



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ
ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

**BULLYING AT SCHOOL THROUGH CREATIVE
WRITING AND DIGITAL STORYTELLING ACTIVITIES
FOR CHILDREN OF KINDERGARTEN AND FIRST
GRADE.**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΣΑΠΑΚΗ ANNA

ΑΕΜ: 2821

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ**

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
I. ABSTRACT	4
II. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	6
1.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	6
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	7
1.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	8
1.4 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	12
2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΤΠΕ & Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
2.2 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΤΠΕ	13
2.3 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
2.4 ΤΠΕ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	15
2.5 ΤΠΕ & ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	17
3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	17
3.2 ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	18
3.3 ΟΦΕΛΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	19
3.4 ΒΗΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	21
4.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	21
4.2 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ	23
4.3 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	24
4.4 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	26
4.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ	29
4.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΗ	30
4.7 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΜΑΤΟΣ	31
4.8 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΑΤΗ	32
4.9 ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΘΥΜΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ	33

4.10 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΘΥΜΑ.....	34
4.11 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΘΥΤΗ.....	35
4.12 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΘΕΑΤΗ	36
4. 13 Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΛΟΓΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ Τ.Π.Ε & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ-ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ. 42	
6.1 ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	57

I.ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και στις διαστάσεις του. Επισημαίνονται, τα χαρακτηριστικά των προφίλ των θυτών, των θυμάτων καθώς και των παρατηρητών. Αναλύονται, επίσης, οι συνέπειες και οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Επίσης, παρουσιάζονται δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Ψηφιακής Αφήγησης, οι οποίες συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας απέναντι στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

I. ABSTRACT

This specific assignment focuses on school bullying and its dimensions. The profiles of the personality of the perpetrators, the victims and those witnessing it are pointed out. What is more, the consequences of bullying along with ways of preventing it and dealing with it are analyzed. Moreover, there are activities included, based on Creative Writing and Digital Storytelling techniques which contribute to making children of preschool and of year one in primary school sensitive and informed against school bullying.

II. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία προσεγγίζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από σύγχρονες οπτικές. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, σημειώνεται η επεξήγηση του όρου Δημιουργική Γραφή. Επίσης, αναλύεται πως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα από τη λογοτεχνία και τα πεδία των σύγχρονων εφαρμογών της. Ιχνηλατείται ακόμη, η ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας της σε Ελλάδα και εξωτερικό, από την εποχή του Αριστοτέλη και μέχρι σήμερα. Τα βασικά σημεία του κεφαλαίου, αναφέρονται στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, τα οφέλη που προκύπτουν και τη δυνατότητα εφαρμογής της διδασκαλίας της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις Τεχνολογίες Πληροφοριών Επικοινωνίας, που αποτελούν μέσο διδασκαλίας που ξεφεύγει από τα τυποποιημένα παραδοσιακά μοντέλα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της Ψηφιακής Αφήγησης ως μέσο επικοινωνίας-μετάδοσης γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών. Ακόμη, πραγματεύονται τα πεδία εφαρμογής της, τα οφέλη της καθώς και τα βήματα δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης. Επίσης, στο επόμενο κεφάλαιο αποδίδονται ποικίλοι ορισμοί για την έννοια του όρου « Σχολικός Εκφοβισμός » από διάφορους μελετητές. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά για το πώς παρουσιάζεται το φαινόμενο αυτό σε Ελλάδα και εξωτερικό, καθώς επίσης για τις μορφές του εκφοβισμού και τους παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση της σχολικής βίας. Διατυπώνονται ακόμη, οι ρόλοι και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα, θύτη και θεατή, καθώς επίσης τονίζεται η σημασία της συμβολής της οικογένειας, της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας, στο φαινόμενο αυτό. Στο τελευταίο κεφάλαιο, σημειώνεται η αναγκαιότητα πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, μέσα από ποικίλες τεχνικές καθώς επίσης την ενημέρωση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

1.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο Κωτόπουλος και Καρακίτσιος (2012), αναφέρουν πως δεν έχει διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός για τη Δημιουργική Γραφή. Η διαδικασία σύνθεσης ορισμού της δημιουργικής γραφής, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολύπλοκη λόγω των ποικίλων νοημάτων του όρου, των πολλαπλών εκπαιδευτικών μεθόδων του και αξιολόγησης του. Οι σημασίες που δίνονται στον όρο είναι ποικίλες, για παράδειγμα « *πεδίο συγγραφικών δραστηριοτήτων, τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής, βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο για την διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής καθώς επίσης μορφή ψυχικής εκτόνωσης, τρόπο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης* » (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης. Το περιεχόμενο της δημιουργικής γραφής είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Εστιάζει στην λογοτεχνική γραφή και αποφεύγει τα είδη λόγου που έχουν συνήθως περιεχόμενο πληροφοριακό, όπως για παράδειγμα το δημοσιογραφικό είδος (Καρακίτσιος Α., χ.χ). Συγκεκριμένα, τα είδη της λογοτεχνίας, στα οποία ανταποκρίνεται το περιεχόμενο της Δημιουργικής Γραφής είναι το διήγημα, το μυθιστόρημα, η ποίηση, το αφήγημα (Καρακίτσιος Α., χ.χ).

« Η σύγχρονη θεωρητική και ερμηνευτική αντιμετώπιση της Δημιουργικής Γραφής διεκδικεί επιστημονική εγκυρότητα και οδηγεί σταδιακά σε μία αποδεκτή διάκρισή της από την έννοια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ή της θεωρίας της » (Κωτόπουλος Τ., 2014). Σύμφωνα με την Ντιούδη (2012, σ. 16) στο (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013), η Δημιουργική γραφή θα μπορούσε να ενσωματωθεί:

- « Στο χώρο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης.
- Στο χώρο της Παιδαγωγικής ως εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας.

· Στο χώρο της Ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος ». (Ντιούδη, 2012)

Η Δημιουργική Γραφή φαίνεται να έχει μία στενή επαφή, με το εκπαιδευτικό σύστημα. Έχουν δημιουργηθεί τμήματα σε Φιλολογικές και Ανθρωπιστικές Σχολές όπου πραγματοποιούνται μαθήματα Δημιουργικής Γραφής, καθώς επίσης παρέχονται μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα. Η Δημιουργική Γραφή υποστηρίζεται ότι είναι ένας ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος, ο οποίος στρέφει το ενδιαφέρον του προς την « τέχνη της συγγραφής » (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής, αρχίζει από την Αρχαία Ελλάδα, μέσα από την αρχαία δραματική διδασκαλία. Συγκεκριμένα ξεκινά από την Αθήνα, με καθοδηγητή τον φιλόσοφο Αριστοτέλη κατά την χρονολογία 384-322 π.Χ. (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Υποστηρίζεται πως η Δημιουργική γραφή « έχει τις ρίζες της πίσω και από τον φιλόσοφο Αριστοτέλη, καθώς το έργο του Περί Ποιητικής αποτελεί ουσιαστικά έναν ερμηνευτικό απολογισμό εκείνων των δημιουργικών πρακτικών που συνέλεξε και μελέτησε και που στο μεταξύ είχαν γίνει αποδεκτές και αριθμούσαν ήδη αρκετά χρόνια εφαρμογής » (Κωτόπουλος Τ., 2014). Επιπροσθέτως, εντοπίζεται πως στην Αρχαία Ελλάδα, η Δημιουργική Γραφή, διατηρεί στενή σχέση με την Ρητορική· η τελευταία θεωρείται μία άριστη μέθοδος σύνθεσης λόγου, ο οποίος χαρακτηρίζεται για την πειθώ του (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης, ορίζει έναν ηθικό σκοπό στην διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, ο οποίος έχει υιοθετηθεί από τις σημερινές διδασκαλίες της.

Η χρήση του όρου « Λογοτεχνία » ήταν σπάνια πριν και κατά την διάρκεια του Μεσαίωνα. Αντίθετα, κατά τον 19^ο αιώνα, την περίοδο του κινήματος του Ρομαντισμού ξεκίνησε η Λογοτεχνία να σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα, την εφευρετικότητα και την φυσικότητα (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

Η Δημιουργική Γραφή, κατά την χρονολογία 1939, ξεκινά ως επιστημονικός κλάδος, με τη δημιουργία του Iowa Writer's Workshop. (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Το συγκεκριμένο, εργαστήριο ταυτιζόταν με την άποψη πως δεν υφίσταται διδασκαλία της συγγραφής, αντιθέτως παρέχεται η δυνατότητα για ανάπτυξη της έμφυτης ικανότητας (Iowa University, 1939, Dawson, 2005).

Κατά τον 20^ο αιώνα, σημειώνεται η άνθιση της Δημιουργικής Γραφής στις ΗΠΑ. Τα προπτυχιακά μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής αυξάνονται, σε αντίθεση με τα μεταπτυχιακά, τα οποία ήταν ελάχιστα στις ΗΠΑ, μέχρι την δεκαετία του 1960 (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

Αξίζει να σημειωθεί, πως μετά το 1990, η Δημιουργική Γραφή έρχεται στην Ελλάδα, σε μορφή σεμιναρίων και παραμένει σε μορφή άτυπης εκπαίδευσης μέχρι και το 2008-2009. Αξίζει να αναφερθεί πως ο καθηγητής Πανεπιστημίου και ποιητής Μίμης Σουλιώτης, ήταν ο άνθρωπος που έφερε την Δημιουργική Γραφή στον Ελλαδικό χώρο, καθώς έφτιαξε το πρώτο μεταπτυχιακό Δημιουργικής Γραφής στην Ελλάδα. Από το 2012 « Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας διαθέτει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με Επιστημονικά υπεύθυνο Μίμη Σουλιώτη πλαισιωμένο από μία σειρά συνεργατών που εξειδικεύονται σε διάφορα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα » (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Συνοψίζοντας, η Δημιουργική Γραφή, σήμερα, έχει κάνει την παρουσία της, διεθνώς ισχυρή καθώς έχει αναπτυχθεί σε σπουδαία πανεπιστήμια, όπως το Columbia, Iowa, East Anglia και Princeton (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

1.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Προσεγγίζοντας την διδασκαλία της, « η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διδαχθεί, αλλά και να διδάξει, καθώς διαθέτει μια πληθώρα από εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και γνώσεις, κάνοντας έτσι την γραφή πιο κοινωνική, (μπορεί να της προσδώσει και έναν ψυχοθεραπευτικό ρόλο), ξεφεύγοντας από κάθε είδους κλασικής, μοναχικής και λογικής διαδικασίας » (Κωτόπουλος, 2012). « Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργεί εκπαιδευτικά, για ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, μέσα στη θεσμική εκπαίδευση » (Δρ. Σαραφίδου Κ., χ.χ).

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διδαχθεί στις μικρές αλλά και στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην πνευματική διεύρυνση των μαθητών και στην ανάπτυξη της ικανότητας για σύνθεση των προσωπικών τους εμπειριών μέσω των γνώσεων που αποκτούν στην καθημερινή τους ζωή.

« Η Δημιουργική Γραφή “εξυπηρετεί” τρεις βασικές λειτουργίες του αναγνώστη στην “λογοτεχνική ανάγνωση”, καθώς τον βοηθά να προβεί στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων του έργου, στην κατανόηση της στρατηγικής του σχεδιασμού του και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής του κατάστασης, επικεντρώνοντάς τον στην προσπάθεια συμπλήρωσης των κενών του και της αναδιάταξης του αφηγηματικού υλικού καθώς και στην σύνδεση του κειμένου με άλλα κείμενα και την ανακάλυψη συσχετίσεων με την εποχή του ». Η Δημιουργική Γραφή, παρέχει στο άτομο, την δυνατότητα για περιγραφή, αναδιάρθρωση και σύνθεση του περιβάλλοντος του (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Σύμφωνα με τον Starko (1995) στο (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013), ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί δημιουργικό, όταν αυτό έχει μία κλίση να τονίζει με παιχνιδιάρικο ύφος τις διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς του, δηλαδή το ενδιαφέρον και η ένταση σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον κατά την πρόσληψη ενός κειμένου. Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, δίνει περιθώρια να ακουστούν και να συζητηθούν όλες οι φωνές των παιδιών. Προκειμένου να μπορέσει να χαρακτηριστεί ένα σχολικό περιβάλλον δημιουργικό, χρειάζεται η διδασκαλία να γίνει πιο ευπροσάρμοστη, να υπάρχουν ασκήσεις ανοιχτού τύπου καθώς επίσης ο δάσκαλος να εστιάσει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των μαθητών στις δυνάμεις του εαυτού τους (Δημόπουλος, 2007 στο Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013). Στον εκπαιδευτικό κλάδο, η Δημιουργική Γραφή, αποτελεί μία σύνθετη νοητική διεργασία. « Ο συντονισμός λειτουργικών, νευροφυσιολογικών, ψυχικών και πνευματικών » είναι μέθοδος, μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και η απόκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. (Tsimbidy, 2008 στο Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013).

Στην Ελλάδα, η Δημιουργική Γραφή, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες της Ντιούδη (2012) και Φιλιπποπούλου (2013) στο (Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013), διδάσκεται στα Καλλιτεχνικά σχολεία, σε Πανεπιστημιακά τμήματα (προπτυχιακά, μεταπτυχιακά, σεμινάρια), στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, σε πιλοτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και επισκέψεων συγγραφέων στα σχολεία σε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και από φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς επίσης σε ιδιωτικά σχολεία, εργαστήρια και λέσχες Πανεπιστημίων.

Οι Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη και Κωτόπουλος, (2013, σ. 89-90) αναφέρουν τις θετικές επιρροές που έχει η Δημιουργική Γραφή στο νήπιο:

- *« βοηθούνται στην ανάλυση και περιγραφή, ενώ ταυτόχρονα μούνται στη σύγκριση και ταξινόμηση*
- *Έρχονται σε επαφή με τη λογική ανάλυση/ ερμηνεία, υπόθεση/πιθανολογία, φαντασία/ επινόηση ('πώς νομίζεται ότι θα ένιωθε ο ήρωας αν...')*
- *Αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών, καθώς επικεντρώνονται σε αντιπαραθέσεις, αντιφάσεις, διαφορετικές αποδεικτικές πηγές ('τι νομίζετε ότι συνέβη στην πραγματικότητα;')*
- *Ενθαρρύνονται στην αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και κρίση ('θα ήταν δίκαιο αν...')*
- *Ενθαρρύνονται στην μετάδοση ιδεών και την εφαρμογή των γνώσεων ('σε τι χρησιμεύει αυτό το στοιχείο στην πλοκή;')*
- *Ασκούνται στην υπομονή, μέσω της διερεύνησης νέων δεδομένων, που συχνά μπορεί να εκπλήττουν ή να λειτουργούν προσθετικά στις παλαιές γνώσεις-οδηγούνται στην επεξεργασία των νέων δεδομένων*
- *Διατυπώνουν υποθέσεις και αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα των καταστάσεων*
- *Η κριτική τους σκέψη αναπτύσσεται, καθώς συμμετέχουν σε συζητήσεις και γίνονται αποδέκτες διαφορετικών απόψεων ή προτάσεων για την συνέχιση της ιστορίας*

• *Μαθαίνουν να λειτουργούν στην ομάδα (συνεργατική μάθηση), να μοιράζονται χώρο και υλικά, να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί ».*

1.4 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Β΄: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

« Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, να αρχίσουν δηλαδή να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου. Με στόχο να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο ελκυστικών γι' αυτά δραστηριοτήτων, υπαγορεύουν στον εκπαιδευτικό κείμενα που τα διαμορφώνουν συλλογικά. Ακόμη, ενθαρρύνονται να συζητούν για τις διαφοροποιήσεις του γραπτού λόγου από την εικόνα ως μέσου μεταφοράς μηνύματος. Σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίζουν με τη γλώσσα ».

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

« Τα παιδιά χρησιμοποιούν το λειτουργικό σύστημα, το λογισμικό εφαρμογών (επεξεργασία κειμένου, ζωγραφική, εκπαιδευτικό λογισμικό, λογισμικό πλοήγησης στο Διαδίκτυο κλπ.), το Διαδίκτυο και αναπτύσσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο ποικίλων ομαδικών - συνθετικών εργασιών. Επίσης, μαθαίνουν το "ξεφύλλισμα" κειμένων, εικόνων και ακρόαση ήχων και μουσικής από έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές καθώς επίσης αρχίζουν να γνωρίζουν τη διαδικασία δημιουργίας εικόνας, σχήματος, μετακίνηση ».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΤΠΕ & Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών Εκπαίδευσης « αυτό-χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων » (Κόμης, 2004 στο Μπιτσάκης 2014). Ονομάζονται λοιπόν, οι τεχνολογίες, οι οποίες κυρίως, χρησιμοποιούν ως μέσο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα, να επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους καθώς επίσης να γίνεται κοινή χρήση πληροφοριών. Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν εργαλεία όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδραστικά συστήματα, λογισμικά, δίκτυα κ.λ.π. Τα εργαλεία αυτά επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισης και χρησιμότητας τους, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην εποχή που διανύουμε, η αξιοποίηση των τεχνολογιών και πληροφορίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, επιβάλλεται και ανταποκρίνεται σε ένα μαθητικό κοινό, το οποίο είναι εξοικειωμένο με τη χρήση της τεχνολογίας (Ε.Π.Ε., 2006). Επομένως, οι διδάσκοντες καλούνται να κάνουν χρήση ΤΠΕ κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου (Ε.Π.Ε., 2006). Με την εισαγωγή των ΤΠΕ, η μαθησιακή διαδικασία ξεφεύγει από το τυποποιημένο, καθορισμένο τρόπο και προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή, ο οποίος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο. Άλλωστε οι νέες τεχνολογίες έχουν εισαχθεί στη καθημερινή μας ζωή και ήταν προβλεπόμενο πως θα δημιουργούσε αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, σύμφωνα με τον Μπράττιση (χ.χ) τα επιχειρήματα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι:

- « Οι απαιτήσεις ώστε να προσαρμοστεί το σχολείο στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εξέλιξης,

- Η πληροφοριοποίηση της κοινωνίας επιβάλλει νέες οικονομικές επιταγές.
- Η εισαγωγή ΤΠΕ θα επιτρέψει την ισότητα των ευκαιριών και τον εκδημοκρατισμό των σπουδών.
- Ο υπολογιστής επιτρέπει καλύτερη κατάρτιση πνεύματος και πειθαρχία σκέψης.
- Τα νέα διδακτικά μέσα έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα.
- Οι υπολογιστές έχουν καινοτομικές και επαναστατικές πτυχές.
- Ελκυστικός τρόπος προσέγγισης - παιχνίδι ως κίνητρο ».

Κατά τον Μουζάκη (χ.χ.) η εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τροφοδοτεί την μαθησιακή διαδικασία με ανεξάντλητες πηγές εκπαιδευτικού υλικού καθώς επίσης αναβαθμίζει το επίπεδο της διδασκαλίας. « Η επιστημονική έρευνα επιδεικνύει έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μελετών και ερευνητικών εργασιών που δείχνουν ότι οι ΤΠΕ κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και παράλληλα προσφέρουν ένα πεδίο για την ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων. Επίσης, σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, καθώς και στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crook et al., 2010) ».

2.2 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΤΠΕ

Η εισαγωγή των ΤΠΕ έγινε σταδιακά με το πέρασμα των χρόνων. Σύμφωνα με το Μπράτιτση (χ.χ.). « Τα χρόνια πριν το 1970 χαρακτηρίζονται από την εισαγωγική χρήση της τεχνολογίας ως εκπαιδευτική, με τη χρήση διδακτικών μηχανών. Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από μία πληροφορική τεχνοκεντρική προσέγγιση όπου η πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να

διδασκεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προσανατολίζεται, επίσης, στη διδασκαλία προγραμματισμού και βασίζεται στις απόψεις της θεωρίας της συμπεριφοράς (απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη). Κατά τη χρονολογία 1980-1989 η πληροφορική και οι ΤΠΕ αποτελούν μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης). Το 1990 και έπειτα, διαμορφώθηκε το πραγματολογικό μοντέλο, δηλαδή ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Η πληροφορική και οι ΤΠΕ αποτέλεσαν στοιχείο της γενικής κουλτούρας αλλά και κοινωνικό φαινόμενο (εφικτή ή μεικτή προσέγγιση) ».

2.3 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί την υλοποίηση κάποιων μαθημάτων πληροφορικής, ώστε ο μαθητής να νιώθει οικεία με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών καθώς επίσης να έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται ορθά τις ΤΠΕ. Επίσης, χρειάζεται το εκπαιδευτικό δυναμικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένο όσο αφορά τις χρήσεις ΤΠΕ. Εξίσου σημαντικό, είναι η πλήρη ένταξη του ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Μπράττισης Θ., χ.χ)

Οι στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, χωρίζονται σε τρία επίπεδα, σύμφωνα με τον Μουζάκη (χ.χ.) Το πρώτο ονομάζεται "μακρό- επίπεδο", το οποίο περιλαμβάνει τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει η εκάστοτε χώρα για τη εισαγωγή των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, παροχή εξοπλισμού (H/Y), στο σχολείο ή τους μαθητές, εργαστηριακοί χώροι, διαδικτυακές υποδομές. Επίσης, το δεύτερο είναι το "μέσο-επίπεδο", που περιλαμβάνει τον πλήρη σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, παροχή λογισμικών, καταρτισμός εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση ΤΠΕ καθώς επίσης ανάπτυξη σχέσεων των μαθητών με την τεχνολογία και τα εργαλεία της, κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια. Το τελευταίο καλείται "μικρό επίπεδο", το οποίο περιλαμβάνει πρωτοπόρες εκπαιδευτικές μεθόδους, νέο σχεδιασμό του τρόπου διδασκαλίας, βασισμένο στη χρήση των ΤΠΕ.

Για την ορθή και αποδοτική εφαρμογή των ΤΠΕ, πρέπει να καλύπτονται κάποιοι παράμετροι. Κάποιοι απ' αυτούς είναι η σχέση των ΤΠΕ με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι

οικονομικό-πολιτικοί παράγοντες της εκάστοτε χώρας, το επίπεδο της τεχνολογικής ανάπτυξης των μαθητών-εκπαιδευτικών, η φιλοσοφία των διδασκόντων και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. (Μπράττισης Θ., χ.χ).

Όσο αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγίζεται με πρωτοπόρες παιδαγωγικές μεθόδους, με νέο εκπαιδευτικό υλικό, με προγραμματισμό δραστηριοτήτων, βασισμένων στη χρήση των ΤΠΕ. « Οι τεχνολογικές προσεγγίσεις, που αξιοποιούνται, αφορούν λογισμικά έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας, πληροφορικά μαθησιακά περιβάλλοντα μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ υπό το πρίσμα των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης εφαρμόζεται κυρίως με την ένταξη τους ως γνωστικών και διερευνητικών εργαλείων και δευτερευόντως ως δυναμικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας και εργαλείων επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, παράλληλα με τον πληροφορικό γραμματισμό » (Μπέλλου Ι., χ.χ.). Ο πρώτος τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην εκτέλεση πνευματικών εντολών υψηλού επιπέδου από το μαθητή ενώ ο δεύτερος στοχεύει στη διεύρυνση των πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για κριτική σκέψη, στην αποφυγή της παθητικής γνώσης και την ενεργοποίηση μιας ενεργητικής προσπάθειας ερμηνείας των εμπειριών (βιωματική μάθηση), στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος - συνεργασία και στη καλλιέργεια της συστηματικής σκέψης του κάθε τύπου γνώσης και των συμπερασμάτων της.

2.4 ΤΠΕ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η χρήση ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, παρέχει νέες δυνατότητες και πρωτοπόρες μεθόδους για την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς να σταθεί ο εκπαιδευτικός στο καθιερωμένο φιλολογικό τρόπο. Η χρήση ΤΠΕ, παρέχει νέους τρόπους προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων, διότι προσφέρει πολλές και διαφορετικές διαδικτυακές δραστηριότητες καθώς επίσης μεγάλο αριθμό συγκεντρωμένων ιδεών. Σύμφωνα με τη Βουκουβάλα Α. (2008), οι ΤΠΕ, δημιουργούν ένα πρότυπο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας, το οποίο χαρακτηρίζεται από διαδραστικότητα και τον

ενεργό ρόλο του αναγνώστη. Κατά την Αποστολίδου (2012) υπάρχουν ορισμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, διαθέσιμες στο διαδίκτυο, για παράδειγμα η ιστοσελίδα www.fanfiction.net « οι χρήστες του διαδικτύου ξεκινούν από ένα υπαρκτό λογοτεχνικό έργο και το «επαναγράφουν» ». Μία ακόμη συγγραφική δραστηριότητα, στο διαδίκτυο είναι τα συλλογικά μυθιστορήματα, τα οποία « γράφονται είτε με άξονα συγκεκριμένο θέμα ή γύρω από συγκεκριμένο πρόσωπο που ξεκινά ένα κείμενο και καλεί κάποιους άλλους να το συνεχίσουν » (Αποστολίδου Β., 2012).

2.5 ΤΠΕ & ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Η χρήση των ΤΠΕ, συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη κατασκευή ψηφιακών ιστοριών, καθώς προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία. Κάποια από αυτά τα εργαλεία είναι Adobe Photoshop Elements 10 και Adobe Premiere Elements 10, Microsoft Photo Story 3, Windows Movie Maker 2.6. Σύμφωνα με την Αποστολίδου (2012) « η κατασκευή ψηφιακών ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα που μπορεί να καλλιεργήσει ταυτόχρονα τον ψηφιακό, τον τεχνολογικό, τον οπτικό και τον πληροφοριακό γραμματισμό ». Μέσα από την κατασκευή ψηφιακών ιστοριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει γνωστικό περιεχόμενο και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Μ' αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία γίνεται βιωματική και οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν συλλογισμούς, να εκφράσουν τη κριτική τους άποψη και απορίες, καθώς επίσης να αφηγηθούν γεγονότα που πηγάζουν από τη καθημερινή ζωή τους. Η συμβολή λοιπόν, των ΤΠΕ στην ψηφιακή αφήγηση, δημιουργεί μία καινοτόμο μέθοδο προσέγγισης της Λογοτεχνίας και ξεφεύγει από τον σύνηθες φιλολογικό τρόπο διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η ιδέα της Ψηφιακής Αφήγησης ξεκίνησε το 1993 από τους Joe Lambert και Dana Atchley, συνιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης του Πανεπιστημίου Καλιφόρνιας Berkeley. Οι « digital video editors » (Μπράιττσης, χ.χ.), οι ψηφιακές εικόνες και οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, υπήρξαν τεχνικές που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της Ψηφιακής αφήγησης.

Με τον όρο Ψηφιακή Αφήγηση - Digital Storytelling, εννοείται η διαδραστική αφήγηση. Η τελευταία διαθέτει τις προϋποθέσεις ώστε να χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Οικονόμου Β., χ.χ.). Η Ψηφιακή Αφήγηση πραγματοποιείται με το βίντεο, την εικόνα και την αφήγηση. Σύμφωνα με τον Lathem (2005) στο (Οικονόμου, Β., χ.χ.) η Ψηφιακή αφήγηση είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής αφήγησης με τα πολυμεσικά υλικά και τα τεχνολογικά μέσα. Παρουσιάζει ποικιλία ως προς τη χρήση της, αναλυτικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με κινούμενα σχέδια, είτε με ψηφιακά βιβλία με εικόνα και ήχο, είτε με κινούμενες φωτογραφίες, είτε με ηλεκτρονικά παιχνίδια, είτε με ταινίες και video. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης είναι το Story Bird, Lego Comic Builder, Cosy Comic Strip Creator, Camtasia Studio, MovieMaker, StoryBoard Artist Studio, My Story Maker, Storify, Flicker, Voicethread κ.α. (Οικονόμου Β., χ.χ.). Η Ψηφιακή Αφήγηση λοιπόν, είναι μία χρονικά σύντομη παραγωγή ψηφιακών πολυμέσων μέσα από την οποία γίνεται η διήγηση μίας ιστορίας, παρουσιάζονται πληροφορίες, χαρακτήρες και καταστάσεις προβληματικές.

Σύμφωνα με την Αποστολίδου Β. (2012), « τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η ποιότητα μιας ψηφιακής ιστορίας είναι:

- Να έχει μία θέση.
- Να θέλει να πει κάτι και να είναι σαφής η οπτική γωνία του αφηγητή.

- Να θέτει στην αρχή της ένα δραματικό ερώτημα το οποίο να απαντά στο τέλος.
- Να χρησιμοποιεί την ίδια τη φωνή του δημιουργού για να τονίσει το προσωπικό στοιχείο
- Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη μουσική επένδυση για να εντείνει τη συναισθηματική ανταπόκριση.
- Οι εικόνες να είναι καλής ποιότητας και η γραμματική και το συντακτικό στις γλωσσικές εκφορές να είναι χωρίς λάθη ».

3.2 ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η Ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία ισχυρή εκπαιδευτική μέθοδο καθώς συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη. Το πλεονέκτημα της είναι πως καθιστά το κομμάτι της διδασκαλίας ευχάριστο, επιτυγχάνει την επικέντρωση των μαθητών καθώς επίσης συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση δεδομένων. Τα ενδιαφέροντα, οι προσωπικές εμπειρίες, οι αντιλήψεις των μαθητών μπορούν να εξωτερικευθούν μέσα από τις ψηφιακές ιστορίες. Η εισαγωγή ψηφιακών και διαδραστικών μέσων στην διδασκαλία, δημιουργεί εύφορο κλίμα στην τάξη, οι μαθητές αποκτούν κίνητρα και συνάμα περνούν από την παθητικότητα στην ενεργητικότητα. Ακόμη, οι ψηφιακές ιστορίες, συμβάλουν στην ανάπτυξη νοητικών διεργασιών υψηλού επιπέδου. Οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν, μέσα από τις ψηφιακές ιστορίες το συναισθηματικό τους κόσμο, τα βιώματα τους, καθώς επίσης, μπορεί να εξιτάρει αυτή η πρακτική και τους ανθρώπους που αποφεύγουν τη δημιουργία ιστοριών, με τη μέθοδο της γραφής (Αποστολίδου Β. 2012). Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να ανεβάσουν στο διαδίκτυο τις ιστορίες τους, παρατείνοντας με αυτόν τον τρόπο την χρονική διάρκεια των έργων τους. Συνοψίζοντας, με την χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης, προσφέρεται στα παιδιά η ευκαιρία για αλληλεπίδραση, εξοικείωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού με τα τεχνολογικά μέσα.

3.3 ΟΦΕΛΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Οι μαθητές ωφελούνται από την χρήση της Ψηφιακής αφήγησης καθώς αυτή συμβάλλει στην:

- Εξοικείωση με τον προφορικό λόγο
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων για επεξεργασία δεδομένων, μέσω της χρήσης του λογισμικού δεδομένων.
- Εξοικείωση με τα τεχνολογικά εργαλεία.
- Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας.
- Πνευματική καλλιέργεια.
- Κατάκτηση νέων γλωσσικών εννοιών.
- Ενίσχυση δημιουργικότητας και εφευρετικότητας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών.
- Αύξηση του βαθμού της συμμετοχής των μαθητών κατά μαθησιακή διαδικασία.

(Γιακουμάτου Τ., 2013)

3.4 ΒΗΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι:

« Γράψιμο: Περιλαμβάνει τη δημιουργία της ιστορίας και της διαρκούς βελτίωσης της. Η συγγραφή θα πρέπει να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες που πρέπει να διακατέχου κάθε ιστορία, όπως αυτοί προδιαγράφηκαν παραπάνω. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά κρίσιμο για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης.

Σενάριο: Μετά τη συγγραφή της ιστορίας, οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.

Εικονογραφημένο σενάριο/«storyboard»: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή, θα πρέπει να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά), ώστε να μπορούν εύκολα να αναζητήσουν το αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό στο επόμενο βήμα.

Προσθήκη πολυμέσων: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την προσθήκη των πολυμέσων στην ιστορία. Το υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να αναζητηθεί στο διαδίκτυο ή να αποτελεί προσωπικά αρχεία του χρήστη.

Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: Στο στάδιο αυτό, ο αφηγητής χρησιμοποιεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για να συνθέσει την ψηφιακή του αφήγηση (μια λίστα με διαθέσιμα εργαλεία βρίσκεται παρακάτω στο άρθρο).

Κοινοποίηση: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στο διαδίκτυο ». (Οικονόμου Β., χ.χ) ».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

4.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο ορισμός για τον σχολικό εκφοβισμό –bullying είναι δύσκολο να διατυπωθεί, διότι η εκδήλωσή του γίνεται με ποικίλους τρόπους. Προσεγγίζοντας τον όρο, σχολικός εκφοβισμός είναι η εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας από ένα άτομο ή μία ομάδα προς κάποιο πρόσωπο, εντός σχολείου με σκοπό την πρόκληση ψυχικού και σωματικού πόνου (Αρτέμη 2014). Σ' αυτό το σημείο είναι καλό να διασαφηνιστεί η έννοια της βίας, η χρήση της λέξης «βία» στα ελληνικά έχει την ετυμολογία της στο ρήμα «βιάζω», δηλαδή εξαναγκάζω κάποιο άτομο να κάνει κάτι χωρίς την συγκατάβαση του. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που κάνει την εμφάνιση του σε πολλές χώρες. Από πολλούς υποστηρίζεται πως στην νεανική ηλικία, η παρόρμηση και η επιθετικότητα σε κάποιο βαθμό, αποτελεί μία φυσιολογική κατάσταση για τα παιδιά, καθώς με αυτόν τον τρόπο γίνεται η μετάβαση στο κοινωνικό περιβάλλον. Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών οριοθετείται προκειμένου να μπορεί να ορίζεται τότε ως φυσική αντίδραση της ηλικίας και τότε ως παραβατική συμπεριφορά. (Daphne, A.B.C.,2012)

« Οι λόγοι που οδηγούν στην άσκηση βίας είναι πολλοί και διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων, την ιστορική συγκυρία, την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Στους εκλυτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η ελλιπής καλλιέργεια, οι καθ' έξιν βίαιες συμπεριφορές που ενισχύονται από το περιβάλλον, η φαντασίωση της βίας, οι ελλιπώς αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες, η ανεπαρκής γονική υποστήριξη και επιρροή, οι άδικες τιμωρίες και η κακοποίηση των παιδιών, η φτώχεια, ο υπερπληθυσμός και ο συνωστισμός, η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι κοινωνικές νόρμες » (Παπάνης Ε., 2008).

Στο άρθρο της Νανοπούλου (2015), αναφέρεται η επιστημονική άποψη της Πατίτσα Χριστίνας, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας και Ψυχολόγου σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη. Το άτομο που εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά, επιθυμεί να προκαλεί πόνο, να τρομοκρατεί το θύμα, να επιβάλλεται σ' αυτό

και κατ' επέκταση να δημιουργεί στο άτομο την αίσθηση της αδυναμίας και της ταπείνωσης. Μέσα από την άσκηση βίας, ο θύτης νιώθει ευχαρίστηση, ικανοποιεί τον εγωισμό του, αισθάνεται πιο ισχυρός και κυρίαρχος. Εκμεταλλεύεται, λοιπόν, καταστάσεις που τον ευνοούν, όπως για παράδειγμα τη δύναμη του, την ευνοϊκή θέση του (ανώτερος), το σωματότυπο του, προκειμένου να σπείρει τον πανικό και τον φόβο σε κάποιον « κατώτερο » του.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκφραστεί κυρίως σωματικά, λεκτικά και ηλεκτρονικά. Η λεκτική βία πραγματοποιείται με την χρήση επικριτικών λέξεων, φωνές, ύβρεις, κατηγορίες, συνεχείς απειλές, διάδοση φημών, δηλαδή με λόγια που στοχεύουν στην υποβάθμιση, στην ηθική μείωση και ταπείνωση του θύματος (Καρκανάκη, Καφφετζή, 2009). Ακόμη, σωματική κακοποίηση λέγεται όταν ο θύτης χειρονομεί με βίαιο τρόπο στο θύμα, για παράδειγμα χτυπήματα, πειράγματα, σεξουαλική παρενόχληση. Τα τελευταία χρόνια, έχει εμφανιστεί μία καινούρια μορφή εκφοβισμού, το Cyberbullying – ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο θύτης επιλέγει την αποστολή ηλεκτρονικών και τηλεφωνικών μηνυμάτων, την δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων, την ανάρτηση αρνητικών σχολίων, με ανώνυμο τρόπο ή χρησιμοποιώντας ψεύτικα προφίλ. Μέσα από αυτή την διαδικασία επιδιώκεται η εξαπάτηση και παραπλάνηση του θύματος, ο εκβιασμός και η σεξουαλική παρενόχληση. Σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού, συχνά εντοπίζεται η εμπλοκή ενήλικα (Γιαννακοπούλου, 2014).

Στην διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνονται ποικίλοι ορισμοί για την αποσαφήνιση του ορισμού του Σχολικού Εκφοβισμού. Αναλυτικά, Ο Olweus D. (1993), στο Αρτέμη (2014), για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διατυπώνει τον ακόλουθο ορισμό *«ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές»*.

Επιπροσθέτως, ο Παπάνης Ε. (2008) διατυπώνει πως σχολικός εκφοβισμός είναι το φαινόμενο, κατά το οποίο εκδηλώνεται η βίαιη συμπεριφορά του θύτη, η οποία στοχεύει στην πρόκληση ψυχικού και (ή) σωματικού πόνου στο θύμα.

Οι Tattum D. και Tattum E., (1992) στο Αρτέμη (2014), αναφέρουν πως «ο εκφοβισμός είναι η εκούσια και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του προκαλέσουν αισθήματα πίεσης και στρες. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει χαρακτηρίζεται ως δράστης *bullying* ‘bully’, δηλαδή νταής».

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής βίας. Ο Rigby (1996), στο Suckling & Temple, 2001, στο Αρτέμη (2014) επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά. « Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η πρόθεση του δράστη να βλάψει, το δεύτερο είναι η πραγματοποίηση της πρόθεσης του δράστη να βλάψει και το τρίτο η βλάβη/ ζημιά του στόχου θύματος. Ακόμα ένα χαρακτηριστικό είναι η κυρίαρχη επιβολή του δράστη επί του θύματος (με την εξουσία του/της) καθώς επίσης η έλλειψη συχνά δικαιολογίας για την πράξη, η επανάληψη της συμπεριφοράς ξανά και ξανά και τέλος η ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από τη βλάβη του θύματος ».

Συνοψίζοντας, ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει σε διάφορα επίπεδα τα παιδιά και έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί και να συνεχιστεί αυτή η βία και εκτός σχολείου, καθώς ο θύτης μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα για εκφοβισμό (π.χ. διαδίκτυο). Επομένως, το θύμα κατακλύζεται από φόβο και δυσκολεύεται να μιλήσει για το πρόβλημα του στην οικογένειά του και τον κοινωνικό περίγυρο. Σχολικός εκφοβισμός λοιπόν, είναι η άσκηση βίας σε οποιαδήποτε μορφή, ανάμεσα σε συνομηλίκους ή μη μαθητές, με σκοπό την να πρόκληση πόνου και φόβου.

4.2 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Σύμφωνα με την διπλωματική εργασία «Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία» της Γιαννακοπούλου Ε. Δ. (2014), παρατίθενται πληροφορίες για την ενδοσχολική βία διεθνώς. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά των περιστατικών σχολικής βίας στις χώρες Νορβηγία, Αγγλία, Ιαπωνία, Ισπανία, Ιρλανδία, Αυστραλία και ΗΠΑ (Glew et al, 2000).

ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Νορβηγία	14% των παιδιών εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα.
Αγγλία	19% των μαθητών αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού. 10% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 4% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκφοβίζονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
Ιαπωνία	15% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 10% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρουν ότι έχουν θυματοποιηθεί.
Ισπανία	17% των παιδιών αναφέρουν εκφοβισμό που συμβαίνει κατά το διάστημα που διεξάγεται η μελέτη.
Ιρλανδία	8% των μαθητών έχουν θυματοποιηθεί σοβαρά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
Αυστραλία	17% των αγοριών και 11% των κοριτσιών είναι θύματα εκφοβισμού αρκετά συχνά ή περισσότερο.
ΗΠΑ	10% των παιδιών έχουν εμπειρία περιστατικών ακραίας μορφής. Θυματοποίησης

Πηγή: Glew et al, (2000) στο Γιαννακοπούλου, (2014: 11)

4.3 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ο εκφοβισμός- bullying είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εκδηλώνεται σε όλες τις χώρες, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της κάθε γεωγραφικής περιοχής. Τα ποσοστά των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι ανησυχητικά. Παρακάτω θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας του έργου: Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, με συντονιστή το Χαμόγελο του Παιδιού (2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το παιδί-θύτης που ασκεί σχολική βία σε κάποιο άτομο, είναι γένος αρσενικού και συνήθως σχολικός εκφοβισμός ασκείται κυρίως από μαθητή του ίδιου σχολείου με ποσοστό 62,68%.

Αρχικά, φανερώνεται πως το 57,03% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα.

Δευτερεύον παράγοντας σύμφωνα με τους ερωτηθέντες αποτελεί η ευσυγκινησία του παιδιού-θύματος με ποσοστό 44,6% και ο τόπος προέλευσης του, με 44,3%. Επίσης, σημαντικό ποσοστό 31,6% σημειώνει ο παράγοντας που σχετίζεται με τη σωματική διάπλαση του θύματος.

Σχετικά με το βαθμό ασφάλειας, το 63,17% νιώθει ασφαλείς μέσα στην αίθουσα που διεξάγεται το μάθημα. Αναφορικά με το αίσθημα ασφάλειας «στη διαδρομή προς και από το σχολείο και στα μέσα μεταφοράς, το ποσοστό των αποκρίσεων

“πολύ ανασφαλής” και “κάπως ανασφαλής” ανήλθε σε 20,18%. Εξίσου μεγάλη μείωση υπήρξε και στο ποσοστό της επιλογής “πολύ ασφαλής”, καθώς μόλις το 44% του δείγματος έδωσε την αντίστοιχη απάντηση». Τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιούνται έξω από το σχολικό χώρο με ποσοστό 35,38%, στους διαδρόμους του σχολείου 32,7%, στη σχολική αίθουσα 24,4% και στη γειτονιά και το πάρκο 21,84%.

Όσο αφορά το ποσοστό των θυμάτων και το φύλο τους, το 31,98% παραδέχτηκε πως υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού. Το 34,2% των θυμάτων ήταν αγόρια ενώ το ποσοστό των θυματοποιημένων κοριτσιών ανέρχεται στο 29,71%.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην θυματοποίηση των παιδιών είναι η ενδοοικογενειακή κατάσταση που επικρατεί. Έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον τους, προβλήματα οικονομικής φύσεως, αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό θυμάτων 52,7%. Ακόμη μεγάλο ποσοστό 56% σημειώνουν τα παιδιά τα οποία έχουν υπάρξει θύματα ή θεατές βίας μέσα στην οικογένεια.

Αναφορικά με την σχολική πρόοδο των παιδιών, παρατηρήθηκε πως μεγαλύτερο ποσοστό θυματοποίησης 42,86% σημειώνουν τα παιδιά με χαμηλή έως άσχημη επίδοση στα μαθήματα τους. «

Οι περισσότερες έρευνες σκιαγραφούν το θύμα ως μαθητή με καλές σχολικές επιδόσεις και συνεπή ως προς τις σχολικές του υποχρεώσεις. Πολλοί ερευνητές του φαινομένου έχουν διατυπώσει την άποψη ότι η σχολική επίδοση των μαθητών - θυμάτων σχολικού εκφοβισμού τείνει να εμφανίζει μία

πτώση μετά τη θυματοποίησή τους, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν και πλήθος αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και την παρουσία τους σε αυτό». Το παιδί-θύτης παρουσιάζει εξίσου χαμηλή πρόοδο στα μαθήματα του 71,43%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των παιδιών -θυτών που έχουν υπάρξει πρώτα θύματα σχολικού εκφοβισμού, 47, 88%.

Στην συγκεκριμένη έρευνα καταγράφονται τα ποσοστά των συνηθέστερων μορφών ενδοσχολικής βίας. Οι συνηθέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων-φράσεων, με ποσοστό 60,69, η δεύτερη μορφή είναι η σωματική κακοποίηση, με ποσοστό 45,39% και η τρίτη συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού πραγματοποιείται μέσω σχόλιων περί εξωτερικής εμφάνισης, που σημείωσε ποσοστό 36,3%.

(Daphne, έργο: Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012)

4.4 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο σχολικός εκφοβισμός αυξήθηκε σημαντικά την εποχή της παγκοσμιοποίησης και συνεχίζει να υφίσταται σε μεγάλο ποσοστό. Υπάρχουν πολλά είδη ενδοσχολικής βίας τα οποία αναλύονται παρακάτω (Άρτεμη Ε. 2014, Καρκανάκη Μ. & Καφφέτζη Π. 2009).

Λεκτικός εκφοβισμός: Το θύμα δέχεται προσβολές οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με τον τόπο προέλευσης του, με το κοινωνικό επίπεδο του, με την φυλή του, με την εξωτερική εμφάνιση του, με τον τρόπο που ομιλεί, με προβλήματα όρασης κ.α. Επίσης, σε αυτή την μορφή σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνονται οι ύβρεις, η κοροϊδία, η δυσφήμιση, τα υπονοούμενα, ο χλευασμός, η άσκηση αρνητικής κριτικής, η ειρωνεία, ο σαρκασμός, η διαπόμπευση, οι συκοφαντίες και η περιφρόνηση. Η λεκτική βία μπορεί να προκαλέσει την ηθική μείωση του θύματος την ταπείνωση του, την κατάρρευση της αυτοεικόνας του, τον περιορισμό των κοινωνικών του σχέσεων. Το θύμα νιώθει περίγελος και συνήθως παρουσιάζει στάσεις απομόνωσης, εσωστρέφεια ακόμη και κατάθλιψη. Η λεκτική κακοποίηση λοιπόν, στοχεύει στον έλεγχο των συναισθημάτων του θύματος και στην πρόκληση ψυχικού πόνου και εξευτελισμού με την χρήση λέξεων.

Σωματική βία: Η συγκεκριμένη μορφή στοχεύει στον σωματικό και συνάμα ψυχικό πόνο. Εκδηλώνεται με την βίαιη συμπεριφορά του θύτη, ο οποίος εκμεταλλεύεται την σωματική του δύναμη και την χρησιμοποιεί εις βάρος κάποιου ατόμου. Ο θύτης έρχεται σε ανάρμοστη σωματική επαφή με το θύμα είτε για να τον εκβιάσει πως θα τον προκαλέσει σωματική βλάβη είτε για να τον τραυματίσει. Εκδηλώνεται με γροθιές, χαστούκια, κλωτσιές, χτυπήματα με αντικείμενα, τράβηγμα των μαλλιών, σπρωξίματα ακόμη και με κλεισιές διά της βίας (π.χ. αρπαγή φαγητού, χρημάτων). Σημαντικό κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου είδους εκφοβισμού είναι η διαφορά δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα. Η σωματική βία γίνεται ορατή καθώς αφήνει σημάδια στο πρόσωπο και σώμα. Το θύμα νιώθει σωματική καταπόνηση, αδύναμο να υπερασπιστεί τον εαυτό του και συνεπώς η συγκεκριμένη μορφή έχει αντίκτυπο στην ψυχική υγεία του θύματος.

Ρατσιστική βία: Το συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού εμφανίζεται όταν γίνονται διακρίσεις σε κάποιο άτομο, οι οποίες αφορούν την εθνικότητα, την φυλή, την θρησκεία, την κοινωνική τάξη. Η ρατσιστική βία στοχεύει στον αποκλεισμό, απομόνωση του ατόμου που «διαφέρει». Πραγματοποιείται συνήθως σε συνδυασμό με την λεκτική βία. Το συγκεκριμένο είδος βίας έχουν μεγάλη πιθανότητα να δεχτούν άτομα με ειδικές ανάγκες (σωματική - πνευματική αναπηρία). Τα θύματα νιώθουν ανεπιθύμητα, μη κοινωνικά αποδεκτά, φοβούνται να πλησιάσουν άλλα άτομα λόγω της συνεχής απόρριψής τους, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται.

Διαδικτυακή βία: Τα τελευταία χρόνια κάνει την εμφάνισή της μία νέα μορφή εκφοβισμού, ο διαδικτυακός. Ο θύτης στρέφεται προς την χρήση των τεχνολογικών μέσων, προκειμένου να πετύχει τον εκφοβισμό κάποιου ατόμου. Χρησιμοποιεί τα κινητά τηλέφωνα, τα e-mails και τα chat rooms στέλνοντας απειλητικά, υβριστικά μηνύματα. Επίσης, μπορεί να προχωρήσει σε δημοσίευση προσωπικών δεδομένων (π.χ. φωτογραφίες, βίντεο). Η συγκεκριμένη σύγχρονη βία δεν περιορίζεται μόνο στο ωράριο του σχολείου. Το θύμα καταλαμβάνεται από το αίσθημα της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας. Δέχεται τον εκφοβισμό σε όποιο μέρος και αν βρίσκεται, σε οποιαδήποτε ώρα και ημέρα της εβδομάδας.

Σεξουαλική βία: Έχει παρατηρηθεί, πως το συγκεκριμένο είδος βίας εμφανίζεται σε όλο και μικρότερες ηλικίες στα σχολεία. Αποτελεί πράξη ερωτικού εξαναγκασμού,

ασκείται κυρίως σε κορίτσια. Εκδηλώνεται με συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από έλλειψη σεμνότητας, με χυδαίες χειρονομίες, με αισχρές εικόνες, με πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, με ανάρμοστες κινήσεις, με εσκεμμένες πράξεις που στοχεύουν στην σεξουαλική δραστηριότητα του θύματος χωρίς την συναίνεσή του. Το άτομο που πέφτει θύμα σεξουαλικής κακοποίησης εμφανίζει αυτοτραυματικές συμπεριφορές, ισοπεδώνει την αξιοπρέπειά, χαρακτηρίζεται από μυστικοπάθεια, δεν θέλει να βρίσκεται στον χώρο του σχολείου, έχει τάσεις αυτοκτονίας.

Κοινωνική βία: Πραγματοποιείται με υβριστικά σχόλια, με χλευασμό, συκοφαντίες, με συνεχή αγνόηση. Ο θύτης ασκεί κοινωνική βία σε κάποιο άτομο διότι στοχεύει στην κοινωνική απομόνωση του, στον αποκλεισμό από τον σχολικό- κοινωνικό περίγυρο. Η επανειλημμένη αποδοκιμασία του θύματος για κοινωνικές συναναστροφές συμβάλει στην έλλειψη εμπιστοσύνης, στην κατάρρευση αυτοπεποίθησής του και στην δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων. Επομένως, το άτομο που βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό, μετατρέπεται σε εσωστρεφής και αποστασιοποιείται κοινωνικά.

Οπτική βία: Αυτή η μορφή βίας εκδηλώνεται με αρνητικά σχόλια που γράφονται για το θύμα σε διάφορα μέρη του σχολείου, για παράδειγμα στους τοίχους, στις πόρτες στα θρανία και στην καρέκλα του θύματος. Σχεδιάζονται επίσης, graffiti σε κεντρικούς χώρους του σχολείου. Ακόμη κατά την διάρκεια του μαθήματος, ο/ οι θύτες στέλνουν μηνύματα ή δίνουν χέρι με χέρι σημειώματα στους μαθητές της τάξης, στα οποία γράφουν ύβρεις, ψευδή στοιχεία, συκοφαντίες για το θύμα. Το θύμα νιώθει ότι αδυνατεί να επηρεάσει θετικά την κοινή γνώμη που έχει διαμορφωθεί γύρω από το πρόσωπό του, αισθάνεται απελπισία, ντροπή με αποτέλεσμα να απομονώνεται.

4.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Η αλληλεπίδραση ατομικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών παραγόντων συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας. Αρχικά, σύμφωνα με τον Μάντη Κ. (2015) μία αιτία ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη της δυνατότητας των θυτών να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες των πράξεων τους και την μεγάλη σε έκταση ψυχολογικής και σωματικής βλάβης που προκαλούν στα θύματά τους. Επίσης, τα παιδιά « *δεν αντιλαμβάνονται – πάντα - πως ό,τι για τα ίδια αποτελεί ένα αθώο πείραγμα χωρίς κάποια εχθρική διάθεση και ότι βιώνεται από το παιδί-θύμα ως μια επώδυνη μειωτική εμπειρία* ». Ακόμη ένα αίτιο αποτελεί η επιθυμία του θύτη για επίδειξη στους συμμαθητές του. Στην νεανική κυρίως ηλικία τα παιδιά επιδιώκουν την προβολή της σωματικής τους δύναμης, διότι επιθυμούν να εξυψώνονται στα μάτια των μαθητών τους και να θεωρούνται οι κυρίαρχοι, ανώτεροι του σχολείου. Ορισμένες φορές, η ανάγκη αυτή επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις, καθώς μέσα από τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επιτυγχάνουν τον στόχο τους, μπορεί να ξεπεράσουν το μέτρο και να βλάψουν κάποιο συμμαθητή τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς, είναι ο οικογενειακός. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία είναι παρόντες ή θύματα σε περιστατικά οικογενειακής βίας, βιώνουν καταστάσεις βίας και αποκτούν τραυματικές εμπειρίες. Επομένως, το παιδί προβαίνει συνήθως σε βίαιες πράξεις απέναντι σε άτομα τα οποία θεωρεί πως μπορεί να τα χειριστεί και να τα κακοποιήσει ψυχικά και σωματικά. Ακόμη μία αιτία, αποτελεί η συχνή απουσία του γονέα από την οικία καθώς απουσιάζει η γονική *“επιτήρηση”* και ο έλεγχος. Η απουσία του γονέα συνδέεται με την μείωση του χρόνου ενασχόλησης με το παιδί του και κατ’ επέκταση με την έλλειψη συζητήσεων και την προσφορά συμβουλών για τυχόν προβλήματα που το απασχολούν (Μάντης, Κ., 2015). Επιπροσθέτως, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς απαιτούν από τα παιδιά τους άριστη επίδοση στα μαθήματά τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις δυνατότητές του, με αποτέλεσμα να προκαλούν άγχος και ψυχολογική σύγχυση στο παιδί, το οποίο οδηγείται σε εκδήλωση βίαιων περιστατικών (Μάντης Κ., 2015). Επιπλέον, καταγράφονται περιπτώσεις κατά τις οποίες *«οι γονείς αγοριών απαιτούν από αυτά να έχουν μια “αντρική”*

συμπεριφορά, στην οποία αποδίδουν χαρακτηριστικά επιθετικότητας ή και βιαιότητας. Πρόκειται για γονείς που δεν παρεμβαίνουν ικανοποιητικά μόλις γίνουν αντιληπτά τα πρώτα δείγματα πως το παιδί τους εκφοβίζει ή φέρεται άσχημα σε άλλα παιδιά, καθώς θεωρούν πως για τα αγόρια αυτή είναι μια αναμενόμενη και φυσιολογική συμπεριφορά. Οι γονείς που ακολουθούν αυτή την τακτική είναι εκείνοι που πιστεύουν πως μπορούν να κατευθύνουν την εξέλιξη του αγοριού τους, ώστε να μην "γίνει" ομοφυλόφιλος» (Μάντης Κ., 2015). Με αυτόν τον τρόπο όμως, ενθαρρύνεται και επικροτείται η βίαιη συμπεριφορά του παιδιού.

Η αρνητική στάση της κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες και μετανάστες και η εναντίωση της στο διαφορετικό από το σύνολο και το προκαθορισμένο, επηρεάζουν τις συμπεριφορές των παιδιών, τα οποία με την σειρά τους συμμαρρίζονται τις ρατσιστικές αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να μην δεν αποδέχονται τους μετανάστες και πολλές φορές να καταφεύγουν σε άσκηση βίας. Ο Μάντης Κ. (2015) διατυπώνει πως οι πολλές τηλεοπτικές σειρές, ταινίες και ειδήσεις προβάλλουν σκηνές βίας. Οι βίαιες καταστάσεις αποτυπώνονται στο μυαλό των παιδιών και εκλαμβάνονται ως φυσιολογικές. Τα παιδιά συνηθίζουν να βλέπουν την βία και καταφεύγουν στην μίμηση και την λύση προβλημάτων με αυτόν τον τρόπο.

4.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΗ

Ο θύτης είναι το παιδί που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά σε κάποιο συμμαθητή του και χαρακτηρίζεται από υπερβολική αυτοπεποίθηση. Ο δράστης μπορεί να χρησιμοποιήσει την λεκτική, σωματική, κοινωνική, διαδικτυακή, σεξουαλική μορφή βίας ώστε να εκφοβίσει το θύμα του. Ένας σημαντικός παράγοντας επιλογής θύματος είναι η μεγάλη διαφορά στην σωματική διάπλαση του δράστη και του θύματος. Συνήθως, ο θύτης είναι άτομο επιρρεπή σε παραβατικές πράξεις, έχει φύλο αρσενικό και δρα είτε μόνος του είτε με ομάδες, τις λεγόμενες συμμορίες. Στο άρθρο « Bullying: Ποια είναι τα σημάδια που προδίδουν τα θύματα και τους θύτες; » στο οποίο η παιδοψυχίατρος Αρμενάκα Μ. (2013), αναφέρει πως οι θύτες προβαίνουν σε βίαιες πράξεις εναντίον των συμμαθητών τους λόγω της ανάγκης τους να φανούν οι ανώτεροι της τάξης ακόμη και ολόκληρου του σχολείου. Ορισμένοι θύτες καταφεύγουν σε βίαιες καταστάσεις, με σκοπό να αποκτήσουν

δημοσιότητα. Επιπλέον, επιδιώκουν να υψωθούν στα μάτια των συμμαθητών τους και να χαρακτηριστούν από κείνους « κυρίαρχοι ». Με τον λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό, οι θύτες λαμβάνουν ψυχική ευχαρίστηση. Το παιδί-θύτης διακατέχεται από αισθήματα χαράς και ικανοποίησης, ειδικά όταν επικροτείται από ορισμένες ομάδες παιδιών, για την ζημία που προκάλεσε σε κάποιο συμμαθητή του. Η αλαζονεία αποτελεί χαρακτηριστικό των θυτών καθώς οι ίδιοι πιστεύουν πως είναι σπουδαίοι, άξιοι θαυμασμού και πως έχουν το δικαίωμα να επιβάλλονται στους συμμαθητές τους, να τους περιφρονούν και να τους προκαλούν ψυχικό και σωματικό πόνο. Αρέσκονται να δημιουργούν φασαρίες, αναστάτωση, προβλήματα μέσα στον χώρο του σχολείου με κάποιο ή κάποιους συμμαθητές τους αλλά και με τους δάσκαλους τους. Ακόμη, τα παιδιά-θύτες έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμπλακούν σε παράνομες πράξεις και καταχρήσεις για παράδειγμα ναρκωτικά και αλκοόλ (Παναζόπουλος Γ. 2015)

4.7 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΜΑΤΟΣ

Θύμα είναι το παιδί, το οποίο έχει υποστεί συνέπειες βίας από κάποιο άτομο ή από κάποια ομάδα. Σύμφωνα με την φιλόλογο και καθηγήτρια Αντωνοπούλου Ε. (2014) διακρίνονται δύο κατηγορίες θυμάτων, στην πρώτη κατατάσσονται τα « παθητικά-υποτακτικά » τα οποία χαρακτηρίζονται εσωστρεφή, δυσκολεύονται να συνάψουν φιλίες, είναι ντροπαλά, συνεσταλμένα, δεν δημιουργούν εντάσεις και προβλήματα, έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, είναι ευαίσθητα και αγχώδη. Στην δεύτερη κατηγορία θυμάτων ανήκουν τα «προκλητικά», τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν υπερκινητικά, νευρικά, ευέξαπτα, με απόσπαση προσοχής. Σε περίπτωση σωματικής ή λεκτικής επίθεσης από συμμαθητές τους, καταφεύγουν σε αντίποινα. Επίσης, κάποιες πράξεις ή συμπεριφορές τους αναστατώνουν το σύνολο, με αποτέλεσμα να προκαλούν την αντιπάθεια των υπόλοιπων παιδιών. Τα θύματα συνήθως υποφέρουν από ενοχές, τύψεις διότι πιστεύουν ότι ευθύνονται για την εχθρική κατάσταση που επικρατεί και πως με την συμπεριφορά τους ή με τα χαρακτηριστικά τους προκαλούν τους θύτες τους. Τα θύματα έχουν μεγάλη ανασφάλεια καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους και αδύναμους να αντιμετωπίσουν τους θύτες τους, νιώθουν δηλαδή αποτυχημένοι και ντρέπονται να

μιλήσουν ακόμη και στην οικογένειά τους για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Αισθάνονται λοιπόν υποτιμημένοι και φοβούνται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να εξασφαλίσουν την ακεραιότητά τους. Επιπλέον, τα θύματα έχουν τάσεις αυτοκτονίας, αντιμετωπίζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Ακόμη, μπορούν να παρουσιάσουν ψυχοσωματικές συνέπειες όπως κοιλιακοί πόνοι, κρίσεις πανικού, πονοκεφάλους, στοματικές εκβολές.

4.8 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΑΤΗ

Λαμβάνοντας υπόψη το άρθρο «*Σχολική βία: ο ρόλος των παρατηρητών*» της Στασινοπούλου Τ. (2015), τα παιδιά-παρατηρητές αποτελούν μία ακόμη ομάδα που επηρεάζεται από τον σχολικό εκφοβισμό. Οι παρατηρητές γίνονται «μάρτυρες» σε σκηνές σχολικής βίας και συνήθως κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού λόγω του αισθήματος φόβου που τους καταβάλλει. Διστάζουν να μιλήσουν για αυτού του είδους τα περιστατικά, διότι φοβούνται μήπως βρεθούν στην ίδια θέση με το θύμα. Επομένως, παραμένουν αμέτοχοι και σπάνια θα προσφέρουν την βοήθεια τους στο θύμα. Βέβαια υπάρχουν παρατηρητές οι οποίοι έχουν το θάρρος να εμπλακούν κατά την διάρκεια του εκφοβισμού προκειμένου να υπερασπιστούν το θύμα. Υποφέρουν ακόμη, από τύψεις καθώς αφήνουν τον συμμαθητή τους αβοήθητο και απροστάτευτο. Στο άρθρο «*Απλοί θεατές της βίας; Απλώς σιωπηλοί χειροκροτητές*» της Παναγιωτάκη Μ. (2012) αναφέρεται πως «*η επίδραση των θεατών είναι σημαντική, είτε ενθαρρύνουν τον δράστη, είτε απλά παρακολουθούν. Το να μην κάνουν τίποτα οι μαθητές-παρατηρητές (bystanders) σημαίνει ότι λειτουργούν ως "σιωπηλοί χειροκροτητές". Ο δράστης, για να διατηρήσει το ψευδό-δημοφιλές προφίλ του θέλει να τον βλέπουν*». Έχει διαπιστωθεί, επίσης, πως υπάρχουν ομάδες παρατηρητών, οι οποίες συμμετέχουν σε περιστατικά βίας μάλιστα ενθαρρύνοντας και επικροτώντας τον θύτη. Βέβαια έχουν παρατηρηθεί περιστατικά παρατηρητών οι οποίοι έχουν εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλους μαθητές (Στασινοπούλου Τ., 2015).

Στο άρθρο της Αντωνοπούλου Ε. (2014) αναφέρονται οι κατηγορίες που κατατάσσονται οι παριστάμενοι «*Οι ερευνητές Salmivalli, Lagerspetz κ.α. (αναφέρεται στο Λυχνού, 2013) μετά από μελέτες κατατάσσουν τους παρισταμένους στις εξής κατηγορίες:*

- *οι βοηθοί: μαθητές που συμμετέχουν στο επεισόδιο και προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο δράστη.*
- *οι ενισχυτές: δεν επιτίθενται στο θύμα οι ίδιοι αλλά ενθαρρύνουν το δράστη με γέλια, φωνές και χειρονομίες. Η συμπεριφορά τους δίνει θετική ανατροφοδότηση στο δράστη να συνεχίσει τον εκφοβισμό, αφού έχει κερδίσει την εκτίμηση «του κοινού».*
- *οι αμέτοχοι: μαθητές που παραμένουν ουδέτεροι, χωρίς να υποστηρίζουν καμία πλευρά. Αυτή η μερίδα των αμέτοχων μαθητών, τελικά, θεωρείται υποστηρικτική της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αφού «εγκρίνουν σιωπηρά» το γεγονός.*
- *οι υπερασπιστές: είναι οι μαθητές που θα προσπαθήσουν να σταματήσουν το δράστη, παίρνοντας το μέρος του θύματος ».*

4.9 ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΘΥΜΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Σύμφωνα με το άρθρο «Σχολικός Εκφοβισμός: Τα σημάδια του Bullying στο παιδί – τι να κάνετε» του Θεرمόπουλο Μ. (2016), τα θύματα ενδοσχολικής βίας φανερώνουν ορισμένες ενδείξεις. Αναλυτικά, ορισμένα παιδιά μπορούν να εκφράσουν άρνηση συμμετοχής στο σχολείο, χρησιμοποιώντας δικαιολογίες, για παράδειγμα αδιαθεσία. Ακόμη, μπορεί να παρουσιάσει μείωση στην σχολική επίδοση και πτώση των βαθμών του. Ενδεχομένως, το θύμα καθυστερεί την άφιξη του στο σχολείο, αλλάζει τις διαδρομές τι οποίες συνήθιζε να επιλέγει για να πάει στο σχολείο και να επιστρέψει, σημειώνονται αδικαιολόγητες απουσίες, αργεί να επιστρέψει στο σπίτι. Ακόμη, νιώθει ανασφάλεια μέσα στον χώρο του σχολείου, γι' αυτό τον λόγο περνάει τα διαλείμματα κοντά στους εκπαιδευτικούς ή στο γραφείο τους. Υπάρχει πιθανότητα να παρουσιάσουν στο θύμα ψυχοσωματικά προβλήματα, για παράδειγμα πονοκέφαλο, στομαχόπονο, συχνές ιώσεις, αϋπνίες, έντονη ονυχοφαγία, τικ, εφιάλτες, ανορεξία ή βουλιμία. Από την στιγμή που οι κηδεμόνες

αντιληφθούν αλλαγές στην συμπεριφορά του παιδιού-θύματος, χρειάζεται να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή αν το παιδί όταν επιστρέφει από το σχολείο έχει φθαρμένα ή σκισμένα ρούχα, αν έχει μελανιές στο σώμα ή άλλα σημάδια που φανερώνουν σωματική επίθεση καθώς επίσης αν χάνει τα πράγματα του, αν ζητάει χρήματα διότι τα χάνει και αν αρνείται κατηγορηματικά να συμμετάσχει σε σχολικές εκδηλώσεις.

4.10 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΘΥΜΑ

Σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, στο άρθρο « η Βία στο Σχολείο και η Αντιμετώπιση της » (2012), οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικές για την μετέπειτα ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του. Τα παιδιά – θύματα υπόκεινται σε σωματική καταπόνηση (στην περίπτωση σωματικής κακοποίησης) και κατ' επέκταση ψυχολογικό κλονισμό. Ο συνεχής άμεσος ή έμμεσος εκφοβισμός και οι επιθετικές πράξεις των θυτών, ευθύνονται για τα ψυχικά τραύματα που αποκτά το θύμα, τα οποία δύσκολα επουλώνονται. Συγκεκριμένα, το παιδί-θύμα μπορεί να παρουσιάσει συμπτώματα κατάθλιψης, τάσεις φυγής, γίνεται πιο εσωστρεφής και αγχώδης, το κατακλύζει το αίσθημα της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας. Μειώνεται η αυτοπεποίθηση του και αισθάνεται ανίκανο καθώς δεν μπορεί να υπερασπιστεί και να προστατεύσει τον εαυτό του. Επιπλέον, αρνείται να πάει σχολείο διότι φοβάται πως θα επαναληφθεί το δυσάρεστο περιστατικό καθώς επίσης αποφεύγει να συμμετάσχει σε κοινωνικές-σχολικές εκδηλώσεις. Ο ψυχικός πόνος είναι μεγάλος και φριχτός, το παιδί δυσκολεύεται να συνάψει φιλίες, διότι πιστεύει πως έχει γίνει περίγελος του σχολείου και πως οι περισσότεροι προσπαθούν να τον κοροϊδέψουν, χάνει λοιπόν την εμπιστοσύνη του προς τους άλλους. Κατά την διάρκεια εκφοβισμού αλλά και έπειτα, νιώθει την ταπείνωση και τον εξευτελισμό, ειδικά αν υπάρχουν παρατηρητές κατά την εκδήλωση του βίαιου περιστατικού. Η συναισθηματική φόρτιση είναι μεγάλη και εκδηλώνεται με ψυχοσωματικά συμπτώματα. Συγκεκριμένα, τα θύματα παρουσιάζουν « δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια ή αύξηση της όρεξης », χαμηλή επίδοση στα μαθήματα καθώς επίσης κεφαλαλγίες, ενούρηση, κοιλιακούς πόνους, στοματικά άλγη. Τα περιστατικά

ενδοσχολικής βίας μένουν ανεξίτηλα στο μυαλό των θυμάτων, με σοβαρές ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις. (Τσικρικά Ο. 2009)

4.11 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΘΥΤΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει συνέπειες ακόμη και στο ίδιο παιδί που ασκεί βία. Το παιδί-θύτης που καταφεύγει επανειλημμένα σε επιθετικές συμπεριφορές, μπορεί να αναπτύξει μέσα του συναισθήματα μίσους και να υιοθετήσει βίαιες πρακτικές τις οποίες θα χρησιμοποιεί στις μετέπειτα προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις του. Εξοικειώνονται με τις παράνομες πράξεις τους και συχνά μπλέκονται σε φασαρίες, καυγάδες, καταφεύγουν σε παραβατικές ακόμη και σε εγκληματικές συμπεριφορές. Λαμβάνοντας υπόψη το κεφάλαιο για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην διπλωματική εργασία «Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού» της Τσικρικά (2009), υπάρχουν αρκετές πιθανότητες να αντιμετωπίσουν οι θύτες προβλήματα στις προσωπικές τους επαφές, στην διατήρηση φιλικών δεσμών και γενικότερα στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Τα παιδιά-θύτες εκτός από τους συμμαθητές τους, μπορούν να ασκήσουν βία στην παρέα τους και μελλοντικά να κακοποιήσουν τα μέλη της οικογένειάς τους. Καθίσταται αρκετά δύσκολο για τους θύτες να ενσωματωθούν και να συνάψουν παρέες και δεσμούς, εξαιτίας της επιθετικής συμπεριφοράς τους και των βίαιων πράξεων τους εις βάρος άλλων προσώπων. Επομένως, αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης καθώς περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από το κοινωνικό σύνολο. Βιώνουν λοιπόν την μοναξιά και την απόρριψη από τον κοινωνικό περίγυρο, με αποτέλεσμα να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία. Αντιμετωπίζουν ακόμη συμπτώματα κατάθλιψης και τάσεις φυγής από το σπίτι. Επίσης, τα παιδιά-θύτες είναι πιο εύκολο να εμπλακούν σε παρέες που τους επηρεάζουν αρνητικά, σε εγκληματικές ενέργειες, σε βανδαλισμούς, σε καταχρήσεις, για παράδειγμα αλκοόλ, κάπνισμα ακόμη και ναρκωτικά.

4.12 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΘΕΑΤΗ

Οι παρατηρητές επηρεάζονται σημαντικά από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η συνεχής έκθεση των παιδιών-θεατών σε σκηνικά βίας, τα επιβαρύνει ψυχολογικά και συναισθηματικά. Σε περιπτώσεις επαναλαμβανόμενης και σκληρής βίας το παιδί-παρατηρητής μπορεί να παρουσιάσει συμπτώματα άγχους, ψυχολογικές διαταραχές, θλίψη, νευρικότητα, ανασφάλεια. Η επαναλαμβανόμενη θέαση σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση τους με τέτοιου είδους φαινόμενα. Επομένως, είναι πολύ πιθανόν αυτά τα παιδιά να μιμηθούν τους θύτες, να αναπτύξουν δηλαδή επιθετικές συμπεριφορές, να εμπλακούν σε παρόμοια περιστατικά ή ακόμη να προβούν σε βίαιες πράξεις. Επίσης, οι παρατηρητές διακατέχονται από το αίσθημα ανασφάλειας, διότι ο εκφοβισμός πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, σε ένα χώρο όπου υπάρχει επιτήρηση και ενήλικες. Επιπλέον, αποφεύγουν να αναφέρουν το περιστατικό στους δασκάλους ή στην οικογένειά τους καθώς φοβούνται μήπως αργότερα βρεθούν στην θέση των θυμάτων. Γι' αυτό άλλωστε διστάζουν να υπερασπιστούν το θύμα και να αντιμετωπίσουν άμεσα την βία. Ορισμένα από τα παιδιά-παρατηρητές υποφέρουν από τύψεις διότι δεν μπόρεσαν να καταπολεμήσουν τον φόβο τους και να προσφέρουν βοήθεια στο συμμαθητή τους. (Καρκανάκη Μ., Καφφέτζη Π., 2009)

4.13 Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η έκταση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις και γίνεται εντονότερο με το πέρασμα του χρόνου. Η ενημέρωση της κοινωνίας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, συμβάλλει σε ένα σημαντικό βαθμό στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια το σχολείο έχει καθοριστικό ρόλο, διότι μέσα στο σχολικό χώρο πραγματοποιούνται τα φαινόμενα βίας. Η συμβολή της οικογένειας, του σχολείου, της κοινωνίας λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην μείωση των περιστατικών σχολικής βίας.

Υπάρχουν όμως άτομα τα οποία αγνοούν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και επιλέγουν να μη συμμετέχουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού και στην μείωση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας. Εθελουφλούν δηλαδή, πιθανώς, για τον

λόγο ότι και οι ίδιοι μπορεί να μεταχειρίζονται τους ανθρώπους δίπλα τους, να καταφεύγουν στην παραβίαση των δικαιωμάτων των συνανθρώπων τους, καθώς επίσης να χρησιμοποιούν βίαια και παράνομα μέσα προκειμένου να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν. Ακόμη, ορισμένες ομάδες ατόμων μπορεί να μην κατανοούν τη σοβαρότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης ή του μορφωτικού τους επιπέδου που δεν τους επιτρέπει να αποφύγουν την προσκόλληση σε παλαιές αντιλήψεις για το σχολικό εκφοβισμό.

Στο άρθρο Θύτες και Θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι Αντιμετώπισης της Θυματοποίησης στο σχολείο, του Κυριακίδη Σ., 2007, ο Smith 1997 επισημαίνει πως για να αντιμετωπιστεί με επιτυχία η ενδοσχολική βία « θα πρέπει να παρέμβουμε σε πολλαπλά επίπεδα υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια ξεκάθαρη πολιτική σε κάθε σχολική μονάδα, η οποία θα εφαρμόζεται αποτελεσματικά και η οποία θα λειτουργεί υποστηρικτικά σε κάθε είδους παρέμβαση που επιχειρείται στα σχολεία. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να είναι συμβατή και με τη δημιουργία ενός κλίματος, μιας κουλτούρας επικριτικής απέναντι σε φαινόμενα θυματοποίησης. Αυτό υποθέτει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παρόμοια θέματα και μια συνολική στάση κατά της θυματοποίησης. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικής διοίκησης ποιότητας στο σχολείο ». Επιπλέον, όσο αφορά την σχολική αίθουσα, προτείνει « να αναδιοργανωθούν οι δραστηριότητες έτσι ώστε να περιλαμβάνονται ομαδικές δραστηριότητες. Έχει ακόμα βρεθεί ότι ο χώρος όπου παρατηρείται η θυματοποίηση με μεγάλη συχνότητα είναι η αυλή του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι με περισσότερη επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και με την επιμόρφωση των υπόλοιπων λειτουργών μπορούμε να έχουμε μείωση της θυματοποίησης ». Αναφορικά με τα άτομα που ασκούν βία στους συμμαθητές τους « έχει εφαρμοστεί η μέθοδος *Pikas* και η μέθοδος της ‘αποφυγής της κατηγορίας’ (no blame approach). Οι παρεμβάσεις αυτές βασίζονται στη λογική του να μην έρθουν οι θύτες σε αμυντική θέση. Έτσι, αποφεύγεται η κατά μέτωπο αντιμετώπιση. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στο να εξηγηθούν στους θύτες οι επιπτώσεις της θυματοποίησης στα θύματα, να γίνει κατανοητό ότι τα θύματα υποφέρουν, με στόχο την αύξηση της ενσυναίσθησης εκ μέρους των θυτών και τέλος, να κληθούν οι ίδιοι οι θύτες να προτείνουν τι θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν την κατάσταση αυτή ». Ακόμη, σύμφωνα με τον Smith, σχετικά με τα άτομα που δέχονται την βία και τον σχολικό εκφοβισμό « έχει εφαρμοστεί η εκμάθηση διεκδικητικών τρόπων συμπεριφοράς, κάτι που

φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ως δεξιότητα και στην ενήλικη ζωή. Πρόκειται για έναν τρόπο έκφρασης των αναγκών, των συναισθημάτων και των δικαιωμάτων μας στους άλλους με στόχο να μπορούμε να έρθουμε σε αντιπαράθεση χωρίς να καταπατάμε τα δικαιώματα τους. Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση δυσκολιών που απορρέουν από διαπροσωπικές σχέσεις. Μερικές φορές δυσκολευόμαστε να είμαστε διεκδικητικοί γιατί δεν έχουμε αναγνωρίσει τα βασικά ατομικά μας δικαιώματα. Η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών θεματικών όπως η εκμάθηση δεξιοτήτων διεκδικητικής συμπεριφοράς είναι σίγουρο ότι θα βοηθήσει τα παιδιά στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους». Παραπάνω, παρουσιάστηκαν ορισμένοι τρόποι οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, κατά τον Smith (1997). Στην συνέχεια αναφέρονται τα πρόσωπα και οι ομάδες που κατέχουν καθοριστικό ρόλο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με το περιεχόμενο της διπλωματικής εργασίας της Γιαννακοπούλου (2014) απαραίτητη είναι η ουσιώδης ενημέρωση των κηδεμόνων και κατάρτιση εκπαιδευτικών από αρμόδιους οργανισμούς. Αρχικά, είναι καλό οι γονείς, να διατηρούν με τα παιδιά τους, σχέσεις ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε να δημιουργείται ευνοϊκό κλίμα για συζητήσεις με τα παιδιά τους, σχετικά με πιθανούς προβληματισμούς τους. Απαραίτητη είναι η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά. Ακόμη, οι κηδεμόνες χρειάζεται να παρατηρούν στα παιδιά τους όχι μόνο εσωτερικά σημάδια (αλλαγή τρόπου συμπεριφοράς) αλλά και εξωτερικά, προκειμένου να εντοπίσουν σημάδια βίας ή πάλης. Για παράδειγμα μελανιές, γρατζουνιές, φθαρμένα ρούχα. Το σημαντικότερο είναι η εκπαίδευση των παιδιών από τους γονείς τους. Οι τελευταίοι πρέπει να επιδιώκουν την ανάπτυξη του πολιτισμικού επιπέδου των παιδιών τους. Οι γονείς χρειάζεται να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό προς την διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου, είτε αφορά διαφορές στις θρησκευτικές πεποιθήσεις, στην εθνικότητα, στο φύλο, στην εμφάνιση, στο σωματικό μέγεθος και τις ειδικές ανάγκες που μπορεί να έχει κάποιο κοινωνικό άτομο. Η ανάπτυξη ενός υγιούς χαρακτήρα του παιδιού, συμβάλλει στην ορθή κοινωνική συμπεριφορά του και στην διατήρηση εξισορροπημένων σχέσεων με τους συνανθρώπους του.

Μία ακόμη σημαντική κοινωνική ομάδα που συμβάλλει με τις ενέργειες της, στην μείωση της σχολικής βίας είναι οι εκπαιδευτικοί. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο της πτυχιακής εργασίας των Καρκανάκη & Καφφετζή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποπνέουν εμπιστοσύνη στους μαθητές τους και να τους παρέχουν βοήθεια όταν απαιτείται. Επιπλέον, πρέπει να επιδιώκουν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και να τονίσουν πως σε κανένα άτομο δεν αξίζει να γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Είναι καλό, επίσης, να υπάρχει συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να τους ενημερώνουν για την πορεία, την συμπεριφορά των παιδιών ή συγκεκριμένα για κάποιο περιστατικό που έχουν αντιληφθεί. Ακόμη, απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και διευθυντή. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει περισσότερη επιτήρηση στο χώρο του σχολείου.

Συνοψίζοντας, οι κυριότερες κοινωνικές ομάδες πρόληψης σχολικής βίας είναι αρχικά η πολιτεία, η οποία μεριμνά για την πλήρη και στοχευμένη ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης εξασφαλίζει την ισοτιμία και τα δικαιώματα κάθε πολίτη, θεσπίζοντας κατάλληλους νόμους. Η δεύτερη εξίσου απαραίτητη ομάδα, είναι οι γονείς και κατ' επέκταση η συνεχής ενασχόληση και παρατήρηση με τα παιδιά τους. Στόχος τους η διαμόρφωση ισορροπημένων κοινωνικών προσωπικοτήτων με κύριο στοιχείο τον σεβασμό προς τον συνάνθρωπο. Τέλος, η εισαγωγή των παιδιών στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί το πρώτο μέρος κοινωνικοποίησης τους μετά το οικογενειακό περιβάλλον, για αυτό το λόγο ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθίσταται σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν προσωπικότητες οι οποίες κατανοούν την διαφορετικότητα του κάθε ατόμου καθώς επίσης να δημιουργήσουν με τους μαθητές σχέσεις συνεργασίας και ισονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΛΟΓΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ Τ.Π.Ε & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η συμβολή των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο και δημοτικό παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και να γνωρίσουν πως αποτελεί εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών και μέσο επικοινωνίας και ψυχαγωγίας. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών 2013). Η χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεφεύγει από τα τυποποιημένα παραδοσιακά μοντέλα και μετατρέπεται σε μαθητοκεντρική. Επίσης, η γνώση μεταδίδεται με ευχάριστο τρόπο, αναπτύσσοντας τη κριτική ικανότητα και κεντρίζοντας το πρακτικό ενδιαφέρον των παιδιών. Σύμφωνα με τον Τυρνανίδη (2014) οι Τ.Π.Ε « *διευκολύνουν το μάθημα μέσω της δύναμης και δυναμικής της εικόνας, την ανακάλυψη όρων και των εννοιών που στη θεωρία γίνονται δύσκολα αντιληπτές* ». Παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό για κάθε γνωστική περιοχή και αναβαθμίζουν την ευελιξία εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα των Τ.Π.Ε είναι πως συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνθηκών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Δημιουργούν λοιπόν, « *κατάλληλες συνθήκες για σχολικό κλίμα ανατροφοδότησης, διάχυσης γνώσης, ανταλλαγής εμπειριών* ». (Τυρνανίδης, 2014)

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στη προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία συμβάλει στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας του μαθητή. Επίσης, ο μαθητής, μέσα από αυτή τη βιωματική μέθοδο δέχεται πλήθος ερεθισμάτων και ενισχύεται η ικανότητα του για διατύπωση συλλογισμών (Αλεξίου, 2017). Με τη χρήση βιβλίων, ιστοριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται η προφορικότητα του λόγου των παιδιών, βελτιώνεται η σύνταξή τους καθώς επίσης αναδεικνύεται ο πλούτος του λόγου τους. Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2014), η Δημιουργική Γραφή « *παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, εξοικειώνοντάς τους ταυτόχρονα με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής* ». Αποτελεί λοιπόν ένα τρόπο με τον οποίο οξύνεται το ενδιαφέρον των παιδιών, καλλιεργείται η αγάπη για το βιβλίο,

εξοικειώνονται με τα έργα της Λογοτεχνίας καθώς επίσης εντάσσονται στη διαδικασία της δημιουργίας. Σύμφωνα με τα παιδιά ωφελούνται από τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής διότι « βοηθούνται στην ανάλυση και περιγραφή, ενώ ταυτόχρονα μούνται στη σύγκριση και ταξινόμηση. Επίσης, αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών, λαμβάνουν αποφάσεις και ενθαρρύνονται στην αξιολόγηση. Τέλος, ασκούνται στην υπομονή, μέσω της διερεύνησης νέων δεδομένων που εκπλήττουν ή λειτουργούν προσθετικά στις παλαιές γνώσεις » (Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η.Τ., 2013)

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, κάποιες από τις οποίες συμπεριλαμβάνουν και τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών Επικοινωνίας, για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση απέναντι στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗΣ-ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Οι παρακάτω δραστηριότητες (εκτός από τις εναλλακτικές) είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη.

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

« Χίλιες λέξεις »

Στόχοι:

Να κατανοήσουν τα στοιχεία μίας ιστορίας, τις συγκρούσεις και τους συμβολισμούς.

Να αναπτύξουν την εφευρετικότητα τους.

Να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν σε λόγια, αυτό που βλέπουν σε μία εικόνα.

Να έρθουν σε επαφή με τις μορφές της ενδοσχολικής βίας.

Να κατανοήσουν την χρονική ακολουθία μίας ιστορίας.

Να γνωρίσουν την αρχή, την μέση και το τέλος μίας ιστορίας.

Υλικά:

Ιστορία-comic.

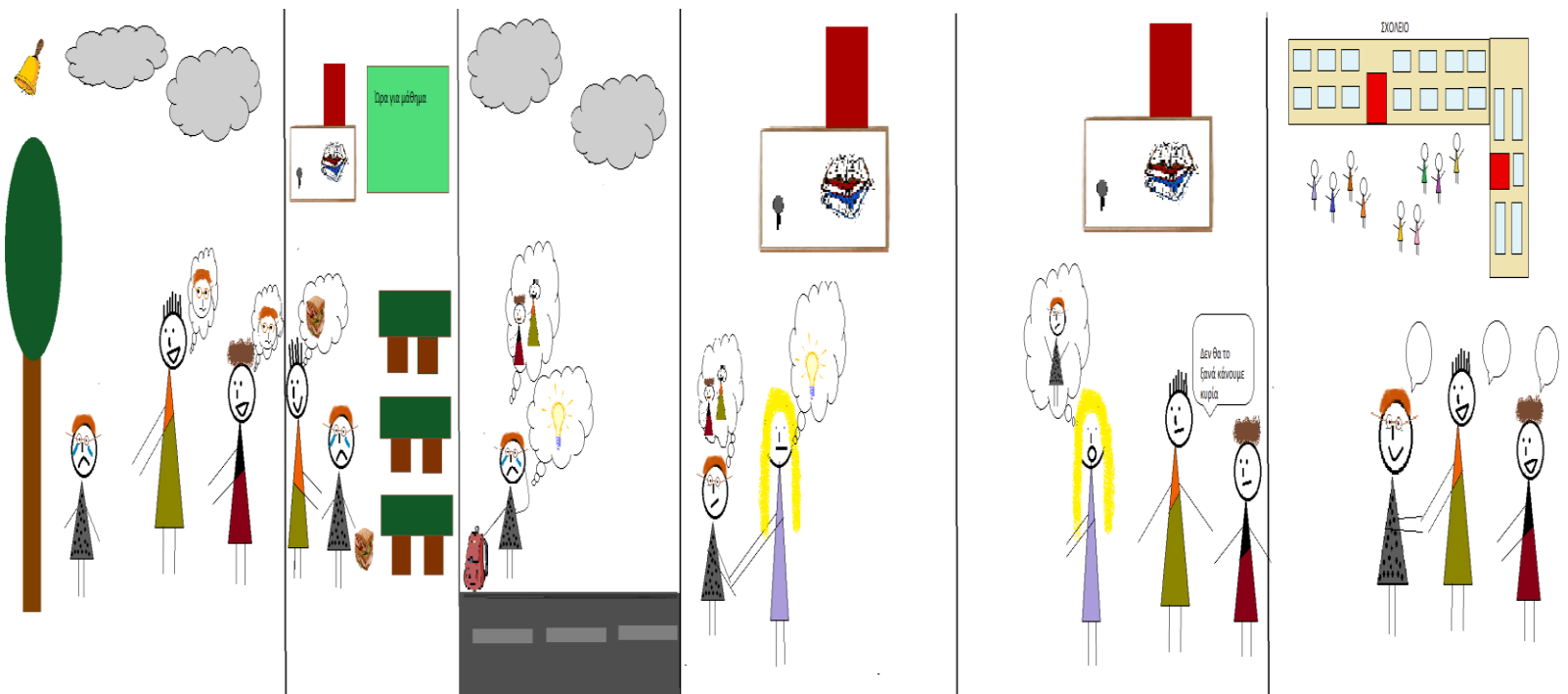
Διαδικασία:

Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν την εικόνα-comic που τους παρουσιάζεται, να φανταστούν τους διαλόγους που γίνονται ανάμεσα στα πρόσωπα καθώς και να ονομάσουν τους ήρωες. Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν την ιστορία και να την εκφράσουν σύμφωνα με την χρονική ακολουθία. Θέτονται ορισμένες

ερωτήσεις ώστε να διευκολύνουμε τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τον τόπο που βρίσκονται τα πρόσωπα της ιστορίας, τον χρόνο, τα συναισθήματα που εκφράζουν, τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων, Τέλος, παρουσιάζουμε με τα παιδιά την ιστορία που τους έχει δοθεί, στην τάξη, δραματοποιώντας τους χαρακτήρες της και ζωντανεύοντας τους διαλόγους της.

Comic: Στο συγκεκριμένο comic παρουσιάζεται η ιστορία ενός παιδιού που κακοποιείται στο σχολείο. Το παιδί με τα γκρι ρούχα κακοποιείται λεκτικά από δύο συμμαθητές του, οι οποίοι τον κοροϊδεύουν επειδή φοράει γυαλιά. Οι θύτες βρίσκουν το θύμα στο διάλειμμα και του εκφράζουν τα αρνητικά σχόλια τους για την εξωτερική εμφάνιση του. Όμως, δεν αρκούνται μόνο στη λεκτική κακοποίηση, γι' αυτό καταφεύγουν σε μία ακόμη βίαιη πράξη, κλέβουν το φαγητό του συμμαθητή τους. Το θύμα καθώς πηγαίνει στο δρόμο για το σπίτι του νιώθει πολύ στεναχωρημένος και αναρωτιέται τι μπορεί να κάνει για να αντιμετωπίσει τους δύο νταήδες. Μετά από σκέψη, αποφασίζει να μιλήσει στη δασκάλα του, η οποία επιπλήττει τους δύο θύτες. Μετανιωμένοι και πλέον συνειδητοποιημένοι για τις ανάρμοστες και επώδυνες (για το θύμα) πράξεις τους, ζητάνε συγγνώμη από το θύμα, το οποίο τους συγχωρεί και πλέον παίζουν χαρούμενοι όλοι μαζί στο διάλειμμα.

Ενδεικτικό comic:



ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:

“ Η Δική μου Ψηφιακή Ιστορία ”

Στόχοι:

Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

Να αναπτύξουν το προφορικό λόγο τους.

Να γνωρίσουν τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης.

Να γνωρίσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε.

Υλικά: Υπολογιστής.

Διαδικασία: Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία. Ζωγραφίζουν την συγκεκριμένη ιστορία-comic και έπειτα οι ζωγραφιές τους σκανάρονται. Επιπλέον, δημιουργούμε ένα βίντεο (μικρού μήκους) ψηφιακής αφήγησης, στο οποίο προσθέτουμε τις ηχογραφημένες φωνές μας. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά προσεγγίζουν το φαινόμενο της σχολικής βίας, συμβάλλοντας ενεργά στη διαδικασία.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

« Αποτυπώνοντας τα συναισθήματα »

Στόχοι:

Να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη.

Να συνθέσουν ιστορίες.

Να εκφραστούν οι ιδέες των παιδιών μέσα από την ζωγραφική.

Να αποκωδικοποιήσουν τις εκφράσεις του προσώπου.

Να γνωρίσουν τις συνέπειες της σχολικής βίας στη ψυχολογία των παιδιών.

Να εργαστούν ομαδικά.

Υλικά:

Μία φωτογραφία.

Δύο μεγάλα χαρτόνια.

Διαδικασία:

Βρισκόμαστε στην ολομέλεια και παρουσιάζουμε μία μεγάλη φωτογραφία που απεικονίζει πρόσωπα. Τα παιδιά υποθέτουν και φαντάζονται τι έχει συμβεί στο εικονιζόμενο πρόσωπο, ποια είναι τα πιθανά συναισθήματα, που βρίσκεται, αν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα και ποιο είναι το πρόβλημα αυτό.



Ενδεικτική φωτογραφία:

Στην παραπάνω φωτογραφία, παρατηρείται ένα παιδί που βιώνει τη λεκτική κακοποίηση από μαθητές του σχολείου. Η διαπίστωση πως πρόκειται για μαθητές του σχολείου ή άλλου εκπαιδευτικού χώρου (π.χ. φροντιστήριο), προκύπτει από τις τσάντες που έχουν στις πλάτες τους τα παιδιά της φωτογραφίας. Η στάση των χεριών του κοριτσιού, οι εκφράσεις του (μέτωπο, στόμα), φανερώνει τη θλίψη και τη συναισθηματική πίεση που νιώθει. Οι θύτες της φωτογραφίας, διακρίνονται από την ευχαρίστηση (γέλιο) που νιώθουν καθώς κοροϊδεύουν το θύμα τους καθώς και από τις χειρονομίες τους (δάχτυλα).

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

‘‘Συνέχισε την ιστορία’’

Στόχοι:

Να διατυπώσουν συλλογισμούς.

Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα τους.

Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε.

Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Υλικά:

Υπολογιστής.

Διαδικασία: Αφού σχολιάσουμε τη συγκεκριμένη φωτογραφία, δημιουργούμε με τα παιδιά μία ιστορία με το τι έγινε πριν αρχίσουν τα παιδιά της φωτογραφίας να κοροϊδεύουν το κορίτσι και τι πιστεύουν ότι γίνεται μετά. Έπειτα, ζωγραφίζουμε ομαδικά το πριν και το μετά της φωτογραφίας στον υπολογιστή και στο τέλος προσθέτουμε και τη κατάλληλη μουσική πάνω από τις εικόνες. Για παράδειγμα, όταν το κοριτσάκι κλαίει, επιλέγουμε ένα ήχο μουσικής που να δηλώνει λύπη.

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

« Βρες το τέλος »

Στόχοι:

Να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο.

Να αναπτύξουν την ικανότητα τους για επίλυση προβλημάτων.

Να εισαχθούν στη διαδικασία σκέψης για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας.

Να γνωρίσουν σε ποια άτομα μπορούν να απευθυνθούν ώστε να αναφέρουμε ένα περιστατικό εκφοβισμού στο σχολείο.

Να αναπτύξουν την ικανότητα τους για διάκριση των σωστών/αποδεκτών συμπεριφορών.

Υλικά:

Εικονογραφημένο βίντεο με θέμα σχολικός εκφοβισμός.

Διαδικασία: Τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα εικονογραφημένο βίντεο (ο εκπαιδευτικός διαβάζει τα λόγια και αλλάζει και τη φωνή του ανάλογα με τους χαρακτήρες της ιστορίας). Σε κάποια ανύποπτη στιγμή σταματάει το βίντεο, λέγοντας πως χάλασε ο υπολογιστής. Τότε προτείνουμε στα παιδιά να φανταστούν τι γίνεται στην συνέχεια της ιστορίας. Η ιστορία σταματάει στο 2:51 λεπτό, στο σημείο όπου οι φίλοι του θύματος-Δημήτρη αναρωτιούνται αν πρέπει να βοηθήσουν και με ποιους τρόπους.

Η παιδαγωγός θέτει βοηθητικές ερωτήσεις στα παιδιά. Συγκεκριμένα: Τι πιστεύετε ότι θα κάνουν οι φίλοι του Δημήτρη; Θα τον βοηθήσουν; Με ποιο τρόπο θα τον βοηθήσουν; Νομίζετε πως θα μιλήσουν σε κάποιον μεγαλύτερο;

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, πέντε ατόμων και δημιουργούν το δικό τους τέλος της ιστορίας. Στην συνέχεια κάθε ομάδα και όλα τα μέλη της αφηγούνται στα υπόλοιπα παιδιά το τέλος στην ιστορία. Στο τέλος των παρουσιάσεων των παιδιών, η παιδαγωγός συνεχίζει το βίντεο από εκεί που σταμάτησε προκειμένου να μάθουν τα παιδιά πως έπραξαν οι φίλοι του Δημήτρη.

<https://www.youtube.com/watch?v=nAa6BI7ejek>

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:

“Ζωντάνεψε τη σκηνή”

Στόχοι:

Να ψυχαγωγηθούν.

Να αλληλοεπιδράσουν.

Να αναπτύξουν τη δημιουργική τους έκφραση.

Να έρθουν σε επαφή και να χειριστούν τις Τ.Π.Ε.

Υλικά:

Υπολογιστής, Φωτογραφική μηχανή

Διαδικασία: Από το παραπάνω βίντεο, επιλέγουμε τις σκηνές που μας έκαναν εντύπωση και τις δραματοποιούμε. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης τραβάμε φωτογραφίες και φτιάχνουμε στον υπολογιστή το δικό μας ολιγόλεπτο βίντεο. Έπειτα, το βλέπουμε μέσα στη τάξη

4^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

« Πες μου γιατί φοβάσαι; »

Στόχοι:

Να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο.

Να συζητάνε και να εξωτερικεύουν αυτά που τους προβληματίζουν.

Να γνωρίσουν πως η ενδοσχολική βία δεν εκδηλώνεται μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Υλικά:

Βιβλίο « Ο νταής του σχολικού », της Ρουσάκη Μαρία.

Διαδικασία: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα διεκπεραιώνεται με βάση την ιστορία « Ο νταής του σχολικού », της Ρουσάκη Μαρίας. Τα παιδιά συγκεντρώνονται στην ολομέλεια. Η νηπιαγωγός δίνει σε κάθε παιδί ένα μικρό, χρωματιστό, στρόγγυλο χαρτάκι. Όλα τα

παιδιά έχουν στα χέρια τους διαφορετικό χρώμα χαρτάκι από τους συμμαθητές τους. Η νηπιαγωγός σηκώνει με το χέρι της ένα χαρτάκι με ένα χρώμα, αυτό σημαίνει πως το παιδί που έχει το χαρτάκι με το χρώμα που δείχνει η νηπιαγωγός θα πάρει τον λόγο. Η νηπιαγωγός διαβάζει το παραμύθι τονίζοντας τα συναισθήματα του ήρωα. Έπειτα, το κάθε παιδί που παίρνει τον λόγο καλείται να αναλύσει και να εκφράσει τα συναισθήματα που νιώθει ο Αριστοτέλης όταν τον κορόιδευε ο νταής του σχολικού. Η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις στα παιδιά προκειμένου να τα διευκολύνει. Για παράδειγμα πως ένιωθε ο ήρωας όταν τον κορόιδεψαν στο σχολικό, για πόσο κράτησε ο θυμός/στεναχώρια, ήταν και στο σπίτι στεναχωρημένος, ήθελε να ξανά πάει σχολείο και αν όχι γιατί δεν ήθελε, πως αντιμετώπισε τον νταή, τι ένιωσε μετά, ήταν φοβισμένος, τι λέτε να αισθάνεται που έγινε φίλος με τον Άρη, πιστεύετε ότι είναι πλέον χαρούμενος; Το παιδί μέσα από αυτήν την δραστηριότητα έρχεται στην θέση του χαρακτήρα τις ιστορίας, αφηγείται και διαδραματίζει λεκτικά τα συναισθήματα του ήρωα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:

“ Δημιούργησε τον ήρωα σου ”

Στόχοι:

Να αναπτύξουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.

Να έρθουν σε επαφή και να χειριστούν τις Τ.Π.Ε.

Να ψυχαγωγηθούν.

Υλικά: Υπολογιστής.

Διαδικασία: Αφού διαβάσουμε και σχολιάσουμε το παραμύθι, τα παιδιά φτιάχνουν στον υπολογιστή τον δικό τους ήρωα όπως τον φαντάζονται καθώς επίσης υπαγορεύουν τα λόγια που θέλουν να πει ο ήρωας τους. (<https://www.voki.com>)

5^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:

« Έλα στην θέση μου »

Στόχοι:

Να ενισχύσουν την παρατηρητικότητα και τη μνήμη τους.

Να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη τους σχετικά με τους λόγους που οι ήρωες συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Να αναπτύξουν την ικανότητα αφήγησης και σύνθεσης ιστορίας.

Να ευαισθητοποιηθούν (εκφοβισμός των παιδιών από συμμαθητές).

Υλικά:

Εικονογραφημένο βίντεο, μία μπαλίτσα.

Διαδικασία: Η εισαγωγή του θέματος « Σχολικός Εκφοβισμός » της συγκεκριμένης δραστηριότητας γίνεται μέσω της ψηφιακής αφήγησης του βιβλίου της Ρουσάκη Μαρίας, « Ο νταής του σχολικού ». Καθόμαστε στο κέντρο της τάξης και παρακολουθούμε το βίντεο που παίζει σε μεγάλη οθόνη. Μόλις φτάσει η ιστορία του στο τέλος της, αρχίζει η συζήτηση με τα παιδιά. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θέτονται προκειμένου να αναλυθεί η ιστορία μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών:

- Ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας (ήρωες);
- Ποιος είναι ο Αριστοτέλης;
- Τι αρέσει πάρα πολύ στον ήρωα μας Αριστοτέλη;
- Έχει φίλους ο μικρός Αριστοτέλης;
- Τι ονόματα έχουν οι φίλοι του;
- Ηθελε να μπει ο Αριστοτέλης στο σχολικό;

- Είχε ησυχία ή γελούσαν όταν μπήκε ο Αριστοτέλης στο σχολικό;
- Τι έκανε ο μικρός Αριστοτέλης όταν μπήκε στο λεωφορείο, στο σχολικό;
- Τι έγινε με την θέση του;
- Τελικά έκατσε μόνος του ο Αριστοτέλης στο λεωφορείο;
- Τι έκανε το παιδί που κάθονταν δίπλα στον Αριστοτέλη;
- Πώς το λένε το παιδί που καθόταν δίπλα στον Αριστοτέλη;
- Ήταν σωστό που το παιδί πήρε τα γυαλιά του Αριστοτέλη;
- Πως νομίζετε ότι ένιωσε ο Αριστοτέλης, όταν του έσπασαν τα γυαλιά;
- Νομίζετε πως ο Αριστοτέλης φοβάται το παιδί που κάθεται δίπλα του;
- Γιατί τον φοβάται;
- Τι γίνεται όταν ξανά μπαίνει ο Αριστοτέλης στο λεωφορείο και πώς αισθάνεται μετά από αυτό;
- Μετά από ότι έγινε στο σχολικό, ήθελε να ξανά πάει ο Αριστοτέλης στο σχολείο;
- Τι έγινε όταν το παιδί που κορόιδευε τον Αριστοτέλη πήγε να πάρει τον σάκο του Αριστοτέλη;
- Τι έπεσε μέσα από το σακίδιο του παιδιού που πείραζε τον Αριστοτέλη;
- Τι έγραφε η ετικέτα του τετραδίου;
- Ο Αριστοτέλης ανακάλυψε πως το παιδί που τον κορόιδευε τόσο καιρό έχει το ίδιο όνομα με εκείνον. Αλλά τον φωνάζουν Άρη. Ποια είναι τα συναισθήματα του Άρη όταν ο Αριστοτέλης μαθαίνει το μυστικό του;
- Ο Άρης ντρεπόταν για το όνομά του;
- Μετάνιωσε ο Άρης που κορόιδευε και στεναχωρούσε τον Αριστοτέλη;

-Ο Αριστοτέλης συγχώρεσε τον Άρη;

-Έγιναν φίλοι με τον Αριστοτέλη;

- Γιατί ο Άρης κορόιδευε τον Αριστοτέλη;

Οι σκηνές του βίντεο ξανά παίζονται όποτε χρειάζεται, προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά να θυμηθούν κομμάτια της ιστορίας. Έπειτα, το κάθε παιδί επιλέγει κάποιο από τα κύρια πρόσωπα της ιστορίας (Αριστοτέλης, Άρης) και αφηγείται τον τρόπο που θα αντιδρούσε, τι θα έλεγε, πως θα υπερασπιζόταν τον εαυτό του αν ήταν στην θέση του ήρωα που επέλεξε. Είμαστε συγκεντρωμένοι στην ολομέλεια. Η νηπιαγωγός κρατάει στα χέρια της μία μικρή μπαλίτσα και την πετάει στο παιδί που είναι η σειρά του να αφηγηθεί, μόλις το παιδί τελειώσει την αφήγηση ρίχνει πάλι την μπαλίτσα στην νηπιαγωγό. Θέτονται βοηθητικές ερωτήσεις προκειμένου να διευκολύνουμε την αφήγηση των παιδιών. Ενδεικτικά:

-Αν ήσουν ο Αριστοτέλης τι θα έκανες αν ο Άρης σε κορόιδευε και σου έσπαγε τα γυαλιά;

-Θα μιλούσες στην δασκάλα σου/στους γονείς σου, γι' αυτό που συνέβη;

-Θα συγχωρούσες τον Άρη;

-Τι θα έκανες αν ήσουν ο Άρης;

-Θα καθόσουν δίπλα στον Αριστοτέλη, χωρίς να τον ενοχλήσεις και να τον κοροϊδέψεις;

-Θα γινόσουν φίλος με τον Αριστοτέλη;

-Αν ήσουν δυνατός και ψηλός σαν τον Άρη θα κορόιδευες τον συμμαθητή σου, επειδή είναι πιο μικρός στο σώμα από σένα;

Υποσημείωση: Η παραπάνω δραστηριότητα συνδέεται με το βίντεο Ψηφιακής Αφήγησης που έχω δημιουργήσει, βασισμένο στην ιστορία του βιβλίου της Ρουσάκη Μαρίας, «Ο Νταής του Σχολικού» εκδόσεις Ψυχογιός, 2010.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:

Στόχοι:

Να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα τους (χρήση ψαλιδιού)

Να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη τους, όσο αφορά τη βία γενικά αλλά και ειδικά (στο σχολείο).

Να έρθουν σε επαφή και να χειριστούν τις Τ.Π.Ε.

Να προσεγγίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Υλικά:

Υπολογιστής, χαρτιά, ψαλίδια, εκτυπωτής

Διαδικασία: Συγκεντρωνόμαστε στην ολομέλεια και ψάχνουμε να βρούμε με τα παιδιά συνθήματα για το φαινόμενο της Ενδοσχολικής Βίας. Ταυτόχρονα, σημειώνουμε τα συνθήματα που έχουμε βρει σε μία κόλλα Α4. Έπειτα, κατευθυνόμαστε στη « γωνιά » του υπολογιστή, όπου το κάθε παιδί πληκτρολογεί ένα σύνθημα απ' αυτά που έχουμε σημειώσει στο χαρτί. Στη συνέχεια, εκτυπώνουμε τα συνθήματα και τα κόβουμε σε λωρίδες. Τέλος, κολλάμε τις λωρίδες στα μπαλόνια και τα στολίζουμε στη τάξη.

Ενδεικτικά συνθήματα: Όχι στη Βία, όχι στα σπρωξίματα, όχι στις απειλές, ναι στη φιλία, ναι στην αγκαλιά, ναι στα φιλά.

6.1 ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Το Νηπιαγωγείο καθώς και οι πρώτες τάξεις του Δημοτικού δε μένουν ανεπηρέαστα από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Γι' αυτό το λόγο με τις παραπάνω δραστηριότητες, γίνεται προσπάθεια ενημέρωσης των παιδιών για το φαινόμενο της Ενδοσχολικής Βίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ενημερώνονται για την έννοια του όρου « εκφοβισμός », τα μέρη στα οποία μπορεί να εκδηλωθεί και τα άτομα, από τα οποία ασκείται. Επίσης, επιδιώκεται να γνωρίσουν τα παιδιά τις μορφές του Σχολικού Εκφοβισμού (λεκτική, χειρονομίες, περιθωριοποίηση, εκβιασμοί, σωματική κ.α). Ακόμη, οι δραστηριότητες αποσκοπούν στο να κατανοήσουν τα παιδιά τις συνέπειες της Σχολικής Βίας στην ψυχική, σωματική ανάπτυξη των θυμάτων αλλά και σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο. Αναλυτικά, να γνωρίσουν πως τα θύματα βιώνουν έντονο άγχος, φόβο, αρνούνται να πάνε σχολείο, αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα καθώς επίσης γίνονται εσωστρεφής. Επιπλέον, προσδοκώμενα αποτελέσματα από τις δραστηριότητες είναι να παράγουν τα παιδιά λύσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της Σχολικού εκφοβισμού καθώς επίσης να εκφράσουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους στο κοινωνικό τους περίγυρο. Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα που επιδιώκεται μέσα από αυτές τις δραστηριότητες είναι η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη σεβασμού της διαφορετικότητας των άλλων.

Η επιλογή της χρήσης των Τ.Π.Ε στις δραστηριότητες, αποσκοπεί κυρίως στο να αναλάβουν τα παιδιά ενεργό ρόλο και να κατανοήσουν ευκολότερα τη διάσταση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. Σημαντικά αποτελέσματα που επιδιώκονται μέσα, από τις δραστηριότητες (π.χ. χρήση βίντεο, δημιουργία ψηφιακής αφήγησης 1^η, 4^η δραστηριότητα) είναι να γνωρίσουν τα παιδιά με βιωματικό αλλά παράλληλα ανώδυνο τρόπο τις συνέπειες της Ενδοσχολικής Βίας, να συνδέσουν την αφηρημένη έννοια του Σχολικού Εκφοβισμού με την καθημερινότητα τους καθώς επίσης να αναπτύξουν το προφορικό λόγο τους, μέσα από τη δημιουργία διαλόγων. Τέλος, επιδιώκεται να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με λογισμικά Δημιουργίας - Έκφρασης και Ψηφιακού Comic καθώς επίσης να γνωρίσουν τα βήματα δημιουργίας μίας ψηφιακής ιστορίας. Το ψηφιακό περιεχόμενο λοιπόν, επιλέχθηκε διότι διευκολύνει τη διαδικασία κατανόησης ενός φαινομένου και επιπλέον την προσέγγιση του από ποικίλες οπτικές γωνίες.

Οι παραπάνω δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής αποβλέπουν στην βελτίωση της διατύπωσης των συλλογισμών των παιδιών, την εξωτερίκευση των σκέψεων τους καθώς επίσης στη καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης. Επιδιώκεται επίσης η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών (π.χ παραλλαγή 1^{ης} δραστηριότητας « ζωγραφίζουν την ιστορία-comic ») καθώς επίσης της ικανότητας αφήγησης ιστοριών (διάλογοι του comic) και διατύπωση της κριτικής τους σκέψης (2^η δραστηριότητα). Επιπλέον αποτελέσματα που προσδοκούνται από της δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής είναι η επινόηση και η παρατηρητικότητα (« πως νιώθει το παιδί - θύμα της εικόνας », 2^η δραστηριότητα), η σύνθεση πληροφοριών (« τι πιστεύετε ότι συμβαίνει, παρατηρώντας την εικόνα », 2^η δραστηριότητα) και η αντίληψη της κρισιμότητας του φαινομένου της Ενδοσχολικής Βίας (π.χ μέσα από τα συναισθήματα που προβάλλονται στο πρόσωπο του θύματος στο comic, 1^η δραστηριότητα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάπτυξη σεβασμού προς τη διαφορετικότητα καθώς και η έγκαιρη αντιμετώπιση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία και όχι μόνο. Η χρήση της Τεχνολογίας ευνοεί τη διαδραστικότητα των δραστηριοτήτων και συμβάλει στον εμπλουτισμό του περιεχομένου τους, ενώ παράλληλα η Δημιουργική γραφή συμβάλλει στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και παράλληλα στην καλλιέργεια του δημιουργικού τους λόγου και συλλογισμού. Οι Τ.Π.Ε σε συνδυασμό με τη Δημιουργική Γραφή, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα τάξης, στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά. Μειώνεται ακόμη η περιθωριοποίηση των μαθητών και ακούγεται ο λόγος όλων των παιδιών. Οι μαθητές μέσα απ' αυτό το συνδυασμό επεξεργάζονται πληροφορίες, ερμηνεύουν τον κόσμο και τα φαινόμενα αξιοποιώντας τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται περισσότερο αποδοτική, ελκυστική μέσα από δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και Τ.Π.Ε. Η δυνατότητα επιλογής διαφορετικών λογισμικών εμπλουτίζει τις δραστηριότητες καθώς και το γνωστικό περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής σε συνδυασμό με τις Τ.Π.Ε, συμβάλουν στο να αποσαφηνιστεί αποτελεσματικά η έννοια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, επιτυγχάνεται η ανάλυση των προφίλ του θύτη και θύματος μέσα από τον εντοπισμό και την ανάλυση των συναισθημάτων του θύματος (όπως παρατηρείται το παιδί-θύτης στην εικόνα, 2^η δραστηριότητα), την περιγραφή των πράξεων του θύτη (comic, 1^η δραστηριότητα) καθώς και τη δημιουργία διαλόγων όπως φαντάζονται τα παιδιά ότι γίνονται ανάμεσα στο θύτη και το θύμα (δημιουργία ψηφιακής ιστορίας, 1^{ης} δραστηριότητας).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.

Μουλιτσάκη, Γ. Κ. (2016). *Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με χρήση ΤΠΕ για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών , ΑΕΙ Φλώρινας

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Από το βιβλίο των Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*.

Ντιούδη, Α. (2012). *Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Στο Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.

Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Longman. Στο Μουλιτσάκη, Γ. Κ. (2016). *Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με χρήση ΤΠΕ για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών , ΑΕΙ Φλώρινας).

Φιλιπποπούλου, Ε. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012-2013* (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. (Από το βιβλίο των Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*).

Δημόπουλος, Κ., (2007). *Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για τη πρακτική στη σχολική τάξη*. Στο Β. Κουλαΐδης (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 223-240. Στο Βακάλη, Α.Π, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ.,

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.

Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Οκτώβριος 22, 2016 από το διαδίκτυο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2014) *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2016 από το διαδίκτυο http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

Σαραφίδου, Κ. (χ.χ.). *Η Δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2016 από το διαδίκτυο [file:///C:/Users/User01/Downloads/dimiourgikigrafi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User01/Downloads/dimiourgikigrafi%20(1).pdf)

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα, 15 Ανακτήθηκε Οκτώβριος 25, 2016 από το διαδίκτυο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>

Μπράττισης, Θ. (χ.χ.) *Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα*. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://impschool.gr/deltio-site/?page_id=202

Οικονόμου, Β. (χ.χ.) *Αφήγηση (Storytelling)*. Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-storytelling/>

Lathem, S. (2005), Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology Teacher Education International Conference 2005 (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE (Από την διαδικτυακή σελίδα Οικονόμου, Β. (χ.χ.) *Αφήγηση (Storytelling)*. Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2016 από το

διαδίκτυο

<https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-storytelling/>

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C. and Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice* Coventry: Becta. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>

Σαραντόπουλος, Π. (χ.χ.) *οι ΤΠΕ ως διδακτικό εργαλείο στη διδασκαλία e-class*. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο. <http://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK153/%CE%9F%CE%99%20%CE%A4%CE%A0%CE%95%20%CE%A9%CE%A3%20%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf>

Μπράτιτσης, Θ. (χ.χ.) *Εφαρμογές της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση e class uowm*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 17 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED281/enotita1.pdf>

Βουκουβάλα, Α. (2008). « ΤΠΕ και ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ». *In slideshare*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 11 Απριλίου, 2017 <https://www.slideshare.net/annboukou/ss-presentation-630575>

Δημητρούλια, Τ., (χ.χ.) *Κυβερνολογοτεχνία. Μια πρόκληση του μέλλοντος*, περ. Εροεμα, τχ. 2: http://www.e-poema.eu/index_gr.php?pid=14. (7-10-2011)

Αποστολίδου, Β., (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf

Αρτέμη, Ε., (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Αθήνα Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Παπάνης, Ε., (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*. Ιatronet. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/6022/sxoliki-via-fainomeno-tis-epoxis.html>

Καρκανάκη, Μ., & Καφφετζή, Π. (2009). *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού – Bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου* (Πτυχιακή Εργασία). Ηράκλειο: Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Τ.Ε.Ι Κρήτης. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf>

Πατίτσα, Χ., (χ.χ.) στο Νανοπούλου, Κ., (2015). *Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός (bullying); Ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι διαφορετικές μορφές του*. HuffPost. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.huffingtonpost.gr/2015/03/16/life-orismos-xarakteristika-sxolikos-ekfovismos_n_6872056.html

Μάντης, Κ., (2015). *Ενδοσχολική Βία – Εκφοβισμός*. Iatistor. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://latistor.blogspot.gr/2015/08/bullying.html>

Daphne (2012). *Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

Αντωνοπούλου, Ε., (2014). *Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην Ελλάδα*. Sch.gr. Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://39gym-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/activities/95-2012-11-04-16-53-56/157-2014-12-14-16-57-12.html>

Γιαννακοπούλου, Ε., Δ., (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/7502/1/PDF-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%A%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%20%CE%95%CE%B9%CF%81%CE%B7%CE%BD%CE%B7%20%CE%93%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. Όπως αναφέρεται στο Αρτέμη, Ε., (2014). Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση. Αθήνα Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Tattum, D and Tattum, E. (1992) *Social Education and Personal Development*. London,: David Fulton. Όπως αναφέρεται στο Αρτέμη, Ε., (2014). Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση. Αθήνα Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Ace όπως αναφέρεται στο Αρτέμη, Ε., (2014). Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση. Αθήνα Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Glew, G., Rivara, F. & Feudtner, C. (2000). *Bullying: Children Hurting Children*. *Pediatrics in Review*, 21, 183-190 στο Γιαννακοπούλου, Ε., Δ., (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας*

Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/7502/1/PDF-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%20%CE%95%CE%B9%CF%81%CE%B7%CE%BD%CE%B7%20%CE%93%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf>

Αρμενάκα, Μ., (2013). *Bullying: Ποια είναι τα σημάδια που προδίδουν τα θύματα και τους θύτες*; Onmed. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://www.onmed.gr/>

Πανταζόπουλος, Γ., (2015). *Bullying: Τα χαρακτηριστικά θύματος και θύτη*. Boro. Ανακτήθηκε 26 Δεκεμβρίου, 2016 από το διαδίκτυο <http://www.boro.gr/95084/vullying-ta-xarakthristika-thymatos-kai-thyth>

Εταιρία Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης του Παιδιού και Εφήβου (2012). *Η βία στο σχολείο και η αντιμετώπιση της*. Ανθολόγιον Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Παιδεία. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2017 από το διαδίκτυο <https://sciencearchives.wordpress.com/>

Στασινοπούλου, Τ., (2015). *Σχολική Βία: Ο ρόλος των παρατηρητών*. Infokids. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2017 από το διαδίκτυο <http://www.infokids.gr/sxoliki-via-o-rolos-ton-paratiriton/>

Μουζάκης, Χ., (χ.χ.). *Ενταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: διεθνής και ελληνική εμπειρία*. Επιμορφωτικό υλικό. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο

http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf

Μπέλλου, Ι., (χ.χ.) *Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Επιμορφωτικό υλικό. *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Άνοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο

http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf

Παναγιωτάκη, Μ., (2012). *Άπλοι θεατές της βίας; Άπλως σιωπηλοί χειροκροτητές*. Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Ν. Ηρακλείου. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2017 από το διαδίκτυο

<https://symvstathmos.wordpress.com/2012/12/09/%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%B%CE%AF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%B2%CE%AF%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%B1%CF%80%CE%BB/>

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών στο Μπιτσάκης, Α., (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 110-123. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/theologia/t01-07.pdf

Θερμόπουλος, Μ., (2016). *Σχολικός εκφοβισμός: Τα σημάδια του bullying στο παιδί – Τι να κάνετε*. Iatropedia. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2017 από το διαδίκτυο <http://www.iatropedia.gr/paidi/scholikos-ekfovismos-ta-simadia-tou-bullying-sto-paidi-ti-na-kanete/34844/>

Κυριακίδης, Σ., (2007). *Θύτες και Θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι Αντιμετώπισης της Θυματοποίησης στο σχολείο*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 122 Α

2007 93 106. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου, 2017 από το διαδίκτυο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/6802/6528.pdf>

Τσικρικά, Ο., (2009). *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γιακουμάτου. Τ., (2013). *Ψηφιακή Αφήγηση*. SlideShare. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2016 <https://www.slideshare.net/terracomputerata/ss-26490631>

ΔΕΠΠΣΠ, “Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής”, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Αλεξίου, Α., (2017). *Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην κατασκευή και διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών λυκείου (Διπλωματική Εργασία)*. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου, 2017 από το διαδίκτυο

Τυρνανίδης, Ι., (2014). *Μαθηματικά και Νέες Τεχνολογίες. Η Εισαγωγή των Τ.Π.Ε στην Διδασκαλία των Μαθηματικών (Διπλωματική Εργασία)*. Κοζάνη: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Τ.Ε.Ι Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου 2017 από το διαδίκτυο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16077/3/TarnanidisIoannisMsc2014.pdf>

