

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

**«Ο σχολικός εκφοβισμός στην παιδική λογοτεχνία: αξιοποίηση
της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τον σχεδιασμό ενός
εκπαιδευτικού προγράμματος Κριτικού Γραμματισμού στο
δημοτικό σχολείο»**

Διπλωματική εργασία

της

Γεωργίας Φαλέκα

Επιβλέπουσα: Στάμου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Εξεταστές: Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2019

Copyright © Γεωργία Φαλέκα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γεωργία Φαλέκα

A.E.M.: 875

Ηλεκτρονική διεύθυνση: gfaleka@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Ο σχολικός εκφοβισμός στην παιδική λογοτεχνία: αξιοποίηση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Κριτικού Γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

8-6-2019

Η δηλούσα

Γεωργία Φαλέκα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων.....	8
Κατάλογος Σχημάτων.....	11
Περίληψη.....	13
Abstract.....	14
Εισαγωγή.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	18
1.1. Σχολικός εκφοβισμός.....	18
1.2. Είδη σχολικού εκφοβισμού.....	21
1.3. Εμπλεκόμενοι ρόλοι.....	25
1.4. Αιτίες.....	30
1.5. Επιπτώσεις.....	33
1.6. Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.....	39
2.1. Η έννοια της παιδικής λογοτεχνίας.....	39
2.2. Παιδική λογοτεχνία και εκπαίδευση.....	41
2.3. Παιδική λογοτεχνία και σχολικός εκφοβισμός.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3–ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ... ..	48
3.1. Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	48
3.2. Συστημική Λειτουργική Γραμματική.....	51
3.3. Κριτικός Γραμματισμός.....	53
3.4. Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο.....	57
3.4.1. Κριτικός Γραμματισμός και Πρόγραμμα Σπουδών.....	57

3.4.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη.....	60
3.5. Κριτικός Γραμματισμός και σχολικός εκφοβισμός.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	68
4.2. Χαρτογράφηση του πεδίου και επιλογή υλικού.....	69
4.3. Αναλυτικά εργαλεία.....	79
4.4. Σχεδιασμός των διδακτικών προτάσεων.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ.....	86
5.1. «Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα» (Αυτζής, Μ.).....	86
5.1.1. Μεταβιβαστικότητα.....	86
5.1.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	94
5.1.3. Αξιολόγηση.....	96
5.2. «Ο δράκος Ναπολέων» (Δημόπουλος, Χ.).....	101
5.2.1. Μεταβιβαστικότητα.....	101
5.2.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	108
5.2.3. Αξιολόγηση.....	109
5.3. «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;» (Κουτσιαρή, Β.).....	111
5.3.1. Μεταβιβαστικότητα.....	111
5.3.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	120
5.3.3. Αξιολόγηση.....	122
5.4. «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα» (Ransom, J.F.).....	126
5.4.1. Μεταβιβαστικότητα.....	126
5.4.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	133

5.4.3. Αξιολόγηση.....	135
5.5. «Ψηλά τα χέρια» (Αρτζανίδου, Ε.).....	137
5.5.1. Μεταβιβαστικότητα.....	137
5.5.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	144
5.5.3. Αξιολόγηση.....	146
5.6. «Σιγά τα αυγά!» (Πούλος, Κ.).....	148
5.6.1. Μεταβιβαστικότητα.....	148
5.6.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	157
5.6.3. Αξιολόγηση.....	159
5.7. «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους» (Γσιαμπαλή-Κελεπούρη, Χ.).....	163
5.7.1. Μεταβιβαστικότητα.....	163
5.7.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	172
5.7.3. Αξιολόγηση.....	174
5.8. «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι» (Φούρκα, Π.).....	177
5.8.1. Μεταβιβαστικότητα.....	177
5.8.2. Κλίμακα αιτιότητας.....	185
5.8.3. Αξιολόγηση.....	187
5.9. Συμπεράσματα.....	193
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	217
6.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	217
6.2. Παρουσίαση προτάσεων.....	219
6.2.1. Α' Δημοτικού.....	219
6.2.2. Β' Δημοτικού.....	224

6.2.3. Γ' Δημοτικού.....	228
6.2.4. Δ' Δημοτικού.....	233
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	238
7.1. Συμπερασματικές παρατηρήσεις.....	238
7.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	242
7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	243
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	244
Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	244
Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	251
Παιδικά βιβλία με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.....	267
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Δράσεις και νομοθεσία κατά του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	269
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Πίνακες ταξινόμησης των παιδικών βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό.....	274
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Αποσπάσματα παιδικών βιβλίων.....	301
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Πίνακες με τις διαδικασίες των πρωταγωνιστών (ΚΑΛ).....	303
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. Πίνακες διαδικασιών/εξέταση επενέργειας θύματος ανά βιβλίο.....	322
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. Φύλλα εργασίας.....	331
6.1. Φύλλα εργασίας για την Α' Δημοτικού.....	332
6.2. Φύλλα εργασίας για τη Β' Δημοτικού.....	340
6.3. Φύλλα εργασίας για τη Γ' Δημοτικού.....	350
6.4. Φύλλα εργασίας για τη Δ' Δημοτικού.....	357

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (1).....	89
Πίνακας 2 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (1).....	90
Πίνακας 3 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (2).....	103
Πίνακας 4 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (2).....	104
Πίνακας 5 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (3).....	115
Πίνακας 6 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (3).....	116
Πίνακας 7 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (4).....	128
Πίνακας 8 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (4).....	129
Πίνακας 9 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (5).....	139
Πίνακας 10 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (5).....	140
Πίνακας 11 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (6).....	151
Πίνακας 12 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (6).....	152
Πίνακας 13 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (7).....	166
Πίνακας 14 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (7).....	167
Πίνακας 15 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (8).....	179
Πίνακας 16 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (8).....	180
Πίνακας 17- Γλωσσικές επιλογές / είδη bullying.....	194
Πίνακας 18 – Γλωσσικές επιλογές / επιπτώσεις bullying στο θύμα.....	200
Πίνακας 19 – Διαδικασίες θυτών/θυμάτων/παρατηρητών συνολικά.....	204
Πίνακας 20 – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (συνολικά).....	209
Πίνακας 2.A.1. – Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (5+).....	275
Πίνακας 2.A.2. – Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (θύτης - θύμα) (5+).....	276
Πίνακας 2.A.3. – Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (5+).....	278

Πίνακας 2.Β.1. – Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (7+).....	283
Πίνακας 2.Β.2. – Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (θύτης - θύμα) (7+).....	284
Πίνακας 2.Β.3. – Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (7+).....	287
Πίνακας 2.Γ.1. – Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (9+).....	291
Πίνακας 2.Γ.2. – Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (θύτης - θύμα) (9+).....	292
Πίνακας 2.Γ.3. – Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (9+).....	293
Πίνακας 2.Δ.1. – Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (11+).....	297
Πίνακας 2.Δ.2. – Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (θύτης - θύμα) (11+).....	297
Πίνακας 2.Δ.3. – Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (11+).....	298
Πίνακας 4.Α.α. – Διαδικασίες Ορφέα.....	304
Πίνακας 4.Α.β. – Διαδικασίες Κίτρινων Ποδήλατων.....	305
Πίνακας 4.Α.γ. – Διαδικασίες Μιχάλη.....	305
Πίνακας 4.Α.δ. – Διαδικασίες Άρη.....	306
Πίνακας 4.Α.ε. – Διαδικασίες Αφηγητή.....	306
Πίνακας 4.Β.α. – Διαδικασίες Ναπολέοντα.....	307
Πίνακας 4.Β.β. – Διαδικασίες Αρθούρου.....	307
Πίνακας 4.Γ.α. – Διαδικασίες/Γουρουνάκι.....	308
Πίνακας 4.Γ.β. – Διαδικασίες/Λύκοι.....	309
Πίνακας 4.Δ.α. – Διαδικασίες Φοβεροσκουφίτσας.....	309
Πίνακας 4.Δ.β. – Διαδικασίες Λυκοτοσοδούλη.....	310
Πίνακας 4.Ε.α. – Διαδικασίες Τζίμη.....	311
Πίνακας 4.Ε.β. – Διαδικασίες Θεοφίλης.....	312
Πίνακας 4.Ε.γ. – Διαδικασίες Μαλένας.....	312
Πίνακας 4.Ε.δ. – Διαδικασίες Περικλή.....	313

Πίνακας 4.Ε.ε. Διαδικασίες Αφροδίτης.....	314
Πίνακας 4.Ε.στ. – Διαδικασίες Μάνου.....	314
Πίνακας 4.ΣΤ.α. – Διαδικασίες Αλέξανδρου.....	315
Πίνακας 4.ΣΤ.β. – Διαδικασίες Μίρκο.....	316
Πίνακας 4.ΣΤ.γ. – Διαδικασίες Πέτρου.....	316
Πίνακας 4.ΣΤ.δ. – Διαδικασίες Μυρμιδόνων.....	317
Πίνακας 4.Ζ.α. – Διαδικασίες «Αχώνευτων».....	317
Πίνακας 4.Ζ.β. – Διαδικασίες Ορέστη.....	318
Πίνακας 4.Ζ.γ. – Διαδικασίες Γιάννη.....	318
Πίνακας 4.Ζ.δ. – Διαδικασίες Ντίνου.....	319
Πίνακας 4.Η.α. – Διαδικασίες Άρη.....	319
Πίνακας 4.Η.β. – Διαδικασίες Τσαμπουκαλήδων.....	320
Πίνακας 4.Η.γ. – Διαδικασίες Μπίλι Σκαμπίλι.....	320
Πίνακας 4.Η.δ. – Διαδικασίες Μηνά Παλικαρά.....	321
Πίνακας 4.Η.ε. – Διαδικασίες Ρόζας Φασαριόζας.....	321
Πίνακας 5.1. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (1).....	323
Πίνακας 5.2. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (2).....	324
Πίνακας 5.3. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (3).....	325
Πίνακας 5.4. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (4).....	326
Πίνακας 5.5. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (5).....	327
Πίνακας 5.6. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (6).....	328
Πίνακας 5.7. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (7).....	329
Πίνακας 5.8. – Διαδικασίες/εξέταση επενέργειας θύματος (8).....	330

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1 – Διαδικασίες θυτών/θυμάτων/παρατηρητών.....	205
Σχήμα 2 – Πλειοψηφία διαδικασιών.....	207
Σχήμα 3 – Πλειοψηφία διαδικασιών ανά βιβλίο.....	207
Σχήμα 4 – Εξέταση επενέργειας.....	210
Σχήμα 5 – Σύγκριση δύναμης θύματος / θύτη.....	211
Σχήμα 6 – Αντίδραση εμπλεκομένων.....	215

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε, αρχικά, τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούνται οι αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού στην παιδική λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ταξινομούμε το σύνολο των παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και επιλέγουμε το υπό ανάλυση υλικό. Το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου, η οποία αντλεί αναλυτικά εργαλεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Από την κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων προκύπτει ότι αναπαράγεται η στερεοτυπική απεικόνιση του σχολικού εκφοβισμού και επιβεβαιώνονται οι σχέσεις εξουσίας που τον διακρίνουν. Οι θύτες παρουσιάζονται ως οι πιο ενεργητικοί και ισχυροί συμμετέχοντες, ενώ για τα θύματα κατασκευάζεται μία ιδιαίτερα παθητική εικόνα. Ακόμη, είναι εμφανής η αποδοκιμασία των συγγραφέων προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η σημασία που αποδίδουν στην δύναμη του λόγου. Κατόπιν, θεωρώντας ότι ο συνδυασμός της παιδικής λογοτεχνίας και του κριτικού γραμματισμού μπορεί να λειτουργήσει ως εφόδιο κατά του σχολικού εκφοβισμού, διατυπώνουμε διδακτικές προτάσεις για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού, αξιοποιώντας στοιχεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, με σκοπό να προωθήσουμε τόσο την κριτική γλωσσική επίγνωση των παιδιών όσο και την ευαισθητοποίησή τους για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, Κριτικός Γραμματισμός, Παιδική Λογοτεχνία, Σχολικός Εκφοβισμός

Abstract

In the present study we examine, in the first place, the representations of bullying that are constructed in children's literature. Following the review of the relevant literature, we categorize all the children's books about bullying and, then, we select the sample to be analyzed. The theoretical framework of the study is Critical Discourse Analysis, which draws upon tools from Systemic Functional Grammar. The critical analysis of the texts indicates that a stereotypical representation of bullying is reproduced and that power relations are legitimized. Bullies are portrayed as active and powerful participants, whereas victims are constructed as more passive ones. Furthermore, writers' disapproval of bullying is obvious, as well as their opinion about the importance of the power of discourse. Afterwards, considering that the combination of children's literature and critical literacy can act as a powerful tool against bullying, we make teaching proposals for the first four grades of primary school, using Critical Discourse Analysis in order to raise children's critical language awareness, as well as their awareness on issues of bullying.

Key words: Critical Discourse Analysis, Critical Literacy, Children's Literature, Bullying

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα περίπλοκο και σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα, με πλήθος ερευνών να έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως τόσο για την βαθύτερη κατανόησή του όσο και για την εύρεση στρατηγικών αντιμετώπισής του. Μία από αυτές τις στρατηγικές αποτελεί και η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, η οποία έχει προταθεί κατά καιρούς από ποικίλους ερευνητές (π.χ. Esch, 2008· Henkin, 2005· Olweus, 1993) και έχει ενταχθεί σε προγράμματα παρέμβασης μέσω της βιβλιοθεραπείας. Παράλληλα, πληθώρα βιβλίων με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό έχουν εκδοθεί, ιδίως τα τελευταία χρόνια, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Ο παιδαγωγικός και κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας της παιδικής λογοτεχνίας έχει στρέψει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών προς τη διδακτική αξιοποίησή της, ενώ η ικανότητά της να θίγει δύσκολα κοινωνικά ζητήματα με ευαίσθητο τρόπο την καθιστά ισχυρό εφόδιο για την διαπραγμάτευση του σχολικού εκφοβισμού. Η επίδραση που μπορεί να ασκήσει η παιδική λογοτεχνία στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στην πρόληψη ή και στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι αποτελεί φορέα κοινωνικών και ιδεολογικών μηνυμάτων καθιστά απαραίτητη την κριτική αξιολόγησή της. Ωστόσο, αν και εντοπίστηκε, μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, περιορισμένος αριθμός ερευνών όπου καταλογογραφούνται παιδικά βιβλία για τον σχολικό εκφοβισμό στον διεθνή χώρο (π.χ. Entenman, Murnen & Hendricks, 2005) και ερευνών που αξιολογούν προγράμματα βιβλιοθεραπείας για την αντιμετώπιση του φαινομένου (π.χ. Paparoussi, Andreou & Gkouni, 2011), δεν ανευρέθηκαν έρευνες, στον ελληνικό χώρο τουλάχιστον, που να αξιολογούν τα διαθέσιμα βιβλία από τη σκοπιά της κριτικής ανάλυσης λόγου ή που να τα αξιοποιούν υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Αυτό το κενό επιδιώκει να καλύψει η παρούσα εργασία.

Δεδομένης της δύναμης της γλώσσας να οικοδομεί αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και να εδραιώνει ή να ανατρέπει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών (Στάμου, 2011) μέσα στα διδακτικά πλαίσια του κριτικού γραμματισμού. Άλλωστε, εξετάζοντας την κοινωνιογλωσσική κατασκευή του κόσμου που τους περιβάλλει, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τον κόσμο και τα κοινωνικά προβλήματα που τους απασχολούν. Ένα από αυτά είναι και ο σχολικός εκφοβισμός.

Επομένως, βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, αρχικά, η εξέταση του τρόπου αναπαράστασης του σχολικού εκφοβισμού στην παιδική λογοτεχνία και, έπειτα, η αναζήτηση τρόπων αξιοποίησής της, συνδυάζοντας την κριτική ανάλυση λόγου και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη.

Αρχικά, επιδιώκεται η ανάχνευση του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων οικοδομούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις ταυτότητες των εμπλεκόμενων σε αυτό μέσα από τις γλωσσικές επιλογές τους. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου στα αποσπάσματα των βιβλίων που αποτυπώνουν τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού και τις επιπτώσεις τους, να αναδειχθούν τα είδη εκφοβισμού που προβάλλονται περισσότερο, οι γλωσσικές επιλογές που αντιστοιχούν σε κάθε είδος και σε κάθε ρόλο (θύτη, θύμα ή παρατηρητή), η προσωπική άποψη των παραγωγών των κειμένων, η οπτική που υπερισχύει ή αποσιωπάται, η ρεαλιστική ή στερεοτυπική απεικόνιση του σχολικού εκφοβισμού και η γενικότερη κοινωνιογλωσσική αναπαράσταση του φαινομένου. Μάλιστα, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων και τη διδακτική τους αξιοποίηση αναμένεται οι μαθητές να εξετάσουν από πολλαπλές οπτικές το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, να εμβαθύνουν σε αυτό και να σταθούν κριτικά απέναντι στον τρόπο αναπαράστασής του, αναζητώντας παράλληλα τρόπους αντιμετώπισής του και ανατροπής των σχέσεων εξουσίας που ενδεχομένως φυσικοποιούνται μέσω της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, επιδιώκεται, επίσης, η διατύπωση διδακτικών προτάσεων, με τις οποίες τα αναλυτικά εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου και οι αρχές του κριτικού γραμματισμού θα δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εξέταση του σχολικού εκφοβισμού με κριτικό βλέμμα.

Καθώς θεωρείται απαραίτητη η ουσιαστική κατανόηση του φαινομένου πριν από την διερεύνηση της απεικόνισής του στα παιδικά βιβλία και την διατύπωση των σχετικών διδακτικών προτάσεων, η εργασία ξεκινά με την ανασκόπηση της σχετικής με τον σχολικό εκφοβισμό βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο ορισμός του, παρουσιάζονται οι διάφορες μορφές του και εξετάζονται οι ρόλοι που εμπλέκονται σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, παρατίθενται οι αιτίες που οδηγούν στην εκδήλωση του φαινομένου, καθώς και οι επιπτώσεις του, και γίνεται αναφορά στην κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έννοια της παιδικής λογοτεχνίας και εξετάζεται η παιδαγωγική της αξία και η θέση της στην εκπαίδευση, καθώς επίσης, παρουσιάζεται ο

ρόλος της στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο εντάσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής ανάλυσης λόγου και του κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, εξετάζεται η κριτική ανάλυση λόγου σε συνδυασμό με τη συστημική λειτουργική γραμματική και ακολουθούν οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις για τον κριτικό γραμματισμό. Παρουσιάζεται, επίσης το θεσμικό πλαίσιο γύρω από τον κριτικό γραμματισμό, εντοπίζονται μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διάφορες πρακτικές διδακτικής αξιοποίησής του και επιχειρείται η σύνδεσή του με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αφού διατυπωθεί ο σκοπός, επιχειρείται η ταξινόμηση όλων των παιδικών βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό και πραγματοποιείται η επιλογή του δείγματος που θα αναλυθεί, ενώ στη συνέχεια, περιγράφονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν, αντλώντας από την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough και τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday. Κατόπιν, περιγράφεται ο σχεδιασμός των διδακτικών προτάσεων που θα ακολουθήσουν. Στο πέμπτο κεφάλαιο, εκπονείται η κριτική ανάλυση λόγου, εστιάζοντας στα πεδία της μεταβιβαστικότητας, της κλίμακας αιτιότητας και της αξιολόγησης, και διατυπώνονται τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Θεωρώντας ότι τόσο η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης όσο και η ενημέρωση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό πρέπει να ξεκινάνε από νωρίς, στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης λόγου για τις πρώτες και μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο εντοπίζονται οι συμπερασματικές παρατηρήσεις, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1. Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ζήτημα διαχρονικό και οικουμενικό, τόσο παλιό όσο και ο θεσμός του σχολείου, που απαιτεί συστηματική μελέτη, καθώς η κατανόηση του φαινομένου συνιστά και το πρώτο βήμα τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπισή του. Μπορεί στο παρελθόν να μην αποδιδόταν η δέουσα προσοχή και το φαινόμενο να ήταν ανεκτό λόγω της θεώρησής του ως φυσιολογικό τμήμα της διαδικασίας της ανάπτυξης των παιδιών, ωστόσο πλέον έχει γίνει αντικείμενο ποικίλων ερευνών που αποσκοπούν στην κατανόηση και εξάλειψή του (Entenman, Murnen & Hendricks, 2005· Sassu, Elinoff, Bray & Kehle, 2004), δεδομένου ότι αποτελεί ένα πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά έναν μεγάλο αριθμό μαθητών (Nordall, Poole, Stanton, Walden & Beran, 2008).

Τις βάσεις στην έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό θεωρείται πως έθεσε ο Σουηδός ψυχολόγος Olweus Dan (Powel & Ladd, 2010), ο οποίος, με το βιβλίο του “Aggression in the schools: Bullies and whipping boys” (1978), σήμανε την εκκίνηση για τη συστηματική μελέτη του φαινομένου, με πληθώρα ερευνών να έχουν ακολουθήσει. Στην Ελλάδα, βέβαια, η έρευνα ξεκίνησε αρκετά αργότερα, τη δεκαετία του 2000 (Αρτινοπούλου, 2001), ίσως επειδή μέχρι τότε θεωρούταν θέμα ταμπού (Andreou, 2000). Για τον Olweus (1993), ένας μαθητής θεωρείται θύμα σχολικού εκφοβισμού «όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα». Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, πως κάθε αρνητική ενέργεια συνιστά σχολικό εκφοβισμό. Προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μία συμπεριφορά ως σχολικός εκφοβισμός είναι η πρόθεση και η σκοπιμότητα των βλαπτικών ενεργειών, ο επαναληπτικός συνήθως χαρακτήρας τους και η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, με το θύμα να είναι ανήμπορο να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Μάλιστα, η ανισορροπία δύναμης αφορά τόσο την πραγματική, αντικειμενική δύναμη του θύτη (π.χ. σωματική ή κοινωνική δύναμη, αριθμητική υπεροχή) όσο και την υποκειμενική, όπως την αντιλαμβάνεται, δηλαδή, το θύμα (Olweus 1993, 1997, 2014).

Τα στοιχεία αυτά είναι που διαχωρίζουν το bullying από την ευρύτερη έννοια της επιθετικής συμπεριφοράς (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002), τις συγκρούσεις και το πείραγμα μεταξύ φίλων. Βέβαια, σύμφωνα με άλλες έρευνες (Slonje & Smith, 2008· Slonje, Smith & Friséen, 2013), δεν είναι απαραίτητο το στοιχείο του επαναληπτικού

ρυθμού, καθώς ακόμη και ένα μόνο συμβάν θεωρείται αρκετό για να χαρακτηριστεί ως bullying. Ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται, επίσης, από τις απλές συγκρούσεις, καθώς στη σύγκρουση τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν ίση δύναμη και θυματοποιούνται αμοιβαία, ενώ απουσιάζει το στοιχείο της πρόθεσης, δεδομένου ότι οι συγκρούσεις θεωρούνται περισσότερο τυχαίες (Farrington & Ttofi, 2009). Όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα σε σχολικό εκφοβισμό και πείραγμα, ο Olweus (1993, 1997) επισημαίνει πως το πείραγμα συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση πόνου, δεν έχει στόχο να πληγώσει, και σταματά εάν και μόλις ο αποδέκτης του νιώσει άσχημα με αυτό. Αντιθέτως, το bullying δεν χαρακτηρίζεται από φιλικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων και συνίσταται σε σκόπιμη τρομοκράτηση του ενός προς τον άλλο. Βέβαια, ακόμη και το απλό πείραγμα μπορεί να μετατραπεί σε bullying εάν συνεχίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και δε διακόπτεται ακόμη και όταν ο αποδέκτης του παύει να το βρίσκει αστείο (Olweus, 1993, 1997).

Με τον ορισμό του Olweus συνάδουν και αυτοί άλλων ερευνητών (π.χ. Farrington, 1993), ενώ οι Tattum και Tattum (1992) και οι Sharp και Smith (1994) συμπληρώνουν το στοιχείο της επιθυμίας για επιβολή, το οποίο συνεπάγεται και την άντληση ευχαρίστησης του θύτη από την συστηματική κατάχρηση εξουσίας. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού συνοψίζει και ο Greene (2000, στο Griffin & Gross, 2004), ο οποίος τον προσδιορίζει ως σκόπιμη και απρόκλητη αρνητική πράξη, που επαναλαμβάνεται, ίσως και για χρόνια αν δεν αντιμετωπιστεί, και λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε όμοιες κοινωνικές ομάδες, όπου, όμως, επικρατεί ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκομένων. Με τον ορισμό αυτό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (π.χ. Craig & Pepler, 2007· Farrington & Ttofi, 2009· Roberts, 2006· Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004· Smith, Ananiadou & Cowie, 2003), ενώ σε νεότερη έρευνα (Volk, Dane & Marini, 2014), ο σχολικός εκφοβισμός επισημαίνεται, μεν, ως συμπεριφορά που έχει στόχο να προκαλέσει βλάβη σε ένα πιο αδύναμο θύμα, όμως, απουσιάζει το στοιχείο της επαναληπτικότητας, ενώ αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός ότι πρόκειται για συμπεριφορά που έχει στόχο, και όχι απλά πρόθεση, να βλάψει.

Καταλήγοντας, οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον σχολικό εκφοβισμό, φανερώνοντας τη διαχρονικότητα του ορισμού του Olweus, συμφωνούν ότι πρόκειται για μία συμπεριφορά με την οποία ο θύτης αποσκοπεί στο να προκαλέσει βλάβη (είτε άμεση είτε έμμεση), ενώ το θύμα είναι ανήμπορο να υπερασπιστεί τον εαυτό του,

καθώς, κατά κανόνα, επικρατεί ασυμμετρία δύναμης (οποιασδήποτε μορφής) ανάμεσα σε θύτη και θύμα.

1.2. Είδη σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, είτε άμεσες και περισσότερο ορατές είτε έμμεσες και περισσότερο συγκαλυμμένες. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υιοθετείται ο διαχωρισμός του σχολικού εκφοβισμού στα διάφορα είδη του, όπως έχει διατυπωθεί από τον Olweus, ως αντιπροσωπευτικός και συνάμα περιεκτικός. Ειδικότερα, ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται σε: *άμεσο σωματικό (direct physical)*, *άμεσο λεκτικό (direct verbal)*, *έμμεσο / σχεσιακό (indirect / relational)* και *κυβερνοεκφοβισμό / ψηφιακό εκφοβισμό (cyber / digital)* (Olweus, 2014). Εναλλακτικά, στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθούν οι συνοπτικοί όροι σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός.

Ο σωματικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο εύκολα αναγνωρίσιμη μορφή σχολικού εκφοβισμού και περιλαμβάνει την άσκηση σωματικής βίας, όπως χτυπήματα, κλοτσιές, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, φτύσιμο, αλλά και την καταστροφή, απόκρυψη ή κλοπή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος (Rigby, 2008). Τα θύματα μπορεί να είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια, αν και, σύμφωνα με τη Sullivan (2000), τα θύματα σωματικής βίας είναι συχνά αγόρια, ιδίως όσα είναι μικροκαμωμένα ή θηλυπρεπή, ενώ οι θύτες που ασκούν σωματική βία τείνουν να είναι αρσενικού φύλου και μικρότερης ηλικίας (Rigby, 2008). Ακόμη, κατά την Sapouna (2008), τα παιδιά του δημοτικού είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε περιστατικά σωματικής βίας συγκριτικά με τα παιδιά γυμνασίου. Επιπρόσθετα, όταν θύτης και θύμα έχουν διαφορετική ηλικία, κατά κανόνα ο θύτης θα είναι μεγαλύτερος από το θύμα, με τις μικρότερες σχολικές τάξεις να υφίστανται σπρωξίματα σε διαδρόμους και σκάλες, εγκλεισμούς σε μικρούς χώρους και άσκηση πίεσης ώστε να κάνουν πράγματα παρά τη θέλησή τους (Sharp & Smith, 1994· Van Niekerk, 1993).

Ο λεκτικός εκφοβισμός συνιστά ακόμη μία άμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού, αν και θεωρείται πιο δύσκολο να αποδειχτεί, δεδομένου ότι δεν αφήνει σωματικά «αποτυπώματα», όπως για παράδειγμα οι μελανιές ή τα κατεστραμμένα προσωπικά αντικείμενα. Θεωρείται, μάλιστα, από τις συνηθέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001), ενώ, σύμφωνα με έρευνες (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sapouna, 2008· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007), είναι η πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού που συναντάται στα ελληνικά σχολεία. Ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει κακόβουλα σχόλια και

κοροϊδευτικά ονόματα που στόχο έχουν να πληγώσουν το θύμα (Olweus, 1999), καθώς και υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις, αγενή και προσβλητικά ή ειρωνικά σχόλια, εκβιασμούς και απειλές (Barone, 1997· Smith & Sharp, 1994).

Ο κοινωνικός εκφοβισμός, από την άλλη πλευρά, είναι, ίσως, η πιο συγκαλυμμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, λόγω της έμμεσης φύσης του. Σύμφωνα με τον Olweus (1999), ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων υφίσταται κοινωνικό αποκλεισμό όταν αγνοείται εσκεμμένα ή αποκλείεται παντελώς από μία άλλη κοινωνική ομάδα και τα δρώμενά της. Ουσιαστικά, πρόκειται για εξοστρακισμό του συγκεκριμένου ατόμου ή ομάδας (Rigby, 2008), ενώ η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος έγκειται, στην συγκεκριμένη περίπτωση, στην κοινωνική ισχύ του θύτη και στην υπεροχή του ως προς την ικανότητα επιβολής, αλλά και στην υποστήριξή του από την ομάδα των συνομηλίκων (Olweus, 1993). Το άτομο είτε παραγκωνίζεται εντελώς από την ομάδα είτε αναγκάζεται να αναλάβει τη χειρότερη δουλειά σε αυτήν. Τόσο ο συστηματικός αποκλεισμός και η αδιαφορία προς το θύμα όσο και η χειραγώγηση και άσκηση επιρροής στην ομάδα των συνομηλίκων, μέσω της διάδοσης φημών και του κουτσομπολιού για παράδειγμα, προκειμένου να προκληθεί η αντιπάθεια για το θύμα, συντελούν στην περιθωριοποίηση και απομόνωσή του, υπονομεύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο την αυτοεκτίμησή του και προκαλώντας ψυχολογικό πόνο λόγω του περιορισμού των διαπροσωπικών του σχέσεων. Η συγκεκριμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, που αφορά στην έμμεση επιθετικότητα, έχει θεωρηθεί, μάλιστα, συχνότερο χαρακτηριστικό των κοριτσιών (Leckie, 1998· Rigby, 2008· Sapouna, 2008· Simmons, 2002).

Αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, αυτός αποτελεί, ουσιαστικά, μία παραλλαγή της παραδοσιακής μορφής του σχολικού εκφοβισμού και ορίζεται ως «επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσου της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών» (Patchin & Hinduja, 2010· Slonje κ.ά., 2013). Οι ηλεκτρονικοί εκφοβιστές (cyberbullies) συνήθως δρουν ανώνυμα και ακολουθούν διάφορες τεχνικές, όπως: αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με προσβλητική γλώσσα, δυσφήμιση μέσω της διαδικτυακής εξάπλωσης ψεύτικων φημών, οικειοποίηση της ταυτότητας κάποιου άλλου με σκοπό, για παράδειγμα, τη δημιουργία ψεύτικου προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δημοσιοποίηση προσωπικών πληροφοριών ενός ατόμου χωρίς την έγκρισή του, αποκλεισμός ενός ατόμου από μία ηλεκτρονική ομάδα, διαδικτυακή παρακολούθηση (cyberstalking), παρενόχληση με την επανειλημμένη αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων (Willard, 2007, στο

Αρτινοπούλου, 2010). Αξιοσημείωτο είναι πως τα αποτελέσματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού δεν εξαφανίζονται ποτέ, δεδομένου ότι τίποτα δεν διαγράφεται από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, πράγμα που σημαίνει πως μία και μόνο ανάρτηση εις βάρος ενός ατόμου αρκεί ώστε να στιγματίσει για πάντα το άτομο αυτό, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την ψυχοσύνθεσή του. Ακόμη ένα στοιχείο που υποδεικνύει την επικινδυνότητα του φαινομένου είναι πως αυτό συνεχίζεται ακόμη και εκτός σχολείου – σε αντίθεση, συνήθως, με τις παραδοσιακές μορφές σχολικού εκφοβισμού – αρκεί ο θύτης να έχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές, ενώ ανησυχία προκαλεί το γεγονός πως πρόκειται για ένα φαινόμενο δύσκολα αντιληπτό από εκπαιδευτικούς και γονείς, τόσο επειδή οι θύτες κρύβουν την πραγματική τους ταυτότητα και δράση όσο και επειδή τα θύματα ντρέπονται, ενδεχομένως, να αναφέρουν τον εκφοβισμό που υφίστανται.

Βασισμένος σε έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. κατά το διάστημα 2007 – 2010, ο Olweus (2012) καταρρίπτει τρεις μύθους σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Πρώτον, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν αποτελεί πολύ κοινό είδος εκφοβισμού με υψηλή συχνότητα εμφάνισης, όπως εσφαλμένα θεωρείται. Δεύτερον, δεν έχει παρατηρηθεί συστηματική αύξηση του φαινομένου για το διάστημα 2007 – 2010 και, τρίτον, τα νέα μέσα και η εξέλιξη της τεχνολογίας δεν «δημιουργούν» νέους θύτες και θύματα, καθώς το 85 με 90% των εμπλεκόμενων σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμπλέκονται και σε περιστατικά παραδοσιακών μορφών σχολικού εκφοβισμού, πράγμα που σημαίνει πως ο αριθμός των νέων θυτών και θυμάτων είναι, στην ουσία, μικρότερος από όσο εκτιμάται (Olweus, 2012).

Με τον διαχωρισμό του σχολικού εκφοβισμού στα διάφορα είδη του, όπως έχει διατυπωθεί από τον Olweus, συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι είτε αναφέρουν τα ίδια είδη είτε προχωρούν σε περαιτέρω κατηγοριοποίηση του φαινομένου. Για παράδειγμα, ο Rigby (2008) διακρίνει τον σχολικό εκφοβισμό σε άμεση (σωματική, λεκτική, μη λεκτική βία) και έμμεση επιθετικότητα. Οι Beale και Scott (2001) διακρίνουν τους θύτες σε σωματικούς, λεκτικούς και κοινωνικούς. Οι Woods, Wolke, Nowicki και Hall (2009) διαχωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό σε άμεση / σωματική βία, άμεση / λεκτική βία, έμμεση / συναισθηματική βία και, τέλος, σε σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση, ενώ οι Vessey, DiFazio και Strout (2013) συμπληρώνουν στον παραπάνω διαχωρισμό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Τέλος, οι Αρτινοπούλου (2001), Espelage και Swearer (2003), Lizhegu (2012), Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) διακρίνουν τις εξής μορφές σχολικού

εκφοβισμού: λεκτικός, συναισθηματικός, ψυχολογικός, σωματικός, κοινωνικός, σεξουαλικός, ρατσιστικός, εκφοβισμός με εκβιασμό, ηλεκτρονικός.

Στην παρούσα εργασία, ο συναισθηματικός και ψυχολογικός εκφοβισμός θεωρείται ότι υφίστανται σε όλα τα είδη εκφοβισμού (ως συνέπειες), ο σεξουαλικός θεωρείται τμήμα του σωματικού, ενώ ο εκβιασμός και ο ρατσιστικός εκφοβισμός αντιμετωπίζονται ως εκδοχές του λεκτικού εκφοβισμού, με τον ρατσιστικό εκφοβισμό, μάλιστα, να υποβόσκει τόσο σε σωματικές όσο και σε ηλεκτρονικές επιθέσεις εις βάρος «διαφορετικών» μαθητών. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, έχει επιλεγεί ο διαχωρισμός του σχολικού εκφοβισμού σε σωματικό, λεκτικό, κοινωνικό και ηλεκτρονικό.

1.3. Εμπλεκόμενοι ρόλοι

Όσο πολυδιάστατο και σύνθετο είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τόσο σύνθετοι είναι και οι ρόλοι των εμπλεκομένων σε αυτό. Πρόκειται για ένα πρόβλημα που δεν επηρεάζει μόνο τον θύτη και το θύμα που εμπλέκονται άμεσα σε αυτό, αλλά προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις σε ένα ολόκληρο πλέγμα ρόλων και σχέσεων που χτίζεται γύρω από αυτό. Ο Olweus (2014) περιγράφει τον «κύκλο του bullying», όπου διαφαίνονται οι εξής ρόλοι ως προς το εκφοβιστικό επεισόδιο:

- Θύτες (bullies), που εκφοβίζουν το θύμα.
- Ακόλουθοι ή αλλιώς πρωτοπαλίκαρα του θύτη (followers / henchmen), οι οποίοι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στο επεισόδιο του εκφοβισμού, το οποίο επικροτούν, δεν είναι, όμως, αυτοί που θα το ξεκινήσουν.
- Υποστηρικτές / παθητικοί θύτες (supporters / passive bullies), που επικροτούν, μεν, την εκφοβιστική συμπεριφορά, δεν διαδραματίζουν, όμως, ενεργό ρόλο σε αυτήν.
- Παθητικοί υποστηρικτές / πιθανοί θύτες (passive supporters / possible bullies), που, αν και τους αρέσει ο σχολικός εκφοβισμός, δεν εκφράζουν ανοιχτά την υποστήριξή τους.
- Αμέτοχοι θεατές (disengaged onlookers), οι οποίοι παρατηρούν τα τεκταινόμενα χωρίς να παρεμβαίνουν, καθώς θεωρούν ότι «δεν είναι δική τους δουλειά».
- Πιθανοί υπερασπιστές (possible defenders), που αποδοκιμάζουν το εκφοβιστικό επεισόδιο, αλλά δεν βοηθούν το θύμα, παρόλο που πιστεύουν ότι πρέπει να το κάνουν.
- Υπερασπιστές του θύματος (defenders), οι οποίοι αποδοκιμάζουν το εκφοβιστικό επεισόδιο και βοηθούν το θύμα.
- Το θύμα, που αποτελεί τον άμεσο αποδέκτη των αρνητικών ενεργειών του θύτη.

Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996) διατηρούν τους ρόλους του θύτη και του θύματος, αλλά απλοποιούν τον διαχωρισμό των παρατηρητών σε βοηθούς του θύτη, ενισχυτές του θύτη, αμέτοχους (outsiders), οι οποίοι με τη σιωπή τους είναι σαν να συναινούν με τη δράση του θύτη, και υπερασπιστές του θύματος, ή διαχωρίζουν τους παρατηρητές, ακόμη πιο συνοπτικά, σε ενισχυτές του θύτη, υπερασπιστές του θύματος και αμέτοχους παρατηρητές (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni 2008). Η Christensen (2000) κατηγοριοποιεί, επίσης συνοπτικά, τους εμπλεκόμενους σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού σε θύτες (bullies), στόχους

(targets), βοηθούς του στόχου (allies) και απλούς παρατηρητές (bystanders), τονίζοντας, μάλιστα, πως η μεταξύ τους σχέση μπορεί να αλλάξει σε περίπτωση που αλλάξουν οι σχέσεις δύναμης και επιβολής ισχύος. Για παράδειγμα, βοηθώντας το αρχικό θύμα, οι παρατηρητές μπορεί να βρεθούν και οι ίδιοι στη θέση του θύματος (Harris & Petrie, 2003) ή οι βοηθοί του θύματος μπορεί, υπό συγκεκριμένες συνθήκες άσκησης πίεσης ή φόβου, να μετατραπούν σε απλούς παρατηρητές προκειμένου να μην εκφοβιστούν και οι ίδιοι (Christensen, 2000· Harris & Petrie, 2003· Levin, 2003), ή ακόμη και να μετατραπούν οι ίδιοι σε θύτες. Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται πως οι παρατηρητές, ανάλογα με την στάση που θα υιοθετήσουν ως προς το επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, αλλά και ως προς την επιθετικότητα γενικά, μπορούν να ανατρέψουν την εξέλιξη του επεισοδίου και να την επηρεάσουν είτε αρνητικά είτε θετικά για το θύμα.

Συνοψίζοντας τους ρόλους σε θύτες, θύματα και παρατηρητές, έχουν σημειωθεί κατά καιρούς συγκεκριμένα στοιχεία που μοιράζονται όσοι φέρουν τους συγκεκριμένους ρόλους. Ο ρόλος των παρατηρητών παρουσιάστηκε εν συντομία παραπάνω, ενώ τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων αναλύονται ακολούθως.

Ως προς το φύλο, αρχικά, ο ρόλος των θυτών μπορεί να ανήκει σε αγόρια, μεμονωμένα ή σε ομάδες, σε μικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών και, λιγότερο συχνά, σε ομάδες κοριτσιών (Sharp & Smith, 1994), ενώ άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού από τα κορίτσια (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001). Ανεξάρτητα από το φύλο τους, όμως, οι θύτες παρουσιάζουν ορισμένα κοινά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Κατ' αρχήν, νιώθουν έντονα την ανάγκη να επιβληθούν και να υποτάξουν τους γύρω τους, με σκοπό να αποκτήσουν δύναμη (Beane, 1999· Olweus, 2014), καθώς, επίσης, νιώθουν ικανοποίηση βλάπτοντας το θύμα τους (Suckling & Temple, 2001) και απολαμβάνουν την ύπαρξη κοινού (Esch, 2008) ώστε να επιδείξουν τη δύναμή τους. Οι θύτες διακρίνονται, μάλιστα, για την επιθετική συμπεριφορά τους όχι μόνο προς τους συνομήλικούς τους, αλλά και προς τους ενήλικες (Olweus, 1993, 2014· Sharp & Smith, 1994) και χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο επίλυσης διαφορών και διεκδίκησης δικαιωμάτων (Kourkoutas, 2012· Levine, 2007), ενώ διατηρούν θετική στάση προς τη χρήση βίας γενικότερα.

Τείνουν να είναι παρορμητικοί και ευερέθιστοι, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Olweus, 1993, 2014) και αυτοελέγχου (Unnever & Cornell, 2003). Χαρακτηρίζονται, μάλιστα, ως άτομα με έντονη και εξωστρεφή προσωπικότητα και δεν

είναι ανεκτικοί προς την έννοια της διαφορετικότητας (Καραβόλτσου, 2013). Διακατέχονται, ακόμη, από χαμηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να φαίνονται περισσότερο σκληροί και σίγουροι για τον εαυτό τους, ενώ η δημοτικότητά τους βρίσκεται σε μέσα επίπεδα, και, σε κάθε περίπτωση, είναι υψηλότερη από αυτήν του θύματος (Olweus, 1993). Αναφορικά με την αυτο-εικόνα των θυτών οι απόψεις διίστανται. Οι Griffin και Gross (2004) περιγράφουν τους θύτες ως παιδιά με χαμηλό αυτοσυναίσθημα και αίσθημα ανεπάρκειας, ο O' Moore (2000) ως παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι Suckling και Temple (2001) θεωρούν ότι οι θύτες υπολείπονται σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Αντιθέτως, ο Olweus (1993, 2014) δε θεωρεί πως οι θύτες υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες ούτε πως έχουν πρόβλημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Εν ολίγοις, η σχέση ανάμεσα σε σχολικό εκφοβισμό και αυτοεκτίμηση θεωρείται αμφιλεγόμενη (Smith & Brain, 2000).

Ως προς τη σωματική τους δύναμη, εάν είναι αγόρια, οι θύτες είναι συχνά πιο δυνατοί από τα υπόλοιπα αγόρια της ηλικίας τους και, ιδιαίτερα, από το θύμα τους (Olweus, 1993, 2014). Σύμφωνα με τους Craig και Pepler (2007) υπερέχουν έναντι του θύματος τόσο σωματικά όσο και κοινωνικά, καθώς διαθέτουν κυρίαρχη και επιβλητική θέση σε μία ομάδα, ενώ ενδέχεται να χαρακτηρίζονται όχι μόνο από συστηματική υπεροχή δύναμης, αλλά και από αριθμητική υπεροχή. Ακόμη, εμπλέκονται συχνά και σε άλλες παραβατικές συμπεριφορές, όπως οι βανδαλισμοί ή ακόμη και η χρήση ναρκωτικών ουσιών (Olweus, 2014). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως συχνά οι θύτες είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας, που στερούνται θετικών προτύπων, ενώ σχετικά με τη σχολική τους επίδοση, συνήθως πρόκειται για μαθητές με μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις (Ma, Stewin & Mah, 2001). Η κακή σχολική επίδοση και η προκλητική συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος υποστηρίζεται και από τους Olweus (1993) και Nansel κ.ά. (2004). Υπάρχει, βέβαια, και μία κατηγορία παιδιών που παρουσιάζουν υψηλές γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες και καταφεύγουν σε περισσότερο συγκαλυμμένους, αλλά και ευφυείς, τρόπους εκφοβισμού (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Μία άλλη κατηγορία θυτών είναι αυτοί που δεν συνειδητοποιούν τον αντίκτυπο των πράξεών τους και υποστηρίζουν πως εκφοβίζουν «για πλάκα» (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010· Smith, 2013).

Περνώντας στον ρόλο των θυμάτων, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που αποτελούν παράγοντες κινδύνου θυματοποίησης. Ειδικότερα, τα θύματα διακρίνονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανασφάλεια (Olweus, 1993, 2014· O'

Moore, 2000· Salmivalli & Nieminen, 2002). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση των θυμάτων μπορεί να ερμηνευθεί τόσο ως χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών που τα θέτει στο στόχαστρο του θύτη όσο και ως αποτέλεσμα του εκφοβισμού που βιώνουν. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από χαμηλή δημοτικότητα, που, επίσης, μπορεί να είναι είτε η αιτία του εκφοβισμού (Salmivalli κ.ά., 1996) είτε το αποτέλεσμα (Olweus, 1993). Συχνά έχουν έναν ή κανέναν στενό φίλο και συναναστρέφονται ευκολότερα με ενήλικους παρά με συνομήλικους (Olweus, 2014). Μάλιστα, τείνουν να έχουν καλύτερες σχέσεις με την οικογένειά τους παρά με την ομάδα συνομηλίκων και, στην περίπτωση των αγοριών, τείνουν να είναι περισσότερο δεμένοι με τη μητέρα (Olweus, 1993).

Ακόμη, υπολείπονται ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες (Sharp & Smith, 1994) και δεν κατέχουν τα απαραίτητα ψυχοκοινωνικά εφόδια ώστε να εξωτερικεύσουν αυτά που βιώνουν και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Οι συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Blake, Lund, Zhou, Kwok & Benz, 2012), τους εμποδίζουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα τους προστάτευαν από τον σχολικό εκφοβισμό και οδηγούν στην απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, με αποτέλεσμα να διογκώνεται ο κίνδυνος θυματοποίησής τους (Κουρκούτας, 2008). Οι συναισθηματικές δυσλειτουργίες, λοιπόν, εμφανίζονται τόσο ως αιτία όσο και ως αποτέλεσμα του σχολικού εκφοβισμού.

Άλλα χαρακτηριστικά των θυμάτων που τους θέτουν στο στόχαστρο των θυτών είναι η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Blake κ.ά., 2012) και, γενικά, η «διαφορετικότητά» τους (Beane, 1999· Sharp & Smith, 1994), είτε αυτή αφορά την εμφάνιση, την καταγωγή, την κοινωνική τάξη, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το φύλο ή την αναπηρία, κ.ά.. Ακόμη, ο Olweus (2014) περιγράφει τα θύματα ως επιφυλακτικά, συνεσταλμένα, ήσυχα, ντροπαλά, αγχώδη, ευαίσθητα και δυστυχημένα παιδιά, ενώ δεν αποκλείεται να εμφανίζουν καταθλιπτικές και αυτοκτονικές τάσεις. Δυσκολεύονται, επίσης, να συνεργαστούν με άλλους (Ο' Moore, 2000), παρουσιάζουν χαμηλή ικανότητα διεκδικητικότητας ή επιβολής στο πλαίσιο της ομάδας (Olweus, 1993· Sharp & Smith, 1994) και νιώθουν μοναξιά (Olweus, 1993). Στην περίπτωση των αγοριών, μάλιστα, τα θύματα είναι περισσότερο ευαίσθητα και αδύναμα σωματικά (Olweus, 1993, 2014).

Επιπλέον, οι Olweus (1993), Sharp και Smith (1994) και οι Suckling και Temple (2001) διακρίνουν τα θύματα σε παθητικά και προκλητικά. Παθητικά είναι τα θύματα που δεν έχουν κάνει κάτι για να προκαλέσουν τον θύτη, ενώ τα προκλητικά θύματα, κατά κάποιο τρόπο, έχουν προκαλέσει τον θύτη με τη συμπεριφορά τους (π.χ. παραβίαση κανόνων στο

παιχνίδι). Ο όρος «προκλητικό θύμα» ταυτίζεται συχνά με τον όρο «θύτης / θύμα» του Olweus (1993) και αφορά παιδιά που συγκεντρώνουν στοιχεία τόσο του θύτη όσο και του θύματος, χαρακτηρίζονται ως ανασφαλή, αγχώδη και δυστυχισμένα, ενδεχομένως υπερκινητικά, και προσπαθούν, ανεπιτυχώς συνήθως, να αντεπιτεθούν, ενώ θεωρείται ότι συχνά προκαλούν εντάσεις και δεν είναι συμπαθή από τους συνομήλικους, αλλά συχνά και από τους εκπαιδευτικούς.

1.4. Αιτίες

Ένα τόσο πολύπλοκο θέμα όσο ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι εύκολο να αιτιολογηθεί με τρόπο απλό, καθώς ποικίλοι είναι οι παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνισή του, είτε αυτοί εντοπίζονται στο οικογενειακό περιβάλλον ενός ατόμου, είτε στο σχολικό, είτε στο κοινωνικό, είτε στα ατομικά χαρακτηριστικά του.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν εντοπίσει συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονέων και την εμπλοκή ενός ατόμου σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού τόσο στον ρόλο του θύτη όσο και στον ρόλο του θύματος (π.χ. Cowie, 2000· Connolly & O' Moore, 2003· Dishion, French, & Patterson, 1995· Espelage & Swearer, 2003· Lereya, Samara & Wolke, 2013· Shields & Cicchetti, 2001· Whitney & Smith, 1993). Ιδιαίτερη βαρύτητα, μάλιστα, αποδίδεται στον ρόλο που διαδραματίζει η μητέρα για τη θυματοποίηση του παιδιού (Duncan, 2004). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως στην περίπτωση των αγοριών θυμάτων οι μητέρες τείνουν να είναι υπερπροστατευτικές, ενώ στην περίπτωση των κοριτσιών θυμάτων τείνουν να είναι εχθρικές έως και κακοποιητικές συναισθηματικά. Και οι δύο στάσεις θεωρείται πως εμποδίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και, παράλληλα, οδηγούν σε συναισθηματική ανασφάλεια και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Άλλα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των γονέων που ενδέχεται να συσχετίζονται με τη θυματοποίηση των παιδιών είναι η αυταρχικότητα, η χρήση βίας, η συναισθηματική παραμέληση, η έλλειψη ορίων, η επιβολή (σωματικών) τιμωριών και η ανοχή στη βία (Καραβόλτσου, 2013). Η έκθεση των παιδιών σε αρνητική συμπεριφορά των γονέων, καθώς επίσης και η παιδική κακοποίηση από τους γονείς, η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και η κακή διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ τους (Georgiou, 2008) σε συνδυασμό με την ελλιπή συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας προς το παιδί (Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005) αποτελούν, επίσης, παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή του παιδιού σε εκφοβιστικά επεισόδια. Πέρα από τις βίαιες συγκρούσεις, οι Connolly και O' Moore (2003) αναφέρουν πως η απουσία του πατέρα ή η κατάθλιψη της μητέρας μπορούν να συμβάλλουν στην «δημιουργία» πιθανών θυτών, ενώ δεν αποκλείεται εάν οι γονείς εκδηλώνουν οποιασδήποτε μορφής αντικοινωνική συμπεριφορά – δεδομένου ότι τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές – να την υιοθετήσουν και τα ίδια (Cowie, 2000· Eysenck, 2013). Προβλήματα όπως ένα διαζύγιο ή η παραμέληση

των παιδιών (Τσιάντης, 2008), η κατάχρηση ουσιών από τους γονείς ή η φυλάκισή τους (Espelage & Swearer, 2003), επίσης, σχετίζονται με τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού.

Η οικογένεια, όμως, δεν είναι το μοναδικό σύστημα που ευθύνεται για την κοινωνικοποίηση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί, κατ' επέκταση, να επηρεάσει την εμπλοκή του σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού. Το ίδιο το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο ως προς την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, η έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία οδηγεί τους μαθητές που αποτυγχάνουν στη σχολική τους επίδοση να νιώθουν ανεπαρκείς και να καθίστανται περισσότερο επιρρεπείς στην εισχώρηση σε συμμορίες και στην εκδήλωση επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών (Ασημόπουλος, κ.ά., 2008), ενώ η έλλειψη προώθησης της μαθητικής πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας, σε συνδυασμό με την αδιαφορία για τη συναισθηματική ζωή των μαθητών και την έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής σχετίζονται, επίσης, με την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Καραβόλτσου, 2013). Ο Τσιάντης (2008) επισημαίνει, ακόμη, την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης από μέρους των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση κρίσεων και την έλλειψη συμμετοχής των μαθητών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που θα συνέβαλαν στην εκτόνωση της έντασής τους. Η Καραβόλτσου (2013) συμπληρώνει την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών, την απουσία συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου, καθώς και την έλλειψη κώδικα συμπεριφοράς στο σχολείο, αλλά και την ανοχή του σχολείου προς τη βία και την επιθετικότητα.

Οι αιτίες του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να εντοπιστούν και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Κοινωνικοί παράγοντες όπως η αύξηση της φτώχειας και της εγκληματικότητας, ο ρατσισμός, οι κοινωνικές ανισότητες, η υψηλή πυκνότητα του πληθυσμού και η ανοχή ή ακόμη και η ενθάρρυνση της βίας προς συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες θεωρείται πως συντελούν στην αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Καραβόλτσου, 2013). Επιπλέον, παιδιά που βιώνουν έντονες συνθήκες φτώχειας ενδέχεται να διάκινται εχθρικά προς τους πιο προνομιούχους συμμαθητές τους (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010), ενώ οι οικονομικές και κοινωνικές δυσχέρειες μιας ολόκληρης χώρας μπορούν να οδηγήσουν στην αναζήτηση ενόχων (Rigby, 2008) στο πρόσωπο των μεταναστών, για παράδειγμα, ειδικά σε μία χώρα όπως η Ελλάδα, όπου το κύμα άφιξης μεταναστών έχει προκαλέσει την έξαρση ρατσιστικών κινημάτων. Η ίδια η κοινωνία, δηλαδή, δημιουργεί, κατ' επέκταση, τα επόμενα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, στο πρόσωπο παιδιών μεταναστών και προσφύγων, όπως έχουμε

παρατηρήσει κατά καιρούς. Το 2000, μάλιστα, τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα αφορούσαν ρατσιστικές επιθέσεις (Νικολάου, 2000).

Στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να οδηγήσει και η έκθεση των παιδιών στην υπέρμετρη βία που προβάλλεται μέσω των ΜΜΕ (Olweus, 2009), καθώς και η επαφή με τη βία μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Ακόμη, οι εσφαλμένες κοινωνικές παραδοχές πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών ή πως δεν βλάπτει στη λεκτική του εκδοχή παρά μόνο στη σωματική συμβάλλουν στην απόκρυψη του φαινομένου (Ο' Moore, 2000) και στη διαιώνισή του. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως ο παράγοντας του φύλου, με το αρσενικό να υπερισχύει σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού (Christensen & Clark, 1996· Olweus, 1993). Άλλωστε, η επικράτηση έμφυλων στερεοτύπων που αντιμετωπίζουν την επιθετική συμπεριφορά ως υγιή έκφανση της αρρενωπότητας και του ανδρικού ηγεμονισμού έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται συχνά η επιθετική συμπεριφορά (Δεληγιάννη–Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

1.5. Επιπτώσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, σε όλους όσους εμπλέκονται σε αυτόν, επηρεάζοντας καθοριστικά την ψυχοκοινωνική εξέλιξη και ανάπτυξή τους.

Όσον αφορά τα θύματα, αποδεικνύεται ερευνητικά ότι υποφέρουν από υψηλά επίπεδα κατάθλιψης (Αντωνίου & Κομπόλη, 2014· Espelage & Swearer, 2003· Flannery, Singer & Wester, 2004· Solberg & Olweus, 2003), με τα κορίτσια να πλήττονται συχνότερα (Espelage & Swearer, 2003), ενώ έχει αναφερθεί πως ενίοτε οδηγούνται στον αυτοκτονικό ιδεασμό (Ασημόπουλος κ.ά., 2008) και την αυτοκτονία (Carney, 2000· Cleary, 2000· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004). Επίσης, βιώνουν έντονο άγχος και ανασφάλεια (Graham & Juvonen, 1998· Kaltiala – Heimo, 2000) και νιώθουν ότι δεν μπορούν να εμπιστευτούν τους άλλους (Pepler, Rigby & Smith, 2004). Η συνεχής θυματοποίησή τους δημιουργεί δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Nansel κ.ά., 2004) και προκαλεί εμπόδια στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Ασημόπουλος κ.ά., 2008), ενώ παράλληλα οδηγεί σε συναισθήματα μοναξιάς και εγκατάλειψης, καθώς και στην αποξένωσή τους (Graham & Juvonen, 1998· Olweus, 2009). Επιπρόσθετα, τα θύματα διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση που, σε συνδυασμό με τη ντροπή που νιώθουν, οδηγεί στην κοινωνική απόσυρσή τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να γίνονται εκ νέου θύματα (Carney & Merrell, 2001). Δημιουργείται, δηλαδή, ένας φαύλος κύκλος σχολικού εκφοβισμού. Όσο ο εκφοβισμός συνεχίζεται τόσο η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του θύματος μειώνεται (Sharp & Smith, 1994).

Μάλιστα, τείνουν να μη ζητούν βοήθεια είτε επειδή φοβούνται είτε επειδή πιστεύουν ότι η κατάσταση δεν μπορεί να βελτιωθεί (Χαντζή & Χουντουμάδη, 2000). Ακόμη, ενδέχεται να κατηγορούν τον εαυτό τους και να νιώθουν ενοχές θεωρώντας ότι ευθύνονται για τη θυματοποίησή τους (Sharp & Smith, 1994), ενώ άλλες φορές, γίνονται και τα ίδια επιθετικά προς το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον (Aluedse, 2006). Δεν αποκλείεται, επιπλέον, να συναντήσουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην ενήλικη ζωή (Olweus & Limber, 1999· Smokowski & Kopasz, 2005) ή ακόμη και να εξελιχθούν σε βίαιους και επιθετικούς ενήλικες (Flannery κ.ά., 2001, στο Flannery, Singer & Wester, 2004).

Επιπλέον, επηρεάζεται και η σχολική ζωή των θυμάτων, καθώς αναπτύσσουν ακόμη και σχολική φοβία και άρνηση, απουσιάζοντας συχνά από το σχολείο, με αποτέλεσμα να

μειώνεται η επίδοσή τους, να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία (Espelage & Swearer, 2003· Nansel κ.ά., 2001· Pepler, κ.ά., 2004). Τα θύματα εκδηλώνουν, επίσης, ποικίλα ψυχοσωματικά συμπτώματα ως απάντηση στον εκφοβισμό που υφίστανται (Espelage & Swearer, 2003) .

Βέβαια, αν και είναι αυτά που πλήττονται περισσότερο σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, τα θύματα δεν είναι τα μόνα που βιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις του. Τα προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, οι δυσκολίες στην κοινωνική και σχολική ζωή, καθώς και η κατάχρηση αλκοόλ είναι συνέπειες κοινές τόσο σε θύματα όσο και σε θύτες (Nansel κ.ά. 2001· Nansel κ.ά., 2004). Αναφορικά με τους θύτες, μάλιστα, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να εμπλακούν σε αντικοινωνική, βίαιη και παραβατική συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους (Ασημόπουλος κ.α., 2007· Sharp & Smith, 1994), ενώ δεν αποκλείεται να εμπλακούν σε εγκληματικές πράξεις ή να συνεχίσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά εις βάρος των συζύγων ή των παιδιών τους (Farrington, 1991). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως, σύμφωνα με τον Olweus (1993, 2009), το 60% περίπου των θυτών έχει καταδικαστεί τουλάχιστον μία φορά για κάποιο αδίκημα μέχρι τα 24 έτη του. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι οι θύτες αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στο σχολείο ως μαθητές όσο και στη δουλειά τους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις αργότερα στη ζωή τους (Aluedse, 2006). Τέλος, οι θύτες εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, ιδίως στην περίπτωση των θυτών / θυμάτων (Espelage & Swearer, 2003).

Ανεπηρέαστοι από τον σχολικό εκφοβισμό δεν μένουν ούτε οι παρατηρητές. Απεναντίας, έχει αναφερθεί πως αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως η κατάθλιψη και το άγχος, που πλήττουν τόσο την ψυχική υγεία τους όσο και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Flannery, Singer & Wester, 2004). Ακόμη, νιώθουν ανίκανοι και ενοχικοί, επειδή δεν μπορούν να βοηθήσουν το θύμα ή ακόμη χειρότερα μαθαίνουν να παραμένουν αμέτοχοι σε αντίστοιχες περιστάσεις στη μετέπειτα ζωή τους και να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που παρατηρούν να μην τιμωρείται η επιθετική συμπεριφορά (Flannery κ.ά., 2004). Ενδέχεται, μάλιστα, να ενστερνίζονται την άποψη πως μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους με τη χρήση βίας γρήγορα και αποτελεσματικά (Sharp & Smith, 1994), ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να αρχίσουν να πιστεύουν πως το δίκαιο ανήκει στον δυνατότερο, τον οποίο μαθαίνουν να φοβούνται (Κυριακίδη, 2013) ή και να μιμούνται. Επιπρόσθετα, βιώνουν τον φόβο καθημερινά μήπως βρεθούν και οι ίδιοι στη θέση του θύματος, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που φοβούνται ακόμη και τη συναναστροφή με το θύμα, θεωρώντας ότι θα τεθούν στο

στόχαστρο του θύτη (Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009) και νιώθουν ευάλωτοι και αβοήθητοι (Beran, 2005).

Πλήττεται, επίσης, και το ευρύτερο σχολικό κλίμα, καθώς περιορίζεται η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Οι μαθητές νιώθουν όλο και λιγότερη ασφάλεια και ικανοποίηση στο χώρο του σχολείου (Starr, 2009), το οποίο αδυνατεί να επιτελέσει τον προστατευτικό του ρόλο και να διαφυλάξει τα δικαιώματα των παιδιών. Η έκθεση των μαθητών στη σχολική βία δημιουργεί ένα περιβάλλον φόβου και ανασφάλειας, ευνοώντας παράλληλα τη φυσικοποίηση και αναπαραγωγή της βίας και πλήττοντας την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών (Flannery κ.ά., 2004· Vanderbilt & Augustyn, 2010).

1.6. Ο σχολικός εκφοβισμός στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολυάριθμες έρευνες γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στην Ελλάδα είναι αρκετά περιορισμένες, ιδίως όσον αφορά την εμφάνιση του φαινομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η πρώτη προσπάθεια να διερευνηθεί η ύπαρξη του φαινομένου στα ελληνικά δημοτικά σχολεία πραγματοποιήθηκε το 2001, αφορώντας, ωστόσο, μόνο την πρωτεύουσα (Pateraki & Houndoumadi, 2001), ενώ αργότερα διεξήχθη έρευνα στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης, η οποία όμως δεν αφορούσε αποκλειστικά μαθητές δημοτικού, αλλά εστίασε στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, καθώς το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 10 – 14 ετών (Sapouna, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001), το 14.7% των ερωτηθέντων παιδιών που έχουν εμπλακεί σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού δηλώνουν ότι κατέχουν τον ρόλο του θύματος, το 6.8% τον ρόλο του θύτη, ενώ μόλις το 4.8% δηλώνει ότι έχει βρεθεί στη θέση του θύτη / θύματος. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της Sapouna (2008), σύμφωνα με την οποία, 8.2% των μαθητών δηλώνουν θύματα, 5.2% δηλώνουν θύτες και 1.1% δηλώνουν θύτες / θύματα. Το επικρατέστερο είδος σχολικού εκφοβισμού που αναδείχθηκε από την έρευνα της Sapouna (2008) είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν η διάδοση φημών και οι απειλές – που μπορούν, επίσης, να θεωρηθούν εκφάνσεις του λεκτικού και του κοινωνικού εκφοβισμού– και έπονται τα σωματικά τραύματα και ο σεξουαλικός εκφοβισμός.

Αξιοσημείωτη είναι η συσχέτιση του φύλου με τους ρόλους στους οποίους αναφέρουν πως εμπλέκονται οι μαθητές. Συγκεκριμένα, τον ρόλο των θυτών ενστερνίζονται τα αγόρια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια (Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sapouna, 2008). Η εμπλοκή στους ρόλους του θύτη ή του θύματος συσχετίζεται και με την ηλικία, καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται το ποσοστό των θυτών και μειώνεται η θυματοποίηση (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Ως προς τη θυματοποίηση, παρότι δε φαίνεται να συσχετίζεται με το φύλο, ωστόσο έχει βρεθεί πως τα αγόρια υφίστανται συχνότερα σωματικό εκφοβισμό συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ μεταξύ κοριτσιών η συνηθέστερη μορφή που ασκείται είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (Houndoumadi & Pateraki, 2001· Sapouna, 2008). Ακόμη, τα κορίτσια εμφανίζονται, κατά κύριο λόγο, ως θύματα των αγοριών (Sapouna, 2008).

Επιπρόσθετα, διαφορές εντοπίζονται και ως προς τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναφέρονται σύμφωνα με το φύλο των παιδιών, αν και δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες στις μικρές ηλικίες (Sarouna, 2008). Ακόμη, σύμφωνα με τις Houndoumadi & Pateraki (2001), όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τα αγόρια στρέφονται προς τον λεκτικό εκφοβισμό και τα κορίτσια προς τον λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό, σε αντίθεση με τα ευρήματα της Sarouna (2008) που υποδεικνύουν πως με την αύξηση της ηλικίας, συγκεκριμένα κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, αυξάνονται τα κρούσματα σωματικού εκφοβισμού. Αξίζει να αναφερθεί πως τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού τείνουν να συμβαίνουν, κυρίως, μεταξύ μαθητών του ίδιου τμήματος ή έστω μεταξύ συνομηλίκων, ενώ συνηθέστερος χώρος εμφάνισής τους είναι το προαύλιο του σχολείου (Sarouna, 2008).

Πιο πρόσφατη είναι η έρευνα της Ψάλτη (Psalti, 2012) που διεξήχθη με σκοπό να μελετηθεί το προφίλ των εμπλεκόμενων σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη στάση προς το σχολείο, τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, τις απόψεις και τα συναισθήματα προς αυτό, καθώς και τις δράσεις και αντιδράσεις τους, με σκοπό να συγκριθούν τα αντίστοιχα προφίλ μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Psalti, 2012). Αναφορικά με το δείγμα της πρωτοβάθμιας, αυτό απαρτίστηκε από 2.026 μαθητές δημοτικού από διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Το 58.5% αυτών δήλωσε πως δεν έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού, το 24.6% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύμα, το 11.8% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύτης / θύμα, ενώ μόνο το 5.1% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύτης. Σε συμφωνία με άλλες έρευνες, μάλιστα, η πλειοψηφία των αγοριών δήλωσαν θύτες / θύματα και θύτες και η πλειοψηφία των κοριτσιών δήλωσαν είτε ότι δεν έχουν εμπλακεί σε επεισόδια είτε ότι έχουν βρεθεί στη θέση του θύματος. Ακόμη ένα στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα αυτή αξίζει την προσοχή μας, το οποίο αφορά την καταγωγή των μαθητών. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με έλληνες γονείς δήλωσε πως δεν έχει εμπλακεί ποτέ σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές με τουλάχιστον τον ένα γονέα μη ελληνικής καταγωγής δήλωσε ότι έχουν βρεθεί στη θέση του θύματος και του θύτη / θύματος, με ποσοστά 33.8% και 13.7% αντίστοιχα (Psalti, 2012).

Τέλος, σε μεταγενέστερη έρευνα, μεγαλύτερης εμβέλειας από τις προηγούμενες (δείγμα 3.667 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης και Νικολόπουλος (2016) διερεύνησαν τη μορφή και έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία της χώρας μέσα από τις απόψεις των μαθητών. Και αυτή η έρευνα αναδεικνύει τον λεκτικό εκφοβισμό ως την πιο συχνή μορφή, καθώς οι

μαθητές, όταν ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν περιστατικά εκφοβισμού, ανέφεραν σε ποσοστό 56.5% τον λεκτικό εκφοβισμό, με τον σωματικό (30.5%) και τον κοινωνικό (27.8%) να ακολουθούν. Οι ελληνικές δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού και το νομοθετικό πλαίσιο εντοπίζονται στο Παράρτημα 1.

2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

2.1. Η έννοια της παιδικής λογοτεχνίας

Πολλοί μελετητές της Λογοτεχνίας έχουν προσπαθήσει κατά καιρούς να διατυπώσουν τον ορισμό της Παιδικής Λογοτεχνίας, διαχωρίζοντάς την από τη λογοτεχνία για ενήλικες, χωρίς, ωστόσο, να επικρατεί συμφωνία απόψεων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα ο όρος να θεωρείται «προβληματικός» (Κανατσούλη, 2002). Δεδομένου ότι το νόημα του όρου της Παιδικής Λογοτεχνίας διαφέρει από μελετητή σε μελετητή, από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή, η προσπάθεια οριοθέτησής του δεν θα πραγματοποιηθεί στην παρούσα εργασία, καθώς κάτι τέτοιο, άλλωστε, θα απομακρυνόταν από τους σκοπούς της εργασίας.

Αξίζει, ωστόσο, προτού εμβαθύνουμε στην παιδαγωγική αξία της παιδικής λογοτεχνίας, που μας απασχολεί, να αναφέρουμε ορισμένες απόψεις γύρω από την έννοια της. Σύμφωνα με τη Γιάκου (1993), παιδική λογοτεχνία δεν είναι τα λογοτεχνικά έργα που έχουν γραφτεί από παιδιά – όπως θεωρούταν παλιότερα - , αλλά αυτά που έχουν γραφτεί από ενήλικες και προορίζονται για παιδιά, με σκοπό να τους προσφέρουν την αισθητική συγκίνηση της Τέχνης, ενώ ο Δελώνης (1990) επισημαίνει πως πρόκειται για έργα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο συναισθηματικό και γλωσσικό επίπεδο νηπίων, παιδιών και εφήβων, αν και η προσαρμογή της τέχνης του λόγου ώστε να συνάδει με την ψυχολογία του παιδιού, φαινομενικά, αντίκειται στον ρόλο της λογοτεχνίας (Καλλέργης, 1995). Αν, και κατά πόσο, η παιδική λογοτεχνία αναφέρεται πράγματι στα βιώματα και την ψυχοσύνθεση του παιδιού ή αν απλά αναπαράγει την εικόνα που έχουν οι ενήλικες για την παιδική ηλικία εξετάζεται, αργότερα, από τον Hollindale (1997) στην προσπάθειά του να επανακαθορίσει το αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας.

Άλλοι μελετητές αποφεύγουν να διατυπώσουν έναν ορισμό για την παιδική λογοτεχνία και την οριοθετούν μέσα από τα σημεία αναγνώρισής της ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο. Για αυτούς, τα παιδικά βιβλία χαρακτηρίζονται από συντομία και λιτότητα λόγου, απουσία βωμολοχιών, συχνούς διαλόγους, χρήση της γλώσσας των παιδιών, άμεση αφήγηση, πρωταγωνιστές παιδιά, ξεκάθαρη υπόθεση, έντονη και γρήγορη πλοκή, κάθαρση και αίσθηση αγάπης προς τον αναγνώστη, καθώς και εμφανείς ηθικές σχηματοποιήσεις και, συχνά, στοιχεία του μαγικού και του φανταστικού (Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, 1990· Hunt, 1991).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε, έστω και συνοπτικά, στη διάκριση της παιδικής λογοτεχνίας σε διάφορες κατηγορίες, και, ειδικότερα, στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και στα παιδικά βιβλία με εικόνες. Στην παρούσα εργασία, άλλωστε, αυτά είναι τα βιβλία που αποτελούν το αντικείμενο διερεύνησης και αναφέρονται, στο ερευνητικό κομμάτι, ως «παιδική λογοτεχνία».

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελείται είτε αποκλειστικά από εικόνες, οπότε και απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, είτε κυριαρχούν οι εικόνες έναντι του κειμένου, είτε παρατηρείται ισοτιμία ως προς τη σχέση εικόνας και κειμένου (Κιτσαράς, 1993), με τον συνδυασμό λόγου και ζωγραφικής να εγείρει προβληματισμούς ως προς τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα (Τσιλιμένη, 2007). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (1993), του οποίου η άποψη υιοθετείται στην παρούσα εργασία, ως «εικονογραφημένα παιδικά βιβλία» θεωρούνται αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ενώ τα βιβλία στα οποία οι εικόνες απλώς συνοδεύουν το κείμενο θεωρούνται ως «παιδικά βιβλία με εικόνες». Ο Μπενέκος (1981), βέβαια, προχωρά σε περαιτέρω διαχωρισμό του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου σε εικονοβιβλίο (μόνο εικόνες) και σε εικονογλωσσικό βιβλίο (σύμπραξη κειμένου και εικόνας).

2.2. Παιδική λογοτεχνία και εκπαίδευση

Ο αισθητικός, ψυχοκοινωνικός και, συνάμα, παιδευτικός ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας την καθιστά χρηστικό και πολυδύναμο εργαλείο για την εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγηση των μικρών μαθητών, και καθιστά επιτακτική, θα λέγαμε, την ανάγκη εκπαιδευτικής αξιοποίησής της, η οποία θα πρέπει να πραγματοποιηθεί με τρόπο τόσο διδακτικό - με την έννοια της διαπαιδαγώγησης και όχι του διδακτισμού - όσο και ψυχαγωγικό.

Τα οφέλη της ως προς την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της φαντασίας, την ανάπτυξη της ψυχικής και κοινωνικής καλλιέργειας και ωρίμανσης (Mills, 2006) είναι μερικοί από τους πολλούς παράγοντες που υποδεικνύουν την αξία της παιδικής λογοτεχνίας. Η διδακτική της αξιοποίηση αναμένεται να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο μάθημα, καθώς και την εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων με ποικίλα μέσα. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται μέσω της λογοτεχνίας να εξασκηθεί το παιδί στη χρήση και ερμηνεία διαφόρων συμβόλων και στην εύρεση και αξιοποίηση πληροφοριών, ενώ, παράλληλα, διευκολύνεται η κατανόηση του μαθήματος για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτιστικού ή μαθησιακού υπόβαθρου, και, κυρίως, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους (Τζήκας, 2001). Ακόμη, πολλοί μελετητές αποδίδουν στην παιδική λογοτεχνία τον ρόλο της μετάδοσης κοινωνικοπολιτισμικών ιδεολογιών μέσω των συγκεκριμένων εμπειριών που προβάλλουν, στοχεύοντας στη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων (Κανατσούλη, 1997), και τονίζουν την αξία της για την παιδική ηλικία ως μέσο παροχής ερεθισμάτων που θα οδηγήσουν τόσο στην κατανόηση του κόσμου όσο και στην εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματα των παιδιών (Σακελλαρίου, 1996). Αναγνωρίζεται, επιπλέον, ως θετικό στοιχείο της παιδικής λογοτεχνίας η προώθηση στάσεων, αξιών και μορφών συμπεριφοράς, καθώς και η αγωγή που προσφέρει σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτισμικό (Kotopoulos, Alevriadou, Vamvakidou & Michailidis, 2012). Η παιδική λογοτεχνία προσδίδει στη διαδικασία της μάθησης χαρακτήρα βιωματικό και ψυχαγωγικό, ενώ, πέρα από τη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου του μικρού αναγνώστη / μαθητή, εξυπηρετεί στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, ενισχύει την αυτοέκφραση, αλλά και την αυτοπεποίθηση του παιδιού και του παρέχει τα απαραίτητα ψυχοκοινωνικά εφόδια ώστε να πορευτεί στη ζωή του ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Στόχος, βέβαια, του παιδικού βιβλίου δεν είναι να διδάξει, αλλά να ωθήσει τον αναγνώστη στην αναζήτηση της γνώσης. Η παιδική λογοτεχνία ενθαρρύνει το παιδί να

προβληματιστεί, να σκεφτεί και να αναζητήσει λύσεις για τα θέματα που το απασχολούν, αφήνοντας πάντα περιθώρια κριτικής σκέψης (Καλλέργης, 1995). Οι ήρωες του παιδικού βιβλίου δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς, και η ταύτιση μαζί τους βοηθά το παιδί να κατανοήσει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων, ενώ ταυτόχρονα, ο μικρός αναγνώστης ενισχύεται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του και ενθαρρύνεται στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησής του (Καρπόζηλου, 1994). Παράλληλα, οι πολλαπλές οπτικές με τις οποίες έρχεται σε επαφή μέσω του παιδικού βιβλίου θεωρείται πως συντείνουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του (Παπαγεωργίου, 2006). Εδώ και δεκαετίες έχει αποδειχτεί πως η παιδική λογοτεχνία όχι μόνο ψυχαγωγεί, αλλά και διαπαιδαγωγεί και συμβάλλει στην σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών (Hoewisch, 2000).

Την αξία της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση επιβεβαιώνει και η ύπαρξή της στα προγράμματα σπουδών. Μάλιστα, με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 (ΦΕΚ Β' 2334/3/10/2011) για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο αναδιαμορφώνεται και αναβαθμίζεται η θέση της, καθώς ορίζεται ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο. Οι διευρυμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αποκλίσεις που αποτυπώνονται στον μαθητικό πληθυσμό, λόγω των ευρύτερων αλλαγών που έχουν επέλθει στην ελληνική κοινωνία, σε συνδυασμό με την τεράστια αύξηση της παραγωγής σύγχρονων παιδικών βιβλίων, τα οποία αναπαριστούν και συμβαδίζουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα, είναι μερικοί από τους λόγους που καθιστούν την προσκόλληση στα Ανθολόγια παρωχημένη, όπως επισημαίνεται και στο Π.Σ., επιβάλλοντας την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως ξεχωριστού μαθήματος. Μάλιστα, για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας καθιερώθηκε από το 2010 μία ώρα Φιλιαναγνωσίας για τις Α' και Β' τάξεις σε 800 ολόημερα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Βέβαια, η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας δεν περιορίζεται μόνο στις ώρες Φιλιαναγνωσίας, αλλά η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και οι αντίστοιχες δραστηριότητες μπορούν να εκτείνονται και σε ώρες της σχολικής ζωής, στις ώρες των καλλιτεχνικών ή ακόμη και στις ώρες άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα, ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας προτείνεται πλέον ήδη από την Α' δημοτικού, καθώς η άποψη ότι πρέπει να προηγείται η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και η καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο να έπεται έχει ξεπεραστεί (Π.Σ., 2011).

Η ένταξη του λογοτεχνικού βιβλίου στη σχολική τάξη αποβλέπει στη σύνδεση της σχολικής με την εξωσχολική ζωή, με σεβασμό στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών, και στην καλλιέργεια νέων αναγνωστών, οι οποίοι θα συνειδητοποιούν τη

σημασία της λογοτεχνίας για την κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και του κόσμου. Στο Π.Σ. του 2011, άλλωστε, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων αντιμετωπίζεται ως απαραίτητο συστατικό όχι μόνο της μάθησης, αλλά και της κοινωνικοποίησης και της διαβίου ανάπτυξης του μαθητή.

Απώτερος στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η κατανόηση του γύρω κόσμου, η συγκρότηση της υποκειμενικότητας του παιδιού και, πάνω απ' όλα, η υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στα μηνύματα που προσλαμβάνουν τα παιδιά. Σύμφωνα με το Π.Σ., μάλιστα, η λογοτεχνία αποτελεί το μέσο ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν αξίες απαραίτητες για την ένταξή τους στο σύγχρονο πολιτισμό, όπως είναι η έννοια της ισότητας, της δικαιοσύνης, της διαπολιτισμικής συνείδησης και της κριτικής εγρήγορσης. «*Η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό*» ορίζεται ως ο βασικός σκοπός της (Π.Σ.: 21), οδηγώντας αβίαστα στο συμπέρασμα πως η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την ενστάλαξη των αρχών του κριτικού γραμματισμού και τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μικρών αναγνωστών.

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, άλλωστε, προτείνεται η χρήση βιβλίων ως έναυσμα για τη διεξαγωγή βαθύτερων συζητήσεων που θα προβληματίσουν τα παιδιά και θα συμβάλλουν, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Kasten, Kristo, McClure & Garthwait, 2005). Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως μέσο κριτικού γραμματισμού αναμένεται να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (Thibault, 2004). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που οδήγησαν στην απόφαση να αξιοποιηθούν, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, τα παιδικά βιβλία ως μέσο προώθησης του κριτικού γραμματισμού και, ταυτόχρονα, ευαισθητοποίησης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό.

2.3. Παιδική λογοτεχνία και σχολικός εκφοβισμός

Δεδομένου ότι συχνότερος τόπος εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι το σχολείο, στο σχολείο θα πρέπει να καλλιεργηθεί το κλίμα εκείνο που θα αποτρέπει την εμφάνισή του και ένα βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται πως είναι η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας.

Η παιδική λογοτεχνία έχει αξιοποιηθεί κατά καιρούς με τη μορφή της βιβλιοθεραπείας, η οποία, εν ολίγοις, ορίζεται ως η χρήση των βιβλίων για την επίλυση διάφορων προβλημάτων ενός ατόμου (Pardeck & Pardeck, 1989, 1990), όπως για παράδειγμα η παιδική επιθετικότητα (Schechtman, 2000), ενώ συχνά προτείνεται, η αξιοποίησή της και για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Heath, Moulton, Dytches, Prater, & Brown, 2011· Prater, Johnstun, Dytches, & Johnstun, 2006). Μάλιστα, έρευνες αποδεικνύουν την επιτυχία προγραμμάτων βιβλιοθεραπείας ως προς την αλλαγή στάσεων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό (Andreou, Paparoussi & Gkouni, 2013· Freeman, Hooks & Hinton, 2008), υποδηλώνοντας την δυναμική της παιδικής λογοτεχνίας και την ικανότητά της να σταθεί ως ισχυρό εφόδιο απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

Τα βασικά σημεία για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού συνίστανται στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από το θέμα, στη θέσπιση ξεκάθαρων κανόνων και επιπτώσεων / κυρώσεων για την εκφοβιστική συμπεριφορά, στην παροχή στήριξης και επίβλεψης στους μαθητές, καθώς και στην καλλιέργεια προκοινωνικών δεξιοτήτων (Olweus, 1993· Smokowski & Kopasz, 2005· Sprague & Walker, 2005, στο Moulton, Heath, Prater & Dytches, 2012). Εδώ, λοιπόν, έρχεται να συνδράμει, προωθώντας την ενημέρωση και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η παιδική λογοτεχνία, την οποία προτείνουν ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού πλήθος ερευνητών, αλλά και σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών (Beane, 2005· Esch, 2008· Gregory & Vessey, 2004· Henkin, 2005· Kriedler, 1996· McNamara & McNamara, 1997· Morgan, 2002· Olweus, 1993· Ross, 1996· O'Sullivan, 2004).

Μέσω καλά επιλεγμένων ιστοριών οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν τα διάφορα είδη εκφοβισμού και τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτόν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στον περίγυρό τους και να αξιοποιούν στρατηγικές που υποδεικνύονται μέσω της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, η παιδική λογοτεχνία που έχει ως θέμα τον σχολικό εκφοβισμό όχι μόνο ενημερώνει αλλά και προφέρει μηχανισμούς άμυνας για το θύμα και μηχανισμούς παρέμβασης για τον παρατηρητή, μέσω των στρατηγικών που ακολουθούνται από τους αντίστοιχους ήρωες της εκάστοτε ιστορίας.

Οι ήρωες των βιβλίων, δηλαδή, παρέχουν πρότυπα συμπεριφοράς για το παιδί, αλλά και πρότυπα προς αποφυγή μέσω της απεικόνισης του θύτη.

Το παιδί - θύμα μπορεί να ταυτιστεί με τους ήρωες, να κατανοήσει ότι δεν είναι το μοναδικό που βιώνει το πρόβλημα του εκφοβισμού και να αισθανθεί παρηγοριά και ανακούφιση, ενώ παράλληλα θα εμβαθύνει στην ανθρώπινη συμπεριφορά, θα διευκολυνθεί ως προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του και θα εντοπίσει στρατηγικές αντιμετώπισης, τις οποίες θα μπορεί να εφαρμόσει στη ζωή του (Aiech, 1993· Hillsberg & Spak, 2006). Το παιδί – παρατηρητής, επίσης, θα επωφεληθεί, καθώς θα συνειδητοποιήσει τη σημασία της παρέμβασής του και, ίσως, εντοπίσει μηχανισμούς για να την πραγματοποιήσει (Crothers & Kolbert, 2008· Danielson & LaBonty, 2009). Παράλληλα, μπαίνοντας στη θέση του παιδιού που εκφοβίζεται, είτε είναι συμμαθητής, είτε φίλος, είτε άγνωστος, θα συναισθανθεί το πρόβλημά του και, ιδανικά, θα προσπαθήσει να το βοηθήσει, βρίσκοντας το θάρρος και την αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσει τον θύτη. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα παιδικά βιβλία προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για τη σημασία του ρόλου των παρατηρητών (Wolfgang, 2000, στο Simmons, Dash, Tehranifar, O' Donell & Stueve, 2006). Το θύμα και ο παρατηρητής, όμως, δεν είναι οι μόνοι, τους οποίους αναμένεται να επηρεάσει η χρήση της λογοτεχνίας. Μέσω της χρήσης της, ενδέχεται να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και του θύτη (Hillsberg & Spak, 2006), ικανότητα η οποία φαίνεται να συμβάλλει στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Hazler, 1996; Kaiser & Raminsky, 2003, Macklem, 2003, & Sullivan, 2000 στο Lorimer, 2006).

Επομένως, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο ως προς τη στάση όλων των εμπλεκόμενων σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, χωρίς, όμως, να περιορίζεται σε αυτούς. Δεδομένου ότι το bullying είναι ένα φαινόμενο που επηρεάζει το σχολείο στην ολότητά του, όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από την ευαισθητοποίησή τους μέσω των παιδικών βιβλίων. Άλλωστε, για όλους υπάρχει η πιθανότητα να εμπλακούν κάποια στιγμή σε παρόμοιες καταστάσεις (Paparoussi, Andreou & Gkouni, 2011). Επιπρόσθετα, μέσω της επιλογής βιβλίων κατάλληλων για την παιδική ηλικία, όλα τα παιδιά μπορούν να ενημερωθούν για ένα τόσο δύσκολο θέμα με τρόπο ευχάριστο και καθόλου απειλητικό. Αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται ήδη από πολύ μικρές ηλικίες και εντείνονται με το πέρασμα των χρόνων (Freeman κ.ά., 2008), κατανοούμε πόσο σημαντική είναι η εφαρμογή προληπτικών παρεμβάσεων από τις μικρές, ακόμη, τάξεις του δημοτικού (DeHaan, 1997· Entenman, κ.ά., 2005· Sudermann, 1996).

Η χρήση της λογοτεχνίας, μάλιστα, θεωρείται ένας αποδεκτός και ασφαλής τρόπος να θιχτεί το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού μέσα στην τάξη χωρίς να στιγματιστεί κανένας μαθητής, με τρόπο συμβατό με την ηλικία των παιδιών (Corsini & Wedding, 1995, στο Beale & Scott, 2001· Entenman κ.ά., 2005· Quinn, Barone, Kearns, Stackhouse, & Zimmerman, 2003), ενώ ταυτόχρονα θεωρείται και μία γρήγορη, χαμηλού κόστους και προσιτή επιλογή για τη διαπραγμάτευση του φαινομένου (Moulton κ.ά., 2012· Rapee, Abbott & Lyneham, 2006).

Η αξιοποίηση των παιδικών βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό αναμένεται να καλλιεργήσει την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς, επίσης, και να βελτιώσει την επιβαρυσμένη αυτοεκτίμηση και αυτο-εικόνα των θυμάτων (Esch, 2008· Heller, 2013). Αποτελώντας το έναυσμα για βαθύτερες συζητήσεις, μπορεί να συμβάλει στη μείωση της απομόνωσης ή της περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών και να τους προσφέρει ελπίδα, καθώς επίσης, να προσδιορίσει τα αναμενόμενα πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών (Heath κ.ά., 2011) και να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Froesche, Mayorga, Castillo, & Hargrave, 2008). Ακόμη, τα παιδιά μπορούν με τη βοήθεια της λογοτεχνίας να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος ή ο θυμός (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2007) και, παρατηρώντας το φαινόμενο από πολλαπλές οπτικές να το κατανοήσουν εις βάθος και να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν (Lewison & Leland, 2002).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, διαπιστώνεται η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας και εξηγείται, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος, ο πολλαπλασιασμός των βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό τα τελευταία χρόνια τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Γιώτη, Γρηγορίου, Λυμπεροπούλου & Στρομπίνη (2016), οι οποίοι μελέτησαν τον όγκο της παραγωγής παιδικών βιβλίων για τα διαστήματα 2005-2009 και 2014-2016, αφού τα κατηγοριοποίησαν σε διάφορες θεματικές ενότητες, μία εκ των οποίων και ο σχολικός εκφοβισμός, διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση της ζήτησης παιδικών βιβλίων με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό κατά το διάστημα 2012-2016 και, ιδίως, για το έτος 2016. Η γενικότερη αύξηση της ζήτησης πιο εξειδικευμένων θεμάτων από το 2011 και έπειτα μπορεί να δικαιολογηθεί και από την προώθηση της φιλιαναγνωσίας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, ενώ η ζήτηση για βιβλία σχετικά με το bullying φανερώνει, ίσως, τη διάθεση για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για το θέμα (Γιώτης κ.ά., 2016). Θα συμπληρώναμε πως ενδέχεται αυτή η αύξηση να φανερώνει και την αύξηση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού ή την αναγνώριση

προβληματικών καταστάσεων που παλιότερα αγνοούνταν, και, συνακόλουθα, την ανάγκη των γονέων ή και των εκπαιδευτικών να παρέχουν βοήθεια, αλλά και ενημέρωση, στα παιδιά μέσω της λογοτεχνίας.

Η αύξηση των δυνατών επιλογών και ο καταϊγισμός από προτάσεις βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό καθιστά απαραίτητη την αξιολόγησή τους, ώστε η στροφή προς την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας να επιτευχθεί μέσω της επιλογής του κατάλληλου υλικού που θα ταιριάζει στις ανάγκες του εκάστοτε αναγνωστικού κοινού. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει, εν μέρει, η καταλογογράφηση του διαθέσιμου υλικού και, κατά κύριο λόγο, η κριτική ανάλυσή του ώστε να αναδειχθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας.

3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

3.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου (εφεξής ΚΑΛ) αποτελεί μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του λόγου, η συγκρότηση της οποίας έγινε μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τους Fairclough, Kress, van Leeuwen, Wodak και van Dijk. Κοινή συνιστώσα όλων των διαφορετικών θεωρητικών και αναλυτικών προσεγγίσεων που συσπειρώνονται γύρω από τον πυρήνα της ΚΑΛ είναι η αντιμετώπιση του λόγου ως μιας μορφής κοινωνικής πρακτικής (Στάμου, 2014). Εστιάζοντας στην πρακτική του λόγου επιδιώκεται η αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο συνδέονται η γλώσσα, η κοινωνία και η ιδεολογία.

Με άλλα λόγια, η ΚΑΛ επιχειρεί να συνδέσει την μικρο-ανάλυση των κειμένων με την μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας (Στάμου, 2014). Άλλωστε, έχοντας τις καταβολές της στην κριτική γλωσσολογία και τον δυτικό μαρξισμό, θεωρεί ότι γλώσσα και κοινωνία βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Η γλώσσα, ως κοινωνική πρακτική, επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνία και κατέχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωσή της, είτε αναπαράγοντας και παγιώνοντας την κοινωνική πραγματικότητα είτε σχηματίζοντας και μετασχηματίζοντάς την (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006· Στάμου & Χρονάκη, 2007). Με αυτήν την έννοια, η ΚΑΛ εστιάζει στον ιδεολογικό ρόλο του λόγου και στον τρόπο με τον οποίο οικοδομεί αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που συντηρούν ή αμφισβητούν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και ανισότητας (Στάμου, 2011). Η γλώσσα, όχι μόνο ερμηνεύει τον κόσμο και τον εκφράζει, αλλά και τον οικοδομεί, γι' αυτό και δεν δύναται να εξεταστεί ανεξάρτητα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Ο λόγος, δηλαδή, αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μέσο κατασκευής κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων και αναπαραστάσεων του κόσμου και των κοινωνικών ταυτοτήτων, παρά ως μέσο προσωπικής έκφρασης (Στάμου, 2014).

Η σχέση, όμως, ανάμεσα στις πρακτικές λόγου, τα κείμενα, και τις κοινωνικοπολιτισμικές δομές δεν είναι πάντα διαφανής και εύκολα αντιληπτή από όλους (Fairclough, 1995). Ο χαρακτηρισμός της ανάλυσης λόγου ως «κριτική» εκφράζει, σύμφωνα με τον Fairclough (1995), την συστηματική διερεύνηση της παραπάνω – κεκαλυμμένης - σχέσης, ώστε να αποκαλυφθεί η αλληλεπίδραση γλώσσας και ιδεολογίας. Μάλιστα, για τον ίδιο, η κριτική ανάλυση λόγου δεν είναι απλώς μία ερευνητική μέθοδος,

αλλά ταυτόχρονα και ένα μέσο που προωθεί την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Απώτερος στόχος της ΚΑΛ είναι η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, της συνειδητοποίησης, δηλαδή, του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα κατασκευάζει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και οπτικές της πραγματικότητας, έτσι ώστε, αποκαλύπτοντας τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογικές φορτίσεις που συνοδεύουν συγκεκριμένες εκφορές της γλώσσας, να αμφισβητηθούν οι εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας και να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και, κατ' επέκταση, η αφύπνιση και η χειραφέτηση των ατόμων από τα κυρίαρχα νοήματα (Στάμου 2012· Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006).

Η ιδεολογία συσκοτίζει την κοινωνική πραγματικότητα, παρουσιάζοντας ως αυτονόητα τα κυρίαρχα νοήματα που οικοδομούνται στον λόγο, με αποτέλεσμα ο λόγος να προωθεί την συναινετική άσκηση της εξουσίας. Εδώ ακριβώς έγκειται ο ρόλος της ΚΑΛ, να αποκαλύψει, δηλαδή, τις διαφανείς και αδιαφανείς δομικές σχέσεις κυριαρχίας, διακρίσεων, εξουσίας και ελέγχου που εκδηλώνονται στη γλώσσα (Wodak, 1995 στο Στάμου, 2014). Σκοπός, επομένως, είναι η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο ο λόγος διαμορφώνει το κοινωνικό περιβάλλον και καθορίζει τις σχέσεις εξουσίας. Παρόλο που η ΚΑΛ δεν αποτελεί μία ομοιογενή προσέγγιση για την κοινωνική μελέτη της γλώσσας, οι ποικίλες προσεγγίσεις της, αν και διαφέρουν θεωρητικά και αναλυτικά, όλες συγκλίνουν στη θεώρηση του λόγου ως κοινωνικής πρακτικής που άλλοτε συντηρεί και άλλοτε ανατρέπει την κοινωνική πραγματικότητα.

Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο van Dijk (1993 στο Στάμου, 2014), η ΚΑΛ δεν είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος ή θεωρία, αλλά μία «οπτική» για τη μελέτη της γλώσσας, η οποία, μάλιστα, αντιμετωπίζει τον λόγο ως μέσο συγκρότησης της κοινωνίας και, κατ' επέκταση, της άσκησης εξουσίας και της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας. Οι βασικότερες προσεγγίσεις της είναι η κοινωνιοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough, η κοινωνιογνωσιακή (socio-cognitive) προσέγγιση του van Dijk και η λογοϊστορική (discourse-historical) προσέγγιση με επικεφαλής τη Wodak (Στάμου, 2014).

Η επικρατέστερη εκδοχή της ΚΑΛ που έχει εφαρμοστεί θεωρείται η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (Rogers κ.ά., 2005 στο Στάμου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να συνδέσει το μικρο-επίπεδο της γλωσσικής χρήσης με το μακρο-επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων μέσω των πρακτικών λόγου (μεσο-επίπεδο), ο Fairclough (1992, 2003 στο Στάμου, 2014) εισήγαγε ένα τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης

που αντιμετωπίζει τον λόγο ως κείμενο, ως πρακτική λόγου και ως κοινωνική πρακτική, με αποτέλεσμα να τον εξετάζει σε τρία αντίστοιχα επίπεδα: της περιγραφής, της ερμηνείας και της επεξήγησης. Το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του Fairclough παρουσιάζεται συνοπτικά ακολούθως:

- Περιγραφική ανάλυση / ο λόγος ως κείμενο (μικρο-επίπεδο ανάλυσης) - μελέτη των γλωσσικών στοιχείων, με συχνό «εργαλείο» τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική.
- Ερμηνευτική ανάλυση / ο λόγος ως πρακτική λόγου (μεσο-επίπεδο ανάλυσης) – σύνδεση του κειμένου με το περικείμενο στο οποίο παράγεται και προσλαμβάνεται. Αξίζει να επισημανθεί ότι το περικείμενο διακρίνεται σε καταστασιακό (άμεσα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας), γνωσιακό (γνώσεις και λογικές συναγωγές σχετικά με την παραγωγή και πρόσληψη των κειμένων), γλωσσικό (άμεσο συγκείμενο, δηλαδή τι προηγείται και τι έπεται της γλωσσικής επικοινωνίας), κοινωνιοπολιτισμικό (γλωσσικές συμβάσεις της κοινωνίας όπου εκτυλίσσεται η επικοινωνία, οι διακειμενικές σχέσεις με τα υπόλοιπα κείμενα της γλωσσικής κοινωνίας). Το κοινωνιοπολιτισμικό περικείμενο, μάλιστα, κατέχει εξέχουσα θέση στην προσέγγιση του Fairclough, καθιστώντας την ερμηνευτική ανάλυση, κατά βάση, διακειμενική.
- Επεξηγηματική ανάλυση / ο λόγος ως κοινωνική πρακτική (μακρο-επίπεδο ανάλυσης) – εντοπισμός των εξωτερικών σχέσεων του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο όπου εντοπίζεται, δηλαδή, εξέταση της ιδεολογικής του επίδρασης. (Στάμου, 2014)

Δεδομένου ότι η ΚΑΛ δεν έχει επιδείξει ιδιαίτερο μεθοδολογικό πλουραλισμό, καθώς δεν αποτελεί μία ενιαία προσέγγιση με ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πλαίσιο (Στάμου, 2014), για τη γλωσσική ανάλυση η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough αξιοποιεί εργαλεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994), που παρουσιάζεται ακολούθως.

3.2. Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που κινούνται γύρω από την ΚΑΛ, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, αξιοποιούν, κατά κύριο λόγο, το αναλυτικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1994) (εφεξής ΣΛΓ), με το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough, μάλιστα, να ταυτίζεται κατεξοχήν με αυτό το αναλυτικό πλαίσιο (Στάμου, 2014).

Βασική θέση της ΣΛΓ αποτελεί η θεώρηση της γλώσσας ως πηγής κατασκευής νοημάτων, τα οποία διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου λειτουργούν. Η ΣΛΓ εκκινεί από το νόημα και όχι από τη δομή (Στάμου, 2014). Επομένως, σε αντίθεση με άλλα γλωσσολογικά μοντέλα, οργανώνεται γύρω από το κείμενο και όχι από την πρόταση, αντιμετωπίζοντας, παράλληλα, το κείμενο ως αποτέλεσμα και διαδικασία που ποτέ δε νοείται ως αποκομμένη από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντοπίζεται. Το κείμενο προσδιορίζεται από την πραγματικότητα και, ταυτόχρονα, την προσδιορίζει (Λύκου, 2000). Θεωρώντας, λοιπόν, δεδομένη τη σχέση ανάμεσα στις σημασίες που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η ΣΛΓ προσφέρεται για τη λεξικογραμματική ανάλυση των κοινωνικών νοημάτων που κατασκευάζονται μέσω του λόγου (Στάμου, 2014), δικαιολογώντας, έτσι, την απήχησή της στις θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ.

Για την ΣΛΓ, πολύ σημαντικό είναι, επίσης, το στοιχείο της επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα θεωρείται ένα δίκτυο λεξικογραμματικών επιλογών, από τις οποίες αντλούμε για να κατασκευάσουμε νοήματα. Δεν πρόκειται, όμως, για τυχαίες επιλογές, αλλά για ιδεολογικά καθορισμένες, οι οποίες οικοδομούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Διαφορετικές επιλογές διαμορφώνουν και διαφορετικές – ακόμη και αντικρουόμενες – σημασίες και ερμηνείες για το ίδιο γεγονός. Επομένως, το νόημα κατασκευάζεται κάθε φορά από τις επιλογές που γίνονται ή δε γίνονται από τους χρήστες της γλώσσας (Πεχτελίδης & Στάμου, 2016· Στάμου, 2011· Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006). Κάθε διαφορετική εκδοχή της πραγματικότητας πραγματώνεται με διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές (Στάμου, 2014). Γι' αυτόν τον λόγο, ο Halliday χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, επισημαίνει την κοινωνική της διάσταση και θεωρεί ότι διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την κοινωνική πραγματικότητα (Λύκου, 2000).

Επιπλέον, κατά τον Halliday (1994), η γλώσσα επιτελεί κατά την επικοινωνία τρεις διαφορετικές λειτουργίες ταυτόχρονα, οι οποίες πραγματώνονται μέσω συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών. Ειδικότερα, καθώς μιλούμε για ένα συγκεκριμένο θέμα κατασκευάζουμε μία αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (αναπαραστατική λειτουργία). Η αναπαραστατική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (διαδικασίες, συμμετέχοντες, περιστάσεις, αιτιότητα). Ακόμη, μέσω της συνομιλίας διαμορφώνουμε τους κοινωνικούς μας ρόλους και διεπιδρούμε με τους συνομιλητές μας, εκφράζοντας τις στάσεις μας (διαπροσωπική λειτουργία). Η διαπροσωπική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της διάθεσης (γλωσσικές πράξεις, τροπικότητα, δείξη προσώπου, αξιολόγηση). Δεδομένου ότι η γλωσσική επικοινωνία συντελείται μέσω κάποιου υλικού, οργανώνουμε την πληροφορία με ένα συγκεκριμένο τρόπο (κειμενική λειτουργία). Η κειμενική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος θέματος – ρήματος (Στάμου, 2011, 2014). Αξιοσημείωτο είναι ότι κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αλληλεξάρτησης και αμοιβαίου περιορισμού στο εσωτερικό της, ενώ είναι σχετικά ανεξάρτητη από τις άλλες δύο (Λύκου, 2000).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επίσης, στο γεγονός ότι η ΣΛΓ δεν μελετά τη γλώσσα ως αυθαίρετο και μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά εξετάζει πάντα και το συγκεκριμένο πλαίσιο της γλωσσικής χρήσης, ενώ στόχος είναι η κατανόηση τόσο του κειμένου όσο και του συγκεκριμένου. Η ΣΛΓ θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις του άμεσου καταστασιακού συγκείμενου (το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών, οι συνομιλιακοί ρόλοι των κοινωνικών σχέσεων και ο τρόπος της συμβολικής διεπίδρασης), οι οποίες επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές, αφού τα νοήματα που οικοδομεί και οι λειτουργίες που επιτελεί κάθε κείμενο σχετίζονται άμεσα με αυτές τις συγκεκριμένες διαστάσεις. Συνοπτικά, οι σχέσεις αποδίδονται ως εξής: πεδίο – αναπαραστατική λειτουργία – σύστημα μεταβιβαστικότητας / συνομιλιακοί ρόλοι – διαπροσωπική λειτουργία – σύστημα διάθεσης / τρόπος – κειμενική λειτουργία – σύστημα θέματος-ρήματος (Λύκου, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, μέσω της ΣΛΓ αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται συστηματικά τα γλωσσικά σχήματα για την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, παρέχεται η ενσυνείδητη δυνατότητα αναπαραγωγής ή ανακατασκευής των νοημάτων (Λύκου, 2000). Για τον λόγο αυτό, αξιοποιείται συχνά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, προωθώντας την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών.

3.3. Κριτικός Γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός συνιστά μια σχετικά πρόσφατη, ιδίως στον ελληνικό χώρο, γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, που ως όρος άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά κατά τη δεκαετία του 1990, αν και τα θεωρητικά του ερείσματα εντοπίζονται ήδη από τη δεκαετία του 1960 στην παιδαγωγική του Freire. Η δε διατύπωση ενός καθολικού ορισμού του είναι ανέφικτη, δεδομένου ότι δεν πρόκειται για μία ομοιογενή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά για ένα πλέγμα θέσεων, αρχών και πρακτικών (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016). Πριν προχωρήσουμε στη διερεύνηση της σημασίας του κριτικού γραμματισμού, όμως, αξίζει να σταθούμε στην έννοια του όρου «γραμματισμός», ο οποίος παλιότερα ταυτιζόταν με την έννοια του «αλφαριθμητισμού», δηλαδή της κατάκτησης του κώδικα της γραφής και της ανάγνωσης.

Ο γραμματισμός εμπερικλείει τη σημασία του αλφαριθμητισμού, αλλά εξελίσσεται από απλή γνωστική διαδικασία σε κοινωνική πρακτική, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διάφορων μορφών λόγου, είτε προφορικού είτε γραπτού, σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο όπου εντοπίζονται (Χαραλαμπόπουλος, 2006). Ο κριτικός γραμματισμός προχωρά ένα βήμα παραπέρα και επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα ώστε να μεταδώσουμε ή να αμφισβητήσουμε τα κυρίαρχα νοήματα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, τονίζοντας τη λειτουργία των κειμένων σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011). Κοινή, μάλιστα, συνιστώσα όλων των προσεγγίσεων του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάγκη προώθησης της κριτικής σκέψης των μαθητών, με σκοπό τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ενώ βασική παραδοχή του είναι πως κανένα κείμενο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ουδέτερο, αλλά, αντιθέτως, όλα προσπαθούν, φανερά και μη, να προωθήσουν συγκεκριμένες οπτικές του κόσμου (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Τα κείμενα, όντας άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτισμικό περιεχόμενο που αντιπροσωπεύουν (Jewett & Smith, 2003), κατασκευάζουν γνώσεις και ταυτότητες, καθώς επίσης, ασκούν κριτική στην κοινωνική πραγματικότητα και τη διαμορφώνουν (Αλεξίου, Κουτσογιάννης, Ντίνας & Χατζησαββίδης, 2012). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει το κοινωνικό γίγνεσθαι και προβάλλει σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες, καθώς οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τον τρόπο δόμησης νοημάτων μέσω της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1992).

Αξιοποιώντας στοιχεία πρότερων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως τα γραμματικοσυντακτικά της δομιστικής προσέγγισης, την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου της επικοινωνιακής προσέγγισης και την έννοια του κειμένου ως βασικής μονάδας επικοινωνίας από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, ο κριτικός γραμματισμός τα θέτει υπό ένα νέο πρίσμα και διευρύνει τη σημασία τους και τη λειτουργία τους αποσκοπώντας στην άσκηση κριτικής και αναστοχασμού. Οι γλωσσικές δομές λειτουργούν ως μέσο κατασκευής νοημάτων τα οποία οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν ή και να ανατρέψουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γνώση της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής. Ο κριτικός γραμματισμός, εκκινώντας από τη θέση της ΣΛΓ ότι η γλώσσα, και ιδιαίτερα η γραμματική, διαμορφώνει τον κόσμο, αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών ότι τα νοήματα «με ισχύ» δεν είναι φυσικά, αλλά κατασκευασμένα, και ως τέτοια επιδέχονται αμφισβήτησης και ανακατασκευής (Λύκου, 2000). Στόχος είναι η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, μέσω της οποίας οι μαθητές θα μπορούν να αντιληφθούν τις ποικίλες στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιήσουν ώστε να γίνουν κριτικοί χρήστες της γλώσσας και να αμφισβητήσουν τις εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας (Στάμου, 2011).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2010), μία διδασκαλία σύμφωνη με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού αποσκοπεί στην μετεξέλιξη των μαθητών σε πολίτες με κριτική ικανότητα, στην σύμπραξη της σχολικής κοινότητας για την πραγμάτωση κοινών νοημάτων, στον κριτικό αναστοχασμό με σκοπό την αξιολόγηση και την αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα προωθεί την αυτενέργεια όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στη χρήση διαφόρων κειμενικών πρακτικών, καθώς αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο της γλώσσας.

Βέβαια, δεν υπάρχει μόνο μία σωστή προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, όπως προαναφέρθηκε, καθώς αυτός αποτελεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται διαρκώς, χωρίς να υπάρχει ένα μοναδικό ορθό μοντέλο κριτικού γραμματισμού (Luke, 2012). Ο Baynham (2002) τονίζει τη δύναμη της γλώσσας και τον ρόλο της στην κριτική επίγνωση και κοινωνική ενδυνάμωση όλων. Για τον Luke (2000), ο κριτικός γραμματισμός είναι μία μορφή διδασκαλίας και μάθησης που ερμηνεύει τη λειτουργία των κειμένων και αποκαλύπτει τις ιδεολογίες που αυτά επιβάλλουν, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές τόσο στην κριτική των κειμένων όσο και στην αναδόμηση των κοινωνικών χώρων. Σύμφωνα με άλλους, ο κριτικός γραμματισμός προωθεί την κατανόηση και τη διαχείριση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και ισχύος (Janks,

2000), καθώς επίσης προωθεί μια παιδαγωγική κουλτούρα που ευνοεί την κριτική στάση, την αμφισβήτηση και την αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως για παράδειγμα τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (Coffey, 2008). Για άλλους, πάλι, ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί στην ανάληψη κοινωνικής δράσης για την καταπολέμηση της καταπίεσης ορισμένων ομάδων και την κοινωνική αναδιαμόρφωση (Leland, Harste, & Huber, 2005), ενώ τονίζονται οι δυνατότητες που προσφέρει η χρήση της γλώσσας για την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών (Comber, 2001 στο Comber & Simpson, 2001).

Επιπρόσθετα, ως αρχές του κριτικού γραμματισμού έχουν αναφερθεί η εστίαση σε θέματα ισχύος και η αναζήτηση των αιτιών τους με σκοπό τον αναστοχασμό και την ανάληψη δράσης, η εξέταση πολλαπλών οπτικών, η εστίαση σε ένα πρόβλημα και την πολυπλοκότητά αυτού και η αξιοποίηση δυναμικών τεχνικών που αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου όπου εντοπίζονται (McLaughlin & DeVoogd, 2004). Αντίστοιχα, οι Lewison, Flint και Sluys (2002) επισημαίνουν ως αρχές την υπέρβαση της κοινοτυπίας και την εστίαση σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα ως προσπάθεια υπέρβασης του προσωπικού και κατανόησης του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση άνισων σχέσεων εξουσίας μέσα από τη μελέτη της γλώσσας, καθώς επίσης, τονίζουν τον αναστοχασμό σε πολλαπλές και αντικρουόμενες οπτικές και την ανάληψη δράσης για τον μετασχηματισμό του κόσμου.

Αυτές είναι λίγες μόνο από τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί γύρω από τον κριτικό γραμματισμό, οι οποίες αν και διαφορετικές, συγκλίνουν στην ανάγκη συνειδητοποίησης της δύναμης της γλώσσας και στην προώθηση της κριτικής σκέψης. Μας παραπέμπουν, μάλιστα, στην άποψη του Κουτσογιάννη, πως δεν πρέπει να μιλάμε για κριτικό γραμματισμό, αλλά για «κριτικούς γραμματισμούς» (Κουτσογιάννης, 2014 στο Στάμου κ.ά., 2016).

Οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014), μάλιστα, κάνουν λόγο για τέσσερις βασικούς «λόγους», δηλαδή τέσσερις βασικές παραδόσεις κριτικού γραμματισμού. Εν συντομία, η παιδαγωγική παράδοση αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μέσο «κωδικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας», χειραφέτησης και ενδυνάμωσης. Η γλωσσολογική παράδοση (Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, κριτική γλωσσική επίγνωση του Fairclough, Πολυγλωσσισμοί, κ.ά.) εστιάζει στον ρόλο της γλώσσας ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας, των ιδεολογιών και των ατομικών ή

συλλογικών ταυτοτήτων και επιχειρεί να αναδείξει την κοινωνική πραγματικότητα και τις φυσικοποιημένες ιδεολογίες που υποκρύπτονται μέσω της γλώσσας. Η κοινωνικοπολιτική παράδοση, επίσης, εστιάζει στα κείμενα ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας, ωστόσο επικεντρώνεται περισσότερο στο περιεχόμενο παρά σε συγκεκριμένους γλωσσικούς μηχανισμούς, και η εθνογραφική παράδοση αντιμετωπίζει τον λόγο ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014 στο Στάμου κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με τους Τεντολούρη και Χατζησαββίδη (2014), κάθε μία από τις παραπάνω παραδόσεις διαφοροποιείται και ακολουθεί συγκεκριμένες ιδέες και πρακτικές προσεγγίζοντας από διαφορετική σκοπιά την έννοια του κριτικού γραμματισμού, ωστόσο, εμπερικλείει ταυτόχρονα και στοιχεία της άλλης. Μάλιστα, σύμφωνα με τους ίδιους, καμία από αυτές δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα στη διδακτική πράξη, αλλά αντίθετα απαιτείται ένας συνδυασμός τους, σύμφωνα πάντα με το κοινωνικό πλαίσιο και τις ανάγκες της εκάστοτε διδασκαλίας.

Υιοθετώντας την άποψη των Τεντολούρη και Χατζησαββίδη (2014), πως κάθε εκδοχή θα πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως συμπληρωματική της άλλης και όχι ως αντικρουόμενη, στην παρούσα εργασία εστιάζουμε, θα λέγαμε, στην γλωσσολογική παράδοση, και συγκεκριμένα στη θεωρία του Fairclough και στην κριτική ανάλυση λόγου, ωστόσο, στο πλαίσιο της διδακτικής μας πρότασης εντάσσουμε και στοιχεία της κοινωνικοπολιτικής παράδοσης. Πριν, όμως, κάνουμε λόγο για συγκεκριμένες πρακτικές και για το διδακτικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, αξίζει να αναφερθούμε και στο θεσμικό, στη θέση, δηλαδή, που κατέχει στα προγράμματα σπουδών.

3.4. Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο

3.4.1. Κριτικός Γραμματισμός και Πρόγραμμα Σπουδών

Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, το 2011 δημοσιεύτηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δηλώνει ρητά ότι δομείται σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Το πρότερό του (ΔΕΠΠΣ 2003) (ΦΕΚ 303B/13-03-2003), αναφέρει, μεν, ως αναγκαιότητα την απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, δεν την εντάσσει, όμως, στους στόχους και στη μεθοδολογία που προτείνει. Το κενό αυτό, θα λέγαμε, έρχεται να καλύψει το νέο Π.Σ., λειτουργώντας συμπληρωματικά προς το προηγούμενο.

Δεν το αναιρεί, αλλά το συμπληρώνει, όπως επισημαίνουν οι Ξανθόπουλος και Ντίνας (2013). Άλλωστε, το Π.Σ. του 2011 εφαρμόστηκε πιλοτικά μόνο χωρίς να έχει επισημοποιηθεί, πράγμα που σημαίνει πως το ισχύον πρόγραμμα σπουδών είναι το ΔΕΠΠΣ 2003. Μάλιστα, το Π.Σ. του 2011 ενσωματώνει στοιχεία του ΔΕΠΠΣ, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διερευνητική μάθηση, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και οι δραστηριότητες δομής, θέτοντάς τα, όμως, υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Ήδη από την εισαγωγή του αναφέρει πως *ενισχύει το κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στον τριπλό ρόλο που αυτή επωμίζεται: ως το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, ως το μέσο που αντιμετωπίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου και ως μηχανισμός κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας* (Π.Σ.: 4) και πως φιλοδοξεί ώστε να μετατραπούν οι μαθητές σε «κριτικά» και «σε εγρήγορση» άτομα που θα είναι σε θέση να *«αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και τον ρόλο της στη διαμόρφωση κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας»* (Π.Σ.: 7), καθιστώντας εμφανείς τις επιρροές από τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού και τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Ο γενικός σκοπός του Π.Σ. ως προς την προώθηση της κριτικής σκέψης, μάλιστα, εξακτινώνεται και στους ειδικότερους στόχους του, καθώς και στη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες που προτείνει, ήδη από την πρώτη δημοτικού.

Ως προς τους στόχους, ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι επιδιώκεται:

- η άρρηκτη σύνδεση της κριτικής αποτίμησης διαφόρων τρόπων γραφής με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα όπου εντοπίζονται,

- η ερμηνεία της διαφοροποίησης του λεξιλογίου σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές σχέσεις που εκφράζει,
- η κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας ως μηχανισμός δόμησης κοινωνικών ταυτοτήτων και ιδεολογιών,
- η αντιμετώπιση των κειμένων ως προϊόντων κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας,
- η κατανόηση των ρητών και άρρητων μηνυμάτων ενός κειμένου και η στάση «κριτικού αναγνώστη»,
- η αντιμετώπιση της ανάγνωσης και της γραφής ως μέσο κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος (Π.Σ.: 8-10).

Αλλά και η δόμηση της στοχοθεσίας για κάθε τάξη χωριστά ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, χωρίς να παραγνωρίζει τη λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, εστιάζει στην κριτική διάστασή της και στην μελέτη των μηχανισμών κατασκευής ύφους ως αποτέλεσμα γραμματικών επιλογών που συνδέονται με την κριτική αποκωδικοποίηση κοινωνικοπολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Αξιοσημείωτο είναι πως ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού στόχος είναι η διάκριση της οπτικής γωνίας του ομιλητή, η αναγνώριση των νοημάτων του κειμένου που υπονοούνται, η αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο το παραγόμενο κείμενο επηρεάζεται από τις σχέσεις των επικοινωνούντων, το θέμα και τον σκοπό της επικοινωνίας, και η διαισθητική κατανόηση της προθετικότητας του συνομιλητή. Προχωρώντας στη Γ' και Δ' δημοτικού, επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η αναγνώριση και η περιγραφή των διαθέσεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των ομιλητών σύμφωνα με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, ο εντοπισμός της συνάφειας ανάμεσα σε κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα υπό διαφορετική οπτική, ο σχεδιασμός και ανασχεδιασμός κειμένων ανάλογα με το επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, οι διακειμενικές συνδέσεις, ο διάλογος με τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διατύπωση υποθέσεων και εναλλακτικών εκδοχών, η διαπίστωση ότι τα κείμενα παρουσιάζουν ορισμένη άποψη που επιδέχεται κριτικής, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης κ.ά..

Στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων συμβάλλουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες (π.χ. διατύπωση προβλέψεων και συμπερασμάτων, αντιπαραβολή κειμένων, αναζήτηση της οπτικής του συγγραφέα, υιοθέτηση της οπτικής του πρωταγωνιστή της ιστορίας,

διερεύνηση προθετικότητας και αποτελεσματικότητας κειμένου, παραγωγή λόγου για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων), οι οποίες, από τις μικρές ήδη τάξεις του δημοτικού προωθούν την ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο οι σχέσεις, οι κοινωνικές ταυτότητες και οι ιδεολογίες διαμορφώνουν τον λόγο και διαμορφώνονται από αυτόν, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της γραμματικής και του λεξιλογίου να αντιμετωπίζεται περισσότερο λειτουργικά και κριτικά.

Επιπλέον, με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού συνάδει και η ελευθερία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να γίνουν οι ίδιοι «συγγραφείς» της διδακτέας ύλης (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013) και να αξιοποιήσουν ακόμη και κείμενα που παράγονται από τους ίδιους ή από τους μαθητές, αποδίδοντας έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους και στις κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται από αυτά, σε συνδυασμό με την έμφαση στη συνεργατική, διαλογική και δημοκρατική σχέση των εμπλεκομένων στη μάθηση.

Αν και η αναλυτική παρουσίαση ή αξιολόγηση του νέου Π.Σ. δεν ανήκει στους σκοπούς αυτής της εργασίας, η αναφορά στα παραπάνω ενδεικτικά σημεία του θεωρήθηκε απαραίτητη, ώστε να διαφανεί ο κριτικός προσανατολισμός του, με δεδομένο, μάλιστα, ότι επιδιώκεται η διδακτική μας πρόταση να συμβαδίζει με το θεσμικό πλαίσιο που επικρατεί στη χώρα μας.

Έχοντας αναφερθεί στο θεωρητικό και θεσμικό υπόβαθρο του κριτικού γραμματισμού, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να περάσουμε και στο πρακτικό, εντοπίζοντας τη θέση του κριτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη και τις πρακτικές εκείνες που έχουν προταθεί και, κατά καιρούς, εφαρμοστεί, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

3.4.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη

Αρκετές φορές έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι αρχές του κριτικού γραμματισμού μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε ενήλικες ή στους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές (Comber, 2013), με τη «δικαιολογία» ότι ίσως οι μικρότεροι δεν κατέχουν την ωριμότητα ή τα ερεθίσματα ώστε να εμπλακούν αποτελεσματικά σε μία διδακτική προσέγγιση κριτικού γραμματισμού. Μία τέτοια άποψη, ωστόσο, αντίκειται στην ίδια τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, αρνούμενη στους μικρότερους μαθητές, κατά μία έννοια, την πρόσβαση στην κριτική γλωσσική επίγνωση.

Άλλωστε, έρευνες στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αποδεικνύουν ότι και οι μικρότερης ηλικίας μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν και να επωφεληθούν από μία διδασκαλία ενταγμένη στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (π.χ. Comber, 2001· Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2013· Dyson, 1993, 2001· Evans, 2004· Heffernan & Lewison, 2003· Ιωαννίδου, 2010· Labadie, Pole, & Rogers, 2013· Μαρωνίτη, Στάμου, Γρίβα & Ντίνας, 2016· Μαυρή, 2013· Vasquez, 2003). Έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη εμπειρίες και αναπαραστάσεις άνισων σχέσεων εξουσίας, ενώ εμπλέκονται σε μη ουδέτερες πρακτικές γραμματισμού, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν (και πρέπει) να αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (Comber, 2001).

Μπορεί η μακρο-πολιτική διάσταση του κριτικού γραμματισμού να απομακρύνεται από τη σφαίρα ενδιαφέροντος των παιδιών, ωστόσο, ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά θέματα, αλλά να αναδύεται από τις τοπικές κοινωνικές ανάγκες και να εστιάζει και στα τοπικά ζητήματα (Kamler, 2001· Sahni, 2001), όπως είναι αυτά που αφορούν την τοπική σχολική κοινότητα, γενικά, και την εκάστοτε σχολική τάξη, ειδικά. Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού πρέπει να αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με το κοινωνικό περιεχόμενο όπου τοποθετούνται, ώστε να συμβαδίζουν με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών (McLaughlin & DeVogd, 2004· Vasquez, 2003). Άλλωστε, όταν πρόκειται για την εκπαίδευση παιδιών είναι πρωτίστης σημασίας το αντικείμενο και η αντιμετώπιση της διδασκαλίας να αφορμάται από τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, να έχει νόημα, δηλαδή, για αυτά τα ίδια (Χατζησαββίδης, 2003).

Πρώτη παράμετρος, λοιπόν, που πρέπει να ληφθεί υπόψη όταν σχεδιάζουμε μια κριτικά προσανατολισμένη διδασκαλία είναι η εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η

σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη ζωή τους. Βέβαια, δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη μεθοδολογία ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να «διδάξει» κάποιος κριτικό γραμματισμό (Behrman, 2006), καθώς η παιδαγωγική φιλοσοφία του δεν αποτελεί μία παγιωμένη στρατηγική, αλλά μία σειρά επιλογών που καλείται να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός σύμφωνα με της ανάγκες και τα κοινωνικά ζητήματα που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, αποβλέποντας πάντα στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους. Παρά το γεγονός ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο διδακτικών αρχών και κανόνων, αξίζει να αναφερθούμε σε ενδιαφέρουσες πρακτικές που έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί τόσο στον ελληνικό – αν και σε περιορισμένο βαθμό – όσο και στον διεθνή χώρο της εκπαίδευσης και έχουν επιτύχει να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές ως προς τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα κατασκευάζει ταυτότητες, στάσεις, σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες, με σκοπό να αντλήσουμε ιδέες για τη διδακτική μας πρόταση.

Κοινή συνιστώσα όλων των πρακτικών κριτικής γραφής και ανάγνωσης μπορεί να θεωρηθεί η αποδόμηση και αναδόμηση των κειμένων με σκοπό την κριτική αποτίμηση της γλώσσας, των ρητών ή άρρητων νοημάτων, των κοινωνικών ταυτοτήτων και των ιδεολογιών που υποκρύπτουν (Κωστούλη, 2005). Η αμφισβήτηση και ανακατασκευή των φυσικοποιημένων νοημάτων που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας τίθενται στο επίκεντρο των πρακτικών κριτικής γραφής και ανάγνωσης. Οι Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου (2013, στο Στάμου κ.ά., 2016) συνοψίζουν τις βασικότερες πρακτικές ως εξής: ενασχόληση με κείμενα σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες της καθημερινότητας των παιδιών, κειμενικές αναλύσεις που συνδέουν τα γλωσσικά στοιχεία με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές, κατάκτηση ανάγνωσης και γραφής παράλληλα με τη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, αντιπαραθετική ανάλυση κειμένων και αντιπαραβολή πολλαπλών και/ή αντικρουόμενων οπτικών, πολλαπλές αναγνώσεις ενός κειμένου με σκοπό την αναδιαμόρφωση της τοποθέτησης προς αυτό.

Ακόμη, οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποίησαν, για παράδειγμα, οι Γώτη κ.ά. (2013) σε παιδιά νηπιαγωγείου στηρίχτηκαν στην εξέταση του κειμένου ως προς το πλαίσιο επικοινωνίας του, ως προς τη γλωσσική και νοηματική του δομή, ως κοινωνική πρακτική και ως αντικείμενο αξιολόγησης, συνδέοντας τη γλώσσα με την κατασκευή συγκεκριμένων τρόπων θέασης του κόσμου και εντάσσοντας, παράλληλα, εναλλακτικές δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση. Αντίστοιχα, η Μαυρή (2013) ομαδοποίησε τις διδακτικές

πρακτικές που αξιοποιήθηκαν σε δύο πρώτες τάξεις δημοτικού σχολείου της Κύπρου σε: ανάγνωση κειμένων εκ μέρους των παιδιών, νοηματική επεξεργασία κειμένων, διδασκαλία / επεξεργασία δομής και κειμενικότητας, και παραγωγή κειμένων, αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές κριτικού γραμματισμού, όπως η κριτικά πλαισιωμένη μεγαλόφωνη ανάγνωση και η παραγωγή ανατρεπτικών κειμένων με πραγματικό αποδέκτη.

Αξίζει να αναφερθούμε περαιτέρω στη διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ως αφορμή συζητήσεων για τα υπόρρητα μηνύματα της γλώσσας, όπως προτάθηκε από τη Hoffman (2011), καθώς είναι μία από τις πρακτικές που εντάσσουμε στις διδακτικές μας προτάσεις. Η ίδια την αξιοποίησε σε μία τάξη νηπιαγωγείου με επιτυχία, οπότε θεωρείται κατάλληλη και για τις τάξεις Α' και Β' που μας ενδιαφέρουν, αλλά και για τις επόμενες, Γ' και Δ'. Πιο συγκεκριμένα, αν και, εκ πρώτης όψεως, παραπέμπει σε παραδοσιακή πρακτική γραμματισμού, η μεγαλόφωνη ανάγνωση έχει αναπλαισιωθεί υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού ώστε να προωθείται η αλληλεπίδραση και ο γόνιμος διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου στην τάξη οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να διακόπτουν σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμούν προκειμένου να εκφράσουν απόψεις, να θέσουν ερωτήσεις (στο κείμενο, στον εκπαιδευτικό, μεταξύ τους) και να τις απαντήσουν, με απώτερο σκοπό τη συνοικοδόμηση του νοήματος σε ένα κλίμα δημοκρατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Αυτό, βέβαια, απαιτεί φροντίδα από τον εκπαιδευτικό ώστε οι μαθητές να μείνουν εστιασμένοι στο θέμα που απασχολεί την τάξη, χωρίς, όμως να τους παρέχονται έτοιμες απαντήσεις. Στόχος είναι εκπαιδευτικός και μαθητές μαζί να αποδομήσουν μία ιστορία, να αναδομήσουν τα νοήματά της και να συνοικοδομήσουν τις πολλαπλές οπτικές και τα βαθύτερα νοήματά της. Ακόμη και αν για ένα κείμενο φαντάζει πολύ δύσκολη η μετατόπιση από το κυριολεκτικό στο ερμηνευτικό σχήμα, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να απορρίπτουν τη διαδικασία αποδόμησης και συνοικοδόμησης νοημάτων, αλλά να παρέχουν ακόμη περισσότερες κατευθυντικές ερωτήσεις (scaffolding), χτίζοντας πάνω στις απαντήσεις των μαθητών και βοηθώντας τους να κατακτήσουν οι ίδιοι τη γνώση (Hoffman, 2011). Σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού κατέχουν ιδιαίτερη θέση οι συνεργατικοί και διαδραστικοί διάλογοι και οι αναστοχαστικές κρίσεις, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις «κουλτούρες» των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία (Κωστούλη, 2005), καθώς η κριτική ανάλυση των νοημάτων απαιτεί τη διαπλοκή κειμένων και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση όλων των μελών της μαθησιακής διαδικασίας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα, επίσης, αποδίδεται στη διατύπωση κριτικών ερωτήσεων προς το κείμενο, όπως «Ποιος γράφει αυτό το κείμενο; Για ποιο σκοπό; Ποιου τα συμφέροντα εξυπηρετεί/υπονομεύει;» (Baynham, 2002), ώστε οι μαθητές να αποτινάξουν τον ρόλο του παθητικού αποδέκτη των κειμενικών μηνυμάτων και να διαπιστώσουν / αμφισβητήσουν τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον δημιουργό ενός κειμένου και τους αναγνώστες του, κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο μέσω της γλώσσας μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε τα νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Άλλες ερωτήσεις που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών είναι οι εξής: Ποια οπτική προβάλλεται στο συγκεκριμένο κείμενο; Ποια αποσιωπάται; Ποιες είναι οι προθέσεις του συγγραφέα; Πως θα μπορούσε το ίδιο κείμενο / εικόνα / κατάσταση να παρουσιαστεί με διαφορετικό τρόπο; Πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις πληροφορίες για να προωθήσουμε την κοινωνική δικαιοσύνη; (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Μέσα από την κριτική συζήτηση αναμένεται να ακολουθήσει, η παραγωγή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, η οποία – υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – θα πρέπει να αναδεικνύει τη δημιουργικότητα των μαθητών, την κριτική στάση τους ή ακόμη και τις προτάσεις τους για βελτιωτικές αλλαγές στην κοινωνία.

Ως προς την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, ειδικότερα, έχουν εντοπιστεί ποικίλες διδακτικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού, από τις οποίες αντλήσαμε έμπνευση για τον σχεδιασμό της διδακτικής μας πρότασης, όπως:

- ανάλυση κειμένων (λεξιλόγιο, γραμματικοσυντακτικές δομές, αιτιότητα) (Fairclough, 1989),
- συγκρίσεις κειμένων είτε με άλλα κείμενα που εξετάζουν το ίδιο θέμα από διαφορετική σκοπιά, είτε με τις εμπειρίες / απόψεις / βιώματα των μαθητών, είτε με τα κείμενα που θα παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές (π.χ. Leland, Lewison, & Harste, 2013,2014· McLaughlin & DeVogd, 2004),
- διατύπωση προβλέψεων και υποθέσεων από τους μαθητές (π.χ. McLaughlin & DeVogd, 2004),
- δημιουργία εναλλακτικού τέλους (McLaughlin & DeVogd, 2004),
- συγγραφή ιστορίας από διαφορετική οπτική (Bourke, 2008) ή δημιουργία εναλλακτικών εκδοχών από τους μαθητές με αντικατάσταση π.χ. ηρώων, φύλου (McLaughlin & DeVogd, 2004),

- αναζήτηση πολλαπλών οπτικών (π.χ. McLaughlin & DeVogd, 2004),
- ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να καταφανεί ότι μία ιστορία είναι μια επιλεκτική, μόνο, εκδοχή της πραγματικότητας, όπως την κατασκευάζει ο συγγραφέας μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί – για συγκεκριμένους σκοπούς - και, συνεπώς, επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και ανακατασκευές (Simpson, 1996),
- αναγωγή σε προσωπικά βιώματα (Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002· Ciardello, 2004),
- σύνδεση λογοτεχνικού θέματος με την πραγματικότητα (Heffernan & Lewison, 2000),
- δραματοποίηση / παγωμένες εικόνες / παιχνίδι ρόλων, με σκοπό την ανάδειξη των πολλαπλών ερμηνειών (Lewison, Leland, & Harste, 2014),
- έκφραση μέσω της ζωγραφικής (Leland & Harste, 1994),
- παραγωγή κειμένων με σκοπό την ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. Lewison & Heffernan, 2008· Vasquez, 2001).

Ακόμη, χαρακτηριστικό παράδειγμα, που έχει λειτουργήσει ως θεωρητικό υπόβαθρο για πληθώρα προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού, αποτελεί το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Four Resources Model) των Luke και Freebody (1997, 1999), σύμφωνα με το οποίο, οι συμμετέχοντες στη γλωσσική διδασκαλία επιτελούν ταυτόχρονα τέσσερις ρόλους που αντιστοιχούν στην καλλιέργεια τεσσάρων ικανοτήτων: α) αποκωδικοποιητές (code breakers) - ανάπτυξη ικανότητας (απο)κωδικοποίησης του κειμένου, β) συμμετοχοί στο κείμενο (text participants) – απόκτηση σημασιολογικής ικανότητας, γ) χρήστες του κειμένου (text users) – καλλιέργεια πραγματολογικής ικανότητας, δ) αναλυτές του κειμένου (text analysts) – ανάπτυξη κριτικής ικανότητας.

Ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης θεωρείται, επίσης, η αξιοποίηση της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, καθώς, όπως έχει επισημανθεί και από την Καραγιαννάκη (2016), παραγνωρίζοντάς την ενέχει ο κίνδυνος να καταλήξει η κειμενική ανάλυση σε μία αυθαίρετη, σχολιαστικού τύπου ερμηνεία. Για αυτόν τον λόγο, επιχειρούμε, όπως θα φανεί παρακάτω, την κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων που θα αξιοποιηθούν, καθώς ενστερνιζόμαστε την άποψη της Καραγιαννάκη, πως, ακόμη και αν δεν αξιοποιηθεί διδακτικά, η κριτική ανάλυση λόγου πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προετοιμασίας μιας διδασκαλίας κριτικά προσανατολισμένης.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν προτάσεις και όχι αυστηρές οδηγίες, καθώς σε μια διδασκαλία κριτικού γραμματισμού δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες, αλλά απαιτείται η λήψη κατάλληλων αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό, ώστε να εντάξει με τρόπο ομαλό τις πρακτικές εκείνες που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης του σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αυθεντική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ο συνεχής ανασχεδιασμός της διδακτικής πράξης ώστε να συμβαδίζει με το ενδιαφέρον των μαθητών και ο σεβασμός της παιδικότητάς τους.

3.5. Κριτικός Γραμματισμός και σχολικός εκφοβισμός

Εφόσον δεχόμαστε ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα μέσο διαπραγμάτευσης κοινωνικοπολιτικών φαινομένων και διερεύνησης των σχέσεων εξουσίας που αναπαρίστανται μέσω της γλώσσας, τότε θεωρούμε πως υπό την οπτική αυτή μπορούν να γίνουν αντικείμενο διερεύνησης και ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, δεδομένου ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα κοινωνικό πρόβλημα, με βασικό του γνώρισμα την ανισορροπία δύναμης.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία σχέση ισχύος (Christensen, 2000· Henkin, 2005), όπου ο πιο δυνατός επιβάλλεται στον πιο αδύναμο. Μέσω του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές μπορούν, όχι μόνο να αναγνωρίσουν αυτή τη σχέση ισχύος, αλλά και να προβληματιστούν και να σκεφτούν πιθανούς τρόπους με τους οποίους αυτή η σχέση μπορεί να ανατραπεί, ενώ ταυτόχρονα θα συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στη διατήρηση ή στην ανατροπή των σχέσεων εξουσίας. Η εμπλοκή τους με κείμενα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό αναμένεται να τους βοηθήσει να αποκτήσουν βαθιά κατανόηση και κριτική στάση προς το φαινόμενο αυτό, ή ακόμη και να αναλάβουν δράση για την καταπολέμησή του. Άλλωστε, όπως έχει προαναφερθεί, σε μία εκπαιδευτική προσέγγιση κριτικού γραμματισμού το ζητούμενο δεν είναι αποκλειστικά η ενασχόληση με ευρύτερα κοινωνικά ή πολιτικά προβλήματα, αλλά και η επικέντρωση στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο όπου τοποθετείται η εκάστοτε διδασκαλία, ώστε να αποκαλυφθούν τα ζητήματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές και τη ζωή τους (Kamler, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που αφορά άμεσα όλο και περισσότερους μαθητές, οπότε αποτελεί ένα αντικείμενο που έχει νόημα για τους ίδιους. Αλλά ακόμη και αν δεν εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, από την κριτική προσέγγιση του φαινομένου μόνο οφέλη έχουν να αποκομίσουν.

Διερευνώντας το φαινόμενο από πολλαπλές οπτικές, όπως επιτάσσει μία διδασκαλία κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τους ποικίλους ρόλους όσων εμπλέκονται σε αυτό, τα κίνητρά τους, τις αντιδράσεις τους, και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα που θα τους βοηθήσουν και στην προσωπική τους ζωή. Πέρα από την αναγνώριση του φαινομένου μέσω κειμένων για τον σχολικό εκφοβισμό, δηλαδή με έναν τρόπο ασφαλής και ευχάριστο για τα παιδιά, οι μαθητές, μπαίνοντας στη θέση των ηρώων, θα αναζητήσουν απαντήσεις στα προβλήματά τους, ενώ, παράλληλα, αναμένεται να

καλλιεργήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, καθώς και να αναγνωρίσουν τον ρόλο της γλώσσας ως ειρηνικό μέσο επίλυσης των όποιων διαφορών τους. Μάλιστα, μέσω συζητήσεων κριτικού χαρακτήρα μπορεί να καλλιεργηθεί κλίμα αλληλεγγύης και ασφάλειας που αναμένεται να ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες και σκέψεις. Συχνά, οι μαθητές νιώθουν ότι οι ενήλικες δεν θέλουν να συζητήσουν για «δύσκολα θέματα», με αποτέλεσμα να μην μοιράζονται προβλήματα που τους απασχολούν, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Οι ενήλικες, με τη σειρά τους, ενδέχεται να θεωρούν αυτά τα ζητήματα ως πολύπλοκα και επιλέγουν να τα αποσιωπήσουν. Αυτή η αποσιώπηση, όμως, διαιωνίζει το πρόβλημα, ενώ η «κοινή άρνηση» που προκύπτει (Hankins, 1998) έχει μεγάλες αρνητικές επιπτώσεις σε θύματα και παρατηρητές.

Πέρα από την αποσιώπηση του προβλήματος, οι ενήλικες συχνά με τη στάση τους το «νομιμοποιούν» και το «φυσικοποιούν», θεωρώντας, για παράδειγμα, τον σχολικό εκφοβισμό ως αναπόφευκτο μέρος της πορείας προς την ενηλικίωση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας συντηρούνται και οι πιο αδύναμοι αναγκάζονται να συμβιβαστούν με την υπάρχουσα κατάσταση. Παράλληλα, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα συνεχώς με αναπαραστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είτε στην πραγματική τους ζωή είτε, για παράδειγμα, μέσω των κινουμένων σχεδίων ή των ταινιών που παρακολουθούν, με αποτέλεσμα να θεωρούν, συχνά, πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι κάτι το φυσιολογικό. Ακόμη, η φράση «μη γίνεσαι καρφί / μαρτυριάρης» που είναι τόσο κοινό άκουσμα για τα παιδιά, λειτουργεί ως μηχανισμός κατασκευής αρνητικών ταυτοτήτων για όσους μιλάνε για τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν, με αποτέλεσμα να συμβάλλει περαιτέρω στην απόκρυψη του προβλήματος. Ο κριτικός γραμματισμός, μπορεί να συμβάλλει στην απόρριψη τέτοιων μεροληπτικών πεποιθήσεων μέσω γόνιμων συζητήσεων, καθιστώντας, επίσης, εμφανείς τις άνισες σχέσεις εξουσίας και οδηγώντας, ιδανικά, στη λήψη δράσης για την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και της καταπίεσης που υφίστανται τα θύματα.

Δεδομένου ότι ο κριτικός γραμματισμός προωθεί την ενασχόληση με περίπλοκα κοινωνικά θέματα, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί και πρέπει να είναι το δύσκολο θέμα που θα συζητηθεί μέσα σε μία σχολική τάξη. Θεωρούμε πως η κριτική προσέγγιση του θέματος θα καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό μέρος της εργασίας και περνώντας στο ερευνητικό, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Βασική επιδίωξη είναι η εξέταση του τρόπου απεικόνισης του σχολικού εκφοβισμού στα σύγχρονα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου, και η αναζήτηση τρόπων αξιοποίησής τους στα πλαίσια ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού.

Πιο συγκεκριμένα, αφού ανιχνευθούν όλα τα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να δημιουργηθεί μία γενική εικόνα, επιδιώκεται να αναλυθούν οι γλωσσικές επιλογές που πραγματοποιούνται και οι αντίστοιχες εικόνες που κατασκευάζονται για το συγκεκριμένο φαινόμενο, εστιάζοντας στις πράξεις και στις συνέπειές τους. Μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου, λοιπόν, επιδιώκεται να αναδειχθούν τα είδη εκφοβισμού που προβάλλονται περισσότερο, οι οπτικές που αποσιωπούνται, οι γλωσσικές επιλογές που αντιστοιχούν σε κάθε είδος και σε κάθε ρόλο και τα μηνύματα που μεταβιβάζουν οι συγγραφείς των κειμένων.

Στη συνέχεια, επιδιώκεται η διατύπωση προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης λόγου, ώστε να συνδυαστεί η προώθηση του κριτικού γραμματισμού με την ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό.

4.2. Χαρτογράφηση του πεδίου και επιλογή υλικού

Το πρώτο στάδιο της έρευνας συνίσταται στην επιλογή των παιδικών βιβλίων που θα αναλυθούν. Πριν από την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος προς ανάλυση, κρίθηκε σκόπιμο να εντοπιστούν όλα τα παιδικά βιβλία που έχουν ως θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, ώστε να αποκτηθεί, πρώτα, μία σφαιρική εικόνα του τρόπου αποτύπωσης του φαινομένου. Ωστόσο, η πληθώρα των επιλογών δημιούργησε την ανάγκη για τη διεξαγωγή μίας μικρής έρευνας.

Ειδικότερα, δεδομένου του όγκου των βιβλίων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και της έλλειψης συστηματικής καταλογογράφησης και αξιολόγησής τους, πρόεκυψε η ανάγκη ταξινόμησής τους, όχι μόνο για να καταστεί ευκολότερη η επιλογή του υλικού για την παρούσα έρευνα, αλλά και για να δημιουργηθεί ένας κατάλογος που θα διευκολύνει γονείς και εκπαιδευτικούς στην επιλογή του κατάλληλου βιβλίου ή ακόμη θα μπορεί να αξιοποιηθεί για περαιτέρω έρευνα. Αν και σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σχετικές έρευνες (π.χ. Entenman, κ.ά., 2005· Moulton, κ.ά., 2012· Oliver & Young, 1994), ωστόσο κατά την αναδίφηση της ελληνικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκε κάποια μελέτη όπου να συγκεντρώνονται όλα τα σχετικά βιβλία. Για τον λόγο αυτό, αποφασίστηκε η ταξινόμηση των βιβλίων σύμφωνα με τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να δημιουργηθεί μία πρώτη, γενική εικόνα της αναπαράστασης του φαινομένου προτού προχωρήσουμε στην κριτική ανάλυση των βιβλίων που θα επιλεγθούν.

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία ερευνητική τεχνική που επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση και την ποσοτική ή ποιοτική περιγραφή και ανάλυση των στοιχείων του περιεχομένου ή της μορφής του κειμένου (Κυριαζή, 1999). Ως βασικά στάδιά της αναφέρονται α) η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και η διατύπωση στόχων, β) ο προσδιορισμός του ποιοτικού υλικού που διερευνάται, γ) ο καθορισμός της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης (το τμήμα του κειμένου ή ολόκληρο το κείμενο, που θα αποτελέσει τη βάση για την ταξινόμηση του υλικού), δ) η συστηματοποίηση των κατηγοριών, ε) η κωδικοποίηση του υλικού εντός των κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 1999 · Robson, 2007). Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς αφορά ουσιαστικά την διατύπωση ερωτήσεων και την προσπάθεια εύρεσης των απαντήσεων στο υπό ανάλυση υλικό. Το περιεχόμενο, δηλαδή, ερμηνεύεται με βάση της κατηγορίες, που μπορεί να είναι προκαθορισμένες από τον ερευνητή ή να τροποποιηθούν στην πορεία (Κυριαζή, 1999).

Οφείλουμε να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι κατά την ταξινόμηση του υλικού βασιστήκαμε στη θεωρία της ανάλυσης περιεχομένου, χωρίς να προβούμε σε εκτενή ερμηνεία των δεδομένων ή σε ποσοτικοποίησή τους. Αν και θα παρουσίαζε ενδιαφέρον, κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από τα όρια της παρούσας έρευνας. Τα στάδια που ακολουθήσαμε, αφού προσαρμόστηκαν ώστε να συνάδουν με τον στόχο μας, δηλαδή την αναζήτηση του τρόπου απεικόνισης του σχολικού εκφοβισμού στα παιδικά βιβλία, περιγράφονται ακολούθως.

Μετά από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ακολούθησε η αναζήτηση των βιβλίων σε ηλεκτρονικές, κατά κύριο λόγο, βάσεις δεδομένων, με στόχο να ανιχνευθεί το σύνολο όλων των σχετικών παιδικών βιβλίων. Ειδικότερα, τα βιβλία αναζητήθηκαν, αρχικά, σε διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης και σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία, χρησιμοποιώντας φράσεις κλειδιά, όπως «παιδικά βιβλία για τον σχολικό εκφοβισμό», «bullying και παιδικά βιβλία». Αξιοποιήθηκαν ποικίλες πηγές, όπως η ιστοσελίδα της Εκπαιδευτικής Κλίμακας (<https://edu.klimaka.gr/>) όπου προτείνονται βιβλία από το πρόγραμμα «Με σύμμαχό σου τα βιβλία, διώξε τη βία απ' τα σχολεία» του Ελληνικού Τμήματος της IBBY, εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και ιστοσελίδες ηλεκτρονικών βιβλιοπωλείων προκειμένου να εντοπιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες προτάσεις και επιλογές, ενώ στη συνέχεια καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να συγκεντρωθεί όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα βιβλίων. Κριτήριο για την επιλογή τους αποτέλεσε η ηλικία στην οποία απευθύνονται, ώστε να συγκεντρωθούν μόνο τα βιβλία που αφορούν μαθητές δημοτικού – αποκλείοντας αυτόματα τα εφηβικά, και το αν αναφέρουν ως θέμα τους τον σχολικό εκφοβισμό.

Αξίζει να σημειωθεί πως κάποια από τα βιβλία που προτείνονται στις παραπάνω πηγές δεν ανευρέθησαν είτε λόγω προσωρινής εξάντλησης είτε λόγω κατάργησής τους. Το σύνολο των βιβλίων που, εντέλει, εντοπίστηκαν αποτελείται από 37 βιβλία - 29 βιβλία Ελλήνων συγγραφέων και οκτώ μεταφρασμένα στα ελληνικά - , τα οποία απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού, με ηλικιακό εύρος από πέντε έως 12 ετών. Τα βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες συμπεριλήφθηκαν καθώς θεωρούνται κατάλληλα για αξιοποίηση όχι μόνο στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και στην πρωτοσχολική. Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικίες του αναγνωστικού κοινού που προτείνονται για κάθε βιβλίο από τους αντίστοιχους εκδοτικούς οίκους, καθώς και τις ηλικίες που προτείνονται σε διάφορες άλλες πηγές για τα ίδια βιβλία και έπειτα από αναγνώσεις αυτών των βιβλίων, έγινε ομαδοποίησή τους σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες: α) 5+ ετών, β) 7+

ετών, γ) 9+ ετών, δ) 11+ ετών. Βέβαια η προσπάθεια για αντιστοίχιση των βιβλίων σε ηλικιακές ομάδες είναι ενδεικτική, καθώς η επιλογή του βιβλίου θα εξαρτηθεί και από άλλους παράγοντες, όπως το επίπεδο της εκάστοτε τάξης ή του εκάστοτε παιδιού. Ακόμη, από τα 37 βιβλία που εντοπίστηκαν, στα 22 αναγράφονται, είτε στο εξώφυλλο είτε στο οπισθόφυλλο, οι λέξεις «σχολικός εκφοβισμός», «σχολική βία», “bullying”, “cyberbullying” και στα 31 βιβλία ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το κύριο θέμα, ενώ σε έξι βιβλία γίνεται έμμεση αναφορά σε αυτόν. Ακολουθούν οι λίστες των βιβλίων ανά ηλικίες και με αλφαβητική σειρά των ονομάτων των συγγραφέων.

α) Ηλικίες 5+ ετών

1. Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών, Αλεξάνδρου Γιώτα Κ.
2. Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα, Αυτζής Μερκούριος
3. Ο διαφορετικός μισομπουκίτσας, Γεωργίου Γιούλα, Ζουγανέλης Γιάννης
4. Σκουφοκοκκινίτσα, Γιώτη Μαρίνα
5. Η ζωγραφιά που ταξιδεύει, Γκίκα Ελένη
6. Ο δράκος Ναπολέων, Δημόπουλος Χρήστος
7. Ο Αληθινός Τρικεράτωψ φοβάται;, Ηλιόπουλος Βαγγέλης Δ.
8. Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;, Κουτσιαρής Βασίλης
9. Ο νταής του σχολικού, Ρουσάκη Μαρία
10. Ο Φιφίκος στο σχολείο, Φίλιου Δέσποινα
11. Μπου ξελευθερία!, Συλλογικό έργο - Tabula Rasa (Εργαστήρι δημιουργικής γραφής)
12. Ο Τυραννοχαζούλης, Gilles Chouinard & Rogé
13. Κόκκινο, ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο, De Kinder Jan
14. Το αόρατο αγόρι, Ludwig Trudy
15. Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα, Ransom Jeanie Franz

β) Ηλικίες 7+ ετών

1. Ψηλά τα χέρια, Αρτζανίδου Έλενα
2. Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής, Κάββαλου Στέργια
3. Ψαρόσουπα 3: Βρασίδας εναντίον Μπακαλιαράκου, Λεμπέσης Γιώργος Δ.
4. Σιγά τα αυγά!, Πούλος Κώστας
5. Ο Τρυφεράκανθος, Πριοβόλου Ελένη
6. Μήπως είμαι βλάκας;, Σερέφας Σάκης

7. Αναταραχή στην κουζίνα 2: ένα αλλιώτικο πιρούνι, Τερζόπουλος Βασίλης
8. Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους, Τσιαμπαλή - Κελεπούρη Χρυσάνθη
9. Η φωνή της Ρόζι, Φαλκονάκη Άλισον
10. Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι, Φούρκα Πέγκυ
11. Μια υπόθεση για τον ντετέκτιβ Κλουζ: Η εκδίκηση της σοκολάτας, Banscheraus Jürgen
12. Ψυχραιμία, παιδιά!, Geisler Dagmar

γ) Ηλικίες 9+ ετών

1. Χάθηκε η μπάλα!, Γεωργοστάθη Ελένη
2. Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying, Γκουντσίδου Βασιλική, Φαχαντίδου Άννα
3. Human net, Ζωντανού Κατερίνα
4. 5 ημέρες σιωπής, Καζάρα Ελένη
5. Το κορίτσι του Πέτρου, Μουντάκη Αργυρώ
6. Το κουτί, Πατσαρός Κωνσταντίνος
7. Κακά κορίτσια, Wilson Jacqueline

δ) Ηλικίες 11+ ετών

1. Πέτρος & Ράνια, Ανδρεοπούλου Σοφία
2. Θεε να παίξουμε;, Μιχαλόπουλος Νίκος
3. Θάυμα, Palacio R. J.

Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το σύνολο των βιβλίων που εντοπίστηκαν. Πριν από την ανάλυση και έπειτα από την μελέτη της σχετικής με τον σχολικό εκφοβισμό βιβλιογραφίας και των αντίστοιχων ερευνών (π.χ. Moulton, κ.ά.) και την πρώτη ανάγνωση των βιβλίων, συγκροτήθηκαν οι κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δημιουργήθηκε από ένας πίνακας για κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά, με τις βασικές πληροφορίες των βιβλίων (τίτλος, συγγραφέας, έτος έκδοσης, εκδότης, ISBN, αριθμός σελίδων) (βλ. Παράρτημα 2). Στη συνέχεια, η ανάλυση χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τις βασικές πληροφορίες για τον θύτη και το θύμα, με επιμέρους κατηγορίες τις εξής: «χαρακτήρες» (άνθρωποι/ζώα/αντικείμενα), «φύλο θύματος» και «φύλο θύτη», «σύγκριση ηλικίας θύματος-θύτη», «άλλα χαρακτηριστικά του θύματος» (που το καθιστούν στόχο εκφοβισμού). Το δεύτερο μέρος αφορά τις πληροφορίες για το επεισόδιο σχολικού

εκφοβισμού, με επιμέρους κατηγορίες: «είδος bullying», «μέρος όπου συμβαίνει», «ύπαρξη θεατών και αντίδρασή τους», «ύπαρξη ενηλίκων και παρέμβασή τους», «έκβαση του επεισοδίου» (βλ. Παράρτημα 2). Στόχος ήταν να εντοπιστούν και να ομαδοποιηθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες γύρω από το επεισόδιο και τους εμπλεκόμενους σε αυτό. Στη συνέχεια, έπειτα από πολλαπλές, προσεκτικές αναγνώσεις, το υλικό που προέκυψε τοποθετήθηκε στις αντίστοιχες κατηγορίες. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε πως η κωδικοποίηση ήταν περιγραφική, καθώς το νόημα που αντιστοιχούσε στην εκάστοτε κατηγορία μεταφέρθηκε στους πίνακες χωρίς να έχει προκαθοριστεί η συστηματική κωδικοποίησή του ή η ποσοτικοποίησή του. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, δεν πρόκειται για μία ανάλυση περιεχομένου με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά για μία - μικρής έκτασης - έρευνα που βασίζεται στις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ουσιαστικά, επιδιώχθηκε η δημιουργία πινάκων όπου με συστηματικό τρόπο θα εντοπίζονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που ενδέχεται να χρειαστεί κάποιος προκειμένου να επιλέξει το κατάλληλο βιβλίο. Μάλιστα, η ταξινόμηση των βιβλίων κρίθηκε απαραίτητη, καθώς θεωρείται ότι πριν αποφασίσει κάποιος να αξιοποιήσει ένα βιβλίο για τον σχολικό εκφοβισμό πρέπει να είναι γνώριμος με αυτό και να επιλέξει το βιβλίο που ταιριάζει στις ανάγκες του εκάστοτε αναγνωστικού κοινού. Άλλωστε, η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου ενδέχεται να βοηθήσει την ταύτιση του παιδιού με τους ήρωες, με τους οποίους μπορεί να βιώνει την ίδια κατάσταση, ή και την υιοθέτηση των στρατηγικών αντιμετώπισης που προτείνονται από το βιβλίο. Επομένως, δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες – για κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά - οι οποίοι περιέχουν α) βασικές πληροφορίες για το βιβλίο (π.χ. συγγραφέας, ISBN), β) πληροφορίες για τον θύτη και το θύμα, και γ) πληροφορίες για το επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, και εντοπίζονται στο Παράρτημα 2.

Αν και στόχος δεν είναι η ενδελεχής ανάλυση του υλικού ή η στατιστική ανάλυσή του, αλλά η συνοπτική περιγραφή του μέσω των πινάκων, αξίζει να αναφερθούν ορισμένα στοιχεία που προέκυψαν από το σύνολο των βιβλίων. Κατ' αρχάς, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των βιβλίων απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Όπως είναι προφανές και από τις παραπάνω λίστες, τα περισσότερα βιβλία απευθύνονται στις ηλικίες 5+, ακολουθούν τα βιβλία για τις ηλικίες 7+, ενώ πολύ λιγότερα είναι τα βιβλία για τις ηλικίες 9+ και μόλις τρία είναι τα βιβλία που απευθύνονται στις ηλικίες 11+. Το γεγονός αυτό, πιθανώς, αντικατοπτρίζει την έλλειψη εμπορικού ενδιαφέροντος από τις μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς ενδέχεται να μην απολαμβάνουν την ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας τόσο όσο τα παιδιά μικρότερων ηλικιών. Αξιοσημείωτη

είναι, επίσης, η παρατήρηση πως τα περισσότερα βιβλία έχουν εκδοθεί τα τελευταία χρόνια, με τη μεγαλύτερη αύξηση να σημειώνεται το 2016, ενώ μόλις ένα βιβλίο εντοπίστηκε με έτος έκδοσης πριν από το 2010, (2016-δέκα βιβλία, 2015-εφτά, 2013-έξι, 2017-πέντε, 2014-τέσσερα, 2011-δύο, 2012, 2010 και 2001 από ένα). Η παρατήρηση αυτή ίσως υποδηλώνει την αύξηση του ενδιαφέροντος γύρω από την ευαισθητοποίηση για τον σχολικό εκφοβισμό ή ακόμη και την αύξηση των κρουσμάτων του. Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε πως η παρούσα εργασία αφορά μόνο τα βιβλία που αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν το καλοκαίρι του 2018, οπότε δεν αποκλείεται να είχαν εκδοθεί και άλλα βιβλία στο παρελθόν, τα οποία είναι πλέον εκτός κυκλοφορίας.

Τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού που εντοπίστηκαν στα συγκεκριμένα βιβλία κατηγοριοποιήθηκαν είτε ως λεκτικό bullying, είτε ως σωματικό, είτε ως κοινωνικό, είτε ως cyberbullying. Στη συντριπτική πλειοψηφία των βιβλίων (32 από τα 37) εντοπίστηκε συνδυασμός δύο ή και περισσότερων μορφών bullying, με το λεκτικό να υπερισχύει (32 επεισόδια λεκτικού bullying, μόνο του ή σε συνδυασμό με άλλο είδος) και να ακολουθούν το σωματικό (31 επεισόδια), το κοινωνικό (18 επεισόδια) και το cyberbullying (σε 2 μόνο επεισόδια). Η υπερίσχυση του λεκτικού εκφοβισμού, μάλιστα, συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα που τον επισημαίνουν ως το συχνότερο είδος σχολικού εκφοβισμού (π.χ. Αρτινοπούλου κ.ά., 2016), με τον σωματικό να ακολουθεί. Τα επεισόδια κοινωνικού εκφοβισμού είναι συγκριτικά λιγότερα, πιθανόν, επειδή, λόγω της κεκαλυμμένης φύσης του, δεν του αποδίδεται τόση σημασία, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός προβάλλεται ελάχιστα. Μάλιστα, τα μοναδικά παιδικά βιβλία που εντοπίστηκαν για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό από τις εκδόσεις της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου («Μίλα, μη φοβάσαι», Δικαίου Ε., Ηλιόπουλος Β., Τασάκου Τ., «Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό», Ηλιόπουλος Β.) δεν αξιοποιήθηκαν λόγω μη διαθεσιμότητάς τους, ενώ βιβλία αυτοβοήθειας και πρακτικών συμβουλών για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό δεν συμπεριλήφθηκαν λόγω της διδακτικής τους φύσης. Από τα δύο βιβλία που τελικά εντοπίστηκαν, στο ένα («Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying»), στην ουσία, γίνεται μόνο μία έμμεση αναφορά σε επεισόδιο σωματικού bullying και δεν περιγράφεται κάποιο επεισόδιο ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αλλά περισσότερο δίνονται συμβουλές –σε μορφή παραμυθιού– για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Η απουσία αναπαραστάσεων για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ενδεχομένως φανερώνει τη θεώρησή του ως ένα φαινόμενο που είτε δεν έχει μεγάλες διαστάσεις είτε δεν αφορά μαθητές δημοτικού.

Ως προς το φύλο των εμπλεκομένων στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, αξιοσημείωτη είναι η πλειοψηφία του αρσενικού φύλου, είτε στον ρόλο του θύματος είτε στον ρόλο του θύτη, συνάδοντας με τα ερευνητικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, σε 20 από τα 37 βιβλία οι θύτες είναι αρσενικού φύλου, σε εννιά είναι και αρσενικού και θηλυκού φύλου, σε μόνο τέσσερα είναι αποκλειστικά θηλυκού φύλου και σε τέσσερα βιβλία δεν αναφέρεται το φύλο των θυτών. Αντίστοιχα, σε 20 βιβλία τα θύματα είναι αρσενικού φύλου, σε 11 είναι και αρσενικού και θηλυκού φύλου, σε πέντε βιβλία είναι αποκλειστικά θηλυκού φύλου και σε ένα δεν αναφέρεται ξεκάθαρα το φύλο του θύματος. Επιπλέον, στα περισσότερα βιβλία οι θύτες έχουν την ίδια ηλικία με το θύμα (σε 19 βιβλία έχουν την ίδια ηλικία, σε έξι βιβλία οι θύτες έχουν μεγαλύτερη ηλικία, σε τρία υπάρχουν θύτες και με την ίδια ηλικία με το θύμα και μεγαλύτερης ηλικίας, σε εννιά δεν αναφέρεται η ηλικία). Αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θύματος, τα οποία το θέτουν στο στόχαστρο του θύτη, τα περισσότερα αφορούν την εξωτερική εμφάνιση (σε 16 βιβλία). Ακολουθούν η μικρή σωματική διάπλαση (σε οχτώ βιβλία), η ένταξη σε καινούριο σχολείο (σε οχτώ βιβλία), η διαφορετική καταγωγή (σε επτά βιβλία) και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά (σε 14 βιβλία), ενώ σε τρία από τα 37 βιβλία δεν γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του θύματος. Ακόμη, στα περισσότερα βιβλία (28) οι χαρακτήρες είναι άνθρωποι, με τους μη ανθρωπόμορφους να εντοπίζονται αποκλειστικά στα βιβλία που απευθύνονται στις μικρότερες ηλικίες.

Αναφορικά με τα επιμέρους στοιχεία που αφορούν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, αξιοσημείωτο είναι πως στις περισσότερες περιπτώσεις το επεισόδιο συμβαίνει στον χώρο του σχολείου. Θεατές υπάρχουν σε όλα σχεδόν τα βιβλία που αναλύθηκαν και στις περισσότερες περιπτώσεις υποστηρίζουν άμεσα ή έμμεσα το θύμα, σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρίζουν άμεσα ή έμμεσα τον θύτη και σε λίγες περιπτώσεις φοβούνται και δεν αντιδρούν καθόλου. Επιπρόσθετα, οι ενήλικες, που εμφανίζονται στα βιβλία, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων στηρίζουν το θύμα είτε πρακτικά είτε ψυχολογικά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν παρεμβαίνουν καθόλου. Από την ανάλυση των βιβλίων προκύπτει πως τα επεισόδια bullying καταλήγουν τις περισσότερες φορές με την αντίδραση του θύματος. Ως έκβαση των επεισοδίων ακολουθούν, σύμφωνα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται, η παρέμβαση από μεγαλύτερους, η αλλαγή της συμπεριφοράς του θύτη, η εκδίκηση, η ηρωική πράξη από την πλευρά του θύματος κ.ά.. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός πως σε τρία μόνο βιβλία η αφήγηση γίνεται από την οπτική του θύτη, ενώ σε ελάχιστα έχουμε εναλλαγή ρόλων ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Τέλος, στην πλειοψηφία των

βιβλίων εντοπίζεται μόνο ένα θύμα (25 βιβλία), ενώ οι θύτες είναι περισσότεροι του ενός σε 27 από τα 37 βιβλία.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των βιβλίων προέκυψαν ποικίλες αναπαραστάσεις σχολικού εκφοβισμού με κάποια κοινά μοτίβα, ωστόσο, ως προς τα είδη εκφοβισμού, για παράδειγμα, που τείνουν να προβάλλονται περισσότερο ή ως προς το φύλο των εμπλεκομένων. Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός πως σε ορισμένες περιπτώσεις ο σχολικός εκφοβισμός δεν απεικονίζεται με ρεαλιστικό τρόπο ή προβάλλονται τρόποι αντίδρασης που δεν συνιστούν παράδειγμα προς μίμηση, είτε γιατί ενέχουν το στοιχείο του φανταστικού είτε γιατί προβάλλουν την εκδίκηση ως τακτική αντιμετώπισης. Επομένως, κρίνεται σημαντική η προσεκτική αναζήτηση του κατάλληλου βιβλίου, την οποία επιδιώκεται να διευκολύνει η ταξινόμηση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Βέβαια, ακόμη και τα βιβλία που δεν παρουσιάζουν την ιδανική λύση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά, ειδικά σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί θα αντιπαραβάλλουν τους διάφορους τρόπους αντιμετώπισης, ώστε να επιλέξουν τον καλύτερο. Μάλιστα, σε μερικά από τα βιβλία αναδύονται και άλλα κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία, ο ρατσισμός και η μετανάστευση, καθιστώντας τα πρόσφορα για αξιοποίηση στο διδακτικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Όλα τα βιβλία θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν διδακτικά, ωστόσο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να επιλεγεί ένα δείγμα και όχι το σύνολο των βιβλίων. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα της κριτικής ανάλυσης λόγου, αποφασίστηκε να περιοριστεί το δείγμα σε λίγα βιβλία, καθώς ένα μικρότερο δείγμα, όχι απλά είναι ευκολότερα διαχειρίσιμο, αλλά και, το κυριότερο, επιτρέπει την προσεκτικότερη και λεπτομερέστερη ανάλυσή του. Η επιλογή να αναλυθούν λίγα βιβλία και όχι το σύνολο του υλικού που εντοπίστηκε θεωρείται πως θα ευνοήσει τη διασφάλιση της ποιότητας της ανάλυσης. Πέραν αυτού, σε αυτήν την επιλογή οδήγησαν και λόγοι οικονομίας χώρου και χρόνου.

Καθώς θεωρείται πως τα μικρότερα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο την ανάγνωση παιδικών βιβλίων, όπως υποδηλώνει πιθανώς και το γεγονός πως τα περισσότερα βιβλία για τον σχολικό εκφοβισμό που έχουν εκδοθεί τα τελευταία χρόνια απευθύνονται στις ηλικιακές ομάδες από πέντε έως εννιά ετών, κρίθηκε σκόπιμο να επιλεγούν βιβλία για αυτές τις ηλικίες. Επομένως, το υλικό προς ανάλυση αποφασίστηκε να αποτελείται από

τέσσερα βιβλία για τις ηλικίες 5+ και από τέσσερα βιβλία για τις ηλικίες 7+. Όπως προαναφέρθηκε, τα βιβλία της πρώτης ηλικιακής ομάδας προσφέρονται για αξιοποίηση τόσο στην προσχολική ηλικία όσο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ τα βιβλία για την ηλικιακή ομάδα 7+ θεωρούνται ιδανικά για αξιοποίηση από τη Β' μέχρι και τη Δ' δημοτικού, χωρίς να αποκλείεται φυσικά και η αξιοποίησή τους για μικρότερες ή, κυρίως, μεγαλύτερες τάξεις.

Παρότι δεν ακολουθήθηκε κάποια τυποποιημένη μέθοδος δειγματοληψίας, λήφθηκαν υπόψη κάποια κριτήρια για την επιλογή των βιβλίων. Πρώτο κριτήριο ήταν να εμφανίζονται – στο σύνολο των βιβλίων – όλα τα είδη εκφοβισμού, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για όλα τα είδη. Το δεύτερο κριτήριο για την επιλογή των βιβλίων ήταν να είναι «πλούσια» σε πληροφορίες, δηλαδή να περιγράφουν αναλυτικά τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να μπορεί να εξεταστεί ενδελεχώς η αναπαράσταση του σχολικού εκφοβισμού και των συνεπειών παρά να γίνουν έμμεσα μόνο αναφορές σε αυτά. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, δεν αξιοποιήθηκε κανένα βιβλίο που να περιγράφει επεισόδιο ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς τα δυο βιβλία (από το σύνολο όλων των βιβλίων) που αναφέρονται – έμμεσα – στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα οκτώ βιβλία που επιλέχθηκαν περιλαμβάνουν, στο σύνολό τους, τα υπόλοιπα είδη εκφοβισμού. Στην ακόλουθη λίστα περιλαμβάνονται τα βιβλία που επιλέχθηκαν ως το αντικείμενο της ανάλυσης, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως είναι τα μόνα που ανταποκρίνονται στα γενικά κριτήρια που τέθηκαν.

- 1) Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα (Αυτζής, 2011)
- 2) Ο δράκος Ναπολέον (Δημόπουλος, 2015)
- 3) Λύκε, λύκε, είσαι εδώ; (Κούτσιαρης, 2016)
- 4) Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα (Ransom, 2017)
- 5) Ψηλά τα χέρια! (Αρτζανίδου, 2016)
- 6) Σιγά τα αυγά! (Πούλος, 2012)
- 7) Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους (Τσιαμπαλή-Κελεπούρη, 2013)
- 8) Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι (Φούρκα, 2015)

Από τα παραπάνω βιβλία επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα εκείνα στα οποία περιγράφονται οι σκηνές σχολικού εκφοβισμού και οι συναισθηματικές επιπτώσεις τους, καθώς η κριτική ανάλυση λόγου εστιάζεται στην αναπαράσταση των επεισοδίων

εκφοβισμού και στα αντίστοιχα συναισθήματα που προκαλούνται στα θύματα (βλ. Παράρτημα 3).

4.3. Αναλυτικά εργαλεία

Για την κριτική ανάλυση λόγου των επιλεχθέντων αποσπασμάτων αντλούμε από την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992), η οποία αξιοποιεί αναλυτικά εργαλεία από την ΣΛΓ του Halliday (1994), σύμφωνα με την οποία διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές οικοδομούν και διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία εστιάζει σε τμήματα κειμένων και όχι σε ολόκληρα κείμενα, έχει επιλεγεί η ανάλυση να πραγματοποιηθεί στο μικρο-επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι διαφορετικές αναπαραστάσεις που οικοδομούνται για τον σχολικό εκφοβισμό, η εργασία εστιάζει στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας. Όσον αφορά τη μεταβιβαστικότητα, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και την κλίμακα αιτιότητας. Ακόμη, για την κριτική ανάλυση των αποσπασμάτων αξιοποιείται μέρος της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας, συγκεκριμένα το πεδίο της αξιολόγησης, ώστε να καταφανεί η στάση των παραγωγών κειμένων ως προς τον σχολικό εκφοβισμό (Στάμου, 2011). Τα επιμέρους αναλυτικά εργαλεία παρουσιάζονται ακολούθως.

A) Μεταβιβαστικότητα

Η μεταβιβαστικότητα αφορά το σύστημα μέσω του οποίου οι χρήστες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα, ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας. Η απόδοση αιτιώδους νοήματος πραγματοποιείται με τον καθορισμό των διαδικασιών, των συμμετεχόντων και των περιστάσεων. Ειδικότερα, οι διαδικασίες αφορούν το σύνολο των πράξεων με την ευρεία τους έννοια και λεξικογραμματικά αποδίδονται, κυρίως, με ρήματα, αλλά και με ουσιαστικοποιημένες πράξεις. Ως συμμετέχοντες, από την άλλη, ορίζονται οι οντότητες και τα αντικείμενα που συνδέονται με τις πράξεις και σε λεξικογραμματικό επίπεδο αποδίδονται με ουσιαστικά (Avgitidou & Stamou, 2013· Στάμου, 2014).

Στο πλαίσιο της εξέτασης της μεταβιβαστικότητας πρέπει να προσδιοριστεί και το είδος των διαδικασιών. Με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων ο Halliday (1994) διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες, τις υλικές, τις νοητικές και τις συσχετιστικές διαδικασίες, οι οποίες συμπληρώνονται από επιμέρους είδη, όπως θα φανεί παρακάτω.

- Υλικές: περιγράφουν πράξεις που επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο ή στο άτομο (π.χ. κάνω).

- Νοητικές: περιγράφουν δράσεις του εσωτερικού κόσμου και διακρίνονται σε:
 - α) γνωστικές (π.χ. γνωρίζω),
 - β) αντιληπτικές (π.χ. ακούω),
 - γ) συναισθηματικές (π.χ. αγαπώ).
 - Συσχετιστικές: εκφράζουν σχέσεις συμβολικού τύπου ανάμεσα σε οντότητες και διακρίνονται σε:
 - α) κατηγορικές, οι οποίες αποδίδουν ένα γνώρισμα (π.χ. ο καιρός είναι καλός),
 - β) ταυτοποιητικές, οι οποίες ταυτοποιούν (π.χ. αυτός είναι ο Γιάννης), και
 - γ) κτητικές, που φανερώνουν κατοχή (π.χ. έχω).
 - Λεκτικές: φανερώνουν λεκτικές πράξεις (π.χ. λέω).
 - Συμπεριφορικές: σχετίζονται με ρήματα που δηλώνουν στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς (π.χ. κλαίω).
 - Υπαρκτικές: φανερώνουν την ύπαρξη μίας οντότητας (π.χ. υπάρχω).
- (Halliday, 1994· Stamou, 2001· Στάμου, 2014)

Οι διαδικασίες διακρίνονται, επίσης, σε εκείνες που είναι αυτο-επιτελούμενες και ονομάζονται μη επενεργητικές, και σε εκείνες που επιτελούνται με εξωτερική επενέργεια και ονομάζονται επενεργητικές. Σημαντικό είναι η διάκριση αυτή να μην ταυτίζεται αποκλειστικά με τη χρήση αμετάβατων – μεταβατικών ρημάτων και παθητικής – ενεργητικής σύνταξης. Οι συμμετέχοντες, αντίστοιχα, διακρίνονται σε ενεργητικούς/δράστες, όταν επιτελούν ή υφίστανται τη διαδικασία και σε παθητικούς/αποδέκτες, όταν αποδέχονται τη διαδικασία (Πεχτελίδης & Στάμου, 2013· Stamou, 2001· Στάμου, 2011).

B) Κλίμακα αιτιότητας

Στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, το λεξιλόγιο περιγράφει την πραγματικότητα, ενώ οι σημασιο-συντακτικές επιλογές αναπαριστούν την αιτιότητα ενός γεγονότος. Ωστόσο, στο συντακτικό επίπεδο οι επιλογές που πραγματοποιούνται είναι περισσότερο λανθάνουσες όσον αφορά τις θεάσεις του κόσμου που οικοδομούν και τείνουν να περνάνε περισσότερο απαρατήρητες συγκριτικά με τις επιλογές που πραγματοποιούνται στο λεξιλογικό επίπεδο (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006). Για τον λόγο αυτό χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ώστε να αποκαλυφθούν τα υπόρρητα μηνύματα του κειμένου, όπως επιτάσσει και η ΚΑΛ.

Ειδικότερα, στο συντακτικό επίπεδο επιλέγεται ποιος θα τοποθετηθεί σε θέση υποκειμένου ή ποιητικού αιτίου, στον ρόλο του δράστη, δηλαδή, ή, με άλλα λόγια, «ποιος κάνει τι σε ποιον» (Στάμου, 2011· Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006). Ανάλογα με τις σημασιο-συντακτικές επιλογές που πραγματοποιούνται σε ένα κείμενο δημιουργείται και μία κλίμακα αιτιότητας, που είτε τονίζει τον ρόλο του δράστη είτε τον υποβαθμίζει (Στάμου, 2011).

Η κλίμακα αιτιότητας καθορίζεται από τις συντακτικές επιλογές που κατασκευάζουν ένα γεγονός, όπως η επιλογή αναπαράστασης μίας πράξης με ρήμα ή ουσιαστικό και η χρήση επενεργητικών ή μη-επενεργητικών ρημάτων, μεταβατικών ή αμετάβατων ρημάτων, παθητικής ή ενεργητικής σύνταξης, μετωνυμιών. Οι επιλογές αυτές μπορούν να δώσουν έμφαση στον δράστη, να μετριάσουν τον ρόλο του, να τον συσκοτίσουν, να τον απαλείψουν ή να παρουσιάσουν μία πράξη σαν ένα συμβάν που προκύπτει από μόνο του χωρίς την ύπαρξη κάποιου δράστη (Στάμου, 2011).

Γ) Αξιολόγηση

Ο μηχανισμός της αξιολόγησης φανερώνει την εμπλοκή του παραγωγού κειμένου και τη δήλωση της στάσης του προς το εκφερόμενο μήνυμα. Η παρουσία (ή η απουσία) στοιχείων αξιολόγησης εκφράζει την επιλογή του δημιουργού ενός κειμένου να εμπλακεί ή όχι στο κείμενό του και να καταθέσει ή όχι τις προσωπικές του απόψεις, κατασκευάζοντας, έτσι, τον κοινωνικό του ρόλο (Στάμου, 2011).

Η χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, επιρρηματικών προσδιορισμών και συναισθηματικού λεξιλογίου συνιστούν τους πιο φανερούς τρόπους, με τους οποίους ένας συγγραφέας ή ομιλητής αξιολογεί το περιεχόμενο του κειμένου του (Στάμου, 2011).

4.4. Σχεδιασμός των διδακτικών προτάσεων

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστεί ο τρόπος σχεδιασμού των διδακτικών σεναρίων που προτείνονται στην παρούσα εργασία (βλ. Κεφάλαιο 6), καθώς και οι επιμέρους στόχοι τους.

Και τα τέσσερα διδακτικά σενάρια, τα οποία απευθύνονται στις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' Δημοτικού, έχουν σχεδιαστεί με βάση την εξής κεντρική δομή: Ανάγνωση – Συζήτηση – Κειμενική διερεύνηση (φύλλα εργασίας) – Παραγωγή γραπτού λόγου – Ανάλυση δράσης, και εντάσσουν αρμονικά διάφορες πρακτικές κριτικού γραμματισμού, οι οποίες αναμένεται να διαδέχονται με ομαλό τρόπο η μία την άλλη [π.χ. μεγαλόφωνη ανάγνωση (βλ. Hoffman, 2011), αξιοποίηση συστημικής λειτουργικής γραμματικής, αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων μέσα από διάλογο και δραστηριότητες, αντιπαραβολή οπτικών, δημιουργία εναλλακτικών / ανατρεπτικών εκδοχών, ανάλυση κοινωνικής δράσης]. Επιπρόσθετα, για τον σχεδιασμό τους αντλούνται στοιχεία και από το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Luke & Freebody, 1997, 1999). Πιο συγκεκριμένα, αν και δεν ακολουθείται με γραμμικό τρόπο ο διαχωρισμός στους τέσσερις ρόλους που προτείνονται από αυτό το μοντέλο, ωστόσο εντάσσονται στοιχεία του στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, οι διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά αντιστοιχούν στον ρόλο του «κωδικοποιητή» και «αποκωδικοποιητή», ενώ η επεξεργασία των κειμένων μέσω των συζητήσεων γύρω από τις ρητές και άρρητες πληροφορίες, η αναζήτηση των αναπαραστάσεων που κατασκευάζει ο συγγραφέας και των οπτικών που προωθεί, η δημιουργία εναλλακτικών εκδοχών και η αντιπαραβολή των κειμένων που δημιουργούνται από τα παιδιά συνάδουν με τους ρόλους του «συμμέτοχου», του «χρήστη» και του κριτικού «αναλυτή» του κειμένου.

Για τη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών των συγγραφέων εντάσσονται στις διδακτικές προτάσεις στοιχεία της ΣΛΓ με τρόπο απλό, ώστε να γίνονται κατανοητά από τους μαθητές και να συνδέονται αρμονικά με τις υπόλοιπες δραστηριότητες. Για την ακρίβεια, αξιοποιούνται με απλοποιημένο τρόπο τα πεδία των συμμετεχόντων, των διαδικασιών, της κλίμακας αιτιότητας και της αξιολόγησης, ενώ χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί όροι, όπως: ήρωες αντί για συμμετέχοντες, πράξεις αντί για διαδικασίες, σχόλια αντί για αξιολόγηση και εσωτερικές και εξωτερικές πράξεις αντί του επενεργητικές και μη επενεργητικές διαδικασίες (Καραγιαννάκη, 2016).

Ακόμη, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, κυρίως στις μικρές τάξεις, καθώς και στην ομαλή εναλλαγή προφορικού και γραπτού λόγου ώστε

η διδασκαλία να μην καταντήσει μονότονη και κουραστική, ενώ για τον ίδιο λόγο προτείνονται και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και η δραματοποίηση που προωθούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη με έναν τρόπο ιδιαίτερα φιλικό προς τα παιδιά. Μάλιστα, για κάθε τάξη προτείνεται, εκτός από το διδακτικό σενάριο, μία εργασία για το σπίτι, καθώς και μία πρόταση για διδακτική επέκταση του σεναρίου.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες ανάληψης δράσης, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο μίας κριτικά προσανατολισμένης διδασκαλίας, προτείνεται να απευθύνονται στην τοπική σχολική κοινότητα, καθώς μία δράση κριτικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητο να απευθύνεται μόνο στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά αντιθέτως μπορεί να έχει αποδέκτη το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Άλλωστε, η δράση που καλούνται να αναλάβουν τα παιδιά αφορά θέματα (και) της δικής τους σχολικής ζωής.

Ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις, συνδυάζονται στοιχεία της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, της επικοινωνιακής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, τα διδακτικά σενάρια που προτείνονται συμβαδίζουν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για τη γλώσσα (και τη λογοτεχνία), ενώ πέρα από την προώθηση της κριτικής σκέψης αποβλέπουν και στην ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Θεωρείται, επίσης, ότι μπορούν να ενταχθούν αρμονικά σε οποιοδήποτε σημείο της διδακτέας ύλης, εκτός από την περίπτωση της Α' δημοτικού, όπου προτείνεται η διδακτική πρόταση να εφαρμοστεί από τα μισά της σχολικής χρονιάς και έπειτα, όπως για παράδειγμα πριν από την Πανελλήνια Ημέρα Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (6 Μαρτίου).

Επιπλέον, προς διευκόλυνση της διδακτικής πράξης προτείνεται τα αντίστοιχα αποσπάσματα που θα χρησιμοποιηθούν στην τάξη να φωτοτυπηθούν και να μοιραστούν στους μαθητές, καθώς επίσης να καταγραφούν σε ένα φύλλο word και να προβληθούν στον προτζέκτορα της τάξης προκειμένου η διαδικασία αναζήτησης στοιχείων στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων να διευκολυνθεί. Ακόμη, προτείνεται τα βιβλία να μείνουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ώστε οι μαθητές να μπορούν να έρθουν σε επαφή και με την εικονογράφησή τους. Επομένως, απαραίτητα μέσα για την υλοποίηση των σεναρίων είναι τα βιβλία, οι φωτοτυπίες των κειμένων, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο προτζέκτορας, καθώς επίσης και τα φύλλα εργασίας (για τα φύλλα εργασίας βλ. Παράρτημα 6). Προαπαιτούμενα, μάλιστα, είναι η εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των παιδιών, η συνεχής

επικοινωνία μαζί τους, ο δημοκρατικός διάλογος, η συνέπεια του εκπαιδευτικού στον ενθαρρυντικό και καθοδηγητικό ρόλο του και η διάθεση για συνεχή αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης.

Οι επιμέρους στόχοι των διδακτικών προτάσεων είναι κοινοί και για τις τέσσερις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, προσδοκάται οι μαθητές:

- ✓ να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου και να εστιάσουν στην άντληση πληροφοριών μέσα από αυτό,
- ✓ να διατυπώσουν υποθέσεις, προβλέψεις και συμπεράσματα,
- ✓ να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους,
- ✓ να προβούν σε αλληλεπιδραστικούς διαλόγους,
- ✓ να εξοικειωθούν με τα εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής,
- ✓ να συγκρίνουν τις απόψεις τους με αυτές του συγγραφέα,
- ✓ να αντιπαραβάλουν διάφορες οπτικές γωνίες γύρω από ένα θέμα,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι κανένα κείμενο δεν είναι ουδέτερο,
- ✓ να διαπιστώσουν ότι όλες οι ιστορίες είναι κατασκευασμένες από έναν συγγραφέα για κάποιο σκοπό,
- ✓ να αναγνωρίσουν τις απόψεις του συγγραφέα μέσα από τις γλωσσικές επιλογές του,
- ✓ να αξιολογήσουν την πλοκή και να παρέμβουν σε αυτήν,
- ✓ να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες,
- ✓ να εντοπίσουν τα ιδεολογικά μηνύματα του κειμένου,
- ✓ να εκφραστούν τόσο μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου όσο και μέσα από τη δραματοποίηση και τα εικαστικά,
- ✓ να εξελίξουν τις ικανότητες κριτικής γραφής,
- ✓ να εργαστούν ομαδικά,
- ✓ να ευαισθητοποιηθούν κοινωνικά και να αναλάβουν δράση για να επιφέρουν αλλαγές στη σχολική κοινότητα όπου ανήκουν,
- ✓ να καλλιεργήσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού,
- ✓ να αναγνωρίσουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού και τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτόν,
- ✓ να σκεφτούν στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και αρμονικής συνύπαρξης των μαθητών,

- ✓ να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του λόγου στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Αξίζει, ακόμη, να επισημανθεί πως τα διδακτικά σενάρια που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία αποτελούν μια ενδεικτική, μόνο, πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της ΚΑΛ και του Κριτικού Γραμματισμού και προσφέρονται για τροποποίηση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, που θα τα αξιοποιήσει. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως διδασκαλία εξοικείωσης σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που θα περιλαμβάνει περαιτέρω διδακτικές ώρες για την θεματική του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, με μικρές τροποποιήσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και για άλλες τάξεις ή να αποτελέσουν όλα μαζί μία θεματική ενότητα που θα αφορά μία σχολική τάξη (π.χ. Γ' δημοτικού). Ενδεικτικός είναι, επίσης, και ο καταμερισμός της διδασκαλίας σε τρία διδακτικά δίωρα για την κάθε τάξη.

Άλλωστε, σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού δεν υπάρχει μία ενιαία «συνταγή» διδασκαλίας ούτε αυστηροί κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσει κάποιος. Αντιθέτως, μία από τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού συνίσταται στην ικανότητα προσαρμογής και αναπροσαρμογής μέσω της αξιοποίησης τεχνικών που είναι δυναμικές και τροποποιούνται ώστε να συνάδουν με το ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο στο οποίο εντοπίζονται. Επομένως, στην πράξη η διάρκεια των σεναρίων θα καθοριστεί από τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και από το ενδιαφέρον τους, την ανταπόκρισή τους και τη διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή.

Τέλος, προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες θα αξιολογούν τη διαδικασία και όχι το τελικό προϊόν. Για παράδειγμα, προτείνεται η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να αξιολογεί τις πρακτικές που ακολουθεί και την πιθανή ανάγκη ανασχεδιασμού τους, η παρατήρηση καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να αξιολογείται η συμμετοχή των μαθητών και η τήρηση προσωπικού φακέλου του μαθητή (portfolio).

5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό εκπονείται η κριτική ανάλυση λόγου των επιλεγμένων αποσπασμάτων (βλ. Παράρτημα 3). Για την ανάλυση κάθε βιβλίου η δομή που ακολουθείται είναι η εξής: Μεταβιβαστικότητα (Συμμετέχοντες – Διαδικασίες) – Κλίμακα Αιτιότητας – Αξιολόγηση, ενώ τα συμπεράσματα της ανάλυσης εντοπίζονται στο τέλος του κεφαλαίου. Οφείλουμε να επισημάνουμε πως, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, οι συμμετέχοντες – πέρα από τη διάκριση σε παθητικούς και ενεργητικούς - διακρίνονται σε πρωταγωνιστές και περιφερειακούς ήρωες. Η διάκριση στηρίχτηκε κυρίως στον ρόλο των ηρώων ως προς το επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, χωρίς να έχουν ακολουθηθεί συγκεκριμένα κριτήρια της θεωρίας των μυθοπλαστικών χαρακτήρων (π.χ. Γαβρηλίδου, 2008). Μάλιστα, κατά την ανάλυση της Μεταβιβαστικότητας παρατίθενται πίνακες με τα αριθμητικά δεδομένα των διαδικασιών των πρωταγωνιστών και των περιφερειακών ηρώων ξεχωριστά, ενώ στο Παράρτημα 4 εντοπίζονται επιπλέον πίνακες, όπου καταγράφονται αναλυτικά οι διαδικασίες των πρωταγωνιστικών προσώπων ανά βιβλίο.

5.1. «Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα», Αυτζής Μ.

5.1.1 Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Από το συγκεκριμένο βιβλίο έχει αξιοποιηθεί το απόσπασμα στο οποίο περιγράφεται τόσο το επεισόδιο bullying, όσο και τα συναισθήματα του θύματος, χωρίς, όμως, να περιλαμβάνεται η τελική έκβαση του επεισοδίου. Τα πρόσωπα, λοιπόν, που συμμετέχουν στο παρόν απόσπασμα είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Ορφέας
- ✓ Κίτρινα Ποδήλατα
- ✓ Αφηγητής
- ✓ Μιχάλης
- ✓ Κυρία Ράνια (γυμνάστρια)
- ✓ Άρης
- ✓ Μαμά Ορφέα

Όπως είναι προφανές από την λίστα των συμμετεχόντων, η παρούσα ανάλυση επεκτείνεται σε όλους τους ήρωες της ιστορίας, είτε ο ρόλος τους είναι πρωταγωνιστικός

είτε περιφερειακός, ενώ παραλείπονται μόνο ο Πέτρος και η Ειρήνη, οι οποίοι δεν εισάγουν καμία απολύτως διαδικασία και απλώς αναφέρεται η ύπαρξή τους στο παρασκήνιο («Εσύ δεν έτρωγες τα σάντουιτς του Πέτρου; Και της Ειρήνης τα τوست και το γλυκό;»). Παραλείπονται, επίσης, οι φανταστικοί «φίλοι» του Ορφέα («Έλεγε, έλεγαν...»).

Πρωταγωνιστές του βιβλίου είναι ο Ορφέας, που είναι το θύμα bullying, και τα Κίτρινα Ποδήλατα, δηλαδή η ομάδα των θυτών. Ο Ορφέας, αν και διαδραματίζει τον πλέον κεντρικό ρόλο, εμφανίζεται με ιδιαίτερα παθητική στάση, καθώς είναι ο αποδέκτης όλων των διαδικασιών που εισάγουν οι θύτες, οι «Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα», όπως τους αποκαλεί ο συγγραφέας στον τίτλο του βιβλίου. Αναλυτικότερα, όπως θα δούμε και παρακάτω, ο Ορφέας είναι αυτός που εισάγει τις περισσότερες διαδικασίες από όλους τους συμμετέχοντες και, μάλιστα, τις διπλάσιες σχεδόν από τους συμπρωταγωνιστές του, τα Κίτρινα Ποδήλατα, με την ποσοτική υπεροχή του, ωστόσο, να μην αρκεί ώστε να τον χαρακτηρίσουμε ως ενεργητικό δράστη. Στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος, ο Ορφέας παρουσιάζεται ανήμπορος, έχοντας ενστερνιστεί πλήρως τον ρόλο του θύματος, καθώς συνεχώς αποδέχεται την εκφοβιστική στάση των θυτών και όλες, σχεδόν, οι διαδικασίες που σχετίζονται με αυτόν αφορούν είτε τις επιθέσεις – λεκτικές ή και σωματικές – που δέχεται είτε τις αντιδράσεις του και, πιο συγκεκριμένα, τη δυσμενή συναισθηματική του κατάσταση. Η επίδραση των θυτών είναι καταλυτική στον ψυχισμό του και πασιφανής σε όλο το απόσπασμα. Πέρα, όμως, από την παθητική στάση του, επιπρόσθετα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον συγκεκριμένο ήρωα είναι η ευαισθησία, η προσήλωση στον στόχο του να προσέχει – πλέον - τη διατροφή του, η αγάπη του για το διάβασμα και η φαντασία του, την οποία χρησιμοποιεί ως μέσο για να αντιμετωπίσει, κατά κάποιον τρόπο, τους θύτες, προς το τέλος του αποσπάσματος. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε πως, στο τέλος του συγκεκριμένου αποσπάσματος, η παρουσία του Ορφέα στην ιστορία αναβαθμίζεται, καθώς προσπαθεί, έστω και με λίγες διαδικασίες («τους αντιμετώπισε με θάρρος», «στάθηκε και πάλι το αγόρι θαρρετά απέναντί τους»), να αποτινάξει τον παθητικό ρόλο του αποδέκτη των ενεργειών των συμπρωταγωνιστών του και να εξελιχθεί σε έναν περισσότερο ενεργητικό δράστη.

Περνώντας, στη συνέχεια, στα Κίτρινα Ποδήλατα παρατηρούμε ότι, εν αντιθέσει με τον Ορφέα, συνιστούν ξεκάθαρα τους πιο ενεργητικούς δράστες της πλοκής, παρόλο που ποσοτικά μειονεκτούν στις διαδικασίες που εισάγουν. Η δράση τους διαχέεται σε ποικιλία διαδικασιών, οι οποίες αποτυπώνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά τους και τις συνέπειες αυτής, ενώ ταυτόχρονα είναι προφανές πως η παρουσία τους μέσα στην ιστορία έχει,

αποκλειστικά, αρνητική χροιά. Καθ' όλη τη ροή του κειμένου, τα Κίτρινα Ποδήλατα εισάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο τον Ορφέα και επηρεάζουν την πορεία του στην ιστορία. Μάλιστα, εμφανίζονται ως δράστες επενεργητικών, κατά κύριο λόγο, διαδικασιών, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου συνιστούν αποδέκτες διαδικασιών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως, ακόμη και όταν αποδέχονται τις ενέργειες του Ορφέα, δε μεταβάλλονται σε παθητικούς συμμετέχοντες, αλλά σε ευεργετούμενους, κατά κάποιο τρόπο, καθώς οι διαδικασίες που απευθύνονται προς αυτούς αφορούν, στην ουσία, την υποταγή του θύματος στον θύτη του («θα μας φέρνεις κάθε μέρα ένα ευρώ», «άρχισε να τους δίνει καθημερινά το χαρτζιλίκι του», «τους βρήκε για να τους δώσει το ευρώ», «τους έδωσε»), με εξαίρεση, ίσως, στο τέλος του αποσπάσματος, όπως είδαμε προηγουμένως.

Επομένως, οι πιο δυναμικοί και ενεργητικοί συμμετέχοντες είναι οι θύτες, με αρνητικό πάντα πρόσημο στη συμπεριφορά τους. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο συνίσταται στην επιλογή του παραγωγού κειμένου να παρουσιάσει όλα τα μέλη της ομάδας των θυτών με ένα όνομα: «τα Κίτρινα Ποδήλατα». Η επιλογή αυτή μπορεί να εξηγηθεί είτε λόγω της ταύτισης των πράξεών τους είτε λόγω της υποτίμησης του συγγραφέα προς αυτούς, όπως θα δούμε και στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης. Βέβαια, υπάρχουν δυο συμμετέχοντες που διαχωρίζονται από την ομάδα των θυτών και παρουσιάζονται ως ξεχωριστές προσωπικότητες που εισάγουν διαδικασίες και σε ατομικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες αυτοί είναι ο Άρης, ο αρχηγός της ομάδας, και ο Μιχάλης, ο «δεύτερος νταής», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συγγραφέας. Πέραν των διαδικασιών που εισάγουν ως μέλη των Κίτρινων Ποδηλάτων, αυτοί οι δύο εισάγουν επιπλέον διαδικασίες εις βάρος του Ορφέα, με τον Άρη να υπερέχει και τους υπόλοιπους να ακολουθούν.

Καινοτομία του συγκεκριμένου βιβλίου (συγκριτικά με τα υπόλοιπα της παρούσας ανάλυσης) είναι η παρουσία του αφηγητή μέσα στην ιστορία. Ο παραγωγός του κειμένου αποκτά υπόσταση στο πλαίσιο της πλοκής και αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή, ο οποίος εκφράζει τη γνώμη του σε καίρια σημεία της υπόθεσης, επενδύοντας την πλοκή με τα συναισθήματά του. Βέβαια, ο αφηγητής είναι και αυτός ένας παθητικός ήρωας, καθώς δεν μπορεί να επέμβει στην ροή της ιστορίας, παρά μόνο να την σχολιάσει. Σε κάθε περίπτωση, όμως, φαίνεται να νοιάζεται για το θύμα και να καταδικάζει τους θύτες.

Καταλήγοντας, η κυρία Ράνια, η γυμνάστρια, και η μαμά του Ορφέα κατέχουν δευτερεύων ρόλο στο απόσπασμα, καθώς με τις ελάχιστες διαδικασίες που εισάγουν συνιστούν παθητικές συμμετέχουσες και δεν προωθούν την εξέλιξη της υπόθεσης, παρά

μόνο συμβάλλουν ώστε να αποσαφηνιστεί ο ρόλος του Ορφέα ως θύμα και να τονιστεί η επιβαρυνόμενη συναισθηματική του κατάσταση εξαιτίας των θυτών. Καμία από τις δύο δεν παρουσιάζεται να γνωρίζει τι συμβαίνει στον Ορφέα, επομένως, δεν μπορούν να τον βοηθήσουν, αν και θα μπορούσαμε να πούμε πως η εμφάνιση της κυρίας Ράνιας, έστω και τυχαία, «σώζει», προσωρινά μόνο, τον Ορφέα από τον Μιχάλη. Αξιοσημείωτη είναι, τέλος, η απουσία των δασκάλων ή και άλλων ενηλίκων, που θα μπορούσαν, πιθανώς, να βοηθήσουν το θύμα.

β. Διαδικασίες

Οι διαδικασίες που αντιστοιχούν σε όλους τους συμμετέχοντες της ιστορίας καταχωρίζονται στους παρακάτω πίνακες, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι διαδικασίες και τα αντίστοιχα ποσοστά των συμμετεχόντων που κατέχουν πρωταγωνιστική θέση στο κείμενο, ενώ στον Πίνακα 2 συνοψίζονται οι διαδικασίες των περιφερειακών συμμετεχόντων. Όπως προαναφέρθηκε και για το σύνολο των βιβλίων, οι αναλυτικοί πίνακες που περιλαμβάνουν τις διαδικασίες του εκάστοτε πρωταγωνιστικού συμμετέχοντα εντοπίζονται στο Παράρτημα 4. Η επιλογή αυτή έχει πραγματοποιηθεί προκειμένου να εστιάσουμε στην ανάλυση των πρωταγωνιστών του επεισοδίου bullying, χωρίς, ωστόσο, να παραβλεφθούν και οι λοιποί ήρωες. Η ίδια, μάλιστα, δομή αξιοποιείται και για τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αναλύονται στην συγκεκριμένη εργασία.

Πίνακας 1 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (1)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες				
	Ορφέας	Κίτρινα Ποδήλατα	Μιχάλης	Άρης	Αφηγητής
Υλικές	41 (56,1%)	23 (65,71%)	5 (71,4%)	0 (0%)	1 (7,7%)
Λεκτικές	8 (11%)	4 (11,43%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	2 (15,4%)
Νοητικές Γνωστικές	4 (5,5%)	1 (2,86%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (7,7%)
Νοητικές	1 (1,4%)	2 (5,71%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	1 (7,7%)

Αντιληπτικές					
Νοητικές Συναισθηματικές	9 (12,3%)	2 (5,71%)	0 (0%)	1 (14,2%)	7 (53,8%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	3 (4,1%)	1 (2,86%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	1 (2,86%)	0 (0%)	2 (28,6%)	1 (7,7%)
Συσχετιστικές Κτητικές	4 (5,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	3 (4,1%)	1 (2,86%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	73 (100%)	35 (100%)	7 (100%)	7 (100%)	13 (100%)
Γενικό σύνολο	135 Διαδικασίες				

Πίνακας 2 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (1)

Είδη Διαδικασιών	Κυρία Ράνια	Μαμά Ορφέα
Υλικές	αν δεν ερχόταν 1 (33,33%)	προσπάθησε, δε μου δίνει άλλα 2 (50%)
Λεκτικές	τον ρώτησε 1 (33,33%)	
Νοητικές Γνωστικές		τι σκαφίστηκε, να μάθει 2 (50%)
Νοητικές Αντιληπτικές	τον είχε δει	

	1 (33,33%)	
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	3 (100%)	4 (100%)
Γενικό σύνολο	7 Διαδικασίες	
Τελικό σύνολο	142 Διαδικασίες	

Το πρώτο πράγμα στον Πίνακα 1 που προκαλεί εντύπωση είναι η υπεροχή του Ορφέα στο πλήθος των διαδικασιών που εισάγει έναντι των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Αυτή η παρατήρηση, με μία πρώτη ματιά, έρχεται σε αντίφαση με την άποψη που διατυπώθηκε προηγουμένως, αναφορικά με την παθητική στάση του συγκεκριμένου ήρωα. Ωστόσο, παρατηρώντας προσεκτικότερα τις διαδικασίες που εισάγει, συμπεραίνουμε πως, πράγματι, αυτή η εικόνα προτεραιότητας αφορά μόνο τους αριθμούς, καθώς ο Ορφέας με τις διαδικασίες που εισάγει δεν καταφέρνει να διαχειριστεί την δύσκολη κατάσταση που βιώνει και να αναδειχθεί σε δυναμικό δράστη. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία του σκορπίζεται σε ποικιλία διαδικασιών, πράγμα που απηχεί όχι τον δυναμισμό του και την πρωτοβουλία του για δράση, αλλά, αντιθέτως, τον φόβο του και τις κινήσεις – συμπεριφορές του εξαιτίας των συμπρωταγωνιστών του. Κάθε του δράση αποτελεί, ουσιαστικά, αντίδραση και αποτέλεσμα των ενεργειών που εισάγουν τα Κίτρινα Ποδήλατα. Μάλιστα, οι περισσότερες από όλες τις διαδικασίες που εισάγει είναι μη επενεργητικές, ενώ οι επενεργητικές διαδικασίες του, με ελάχιστες εξαιρέσεις, απευθύνονται είτε σε αντικείμενα είτε έχουν την έννοια της «προσφοράς» προς τα Κίτρινα Ποδήλατα, είναι δηλαδή άνευ αξίας, καθώς δεν αναβαθμίζουν τη θέση του και δεν τον απαλλάσσουν από τον ρόλο του θύματος.

Εστιάζοντας περαιτέρω στις υλικές διαδικασίες του συγκεκριμένου συμμετέχοντα, παρατηρούμε ότι αυτές περιγράφουν είτε ενέργειές του, τις οποίες προφασίζονται οι θύτες για να τον εκφοβίσουν (π.χ. «έτρωγε το κολατσιό των συμμαθητών του»), είτε την αδυναμία του να αντιμετωπίσει τους θύτες και την προσπάθειά του να τους αποφύγει («το βάζει στα πόδια»), καθώς επίσης και τους εκβιασμούς, στους οποίους αναγκάζεται να υποκύψει («άρχισε να τους δίνει καθημερινά το χαρτζιλίκι του»), αλλά και τις συνέπειες του εκφοβισμού που βιώνει (π.χ. «δεν αγόραζε τίποτα», «κλείστηκε στο δωμάτιό του»). Εν ολίγοις, η ποιότητα των υλικών διαδικασιών του Ορφέα διαμορφώνει γι' αυτόν μια

ιδιαίτερα παθητική προσωπικότητα. Μόνο στο τέλος, όπως προείπαμε, ανατρέπεται σε μικρό, ωστόσο, βαθμό αυτή η θέση και παρατηρούμε κάποιες ενέργειες από μέρους του, που υποδηλώνουν την απόφασή του να σταθεί δυναμικά απέναντι στους θύτες («άρχισε να ζωγραφίζει», «τους έδωσε το μπλοκ ζωγραφικής», «τους αντιμετώπισε»). Βέβαια, ο παραγωγός του κειμένου δεν παραλείπει να μας μεταβιβάσει πως αυτή η επιλογή του Ορφέα δεν είναι αποκλειστικά προϊόν γενναιότητας, αλλά, κυρίως, ανάγκης («Αυτά έχω μόνο. Ο κουμπάρς μου άδειασε και η μαμά μου δε μου δίνει άλλα»): οφείλουμε, όμως, να αναγνωρίσουμε την ευρηματικότητα του ήρωα.

Παρότι στην πλειοψηφία τους οι διαδικασίες του Ορφέα είναι υλικές, αυτές είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών – ενεργειών των συμπρωταγωνιστών του, άποψη που απηχείται και στις υπόλοιπες διαδικασίες που εισάγει. Οι λεκτικές του διαδικασίες αποκαλύπτουν, στην πραγματικότητα, το γεγονός ότι δεν μοιράζεται αυτά που τον βασανίζουν με κανέναν και σχετίζονται με τις προτροπές – συμβουλές του αφηγητή να μιλήσει στη δασκάλα ή στη μαμά του. Μόνο με τους φανταστικούς του φίλους παρουσιάζεται να συνομιλεί, ενώ όταν απευθύνεται, στο τέλος, στα Κίτρινα Ποδήλατα, αντί για λεκτικές διαδικασίες, ο συγγραφέας τον τοποθετεί να εισάγει υλικές, οι οποίες ενέχουν τη σημασία του λόγου («τους αντιμετώπισε», «στάθηκε και πάλι το αγόρι θαρρετά απέναντί τους»). Η επιλογή του αυτή εξυπηρετεί ώστε να αποδοθεί με περισσότερη έμφαση και ένταση η ανάληψη δράσης από μέρους του Ορφέα. Ένα ακόμη στοιχείο που προκαλεί το ενδιαφέρον μας σε σχέση με τις λεκτικές διαδικασίες του συγκεκριμένου συμμετέχοντα είναι η τάση των θυτών να αποδώσουν σε αυτές αρνητικό πρόσημο («μας κοροϊδεύεις», «μας δουλεύει»), φανερώνοντας τον δικό τους κακοπροαίρετο χαρακτήρα.

Συνεχίζοντας με τις νοητικές διαδικασίες (γνωστικές – αντιληπτικές) που εισάγει ο Ορφέας, αυτές απηχούν αφενός τις απειλές που δέχεται και αφετέρου τις συμβουλές του αφηγητή. Επιπλέον, οι συσχετιστικές διαδικασίες του (κατηγορικές – κτητικές) αλλά και οι συμπεριφορικές και, κυρίως, οι νοητικές συναισθηματικές αποτυπώνουν με σαφήνεια τις επιπτώσεις του εκφοβισμού που υφίσταται και τον φόβο του.

Τα Κίτρινα Ποδήλατα, από την άλλη, αν και εισάγουν λιγότερες διαδικασίες από τον Ορφέα, επενεργούν σε αυτόν και επηρεάζουν δραματικά την εξέλιξη της υπόθεσης. Όλες οι υλικές διαδικασίες που εισάγουν επιτρέπουν να διαγραφεί ξεκάθαρα ο ρόλος τους ως θύτες της υπόθεσης, δεδομένου ότι περιγράφονται αναλυτικά οι επιθέσεις τους, που στόχο έχουν τον Ορφέα. Η αρνητική χροιά των υλικών τους διαδικασιών συμπληρώνεται από τις

λεκτικές τους διαδικασίες, που, αν και λίγες, αρκούν για να μεταφέρουν τη δράση των συγκεκριμένων συμμετεχόντων στη σφαίρα (και) του λεκτικού bullying. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι και οι υπόλοιπες διαδικασίες που εισάγουν συντηρούν τον μονοδιάστατο χαρακτήρα τους. Τόσο οι νοητικές και οι συσχετιστικές, όσο και η μία συμπεριφορική διαδικασία τους ενισχύουν τον ρόλο τους ως θύτες, ενώ σε κανένα σημείο δεν αναφύεται κάποια θετική πτυχή στην δράση τους.

Στο ίδιο μήκος κινούνται και τα δύο μέλη της ομάδας που παρουσιάζουν δράση σε ατομικό επίπεδο. Ο Μιχάλης εισάγει διαδικασίες που υποδηλώνουν όχι μόνο την εκφοβιστική δράση του, αλλά και την πονηριά του, ενώ ο Άρης είτε μέσω της ταυτοποιητικής του διαδικασίας είτε μέσω των υλικών και των λεκτικών του διαδικασιών διαφαίνεται ως ο αρχηγός της ομάδας, που εξουσιάζει το θύμα, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη των Κίτρινων Ποδήλατων. Τέλος, η συναισθηματική του διαδικασία έχει και αυτή αρνητική σημασία και προδίδει τον ευέξαπτο χαρακτήρα του («εκνευρίστηκε»).

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο των διαδικασιών, παρατηρούμε ότι όλες οι διαδικασίες που εισάγει ο αφηγητής της ιστορίας (κυρίως συναισθηματικές) αφορούν αποκλειστικά τα συναισθήματά του και την επιθυμία του να βοηθήσει το θύμα, ενώ σε καμία περίπτωση δε δύνανται να επηρεάσουν την εξέλιξη της υπόθεσης, καθώς ακόμη και η μοναδική υλική διαδικασία του εκφράζει την ευχή του να «πιάσει» τους θύτες. Η γυμνάστρια, η κυρία Ράνια, από την άλλη μεριά, επηρεάζει, έστω και σε μικρό βαθμό, την πλοκή («Αν δεν ερχόταν η κυρία Ράνια...») προς όφελός του θύματος, ενώ οι διαδικασίες της μαμάς του Ορφέα (δύο υλικές και δύο γνωστικές) εξυπηρετούν ώστε να κατανοήσουμε το μέγεθος της μητρικής αγάπης, αφενός, και την αδυναμία της να βοηθήσει τον ήρωα, αφετέρου.

5.1.2. Κλίμακα αιτιότητας

Στο υπό ανάλυση απόσπασμα παρουσιάζεται ξεκάθαρα το πρόσωπο του δράστη, αλλά και του αποδέκτη των διαδικασιών, με αποτέλεσμα να παρέχεται στον αναγνώστη μία σαφής εικόνα για την απόδοση αιτιότητας, συμβάλλοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στην καλύτερη κατανόηση των ρόλων του θύτη και του θύματος bullying. Η χρήση επενεργητικών διαδικασιών, μεταβατικών ρημάτων και ενεργητικής σύνταξης κυριαρχεί, καθιστώντας έκδηλη την προσπάθεια του δημιουργού του κειμένου να τονίσει με εμφατικό τρόπο την ταυτότητα του δράστη, χωρίς αυτή να συσκοτίζεται ή να απαλείφεται πουθενά, όπως θα διαπιστώσουμε ακολούθως.

Αναφορικά με τα Κίτρινα Ποδήλατα, τους πιο ενεργητικούς δράστες της ιστορίας, είναι ξεκάθαρος, σε ολόκληρο το απόσπασμα, ο ρόλος τους ως υποκείμενα μεταβατικών ρημάτων και, συνακόλουθα, επενεργητικών διαδικασιών με αποδέκτη τον Ορφέα. Χρησιμοποιώντας την ενεργητική σύνταξη, ο συγγραφέας περιγράφει τις πράξεις των θυτών εις βάρος του θύματος. Χαρακτηριστικά, λοιπόν, παραδείγματα σαφούς απόδοσης της εκφοβιστικής τους συμπεριφοράς μέσα από ανάλογες ενέργειες είναι τα ακόλουθα: «τον ενοχλούν», «τον κοροϊδεύουν», «του βγάζουν τη γλώσσα», «τον σπρώχνουν», «του χαλάνε τα μαλλιά», «τον κλοτσούν», «του παίρνουν τα πράγματα», «τον παρέσυραν», «τον έπιασαν», «να τον λιώσουμε». Η δράση, μάλιστα, της ομάδας ενισχύεται, περαιτέρω, μέσα από τις ενέργειες των δύο «ηγετικών» μελών της, που εισάγουν επενεργητικές διαδικασίες με αποδέκτη το θύμα.

Αλλά και στην περίπτωση του Ορφέα, είναι σαφής, κάθε φορά, η σκιαγράφηση της ταυτότητάς του ως δράστη που πραγματοποιεί ενέργειες, οι οποίες φανερώνουν τον παθητικό του ρόλο και, ακόμα και όταν εκφέρονται μέσω επενεργητικών διαδικασιών, καταδεικνύουν τη θέση του ως αποδέκτη των διαδικασιών των θυτών, δεδομένου ότι περιγράφουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα που αυτοί προκαλούν. Επιπρόσθετα, παθητική σύνταξη χρησιμοποιείται μόνο μία φορά, στα λόγια του αφηγητή («δεν εννοώ να πλακωθεί στο ξύλο με τα Κίτρινα Ποδήλατα»), και, μάλιστα, ως συμπλήρωμα μίας αποφαιτικής πρότασης, απομακρύνοντας, έτσι, τον πρωταγωνιστή από οποιονδήποτε αρνητικό υπαινιγμό.

Σε κάθε περίπτωση, ο συγγραφέας μεταβιβάζει στον αναγνώστη με ξεκάθαρο τρόπο τόσο τι συμβαίνει στον Ορφέα όσο και τι νιώθει, αλλά και σε ποιες ενέργειες προβαίνει, στο τέλος, για να αντιμετωπίσει τα Κίτρινα Ποδήλατα. Μάλιστα, οι εκφορές στο

συντακτικό επίπεδο αποσαφηνίζουν το πρόσωπο που εισάγει τις διαδικασίες, όχι μόνο στην περίπτωση των πρωταγωνιστικών ρόλων, αλλά και σε αυτήν των περιφερειακών.

5.1.3 Αξιολόγηση

Στο επίπεδο της αξιολόγησης, πολυπληθή είναι τα μέσα που εμπλουτίζουν τον λόγο του συγγραφέα και μεταφέρουν την υποκειμενικότητά του στους αναγνώστες. Παρακάτω εξετάζονται όλοι οι γλωσσικοί μηχανισμοί που αποδίδουν την οπτική του παραγωγού του κειμένου.

Αρχικά, το πιο φανερό στοιχείο αξιολόγησης στο παρόν απόσπασμα είναι η ίδια η ύπαρξη ενός εκ των συμμετεχόντων μέσα στην ιστορία, και, συγκεκριμένα, του αφηγητή. Ο συγγραφέας αποκτά σάρκα και οστά, αναλαμβάνοντας ξεχωριστό ρόλο στην υπόθεση και προβάλλει τις δικές του απόψεις και τα δικά του συναισθήματα μέσω του αφηγητή. Πριν εξετάσουμε, λοιπόν, οποιοδήποτε άλλο γλωσσικό μέσο, αξίζει να σταθούμε στα σημεία όπου διαφαίνεται η υποκειμενικότητα του συγγραφέα μέσα από τα λόγια του συγκεκριμένου συμμετέχοντα:

- ✓ «Φυσικά αυτό εμένα δε μου αρέσει καθόλου. Τι θα πει φοβάται; Να μη φοβάται. Δε θέλω να τον πειράζουν. Σιχαίνομαι τις λαχτάρες.»
- ✓ «Τον πονηρό! Να μπορούσα να τον πιάσω στα χέρια μου... Αλλά δεν είμαι παρά ένας απλός αφηγητής, και δεν αλλάζει τίποτα, όσο κι αν θυμώνω.»
- ✓ «Ο Ορφέας πρέπει κάποια στιγμή να το πάρει απόφαση και να γίνει Αλαντίν ή Ντ' Αρτανιάν. Και δεν εννοώ να πλακωθεί στο ξύλο με τα Κίτρινα Ποδήλατα.»
- ✓ «"Έ, φιλαράκο, σε σένα μιλάω! Οι ήρωες δε φοβούνται!" Αχ, πότε θα αποκτήσει θάρρος; "Δεν είναι ντροπή να μιλήσεις στη δασκάλα σου! Ή στη μαμά σου. Μίλα επιτέλους στη μαμά σου!" Δε θέλω οι άλλοι να του κάνουν τη ζωή ποδήλατο.»
- ✓ «Κι εγώ δεν άντεχα πια να τον βλέπω να υποφέρει έτσι. "Τίποτα δεν έμαθες από τα κατορθώματα των φίλων σου; Τόσα βιβλία έχεις διαβάσει. Και η μαμά σου, για θυμήσου τι σκαρφίστηκε για να σταματήσεις να τρως λαίμαργα!"»

Είναι προφανές πως κάθε φορά, που ο αφηγητής παίρνει τον λόγο, εκδηλώνει τη συμπάθειά του προς το θύμα και την επιθυμία του να το συμβουλέψει και να το προστατέψει, αφενός, καθώς και την εχθρική του διάθεση προς τους θύτες, αφετέρου. Αναλυτικότερα, ήδη από την αρχή του κειμένου, ο αφηγητής δηλώνει ξεκάθαρα τη γνώμη του για το bullying που υφίσταται ο πρωταγωνιστής της ιστορίας. Μάλιστα, η επιλογή του επιρρήματος «φυσικά» στην αρχή της πρότασης υποδηλώνει πως είναι αυτονόητη η καταδίκη κάθε εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ενώ το επίρρημα «καθόλου» τονίζει τη δυσαρέσκεια του αφηγητή και την απόλυτη διαφωνία του προς αυτό που συμβαίνει στον

Ορφέα. Στη συνέχεια, με τη ρητορική ερώτηση («Τι θα πει φοβάται») και την ακόλουθη αποφατική πρόταση που εκφέρεται με υποτακτική, με επανάληψη του ίδιου ρήματος («να μη φοβάται»), ο αφηγητής δηλώνει, έμμεσα, ότι ο φόβος δε βοηθά και εκφράζει την επιθυμία και την ευχή του για γενναιότητα εκ μέρους του θύματος. Η εκφορά της δυσαρέσκειάς του, μάλιστα, κλιμακώνεται με την επιλογή του ρήματος «σιχαίνομαι».

Αργότερα, ο συγγραφέας εκφράζει την άποψή του για τον Μιχάλη και προκαλεί την αντιπάθεια προς το πρόσωπό του, τοποθετώντας τον αφηγητή να τον χαρακτηρίζει «πονηρό» και να εκφράζει την επιθυμία του «να τον πιάσει στα χέρια του...», ενώ ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί και στον αναγνώστη την επιθυμία για αποκατάσταση της δικαιοσύνης και τιμωρία του θύτη. Βέβαια, δεν παραλείπει να επισημάνει πως η λύση δεν εναπόκειται στη χρήση βίας («και δεν εννοώ να πλακωθεί στο ξύλο με τα Κίτρινα Ποδήλατα»). Αναγνωρίζει, μάλιστα, τον ρόλο του ως «απλό αφηγητή», θυμίζοντάς μας πως δεν μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη της πλοκής, όσο ξεκάθαρα και αν παρουσιάζονται τα συναισθήματά του («όσο κι αν θυμώνω»). Απευθύνεται, ωστόσο, στον Ορφέα και επαναφέρει το θέμα του φόβου, ενώ τον προτρέπει να μιλήσει, παρόλο που ξέρει πως ο ήρωας δεν τον ακούει. Στην ουσία, απευθύνεται στους αναγνώστες και μεταφέρει τα μηνύματα που θέλει να προωθήσει ο συγγραφέας. Η χρήση της προστακτικής έγκλισης («μίλα») σε συνδυασμό με το επίρρημα «επιτέλους» φανερώνει, ακόμη, πόσο σημαντική θεωρεί ο συγγραφέας την αναζήτηση βοήθειας από τους μεγαλύτερους. Το συναισθηματικό λεξιλόγιο («δε θέλω», «δεν άντεχα», «υποφέρει έτσι») ενισχύει, με τη σειρά του, την αρνητική διάθεση προς τους θύτες, οι οποίοι, όπως εμφατικά αναφέρεται, κάνουν τη ζωή του Ορφέα «ποδήλατο». Στο σημείο αυτό, μάλιστα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως παρατηρείται μία σύνδεση ανάμεσα στις πράξεις των θυτών (έβαψαν το ποδήλατο του Ορφέα κίτρινο, του κάνουν τη ζωή ποδήλατο) και το όνομά τους (Κίτρινα Ποδήλατα).

Πέρα από τα λόγια του αφηγητή που εξετάστηκαν παραπάνω, δεν είναι λίγες οι υπόλοιπες εκφορές που φανερώνουν την εμπλοκή του συγγραφέα στο κείμενό του. Η πρώτη πρόταση του αποσπάσματος («Τα τελευταία διάστημα, στο σχολείο του συμβαίνει κάτι φοβερό») εκθέτει με σαφήνεια την άποψη του συγγραφέα για όσα θα περιγράψει και προκαλεί την περιέργεια του αναγνώστη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επιπλέον, οι επιλογές των ρημάτων στις οποίες προχωρά ο συγγραφέας, ώστε να αποδοθούν με μεγαλύτερη έμφαση τα όσα περιγράφονται. Αναλυτικότερα, τα ρήματα που επιλέγει ο δημιουργός του κειμένου για να αποδώσει τις λεκτικές διαδικασίες των συμμετεχόντων

είναι τέτοια, ώστε να διαφαίνεται το ποιόν αυτού που εκφέρει λόγο σε κάθε δεδομένη περίπτωση, καθώς και να κατασκευάζεται μία συγκεκριμένη εικόνα για τον εκάστοτε συμμετέχοντα, με τρόπο πιο ευφάνταστο και σαφή από ότι αν γινόταν χρήση του ουδέτερης φορτίσεως ρήματος «λέω». Ανάλογα παραδείγματα για κάθε πρωταγωνιστή παρατίθενται παρακάτω:

- ✓ Κίτρινα Ποδήλατα: «τον κοροϊδεύουν», «τον φοβερίζουν», «απειλήσε», «ζητούσαν (εκβιαστικά)», «αγριοκοίταξε», «εκνευρίστηκε», «αρπάχτηκαν», «διέταξε». Τα ρήματα αυτά εκφράζουν τον λεκτικό εκφοβισμό που ασκούν οι θύτες με τρόπο παραστατικό, ενώ εντύπωση προκαλεί η επιλογή ρημάτων που αντιστοιχούν όχι μόνο σε λεκτικές, αλλά και σε αντιληπτικές, συναισθηματικές και υλικές διαδικασίες, προκειμένου να αποκαλυφθεί και η συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων, με αποκορύφωμα, τέλος, την επιλογή του λεκτικού ρήματος «διέταξε», που υποδηλώνει τον εξουσιαστικό και χειριστικό, θα ισχυριζόμασταν, ρόλο του αρχηγού της ομάδας.
- ✓ Ορφέα: «τους αντιμετώπισε με θάρρος», «στάθηκε και πάλι το αγόρι θαρρετά απέναντί τους», «μας κοροϊδεύεις», «μας δουλεύει». Εστιάζοντας στα δύο πρώτα ρήματα, διαπιστώνουμε πως η εκφορά των λεκτικών διαδικασιών του Ορφέα με ρήματα που συνάδουν σε υλικές διαδικασίες, όπως αναφέρθηκε και σε πρότερο σημείο της ανάλυσής μας, σε συνδυασμό με τους κατάλληλους επιρρηματικούς προσδιορισμούς, προσδίδει έμφαση στην μεταστροφή του παθητικού ρόλου του θύματος και υποδηλώνει την ικανοποίηση του συγγραφέα. Στη συνέχεια, ο συγγραφέας τοποθετεί τους θύτες να αποδίδουν αρνητική σημασία στις λεκτικές διαδικασίες του Ορφέα, όχι για να εκφράσει την αρνητική του γνώμη προς αυτόν, αλλά, απεναντίας, για να τονίσει τον αρνητικό τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι θύτες, ενισχύοντας την αξιόμημπη ταυτότητα που κατασκευάζει για αυτούς.

Ένα ακόμη μέσο εμπλοκής του συγγραφέα στην ιστορία συνίσταται στη χρήση του συναισθηματικού λεξιλογίου (π.χ. «φοβάται», «σιχαίνομαι», «κακομοίρης», «θυμώνω», «δε θέλω», «δεν αντέχω», «υποφέρει», «εκνευρίστηκε») , το οποίο βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει τον ψυχολογικό εκφοβισμό που υφίσταται ο Ορφέας και τις συναισθηματικές επιπτώσεις του bullying στο θύμα – αλλά και στον παρατηρητή, εάν εκλάβουμε τον αφηγητή ως τέτοιο – και να σκιαγραφήσει, επίσης, τον χαρακτήρα του θύτη.

Επιπρόσθετα, η επιλογή συγκεκριμένων ρημάτων, επιρρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων εξυπηρετεί ώστε να αποδοθούν με τρόπο παραστατικό οι ενέργειες των θυτών και, επομένως, να κατασκευαστεί μία αρνητική εικόνα για το πρόσωπό τους. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

- ✓ «Τον ενοχλούν συνέχεια»
- ✓ «Τον παρέσυραν..., δήθεν για να παίξουν»
- ✓ «Ο δεύτερος νταής»
- ✓ «Τον πονηρό!»
- ✓ «Θα μας φέρνεις κάθε μέρα»
- ✓ «Του ζητούσαν εκβιαστικά»
- ✓ «Ήταν έτοιμα να ορμήσουν»
- ✓ «Να τον λιώσουμε»
- ✓ «Διέταξε αυτή τη φορά ο νταής»

Εμφανής είναι, επίσης, ο αρχηγικός ρόλος του Άρη και, ακολούθως, του Μιχάλη, όπως μεταβιβάζεται στον αναγνώστη μέσα από τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Πιο συγκεκριμένα, ο Άρης και ο Μιχάλης είναι οι μοναδικοί από τους θύτες που κατέχουν ονόματα, ενώ για τα υπόλοιπα μέλη ο συγγραφέας αρκείται να χρησιμοποιεί το όνομα της ομάδας, «Κίτρινα Ποδήλατα», απαξιώνοντας την ύπαρξή τους. Θα μπορούσαμε να πούμε πως τα υπόλοιπα μέλη παρουσιάζονται ως μία οντότητα, άβουλη, που υπακούει και ακολουθεί τυφλά τον αρχηγό (π.χ. «επανέλαβαν με μια φωνή οι άλλοι δυο της παρέας», «τα υπόλοιπα Κίτρινα Ποδήλατα...»). Ο Μιχάλης παρουσιάζεται ξεκάθαρα ως ο δεύτερος νταής της ομάδας, ενώ ο Άρης διατυπώνεται ως ο αρχηγός, ρόλο τον οποίο ενισχύει ο συγγραφέας τοποθετώντας τον να εισάγει τις περισσότερες διαδικασίες από τους υπόλοιπους θύτες, αφενός, και επαναλαμβάνοντας τον τίτλο του αρχηγού («ήταν ο αρχηγός», «εκνευρίστηκε ο αρχηγός»), αφετέρου. Μάλιστα, η επιβολή του Άρη στους υπόλοιπους διαφαίνεται από την επιλογή του ρήματος «διέταξε» συνδυαστικά με το ουσιαστικό «ο νταής».

Φυσικά, από την παρούσα ανάλυση δεν δύναται να απουσιάζουν οι χαρακτηρισμοί που αποδίδουν τα Κίτρινα Ποδήλατα στον Ορφέα, οι οποίοι συνιστούν ολοφάνερα ενδείξεις λεκτικού εκφοβισμού: «παλιο-φούσκα», «μπουλντόζα», «μπόμπιρα», «Φούσκας». Με αυτούς τους χαρακτηρισμούς ο παραγωγός του κειμένου επιτυγχάνει τόσο να ενημερώσει

τους αναγνώστες για την λεκτική εκδοχή του εκφοβισμού όσο και να διεγείρει αισθήματα αντιπάθειας προς τους θύτες.

Καταλήγοντας, οι γλωσσικές επιλογές που αφορούν τον Ορφέα, όπως είναι τα ρήματα (π.χ. «φοβάται»), τα επιρρήματα (π.χ. «καθημερινά», «παλιότερα», «θαρρετά»), οι επιρρηματικές εκφράσεις (π.χ. «όπως και την τελευταία φορά», «με θάρρος»), τα επίθετα («ο κακομοίρης») και οι δευτερεύουσες προτάσεις που εκφράζουν παρομοίωση («σαν να τους ξεφεύγει με το ιπτάμενο χαλί του Αλαντίν», «να γίνει Αλαντίν ή Ντ' Αρτανιάν») αποτυπώνουν τη δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκεται, τον επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα των επιθέσεων που δέχεται, την (εξελικτική, θα λέγαμε) πορεία του μέσα στην ιστορία και την ανάγκη να αποκτήσει περισσότερο θάρρος στη ζωή του, άποψη η οποία δηλώνεται ρητά από τον συγγραφέα. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, το επίρρημα «μάταια» που αναφέρεται στις προσπάθειες της μητέρας του Ορφέα να μάθει τι συμβαίνει, ενισχύει το προφίλ του θύματος που δεν μιλάει για το πρόβλημά του, όπως αυτό κατασκευάζεται από τον συγγραφέα. Ακόμη, η αξιοποίηση των σημείων στίξης προσδίδει ζωντάνια και έμφαση, με τη χρήση του θαυμαστικού, κυρίως, αλλά και αγωνία, με τη χρήση των αποσιωπητικών σε καίρια σημεία του αποσπάσματος.

5.2. «Ο δράκος Ναπολέων», Δημόπουλος Χ.

5.2.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Όλοι οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τη σειρά που εμφανίζονται κατά την εξέλιξη της πλοκής, είναι οι εξής:

- ✓ Ναπολέων
- ✓ Ιωσηφίνα
- ✓ Δασκάλα
- ✓ Αρθούρος
- ✓ Μητέρα (του Ναπολέοντα)
- ✓ Δρακάκια (συμμαθητές)

Τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει το θύμα του επεισοδίου bullying, δηλαδή ο Ναπολέων, μαζί με τον θύτη του, τον Αρθούρο, ωστόσο, περιλαμβάνονται και οι υπόλοιποι ήρωες που εισάγουν διαδικασίες στο παρόν απόσπασμα. Παραλείπονται από τη λίστα των συμμετεχόντων μόνο η Εριέτα και η Λουίζα, οι φίλες της Ιωσηφίνας, καθώς δεν εισάγουν καμία απολύτως διαδικασία και υφίστανται απλώς στο παρασκήνιο της ιστορίας («Το βλέμμα του ήταν καρφωμένο στην Ιωσηφίνα, που έπαιζε κυνηγητό με τις φίλες της, την Εριέτα και τη Λουίζα.»).

Όσον αφορά τον Ναπολέοντα, διαπιστώνουμε πως, παρότι κατέχει τον τίτλο του πρωταγωνιστή με πλήθος διαδικασιών, πρόκειται για έναν παθητικό συμμετέχοντα, δεδομένου ότι συνιστά των αποδέκτη των ενεργειών του περιβάλλοντός του, στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας, και δεν επιτυγχάνει να επενεργήσει στους συμπρωταγωνιστές του ή να επηρεάσει τη ροή της ιστορίας με οποιονδήποτε τρόπο. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ως ένα έξυπνο και συνάμα ευαίσθητο δρακάκι που, από την πρώτη κιόλας ημέρα του στο σχολείο, βιώνει τις εκφοβιστικές ενέργειες του Αρθούρου. Από την αρχή μέχρι το τέλος του αποσπάσματος περιγράφονται οι ενέργειες του θύτη εις βάρος του, ενώ είναι εμφανές πως ο ίδιος, σε καμία περίπτωση, δεν αντιδρά και δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του. Αντιθέτως, υποτάσσεται, κατά μία έννοια, στον θύτη του και αποδέχεται, μοιρολατρικά σχεδόν, την εκφοβιστική συμπεριφορά του. Μάλιστα, παρότι είναι ο συμμετέχων με τις περισσότερες διαδικασίες, αυτές, αναντίρρητα, εκθέτουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του συμπρωταγωνιστή του και αποδεικνύουν τον παθητικό

του ρόλο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως δεν εισάγει καμία απολύτως διαδικασία που να υποδεικνύει ότι αναλαμβάνει δράση προκειμένου να διαχειριστεί την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Απεναντίας, είναι προφανές πως υπολείπεται σε ενεργητικότητα και δυναμισμό, ενώ παράλληλα διαπιστώνουμε πως, παρά τις προσπάθειές του να προσεγγίσει την Ιωσηφίνα προκειμένου να γίνουνε φίλοι, δεν πετυχαίνει τον στόχο του, καθώς εμπόδιο στέκεται συνεχώς ο Αρθούρος, ενισχύοντας την άποψη πως ο θύτης έχει επηρεάσει καταλυτικά τη ζωή του. Παρατηρώντας την συμπάθεια του Ναπολέοντα για την Ιωσηφίνα και την μεγάλη βαρύτητα που αποδίδει στη γνώμη της, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ο συγγραφέας κάνει έναν έμμεσο συνειρμό με τον Μέγα Ναπολέοντα και την πρώτη του σύζυγο, Ζοζεφίν (Ιωσηφίνα) ντε Μπωρναί, τοποθετώντας τον Αρθούρο, που παραπέμπει σε μία άλλη, διαφορετικού αιώνα, θρυλική μορφή, να παρεμβαίνει και να αντιμάχεται τον μικρό Ναπολέον.

Ο Αρθούρος, από την άλλη, αποτελεί, αδιαμφισβήτητα, τον πλέον ενεργητικό συμμετέχοντα της ιστορίας. Είναι η δική του δράση που καθορίζει την πορεία του συμπρωταγωνιστή του, αλλά και την εξέλιξη ολόκληρης της πλοκής. Εμφανίζεται ως δράστης επενεργητικών διαδικασιών που αποδέκτη έχουν τον Ναπολέοντα και διαγράφουν ξεκάθαρα τον ρόλο τους ως θύτη, καθώς παρουσιάζουν τον ύπουλο τρόπο με τον οποίο επιτίθεται διαρκώς σε αυτόν. Η δράση του, μάλιστα, ακολουθεί κλιμακωτή πορεία εις βάρος του Ναπολέοντα και αποτυπώνει τον εξουσιαστικό του ρόλο. Ο Αρθούρος, λοιπόν, κατέχει θέση ισχύος, την οποία εκμεταλλεύεται διαρκώς για να επιβληθεί στον συμπρωταγωνιστή του, ενώ δεν παρατηρείται καμία μεταστροφή στο χαρακτήρα του μέχρι το τέλος του αποσπάσματος.

Εν συνεχεία, η Ιωσηφίνα, αν και κατέχει πρωταγωνιστική θέση στο σύνολο του βιβλίου, στο συγκεκριμένο απόσπασμα που αξιοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα κατέχει περιφερειακό ρόλο, λόγω της ελάχιστης δραστηριοποίησής της. Παρά τον περιορισμένο ρόλο της, ωστόσο, κατέχει σημαντική θέση στη λίστα των συμμετεχόντων, καθώς εξυπηρετεί ώστε να κατανοήσει ο αναγνώστης τα συναισθήματα του θύματος, αλλά και το εύρος της δράσης του θύτη. Το απόσπασμα, στην ουσία, ξεκινά με τις προσπάθειες του Ναπολέοντα να την προσεγγίσει, ενώ οι αντιδράσεις της στη συμπεριφορά του θύτη επηρεάζουν ακόμη περισσότερο το θύμα. Βέβαια, αν και αρχικά παρουσιάζεται να γελάει, αργότερα στην ιστορία καθίσταται σαφές πως δεν εγκρίνει τις πράξεις του Αρθούρου («Μόνο η Ιωσηφίνα είχε θλιμμένο βλέμμα»). Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι η δική της γνώμη για την οποία διαρκώς ανησυχεί ο Ναπολέον.

Τα δρακάκια, με τη σειρά τους, αποτελούν και αυτά, μαζί με την Ιωσηφίνα, τους παρατηρητές των επεισοδίων bullying, όμως, στην δική τους περίπτωση δεν αφήνεται να εννοηθεί πως αποδοκιμάζουν την συμπεριφορά του Αρθούρου. Αντιθέτως, λειτουργούν παθητικά και ενισχύουν, έστω και σιωπηλά, την στάση του θύτη με τα γέλια τους εις βάρος του Ναπολέοντα.

Τέλος, η δασκάλα και η μητέρα του θύματος συνιστούν παθητικές συμμετέχουσες, οι οποίες δεν παρεμβαίνουν σε κανένα σημείο της πλοκής προκειμένου να το προστατέψουν. Αναφορικά με τη μητέρα του Ναπολέοντα, είναι προφανής η αγάπη και η ανησυχία της για το παιδί της, δεν μπορεί όμως να το βοηθήσει, δεδομένου ότι δεν γνωρίζει τι του συμβαίνει. Η δασκάλα, από τη άλλη, αν και ανησυχεί βλέποντας τον Ναπολέοντα στο πάτωμα, ξεγελιέται, πέφτοντας θύμα, τρόπον τινά, και αυτή της πανουργίας και της πονηριάς του Αρθούρου, και αδυνατεί να βοηθήσει το θύμα, επιβαρύνοντας, μάλιστα, περαιτέρω την ψυχολογική του κατάσταση.

β. Διαδικασίες

Παρακάτω εξετάζονται οι διαδικασίες όλων των εμπλεκομένων στα επεισόδια bullying της υπό ανάλυση ιστορίας.

Πίνακας 3 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (2)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες	
	Ναπολέον	Αρθούρος
Υλικές	20 (35,7%)	10 (71,4%)
Λεκτικές	1 (1,9%)	2 (14,3%)
Νοητικές Γνωστικές	6 (10,7%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	5 (8,9%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	7 (12,5%)	0 (0%)

Συσχετιστικές Κατηγορικές	11 (19,6%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	6 (10,7%)	2 (14,3%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	56 (100%)	14 (100%)
Γενικό σύνολο	70 Διαδικασίες	

Πίνακας 4 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (2)

Είδη Διαδικασιών	Ιωσηφίνα	Δασκάλα	Μητέρα (του Ναπολέοντα)	Δρακάκια (συμμαθητές)
Υλικές	καθόταν, έπαιζε 2 (28,6%)	Εμφανίστηκε 1 (16,7%)		βγήκαν στο προαύλιο, για να παιξουν, έχουν σταματήσει το παιχνίδι τους, έτρεχαν, να μπουν στην τάξη, μαζεύτηκαν γύρω του 6 (60%)
Λεκτικές		ρώτησε, είπε, τι τους έλεγε 3 (50%)		

Νοητικές Γνωστικές		δεν πήρε χαμπάρι 1 (16,7%)		
Νοητικές Αντιληπτικές			τον είδε 1 (50%)	τον παρατηρούν, να τον ακούσουν 2 (20%)
Νοητικές Συναισθηματικές			ανησύχησε 1 (50%)	
Συσχετιστικές Κατηγορικές	να γίνουμε φίλοι, να γίνει φίλη του 2 (28,6%)	ήταν γυρισμένη 1 (16,7%)		
Συσχετιστικές Κτητικές	είχε θλιμμένο βλέμμα 1 (14,2%)			
Συμπεριφορικές	έβαλε τα γέλια, να γελάει 2 (28,6%)			γελούσαν, έβαλαν τα γέλια 2 (20%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	7 (100%)	6 (100%)	2 (100%)	10 (100%)
Γενικό σύνολο	25 Διαδικασίες			
Τελικό σύνολο	95 Διαδικασίες			

Πρωτίστως, αν και ο Αρθούρος δίνει την εντύπωση του πιο δυναμικού δράστη, όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, εντούτοις, στο σύνολο των διαδικασιών προηγείται με μεγάλη, μάλιστα, διαφορά ο Ναπολέων. Συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος, αλλά και τα περισσότερα είδη διαδικασιών, προβάλλοντας μία ψευδή εικόνα υπεροχής, που έρχεται σε σύγκρουση με την παθητική πορεία του μέσα στην ιστορία. Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ματιά στην ποιότητα των διαδικασιών που εισάγει ο Ναπολέων αρκεί για να

διαπιστώσουμε ότι αυτές επιβεβαιώνουν, τελικά, την άποψη πως πρόκειται για έναν άβουλο και αδύναμο ήρωα. Η πληθώρα των διαδικασιών του υποδηλώνει τις κινήσεις στις οποίες προβαίνει εξαιτίας του Αρθούρου. Επιπλέον, οι περισσότερες διαδικασίες που εισάγει είτε είναι μη επενεργητικές είτε απευθύνονται σε αντικείμενα, διαβεβαιώνοντας το αναγνωστικό κοινό πως δεν συνιστούν ενδείξεις ενεργητικότητας και πως δεν δύνανται να επηρεάσουν τα τεκταινόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, όλες οι υλικές διαδικασίες του είναι αποτέλεσμα των ενεργειών του Αρθούρου, ενώ ούτε μία από αυτές δεν υποδηλώνει ότι προβαίνει σε οποιαδήποτε κίνηση αυτοάμυνας, είναι δηλαδή όλες άνευ ποιοτικής αξίας. Εντύπωση προκαλεί, επίσης, το γεγονός πως εισάγει μόλις μία λεκτική διαδικασία, με την οποία απαντά στη μητέρα του. Ακόμη και η μοναδική φορά που εκφέρει λόγο, δηλαδή, πρόκειται για μία διαδικαστική απάντηση, με την οποία αποκρύπτει από την μητέρα τον εκφοβισμό που υφίσταται. Επομένως, αντί να αξιοποιήσει τον λόγο του ως μέσο για να αντισταθεί στον θύτη του ή έστω να αναζητήσει βοήθεια, τον χρησιμοποιεί ως δικαιολογία, προκειμένου να μην αντιμετωπίσει το πρόβλημά του, αποδεικνύοντας τόσο την αδύναμη φύση του όσο και το μέγεθος του φόβου που του προκαλεί ο θύτης. Ακολούθως, οι κατηγορικές διαδικασίες του Ναπολέοντα αφενός αναφέρονται στα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς του («τετραπέρατο δρακάκι όπως ήταν») και αφετέρου στις δικαιολογίες που χρησιμοποιεί («είμαι λίγο κουρασμένος»), κυρίως, όμως, αναφέρονται στις επιπτώσεις – σωματικές και ψυχολογικές – της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του Αρθούρου («έγινε κόκκινος», «έγινε ρεζίλι», «έμεινε μετέωρος», «είχε γίνει ρεζίλι», «ήταν έτοιμος να βάλει τα κλάματα»), καθώς και στους ειρωνικούς χαρακτηρισμούς που του αποδίδει ο Αρθούρος («Δεν είναι μόνο κούτσικος αυτός ο Ναπολέων, αλλά και αμπλαούμπλας και αδέξιος επιπλέον»). Αντίστοιχα και οι υπόλοιπες διαδικασίες που εισάγει ο Ναπολέων αποδίδουν τη θλίψη και την ανησυχία που του προκαλεί ο θύτης του. Συμπερασματικά, όσον αφορά τον εν λόγω ήρωα, όλες οι διαδικασίες που εισάγει είναι αποτέλεσμα της δράσης του Αρθούρου και αποτυπώνουν την καταλυτική επιρροή που αυτός ασκεί στην ζωή και στην ψυχή του.

Αντιθέτως, ο θύτης της ιστορίας, ο Αρθούρος, παρότι μειονεκτεί αναφορικά με τα ποσοστά των διαδικασιών που εισάγει, είναι ο πιο ισχυρός δράστης και οι διαδικασίες του, έστω και περιορισμένες, αποδεικνύουν την εξουσιαστική του θέση. Είναι δράστης, σχεδόν αποκλειστικά, επενεργητικών διαδικασιών που άμεσο στόχο έχουν τον Ναπολέοντα. Μάλιστα, όλες οι υλικές διαδικασίες που εισάγει περιγράφουν, ουσιαστικά, τον εκφοβισμό που ασκεί εις βάρος του συμπρωταγωνιστή του. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί το γεγονός

πως υπερέχει στα ποσοστά των λεκτικών διαδικασιών, ενώ σε όλα τα άλλα είδη είτε υστερεί είτε κατέχει μηδενικά ποσοστά. Ωστόσο, και οι δύο λεκτικές διαδικασίες του φέρουν αρνητικό πρόσημο, δεδομένου ότι προδίδουν τον κακεντρεχή και ύπουλο χαρακτήρα του: από τη μία γελοιοποιεί τον Ναπολέον μπροστά στους συμμαθητές του και από την άλλη σπεύδει να τον κακολογήσει στη δασκάλα προκειμένου να αποκρύψει την δική του επιθετική συμπεριφορά. Αρνητική χροιά έχουν και οι συμπεριφορικές διαδικασίες του, οι οποίες ενισχύουν την αρνητική εικόνα που κατασκευάζεται για το πρόσωπό του, καθώς τον τοποθετούν να απολαμβάνει να τρομοκρατεί και να χλευάζει τον συμπρωταγωνιστή του. Επομένως, παρότι λίγες αριθμητικά, οι διαδικασίες του είναι υπεραρκετές ποιοτικά, ώστε να αποδώσουν την εκφοβιστική δράση του και να καθορίσουν την πορεία του Ναπολέοντα μέσα στην ιστορία. Θα μπορούσαμε, ακόμη, να ισχυριστούμε πως ο περιορισμός των διαδικασιών του σε τρία μόνο είδη υποδεικνύει τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του και τον μοναδικό του στόχο, να εκφοβίζει τον Ναπολέοντα.

Συνεχίζοντας με την Ιωσηφίνα, παρατηρούμε πως, αν και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχοσύνθεση του Ναπολέοντα, εισάγει ελάχιστες διαδικασίες, με πιο αξιόλογες τις συμπεριφορικές, που αποτυπώνουν τις διακυμάνσεις της αντίδρασής της στα διάφορα σκηνικά εκφοβισμού («έβαλε τα γέλια» - «είχε θλιμμένο βλέμμα»). Τα δρακάκια, από την άλλη μεριά, εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες από τους περιφερειακούς συμμετέχοντες, είναι, όμως, άνευ ποιοτικής αξίας ως επί το πλείστον. Οι υλικές διαδικασίες που εισάγουν περιγράφουν τις δραστηριότητές τους την ώρα του διαλείμματος, ενώ οι αντιληπτικές και οι συμπεριφορικές τις αντιδράσεις τους στην στάση του Αρθούρου. Γενικά, οι διαδικασίες τους αποδεικνύουν την παθητική τους στάση, αλλά και τον χλευασμό τους προς τον Ναπολέοντα.

Καταλήγοντας, η μητέρα του πρωταγωνιστή περιορίζεται σε μία αντιληπτική και μία συναισθηματική διαδικασία, που φανερώνουν το ενδιαφέρον της για το παιδί της, ενώ η δασκάλα εισάγει άστοχες διαδικασίες, καθώς αποτυγχάνει να αντιληφθεί τι πραγματικά συμβαίνει και καταλήγει να «επιπλήττει» το θύμα αντί για τον θύτη.

5.2.2. Κλίμακα αιτιότητας

Στο συντακτικό επίπεδο, κυριαρχεί η ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας, με σαφή τοποθέτηση του δράστη και του αποδέκτη διαδικασιών, επιτρέποντας, κατ' επέκταση, την κατανόηση των ρόλων του θύτη και του θύματος αντίστοιχα. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε συμμετέχοντα:

Ναπολέον: «είχε μάθει γραφή κι ανάγνωση», «έβγαλε το τετράδιό του», «έσκισε ένα κομματάκι χαρτί», «ζωγράφιζε», «σάστισε», «έγινε κόκκινος», «ντράπηκε», «κοιμήθηκε», «σκεφτόταν την Ιωσηφίνα», «δεν πρόσεξε τον Αρθούρο», «σηκώθηκε», «απογειώθηκε», «γλίστρησε», «δεν έφταιγε», «τ' άκουσε», «δεν το άντεχε», «δε θα ντροπιαζόταν»

Αρθούρος: «έβαλε τα γέλια», «είχε πετάξει τη χάρτινη οβίδα», «του έδωσε μια», «τον ξάπλωσε», «παραφλούσε», «άπλωσε το πόδι του», «του έβαλε μια ξεγυρισμένη τρικλοποδιά», φώναζε», «να της πει», «τα χουνέρια που του έκανε»

Ιωσηφίνα: «καθόταν», «έβαλε τα γέλια», «είχε θλιμμένο βλέμμα»

Δρακάκια: «τον παρατηρούν», «γελούσαν», «έτρεχαν», «έβαλαν τα γέλια»

Δασκάλα: «δεν πήρε χαμπάρι», «εμφανίστηκε», «είπε»

Μητέρα του Ναπολέοντα: «ανησύχησε», «τον είδε»

Από τα παραπάνω είναι εμφανές πως τις περισσότερες επενεργητικές διαδικασίες εισάγει ο Αρθούρος εις βάρος του Ναπολέοντα, επιβεβαιώνοντας την ταυτότητα του θύτη που κατέχει.

Πέρα, όμως, από τις άνωθεν σαφείς διατυπώσεις παρατηρείται και μία περίπτωση συσκότισης του δράστη: «... τον σταμάτησε ένα άλλο χαρτί, τυλιγμένο σφιχτά σφιχτά σαν μπάλα, που εκσφενδονίστηκε με δύναμη από κάποιο θρανίο πίσω και έσκασε στο κεφάλι του με δύναμη!». Τόσο η χρήση άψυχου υποκειμένου σε θέση έμψυχου όσο και η υιοθέτηση παθητικής σύνταξης δημιουργούν αμφιβολίες για το πρόσωπο του δράστη, εγείροντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αγωνία του αναγνώστη. Ωστόσο, η επιλογή αυτή δεν πραγματοποιείται για να προστατευτεί ο θύτης από την επίρριψη ευθυνών για την κατακριτέα πράξη του, καθώς λίγο αργότερα δηλώνεται ολοφάνερα η υπαιτιότητά του («ο Αρθούρος, αυτός που είχε πετάξει τη χάρτινη οβίδα»), αλλά, περισσότερο, αξιοποιείται για λόγους ζωντανίας και έμφασης.

5.2.3. Αξιολόγηση

Στο πεδίο της αξιολόγησης, διαφαίνεται έντονα η εμπλοκή του συγγραφέα στο κείμενό του και, συνακόλουθα, η υποκειμενική του άποψη, μέσα από ποικίλα γλωσσικά μέσα, τα οποία, παράλληλα, διανθίζουν την αφήγηση και την καθιστούν πιο ζωντανή. Τα κυριότερα από αυτά τα μέσα εξετάζονται παρακάτω.

Κατ' αρχάς, αναφορικά με τον Ναπολέοντα, είναι προφανής η συμπάθεια του παραγωγού κειμένου προς αυτόν, καθώς αξιοποιεί επίθετα, μετοχές, επιρρήματα και άλλους προσδιορισμούς, αλλά και σημεία στίξης, ώστε να σκιαγραφήσει, αφενός, το πορτρέτο του συμπαθητικού και αξιαγάπητου ήρωα για τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα και, αφετέρου, ώστε να προβάλλει τις συνέπειες του εκφοβισμού που βιώνει και να δημιουργήσει, συνεπώς, στους αναγνώστες αισθήματα συμπόνιας, λύπησης και ανάγκης για δικαίωση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

- ✓ Επίθετα και μετοχές («τετραπέρατο δρακάκι όπως ήταν», «έγινε κόκκινος», «είχε γίνει ρεζίλι» [ουσιαστικό], «κάθισε αμίλητος», «γύρισε σκεπτικός», «έβλεπε περίεργα όνειρα», «λυπημένος», «κουρασμένος», «ζύπνησε καταϊδρωμένος», «το βλέμμα του ήταν καρφωμένο στην Ιωσηφίνα», «έμεινε μετέωρος»).
- ✓ Επιρρήματα και εμπρόθετοι προσδιορισμοί («ντράπηκε πολύ», «απλώς είμαι λίγο κουρασμένος», «κοιμήθηκε ανήσυχα», «να γελάει περιπαικτικά» [η Ιωσηφίνα], «πήγε στο σχολείο με βαριά καρδιά», «τόσο ήθελε», «σηκώθηκε αργά», «για ακόμα μία φορά»).
- ✓ Παρομοιώσεις («έγινε κόκκινος σαν το σχολικό του», «ο κόσμος λες και έπαψε για μια στιγμή να γυρίζει»).
- ✓ Εικόνες («έβλεπε περίεργα όνειρα με γαλάζια πυροσβεστικά που έτρεχαν σα σίφουνες στους δρόμους, ακρίδες με κίτρινα καπέλα πάνω σε ποδήλατα, χαρτιά φωτοτυπικού που πετούσαν στον ουρανό, πέντε πασχαλίτσες που έπαιζαν τζαζ και ανάμεσά τους την Ιωσηφίνα να γελάει περιπαικτικά», «απογειώθηκε, έμεινε μετέωρος για λίγο στον αέρα, η σάκα του άνοιξε κι από μέσα πετάχτηκαν μολύβια, τετράδια, ξύστρες, ξυλομπογιές, σελοτέιπ, βιβλία κι ένας χάρακας, και όλα μαζί μ' ένα “μπαμ” προσγειώθηκαν στο φρεσκοσφουγγαρισμένο μωσαϊκό!»).
- ✓ Αντιθέσεις («ενώ όλα τα δρακάκια βγήκαν στο προαύλιο για να παίξουν... ο Ναπολέον κάθισε σ' ένα παγκάκι αμίλητος», «όχι μόνο δεν έφταιγε, αλλά τ' άκουσε κι από πάνω!»).

- ✓ Συναισθηματικό λεξιλόγιο («ντράπηκε», «λυπημένος», «δε σου άρεσε», «δεν το άντεχε», «δε θα ντροπιαζόταν μπροστά της για ακόμα μία φορά»).

Εκτός από τις παραπάνω περιπτώσεις, έκδηλη είναι και η αποδοκιμασία του συγγραφέα προς το πρόσωπο του θύτη, καθώς ποικίλοι γλωσσικοί μηχανισμοί προδίδουν την επιθετικότητα του Αρθούρου, αλλά και το αίσθημα αδικίας του παραγωγού του κειμένου για τις επιθέσεις που δέχεται ο Ναπολέων. Συνεπώς, οι περιγραφές του εκφοβισμού που ασκεί ο θύτης στο θύμα αποδίδονται με τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία ώστε να προκαλέσουν αντιπάθεια για τον ένα και συμπάθεια για τον άλλο. Για παράδειγμα:

- ✓ Επίθετα – και μία μετοχή - αξιοποιούνται είτε για να αποδώσουν τον λεκτικό εκφοβισμό που ασκεί ο Αρθούρος («δεν είναι μόνο κούτσικος αυτός ο Ναπολέων, αλλά και αμπλαούμπλας και αδέξιος επιπλέον!») είτε για να περιγράψουν τον σωματικό εκφοβισμό εις βάρος του Ναπολέοντα («είχε πετάξει τη χάρτινη οβίδα», «τον ξάπλωσε φαρδύ πλατύ στο βρεγμένο σκάμμα», «του έβαλε μια ξεγυρισμένη τρικλοποδιά»), προκαλώντας, έτσι, αρνητικά συναισθήματα για το πρόσωπο του θύτη. Επιπλέον, μεταβιβάζεται ξεκάθαρα στον αναγνώστη η γνώμη του συγγραφέα και, κατ' επέκταση, του Ναπολέοντα για τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα («εκείνο τον απαίσιο τον Αρθούρο»).
- ✓ Επιρρήματα και εμπρόθετοι προσδιορισμοί του τρόπου συνδυασμένα με μετοχές και με τα κατάλληλα ρήματα αποδίδουν τη βιαιότητα του Αρθούρου και την ύπουλη, πλην επιθετική, στάση του εις βάρος του Ναπολέοντα («ένα άλλο χαρτί τυλιγμένο σφιχτά σφιχτά σαν μπάλα» [+παρομοίωση], «εκσφενδονίστηκε με δύναμη», «έσκασε στο κεφάλι του με δύναμη» [+επανάλληψη], «τρέχοντας με φόρα», «ήρθε από πίσω του», «[ο Αρθούρος βιάστηκε να της πει πως ο Ναπολέων γλίστρησε] τάχα γιατί έτρεχε πολύ», «και αδέξιος επιπλέον», «τα χουνέρια που του είχε κάνει μπροστά σε όλους», «μα κυρίως μπροστά στη Ιωσηφίνα»). Μέσω αυτών των λεκτικών στοιχείων διαφαίνεται και η αδυναμία του Ναπολέοντα προς την Ιωσηφίνα, εντείνοντας το εύρος των επιπτώσεων της συμπεριφοράς του Αρθούρου.
- ✓ Ολόκληρη πρόταση εκφράζει ξεκάθαρα την αποδοκιμασία του δημιουργού του κειμένου («Το κακό παράγινε»).
- ✓ Τέλος, θαυμαστικά τοποθετούνται σε καίρια σημεία της πλοκής, προκειμένου να αποδώσουν την αγανάκτηση του συγγραφέα.

5.3. «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;», Κουτσιαρής Β.

5.3.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, οι συμμετέχοντες που εμφανίζονται σύμφωνα με τη σειρά της εξέλιξης της πλοκής καταγράφονται στην λίστα που ακολουθεί:

- ✓ Γουρουνάκι
- ✓ Μαμά
- ✓ Λύκοι
- ✓ Δασκάλα
- ✓ Ποντικάκι
- ✓ Κοτούλα
- ✓ Αλεπού
- ✓ Γάτος

Είναι εμφανές πως στην παραπάνω λίστα περιλαμβάνονται όλοι οι ήρωες που εισάγουν διαδικασίες, ανεξαρτήτως του αν κατέχουν πρωταγωνιστικό ή περιφερειακό ρόλο και ενεργητική ή παθητική στάση. Πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι το Γουρουνάκι και οι Λύκοι, ωστόσο δεν παραλείπονται και οι υπόλοιποι ήρωες που συμβάλλουν, λίγο ή πολύ, στην εξέλιξη της πλοκής. Τα μόνα πρόσωπα που απουσιάζουν από την παρούσα ανάλυση είναι οι συμμαθητές του πρωταγωνιστή – εκτός από το Ποντικάκι και την Κοτούλα – δεδομένου ότι γίνεται μία περιορισμένη αναφορά σε αυτούς, όταν το Γουρουνάκι συστήνει στους αναγνώστες την τάξη του, και δεν εισάγουν καμία απολύτως διαδικασία («Η τάξη μου, εκτός από μένα, έχει άλλα δυο γουρουνάκια, επτά κατσικάκια, δυο ποντικάκια, μια κοτούλα και μια χελώνα»). Προτού προχωρήσουμε, όμως, στην ανάλυση των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως ο συγγραφέας έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει ονόματα ζώων για τους χαρακτήρες της ιστορίας του για λόγους καθαρά συμβολικούς. Ειδικότερα, η ιστορία δεν αναφέρεται σε πραγματικά ζώα, αλλά σε ανθρώπους, όπως καθίσταται εμφανές και από την εικονογράφηση του βιβλίου, όπου τα παιδιά παρουσιάζονται να φοράνε μάσκες ζώων. Είναι μεταφορική, λοιπόν, η χρήση των ονομάτων ζώων και παραπέμπει σε συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας των συμμετεχόντων που τα φέρουν, όπως θα επεξηγηθεί και στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης.

Ξεκινώντας από το Γουρουνάκι, είναι ξεκάθαρο πως πρόκειται για τον κεντρικό ήρωα του συγκεκριμένου βιβλίου, ο οποίος κατέχει τον ρόλο του θύματος. Μάλιστα, στην μεγαλύτερη έκταση του κειμένου αναπαρίσταται ως παθητικός ήρωας, ο οποίος αποδέχεται την επενέργεια των συμπρωταγωνιστών του. Πιο συγκεκριμένα, παρότι εισάγει τις περισσότερες διαδικασίες από όλους τους συμμετέχοντες, αυτές, στην ουσία, περιγράφουν τις επιπτώσεις της δράσης των συμπρωταγωνιστών του, καθώς αναφέρονται είτε στα συναισθήματα είτε στις πράξεις στις οποίες προβαίνει εξαιτίας του περιγυρού του. Ήδη από την αρχή του κειμένου, διαγράφεται ο φόβος και η ανασφάλεια που του έχουν προξενήσει οι θύτες, καθώς και η αδυναμία του να αντιδράσει. Είναι φανερό πως δεν τολμάει να μιλήσει ούτε στην μητέρα του, ενώ η μοναδική άμυνά του, σε πρώτη φάση τουλάχιστον, συνίσταται στην αποφυγή των θυτών· κρύβεται και προσπαθεί να τους ξεφύγει, καθώς δεν έχει το θάρρος και την δύναμη να αντιμετωπίσει τους θύτες του ούτε με τις πράξεις του ούτε με τα λόγια του. Η αδύναμη φύση του τονίζεται ακόμη περισσότερο όταν παραδέχεται πως είναι τόσο αδέξιος ώστε δεν καταφέρνει ούτε να το βάλει στα πόδια, με αποτέλεσμα να υποκύπτει στους εκβιασμούς τους. Προσπαθεί, ωστόσο, να σκαρφιστεί διάφορες δικαιολογίες προκειμένου να αποφύγει οποιαδήποτε αναμέτρηση μαζί τους («Πόσες φορές να πω ότι είμαι άρρωστος ή με έπιασε το αλλεργικό μου;»), όμως αυτή η αντιμετώπιση, σε καμία περίπτωση, δεν αρκεί ώστε να τον χαρακτηρίσουμε ως έναν δυναμικό δράστη. Απεναντίας, αποδίδεται με μεγαλύτερη έμφαση ο φόβος του και εντείνεται η άποψη πως υπολείπεται σε ενεργητικότητα και δυναμισμό, καθώς παρουσιάζεται, κατά κύριο λόγο, ως ο αποδέκτης των διαδικασιών των λύκων, ενώ ο ρόλος του ως το θύμα του εκφοβισμού επιβεβαιώνεται.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αν και πρωταγωνιστής, το Γουρουνάκι διακρίνεται για την παθητικότητά του. Ωστόσο, η θέση αυτή σταδιακά ανατρέπεται και ο ρόλος του μέσα στην ιστορία αναβαθμίζεται. Αναλυτικότερα, προς το τέλος του αποσπάσματος ο δημιουργός του κειμένου υπαινίσσεται πως το Γουρουνάκι δεν φοβάται πλέον τους θύτες του, χάρη στη συντροφιά των φίλων του («Κι άλλες μέρες μάς πλησίασαν. Ήμαστε όμως όλοι μαζί.»). Βέβαια, η έμμεση αυτή νύξη συνοψίζεται στον σύνδεσμο «όμως» και δεν αναλύεται περαιτέρω, ωστόσο, στη συνέχεια αποτυπώνεται ξεκάθαρα το θάρρος του συγκεκριμένου ήρωα, όταν παρουσιάζεται να λειτουργεί ως προστάτης, κατά κάποιον τρόπο, των φίλων του («Όταν η αλεπού ή ο γάτος της Πέμπτης τάξης πλησίαζαν, η κοτούλα και το ποντικάκι κρύβονταν πίσω μου. Έμπαινα όμως μπροστά και εκείνοι έφευγαν.»). Παρατηρείται,

συνεπώς, κλιμάκωση της δράσης του, έστω και στο τέλος, και το Γουρουνάκι από παθητικός συμμετέχων και θύμα εξελίσσεται σε ενεργητικό δράστη και σωτήρα.

Στη συνέχεια, περνώντας στον ρόλο των Λύκων, είναι ευκρινές πως πρόκειται για τους πλέον ενεργούς δράστες της ιστορίας, αν και η παρουσία τους χαρακτηρίζεται με αρνητικό πρόσημο σε όλη την έκταση του αποσπάσματος. Από τα συμφραζόμενα είναι σαφές πως πρόκειται για μια ομάδα θυτών, χωρίς να αναφέρεται, ωστόσο, ο ακριβής αριθμός τους. Μάλιστα, ο συγγραφέας αρκείται να αναφέρει πως οι Λύκοι είναι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, ενώ δεν παραθέτει επιπλέον χαρακτηριστικά που θα τους διαχώριζαν ως ξεχωριστές προσωπικότητες και, κυρίως, δεν τους ονοματίζει. Αντιθέτως, τείνει να χρησιμοποιεί το γ' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού για να αναφερθεί σε αυτούς, υπονοώντας ότι τους αντιμετωπίζει ως μία οντότητα. Σε αντίθεση με άλλα βιβλία της έρευνάς μας, οι θύτες κατέχουν μονάχα μία θέση στη λίστα των συμμετεχόντων, εμφανίζονται, δηλαδή, ως ένα σύνολο συμμετεχόντων με ενιαία δράση και κανένας από αυτούς δεν διαφοροποιείται ως προσωπικότητα ούτε ηγείται αυτών. Με τον τρόπο αυτό, υποδηλώνεται η υποτίμηση του συγγραφέα προς το πρόσωπό τους, αλλά και η απόλυτη ταύτιση της συμπεριφοράς τους. Για τον δημιουργό του κειμένου δεν έχει σημασία ποιος από τους θύτες ενεργεί κάθε φορά, καθώς η έμφαση αποδίδεται στην δράση τους, ως σύνολο, και στον αντίκτυπο αυτής. Επομένως, από αυτό το σημείο της ανάλυσης και έπειτα όλοι οι θύτες που εισάγουν διαδικασίες εις βάρος του πρωταγωνιστή θα αντιμετωπίζονται ως ένας συμμετέχων με το όνομα «οι Λύκοι».

Οι Λύκοι, λοιπόν, παρά το γεγονός ότι εισάγουν τις μισές ακριβώς διαδικασίες από τον συμπρωταγωνιστή τους, το Γουρουνάκι, αναμφίβολα διεκδικούν τον τίτλο του πιο δυναμικού και επιβλητικού δράστη. Εμφανίζονται, σχεδόν αποκλειστικά, ως δράστες επενεργητικών διαδικασιών με αποδέκτη το Γουρουνάκι, ενώ είναι πασιφανές πως η ποιότητα των διαδικασιών τους δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό τους ως θύτες. Τόσο οι δικές τους πράξεις, όσο και οι ενέργειες του θύματός τους, οι οποίες αποτελούν απόρροια της δικής τους δράσης, φανερώνουν πως πρόκειται για ενεργητικούς συμμετέχοντες που προκαλούν τις εξελίξεις, με αρνητική, κάθε φορά, χροιά. Καθίσταται σαφές πως εκμεταλλεύονται την μεγαλύτερη ηλικία τους, και συνακόλουθα τη δύναμή τους, προκειμένου να επιβληθούν στους συμπρωταγωνιστές τους και να τους τρομοκρατήσουν. Προκαλούν, επίσης, αρνητικά συναισθήματα στους αναγνώστες, καθώς επιτίθενται, συνεχώς, λεκτικά στο Γουρουνάκι και το εκβιάζουν. Βέβαια, ο συγγραφέας δεν παραλείπει να επισημάνει πως πρόκειται για θρασύδειλους ήρωες, οι οποίοι στηρίζονται στον φόβο

του θύματος να αντιδράσει. Φοβούνται, προφανώς, την παρέμβαση των δασκάλων, γι' αυτό και λειτουργούν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, απαγορεύοντας, επίσης, στο θύμα τους να μιλήσει. Αξιοσημείωτη είναι, μάλιστα, η παρατήρηση πως υποχωρούν όταν τα θύματά τους φωνάζουν την κυρία, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «ο λύκος δε θέλει μπλεξίματα και φεύγει». Ακόμη και αν φοβούνται, όμως, την παρέμβαση των ενηλίκων, εκμεταλλεύονται επιτυχώς τον φόβο των θυμάτων τους προκειμένου να αποφύγουν την τιμωρία, και, μέχρι το τέλος του συγκεκριμένου αποσπάσματος, διατηρούν τον ενεργητικό τους ρόλο.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των συμμετεχόντων με τους περιφερειακούς χαρακτήρες της ιστορίας, διαπιστώνουμε πως μόνο δύο από αυτούς παρουσιάζουν αξιοσημείωτη δράση, σε μικρό, ωστόσο βαθμό. Πρόκειται για τους φίλους του κεντρικού ήρωα, το Ποντικάκι και την Κοτούλα, οι οποίοι, παρά τον περιορισμένο ρόλο τους, προσπαθούν να αντισταθούν στους Λύκους. Βέβαια, έχουν και αυτοί τους δικούς τους θύτες και συμβάλλουν με τον δικό τους φόβο ώστε να αναβαθμιστεί η παρουσία του πρωταγωνιστή που τους προστατεύει. Τον ρόλο των θυτών, επιπλέον, κατέχουν άλλοι δύο συμμετέχοντες, ο Γάτος και η Αλεπού της πέμπτης τάξης, οι οποίοι εμφανίζονται στην ιστορία μόνο και μόνο προκειμένου να τονίσουν τη διαπίστωση πως «όλοι έχουν τον λύκο τους». Οι δύο αυτοί συμμετέχοντες, δηλαδή, εμφανίζονται ως οι θύτες των φίλων του πρωταγωνιστή, η δράση τους, όμως, δε διαφέρει από αυτήν των Λύκων, και εξυπηρετεί μονάχα ώστε να αναδειχθεί το Γουρουνάκι ως προστάτης των φίλων του, όπως προαναφέρθηκε.

Τέλος, η μαμά του πρωταγωνιστή λειτουργεί ως ένα επιπλέον στοιχείο της αφήγησης, χωρίς να μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη της υπόθεσης, ενώ η δασκάλα, από την άλλη, αναφέρεται με έμμεσο τρόπο στα λόγια των θυμάτων και θα λέγαμε, τοιουτοτρόπως, πως δεν επηρεάζει όσα διαδραματίζονται, ωστόσο, η αναφορά και μόνο στο όνομά της ωθεί τον Λύκο να υποχωρήσει.

β. Διαδικασίες

Στους πίνακες που ακολουθούν καταγράφονται οι διαδικασίες όλων των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια, εστιάζοντας στο θύμα και στους θύτες, που είναι οι πρωταγωνιστές του αποσπάσματος, χωρίς να παραγνωρίζεται, βέβαια, και ο ρόλος των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

Πίνακας 5 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (3)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες	
	«Γουρουνάκι»	«Λύκοι»
Υλικές	28 (45,2%)	21 (67,7%)
Λεκτικές	5 (8,1%)	4 (12,9%)
Νοητικές Γνωστικές	4 (6,4%)	2 (6,5%)
Νοητικές Αντιληπτικές	6 (9,7%)	1 (3,2%)
Νοητικές Συναισθηματικές	7 (11,3%)	2 (6,5%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	4 (6,4%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	1 (1,6%)	1 (3,2%)
Συμπεριφορικές	5 (8,1%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	2 (3,2%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	62 (100%)	31 (100%)
Γενικό σύνολο	93 Διαδικασίες	

Πίνακας 6 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (3)

Είδη Διαδικασιών	Μαμά	Ποντικάκι	Κοτούλα	Δασκάλα	Αλεπού	Γάτος
Υλικές	ανοίγει την πόρτα, φεύγει 2 (50%)	παίζουμε, κρύβονταν 2 (28,6%)	κρύβονταν 1 (25%)		πλησίαζαν, έφευγαν 2 (100%)	πλησίαζαν, έφευγαν 2 (100%)
Λεκτικές	φωνάζει, μου λέει 2 (50%)	φωνάζει, πετάγεται 2 (28,6%)	φωνάζει 1 (25%)	«πείτε του» 1 (100%)		
Συσχετιστικές Κατηγορικές		δεν ήταν πάντα θαρραλέοι 1 (14,2%)	δεν ήταν πάντα θαρραλέοι 1 (25%)			
Υπαρκτικές		είναι μαζί με τους υπόλοιπους, ήμαστε όλοι μαζί 2 (28,6%)	ήμαστε όλοι μαζί 1 (25%)			
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	4 (100%)	7 (100%)	4 (100%)	1 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Γενικό σύνολο	20 Διαδικασίες					
Τελικό σύνολο	113 Διαδικασίες					

Ο Πίνακας 5 υποδεικνύει πως το Γουρουνάκι υπερισχύει, εμφανώς, τόσο στην ποσότητα των διαδικασιών που εισάγει όσο και στα είδη αυτών, γεγονός που θα το αναδεικνυε σε άτομο με έντονη δράση. Ειδικότερα, η δράση του διαχέεται σε όλα τα είδη των διαδικασιών, πλην των ταυτοποιητικών, ενώ εντύπωση προκαλεί ότι εισάγει ακριβώς τις διπλάσιες διαδικασίες από τους Λύκους. Ωστόσο, η δράση του φαίνεται περιορισμένη,

καθώς το Γουρουνάκι συνιστά, συνήθως, τον αποδέκτη των διαδικασιών των Λύκων, ενώ οι διαδικασίες που εισάγει είναι, κυρίως, μη επενεργητικές, δικαιολογώντας, έτσι, και τον τίτλο του παθητικού συμμετέχοντα, όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Η παραπάνω αντίφαση μπορεί να εξηγηθεί καλύτερα αν εστιάσουμε, αρχικά, στις υλικές του διαδικασίες, οι οποίες, αν και κατέχουν το υψηλότερο ποσοστό των διαδικασιών του, είναι, ως επί το πλείστον, άνευ ποιοτικής αξίας. Περιγράφουν την καθημερινότητα του ήρωα με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφαίνεται η επίδραση των Λύκων στον τρόπο ζωής του (π.χ. «σηκώνομαι με δυσκολία», «ανοίγω τα παντζούρια», «δε μένω πολύ εκεί») και, στην ουσία, αναφέρονται στις ενέργειές του, οι οποίες είναι προϊόν της δράσης των συμπρωταγωνιστών του. Όλες, σχεδόν, οι υλικές διαδικασίες του περιγράφουν τον υποτακτικό τρόπο με τον οποίο αντιδρά στους Λύκους και βρίσκονται σε συνάρτηση με τον παθητικό του ρόλο. Εξάιρεση αποτελεί μία μόνο υλική διαδικασία («έμπαινα μπροστά») στο τέλος του αποσπάσματος, που αποτελεί την μοναδική ένδειξη θάρρους από την πλευρά του και συμβάλλει ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μέσα στην ιστορία. Επομένως, είκοσι επτά υλικές διαδικασίες σκιαγραφούν για το Γουρουνάκι το πορτρέτο του θύματος και μία μόνο τον αναδεικνύει σε δυναμικό δράστη – προστάτη των φίλων του.

Την παθητικότητα που τον χαρακτηρίζει επιβεβαιώνουν και οι λεκτικές διαδικασίες που εισάγει, καθώς, σε καμία περίπτωση, δεν υποδηλώνουν ότι το Γουρουνάκι απαντά στους θύτες του ή, έστω, ζητά βοήθεια από κάποιον μεγαλύτερο. Απεναντίας, οι λεκτικές διαδικασίες του επιβεβαιώνουν τον φόβο του να αντιδράσει. Οι νοητικές διαδικασίες (συναισθηματικές > αντιληπτικές > γνωστικές) συμπληρώνουν το προφίλ του θύματος, όπως αυτό κατασκευάζεται από τον συγγραφέα. Αναλυτικότερα, οι συναισθηματικές διαδικασίες (7) αποτυπώνουν με ακρίβεια τα συναισθήματα φόβου που του προκαλούν οι θύτες, σε συνδυασμό με τις αντιληπτικές (6), που εκφράζουν την εγρήγορσή του προκειμένου να κρυφτεί από τους Λύκους, και τις γνωστικές (4), οι οποίες είτε είναι άνευ αξίας, είτε προδίδουν τον τρόπο και τη σύγχυσή του, είτε εκφράζουν ότι μόνο για λίγο – και μόνο μαζί με τους φίλους του – ξεχνάει το πρόβλημα που τον απασχολεί. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η αποκλειστικότητά του στις κατηγορικές διαδικασίες, οι οποίες, ωστόσο, δεν ενισχύουν την δράση του, αλλά, αντιθέτως, την υποβιβάζουν, δεδομένου ότι αποδίδουν την αδεξιότητά του, καθώς και τις δικαιολογίες που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποφύγει τους θύτες του. Δυναμικότητα δεν του προσδίδουν ούτε η μία κτητική διαδικασία που εισάγει ούτε οι υπαρκτικές, ενώ οι συμπεριφορικές διαδικασίες, τέλος, επιβεβαιώνουν τον φόβο που του προκαλούν οι Λύκοι.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των διαδικασιών με τους Λύκους, διαπιστώνουμε πως όλες οι διαδικασίες που εισάγουν, παρότι λιγότερες από αυτές του συμπρωταγωνιστή τους, αποτυπώνουν ξεκάθαρα την δράση τους ως θύτες της ιστορίας και αποδίδουν την ενεργητικότητα και τον δυναμισμό τους. Μάλιστα, αν και υστερούν στο πλήθος των διαδικασιών, υπερτερούν στα ποσοστά των υλικών, των λεκτικών και των γνωστικών διαδικασιών που εισάγουν, αφενός λόγω της περιορισμένης διάχυσης των διαδικασιών τους σε ποικιλία ειδών και αφετέρου λόγω της έμφασης που αποδίδεται στην εκφοβιστική συμπεριφορά τους, όπως αυτή αποτυπώνεται στις συγκεκριμένες διαδικασίες. Οι υλικές διαδικασίες, αρχικά, περιγράφουν τον ύπουλο χαρακτήρα τους, όπως αυτός αποτυπώνεται στις ενέργειες τους, που αποδέκτη έχουν το Γουρουνάκι. Το bullying που ασκούν στον συμπρωταγωνιστή τους είναι έκδηλο, λοιπόν, μέσα από τις υλικές τους διαδικασίες, ενώ οι λεκτικές επιβεβαιώνουν πως δεν έχουν άλλα μέσα επιβολής εκτός από τις φωνές, τους εμπαιγμούς και τις απειλές. Την ειρωνική στάση των Λύκων υποδεικνύουν, με τη σειρά τους, οι γνωστικές και η αντιληπτική διαδικασία που εισάγουν, ενώ οι συναισθηματικές τους διαδικασίες αφορούν το συναίσθημα φόβου που προξενούν στο θύμα τους («με τρόμαξαν»), αλλά και το γεγονός ότι παριστάνουν τους νταήδες όταν τα θύματα είναι μόνα και αβοήθητα, ενώ οι ίδιοι φοβούνται την εμπλοκή της δασκάλας και υποχωρούν προκειμένου να μην υποστούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους («δε θέλει μπλεξίματα και φεύγει»). Επομένως, καθ' όλη την παρουσία τους μέσα στην ιστορία οι Λύκοι εισάγουν διαδικασίες αρνητικής σημασίας, που τους σκιαγραφούν ως επιβλητικούς και ύπουλους δράστες.

Εν συνεχεία, ενδιαφέρον προκαλεί από τον Πίνακα 6 το πλήθος των συμμετεχόντων που περιλαμβάνονται σε αυτόν, καθώς πρόκειται για το βιβλίο με τους περισσότερους περιφερειακούς χαρακτήρες που εισάγουν διαδικασίες επηρεάζοντας την εξέλιξη της ιστορίας. Ωστόσο, δεν αποδίδεται σε όλους η ίδια βαρύτητα. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα εισάγει μόλις μία διαδικασία, όπως αυτή αποτυπώνεται στα λόγια που προφέρει το Ποντικάκι («πέιτε του»), δηλαδή, στην πραγματικότητα δεν εκφράζεται καμία ενέργεια της δασκάλας, εξυπηρετεί, όμως, ώστε να υποχωρήσει ο Λύκος φοβούμενος την ενδεχόμενη παρέμβασή της. Ο Γάτος και η Αλεπού, με τη σειρά τους, εισάγουν μόνο δύο διαδικασίες, επομένως, εισέρχονται και εξέρχονται, κυριολεκτικά με συνοπτικό τρόπο, από την ιστορία («πλησίαζαν», «έφευγαν») και εμφανίζονται, μόνο, προκειμένου να επισημανθεί η μεταστροφή του ρόλου του κεντρικού ήρωα. Επιπλέον, η μαμά του πρωταγωνιστή με τις

υλικές και λεκτικές διαδικασίες που εισάγει δεν επεμβαίνει στην υπόθεση, αλλά απλώς εξυπηρετεί ώστε να περιγραφεί η καθημερινότητα του θύματος.

Τέλος, η Κοτούλα και, ακόμη περισσότερο, το Ποντικάκι συνιστούν τους πιο δυναμικούς από τους περιφερειακούς συμμετέχοντες, καθώς η ποιότητα των διαδικασιών τους αποδίδει την συντροφικότητα και, κατ' επέκταση, την ηθική υποστήριξη που προσφέρουν στο Γουρουνάκι, αλλά και, κυρίως, την αντίδρασή τους προς τους Λύκους (λεκτικές διαδικασίες). Θα ήταν παράλειψη, βέβαια, να μην αναφέρουμε πως με τις υλικές («κρύβονταν») και τις κατηγορικές («δεν ήταν πάντα θαρραλέοι») διαδικασίες τους προετοιμάζουν το έδαφος για την ανάδειξη του φίλου τους σε ήρωα και προστάτη τους.

5.3.2. Κλίμακα αιτιότητας

Στο υπό ανάλυση απόσπασμα οι σχέσεις αιτιότητας μεταβιβάζονται στον αναγνώστη με σαφή και ρητό τρόπο, καθώς μέσα από ξεκάθαρες συντακτικές διατυπώσεις αναδεικνύεται το πρόσωπο τόσο του δράστη όσο και του αποδέκτη ενεργειών, ενώ απαλοιφή ή μετριασμός του δράστη δεν παρατηρείται σε κανένα σημείο του κειμένου. Τόσο οι ρόλοι θύτη – θύματος όσο και οι συνέπειες του εκφοβισμού στο θύμα διαγράφονται με σαφήνεια, ενώ η επικράτηση της ενεργητικής σύνταξης και των μεταβατικών ρημάτων επιτρέπουν τη σαφή απόδοση αιτιότητας αναφορικά με όλους τους συμμετέχοντες.

Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, που επιτρέπουν να επισημανθεί η επενέργεια των θυτών στο θύμα.

Λύκοι:

- ✓ «Με τρόμαξαν»
- ✓ «Είχαν κρυφτεί... πετάχτηκαν»
- ✓ «Με ψάχνουν να μου πάρουν το φαγητό»
- ✓ «Μου φωνάζουν διάφορα»
- ✓ «Θα 'ρθω να σε βρω»
- ✓ «Μου το είπαν»
- ✓ «Μας ενοχλείς»
- ✓ «Μας πλησίασαν»

Γουρουνάκι:

- ✓ «Σηκώνομαι με δυσκολία»
- ✓ «Ανοίγω τα παντζούρια»
- ✓ «Μου αρέσει η τάξη μου»
- ✓ «Κρύβομαι»
- ✓ «Τους το δίνω»
- ✓ «Δε λέω κουβέντα»
- ✓ «Σκοντάφτω»
- ✓ «Μπερδεύω τα λόγια μου»
- ✓ «Κοκκινίζω»
- ✓ «Παίζουμε»
- ✓ «Παγώνω»

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι θύτες εισάγουν κυρίως επενεργητικές διαδικασίες, με στόχο το Γουρουνάκι, ενώ το θύμα εισάγει, κατά κύριο λόγο, μη επενεργητικές διαδικασίες, με τις λιγότες επενεργητικές του διαδικασίες είτε να απευθύνονται σε αντικείμενα είτε να υποδηλώνουν - στην μοναδική περίπτωση που απευθύνονται στους θύτες – την υποταγή του σε αυτούς («τους το δίνω»).

5.3.3. Αξιολόγηση

Στο πεδίο της αξιολόγησης, πολυποίκιλα είναι τα στοιχεία που επενδύουν την πλοκή με την υποκειμενική κρίση του συγγραφέα και ζωντανεύουν, παράλληλα, την αφήγηση. Παρακάτω αναλύονται όλοι οι γλωσσικοί μηχανισμοί εμπλοκής του παραγωγού κειμένου στο συγκεκριμένο απόσπασμα.

Αρχικά, ήδη ο τίτλος του κειμένου, που παραπέμπει στο παιδικό τραγουδάκι «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ», μας προϊδεάζει για την αρνητική χροιά που αποδίδεται στην οντότητα του λύκου στην παρούσα ιστορία. Σε αντίθεση με το βιβλίο «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα», εδώ είναι εμφανές πως ο συγγραφέας συντηρεί το στερεότυπο του κακού λύκου. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την ίδια την ιστορία και, ιδίως, από την επιλογή των ονομάτων των ηρώων. Οι θύτες κατέχουν τον ρόλο του κακού ήρωα της ιστορίας και αναπαρίστανται ως λύκοι, ενώ το θύμα αναπαρίσταται ως γουρουνάκι, παραπέμποντας σε κλασικά παραμύθια όπου το γουρουνάκι είναι ο καλός και απροστάτευτος ήρωας. Το άγριο ζώο είναι ο θύτης, ενώ το ήμερο το θύμα. Εντύπωση, μάλιστα, προκαλεί η αντιστοιχία θυτών και θυμάτων, δηλαδή, η επιλογή του συγγραφέα να παρουσιάσει ως θύτη για το κάθε θύμα της ιστορίας το ανάλογο ζώο από την τροφική αλυσίδα. Πιο συγκεκριμένα, για το γουρουνάκι θύτης είναι ο λύκος, για το ποντικάκι θύτης είναι ο γάτος και για την κοτούλα θύτης είναι η αλεπού. Οι σχέσεις που απεικονίζονται παραπέμπουν στις πραγματικές σχέσεις που επικρατούν στο ζωικό βασίλειο, όπου το μεγάλο ζώο τρώει το μικρότερο, ο λύκος καταδιώκει το γουρούνι, η γάτα το ποντίκι και η αλεπού την κότα. Με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας όχι απλά συντηρεί στερεοτυπικές απόψεις, αλλά, κυρίως, αποδίδει με έμφαση την επιβλητική παρουσία των θυτών και τον τρόμο που προκαλούν στα θύματά τους, προβάλλοντας, ταυτόχρονα, τα θύματα ως συμπαθητικούς, αλλά, και αβοήθητους ήρωες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η παρατήρηση πως για τα θύματα ο δημιουργός του κειμένου χρησιμοποιεί υποκοριστικά (Γουρουνάκι, Ποντικάκι, Κοτούλα), ενώ για τους θύτες χρησιμοποιεί αυτούσιες τις ονομασίες ζώων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η θέση ισχύος των θυτών και προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα για το πρόσωπό τους, καθώς τα βάζουν με τα μικρότερα θύματα – και κυριολεκτικά μικρότερα, λόγω της ηλικίας τους, αλλά και μεταφορικά λόγω της απεικόνισής τους ως μικρά ζώα – ενώ ταυτόχρονα εγείρονται αισθήματα συμπόνιας και συμπάθειας για τα θύματα.

Επιπρόσθετα, από την αρχή του αποσπάσματος ο συγγραφέας μεταφέρει έμμεσα μηνύματα για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού στο θύμα, καθώς υπαινίσσεται την άρνηση του θύματος να σηκωθεί από το κρεβάτι και να πάει στο σχολείο, εξαιτίας, προφανώς, του φόβου που του προκαλούν οι θύτες («Το ξυπνητήρι χτυπάει. Το κλείνω και ξανακοιμάμαι. Όχι για πολύ, γιατί μετά από λίγο η μαμά ανοίγει την πόρτα. – Ξύπνα υπναρά! Ώρα για σχολείο, μου λέει και φεύγει. Σηκώνομαι με δυσκολία.»).

Πλήθος, ακόμη, γλωσσικών στοιχείων αποδεικνύει την επίδραση των θυτών στο θύμα, όπως μεταβιβάζεται από τον συγγραφέα:

- ✓ Επιρρήματα και επιρρηματικοί προσδιορισμοί («σηκώνομαι με δυσκολία», «στην αρχή το έκανα αμέσως», «τον τελευταίο καιρό φοβάμαι», «μόλις άνοιξα τα παντζούρια, πετάχτηκαν», «τότε δεν είπα τίποτα», «ούτε και τώρα», «απλώς ανοίγω τα παντζούρια σιγά σιγά», «κοιτάζω προσεκτικά», «δε μένω πολύ εκεί», «ή, μάλλον, μου άρεσε στην αρχή, όχι πια»), που αποδεικνύουν πόσο έχει αλλάξει η καθημερινότητα του ήρωα, αλλά και η γνώμη του για το σχολείο γενικά, καθώς και πόσο φοβάται να αντιμετωπίσει τους θύτες. Ακόμη, διαφαίνεται ο ύπουλος χαρακτήρας των θυτών που άλλοτε αφήνουν το θύμα ήσυχο, μόλις υποκύψει στου εκβιασμούς τους, και άλλοτε συνεχίζουν να το ενοχλούν («τις περισσότερες φορές πράγματι το κάνουν»), καθώς και η επαναληπτική φύση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τους («όποτε τύχει να περάσω από μπροστά τους»), αλλά και η αδυναμία του πρωταγωνιστή να αμυνθεί και να προστατέψει τον εαυτό του («απλώς πάω πιο γρήγορα», «είμαι όμως τόσο αδέξιος», «κοκκινίζω κιόλας», «πόσες φορές να πω ότι...», «συνήθως η συνέχεια είναι...», «είμαι σίγουρος πια», «δε θα έχω πάλι να φάω», «κοιτάζω γύρω γύρω», «από κει βλέπω καλύτερα»). Τα επιρρήματα, επίσης, υποδεικνύουν την ανάγκη του θύματος για παρέα («τι ωραία που είναι»): ανάγκη την οποία επισκιάζουν συνεχώς οι θύτες («για λίγο τα ξεχνάω», «από μακριά βλέπω έναν λύκο», «κι άλλες μέρες μας πλησίασαν»). Με τη χρήση των κατάλληλων επιρρημάτων, τέλος, ο συγγραφέας μεταβιβάζει το μήνυμα πως όλοι έχουν τον θύτη τους («οι φίλοι μου δεν ήταν πάντα θαρραλέοι», «όλοι τελικά έχουν τον λύκο τους»), καθώς επίσης, αναβαθμίζει το Γουρουνάκι σε γενναίο ήρωα και σωτήρα των φίλων του («κρύβονταν πίσω μου», «έμπαινα μπροστά»).
- ✓ Επίθετα («τον τελευταίο καιρό», «βαθιά ανάσα», «μεγαλύτερες τάξεις», «άλλο σχολείο», «με εμάς τα πρωτάκια», «θεόρατοι λύκοι», «μεγάλων τάξεων», «για να με αφήσουν ήσυχο», «τις περισσότερες φορές», «και άλλα τέτοια», «είμαι όμως

τόσο αδέξιος», «μάγουλα και αυτιά κατακόκκινα», και να θέλω να κρυφτώ, είναι αδύνατον», «είμαι σίγουρος», «δεν ήταν πάντα θαρραλέου»), τα οποία ενισχύουν την αρνητική εικόνα που κατασκευάζει ο συγγραφέας για τους θύτες, δεδομένου ότι τονίζεται ο επαναληπτικός χαρακτήρας του bullying που ασκούν με όλες τις συνέπειές του για το θύμα, προκαλείται η αντιπάθεια προς το πρόσωπό τους, καθώς «τα βάζουν» με μικρότερα παιδιά, και επισημαίνεται η αγανάκτηση του θύματος, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται στους αναγνώστες η ανάγκη για δικαίωση των θυμάτων και τιμωρία των θυτών.

- ✓ Σημεία στίξης, που είτε προσδίδουν ζωντάνια στους διαλόγους («υπναρά!», «μην ξεχάσεις να ανοίξεις τα παντζούρια!») είτε προδίδουν το ειρωνικό ύφος των θυτών, ενισχύοντας το προφίλ του κακού χαρακτήρα και παραπέμποντας, για ακόμη μία φορά, στον κακό λύκο του παραμυθιού («Έλα στον λύκο!», «τι θα φάμε σήμερα...», «μίλα μας κι ας μη μας αγαπάς», «θα έρθω να σε βρω!», «αλίμονο σου!»). Διαμέσου των σημείων στίξης, επιπρόσθετα, μεταβιβάζονται στον αναγνώστη τα δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνει το Γουρουνάκι στον σχολικό χώρο (θαυμαστικό για την τάξη – τελεία για το σχολείο γενικά) και η κλιμάκωση αυτών των συναισθημάτων («Μου αρέσει η τάξη μου!» - «Και το σχολείο μου αρέσει.» - «Όχι πια!» - «Ναι! Δεν μου αρέσει το σχολείο!»). Επίσης, τα σημεία στίξης τονίζουν το εύρος των επιπτώσεων της δράσης των λύκων και τον φόβο του θύματος («είμαι τόσο αδέξιος!», «όλα τότε θα μου συμβούν!», «μπερδεύω τα λόγια μου...», «στην κυρία να το πω, ούτε λόγος!», «δε θα έχω να φάω!», «παγώνω!», «μας ενοχλείς!», «πείτε του!», «όλοι τελικά έχουν τον λύκο τους!»), αλλά και τις λίγες στιγμές ξεγνοιασιάς που μοιράζεται το Γουρουνάκι με τους φίλους του («παίζουμε!», «τι ωραία που είναι!»).
- ✓ Επιμήκυνση του τελευταίου φωνηέντου της λέξης «κυρία» («Κυριαααααα... πείτε του!»), προκειμένου να αποδοθεί με μεγαλύτερη ζωντάνια και έμφαση η αντίδραση των θυμάτων και η αναζήτηση βοήθειας από τη δασκάλα.
- ✓ Συναισθηματικό λεξιλόγιο («φοβάμαι», «με τρόμαξαν», «μου αρέσει» - «μου άρεσε», «κι ας μη μας αγαπάς», «δεν μου αρέσει»), που αποτυπώνει ολοφάνερα τον φόβο του θύματος, αλλά και την θρασυδειλία του θύτη («δε θέλει μπλεξίματα»).
- ✓ Ολόκληρη πρόταση («Μακάρι όμως οι μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου να πήγαιναν σε άλλο σχολείο...»), όπου εκφράζεται η ευχή του θύματος να μη βρίσκεται στο ίδιο σχολείο με τους θύτες, φανερώνοντας την απόγνωση του.

Συνοψίζοντας, παρατηρείται από τον συγγραφέα η τάση να προβάλλει, είτε μέσω του λεξιλογίου είτε μέσω της στίξης, την άποψη πως διάκειται εχθρικά προς τους θύτες και φιλικά προς τα θύματα, παρουσιάζοντας ένα αρνητικό πορτρέτο για τους μεν και ένα θετικό για τους δε, και προκαλώντας, συνακόλουθα, τα αντίστοιχα συναισθήματα στο αναγνωστικό κοινό.

5.4. «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα», Ransom J. F.

5.4.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Οι ήρωες που κατέχουν ρόλους, είτε παθητικούς είτε ενεργητικούς, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, παρατίθενται ακολούθως, σύμφωνα με τη σειρά με την οποία εμφανίζονται:

- ✓ Φοβεροσκουφίτσα
- ✓ Λυκοτοσοδούλης
- ✓ Μαμά Λυκοτοσοδούλη
- ✓ Μπαμπάς Λυκοτοσοδούλη
- ✓ Κυρία Φίνα η Ελαφίνα (δασκάλα)
- ✓ Κύριος Βάγιας ο Σοφοκουκουβάγιας (σχολικός σύμβουλος)

Από την παραπάνω λίστα, τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχουν οι δύο πρώτοι συμμετέχοντες, ωστόσο δεν παραλείπονται από την ανάλυση και οι υπόλοιποι, καθώς επηρεάζουν με την παρουσία τους την εξέλιξη της υπόθεσης.

Ξεκινώντας από τον πρωταγωνιστή του αποσπάσματος, δεν περνά απαρατήρητο το γεγονός πως, αν και εισάγει μεγαλύτερο, με μικρή διαφορά, πλήθος διαδικασιών από την συμπρωταγωνίστριά του, δεν μπορούμε να τον χαρακτηρίσουμε ως έναν δυναμικό και ισχυρό δράστη, αφού τείνει να αποδέχεται την δράση των γύρω του με παθητικό, κατά κύριο λόγο, τρόπο. Αποτελεί, κατ' αρχάς – και κατ' αρχήν - , τον αποδέκτη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς της Φοβεροσκουφίτσας και, έπειτα, τον αποδέκτη των συμβουλών του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντός του. Επιπρόσθετα, με κάθε αναφορά στην Φοβεροσκουφίτσα διαγράφεται ξεκάθαρα ο ρόλος του ως θύμα της, ενώ από τις είκοσι οκτώ περιπτώσεις όπου ο Λυκοτοσοδούλης εμφανίζεται ως αποδέκτης διαδικασιών, οι είκοσι εισάγονται από αυτήν. Σε πρώτη φάση, η μόνη διέξοδος που μπορεί να σκεφτεί το θύμα του αποσπάσματος είναι η αποφυγή του θύτη, ενώ όταν αυτή η αντιμετώπιση δεν τον βοηθά, απευθύνεται στους γονείς του και, στη συνέχεια, καταλήγει, μη μπορώντας να διαχειριστεί το πρόβλημά του μόνος, να αναζητά λύσεις με τον σχολικό σύμβουλο.

Θα ήταν παράλειψη, βέβαια, να μην αναφερθούμε όχι μόνο στην ευαισθησία και τη δύσκολη θέση του μικρού ήρωα, αλλά και στο θάρρος του και στο πείσμα του. Πιο

συγκεκριμένα, όντας στεναχωρημένος εξαιτίας της Φοβεροσκουφίτσας, αναζητά βοήθεια από τα αγαπημένα του πρόσωπα και τολμά, έστω και ανεπιτυχώς, να αντιμετωπίσει τον θύτη του. Αντιδρά με όποιον τρόπο μπορεί και δεν τα παρατά, απεναντίας, συνεχίζει να ψάχνει τρόπους να διαχειριστεί την κατάσταση που τον ταλαιπωρεί. Βέβαια, παρά τις προσπάθειες του ήρωα να αντιμετωπίσει την Φοβεροσκουφίτσα, αυτό δεν αρκεί για να τον χαρακτηρίσουμε ως ενεργητικό δράστη, καθώς σε όλο το απόσπασμα υπερτερούν οι διαδικασίες που περιγράφουν το bullying που υφίσταται και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτό. Ο παθητικός του ρόλος, πάρα την όποια δραστηριοποίησή του, διατηρείται ως το τέλος, όπως θα διαγραφεί καλύτερα, άλλωστε, και μέσα από την διερεύνηση των διαδικασιών του στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

Η Φοβεροσκουφίτσα, από την άλλη, μπορούμε να ισχυριστούμε πως συνιστά την πιο δυναμική και ενεργητική δράστρια του αποσπάσματος. Όλες, σχεδόν, οι διαδικασίες που εισάγει αφορούν την εκφοβιστική συμπεριφορά της απέναντι στον Λυκοτοσοδούλη και δρομολογούν, συνεπώς, τη ροή των εξελίξεων. Για ακόμα μία φορά, παρατηρούμε ότι η στάση και οι ενέργειες του θύτη αποτελούν το εφελτήριο της δράσης του θύματος και της εξέλιξης της πλοκής γενικότερα. Η επιθετική συμπεριφορά της είναι ξεκάθαρη από την αρχή του αποσπάσματος («πειράζει», «ειρωνεύεται», «τρομοκρατεί») με κλιμακωτή, θα λέγαμε, αναπαράσταση της δράσης της. Η επιλογή του ρήματος «πειράζει» θα μπορούσε, αν εμφανιζόταν μόνο αυτό το ρήμα, να παραπέμψει σε φιλικό πείραγμα· συνοδεύεται, όμως, από το ρήμα «ειρωνεύεται» και έπειτα από το ρήμα «τρομοκρατεί». Αυτές οι γλωσσικές επιλογές, μας προετοιμάζουν, ήδη από την αρχή, για τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του θύτη στο θύμα, ενώ δε λείπουν, βέβαια, και οι αναφορές στον ύπουλο χαρακτήρα της Φοβεροσκουφίτσας (π.χ. «κρυβόταν», «πεταγόταν»). Η θέση δύναμης και ισχύος που κατέχει η Φοβεροσκουφίτσα, μάλιστα, διατηρείται σε όλο το απόσπασμα, καθώς το θύμα είναι ανήμπορο, όσο και αν προσπαθεί, να τη σταματήσει.

Όχι μόνο δεν παρατηρείται καμία μεταστροφή στον χαρακτήρα της Φοβεροσκουφίτσας, αλλά η ίδια φαίνεται να απολαμβάνει τα συναισθήματα τρόμου που προκαλεί στον Λυκοτοσοδούλη («λάτρευε να...», «έβαλε τα γέλια») και δεν πτοείται με κανέναν τρόπο. Η παρέμβαση του περιβάλλοντος του θύματος, μέχρι αυτό το σημείο της ιστορίας, δεν επιφέρει κανένα αποτέλεσμα και η Φοβεροσκουφίτσα διατηρεί τον εξουσιαστικό της ρόλο.

Από την ανάλυση των συμμετεχόντων, εν συνεχεία, δε θα μπορούσαν να λείπουν τα κοντινά πρόσωπα του θύματος, καθώς μέσα από τις συμβουλές τους προωθούν τη ροή της

ιστορίας. Οι αναφορές στους γονείς του Λυκοτοσοδούλη φανερώνουν την αγάπη και τον σεβασμό του προς αυτούς, καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία ο λόγος τους για αυτόν και ακολουθεί πιστά τις συμβουλές τους. Η μαμά, από τη μία πλευρά, εστιάζει στη δύναμη του λόγου, ενώ ο μπαμπάς, από την άλλη, εστιάζει στην εμφάνιση και τη φυσική δύναμη. Ωστόσο, κανενός από τους δύο η συμβουλή δεν αποδεικνύεται σωτήρια.

Η δασκάλα, στη συνέχεια, παρουσιάζεται να επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία προς τον μαθητή της και, σεβόμενη την επιλογή του να μην της μιλήσει, τον παραπέμπει στον σχολικό σύμβουλο. Όχι μόνο έχει κατανοήσει ότι κάτι απασχολεί τον πρωταγωνιστή, αλλά προσπαθεί, επίσης, να τον βοηθήσει με διακριτικό τρόπο. Τέλος, η παρουσία του σχολικού συμβούλου στο συγκεκριμένο απόσπασμα, αν και είναι περιορισμένη, εξυπηρετεί ώστε να συνοψίσει ο ήρωας αυτά που τον απασχολούν και να κατανοήσει, με σαφή τρόπο, ο αναγνώστης την άσχημη συναισθηματική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ο Λυκοτοσοδούλης ως θύμα.

β. Διαδικασίες

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι διαδικασίες των δύο πρωταγωνιστών του συγκεκριμένου επεισοδίου bullying, χωρίς να παραλείπεται, βέβαια, και ο πίνακας με τις διαδικασίες των υπόλοιπων ηρώων, και η αντίστοιχη ανάλυση αυτών.

Πίνακας 7 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (4)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες	
	Φοβεροσκουφίτσα	Λυκοτοσοδούλης
Υλικές	25 (62,5%)	25 (51%)
Λεκτικές	6 (15%)	12 (25%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	2 (4%)
Νοητικές Αντιληπτικές	1 (2,5%)	1 (2%)
Νοητικές Συναισθηματικές	5 (12,5%)	3 (6%)

Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	3 (6%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	1 (2,5%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	1 (2%)
Συμπεριφορικές	2 (5%)	2 (4%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	40 (100%)	49 (100%)
Γενικό σύνολο	89 Διαδικασίες	

Πίνακας 8 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (4)

Είδη Διαδικασιών	Μαμά	Μπαμπάς	κ. Φίνα η Ελαφίνα	κ. Βάγιας ο Σοφοκουκουβάγιας
Υλικές	θα τον έβαζαν 1 (25%)	θα τον έβαζαν 1 (25%)	έστειλε τον Λυκοτοσοδούλη 1 (50%)	
Λεκτικές	του είπε, τι θα του έλεγαν, όπως μου είπε 3 (75%)	του είπε, τι θα του έλεγαν, όπως μου είπε 3 (75%)	τον ρώτησε 1 (50%)	για να συζητήσουν, είπε 2 (100%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	4 (100%)	4 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Γενικό σύνολο	12 Διαδικασίες			
Τελικό σύνολο	101 Διαδικασίες			

Παρατηρώντας τον Πίνακα 7, διαπιστώνουμε ότι τις περισσότερες διαδικασίες εισάγει ο Λυκοτοσοδούλης· πρόκειται, όμως, για μια πλασματική εικόνα υπεροχής, καθώς, όπως είδαμε και κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, ο ίδιος συνιστά έναν ήρωα με παθητική, κυρίως, στάση καθ' όλη την εξέλιξη της πλοκής. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία (σαράντα δύο από τις σαράντα εννιά) των διαδικασιών που εισάγει είναι μη επενεργητικές και αφορούν, κυρίως, τα παθήματα και τα συναισθήματά του, ενώ οι ελάχιστες επενεργητικές διαδικασίες του είναι λεκτικές και απευθύνονται είτε στην Φοβεροσκουφίτσα – χωρίς αποτέλεσμα – είτε στο περιβάλλον του προς αναζήτηση βοήθειας. Με αλλά λόγια, ούτε η ποσότητα ούτε η ποιότητα των επενεργητικών διαδικασιών του φανερώνουν δυναμισμό από μέρους του. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ισοβαθμία, που παρατηρείται στον Πίνακα 7, ανάμεσα στις υλικές διαδικασίες των δύο ηρώων είναι τυπική μόνο και, σε καμία περίπτωση, δεν εξισώνει τη δράση τους. Οι μισές από τις διαδικασίες που εισάγει ο Λυκοτοσοδούλης είναι υλικές, αλλά δε φανερώνουν δυναμική δράση από μέρους του, απεναντίας εκφράζουν τις συνέπειες της στάσης της Φοβεροσκουφίτσας προς αυτόν, καθώς και τις ανεπιτυχείς προσπάθειές του είτε να αποφύγει την συμπρωταγωνίστριά του είτε να την αντιμετωπίσει (π.χ. «προσπαθούσε», «φούσκωσα»).

Περνώντας στις λεκτικές διαδικασίες, ο Λυκοτοσοδούλης εισάγει τις διπλάσιες ακριβώς από την συμπρωταγωνίστριά του, και αυτό οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι προσπαθεί να την αντιμετωπίσει με εφόδιο περισσότερο τον λόγο παρά τις πράξεις του και αφετέρου στο γεγονός ότι συνδιαλέγεται με περισσότερους ήρωες, και πάλι, για βρει τρόπους, όπως προαναφέραμε, να αντιμετωπίσει την Φοβεροσκουφίτσα. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι ο συγκεκριμένος ήρωας είναι ο μοναδικός στο απόσπασμα που εισάγει δυο γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες, ωστόσο, δεν του προσδίδουν γνώση και ωριμότητα, όπως θα περιμέναμε, αλλά, αντιθέτως, ενισχύουν την αδύναμη φύση του και υποδηλώνουν την άγνοιά του και τη δυσκολία του να διαχειριστεί την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Η αντιληπτική του διαδικασία («είδε τη Φοβεροσκουφίτσα να τον αγριοκοιτάζει»), από την άλλη, τονίζει τον φόβο που του προκαλεί ο θύτης και συμπληρώνεται από τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές διαδικασίες του, οι οποίες περιγράφουν τον φόβο και τη λύπη του. Τέλος, τόσο οι κατηγορικές όσο και η κτητική διαδικασία που εισάγει φανερώνουν πόσο τον απασχολεί η αδυναμία εύρεσης λύσης από μέρους του.

Η Φοβεροσκουφίτσα, από την άλλη, κατέχει τα πρωτεία των επενεργητικών διαδικασιών. Στο 90%, περίπου, της παρουσίας της στο απόσπασμα, αναπαρίσταται ως

δράστρια και μόλις στο 10% ως αποδέκτρια των λεκτικών διαδικασιών του συμπρωταγωνιστή της, με τις διαδικασίες της να μοιράζονται εξίσου σε επενεργητικές και μη επενεργητικές. Επομένως, η Φοβεροσκουφίτσα συνιστά την πιο ενεργητική και δυναμική συμμετέχουσα, καθώς η δράση της επενεργεί στον Λυκοτοσοδούλη σε όλο το μήκος της ιστορίας και καθορίζει τις δράσεις όλων των συμμετεχόντων. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, οι δυο πρωταγωνιστές εισάγουν τον ίδιο αριθμό υλικών διαδικασιών, η Φοβεροσκουφίτσα υπερέχει στα ποσοστά και στην ποιότητα αυτών, με αρνητική, βέβαια, χροιά. Όλες οι υλικές της διαδικασίες εκφράζουν τις ενέργειές της εις βάρος του θύματος, ενώ ταυτόχρονα οι λεκτικές διαδικασίες έρχονται να προσθέσουν και τον λεκτικό εκφοβισμό και να εντείνουν τις ήδη άσχημες συνέπειες του σωματικού εκφοβισμού που ασκεί προς τον Λυκοτοσοδούλη.

Δε περνά απαρατήρητο, επιπλέον, το γεγονός ότι και οι συναισθηματικές διαδικασίες που εισάγει η Φοβεροσκουφίτσα ενισχύουν την αρνητική εικόνα που κατασκευάζεται για το πρόσωπό της, καθώς υποδεικνύουν αφενός τον τρόμο που προκαλεί ο θύτης στο θύμα του και αφετέρου την ευχαρίστηση που αντλεί από αυτόν ακριβώς τον τρόμο, άποψη που ενισχύεται και από τις συμπεριφορικές διαδικασίες («γέλασε», «έβαλε τα γέλια») που της αντιστοιχούν. Με αρνητικό πρόσημο, σημαδεύονται, λοιπόν, όλες οι διαδικασίες που εισάγει η Φοβεροσκουφίτσα.

Παρατηρώντας, στη συνέχεια, τον Πίνακα 8, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που περιλαμβάνονται σε αυτόν εισάγουν σαφώς πολύ λιγότερες διαδικασίες συγκριτικά με τους πρωταγωνιστές του αποσπάσματος, ενώ δε διαφεύγει της προσοχής μας το γεγονός πως η δράση τους διαχέεται αποκλειστικά σε λεκτικές και υλικές διαδικασίες. Αναλυτικότερα, η μαμά και ο μπαμπάς του Λυκοτοσοδούλη εισάγουν τις ίδιες ακριβώς διαδικασίες, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, με τις λεκτικές να υπερισχύουν. Ωστόσο, οι θέσεις τους δεν ταυτίζονται, καθώς διαφορετικές συμβουλές δίνει η μαμά και διαφορετικές ο μπαμπάς, όπως είδαμε και στο υποκεφάλαιο των συμμετεχόντων, απηχώντας, θα λέγαμε, έμφυλα στερεότυπα που σκιαγραφούν το γυναικείο φύλο ως περισσότερο ευαίσθητο, ήπιων τόνων και φιλειρηνικό από το αρσενικό.

Η δασκάλα, με της σειρά της, η κυρία Φίνα η Ελαφίνα, εισάγει μόλις δύο διαδικασίες, μία υλική και μία λεκτική, ιδιαίτερης σημασίας, ωστόσο, καθώς συντελούν στην εξέλιξη της πλοκής. Παραπέμποντας τον Λυκοτοσοδούλη στον σχολικό σύμβουλο, η δασκάλα συμβάλλει στην αναζήτηση λύσης στο πρόβλημα του θύματος. Βέβαια, το αν θα λυθεί το

πρόβλημα ή όχι, χάρη στις παρεμβάσεις της δασκάλας και του συμβούλου, δεν το μαθαίνουμε παρά μόνο στο τέλος του βιβλίου. Παρ' όλα αυτά, οι δύο μοναδικές διαδικασίες λεκτικής φύσεως που φαίνεται να εισάγει ο κύριος Βάγιας ο Σοφοκουκουβάγιας στο παρόν απόσπασμα συντελούν στο ξεδίπλωμα της ιστορίας, βοηθώντας τον Λυκοτοσοδούλη να εξωτερικεύσει όλα αυτά που τον βασανίζουν. Επομένως, οι περιφερειακοί ήρωες, αν και δε διαδραματίζουν ιδιαίτερα δυναμικό ρόλο, συντελούν, ο καθένας με τον τρόπο του, ώστε να προκαλέσουν δράσεις και παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν, αργότερα, στη λύση της πλοκής.

5.4.2. Κλίμακα αιτιότητας

Περνώντας στο συντακτικό επίπεδο, κατά την ανάλυση του συγκεκριμένου αποσπάσματος προκύπτει ότι σε όλη την έκταση του κειμένου καθίσταται εμφανές το πρόσωπο τόσο του δράστη όσο και του αποδέκτη ενεργειών με σαφή και ρητό τρόπο. Η ενεργητική σύνταξη σε συνδυασμό με τη χρήση μεταβατικών ρημάτων και επενεργητικών διαδικασιών συμβάλλει στην ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας και μεταβιβάζει στον αναγνώστη τις δράσεις του θύτη και τις αντιδράσεις του θύματος.

Ειδικότερα, από την αρχή ως το τέλος, η Φοβεροσκουφίτσα εισάγει επενεργητικές διαδικασίες που στόχο έχουν τον Λυκοτοσοδούλη, ενώ ο ρόλος της ως δράστρια - θύτης δεν μετριάζεται ούτε απαλείφεται σε κανένα σημείο. Χαρακτηριστικά σημεία όπου διατυπώνεται ξεκάθαρα το bullying που ασκεί στον συμπρωταγωνιστή της και η ευχαρίστηση που αντλεί από την εκφοβιστική συμπεριφορά της είναι τα εξής:

- ✓ «το μόνο που λάτρευε ήταν να πειράζει, να ειρωνεύεται και να τρομοκρατεί τον Λυκοτοσοδούλη»
- ✓ «τρομάζοντάς τον»
- ✓ «του έβαζε τρικλοποδιά»
- ✓ «τον χτύπησε στη μύτη»
- ✓ «του έφραξε τον δρόμο»
- ✓ «γέλασε»
- ✓ «μου αρέσει»
- ✓ «σιγά μη φοβηθώ ένα τοσοδά μικρό λυκάκι»

Διαύγεια ως προς την απόδοση αιτιότητας παρατηρείται και σχετικά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, αν και εισάγουν μη επενεργητικές, κυρίως, διαδικασίες, με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του πρωταγωνιστή να περιορίζεται, όπως διαπιστώσαμε, σε ελάχιστες λεκτικές και υλικές διαδικασίες (π.χ. «του είπε η μαμά του», «του είπε ο μπαμπάς του», «έστειλε τον Λυκοτοσοδούλη (η δασκάλα)», «είπε ο κύριος Βάγιας ο Σοφοκουκουβάγιας»).

Όσον αφορά τον Λυκοτοσοδούλη, σε κάθε περίπτωση καθίσταται εμφανής ο ρόλος του ως θύμα και οι συναισθηματικές επιπτώσεις του εκφοβισμού που βιώνει, με χαρακτηριστικά παραδείγματα όπως τα ακόλουθα:

- ✓ «Προσπαθούσε να μην κλαίει»

- ✓ «Δεν μου αρέσει αυτό!»
- ✓ «δεν ήξερε τι να κάνει»
- ✓ «προσπάθησε να της ξεφύγει»
- ✓ «ήταν τόσο λυπημένος»
- ✓ «ζήτησα από τη Φοβεροσκουφίτσα να σταματήσει»
- ✓ «φούσκωσα και τεντώθηκα»
- ✓ «σκούπισε τα δακρυσμένα ματάκια του»

5.4.3. Αξιολόγηση

Τα μέσα αξιολόγησης στο υπό ανάλυση απόσπασμα είναι αρκετά, αν και παρατηρούμε ότι η συγγραφέας τείνει να χρησιμοποιεί μικρές προτάσεις, προσπαθώντας να αποδώσει με συνοπτικό και λιτό τρόπο τα γεγονότα, πιθανώς, επειδή απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία μέσα στο κείμενο που επιτρέπουν να διαφανεί η υποκειμενικότητα της δημιουργού του, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Κατ' αρχάς, το πιο εμφανές στοιχείο αξιολόγησης εντοπίζεται ήδη από τον τίτλο του βιβλίου, στα ονόματα, δηλαδή, των πρωταγωνιστών, τα οποία αποτελούν ένα λογοπαίγνιο που, παραπέμποντας στο κλασσικό παραμύθι με τον λύκο και την Κοκκινোসκουφίτσα, ανατρέπει τους ρόλους του καλού και του κακού ήρωα. Σε αυτήν την ιστορία, ο λύκος είναι τοσοδούλης και απροστάτευτος, ενώ το κορίτσι είναι φοβερό και επικίνδυνο. Πραγματοποιείται, έτσι, ένα ξάφνιασμα από την πλευρά των αναγνωστών και εξάπτεται η φαντασία τους, αλλά και η ανυπομονησία τους να μάθουν περισσότερα για αυτήν την ανατροπή της προϋπάρχουσας γνώσης τους.

Αναφορικά με τον Λυκοτοσοδούλη, η συγγραφέας καθιστά σαφή την δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκεται το θύμα bullying και προκαλεί τη συμπάθειά μας προς αυτό. Πιο συγκεκριμένα, με την επανάληψη του ρήματος «προσπαθούσε», μέσα σε τρεις – σύντομες – προτάσεις, η συγγραφέας αποδίδει με λιτό τρόπο τις προσπάθειες του Λυκοτοσοδούλη να διαχειριστεί τα συναισθήματά του και, κατ' επέκταση, τη Φοβεροσκουφίτσα, τονίζοντας, στη συνέχεια, την αποτυχία των προσπαθειών του («όμως τίποτα απ' αυτά δε βοηθούσε») και προκαλώντας στους αναγνώστες αισθήματα λύπησης για το θύμα. Η χρήση των θαυμαστικών στα λόγια του Λυκοτοσοδούλη («Σταμάτα!», «Δεν μου αρέσει αυτό!», «δεν ξέρω τι να κάνω!») συνιστά ακόμη έναν μηχανισμό εμπλοκής της συγγραφέως στο κείμενό της, καθώς με την επιλογή του συγκεκριμένου σημείου στίξης αποτυπώνεται η αγανάκτηση του πρωταγωνιστή. Επιπρόσθετα, η στενοχώρια του συγκεκριμένου ήρωα μεταβιβάζεται στον αναγνώστη με την κατάλληλη επιλογή μετοχών συνδυασμένων είτε με ποσοτικά επιρρήματα που προσδίδουν έμφαση («τόσο λυπημένος») είτε με υποκοριστικά που ενισχύουν τη συμπόνια προς το θύμα («τα δακρυσμένα ματάκια του»).

Η απελπισία του Λυκοτοσοδούλη διαφαίνεται και μέσα από τις διαδοχικές ερωτηματικές προτάσεις που εισάγει η συγγραφέας έπειτα από την επίθεση της Φοβεροσκουφίτσας («Τι θα έτρωγε τώρα για μεσημεριανό; Τι θα του έλεγαν οι γονείς του όταν θα γύριζε στο σπίτι χωρίς το καλάθι του; Θα τον έβαζαν άραγε να μεταφέρει το

φαγητό του σε καμιά καφέ απαίσια τσάντα;»). Μέσω των προτάσεων αυτών φανερώνεται, επίσης, ο φόβος του θύματος για τη γνώμη των γονιών του αλλά και το εύρος των επιπτώσεων της συμπεριφοράς της Φοβεροσκουφίτσας για τον μικρό ήρωα μέσα από τον λεκτικό συνδυασμό «καμιά καφέ απαίσια τσάντα». Ακόμη, αξιοσημείωτη είναι η επανάληψη της δευτερεύουσας πρότασης «όπως μου είπε», που υποδηλώνει τον σεβασμό του Λυκοτοσοδούλη προς τους γονείς του, των οποίων τις συμβουλές ακολουθεί κατά γράμμα, όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο των συμμετεχόντων. Στο σημείο αυτό, καίριο είναι να αναφερθούμε στη συμβουλή της μαμάς του Λυκοτοσοδούλη και, συγκεκριμένα, στην επιλογή του επιρρήματος «απλώς», που την χαρακτηρίζει. Με αυτή του την επιλογή, η συγγραφέας τονίζει την απλότητα της συμβουλής και, κυρίως, δίνει έμφαση στην άποψη πως το μόνο που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει ένα θύμα τον θύτη του είναι η αξιοποίηση του λόγου του.

Τη δύσκολη θέση του Λυκοτοσοδούλη επισημαίνουν, επίσης, και τα σχόλια που συνοδεύουν τη δράση της Φοβεροσκουφίτσας. Ειδικότερα, με τους χρονικούς προσδιορισμούς «μερικές φορές», «άλλες φορές», «κάποιες φορές» διαπιστώνουμε τον επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα της εκφοβιστικής της συμπεριφοράς, με τις ανάλογες συνέπειες για το θύμα. Επιπλέον, με τον τρόπο ομιλίας της Φοβεροσκουφίτσας («ένα τοσοδά μικρό λυκάκι» / αόριστο άρθρο + επίρρημα + επίθετο + υποκοριστικό) σκιαγραφείται η ειρωνική και υπεροπτική στάση της, προκαλώντας, περαιτέρω, την αντιπάθεια προς το πρόσωπό της. Την αντιπάθεια των αναγνωστών προκαλεί, κατά ανάλογο τρόπο, και το τράγουδάκι της: «Ψωμί, ντομάτα και τυράκι, πήρα καινούριο καλαθάκι». Το επίθετο «ψεύτικο», που χαρακτηρίζει το χαμόγελό της, επίσης, προδίδει τον ύπουλο και κακόβουλο χαρακτήρα της, ενώ με το επίρρημα «απλώς (συνέχισε να με κοροϊδεύει και...)» επισημαίνεται πως ο εκφοβισμός είναι μία συνηθισμένη συμπεριφορά για την Φοβεροσκουφίτσα, την οποία ο Λυκοτοσοδούλης δεν μπορεί να σταματήσει με κανένα τρόπο. Ωστόσο, τοποθετώντας τον σχολικό σύμβουλο να διαπιστώνει πως πρόκειται για ένα «κάπως δύσκολο πρόβλημα», ο παραγωγός του κειμένου, πέραν του ότι τονίζει τις δυσκολίες του Λυκοτοσοδούλη, με τη χρήση του επιρρήματος «κάπως», μετριάζει, κατά κάποιο τρόπο, το μέγεθος του προβλήματος, γεννώντας στους αναγνώστες ελπίδες για την επίλυσή του.

5.5. «Ψηλά τα χέρια», Αρτζανίδου Ε.

5.5.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Προτού προχωρήσουμε στην κριτική ανάλυση λόγου, να σημειωθεί πως έχουν αξιοποιηθεί τα αποσπάσματα εκείνα που περιγράφουν τόσο τα επεισόδια bullying, όσο και τα συναισθήματα των θυμάτων. Για την καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών επιπτώσεων του bullying στο θύμα, έχει συμπεριληφθεί και το απόσπασμα με τη λύση του επεισοδίου.

Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, που εμπλέκονται στα συγκεκριμένα αποσπάσματα, είναι, σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισής τους στην εξέλιξη της πλοκής, οι εξής:

- ✓ Δασκάλα
- ✓ Τζίμης
- ✓ Θεοφίλη
- ✓ Μαλένα
- ✓ Περικλής
- ✓ Αφροδίτη
- ✓ Μάνος
- ✓ Υπόλοιποι μαθητές
- ✓ Μαμά Μαλένας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερό ότι περιλαμβάνονται όλοι οι ήρωες που συμμετέχουν στην περιγραφή του επεισοδίου bullying, ακόμα και αν αυτοί αναφέρονται μόνο συνοπτικά. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα, η κυρία Μύρα, δε θα μπορούσε να λείπει από τη λίστα των συμμετεχόντων, καθώς, αν και δεν είναι παρούσα στο επεισόδιο bullying, επηρεάζει, τόσο με την απουσία της όσο και με τις ξαφνικές εμφανίσεις της, όπως θα δούμε και στο υποκεφάλαιο των διαδικασιών, την εξέλιξη της υπόθεσης. Αναφέρονται και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης, οι οποίοι είναι, επίσης, απόντες κατά τη διάρκεια του επεισοδίου, ενώ στην μητέρα της πρωταγωνίστριας γίνεται μία έμμεση μονάχα αναφορά, δεδομένου ότι δε θα μπορούσε, εκ των πραγμάτων, να συμμετέχει στο επεισόδιο, αφού αυτό διαδραματίζεται στο σχολείο. Οι πρωταγωνιστές, θα λέγαμε, της ιστορίας είναι ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές – θύματα, δηλαδή, ο Τζίμης, η Θεοφίλη και η Μαλένα,

από την οπτική της οποίας γίνεται και η αφήγηση, με τον Περικλή, την Αφροδίτη και τον Μάνο.

Ως ο πιο δυναμικός και δραστήριος συμμετέχων παρουσιάζεται ο θύτης, ο Τζίμης. Αυτός και η Μαλένα εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες από όλους, ωστόσο αυτός είναι που υπερισχύει στις επενεργητικές διαδικασίες, αν συγκρίνουμε τα ποσοστά τους, και επηρεάζει, όπως θα δούμε και παρακάτω, τον περίγυρό του. Είναι οι δικές του πράξεις που καθορίζουν τις πράξεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων, καθιστώντας τον ως τον πιο ενεργητικό δράστη.

Ακολουθεί η Μαλένα, της οποίας την έντονη δράση δικαιολογεί ο διπλός της ρόλος, ως παρατηρήτρια, αφενός, που υπερασπίζεται το αρχικό θύμα, τη Θεοφίλη, και ως θύμα, αφετέρου, καθώς με την παρέμβασή της τίθεται και η ίδια στο στόχαστρο του θύτη. Η Μαλένα, με θάρρος και δυναμισμό, προσπαθεί να προστατεύσει τη Θεοφίλη, δε γλιτώνει, όμως, ούτε η ίδια από το λεκτικό και σωματικό bullying, που ασκεί ο Τζίμης.

Η Θεοφίλη, από την άλλη, αν και βασική πρωταγωνίστρια, αρχικά παρουσιάζεται ως παθητική αποδέκτρια των ενεργειών των συμπρωταγωνιστών της. Μόνο στο τέλος θα αντιδράσει απέναντι στον θύτη και θα εξελιχθεί σε ενεργή δράστρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το στόχαστρο του θύτη δεν ξεφεύγουν ούτε οι υπόλοιποι παρατηρητές. Ο Μάνος και ο Περικλής, αν και αποδέκτες των ενεργειών του Τζίμη, δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως παθητικοί συμμετέχοντες, διότι αντιστέκονται στον θύτη και προσπαθούν να υπερασπιστούν τα κορίτσια. Η Αφροδίτη, αντίθετα, διατηρεί παθητική στάση καθ' όλη την πορεία της ιστορίας. Η φύση των συμμετεχόντων, βέβαια, θα αναδυθεί καλύτερα μέσα από την ανάλυση των διαδικασιών τους, που ακολουθεί.

β. Διαδικασίες

Οι διαδικασίες, που αντιστοιχούν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας, παρουσιάζονται στον πίνακα 9, ενώ, στο Παράρτημα 4 εντοπίζεται η αναλυτική παράθεση των διαδικασιών για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Οι διαδικασίες των περιφερειακών συμμετεχόντων, από την άλλη, παρουσιάζονται στον πίνακα 10, καθώς είναι, μεν, ελάχιστες (10 έναντι των 211 διαδικασιών των πρωταγωνιστών), δε θα μπορούσαν, όμως, να λείπουν από την ανάλυση.

Πίνακας 9 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (5)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες					
	Τζίμης	Θεοφίλη	Μαλένα	Περικλής	Αφροδίτη	Μάνος
Υλικές	38 (55%)	14 (38%)	24 (32%)	7 (54%)	3 (37,5%)	3 (33,3%)
Λεκτικές	8 (11,5%)	5 (14%)	12 (16%)	1 (8%)	0 (0%)	2 (22,2%)
Νοητικές Γνωστικές	6 (9%)	0 (0%)	3 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	5 (7%)	2 (5%)	17 (23%)	2 (15%)	2 (25%)	2 (22,2%)
Νοητικές Συναισθηματικές	8 (11,5%)	4 (11%)	7 (9%)	2 (15%)	1 (12,5%)	1 (11,1%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	2 (3%)	2 (5%)	2 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	2 (3%)	10 (27%)	7 (9%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	1 (8%)	1 (12,5%)	1 (11,1%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	69 (100%)	37 (100%)	75 (100%)	13 (100%)	8 (100%)	9 (100%)
Γενικό σύνολο	211 Διαδικασίες					

Πίνακας 10 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (5)

Είδη Διαδικασιών	Δασκάλα	Υπόλοιποι μαθητές	Μαμά
Υλικές	βγήκε από την τάξη, μπήκε στην τάξη, εμφανίστηκε στην αυλή 3 (43%)	είχαν βγει στην αυλή 1 (50%)	βάζει πιπέρι στη σούπα 1 (100%)
Λεκτικές	Ρώτησε 1 (14%)		
Νοητικές Αντιληπτικές	μας κοίταξε όλους, (σα) να τα είχε ακούσει όλα 2 (29%)		
Νοητικές Συναισθηματικές		όπως κάνουν και οι υπόλοιποι (=σε ανέχονται) 1 (50%)	
Υπαρκτικές	(σα) να βρισκόταν έξω από την πόρτα 1 (14%)		
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	7 (100%)	2 (100%)	1 (100%)
Γενικό σύνολο	10 Διαδικασίες		
Τελικό σύνολο	221 Διαδικασίες		

Εστιάζοντας, αρχικά, στους πρωταγωνιστές, παρατηρούμε ότι την πλειοψηφία των διαδικασιών εισάγει η Μαλένα, η οποία δρα τόσο ως παρατηρήτρια που αντιδρά κατά τη

διάρκεια του επεισοδίου bullying, υποστηρίζοντας το θύμα, όσο και ως θύμα και η ίδια του Τζίμη. Μάλιστα, η δράση της διαχέεται σε όλα τα είδη των διαδικασιών, εκτός από τις κτητικές, γεγονός, όμως, που δεν την ανάγει στην πιο δυναμική και ενεργή δράστρια, όπως θα περιμέναμε, διότι οι πράξεις της είναι, κατά κύριο λόγο, απόρροια των πράξεων του Τζίμη. Είναι η δική του εκφοβιστική συμπεριφορά που την κινητοποιεί να αντιδράσει. Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός ότι, παρόλο που οι περισσότερες διαδικασίες που εισάγει είναι υλικές, αυτές σχετίζονται με τις προσταγές και τις απειλές του Τζίμη, αφενός, και με την επιθυμία της να παρηγορήσει το βασικό θύμα της υπόθεσης, τη Θεοφίλη, και να την προστατεύσει, αφετέρου. Μόνο δύο από τις 24 υλικές της διαδικασίες καταδεικνύουν τη δυναμικότητα και το θάρρος της να αντιμετωπίσει τον Τζίμη («σπρώχνοντάς τον», «θα πάω τώρα στον διευθυντή»). Κάτι ανάλογο ισχύει και με τις λεκτικές της διαδικασίες. Σε όλα τα διαλογικά κομμάτια απευθύνεται είτε στη Θεοφίλη, για να την παρηγορήσει, είτε στον Τζίμη, για να εκφράσει την αγανάκτησή της προς τις πράξεις του.

Οι συναισθηματικές διαδικασίες που της αντιστοιχούν, επίσης, αναδεικνύουν τον φιλεύσπλαγχο χαρακτήρα της, αλλά και την αποδοκιμασία της προς την επιθετική στάση του Τζίμη. Οι αντιληπτικές και οι συμπεριφορικές της διαδικασίες, επιπρόσθετα, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τις δυσάρεστες επιπτώσεις του bullying που ασκεί ο Τζίμης. Το ίδιο ισχύει και για τις κατηγορικές διαδικασίες που εισάγει η Μαλένα, ενώ οι υπαρκτικές δηλώνουν, πρώτον, τη φιλία που προσφέρουν οι παρατηρητές στο θύμα και, δεύτερον, τον φόβο της Μαλένας για τον «πόλεμο» που θα ξεσπάσει ανάμεσα στον θύτη και τα θύματά του. Απαραίτητο είναι, ακόμη, να σημειωθεί ότι παρά την ποσοτική πλειοψηφία των διαδικασιών της, δεν είναι περισσότερο δραστήρια από τον Τζίμη, καθώς οι πιο πολλές από τις διαδικασίες που εισάγει είναι μη επενεργητικές, ενώ ταυτόχρονα, η ίδια είναι αποδέκτρια πολλών ενεργειών του Τζίμη (συγκεκριμένα, αποδέχεται 18 διαδικασίες του).

Ο Τζίμης, από την άλλη, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο πιο ενεργός δράστης, όχι μόνο γιατί κατέχει τα πρωτεία στα ποσοστά των υλικών διαδικασιών, αλλά και γιατί είναι αυτός που επενεργεί στον περίγυρό του περισσότερο από κάθε άλλο συμμετέχοντα. Οι διαδικασίες που αυτός εισάγει γίνονται η αιτία και η αφορμή για τις διαδικασίες που θα εισάγουν όλοι οι άλλοι. Καθ' όλη την εξέλιξη της ιστορίας, στο 80%, περίπου, της παρουσίας του εμφανίζεται ως δράστης και μόνο στο 20% ως αποδέκτης ενεργειών, προς το τέλος, κυρίως, της υπόθεσης. Δέχεται, αρχικά, την αντίδραση της Μαλένας, έπειτα, την αντίδραση της Θεοφίλης και, στο τέλος, την αποδοχή από την τελευταία.

Και η δική του δράση, όπως της Μαλένας, διαχέεται σε ποικιλία διαδικασιών, αρνητικής, ωστόσο, κατά κύριο λόγο, χροιάς. Απειλεί τους συμπρωταγωνιστές του, τους ειρωνεύεται, τους εκφοβίζει, γενικώς, λεκτικά, αλλά και τους επιτίθεται σωματικά με τα ψεύτικα όπλα του. Αξιοσημείωτο είναι, επιπλέον, το γεγονός ότι οι συναισθηματικές διαδικασίες που εισάγει αφορούν, κυρίως, τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί στα θύματά του και σε καμία περίπτωση τις ενοχές του για αυτά, εκτός, ίσως, από το τέλος, όπου απολογείται και εξηγεί ότι ήθελε μόνο να παίξει χωρίς να κατανοεί το κακό που προξενούσε.

Η Θεοφίλη, από την άλλη μεριά, προβάλλει ιδιαίτερα παθητική στάση, καθώς παρουσιάζεται ως αποδέκτρια, κατά κύριο λόγο, των ενεργειών των συμπρωταγωνιστών της. Αν παρατηρήσουμε το σύνολο των διαδικασιών, στις οποίες εμπλέκεται, θα διαπιστώσουμε πως στο 60% αυτών η Θεοφίλη εμφανίζεται ως δράστρια – σχεδόν αποκλειστικά μη επενεργητικών διαδικασιών - και στο 40% ως αποδέκτρια ενεργειών, γεγονός που εντείνει την άποψή μας ότι πρόκειται για μη ενεργητική συμμετέχουσα. Ως θύμα, τείνει να αποδέχεται τις λεκτικές και υλικές διαδικασίες του Τζίμη, οι οποίες αντιστοιχούν στις λεκτικές και σωματικές επιθέσεις του, αλλά και τις διαδικασίες που εισάγουν οι συμπρωταγωνιστές της, ιδίως η Μαλένα, στην προσπάθειά τους να της συμπαρασταθούν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η υπερίσχυση της Θεοφίλης στα ποσοστά των συμπεριφορικών διαδικασιών, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Η παρατήρηση αυτή εξηγείται, ίσως, από το γεγονός ότι αποτελεί τον βασικό στόχο του θύτη, επομένως οι πράξεις του έχουν μεγάλο αντίκτυπο στη συμπεριφορά της. Αυτό σημαίνει ότι οι επιπτώσεις του bullying που της ασκεί ο Τζίμης αποτυπώνονται, όχι τόσο στα λόγια της, αλλά περισσότερο στη συμπεριφορά της, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνονται και συμπληρώνονται από τις συναισθηματικές διαδικασίες που αυτή εισάγει. Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός των λεκτικών διαδικασιών που εισάγει η Θεοφίλη δικαιολογείται από το γεγονός ότι σε όλο, σχεδόν, το βιβλίο παρουσιάζεται ως η καινούρια μαθήτρια, της οποίας τη φωνή δεν έχει ακούσει κανείς μέχρι τη λήξη του επεισοδίου που αναλύεται, πράγμα που σημαίνει πως οι λεκτικές διαδικασίες εισάγονται από τη Θεοφίλη στο τέλος, όταν πια έχει αγανακτήσει από τις πράξεις του Τζίμη. Μάλιστα, το γεγονός ότι του μιλά για πρώτη φορά επηρεάζει έντονα τους άλλους δύο πρωταγωνιστές, τον Τζίμη και τη Μαλένα, και γίνεται η αφορμή για να κατανοήσει ο Τζίμης πόσο τρόμαζε τα θύματά του. Παρατηρείται, θα λέγαμε, μία κλιμάκωση της δράσης της, η οποία, βέβαια, είναι αποτέλεσμα της δράσης του

θύτη. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι με τις δύο υλικές διαδικασίες που κλείνουν τη σκηνή («έτρεξε», «τον αγκάλιασε») αναδεικνύεται η υπεροχή της, καθώς υποδηλώνουν ότι συγχωρεί τον θύτη.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους παρατηρητές, είναι φανερό, από τον πίνακα 9, ότι εισάγουν σαφώς λιγότερες διαδικασίες από τους συμπρωταγωνιστές τους. Μάλιστα, τις περισσότερες από τις διαδικασίες αυτές τις μοιράζονται μεταξύ τους ή και με τα άλλα θύματα του Τζίμη, τη Θεοφίλη και τη Μαλένα («μας πλησίασαν», «πέστε», «γυρίσαμε», «ακούσαμε», «σε αγαπάμε», «κοιτάξαμε», «είμαστε»). Ανάμεσα στον Περικλή, την Αφροδίτη και τον Μάνο τις περισσότερες διαδικασίες εισάγει ο Περικλής, του οποίου οι υλικές διαδικασίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθότι μέσω αυτών αναπαρίσταται ως δυναμικός δράστης που αντιστέκεται στον θύτη, ενώ ακολουθεί ο Μάνος, που προσπαθεί να προστατέψει τα κορίτσια με λεκτικές, μόνο, διαδικασίες. Τέλος, η Αφροδίτη εισάγει μόνο μία διαδικασία ως ξεχωριστό άτομο και, συγκεκριμένα, μία συμπεριφορική διαδικασία («άρχισε να κλαίει»), που αποδεικνύει την έντονη συναισθηματική της φόρτιση εξαιτίας του Τζίμη.

Παρατηρώντας, στη συνέχεια, τον πίνακα 10, διαπιστώνουμε ότι από τους συμμετέχοντες που αναφέρονται σε αυτόν, η δασκάλα εισάγει τις περισσότερες και σημαντικότερες υλικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, με τις υλικές διαδικασίες που εισάγει, έστω και μη επενεργητικές, καθορίζει την εξέλιξη της πλοκής, αφού βγαίνοντας από την τάξη αφήνει ελεύθερο το πεδίο για τον θύτη, ενώ κάθε φορά που εμφανίζεται είναι σαν να σώζει κατά κάποιο τρόπο, έστω και άθελά της, τα θύματα. Βέβαια, οι υπόλοιπες διαδικασίες που εισάγει αφήνουν να εννοηθεί ότι, ίσως, να μην είναι τυχαίες, τελικά, οι εμφανίσεις της. Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης είναι απόντες, όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια του επεισοδίου, ενώ μέσα από τα λόγια της Μαλένας διαπιστώνουμε ότι είναι και εκείνοι θύματα του Τζίμη και «απλώς τον ανέχονται» («όπως κάνουν και οι υπόλοιποι»). Τέλος, η αναφορά στη μαμά της Μαλένας συμβάλλει μόνο στο να κατανοήσουμε – μέσα από την παρομοίωση - τη συναισθηματική κατάσταση της Μαλένας.

5.5.2. Κλίμακα αιτιότητας

Περνώντας στο πεδίο της κλίμακας αιτιότητας, παρατηρείται, στο σύνολο σχεδόν των σκηνών που περιγράφονται, να διατυπώνεται με σαφήνεια το πρόσωπο του δράστη ή του αποδέκτη στην περίπτωση των επενεργητικών διαδικασιών. Με πολύ λίγες εξαιρέσεις, επικρατεί η χρήση ενεργητικής σύνταξης και μεταβατικών ρημάτων, επιτρέποντας τη σκιαγράφηση των ρόλων του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών – θυμάτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, που επιτρέπουν την ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας, παρατίθενται ακολούθως:

Τζίμης: «πετάχτηκε μπροστά στη Θεοφίλη», «άρχισε να μου φωνάζει», «να με σημαδεύει», «σας πέτυχα», «σας νίκησα», «δε μας ενοχλούσε καθόλου», «κατέβασε το όπλο του».

Θεοφίλη: «δεν έβγαλε μιλιά», κάθισε δίπλα μου», «μου χαμογέλασε», «στάθηκε απέναντι από τον Τζίμη», «να μου μιλάς», «τον αγκάλιασε».

Μαλένα: «ένιωσα τα αυτιά μου να καίνε», «την τράβηξα κοντά μου», «πρόλαβα να της πω», «της έπιασα το χέρι», «για να την ηρεμήσω», «τη ρώτησα», «του είπα», «να του τα πω όλα», «να ξανακούσω τη φωνούλα της».

Περικλής: «πήγε κοντά της», «να την παρηγορήσει», «μας πλησίασαν», «του άρπαξε το όπλο», «του το έκανε δυο κομμάτια».

Μάνος: «του είπε», «επανέλαβε», «ακούσαμε το αδύναμο κλάμα της».

Αφροδίτη: «άρχισε να κλαίει», «κοιτάξαμε τον Τζίμη».

Δασκάλα: «βγήκε από την τάξη», «μας κοίταξε».

Μετριάσιμος του δράστη παρατηρείται στις εξής περιπτώσεις:

- ✓ «σπρώχνοντάς τον»: με τη χρήση μετοχής αντί ρήματος, η παραγωγός του κειμένου προσπαθεί να υποβιβάσει τη χρήση βίας από το θύμα.
- ✓ «ο Τζίμης τα έχασε από τις φωνές μου»: αντί να παρουσιαστεί η Μαλένα ως δράστρια που προκαλεί ταραχή στον Τζίμη, τίθενται οι φωνές της στη θέση του ποιητικού αιτίου και ο Τζίμης στη θέση του υποκειμένου που εισάγει γνωστική διαδικασία, με αποτέλεσμα να διαφυλάσσεται, και πάλι, το θύμα από την εισαγωγή διαδικασιών αρνητικής σημασίας.

- ✓ «η απειλή του την έκανε...»: η αιτιότητα αποδίδεται όχι στο πρόσωπο του Τζίμη, αλλά στην απειλή του.
- ✓ «ακούστηκε μια εντολή»: η παθητική σύνταξη αποκρύπτει το πρόσωπο που δίνει την εντολή, αν και από το συμφραζόμενο είναι σαφές πως πρόκειται για τον θύτη.
- ✓ «ένιωσα ακόμα μεγαλύτερη πίεση στην πλάτη»: η πράξη του Τζίμη αποδίδεται ως αντιληπτική διαδικασία της Μαλένας, πιθανόν για λόγους έμφασης στην επίδραση του θύτη παρά για λόγους συσκότισης του ρόλου του ως δράστη.

5.5.3. Αξιολόγηση

Στο επίπεδο της αξιολόγησης, ποικίλα είναι τα γλωσσικά μέσα (π.χ. επίθετα, επιρρήματα, επιρρηματικές εκφράσεις, εμπρόθετοι προσδιορισμοί, σημεία στίξης) που προδίδουν την υποκειμενικότητα και την εμπλοκή της συγγραφέως στο κείμενο, καθιστώντας, παράλληλα, την αφήγηση περισσότερο ζωντανή και παραστατική.

Ειδικότερα:

- ✓ Οι χαρακτηρισμοί «γυαλαμπούκα», «μπουμπούκα», «ψευτο-ήρωα», «μια αμίλητη», που χρησιμοποιούνται από τον Τζίμη για να προσβάλει και να ειρωνευτεί τα θύματά του, συνιστούν στοιχεία λεκτικού bullying και συμβάλλουν στην κατασκευή μίας αρνητικής εικόνας για αυτόν.
 - ✓ Πλήθος επιρρημάτων και επιρρηματικών εκφράσεων μεταβιβάζουν στον αναγνώστη την επιθετικότητα του Τζίμη και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του. Πιο συγκεκριμένα, το χρονικό επίρρημα «μόλις» (βγήκε η δασκάλα από την τάξη) υπονοεί τη βιασύνη του θύτη να επιτεθεί στα θύματά του όταν δεν κινδυνεύει πια να εντοπισθεί από τη δασκάλα, ενώ τα τοπικά επιρρήματα «ψηλά», «κάτω» καθιστούν πιο ζωντανή την αφήγηση, περιγράφοντας τις υποδείξεις του Τζίμη. Τα επιρρήματα «ρυθμικά» (x2), «δυνατά» τονίζουν την άνεση με την οποία ο θύτης επιτίθεται λεκτικά στο θύμα του, υπονοώντας την ευχαρίστησή του για την πράξη του και καθιστώντας τον, έτσι, περισσότερο αντιπαθή στα μάτια των αναγνωστών. Το επίρρημα «σίγουρα» ενισχύει την αίσθηση του φόβου και της ταραχής που βιώνει ο Τζίμης, η επιρρηματική έκφραση «τόσο πολύ» που χρησιμοποιείται από τον θύτη αποσαφηνίζει το μέγεθος του φόβου που προκαλούσε ο ίδιος στα θύματά του και, τέλος, το επίρρημα «απλώς» χρησιμοποιείται, στο τέλος, για να απενοχοποιήσει, κατά μία έννοια, τον Τζίμη, ο οποίος φέρεται να μην κατανοούσε το φόβο που προκαλούσε και να ήθελε μόνο να παίξει, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη συγχώρησή του από το θύμα.
- Επιπρόσθετα, η έκφραση «χωρίς δεύτερη σκέψη», η οποία ανήκει στον Περικλή, μεταβιβάζει τη συμπάθεια της συγγραφέως προς το πρόσωπό του, καθώς επιλέγει να τονίσει το θάρρος και την αποφασιστικότητά του. Ακόμη, με την έκφραση «κάπως περίεργα» αφήνεται να εννοηθεί ότι η δασκάλα ενδεχομένως υποπτεύεται την ύπαρξη ενός επεισοδίου bullying, χωρίς να παρεμβαίνει περαιτέρω, ωστόσο, ίσως για να δώσει λίγο χρόνο στον θύτη να κατανοήσει το λάθος του. Αναφορικά

με τα επιρρήματα και τις εκφράσεις που συνοδεύουν τη Θεοφίλη («βιαστικά», «δίχως να σηκώσει τα... μάτια της», «ξαφνικά»), αυτά συμβάλλουν ώστε να κατανοήσουμε τον φόβο της, αρχικά, και την αγανάκτησή της, αργότερα. Ιδίως το επίρρημα «πάλι», σε συνδυασμό με τη συχνή επανάληψη μίας συγκεκριμένης συμπεριφορικής διαδικασίας («έτρεμε»), τονίζει την ταραχή της.

- ✓ Διάφορες παρομοιώσεις («μεγάλα σαν κάρβουνο μάτια», «ένιωσα τα αυτιά μου να καίνε, όπως γίνεται όταν η μαμά βάζει πιπέρι στη σούπα», «πανηγύρισε σαν Ινδιάνος», «τα βλέφαρά μου παρέμεναν ανοιχτά και ακίνητα σαν δύο βεντάλιες», «την έκανε να πεταχτεί σαν ελατήριο», «έτρεμε σαν κομπρεσέρ», «ακουγόταν σαν ένα μικρό γατάκι που είχε χάσει τη μανούλα του») χρησιμοποιούνται, όχι μόνο για να προσδώσουν ζωντάνια στις περιγραφές, αλλά και, κυρίως, για να προσδώσουν έμφαση στις επιπτώσεις που έχει η εκφοβιστική συμπεριφορά στο θύμα, προκαλώντας τη συμπάθεια και τη συμπόνια μας προς αυτό.
- ✓ Οι ηχητικές λέξεις που χρησιμοποιούνται από την παραγωγή του κειμένου («Μπαμ, μπαμ, μπαμ», «τατατατατα», «πίουσου», «γυαλαμπούκααααα», «εεεεε») μεταβιβάζουν στον αναγνώστη την αρνητική εικόνα της συγγραφέως για τον θύτη, διότι τονίζουν τον φόβο που προκαλεί με τις λεκτικές του διαδικασίες.
- ✓ Το ίδιο ισχύει και με τα σημεία στίξης.
- ✓ Τα επίθετα, επίσης, δίνουν έμφαση στις συνέπειες του bullying («κόκκινα», «κίτρινη») και στην αρνητική άποψη για αυτό («σαχλό»), ενώ οι επιλογές των επιθέτων «ξύλινο» και «σιδερένιο», που αναφέρονται στο όπλο του Τζίμη, υποδεικνύουν την αποθράσυνση και την κλιμάκωση της εκφοβιστικής δράσης του.
- ✓ Τα υποκοριστικά, τέλος, χρησιμοποιούνται είτε για να προκαλέσουν τη συμπάθεια προς το θύμα (π.χ. «μικρό γατάκι», «φονούλα») είτε για να επισημάνουν την υποτιμητική διάθεση προς το πρόσωπο του θύτη («Τζιμάκο»).

5.6. «Σιγά τα αυγά!», Πούλος Κ.

5.6.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Όλοι οι χαρακτήρες, που εισάγουν διαδικασίες στα συγκεκριμένα αποσπάσματα, αναφέρονται, σύμφωνα με τη σειρά της εμφάνισής τους, στην ακόλουθη λίστα:

- ✓ Αλέξανδρος
- ✓ Μυρμιδόνες
- ✓ Ελένη
- ✓ Δάσκαλος («ο κύριος»)
- ✓ Μαθητές
- ✓ Μίρκο
- ✓ Μητέρα Αλέξανδρου
- ✓ Πέτρος

Τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχουν, και σε αυτήν την ιστορία, οι θύτες και το θύμα, δηλαδή ο Αλέξανδρος με τη συμμορία των Μυρμιδόνων και ο Μίρκο, με συμπρωταγωνιστή τους τον παρατηρητή των επεισοδίων bullying, τον Πέτρο, από την οπτική του οποίου, μάλιστα, πραγματοποιείται η αφήγηση. Από την ανάλυση, βέβαια, δεν απουσιάζουν και οι υπόλοιποι – περιφερειακοί – χαρακτήρες, καθώς με την παρουσία τους όχι μόνο διανθίζουν την πλοκή, αλλά και μας παρέχουν επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες επιτρέπουν την σκιαγράφιση των εμπλεκομένων σε κάθε επεισόδιο.

Ξεκινώντας από τον Αλέξανδρο, σε κάθε απόσπασμα προβάλλεται ως ο πιο δραστήριος και δυναμικός συμμετέχοντας, ενώ ταυτόχρονα μας δίνεται η εντύπωση πως ολόκληρη η ιστορία περιστρέφεται γύρω από αυτόν και την δράση του. Ο Αλέξανδρος εισάγει τις περισσότερες διαδικασίες από όλους, ενώ η ποικιλία των διαδικασιών που εισάγει διευκολύνει την σκιαγράφιση της προσωπικότητάς του και, συγκεκριμένα, του ρόλου του ως θύτη. Η εκφοβιστική του συμπεριφορά αναπαρίσταται με σαφήνεια, καθώς περιγράφονται ξεκάθαρα οι ενέργειές του εις βάρος του Μίρκο, αλλά και των υπόλοιπων συμμαθητών του. Επιπλέον, ακόμη και αν δεν αναφέρεται ρητά μέσα στην ιστορία, είναι εμφανές πως είναι ο αρχηγός της συμμορίας των Μυρμιδόνων και, είτε μόνος του είτε σε συνέργεια με αυτούς, τρομοκρατεί όλα τα παιδιά της τάξης. Ο ίδιος θεωρεί τον εαυτό του

ως τον αρχηγό όχι μόνο της παρέας του, αλλά και της τάξης ολόκληρης και έχει θέσει ως στόχο να διατηρήσει αυτόν τον τίτλο διασπείροντας τον φόβο σε όλους.

Μάλιστα, με την έλευση του νέου μαθητή, ο Αλέξανδρος νιώθει να απειλείται ο τίτλος του αρχηγού, που πιστεύει πως κατέχει, γι' αυτό και ο Μίρκο αποτελεί τον κεντρικό αποδέκτη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του, όπως αυτή αποδίδεται μέσα από τις διαδικασίες που εισάγει. Νιώθει, δηλαδή, την ανάγκη να εκφοβίσει τον Μίρκο, θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο θα εδραιώσει την εξουσιαστική του θέση, ενώ δε διστάζει να έρθει σε ρήξη ακόμη και με τον Πέτρο, που ήταν φίλος του. Δεν παρατηρείται καμία μεταστροφή στον χαρακτήρα του, καθώς η στάση του παραμένει υπεροπτική, εχθρική και επιθετική ως το τέλος του αποσπάσματος. Ο Αλέξανδρος, λοιπόν, είναι ένας ισχυρός συμμετέχων που επηρεάζει με τις ενέργειές του την πορεία των υπολοίπων και δεν υποτάσσεται ποτέ. Μάλιστα, παρουσιάζεται να μη φοβάται κανέναν, εκτός από την μητέρα του. Για την ακρίβεια, φοβάται την αντίδραση της μητέρας του όταν θα μάθει πως έχει έναν «ξένο» συμμαθητή. Μοναδική αδυναμία του Αλέξανδρου, επομένως, είναι ο φόβος του μήπως η μητέρα του, εξαιτίας της παρουσίας του Μίρκο, τον στείλει σε άλλο σχολείο, καθώς θα του ήταν δύσκολο να κατακτήσει εκεί, εκ νέου, τον τίτλο του αρχηγού, που τόσο τον ευχαριστεί. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως διαφαίνεται και το ρατσιστικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται («Δεν του άρεσαν του Αλέξανδρου οι ξένοι. Ούτε και στη μητέρα του άρεσαν»), αφήνοντας υποψίες για τον ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια του θύτη ως προς την διαμόρφωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του.

Τον ρόλο των θυτών κατέχουν, φυσικά, και οι Μυρμιδόνες, η παρέα του Αλέξανδρου. Ωστόσο, η δική τους δράση προβάλλεται σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με του Αλέξανδρου, αν και σε κάθε περίπτωση είναι εμφανές πως πρόκειται για ενεργητικούς δράστες που επενεργούν στους συμπρωταγωνιστές τους. Η διαπίστωση πως ο Αλέξανδρος είναι ο αρχηγός και αυτοί οι ακόλουθοί του επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως κανένα μέλος της συμμορίας – εκτός από αυτόν – δεν κατέχει όνομα μέσα στην ιστορία. Παρουσιάζονται σαν μια οντότητα, με ένα όνομα και με απόλυτη ταύτιση στην συμπεριφορά τους. Ακόμη και αν δεν κατέχουν ξεχωριστά ονόματα, όμως, κατέχουν εξουσιαστικό ρόλο και επιβάλλονται στους συμμαθητές τους.

Αντιθέτως, ο Μίρκο, παρότι κατέχει πρωταγωνιστική θέση στην ιστορία, συνιστά σαφώς λιγότερο δυναμικό συμμετέχοντα από τον Αλέξανδρο και τους Μυρμιδόνες. Διαδραματίζει παθητικό ρόλο, όντας αποδέκτης των ενεργειών των συμπρωταγωνιστών

του, ιδίως του Αλέξανδρου. Σε κάθε σημείο της ιστορίας όπου εμφανίζεται, αναπαρίσταται ως ο στόχος της επιθετικής δράσης του Αλέξανδρου, ενώ πουθενά δεν παρουσιάζεται να αντιδρά και να προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ακόμη και οι λίγες διαδικασίες που εισάγει εντείνουν την άποψη πως πρόκειται για έναν παθητικό ήρωα, που βρίσκεται διαρκώς σε μειονεκτική θέση και βιώνει τις δυσάρεστες επιπτώσεις του bullying που υφίσταται.

Όσον αφορά τον Πέτρο, αν και κατέχει περιορισμένο ρόλο στην ιστορία, η παρουσία του συμβάλει ώστε να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του θύτη όχι μόνο στο θύμα αλλά και στον παρατηρητή των επεισοδίων bullying. Είναι δυσαρεστημένος με όσα παρατηρεί να συμβαίνουν στον Μίρκο και δε διστάζει να εκφράσει αυτήν του τη δυσαρέσκεια· διάκειται φιλικά προς το θύμα και δεν προσπαθεί να το κρύψει. Επιπρόσθετα, αν και φίλος του θύτη, αντιτίθεται στην συμπεριφορά του, ρισκάροντας, ίσως, να βρεθεί και ο ίδιος στο στόχαστρό του. Επομένως, παρά το γεγονός πως δεν επηρεάζει την εξέλιξη της πλοκής, πρόκειται για έναν ενεργητικό συμμετέχοντα. Μάλιστα, διακρίνεται για την καλοσύνη του, καθώς όχι απλά είναι φιλικός προς το θύμα, αλλά διατηρεί την φιλική του διάθεση και προς τον θύτη. Παρότι εκφράζει τον αποδοκιμασία του για την συμπεριφορά του Αλέξανδρου, προσπαθεί, ανεπιτυχώς βέβαια, να τον προσεγγίσει ώστε να επανακτήσει την φιλική τους σχέση, παραπέμποντας, έτσι, σε έναν μεγαλόψυχο ήρωα.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των συμμετεχόντων με την Ελένη και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, διαπιστώνουμε ότι και αυτοί αποτελούν θύματα του Αλέξανδρου και των Μυρμιδόνων. Πρόκειται, δηλαδή, για παθητικούς συμμετέχοντες, οι οποίοι αποδέχονται υποτακτικά τις ενέργειες των θυτών. Με την παρουσία τους διασαφηνίζουν, περαιτέρω, τον εξουσιαστικό ρόλο των θυτών, καθιστώντας προφανές πως κανένας δεν τολμάει να τους αντιμετωπίσει.

Τέλος, η παρουσία του δασκάλου μέσα στην ιστορία εξυπηρετεί, μονάχα, ώστε να κατανοήσουμε πως ο Αλέξανδρος δεν φοβάται ούτε τον δάσκαλό του. Δεν εισάγει κάποια διαδικασία που να υποδηλώνει την ανάληψη δράσης από μέρος του, ωστόσο με την αναφορά σε αυτόν διαπιστώνουμε τον αδίστακτο χαρακτήρα των θυτών και τον φόβο των θυμάτων, τα οποία δεν τολμούν να μιλήσουν ούτε στον δάσκαλο ούτε στους γονείς τους.

β. Διαδικασίες

Οι διαδικασίες των συμμετεχόντων, πρωταγωνιστικών και περιφερειακών, εξετάζονται ακολούθως.

Πίνακας 11 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (6)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες			
	Αλέξανδρος	Μίρκο	Πέτρος	Συμμορία Μυρμιδόνων
Υλικές	19 (35,6%)	5 (38,4%)	2 (22,22%)	9 (81,8%)
Λεκτικές	7 (13,2%)	2 (15,4%)	2 (22,22%)	0 (0%)
Νοητικές Γνωστικές	4 (7,6%)	1 (7,7%)	1 (11,11%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	4 (7,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	5 (9,4%)	0 (0%)	1 (11,11%)	1 (9,1%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	3 (5,7%)	1 (7,7%)	3 (33,33%)	1 (9,1%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	3 (5,7%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	1 (1,9%)	2 (15,4%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	4 (7,6%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	3 (5,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	53 (100%)	13 (100%)	9 (100%)	11 (100%)
Γενικό σύνολο	86 Διαδικασίες			

Πίνακας 12 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (6)

Είδη Διαδικασιών	Ελένη	Δάσκαλος	Μαθητές	Μητέρα Αλέξανδρου
Υλικές	έγραφε 1 (25%)	τι θα μου κάνει 1 (100%)		θα πήγαινε 1 (20%)
Λεκτικές	θα το πω, είπε 2 (50%)		να παραπονεθεί, να το πουν 2 (33,33%)	έλεγε 1 (20%)
Νοητικές Γνωστικές				θα καταλάβαινε 1 (20%)
Νοητικές Συναισθηματικές			δεν τολμούσε, δεν ήθελε, δεν τολμούσαν 3 (50%)	άρεσαν, χαρούμενη 2 (40%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές			να τον λένε μαρτυριάρη 1 (16,67%)	
Συμπεριφορικές	να βάλει τα κλάματα 1 (25%)			
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	4 (100%)	1 (100%)	6 (100%)	5 (100%)
Γενικό σύνολο	16 Διαδικασίες			
Τελικό σύνολο	102 Διαδικασίες			

Παρατηρώντας τον πίνακα 11, διαπιστώνουμε την θεαματική υπερίσχυση του Αλέξανδρου, όσον αφορά το πλήθος των διαδικασιών που εισάγει. Είναι ο συμμετέχοντας με τις περισσότερες διαδικασίες – περισσότερες από τις μισές όλων των διαδικασιών - , ενώ εντύπωση προκαλεί και το γεγονός πως εισάγει τις τετραπλάσιες από τον συμπρωταγωνιστή του, τον Μίρκο. Η αριθμητική αυτή υπερίσχυση αποτυπώνει, θα ισχυριζόμασταν, και συμπληρώνει την εξουσιαστική δράση του έναντι των υπολοίπων. Κατά κάποιον τρόπο, ο συγγραφέας επιβεβαιώνει την ταυτότητα του αρχηγού, την οποία επικαλείται, υπόρρητα, ο Αλέξανδρος, παρουσιάζοντάς τον ως τον πιο ενεργητικό, αδιαμφισβήτητο, δράστη, αποδίδοντας, ωστόσο, αρνητική σημασία στις ενέργειές του. Είναι ο μοναδικός συμμετέχων που εισάγει όλα τα είδη των διαδικασιών, επιτρέποντας την ολοκληρωμένη απόδοση της καταστροφικής συμπεριφοράς του, ενώ παράλληλα, η διάχυση των διαδικασιών του σε πλήθος ειδών μεταβιβάζει στον αναγνώστη το εύρος τόσο της δράσης του, όσο και της ψυχосύνθεσής του.

Οι περισσότερες από τις διαδικασίες που εισάγει είναι υλικές, αν και πολλές από αυτές φαίνεται να τις εισάγει όχι μόνος του, αλλά μαζί με τους Μυρμιδόνες, των οποίων είναι ξεκάθαρο πως ηγείται. Βέβαια, οι Μυρμιδόνες, όπως βλέπουμε στον πίνακα 11, κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό υλικών διαδικασιών, παρότι εισάγουν τις μισές σχεδόν υλικές διαδικασίες από τον Αλέξανδρο, αντίφαση η οποία εξηγείται από την περιορισμένη διάχυση των δικών τους διαδικασιών. Σε κάθε περίπτωση, οι υλικές διαδικασίες του Αλέξανδρου περιγράφουν τον ατίθασο και ζοηρό του χαρακτήρα και, ειδικότερα, την εκφοβιστική συμπεριφορά που εκδηλώνει προς τον Μίρκο και τους υπόλοιπους συμμαθητές του, είτε μόνος του είτε μαζί με τους Μυρμιδόνες. Αξιοσημείωτο είναι πως τις διαδικασίες που έχουν στόχο τα παιδιά της τάξης τις εισάγει μαζί με την συμμορία του, ενώ τις διαδικασίες που έχουν στόχο τον Μίρκο τις εισάγει αυτός αποκλειστικά, αποδεικνύοντας το προσωπικό του μένος προς τον νέο μαθητή.

Το bullying που ασκεί στους γύρω του δεν αποτυπώνεται, όμως, μόνο στις υλικές του διαδικασίες, αλλά και στις υπόλοιπες. Πιο συγκεκριμένα, οι λεκτικές του διαδικασίες αφορούν τον εχθρικό τρόπο, με τον οποίο απευθύνεται στους συμμαθητές του, Ελένη και Πέτρο, καθώς και τον λεκτικό εκφοβισμό προς τον Μίρκο («κοροΐδευε»). Επιπλέον, οι λεκτικές διαδικασίες που εκφέρονται στο πλαίσιο υποθετικού λόγου («Πώς θα το έλεγε», «Τι θα της έλεγε») και παραπέμπουν σε εσωτερικό μονόλογο, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον φόβο του προς την μητέρα του. Ο φόβος αυτός πηγάζει από την ρατσιστική διάθεση της μητέρας του, την οποία διάθεση ενστερνίζεται και ο ίδιος.

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, σε δύο συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες του Αλέξανδρου («αποφάσισε», «σκεφτόταν»), διαπιστώνουμε την αποφασιστικότητα του θύτη να «εξοντώσει» το θύμα του, καθώς και την ευρηματικότητά του, με αρνητική πάντα χροιά. Είναι, μάλιστα, ο μοναδικός συμμετέχων που εισάγει αντιληπτικές διαδικασίες, οι οποίες, επίσης, επιβεβαιώνουν τον ρόλο του ως θύτη, δεδομένου ότι αναφέρονται αποκλειστικά στα ειρωνικά και άγρια βλέμματά του και επιτείνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του. Η ίδια άποψη απηχείται και στις συμπεριφορικές διαδικασίες του Αλέξανδρου, ενώ οι συναισθηματικές, πέραν του ότι καταδεικνύουν την ευχαρίστηση που αντλεί τρομάζοντας τα θύματά του, υποδηλώνουν, όπως προείπαμε, την ανησυχία του μήπως η μητέρα του μάθει για την ύπαρξη του Μίρκο και, κατ' επέκταση, το φόβο του μήπως αλλάξει σχολείο και χάσει τον αρχηγικό του τίτλο. Αυτόν του τον φόβο αποδεικνύουν και οι ταυτοποιητικές και η κτητική διαδικασία που εισάγει, ενώ τόσο οι κατηγορικές όσο και οι υπαρκτικές ενισχύουν την απεικόνισή του ως θύτη.

Σε συνάρτηση με τη δράση του Αλέξανδρου εντοπίζεται και αυτή των Μυρμιδόνων, οι οποίοι, ωστόσο, εισάγουν σαφώς λιγότερες διαδικασίες από αυτόν. Η επιλογή του παραγωγού του κειμένου να αφιερώσει λιγότερες αναφορές στους Μυρμιδόνες ως σύνολο, συγκριτικά με τον Αλέξανδρο ως ξεχωριστή προσωπικότητα, οφείλεται, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, στην επιθυμία του να τον προτάξει ως τον αρχηγό τους. Μάλιστα, οι διαδικασίες τους περιορίζονται μόνο σε τρία είδη (9 υλικές, 1 συναισθηματική, 1 κατηγορική) και έχουν ως υποκείμενο/δράστη και τον Αλέξανδρο. Ακόμη και αυτές οι διαδικασίες, παρ' όλα αυτά, αρκούν ώστε να κατανοήσουμε ότι είναι και αυτοί θύτες, που απολαμβάνουν να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, καταντώντας «ανυπόφοροι» και διεκδικώντας, κατά μία έννοια, τον ρόλο του συνένοχου.

Ακόμη πιο περιορισμένη παρουσιάζεται η δράση του Μίρκο, ο οποίος συνιστά τον πλέον παθητικό συμμετέχοντα. Όχι μόνο εισάγει πολύ λιγότερες διαδικασίες από τον Αλέξανδρο, αλλά και οι διαδικασίες, τις οποίες εισάγει, σε καμία περίπτωση δεν υποδηλώνουν οποιαδήποτε ενεργητικότητα από μέρους του. Απεναντίας, ο Μίρκο τείνει να δέχεται σιωπηλά τις πράξεις του θύτη του. Οι υλικές διαδικασίες που του αντιστοιχούν, στην ουσία, περιγράφουν τις ενέργειες που προκαλεί ο Αλέξανδρος, οι οποίες αποτελούν ξεκάθαρες ενδείξεις σωματικού εκφοβισμού, και αποτυπώνουν την επιθυμία του θύματος να αλλάξει περιβάλλον προκειμένου να ξεφύγει από τον θύτη. Επομένως, οποιαδήποτε υποτυπώδης ένδειξη ενεργητικότητας από μέρους του είναι αποτέλεσμα της πλούσιας – με αρνητική απόχρωση, βέβαια – δράσης του συμπρωταγωνιστή του και δεν αρκεί ώστε να

τον χαρακτηρίσουμε ως έναν δυναμικό δράστη. Οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς του θύτη, μάλιστα, αποτυπώνονται και στις υπόλοιπες διαδικασίες του θύματος. Η απόγνωση του Μίρκο για όσα του συμβαίνουν αποδίδεται με λιτό τρόπο μέσα από την μοναδική γνωστική διαδικασία που εισάγει («σκέφτηκε»), η οποία φανερώνει, επίσης, πως έχει φτάσει σε σημείο να επιθυμεί να αλλάξει σχολείο εξαιτίας του Αλέξανδρου. Οι λεκτικές διαδικασίες ενισχύουν, με τη σειρά τους, την παραπάνω διαπίστωση, δεδομένου ότι μέσω αυτών εκφράζει την αγανάκτησή του στον Πέτρο και στους γονείς του, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως δεν απευθύνεται ποτέ προς τον θύτη.

Ένα επιπλέον στοιχείο του πίνακα 11 που προκαλεί εντύπωση είναι η παρατήρηση πως ο Μίρκο είναι ο μοναδικός συμμετέχων, από τους πρωταγωνιστές, που δεν εισάγει καμία απολύτως συναισθηματική διαδικασία. Αυτό οφείλεται στην επιλογή του συγγραφέα να παρουσιάσει τις συναισθηματικές επιπτώσεις του bullying μέσα από τις υπόλοιπες διαδικασίες του θύματος, προκειμένου, ίσως, να τις περιγράψει με μεγαλύτερη έμφαση από ότι αν τις απέδιδε ως απλά συναισθηματικά γεγονότα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η μοναδική συμπεριφορική διαδικασία που εισάγει ο Μίρκο («δε γελούσε πια σχεδόν καθόλου»), η οποία φανερώνει πόσο τον έχει επηρεάσει η εχθρική στάση του Αλέξανδρου.

Εν συνεχεία, ο Πέτρος εισάγει μικρό αριθμό διαδικασιών, οι οποίες, ωστόσο, φανερώνουν ξεκάθαρα την αποδοκιμασία του προς την εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη, καθώς και την συμπονετική στάση του προς το θύμα. Παρότι φίλος του Αλέξανδρου, δεν συμφωνεί με τη στάση του, όπως διαπιστώνουμε από τις κατηγορικές διαδικασίες του, ενώ με τη συναισθηματική διαδικασία που εισάγει («δε μου άρεσαν»), καθίσταται ακόμη πιο σαφής η θέση του. Επιπρόσθετα, η γνωστική διαδικασία που του αντιστοιχεί («αποφάσισα») οδηγεί στις λεκτικές διαδικασίες που θα εισάγει απευθυνόμενος στον θύτη («να του πω», «του είπα»), οι οποίες αποδεικνύουν το θάρρος του να εκφράσει τη γνώμη του και να υπερασπιστεί το θύμα. Τέλος, οι υλικές διαδικασίες που εισάγει ο Πέτρος επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον φιλεύσπλαχνο χαρακτήρα του, διότι περιγράφουν την επιθυμία του συμφιλιωθεί με τον θύτη παρά τα όσα κάνει.

Θα ήταν παράλειψη, επίσης, να μην αναφερθούμε στις διαδικασίες που αντιστοιχούν στην Ελένη και στα υπόλοιπα παιδιά, οι οποίες αποδεικνύουν την παθητική στάση τους, καθώς περιγράφουν την απουσία οποιασδήποτε αντίδρασης από μέρους τους, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνουν το μέγεθος της επιθετικής συμπεριφοράς του Αλέξανδρου και

των Μυρμιδόνων. Πιο συγκεκριμένα, η Ελένη απειλεί τον Αλέξανδρο ότι θα απευθυνθεί στον δάσκαλο, όμως η λεκτική αυτή διαδικασία της χαρακτηρίζεται άστοχη, καθώς από τα συμφραζόμενα κατανοούμε πως δε θα επιφέρει κανένα αποτέλεσμα. Τα υπόλοιπα παιδιά, από την άλλη, δεν τολμούν να μιλήσουν σε κανέναν, οπότε οι λεκτικές διαδικασίες τους, στην ουσία, εκφράζουν την απουσία λόγου. Επιπρόσθετα, οι συναισθηματικές τους διαδικασίες φανερώνουν τον φόβο που βιώνουν εξαιτίας των θυτών και, σε συνδυασμό με την κατηγορική τους διαδικασία, την ανησυχία μήπως αποκτήσουν την ταμπέλα του «μαρτυριάρη». Επομένως, όλες τους οι διαδικασίες παρουσιάζουν τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του Αλέξανδρου και των Μυρμιδόνων και, ειδικότερα, τον φόβο του θύματος τόσο να αντιμετωπίσει τον θύτη όσο και να αναζητήσει βοήθεια.

Καταλήγοντας, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως κανένας από τους ενήλικες που αναφέρονται στα συγκεκριμένα αποσπάσματα δεν εισάγει κάποια διαδικασία ώστε να βοηθήσει τα θύματα. Ο δάσκαλος είναι απών και η μοναδική διαδικασία που τον αφορά υποδηλώνει πως ούτε αυτός μπορεί να σταματήσει τον θύτη, ενώ οι διαδικασίες της μητέρας του Αλέξανδρου υποδεικνύουν ότι, παρά το γεγονός ότι δεν είναι παρούσα στα επεισόδια bullying, έχει επηρεάσει καταλυτικά τη συμπεριφορά του θύτη μέσα από τον φόβο που του προκαλεί, αλλά και μέσα από τις ρατσιστικές τάσεις της, όπως αυτές αποτυπώνονται στις συναισθηματικές, και όχι μόνο, διαδικασίες της.

5.6.2. Κλίμακα αιτιότητας

Περνώντας στο πεδίο της κλίμακας αιτιότητας, διαπιστώνουμε πως στο σύνολο, σχεδόν, του υπό ανάλυση κειμένου αποτυπώνεται ξεκάθαρα το πρόσωπο του δράστη και του αποδέκτη διαδικασιών. Η σαφής απόδοση αιτιότητας επιτυγχάνεται, κυρίως, με τη χρήση ενεργητικής φωνής, μεταβατικών ρημάτων και επενεργητικών διαδικασιών. Μάλιστα, εντύπωση προκαλεί η παρατήρηση πως την πλειοψηφία των επενεργητικών διαδικασιών φαίνεται να την εισάγουν οι θύτες της ιστορίας, ενώ τα θύματα τείνουν να κατέχουν τον ρόλο είτε του αποδέκτη ενεργειών είτε του δράστη μη επενεργητικών διαδικασιών, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τον Μίρκο.

Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα, που προβάλλουν την ξεκάθαρη πραγμάτωση των διαδικασιών, για κάθε συμμετέχοντα:

- ✓ Αλέξανδρος: «τους έλεγε», «του έριξε ένα άγριο βλέμμα», «δεν το ήθελε», «τον έψαχνε», «τον κοίταζε», «του είπε», «με στραβοκοίταξε», «τον κοροΐδευε», «τον έδειχνε», «έβαζε τα γέλια»
- ✓ Μυρμιδόνες (μαζί με τον Αλέξανδρο): «πετούσαν σαΐτες στα κορίτσια», «τους πείραζαν», «βάζοντας τρικλοποδιές στα παιδιά της πρώτης», «είχαν καταντήσει»
- ✓ Μίρκο: «κάθισε», «σκόνταψε», «βρέθηκε», «σκέφτηκε», «με ρώτησε»
- ✓ Πέτρος: «δε μου άρεσαν», «αποφάσισα», «του είπα»
- ✓ Ελένη και υπόλοιπα παιδιά της τάξης: «έγραφε», «είπε», «να βάλει τα κλάματα», «να παραπονεθεί», «δεν τολμούσαν»
- ✓ Μητέρα Αλέξανδρου: «έλεγε», «θα καταλάβαινε», «θα πήγαινε τον κανακάρη της»
- ✓ Δάσκαλος: «και τι θα μου κάνει;»

Πέρα από τις παραπάνω περιπτώσεις, εντοπίζονται και κάποια σημεία, όπου δεν παρουσιάζεται ξεκάθαρα το πρόσωπο του δράστη. Τα σημεία αυτά είναι:

- ✓ «Ίπτάμενα αντικείμενα έσκιζαν τον αέρα. Μια σαΐτα... έκανε τέσσερις ολόκληρους γύρους... με όλη τη φόρα που είχε μαζέψει, σημάδεψε τη μύτη της Ελένης...». Στην περίπτωση αυτή με τη χρήση άψυχου αντί έμψυχου υποκειμένου, υποστέλλεται η απόδοση αιτιότητας, καθώς η ευθύνη των πράξεων που περιγράφονται αποδίδεται σε αντικείμενα και όχι σε πρόσωπα. Ωστόσο, το πλαίσιο στο οποίο εντοπίζεται αυτή η παρατήρηση καθιστά εμφανές πως στόχος του

παραγωγού κειμένου δεν είναι να μετριάσει τον ρόλο των θυτών, αλλά, απεναντίας, να τον αναδείξει με τρόπο περισσότερο ζωντανό και παραστατικό.

- ✓ «Τον Αλέξανδρο τον βασάνιζε αυτή η σκέψη»: Ο Αλέξανδρος, στο σημείο αυτό, αντί να τεθεί σε θέση υποκειμένου τίθεται στη θέση του αντικειμένου, ωστόσο, η τοποθέτησή του στην αρχή της πρότασης υποδεικνύει πως η επιλογή αυτή έχει πραγματοποιηθεί για λόγους έμφασης.
- ✓ «Ακόμα κι αν σε λένε Αλέξανδρο, όταν πας σε άλλο σχολείο, δεν είσαι παρά ένας ξένος. Και μέχρι να γίνεις... σου παίρνει...». Και σε αυτό το σημείο, με την επιλογή της προσωπικής αντωνυμίας β' προσώπου σε θέση υποκειμένου ο συγγραφέας αποσκοπεί στο να αποδώσει με μεγαλύτερη ένταση τις ανησυχίες του πραγματικού θύτη.
- ✓ «άρχισαν τα σπρωξίματα», «...ο Μίρκο σκόνταψε πάνω στο τεντωμένο πόδι του Αλέξανδρου». Τόσο η χρήση άψυχου υποκειμένου («σπρωξίματα») όσο και η εκφορά της πράξης του θύτη με μία μετοχή («τεντωμένο πόδι») αντί για ρήμα (*ο Αλέξανδρος τέντωσε το πόδι του για να σκοντάψει ο Μίρκο*) μετριάζουν τον ρόλο του θύτη και αποδίδουν τις συγκεκριμένες ενέργειες συνοπτικά, όμως, σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα, δεν εμποδίζουν τον αναγνώστη να εντοπίσει τον πραγματικό υπαίτιο.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, συμπεραίνουμε πως αν και οι τέσσερις αυτές περιπτώσεις συνιστούν, με μία πρώτη ανάγνωση, προσπάθειες μετριασμού ή συσκότισης του δράστη, στην πραγματικότητα εξυπηρετούν ώστε να αναδειχθεί η δράση του με μεγαλύτερη ζωντάνια και, συνεπώς, έμφαση. Η τάση αυτή του συγγραφέα επιβεβαιώνεται και από άλλες γλωσσικές επιλογές, οι οποίες θα αναλυθούν στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης, που ακολουθεί.

5.6.3. Αξιολόγηση

Στο πεδίο της αξιολόγησης, ποικίλα είναι τα στοιχεία που προδίδουν την υποκειμενικότητα του παραγωγού κειμένου, καθώς τόσο μέσω του λεξιλογίου όσο και διαμέσου της στίξης μεταβιβάζονται τα σχόλια του συγγραφέα στον αναγνώστη. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αναφέρονται ακολούθως.

α) Πλήθος χρονικών επιρρημάτων και άλλων προσδιορισμών του χρόνου συνδυασμένων με τα κατάλληλα επίθετα και ουσιαστικά:

- ✓ «μέσα στην μέχρι τότε ήσυχη αίθουσα». Αυτός ο λεκτικός συνδυασμός επιτρέπει να αποδοθεί με μεγαλύτερη έμφαση η δράση των θυτών, καθώς επισημαίνεται ότι με την παρουσία τους διαταράσσεται το ήσυχο κλίμα της τάξης.
- ✓ «μια μέρα κόλλησαν με τσίχλα...». Με την επιλογή του αόριστου άρθρου υποδηλώνεται πως πρόκειται για μία μέρα από τις πολλές όπου οι θύτες δρούσαν εκφοβιστικά.
- ✓ «Στην αρχή (τον κοίταζε άγρια.) Έπειτα (ειρωνικά.) Μετά (άρχισαν τα σπρωξίματα...) Μια μέρα (ο Μίρκο σκόνταψε...)». Οι συγκεκριμένοι χρονικοί προσδιορισμοί αποδεικνύουν την κλιμάκωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του Αλέξανδρου, καθώς και τον επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα της, ενισχύοντας την αρνητική εικόνα που κατασκευάζεται για τον θύτη.
- ✓ «Από εκείνη τη μέρα...». Ο συγγραφέας καθιστά σαφές πως από τη στιγμή που ο Πέτρος εξέφρασε τη γνώμη του και την αποδοκιμασία του προς τον Αλέξανδρο, αυτός έπαψε να του μιλά, παραπέμποντας στον μη δημοκρατικό και κακοπροαίρετο χαρακτήρα του τελευταίου.
- ✓ «συνέχεια σκεφτόταν κάτι καινούριο να κάνει». Και σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η επαναληπτική φύση του εκφοβισμού και το μένος του θύτη προς το θύμα.
- ✓ «(Η κατάσταση χειροτέρευε) από μέρα σε μέρα». Η κλιμάκωση της συμπεριφοράς του θύτη δηλώνεται ολοφάνερα, εντείνοντας την αντιπάθεια των αναγνωστών προς το πρόσωπό του.
- ✓ «μέχρι που (σκέφτηκε να αλλάξει σχολείο)». Ο συγγραφέας αποδίδει με emphaticό τρόπο την αγανάκτηση του θύματος, εγείροντας συναισθήματα λύπης, αλλά και συμπάθειας προς τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα.
- ✓ «(δε γελούσε) πια σχεδόν καθόλου». Και σε αυτό το σημείο του κειμένου είναι έκδηλες οι επιπτώσεις του bullying.

β) Τροπικά επιρρήματα:

- ✓ «(τον κοίταζε) άγρια». Η επιθετική διάθεση του θύτη αποτυπώνεται και στη συμπεριφορά του.
- ✓ «(του είπε) ειρωνικά». Ο συγγραφέας σχολιάζει την ειρωνική στάση του θύτη.
- ✓ «εγώ κανονικά (ήμουν φίλος)». Αποτυπώνεται με εμφατικό τρόπο η επικριτική στάση του Πέτρου αναφορικά με τον Αλέξανδρο, δεδομένου ότι παρά τη φιλία τους διαφωνεί μαζί του. Με τον τρόπο αυτό ο παραγωγός του κειμένου μεταβιβάζει στους αναγνώστες το μήνυμα πως, ακόμα και αν κάποιος είναι φίλος μας, εφόσον ασκεί bullying, οφείλουμε να αντιδράσουμε και να μην στηρίξουμε αυτήν τη συμπεριφορά.

γ) Επίθετα:

- ✓ «(να τον λένε) μαρτυριάρη». Με το επίθετο αυτό αποδίδεται ένας από τους λόγους που τα θύματα δεν μιλάνε για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται και δεν αναζητούν βοήθεια.
- ✓ «ανενόχλητη». Αποτυπώνεται η εξουσιαστική θέση των θυτών εις βάρος των θυμάτων, καθώς και η αδυναμία των θυμάτων να τους σταματήσουν.
- ✓ «ανυπόφοροι». Η αρνητική εικόνα που κατασκευάζει ο συγγραφέας για τους θύτες είναι έκδηλη και μέσω αυτού του επιθέτου.
- ✓ «άγριο βλέμμα»
- ✓ «(εξακολουθούσε να είναι) εχθρικός»
- ✓ «και πολλά άλλα». Αφήνεται να εννοηθεί το μεγάλο εύρος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του θύτη.
- ✓ «οι ξένοι», «ούτε έναν ξένο», «ήταν ξένος», «δεν είσαι παρά ένας ξένος». Το επίθετο ξένος χρησιμοποιείται ως ουσιαστικό, του οποίου η συχνή επανάληψη, σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα που το πλαισιώνουν, αποτυπώνουν την αρνητική χροιά που αποδίδει ο θύτης, αλλά και η μητέρα του, στη συγκεκριμένη λέξη και, κατ' επέκταση, την ρατσιστική τους στάση. Με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας παρουσιάζει έναν πιθανό λόγο για τον οποίο ο Αλέξανδρος διάκειται εχθρικά προς τον Μίρκο, καθιστώντας τον ακόμη πιο αντιπαθή στα μάτια των αναγνωστών. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, πως το επίρρημα «σίγουρα» (θα πήγαινε τον κανακάρη της σε άλλο σχολείο) επιβεβαιώνει τις ρατσιστικές, έως ακραίες, αντιλήψεις της μητέρας του Αλέξανδρου.

δ) Σημεία στίξης:

- ✓ «μπέρδευε τον Μέγα Αλέξανδρο με τον Αχιλλέα!». Το θαυμαστικό στην συγκεκριμένη περίπτωση εκδηλώνει την έκπληξη του συγγραφέα ως προς την άγνοια του θύτη.
- ✓ «Θα το πω στον κύριο!». Αποδίδεται η αγανάκτηση της Ελένης και η προσπάθειά της, κατά μία έννοια, να αμυνθεί.
- ✓ «Άκου Μίρκο!». Στο σημείο αυτό, ο δημιουργός του κειμένου, με τη χρήση του θαυμαστικού στα λόγια του θύτη, υποδηλώνει την ειρωνική διάθεση του Αλέξανδρου προς τον Μίρκο λόγω της διαφορετικής του καταγωγής.
- ✓ «Σιγά τα αυγά!». Το θαυμαστικό, που ακολουθεί την αγαπημένη φράση του Αλέξανδρου, υποδηλώνει το θράσος και την υπεροψία του συγκεκριμένου χαρακτήρα, όπως κατασκευάζεται από τον συγγραφέα.

ε) Άλλα γλωσσικά μέσα:

- ✓ «όλους», «κανέναν», «κανείς», «παντού». Μέσω των συγκεκριμένων λέξεων αποδίδεται η καθολικότητα των εκφοβιστικών ενεργειών των θυτών και το μέγεθος των συνεπειών τους. Μάλιστα, υπονοείται πως υπάρχουν άπειρες αντίστοιχες περιπτώσεις πέραν της συγκεκριμένης ιστορίας.
- ✓ «ούτε στους γονείς τους». Ο συγγραφέας επισημαίνει emphatically τον φόβο των θυμάτων.
- ✓ «Αλέξαντρο». Τοποθετώντας τον Μίρκο να εκφέρει το όνομα του Αλέξανδρου με λανθασμένο τρόπο, ο συγγραφέας κάνει μία νύξη στην διαφορετική καταγωγή του.
- ✓ «Δεν του άρεσαν του Αλέξανδρου οι ξένοι». Η διαδοχή των λέξεων τονίζει την αποδοκιμασία του Αλέξανδρου προς τους ξένους. Συγκεκριμένα, τοποθετώντας το ρήμα στην αρχή της πρότασης, ο συγγραφέας προσδίδει περισσότερη έμφαση στην συναισθηματική διαδικασία που περιγράφεται.
- ✓ «χωρίς λόγο». Ο δημιουργός του κειμένου μεταβιβάζει στους αναγνώστες πως θεωρεί άδικη τη συμπεριφορά του θύτη.
- ✓ «δεν τον άφηναν σε χλωρό κλαρί». Η συγκεκριμένη έκφραση συμβάλλει ώστε να κατανοήσουμε ακόμη καλύτερα τις συνέπειες του bullying στον Μίρκο.

στ) Τα ονόματα των θυτών:

- ✓ «Αλέξανδρος»: Ο συγγραφέας έχει επιλέξει για τον θύτη το όνομα του Μεγάλου Αλεξάνδρου, υπονοώντας, έτσι, την ηγετική του προσωπικότητα.
- ✓ «Μυρμιδόνες»: Η συμμορία του Αλέξανδρου έχει το όνομα των υπηκόων του Αχιλλέα, γεγονός που φανερώνει τη διάθεση του συγγραφέα να αναδείξει την υποτακτική τους θέση. Ακόμη και αν ο παραγωγός του κειμένου δεν παραλείπει να επισημάνει πως ο Αλέξανδρος εσφαλμένα θεωρούσε τον Μέγα Αλέξανδρο ως βασιλιά των Μυρμιδόνων («μπέρδευε τον Μέγα Αλέξανδρο με τον Αχιλλέα») – κάνοντας, ίσως, μία νύξη σε χαμηλές σχολικές του επιδόσεις – πετυχαίνει να μεταβιβάσει στους αναγνώστες πως ο Αλέξανδρος θεωρεί τον εαυτό του αρχηγό της παρέας του.

5.7. Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους, Τσιαμπαλή – Κελεπούρη Χ.

5.7.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Προτού ξεκινήσουμε με την ανάλυση των συμμετεχόντων, να επισημανθεί πως το συγκεκριμένο βιβλίο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη, με τίτλο «Οι κοτούλες και οι Αχώνευτοι», περιγράφει το κεντρικό επεισόδιο bullying της ιστορίας, ενώ η δεύτερη ενότητα, με τίτλο «Και οι Αχώνευτοι καρδιά έχουν...», παρουσιάζει την οπτική του θύτη, ο οποίος εξηγεί την συμπεριφορά του. Για την παρούσα ανάλυση έχει αξιοποιηθεί απόσπασμα της πρώτης ενότητας, προκειμένου να εστιάσουμε στις πράξεις εκφοβισμού και στις συνέπειές τους για τους πρωταγωνιστές – θύματα. Στην παρακάτω λίστα περιλαμβάνονται όλοι οι ήρωες, σύμφωνα με τη σειρά με την οποία αναφέρονται στο κείμενο και ανεξάρτητα του αν κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο ή όχι.

- ✓ Η παρέα των «Αχώνευτων»
- ✓ Ορέστης
- ✓ Παιδιά
- ✓ Γιάννης
- ✓ Παππούς (του Γιάννη)
- ✓ Ντίνος
- ✓ Γείτονες
- ✓ Γιαγιά (του Γιάννη)

Πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι η παρέα των Αχώνευτων, ο Ντίνος, ο Ορέστης και ο Γιάννης, δηλαδή, οι θύτες, το θύμα, και ο παρατηρητής του επεισοδίου bullying. Ωστόσο, το γεγονός ότι η αφήγηση πραγματοποιείται από την σκοπιά του Γιάννη, σε συνδυασμό με την αριθμητική υπερίσχυσή του αναφορικά με τις διαδικασίες που εισάγει, μας δίνει την εντύπωση ότι αυτός είναι που κατέχει τον πλέον πρωταγωνιστικό ρόλο στην παρούσα ιστορία.

Πιο συγκεκριμένα, ο Γιάννης εμφανίζεται ως ο πιο δραστήριος και ενεργητικός συμμετέχων λόγω τόσο της ποσότητας των διαδικασιών του όσο και, κυρίως, της ποιότητας αυτών. Πλήθος διαδικασιών, όπως θα διαπιστωθεί και στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο της παρούσας ανάλυσης, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις συναισθηματικές αντιδράσεις του, όντας μάρτυρας του bullying που ασκείται στον

Ορέστη, καθώς και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει για να προστατέψει το θύμα. Επομένως, δεν κατέχει μονάχα τον ρόλο του παρατηρητή, καθώς, συνάμα, η δημιουργός του κειμένου κατασκευάζει για τον Γιάννη και την ταυτότητα του σωτήρα. Μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει δρα με αμεσότητα και θάρρος και, χωρίς κανέναν δισταγμό, σπεύδει να βοηθήσει τον Ορέστη. Δεν φοβάται να εκφράσει τη δυσαρέσκειά του προς τις ενέργειες των θυτών και με εφόδιο τον λόγο του τους αντιμετωπίζει. Βέβαια, όταν συνειδητοποιεί πως προσβάλλοντάς τους, γίνεται και ο ίδιος σαν αυτούς, μετανιώνει και αισθάνεται άσχημα, αποδεικνύοντας την καλόψυχη και φιλειρηνική του φύση. Σε κάθε περίπτωση, ο Γιάννης ενεργεί με δυναμισμό και λειτουργεί ως ήρωας, «σώζοντας» τον Ορέστη, ενώ ταυτόχρονα είναι φανερό πόσο τον έχει επηρεάσει η συμπεριφορά των θυτών, την οποία κατακρίνει.

Ο Ορέστης, από την άλλη, αν και κεντρικός ήρωας, διατηρεί παθητική στάση σε όλη την έκταση του αποσπάσματος. Ο παθητικός του ρόλος αποδεικνύεται από το γεγονός ότι συνιστά των αποδέκτη των ενεργειών του περίγυρού του, είτε πρόκειται για τους θύτες είτε για τον σωτήρα του. Η παρουσία του μέσα στην ιστορία είναι απόλυτα συνυφασμένη με την δράση των συμπρωταγωνιστών του και, παρά το γεγονός ότι οι διαδικασίες του ακολουθούν αριθμητικά αυτές του Γιάννη, είναι δηλαδή περισσότερες από τις διαδικασίες των θυτών, στην ουσία περιγράφουν την έλλειψη δράσης και ενεργητικότητας από μέρους του. Ο Ορέστης παρουσιάζεται ως ένα φιλήσυχο και καλόβουλο παιδί που αγαπά το διάβασμα και καθίσταται σαφές πως όλα αυτά τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του συμβάλλουν ώστε να αποτελέσει τον στόχο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των Αχώνευτων. Σε αντίθεση με τον Γιάννη, αυτός φοβάται να αντιδράσει και αποδέχεται υποτακτικά τις πράξεις των θυτών. Στο πρόσωπο του φίλου του απευθύνονται όλες οι ελπίδες του για σωτηρία, καθώς ο ίδιος σε κανένα σημείο δεν απαλλάσσεται από τον ρόλο του θύματος και δεν εκδηλώνει το θάρρος και τον δυναμισμό που χρειάζεται προκειμένου να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Είναι, επιπλέον, εμφανής η ευγνωμοσύνη του προς τον σωτήρα του, ενώ η μεγάλη επιρροή που ασκούν οι θύτες επάνω του, γίνεται ακόμα πιο αισθητή αν λάβουμε υπόψη πως και ο ίδιος φτάνει στο σημείο να αμφισβητεί τον εαυτό του και να πιστεύει πως οι θύτες έχουν δίκιο που τον αποκαλούν «κοτούλα».

Συνεχίζοντας την ανάλυση των συμμετεχόντων με τους θύτες της ιστορίας, αυτοί παρουσιάζονται ως ενεργητικοί και δυναμικοί δράστες, καθώς με τις διαδικασίες που εισάγουν επενεργούν στους συμπρωταγωνιστές τους, με αρνητική, ωστόσο, σημασία. Η αρνητική εικόνα για το πρόσωπο των συγκεκριμένων χαρακτήρων διαφαίνεται, ήδη, από

την αρχή του αποσπάσματος, όπου η συγγραφέας τους ονοματίζει «οι Αχώνευτοι». Τόσο η στάση τους απέναντι στον Ορέστη όσο και η περιγραφή της γενικότερης συμπεριφοράς τους από τον Γιάννη, αρκούν ώστε να κατανοήσει ο αναγνώστης για ποιον λόγο κατέχουν αυτό το όνομα. Επομένως, ο λεκτικός εκφοβισμός που ασκούν είτε εις βάρος του Ορέστη είτε εις βάρος των υπόλοιπων παιδιών δικαιολογεί την αντιπάθεια προς το πρόσωπό τους. Λειτουργούν ως νταήδες που μόνο στόχο έχουν να ειρωνεύονται και να τρομάζουν, χωρίς λόγο, τους γύρω τους, ενώ από τα λόγια τους διαφαίνονται, επίσης, στερεοτυπικές, έως σεξιστικές, απόψεις για τους ρόλους των δύο φύλων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η συγγραφέας υπαινίσσεται την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, παρουσιάζοντας τους θύτες της ιστορίας ως κακούς μαθητές («κορόιδεα κι εγώ με τη σειρά μου το γεγονός πως ήταν κακοί μαθητές»), ενώ τον Ορέστη και τον Γιάννη ως ήσυχα παιδιά που αγαπούν το διάβασμα.

Ένα, ακόμη, στοιχείο άξιο αναφοράς συνίσταται στην επιλογή της παραγωγού του κειμένου να παρουσιάσει την ομάδα των θυτών ως μία οντότητα, με ένα όνομα. Το κάθε μέλος της ομάδας δεν κατέχει το δικό του όνομα, αλλά μοιράζονται όλοι το όνομα της ομάδας, με μοναδική εξαίρεση τον Ντίνο. Όπως έχει παρατηρηθεί, λοιπόν, και σε άλλα βιβλία της παρούσας έρευνας, έτσι και εδώ, ένα μέλος της ομάδας των θυτών διαχωρίζεται ως προσωπικότητα, έχει όνομα, λειτουργεί και σε ατομικό πλαίσιο και, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα, το άτομο αυτό κατέχει τον αρχηγικό ρόλο μέσα στην ομάδα («ο πιο αχώνευτος από τους αχώνευτους»). Παρατηρείται, δηλαδή, η τάση οι «κακοί» ήρωες της ιστορίας, ανεξάρτητα του αριθμού τους, να κατέχουν, συνήθως, δύο θέσεις στη λίστα των συμμετεχόντων. Μία θέση κατέχει ολόκληρη η ομάδα ως σύνολο και μία θέση ο αρχηγός της ομάδας ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Με τον τρόπο αυτό, υποτιμάται, αφενός, η οντότητα των θυτών, και αναδεικνύεται, αφετέρου, ο ρόλος του αρχηγού, ενώ ταυτόχρονα η αναλυτικότερη παρουσίαση της δράσης του ενισχύει την αρνητική εικόνα για το πρόσωπό του. Στην προκειμένη περίπτωση, ο Ντίνος, ο αρχηγός των θυτών, παρότι εισάγει λιγότερες διαδικασίες από τα θύματά του, χαρακτηρίζεται ως ενεργητικός δράστης, που επηρεάζει με την παρουσία του τη ροή της ιστορίας.

Από την παρούσα ανάλυση δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν και τα υπόλοιπα παιδιά, που, επίσης, αποτελούν αποδέκτες των ενεργειών των θυτών. Δεν δύναται να χαρακτηριστούν ως ενεργητικοί συμμετέχοντες, καθώς, πρώτον, δεν είναι παρόντες στο

επεισόδιο bullying που αναλύεται, αλλά υφίστανται ως παθητικοί συμμετέχοντες στο παρασκήνιο της ιστορίας, και, δεύτερον, δεν παρατηρείται σε κανένα σημείο ανάληψη δράσης από μέρους τους. Ωστόσο, είναι σημαντική η ύπαρξή τους μέσα στην ιστορία, καθώς μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ακόμη καλύτερα το εύρος της δράσης των θυτών.

Ο παππούς και η γιαγιά του Γιάννη είναι, επίσης, περιφερειακοί χαρακτήρες που διανθίζουν την ιστορία και η μόνη ένδειξη ενεργητικότητάς τους συνίσταται στην παροχή στήριξης προς τον εγγονό τους. Οι γείτονες, από την άλλη, παρουσιάζουν μηδαμινή ενεργητικότητα, ενώ, τέλος, «τα κορίτσια» και «τα αγόρια» στα οποία αναφέρονται οι θύτες (π.χ. «Βιβλία διαβάζουν τα κορίτσια! Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο...») δεν κατέχουν καμία θέση στη λίστα των συμμετεχόντων, καθώς είναι σαφές πως υφίστανται ως μια αόριστη έννοια και, ειδικότερα, ως γενικές αναπαραστάσεις των δύο φύλων, προκειμένου να εκφράσουν οι θύτες τις απόψεις τους και, κατ' επέκταση, να ειρωνευτούν το θύμα τους.

β. Διαδικασίες

Στον Πίνακα 13 περιλαμβάνονται συγκεντρωτικά οι διαδικασίες που αντιστοιχούν στους θύτες, στο θύμα και στον παρατηρητή, οι οποίες, ακολούθως, αναλύονται εκτενώς, ενώ δεν παραλείπονται, φυσικά, από την ανάλυση και οι διαδικασίες των λοιπών συμμετεχόντων, οι οποίες παρατίθενται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 13 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (7)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες			
	«Αχώνευτοι»	Ορέστης	Γιάννης	Ντίνος
Υλικές	5 (33,3%)	6 (28,6%)	16 (38,1%)	1 (12,5%)
Λεκτικές	4 (26,7%)	3 (14,3%)	5 (11,9%)	5 (62,5%)
Νοητικές Γνωστικές	1 (6,7%)	2 (9,5%)	3 (7,1%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	1 (4,8%)	1 (2,4%)	0 (0%)
Νοητικές	2 (13,3%)	5 (23,8%)	7 (16,7%)	0 (0%)

Συναισθηματικές				
Συσχετιστικές Κατηγορικές	2 (13,3%)	4 (19%)	8 (19%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	1 (6,7%)	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)	2 (25%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	15 (100%)	21 (100%)	42 (100%)	8 (100%)
Γενικό σύνολο	86 Διαδικασίες			

Πίνακας 14 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (7)

Είδη Διαδικασιών	Παιδιά	Γείτονες	Παππούς	Γιαγιά
Υλικές	τους είχαν δώσει, την είχε βάψει, φορούσε 3 (37,5%)	Βγήκαν 1 (50%)	διαβάζει, ήρθαν, έρχονται 3 (37,5%)	ήρθαν, έρχονται, με έσφιξε 3 (30%)
Λεκτικές			με ρώτησαν, επέμειναν 2 (25%)	με ρώτησαν, επέμειναν, απόρησε, συνέχισε, κατέληξε 5 (50%)
Νοητικές Γνωστικές			το κατάλαβαν	το κατάλαβαν, είχε δίκιο

			1(12,5%)	2 (20%)
Νοητικές Αντιληπτικές		να δουν 1 (50%)		
Νοητικές Συναισθηματικές	δεν τους χώνευε 1 (12,5%)		δε φοβάται 1 (12,5)	
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν αδύνατος 1 (12,5%)		μείναμε μόνοι 1 (12,5%)	
Συσχετιστικές Κτητικές	έχει μια φανερή διαφορά, είχε φακίδες, είχε πεταχτά αυτιά 3 (37,5%)			
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	8 (100%)	2 (100%)	8 (100%)	10 (100%)
Γενικό σύνολο	22 Διαδικασίες			
Τελικό σύνολο	108 Διαδικασίες			

Κατ' αρχάς, τα στοιχεία του Πίνακα 13 φαίνεται να συμφωνούν με τις παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο αναφορικά με τον Γιάννη. Αναλυτικότερα, επιβεβαιώνεται ο ρόλος του ως ο πιο δυναμικός συμμετέχων της ιστορίας, καθώς κατέχει τα πρωτεία των συνολικών διαδικασιών του παρόντος αποσπάσματος, δεδομένου, μάλιστα, ότι οι μισές, σχεδόν, διαδικασίες εισάγονται από αυτόν. Πέραν, όμως, της ποσοτικής του υπεροχής, αξιοσημείωτη είναι και η παρατήρηση πως είναι ο ήρωας με την μεγαλύτερη διάχυση διαδικασιών σε ποικιλία ειδών, γεγονός που δικαιολογεί τα μικρότερα ποσοστά του σε ορισμένα είδη και, το σημαντικότερο, επιβεβαιώνει την πολυσχιδή δράση του. Εστιάζοντας, αρχικά, στις υλικές του διαδικασίες, παρατηρούμε πως είναι, στην πλειοψηφία τους, επενεργητικές και έχουν ως αποδέκτη, κυρίως, τον Ορέστη, απεικονίζοντας, θα λέγαμε, σχέσεις ευεργέτη - ευεργετούμενου, δεδομένου ότι

περιγράφουν την παρέμβασή του προκειμένου να τον προστατεύσει από τους θύτες. Επομένως, οι υλικές διαδικασίες του Γιάννη αποτυπώνουν την αμεσότητα της αντίδρασής του ως προς το επεισόδιο bullying, τις «διασωστικές» πράξεις του, αλλά και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς των θυτών στην ψυχосύνθεσή του. Μάλιστα, η σημασία συγκεκριμένων υλικών διαδικασιών, όπως αυτές διατυπώνονται μέσα από τα λόγια της γιαγιάς του, αποδεικνύει πως οι θύτες ασκούν καταλυτική επίδραση όχι μόνο στο θύμα τους, αλλά και στους παρατηρητές. Την επίδραση αυτή, επισημαίνουν και οι συναισθηματικές διαδικασίες του συγκεκριμένου ήρωα, μέσα από τις οποίες αποδίδονται ξεκάθαρα τα συναισθήματα θυμού και στεναχώριας που βιώνει εξαιτίας των θυτών.

Επιπρόσθετα, οι λεκτικές διαδικασίες, καθώς και η μία συμπεριφορική διαδικασία που εισάγει, συνιστούν, επίσης, αντίδραση στη δράση των θυτών, ενώ οι γνωστικές διαδικασίες του αποδεικνύουν πόσο τον απασχολεί το συγκεκριμένο πρόβλημα. Αν και οι διαδικασίες που εισάγει έχουν, στο σύνολό τους, θετική χροιά, ο ίδιος διαπιστώνει πως με μία συγκεκριμένη λεκτική διαδικασία («κορόιδευα») γίνεται όχι απλά ίδιος με τους θύτες, αλλά χειρότερος από αυτούς (κατηγορικές διαδικασίες). Με τον τρόπο αυτό καθιστά σαφές πως είναι κατακριτέα η χρήση λεκτικής βίας, έστω και σε περίπτωση άμυνας, επιβεβαιώνοντας, για ακόμα μία φορά, τον ενάρετο χαρακτήρα του. Επομένως, η συγγραφέας, τοποθετώντας τον Γιάννη να εισάγει μία αρνητική ενέργεια και σπεύδοντας, αμέσως, να την αναιρέσει μέσω της αυτοκριτικής του, απομακρύνει τον συγκεκριμένο ήρωα, όπως θα φανεί και στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης, από οποιαδήποτε υπόνοια αρνητικών χαρακτηρισμών για την προσωπικότητά του. Θα ήταν παράλειψη, τέλος, να μην αναφέρουμε πως, παρότι κεντρικό πρόσωπο που προωθεί την εξέλιξη της ιστορίας, ο Γιάννης σε όλη την έκταση του αποσπάσματος εισάγει διαδικασίες οι οποίες συνιστούν απόρροια των πράξεων των θυτών.

Συνεχίζοντας με τον Ορέστη, αν και είναι πρωταγωνιστής με πλήθος διαδικασιών, ξεχωρίζει για την παθητικότητά του, καθώς οι διαδικασίες που εισάγει αναδεικνύουν την ανεπάρκειά του να ανταποκριθεί στις εξελίξεις της ιστορίας, καθιστώντας τον αποδέκτη της δράσης του περιβάλλοντός του. Η ποιότητα των διαδικασιών του περισσότερο τον υποβαθμίζει σε έναν ανίσχυρο και άβουλο ήρωα παρά σε έναν ενεργητικό και δυναμικό δράστη, όπως εσφαλμένα θα συμπεραίναμε αν ακούμασταν στα αριθμητικά στοιχεία του Πίνακα 13. Πιο συγκεκριμένα, τόσο το πλήθος όσο και η ποικιλία των διαδικασιών που εισάγει παραπέμπουν σε ενέργειες που προσιδιάζουν στον ρόλο του ως θύμα. Οι υλικές διαδικασίες του, σε καμία περίπτωση, δεν υποδεικνύουν την ανάληψη δράσης από μέρος του προκειμένου να υπερασπιστεί τον εαυτό του, αλλά, αντιθέτως, περιγράφουν είτε τα

ενδιαφέροντά του, είναι δηλαδή άνευ ποιοτικής αξίας, είτε την επενέργεια των συμπρωταγωνιστών του. Τον παθητικό του ρόλο ενισχύουν και οι λεκτικές διαδικασίες του, επισημαίνοντας την έλλειψη οποιασδήποτε αντίδρασής του. Αυτή η απουσία ενεργητικότητας δικαιολογείται από την δράση των θυτών, και, συγκεκριμένα, από τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους που αποτυπώνονται και στις υπόλοιπες διαδικασίες του. Αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα αποτελούν οι γνωστικές και οι συναισθηματικές διαδικασίες που εισάγει ο Ορέστης, οι οποίες αποδίδουν εμφανώς τα συναισθήματα φόβου, ταραχής και ανασφάλειας που βιώνει.

Οι θύτες, από την άλλη μεριά, παρότι υστερούν αριθμητικά στις διαδικασίες που εισάγουν, διεκδικούν μαζί με τον Γιάννη τον τίτλο του πιο δυναμικού δράστη. Εμφανίζονται ως δράστες, κυρίως, επενεργητικών διαδικασιών, με τις οποίες καθορίζουν την πορεία όλων των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Ο ρόλος τους ως θύτες επιβεβαιώνεται τόσο μέσω των υλικών όσο και μέσω των λεκτικών διαδικασιών τους, που περιγράφουν τις πράξεις τους εις βάρος των συμπρωταγωνιστών τους, συνιστώντας τρανταχτά παραδείγματα λεκτικού εκφοβισμού. Οι κατηγορικές διαδικασίες τους, εν συνεχεία, φανερώνουν την αρνητική εικόνα που κατασκευάζει η συγγραφέας για το πρόσωπό τους, σε συνδυασμό με την μία κτητική διαδικασία που εισάγουν («δεν έχουν τρόπους»), αρνητικής, και πάλι, χροιάς. Επιπλέον, η γνωστική τους διαδικασία φανερώνει τον αντίκτυπό τους στο θύμα, ενώ, τέλος, οι συναισθηματικές διαδικασίες τους επιβεβαιώνουν τον κακόβουλο χαρακτήρα τους και φανερώνουν την ανάγκη των θυμάτων για δικαίωση. Την απόδοση αρνητικής σημασίας στη δράση της ομάδας των Αχώνευτων εμπλουτίζει ο Ντίνος, ο οποίος εισάγει – έστω και λίγες – διαδικασίες σε ατομικό επίπεδο, διαχωρίζοντας τον εαυτό του από την ομάδα των θυτών, προκειμένου να διαφανεί ως ο αρχηγός που κινεί τα νήματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τους.

Τέλος, τα υπόλοιπα παιδιά και οι γείτονες εισάγουν διαδικασίες άνευ ποιοτικής αξίας, καθώς στην πρώτη περίπτωση οι διαδικασίες αφορούν, κυρίως, τα χαρακτηριστικά των παιδιών και απλώς επεξηγούν την δράση των θυτών, αιτιολογώντας παράλληλα τα αρνητικά συναισθήματα προς αυτούς, ενώ στη δεύτερη περίπτωση εξυπηρετούν ως ένα επιπλέον στοιχείο της ιστορίας και αναδεικνύουν την απουσία ανάμιξης των ενηλίκων που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να ανατρέψουν τη ροή της πλοκής. Ο παππούς και η γιαγιά του Γιάννη, απεναντίας, εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες από τους περιφερειακούς συμμετέχοντες, παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται μεταγενέστερα στην ιστορία, και αποκτούν ενεργητικό ρόλο περιορισμένης, ωστόσο, κλίμακας. Ιδιαίτερα οι λεκτικές και οι

γνωστικές διαδικασίες τους αποτυπώνουν την αγάπη τους προς τον Γιάννη και την πρόθεσή τους να τον βοηθήσουν.

5.7.2. Κλίμακα αιτιότητας

Στην μεγαλύτερη έκταση του υπό ανάλυση κειμένου επικρατεί διαύγεια ως προς την απόδοση αιτιότητας, καθώς αποδίδεται ξεκάθαρα ο ρόλος του δράστη και του αποδέκτη ενεργειών, κυρίως μέσω της ενεργητικής σύνταξης και της χρήσης επενεργητικών διαδικασιών. Ενδεικτικά παραδείγματα που στηρίζουν την ανωτέρω άποψη και διασαφηνίζουν, κατ' επέκταση, τους ρόλους των εμπλεκομένων στο επεισόδιο bullying παρατίθενται ακολούθως:

- ✓ Γιάννης: «θυμώνω», «σας το λέω», «να τον σώσω», «διαλέγουμε τα βιβλία», «τράβηξα τον Ορέστη», «τον οδήγησα», «ανεβήκαμε», «τους είπα»
- ✓ Ορέστης: «είχε σαστίσει», «δε μιλούσε», «του αρέσουν», «μου είπε», «δεν τους αντέχω»
- ✓ Αχώνευτοι: «είχαν στριμώξει... τον Ορέστη», «το κορόιδευαν», «ενοχλούν τα άλλα παιδιά», «τον φώναζαν “φακή”», «το προτέρημα κάποιου μετέτρεπαν σε μειονέκτημα»
- ✓ Ντίνος: «πετάχτηκε», «είπες αυτόν», «συνέχισε με ειρωνεία», «κακαρίζει»

Ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας παρατηρείται και στην περίπτωση των περιφερειακών συμμετεχόντων. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και ορισμένα σημεία όπου επιχειρείται από την συγγραφέα η απόκρυψη της αιτιότητας.

Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ «Τα μάτια του έκρυβαν θυμό και φόβο». Στην προκειμένη περίπτωση, κατ' αρχάς, αξιοποιείται το σχήμα της συνεκδοχής, όπου παρουσιάζεται ως δράστης το μέρος (μάτια) αντί για το όλο (Ορέστης), ενώ ταυτόχρονα η επιλογή του ρήματος «έκρυβαν» δημιουργεί την εντύπωση πως «κρύβεται» και το πρόσωπο του δράστη. Μάλιστα, υποκείμενο είναι τα μάτια του Ορέστη και αντικείμενο τα ουσιαστικά «θυμός» και «φόβος», δηλαδή παρατηρείται η απόδοση των συναισθημάτων του Ορέστη μέσω της χρήσης ουσιαστικών στη θέση ρημάτων που θα περιέγραφαν συναισθηματικές διαδικασίες και θα είχαν ως υποκείμενο τον ίδιο. Όλες αυτές οι λεκτικές επιλογές συνιστούν προσπάθειες μετριασμού του δράστη, αφενός για να ενισχυθεί η εικόνα της αδύναμης και παθητικής φύσης του συγκεκριμένου συμμετέχοντα και να επισημανθεί η έλλειψη οποιασδήποτε ενεργητικότητας από μέρους του, και αφετέρου, για να διαφυλαχτεί, τρόπον τινά, από αρνητικά

συναισθήματα, όπως ο θυμός, εγείροντας, περαιτέρω, την συμπόνια μας προς το πρόσωπό του.

- ✓ «είδα τα φοβισμένα μάτια του Ορέστη στη γωνία να με παρακαλούν να τον σώσω». Κατ' ανάλογο τρόπο, σε αυτήν την περίπτωση τα συναισθήματα του Ορέστη αποδίδονται με τη χρήση μετοχής, με δράστη, και πάλι, τα μάτια του αντί για αυτόν τον ίδιο. Η συγγραφέας, μάλιστα, τονίζει την παθητικότητα του συγκεκριμένου ήρωα τοποθετώντας τα μάτια του να παρακαλάνε τον Γιάννη να τον σώσει. Επομένως, δεν εισάγει καμία λεκτική διαδικασία για να ζητήσει βοήθεια, αλλά το βλέμμα του είναι αυτό που προδίδει την κατάσταση ανάγκης στην οποία βρίσκεται.
- ✓ «με θυμό». Η συγκεκριμένη συναισθηματική πράξη του Γιάννη αποδίδεται με ουσιαστικό αντί για ρήμα, αναδεικνύοντας την επιθυμία της συγγραφέως να μην προσάψει στον «καλό ήρωα» συναισθηματική διαδικασία αρνητικής χροιάς.
- ✓ «οι σκέψεις μου δεν με άφηναν να είμαι όπως κάθε άλλη φορά». Στο σημείο αυτό ο Γιάννης τίθεται σε θέση αντικειμένου, όχι για να μετριαστεί ο ρόλος του, αλλά για να αποδοθεί με μεγαλύτερη έμφαση η επιρροή των θυτών επάνω του.
- ✓ «(τα λόγια) με κάνουν να τα σκέφτομαι». Και εδώ ο Γιάννης βρίσκεται σε θέση αντικειμένου και η ευθύνη επιρρίπτεται στα λόγια των θυτών επιτρέποντας την παραστατικότερη αναπαράσταση των συναισθημάτων του Γιάννη εξαιτίας τους.

5.7.3. Αξιολόγηση

Στον τομέα της αξιολόγησης διαφαίνεται έντονα η υποκειμενικότητα της δημιουργού του κειμένου μέσω ποικίλων γλωσσικών μηχανισμών, όπως επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο, σημεία στίξης. Παραδείγματα στοιχείων που εμπλουτίζουν τον λόγο της συγγραφέως και μεταβιβάζουν στον αναγνώστη την οπτική της αναλύονται ακολούθως.

Κατ' αρχήν, είναι εμφανές πως η συγγραφέας διάκειται με συμπάθεια προς τα θύματα bullying και τον παρατηρητή, ενώ η γνώμη της για τους θύτες είναι αρνητική. Την στάση αυτή αναδεικνύουν, αρχικά, τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τον Ορέστη, τα οποία είναι αποκλειστικά θετικής χροιάς: «ήσυχο και καλόβουλο παιδί». Τόσο αυτός όσο και ο Γιάννης παρουσιάζονται ως παιδιά που αγαπούν το διάβασμα, ενώ, οι θύτες, από την άλλη μεριά, χαρακτηρίζονται ως «ενοχλητική παρέα παιδιών», «κακοί μαθητές» και «μια παρέα κακομαθημένων παιδιών». Μάλιστα, η συγγραφέας επιλέγει ένα επίθετο αρνητικής χροιάς, «οι Αχώνευτοι», ως όνομα για την ομάδα των θυτών, ενώ ταυτόχρονα, το γεγονός ότι τα μέλη της – με εξαίρεση τον Ντίνο – στερούνται ονόματος υποβιβάζει ακόμη περισσότερο την ύπαρξή τους. Η αντιπάθεια προς το πρόσωπό τους διαγράφεται και μέσα από την συναισθηματική διαδικασία των υπόλοιπων παιδιών («κανείς δεν τους χώνευε»), η οποία ταυτόχρονα αιτιολογεί την επιλογή αυτού του συγκεκριμένου ονόματος από τη δημιουργό του κειμένου.

Επιπρόσθετα, οι χρονικοί προσδιορισμοί «και πάλι», «δεν ήταν η πρώτη φορά» σε συνδυασμό με τη φράση «το αγαπημένο χόμπι (των Αχώνευτων)» υποδεικνύουν τον επαναληπτικό χαρακτήρα των εκφοβιστικών τους πράξεων και την χαιρεκακία τους, ενώ με τη φράση «μεγάλα κέφια» η συγγραφέας υπαινίσσεται πόσο απολαμβάνουν οι θύτες να τρομοκρατούν τα θύματά τους, ενισχύοντας την αρνητική εικόνα που κατασκευάζει για το πρόσωπό τους. Με τη σειρά τους, οι χαρακτηρισμοί «κοτούλα», «φακή», «αχινό», «σφουγγαρίστρα», «γκαβάδι», «αυτάρα», «καλαμάκι», «κεφτέ», «τάπα», «λελέκι...», που αποτελούν στοιχεία λεκτικού εκφοβισμού, σε συνδυασμό με τα αποσιωπητικά, που υποδεικνύουν ότι η λίστα με τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς συνεχίζεται, τονίζουν το μέγεθος της δράσης τους, με αρνητική πάντα σημασία. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με το σχόλιο του παρατηρητή - αφηγητή «ακόμα και το προτέρημα κάποιου το μετέτρεπαν σε μειονέκτημα και τον κορόιδευαν για αυτό!» μεταφέρει στον αναγνώστη σαφή μηνύματα για την επικριτική στάση της συγγραφέως προς τους θύτες. Μάλιστα, η συγγραφέας

προβάλλει στον μονόλογο του Γιάννη την άποψή της για το παράλογο της συμπεριφοράς των θυτών («Ακούς εκεί “κοτούλα” επειδή του αρέσουν τα βιβλία!... Και γιατί το διάβασμα να έχει να κάνει με αγόρια και κορίτσια, με δειλούς και θαρραλέους;»).

Όσον αφορά τον Ντίνο, τα αρνητικά συναισθήματα της παραγωγού κειμένου επιβεβαιώνονται ολοφάνερα από τον χαρακτηρισμό που του αποδίδει: «ο πιο αχώνευτος από τους αχώνευτους», τοποθετώντας το επίθετο – όνομα της ομάδας των θυτών στον υπερθετικό βαθμό. Εν συνεχεία, τα επιρρήματα και οι προσδιορισμοί που συνοδεύουν τις διαδικασίες του («συνέχισε με ειρωνεία», «κακαρίζει δυνατά», «γελώντας κοροϊδευτικά»), καθώς και η ηχητική λέξη «Κα κα κα κα κα καααα» αποδεικνύουν την ειρωνική του διάθεση και, κατ' επέκταση, ενισχύουν την αρνητική εικόνα του ως θύτη. Θα μπορούσαμε, επίσης, να πούμε πως οι λεκτικές διαδικασίες του παρουσιάζονται κλιμακωτά και αποτυπώνουν τη σταδιακή κορύφωση των λεκτικών επιθέσεων του: «πετάχτηκε» - «είπες» - «συνέχισε» - «φώναξε στο τέλος». Την αντιπάθεια προς το πρόσωπό του επιτείνει, μάλιστα, τόσο το περιεχόμενο του λόγου του όσο και ο τρόπος εκφοράς του με γενικεύσεις που υποκρύπτουν έμφυλα στερεότυπα («τα αγόρια» - «αντρικά πράγματα»), καθώς και με υποκοριστικά («βιβλιαράκια»), παρομοιώσεις («οι δειλοί σαν τις κοτούλες») και σημεία στίξης («!») που φανερώνουν την ειρωνική και χλευαστική του διάθεση.

Η αρνητική στάση της συγγραφέως προς τους θύτες διαφαίνεται ακόμη καλύτερα μέσα από τις γλωσσικές επιλογές που αποδίδουν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους στα θύματα (και στον παρατηρητή), παρά μέσα από τους χαρακτηρισμούς που αναφέρονται στους ίδιους τους θύτες. Πιο συγκεκριμένα, η επιρροή που ασκούν στον Ορέστη αποτυπώνεται στα ακόλουθα γλωσσικά μέσα:

- ✓ Ολόκληρη πρόταση («Κουβέντα δεν έλεγε»). Η πρόταση αυτή ενισχύει τη σημασία της αμέσως προηγούμενης της («Δε μιλούσε»), ενώ η διαδοχή των λέξεων προσδίδει περισσότερη έμφαση και επισημαίνει το σοκ του Ορέστη.
- ✓ Επιρρήματα («μονάχα τους άκουγε», «πραγματικά τους φοβάμαι»), που περιγράφουν την αδυναμία του να αντιδράσει και το μέγεθος του φόβου που του προκαλούν οι θύτες.
- ✓ Μετοχές («φοβισμένα μάτια», «κομμένη φωνή») που προδίδουν τη συναισθηματική του φόρτιση.

- ✓ Αριθμητικό επίθετο + επιφώνημα («δεκαπέντε ευχαριστώ») που υποδηλώνει την μεγάλη ευγνωμοσύνη του προς τον Γιάννη, δεδομένου ότι δε θα μπορούσε μόνος του να αντιμετωπίσει τους θύτες.
- ✓ Συναισθηματικό λεξιλόγιο («θυμό και φόβο», «φοβισμένα μάτια», «δεν τους αντέχω», «τους φοβάμαι»), με το οποίο τονίζεται η αγανάκτηση του Ορέστη, επαναλαμβάνεται το αίσθημα φόβου που βιώνει και υποκρύπτεται το αίσθημα του θυμού που του προκαλούν οι Αχώνευτοι με τη συμπεριφορά τους.

Την επίδραση των θυτών και προς τον Γιάννη καθιστά σαφή η παραγωγός του κειμένου, αναδεικνύοντας, με αυτόν τον τρόπο, το εύρος της εκφοβιστικής δράσης τους και εμπλουτίζοντας το πορτρέτο του κακού ήρωα που έχει ήδη κατασκευάσει για αυτούς.

Το συναισθηματικό λεξιλόγιο αποδίδει με ξεκάθαρο τρόπο τα δυσάρεστα συναισθήματα που εγείρουν οι Αχώνευτοι («θυμώνω», «με θυμό», «στεναχωρήθηκα», «τύψεις», «μου άρεσε», «στεναχωριέσαι», «με ενοχλούν») συνδυασμένο με επιρρήματα και επιρρηματικές εκφράσεις που προσδιορίζουν την οργή του («ακόμα περισσότερο»), την επιθυμία του για τιμωρία των θυτών (μου άρεσε πολύ») και τη λύπη του («Πάντα... εκείνο το βράδυ όμως», «όπως κάθε άλλη φορά», «όπως το χτύπημα στο γόνατο»). Το επίθετο «άγριο (βλέμμα)», επιπλέον, υποδηλώνει τον θυμό του Γιάννη, ενώ το επίθετο συγκριτικού βαθμού «χειρότερος» που έπεται της σύγκρισής του με τους θύτες («σαν κι αυτούς»), πρώτον, φανερώνει το γεγονός ότι έχει επηρεαστεί τόσο ώστε εξαιτίας τους έχει φτάσει στο σημείο να αντιδρά και αυτός με επιθετικό, κατά μία έννοια, τρόπο, και, δεύτερον, με την αυτοκριτική του, η συγγραφέας τον διαφυλάσσει από αρνητικά στοιχεία αναδεικνύοντας την υπεροχή του ήρωα και τη συμπάθεια, εν τέλει, προς το πρόσωπό του. Ο αντίκτυπος των πράξεων των θυτών στον ψυχισμό του Γιάννη αποτυπώνεται, τέλος, στον μεταφορικό λόγο της γιαγιάς του, που σπεύδει να τον παρηγορήσει και να τον συμβουλέψει («αέρας είναι τα λόγια και πετούν... μη χαλάς την καρδιά σου...»), προκαλώντας στους αναγνώστες θετικά συναισθήματα και για τους δύο αυτούς ήρωες.

5.8. «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι», Φούρκα Π.

5.8.1. Μεταβιβαστικότητα

α. Συμμετέχοντες

Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελείται από οκτώ μικρότερα κεφάλαια, στα οποία περιγράφεται το επεισόδιο bullying που είναι και η αφετηρία όλης της ιστορίας, η μετατροπή του θύματος σε θύτη και έπειτα πάλι σε θύμα, η παρέμβαση της δασκάλας, οι περιπέτειες της πρωταγωνιστικής παρέας και η λύση της πλοκής. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου, αλλά και, κυρίως, για να εστιάσουμε περισσότερο στο πώς ξεκίνησαν όλα και, συγκεκριμένα, στις πρώτες «επιθέσεις» που δέχεται ο πρωταγωνιστής και στα αντίστοιχα συναισθήματα που βιώνει – παράγοντες που καθορίζουν την εξέλιξη ολόκληρης της πλοκής – έχουν επιλεγθεί προς ανάλυση αποσπάσματα από τα δύο πρώτα υποκεφάλαια του βιβλίου («Οι απειλές» και «Το αδιέξοδο»). Οι ήρωες, λοιπόν, που κατέχουν ρόλους στα συγκεκριμένα αποσπάσματα, καταγράφονται στη λίστα που ακολουθεί.

- ✓ Άρης
- ✓ «Τσαμπουκαλήδες»
- ✓ Μπίλι Σκαμπίλι
- ✓ Κοπρέντ
- ✓ Φίλοι (του Άρη)
- ✓ Δασκάλα
- ✓ Γονείς (του Άρη)
- ✓ Μηνάς Παλικαράς
- ✓ Παναγής Νταής
- ✓ Ρόζα Φασαριόζα
- ✓ Μιράντα

Ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανήκει στον Άρη, που είναι και το θύμα εκφοβισμού, και στην ομάδα των θυτών, δηλαδή στην παρέα των Τσαμπουκαλήδων που απαρτίζεται από τον Μπίλι Σκαμπίλι, τον Μηνά Παλικαρά, τον Παναγή Νταή και τη Ρόζα Φασαριόζα. Στην ανάλυση των συμμετεχόντων περιλαμβάνονται, επίσης, ο Κοπρέντ – ο σκύλος του θύματος – , η Μιράντα – η παρατηρήτρια του επεισοδίου bullying – και η δασκάλα του Άρη, ενώ παραλείπονται από την ανάλυση οι φίλοι και οι γονείς του θύματος, καθώς δεν εισάγουν καμία απολύτως διαδικασία.

Αρχικά, ο Άρης παρουσιάζεται ως ο συμμετέχων με τις περισσότερες διαδικασίες, ωστόσο, από την πρώτη στιγμή καθίσταται εμφανές πως πρόκειται για έναν παθητικό αποδέκτη παρά για έναν δυναμικό δράστη, αφού σε κάθε απόσπασμα αποτυπώνεται ξεκάθαρα η επενέργεια των συμπρωταγωνιστών του επάνω του. Ειδικότερα, σε όλη την έκταση του κειμένου περιγράφονται οι συναισθηματικές επιπτώσεις του εκφοβισμού που δέχεται, καθώς και οι κινήσεις στις οποίες προβαίνει εξαιτίας των θυτών. Επομένως, αν και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο τμήμα της αφήγησης, η δράση του είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη στάση των συμπρωταγωνιστών του και, στην ουσία, διασαφηνίζει την δράση των θυτών. Ο Άρης σε κανέναν σημείο δεν παρουσιάζεται ως ενεργητικός και ισχυρός δράστης, με αποκορύφωμα, μάλιστα, το τέλος του αποσπάσματος, όπου αποφασίζει, εντελώς παθητικά, να υποκύψει στις απειλές και τους εκβιασμούς των θυτών του. Μάλιστα, φοβάται τόσο που προσπαθεί να αποκρύψει από την δασκάλα του το bullying που δέχεται και προσπαθεί να διαχειριστεί μόνος του αυτήν την κατάσταση. Βέβαια, πάρα το γεγονός πως πρόκειται για έναν αδύναμο ήρωα, αναφέρονται οι θετικές πτυχές του χαρακτήρα του, όπως η ευαισθησία του, η αγάπη του για τους φίλους του, τους οποίους προσπαθεί να προστατεύσει διατηρώντας την σιωπή του («φοβόταν ότι θα τους βάλει σε μελάδες»), και η μεγάλη αγάπη του για τον σκύλο του.

Στο άλλο άκρο εντοπίζεται η δράση των θυτών. Παρότι υστερούν αριθμητικά στις διαδικασίες που εισάγουν, αναμφίβολα, πρόκειται για τους πιο ενεργητικούς δράστες της ιστορίας. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα, το γεγονός πως κατέχουν τις μισές θέσεις στη λίστα των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας την εξουσιαστική τους παρουσία μέσα στην ιστορία. Είτε αναφέρεται ο συγγραφέας σε αυτούς ως σύνολο – παρέα των Τσαμπουκαλήδων – είτε αναφέρεται στον καθένα τους ξεχωριστά, είναι πασιφανές πως επηρεάζουν καταλυτικά τη ροή της ιστορίας, δεδομένου ότι οι δικές τους πράξεις είναι που καθορίζουν την δράση του Άρη. Αξίζει, επιπλέον, να επισημανθεί πως από όλα τα μέλη της ομάδας των θυτών μόνο ένας δεν εισάγει καμία διαδικασία σε ατομικό επίπεδο, και αυτός είναι ο Παναγής Νταής. Από τους υπόλοιπους θύτες, τον κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο Μπίλι Σκαμπίλι, ο οποίος αναφέρεται ρητά ως ο αρχηγός της παρέας. Τόσο αυτός όσο και ο Μηνάς Παλικαράς και η Ρόζα η Φασαριόζα επιτίθενται στον Άρη λεκτικά, σωματικά, αλλά και ψυχολογικά, επιβεβαιώνοντας πως πρόκειται για ενεργούς και δυναμικούς συμμετέχοντες, με το αρνητικό πρόσημο να ακολουθεί την πορεία τους σε όλη την έκταση του κειμένου.

Συνεχίζοντας με τη Μιράντα, η παρουσία της μέσα στην ιστορία είναι πολύ μικρή, εντούτοις είναι εμφανές πως νοιάζεται για τον φίλο της, τον Άρη, και ανησυχεί γι' αυτόν όταν παρακολουθεί τις ενέργειες των Τσαμπουκαλήδων εις βάρος του. Βέβαια, είναι και αυτή παθητική συμμετέχουσα, καθώς δεν παρεμβαίνει προκειμένου να προστατεύσει τον φίλο της, αλλά, αντιθέτως, φοβάται και παρατηρεί στα κρυφά όσα διαδραματίζονται.

Η δασκάλα, τέλος, αν και εμφανίζεται μεταγενέστερα στην ιστορία, λειτουργεί ως από μηχανής θεός, αφού την κατάλληλη στιγμή εμφανίζεται και ωθεί τους θύτες σε φυγή, προστατεύοντας το θύμα. Ο επικουρικός της ρόλος διαφαίνεται, επίσης, όταν μεταφέρει τον Άρη στο σπίτι του. Ακόμη και αν δεν γνωρίζει λεπτομέρειες για το τι πραγματικά συμβαίνει στον Άρη, δεδομένου ότι σέβεται την απόφασή του να μην της μιλήσει, παρ' όλα αυτά, έχει κατανοήσει πως κάτι απασχολεί τον μαθητή της, αφήνοντας υποψίες για περαιτέρω παρέμβασή της στην μετέπειτα εξέλιξη της ιστορίας. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος της αν και σύντομος αποδεικνύεται σωτήριος για τον Άρη.

β. Διαδικασίες

Ακολουθεί η παράθεση και η ανάλυση των διαδικασιών όλων των συμμετεχόντων, είτε αυτοί κατέχουν πρωταγωνιστικό και ενεργητικό ρόλο είτε περιφερειακό ή παθητικό.

Πίνακας 15 – Διαδικασίες «πρωταγωνιστών» (8)

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχοντες				
	Άρης	Τσαμπουκαλήδες	Μπίλι - Σκαμπίλι	Μηνάς Παλικαράς	Ρόζα Φασαριώζα
Υλικές	27 (42%)	8 (80%)	5 (50%)	4 (66,7%)	2 (66,7%)
Λεκτικές	13 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)
Νοητικές Γνωστικές	6 (9%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	2 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,7%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	11 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,7%)	0 (0%)

Συσχετιστικές Κατηγορικές	2 (3%)	1 (10%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	4 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	65 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	6 (100%)	3 (100%)
Γενικό σύνολο	94 Διαδικασίες				

Πίνακας 16 – Διαδικασίες «περιφερειακών ηρώων» (8)

Είδη Διαδικασιών	Κοπρέντ	Δασκάλα	Μιράντα
Υλικές	την έβαψε το σκυλί, είχε εξαφανιστεί, δεμένο, βαμμένο 4 (80%)	κατέβηκε, έτρεξε, να σε πάω, ήρθε 3 (50%)	ξεπρόβαλλε, είχε ακολουθήσει 2 (40%)
Λεκτικές		δε θα σε ρωτήσω 1 (16,67%)	μονολόγησε 1 (20%)
Νοητικές Αντιληπτικές		μη δίνετε σημασία, παρατήρησε 2 (33,33%)	
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν καλά 1 (20%)		είχε γίνει μάρτυρας 1 (20%)

Συμπεριφορικές			ξέσπασε σε κλάματα 1 (20%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	5 (100%)	6 (100%)	5 (100%)
Γενικό σύνολο	16 Διαδικασίες		
Τελικό σύνολο	110 Διαδικασίες		

Ο Πίνακας 15 καταδεικνύει την υπεροχή του Άρη στο άθροισμα των διαδικασιών του, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, παρατήρηση που τον αναδεικνύει μεν σε κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας, έρχεται, όμως, σε αντίφαση με την παθητική στάση του, όπως αυτή διαπιστώθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Μία προσεκτικότερη ανάγνωση του ίδιου πίνακα, ωστόσο, δύναται να διαλευκάνει αυτήν την αντίφαση. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που προπορεύεται στο σύνολο των διαδικασιών του και, συνακόλουθα, σε όλα τα ποσοτικά στοιχεία, ωστόσο τα πρωτεία στα ποσοστά των υλικών διαδικασιών τα κατέχουν οι θύτες. Προπορεύεται η ομάδα των θυτών ως σύνολο, δηλαδή οι Τσαμπουκαλήδες (80%), έπονται ο Μηνάς και η Ρόζα με απόλυτη ταύτιση των ποσοστών τους (66,7%) και, τελευταίος από τους θύτες, παραδόξως, ακολουθεί ο Μπίλι Σκαμπίλι (50%). Μάλιστα, τα μικρότερα ποσοστά του Άρη δικαιολογούνται από το γεγονός πως οι διαδικασίες του εκτείνονται σε διάφορα είδη διαδικασιών, παρατήρηση η οποία υποδεικνύει την πολυσχιδή δράση του, καθώς αναγκάζεται να προβεί σε πλήθος ενεργειών εξαιτίας του εκφοβισμού που υφίσταται.

Εστιάζοντας, περαιτέρω, στις υλικές διαδικασίες του Άρη, διαπιστώνουμε ότι αυτές τοποθετούνται σε τρεις άξονες. Ο ένας αφορά τις απειλές που δέχεται, ο άλλος αφορά τις επιθέσεις των θυτών εις βάρος του και ο τρίτος τις ενέργειές του προκειμένου να γλιτώσει τον σκύλο του από τα χέρια των θυτών. Επομένως, οι υλικές του διαδικασίες, παρότι προσεγγίζουν το ήμισυ, σχεδόν, των διαδικασιών του, επιβεβαιώνουν την αδύναμη και παθητική του θέση, δεδομένου ότι υποδεικνύουν την επενέργεια των θυτών επάνω του. Στην ουσία, οι υλικές διαδικασίες που εισάγει ο Άρης αποτυπώνουν τον εκφοβισμό που δέχεται, ενώ οι μοναδικές διαδικασίες που υποδηλώνουν ενεργητικότητα από μέρους του κρίνονται τελικά άστοχες, αφού δεν καταφέρνει να γλιτώσει, εν τέλει, τον σκύλο του από την παρέα των Τσαμπουκαλήδων. Καταλήγουμε, δηλαδή, στο συμπέρασμα πως οι υλικές

διαδικασίες του συγκεκριμένου συμμετέχοντα, ουσιαστικά, αποδίδουν τη δράση των θυτών και επιβεβαιώνουν τον ρόλο του ως θύμα και, κατ' επέκταση, την παθητική του πορεία και την αδυναμία του να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ακόμη ένα στοιχείο που ελκύει την προσοχή μας είναι η υπεροχή του στο πλήθος των λεκτικών διαδικασιών που εισάγει, σε αντίθεση με τους θύτες που εισάγουν ελάχιστες λεκτικές διαδικασίες. Ο Άρης, ως πιο αδύναμος ήρωας, τείνει να αξιοποιεί περισσότερο τον λόγο του, ενώ οι θύτες επιβεβαιώνουν την εξουσιαστική τους θέση μέσω των πράξεών τους. Όμως, οι λεκτικές διαδικασίες που εισάγει δεν καταφέρνουν να αντιστρέψουν τη δυσμενή έκβαση των πραγμάτων και, απεναντίας, επιτείνουν τη δύσκολη θέση του Άρη, καθώς αφενός αποτυπώνουν την απόφασή του να μη μιλήσει για όσα του συμβαίνουν ούτε στους φίλους του, ούτε στους γονείς του, ούτε στη δασκάλα του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δεχτεί τη βοήθειά τους και, αφετέρου, επιβεβαιώνουν την επίδραση των θυτών στον ψυχισμό του. Ειδικότερα, εντύπωση προκαλεί η επιλογή των λεκτικών ρημάτων κάθε φορά που συνδιαλέγεται μαζί τους, καθώς αποδίδουν εμφανώς τον φόβο του και την αδυναμία του να τους αντιμετωπίσει (π.χ. «ψέλλισε») (βλ. πίνακα 4.Η.α. - Παράρτημα 4). Βέβαια, θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στην μοναδική φορά που αξιοποίησε τη δύναμη του λόγου του με τόλμη και θάρρος, η οποία αποτέλεσε και την αφορμή για την στοχοποίησή του από τους θύτες, συνιστώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, το εφαλτήριο όλης της πλοκής («από τότε που τόλμησε να μιλήσει αντρίκια στον αρχηγό τους...»).

Την επενέργεια των θυτών στον Άρη επιβεβαιώνουν και οι υπόλοιπες διαδικασίες που εισάγει. Πιο αναλυτικά, οι γνωστικές διαδικασίες του, κατά κύριο λόγο, προδίδουν τους εκβιασμούς των θυτών προς τον Άρη ώστε να μπει στη συμμορία τους, καθώς και την τελική του απόφαση να υποκύψει, όντας ανήμπορος να διαχειριστεί διαφορετικά τις απειλές και τις επιθέσεις τους. Εν συνεχεία, οι αντιληπτικές διαδικασίες που εισάγει είναι άνευ ποιοτικής αξίας («δεν έδωσε σημασία», «αντίκρισε»), καθώς δεν εξυπηρετούν ώστε να αναλάβει δράση. Απεναντίας, η μία από αυτές τις διαδικασίες υποδηλώνει την αδιαφορία που επέδειξε αρχικά προς τις απειλές των Τσαμπουκαλήδων, κίνηση η οποία αποδείχθηκε καταλυτική για την αντίδραση των θυτών. Επιπρόσθετα, ο φόβος και η απόγνωσή του αποδίδονται ολοφάνερα μέσα από τις συναισθηματικές διαδικασίες που εισάγει, ενώ οι κατηγορικές αποδεικνύουν την απόφασή του να μην αποκαλύψει όσα του συμβαίνουν· ιδίως η πρώτη από αυτές («δεν ήθελε να γίνει καρφί») επεξηγεί και τον λόγο για τον οποίο δεν μιλά για το bullying που υφίσταται, και συγκεκριμένα την σημασία που αποδίδει στην «ταμπέλα» που θα του επικολλήσουν εάν τελικά μιλήσει, φαινόμενο που

παρατηρείται διαχρονικά σε πολλά παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των Τσαμπουκαλήδων είναι, τέλος, έκδηλες και στις συμπεριφορικές διαδικασίες που εισάγει ο Άρης.

Συνεχίζοντας με τους θύτες, διαπιστώνουμε ότι παρά το γεγονός πως εισάγουν σαφώς λιγότερες διαδικασίες από το θύμα, η ποιότητα των διαδικασιών τους παγιώνει την εκφοβιστική συμπεριφορά τους και επιβεβαιώνει τον τίτλο τους ως οι πιο ισχυροί και ενεργητικοί δράστες της ιστορίας. Αξιοσημείωτη είναι η υπερίσχυσή τους στα ποσοστά των υλικών διαδικασιών, όπως παρατηρήθηκε προηγουμένως, και, ακόμη περισσότερο, το γεγονός πως η δράση τους συσπειρώνεται σχεδόν αποκλειστικά σε υλικές διαδικασίες, επιβεβαιώνοντας, παράλληλα, τον μονοδιάστατο και επιθετικό χαρακτήρα τους. Μάλιστα, είτε εξετάζονται οι θύτες ως ομάδα είτε ως ξεχωριστές προσωπικότητες, οι υλικές διαδικασίες που αντιστοιχούν σε όλους τους συμμετέχοντες που απαρτίζουν την ομάδα των Τσαμπουκαλήδων έχουν αποκλειστικά αρνητική χροιά και περιγράφουν τις απειλές και τις ενέργειές τους εις βάρος του θύματος. Ακόμη, σύμφωνα με τον πίνακα 15, ο Μηνάς Παλικαράς και η Ρόζα Φασαριόζα παρουσιάζουν ισοβαθμία ως προς τα ποσοστά των υλικών διαδικασιών που εισάγουν, γεγονός που παραπέμπει στην ταύτιση της εκφοβιστικής τους συμπεριφοράς, ενώ ο Μπίλι Σκαμπίλι, παρότι αρχηγός, εισάγει μικρότερο ποσοστό από αυτούς. Βέβαια, η παρατήρηση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός πως είναι ο μοναδικός από τους θύτες που εισάγει τέσσερις κατηγορικές διαδικασίες, οι οποίες αποδίδουν τον ύπουλο και κακόβουλο χαρακτήρα του, και κατ' επέκταση διαχέουν τα ποσοτικά του στοιχεία, εξηγώντας το χαμηλότερο ποσοστό του στις υλικές διαδικασίες.

Επιπρόσθετα, οι θύτες περιορίζονται σε ελάχιστα είδη διαδικασιών, και συγκεκριμένα: δύο λεκτικές διαδικασίες αντιστοιχούν στις τέσσερις οντότητες των θυτών, ενώ η επιλογή του συγγραφέα να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα ρήματα («απείλησε», «τσίριξε») για να αποδώσει τις λεκτικές διαδικασίες τους ενισχύει την αρνητική εικόνα που κατασκευάζεται για το πρόσωπο των θυτών. Εν συνεχεία, η μοναδική συναισθηματική διαδικασία που εισάγουν οι θύτες και, συγκεκριμένα, ο Μηνάς Παλικαράς, είναι αρνητικής σημασίας («αγριεμένος»), ενώ η αντιληπτική του διαδικασία είναι άνευ αξίας («τον κοιτούσε»). Τέλος, η γνωστική διαδικασία που εισάγει ο Μπίλι Σκαμπίλι προδίδει την ηγετική θέση που θεωρεί πως κατέχει και την επιβλητικότητά του ως θύτη, καθώς και την κακεντρεχή προσωπικότητά του («Νόμιζε πως, επειδή ήταν μεγάλος, έπρεπε οι υπόλοιποι να ανέχονται την επιθετική συμπεριφορά του»).

Όσον αφορά τους υπόλοιπους ήρωες της ιστορίας, τον πιο δυναμικό ρόλο κατέχει η δασκάλα. Παρότι εισάγει ελάχιστες διαδικασίες, αυτές είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς επεμβαίνουν στην ροή της ιστορίας και αποδεικνύονται σωτήριες για το θύμα. Το ήμισυ, μάλιστα, των διαδικασιών της είναι υλικές και αποδίδουν τις διασωστικές ενέργειές της. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη και αν δε δηλώνεται ρητά μέσα στο κείμενο η πρόθεσή της να σώσει τον Άρη από τους θύτες, στην ουσία, αυτό επιτυγχάνει, καθώς με την ξαφνική εμφάνισή της την κατάλληλη στιγμή τρέπει τους θύτες σε φυγή, προστατεύοντας, συνεπώς, τον Άρη. Επιπλέον, η προθυμία της να τον μεταφέρει σπίτι του αποδεικνύει τον φιλεύσπλαγχο χαρακτήρα της, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η διακριτικότητά της, όπως αποτυπώνεται στη λεκτική διαδικασία που εισάγει («Αν δε θέλεις, δε θα σε ρωτήσω τίποτε άλλο»), παρόλο που, όπως αφήνεται να εννοηθεί, έχει κατανοήσει πως κάτι ύποπτο συμβαίνει.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των διαδικασιών με τον Κοπρέντ, τον σκύλο του Άρη, και την Μιράντα, διαπιστώνουμε πως οι διαδικασίες που εισάγουν επιβεβαιώνουν τον παθητικό τους ρόλο μέσα στην ιστορία. Ο Κοπρέντ είναι και αυτός θύμα των Τσαμπουκαλήδων, όπως φαίνεται και από τις υλικές του διαδικασίες, οι οποίες περιγράφουν τις επιθέσεις των θυτών. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, μάλιστα, πως οι διαδικασίες που αντιστοιχούν στον Κοπρέντ συμπληρώνουν και ενισχύουν τον εκφοβισμό που υφίσταται ο Άρης. Η Μιράντα, τέλος, που κατέχει τον ρόλο της φίλης του Άρη και της παρατηρήτριας του επεισοδίου bullying, παρατηρεί την επίθεση των Τσαμπουκαλήδων στα κρυφά και δεν επενεργεί στον κοινωνικό της περίγυρο. Αντιθέτως, οι διαδικασίες που εισάγει αποδεικνύουν τον φόβο της, αλλά και το ενδιαφέρον της για τον φίλο της με αποκορύφωμα την συμπεριφορική της διαδικασία («ξέσπασε σε κλάματα»).

5.8.2. Κλίμακα αιτιότητας

Στο υπό ανάλυση κείμενο, όπως και στα προηγούμενα βιβλία της παρούσας έρευνας, παρατηρείται, κυρίως, η τάση να προβάλλεται ξεκάθαρα τόσο το πρόσωπο του δράστη όσο και του αποδέκτη διαδικασιών, επιτρέποντας την κατανόηση των ρόλων του θύτη, του θύματος και των λοιπών εμπλεκομένων στο επεισόδιο bullying. Μάλιστα, η υιοθέτηση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης κάθε φορά μεταβιβάζει στον αναγνώστη ανάλογα μηνύματα για την ενεργητική ή παθητική στάση του εκάστοτε συμμετέχοντα. Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορικά με την απόδοση αιτιότητας καταγράφονται παρακάτω.

- ✓ Έμφαση του δράστη: Στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζεται με σαφή και ρητό τρόπο, κάθε φορά, η επενέργεια των θυτών στο θύμα· οι θύτες τείνουν να εισάγουν επενεργητικές διαδικασίες, με αποδέκτες τον Άρη και τον Κοπρέντ, ενώ το θύμα εισάγει, κατά κύριο λόγο, μη επενεργητικές διαδικασίες (όπως και οι υπόλοιποι ήρωες). Συνεπώς, αποδίδονται τόσο οι εκφοβιστικές πράξεις των θυτών όσο και οι συνέπειές τους στο θύμα, με ιδιαίτερη έμφαση ως προς την επίρριψη των ευθυνών. Π.χ.: «η συμμορία των Τσαμπουκαλήδων τον είχε βάλει στο μάτι», «απειλήσαν να κάνουν κακό στον σκύλο του», «έσκασαν τα λάστιχά του», «μπορούσαν να βλάψουν τον Κοπρέντ», «σε ενοχλούν», «βάλθηκε να τον πολιορκεί (ο Μπίλι Σκαμπίλι)», «του έβαλε τρικλοποδιά», «τον τράβηξε (ο Μηνάς Παλικαράς)», «τον πέταξε», «πάτησε τα κορδόνια του (η Ρόζα)», «εμποδίζοντάς τον», «ζύπνησε (ο Άρης)», «δεν έδωσε σημασία», «σκέφτηκε», «προχωρούσε», «έτρεξε», «ψέλλισε», «ξεπρόβαλε (η Μιράντα)», «ξέσπασε σε κλάματα», «παρατήρησε (η δασκάλα)», «δε θα σε ρωτήσω», «ήρθε».
- ✓ Μετριασμός του δράστη: Ενώ παραπάνω διαπιστώσαμε την χρήση ενεργητικής σύνταξης, με τα μεταβατικά ρήματα να συνοδεύουν, κατά κύριο λόγο, τη δράση των θυτών, ωστόσο σε κάποια σημεία υιοθετείται η παθητική σύνταξη στην περίπτωση του Άρη. Με τον τρόπο αυτό, η ευθύνη για τις πράξεις του μεταβιβάζεται, έμμεσα, στους θύτες και όχι σε αυτόν τον ίδιο που εισάγει τις εκάστοτε διαδικασίες («τρομαγμένος», «σωριάστηκε», «φοβισμένος»). Αντίστοιχα, σε αρκετά σημεία του κειμένου οι συναισθηματικές, κυρίως, διαδικασίες του Άρη αποδίδονται με ουσιαστικά αντί για ρήματα, τονίζοντας, έτσι, την παθητικότητά του. Π.χ.: «η σκέψη ... τον τσάκιζε», «επιβεβαιώθηκαν οι φόβοι του», «τρελός από την αγωνία», «ο φόβος και η απόγνωση του κλείδωναν το στόμα». Ιδιαίτερα στο τελευταίο παράδειγμα, όπου ο Άρης τίθεται στη θέση του έμμεσου αντικειμένου,

επισημαίνεται η επίδραση που του ασκούν οι θύτες και η αδυναμία του να αντιδράσει, ενώ παράλληλα, ο συγγραφέας προσπαθεί να τον δικαιολογήσει επεξηγώντας την μη ανάληψη δράσης από μέρους του. Θα ήταν, επίσης, παράλειψη να μην αναφερθούμε και στην περίπτωση όπου το θάρρος του συγκεκριμένου ήρωα παρουσιάζεται ως η αιτία για την επιθετική συμπεριφορά του αρχηγού των Τσαμπουκαλήδων και, κατ' επέκταση, για την εξέλιξη της πλοκής («το θάρρος του ξάφνιασε τον αρχηγό...»). Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι σε αυτό το σημείο η ευθύνη αποδίδεται σε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του Άρη και όχι σε αυτόν τον ίδιο.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η χρήση της αόριστης αντωνυμίας «κάποιος», που παραπέμπει σε άγνωστο υποκείμενο, και χρησιμοποιείται σε μερικά από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν σε πρότερο σημείο του υποκεφαλαίου, στην περίπτωση των επενεργητικών διαδικασιών που εισάγουν οι θύτες (π.χ. «κάποιος τον τράβηξε»), συνιστά ακόμα μία προσπάθεια μετριασμού του δράστη. Εντούτοις, το συγκεκριμένο στο οποίο εντοπίζονται αυτές οι αντωνυμίες επιτρέπει την ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας στο πρόσωπο του δράστη, οπότε δεν επιχειρείται ο μετριασμός του. Τιοιουτοτρόπως, η χρήση της παθητικής φωνής «η αγαπημένη του μπάλα βρέθηκε ξεφούσκωτη» δεν πετυχαίνει να μετριάσει τη δράση των θυτών.

- ✓ Συσκότιση του δράστη: Στο κείμενο που εξετάζεται, εντοπίζεται μία περίπτωση συσκότισης έως και απαλοιφής του δράστη: «ακούστηκε ένα κορνάρισμα και οι παλικαράδες έγιναν καπνός». Στο σημείο αυτό, ο συγγραφέας αποσιωπά την διασωστική παρέμβαση της δασκάλας, αφήνοντας, μάλιστα, αμφιβολίες για την σκοπιμότητα της πράξης της.

5.8.3. Αξιολόγηση

Τα στοιχεία της αξιολόγησης που επιτρέπουν να διαφανεί η υποκειμενικότητα της συγγραφέως, στα υπό ανάλυση αποσπάσματα, είναι πολυπληθή και πολυποίκιλα, ενώ η αρμονική ένταξή τους στην αφήγηση καθιστά τον λόγο άμεσο και ζωντανό, διευκολύνοντας, μάλιστα, τις διαδικασίες πρόσληψης και κατανόησης των μηνυμάτων που επιθυμεί να μεταβιβάσει η δημιουργός του κειμένου στο αναγνωστικό κοινό. Η άποψη αυτή στηρίζεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα που αποτυπώνουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς εμπλοκής της συγγραφέως στο κείμενο, τα οποία εξετάζονται ακολούθως.

Κατ' αρχάς, με τη χρήση επιθέτων η συγγραφέας καταφέρνει να αποδώσει τόσο τη βίαιη συμπεριφορά των θυτών όσο και της επιπτώσεις της στο θύμα, υπονώντας την αποδοκιμασία της για το πρόσωπο των θυτών και τη συμπόνια της για το πρόσωπο του θύματος και προκαλώντας στους αναγνώστες, κατ' επέκταση, συναισθήματα αντιπάθειας και συμπάθειας αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, τα ονόματα των θυτών συνοδεύονται από επίθετα κατάλληλα επιλεγμένα όχι μόνο ώστε να ομοιοκαταληκτούν, εμπλουτίζοντας το ύφος του κειμένου, αλλά και, κυρίως, ώστε να περιγράφουν τον χαρακτήρα και τη δράση του εκάστοτε συμμετέχοντα («Μπίλι Σκαμπίλι», «Παναγής Νταής», «Μηνάς Παλικαράς», «Ρόζα Φασαριόζα»). Κατ' ανάλογο τρόπο, οι χαρακτηρισμοί που αποδίδουν οι θύτες στο θύμα («Άρη Φοβητσιάρη», «Άρη Σκουντουφλιάρη») ομοιοκαταληκτούν με το όνομά του και περιγράφουν τις συνέπειες της δικής τους συμπεριφοράς, καθώς, πρώτον, αυτοί είναι που φοβίζουν τον Άρη και, δεύτερον, αυτοί είναι που σπρώχνουν και ρίχνουν κάτω τον Άρη. Μάλιστα, με την επιλογή του επιθέτου «σκουντουφλιάρη», που παραπέμπει σε μη επενεργητική διαδικασία (σκουντουφλάω), επιρρίπτουν στον Άρη την ευθύνη της δικής τους πράξης, που θα εκφερόταν με επενεργητική διαδικασία (σκουντάω) και θα διασαφήνιζε τον ρόλο τους ως δράστες της βίαιη συμπεριφοράς. Συνεπώς, τα επίθετα αυτά συνιστούν εκφάνσεις λεκτικού εκφοβισμού και αποτυπώνουν τον κακεντρεχή χαρακτήρα των θυτών, δημιουργώντας στους αναγνώστες προσδοκίες για την τιμωρία τους και τη δικαίωση του θύματος.

Πλήθος, ακόμη, επιθέτων σκιαγραφεί για τους θύτες το πορτρέτο του κακού ήρωα, είτε περιγράφοντας τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες είτε τη δράση τους. Αναλυτικότερα, ο αρχηγός των Τσαμπουκαλήδων περιγράφεται ως «οξύθυμος», «σκυθρωπός» και «μεγαλόσωμος». Μάλιστα, η συγγραφέας παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά ως τον λόγο για τον οποίο ο ίδιος θεωρεί πως «έπρεπε οι υπόλοιποι να ανέχονται την επιθετική

συμπεριφορά του», εκθέτοντας έτσι τον παράλογο τρόπο σκέψης του και καταδικάζοντας την συμπεριφορά του, όπως αποδεικνύει και η επιλογή το επιθέτου «επιθετική» που την χαρακτηρίζει. Το αρνητικό πορτρέτο του Μπίλι ενισχύεται, επίσης, από το επίθετο «έξαλλος» που παραπέμπει σε συναισθηματική διαδικασία αρνητικής χροιάς. Αντίστοιχα, η Ρόζα παρουσιάζεται ως το πιο ψηλό και εύσωμο κορίτσι του σχολείου. Η χρήση του υπερθετικού βαθμού στην περίπτωση της προβάλλει εμφιατικά την τρομερή και επιβλητική της όψη, ενώ ταυτόχρονα μεταβιβάζει το μήνυμα πως εκμεταλλεύεται τη σωματική της διάπλαση και τη φυσική της δύναμη προκειμένου να επιβληθεί στους πιο αδύναμους συμμαθητές της. Αξιοσημείωτο είναι πως δίνεται έμφαση στη σωματική διάπλαση τόσο του Μπίλι όσο και της Ρόζας, παραπέμποντας σε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, όπως έχουν διατυπωθεί βιβλιογραφικά, το οποίο αφορά την ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος. Ακόμη, αναφορικά με τον Μηνά, το ουσιαστικό «πρωτοπαλικάρο» βρίσκεται σε συνάρτηση με το επίθετο «Παλικαράς», καθώς επίσης, υποδηλώνει πως λειτουργεί ως υπαρχηγός της ομάδας, που υπακούει, φυσικά, στον Μπίλι («Ο Μηνάς Παλικαράς, το πρωτοπαλικάρο του Μπίλι Σκαμπίλι»), ενώ η μετοχή «αγριεμένος» αποδίδει την άγρια και επιθετική όψη του.

Επιπρόσθετα, πέρα από τα ονόματα των θυτών μεμονωμένα, το όνομα που έχει επιλέξει η δημιουργός του κειμένου για την ομάδα των θυτών ως σύνολο («Τσαμπουκαλήδες») παραπέμπει στην προκλητική και επιθετική συμπεριφορά τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως ο χαρακτηρισμός «Τσαμπουκαλήδες» ανατρέπεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο της πλοκής, όπου η συγγραφέας χαρακτηρίζει τους θύτες «παλικαράδες», αποδίδοντας, ωστόσο, αρνητική χροιά στη λέξη, δεδομένου ότι έρχεται σε αντίφαση με τη θρασύδειλη στάση τους, όταν εμφανίστηκε η δασκάλα («οι παλικαράδες έγιναν καπνός»). Η έκφραση «έγιναν καπνός» ενισχύει την ειρωνική απόχρωση της λέξης «παλικαράδες» και καθιστά σαφή τη σαρκαστική διάθεση της συγγραφέως προς τους θύτες. Η αποδοκιμασία της, μάλιστα, προς το επεισόδιο bullying αποτυπώνεται ξεκάθαρα στον χαρακτηρισμό του ως «βίαιη σκηνή»: στο επίθετο «βίαιη» συνοψίζεται η βιαιότητα και η επιθετικότητα των θυτών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα για την οντότητά τους.

Το αρνητικό προφίλ που σκιαγραφείται για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες εμπλουτίζεται, επιπλέον, από επίθετα και μετοχές, που περιγράφουν τις συναισθηματικές, αλλά και σωματικές επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους στον Άρη (π.χ. «ξύπνησε κακόκεφος», «προχωρούσε σκυφτός», «τρελός από την αγωνία», «τρομαγμένος»,

«φοβισμένος», «το μυαλό του ήταν κολλημένο στις απειλές», «η σημερινή μέρα στο σχολείο θα ήταν πολύ δύσκολη»), αλλά και στον Κοπρέντ («τον βρήκε στο διπλανό κτήμα, δεμένο και βαμμένο με πράσινη μπογιά»). Το γεγονός, μάλιστα, πως οι θύτες έβαψαν τον σκύλο του Άρη πράσινο επιβεβαιώνει τον αδίστακτο χαρακτήρα τους, καθώς πραγματοποίησαν την απειλή τους, και υποδεικνύει πως η χρήση εκ μέρους τους της έκφρασης «την “έβαψε” το σκυλί» έχει και μεταφορική, αλλά και κυριολεκτική σημασία. Με τον τρόπο αυτό, η συγγραφέας περίτεχνα δομεί για τους θύτες το πορτρέτο του σκληρού και αδυσώπητου ήρωα, διατρανώνοντας την αντιπάθεια για το πρόσωπό τους, καθώς δε διστάζουν να επιτεθούν σωματικά σε ένα ζώο προκειμένου να βλάψουν ψυχικά τον ιδιοκτήτη του.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε, επίσης, στα επιρρήματα και στους εμπρόθετους προσδιορισμούς, που, συνδυασμένα με τα κατάλληλα ρήματα και ουσιαστικά, όχι μόνο καθιστούν την αφήγηση παραστατική, αλλά και διασαφηνίζουν τους ρόλους των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, ο χρονικός προσδιορισμός «εδώ και μέρες», που συνοδεύει την έκφραση «τον έχει βάλει στο μάτι», υποδηλώνει τον διαρκή χαρακτήρα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς της συμμορίας των Τσαμπουκαλήδων, ενώ με τις εκφράσεις «στην αρχή», «σύντομα», «σειρά είχε», και αποκορύφωμα την πρόταση «τα πράγματα σοβάρεψαν όταν...» αποτυπώνεται η κλιμάκωση της δράσης τους. Εν συνεχεία, ο χρονικός προσδιορισμός «από τότε που» φανερώνει την αφορμή που λειτούργησε ως το εφαλτήριο ολόκληρης της πλοκής. Σε συνάρτηση με αυτήν την παρατήρηση εντοπίζεται και το επίρρημα «αντρίκεια», που υποδηλώνει τη γενναιότητα που επέδειξε ο Άρης σε σημείο πρότερο της αφήγησης και, σε συνδυασμό με το ρήμα «τόλμησε» και το ουσιαστικό «θάρρος», επεξηγεί τον λόγο για τον οποίο οι θύτες τον καταδιώκουν. Παρόλο που η τόλμη και ο δυναμισμός του θύματος συγκαλύπτονται, οι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές φανερώνουν πως αυτά ακριβώς τα στοιχεία της προσωπικότητάς του είναι που «ξάφνιασαν» τον Μπίλι Σκαμπίλι και έθεσαν τον Άρη στο στόχαστρό του.

Επιπρόσθετα, το επίρρημα «αρχικά» σε συνδυασμό με τον αντιθετικό σύνδεσμο «όμως» («Αρχικά σκέφτηκε να το πει στους φίλους τους, όμως φοβόταν ότι θα τους βάλει σε μεπελάδες») υποδεικνύει το δίλλημα του θύματος και ενισχύει τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται, ενώ παράλληλα φανερώνει την αγάπη του για τους φίλους του και την ανιδιοτέλειά του, καθώς επιλέγει τελικά να διαχειριστεί μόνος τις δυσκολίες που βιώνει προκειμένου να μην τους θέσει σε κίνδυνο. Αξιοσημείωτη είναι και η επιλογή του χαρακτηρισμού «καρφί», με τον οποίο η συγγραφέας εκθέτει έναν από τους λόγους που

ωθούν το θύμα να διατηρήσει της σιωπή του («Δεν ήθελε να γίνει “καρφί” και να μιλήσει στη δασκάλα ή στους γονείς του»): διαφαίνεται η σημασία που αποδίδει ο Άρης στη γνώμη του περίγυρού του, συντελώντας στην απόφασή του να αντιμετωπίσει μόνος του τους Τσαμπουκαλήδες.

Παράλληλα, η δράση των θυτών επενδύεται με τα κατάλληλα επιρρήματα που εκφράζουν τις απειλές τους («διαφορετικά θα χάσεις όσα αγαπάς», «διαφορετικά την “έβαψε” το σκυλί») και τις επιθέσεις τους («ξαφνικά κάποιος τον τράβηξε βίαια», «το γονατό του πονούσε αφόρητα»), ενισχύοντας τα αρνητικά συναισθήματα, όπως μεταβιβάζονται από την παραγωγή του κειμένου στους αναγνώστες, σχετικά με τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες. Με τον ίδιο τρόπο, η συγγραφέας προτάσσει τον Άρη ως έναν συμπαθητικό και ταυτόχρονα αδύναμο ήρωα, αφού μονάχα ένα επίρρημα χρησιμοποιείται για να αποδώσει την αντίδραση του στους θύτες («ξεστόμισε αποφασιστικά»), και κατ' επέκταση προκαλεί στους αναγνώστες την επιθυμία για τη δικαίωσή του, προετοιμάζοντας το έδαφος για την σωτήρια παρέμβαση της δασκάλας. Μάλιστα, σχολιάζοντας το γεγονός πως η δασκάλα εμφανίστηκε την κατάλληλη στιγμή προκειμένου να γλιτώσει ο Άρης από τις επιθέσεις των θυτών, η συγγραφέας εκδηλώνει την ευχαρίστησή της για την συγκεκριμένη έκβαση στη ροή της ιστορίας («Πάνω στην ώρα, ακούστηκε ένα κορνάρισμα και οι παλικαράδες έγιναν καπνός»).

Η ικανοποίησή της για τη φυγή των θυτών και, κατ' επέκταση, για τη σωτηρία του θύματος εντείνεται, περαιτέρω, από την επιλογή του επιρρήματος «ευτυχώς» («Ευτυχώς που ήρθε η δασκάλα!»). Συγκεκριμένα, τοποθετώντας την Μιράντα να ανακουφίζεται που εμφανίστηκε η δασκάλα, η συγγραφέας απηχεί τη δική της ανακούφιση, μεταβιβάζοντας, συνακόλουθα, αισθήματα χαράς στους αναγνώστες και απαλύνοντας το δυσάρεστο κλίμα που δημιουργήθηκε από τις επιθέσεις των Τσαμπουκαλήδων. Επιπλέον, όσον αφορά τη Μιράντα, ο εμπρόθετος προσδιορισμός της αιτίας, «από ενδιαφέρον», φανερώνει την αγάπη της για τον φίλο της και την ανησυχία της, επεξηγώντας τον λόγο για τον οποίο είχε ακολουθήσει τον Άρη, με αποτέλεσμα να βρεθεί στο ρόλο της παρατηρήτριας («Είχε ακολουθήσει τον Άρη από ενδιαφέρον και άθελά της είχε γίνει μάρτυρας της βίαιης σκηνής»). Μάλιστα, το επίρρημα «άθελα» σε συνδυασμό με το ουσιαστικό «μάρτυρας» και το επίθετο «βίαιη» υποδεικνύει τον φόβο, αλλά και την αποδοκιμασία της, επεξηγώντας ταυτόχρονα την αδυναμία της να παρέμβει. Με τον τρόπο αυτό, η παθητική στάση της Μιράντας απενοχοποιείται στα μάτια του αναγνώστη, ενώ ταυτόχρονα

γεννώνται συναισθήματα συμπόνιας, έως και λύπησης, για το πρόσωπό της, καθώς επίσης αμβλύνεται ο αντίκτυπος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των θυτών.

Ακόμη, η επίδραση των θυτών στον Άρη ενισχύεται από διάφορους χρονικούς προσδιορισμούς («Μέχρι το σχόλασμα το μυαλό του ήταν κολλημένο στις απειλές», «μόλις χτύπησε το κουδούνι πετάχτηκε σαν ελατήριο», «τρεις ώρες έψαχνε», «εκείνο το βράδυ δεν κοιμήθηκε», «στριφογύριζε στο κρεβάτι μέχρι τα ξημερώματα», «ώσπου αποφάσισε»), και από έναν προσδιορισμό της αιτίας («τρελός από την αγωνία»). Τόσο οι παραπάνω προσδιορισμοί όσο και οι παρομοιώσεις («πετάχτηκε σαν ελατήριο», «έτρεχε σαν αστραπή») αποδίδουν την ανησυχία του για τον Κοπρέντ και την ανυπομονησία του να τον εντοπίσει, επιδεινώνοντας, συνεπώς, τη δύσκολη θέση, στην οποία έχει περιέλθει εξαιτίας των Τσαμπουκαλήδων. Αντίστοιχα και η πρόταση «ο φόβος και η απόγνωση του κλείδωναν το στόμα» (προσωποποίηση + μεταφορά) φανερώνει τον λόγο για τον οποίο ο Άρης διατηρεί, για ακόμα μία φορά, τη σιωπή του και απηχεί την αγανάκτηση της συγγραφέως για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εν λόγω ήρωας.

Βέβαια, πέρα από τα γλωσσικά μέσα που αναλύθηκαν παραπάνω, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στις λεκτικές διαδικασίες που εντοπίζονται στα συγκεκριμένα αποσπάσματα. Τα λεκτικά ρήματα που αντιστοιχούν στον Άρη - συνταιριασμένα, ενίοτε, με μετοχές - αποδίδουν τη συναισθηματική του φόρτιση και, συγκεκριμένα, τον τρόπο που του προκαλούν οι θύτες («ψέλλισε τρομαγμένος», «κατάφερε να πει», «τραύλιζε φοβισμένος», «ψέλλισε, αποφεύγοντας να απαντήσει»), με εξαίρεση μία περίπτωση («ξεστόμισε αποφασιστικά»). Μάλιστα, με την εκφορά «κυ... κυρία εσείς;» αποτυπώνεται όχι μόνο ο φόβος του, αλλά και η έκπληξή του που είδε τη δασκάλα. Αντιθέτως, τα λεκτικά ρήματα των θυτών («απείλησαν», «τσίριξε»), η χρήση της προστακτικής έγκλισης («λέγε», x2) και οι ηχητικές λέξεις που αποδίδουν τα γέλια τους («Χα, χα, χα, χα!», «Χα, χα, χα!»), σε συνδυασμό με τους χαρακτηρισμούς που προσάπτουν στον Άρη και τις απειλές τους, αποτυπώνουν τον κακόβουλο και ειρωνικό χαρακτήρα τους και ενισχύουν την αρνητική εικόνα που κατασκευάζει η συγγραφέας για το πρόσωπό τους. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και τα σημεία στίξης στα συγκεκριμένα αποσπάσματα.

Τέλος, το συναισθηματικό λεξιλόγιο (π.χ. «κακόκεφος», «φοβόταν», «έξαλλος», «τρομαγμένος», «ανυπομονούσε», «οξύθυμος», «φοβισμένος», «ενδιαφέρον», «αγωνία», «απόγνωση») είναι παρόν στο υπό ανάλυση κείμενο και αποτελεί ακόμη έναν μηχανισμό εμπλοκής της συγγραφέως σε αυτό. Αποδίδοντας τα συναισθήματα των συμμετεχόντων, η

συγγραφέας δημιουργεί στους αναγνώστες αισθήματα συμπάθειας και αντιπάθειας για τα θύματα και τους θύτες αντίστοιχα.

Συμπερασματικά, η συγγραφέας, αξιοποιώντας τον λόγο του κειμένου ώστε να αποδώσει εμφατικά τη δράση των θυτών και τις συνέπειές της στο θύμα, αποδεικνύει πως κατακρίνει τη συμπεριφορά τους και πως διάκειται εχθρικά προς αυτούς, ενώ, απεναντίας, είναι φανερή η ευνοϊκή τοποθέτησή της υπέρ του θύματος, δημιουργώντας προσδοκίες για την ανατροπή της θέσεως ισχύος που κατέχουν οι θύτες και την αποκατάσταση της δικαιοσύνης.

5.9. Συμπεράσματα

Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου που εκπονήθηκε στα αποσπάσματα των βιβλίων της παρούσας έρευνας, έχουν εξαχθεί, σχετικά με την αναπαράσταση του bullying στα παιδικά βιβλία, αξιολογικά συμπεράσματα, τα οποία εξετάζονται διεξοδικώς παρακάτω.

Αρχικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων, με τις οποίες αποτυπώνονται οι διαφορετικές εκδοχές του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται η τάση να αξιοποιούνται συγκεκριμένα είδη διαδικασιών για την απόδοση του σωματικού, λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού ανάλογα, όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 17, στον οποίο καταγράφονται συγκεντρωτικά όλες οι διαδικασίες που περιγράφουν τα διάφορα είδη εκφοβισμού, όπως αυτές εντοπίζονται και στα οχτώ βιβλία της έρευνας μας, είτε εισάγονται από τον θύτη είτε από το θύμα. Μάλιστα, για την καλύτερη κατανόηση της κοινωνιογλωσσικής κατασκευής του bullying έχουν συμπεριληφθεί και τα λεξιλογικά στοιχεία αξιολόγησης που αποτελούν ξεκάθαρες ενδείξεις εκφοβισμού.

Με τη βοήθεια του πίνακα, λοιπόν, επιχειρείται η συνολική απεικόνιση των γλωσσικών επιλογών που έχουν πραγματοποιηθεί για την αναπαράσταση του bullying, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος - είτε αυτούσιος, είτε τροποποιημένος, είτε τμήμα του - προτείνεται προς αξιοποίηση στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, με απώτερο στόχο οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα διάφορα είδη εκφοβισμού, εντοπίζοντας, παράλληλα, τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσω της γλώσσας.

(Οι αριθμοί από το 1 έως το 8 αντιστοιχούν στα βιβλία όπου ανήκουν τα αποσπάσματα στα οποία εκπονήθηκε η κριτική ανάλυση λόγου, σύμφωνα με τη σειρά με την οποία αυτά αναλύθηκαν. Δηλαδή, 1: «Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα», 2: «Ο δράκος Ναπολέων», 3: «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;», 4: «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα», 5: «Ψηλά τα χέρια», 6: «Σιγά τα αυγά», 7: Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους», 8: «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι».)

Πίνακας 17 – Γλωσσικές επιλογές / είδη bullying

Είδη διαδικασιών	Είδη bullying		
	Σωματικό	Λεκτικό	Κοινωνικό
Υλικές	<p>1: τον ενοχλούν, του βγάζουν τη γλώσσα, τον σπρώχνουν, του χαλάνε τα μαλλιά, τον κλοτσούν, του παίρνουν τα πράγματα, τον πειράζουν, τον παρέσυραν, του άρπαξαν τα μπισκότα, του έβαψαν τα παπούτσια, εμπόδισε τον Ορφέα (να πάει τουαλέτα), να τον αναγκάσει (να κάνει πιπί πάνω του), του κάνουν τη ζωή ποδήλατο, τον έπιασαν, τον σπρώχνουν, να ορμήσουν, να τον λιώσουμε (17 διαδικασίες)</p> <p>2: τον σταμάτησε, εκσφενδονίστηκε, έσκασε στο κεφάλι του, είχε πετάξει τη χάρτινη οβίδα, τρέχοντας, ήρθε από πίσω του, του έδωσε μια, τον ξάπλωσε, παραφυλούσε στη γωνία, άπλωσε το πόδι του, του έβαλε μια ξεγυρισμένη τρικλοποδιά, απογειώθηκε, τα χουνέρια που του είχε κάνει (13 διαδ.)</p> <p>3: πετάχτηκαν μπροστά του, με ψάχνουν, να μου πάρουν το φαγητό, μας ενοχλείς (4διαδ.)</p> <p>4: πειράζει, κρυβόταν,</p>	<p>1: τι θα σου κάνουμε, για να μη σε πειράξουμε, θα μας φέρνεις κάθε μέρα ένα ευρώ, θα το βάψουμε, θα το πάρουμε (5διαδ.)</p> <p>3: έλα, τι θα φάμε, θα έρθω, να σε βρω (4διαδ.)</p> <p>5: πέσε, θα πατήσω τη σκανδάλη, θα σπάσω τα γυαλιά σου, θα τελειώσω και με σένα, να της την ανάψω, θα της δώσω (να καταλάβει), πέστε, θα σας την ανάψω, πέσε (9διαδ.)</p> <p>7: το προτέρημα κάποιου το μετέτρεπαν σε μειονέκτημα, τα σχολιά τους είχαν να κάνουν και με..., μένετε και στο ίδιο κοτέτσι (3διαδ.)</p> <p>8: τον πολιορκεί (να μπει στη συμμορία), θα χάσεις (όσα αγαπάς), να κάνουν κακό στον σκύλο του, διαφορετικά την «έβαψε» το σκυλί (4Διαδ.)</p> <p>ΣΥΝΟΛΟ: 25 (45,45%)</p>	

	<p>πεταγόταν, άπλωνε το πόδι της, του έβαζε τρικλοποδιά, κρυβόταν, του τραβούσε την ουρά, ενοχλεί, πειράζει, πήρε ένα μεγάλο βελανίδι, τον χτύπησε, του τράβηξε την ουρά, του έφραξε τον δρόμο, την πάτησες, του άρπαξε (το καλαθάκι), το έσκασε, τρέχοντας, με ενοχλεί, μου πήρε και το καλαθάκι (19διαδ.)</p> <p>5: πετάχτηκε, της κάνεις περισσότερο κακό, με σημαδεύει, σε πέτυχα, σημαδεύοντάς με, τις ενοχλείς, σας πέτυχα, σας νίκησα, σε σημάδευα (9διαδ.)</p> <p>6: πετούσαν σαΐτες στα κορίτσια, μια σαΐτα σημάδεψε τη μύτη της Ελένης, τους πείραζαν, συνέχιζε το έργο της, βάζοντας τρικλοποδιές, κόλλησαν με τσίγλα το τετράδιο, κάνει θόρυβο, δεν έπρεπε να τον αφήσει, τον έψαχνε, άρχισαν τα σπρωξίματα, σκόνταψε πάνω στο τεντωμένο πόδι, κάτι καινούριο να κάνει, του έκρυβε την τσάντα (13διαδ.)</p> <p>7: είχαν στριμώξει, ενοχλούν (2διαδ.)</p> <p>8. η αγαπημένη του μπάλα</p>		
--	--	--	--

	<p>βρέθηκε ξεφούσκωτη, έσκασαν τα λάστιχα, έγραψαν επάνω, να βλάψουν τον Κοπρέντ, τον τράβηξε, τον πέταξε, του έβαλε τρικλοποδιά, πάτησε τα κορδόνια του, εμποδίζοντάς τον, σπρώχνοντάς τον, σε ενοχλούν, το ένα παπούτσι του έλειπε, δεμένο, βαμμένο (14διαδ.)</p> <p>ΣΥΝΟΛΟ: 91 (99%)</p>		
Λεκτικές		<p>1: τον κοροϊδεύουν, τον κοροϊδεύουν, του είπε, τον απείλησε, επανέλαβαν (5διαδ.)</p> <p>3: μου φωνάζουν διάφορα, μου το είπαν (2διαδ.)</p> <p>4: ειρωνεύεται, του είπε, με κοροϊδεύει (3διαδ.)</p> <p>5: σου λέω, της φώναξε, μου φωνάζει, μου είπε, είπε, μουρμουράει, πείτε (7διαδ.)</p> <p>6: του είπε, τον κοροΐδευε (2διαδ.)</p> <p>7: το κοροΐδευαν, τον φώναζαν, τον κοροΐδευαν, συνέχισε (4διαδ.)</p> <p>8: απείλησαν, τσίριξε</p>	<p>2: φώναζε (για να τον ακούσουν όλοι), να της πει πως...(2διαδ.)</p> <p>ΣΥΝΟΛΟ: 2 (20%)</p>

		(2διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 25 (45,45%)	
Νοητικές Αντιληπτικές	5: ακούστηκαν τα ψεύτικα σκάγια (1διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 1%	1: αν σε ξαναδούμε (1διαδ.) 5: ακούστηκε μια εντολή (1διαδ.) 8: κοιτάζτε έναν μάγκα (1διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 3 (5,45%)	
Νοητικές Συναισθηματικές		1: τον φοβερίζουν (1διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 1 (1,82%)	
Συσχετιστικές Κατηγορικές			2: δεν είναι μόνο... (χαρακτηρισμοί) (1διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 1 (10%)
Συμπεριφορικές		7: κακαρίζει (1διαδ.) ΣΥΝΟΛΟ: 1 (1,82%)	2: γελούσαν, γελούσε, έβαλαν τα γέλια (2διαδ.) 5: του έριξε ένα άγριο βλέμμα, τον κοίταζε άγρια, (τον κοίταζε) ειρωνικά, τον έδειχνε με το δάχτυλο, έβαζε τα γέλια (5διαδ.)

			ΣΥΝΟΛΟ: 7 (70%)
Σύνολο διαδικασιών ανά είδος bullying	92 (100%) (59%)	55 (100%) (35%)	10 (100%) (6%)
Γενικό σύνολο	157 Διαδικασίες (100%)		
Λεξιλόγιο (στοιχεία αξιολόγησης)	<p>1: παλιο-φούσκα, μπουλντόζα, μπόμπιρα, Φούσκας</p> <p>2: κούτσικος, αμπλαούμπλας, αδέξιος</p> <p>3: μπριζολάκι, αλίμονό σου</p> <p>4: ένα τοσοδά μικρό λυκάκι, «ψωμί, ντομάτα και τυράκι, πήρα καινούριο καλαθάκι»</p> <p>5: «ψηλά τα χέρια», «ψηλά τα χέρια», «μπαμ!μπαμ,μπαμ,μπαμ!», γυαλαμπούκα, γυαλαμπούκα, γυαλαμπούκα, «τατατατατα, γυαλαμπούκα, γυαλαμπούκα. Και αν μεγάλωσες μπουμπούκα, τα γυαλάκια σου φοράς, μπουλούκα», πίουουου, γυαλαμπούκαααα, «τατατατατά, ωραίος στόχος», «ψηλά τα χέρια», «τατατατατά, μπαμ, μπαμ»</p> <p>6: «Άκου Μίρκο!»</p> <p>7: «Βιβλία διαβάζουν τα κορίτσια! Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο, μπάσκετ και πόλεμο με ξύλα ή βάζουν κόντρες!», κοτούλα, φακή, αχινό, σφουγγαρίστρα, γκαβάδι, αυτάρα, καλαμάκι, κεφτέ, τάπα, λελέκι, κοροΐδευτικό όνομα, κοτούλα, κοτούλα, με ειρωνεία, «τα αγόρια δε διαβάζουν βιβλιαράκια! Κάνουν αντρικά πράγματα! Οι δειλοί σαν τις κοτούλες διαβάζουν», κα κα κα κα κα καααα, κοροΐδευτικά</p> <p>8: Άρης Φοβητσιάρης, «Χα, χα, χα, χα! Άρη Σκουντουφλιάρη! Χα, χα, χα!», επιθετική συμπεριφορά, βίαιη σκηνή, εκβιασμό</p> <p>(Σύνολο: 48)</p>		

Όπως διαπιστώνουμε από τον Πίνακα 17, κατ' αρχάς, υπερισχύουν οι διαδικασίες που αντιστοιχούν στο είδος του σωματικού εκφοβισμού, πράγμα που θεωρείται αναμενόμενο, καθώς το σωματικό bullying είναι μαζί με το λεκτικό το επικρατέστερο είδος που συναντήθηκε στα βιβλία της παρούσας έρευνας. Θα μπορούσε, μάλιστα, να ισχυριστεί κάποιος πως η παρατήρηση αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με το γεγονός πως το σωματικό bullying είναι το πιο εύκολα αναγνωρίσιμο είδος εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει πως οι συγγραφείς των συγκεκριμένων βιβλίων, πιθανόν, επιλέγουν σκόπιμα να αναφερθούν διεξοδικότερα στο συγκεκριμένο είδος bullying, θεωρώντας πως είναι και αυτό που θα γίνει πιο εύκολα αντιληπτό από το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται, δεδομένου ότι παιδιά ηλικίας πέντε, επτά ή και παραπάνω ετών θα συναντούσαν δυσκολίες στην κατανόηση της κοινωνικής, για παράδειγμα, εκδοχής του εκφοβισμού. Κατ' επέκταση, το σωματικό bullying εδραιώνεται, και γλωσσικά, ως το πλέον κυρίαρχο είδος εκφοβισμού, με το λεκτικό να ακολουθεί και, τελευταίο, να έπεται το κοινωνικό (σωματικό bullying – 92 διαδικασίες – 59% > λεκτικό bullying – 55 διαδικασίες – 35% > κοινωνικό bullying – 10 διαδικασίες – 6%).

Πέραν αυτού, εντύπωση προκαλούν και τα είδη των διαδικασιών που αντιστοιχούν στα συγκεκριμένα είδη bullying, όπως προαναφέρθηκε. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των διαδικασιών που αποτυπώνουν τη σωματική εκδοχή του εκφοβισμού είναι υλικές (99%), ενώ και η μοναδική αντιληπτική διαδικασία που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού, εάν εκφερόταν με επενεργητική διαδικασία σε ενεργητική φωνή (π.χ. *πυροβόλησε* αντί του *ακούστηκαν σκάγια*), θα ήταν και αυτή υλική. Επομένως, οι παραγωγοί των κειμένων επιλέγουν, όπως ήταν αναμενόμενο, υλικές διαδικασίες, διαδικασίες του «κάνω», προκειμένου να περιγράψουν τι κάνει ο θύτης στο θύμα, δηλαδή, παρουσιάζουν τις σωματικές επιθέσεις μέσα από τις πράξεις των συμμετεχόντων, όπως αυτές αποδίδονται με τις υλικές τους διαδικασίες.

Κατ' ανάλογο τρόπο, θα περίμενε κανείς ο λεκτικός εκφοβισμός να αποδίδεται αποκλειστικά μέσω των λεκτικών διαδικασιών των συμμετεχόντων. Ωστόσο, παρατηρούμε πως οι λεκτικές διαδικασίες είναι ισάριθμες με τις υλικές (υλικές – 45,45% και λεκτικές – 45,45% > αντιληπτικές – 5,54% > συναισθηματικές – 1,82% και συμπεριφορικές 1,82%). Η επιλογή των συγγραφέων να αποδώσουν το λεκτικό bullying τόσο μέσω των υλικών διαδικασιών όσο και μέσω των λεκτικών διαδικασιών των συμμετεχόντων αιτιολογείται αν λάβουμε υπόψη πως λεκτικό εκφοβισμό συνιστούν όχι μόνο οι λεκτικές επιθέσεις και οι ανάλογοι χαρακτηρισμοί που εκφέρονται μέσω λεκτικών πράξεων, αλλά και οι απειλές και

οι εκβιασμοί που αποδίδονται ως υλικές διαδικασίες των θυτών. Επιπλέον, ακολουθούν τρεις, μόλις, αντιληπτικές διαδικασίες που παραπέμπουν στην απειλητική, εχθρική και ειρωνική διάθεση των θυτών που αναφέρεται μέσα από τα λόγια τους, καθώς και μία συναισθηματική και μία συμπεριφορική διαδικασία που συμπληρώνουν τις λεκτικές επιθέσεις εις βάρος των θυμάτων.

Όσον αφορά το κοινωνικό bullying, αυτό τείνει να αποτυπώνεται, κυρίως, στην συμπεριφορά των θυτών, όπως διαφαίνεται από την υπερίσχυση των συμπεριφορικών διαδικασιών (70%). Ο εξωλεκτικός εκφοβισμός – και κατ' επέκταση ο στιγματισμός του θύματος ή ακόμη και η πρόθεση για κοινωνική απομόνωση – αποδίδονται μέσω των συμπεριφορικών διαδικασιών, ενώ η διάδοση ψευδών φημών / χαρακτηρισμών αποδίδεται μέσω των λεκτικών (20%) και των κατηγορικών διαδικασιών (10%).

Βέβαια, αξιοσημείωτη είναι και η επιλογή των διαδικασιών που αποτυπώνουν όχι μόνο τις πράξεις εις βάρος των θυμάτων, αλλά και τις συνέπειες των πράξεων αυτών. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να σταθούμε στον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται γλωσσικά οι συνέπειες του εκφοβισμού στο θύμα. Άλλωστε, πρόκειται για μία από τις παρατηρήσεις που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Στον Πίνακα 18, λοιπόν, συγκεντρώνονται οι αντίστοιχες διαδικασίες, καθώς επίσης περιλαμβάνονται και τα στοιχεία αξιολόγησης και οι ουσιαστικοποιημένες πράξεις που αποδίδουν τις συνέπειες του εκφοβισμού, προκειμένου να σκιαγραφηθεί μία ευρύτερη εικόνα της γλωσσικής αποτύπωσης του συγκεκριμένου φαινομένου.

Πίνακας 18 – Γλωσσικές επιλογές / επιπτώσεις bullying στο θύμα

Είδη διαδικασιών	Επιπτώσεις του bullying στο θύμα
Υλικές	1: κλείστηκε στο δωμάτιο του, δεν έκανε τίποτε άλλο, παίζει με τους «φίλους» του (3διαδικασίες) 2: αναγκάστηκε, να παρατήσει τα σχέδιά του (2διαδ.) 3: σκοντάφτω, πέφτω, (δε θα έχω) να φάω (2διαδ.) 5: να πεταχτεί (1διαδ.) 7: την είχε βάψει, τα λόγια πετούν συνεχώς γύρω από το κεφάλι μου, (τα λόγια) με ενοχλούν (3διαδ.)

	<p>8: να υποκύψει (1διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 12 (11%)</p>
Λεκτικές	<p>1: δεν έβγαλε μιλιά, συνομιλούσε μαζί τους (με φανταστικούς φίλους) (2διαδ.)</p> <p>5: δεν έβγαλε μιλιά (1διαδ.)</p> <p>7: κουβέντα δεν έλεγε (1διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 4 (4%)</p>
Νοητικές Γνωστικές	<p>2: σάστισε, σκεφτόταν, δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί, σκεφτόταν (4διαδ.)</p> <p>4: δεν ήξερε (τι να κάνει), δεν ξέρω (τι να κάνω) (2διαδ.)</p> <p>6: σκέφτηκε (1διαδ.)</p> <p>7: είχε σαστίσει, τα σκέφτομαι (2διαδ.)</p> <p>8: αποφάσισε (1διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 10 (10%)</p>
Νοητικές Αντιληπτικές	<p>2: ούτε που πρόσεχε (1διαδ.)</p> <p>5: ένιωσα τα αυτιά μου να καίνε, ένιωσα τα αυτιά μου να κοκκινίζουν (2διαδ.)</p> <p>8: δεν έδωσε σημασία (1διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 4 (4%)</p>
Νοητικές Συναισθηματικές	<p>1: φοβάται, φοβάται, φοβάται, δεν ήθελε (να πηγαίνει στο πάρκο), δεν αντέχω, τον έπιασε το παράπονο, υποφέρει (7διαδ.)</p> <p>2: ντράπηκε, λυπημένος, δεν το άντεχε, δε θα ντροπιαζόταν (4διαδ.)</p> <p>3: φοβάται, με τρόμαξαν, δεν μου αρέσει το σχολείο (3διαδ.)</p> <p>4: τρομοκρατεί, τρομάζοντάς τον (2διαδ.)</p> <p>5: πάγωσε, την τρομάζεις, με αιφνιδίασε, φοβάσαι, κουράστηκα, δε σε φοβάμαι, σε ανέχομαι, δε σε αντέχουμε, σε τρόμαξα, σας τρόμαξα (10διαδ.)</p>

	<p>6: δεν τολμούσε, δε γελούσε (2διαδ.)</p> <p>7: θυμώνω, στεναχωρήθηκα, δεν τους αντέχω, τους φοβάμαι, φοβάσαι, στεναχωριέσαι (6διαδ.)</p> <p>8: φοβάται (ότι θα τους βάλει σε μελάδες), η σκέψη (ότι μπορούσαν να βλάψουν τον Κοπρέντ) τον τσάκιζε, τρομαγμένος, φοβισμένος (4διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 38 (36%)</p>
Συσχετιστικές Κατηγορίες	<p>2: έγινε κόκκινος, έγινε ρεζίλι, είχε γίνει ρεζίλι (3διαδ.)</p> <p>4: ήταν τόσο λυπημένος (1διαδ.)</p> <p>5: θα ήταν πιο κόκκινα κι από το παντζάρι (τα μάγουλα), ήταν πιο κίτρινη, ακουγόταν (σαν ένα μικρό γατάκι που είχε χάσει τη μαμά του) (3διαδ.)</p> <p>7: ίσως να είμαι κοτούλα (1διαδ.)</p> <p>8: το μυαλό του ήταν κολλημένο, αποφάσισε (2διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 10 (10%)</p>
Συμπεριφορικές	<p>1: ζαρώνει, η κοιλιά του γουργούριζε (2διαδ.)</p> <p>2: κοιμήθηκε ανήσυχα, έβλεπε περίεργα όνειρα, καταϊδρωμένος, ένας κόμπος του ανέβηκε στον λαιμό, να βάλει τα κλάματα (5διαδ.)</p> <p>3: κοκκινίζω, παγώνω (2διαδ.)</p> <p>5: την έπιασε τρέμουλο, κατέβασε τα μάτια της, τα μάγουλά μου άρχισαν να ανάβουν, η μύτη μου άρχισε να με φαγουρίζει, να βγάζει φλόγες, τα βλέφαρά μου παρέμεναν ανοιχτά και ακίνητα, κλαίει, τρέμει, έτρεμε, δίχως να σηκώσει τα μάτια της, έτρεμε, τα μάτια μεγάλωσαν (12διαδ.)</p> <p>6: να βάλει τα κλάματα (1διαδ.)</p> <p>7: μαζεμένος (1διαδ.)</p> <p>8: το γόνατό του πονούσε, δεν κοιμήθηκε, στριφογύριζε (3διαδ.)</p> <p style="text-align: right;">Σύνολο: 26 (25%)</p>
Γενικό σύνολο	104 Διαδικασίες (100%)

Λεξιλόγιο (στοιχεία αξιολόγησης / ουσιαστικοποιημένες πράξεις)	<p>1: κακομοίρης, με άδειο στομάχι</p> <p>2: σκεφτικός</p> <p>3: μάγουλα και αφτιά κατακόκκινα</p> <p>4: δακρυσμένα ματάκια</p> <p>5: αδύναμο κλάμα</p> <p>7: θυμό, φόβο, θυμό, φοβισμένα μάτια, τύψεις, κομμένη φωνή, οι σκέψεις δεν με άφηναν να είμαι όπως κάθε άλλη φορά</p> <p>8: κακόκεφος, σκυφτός, φόβοι, τρελός, από την αγωνία, φόβος, απόγνωση, του κλείδωναν το στόμα</p> <p>(Σύνολο: 21)</p>
---	---

Πρώτο από όλα, παρατηρούμε πως οι διαδικασίες που αντιστοιχούν στις επιπτώσεις του εκφοβισμού για το θύμα είναι αρκετά λιγότερες από αυτές που αντιστοιχούν στις πράξεις εκφοβισμού (104 < 157), υποδεικνύοντας την πρόθεση των δημιουργών των κειμένων να εστιάσουν περισσότερο στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου bullying παρά στο τι συνέπειες απορρέουν από αυτό ακριβώς που συμβαίνει. Με τον τρόπο αυτό, επικεντρώνεται η προσοχή των αναγνωστών στις ενέργειες που συνιστούν εκφάνσεις σχολικού εκφοβισμού, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και την αναγνώριση αντίστοιχων περιστατικών στη δική τους ζωή, ενώ ταυτόχρονα το κείμενο προσφέρει στους αναγνώστες την ελευθερία να σκεφτούν οι ίδιοι πιθανές επιπτώσεις του εκφοβισμού ή ακόμη και να εκφράσουν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, τα δικά τους συναισθήματα ως προς αντίστοιχα περιστατικά που ενδέχεται να βιώνουν, καλλιεργώντας παράλληλα την συναισθηματική τους νοημοσύνη, καθώς και την ενσυναισθητική τους ικανότητα.

Εν συνεχεία, περνώντας στις επιλογές των συγγραφέων ως προς τα είδη των διαδικασιών που περιγράφουν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, διαπιστώνεται η προτίμησή τους προς τις συναισθηματικές διαδικασίες. Όπως θα περίμενε κανείς, οι επιπτώσεις του bullying στο θύμα συσπειρώνονται στις συναισθηματικές αντιδράσεις του, όπως αυτές

αποτυπώνονται μέσα από τις ανάλογες συναισθηματικές διαδικασίες, επιβεβαιώνοντας τον αντίκτυπο της στάσης του θύτη στον συναισθηματικό κόσμο του θύματος. Μεγάλη είναι, βέβαια, η επίδραση και στη συμπεριφορά του θύματος, όπως αποδεικνύουν τα υψηλά ποσοστά των συμπεριφορικών διαδικασιών. Ακολουθούν οι υλικές διαδικασίες που αποδίδουν είτε τις συνέπειες της δράσης των θυτών, είτε την απραξία του θύματος, είτε ακόμη και την απόφασή του να υποκύψει στους εκβιασμούς των θυτών. Επιπρόσθετα, οι γνωστικές και οι κατηγορικές διαδικασίες αναδεικνύουν, περαιτέρω, την επιρροή των θυτών στον ψυχικό και πνευματικό κόσμο του θύματος, ενώ, τέλος, ακολουθούν οι λεκτικές διαδικασίες, οι οποίες παραπέμπουν, στην ουσία, στη σιωπή του θύματος λόγω του φόβου του, και οι αντιληπτικές, οι οποίες, συνήθως, είτε είναι άνευ ποιοτικής αξίας είτε αξιοποιούνται για λόγους έμφασης.

Ακόμη ένα σημείο που αξίζει την προσοχή μας αφορά την επιλογή των διαδικασιών που αντιστοιχούν στους συμμετέχοντες των κειμένων ανάλογα με τον ρόλο που κατέχουν στα επεισόδια bullying που περιγράφονται. Για τον λόγο αυτό έχουν ομαδοποιηθεί οι ήρωες όλων των αποσπασμάτων που αναλύθηκαν σε θύτες, θύματα και παρατηρητές και έχουν καταχωρηθεί οι αντίστοιχες διαδικασίες τους στον Πίνακα 19 που ακολουθεί.

(Με έντονη γραφή καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοτικά στοιχεία που αντιστοιχούν σε κάθε είδος διαδικασιών.)

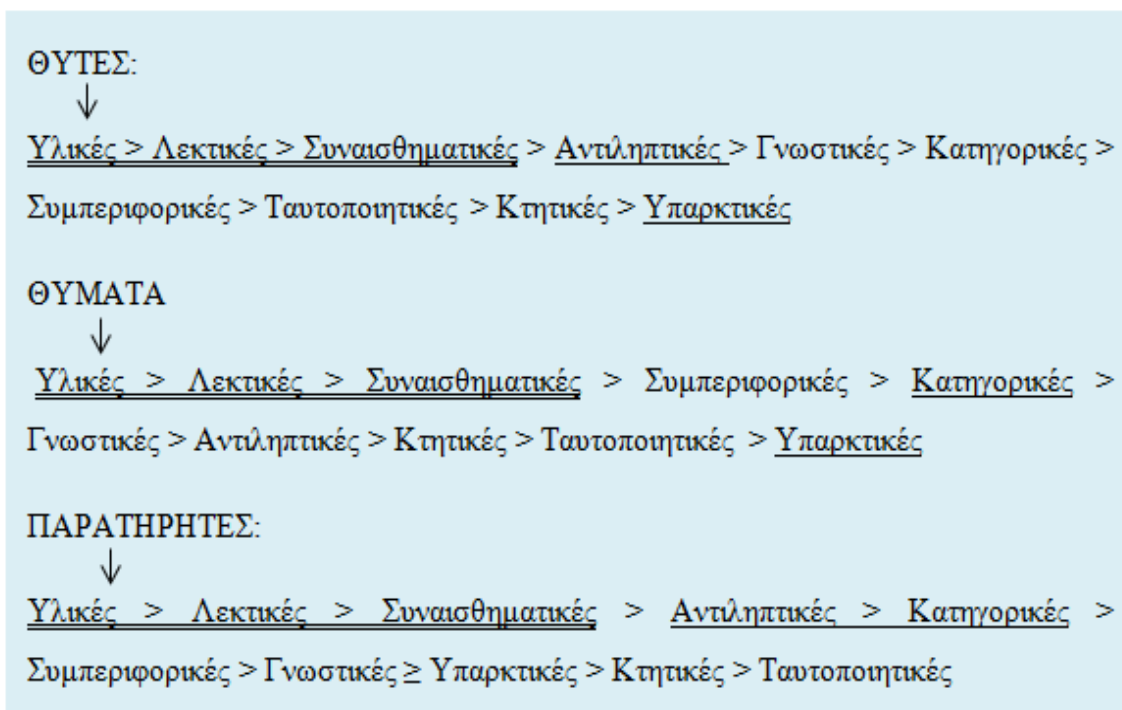
Πίνακας 19 – Διαδικασίες θυτών / θυμάτων / παρατηρητών συνολικά

Είδη διαδικασιών	Θύτες	Θύματα	Παρατηρητές
Υλικές	208 (59%)	166 (44%)	73 (33%)
Λεκτικές	45 (12,8%)	49 (13%)	32 (14%)
Νοητικές Γνωστικές	15 (4,2%)	25 (7%)	8 (4%)
Νοητικές Αντιληπτικές	17 (4,8%)	18 (5%)	27 (12%)
Νοητικές Συναισθηματικές	27 (7,7%)	46 (12%)	30 (14%)

Συσχετιστικές Κατηγορικές	14 (4%)	30 (8%)	20 (9%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	7 (2%)	2 (0,5 %)	2 (1%)
Συσχετιστικές Κτητικές	3 (0,9%)	8 (2%)	5 (2%)
Συμπεριφορικές	13 (3,7%)	31 (8%)	15 (7%)
Υπαρκτικές	3 (0,9%)	2 (0,5%)	8 (4%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντες	352 (100%)	377 (100%)	220 (100%)
Γενικό σύνολο	949 Διαδικασίες		



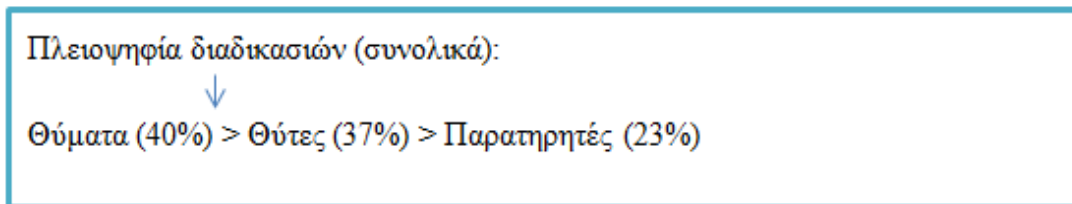
Σχήμα 1 – Διαδικασίες θυτών/θυμάτων/παρατηρητών



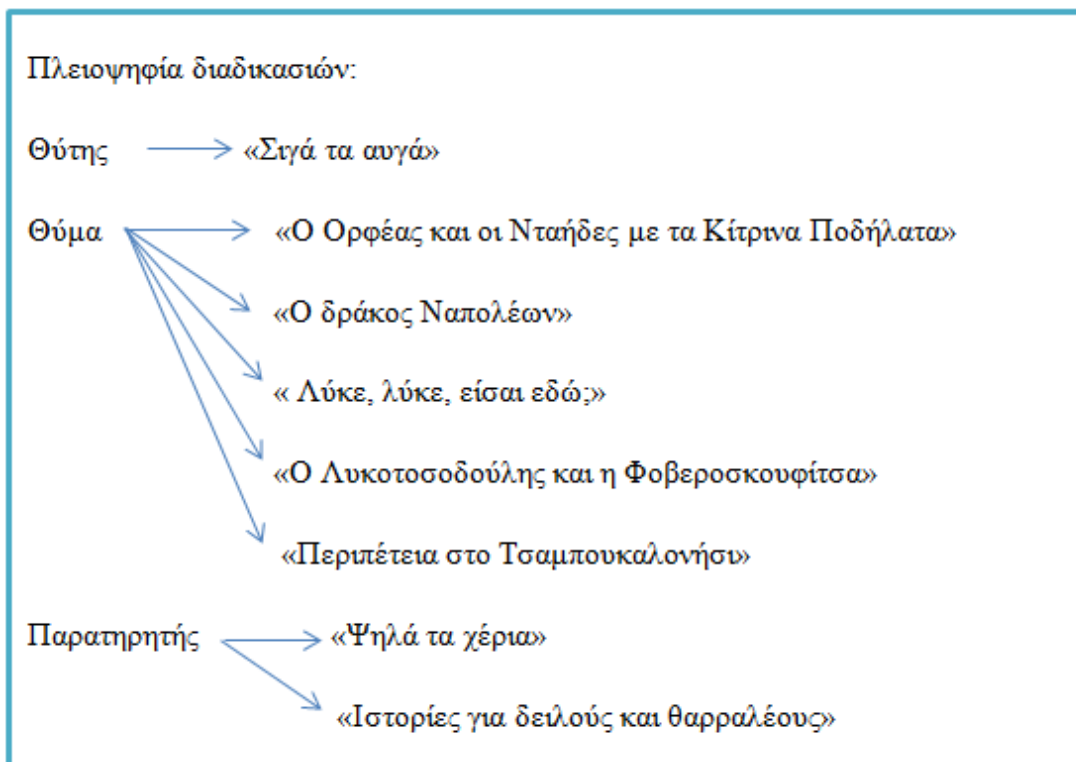
Παρατηρώντας τον πίνακα 19 και το σχήμα 1 που τον συνοδεύει, διαπιστώνουμε την ταύτιση ως προς τις διαδικασίες που κατέχουν τα υψηλότερα ποσοστά και για τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, είτε πρόκειται για τους θύτες, είτε για τα θύματα, είτε για τους παρατηρητές των επεισοδίων bullying, οι διαδικασίες που κυριαρχούν είναι οι υλικές, ενώ ακολουθούν οι λεκτικές και οι συναισθηματικές· παρόλο που είναι εντελώς διαφορετικές οι ενέργειες και η γενικότερη στάση των εν λόγω συμμετεχόντων, παρατηρούμε την προτίμηση των συγγραφέων στα συγκεκριμένα είδη διαδικασιών και για τις τρεις αυτές ομάδες. Αποδίδεται, συνεπώς, μεγαλύτερη έμφαση στις ενέργειες των εμπλεκόμενων, έπειτα στα λόγια τους – ή ακόμη και στην απουσία λόγου, που αποδεικνύεται μέσα από συγκεκριμένες λεκτικές διαδικασίες – και στα αντίστοιχα συναισθήματά τους. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η διαπίστωση πως οι θύτες δεν υπερτερούν στις υλικές διαδικασίες μόνο στο σύνολο των δικών τους διαδικασιών, αλλά και στο σύνολο των διαδικασιών που αντιστοιχούν και στις τρεις ομάδες συμμετεχόντων συγκεντρωτικά. Δεδομένου ότι αυτό το είδος διαδικασιών παρατηρήσαμε, προηγουμένως, να υπερισχύει ως προς τη γλωσσική απεικόνιση του bullying, είναι λογικό οι θύτες να κατέχουν τα πρωτεία των υλικών διαδικασιών, εφόσον αυτοί είναι που ασκούν τις εκφοβιστικές πράξεις. Όπως παρατηρήθηκε και κατά την κριτική ανάλυση λόγου, η ενεργητικότητα των θυτών αποτυπώνεται στις υλικές τους διαδικασίες, με το αρνητικό πρόσημο να τις χαρακτηρίζει σε κάθε περίπτωση. Το υψηλό ποσοστό των υλικών διαδικασιών που αντιστοιχούν στα θύματα, από την άλλη μεριά, δεν συνεπάγεται και ενεργητικότητα από μέρους τους, όπως θα διαπιστωθεί και σε μεταγενέστερο σημείο της παρούσας ανάλυσης, κατά την εξέταση της επενέργειας.

Συνεχίζοντας την εξέταση των διαδικασιών με τα υψηλότερα ποσοστά, διαπιστώνουμε πως οι θύτες υπερισχύουν, ακόμη, στις ταυτοποιητικές διαδικασίες, αν και αυτές είναι από τις διαδικασίες με τα χαμηλότερα ποσοστά γενικά. Τα θύματα, από την άλλη, υπερτερούν, έναντι των υπόλοιπων εμπλεκόμενων, στις λεκτικές διαδικασίες, καθώς και στις νοητικές γνωστικές και συναισθηματικές, στις συσχετιστικές κατηγορικές και κτητικές και στις συμπεριφορικές. Η υπερίσχυσή τους σε πλήθος ειδών δικαιολογείται από το γεγονός πως εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες (βλ. και Σχ.2).

Σχήμα 2 – Πλειοψηφία διαδικασιών



Σχήμα 3 – Πλειοψηφία διαδικασιών ανά βιβλίο



Μάλιστα, ενώ θα περιμέναμε οι θύτες να είναι αυτοί που εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες, δεδομένου του ενεργητικού τους ρόλου, μας προκαλεί έκπληξη η αριθμητική υπεροχή των διαδικασιών των θυμάτων. Θα ήταν παράλειψη, βέβαια, να μην επισημανθεί το γεγονός πως η υπερίσχυση των θυμάτων στο πλήθος των διαδικασιών που εισάγουν και η διάχυση αυτών σε ποικιλία ειδών υποδεικνύει την πολυσχιδή δράση τους και, αναλυτικότερα, την πληθώρα των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν εξαιτίας του εκφοβισμού που υφίστανται. Δεδομένου ότι δέχονται τις επιθέσεις των θυτών, είναι αναμενόμενο να εισάγουν ποικιλία διαδικασιών, καθώς αυτές αποτυπώνουν αφενός τις πράξεις των θυτών εις βάρος τους και αφετέρου τις ενέργειες που προδίδουν είτε τις επιπτώσεις του bullying που ασκείται στα θύματα είτε τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν ώστε να διαχειριστούν την κατάσταση που βιώνουν.

Οι παρατηρητές, από την άλλη, υπερισχύουν μόνο στα ποσοστά των αντιληπτικών και υπαρκτικών διαδικασιών, γεγονός που απορρέει ως φυσικό επακόλουθο του ρόλου τους

μέσα στην κάθε ιστορία, δεδομένου ότι υφίστανται, υπάρχουν, είναι παρόντες στα επεισόδια bullying, δεν επηρεάζουν, όμως, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, τα γεγονότα και απλώς παρατηρούν, αντιλαμβάνονται, δηλαδή, τα όσα διαδραματίζονται γύρω τους.

Επομένως, συνολικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η χρήση της γλώσσας, με την ανάλογη επιλογή διαδικασιών, φυσικοποιεί και επιβεβαιώνει τους ρόλους των εμπλεκόμενων στα διάφορα επεισόδια bullying, εξυπηρετώντας στην οικοδόμηση μίας, μάλλον, στερεοτυπικής απεικόνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οι παρατηρητές, ως οι πλέον παθητικοί συμμετέχοντες, εισάγουν τις λιγότερες διαδικασίες, οι θύτες εισάγουν πλήθος διαδικασιών που επιβεβαιώνουν, τόσο αριθμητικά όσο και ποιοτικά, την ενεργητική δράση τους, ενώ τα θύματα εισάγουν ακόμη περισσότερες διαδικασίες, παρά την παθητικότητά τους, καθώς η επίδραση των θυτών επάνω τους τα ωθεί σε ποικιλία ενεργειών, άλλοτε εύστοχων και άλλοτε άστοχων. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες ακόμη παρατηρήσεις που συμπληρώνουν τη διαπίστωση αυτή.

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, θεωρείται απαραίτητη η εξέταση της επενέργειας των διαδικασιών των θυμάτων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την κριτική ανάλυση λόγου διαπιστώθηκε πως τα θύματα τείνουν να εισάγουν περισσότερες διαδικασίες από τους θύτες. Ακόμη και στο βιβλίο «Ψηλά τα χέρια», όπου το κεντρικό θύμα της υπόθεσης συγκεντρώνει μικρότερα ποσοστά διαδικασιών από τον θύτη, η μετατροπή των παρατηρητών σε θύματα, σε συνδυασμό με την ενεργητικότητά τους, αυξάνει τα ποσοστά των διαδικασιών των θυμάτων. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το βιβλίο «Σιγά τα αυγά», όπου ο θύτης είναι ο συμμετέχων που εισάγει τις περισσότερες διαδικασίες και κατέχει, από όλες τις απόψεις, τον πιο ενεργητικό ρόλο. Ωστόσο, παρά τον μεγάλο αριθμό των διαδικασιών που αντιστοιχούν στα θύματα, σε κάθε ένα από τα βιβλία που αναλύθηκαν διαπιστώθηκε ο παθητικός ρόλος των συγκεκριμένων συμμετεχόντων. Στην αντίφαση αυτή έριξε φως η ανάλυση της κλίμακας αιτιότητας.

Διαπιστώθηκε, δηλαδή, το γεγονός πως, παρά τον μεγάλο αριθμό των διαδικασιών τους, τα θύματα δεν καταφέρνουν, ως επί το πλείστον, να επενεργήσουν στον περίγυρό τους και να ανατρέψουν το ηγεμονικό ρόλο των θυτών. Απεναντίας, οι διαδικασίες τους προκύπτουν ως αποτέλεσμα των ενεργειών των θυτών επιβεβαιώνοντας τον δικό τους δυναμικό ρόλο και προτάσσοντας την παθητική φύση των θυμάτων, δεδομένου ότι οι διαδικασίες τους τείνουν είτε να είναι μη επενεργητικές είτε, ακόμη και στην περίπτωση των ελάχιστων επενεργητικών διαδικασιών, να είναι άνευ ποιοτικής αξίας και να μην

δύνανται να επηρεάσουν τα τεκταινόμενα. Για την συνολική απεικόνιση της παρατήρησης αυτής και για την καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης γλωσσικής επιλογής κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθούν πίνακες όπου παρουσιάζεται η επενεργητικότητα των διαδικασιών των θύματων (με αποδέκτες τους θύτες) και η απουσία αυτής, σε αντιπαράθεση με τις διαδικασίες όπου τα θύματα διατυπώνονται ως οι αποδέκτες της επενέργειας των θυτών, τόσο για κάθε βιβλίο ξεχωριστά όσο και αναφορικά με το σύνολο των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται τα θύματα όλων των ιστοριών που αναλύθηκαν. Στο Παράρτημα 5 εντοπίζονται οι πίνακες για κάθε βιβλίο ξεχωριστά (Παράρτημα 5- Πίνακες 5.1 με 5.8), ενώ ο πίνακας με το σύνολο των διαδικασιών όλων των βιβλίων ακολουθεί παρακάτω.

(Οι λεκτικές διαδικασίες αντιμετωπίστηκαν ως επενεργητικές μόνο στις περιπτώσεις όπου διατυπωνόταν ξεκάθαρα ο αποδέκτης της εκάστοτε λεκτικής πράξης.)

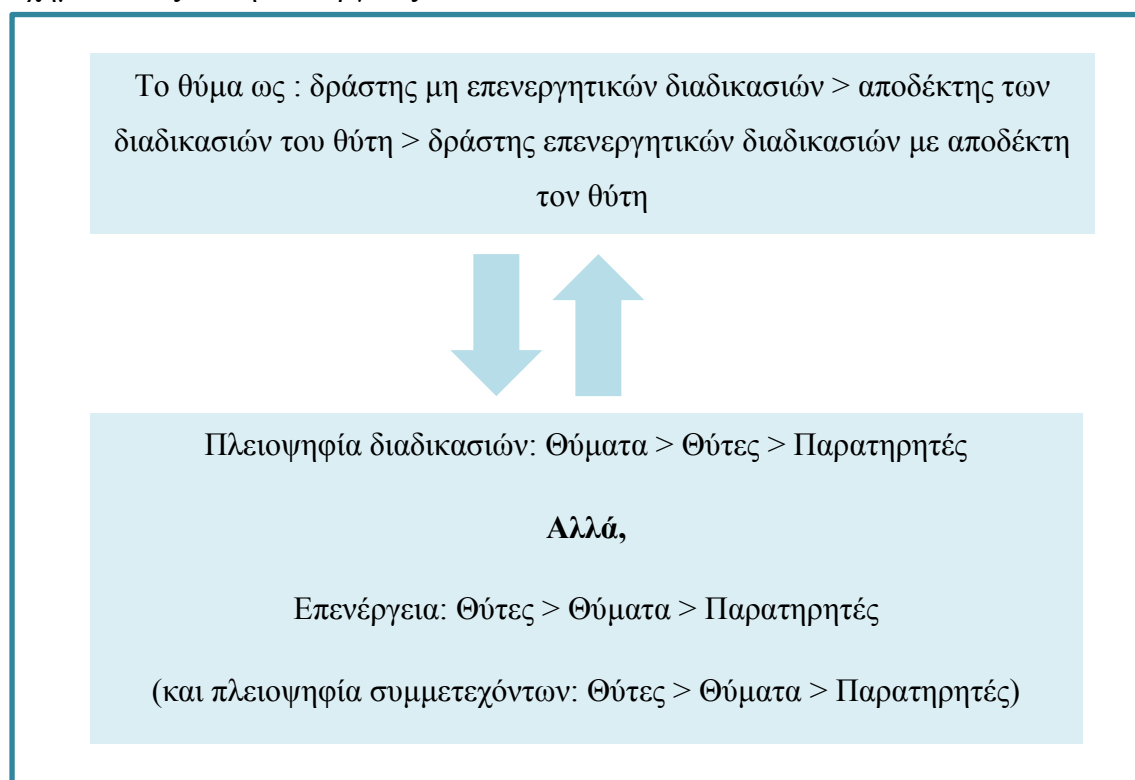
Πίνακας 20 – Διαδικασίες / εξέτασης επενέργειας θύματος (συνολικά)

(Συγκεντρωτικός πίνακας με τις αντίστοιχες διαδικασίες όλων των βιβλίων)			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	15 (53,57%)	184 (52,1%)	71 (65,14%)
Λεκτικές	8 (28,57%)	28 (7,9%)	18 (16,51%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	25 (7,1%)	1 (0,92%)
Νοητικές Αντιληπτικές	1 (3,57%)	18 (5,1%)	7 (6,42%)
Νοητικές Συναισθηματικές	3 (10,71%)	39 (11%)	8 (7,34%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	28 (7,9%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	2 (0,6%)	0 (0%)

Συσχετιστικές Κτητικές	1 (3,57%)	8 (2,3%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	19 (5,4%)	4 (3,67%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	2 (0,6%)	0 (0%)
Σύνολο	28 (100%)	353 (100%)	109 (100%)
	6%	72%	22%
Γενικό σύνολο	490 (100%)		

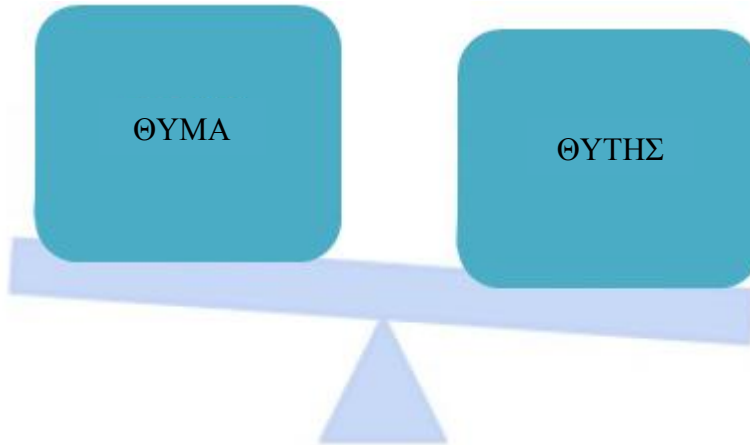
Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η άποψη πως, παρά το πλήθος των διαδικασιών των θυμάτων, κατασκευάζεται για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες ένα ιδιαίτερα χαμηλό προφίλ που αναδεικνύει την αδυναμία και την παθητικότητά τους, καθώς υπερισχύουν οι διαδικασίες που είναι μη επενεργητικές και δεν καθορίζουν, κατ' επέκταση, την εξέλιξη της πλοκής, ακολουθούν οι διαδικασίες που αποδίδουν ξεκάθαρα τον ρόλο των θυμάτων ως αποδέκτες των ενεργειών των θύτων, ενώ τελευταίες κατατάσσονται οι επενεργητικές διαδικασίες που απευθύνονται στους θύτες, οι οποίες, μάλιστα, είναι συχνά άνευ ουσιαστικής αξίας και αποτελεσματικότητας (βλ. και Σχήμα 4).

Σχήμα 4 – Εξέταση επενέργειας



Περισσότερες διαδικασίες, επομένως, δεν συνεπάγονται και περισσότερη δύναμη και ισχύ· το θύμα παρουσιάζεται ξεκάθαρα ως πιο αδύναμο από τον θύτη:

Σχήμα 5 – Σύγκριση δύναμης θύματος / θύτη



Αξίζει να επιμείνουμε, περαιτέρω, στην περίπτωση της κλίμακας αιτιότητας, καθώς μας οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με την κοινωνιογλωσσική αναπαράσταση των θυμάτων και των θυτών, αλλά και αναφορικά με την οπτική γωνία από την οποία αντιμετωπίζει ο εκάστοτε συγγραφέας τους συγκεκριμένους ρόλους των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, είναι πασιφανής η απόδοση της αιτιότητας, τονίζοντας τον ενεργητικό ρόλο των θυτών, με όλες του τις συνέπειες, και τον παθητικό ρόλο των θυμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται μία αρνητική εικόνα για τους θύτες, δεδομένης της επιθετικής και κακοπροαίρετης συμπεριφοράς τους, ενώ για τα θύματα προκαλούνται συναισθήματα συμπόνιας, έως και λύπησης, λόγω του συμπαθητικού και συνάμα αδύναμου χαρακτήρα τους. Όπως παρατηρήθηκε και στα οχτώ βιβλία της παρούσας ανάλυσης, οι δημιουργοί των κειμένων φανερώνουν αφενός την εχθρική τους διάθεση προς τους θύτες και την επιθυμία για τιμωρία τους και αφετέρου τη συμπάθειά τους προς τα θύματα και την ανάγκη για δικαίωσή τους. Ο λόγος τους, δηλαδή, αξιοποιείται για να παρουσιάσει στερεοτυπικά και ρεαλιστικά τους ρόλους του κακού και του καλού ήρωα, προβάλλοντας τις ανάλογες προσδοκίες για την έκβαση των γεγονότων, και επιβεβαιώνοντας, ταυτόχρονα, τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ωστόσο, παρατηρούνται ορισμένες περιπτώσεις απόκρυψης της αιτιότητας, είτε μέσω του μετριασμού του δράστη είτε μέσω της απαλοιφής του. Μάλιστα, σε πέντε από τα οχτώ βιβλία της έρευνάς μας εντοπίζονται τέτοιες περιπτώσεις, εξυπηρετώντας, όμως, συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν σημεία όπου αποκρύπτεται η

αιτιότητα αναφορικά με την οντότητα των θυμάτων προκειμένου να μην τους επιρριφθούν ευθύνες για την πραγμάτωση πράξεων αρνητικής σημασίας. Με τον τρόπο αυτό, οι συγγραφείς αποσιωπούν, κατά μία έννοια, τις συγκεκριμένες πράξεις των θυμάτων, διαφυλάσσοντας τους εν λόγω ήρωες από πιθανούς αρνητικούς χαρακτηρισμούς, και, κατ' επέκταση, δικαιολογούν τις πράξεις αυτές θεωρώντας τες ως δίκαιες αντιδράσεις. Σε άλλα σημεία, η χρήση της παθητικής φωνής και των ουσιαστικοποιημένων πράξεων υποβιβάζει τη δράση των θυμάτων προκειμένου να αναδείξει την παθητική τους στάση, ενώ σε μία περίπτωση («Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι») αποκρύπτεται η διασωστική παρέμβαση των ενηλίκων, με στόχο να στραφεί η προσοχή όχι τόσο στη δράση των «καλών ηρώων» όσο στην ιδιαίτερα δεινή θέση του θύματος. Επιπλέον, ανιχνεύθηκαν περιπτώσεις απόκρυψης της αιτιότητας αναφορικά και με την οντότητα των θυτών, όμως το συγκεκριμένο στο οποίο βρέθηκαν οι περιπτώσεις αυτές δεν θεωρείται ότι εμποδίζει το αναγνωστικό κοινό να εντοπίσει τον πραγματικό υπαίτιο της εκάστοτε ενέργειας. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι επιλογές αυτές έχουν πραγματοποιηθεί για λόγους έμφασης ή και ζωντάνιας παρά για λόγους πραγματικής απόκρυψης του δράστη.

Πέρα από την κλίμακα αιτιότητας, βέβαια, τη θετική εικόνα του θύματος και την αντίστοιχη αρνητική του θύτη επιβεβαιώνουν και τα πολυπληθή στοιχεία αξιολόγησης που εντοπίστηκαν στα υπό ανάλυση αποσπάσματα. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως σε κάθε περίπτωση η γλώσσα χρησιμοποιείται υπέρ του θύματος και κατά του θύτη, επικυρώνοντας τις προσδοκίες των αναγνωστών για ευνοϊκή τοποθέτηση υπέρ των καλών ηρώων και αποδοκιμασία των κακών.

Σε συνάρτηση με την διαπίστωση της προηγούμενης παραγράφου εντοπίζεται και η απεικόνιση των θυτών ως λύκων στο βιβλίο «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;». Οι κακοί ήρωες, δηλαδή, επιλέχθηκε να απεικονιστούν ως άγρια ζώα, όπως συνηθίζεται και σε διάφορα κλασσικά παραμύθια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το στερεότυπο αυτό ανατρέπεται εντελώς, όπως έχουμε δει, στο βιβλίο «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα». Το δίπολο καλό – κακό, όμως, δεν είναι το μοναδικό στερεότυπο που αναπαράγεται, όπως αναδείχθηκε στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου που εκπονήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν δύο περιπτώσεις αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων. Στην πρώτη περίπτωση, τα μηνύματα σχετικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις μεταβιβάστηκαν υπόρρητα στους αναγνώστες μέσα από τα λόγια καλών ηρώων («Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα»), αποτυπώνοντας αντιλήψεις που, όχι σπάνια, ισχύουν ακόμη και σήμερα στην κοινωνία μας, χωρίς, ωστόσο, να αποδίδεται αρνητική σημασία σε αυτές από

τον συγγραφέα. Στην δεύτερη περίπτωση, τα έμφυλα στερεότυπα παρουσιάστηκαν με ξεκάθαρο τρόπο ως αρνητικά στοιχεία και σεξιστικές απόψεις των θυτών, ενισχύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την αρνητική εικόνα των συγκεκριμένων συμμετεχόντων («Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»). Άρα, στην μία περίπτωση ο συγγραφέας προσπερνά τις απόψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, θεωρώντας τες φυσιολογικές, ενώ στην άλλη τις κατακρίνει και τις χρησιμοποιεί ώστε να σκιαγραφήσει το προφίλ του κακού ήρωα. Επιπρόσθετα, αν και στην τελευταία περίπτωση ο συγγραφέας αναφέρεται στις στερεοτυπικές απόψεις των θυτών εκφέροντας ξεκάθαρα την αποδοκιμασία του, διαχωρίζοντας ο ίδιος, στον τίτλο του βιβλίου, τους ήρωες σε δειλούς και θαρραλέους, απηχεί τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των θυτών όσον αφορά τα εν λόγω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ανθρώπου.

Ένα άλλο στοιχείο, στο οποίο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε, αφορά την οπτική που κυριαρχεί στα αποσπάσματα που αναλύθηκαν, τη σκοπιά από την οποία πραγματοποιείται η αφήγηση. Στην συντριπτική πλειοψηφία των βιβλίων παρουσιάζεται η οπτική του θύματος, συμβάλλοντας περαιτέρω στην ευνοϊκή τοποθέτηση υπέρ του, ενώ σε τρία από τα βιβλία η αφήγηση πραγματοποιείται από την οπτική του παρατηρητή («Ψηλά τα χέρια», «Σιγά τα αυγά!», «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»). Αυτό που αποσιωπάται, λοιπόν, είναι η άποψη του θύτη. Η ένταξη της οπτικής του θύτη στα επεισόδια bullying που αναλύονται, ή ακόμη και των ενηλίκων που υφίστανται στο παρασκήνιο, θα επηρέαζε κατά πολύ τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων σχετικά με την απεικόνιση του bullying στα παιδικά βιβλία και θα επέτρεπε την ακόμη πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση του φαινομένου, καθώς και την βαθύτερη κατανόηση των ρόλων όλων των εμπλεκόμενων, αλλά και των αιτιών που οδηγούν στην εκδήλωση της εκφοβιστικής / επιθετικής συμπεριφοράς.

Απεναντίας, η δράση των θυτών δεν επεξηγείται σε κανένα σημείο και προβάλλεται ως παράλογη, ίσως επειδή οι παραγωγοί των κειμένων θεώρησαν πως οποιαδήποτε επεξήγηση θα κινδύνευε να παρερμηνευτεί, στα μάτια των μικρών αναγνωστών, ως «αποποινικοποίηση» της αξιόμεμπτης συμπεριφοράς. Η μοναδική νύξη που μαρτυρά το υπόβαθρο της σκέψης του θύτη εντοπίζεται στο βιβλίο «Σιγά τα αυγά!», όπου υπονοείται πως το οικογενειακό περιβάλλον του θύτη και οι ρατσιστικές απόψεις που του έχουν γαλουχηθεί οδηγούν στην εκφοβιστική συμπεριφορά του. Παρ' όλα αυτά, αν και επιτυγχάνεται η αρνητική απεικόνιση του θύτη και η προβολή του, συνακόλουθα, ως παράδειγμα προς αποφυγή, εντούτοις, δεν δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί η δική του

θέση, να κατανοηθεί και ο δικός του ψυχικός κόσμος, που πιθανότατα είναι επίσης επιβαρυσμένος, και να καλλιεργηθεί το περιβάλλον για μετανόηση και αποδοχή του.

Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς των κειμένων επιλέγουν να αποσιωπήσουν τη δράση των ενηλίκων προκειμένου να επισημάνουν τη δύσκολη θέση των θυμάτων, αλλά και να μεταβιβάσουν, έμμεσα, το μήνυμα πως, ακόμα και μόνα τους, τα θύματα πρέπει να αντιδράσουν, πρέπει να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και πρέπει να σταματήσουν την άγνοια των ενηλίκων ζητώντας τη βοήθειά τους. Μάλιστα, μόνο σε ένα από τα αποσπάσματα που εξετάστηκαν πραγματοποιείται άμεση παρέμβαση από ενήλικα, αλλά ακόμη και τότε, αυτή αποσιωπάται («Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι»), ενώ, ως επί το πλείστον, οι ενήλικες είτε παρεμβαίνουν τυχαία και έμμεσα, επειδή δεν γνωρίζουν τι συμβαίνει, είτε δεν παρεμβαίνουν καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε μία περίπτωση («Ο δράκος Ναπολέων») παρεμβαίνουν εις βάρος του θύματος, επιτείνοντας τη δύσκολή του θέση.

Όσον αφορά την αντίδραση των θυμάτων, των θυτών και των παρατηρητών, αυτή συνοψίζεται στο Σχήμα 6. Σε κάθε περίπτωση, προβάλλει η ανισορροπία δύναμης και ισχύος ανάμεσα στους θύτες και τα θύματα, καθώς διαφαίνεται η ηγεμονική θέση που κατέχουν οι θύτες σε αντίστιξη με την παθητικότητα των θυμάτων (και των παρατηρητών) και την αδυναμία τους να διαχειριστούν τον εκφοβισμό που βιώνουν. Ακόμα και στην περίπτωση που εμφανίζουν ενεργητικότητα στη δράση τους, τα θύματα δεν πετυχαίνουν να κυριαρχήσουν έναντι των θυτών.

Σχήμα 6 – Αντίδραση εμπλεκομένων

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΘΥΜΑΤΟΣ:

- Υποκύπτει στους εκβιασμούς («Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;», «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι»)
- Παθητική αντίδραση (σε όλα τα βιβλία σχεδόν)
- Ενεργητικότητα («Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα» - λεκτική αντίδραση - ανεπιτυχώς, «Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα» - λεκτική αντίδραση - ζωγραφική, «Ψηλά τα χέρια» - λεκτική αντίδραση - στο τέλος του αποσπάσματος)

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΘΥΤΗ:

- Μεταστροφή («Ψηλά τα χέρια»)
- Διατήρηση εξουσιαστικού ρόλου (σε όλα τα υπόλοιπα βιβλία)

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ:

- Δεν αναφέρεται / δεν υπάρχουν παρατηρητές («Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα», «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα»)
- Σιωπηλή ενίσχυση του θύτη («Ο Δράκος Ναπολέων»)
- Αποδοκιμασία θύτη / bullying («Ο Δράκος Ναπολέων», «Σιγά τα αυγά», «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι»)
- Παρέμβαση («Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;», «Ψηλά τα χέρια», «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»)

Την προσοχή μας ελκύουν και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταβιβάζουν οι δημιουργοί των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από την κατακριτέα εικόνα που διαμορφώνεται ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που αποτελεί και το κεντρικό μήνυμα των βιβλίων, διαφαίνεται η έμφαση που αποδίδουν οι παραγωγοί των κειμένων στην επίδραση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον. Επισημαίνεται, μάλιστα, τόσο η αρνητική όσο και η θετική σημασία της επίδρασης αυτής. Στην πρώτη περίπτωση, ο λόγος χρησιμοποιείται για να πληγώσει, ενώ στη δεύτερη, προτείνεται η αξιοποίησή του για την ανατροπή μίας δυσάρεστης κατάστασης, όπως είναι το bullying. Προβάλλεται η μεγάλη δύναμη του λόγου, ενώ οι συγγραφείς καλούν τους μικρούς αναγνώστες να αξιοποιήσουν αυτήν ακριβώς τη δύναμη είτε για να αντισταθούν στους θύτες τους είτε για να αναζητήσουν τη βοήθεια των μεγαλύτερων. Μάλιστα, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου εντοπίστηκε η αρνητική σημασία που αποδίδουν συχνά τα παιδιά στην αξιοποίηση του λόγου, και ειδικότερα, ο φόβος τους μήπως ονομαστεί κάποιος «καρφί» ή «μαρτυριάρης» απλά και μόνο επειδή μίλησε. Ωστόσο, είναι φανερό πως οι συγγραφείς δεν ενστερνίζονται την άποψη αυτή και παρακινούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν τη δύναμη του λόγου τους, η οποία αποτυπώνεται, θα λέγαμε, ως ένα από τα μεγαλύτερα όπλα κατά του εκφοβισμού. Ένα ακόμη μήνυμα συνίσταται στην κατακραυγή οποιουδήποτε είδους βίας, είτε αυτή είναι λεκτική είτε σωματική, καθώς και η αποδοκιμασία των θυτών εκ μέρους των παρατηρητών ανεξαρτήτως της οποιασδήποτε σχέσης μπορεί να έχουν με αυτούς (όπως διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, στο βιβλίο «Σιγά τα αυγά!»).

Στο σημείο αυτό, καίριο είναι να αναφερθούν και τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία επιβεβαιώνονται από την επιστημονική βιβλιογραφία και αναδύονται και στα αποσπάσματα που αναλύθηκαν:

- Πραγμάτωση σκόπιμων και επαναλαμβανόμενων βλαβερών ενεργειών.
- Ανισορροπία δύναμης και εξουσίας.
- Επιθυμία για κυριαρχία.
- Υπερίσχυση των αγοριών ως προς τους ρόλους των θυτών.
- Αδυναμία θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του.
- Ντροπή / φόβος των θυμάτων να καταγγείλουν τα περιστατικά εκφοβισμού.

Κλείνοντας το κεφάλαιο με τα συμπεράσματα της κριτικής ανάλυσης λόγου, περνάμε στο επόμενο κεφάλαιο, όπου περιγράφονται οι διδακτικές προτάσεις που έχουν βασιστεί στα υπό ανάλυση αποσπάσματα.

6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο παρόν κεφάλαιο προτείνονται ενδεικτικά διδακτικά σενάρια για την αξιοποίηση της κριτικής ανάλυσης λόγου που εκπονήθηκε στα βιβλία της παρούσας έρευνας, ενταγμένα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Απώτερος σκοπός όλων των διδακτικών προτάσεων είναι τόσο η κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη διερεύνηση των κειμένων όσο και η συνειδητοποίηση της δύναμης της γλώσσας να οικοδομεί αναπαραστάσεις και οπτικές της πραγματικότητας.

Όπως αναφέρθηκε σε πρότερο σημείο, έχουν επιλεγεί οι τάξεις Α', Β', Γ' και Δ', καθώς θεωρείται πως, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και προχωρώντας στις μεσαίες, οι μαθητές πρέπει, πρώτον, να έρθουν σε επαφή με πρακτικές κριτικού γραμματισμού και να καλλιεργηθεί σταδιακά η κριτική γλωσσική τους επίγνωση, και, δεύτερον, πρέπει να ενισχυθεί η ευαισθητοποίησή τους προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όσο το δυνατόν νωρίτερα καθώς είναι ένα πρόβλημα που τους αφορά άμεσα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται πως θα συνδράμει η επιλογή των παιδικών βιβλίων ως διδακτικού υλικού, καθώς ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, πιθανώς συνάδει με πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται και εκτός σχολείου και συνδέει, κατ' επέκταση, την ενδοσχολική με την εξωσχολική ζωή, ενώ παράλληλα, είναι μία εναλλακτική και ευχάριστη δραστηριότητα που αγγίζει με ευαισθησία ένα δύσκολο θέμα. Συγκεκριμένα, από τα βιβλία, στα αποσπάσματα των οποίων έχει εκπονηθεί κριτική ανάλυση λόγου, έχουν επιλεγεί προς διδακτική αξιοποίηση τα παρακάτω:

- 1) «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;»
- 2) «Ο δράκος Ναπολέων»
- 3) «Σιγά τα αυγά!»
- 4) «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»

Τα δύο πρώτα βιβλία ανήκουν σε αυτά που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας άνω των πέντε ετών και έχουν επιλεγεί γιατί θεωρούνται κατάλληλα για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα άλλα δύο απευθύνονται στις ηλικίες άνω των επτά ετών, θεωρώντας όμως ότι οι ηλικίες δεν θα πρέπει να είναι περιοριστικές, αξιοποιούνται για τις τάξεις Γ' και Δ'.

Τα υπόλοιπα βιβλία, στα οποία έχει διενεργηθεί κριτική ανάλυση λόγου, προτείνονται, ενδεικτικά, προς αξιοποίηση ως επεκτάσεις των παρόντων διδακτικών σεναρίων.

Η συνοπτική παρουσίαση, αλλά, και η αναλυτική περιγραφή των διδακτικών προτάσεων για κάθε τάξη χωριστά ακολουθούν παρακάτω, ενώ τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας εντοπίζονται στο Παράρτημα 6.

6.2. Παρουσίαση προτάσεων

6.2.1. Α' Δημοτικού

α. Συνοπτική παρουσίαση

1^ο δίωρο

- ✓ Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης / ενδιαφέροντος
- ✓ Μεγαλόφωνη ανάγνωση
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Εντοπισμός στοιχείων σχολικού εκφοβισμού μέσα στο κείμενο
- ✓ Φύλλο εργασίας 1 → ↓
- ✓ Εντοπισμός ηρώων και του ρόλου τους
- ✓ Εντοπισμός ρημάτων / πράξεων (νύξη στα είδη διαδικασιών)
- ✓ Εντοπισμός πιθανών συναισθημάτων (πολλαπλές οπτικές / αναπαραστάσεις)
- ✓ Ο σχολικός εκφοβισμός ως σχέση εξουσίας
- ✓ Δραματοποίηση

2^ο δίωρο

- ✓ Περιληπτική απόδοση κειμένου
- ✓ Φύλλο εργασίας 2 → ↓
- ✓ Τι έκανε – ποιος – σε ποιον (νύξη στην κλίμακα αιτιότητας)
- ✓ Ιδεοθύελλα – πράξεις σχολικού εκφοβισμού
- ✓ Αντιπαραβολή σχολίων συγγραφέα με αυτά των μαθητών (αξιολόγηση)
- ✓ Παραγωγή λόγου / ανατροπή σχέσεων εξουσίας
- ✓ Εικαστική παρέμβαση στο εξώφυλλο

3^ο δίωρο

- ✓ Παρουσίαση εργασιών / δραματοποίηση
- ✓ Συζήτηση / αντιπαραβολή
- ✓ (Ανάγνωση αυθεντικού τέλους της ιστορίας)
- ✓ Ανάλυση δράσης / δημιουργία αφίσας

β. Αναλυτική περιγραφή

1^ο δώρο

Αρχικά παρουσιάζουμε το βιβλίο «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;» στα παιδιά και θέτουμε ερωτήσεις σχετικά με τον τίτλο του προκειμένου να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους, να ενθαρρυνθεί η διατύπωση προβλέψεων και να προετοιμαστεί το έδαφος για την ανάγνωση του κειμένου, εξασφαλίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Ρωτάμε ενδεικτικά:

- Σας θυμίζει κάτι ο τίτλος;
- Πού τον έχετε ξανακούσει;
- Για τι πράγμα μπορεί να μας μιλάει αυτό το βιβλίο;

Στη συνέχεια εισάγουμε τους μαθητές στην πλοκή του βιβλίου και ακολουθεί μεγάλωφωνη ανάγνωση του επιλεγμένου αποσπάσματος από την / τον εκπαιδευτικό. Αφού επιλύσουμε τυχόν απορίες των μαθητών διεξάγουμε συζήτηση στην ολομέλεια, ξεκινώντας από επιφανειακές ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή – επισημαίνοντας πάντα την άντληση των απαντήσεων μέσα από το κείμενο, το οποίο προβάλλεται στον προτζέκτορα της τάξης προς διευκόλυνση των παιδιών – και προχωρώντας σταδιακά σε ερωτήσεις κριτικού προσανατολισμού, αλλά και αντιστοίχισης με προσωπικά βιώματα. Π.χ.:

- Για τι πράγμα μας μιλά τελικά αυτό το βιβλίο; Ποιοι μάντεψαν σωστά;
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής;
- Ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας;
- Ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτήν την ιστορία;
- Πως λύνεται αυτό το πρόβλημα;
- Τι θέλει να μας πει αυτός που έγραψε την ιστορία;
- Το πετυχαίνει;
- Τι μας κάνει να σκεφτούμε;
- Γιατί επέλεξε αυτά τα ζώα ως ονόματα για τους ήρωες;
- Γιατί χρησιμοποιεί υποκοριστικά;
- Ένας λύκος είναι πάντα μόνο κακός;
- Τι θα γινόταν αν το γουρουνάκι ήταν «κακό» και οι λύκοι «καλοί»;
- Είναι σωστό αυτό που συμβαίνει στο γουρουνάκι;
- Σας έχει συμβεί κάτι παρόμοιο;

- Εσείς τι θα κάνατε;
- Πώς θα νιώθατε;
- Οι λύκοι πώς νιώθουν; Γιατί δεν μας λέει ο συγγραφέας;

Μέτα από την μακροσκελή συζήτηση σχετικά με το κείμενο παρουσιάζουμε στα παιδιά την έννοια του «σχολικού εκφοβισμού» και επεξηγούμε με απλό και σαφή τρόπο το φαινόμενο, τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτό και τις συνέπειές του. Στόχος δεν είναι η εκτεταμένη ανάλυση των εννοιών, αλλά μία πρώτη σύλληψή τους ώστε η εμπέδωση των εννοιών να πραγματοποιηθεί μέσα από την κειμενική ανάλυση.

Στη συνέχεια, αναθέτουμε στους μαθητές να εντοπίσουν τα σημεία του κειμένου που υποδηλώνουν στοιχεία σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το κείμενο διαβάζεται για δεύτερη φορά και οι μαθητές διακόπτουν την ανάγνωση προκειμένου να χρωματίσει ο / η εκπαιδευτικός τα αντίστοιχα σημεία (χρήση word – προτζέκτορα).

Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η προφορική διερεύνηση και έχει επιτευχθεί η κατανόηση του κειμένου, μοιράζουμε στα παιδιά φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.1) όπου καλούνται να καταγράψουν τους ήρωες που παρουσιάζονται στο απόσπασμα, συμπληρώνοντας αντίστοιχο πίνακα και διαχωρίζοντάς τους σε «αυτούς που εκφοβίζουν» και «αυτούς που εκφοβίζονται» (αποφεύγουμε τους όρους θύτης – θύμα). Ακολούθως, τους ζητάμε να καταγράψουν τα ρήματα που φανερώνουν τις πράξεις εκφοβισμού, είτε αυτά αντιστοιχούν σε «αυτούς που εκφοβίζουν» είτε «σε αυτούς που εκφοβίζονται». Στη συνέχεια πρέπει να καταγράψουν τα πιθανά συναισθήματα των ηρώων. Απώτερος στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν ότι οι λέξεις που επιλέγει ο συγγραφέας φανερώνουν ενέργειες εις βάρος κάποιων ατόμων και παραπέμπουν σε συγκεκριμένα είδη σχολικού εκφοβισμού, καθώς και ότι οι λέξεις που θα επιλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές φανερώνουν τις συνέπειες των επιλογών του συγγραφέα (νύξη στα είδη διαδικασιών). Μάλιστα, συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους, επισημαίνουμε ότι διαφορετικά άτομα κατασκευάζουν διαφορετική εκδοχή της πραγματικότητας (διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις εν προκειμένω).

Ακόμη, ενθαρρύνουμε και καθοδηγούμε τους μαθητές ώστε να εντοπίσουν ποιοι είναι οι ήρωες που κατέχουν δύναμη (προφορικά). Με τον τρόπο αυτό, τους βοηθάμε να κατανοήσουν ότι το bullying αποτελεί μία σχέση επιβολής ισχύος, όπου οι δυνατοί εκφοβίζουν τους αδύναμους. Η διαπίστωση αυτή θα τους φανεί χρήσιμη μετέπειτα,

μάλιστα, σε δραστηριότητα της διδακτικής πρότασης όπου θα πρέπει να ανατρέψουν τις σχέσεις επιβολής δύναμης.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί ευχάριστα το πρώτο δίωρο της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και να καλλιεργηθεί η έννοια της ενσυναίσθησης και να υιοθετηθεί η οπτική του καταπιεζόμενου, παροτρύνουμε τους μαθητές να διαλέξουν σκηνές του κειμένου και να προχωρήσουν σε παιχνίδια ρόλων ή και «παγωμένες εικόνες». Τους χωρίζουμε στις εξής ομάδες: λύκοι, γουρουνάκι, φίλοι, ερευνητές (οι οποίοι θέτουν ερωτήσεις στους εμπλεκόμενους) και τους επιτρέπουμε να αυτοσχεδιάσουν.

Για το σπίτι τους αναθέτουμε την ανάγνωση του κειμένου, όχι ως προσπάθεια προσκόλλησης σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, αλλά ως προσπάθεια περαιτέρω εξοικείωσης με το κείμενο ώστε η εμπάθυνση σε αυτό να ακολουθήσει με τρόπο περισσότερο ομαλό. Προτείνεται λόγω της έκτασης του κειμένου να ανατεθεί σε κάθε ομάδα μαθητών και ένα διαφορετικό απόσπασμα.

2^ο δίωρο

Αρχικά αναθέτουμε στους μαθητές να παρουσιάσουν περιληπτικά το κείμενο που έχουν διδαχτεί και που έχουν διαβάσει στο σπίτι. Εάν υπάρχουν παραλείψεις στην ιστορία που παρουσιάζουν συμπληρώνουμε τα κενά ή διαβάζουμε εκ νέου το απόσπασμα και προχωράμε στην από κοινού συμπλήρωση του φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.1). Εισάγουμε τους μαθητές στη σημασία της κλίμακας αιτιότητας και τους αναθέτουμε την αντιστοίχιση των πράξεων των ηρώων (τι έκανε – ποιος – σε ποιον). Κάνουμε τις απαραίτητες νύξεις ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι οι περισσότερες ενέργειες του θύματος δεν έχουν κανέναν αποδέκτη και ότι το θύμα είναι ο αποδέκτης των πράξεων των θυτών. Με αφορμή την άσκηση αυτή ακολουθεί ιδεοθύελλα και συμπλήρωση λίστας με πράξεις που συνιστούν εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει διάκριση από τον / την εκπαιδευτικό ανάμεσα στις έννοιες σχολικός εκφοβισμός / πείραγμα. Ακολούθως, αναθέτουμε στους μαθητές να καταγράψουν τα σχόλια του συγγραφέα για τους ήρωες και τις πράξεις τους, από τη μία μεριά, και τη δική τους γνώμη από την άλλη. Ακολουθεί συζήτηση και σύγκριση των απόψεων με απώτερο στόχο να κατανοήσουν πως μέσα από τις λέξεις που επιλέγουμε προβάλλουμε και μία συγκεκριμένη άποψη για ένα θέμα.

Έπειτα, υπενθυμίζοντάς τους την ανισορροπία δύναμης που επικρατεί στη συγκεκριμένη ιστορία, καλούμε τους μαθητές να την ανατρέψουν. Συγκεκριμένα, αφού τους χωρίσουμε σε ομάδες, τους αναθέτουμε να γράψουν μικρές προτάσεις οι οποίες θα αποτελούν τη συνέχεια της ιστορίας, επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να ανατρέψουν τις θέσεις ισχύος, δηλαδή να παρουσιάσουν, για παράδειγμα, το γουρουνάκι και τους φίλους του – ή ακόμη και άλλα ζώα / ήρωες που θα ήθελαν να προσθέσουν στην ιστορία – ως πιο δυνατούς από τους λύκους. Οι προτάσεις θα πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχες ζωγραφιές. Μάλιστα, για να ελκύσουμε ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον τους, μπορούμε να αναγγείλουμε ότι η καλύτερη εναλλακτική εκδοχή της υπόλοιπης ιστορίας θα αποσταλεί στον συγγραφέα του βιβλίου ως πρόταση για την επόμενη επανέκδοση του βιβλίου. Εάν το επιτρέπει ο χρόνος που απομένει καλούμε τις ομάδες (ή έστω όσες έχουν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα) να παρέμβουν εικαστικά στο εξώφυλλο του βιβλίου (π.χ. αντικαθιστώντας τους ήρωες με άλλα ζώα / με ήρωες από άλλα βιβλία ή παραμύθια / αλλάζοντας εντελώς το θέμα του εξωφύλλου / προβάλλοντας εντονότερα τη σχέση μεταξύ των ηρώων / ανατρέποντας τις ήδη υπάρχουσες σχέσεις, κ.τ.λ.).

3ο δίωρο

Οι ομάδες παρουσιάζουν την δική τους εκδοχή, συνοδευόμενη από δραματοποίηση. Στη συνέχεια συγκρίνονται οι εκδοχές της κάθε ομάδας και η τάξη αποφασίζει από κοινού την καλύτερη εκδοχή. Έπειτα διαβάζεται και σχολιάζεται η αυθεντική συνέχεια της ιστορίας, μέσα από το βιβλίο (προαιρετικά). Με αφορμή την προηγούμενη δραστηριότητα καλούμε τους μαθητές να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, αναθέτουμε στις ομάδες των μαθητών να σχεδιάσουν μία αφίσα με ζωγραφιές και συνθήματα κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η καλύτερη θα επιλεγεί από τους ίδιους και θα αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

Επέκταση: Ανάγνωση του βιβλίου «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα» (διερεύνηση – σύγκριση) και δημιουργία νέας εικονο-ιστορίας (σύμφωνα με την οπτική του καλού λύκου).

6.2.2. Β' Δημοτικού

α. Συνοπτική παρουσίαση

1^ο δίωρο

- ✓ Προετοιμασία μαθητών
- ✓ Μεγαλόφωνη ανάγνωση
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Ανάγνωση ανά ζεύγη / ζωγραφιά με λεζάντα
- ✓ Φύλλο εργασίας 1 → ↓
- ✓ Ήρωες / ρόλοι
- ✓ Δυνατοί / αδύναμοι ήρωες
- ✓ Αντιστοίχιση ρημάτων με είδη εκφοβισμού και συναισθήματα/συνέπειες (διαδικασίες)
- ✓ Δραματοποίηση

2^ο δίωρο

- ✓ Ανάγνωση ημερολογιακού κειμένου (εργασίας για το σπίτι)
- ✓ Σχολιασμός / πολλαπλές οπτικές
- ✓ Φύλλο εργασίας 2 → ↓
- ✓ Σχόλια συγγραφέα (αξιολόγηση)
- ✓ Πορτρέτα ηρώων και σχόλια (σύγκριση οπτικών μαθητών – συγγραφέα) (οπτική παρατηρητών)
- ✓ Παραγωγή ανατρεπτικού κειμένου από την οπτική γωνία των παρατηρητών
- ✓ Ζωγραφική

3ο δίωρο

- ✓ Παρουσίαση ιστοριών των παιδιών
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Ανάλυση δράσης / ενημερωτικό φυλλάδιο

β. Αναλυτική περιγραφή

1^ο δώρο

Αρχικά ενημερώνουμε τους μαθητές για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε κατά την διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, αφού επισημάνουμε την παρέκκλιση από το σχολικό εγχειρίδιο, εισάγουμε τους όρους με τους οποίους θα ασχοληθούμε και παρουσιάζουμε την πλοκή του βιβλίου «Ο δράκος Ναπολέων» που θα αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση του επιλεγμένου αποσπάσματος από τον / την εκπαιδευτικό και επίλυση αποριών. Στη συνέχεια προχωράμε σε καθοδηγούμενη συζήτηση σχετικά με το απόσπασμα, εκκινώντας από επιφανειακές ερωτήσεις και καταλήγοντας στα υπόρρητα μηνύματα του κειμένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτή την ιστορία;
- Αυτά που διαβάσαμε συνδέονται με όσα είπαμε για τον σχολικό εκφοβισμό;
- Τι κάνει ο Αρθούρος στον Ναπολέοντα;
- Ο Ναπολέων έχει φίλους;
- Τον βοηθάει κανείς;
- Εσείς τι θα κάνατε για να τον βοηθήσετε;
- Ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας;
- Ποιος νομίζετε ότι είναι ο αγαπημένος ήρωας του συγγραφέα; Από πού το καταλαβαίνετε;
- Ποιος νομίζετε ότι είναι ο λιγότερο αγαπημένος ήρωας του συγγραφέα; Ποιες λέξεις το δείχνουν;
- Ποιος είναι ο πιο δυνατός ήρωας; Πώς το καταλάβατε;
- Έχετε κάτι κοινό με τους ήρωες της ιστορίας; Με ποιους;
- Τι θα κάνατε στη θέση του Ναπολέοντα / Αρθούρου;
- Τι πιστεύετε ότι θα γίνει μετά;
- Πιστεύετε ότι ο συγγραφέας θέλει να μας μάθει κάτι με αυτήν την ιστορία;
- Η ιστορία σας κάνει να θέλετε να αναλάβετε δράση;
- Τι θα θέλατε να αλλάξετε;

Στη συνέχεια χωρίζουμε τους μαθητές σε ζεύγη και τους αναθέτουμε να διαβάσουν το απόσπασμα. Σε όποιο σημείο κρίνουν απαραίτητο μπορούν να διακόψουν την ανάγνωση, να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με αυτό που διάβασαν και να γράψουν μία

λεζάντα κάτω από τη ζωγραφιά. Οι ζωγραφίες θα αναρτηθούν στον τοίχο της τάξης. Ακολουθεί η από κοινού συμπλήρωση φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.2).

Στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τους ήρωες του κειμένου και έπειτα να τους αντιστοιχίσουν με τους ρόλους που κατέχουν («αυτός που εκφοβίζει», «αυτός που εκφοβίζεται», «αυτός που παρατηρεί»). Στη δεύτερη δραστηριότητα χωρίζουν τους ήρωες σε δυνατούς και αδύναμους, σχολιάζοντας τις γλωσσικές επιλογές που τους οδήγησαν σε αυτόν τον διαχωρισμό, με σκοπό να διαπιστώσουν την ανισορροπία δύναμης που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ των εμπλεκομένων σε ένα επεισόδιο bullying. Στη συνέχεια αναθέτουμε στους μαθητές να καταγράψουν στα αντίστοιχα πλαίσια της τρίτης δραστηριότητας τις λέξεις που φανερώνουν «τι λένε» οι ήρωες, «τι κάνουν» και «πως νιώθουν» και να τα αντιστοιχίσουν είτε με τα είδη εκφοβισμού είτε με τις συνέπειες. Στόχος είναι να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές που πραγματοποιεί ο συγγραφέας προκειμένου να παρουσιάσει αυτά που επιθυμεί.

Ολοκληρώνουμε το πρώτο δίωρο με δραματοποίηση μίας σκηνής. Ως δραστηριότητα για το σπίτι αναθέτουμε στους μαθητές τη συγγραφή ημερολογίου. Πιο συγκεκριμένα, συναποφασίζουμε τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες, έτσι ώστε κάθε ομάδα να αναλάβει τον ρόλο διαφορετικού ήρωα της ιστορίας – αξιοποιούμε όλους τους ήρωες και αν θέλουμε προσθέτουμε και άλλα πρόσωπα που πιστεύουμε ότι θα ταίριαζαν στην πλοκή της ιστορίας. Κάθε παιδί καλείται να γράψει ένα σύντομο ημερολογιακό κείμενο (δύο προτάσεις) με σκέψεις και συναισθήματα, υιοθετώντας την οπτική του εκάστοτε ήρωα που του αντιστοιχεί.

2^ο δίωρο

Το δεύτερο δίωρο προτείνεται να ξεκινήσει με την ανάγνωση και τον σχολιασμό των κειμένων που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά, προκειμένου να αναδειχθούν οι πολλαπλές οπτικές γύρω από το θέμα. Στη συνέχεια, επαναφέροντας το θέμα των αγαπημένων και των λιγότερο αγαπημένων ηρώων καλούμε τους μαθητές να συμπληρώσουν στο νέο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.2) τα σχόλια του συγγραφέα ως προς τους πρωταγωνιστές του αποσπάσματος (νύξη στο πεδίο της αξιολόγησης). Για την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και οι μαθητές παράλληλα σημειώνουν. Έπειτα αναθέτουμε στα παιδιά (ανά ομάδες) να κατασκευάσουν τα πορτρέτα των ηρώων, τα οποία θα

περιλαμβάνουν τη ζωγραφιά του κάθε ήρωα, όποια στοιχεία του κειμένου θεωρούν απαραίτητα οι μαθητές (σκέψεις / συναισθήματα / πράξεις του ήρωα) και τα δικά τους σχόλια. Ακολουθεί συζήτηση προκειμένου να εντοπίσουμε τα κοινά σημεία και τις διαφορές ανάμεσα στα πορτρέτα των μαθητών και να αντιπαραβάλλουμε τη δική τους οπτική με αυτή του συγγραφέα, με σκοπό να συγκρίνουμε τις διαφορετικές οπτικές που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας. Είναι επιθυμητό, επιπλέον, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα να διαπιστώσουμε όλοι μαζί πως η οπτική των παρατηρητών παρουσιάζεται σε πολύ μικρό βαθμό. Επισημαίνουμε πως η εμφάνισή τους μέσα στην ιστορία, αν και είναι σύντομη, αποδεικνύεται καταλυτική για τον ψυχισμό του πρωταγωνιστή, καθώς έμμεσα οι παρατηρητές υποστηρίζουν τον θύτη.

Η διαπίστωση αυτή θα οδηγήσει στην επόμενη δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν γραπτά την οπτική των παρατηρητών. Πιο συγκεκριμένα, αναθέτουμε στους μαθητές – ανά ομάδες - να γράψουν εκ νέου μία ιστορία με τους ίδιους ήρωες, όπου όμως οι παρατηρητές θα έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο και θα επηρεάζουν την εξέλιξη της πλοκής ανάλογα με τη στάση που κατέχουν ως προς τα επεισόδια εκφοβισμού. Προτείνεται οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες έπειτα από συζήτηση σχετικά με τον ρόλο των παρατηρητών, έτσι ώστε κάθε ομάδα να υιοθετήσει και διαφορετικό ρόλο. Το τέλος της ιστορίας θα το επιλέξουν οι ίδιοι μαθητές και θα το αποδώσουν τόσο γραπτά όσο και εικαστικά.

3^ο δίωρο

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιστορίες τους και ακολουθεί συζήτηση ως προς την επιθυμητή αντίδραση από μέρους των παρατηρητών. Στη συνέχεια, ως δραστηριότητα ανάληψης δράσης, αναθέτουμε στα παιδιά να δημιουργήσουν ενημερωτικά φυλλάδια όπου θα προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και κανόνες αρμονικής συνύπαρξης όλων των μαθητών, προκειμένου να τα μοιράσουν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Προτείνεται, επίσης, το φυλλάδιο να μεγεθυνθεί και να εκτυπωθεί ώστε να αναρτηθεί σε περίοπτη θέση της σχολικής αίθουσας

Επέκταση: Ανάγνωση του βιβλίου «Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα» (διερεύνηση – σύγκριση) και δημιουργία νέας ιστορίας, όπου εμπλέκονται οι ήρωες και των δύο βιβλίων και βοηθάνε ο ένας τον άλλον.

6.2.3. Γ' Δημοτικού

α. Συνοπτική παρουσίαση

1^ο δίωρο

- ✓ Προβλέψεις
- ✓ Μεγαλόφωνη ανάγνωση
- ✓ Σύνδεση νέων όρων με το κείμενο
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Φύλλο εργασίας 1 → ↓
- ✓ Ήρωες / ρόλοι
- ✓ Αναζήτηση ρημάτων / πράξεων – προβληματισμός
- ✓ Διαδικασίες πρωταγωνιστών
- ✓ Εντοπισμός συνεπειών των πράξεων του θύτη στα συναισθήματα του θύματος (κλίμακα αιτιότητας)
- ✓ Ζωγραφική

2^ο δίωρο

- ✓ Ανάγνωση κειμένου
- ✓ Σύγκριση απόψεων
- ✓ Φύλλο εργασίας 2 → ↓
- ✓ Σχόλια συγγραφέα
- ✓ Εντοπισμός αντίθετων
- ✓ Συμπεράσματα για τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή νοήματος
- ✓ Παραγωγή λόγου / υιοθέτηση οπτικής ήρωα

3^ο δίωρο

- ✓ Παρουσίαση ιστοριών των παιδιών / δραματοποίηση
- ✓ Ανάλυση δράσης / κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού - σελιδοδείκτες

β. Αναλυτική περιγραφή

1^ο δίωρο

Αρχικά, παρουσιάζουμε στους μαθητές το εξώφυλλο του βιβλίου «Σιγά τα αυγά» και τους ζητάμε να μαντέψουν τη σημασία που μπορεί να έχει η φράση «σιγά τα αυγά» στην συγκεκριμένη ιστορία και να διατυπώσουν, κατ' επέκταση, προβλέψεις για την πλοκή. Στη συνέχεια, τους εισάγουμε στην πλοκή της ιστορίας και ακολουθεί μεγάλωφωνα ανάγνωση του επιλεγμένου αποσπάσματος από τον / την εκπαιδευτικό. Έπειτα από την επίλυση πιθανών αποριών ξεκινάμε συζήτηση γύρω από το κείμενο μεταβαίνοντας, σταδιακά, από τα ρητά νοήματα του κειμένου στα υπόρητα. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές αυτής της ιστορίας;
- Ποιος λέει αυτήν την ιστορία;
- Ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας; Γιατί;
- Ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτήν την ιστορία; Σας θυμίζει κάτι;
- Ο Αλέξανδρος γιατί δεν συμπαθεί τον Μίρκο; Συμφωνείτε μαζί του;
- Τι κάνουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον Αλέξανδρο; Εσείς τι θα κάνατε;
- Ο Μίρκο κάνει κάτι για να αντιμετωπίσει τον Αλέξανδρο; Τον βοηθάει κάποιος;
- Ποιος είναι ο αρχηγός των Μυρμιδόνων;
- Τι θέλει να δείξει ο συγγραφέας με τα ονόματα που έχει επιλέξει για τον Αλέξανδρο και τη συμμορία του; (αφού επισημάνουμε το όνομα του Μέγα Αλέξανδρου και το γεγονός πως οι Μυρμιδόνες ήταν υπήκοοι του Αχιλλέα)
- Οι φίλοι του Αλέξανδρου γιατί δεν έχουν ονόματα και παρουσιάζονται όλοι με το όνομα Μυρμιδόνες;
- Ο Αλέξανδρος γιατί φοβάται ότι η μαμά του θα τον στείλει σε άλλο σχολείο;
- Γιατί η μαμά του δεν συμπαθεί τους ξένους;
- Πιστεύετε ότι τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά αν η μαμά του συμπαθούσε τους ξένους;
- Ποιος είναι ο πιο δραστήριος ήρωας και ποιος παρουσιάζεται ως ο πιο ήσυχος και αδύναμος; Πως το καταλάβατε;
- Ποιος λείπει από αυτήν την ιστορία;
- Ο δάσκαλος θα μπορούσε να κάνει κάτι για να προστατέψει τα παιδιά από τον Αλέξανδρο; Γιατί δεν αναφέρεται από τον συγγραφέα;
- Τα παιδιά γιατί φοβούνται να μιλήσουν;

- Τι σημαίνει «μαρτυρία»;
- Ο Αλέξανδρος γιατί ρωτάει τον αφηγητή «Μ' εμένα είσαι ή μ' αυτόν»; Τελικά «με ποιον είναι» ο Πέτρος; Εσείς;
- Πως νομίζετε ότι νιώθει ο Μίρκο;
- Γιατί δεν αντιδρά;
- Πώς θα νιώθατε / τι θα κάνατε στη θέση του;
- Ο συγγραφέας επέλεξε να μην μας μιλήσει για την αντίδραση του Μίρκο. Γιατί πιστεύετε πως το έκανε αυτό;
- Πως αλλιώς θα μπορούσε να μας πει αυτήν την ιστορία ο συγγραφέας;
- Τι θέλει να μας κάνει να σκεφτούμε;
- Παρατηρείτε φαινόμενα ρατσισμού (και / ή bullying) στη ζωή σας / στην κοινωνία;

Έπειτα από την ενδελεχή συζήτηση γύρω από το κείμενο εισάγουμε και επεξηγούμε τις έννοιες και την ορολογία που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό και τα συνδέουμε με το κείμενο. Στη συνέχεια μοιράζουμε στους μαθητές φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.3) που θα συμπληρωθούν μέσα στην τάξη, με σκοπό να επιτευχθεί η εμπέδωση των όρων με τη βοήθεια του κειμένου και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής.

Στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας οι μαθητές καλούνται (ανά ομάδες) να συμπληρώσουν τα ονόματα των ηρώων σε έναν πίνακα σύμφωνα με τον ρόλο που κατέχουν μέσα στην ιστορία («εκφοβίζουν» αντί για θύτες – «εκφοβίζονται» αντί για θύματα – «παρατηρούν» αντί για παρατηρητές). Τους ζητάμε να αιτιολογήσουν προφορικά τις επιλογές τους και να σκεφτούν αν είναι δυνατόν να κατέχει κάποιος περισσότερους από έναν ρόλους. Στη συνέχεια, τους αναθέτουμε να ξαναδιαβάσουν το κείμενο και να υπογραμμίσουν όλα τα ρήματα, χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρώμα για τα ρήματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς ήρωες, και να κατατάξουν, έπειτα, τους ήρωες με βάση το πόσο δραστήριοι παρουσιάζονται (σύμφωνα με τον αριθμό ρημάτων που τους αντιστοιχούν). Αφού σχολιάσουμε τις απαντήσεις τους και θίξουμε το θέμα της δύναμης, εστιάζουμε την προσοχή τους στην ποιότητα των ρημάτων που αντιστοιχούν στους δύο πρωταγωνιστές, τον Αλέξανδρο και τον Μίρκο. Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να κατατάξουν τα ρήματα των δύο ηρώων σε «ρήματα που εκφράζουν πράξεις», «ρήματα που εκφράζουν λόγια» και «ρήματα που εκφράζουν σκέψεις / συναισθήματα» (συμπλήρωση πίνακα). Στόχος είναι να πραγματοποιηθεί μία πρώτη επαφή των μαθητών με τα είδη των διαδικασιών και να συνδεθούν αυτά με τον αντίστοιχο ρόλο (θύτη / θύματος) των ηρώων μέσα στο κείμενο. Ακόμη, επισημαίνουμε ότι τα περισσότερα ρήματα

που αντιστοιχούν στον Αλέξανδρο έχουν ως στόχο τον Μίρκο (νύξη στην κλίμακα αιτιότητας). Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να αξιοποιήσουν τα ρήματα της προηγούμενης δραστηριότητας και να τα διαχωρίσουν σε ρήματα που φανερώνουν «Τι κάνει ο Αλέξανδρος» και σε ρήματα που φανερώνουν «Τι νιώθει ο Μίρκο». Εκτός από ρήματα μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες λέξεις ή φράσεις του κειμένου που θεωρούν ότι ταιριάζουν στις δύο αυτές κατηγορίες.

Για το κλείσιμο του πρώτου δώρου αναθέτουμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή. Ως εργασία για το σπίτι οι μαθητές πρέπει να γράψουν μία ή δύο προτάσεις με τα συναισθήματα που προκαλεί η συγκεκριμένη ιστορία στους ίδιους.

2^ο δώρο

Το δεύτερο δώρο ξεκινά με μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου εκ μέρους των παιδιών. Επαναφέρουμε το θέμα των αγαπημένων και λιγότερο αγαπημένων ηρώων και συγκρίνουμε προφορικά τις απόψεις τους για τους θύτες και τα θύματα. Στη συνέχεια διερευνάται η άποψη του συγγραφέα για τους ήρωες. Πιο συγκεκριμένα, καλούμε τους μαθητές να καταγράψουν, στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.3), τα λεκτικά στοιχεία που προσδιορίζουν τόσο τους ίδιους τους ήρωες όσο και τις πράξεις τους. Έπειτα οι μαθητές πρέπει να αντικαταστήσουν τις λέξεις που έχουν σημειώσει με τις αντίθετες τους και να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους, κατανοώντας τον ρόλο που διαδραματίζει η επιλογή των λέξεων στην κατασκευή του νοήματος.

Ο χρόνος που απομένει θα αφιερωθεί εξ ολοκλήρου στην δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους αναθέτουμε να ξαναγράψουν την ιστορία. Σκοπός είναι κάθε ομάδα να δημιουργήσει μία διαφορετική ιστορία, αφού κάθε ομάδα θα παρέμβει και θα τροποποιήσει την οπτική ενός διαφορετικού ήρωα, με αποτέλεσμα η στάση του να είναι διαφορετική ή και εκ διαμέτρου αντίθετη με αυτήν που παρουσιάζεται να έχει στην αυθεντική εκδοχή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εξέλιξη της πλοκής. Για παράδειγμα, μία ομάδα θα ξαναγράψει την ιστορία υιοθετώντας την οπτική της μητέρας του Αλέξανδρου, η οποία θα είναι πολύ φιλική προς τους ξένους. Μία ομάδα θα υιοθετήσει την οπτική του δασκάλου, ο οποίος θα είναι παρών και θα παρεμβαίνει στην εξέλιξη της ιστορίας. Μία ομάδα θα γράψει από την οπτική των μαθητών της Α' τάξης, κ.τ.λ.. Κάθε νέα ιστορία θα συνοδεύεται και από μία αντιπροσωπευτική ζωγραφιά.

3^ο δώρο

Το δώρο ξεκινά με την παρουσίαση των εναλλακτικών εκδοχών και τη δραματοποίησή τους. Έπειτα από την διεξαγωγή κριτικής συζήτησης παροτρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (προφορικά) και να αναλάβουν δράση για την πρόληψή του σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Ειδικότερα, τους καλούμε να καταγράψουν κανόνες κατά του bullying, οι οποίοι θα αναρτηθούν στον τοίχο της τάξης και, στη συνέχεια, να ετοιμάσουν σελιδοδείκτες με μηνύματα κατά του bullying και να τους μοιράσουν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Επέκταση: Ανάγνωση του βιβλίου «Ψηλά τα χέρια» (διερεύνηση – σύγκριση) και δημιουργία εναλλακτικής εκδοχής του με αντικατάσταση των ηρώων του από ήρωες γνωστών παραμυθιών.

6.2.4. Δ' Δημοτικού

α. Συνοπτική παρουσίαση

1^ο δίωρο

- ✓ Εισαγωγή νέων όρων
- ✓ Υποθέσεις
- ✓ Μεγαλόφωνη ανάγνωση από τους μαθητές
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Φύλλο εργασίας 1 → ↓
- ✓ Ήρωες / ρόλοι
- ✓ Σχόλια / στάση συγγραφέα για θύτη ≠ θύμα (αξιολόγηση)
- ✓ Εντοπισμός συναισθηματικού λεξιλογίου / σχολιασμός ουσιαστικοποιημένων πράξεων
- ✓ Στοιχεία σχολικού εκφοβισμού / βιωματική δραστηριότητα
- ✓ Ανάδειξη δύναμης της γλώσσας / ιδεολογική διάσταση γλωσσικών επιλογών (προφορικά)
- ✓ Ζωγραφική

2^ο δίωρο

- ✓ Ανάγνωση
- ✓ Διάκριση πράξεων σε εσωτερικές και εξωτερικές (κλίμακα αιτιότητας)
- ✓ Δυνατοί / αδύναμοι ήρωες (προφορικά)
- ✓ Συμπεράσματα / εντυπώσεις (προφορικά)
- ✓ Παραγωγή λόγου / προσωπικές ιστορίες σχολικού εκφοβισμού (ανώνυμα)

3^ο δίωρο

- ✓ Παρουσίαση ιστοριών / δραματοποίηση
- ✓ Συζήτηση
- ✓ Ανάλυση δράση / δημιουργία βίντεο κατά του σχολικού εκφοβισμού

β. Αναλυτική περιγραφή

1^ο δώρο

Σε πρώτη φάση επεξηγούμε στους μαθητές τις έννοιες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό ώστε να τους εισάγουμε στο αντικείμενο της διδασκαλίας. Κατόπιν τους παρουσιάζουμε το εξώφυλλο του βιβλίου «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους» και τους καλούμε να διατυπώσουν υποθέσεις γύρω από την πλοκή του βιβλίου και συσχετίσεις με όσα αναφέραμε για τον σχολικό εκφοβισμό. Έπειτα από τη σύντομη εισαγωγική συζήτηση περιγράφουμε συνοπτικά το θέμα του βιβλίου, πραγματοποιείται εκ μέρους των παιδιών μεγαλόφωνη ανάγνωση του επιλεγμένου αποσπάσματος και ακολουθεί συζήτηση και κριτική προσέγγιση των ρητών και άρρητων πληροφοριών του κειμένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούμε να θέσουμε στους μαθητές έπειτα από την ανάγνωση είναι οι παρακάτω:

- Ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτή την ιστορία;
- Ποιος την αφηγείται;
- Τι θα άλλαζε αν την αφηγούταν κάποιος άλλος;
- Ποιοι είναι οι «δειλοί» και ποιοι οι «θαρραλέοι»; Συμφωνείτε με αυτόν τον διαχωρισμό;
- Ποιοι εκφοβίζουν και ποιοι εκφοβίζονται;
- Ποιο είδος εκφοβισμού εντοπίζετε σε αυτό το κείμενο;
- Τι σχέση έχει η αγάπη για το διάβασμα με το αν κάποιος είναι δειλός ή θαρραλέος;
- Η αγάπη για το διάβασμα έχει σχέση με το αν ένα άτομο είναι αγόρι ή κορίτσι;
- Ξέρετε δραστηριότητες που να είναι μόνο «αγορίστικες» ή μόνο «κοριτσίστικες»;
- Η ιστορία θα άλλαζε αν η συμμορία των «Αχώνευτων» αποτελούνταν από κορίτσια αντί για αγόρια;
- Νομίζετε ότι η συγγραφέας θα έγραφε αλλιώς την ιστορία αν ήταν άνδρας;
- Ποιος είναι ο αρχηγός της συμμορίας των «Αχώνευτων»;
- Από τους «Αχώνευτους» μόνο ο Ντίνος έχει το δικό του όνομα. Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Ποιος δε χωνεύει τους «Αχώνευτους»;
- Η συγγραφέας τους συμπαθεί; Γιατί τους αποκαλεί έτσι;
- Εσείς τους συμπαθείτε;
- Ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας; Γιατί;

- Υπάρχει κάποιος ήρωας που να σας θυμίζει τον εαυτό σας;
- Τι εικόνα δημιουργεί η συγγραφέας για τους ήρωες της ιστορίας της; Πώς το πετυχαίνει;
- Τι θέλει να μας διδάξει;
- Ποιος ήρωας φαίνεται να είναι ο αγαπημένος της συγγραφέως;
- Τι λείπει από αυτήν την ιστορία;
- Τι θα μπορούσε να είχε γίνει / παρουσιαστεί αλλιώς;
- Ο Ορέστης γιατί δεν αντιδρά;
- Οι γείτονες γιατί δεν κάνουν κάτι για να τον βοηθήσουν;
- Τι θα είχε συμβεί αν δεν ήταν εκεί ο Γιάννης;
- Οι Αχώνευτοι γιατί συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο;
- Πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται ο Ορέστης;
- Αν ήσασταν εσείς στη θέση του Γιάννη θα συμπεριφερόσασταν με τον ίδιο τρόπο;
- Τι θα θέλατε να αλλάξετε σε αυτήν την ιστορία;
- Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί μετά;
- Ποια συμβουλή δίνει η γιαγιά του Γιάννη;
- Τι σημαίνει «αέρας είναι τα λόγια και πετούν»;
- Ποιες λέξεις δείχνουν τη δύναμη του λόγου;
- Τι συναισθήματα σας δημιουργεί αυτή η ιστορία;
- Έχετε ζήσει κάτι παρόμοιο με τους ήρωες;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε ώστε να αντιμετωπίσετε την αδικία εις βάρος του Ορέστη αλλά και όλων των παιδιών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση;

Την προφορική διερεύνηση του κειμένου διαδέχεται η συμπλήρωση φύλλου εργασίας στην ολομέλεια της τάξης (βλ. Παράρτημα 6.4). Στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τους ήρωες του κειμένου και να σημειώσουν τον ρόλο τους («εκφοβίζουν», «εκφοβίζονται», «παρατηρούν»). Στη συνέχεια πρέπει να καταγράψουν τις λέξεις και τις φράσεις που φανερώνουν από τη μία τη θετική γνώμη της συγγραφέως για τους ήρωες και από την άλλη την αρνητική της γνώμη, και να σχολιάσουν ποιους ήρωες «συμπαθεί» η συγγραφέας ποιους όχι (εισαγωγή στο πεδίο της αξιολόγησης). Αφού εντοπιστούν τα σχόλια της παραγωγού του κειμένου παρουσιάζουμε το συναισθηματικό λεξιλόγιο ως έναν ακόμη μηχανισμό εμπλοκής της συγγραφέως στο κείμενό της. Μάλιστα, η δραστηριότητα που ακολουθεί συνδυάζει τόσο το πεδίο της αξιολόγησης όσο και αυτό της κλίμακας αιτιότητας. Ειδικότερα, οι μαθητές καταγράφουν

τις λέξεις που φανερώνουν τα συναισθήματα των ηρώων και καλούνται να σχολιάσουν (προφορικά) τις επιλογές ουσιαστικών (ουσιαστικοποιημένων πράξεων) έναντι ρημάτων. Τέλος, σχεδιάζουμε σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός παιδιού. Το ίδιο περίγραμμα, σε μικρότερες διαστάσεις υπάρχει και στα φύλλα εργασίας των μαθητών. Οι μαθητές γράφουν μέσα στο περίγραμμα που έχουν μπροστά τους λέξεις και φράσεις του κειμένου που αποτελούν ενδείξεις bullying. Για κάθε λέξη ή φράση που εντοπίζουν τα παιδιά ο / η εκπαιδευτικός κόβει και τσαλακώνει από ένα κομμάτι του μεγάλου περιγράμματος. Αφού εντοπιστούν όλα τα στοιχεία σχολικού εκφοβισμού προσπαθούμε να ξανακολλήσουμε όλα τα κομμάτια που έχουμε κόψει και τσαλακώσει, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως το παιδί που εκφοβίζεται δεν θα είναι ποτέ ξανά το ίδιο. Ακόμη, τονίζουμε τη δύναμη της γλώσσας, σχολιάζοντας τη φράση «η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει» και, έπειτα, παροτρύνοντας τους μαθητές να σκεφτούν τη θετική εκδοχή της δύναμης των λέξεων.

Αν απομένει χρόνος τα παιδιά κάνουν μία ζωγραφιά σχετική με το κείμενο. Ως εργασία για το σπίτι τους αναθέτουμε να συγγράψουν ένα πολύ σύντομο γράμμα προς τον Ορέστη όπου θα προσπαθούν να του συμπαρασταθούν ή να του δώσουν συμβουλές.

2^ο δίωρο

Το δεύτερο δίωρο ξεκινά με ανάγνωση του αποσπάσματος και συμπλήρωση φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα 6.4), στο οποίο εξετάζονται οι πράξεις των ηρώων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να διαχωρίσουν τις πράξεις των πρωταγωνιστών (Αχώνευτοι, Ντίνος, Γιάννης, Ορέστης) σε εσωτερικές και εξωτερικές (κλίμακα αιτιότητας) και, με βάση τον πίνακα που έχουν συμπληρώσει, να σχολιάσουν και να διαχωρίσουν τους ήρωες σε δυνατούς και αδύναμους (προφορικά). Στη συνέχεια, οι μαθητές διατυπώνουν προφορικά τα συμπεράσματα και τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από την συγκεκριμένη ιστορία.

Η υπόλοιπη ώρα αφιερώνεται στην δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν μία ιστορία, αντίστοιχη με αυτή που έχουν διαβάσει, με τη διαφορά ότι η δική τους ιστορία θα αφορμάται από πραγματικά γεγονότα που αφορούν είτε δικές τους εμπειρίες, είτε συμβάντα στα οποία ήταν μάρτυρες, είτε εμπειρίες φίλων τους. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε στους μαθητές ότι η δραστηριότητα αυτή θα είναι ανώνυμη.

3^ο δίωρο

Στο τρίτο δίωρο επιλέγονται τυχαία μερικές από τις ιστορίες που έχουν συγγράψει οι μαθητές, παρουσιάζονται από τον / την εκπαιδευτικό και οι μαθητές τις δραματοποιούν. Έπειτα, καλούμε τους μαθητές να αξιοποιήσουν όσα έχουν μάθει για τον σχολικό εκφοβισμό και να δημιουργήσουν ένα βίντεο κατά του bullying, το οποίο θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου ή και στο YouTube. Επισημαίνουμε ότι το βίντεο μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφίες, συνθήματα και ποιήματα ή τραγούδια που θα δημιουργηθούν από τους μαθητές ανά ομάδες.

Επέκταση: Ανάγνωση του βιβλίου «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι» (διερεύνηση – σύγκριση) και συγγραφή ενός σύντομου θεατρικού έργου με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας υπήρξε η εξέταση του τρόπου απεικόνισης του σχολικού εκφοβισμού στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας και η διατύπωση προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης της κοινωνιογλωσσικής αναπαράστασης του φαινομένου. Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού, επιχειρήθηκε πρώτα μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, την παιδική λογοτεχνία και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, δηλαδή την κριτική ανάλυση λόγου, τη συστημική λειτουργική γραμματική και τον κριτικό γραμματισμό. Κατόπιν, συλλέχθηκε όλο το διαθέσιμο υλικό παιδικών βιβλίων με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό και επιλέχθηκε το υπό ανάλυση δείγμα.

Η ανάλυση των βιβλίων πραγματοποιήθηκε αντλώντας από το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του Fairclough και από τα αναλυτικά εργαλεία της ΣΛΓ. Ειδικότερα, η ανάλυση εστιάστηκε στο αποσπάσματα όπου περιγράφονται τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού και οι συνέπειές τους, εξετάζοντας το σύστημα της μεταβιβαστικότητας, και συγκεκριμένα τους συμμετέχοντες, τις διαδικασίες και την κλίμακα αιτιότητας, καθώς και το πεδίο της αξιολόγησης. Προτού, όμως, συνοψίσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την κριτική ανάλυση λόγου, αξίζει να επισημανθούν κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με το σύνολο των παιδικών βιβλίων που εντοπίστηκαν.

Συλλέχθηκαν συνολικά 37 παιδικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά δημοτικού, με τη συντριπτική πλειοψηφία των βιβλίων να απευθύνονται στις ηλικίες από πέντε και από επτά ετών, φανερώνοντας, ενδεχομένως, την έλλειψη ενδιαφέροντος για την παιδική λογοτεχνία από τις μεγαλύτερες ηλικίες, ιδίως, πλησιάζοντας προς την εφηβεία. Μάλιστα, η στροφή προς την παιδική λογοτεχνία κορυφώθηκε την τελευταία πενταετία και, ιδιαίτερα κατά το έτος 2016, όπως υποδηλώνει ο αριθμός εκδοθέντων βιβλίων για εκείνη την περίοδο. Από την ταξινόμηση των βιβλίων προέκυψε πως το είδος εκφοβισμού που απεικονίζεται συχνότερα (32 βιβλία) είναι ο λεκτικός, συμβαδίζοντας με τις διεθνείς και ελληνικές έρευνες που τον επισημαίνουν ως το συχνότερα αναφερόμενο είδος. Ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά (31 βιβλία) ο σωματικός και, έπειτα, σε λιγότερα βιβλία ο κοινωνικός, ενώ εντύπωση προκαλεί η απουσία αναπαραστάσεων σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Για την ακρίβεια, εντοπίστηκαν μόλις δύο βιβλία που περιλαμβάνουν το

συγκεκριμένο είδος, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρονται διεξοδικά σε αυτό, φανερώνοντας, πιθανώς, την αντίληψη των συγγραφέων, αλλά και της κοινωνίας, πως πρόκειται για ένα είδος σχολικού εκφοβισμού που δεν σχετίζεται με τη ζωή των μαθητών του δημοτικού. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως το φύλο που επικρατεί στην πλειοψηφία των βιβλίων, τόσο στον ρόλο του θύματος όσο και στον ρόλο του θύτη, είναι το αρσενικό, επίσης συμβαδίζοντας με την επιστημονική βιβλιογραφία. Ποικίλες αναπαραστάσεις σχολικού εκφοβισμού εντοπίστηκαν στο σύνολο των βιβλίων, ωστόσο, η διεξοδικότερη εξέταση των βιβλίων που επιλέχθηκαν για τις μικρότερες ηλικίες, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου, ήταν που επέτρεψε τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κοινωνιογλωσσική κατασκευή του φαινομένου.

Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου που εκπονήθηκε στα αποσπάσματα των επιλεγμένων βιβλίων, διαπιστώθηκε, αρχικά, πως η μορφή σχολικού εκφοβισμού που προβάλλεται περισσότερο είναι ο σωματικός εκφοβισμός, ενδεχομένως επειδή αποτελεί την πλέον άμεση και ορατή μορφή, η οποία γίνεται εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι γλωσσικές επιλογές στις οποίες προβαίνουν οι δημιουργοί των κειμένων προκειμένου να παρουσιάσουν τα διάφορα είδη αλλά και τους ρόλους που εμπλέκονται στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, για την απεικόνιση του σωματικού εκφοβισμού επιλέγονται σχεδόν αποκλειστικά υλικές διαδικασίες, οι οποίες είναι και αυτές που επικρατούν στο σύνολο των κειμένων, εδραιώνοντας γλωσσικά ως κυρίαρχη μορφή σχολικού εκφοβισμού τη σωματική, ενώ ακολουθούν οι διαδικασίες που σχετίζονται με τον λεκτικό και, τέλος, σε μικρότερο βαθμό, με τον κοινωνικό. Ο λεκτικός εκφοβισμός, από την άλλη μεριά, αποδίδεται εξίσου με λεκτικές και υλικές διαδικασίες, κατά κύριο λόγο, και σε πολύ μικρότερο βαθμό με αντιληπτικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές. Αντίστοιχα, οι διαδικασίες που αποτυπώνουν την κοινωνική εκδοχή του εκφοβισμού είναι, στην πλειοψηφία τους, συμπεριφορικές και λιγότερο λεκτικές και κατηγορικές. Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι συγγραφείς επιλέγουν διαδικασίες που φανερώνουν πράξεις για να περιγράψουν τις επιθετικές ενέργειες, διαδικασίες λεκτικές και υλικές για να αποτυπώσουν τόσο τους χαρακτηρισμούς όσο και τις απειλές εις βάρος του θύματος, ενώ ο κοινωνικός εκφοβισμός αποδίδεται κυρίως μέσω της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για ρεαλιστικές απεικονίσεις των μορφών σχολικού εκφοβισμού, με ιδιαίτερη έμφαση, μάλιστα, στις πράξεις που εκφέρονται μέσω υλικών διαδικασιών.

Εξετάζοντας, στη συνέχεια, τις διαδικασίες που αντιστοιχούν στις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώθηκε πως αυτές είναι πολύ λιγότερες από τις αντίστοιχες των πράξεων εκφοβισμού, υποδηλώνοντας την επιθυμία των παραγωγών των κειμένων, να εστιάσουν την προσοχή των αναγνωστών στην αναγνώριση των ποικίλων εκφάνσεων του φαινομένου, αφήνοντάς τους, παράλληλα, ελεύθερο το πεδίο ώστε να ανακαλύψουν οι ίδιοι τις επιπτώσεις του ή να εκφράσουν σχετικές δικές τους εμπειρίες. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού αποδίδονται κυρίως με συναισθηματικές διαδικασίες, φανερώνοντας την επίδραση που υφίσταται ο ψυχικός κόσμος των θυμάτων, με τις συμπεριφορικές να ακολουθούν. Τις ψυχικές επιπτώσεις του εκφοβισμού εκφράζουν και οι γνωστικές και αντιληπτικές διαδικασίες, ενώ η επιλογή των συγγραφέων να παρουσιάσουν μέρος των αντιδράσεων των θυμάτων μέσω υλικών και λεκτικών πράξεων, στην ουσία, αποδείχθηκε πως αποδίδει την αδράνεια και τη σιωπή των θυμάτων.

Αναφορικά με την αναπαράσταση των θυτών, των θυμάτων και των παρατηρητών, οι πρώτοι είναι ξεκάθαρα οι πιο ενεργητικοί συμμετέχοντες. Μάλιστα, εισάγουν την πλειοψηφία των υλικών διαδικασιών, δεδομένου, άλλωστε, ότι αυτοί είναι που προβαίνουν στις ενέργειες εις βάρος των θυμάτων τους. Αν και οι υλικές διαδικασίες κατέχουν τα πρωτεία και στους τρεις ρόλους, ωστόσο, δεν ταυτίζουν τη δράση τους. Ειδικότερα, τα θύματα εισάγουν τις περισσότερες διαδικασίες από όλους, όμως η αριθμητική τους υπεροχή δεν φανεώνει την ενεργητικότητά τους. Απεναντίας, εστιάζοντας στην κλίμακα αιτιότητας διαπιστώθηκε πως τα θύματα εισάγουν, κατά κύριο λόγο, μη επενεργητικές διαδικασίες, ενώ η πληθώρα – και η ποικιλία – των διαδικασιών τους εκφράζει τις ενέργειες που πραγματοποιούν όντας αποδέκτες των πράξεων των θυτών. Μάλιστα, ακόμη και τις λίγες φορές που εισάγουν επενεργητικές διαδικασίες, αυτές τείνουν να είναι άνευ ουσιαστικής αξίας και αποτελεσματικότητας. Ακόμη, τα θύματα υπερτερούν στις λεκτικές διαδικασίες, υποδηλώνοντας ενίοτε ότι αξιοποιούν τη δύναμη του λόγου τους, αν και, συχνότερα, οι λεκτικές διαδικασίες φανερώνουν, επί της ουσίας, την έλλειψη λόγου, τη σιωπή τους. Οι παρατηρητές, από την άλλη, υπερισχύουν στις αντιληπτικές και υπαρκτικές διαδικασίες, δεδομένου ότι τείνουν να υφίστανται απλώς στην πλοκή χωρίς να την επηρεάζουν. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως μέσω των γλωσσικών τους επιλογών οι δημιουργοί των κειμένων αποδίδουν στερεοτυπικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φυσικοποιώντας τους ρόλους των εμπλεκόμενων και εδραιώνοντας ταυτόχρονα τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας.

Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων μεταβιβάζουν στον αναγνώστη τη δυσaréσκειά τους για τις πράξεις εκφοβισμού, την αντιπάθειά τους για τους θύτες και την συμπόνια τους για τα θύματα, τόσο μέσω της απόδοσης αιτιότητας όσο και μέσω της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, επικρατεί η ξεκάθαρη απόδοση αιτιότητας στο σύνολο των βιβλίων, επιτρέποντας την επίρριψη ευθυνών στον θύτη και τονίζοντας την παθητική στάση του θύματος, δημιουργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, προσδοκίες για τη δικαίωσή του. Ακόμη, στις ελάχιστες περιπτώσεις που αποκρύπτεται η αιτιότητα, στην περίπτωση των πράξεων των θυμάτων, υποδηλώνεται η παρουσίασή τους από τους συγγραφείς ως δικαιολογημένες αντιδράσεις, ενώ, αντίθετα, στην περίπτωση των θυτών η απόκρυψη αιτιότητας λειτουργεί κυρίως ως μέσο που συνδέεται περισσότερο με τη διαπροσωπική παρά με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, προσδίδοντας ζωντάνια και παραστατικότητα, καθώς το συγκεκριμένο επιτρέπει, εντέλει, την απόδοση ευθυνών στους θύτες.

Αντίστοιχα, πληθώρα στοιχείων αξιολόγησης κατασκευάζουν το προφίλ του «κακού ήρωα» για τους θύτες και του «καλού ήρωα» για τα θύματα, συμβάλλοντας στην στερεοτυπική απόδοση του δίπολου «κακό – καλό». Ακόμη, η οπτική του θύτη απουσιάζει, συμβάλλοντας, στην παρουσίαση των πράξεων του ως αδικαιολόγητων, ενώ η αποσιώπηση της δράσης των ενηλίκων εντείνει τη δύσκολη θέση των θυμάτων και ταυτόχρονα προωθεί το μήνυμα των συγγραφέων ως προς την ανάγκη αντίδρασης των θυμάτων και διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί η σημασία που αποδίδουν οι συγγραφείς στη δύναμη της γλώσσας, που άλλοτε πληγώνει και άλλοτε χειραφετεί. Λαμβάνοντας υπόψη την παιδικότητα των αναγνωστών και την λεπτότητα που απαιτεί ένα θέμα σαν τον σχολικό εκφοβισμό, εκφράζουν μέσω των γλωσσικών επιλογών τους την αποδοκιμασία τους προς κάθε μορφή βίας και παράλληλα προωθούν τα ιδεολογικά τους μηνύματα, καλώντας τα θύματα να αντιδράσουν και να μοιραστούν αυτό που τους συμβαίνει.

Καταλήγοντας, την ανάλυση των κειμένων ακολούθησε η προσπάθεια διατύπωσης μίας διδακτικής πρότασης που αξιοποιεί στοιχεία της κριτικής ανάλυσης λόγου και επιδιώκει να προωθήσει την ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν και προτείνονται προς αξιοποίηση διδακτικά σενάρια για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενταγμένα στο διδακτικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Παρότι έχουν εξαχθεί σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την αναπαράσταση του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά, οφείλουμε να επισημάνουμε και τους περιορισμούς που συνοδεύουν την παρούσα έρευνα.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά τις διαδικασίες συλλογής των παιδικών βιβλίων, πρέπει να σημειωθεί πως δεν αποκλείεται να υπάρχουν και άλλα, αξιόλογα βιβλία, τα οποία δεν λήφθηκαν υπόψη επειδή δεν εντοπίστηκαν στις πηγές που αξιοποιήθηκαν ή επειδή δεν αναφέρουν ξεκάθαρα πως πραγματεύονται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, δεδομένου ότι η αναζήτηση των βιβλίων πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2018, λήφθηκαν υπόψη μόνο τα βιβλία που είχαν εκδοθεί μέχρι τότε, πράγμα που σημαίνει πως νεότερα βιβλία μπορεί να αναπαριστούν με διαφορετικό τρόπο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν δεν αποκλείεται να καταργηθούν καθιστώντας την ταξινόμησή τους παρωχημένη.

Αναφορικά με την κριτική ανάλυση του λόγου των βιβλίων που επιλέχθηκαν, οφείλουμε να επισημάνουμε, πρώτο από όλα, ότι ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης του εκάστοτε χρήστη αυτής της μεθόδου. Επιπλέον, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα βιβλίων. Από διαφορετικά βιβλία πιθανόν να προκύψουν διαφορετικά ή και αντίθετα συμπεράσματα. Ακόμη, αν η ανάλυση αφορούσε ολόκληρα τα βιβλία και όχι μόνο συγκεκριμένα αποσπάσματα ενδέχεται να αποδιδόταν περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνιογλωσσικής κατασκευής του φαινομένου. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το γεγονός ότι δε λήφθηκε υπόψη η εικονογράφηση των βιβλίων.

Όσον αφορά τις διδακτικές προτάσεις, ο μεγαλύτερος περιορισμός έγκειται στο ότι είναι ακριβώς αυτό, προτάσεις. Δεδομένου ότι δεν έχουν εφαρμοστεί, δεν μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους ή η καταλληλότητά τους για τις τάξεις που επιλέχθηκαν.

7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα ή την αφορμή για άλλες έρευνες, με τις οποίες θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να αρθούν οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι πίνακες ταξινόμησης όλων των παιδικών βιβλίων, ώστε να διεξαχθεί ανάλυση περιεχομένου στο σύνολο του υλικού και να συνδυαστεί με κριτική ανάλυση του λόγου των βιβλίων, ώστε να συγκριθούν και να αλληλοσυμπληρωθούν τα συμπεράσματα των δύο ερευνητικών τεχνικών. Ακόμη, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η κριτική ανάλυση λόγου ολόκληρων των βιβλίων αντί των αποσπασμάτων ή η επιλογή διαφορετικών αποσπασμάτων ώστε να αναδειχθεί κάποια άλλη οπτική του φαινομένου, όπως, για παράδειγμα, ο τρόπος έκβασης των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Θα μπορούσαν, ακόμη, να αξιοποιηθούν βιβλία που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες και να συγκριθεί ο τρόπος της κοινωνιογλωσσικής κατασκευής του φαινομένου σε βιβλία που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, η κριτική ανάλυση των εικόνων των βιβλίων ή η ανάλυση κειμένων μαζικής κουλτούρας, όπως οι ταινίες που πραγματεύονται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Μία άλλη πρόταση αφορά την κριτική ανάλυση λόγου βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν στοιχεία σχολικού εκφοβισμού (π.χ. «Ολιβερ Τουίστ»). Θα μπορούσαν, ακόμη, να αξιοποιηθούν διαφορετικά αναλυτικά εργαλεία ή επιπλέον στοιχεία της συστημικής λειτουργικής γραμματικής.

Ακόμη μία πρόταση συνίσταται στην διδακτική αξιοποίηση της ανάλυσης στην πράξη. Ειδικότερα, τα διδακτικά σενάρια θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο μίας διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού και να αξιολογηθούν προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο έχουν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και την αλλαγή στάσεων για τον σχολικό εκφοβισμό. Ακόμη, τα διδακτικά σενάρια θα μπορούσαν να τροποποιηθούν και να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο ή σε μεγαλύτερες τάξεις. Μάλιστα, για τη διδακτική αξιοποίηση της κριτικής ανάλυσης λόγου θα μπορούσαν να ενταχθούν και άλλες δραστηριότητες ή να αξιοποιηθούν διαφορετικά στοιχεία της ΣΛΓ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξίου, Μ., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ.126

Αντωνίου, Α.-Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). Πως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και τις τάσεις αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης. Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* (102-121). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου Β., (2010) *Η σχολική διαμεσολάβηση- Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*, Αθήνα, Εκδ.: Νομική Βιβλιοθήκη Σ.σ.: 45-46, 144.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Ι.Β (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. *Παιδί και Έφηβος-Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10,1, 97-100.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γιάκου, Δ. (1993). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Παπαδήμα.

Γιώτης, Π., Γρηγορίου, Σ., Λυμπεροπούλου, Δ., Στρουμπίνη, Α. (2016). Οι εκδόσεις των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στην Ελλάδα κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Στο Μαλαφάντης Κ.Δ. (Επιμ.), *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Λογοτεχνία και Παιδεία», 4-6 Νοεμβρίου 2016*, Τόμος Β', 363-385. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα: Διάδραση.

Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στο Α. Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*. Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ. & Κοκοζίδου, Αι. (2013). «Ο λύκος αλλιώς: πώς να 'ναι, πώς; Ψάξε και θα βρεις, κριτικά αν το σκεφτείς». Ο Κριτικός Γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: ένα πρόγραμμα εφαρμογής του. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 2014. 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα*.

Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). «Ο άνδρας το 'χει μέσα του»: απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. 75-106. Αθήνα: Gutenberg.

Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.

Ιωαννίδου, Ε. (2010). Οι διδακτικές πρακτικές στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκλήσεις για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού. Στο Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Φτιάκα, Ε., & Κυριακίδης, Α. (επιμ.), *Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη, Πρακτικά 11ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 4-5 Ιουνίου 2010*, 338-350. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, 1η έκδοση. Αθήνα: Κριτική-Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, Ιατρικής Σχολής, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την κριτική ανάλυση λόγου στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού: μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α' τάξης δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (2η έκδ., 303-341. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδη, Μ. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε έζαρση*. Περίληψη ημερίδας της «Πυξίδας» για την αποτροπή των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Κωστούλη, Τρ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. *Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη.

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του M. A. K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. 2016. Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο: Στάμου Α.Γ., Πολίτης Π., Αρχάκης Α. (2016) (επιμ.). *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 57-94.

Μαυρή, Κ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός: Μια μελέτη περίπτωσης σε δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού στην Κύπρο. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). (2014). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα.

Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2013). «Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο. Στο Φ. Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη, στο Γρίβα, Ε.,

Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα.*

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Παπαγεωργίου Αι. (2006). *Η λογοτεχνία στη ζωή των παιδιών*, Λέξημα.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2007). Η Παιδική Λογοτεχνία ως Εργαλείο Κοινωνικής Μάθησης: Παραδείγματα Επίλυσης Συγκρούσεων και Διαχείρισης Κρίσεων Βίας με Γλωσσικές Δραστηριότητες στην Τάξη, *Δημερίδα «Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας» Σύγχρονα Κοινωνικά θέματα στην Ελληνική Παιδική/Νεανική Λογοτεχνία.*

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πεχτελίδης, Γ. & Στάμου, Α.Γ. (2016). Κατασκευή παιδικής ηλικίας και διακυβέρνηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης: Μια σύνθεση της φουκωικής με την κριτική ανάλυση λόγου. *Ημερίδα "Αναλύσεις λόγου: Αναζητώντας συνθέσεις"*, 31/5/2016, Βόλος.

Ποινικός Κώδικας - «Άρθρο 312. Πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά».

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, 2η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Με στοιχεία θεωρίας*. Αθήνα: Δανά.

Στάμου, Α. (2011). 'Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση', *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Κοντύλι, Πινακάτες Πηλίου, 179-193.

Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 20, 19-38.

Στάμου Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*,. Νήσος: Αθήνα, 149-187.

Στάμου, Α. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 4, 45-55.

Στάμου, Α. & Χρονάκη Α. (2007). Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό μαθηματικό περιοδικό Ευκλείδης Α'. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 1, 67 - 89. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/enedim.18764>

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο, στο Στάμου, Α.Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34, 411-421.

Τζήκας, Γ. (2001). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, (60), 36-41.

Τσιάντης, Ι., (2008). Ενδοσχολική Βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.

Τσιλιμένενη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο - Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

ΦΕΚ Β' 2334/3-10-2011. *Πρόγραμμα Σπουδών Νέου Σχολείου.*

ΦΕΚ 303B/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.*

ΦΕΚ 42A/27-04-2015. *Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις.*

Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη Α. (2000) Άσκηση βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2, 1, Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). “Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας”, στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος), 189-196. Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.

Χατζησαββίδης, Σ. 2010. Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης).*

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Τσιπλάκου Σ., 2011. *Η πρόταση για τη διδακτική της γλώσσας: Κριτικός γραμματισμός και Νέες κειμενικές πρακτικές στο Σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*, Π.Ι. Λευκωσία.

Ψάλτη, Αν. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329–345.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. *ERIC Digest*. 1-5.

Aluedse, O. (2006). Bullying in schools: A Form of Child Abuse in Schools. *Educational Research Quarterly*, 30,1, 37-49.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 1, 49 – 56. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M

Andreou, E., Paparoussi, M. & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences* 1, 4, 102-113.

Avgitidou S. & Stamou A.G. (2013). Constructing childhood: Discourses about school violence in the daily press. *Children & Society*, 27, 3, 174-183. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00402.

Barone, F.J. (1997). Bullying in schools. *Phil Delta Kappen*, 79, 1, 80–82.

Beale, A., & Scott, P. (2001). “Bullybusters”: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 4, 300-305.

Beane, A. L. (1999). *The bully free classroom: over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Beane, A. L. (2005). *The bully free classroom: Over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Behrman, E. (2006). «Teaching about language, power and text: a review of classroom practices that support critical literacy». *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49(6), 490-498.

Beran, T. (2005). A closer look at the relationship between bullying and behavior problems: A syndrome of misconduct. *Exceptionality Education Canada*, 15, 3, 41-55.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.

Bourke, R. (2008). First Graders and Fairy Tales: One Teacher’s Action Research of Critical Literacy, *The Reading Teacher*, 62, 4, 304-312.

Carney, J. V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behavior during adolescence, *School Psychology International*, 21, 213-223.

Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 3, 364–382.

Christensen, L. (2000). *Reading, Writing, and Rising Up: Teaching about Social Justice and the Power of the Written Word*. Milwaukee, Wisconsin: Rethinking Schools Publication.

Christensen, H.H., & Clark, R.N. (1996). Increasing public involvement to reduce depreciative behavior in recreation settings in Goldsten, A.G. (Eds). *The psychology of vandalism*, 255-273. New York, Plenum Press.

Ciardello, A. V. (2004). Democracy’s Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58, 2, 138-147.

Cleary, S. D. (2000) Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors, *Adolescence*, 35, 671-682.

Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. The University of North Carolina, Chapel Hill. Ανακτήθηκε στις 7/5/2019 από: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437>

Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk*, 6, 3, 1–3. National Council of Teachers of English.

Comber, B. & Simpson A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. London : L. Erlbaum Associates, 271-282. Mahwah, NJ: Earlbaum.

Comber, B. (2013). ‘Critical literacy in the Early Years: Emergence and Sustenance in an Age of Accountability’ in Larson, J. and Marsh, J. (eds) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy (2nd ed.)*, 587-602.

Connolly, I., & O’ Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559–567.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood, and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.

Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell (dir.) *Violent Children and Adolescents. Asking the Question Why?*, 138-150. London: Whurr Publishers.

Craig, W. M., & Pepler. D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93. doi: 10.1037/cp2007010

Crothers, L.M. & Kolbert, J.B. (2008). ‘Tackling a problematic behavior management issue: Teachers’ intervention in childhood bullying problems’, *Intervention in School and Clinic* 43, 3, 132–139.

Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and responding to children’s books about bullying. *Ohio Journal of English Language Arts*, 49, 1, 31-38.

DeHaan, L. (1997). *Bullies*. NDSU. Reviewed and reprinted March 2009.

Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation*, 421-471. New: Wiley.

Duncan, R. D. (2004). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Their Victims. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 227-244. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dyson, A. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*, New York: Teachers College Press.

Dyson, A. (2001). Relational sense and textual sense in a US urban classroom: The contested case of Emily, girlfriend of a ninja. In B. Comber & A. Simpson (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*, 3-18. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Entenman, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2005). Victims, bullies, and bystanders in k-3 literature. *The Reading Teacher*, 59, 352-364. doi:10.1598/RT.59.4.5

Esch, G. (2008). Children's literature: Perceptions of Bullying, *Childhood Education*, 84, 6, 379-382. DOI: 10.1080/00094056.2008.10523046

Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 3, 365-383.

Evans, J. (2004) (ed.). *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton Publishers.

Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21-35). Athens: Diadrassi.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin Hillsdale (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 5–29. NJ: Lawrence Erlbaum.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: Tonrt, M. and Norris, N. (Eds) *Crime and Justice: An Annual Review of Research*. 17, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders*, 4,321-326.

Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 5, 559–573.

Freeman, G., Hooks, L., & Hinton, A. (2008). Bibliotherapy and bullying in kindergarten. *Reading Matters*, 9, 7-12.

Froeschle, J., Mayorga, M., Castillo, Y., & Hargrave, T. (2008). Strategies to prevent and heal the mental anguish caused by cyberbullying. *Middle School Journal March*, 30-35.

Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109–125.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystander in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638.

Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, 34, 3, 587.

Gregory, K., & Vessey, J. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing, 20*, 9, 127-133.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 4, 379-400.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.

Hankins, K. (1998). Cacophony to symphony, memoirs in teacher research. *Harvard Education Review, 68*, 2.

Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.

Heath, M. A., Moulton, E., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Brown, A. (2011). Strengthening elementary school bully prevention with bibliotherapy. *Communique, 39*, 8, 12-14.

Heffernan, L., & Lewison, M. (2000). Making real world issues our business: Critical literacy in a third-grade classroom. *Primary Voices, 9*, 2, 15–21.

Heffernan, L. & Lewison, M. (2003). Social narrative writing: (Re) constructing kid culture in writing workshop. *Language Arts, 80*, 6, 435-443.

Henkin, R. (2005). *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Heller, J.R. (2013). Using novels for children to combat bullying. *International Journal of English and Education, 2*, 2, 514-523.

Hillsberg, C., & Spak, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. *Middle School Journal, 38*, 2, 23-28.

Hoewisch, A. (2000). Children's literature in teacher-preparation programs. *Reading Online*, doi: 1096-1232

Hoffman L. J. (2011). Interactive Literary Discussions in Kindergarten Read-Alouds in *The Reading Teacher*, 65, 3, DOI:10.1002/TRTR.01025

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53, 1, 19-26.

Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basil Blackwell.

Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52, 175-186.

Jewett, P. & Smith, K. (2003). «Becoming critical: moving toward a critical literacy». *Action in Teacher Research* 25, 3, 69-77.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23, 6, 661–674.

Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*, State University of New York Press, Albany.

Kasten, W. Kristo, J. McClure, A. and Garthwait, A. (2005) *Living literature: Using children's literature to support reading and language arts*, Pearson, Upper Saddle River, NJ.

Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I., Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes Στο *Proceedings of the 14th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network*. University of York: CiCe, 218.

Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.

Kriedler, W. (1996). Smart ways to handle kids who pick on others. *Instructor*, 106, 70–77.

Labadie, M., Pole, K., and Rogers, R. (2013). How kindergarten students connect and critically respond to themes of social class in children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 52, 312–338. DOI: 10.1080/19388071.2013.809176

Leckie, B. (1998). *Girls, Bullying Behaviours and Peer Relationships: The Double Edged Sword of Exclusion and Rejection*. Paper presented at the Annual Conference at the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia, Nov.10-Dec.4,1997.

Leland, H., & Harste, J. (1994). Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key. *Language Arts*, 71, 337–345.

Leland, C., & Harste, J., & Huber, K. (2005). Out of the box: Critical literacy in a first grade classroom. *Language Arts*, 82, 5, 257-268.

Leland, C., Lewison, M., & Harste, J. (2013). *Teaching children's literature: It's critical!* New York: Routledge.

Leland, C., Lewison, M., & Harste, J. (2014). *Creating critical classrooms, reading and writing with an edge* (3rd ed.). New York: Routledge.

Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37, 12, 1091-1108.

Levin, D. (2003). *Teaching Young Children in Violent Times: Building a Peaceable Classroom* (2nd ed.) Cambridge, MA: National Association for the Education of Young Children.

Levine, J. E. (2007). *Learning from behavior: how to understand and help “challenging” children in school*. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Group.

Lewison, M., Flint, A.S., & van Sluys, K., (2002). Taking on critical literacies: The Journey of Newcomers and Novices, *Language Arts*, 79, 5, 382-392.

Lewison, M., Heffernan, L. (2008). Rewriting Writers Workshop: Creating Safe Spaces for Disruptive Stories, *Research in the Teaching of English*, 42, 4 , 435-465.

Lewison, M., & Leland, C. (2002). Critical literacy in B.J. Guzzetti, *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory, and Practice*. ABC CLIO, Santa Barbara, California.

Lizhegu, M. E. (2012). *A whole-school approach to managing bullying behaviour among learners in secondary schools in the Vhembe district in the Limpopo province*. (minor-dissertation).

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 5, 448-461.

Luke, A. (2012). Critical literacy: foundational notes, *Theory into practice*, 51, 1, 4-11.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (eds.), *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin. 185-226.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*.

Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16, 3, 247-270.

McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-56.

McNamara, B. E. & McNamara, F. J. (1997). *Keys to dealing with bullies*. New York: Barron's Educational Series, Inc.

Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge: Oxford.

Morgan, P. (2002). *Teaching Tolerance in the zero-tolerance zone: One war against terror that we can win*. Unpublished manuscript.

Moulton, E., Heath, M.A., Prater, M.A. & Dyches, T.T. (2012). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons*, 51, 2, 119-148.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 16, 2094-2100.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158, 8, 730-736.

Nordahl, J., Poole, A., Stanton, L., Walden, L., & Beran, T. (2008). A Review of School-Based Bullying Interventions. *Democracy & Education*, 18, 1, 16-20. Retrieved from ERIC database.

Oliver, R. L., & Young, T. A. (1994). Early lessons in bullying and victimization: The help and hindrance of children's literature. *School Counselor*, 42, 2, 137-146.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. New York: Wiley.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bullying or Victim problems in school. Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 4, 495–510.

Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Book nine-Bullying prevention program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 520–538.

Olweus D. (2014). Bullying in school: some facts, some myths and systematic intervention. *Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*, 63-75, Αθήνα.

Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Book nine-Bullying prevention program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior, 26*, 1, 99-111.

O' Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature as a cultural tool for character education. *The Reading Teacher, 57*, 7, 640-645.

Paparoussi, M., Andreou, E. & Gkouni, V. (2011). Approaching children's fears through bibliotherapy: A classroom-based intervention. In Kisubi, A.T. & J. Hagen (Eds.), *Best Practices in Human Services: A Global Perspective – A CSHSE Monograph*, 284-300. Wiconsin: Council for Standards in Human Service Education.

Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care, 47*, 1, 107-129.

- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1990). Using developmental literature with collaborative groups. *Reading Improvement, 27*, 226-237.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research, 14*, 3, 206-221.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*, 2, 167-175.
- Pepler, D., Rigby, K., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in schools: How successful can intervention be?*. Cambridge University Press.
- Powell, M. D. and L. D. Ladd (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy, 38*, 189-206.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure, 50*, 4, 5-13.
- Psalti, A., (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology, 9*, 2, 132-157.
- Quinn, K. B., Barone, B., Kearns, J., Stackhouse, S. A., & Zimmerman, M. E. (2003). Using a novel unit to help understand and prevent bullying in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*, 7, 582-91.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 3, 436-444. doi:10.1037/0022-006X.74.3.436
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.

Roberts, Jr. W.B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press.

Sahni, U. (2001). Children appropriating literacy: Empowerment pedagogy from young children's perspective, In B. Comber & A. Simpson (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey & London. 19-35.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 1, pages 30–44.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 2, 199–213.

Sassu, K. A., Elinoff, M. J., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2004). Bullies and victims: Information for parents. *National Association of School Psychologists*.

Shechtman, Z. (2000). An innovative intervention for treatment of child and adolescent aggression: An outcome study. *Psychology in the School*, 37, 157-167.

Sharp, S., Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of clinical child psychology*, 30, 3, 349-363.

Simmons, R. (2002). *Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls*. Harcourt Books. Orlando, FL

- Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'Donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of School Violence, 5*, 1, 43-61. doi:10.1300/J202v05n01_04
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher, 50*, 118–127.
- Slonje, R., Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 2, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*, 1, 26-32.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas, 71*, 81-98.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 591-599.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*, 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119–1133.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 548-561.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005) Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools, 27*, 2, 101–110.

Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 3, 239–268.

Stamou, A. G. (2001). The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A Critical Discourse Analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society*, 12: 653-680. DOI: 10.1177/0957926501012005005.

Starr, L. (2009). Names can hurt you: de-myth-tifying the classroom bully. *Education World*.

Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Sudermann, M., Jaffe, P., Schiek, E. et al. (1996). *A school-based anti-violence program*. London, ON: London Family Court Clinic.

Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing. California: Corwin Press.

Sutton, J., P. K. Smith, & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior, *Social Development*, 8, 117-127.

Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.

Thibault, M. (2004). Children's literature promotes understanding. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages/635>

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2, 2, 5–27.

Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*, 315-320.

Van Niekerk, A.S.L. (1993). The school bully. *Education and Culture, 16* (nd) 35- 36.

Vasquez, V. (2001). Classroom inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: Seeking out possibilities in the lives of learners, In S. Boran, and B. Comber (eds.) *Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry*. Whole Language Umbrella and National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 200-215.

Vasquez, V.M. 2003, *Negotiating Critical Literacies With Young Children*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey & London.

Vessey, J., DiFazio, R. & Strout, T. (2013). Youth bullying: A review of the science and call to action. *Nursing Outlook, 61*, 5, 337-345.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 1, 3–25.

Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse and Neglect, 33*, 307-311.

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*, 4, 384–388.

Παιδικά βιβλία με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό

- Αλεξάνδρου, Γ. Κ. (2011). *Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών*. Susaeta.
- Ανδρεοπούλου, Σ. (2014). *Πέτρος & Ράνια*. Ψυχογιός.
- Αρτζανίδου, Έ. (2016). *Ψηλά τα χέρια*. Ψυχογιός.
- Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*. Ψυχογιός.
- Banscherus, J. (2013). *Μια υπόθεση για τον ντετέκτιβ Κλουζ: Η εκδίκηση της σοκολάτας*. Μεταίχμιο.
- Γεωργίου, Γ. & Ζουγανέλης, Γ. (2016). *Ο διαφορετικός μισομποκίτσας*. Α.Α. Λιβάνη.
- Γεωργοστάθη, Ε. (2017). *Χάθηκε η μπάλα!*. Ψυχογιός.
- Γιώτη, Μ. (2016). *Σκουφοκοκκινίτσα*. Διόπτρα.
- Γκίκα, Ε. (2013). *Η ζωγραφιά που ταξιδεύει*. Καλέντης.
- Γκουντσίδου, Β. & Φαχαντίδου, Ά. (2016). *Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying*. Ανάτυπο.
- Δημόπουλος, Χ. (2015). *Ο δράκος Ναπολέον*. Ψυχογιός.
- De Kinder, J. (2017). *Κόκκινο, ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο*. Πατάκη.
- Ζωντανού, Κ. (2016). *Human net*. Μεταίχμιο.
- Ηλιοπούλος, Β. Δ. (2015). *Ο Αληθινός Τρικεράτωψ φοβάται;*. Πατάκη.
- Geisler Dagmar (2013). *Ψυχραιμία, παιδιά!*. Πατάκη.
- Gilles Chouinard & Rogé (2017). *Ο Τυραννοχαζούλης*. Gema.
- Κάββαλου, Στ. (2016). *Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής*. Μεταίχμιο.
- Καζάρα, Ε. (2015). *5 ημέρες σιωπής*. Σαΐτα.
- Κουτσιαρής, Β. (2016). *Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;*. Ελληνοεκδοτική.
- Λεμπέσης, Γ. Δ. (2014). *Ψαρόσουπα 3: Βρασίδας εναντίον Μπακαλιαράκου*. Ψυχογιός.
- Ludwig, T. (2016). *Το αόρατο αγόρι*. Α.Α. Λιβάνη.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2016). *Θες να παίξουμε;*. Άγκυρα.
- Μουντάκη, Α. (2014). *Το κορίτσι του Πέτρου*. Μεταίχμιο.
- Πατσαρός, Κ. (2014). *Το κουτί*. Μεταίχμιο.
- Πούλος, Κ. (2012). *Σιγά τα αυγά!*. Μεταίχμιο.
- Πριοβόλου, Ε. (2013). *Ο Τρυφεράκανθος*. Καλέντης.
- Palacio, R. J. (2013). *Θάυμα*. Παπαδόπουλος.
- Ρουσάκη Μ. (2010). *Ο νταής του σχολικού*. Ψυχογιός.
- Ransom, J. F. (2017). *Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα*. Παρισιανού Α.Ε.
- Σερέφας, Σ. (2014). *Μήπως είμαι βλάκας;*. Μεταίχμιο.

- Tabula Rasa (Εργαστήρι δημιουργικής γραφής) (2017). *Μπου ζελευθερία!*. iWrite.gr.
- Τερζόπουλος, Β. (2016). *Αναταραχή στην κουζίνα 2: ένα αλλιώτικο πιρούνι*. Κόκκινη Κλωστή.
- Τσιαμπαλή – Κελεπούρη, Χ. (2013). *Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους*. Ψυχογιός.
- Φαλκονάκη, Α. (2015). *Η φωνή της Ρόζι*. Μεταίχμιο.
- Φίλιου, Δ. (2015). *Ο Φιφίκος στο σχολείο*. Οσελότος.
- Φούρκα, Π. (2015). *Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι*. Ψυχογιός.
- Wilson, J.(2001). *Κακά κορίτσια*. Ψυχογιός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1. Α. Συνοπτική παρουσίαση δράσεων κατά του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Λαμβάνοντας υπόψη τις καταστρεπτικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού κρίνεται απαραίτητη η λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση, αλλά και για την πρόληψή του, αν και στην Ελλάδα η παρουσία αντίστοιχων προγραμμάτων είναι περιορισμένη συγκριτικά με τις χώρες του εξωτερικού. Αυτό, βέβαια, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η ευαισθητοποίηση και η ενασχόληση με το φαινόμενο είναι σχετικά πρόσφατη στην Ελλάδα, όπου θεωρείται, μάλιστα, πως το μέγεθος του προβλήματος δεν έχει τις διαστάσεις που επικρατούν σε άλλες χώρες.

Παρόλα αυτά, η ανάγκη για ενημέρωση θεωρείται αδιαμφισβήτητη, ενώ πλέον το ενδιαφέρον για ευαισθητοποίηση έχει αυξηθεί και έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες προσπάθειες αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου. Οι δράσεις που αφορούν (και) την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνοψίζονται ακολούθως.

- Το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε την πρωτοβουλία δημιουργίας Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, το οποίο «έχει ως αποστολή τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την ταυτοποίηση, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών βίας και εκφοβισμού» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 159704/Γ7-17-12-2012), και οι δράσεις του υλοποιούνται με ευθύνη των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.
- Το Υπουργείο Παιδείας, επίσης, έχει καθιερώσει την 6η Μαρτίου ως «Πανελλήνια Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 19792 /Γ7-23-2-2012), με στόχο τη διεξαγωγή δράσεων ευαισθητοποίησης στα σχολεία όλης της χώρας.
- Στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού συγκαταλέγεται και η υλοποίηση πράξεων για την «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 4077-28-04-2014), με σκοπό την ενημέρωση, την επιμόρφωση, την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την περιοδική εκτίμηση του φαινομένου (βλ. και <http://stop-bullying.sch.gr/>).
- Ακόμη, ο Συνήγορος του Παιδιού δραστηριοποιείται και σε θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, μέσω της εξέτασης υποθέσεων και της διαμεσολάβησης για τη λήψη μέτρων προστασίας των μαθητών, μέσω των συζητήσεων με μαθητές,

γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες και εκπροσώπους φορέων οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά, καθώς και μέσω των πρωτοβουλιών για προτάσεις παρέμβασης (6673/Γ1-16-01-2014).

- Σύμφωνα συνεργασίας έχει υπογραφεί ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.ΨΥ.Π.Ε.). Μάλιστα, το πρόγραμμα παρέμβασης «Stop! στην Ενδοσχολική βία» συνιστά το προϊόν των ερευνών που διεξήχθησαν στο πλαίσιο των δύο ερευνητικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων Daphne, τα οποία οργάνωσε και συντόνισε η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.ΨΥ.Π.Ε) για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία και απευθύνεται σε μαθητές της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Ακόμη, μεταξύ άλλων δράσεων, η Ε.ΨΥ.Π.Ε. έχει εκδώσει εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την πρόληψη του εκφοβισμού μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων στην τάξη.
- Μέσω του προγράμματος Δάφνη III χρηματοδοτήθηκε η δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» (European Antibullying Network-EAN), με πρωτοβουλία του Μη Κερδοσκοπικού Οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με φορείς και χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και με στόχο την χαρτογράφηση και προώθηση βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης και τη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (βλ. <http://www.antibullying.eu/el>).
- Το 2016 υπογράφηκε Μνημόνιο – Σύμφωνα Συνεργασίας ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και «Το Χαμόγελο του Παιδιού» «για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο».

1. Β. Νομοθεσία

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα, η αντιμετώπιση του οποίου θα έπρεπε να αποτελεί πρώτιστο μέλημα του κράτους. Άλλωστε, πέρα από την κοινωνική του διάσταση, δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται και η ποινική, παρότι δεν πληροί την αντικειμενική υπόσταση θεσμοθετημένου αυτοτελούς εγκλήματος. Βέβαια, το νομικό κενό για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έγινε προσπάθεια να καλυφθεί μόλις το 2015.

Συγκεκριμένα, πτυχές από κάποιες εγκληματικές δράσεις που συνθέτουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχουν ενταχθεί στο άρθρο 312 του Ποινικού Κώδικα, το οποίο τροποποιήθηκε με το άρθρο 8 του ν. 4322/2015 (ΦΕΚ 42 Α/27-04-2015). Το άρθρο 312 του Ποινικού Κώδικα αντικαθίσταται ως εξής:

«Άρθρο 312. Πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά.

Αν δεν συντρέχει περίπτωση βαρύτερης αξιόποινης πράξης, τιμωρείται με φυλάκιση, όποιος με συνεχή σκληρή συμπεριφορά προξενεί σε τρίτον σωματική κάκωση ή άλλη βλάβη της σωματικής ή ψυχικής υγείας. Αν η πράξη τελείται μεταξύ ανηλίκων δεν τιμωρείται εκτός αν η μεταξύ τους διαφορά ηλικίας είναι μεγαλύτερη από τρία (3) έτη, οπότε επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα. Αν το θύμα δεν συμπλήρωσε ακόμη το δέκατο όγδοο (18ο) έτος της ηλικίας του ή δεν μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του και ο δράστης το έχει στην επιμέλεια ή στην προστασία του ή ανήκει στο σπίτι του δράστη ή έχει μαζί του σχέση εργασίας ή υπηρεσίας ή το έχει αφήσει στην εξουσία του ο υπόχρεος για την επιμέλειά του ή του το έχουν εμπιστευθεί για ανατροφή, διδασκαλία, επίβλεψη ή φύλαξη έστω προσωρινή, αν δεν συντρέχει περίπτωση βαρύτερης αξιόποινης πράξης, επιβάλλεται φυλάκιση τουλάχιστον έξι (6) μηνών. Με την ίδια ποινή τιμωρείται όποιος με συστηματική παραμέληση των υποχρεώσεων του προς τα προαναφερόμενα πρόσωπα γίνεται υπαίτιος να πάθουν σωματική κάκωση ή βλάβη της σωματικής ή ψυχικής τους υγείας.»

Αυτό σημαίνει πως το νομικό κενό εξακολουθεί να υφίσταται, δεδομένου ότι στην περίπτωση άσκησης βίας μεταξύ συνομήλικων – ανηλίκων, που είναι και η συχνότερη, ο δράστης δεν τιμωρείται και το θύμα παραμένει απροστάτευτο. Ίσως, βέβαια, η επιλογή αυτή να έχει πραγματοποιηθεί με απώτερο στόχο να μη στιγματιστεί ο ανήλικος δράστης και να του δοθεί μία δεύτερη ευκαιρία να εξελιχθεί. Σε κάθε περίπτωση, όμως, σοβαρά

ποινικά αδικήματα δεν πρέπει να μένουν ατιμώρητα, γι' αυτό και απαιτούνται άμεσες ενέργειες από το σχολείο και τους γονείς που θα πρέπει να απευθύνονται, ιδίως στις περιπτώσεις σοβαρών επιθέσεων, στις αρμόδιες αρχές, ενώ η παιδαγωγική αντιμετώπιση και, ει δυνατόν, πρόληψη του προβλήματος θεωρείται πιο επιτακτική από ποτέ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΙΝΑΚΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

2. Πίνακες ταξινόμησης των παιδικών βιβλίων για τον σχολικό εκφοβισμό

2. Α. Βιβλία για τις ηλικίες 5+

2.Α.1. Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (5+)

Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας	Έτος έκδοσης	Εκδότης	ISBN	Αριθμός σελίδων
<i>Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών</i>	Αλεξάνδρου Γιώτα Κ.	2011	Susaeta	9789605020439	55
<i>Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα</i>	Αυτζής Μαρκούριος	2011	Ψυχογιός	9789604962730	45
<i>Ο διαφορετικός μισομπουκίτσας</i>	Γεωργίου Γιούλα, Ζουγανέλης Γιάννης	2016	Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη	9789601430744	48
<i>Σκουφοκοκκινίτσα</i>	Γιώτη Μαρίνα	2016	Διόπτρα	9789606050220	60
<i>Η ζωγραφιά που ταξιδεύει</i>	Γκίκα Ελένη	2013	Καλέντης	9789602192955	32
<i>Ο δράκος Ναπολέον</i>	Δημόπουλος Χρήστος	2015	Ψυχογιός	9786180111521	48
<i>Ο Αληθινός Τρικεράτωψ φοβάται;</i>	Ηλιόπουλος Βαγγέλης Δ.	2015	Εκδόσεις Πατάκη	9789601665276	32
<i>Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;</i>	Κουτσιαρής Βασίλης	2016	Ελληνοεκδοτική	9789605631147	32
<i>Ο νταής του σχολικού</i>	Ρουσάκη Μαρία	2010	Ψυχογιός	9789604537419	41
<i>Ο Φιφίκος στο σχολείο</i>	Φύλιου Δέσποινα	2015	Οσελότος	9789605643249	48

<i>Μπου ζελευθερία!</i> (30 παραμύθια για τον σχολικό εκφοβισμό)	Συλλογικό έργο – Tabula Rasa	2017	Εκδόσεις iWrite.gr	9786185218775	152
<i>Ο Τυραννοχαζούλης</i>	Gilles Chouinard & Rogé	2017	Gema	9789606893377	36
<i>Κόκκινο, ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο</i>	De Kinder Jan	2017	Εκδόσεις Πατάκη	9789601658810	40
<i>Το αόρατο αγόρι</i>	Ludwig Trudy	2016	Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη	9789601431154	40
<i>Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα</i>	Ransom Jeanie Franz	2017	Παρισιάνου Α.Ε.	9789605832759	36

2.Α.2. Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (θύτης – θύμα) (5+)

Τίτλος βιβλίου	Χαρακτήρες (άνθρωποι, ζώα, αντικείμενα)	Φύλο		Σύγκριση ηλικίας θύτη - θύματος	Άλλα χαρακτηριστικά του θύματος
		Θύτη	Θύματος		
<i>Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών</i>	Ζώα (ψάρια)	Ομάδα Αρσενικών και Θηλυκών	A (πρωταγωνιστής) Α και Θ (υπόλοιπα ψάρια)	Δεν αναφέρεται	Πρωταγωνιστής: ντροπαλός, μεγάλη μύτη Υπόλοιπα ψάρια: αδύναμα
<i>Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα</i>	Άνθρωποι	Ομάδα Α	A	Οι θύτες είναι μεγαλύτερης ηλικίας	Το θύμα στο παρελθόν έτρωγε πολύ – ακόμη και το κολατσιό των συμμαθητών του
<i>Ο διαφορετικός</i>	Άνθρωποι	A (από τα	A	Κάποιοι	Μικρή σωματική

<i>μισομπογκίτσας</i>		συμφραζόμενα)		θύτες είναι μεγαλύτεροι, κάποιοι έχουν την ίδια ηλικία με το θύμα	διάπλαση
<i>Σκουφοκοκκινίτσα</i>	Άνθρωποι, ζώα	Δεν αναφέρεται	A	Δεν αναφέρεται	Τρομακτική όψη (λύκος)
<i>Η ζωγραφιά που ταξιδεύει</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A και Θ	Θ	Ίδια ηλικία	Κόκκινα μαλλιά
<i>Ο δράκος Ναπολέον</i>	Ζώα (δράκοι)	Δεν αναφέρεται	A	Ίδια ηλικία	Μικρή σωματική διάπλαση
<i>Ο Αληθινός Τρικεράτωψ φοβάται;</i>	Άνθρωποι, ζώο	Ομάδα A	A	Ίδια ηλικία	Καινούριος μαθητής, από άλλη χώρα, δεν ξέρει καλά ελληνικά, δεν μπορεί να πει το «ρ»
<i>Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A	A (πρωταγωνιστής), A και Θ (υπόλοιπα θύματα)	Οι θύτες είναι μεγαλύτερης ηλικίας	Μικρή ηλικία
<i>Ο νταής του σχολικού</i>	Άνθρωποι	A	A	Ο θύτης είναι μεγαλύτερος	Μικρή ηλικία και σωματική διάπλαση, γυαλιά, όνομα
<i>Ο Φιφίκος στο σχολείο</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A	A	Δεν αναφέρεται	Γκάφες (μαθεύτηκαν και έγιναν η αιτία του

					εκφοβισμού)
<i>Μπου ζελευθερία!</i>	Ζώα	A, Θ	A (σε 23 από τα 30 παραμύθια), Θ (σε 7 από τα 30 παραμύθια)	Δεν αναφέρεται	Διαφορετικότητα
<i>Ο Τυραννοχαζούλης</i>	Ζώα	A	A	Ίδια ηλικία	Μικρή σωματική διάπλαση, φοβισμένο
<i>Κόκκινο, ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο</i>	Άνθρωποι	A, Θ	A	Ίδια ηλικία	Κόκκινα μάγουλα
<i>Το αόρατο αγόρι</i>	Άνθρωποι	A, Θ	A	Ίδια ηλικία	Πολύ ήσυχος χαρακτήρας
<i>Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα</i>	Άνθρωποι, ζώα	Θ	A	Δεν αναφέρεται	Μικρή σωματική διάπλαση

2.Α.3. Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (5+)

Τίτλος βιβλίου	Είδος bullying	Μέρος όπου συμβαίνει το επεισόδιο bullying	Θεατές (Υπάρχουν; Πώς αντιδρούν;)	Ενήλικες (Υπάρχουν; Παρεμβαίνουν;)	Έκβαση/λύση
<i>Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών</i>	Σωματικό, λεκτικό	Βυθός θάλασσας	Ο πρωταγωνιστής ως θεατής αρχικά	Η νονά του πρωταγωνιστή (γοργόνα) τον συμβουλεύει	Αντίδραση θύματος-πρωταγωνιστή, εκδίκηση

			φοβάται να αντιδράσει, στη συνέχεια προστατεύει τα θύματα		θυμάτων-ψαριών, συγκρότηση οργάνωσης για την προστασία των δικαιωμάτων των ψαριών, θέσπιση κανόνων-κυρώσεις, συμφιλίωση
<i>Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο, δρόμος	Δεν αναφέρεται	Γυμνάστρια, μητέρα θύματος (δεν παρεμβαίνουν)	Το θύμα σώζει τη ζωή του θύτη, συμφιλίωση
<i>Ο διαφορετικός μισομποκίτσας</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σπίτι (πάρτι γενεθλίων), σχολείο	Συμμαθητές (έμμεση υποστήριξη του θύτη - γελάνε)	Γονείς (παρηγορούν το θύμα, συζητούν με τη δασκάλα), γιαγιά (παρηγορεί το θύμα), δασκάλα (προτρέπει τους θύτες να απολογηθούν)	Το θύμα απευθύνεται στους γονείς του, συνάντηση γονέων με δασκάλα, παρέμβαση δασκάλας, ανάδειξη της ικανότητας του θύματος στο τραγούδι, συμφιλίωση
<i>Σκουφοκοκκινίτσα</i>	Κοινωνικό, λεκτικό (έμμεση αναφορά)	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	Ο λύκος αποκτά φίλους αλλά παραμένει κρυμμένος

<i>Η ζωγραφιά που ταξιδεύει</i>	Λεκτικό	Σχολείο	Ένας συμμαθητής παρηγορεί το θύμα	Γονείς, γιαγιά, δασκάλα (δεν παρεμβαίνουν)	Οι θύτες ενθουσιάζονται με τη ζωγραφιά του θύματος και αλλάζουν συμπεριφορά
<i>Ο δράκος Ναπολέον</i>	Κοινωνικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητές (γελάνε), μία συμμαθήτρια παρηγορεί το θύμα και το συμβουλεύει να μιλήσει	Δασκάλα, γονείς (οι γονείς του θύματος μιλάνε στη δασκάλα και αυτή μιλά στους γονείς του θύτη, οι γονείς του θύτη συζητάνε μαζί του)	Αντίδραση θύματος, αλλαγή συμπεριφοράς θύτη, συμφιλίωση
<i>Ο Αληθινός Τρικεράτωψ φοβάται;</i>	Λεκτικό, κοινωνικό	Σχολείο	Συμμαθήτριες (φοβούνται να δείξουν τη συμπάθειά τους στο θύμα για να μη γίνουν και αυτές θύματα)	Δασκάλα (δεν παρεμβαίνει)	Αντίδραση θύματος, οι θύτες τρομάζουν, συμφιλίωση
<i>Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο, έξω από το σπίτι του θύματος	Δεν αναφέρεται	Μητέρα, δασκάλα (δεν παρεμβαίνουν)	Τα θύματα αντιστέκονται, μιλάνε στη δασκάλα
<i>Ο νταής του σχολικού</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολικό λεωφορείο	Παιδιά - συνεπιβάτες στο σχολικό (γελάνε)	Οδηγός σχολικού (χωρίζει τον θύτη και το θύμα)	Αντίδραση θύματος, συμφιλίωση
<i>Ο Φιφίκος στο σχολείο</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Επιστάτης σχολείου	Μετά από την παρέμβαση των

				(προσπαθεί να προστατέψει το θύμα, μιλά στους γονείς), γονείς (απευθύνονται στον διευθυντή), διευθυντής (προσπαθεί να μάθει από το θύμα τι συμβαίνει, το παραπέμπει στην σχολική ψυχολόγο), σχολική ψυχολόγος (συμβουλεύει το θύμα)	ενηλίκων το θύμα αποκτά θάρρος και αντιμετωπίζει τους θύτες, ένας από τους θύτες εξηγεί την προσωπική του ιστορία και ζητά συγγνώμη, συμφιλίωση, τραγούδι για τον σχολικό εκφοβισμό
<i>Μπου ξελευθερία!</i>	Λεκτικό (σε 29 από τα 30 παραμύθια), κοινωνικό (σε 16 από τα 30 παραμύθια), σωματικό (σε 5 από τα 30 παραμύθια)			Παρέμβαση μεγαλύτερων σε 3 από τα 30 παραμύθια	Ηρωική πράξη του θύματος και συμφιλίωση (σε 24 από τα 30 παραμύθια), αντιμετώπιση με χιούμορ από την πλευρά του θύματος, αντίσταση του θύματος και συγκίνηση του θύτη, αποκάλυψη μυστικού του θύτη και συμφιλίωση, εκδίκηση και τελικά

					συμφιλίωση, εξαφάνιση θύματος – μετάνοια θυτών – συμφιλίωση, παρέμβαση δασκάλου
<i>Ο Τυραννοχαζούλης</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Γονείς θύματος (δεν παρεμβαίνουν)	Το θύμα σώζει τη ζωή του θύτη, συμφιλίωση, ο θύτης σώζει τη ζωή του θύματος
<i>Κόκκινο, ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητές (αρχικά συμμετέχουν στο bullying, έπειτα φοβούνται να αντιδράσουν, τελικά μιλάνε στη δασκάλα)	Δασκάλα (δεν αναφέρεται η παρέμβασή της)	Οι θεατές μιλάνε στη δασκάλα και ενωμένοι με το θύμα αντιστέκονται στον θύτη
<i>Το αόρατο αγόρι</i>	Κοινωνικό	Σχολείο	Ο καινούριος συμμαθητής επεμβαίνει ώστε να μην είναι πια μόνο του το θύμα	Δεν αναφέρεται	Το θύμα αποκτά φίλους με τη βοήθεια του καινούριου συμμαθητή του
<i>Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα</i>	Σωματικό, λεκτικό	Δάσος	Δεν αναφέρεται	Γονείς (συμβουλεύουν το θύμα), δασκάλα (παραπέμπει το θύμα στον σχολικό σύμβουλο),	Αρχικά το θύμα αποφεύγει τον θύτη, έπειτα προσπαθεί μάταια να αντισταθεί, στο τέλος με το

				σχολικός σύμβουλος (συμβουλεύει το θύμα να κάνει κάτι απρόοπτο)	χαμόγελό του αντιμετωπίζει τον θύτη
--	--	--	--	---	-------------------------------------

2. Β. Βιβλία για τις ηλικίες 7+

2.Β.1. Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (7+)

Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας	Έτος έκδοσης	Εκδότης	ISBN	Αριθμός σελίδων
<i>Ψηλά τα χέρια</i>	Αρτζανίδου Έλενα	2016	Ψυχογιός	9786180113822	48
<i>Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής</i>	Κάββαλου Στέργια	2016	Μεταίχμιο	9786180304190	64
<i>Ψαρόσουπα 3: Βρασίδα εναντίον Μπακαλιαράκου</i>	Λεμπέσης Γιώργος	2014	Ψυχογιός	9786180107203	64
<i>Σιγά τα αυγά!</i>	Πούλος Κώστας	2012	Μεταίχμιο	9789605019112	53
<i>Ο Τρυφεράκανθος</i>	Πριοβόλου Ελένη	2013	Καλέντης	9789602192702	32
<i>Μήπως είμαι βλάκας;</i>	Σερέφας Σάκης	2014	Μεταίχμιο	9789605667696	80
<i>Αναταραχή στην κουζίνα 2: ένα αλλιώτικο πιρούνι</i>	Τερζόπουλος Βασίλης	2016	Κόκκινη Κλωστή Δεμένη	9786185151218	72
<i>Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους</i>	Τσιαμπαλή - Κελεπούρη Χρυσάνθη	2013	Ψυχογιός	9786180101409	48

<i>Η φωνή της Ρόζι</i>	Φαλκονάκη Άλισον	2015	Μεταίχμιο	9786180302011	64
<i>Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι</i>	Φούρκα Πέγκυ	2015	Ψυχογιός	9786180106695	88
<i>Μια υπόθεση για τον ντετέκτιβ Κλουζ: Η εκδίκηση της σοκολάτας</i>	Banscherus Jürgen	2013	Μεταίχμιο	9789605660628	85
<i>Ψυχραιμία, παιδιά!</i>	Geisler Dagmar	2013	Εκδόσεις Πατάκη	9789601648200	143

2.B.2. Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (7+)

Τίτλος βιβλίου	Χαρακτήρες (άνθρωποι, ζώα, αντικείμενα)	Φύλο		Σύγκριση ηλικίας θύτη - θύματος	Άλλα χαρακτηριστικά του θύματος
		Θύτη	Θύματος		
<i>Ψηλά τα χέρια</i>	Άνθρωποι	A	Θ	Ίδια ηλικία	Καινούρια μαθήτρια, ντροπαλή, δεν μιλάει καθόλου Γυαλιά
<i>Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A	A	Ίδια ηλικία	Όνομα, ευαίσθητος, κάτασπρο δέρμα, μικρή σωματική διάπλαση, γυαλιά
<i>Ψαρόσουπα 3: Βρασίδας εναντίον Μπακαλιαράκου</i>	Ζώα (ψάρια)	Δεν αναφέρεται	A, Θ	Δεν αναφέρεται	Διαφορετική καταγωγή

<i>Σιγά τα αυγά!</i>	Άνθρωποι	A	A, Θ	Ίδια ηλικία	Καινούριος μαθητής, από άλλη χώρα
<i>Ο Τρυφεράκανθος</i>	Ζώα	Δεν αναφέρεται	A	Δεν αναφέρεται	Ευαίσθητος χαρακτήρας
<i>Μήπως είμαι βλάκας;</i>	Άνθρωποι	A	A, Θ	Ίδια ηλικία	Δεν αναφέρονται (πρωταγωνιστής ο θύτης)
<i>Αναταραχή στην κουζίνα 2: ένα αλλιώτικο πιρούνι</i>	Αντικείμενα	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	Καινούριο πιρούνι, του λείπει ένα δόντι (διαφορετική εμφάνιση – διαφορετικές δυνατότητες)
<i>Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A	A	Δεν αναφέρεται	Ήσυχος χαρακτήρας, αγαπά τα βιβλία. Εξωτερική εμφάνιση και συνήθειες (των υπόλοιπων θυμάτων – έμμεση αναφορά)
<i>Η φωνή της Ρόζι</i>	Άνθρωποι	Θ	Θ	Ίδια ηλικία	Δεν αναφέρονται
<i>Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι</i>	Άνθρωποι	Ομάδα A και Θ	A, Θ	Μεγαλύτερης ηλικίας	Το θάρρος που είχε δείξει ο πρωταγωνιστής στο παρελθόν _ αιτία να γίνει στόχος Διαφορετική

					καταγωγή- σχολικές επιδόσεις (πιθανότητα ανάληψης της σημαίας στην παρέλαση από αλλοεθνή μαθήτρια). Σωματική διάπλαση (υπέρβαρη μαθήτρια)
<i>Μια υπόθεση για τον ντετέκτιβ Κλουζ: Η εκδίκηση της σοκολάτας</i>	Άνθρωποι	Ομάδα Α και Θ	Α	Ίδια ηλικία	Καινούριος μαθητής, εξωτερική εμφάνιση (εύσωμος, κοντός, ντύσιμο, γυαλιά), όνομα, σχολική επίδοση
<i>Ψυχραιμία, παιδιά!</i>	Άνθρωποι	Ομάδα Α	Α Α, Θ	Κάποιοι από τους θύτες είναι μεγαλύτεροι από τα θύματα, κάποιοι είναι συνομήλικοι	Το θύμα κάνει παρέα με ένα κορίτσι – τον υπερασπίζεται ένα κορίτσι

2.B.3. Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (7+)

Τίτλος βιβλίου	Είδος bullying	Μέρος όπου συμβαίνει το επεισόδιο bullying	Θεατές (Υπάρχουν; Πώς αντιδρούν;)	Ενήλικες (Υπάρχουν; Παρεμβαίνουν;)	Έκβαση/λύση
<i>Ψηλά τα χέρια</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητές (υπερασπίζονται το θύμα, γίνονται και οι ίδιοι θύματα)	Δασκάλα (συζητά με τον θύτη)	Αντίδραση θύματος, ο θύτης απολογείται, συμφιλίωση
<i>Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής</i>	Λεκτικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητές (έμμεση υποστήριξη θύτη)	Γονείς, δασκάλα, οφθαλμίατρος, διευθύντρια, γονείς παιδιών (παρεμβαίνουν)	Το θύμα απευθύνεται σε ενήλικες, παρεμβαίνει η διευθύντρια του σχολείου, θύτες και θεατές απολογούνται, διδακτική παρέμβαση, συμφιλίωση
<i>Ψαρόσουπα 3: Βρασίδας εναντίον Μπακαλιαράκου</i>	Σωματικό, λεκτικό	Βυθός θάλασσας	Δεν αναφέρεται	«Τέρας ψυχραιμίας», (συμβουλεύει), «Ελευθερία του Λόφου» (συμβουλεύει τα θύματα και παρεμβαίνει για να διώξει τους θύτες)	Τα θύματα αντιστέκονται, μετά από την παρέμβαση της «Ελευθερίας του Λόφου» οι θύτες αποχωρούν
<i>Σιγά τα αυγά!</i>	Σωματικό,	Σχολείο	Οι θεατές είναι	Δάσκαλος, γονείς	Το θύμα

	λεκτικό, κοινωνικό		και οι ίδιοι θύματα (φοβούνται να μιλήσουν στο δάσκαλο), ένας συμμαθητής υπερασπίζεται το θύμα και γίνεται στόχος κοινωνικού εκφοβισμού	(δεν παρεμβαίνουν)	φοβάται να αντιδράσει, ο θύτης τελικά φεύγει σε άλλη χώρα και γίνεται ο ίδιος θύμα
<i>Ο Τρυφεράκανθος</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό (στο τέλος αποδεικνύονται «πειράγματα»)	Λιβάδι	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	Το θύμα γίνεται θύτης -από τρυφεράκανθος γίνεται ακανθόχοιρος - μετανιώνει, συνειδητοποιεί ότι δεν δεχόταν εκφοβισμό αλλά φιλικά πειράγματα, ξαναγίνεται τρυφεράκανθος
<i>Μήπως είμαι βλάκας;</i>	Λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Υπεύθυνη τραπεζαρίας, δασκάλα (ο θύτης τις ξεγελά - δεν παρεμβαίνουν), διευθυντής (τιμωρεί τον θύτη, αυτός και όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου συμβουλεύουν τον θύτη να κρατήσει	Αρχικά ο θύτης ξεγελά τους ενήλικες και συνεχίζει να εκφοβίζει, τιμωρία για ένα μήνα από τον διευθυντή του σχολείου, ο θύτης καταγράφοντας

				ημερολόγιο και να σκεφτεί όσα έκανε)	όσα έκανε στους συμμαθητές του μετανιώνει, συμφιλίωση
<i>Αναταραχή στην κουζίνα 2: ένα αλλιώτικο πιρούνι</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό	Κουζίνα, τραπέζι	Πετσέτα (συμπαραστέκεται στο θύμα και το υπερασπίζεται, απευθύνεται στους μεγαλύτερους της κουζίνας)	Αλάτι (συμβουλεύει το θύμα να αντιδράσει), Πιπέρι (συμβουλεύει το θύμα να αδιαφορήσει)	<p>Εκδοχή 1: το θύμα αντιδρά, απευθύνεται στους μεγαλύτερους, σχεδιάζει εκδίκηση, κερδίζει τον θαυμασμό και τη «συγγνώμη» από τους θύτες</p> <p>Εκδοχή 2: το θύμα αδιαφορεί για τους θύτες και δουλεύει σκληρά, οι θύτες δε σταματούν ποτέ αλλά το θύμα μαθαίνει να τους αγνοεί</p>
<i>Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους</i>	Λεκτικό	Σχολείο	Φίλος θύματος – πρωταγωνιστής (υπερασπίζεται το θύμα)	Γιαγιά του πρωταγωνιστή (τον συμβουλεύει να αδιαφορήσει για τους θύτες που εκφοβίζουν τον φίλο του), παππούς πρωταγωνιστή (τον βοηθάει να δώσει ένα μάθημα στους	Εκδίκηση, συμφιλίωση, ο θύτης εξηγεί τη συμπεριφορά του και καταλαβαίνει το λάθος του

				θύτες)	
<i>Η φωνή της Ρόζι</i>	Σωματικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Μητέρα, δασκάλα (δεν παρεμβαίνουν)	Το θύμα ενώ αρχικά φοβάται να μιλήσει, τελικά αντιδρά, χωρίς ωστόσο να «μαρτυρήσει» τον θύτη στη δασκάλα
<i>Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι</i>	Σωματικό, λεκτικό	Σχολείο, πάρκο	Ο πρωταγωνιστής-θύμα και ως θεατής (παρέμβαση-έμμεση υπεράσπιση του θύματος), φίλη πρωταγωνιστή (καμία αντίδραση - κρύβεται)	Δασκάλα (παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου, οργανώνει θεατρικό έργο για τη σχολική βία)	Το θύμα (πρωταγωνιστής) αναγκάζεται να μπει στη συμμορία των θυτών και να γίνει θύτης, στο τέλος μιλά στη δασκάλα, συμφιλίωση
<i>Μια υπόθεση για τον ντετέκτιβ Κλουζ: Η εκδίκηση της σοκολάτας</i>	Σωματικό, λεκτικό	Σπίτι θύματος (πάρτι γενεθλίων), σχολείο	Συμμαθητές (φοβούνται να δείξουν τη συμπάθειά τους προς το θύμα), πρωταγωνιστής (για να προστατέψει το θύμα τηλεφωνεί στον πατέρα του θύματος, σχεδιάζει με το θύμα να εκδικηθεί τους θύτες)	Πατέρας θύματος (ζητά τη βοήθεια του πρωταγωνιστή/θεατή για να ανακαλύψει τι συμβαίνει στο παιδί του, δηλαδή στο θύμα), ιδιοκτήτρια περίπτερου (έμμεσα βοηθά το θύμα)	Ο πρωταγωνιστής βοηθάει το θύμα να αντιμετωπίσει τους θύτες, οι θύτες παγιδεύονται και αναγκάζονται να υποσχεθούν πως δεν θα ξαναενοχλήσουν το θύμα

<i>Ψυχραιμία, παιδιά!</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, ηλεκτρονικό	Σχολείο, δρόμος	Συμμαθητές (έμμεση υποστήριξη του θύτη), συμμαθήτρια – φίλη του θύματος (αντίσταση στους θύτες)	Δασκάλα, διευθυντής (τιμωρούν το θύμα για την εκδίκηση που πήρε από τους θύτες), γονείς θυτών και θύματος (επιπλήττουν το θύμα για την εκδίκηση που πήρε από τους θύτες), γυμναστής (επιβλέπει τα θύματα κατά τη διάρκεια της τιμωρίας τους)	Το θύμα εκδικείται τους θύτες (γίνεται θύτης) αλλά τιμωρείται για αυτό, οι θύτες συνεχίζουν να τον εκφοβίζουν, τα θύματα σχεδιάζουν να εκβιάσουν και να εκδικηθούν έναν από τους θύτες
---------------------------	---------------------------------	-----------------	---	--	--

2. Γ. Βιβλία για τις ηλικίες 9+

2.Γ.1. Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (9+)

Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας	Έτος έκδοσης	Εκδότης	ISBN	Αριθμός σελίδων
<i>Χάθηκε η μπάλα!</i>	Γεωργοστάθη Ελένη	2017	Ψυχογιός	9786180118759	104
<i>Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying</i>	Γκουντσίδου Βασιλική, Φαχαντίδου Άννα	2016	Ανάτυπο	9786188234666	43
<i>Human net</i>	Ζωντανού Κατερίνα	2016	Μεταίχμιο	9786180306941	152

<i>5 ημέρες σιωπής</i>	Καζάρα Ελένη	2015	Εκδόσεις Σαΐτα (δωρεάν διαδικτυακή έκδοση)	9786185147396	44
<i>Το κορίτσι του Πέτρου</i>	Μουντάκη Αργυρώ	2014	Μεταίχμιο	9789605665265	160
<i>Το κουτί</i>	Πατσαρός Κωνσταντίνος	2014	Μεταίχμιο	9789605667702	112
<i>Κακά κορίτσια</i>	Wilson Jacqueline	2001	Ψυχογιος	9789602746066	177

2.Γ.2. Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (9+)

Τίτλος βιβλίου	Χαρακτήρες (άνθρωποι, ζώα, αντικείμενα)	Φύλο		Σύγκριση ηλικίας θύτη - θύματος	Άλλα χαρακτηριστικά του θύματος
		Θύτη	Θύματος		
<i>Χάθηκε η μπάλα!</i>	Άνθρωποι	Ομάδα Α	Ομάδα Α	Οι θύτες είναι μεγαλύτερης ηλικίας	Μικρότερη σωματική διάπλαση και δύναμη από τους θύτες
<i>Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying</i>	Άνθρωποι	Α	Α, Θ	Ίδια ηλικία	Δεν αναφέρεται
<i>Human net</i>	Άνθρωποι	Α	Α	Ίδια ηλικία	Καινούριος μαθητής, μικρή σωματική διάπλαση, σχολική επίδοση

<i>5 ημέρες σιωπής</i>	Άνθρωποι	Θ, Α	Θ Α (έμμεση αναφορά)	Ίδια ηλικία	Καινούρια μαθήτρια, σιδεράκια
<i>Το κορίτσι του Πέτρου</i>	Άνθρωποι	Θ	Θ	Ίδια ηλικία	Διαφορετική καταγωγή, πολύ σκούρο δέρμα, όμορφη, ο θείος του θύματος βρίσκεται στη φυλακή
<i>Το κουτί</i>	Άνθρωποι	Α	Α	Ίδια ηλικία	Διαφορετική καταγωγή του πατέρα του θύματος, σκούρο δέρμα
<i>Κακά κορίτσια</i>	Άνθρωποι	Ομάδα Θ	Θ	Ίδια ηλικία	Εξωτερική εμφάνιση (γυαλιά, παιδικό ντύσιμο), μεγάλη ηλικία μητέρας

2.Γ.3. Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (9+)

Τίτλος βιβλίου	Είδος bullying	Μέρος όπου συμβαίνει το επεισόδιο bullying	Θεατές (Υπάρχουν; Πώς αντιδρούν;)	Ενήλικες (Υπάρχουν; Παρεμβαίνουν;)	Έκβαση/λύση
<i>Χάθηκε η μπάλα!</i>	Σωματικό, λεκτικό	Γηπεδάκι του	Δεν αναφέρεται	Γονείς και συγγενείς θύματος (δεν	Τα θύματα δεν αποκαλύπτουν τίποτα στους γονείς

		μπάσκει		παρεμβαίνουν), πατέρας θύτη (παρεμβαίνει)	τους για το στοίχημα με τους θύτες, ο πατέρας του θύτη διακόπτει τον αγώνα μπάσκει ανάμεσα στα θύματα και τους θύτες και επιπλήττει τον θύτη, οι θύτες απολογούνται, συμφιλίωση
<i>Η γιαγιά Σοφία, ο μικρός Χαραλαμπούλης, το διαδίκτυο και το cyberbullying</i>	Σωματικό (έμμεση αναφορά)	Σχολείο	Ο πρωταγωνιστής (θέλει να εκδικηθεί τον θύτη)	Γιαγιά του πρωταγωνιστή (τον συμβουλεύει σχετικά με το bullying και την ασφαλή χρήση του διαδικτύου)	Δεν αναφέρεται
<i>Human net</i>	Κοινωνικό, λεκτικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητής του θύματος/ πρωταγωνιστής (αρχικά φοβάται να βοηθήσει το θύμα, μιλά στους γονείς του, οργανώνει σχέδιο για να αντιμετωπίσει τον θύτη με τη βοήθεια των υπόλοιπων συμμαθητών), οι υπόλοιποι συμμαθητές	Γονείς πρωταγωνιστή (τον συμβουλεύουν να βοηθήσει το θύμα – η μητέρα του ανησυχεί μήπως γίνει και ο ίδιος στόχος), δασκάλα (δεν παρεμβαίνει) Διευθυντής (συζητά με τον θύτη)	Ο πρωταγωνιστής απευθύνεται στους γονείς του, με αφορμή ένα παιχνίδι στο tablet οργανώνει ένα σχέδιο για να προστατέψει το θύμα – και κάθε θύμα- με τη βοήθεια των συμμαθητών του, το θύμα φεύγει

			<p>αρχικά δεν αντιδρούν.</p> <p>Συμμαθήτριες θύματος/πρωταγωνιστή (απευθύνονται στη δασκάλα)</p>		
<i>5 ημέρες σιωπής</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό	Σχολείο	Συμμαθητής (συμπαραστέκεται στο θύμα και το συμβουλεύει να μιλήσει)	Γονείς (ενημερώνουν όλο το προσωπικό του σχολείου για τα επεισόδια και ζητούν τη συνδρομή ψυχολόγου), δασκάλα και υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (διδασκτική παρέμβαση)	Το θύμα, ακούγοντας την προσωπική ιστορία bullying του συμμαθητή της και τις συμβουλές του μιλάει στους γονείς της οι οποίοι πηγαίνουν στο σχολείο και ενημερώνουν το προσωπικό, παρέμβαση δασκάλας, συμφιλίωση
<i>Το κορίτσι του Πέτρου</i>	Κοινωνικό, λεκτικό, σωματικό, cyber-bullying	Σχολείο	Συμμαθητής – φίλος θύματος (υπερασπίζεται το θύμα), συμμαθήτριες (άμεση υποστήριξη του θύτη, σταδιακά αποδοχή του θύματος), συμμαθητές (δεν αντιδρούν)	Πατέρας πρωταγωνιστή-θεατή (τον συμβουλεύει να αγνοήσει το επεισόδιο cyber-bullying), μητέρα πρωταγωνιστή (στηρίζει τη μητέρα του θύματος), μητέρα θύματος (απευθύνεται στον διευθυντή),	Ο θύτης δεν αλλάζει συμπεριφορά παρόλο που ενδέχεται να βρεθεί στη θέση του θύματος, οι θεατές αποδέχονται σταδιακά το θύμα – σε αυτό συμβάλλει η έμμεση παρέμβαση της καθηγήτριας

				καθηγήτρια (έμμεση παρέμβαση)	(ομαδική εργασία)
<i>Το κουτί</i>	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Δασκάλα (δεν παρεμβαίνει)	Το θύμα προσπαθεί να αντιμετωπίσει τον θύτη με έμμεσο τρόπο
<i>Κακά κορίτσια</i>	Λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό	Δρόμος, σχολείο	Συμμαθητής θύματος (δεν αντιδρά - φοβάται)	Πατέρας θύματος (αρχικά το συμβουλεύει να ανταποδίδει το «πείραγμα»), μητέρα θύματος (αρχικά συμβουλεύει το θύμα να αγνοεί τους θύτες, αργότερα απευθύνεται στην διευθύντρια του σχολείου), περαστική – «μάρτυρας» του επεισοδίου bullying (ενημερώνει τη μητέρα του θύματος), διευθύντρια (απαγορεύει στους θύτες να μιλάνε στο θύμα), δασκάλα (διδασκτική παρέμβαση)	Οι θύτες δεν σταματούν παρά μόνο την επόμενη σχολική χρονιά χάρη στην διδασκτική παρέμβαση της δασκάλας

2. Δ. Βιβλία για τις ηλικίες 11+

2.Δ.1. Πίνακας με βασικές πληροφορίες για τα βιβλία (11+)

Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας	Έτος έκδοσης	Εκδότης	ISBN	Αριθμός σελίδων
<i>Πέτρος & Ράνια</i>	Ανδρεοπούλου Σοφία	2014	Ψυχογιός	9786180107227	200
<i>Θες να παίζουμε;</i>	Μιχαλόπουλος Νίκος	2016	Άγκυρα	9789605473136	58
<i>Θαύμα</i>	Palacio R. J.	2013	Εκδόσεις Παπαδόπουλος	9789604844524	368

2.Δ.2 Πίνακας με πληροφορίες για τους χαρακτήρες (11+)

Τίτλος βιβλίου	Χαρακτήρες (άνθρωποι, ζώα, αντικείμενα)	Φύλο		Σύγκριση ηλικίας θύτη - θύματος	Άλλα χαρακτηριστικά του θύματος
		Θύτη	Θύματος		
<i>Πέτρος & Ράνια</i>	Άνθρωποι	A	A	Ίδια ηλικία	Καινούριος μαθητής, σχολική επίδοση
<i>Θες να παίζουμε;</i>	Άνθρωποι	A	A, Θ	Μεγαλύτερη ηλικία από το θύμα	Εξωτερική εμφάνιση, προσωπικότητα, οικονομική κατάσταση, διαφορετική καταγωγή
<i>Θαύμα</i>	Άνθρωποι	A	A	Ίδια ηλικία Μεγαλύτερη	Καινούριος μαθητής, παραμορφωμένη

				ηλικία	εξωτερική εμφάνιση (στοματοπροσωπικό σύνδρομο)
--	--	--	--	--------	--

2.Δ.3. Πίνακας με πληροφορίες για το επεισόδιο bullying (11+)

Τίτλος βιβλίου	Είδος bullying	Μέρος όπου συμβαίνει το επεισόδιο bullying	Θεατές (Υπάρχουν; Πώς αντιδρούν;)	Ενήλικες (Υπάρχουν; Παρεμβαίνουν;)	Έκβαση/λύση
<i>Πέτρος & Ράνια</i>	Σωματικό, λεκτικό	Σχολείο	Δεν αναφέρεται	Γονείς, καθηγητές (δεν παρεμβαίνουν)	Το θύμα αγνοεί τους θύτες, στην πορεία μαθαίνει πως οι θύτες είναι θύματα ενδο-οικογενειακής βίας και ότι κινδυνεύουν από έναν έμπορο ναρκωτικών, οι πρωταγωνιστές προσπαθούν να σώσουν μόνοι τους θύτες και το καταφέρνουν με τη βοήθεια της αστυνομίας
<i>Θες να</i>	Λεκτικό, σωματικό,	Κατασκήνωση,	Δεν αναφέρεται	Γονείς, δάσκαλοι	(ιστορίες 1,2,3:) Το θύμα δεν αντιδρά και αποφασίζει να γίνει θύτης, (ιστορία 5:) το

παίζουμε;	κοινωνικό	στάδιο, σχολείο		(δεν παρεμβαίνουν)	θύμα αλλάζει σχολείο, (ιστορία 6:) το θύμα παθαίνει νευρική ανορεξία, (ιστορία 7:) το θύμα αυτοκτονεί, (ιστορία 8:) το θύμα εξαφανίζεται με την οικογένειά του στην προσπάθειά τους να μεταναστεύσουν, (ιστορία 9:) 20 χρόνια μετά, ο γιος ενός από τους θύτες εξαφανίζεται όντας ο ίδιος θύμα bullying
Θαύμα	Λεκτικό, κοινωνικό, σωματικό	Σχολείο Κατασκήνωση	Στο σχολείο: συμμαθητές (αρχικά υποστήριξη των θυτών, στην πορεία αποδοχή και υποστήριξη του θύματος) Στην κατασκήνωση: οι θύτες γίνονται θεατές ενός άλλου	Γονείς, καθηγητές, διευθυντής (στηρίζουν το θύμα, δεν παρεμβαίνουν σε κάποιο επεισόδιο)	Το θύμα αποκτά φίλους που τον προστατεύουν, οι θύτες τον υπερασπίζονται όταν του επιτίθενται τα μεγαλύτερα παιδιά στην κατασκήνωση και γίνονται φίλοι του, τελικά όλα τα παιδιά του σχολείου – με

			επεισοδίου bullying και προστατεύουν το θύμα		εξαίρεση μόνο έναν από τους θύτες – αποδέχονται και στηρίζουν το θύμα
--	--	--	---	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

3. Αποσπάσματα παιδικών βιβλίων

- «Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα», Αυτζής Μερκούριος
«Το τελευταίο διάστημα... διέταξε αυτή τη φορά ο νταής.» (σελ. 15-37)
- «Ο δράκος Ναπολέων», Δημόπουλος Χρήστος
«Τετραπέρατο δρακάκι όπως ήταν... εκείνο τον απαίσιο τον Αρθούρο.» (σελ. 18-21)
«Στο διάλειμμα... για ακόμα μία φορά.» (σελ.22-26)
- «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;», Κουτσιαρής Βασίλης
«Το ζυπνητήρι χτυπάει... Όλοι τελικά έχουν τον λύκο τους!» (σελ. 9-21)
- «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα», Ransom Jeanie Franz
«...Η Φοβεροσκουφίτσα, ωστόσο, το μόνο που λάτρευε... σκούπισε τα δακρυσμένα ματάκια του με την ουρά του.» (χωρίς αριθμό σελίδων)
- «Ψηλά τα χέρια», Αρτζανίδου Έλενα
«Χτύπησε το κουδούνι... τρέμει ακόμη περισσότερο.» (σελ. 7-11)
«Εκείνη τη στιγμή... να την ηρεμήσω.» (σελ. 15-18)
«Ο Τζίμης, από την άλλη... μήπως τον μαρτυρήσω.» (σελ. 26-31)
«...πετάχτηκε όρθιος ο Τζίμης... τον αγκάλιασε.» (σελ. 33)
- «Σιγά τα αυγά!», Πούλος Κώστας
«...Ξαφνικά, ο Αλέξανδρος... ούτε στους γονείς τους.» (σελ.8-11)
«Ο Μίρκο κάθισε στο διπλανό θρανίο... σου παίρνει πολύ κόπο και χρόνο.» (σελ.13-14)
«Δεν έπρεπε να τον αφήσει... Παντού υπάρχει ένας Αλέξανδρος, του είπα.» (σελ. 28-31)
«...Και σαν να μην έφτανε αυτό... ούτε Αλέξανδρο.» (σελ.39)
- «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους», Τσιαμπαλή – Κελεπούρη Χρυσάνθη
«Βιβλία διαβάζουν τα κορίτσια... με έσφιξε στην αγκαλιά της»... «Μείναμε μόνοι με τον παππού... την προηγούμενη εβδομάδα;» (σελ.9-17)
- «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι», Φούρκα Πέγκυ
«Ο Άρης ζύπνησε κακόκεφος... ή στους γονείς του.» (σελ. 9-10)
«Ο Άρης προχωρούσε σκυφτός... κατάφερε να πει...» «Μέχρι το σχόλασμα... να υποκύψει στον εκβιασμό της συμμορίας.» (σελ.13-18)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΩΝ (ΚΑΛ)

4. Πίνακες με τις διαδικασίες των πρωταγωνιστών (ΚΑΛ)

4.Α. «Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα»

Πίνακας 4.Α.α. - Διαδικασίες Ορφέα

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Ορφέας
Υλικές	«έτρωγες τα σάντουιτς του Πέτρου», «και (έτρωγες) της Ειρήνης τα τοστ και το γλυκό», το βάζει στα πόδια, σαν να τους ξεφεύγει, τα μπισκότα που έτρωγε, να πάει στην τουαλέτα, να κάνει πιπί πάνω του, «δεν πας στην τουαλέτα», «στέκεσαι έξω από την πόρτα», να πλακωθεί στο ξύλο με τα Κίτρινα Ποδήλατα, πήγαινε σπίτι του, θα μας φέρνεις, τι να έκανε, άρχισε, να τους δίνει, δεν αγόραζε τίποτα, επέστρεφε στο σπίτι, να πηγαίνει, έτρωγε το κολατσιό των συμμαθητών του, ό,τι έβρισκε στο ψυγείο του, δεν το συνήθιζε, πρόσεχε τη διατροφή του, είχε αδυνατίσει, πήγε στο σπίτι, «τόσα βιβλία έχεις διαβάσει», για να σταματήσεις, να τρως, κλείστηκε στο δωμάτιό του, δεν έκανε τίποτε άλλο, παίζει με τους «φίλους» του, παίζει, πήρε το μπλοκ ζωγραφικής του, άρχισε, να ζωγραφίζει, ξεκίνησε, να συναντήσει τα Κίτρινα Ποδήλατα, τους βρήκε, για να τους δώσει το ευρώ, τους έδωσε το μπλοκ ζωγραφικής, τους αντιμετώπισε, στάθηκε απέναντί τους
Λεκτικές	να μιλήσεις στη δασκάλα σου, ή (να μιλήσεις) στη μαμά σου, μιλά επιτέλους στη μαμά σου, δεν έβγαλε μιλιά, συνομιλούσε μαζί τους, έλεγε, μας κοροϊδεύεις, μας δουλεύει
Νοητικές Γνωστικές	«θα δεις» (= θα μάθεις), τίποτα δεν έμαθες, για θυμήσου, αυτό το γνώριζε
Νοητικές Αντιληπτικές	Άκουσες
Νοητικές Συναισθηματικές	φοβάται, φοβάται πολύ, φοβάται, να μη φοβάται, να το πάρει απόφαση, δεν ήθελε, δεν αντέχω άλλο, τον έπιασε το παράπονο, υποφέρει
Συσχετιστικές Κατηγορικές	θα είχε γίνει μούσκεμα, να γίνει Αλαντίν, ή (να γίνει) Ντ' Αρτανιάν (= γενναίος)
Συσχετιστικές Κτητικές	θα αποκτήσει θάρρος, τι έχει, έχω ένα δώρο για σας, αυτά έχω

Συμπεριφορικές	ζαρώνει, σφιγγόταν, η κοιλιά του γουργούριζε
-----------------------	--

Πίνακας 4.Α.β. – Διαδικασίες Κίτρινων Ποδήλατων

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Κίτρινα Ποδήλατα
Υλικές	τον ενοχλούν, τι θα σου κάνουμε, τον σπρώχνουν, του χαλάνε τα μαλλιά, τον κλοτσούν, του παίρνουν τα πράγματα, τον πειράζουν, τον παρέσυραν στο υπόγειο, για να παίξουν, του άρπαξαν τα μπισκότα, του έβαψαν τα παπούτσια, του κάνουν τη ζωή ποδήλατο, αυτό του έκαναν, τον έπιασαν, άρχισαν, να τον σπρώχνουν, για να μη σε πειράξουμε, θα το βάλουμε, θα το πάρουμε, τρύπωναν στην πισίνα, να ορμήσουν, «ανοίξτε το», να τον λιώσουμε
Λεκτικές	τον κοροϊδεύουν, να τον κοροϊδεύουν, επανέλαβαν, του ζητούσαν
Νοητικές Γνωστικές	δε νομίζετε
Νοητικές Αντιληπτικές	αν σε ξαναδούμε, τι τον κοιτάτε
Νοητικές Συναισθηματικές	τον φοβερίζουν, αρπάχτηκαν (= θίχτηκαν)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν έτοιμοι
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	αυτό είναι το όνομά τους
Συμπεριφορικές	του βγάζουν τη γλώσσα

Πίνακας 4.Α.γ. – Διαδικασίες Μιχάλη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Μιχάλης
Υλικές	εμπόδισε τον Ορφέα, να τον αναγκάσει, βγήκε, πέρασε από δίπλα της, πήγε στην τάξη του

Λεκτικές	τον απείλησε
Νοητικές Αντιληπτικές	μόλις την άκουσε

Πίνακας 4.Α.δ. – Διαδικασίες Άρη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Άρης
Λεκτικές	του είπε, διέταξε
Νοητικές Αντιληπτικές	τον αγριοκοίταξε, όταν είδε τη ζωγραφιά
Νοητικές Συναισθηματικές	Εκνευρίστηκε
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	ήταν μαθητής της πέμπτης τάξης, και (ήταν) αρχηγός της ομάδας

Πίνακας 4.Α.ε. – Διαδικασίες Αφηγητή

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Αφηγητής
Υλικές	να τον πιάσω στα χέρια μου
Λεκτικές	σε σένα μιλάω, είπα
Νοητικές Γνωστικές	δεν εννοώ
Νοητικές Αντιληπτικές	να τον βλέπω
Νοητικές Συναισθηματικές	δε μου αρέσει, δε θέλω, σιχαίνομαι τις λαχτάρες, να μπορούσα (= επιθυμία), όσο κι αν θυμώνω, δε θέλω, δεν άντεχα πια

Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	δεν είμαι παρά ένας απλός αφηγητής
---	------------------------------------

4.B. «Ο δράκος Ναπολέον»

Πίνακας 4.B.α – Διαδικασίες Ναπολέοντα

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Ναπολέον
Υλικές	έβγαλε το τετράδιό του, έσκισε ένα κομματάκι χαρτί, ζωγράφιζε, έγραφε, να το δώσει στην Ιωσηφίνα, αναγκάστηκε, να παρατήρει τα σχέδιά του, γύρισε, πήγε, κάθισε, σηκώθηκε, τίναξε τις λάσπες, έσκασε μύτη, απογειώθηκε, γλίστρησε, έτρεχε, δεν μπορούσε, δεν έφταιγε, δεν μπορούσε, να το αφήσει
Λεκτικές	απάντησε
Νοητικές Γνωστικές	είχε μάθει, σάστισε, σκεφτόταν την Ιωσηφίνα, (σκεφτόταν) τον Αρθούρο, να συγκεντρωθεί, σκεφτόταν
Νοητικές Αντιληπτικές	δεν πρόσεξε τον Αρθούρο (=δεν είδε), είδε όλα τα δρακάκια, να προσέχεις, τ' άκουσε, ούτε που πρόσεχε
Νοητικές Συναισθηματικές	ντράπηκε, λυπημένος, δε σου άρεσε, μου άρεσε, ήθελε, δεν το άντεχε, δε θα ντροπιαζόταν
Συσχετιστικές Κατηγορικές	τετραπέρατο δρακάκι όπως ήταν, να γίνουμε φίλοι, έγινε κόκκινος, έγινε ρεζίλι, είμαι λίγο κουρασμένος, έμεινε μετέωρος, δεν είναι μόνο κούτσικος, (είναι) και αμπλαούμπλας, (είναι) και αδέξιος, είχε γίνει ρεζίλι, ήταν έτοιμος
Συμπεριφορικές	κοιμήθηκε, έβλεπε περίεργα όνειρα, ζύπνησε, καταϊδρωμένος, ένας κόμπος του ανέβηκε στο λαιμό, να βάλει τα κλάματα

Πίνακας 4.B.β. - Διαδικασίες Αρθούρου

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Αρθούρος
Υλικές	είχε πετάξει τη χάρτινη οβίδα, τρέχοντας, ήρθε, του έδωσε μια, τον ξάπλωσε, παραφυλούσε στη γωνία, άπλωσε το πόδι του, του έβαλε μια

	ξεγυρισμένη τρικλοποδιά, βιάστηκε, τα χουνέρια που του είχε κάνει
Λεκτικές	φώναζε, να της πει
Συμπεριφορικές	έβαλε τα γέλια, γελούσε

4.Γ. «Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;»

Πίνακας 4.Γ.α. – Διαδικασίες / Γουρουνάκι

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: «Γουρουνάκι»
Υλικές	το κλείνω, σηκώνομαι, να ανοίξεις τα παντζούρια, το έκανα, άνοιξα τα παντζούρια, ανοίγω τα παντζούρια, δεν μένω, κρύβομαι, τους το δίνω, να περάσω, έλα, αδυνάτισες, πάω, θα μου συμβούν, να κρυφτώ, σκοντάφτω, πέφτω, με έπιασε το αλλεργικό, δεν περιμένω, το βάζω στα πόδια, τρέξε, να φάω, κάθομαι, έλα, να παίζεις, πηγαίνω, παίζουμε, έμπαινα
Λεκτικές	δεν είπα, μίλα μας, δε λέω κουβέντα, να πω, να το πω
Νοητικές Γνωστικές	μην ξεχάσεις, όταν βεβαιωθώ, μπερδεύω τα λόγια μου, τα ξεχνάω
Νοητικές Αντιληπτικές	κοιτάζω, όταν ακούω, να ακούσω, κοιτάζω, βλέπω, βλέπω
Νοητικές Συναισθηματικές	φοβάμαι, μου αρέσει, μου αρέσει, μου άρεσε, κι ας μη μας αγαπάς, και να θέλω, δε μου αρέσει
Συσχετιστικές Κατηγορικές	είμαι τόσο αδέξιος, είμαι άρρωστος, είμαι σίγουρος, είμαι σίγουρος
Συσχετιστικές Κτητικές	δε θα έχω
Συμπεριφορικές	ξανακοιμάμαι, ξύπνα, παίρνω μια βαθιά ανάσα, κοκκινίζω, παγώνω
Υπαρκτικές	είσαι εδώ, ήμαστε όλοι μαζί

Πίνακας 4.Γ.β. – Διαδικασίες / Λύκοι

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: «Λύκοι»
Υλικές	είχαν κρυφτεί, πετάχτηκαν, περνάνε, σχολείο πάνε, θα περάσουν, να πήγαιναν, με ψάχνουν, να μου πάρουν το φαγητό, να με αφήσουν, το κάνουν, θα φάμε, θα έρθω, να σε βρω, θα 'ρθουν, να έρχεται, πλησιάζει, φύγε, μας ενοχλείς, πάει, φεύγει, μας πλησίασαν
Λεκτικές	μου φωνάζουν, φωνάζουν, μου το είπαν, να πει
Νοητικές Γνωστικές	μου φαίνεται (=νομίζω), μαντέψτε
Νοητικές Αντιληπτικές	σας μυρίζει
Νοητικές Συναισθηματικές	με τρόμαξαν, δε θέλει μπλεξίματα
Συσχετιστικές Κτητικές	τι δουλειά έχουν

4.Δ. «Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα»

Πίνακας 4.Δ.α. – Διαδικασίες Φοβεροσκουφίτσας

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχουσα: Φοβεροσκουφίτσα
Υλικές	πειράζει, κρυβόταν, πεταγόταν, άπλωνε το πόδι της, του έβαζε τρικλοποδιά, κρυβόταν, του τραβούσε την ουρά, να σταματήσει, να σ' ενοχλεί, να σε πειράζει, «σταμάτα», συνέχιζε, να του πετάει βελανίδια, πήρε ένα μεγάλο βελανίδι, τον χτύπησε, του τράβηξε την ουρά, του έφραξε τον δρόμο, του άρπαξε... το καλαθάκι, το έσκασε, τρέχοντας, πήρα καινούριο καλαθάκι, να σταματήσει, να με ενοχλεί, συνέχισε, μου πήρε και το καλαθάκι
Λεκτικές	ειρωνεύεται, του είπε, είπε, τον ρώτησε, του είπε, να με κοροϊδεύει

Νοητικές Αντιληπτικές	να τον αγριοκοιτάζει
Νοητικές Συναισθηματικές	λάτρευε, τρομοκρατεί, τρομάζοντάς τον, μου αρέσει, μη φοβηθώ
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	ήταν η Φοβεροσκουφίτσα
Συμπεριφορικές	γέλασε, έβαλε τα γέλια

Πίνακας 4.Δ.β. – Διαδικασίες Λυκοτοσοδούλη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Λυκοτοσοδούλης
Υλικές	πέρναγε, προσπαθούσε, προσπαθούσε, προσπαθούσε, τι να κάνει, «φούσκωσε», «τεντώσου», φούσκωσε, τεντώθηκε, μπορούσε, τι να κάνει, πήγαινε στο σχολείο, «για πού το ‘βαλες», προσπάθησε, να της ξεφύγει, «την πάτησες», τι θα έτρωγε, θα γύριζε το σπίτι, να μεταφέρει το φαγητό του, πήγε στο σχολείο, «τι έκανες», «να το λύσεις», φούσκωσα, τι να κάνω, σκούπισε τα δακρυσμένα ματάκια του
Λεκτικές	να μην παραπονιέται, να μην μιλά, ρώτησε, «πες της», είπε, να της πει, για να συζητήσουν, τού είπε, ζήτησα, είπε, πρόσθεσε, είπε
Νοητικές Γνωστικές	δεν ήξερε, δεν ξέρω
Νοητικές Αντιληπτικές	είδε τη Φοβεροσκουφίτσα
Νοητικές Συναισθηματικές	«δεν σου αρέσει», δεν μου αρέσει αυτό, δεν ήθελε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	«για να φαίνεσαι μεγαλύτερος», ήταν τόσο λυπημένος, για να φαίνομαι μεγαλύτερος
Συσχετιστικές Κτητικές	τι έχει (= τι πρόβλημα έχει)
Συμπεριφορικές	να μην κλαίει, έστρεψε το βλέμμα του

4.Ε. «Ψηλά τα χέρια»

Πίνακας 4.Ε.α. – Διαδικασίες Τζίμη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Τζίμης
Υλικές	πετάχτηκε μπροστά στη Θεοφίλη, «άφησέ την», «της κάνεις περισσότερο κακό», με σημαδεύει με το όπλο, ακούμπησε το ξύλινο όπλο του, σε πέτυχα, «σταμάτα τις σαχλαμάρες σου», «άφησε τα κορίτσια», «παράτα το όπλο», σταμάτησε το χοροπηδητό του θριάμβου, σημαδεύοντάς με, θα πατήσω πάλι τη σκανδάλη, θα σπάσω τα γυαλάκια σου, θα τελειώσω και με σένα, να της την ανάψω, «άφησέ τες ήσυχες», σας πέτυχα, σας νίκησα, χοροπηδούσε, δεν πρόλαβε, να συνεχίσει τα παιχνίδια του, δεν έφερνε μαζί του τα αυτοσχέδια όπλα του, θα σας την ανάψω, να πατά τη σκανδάλη, κατέβασε το όπλο του, το έχωσε μέσα στη σάκα του, περάσαμε μέσα στην τάξη, πετάχτηκε όρθιος, στάθηκε μπροστά της, να παίξω, σε σημάδευα, θα τα πετάξω όλα, άρπαξε τη σάκα του, έβγαλε τα ψεύτικα όπλα, τα άδειασε στον κάδο, «μην τις ενοχλείς», δεν μας ενοχλούσε καθόλου, δεν έχω να κάνω και πολλά
Λεκτικές	σου λέω, της φώναξε, «τι είπες-ξαναπές το», άρχισε να μου φωνάζει, μου είπε ρυθμικά, είπε δυνατά, είπε, φώναξε
Νοητικές Γνωστικές	«δε βλέπεις ότι... (= δεν καταλαβαίνεις)», «θα δεις» (= θα καταλάβεις, θα πάρεις ένα μάθημα), «πως έβαλες μυαλό», τα έχασε από τις φωνές μου, να ξεχάσουμε όσα μας χώριζαν, δεν καταλάβαινα
Νοητικές Αντιληπτικές	κοιτούσε γύρω του, κοίταξε μια προς εμένα και μια προς τον Μάνο, ακούσαμε τις πρώτες λέξεις, άκουσε τη Θεοφίλη, σε άκουσα
Νοητικές Συναισθηματικές	«την τρομάζεις», με αιφνιδίασε, πανηγύρισε, αυτό που πάγωσε και τους δυο μας, φοβόταν μήπως, σε τρόμαξα, ήθελα να, σας τρόμαξα
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν χλωμός, ήταν σίγουρα ταραγμένος
Συμπεριφορικές	γουρλώσαμε τα μάτια, κουνήσαμε τα κεφάλια

Πίνακας 4.Ε.β. – Διαδικασίες Θεοφίλης

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχουσα: Θεοφίλη
Υλικές	«πέσε», μάς ήρθε στην τάξη, να πεταχτεί σαν ελατήριο, «πέστε όλοι κάτω», γυρίσαμε όλοι, κάθισε δίπλα μου, περπατήσαμε, πριν μπούμε, «και εσύ (πέσε κάτω)», πέρασε μπροστά μου, στάθηκε απέναντι από τον Τζίμη, περάσαμε μέσα στην τάξη, έτρεξε, τον αγκάλιασε
Λεκτικές	δεν έβγαλε μιλά, «πείτε <i>παραδίνομαι</i> », πρώτες λέξεις να βγαίνουν από το στόμα της Θεοφίλης, να μιλά, να μου μιλάς
Νοητικές Αντιληπτικές	«κοίτα», κοιτάξαμε τον Τζίμη
Νοητικές Συναισθηματικές	πάγωσε (= τρόμαξε), «μη φοβάσαι», πάγωσε, δε σε αντέχουμε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν πιο κίτρινη και από τα γυαλάκια μου, ακουγόταν σαν ένα μικρό γατάκι
Συμπεριφορικές	την έπιασε τρέμουλο, κατέβασε τα μεγάλα σαν κάρβουνο μάτια της, να τρέμει ακόμη περισσότερο, έτρεμε σαν κομπρεσέρ, «μην κλαις», δίχως να σηκώσει τα μάτια της, ακόμα έτρεμε, μου χαμογέλασε, άρχισε να τρέμει πάλι, κουνήσαμε τα κεφάλια

Πίνακας 4.Ε.γ. – Διαδικασίες Μαλένας

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχουσα: Μαλένα
Υλικές	«κι αν μεγάλωσες», «τα γυαλάκια σου φοράς», με όλα αυτά που μου συνέβαιναν, έτρεξα κοντά της, άνοιξα την αγκαλιά μου, την τράβηξα κοντά μου, πρόλαβα, «πέστε όλοι κάτω», γυρίσαμε όλοι, της έπιασα το χέρι, έφτασα στο σχολείο, συναντήθηκα με τη Θεοφίλη, περπατήσαμε, πριν μπούμε, πριν προλάβω, να γυρίσω, γύρισα, σπρώχνοντάς τον, πριν προλάβω, «πέσε κάτω», θα πάω τώρα στον διευθυντή, πριν προλάβω, να συνέλθω, περάσαμε μέσα στην τάξη
Λεκτικές	«δεν μπορείς να μιλήσεις», να της πω, τη ρώτησα, και έλεγα πως, του είπα, του φώναξα, να φωνάξω, «πείτε <i>παραδίνομαι</i> », να του τα πω όλα,

	ούρλιαξα, να μιλήσω στη Θεοφίλη, μήπως τον μαρτυρήσω
Νοητικές Γνωστικές	βγήκα από την αναπόλησή μου, σκέφτηκα, να ξεχάσουμε (όσα μας χώριζαν)
Νοητικές Αντιληπτικές	κοίταξα γύρω μου για βοήθεια, είδα τον Περικλή, ένιωσα τα αυτιά μου να καίνε, (ένιωσα τα αυτιά μου) να κοκκινίζουν, αν κοιταζόμουν στον καθρέφτη, δεν έβλεπα (τι έκανε ο Τζίμης), ακούσαμε το αδύναμο κλάμα της, κοίταξα γύρω μου, κοιτάξαμε τον Τζίμη, την κοίταξα, ένιωσα κάτι να πιέζει την πλάτη μου, ένιωσα ακόμα μεγαλύτερη πίεση, όταν είδα το σιδερένιο όπλο, τον είδα να, ακούσαμε τις πρώτες λέξεις, να ξανακούσω την ψιλή φωνούλα της, που για πρώτη φορά είχα μόλις ακούσει
Νοητικές Συναισθηματικές	σε αγαπάμε, να την ηρεμήσω, κουράστηκα με αυτό το σαχλό παιχνίδι, δε σε φοβάμαι, σε ανέχομαι, αυτό που πάγωσε και τους δυο μας, θέλοντας
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήμουν σίγουρη πως, (τα μάγουλά μου) θα ήταν πιο κόκκινα
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	«Τι της είσαι; (Δικηγόρος;)»
Συμπεριφορικές	τα μάγουλά μου άρχισαν να ανάβουν, η μύτη μου άρχισε να με φαγουρίζει, και να βγάζει φλόγες (η μύτη μου), τα βλέφαρά μου παρέμεναν ανοιχτά και ακίνητα, τα μάτια μεγάλωσαν, γουρλώσαμε τα μάτια, κουνήσαμε τα κεφάλια
Υπαρκτικές	είμαστε τόσο φίλοι, <i>θα έχουμε πόλεμο</i> (= θα υπάρξει πόλεμος)

Πίνακας 4.Ε.δ. – Διαδικασίες Περικλή

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Περικλής
Υλικές	πήγε κοντά της, μας πλησίασαν, «πέστε όλοι κάτω», γυρίσαμε όλοι, βρέθηκε μούρη με μούρη, του άρπαξε το δήθεν όπλο του, του το έκανε δυο κομμάτια
Λεκτικές	είπε

Νοητικές Αντιληπτικές	ακούσαμε το αδύναμο κλάμα της, κοιτάξαμε τον Τζίμη
Νοητικές Συναισθηματικές	να την παρηγορήσει, σε αγαπάμε
Υπαρκτικές	είμαστε τόσοι φίλοι

Πίνακας 4.Ε.ε. – Διαδικασίες Αφροδίτης

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχουσα: Αφροδίτη
Υλικές	μας πλησίασαν, «πέστε όλοι κάτω», γυρίσαμε
Νοητικές Αντιληπτικές	ακούσαμε το αδύναμο κλάμα της, κοιτάξαμε τον Τζίμη
Νοητικές Συναισθηματικές	σε αγαπάμε
Συμπεριφορικές	άρχισε να κλαίει
Υπαρκτικές	είμαστε τόσοι φίλοι

Πίνακας 4.Ε.στ. – Διαδικασίες Μάνου

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Μάνος
Υλικές	μας πλησίασαν, «πέστε όλοι κάτω», γυρίσαμε
Λεκτικές	του είπε, επανέλαβε
Νοητικές Αντιληπτικές	ακούσαμε το αδύναμο κλάμα της, κοιτάξαμε τον Τζίμη
Νοητικές Συναισθηματικές	σε αγαπάμε
Υπαρκτικές	είμαστε τόσοι φίλοι

4.ΣΤ. «Σιγά τα αυγά!»

Πίνακας 4.ΣΤ.α. – Διαδικασίες Αλέξανδρου

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Αλέξανδρος
Υλικές	άρχισαν το κυνηγητό, ανέβαιναν, πετούσαν σαΐτες, έπαιζαν κιμωλιοπόλεμο, τους πείραζαν, βάζοντας τρικλοποδιές, κόλλησαν με τσίγλα το τετράδιο, κάνει θόρυβο, κουνώντας το θρανίο, πας, να τον αφήσει, τον έψαχνε, αυτά που έκανε, έπαψε, να τα βρούμε, εξακολουθούσε, να κάνει, του έκρυβε, δεν τον άφηναν
Λεκτικές	είπε, θα το έλεγε, θα της έλεγε, του είπε, μου είπε, μου μιλά, τον κορόιδευε
Νοητικές Γνωστικές	μπέρδευε, αποφάσισε, ήξερε, σκεφτόταν
Νοητικές Αντιληπτικές	τον κοίταζε άγρια, (τον κοίταζε) ειρωνικά, στραβοκοίταξε, κοίταζε
Νοητικές Συναισθηματικές	διασκέδαζαν, ήθελε, δεν του άρεσαν, τον βασάνιζε αυτή η σκέψη, δεν το ήθελε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	(τους Μυρμιδόνες, όπως) τους έλεγε, είχαν καταντήσει ανυπόφοροι, να είναι εχθρικός
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	κι αν σε λένε, δεν είσαι παρά ένας ξένος, να γίνεις κι εκεί αρχηγός
Συσχετιστικές Κτητικές	έχει έναν συμμαθητή
Συμπεριφορικές	γελώντας, του έριξε ένα άγριο βλέμμα, τον έδειχνε με το δάχτυλο, έβαζε τα γέλια
Υπαρκτικές	έχει (=υπάρχει) αλλού Αλέξανδρο, υπάρχει ένας Αλέξανδρος, δεν είχε (=δεν υπήρχε) ούτε Αλέξανδρο

Πίνακας 4.ΣΤ.β. – Διαδικασίες Μίρκο

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Μίρκο
Υλικές	κάθισε, σκόνταψε, βρέθηκε, να αλλάξει, να γυρίσουν
Λεκτικές	με ρώτησε, παρακαλούσε
Νοητικές Γνωστικές	σκέφτηκε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν ξένος
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	τον λένε Μίρκο
Συσχετιστικές Κτητικές	είχε, είχε και τον Αλέξανδρο
Συμπεριφορικές	δε γελούσε

Πίνακας 4.ΣΤ.γ. – Διαδικασίες Πέτρου

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Πέτρος
Υλικές	έκανα μερικές προσπάθειες, να τα βρούμε
Λεκτικές	να του το πω, του είπα
Νοητικές Γνωστικές	αποφάσισα
Νοητικές Συναισθηματικές	δε μου άρεσαν
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήμουν φίλος, μ' εμένα είσαι, μ' αυτόν (είσαι)

Πίνακας 4.ΣΤ.δ. – Διαδικασίες Μυρμιδόνων

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Συμμορία Μυρμιδόνων
Υλικές	άρχισαν, ανέβαιναν, πετούσαν σαΐτες, έπαιζαν κιμωλιοπόλεμο, τους πείραζαν, συνέχιζε το έργο της, βάζοντας τρικλοποδιές, κόλλησαν, δεν τον άφηναν
Νοητικές Συναισθηματικές	διασκεδάζαν
Συσχετιστικές Κατηγορικές	είχαν κατακτήσει ανυπόφοροι

4.Z. «Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»

Πίνακας 4.Z.α. – Διαδικασίες «Αχώνευτων»

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: «Αχώνευτοι»
Υλικές	είχαν στριμώξει, ενοχλούν τα άλλα παιδιά, το μετέτρεπαν, έπιασαν όλοι την κοιλιά τους, τον ακολούθησαν
Λεκτικές	το κορόιδευαν, τον φώναζαν, τον κορόιδευαν, λένε
Νοητικές Γνωστικές	έχουν δίκιο
Νοητικές Συναισθηματικές	είχε και πάλι μεγάλα κέφια, τους χρειάζεται ένα καλό μάθημα
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ήταν κακοί μαθητές, μια παρέα κακομαθημένων παιδιών είναι
Συσχετιστικές Κτητικές	δεν έχουν τρόπους

Πίνακας 4.Ζ.β. – Διαδικασίες Ορέστη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Ορέστης
Υλικές	μαζεμένος, διαλέγουμε τα βιβλία, διαβάζουμε, διαβάζετε, μένετε, ανεβήκαμε
Λεκτικές	δε μιλούσε, κουβέντα δεν έλεγε, μου είπε
Νοητικές Γνωστικές	«κατάλαβες», είχε σαστίσει
Νοητικές Αντιληπτικές	τους άκουγε
Νοητικές Συναισθηματικές	του άρεσαν, του αρέσουν, δεν τους αντέχω, τους φοβάμαι, φοβάσαι
Συσχετιστικές Κατηγορικές	είναι φίλος μου, είμαστε κοτούλες, να είμαι κοτούλα, μην είσαι χαζός

Πίνακας 4.Ζ.γ. – Διαδικασίες Γιάννη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Γιάννης
Υλικές	κατέβηκα, στάθηκα, να τον σώσω, άφησα, διαλέγουμε, διαβάζουμε, διαβάζετε, μένετε, τράβηξα τον Ορέστη, τον οδήγησα, ανεβήκαμε, με έσωσες, «μην τους δίνεις σημασία», «να κάνεις», «άφησέ τους», «μη χαλάς»
Λεκτικές	σας το λέω, φώναξα, κορόιδευα, είπα, τους είπα
Νοητικές Γνωστικές	σκεφτόμουν, σκεφτόμουν, σκέφτομαι
Νοητικές Αντιληπτικές	είδα

Νοητικές Συναισθηματικές	να θυμώνω, μου αρέσουν, στεναχωρήθηκα, μου άρεσε, στεναχωριέσαι, ό,τι σε ευχαριστεί, με ενοχλούν
Συσχετιστικές Κατηγορικές	είμαι... κοτούλα, γινόμεουν σαν και αυτούς, γινόμεουν χειρότερος, είσαι κι εσύ κοτούλα, είμαστε κοτούλες, είμαι πάντα πολύ χαρούμενος, να είμαι, μείναμε μόνοι
Συσχετιστικές Κτητικές	τι έχω
Συμπεριφορικές	έριξα ένα άγριο βλέμμα

Πίνακας 4.Ζ.δ. – Διαδικασίες Ντίνου

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Ντίνος
Υλικές	άρχισε
Λεκτικές	πετάχτηκε, είπες αυτόν, είπες κι εμένα, συνέχισε, φώναξε
Συμπεριφορικές	να κακαρίζει, γελώντας

4.Η. «Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι»

Πίνακας 4.Η.α. – Διαδικασίες Άρη

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Άρης
Υλικές	να μπει στη συμμορία, θα 'ρθεις, θα χάσεις, δεν μπορούσε, θα τους βάλει σε μελάδες, προχωρούσε, τι έκανα, κατάφερε, να γυρίσει σπίτι, πετάχτηκε, ξεχύθηκε, έτρεξε, έτρεχε, σωριάστηκε, να σηκωθεί, ξέφυγε, αφήνοντας, αποφεύγοντας, έλα, δέχτηκε, βιαζόταν, να επιστρέψει, γύρισε, έψαχνε, τον βρήκε, στριφογύριζε, να υποκύψει
Λεκτικές	να μιλήσει, να το πει στους φίλους του, να μιλήσει στη δασκάλα, (να μιλήσει) στους γονείς του, ψέλλισε, να πει, λέγε, ξεστόμισε, φώναξε, τραύλισε, ψέλλισε, να απαντήσει, να μιλήσει

Νοητικές Γνωστικές	σκέφτηκε, να έχεις αποφασίσει, να σιγουρευτεί, αποφάσιες, βάλε μυαλό, αποφάσισε
Νοητικές Αντιληπτικές	δεν έδωσε σημασία, αντίκρισε
Νοητικές Συναισθηματικές	τόλμησε, όσα αγαπάς, να το ρισκάρει, φοβόταν, δεν ήθελε (η σκέψη ότι...) τον τσάκιζε, τρομαγμένος, ανυπομονούσε, φοβισμένος, αν δε θέλεις, ήθελε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	να γίνει «καρφί», είσαι εντάξει
Συμπεριφορικές	ξύπνησε, το γόνατό του πονούσε, σήκωσε το βλέμμα, δεν κοιμήθηκε

Πίνακας 4.Η.β. – Διαδικασίες Τσαμπουκαλήδων

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Τσαμπουκαλήδες
Υλικές	τον είχε βάλει στο μάτι, έσκασαν τα λάστιχά του, έγραψαν πάνω, να κάνουν κακό στον σκύλο του, μπορούσαν, να βλάψουν, έγιναν καπνός, σε ενοχλούν
Λεκτικές	απειλήσαν
Νοητικές Συναισθηματικές	δε θα τολμήσετε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	ποια ήταν αυτά τα παιδιά

Πίνακας 4.Η.γ. – Διαδικασίες Μπίλι Σκαμπίλι

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Μπίλι Σκαμπίλι
Υλικές	βάλθηκε, να τον πολιορκεί, του έβαλε τρικλοποδιά, πήγαινε στη έκτη τάξη, φορούσε

Νοητικές Γνωστικές	νόμιζε
Συσχετιστικές Κατηγορικές	είναι έξαλλος, ήταν οξύθυμος, (ήταν) σκυθρωπός, ήταν μεγαλόσωμος

Πίνακας 4.Η.δ. – Διαδικασίες Μηνά Παλικαρά

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Μηνάς Παλικαράς
Υλικές	τον τράβηξε, τον πέταξε, μπήκε στη μέση, σπρώχνοντάς τον
Νοητικές Αντιληπτικές	τον κοιτούσε
Νοητικές Συναισθηματικές	αγριεμένος

Πίνακας 4.Η.ε. – Διαδικασίες Ρόζας Φασαριόζας

Είδη Διαδικασιών	Συμμετέχων: Ρόζα η Φασαριόζα
Υλικές	πάτησε τα κορδόνια του Άρη, εμποδίζοντάς τον
Λεκτικές	τσίριξε

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ / ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΠΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΘΥΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΒΙΒΛΙΟ

5. Πίνακες διαδικασιών / εξέταση επενέργειας θύματος ανά βιβλίο (Συμπεράσματα)

Πίνακας 5.1.- Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (1)

«Ο Ορφέας και οι Νταήδες με τα Κίτρινα Ποδήλατα»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	6 (67%)	35 (57%)	16 (73%)
Λεκτικές	2 (22%)	3 (5%)	2 (9%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	4 (6%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	1 (2%)	2 (9%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	9 (15%)	1 (4,5%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	3 (5%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	1 (11%)	3 (5%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	3 (5%)	1 (4,5%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	9 (100%)	61(100%)	22 (100%)
	10%	66%	24%
Γενικό σύνολο	92 (100%)		

Πίνακας 5.2. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (2)

«Ο δράκος Ναπολέον»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	0 (0%)	19 (34%)	4 (100%)
Λεκτικές	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	6 (11%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	7 (13%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	5 (9%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	11 (20%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	6 (11%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	0 (100%)	55 (100%)	4 (100%)
	0%	93%	7%
Γενικό σύνολο	59 (100%)		

Πίνακας 5.3. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (3)

«Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	1 (33,33%)	27 (46%)	7 (87,5%)
Λεκτικές	1 (33,33%)	4 (7%)	0 (0%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	4 (7%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	6 (10%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	1 (33,33%)	6 (10%)	1 (12,5%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	4 (7%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	5 (8%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)
Σύνολο	3 (100%) 4,3%	59 (100%) 84,3%	8 (100%) 11,4%
Γενικό σύνολο	70 (100%)		

Πίνακας 5.4. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (4)

«Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	4 (100%)	25 (57%)	12 (57%)
Λεκτικές	0 (0%)	7 (16%)	6 (28,5%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	2 (4,5%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	1 (2%)	1 (5%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	3 (7%)	2 (9,5%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	3 (7%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	2 (4,5%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	4 (100%)	44 (100%)	21 (100%)
	6%	64%	30%
Γενικό σύνολο	69 (100%)		

Πίνακας 5.5. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (5)

«Ψηλά τα χέρια»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	4 (33%)	42 (100%)	17 (61%)
Λεκτικές	5 (42%)	0 (0%)	5 (18%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,5%)
Νοητικές Αντιληπτικές	1 (8%)	0 (0%)	1 (3,5%)
Νοητικές Συναισθηματικές	2 (17%)	0 (0%)	4 (14%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	12 (100%)	42 (100%)	28 (100%)
	15%	51%	34%
Γενικό σύνολο	82 (100%)		

Πίνακας 5.6. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (6)

«Σιγά τα αυγά!»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	0 (0%)	4 (36,3%)	5 (41,7%)
Λεκτικές	0 (0%)	1 (9,1%)	2 (16,7%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	0 (0%)	2 (16,7%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	2 (18,2%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	1 (9,1%)	3 (25%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	0 (100%)	11 (100%)	12 (100%)
	0%	48%	52%
Γενικό σύνολο	23 (100%)		

Πίνακας 5.7. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (7)

«Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	0 (0%)	6 (30%)	1 (33%)
Λεκτικές	0 (0%)	2 (10%)	2 (67%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	2 (10%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	5 (25%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	4 (20%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	0 (100%)	20 (100%)	3 (100%)
	0%	87%	13%
Γενικό σύνολο	23 (100%)		

Πίνακας 5.8. – Διαδικασίες / εξέταση επενέργειας θύματος (8)

«Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι»			
Είδη διαδικασιών	Το θύμα ως δράστης:		Το θύμα ως αποδέκτης διαδικασιών (του θύτη)
	Επενεργητικών διαδικασιών (με αποδέκτη τον θύτη)	Μη επενεργητικών διαδικασιών	
Υλικές	0 (0%)	26 (43%)	9 (82%)
Λεκτικές	0 (0%)	10 (16%)	1 (9%)
Νοητικές Γνωστικές	0 (0%)	6 (10%)	0 (0%)
Νοητικές Αντιληπτικές	0 (0%)	2 (3%)	1 (9%)
Νοητικές Συναισθηματικές	0 (0%)	11 (18%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Ταυτοποιητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συσχετιστικές Κτητικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Συμπεριφορικές	0 (0%)	4 (7%)	0 (0%)
Υπαρκτικές	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	0 (0%)	61 (100%)	11 (100%)
	0%	85%	15%
Γενικό σύνολο	72 (100%)		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

6.1. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1

Παιδιά, θα με βοηθήσετε να θυμηθώ τους ήρωες της ιστορίας που μόλις διαβάσαμε;;; Συμπληρώστε τη λίστα!



Οι ήρωες...

Δραστηριότητα 2

Μπορείτε να ξεχωρίσετε ποιοι είναι οι ήρωες που εκφοβίζουν και ποιοι οι ήρωες που εκφοβίζονται;

Εκφοβίζουν οι...	Εκφοβίζονται οι...

Δραστηριότητα 3



Θέλω να καταλάβω καλύτερα τι σημαίνει σχολικός εκφοβισμός! Θα με βοηθήσετε γράφοντας τα ρήματα του κειμένου που φανερώνουν πράξεις εκφοβισμού;;;

Ρήματα:

.....

.....

.....

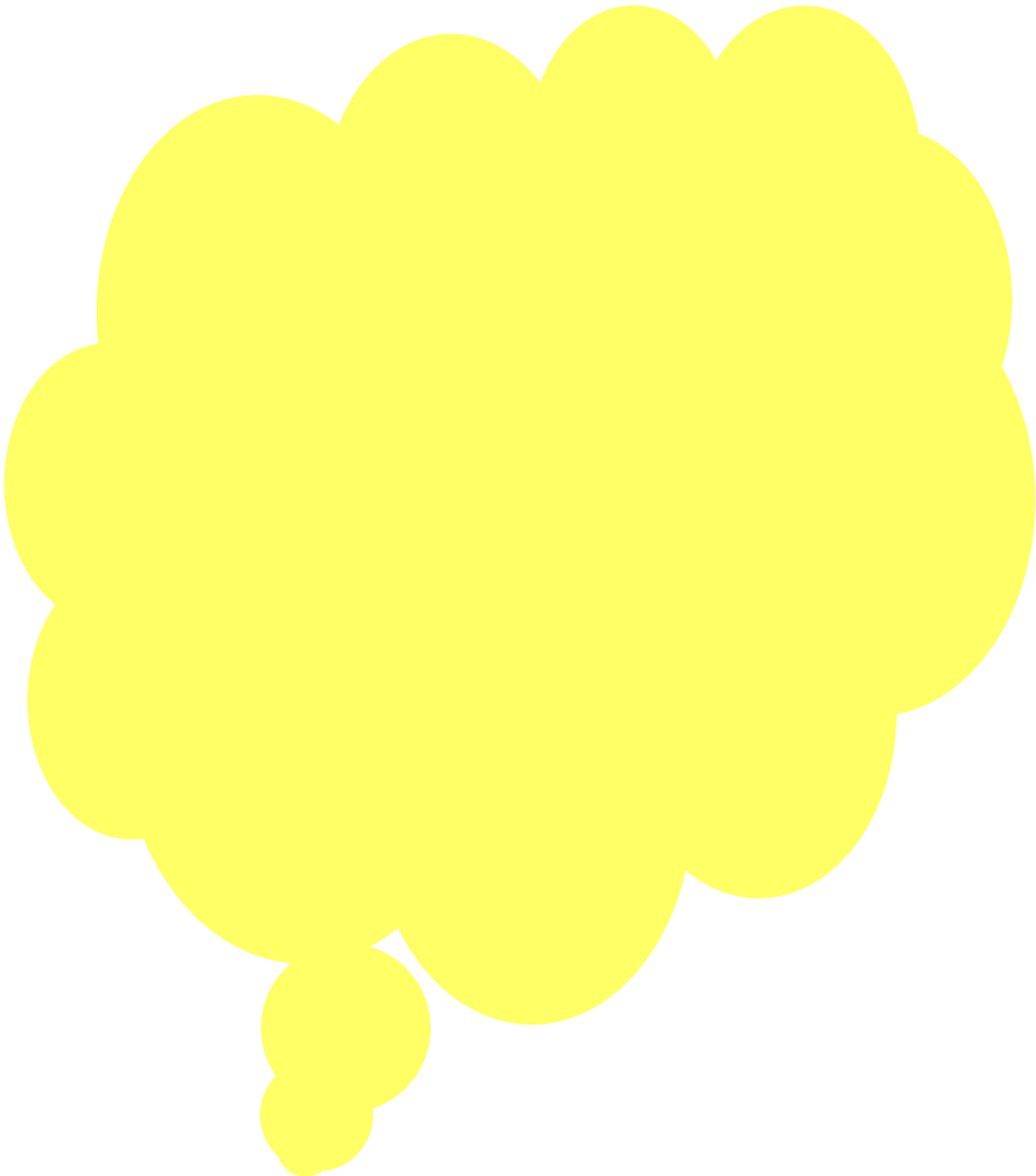
.....

.....

Δραστηριότητα 4

Χρειάζομαι λίγη ακόμη βοήθεια! Τι νομίζετε ότι νιώθουν οι ήρωες;;;

Σημειώστε τα συναισθήματα!



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1

Τώρα που θυμηθήκαμε το κείμενο, τι θα λέγατε να μελετήσουμε λίγο ακόμη τις πράξεις των ηρώων;;; Ας προσπαθήσουμε να βρούμε τι κάνουν και σε ποιον...



Ενώστε τα ονόματα /ουσιαστικά
με τα ρήματα!

Ποιος;

Τι έκανε;

Σε ποιον;

◀ με ψάχνουν ▶

◀ σκοντάφτω ▶

◀ είχαν κρυφτεί ▶

◀ να μου πάρουν ▶

◀ μίλα μας τι θα φάμε ▶

◀ φοβάμαι ▶

◀ τους το δίνω ▶

◀ σηκώνομαι με δυσκολία ▶

◀ με τρόμαξαν ▶

Δραστηριότητα 2

Ελάτε να φτιάξουμε μία λίστα με όλα αυτά που σημαίνει ο σχολικός εκφοβισμός, για να ξέρουμε ποιες πράξεις να αποφεύγουμε!

Είναι σχολικός εκφοβισμός:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
-
-



Δραστηριότητα 3



Παιδιά, θέλω κάτι ακόμη από εσάς!
Βοηθήστε με να ανακαλύψω τη γνώμη του συγγραφέα μέσα από τα σχόλιά του! Αλήθεια, τα δικά σας σχόλια για τους ήρωες και τις πράξεις τους ποια είναι;

Οι ήρωες:	Πώς τους παρουσιάζει ο συγγραφέας;	Η δική μου γνώμη:
Τι κάνουν οι ήρωες;	Πώς το κάνουν;	

Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Συγγραφείς για μία μέρα!!! Σε αυτή την ιστορία κάποιιοι ήρωες είναι πιο δυνατοί από κάποιους άλλους, εσείς όμως μπορείτε να το αλλάξετε αυτό! Γράψτε με μία ή δύο προτάσεις τη συνέχεια της ιστορίας για να δώσετε τη δύναμη σε κάποιον άλλο ήρωα... Μην ξεχάσετε να ζωγραφίσετε κάτι σχετικό!

6.2. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1

Ωραία η ιστορία που διαβάσαμε, ε παιδιά; Ας δούμε τώρα τι έχουμε μάθει από αυτήν... Θυμάστε τους ήρωες; Μπορείτε να ξεχωρίσετε τον ρόλο τους (εκφοβίζουν / εκφοβίζονται / παρατηρούν);



Σημειώστε τα ονόματα και αντιστοιχίστε τα με τους ρόλους.

Οι ήρωες

Ο ρόλος τους

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

«αυτοί που
εκφοβίζουν»

«αυτοί που
εκφοβίζονται»

«αυτοί που
παρατηρούν»

Δραστηριότητα 2

Σε ένα επεισόδιο bullying αυτοί που εκφοβίζουν είναι πιο δυνατοί από αυτούς που εκφοβίζονται. Συμβαίνει κάτι τέτοιο στην ιστορία που διαβάσαμε;;;

Χωρίστε τους ήρωες σε δυνατούς και αδύναμους.



Δυνατοί ήρωες	Αδύναμοι ήρωες

Δραστηριότητα 3

Τώρα που έχουμε μάθει τους ρόλους, ας γνωρίσουμε καλύτερα τα είδη και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού... Σημειώστε τις λέξεις που φανερώνουν τι λένε οι ήρωες – τι κάνουν – πώς νιώθουν και αντιστοιχίστε τις είτε με τα είδη του εκφοβισμού είτε με τις συνέπειές του! Θυμηθείτε ότι κάθε ρήμα φανερώνει κάτι συγκεκριμένο (πράξη / λόγια / συναίσθημα) !!!



ΤΙ ΛΕΝΕ

.....
.....
.....

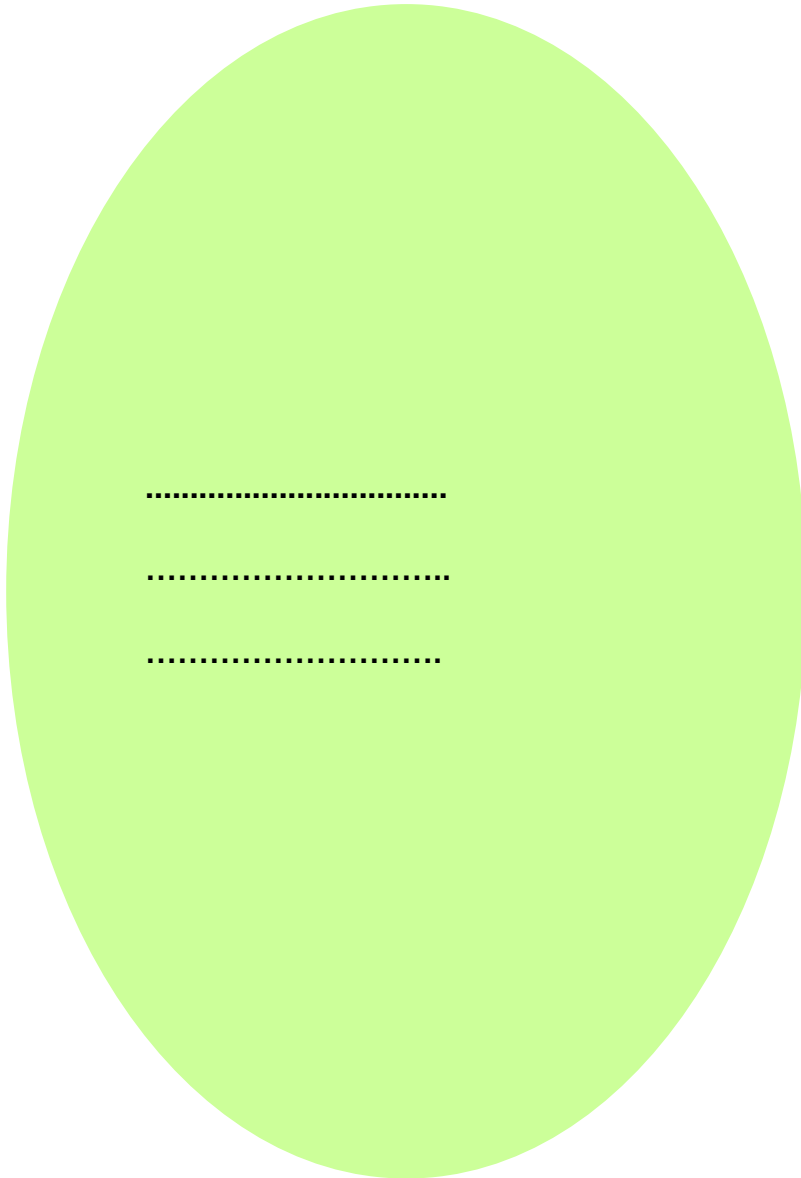
Σωματικός
εκφοβισμός

Λεκτικός
εκφοβισμός

Κοινωνικός
εκφοβισμός

Συνέπειες

ΤΙ ΚΑΝΟΥΝ



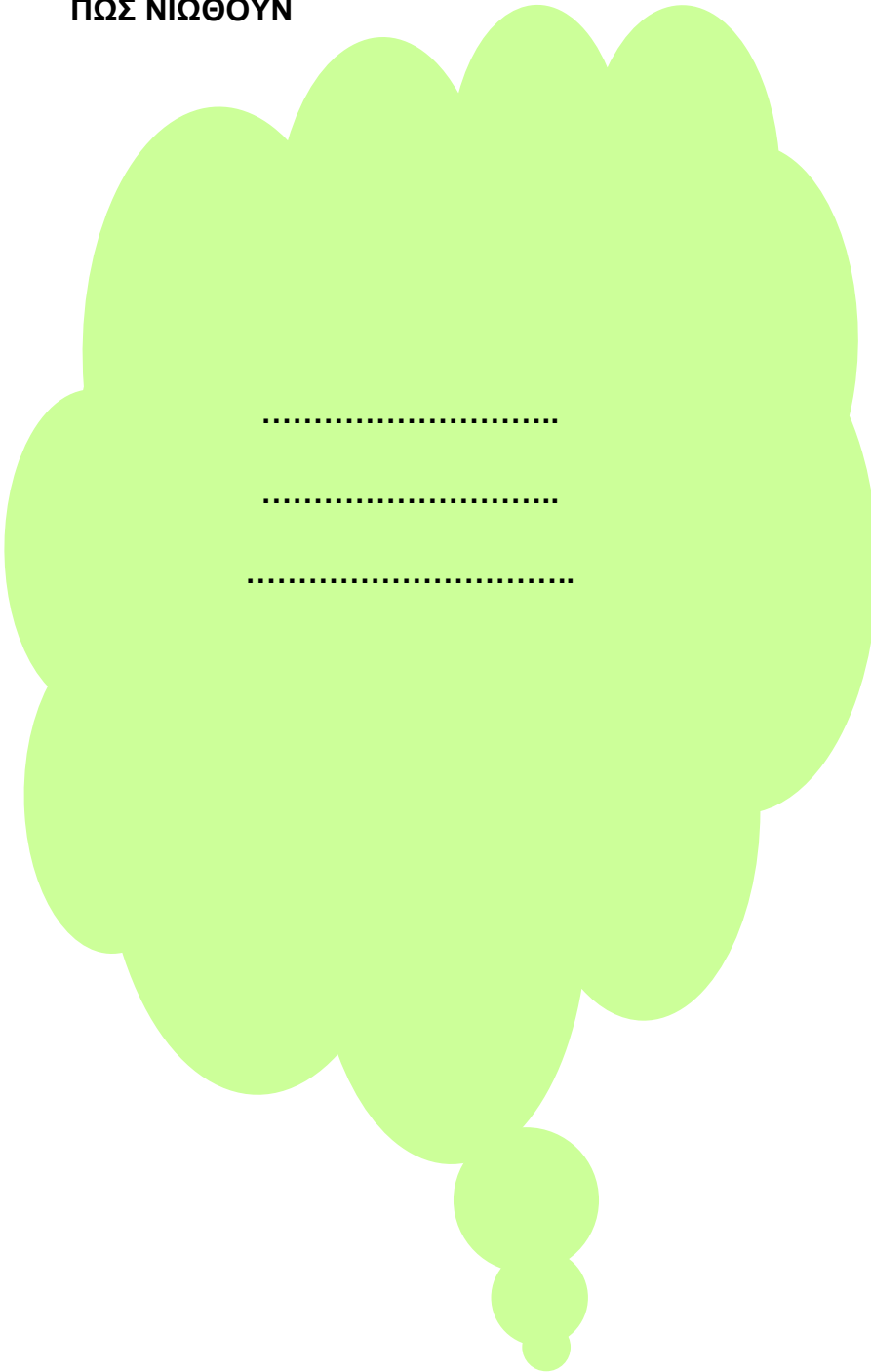
**Σωματικός
εκφοβισμός**

**Λεκτικός
εκφοβισμός**

**Κοινωνικός
εκφοβισμός**

Συνέπειες

ΠΩΣ ΝΙΩΘΟΥΝ



**Σωματικός
εκφοβισμός**

**Λεκτικός
εκφοβισμός**

**Κοινωνικός
εκφοβισμός**

ΣΥΝΕΠΤΕΙΕΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1

Παιδιά, το ξέρατε ότι κάποιες λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας φανερώνουν την άποψή του για την ιστορία;;; Μπορείτε να τις ανακαλύψετε;;; Βρείτε όλες τις λέξεις που περιγράφουν τους ήρωες και τις πράξεις τους!



Οι ήρωες	Πώς παρουσιάζονται;	Τι κάνουν	Πώς το κάνουν;

Δραστηριότητα 2

Και τώρα προσπαθήστε να βρείτε τα αντίθετα για όσες περισσότερες λέξεις μπορείτε. Άραγε, τι θα συνέβαινε αν ο συγγραφέας είχε επιλέξει αυτές αντί για τις λέξεις που σημειώσατε στον προηγούμενο πίνακα;;;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητα 3



Ωρα να μάθουμε και τη δική σας γνώμη για τους ήρωες! Διαλέξτε έναν ήρωα και φτιάξτε το πορτρέτο του! Αφού τον ζωγραφίσετε, μπορείτε να γράψετε λίγα λόγια μέσα από το κείμενο που να τον περιγράφουν (σκέψεις / συναισθήματα / πράξεις) και, φυσικά, να μην ξεχάσετε να γράψετε τα δικά σας σχόλια για τον ήρωα !

Το όνομα του ήρωα:

.....

Λίγα λόγια:

Τα σχόλιά μου:

Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Βοηθήστε τον συγγραφέα να αλλάξει την ιστορία! Φανταστείτε ότι είστε οι παρατηρητές των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού και ξαναγράψτε την ιστορία... Τώρα εσείς είστε οι πρωταγωνιστές! Οι ήρωες είναι ίδιοι, αυτό που αλλάζει είναι η στάση σας! Θυμηθείτε τους ρόλους των παρατηρητών και αξιοποιήστε έναν από αυτούς.

**παρατηρητές που
δεν κάνουν τίποτα**

**παρατηρητές που
βοηθούν αυτόν που
εκφοβίζεται**

**παρατηρητές που
βοηθούν αυτόν που
εκφοβίζει**

**παρατηρητές που
εκφοβίζονται**

6.3. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1



Παιδιά, μπορείτε να με βοηθήσετε να χωρίσω τους ήρωες της ιστορίας σε αυτούς που εκφοβίζουν, αυτούς που εκφοβίζονται και αυτούς που παρατηρούν;;;

Εκφοβίζουν	Εκφοβίζονται	Παρατηρούν

Δραστηριότητα 2

Ελάτε να βρούμε ποιος είναι ο πιο δραστήριος ήρωας!
Αφού υπογραμμίσετε όλα τα ρήματα στο κείμενο
(χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρώμα για κάθε ήρωα),
βάλτε τους ήρωες στη σειρά ξεκινώντας από αυτόν με
τις περισσότερες πράξεις, δηλαδή με τα περισσότερα
ρήματα.



Άραγε, ο πιο
δραστήριος είναι και
ο πιο δυνατός;;;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητα 3

Ας ρίξουμε μια πιο προσεκτική ματιά στα ρήματα των δύο πρωταγωνιστών, του Αλέξανδρου και του Μίρκο... Κάποια από αυτά φανερώνουν πράξεις, κάποια φανερώνουν λόγια και κάποια σκέψεις ή συναισθήματα. Τοποθετήστε τα στο κατάλληλο πινακάκι.

Ρήματα που φανερώνουν πράξεις	
Αλέξανδρος	Μίρκο

Ρήματα που φανερώνουν λόγια	
Αλέξανδρος	Μίρκο

Ρήματα που φανερώνουν σκέψεις ή συναισθήματα	
Αλέξανδρος	Μίρκο

Δραστηριότητα 4

Θέλω να χρησιμοποιήσω τα ρήματα που βρήκατε για να δω τι κάνει ο Αλέξανδρος στον Μίρκο και τι συναισθήματα του προκαλεί! Θα με βοηθήσετε; Γράψτε και όποιες άλλες λέξεις του κειμένου νομίζετε ότι ταιριάζουν.



Τι κάνει ο Αλέξανδρος



Πώς νιώθει ο Μίρκο

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1

Παιδιά, δεν έχω καταλάβει ποια είναι η άποψη της συγγραφέως για τους ήρωες της ιστορίας... Θα με βοηθήσετε γράφοντας τα σχόλιά της στον πίνακα;



Θυμηθείτε: σχόλια είναι όλες οι φράσεις και οι λέξεις, όπως τα επίθετα και τα επιρρήματα, που χρησιμοποιεί η συγγραφέας για να περιγράψει τους ήρωες και τις πράξεις τους.

Ήρωες	Σχόλια

Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Έρθε η ώρα να γίνετε συγγραφείς!

- 1. Διαλέξτε έναν ήρωα.**
- 2. Αλλάξτε τη στάση του, τις σκέψεις του και τις ενέργειές του.**
- 3. Γράψτε την ιστορία από την αρχή.**

Μπορείτε, για παράδειγμα, να αλλάξετε τη γνώμη της μαμάς του Αλέξανδρου για τους ξένους.

Προσοχή! Ακόμη και μία μικρή αλλαγή στους ήρωες μπορεί να προκαλέσει μεγάλες αλλαγές στην ιστορία. Μην ξεχάσετε να τις παρουσιάσετε!

6.4. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1



Γεια σας παιδιά! Πριν μερικές μέρες διαβάσαμε κι εμείς την ίδια ιστορία με εσάς, αλλά έχουμε ξεχάσει κάποια πράγματα... Θα μας βοηθήσετε να τα θυμηθούμε;;;

Σημειώστε τα ονόματα των ηρώων και, στη συνέχεια, αντιστοιχίστε τα με τους ρόλους που κατέχουν οι ήρωες.

ΗΡΩΕΣ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΡΟΛΟΙ

εκφοβίζουν

εκφοβίζονται

παρατηρούν

τίποτα από τα
παραπάνω

Δραστηριότητα 2

Κάποιους ήρωες η συγγραφέας τους συμπαθεί περισσότερο από κάποιους άλλους... Θυμίστε μας ποιοι είναι αυτοί, αφού καταγράψετε από τη μία τα στοιχεία (επίθετα, επιρρήματα, μετοχές, ρήματα) που φανερώνουν τη θετική γνώμη της συγγραφέως και από την άλλη τα στοιχεία που φανερώνουν την αρνητική της γνώμη.



Θετική γνώμη για τους ήρωες

Αρνητική γνώμη για τους ήρωες

Δραστηριότητα 3

**Μία από της δυνατότητες της γλώσσας μας
είναι να εκφράζει τα συναισθήματά μας!
Εντοπίστε τις λέξεις του κειμένου που
φανερώνουν συναισθήματα και καταγράψτε
τις. Μην ξεχάσετε να σημειώσετε ποιανού τα
συναισθήματα φανερώνουν!**

(όνομα ήρωα:)

.....

.....

.....

(όνομα ήρωα:)

.....

.....

.....

(όνομα ήρωα:)

.....

.....

.....

(όνομα ήρωα:)

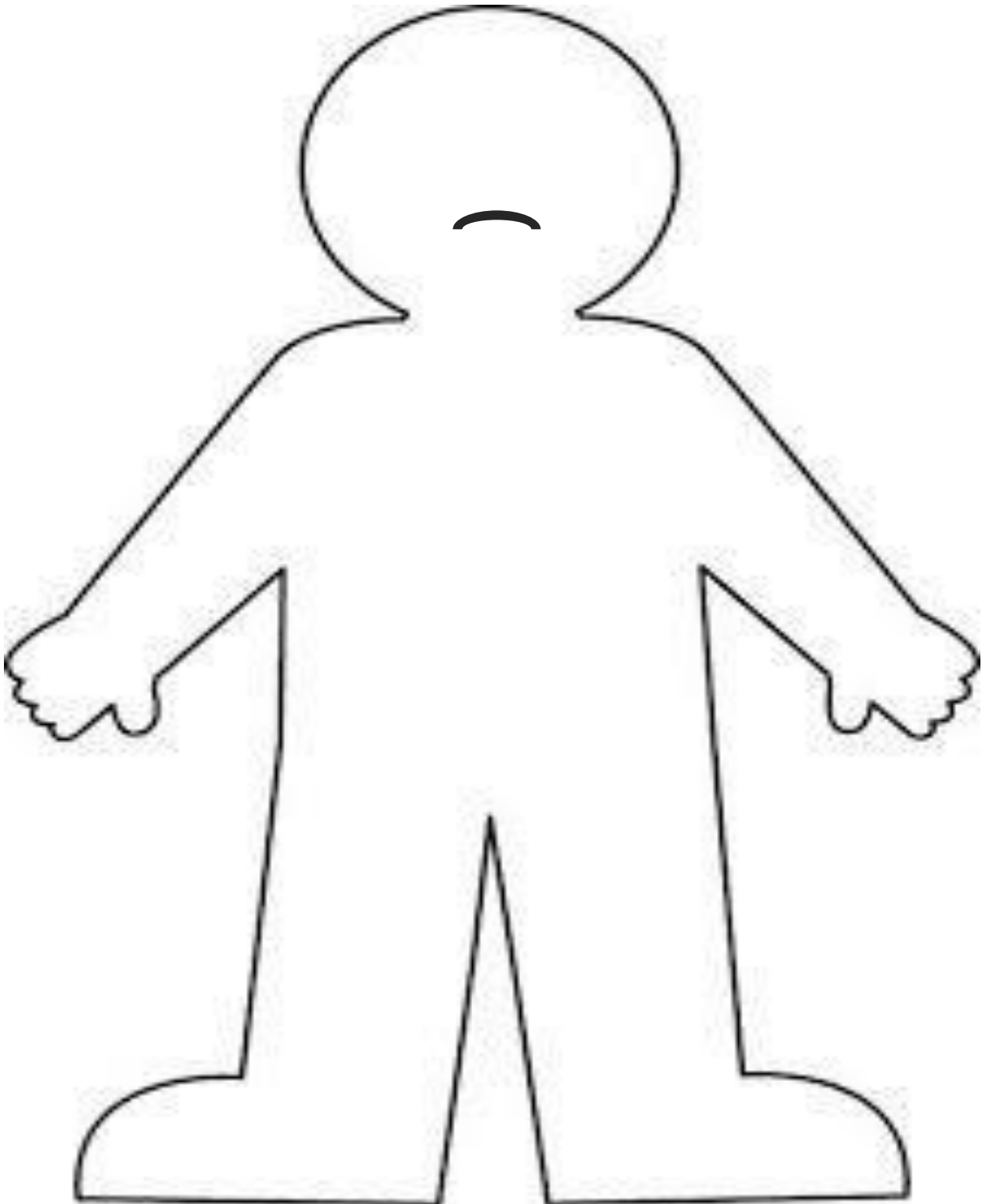
.....

.....

Δραστηριότητα 4

«Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει»....

Σημειώστε μέσα στο περίγραμμα όλα τα στοιχεία σχολικού εκφοβισμού που υπάρχουν μέσα στο κείμενο.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Το όνομά μου:

Δραστηριότητα 1



Για να καταλάβετε καλύτερα τις πράξεις των πρωταγωνιστών,
χωρίστε τις σε εσωτερικές και εξωτερικές!

Εσωτερικές πράξεις λέμε αυτές που δεν έχουν αποδέκτη, δε φαίνονται. Εξωτερικές λέμε τις πράξεις που φαίνονται και έχουν αποδέκτη.

Εσωτερικές πράξεις	Εξωτερικές πράξεις

Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Έχετε βρεθεί ποτέ σε παρόμοια θέση με κάποιον από τους ήρωες; Ή μήπως ξέρετε κάποιον που να έχει βρεθεί σε παρόμοια θέση;

Πιάστε μολύβι και χαρτί και φτιάξτε τη δική σας ιστορία, βασισμένοι στις εμπειρίες σας....

