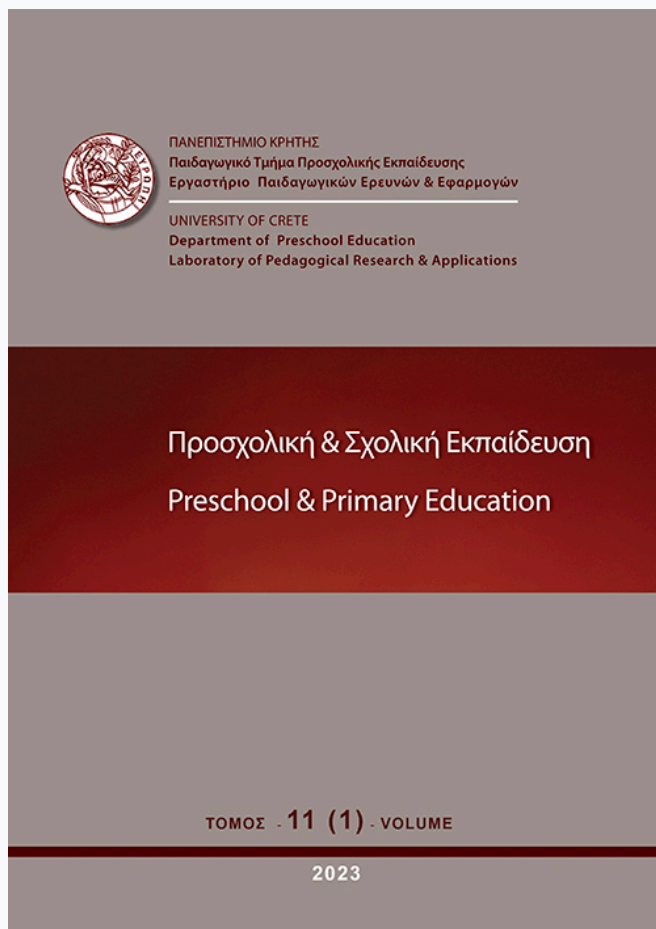


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2023)

Μάιος 2023



Ο ρόλος της μουσικής στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική επισκόπηση προγραμμάτων πρόληψης και εφαρμογή ενός μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένου στο μουσικό βίντεο

Ζωή Διονυσίου, Βασιλική Μαρία Κατσέλη, Αλεξάνδρα Κυριάκου

doi: [10.12681/ppej.30579](https://doi.org/10.12681/ppej.30579)

Copyright © 2025, Ζωή Διονυσίου, Βασιλική Μαρία Κατσέλη, Αλεξάνδρα Κυριάκου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Διονυσίου Ζ., Κατσέλη Β. Μ., & Κυριάκου Α. (2023). Ο ρόλος της μουσικής στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική επισκόπηση προγραμμάτων πρόληψης και εφαρμογή ενός μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένου στο μουσικό βίντεο . *Preschool and Primary Education*, 11(1), 103–123. <https://doi.org/10.12681/ppej.30579>

Ο ρόλος της μουσικής στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική επισκόπηση προγραμμάτων πρόληψης και εφαρμογή ενός μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένου στο μουσικό βίντεο

Ζωή Διονυσίου
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Βασιλική Μαρία Κατσέλη
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Αλεξάνδρα Κυριάκου
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός πρωτότυπου μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος γίνεται μία επισκόπηση προγραμμάτων ενημέρωσης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες και διερευνώνται τρόποι με τους οποίους οι τέχνες και ιδιαίτερα η μουσική μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη του προβλήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από τις σχετικές έρευνες, διαμορφώθηκε ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που πραγματοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας ήταν μία ομάδα επτά μαθητών της Γ' τάξης γυμνασίου ενός σχολείου της περιφέρειας των Ιονίων Νήσων. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους. Το πρόγραμμα διάρκειας έξι εβδομάδων υλοποιήθηκε διαδικτυακά, λόγω των περιοριστικών μέτρων κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Covid-19). Στόχος του ήταν να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Το μουσικό βίντεο χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διαμόρφωση των μαθημάτων. Οι συζητήσεις πριν και μετά την προβολή των μουσικών βίντεο καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές κατανόησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις πιθανές διαστάσεις του, σχολίασαν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του φαινομένου και βρήκαν πιθανές λύσεις διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα με κεντρικό άξονα το μουσικό βίντεο αναδεικνύει την ανάγκη προώθησης της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από οικεία σε αυτούς οπτικοακουστικά μέσα με στόχο τη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μουσικό βίντεο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μουσική εκπαίδευση, πρόληψη, μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ζωή Διονυσίου, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Παλαιό Φρούριο, Κέρκυρα 49100, dionyssiou@ionio.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Summary. The phenomenon of school bullying has received great attention in the global educational world, as it is still considered one of the biggest challenges that school children need to overcome today. As the literature indicates, many anti-bullying school programs focus on informing students about the phenomenon and helping them develop social and emotional skills as a means of preventing and limiting violence among members of the school community.

The purpose of this study was to develop a music education program for the prevention of the phenomenon of school bullying in secondary education. In the first part, a literature review was conducted on anti-bullying educational programs in order to explore ways in which the arts and music in particular may help the educational community to deal with the problem. Taking into account the critical evaluation of previously implemented bullying prevention and intervention programs, principles and key elements for the implementation of such efforts have emerged. Therefore, an original music education program was developed and implemented by the researchers. The aim of the program was to raise students' awareness about school bullying. The sample was a group of seven students, classmates from a class of middle school (Gymnasio) Year 3, within the region of the Ionian Islands. All students participated voluntarily, after parental consent. The program lasted for six weeks and was implemented virtually, due to the restrictions of the pandemic (Covid-19). The program was developed around two pre-selected music videos that dealt with the bullying problem. The aim of the program was to inform students about school bullying and help them build socio-emotional skills in relation to self-resilience towards the phenomenon. All conversations through the six-week educational program were recorded, transcribed and analyzed thematically. Results indicate that students reached a deeper understanding of the bullying phenomenon, recognized many characteristics and dimensions of the problem, and gave possible solutions to possible situations. Using the music video as an educational tool helped students gain familiarity with the phenomenon and gave them the opportunity to develop bullying management skills. This educational program, based on two music videos, highlights the need to promote students' free expression in order to reduce the bullying phenomenon in schools. It also shows that students of secondary education in particular need opportunities within the school environment to express themselves musically and aesthetically, to develop strong peer bonds and good social skills. Moreover, they need to be given a safe space with the presence of their teachers to explore, discuss and improve their self-resilience skills so as to develop a critical stance towards the phenomenon.

Key-words: school bullying, music video, secondary education, music education, prevention, music education program

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί ολοένα και περισσότερο τον εκπαιδευτικό κόσμο σε όλες τις χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε 145 χώρες μεταξύ των ετών 2013 και 2018, όπως αποτυπώνεται σε μελέτες της UNESCO (2018), δείχνουν ότι το ένα τρίτο των εφήβων σε όλο τον κόσμο έχει βιώσει σχολικό εκφοβισμό (Kalandyk-Gallagher, 2020). Ιδιαίτερα ευάλωτοι σε εκδηλώσεις εκφοβισμού είναι μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές, γλωσσικές, εθνικές, θρησκευτικές και άλλου είδους μειονότητες, έχουν αναπηρίες ή στοχοποιούνται λόγω έμφυλων ταυτοτήτων και κάθε είδους διακρίσεων (Αλεξόπουλος & Κόκκινος, 2018). Είναι ένα πρόβλημα που αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα· επομένως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν, να προστατεύουν και να καθοδηγούν τους μαθητές τους για έναν κόσμο πιο δημοκρατικό, ελεύθερο και συμπεριληπτικό.

Ο σχολικός εκφοβισμός, οι τύποι και οι επιπτώσεις του

Ο σχολικός ή ενδοσχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως η επαναλαμβανόμενη και συστηματική παρενόχληση ή βιαιοπραγία από έναν μαθητή ή μία ομάδα μαθητών προς έναν

άλλο μαθητή ή μια άλλη ομάδα (Olweus, 1993). Για να διακρίνουμε τον «εκφοβισμό» από το «πείραγμα» ο Olweus (1993) χρησιμοποίησε τρεις παραμέτρους: α) αν ένα άτομο (θύτης) έχει πρόθεση να επιφέρει βλάβη ή/και δυσφορία σε ένα άλλο άτομο (θύμα) ή σε ομάδα ατόμων, β) αν τα περιστατικά επαναλαμβάνονται, χωρίς να σημαίνει ότι ένα και μόνο συμβάν εκφοβισμού δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μεμονωμένη κακόβουλη συμπεριφορά», και γ) αν παρατηρείται σωματική, ψυχολογική ή και κοινωνική υπεροχή δύναμης του θύτη προς το θύμα (Κάπαρη, 2014). Αν και συνήθως ο θύτης πλεονεκτεί σε δύναμη σε σχέση με το θύμα, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες το θύμα μπορεί απλά να υποθέτει την ύπαρξη της υπεροχής του θύτη (Olweus, 1993 · Andreou & Bonoti, 2010).

Ο όρος σχολικός εκφοβισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα μεταξύ συνομηλικών συνήθως στο σχολείο, αλλά και εκτός σχολείου. Ένας βασικός διαχωρισμός του εκφοβισμού είναι σε έμμεσο και άμεσο. Ο άμεσος εκφοβισμός συμβαίνει ανοιχτά και απροκάλυπτα, εκδηλώνεται με σωματική ή λεκτική βία, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και σεξουαλικές επιθέσεις όπως παρενοχλήσεις, άσεμνες χειρονομίες κ.λπ. Ο έμμεσος εκφοβισμός μπορεί να συμβαίνει εν αγνοία του θύματος, με κύριο στόχο τον κοινωνικό του αποκλεισμό ή την ψυχολογική του καταπίεση. Σχετίζεται με συναισθηματική βία που προέρχεται από διάδοση ψευδών πληροφοριών, απειλές και σταδιακή απομόνωση (Κάπαρη, 2014 · Olweus, 1993). Βασίζεται στη σταδιακή δημιουργία ενός περιβάλλοντος φόβου για το θύμα και για αυτό συνήθως καθυστερεί να γίνει διακριτός (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020).

Μια άλλη μορφή εκφοβισμού είναι η ηλεκτρονική βία (cyberbullying) που ασκείται μέσω των ηλεκτρονικών μέσων (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βιντεοπαιχνίδια κ.λπ.). Τα κακόβουλα σχόλια, η παρενόχληση και οι απειλές μέσω κλήσεων ή βιντεοκλήσεων, η επί τούτου παράληψη ατόμου από βιντεοπαιχνίδια, η ενθάρρυνση για αυτοτραυματισμό, οποιαδήποτε ενέργεια με σκοπό να στιγματιστεί κάποιο άτομο και η δημιουργία ψεύτικων λογαριασμών, χρησιμοποιώντας το όνομα ή προσωπικά στοιχεία χωρίς την συγκατάθεση του ατόμου, αποτελούν ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Myers & Cowie, 2017).

Τα άτομα θύτες συνήθως αναπτύσσουν επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές, δείχνουν ελάχιστη κατανόηση προς άλλους, καθώς δυσκολεύονται να μπου με ενσυναίσθηση στη θέση του άλλου. Συνήθως δεν γνωρίζουν τις επιπτώσεις των πράξεων ή των λόγων τους. Δείχνουν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ μπορεί να είναι αρκετά ανασφαλείς για την εικόνα τους και για τη γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτούς (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Συνήθως διαθέτουν καλές κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητα να χειραγωγούν και να ελκύουν οπαδούς, ενώ επιδιώκουν να παίρνουν ηγετικό ρόλο στα κοινωνικά πλαίσια και να επιβεβαιώνουν την υπεροχή τους μέσα από διαφωνίες και διαμάχες (Κάπαρη, 2014). Οι παθητικοί θύτες είναι λιγότερο δημοφιλείς. Είναι οπαδοί των θυτών, ανεξάρτητα αν συμφωνούν μαζί τους ή όχι, επειδή φοβούνται να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη ή να εναντιωθούν σε οποιοδήποτε άτομο. Συχνά έχουν υπάρξει και οι ίδιοι θύματα, επομένως για να αντιμετωπίσουν την ψυχολογική τους καταπίεση μεταμορφώνονται οι ίδιοι σε θύτες (κατηγορία θύτη-θύμα) (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020).

Τα θύματα χαρακτηρίζονται ως ευάλωτα και υποχωρητικά άτομα, έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας, είναι αγχώδη και ανασφαλή, αποφεύγουν με οποιονδήποτε τρόπο τη σύγκρουση και δεν έχουν πειθώ έτσι ώστε να μπορέσουν να εναντιωθούν ή να αμυνθούν σε ένα συμβάν εκφοβισμού με πρωταγωνιστή τους ίδιους (Γεωργίου, 2013). Επειδή αυτά τα χαρακτηριστικά είναι φανερά και άρα γνωστά στους θύτες, εύκολα μπορούν να γίνουν αίτια στοχοποίησης του θύματος.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να έχει πληθώρα σοβαρών επιπτώσεων, συνήθως μακροχρόνιων, για όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε ανάλογα περιστατικά. Οι συνέπειες μπορεί να αφορούν στην ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και σε άλλα πεδία, όπως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ειδικότερα στην περίπτωση που αναφερόμαστε σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Bauman & Yoon, 2014). Ψυχοσωματικά συμπτώματα που μπορεί να εξελιχθούν σε

χρόνια συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συμπτώματα κατάθλιψης, ανησυχία και φόβος, κοινωνική απομόνωση, μειωμένη σχολική επίδοση και εκδηλώσεις επιθετικών ή παραβατικών συμπεριφορών είναι συχνές επιπτώσεις τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα (Ran et al., 2020· Rivara & Menestrel, 2016). Πιθανό είναι και το ενδεχόμενο καταφυγής σε αυτοκαταστροφικές ενέργειες, όπως σε κατανάλωση ουσιών, αυτοτραυματισμό και τάσεις αυτοκτονίας (Baiden & Tadeo, 2019· Cleary, 2000· Lang & Yao, 2018). Τέλος, ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να έχει επιπτώσεις και στα άτομα που δεν εμπλέκονται άμεσα σε αυτόν, αλλά αποτελούν παρατηρητές. Συχνά αισθάνονται ανασφάλεια, άγχος και φόβο, σκεπτόμενα ότι ίσως και αυτά να αποτελέσουν κάποια στιγμή πιθανό θύμα για κάποιον (Rivara & Menestrel, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι καθοριστικής σημασίας η άμεση παρέμβαση από τη σχολική διεύθυνση, τους καθηγητές, τους γονείς και τους σχολικούς φορείς για την πρόληψη, την έγκαιρη διάγνωση και την αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού. Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού με γενικότερους στόχους την προάσπιση της ευημερίας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και στην κοινωνία. Ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά σε τέσσερα προγράμματα σχολικού εκφοβισμού που αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέσσερα προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία επιλέχθηκαν με κριτήριο ότι αξιοποίησαν τις τέχνες ως βασικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων τους. Ακολουθεί μία συνοπτική αναφορά στα εξής τέσσερα προγράμματα: ENABLE, PREVNet, «Sheffield Anti-bullying Project» και «KiVa».

Το πρόγραμμα **ENABLE**¹ (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) δημιουργήθηκε το 2014 μέσα από συνεργασία δώδεκα διεθνών οργανισμών ειδικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συν-χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και εφαρμόστηκε σε πέντε χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 11-14 ετών. Το θεωρητικό του πλαίσιο αντλεί από τη θεωρία «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης» (ΚΣΜ) του Goleman (1995) και επικεντρώνεται σε τέσσερις τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) αυτοεπίγνωση (SelfA), β) κοινωνική επίγνωση (SocA), γ) αυτοδιαχείριση (SelfM), και δ) διαχείριση σχέσεων (RelM) (Τσίτσικα, 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρόγραμμα φάνηκε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των μαθητών μέσω της τόνωσης της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής των συναισθημάτων του με αρωγούς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Απαραίτητο στάδιο για την εφαρμογή του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός δικτύου καταρτισμένων συμμαθητών, των «συνομηλικών υποστηρικτών» (Peer support), που διευκολύνουν στην προσπάθεια για την εξάλειψη του φαινομένου, σε συνεχή συνεννόηση και καθοδήγηση από τον συντονιστή του προγράμματος στο σχολείο, ο οποίος έχει λάβει επίσης την κατάλληλη επιμόρφωση. Στόχος του προγράμματος ENABLE είναι η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα παρέχει στους μαθητές την ασφάλεια που χρειάζονται ώστε να μοιράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, είτε οι ίδιοι εμπλέκονται σε κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είτε όχι (διαδικασία «αποκάλυψης») (Τσίτσικα, 2016). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει πλάνα δέκα θεματικών ενοτήτων (στάδια, στόχους, απαραίτητα υλικά, συμπληρωματικές εργασίες και δραστηριότητες) που αφορούν: την εξασφάλιση συμμετοχής όλου του σχολείου, την

κατανόηση της έννοιας του εκφοβισμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη σύμφιξη διαπροσωπικών σχέσεων, την καταπολέμηση του εκφοβισμού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, την αναγνώριση και διαχείριση των ατομικών συναισθημάτων.

Το πρόγραμμα **PREVNet²** (Promoting Relationships and Eliminating Violence Network) δημιουργήθηκε το 2014 από τον ομώνυμο φορέα στον Καναδά. Για τη δημιουργία του έχουν συνεργαστεί 130 πρωτοπόροι επιστήμονες και 62 εθνικές οργανώσεις νέων (Pepler & Craig, 2014). Η προτεινόμενη διάρκεια διεξαγωγής του είναι ένα σχολικό έτος και προϋπόθεση για μεγαλύτερη επιτυχία του είναι η ενσωμάτωση δράσεων τόσο στο καθιερωμένο πρόγραμμα όσο και σε εξωσχολικά πλαίσια. Σημαντική αρχή είναι η δημιουργία μιας ομάδας «εκπροσώπων» (champions), οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές, και μπορεί να είναι μαθητές ή μέλη της κοινότητας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει θεωρητικό μέρος, προτάσεις για διαδραστική εφαρμογή και πηγές για περαιτέρω ενημέρωση. Η πρώτη ενότητα ενημερώνει τους μαθητές για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές του, τους βοηθά να καταλάβουν τη διαφορά του εκφοβισμού από την επιθετικότητα και το «πείραγμα» και να εντοπίσουν πότε το πείραγμα μπορεί να εξελιχθεί σε σχολικό εκφοβισμό. Προτείνει επίσης οδηγίες για την οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης με συμμετοχή του σχολικού πληθυσμού και της κοινότητας. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με την αξιολόγηση της έκτασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο συγκεκριμένο σχολείο, ώστε να τεθούν οι κατάλληλοι στόχοι για την αντιμετώπισή του. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω δημοσκοπήσεων, αλλά και με τακτικούς διακριτικούς ελέγχους στις τάξεις, με άτυπες ερωτήσεις σχετικά με την παρατήρηση περιστατικών από τους μαθητές και τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στις αρχές και τις στρατηγικές για την υλοποίηση ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού, όπως: i) τη σύνδεση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και ποιότητας διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, ii) τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με βάση τη ρίζα του προβλήματος και τις εκάστοτε ανάγκες, iii) την ανάγκη συνεργασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, συλλόγου διδασκόντων, μαθητών, συλλόγου γονέων/κηδεμόνων, κ.λπ.) για την προώθηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η παρέμβαση εστιάζει στην αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών δίνοντας έμφαση στην «υποβοήθηση» (scaffolding), δηλαδή στην υποστήριξη των παιδιών κατά τη διαδικασία διαχείρισης συναισθημάτων και διαμόρφωσης σωστών συμπεριφορών (Wood et al., 1976). Η υποβοήθηση χρησιμοποιείται για όλες τις ομάδες. Σημαντική κρίνεται και η αναγνώριση των ομάδων υψηλότερου κινδύνου στοχοποίησης. Τέλος, παρέχονται οδηγίες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.

Το πρόγραμμα «**Sheffield Anti-bullying Project**» δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο. Βασίζεται στην πλήρη ενημέρωση των μαθητών μέσω προσωπικών και ομαδικών συζητήσεων. Κάθε σχολείο φτιάχνει ένα πορτφόλιο στο οποίο καταγράφονται τα εκφοβιστικά συμβάντα, οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογείται η πορεία του προγράμματος (Smith, 1997). Περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: α) ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονται στα μαθήματα θεάτρου και ποίησης με χρήση σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, σχετικές συζητήσεις για τα θέματα που προκύπτουν και εύρεση πιθανών λύσεων, β) επίβλεψη των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς, και γ) παροχή ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης στα θύματα περιστατικών εκφοβισμού. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ένταξη θεάτρου, ποίησης και οπτικοακουστικού υλικού στα μαθήματα (Smith, 1997).

Το πρόγραμμα «**KiVa**» δημιουργήθηκε στη Φινλανδία και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου και γυμνασίου. Το πρόγραμμα επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές γύρω από το πρόβλημα του εκφοβισμού, να αναδείξει τρόπους για την ατομική τους προστασία, να τους ενημερώσει σχετικά με τους τρόπους αναζήτησης βοήθειας και να τους

βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης. Κατά την διάρκεια των μαθημάτων χρησιμοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες, προβάλλονται σχετικά βίντεο, διεξάγονται ομαδικές δραστηριότητες, όπως θεατρικό παιχνίδι ρόλων, ομαδικές συζητήσεις και διαδικτυακά παιχνίδια (Williford et al., 2011). Η εφαρμογή του προγράμματος αποδείχθηκε ότι μπορεί να μειώσει τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης των εφήβων και να αυξήσει την αντίληψη και ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τον εκφοβισμό (Williford et al., 2011). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι παρατηρητές στις εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την έκβαση της κατάστασης, ανάλογα με τις πράξεις στις οποίες θα προβούν (Ahtola et al., 2012).

Από την επισκόπηση των παραπάνω τεσσάρων προγραμμάτων προέκυψαν οι παρακάτω άξονες που αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας:

α) *Η ανάγκη διαμόρφωσης ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο.* Και τα τέσσερα προγράμματα τονίζουν την ανάγκη διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, που συμβάλλει στον καλύτερο ψυχισμό του σχολικού πληθυσμού. Ιδιαίτερα ενθαρρύνονται οι μαθητές να προτείνουν οι ίδιοι αλλαγές για την επίτευξη του επιθυμητού κλίματος στο σχολείο.

β) *Η προαγωγή της αποδοχής, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.* Προωθείται ιδιαίτερα η έννοια της ομαδικότητας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και συστήνεται η συχνή χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Δύο από τα προγράμματα περιέχουν οδηγίες και σχέδιο επιμόρφωσης ομάδων μαθητών για να λειτουργούν ως πρεσβευτές των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και του ομαδικού πνεύματος στο σχολείο («συνομήλικοι υποστηρικτές»).

γ) *Η δημιουργία σχέσεων με άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.* Προτείνεται η συμμετοχή γονέων και κηδεμόνων σε δράσεις ανοιχτές για το κοινό, η συνεχής επαφή της σχολικής κοινότητας με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, η συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους γονείς, οι σχέσεις με κοινωνικούς φορείς της περιοχής και η ενεργοποίηση συζητήσεων γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στο σπίτι.

δ) *Οι τέχνες ως μέσο κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού.* Όλα τα προγράμματα χρησιμοποιούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις τέχνες ως μέσο για την κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού και την αναγωγή του σε πρόβλημα κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου.

Οι τέσσερις άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των τεσσάρων προγραμμάτων πρόληψης εκφοβισμού αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας που αναλύεται παρακάτω.

Σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα καταλήγουν και σχετικές έρευνες που αναδεικνύουν ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού ξεκινά από ευρύτερες αξίες και αντιλήψεις της κοινωνίας και μεταφέρεται στο σχολείο (Lee et al., 2015 · Ttofi & Farrington, 2011). Χρήσιμο δεδομένο για οποιοδήποτε πρόγραμμα αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο είναι να υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ καλλιέργειας σχέσεων φροντίδας και κατανόησης ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, και εφαρμογή μέτρων πειθαρχίας που θα τηρούνται από όλους στο σχολείο (Kalandyk-Gallagher, 2020 · Masten et al., 2009). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι καθοριστικός παράγοντας στην αναστολή βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές. Επιπλέον, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους καλλιεργεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργεί θετικό κλίμα και βελτιώνει την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Clark & Giacomantonio, 2013).

Πώς μπορούν οι τέχνες να συμβάλλουν στην πρόληψη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Η χρήση των τεχνών φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το κλειδί για αυτή τη θετική συσχέτιση, όπως το χρησιμοποιούμε στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελεί η έννοια της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου ατόμου να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τον συναισθηματικό κόσμο κάποιου άλλου. Εμφανίζεται με δύο τρόπους: α) άτομα που αναγνωρίζουν και δείχνουν συμπόνια σε άλλο άτομο (γνωστική ενσυναίσθηση) και β) άτομα που κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου και τη βιώνουν ως δική τους εμπειρία (συναισθηματική ενσυναίσθηση) (Gini et al., 2007). Ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των άλλων χωρίς απαραίτητα να μπορεί ταυτόχρονα να τα βιώσει (Feshbach, 1987). Αυτό δείχνει να συμβαίνει στην περίπτωση των θυτών, οι οποίοι μπορεί να έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν τη φύση των συναισθημάτων του θύματος, ωστόσο αδυνατούν να τα κατανοήσουν σαν δικό τους βίωμα (Jolliffe & Farrington, 2006). Για αυτόν τον λόγο τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εστιάζουν στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, που είναι χρήσιμο να γίνεται σε κάθε ηλικία, από το νηπιαγωγείο ως το γυμνάσιο (Garandean et al., 2021).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η μουσική, όπως και άλλες τέχνες, μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, καλλιεργώντας την κοινωνική αποδοχή και τη συμπεριληψη ανάμεσα στους μαθητές, στοιχεία βασικά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη στη συναισθηματική και κοινωνική ζωή των παιδιών (Bakagiannis & Tarrant, 2006 · Barret & Baker, 2012 · Hallam, 2010). Έρευνα σε σχολεία σχετικά με τη συστηματική χρήση χαλαρωτικής μουσικής στα διαλείμματα έδειξε ότι η μουσική συμβάλλει στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, καταγράφοντας χαμηλότερα επίπεδα διέγερσης των μαθητών και μεγαλύτερα ποσοστά απόλαυσης του διαλείμματος (Ziv & Dolev, 2013). Η ομαδική μουσική ενασχόληση βοηθά τους συμμετέχοντες να μάθουν να διαχειρίζονται με πιο θετικό τρόπο τα συναισθήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επεισόδια βίας. Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων είναι σημαντική ακόμα και για όσους μαθητές είναι παθητικοί παρατηρητές περιστατικών βίας (Epelde-Larrañaga et al., 2020). Επίσης, όπως καταγράφεται σε άλλη έρευνα, τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικό σύνολο έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα παιδιά που συμμετείχαν σε ομάδα θεάτρου ή ομάδα αφήγησης (Rabinowitch et al., 2013 · Rawlings & Young, 2021). Η μουσική ακρόαση προσφέρει δυνατότητες διαχείρισης μιας προκλητικής συμπεριφοράς σε κάθε μορφή εκφοβισμού, ακόμα και στον διαδικτυακό εκφοβισμό (Estrada-Vidal et al., 2022). Οι μαθητές που εκτέθηκαν σε ευχάριστη μουσική πριν από προκλητική συμπεριφορά είχαν πιο θετική διάθεση και λιγότερο θυμό σε σχέση με την ομάδα που δεν είχε εκτεθεί σε καμία μουσική και την ομάδα που είχε εκτεθεί σε ενοχλητική μουσική (Krahe & Bieneck, 2012). Επομένως όσο πιο ευχάριστη είναι η μουσική που ακούν οι μαθητές τόσο λιγότερο θυμό νιώθουν απέναντι σε προκλητικές συμπεριφορές.

Η χρήση των τεχνών σε προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση και στη μείωση του φαινομένου, καθώς οι τέχνες έχουν τη δύναμη να επιδρούν πολυδιάστατα στον ψυχισμό και στο μυαλό των νέων, σημειώνοντας θετικά αποτελέσματα μεγάλης διάρκειας. Ένα σχετικό πρόγραμμα που βασίστηκε στην προβολή μιας παιδικής όπερας με θέμα την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάστηκε σε τρία δημοτικά σχολεία. Πριν από την παρακολούθηση της όπερας και έξι εβδομάδες μετά από αυτήν συλλέχθηκαν δεδομένα για τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών προς τον σχολικό εκφοβισμό, μέσω ενός ερωτηματολογίου που απαντήθηκε από 104 μαθητές. Οι γνώσεις των μαθητών για το φαινόμενο του εκφοβισμού βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την παρακολούθηση της παιδικής όπερας και σημειώθηκε μείωση στα περιστατικά εκφοβισμού που συνέβησαν σε κάθε σχολείο (Haner et al., 2010). Και άλλες έρευνες αναφέρουν παρόμοια

αποτελέσματα για τη χρήση των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα, οι οποίες καταλήγουν στην ανάγκη ενθάρρυνσης των μαθητών για συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες εντός του σχολείου, κάτι που αποτρέπει τη συμμετοχή τους σε μελλοντικές βίαιες συμπεριφορές (Hervey & Kornblum, 2006 · Kisiel, et al. 2006 · Koshland & Wittaker, 2004). Ένα τέτοιο καλλιτεχνικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το μουσικό βίντεο.

Το μουσικό βίντεο ως εργαλείο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Το μουσικό βίντεο είναι ο συνδυασμός εικόνας, μουσικής και στίχων, με σκοπό να δημιουργηθούν πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες στους θεατές-ακροατές (Κοκκίδου, 2018). Ο Webb (2007) θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής στο σχολείο μπορεί να μεταφέρει πλούσιες πολυαισθητηριακές εμπειρίες, ωφέλιμες για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Από έρευνα των Κοκκίδου κ.ά. (2017) που πραγματοποιήθηκε σε 60 μαθητές ΣΤ' τάξης δημοτικού σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, προκύπτει ότι η ένταξη του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής βοήθησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της μουσικής, ενώ παράλληλα βελτίωσε τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Το μουσικό βίντεο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στο μάθημα της μουσικής, καθώς οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο μουσικό βίντεο σε τραγούδι δικής τους επιλογής, μέσα από μεθόδους άτυπης μάθησης χωρίς καθοδήγηση από τον διδάσκοντα. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα της μουσικής γίνεται πιο διασκεδαστικό και οι μαθητές μαθαίνουν πώς μπορεί να υλοποιηθεί μια ιδέα αναπτύσσοντας τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την αισθητική τους (Cayari, 2014). Οι Hasio και Chen (2018) επισημαίνουν ότι μέσα από τη διδασκαλία του μουσικού βίντεο του τραγουδιού "Man in the Mirror" του Michael Jackson, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αναφορά σε καίρια κοινωνικά θέματα. Οι παραπάνω ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τους συμβολισμούς που προκύπτουν από την παρατήρηση και την ανάλυση των στίχων και της κινούμενης εικόνας, για να διατυπώσουν ερωτήσεις για συζήτηση στην τάξη έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα αφηρημένες έννοιες και κρυμμένους συμβολισμούς στους στίχους και στις εικόνες.

Η αυξημένη χρήση του μουσικού βίντεο στις μέρες μας αποδεικνύει τα υψηλά επίπεδα πολυτροπικού γραμματισμού των εφήβων, που έχουν αποκτήσει από τη μεγάλη εξοικείωσή τους με ψηφιακά μέσα από μικρή ηλικία. Έτσι, ο συνδυασμός ήχου, κειμένου και εικόνας μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στο μάθημα (Gude, 2007 · Kress & Van Leeuwen, 2006). Επομένως, είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ευκαιρίες εντός του σχολικού προγράμματος για να καθοδηγούν τους μαθητές σε κατανόηση και σε μία ασφαλέστερη χρήση των μουσικών βίντεο, μέσα από βήματα ανάλυσης και εξοικείωσης (Cruse, 2007). Η χρήση του μουσικού βίντεο στην εκπαίδευση υποστηρίζει ότι η σημειωτική της εικόνας και του ήχου μπορούν να είναι χρήσιμα εργαλεία στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Καθώς η οπτικοακουστική κουλτούρα και η πρόσληψή της συνεχώς αλλάζει στη σύγχρονη εποχή, οι νέοι μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ερμηνείες των μουσικών βίντεο, που σαφέστατα είναι σε διαρκή εξέλιξη (Freedman, 2003), και μέσω αυτών μπορούν να μάθουν πολλά για τον κόσμο γύρω τους. Η κατανόηση αυτής της πραγματικότητας καθοδήγησε και τη δική μας εκπαιδευτική εφαρμογή.

Μεθοδολογία

Για την διεκπεραίωση του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης μαθητών γυμνασίου για τον εκφοβισμό, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ένας κύκλος μαθημάτων διάρκειας έξι εβδομάδων κατά το σχολικό έτος 2020-21³. Σκοπός των ερευνητριών ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το θέμα του εκφοβισμού. Τα εργαλεία του προγράμματος ήταν α) τα δύο μουσικά βίντεο που αναφέρονται και αναλύονται παρακάτω,

και β) οι βασικές αρχές ενδυνάμωσης των εφήβων κατά του σχολικού εκφοβισμού που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα. Μέσα συλλογής δεδομένων ήταν οι συζητήσεις που προκλήθηκαν πριν και μετά την προβολή των μουσικών βίντεο. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε έξι εβδομάδες, για μία ωριαία συνάντηση κάθε εβδομάδα.

Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελούνταν από επτά μαθητές Γ' τάξης της γυμνασίου. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε καθώς οι έφηβοι των 14-15 ετών έχουν μία σχετικά συγκροτημένη ατομική μουσική ταυτότητα (Hargreaves et al., 2002) που θεωρήθηκε ένα ικανοποιητικό στοιχείο μουσικού υπόβαθρου για τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές της επιλεγμένης ομάδας φοιτούσαν σε γυμνάσιο της περιφέρειας των Ιονίων Νήσων. Προσεγγίσαμε τον εκπαιδευτικό μουσικής και τη διευθύντρια του σχολείου, οι οποίοι ενημέρωσαν σχετικά τους μαθητές της Γ' τάξης του γυμνασίου, από τους οποίους ανταποκρίθηκαν συνολικά επτά μαθητές, πέντε κορίτσια και δύο αγόρια. Η ομάδα αυτή συμμετείχε σε όλες τις διαδικτυακές συναντήσεις. Ο καθηγητής μουσικής ήταν παρών μόνο στα πρώτα 10' της πρώτης συνάντησης, προκειμένου να συστήσει την ερευνήτρια και να βοηθήσει στην εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης στην ομάδα.

Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, το πρώτο βίντεο προβλήθηκε στη δεύτερη συνάντηση και το δεύτερο βίντεο στην τέταρτη, και κάθε φορά, μετά την παρακολούθηση, γινόταν σχολιασμός και σκιαγράφηση των χαρακτήρων που εμφανίζονταν. Πριν και μετά την προβολή των μουσικών βίντεο έγιναν ποικίλες συζητήσεις σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών, τις ανησυχίες και τους φόβους τους γύρω από το πρόβλημα του εκφοβισμού. Ο κύκλος των έξι συναντήσεων είχε σκοπό να βοηθήσει τους συμμετέχοντες μαθητές να ανασύρουν τις γνώσεις τους για το φαινόμενο, και να διευρύνουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση συμβάντων εκφοβισμού. Τα πλάνα των μαθημάτων οργανώθηκαν με βάση τις αρχές που προέκυψαν από την επισκόπηση των τεσσάρων προγραμμάτων αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού που παρουσιάστηκαν παραπάνω, καθώς και τη θετική συνεισφορά της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού στην τάξη (Κοκκίδου κ.ά., 2017).

Όλες οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, οι οποίοι κατέθεσαν έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα. Η ερευνήτρια που ανέλαβε την υλοποίηση του προγράμματος διατηρούσε ημερολόγιο στο οποίο σημείωνε τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, σχόλια και προσωπικές της παρατηρήσεις. Οι συζητήσεις και τα ημερολόγια αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, που επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας που παρέχει στον ερευνητή χωρίς να τον δεσμεύει σε οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συζητήσεις μεταγράφηκαν σε κείμενο με το σύστημα Jefferson (2004)⁴. Αυτό επέτρεψε την ακριβέστερη μεταγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, επιδιώκοντας να αποδοθούν πιο πιστά και οι συναισθηματικές αποχρώσεις του λόγου. Αρχικά έγιναν παρατηρήσεις και πιθανές ερμηνείες και στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης αποκρυπτογραφήθηκαν τα σχόλια σε λέξεις-κλειδιά και σχηματίστηκαν τέσσερις θεματικές ενότητες.

Παρουσίαση και ανάλυση των δύο μουσικών βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε υλοποιήθηκε από την τρίτη ερευνήτρια. Για τις ανάγκες της εργασίας, επιλέχθηκαν τα εξής δύο μουσικά βίντεο: α) «Is anybody out there?» του K'NaaN σε συνεργασία με την Nelly Furtado, και β) «Free» των Rudimental σε συνεργασία με την Emeli Sande. Μετά από σχετική έρευνα, η ερευνήτρια κατέληξε στα συγκεκριμένα μουσικά βίντεο καθώς πληρούσαν δύο σημαντικά κριτήρια επιλογής: 1) έναν έντονο ρυθμό, που αποτελεί προσφιλές μουσικό στοιχείο στις μουσικές

προτιμήσεις των εφήβων, και 2) θεματική άμεσα σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό (άμεσο λεκτικό και άμεσο σωματικό). Επιδιώξή μας ήταν να προκαλέσουν συζήτηση στους μαθητές για το πώς προβάλλεται το πρόβλημα μέσα από τον συνδυασμό μουσικής, κινούμενης εικόνας και στίχων σε αλληλεπίδραση.

Η ανάλυση των μουσικών βίντεο έγινε με οδηγό τον τρόπο ανάλυσης που προτείνει η Κοκκίδου (2018) βασισμένο σε τρεις προσεγγίσεις: α) τη θεωρία του Andrew Goodwin (1993), β) το μοντέλο του Nicholas Cook (1998), και γ) τη θεώρηση της Carol Vernallis (2013). Ο Goodwin (1993) αναφέρει ότι κύριο λόγο στο πολυαισθητηριακό αυτό μέσο έχει η μουσική που διαμορφώνει την εικόνα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, όταν υπάρχει μουσική αλλαγή στο τραγούδι (ρυθμός, αρμονία, μελωδία) γίνεται άμεσα αλλαγή στον τρόπο κινηματογράφησης, δημιουργώντας μια συμφωνία ή μια διαφωνία ανάμεσά τους (Goodwin, 1993). Το μοντέλο του Cook (1998) αναφέρεται στην αναζήτηση των νοημάτων που προκύπτουν από τη δυαδική ή την τριαδική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μουσική, τους στίχους, και την εικόνα. Η Vernallis (2013), αναπτύσσοντας περαιτέρω το μοντέλο του Cook (1998), αντιμετωπίζει τα στοιχεία του μουσικού βίντεο ως συντροφικές οντότητες που αλληλοβοηθούνται, ώστε το ένα να καθοδηγεί το άλλο σε ένα σύμπλεγμα ποιιοτήτων. Το σύμπλεγμα των ποιιοτήτων κάθε στοιχείου ενώνεται για να παραχθεί ένα γενικότερο νόημα ανάμεσά τους που αναδεικνύει τη μουσική (Vernallis 2013). Στο επίκεντρο της ανάλυσης των μουσικών βίντεο βρίσκονται τα πιο κάτω βασικά σημεία: (1) παρατήρηση της υφής της μουσικής και του τρόπου που αντικατοπτρίζεται στην εικόνα, (2) παρατήρηση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας ανάμεσα στα τρία στοιχεία (εικόνα, μουσική, στίχοι), και (3) εντοπισμός των ολοκληρωμένων νοημάτων που σχηματίζονται μέσα από αυτές τις συμφωνίες ή διαφωνίες.

Βίντεο 1ο: “Is anybody out there?” του K’Naan σε συνεργασία με την Nelly Furtado (2012)⁵



Εικόνα 1 και 2 Στιγμιότυπα από το βίντεο “Is anybody out there?”

Το βίντεο αποτελεί μία προσομοίωση των στίχων του τραγουδιού σε εικόνες, σε σχέση απεικόνισης-επεξήγησης (illustration) με κάποιες διακοπές της ιστορίας από εμβόλιμα πλάνα των ερμηνευτών (Κοκκίδου, 2018). Κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας είναι η έλλειψη του ήλιου, δημιουργώντας μια αίσθηση «κρύου», ανασφάλειας και αδιεξόδου. Η εικόνα δεν ακολουθεί σχεδόν καθόλου τον ρυθμό ή τις μουσικές φράσεις της μουσικής, δημιουργώντας μια αντίφαση μεταξύ τους και, συνάμα, ροή ανάμεσα στους στίχους και στην εικόνα. Οι μόνες σκηνές που συνάδουν με τη μουσική είναι στις γέφυρες. Οι δύο ερμηνευτές αποτελούν τους αφηγητές της ιστορίας αλλά και ερμηνευτές των συναισθημάτων των δύο ηρώων. Κατά τη διάρκεια των στίχων “I don’t wanna be left in the world tonight” (μτφρ: «Δεν θέλω να απομείνω μόνος/μόνη σε αυτόν τον κόσμο απόψε»), οι ερμηνευτές εμφανίζονται να κοιτάζουν στα «μάτια» τον φακό (κινηματογραφική τεχνική frontman) (Κοκκίδου, 2018) για να δείξουν το αδιέξοδο των ηρώων.

Οι στίχοι και το βίντεο αφορούν δύο εφήβους, τη Μαίρη και τον Άνταμ, που δεν έχουν

καμία σχέση μεταξύ τους παρά μόνο το ότι ζουν στην ίδια πόλη. Από τα πρώτα μόλις λεπτά φαίνεται η μοναξιά και η απομόνωση που νιώθουν οι δύο έφηβοι. Το τραγούδι ξεκινά στο τέλος του πρώτου λεπτού δίνοντας έμφαση στη κοινωνική απομόνωση της Μαίρης με την μορφή του άμεσου εκφοβισμού, ακούγοντας χαρακτηρισμούς από παιδιά της ηλικίας της όπως “That girl is so weird” (μτφρ.: «Εκείνο το κορίτσι είναι περίεργο»). Στους στίχους “Never felt pretty, never looked like Cameron” (μτφρ.: «Δεν έχει νιώσει ποτέ όμορφη, δεν μοιάζει με την Κάμερον») υπάρχει το στοιχείο της διακειμενικότητας, καθώς γίνεται αναφορά στην ηθοποιό Cameron Diaz και στην ταινία “Something about Mary” και συγκρίνεται η εξωτερική εμφάνιση της ηρωίδας με την Cameron Diaz. Το βίντεο μέχρι το πρώτο ρεφρέν κινείται γύρω από την ζωή της Μαίρης, η οποία παρουσιάζεται διαρκώς θλιμμένη λόγω της αποξένωσης και της στοχοποίησής της. Ανάμεσα στις σκηνές της πρώτης γέφυρας εκτυλίσσεται και μία σκηνή όπου ο Άνταμ παραγγέλνει στο σπίτι του ναρκωτικά.

Στη δεύτερη στροφή, εικόνα και στίχοι αφηγούνται την ιστορία του Άνταμ, ο οποίος είναι ένας έφηβος που περνά κυρίως τον χρόνο του στο σπίτι, παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Στην σκηνή που ο Άνταμ παίζει βιντεοπαιχνίδια, ο πατέρας του εμφανίζεται απογοητευμένος με τον γιο του, κοιτάζοντάς τον σκεπτικός. Κομβικό σημείο του βίντεο αποτελεί η κορύφωση της μουσικής με στίχους “Can’t do it all alone” (μτφρ.: «Δεν μπορεί να τα περνάς όλα μόνος/η»), με τις σκηνές να δείχνουν την τυχαία συνάντηση του Άνταμ με τον πατέρα του σε εστιατόριο για να παραλάβουν ναρκωτικές ουσίες από τον ίδιο προμηθευτή, χωρίς να γνωρίζουν πατέρας και γιος ότι και οι δύο είναι χρήστες, επομένως βρίσκονται στην ίδια θέση. Η αποκάλυψη ότι και ο πατέρας του Άνταμ έχει καταφύγει στα ναρκωτικά δείχνει ότι, παρά τη διαφορά ηλικίας και θέσης στην οικογένεια, και οι δύο υποφέρουν από το ίδιο πρόβλημα, αλλά δεν το μοιράζονται μεταξύ τους. Το βίντεο κλείνει με σκηνές των δύο ερμηνευτών που κοιτάζουν επίμονα τον φακό, σαν να ζητούν βοήθεια για τους δύο ήρωες, δίχως να δίνεται τέλος στις ιστορίες τους.

Βίντεο 2ο: “Free” του Rudimental σε συνεργασία με την Emeli Sande⁶



Εικόνα 3 και 4 Στιγμιότυπα από το βίντεο “Free”

Στα πρώτα λεπτά του βίντεο εκτυλίσσεται μια σκηνή άμεσου, σωματικού εκφοβισμού από μια ομάδα αγοριών σε ένα άλλο αγόρι της ίδιας ηλικίας. Το πλαίσιο της εικόνας είναι σκυθρωπό, με λίγο φυσικό φως, το οποίο εντάσσει τον θεατή στη γενικότερη μελαγχολική αίσθηση του βίντεο και του τραγουδιού. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν το μοντέλο του Cook (1998), όπου η εικόνα και το μοντάζ συμφωνούν με το τέμπο της μουσικής. Η είσοδος στην πρώτη στροφή γίνεται καθώς το παιδί που εκφοβίζεται εμφανίζεται να περπατά στεναχωρημένο και μοναχικό. Ξαφνικά, κοιτάζοντας ψηλά εντοπίζει έναν άνθρωπο μεγαλύτερης ηλικίας που κρατάει έναν αετό στο χέρι. Στα επόμενα λεπτά ο θεατής καταλαβαίνει ότι η ιστορία παραπέμπει στα παιδικά χρόνια του αθλητή Jokke Sommer, ο οποίος, παρουσιάζεται να ξυπνάει μόνος μέσα σε υπνόσακο πάνω σε μια βουνοπλαγιά. Εδώ υπάρχει συμφωνία και των τριών στοιχείων, με αποκορύφωση στον στίχο “Trying to find my place” (μτφρ.: «Προσπαθώ να βρω μέρος στο οποίο ανήκω»). Στη συνέχεια παρουσιάζονται

τα κίνητρα που τον ώθησαν να ασχοληθεί με το άθλημα του skydiving (ελεύθερης πτώσης).

Σημαντικό στοιχείο του βίντεο φαίνεται να είναι ο αετός, με το χαρακτηριστικό επιβλητικό πέταγμά του. Όλες οι σκηνές με τον αετό αναδεικνύουν την επιρροή του στην ζωή του πρωταγωνιστή και την επιθυμία του να ξεφύγει από τις τραυματικές εκφοβιστικές του εμπειρίες και να πραγματοποιήσει ελεύθερος το όνειρό του, όπως φαντάζεται ότι νιώθει ο αετός στον αέρα. Το *ostinato*⁷ που ακολουθεί η μουσική γραμμή του μπάσου σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού, δημιουργεί ένα αίσθημα «αγωνίας», η οποία κορυφώνεται στην ελεύθερη πτώση του Sommer από την βουνοπλαγιά Eiger στις Άλπεις. Στο σημείο της ελεύθερης πτώσης η εικόνα συμφωνεί με τους στίχους. Οι στίχοι είναι συμβολικοί και απευθύνονται σε άτομα που αναγνωρίζουν τη δυσκολία της προσωπικής τους μοναξιάς, που συνήθως την αντιμετωπίζουν κάνοντας αυτό που αγαπούν. Δηλαδή δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα έξω από την συμβάσεις της κοινωνίας στην οποία ζουν: “Maybe something’s wrong with me, but at least I am free, I am free” (μτφρ: «Μπορεί κάτι να μην πάει καλά με μένα, τουλάχιστον είμαι ελεύθερος/η»).

Αποτελέσματα

Οι τέσσερις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συζητήσεων και περιγράφονται στη συνέχεια ήταν οι εξής:

1. Η υποκειμενική πραγματικότητα της θυματοποίησης.
2. Η κουλτούρα «κάτω απ’ το χαλί».
3. Η συμβολή του προγράμματος στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων.
4. Προτάσεις των μαθητών.

A. Η υποκειμενική πραγματικότητα της θυματοποίησης

Στις συζητήσεις αναλύθηκε το πρόβλημα πότε ένα παιδί εμφανίζει εκφοβιστική συμπεριφορά θύτη. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να αναγνωρίζουν την κοινωνική ανασφάλεια που συνήθως νιώθει το παιδί θύτης και την υποκειμενική διάσταση του ρόλου του ως θύτη, δηλαδή ότι ο ίδιος ο θύτης συχνά οδηγείται στο να πάρει αυτόν τον ρόλο. Με αφορμή το πρώτο μουσικό βίντεο, οι μαθητές κατανόησαν τον χαρακτήρα ενός ατόμου που προχωρά σε εκφοβισμό (θύτης) και περιέγραψαν τους λόγους που οι ανασφάλειές του το προτρέπουν να εκφοβίζει για να νιώσει καλύτερα σε σχέση με τους άλλους. Επίσης, αναφέρθηκε το ότι συχνά άλλα παιδιά του περιβάλλοντος δείχνουν αποδοχή στον θύτη και λειτουργούν ως μηχανισμοί ενθάρρυνσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς προς τρίτους.

M.A.: [...] άρα η Χάνα [...] εμμ έχει απέναντι την Μαίρη που δεν έχει φίλους και είναι η «εύκολη λύση», σε εισαγωγικά «το εύκολο άτομο» για να την κάνει να νιώσει άσχημα, οπότε από την στιγμή που έχει απήχηση και ξέρει ότι θα σχολιάσει και θα συμφωνήσουν οι άλλοι γύρω της, την σχολιάζει για να την κάνει να νιώσει άσχημα, [...] για να νιώσει καλύτερα με τον εαυτό της, να ξεχάσει για λίγο τις ανασφάλειες της. [Μάθημα 3ο, M.A, 17:15']

Ερ: Πέρα από την εμφάνιση της (.) τι νομίζετε ότι θέλουν να αποδείξουν με αυτά που λένε στην κοπέλα;

A.A.: Ότι είναι καλύτερες από αυτήν, οι κοπέλες που κοροϊδεύουν πιστεύω ότι νομίζουν ότι είναι πιο όμορφες και καλές και έχουν μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους [Μάθημα 2ο, Γ.Α, 10:05']

Ερ: Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι αναγνωρίζουν ότι, ας πούμε, εκφοβίζουν την κοπέλα;

M.K.: Ναι γνωρίζουν ναι και σε αρκετό βαθμό.

A.A.: Ναι, ναι σε μεγάλο βαθμό, αλλά θέλουν να δείξουν και αυτοί πως είναι καλύτεροι της και ανώτεροι. Όταν π.χ. είσαι πιο γνωστός, θέλεις να δείξεις ότι έχεις περισσότερη δύναμη και καλύτερα από τον άλλον [Μάθημα 2ο, A.A, M.K, 10:16']

Από τις απαντήσεις των μαθητών, φαίνεται ότι η ανάγκη των εφήβων να αναδειχθούν ως «ανώτεροι» στα μάτια των συνομηλίκων τους συχνά ενθαρρύνει εκφοβιστικές συμπεριφορές. Άρα, ένα μεγάλο κομμάτι της εκφοβιστικής συμπεριφοράς κάποιου αφορά την ανάγκη του για αποδοχή από τον κοινωνικό σχολικό περίγυρο. Ένας νέος πιθανόν να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά, στοχοποιώντας ένα άλλο παιδί (θύμα) στη δική του συνειδητή ή ασυνείδητη προσπάθεια να νιώσει καλύτερα με τον εαυτό του και πιο άνετα στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς πάντα να αντιλαμβάνεται την συναισθηματική φόρτιση που προκαλεί στο άλλο παιδί.

Το παιδί που θυματοποιείται, συνήθως, έχει διαφορετική προσωπικότητα, που δεν ταιριάζει με τους υπόλοιπους και ίσως να διαφαίνεται και σε κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. στον τρόπο ντυσίματος). Η εξωτερική εμφάνιση είναι συχνά λόγος θυματοποίησης, αφού τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι έτοιμα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και την ατομική προσωπικότητα του καθενός.

Ερ: Γιατί πιστεύετε ότι η Μαίρη απομονώνεται; Νομίζετε ότι οι άλλοι την φοβούνται;

Λ.: Δεν είναι του γούστου τους (.)

Α.: Ναι, είναι διαφορετική από τους άλλους

Ερ: Τι θα μπορούσατε να ορίσετε ως διαφορετικό;

Λ: Είναι διαφορετική για εμάς (.) διαφορετική ως προς το ντύσιμο αλλά σαν άνθρωποι είμαστε όλοι ίδιοι, μπορεί να είναι διαφορετική για εμάς, αλλά για τον εαυτό της εε (.) είναι ο εαυτός της, δεν υπάρχει (το είμαστε όλοι το ίδιο), δεν είμαστε όλοι το ίδιοι για να είμαστε και τα ρούχα που φοράμε (.)

Π: Ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός γιατί δεν ζούμε όλοι τα ίδια πράγματα ή και, αν ζούσαμε όλοι τα ίδια πράγματα, ο κάθε ένας έχει διαφορετική αντίληψη [Α: αχμμ] [Μάθημα 1ο, Λ., Π., Α., 13:27']

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους η πρωταγωνίστρια του μουσικού βίντεο εκφοβίζεται. Αποδέχονται το ντύσιμό της και πώς καθρεφτίζεται η ατομικότητα της προσωπικότητας μέσα από αυτό. Επίσης, συμπεραίνουν ότι ο διαφορετικός τρόπος ντυσίματος μπορεί να αποτελεί έναν λόγο εκφοβισμού από τα υπόλοιπα παιδιά, αφού δεν μπορούν να την κατανοήσουν και να την αποδεχθούν όπως είναι. Τέλος, αναγνωρίζουν ότι το κάθε άτομο δικαιούται να είναι διαφορετικό και να διαμορφώνεται μέσα από τις δικές του ατομικές εμπειρίες.

Β. Η κουλτούρα «κάτω απ' το χαλί»

Από τις συζητήσεις που έγιναν διαπιστώθηκε ότι είναι συνηθισμένο φαινόμενο τα εκφοβιστικά συμβάντα να κρύβονται και να αποσιωπούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους μαθητές για διαφορετικούς λόγους. Οι συμμετέχοντες μίλησαν για τους τρόπους αντιμετώπισης των συμβάντων εκφοβισμού στο σχολείο τους και για τους λόγους που αναπτύσσεται η κουλτούρα «κάτω απ' το χαλί». Τέσσερα από τα συνολικά έξι παιδιά που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα ανέφεραν ότι εκφοβίζονται συστηματικά από έναν συγκεκριμένο συμμαθητή τους. Πιο κάτω περιγράφεται ένα περιστατικό εκφοβισμού που συνέβη μέσα στην τάξη τους, παρουσία εκπαιδευτικού, όπως περιγράφηκε από την Α.Λ.

Α.Λ.: Μου έχει τύχει στο σχολείο να τσακώνομαι με κάποιο παιδί για μία εβδομάδα για να σταματήσει κάτι που έκανε, και δεν με άκουσε ποτέ του, προσπάθησα να τον πιάσω και να του το πω ευγενικά του (.) του είπα και άλλες φορές ευγενικά και του μιλούσα πολύ ξεκάθαρα, αλλά δεν άκουγε με τίποτα. Κάποια στιγμή έφτασα στα όρια μου και του πέταξα ολόκληρο μπουκάλι με νερό στο κεφάλι.

[...]

Α.Α.: Και μένα μια φορά ήταν μέσα στην τάξη ο ίδιος μαθητής και με πείραζε, αλλά μπροστά στους καθηγητές έκανε πως δεν γινόταν τίποτα και έτσι οι καθηγητές δε με πίστευαν και στο τέλος πήγα να φάω εγώ τιμωρία.

Δ.Π.: Και εμένα (το συγκεκριμένο παιδί) μου το έχει κάνει αυτό (.) ήτανε και ο ... στα Αγγλικά, θυμάσαι; (.)

Α.Α.: Ναι και πέρυσσι που φώναζε στην τάξη «γιατί μου το κάνετε αυτό;», χωρίς να του κάνουμε κάτι και τελικά πήγαμε στη διευθύντρια [...], αλλά δεν μας έδωσε σημασία [Μάθημα 2ο, Α.Α, Δ.Π,Α.Λ, 14:29']

Σύμφωνα με όσα είπαν τα παιδιά, ο συγκεκριμένος μαθητής είχε ασκήσει πολλές φορές είτε λεκτική είτε σωματική βία σε συμμαθητές του. Περιέγραψαν μία σκηνή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπου ο μαθητής που εκφόβιζε τους συμμαθητές του προσπαθούσε να τους κατηγορήσει στους καθηγητές ότι δήθεν τον ενοχλούσαν. Ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν αντέδρασε, ούτε είχε προσπαθήσει να ασχοληθεί με το πρόβλημα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνόησαν αυτά τα συμβάντα που πραγματοποιούνται ακόμα και κατά την ώρα του μαθήματος. Στην παρακάτω συζήτηση διακρίνεται ο φόβος αλλά και η ευθύνη που έχουν τα παιδιά παρατηρητές ή οι φίλοι του παιδιού θύματος.

[...]

Δ.Π.: Κάποιοι μπορεί να το καταλαβαίνουν ότι αυτό δεν είναι σωστό, αλλά να μην λένε κάτι.

Α.Α...: Γιατί η κοπέλα αυτή που εκφοβίζει θα τους πάει κόντρα και θα τσακωθούν μεταξύ τους

Α.Ρ.: Ή θα [Γ: και μετά δεν θα κάνουν παρέα] ναι και μπορεί να είναι γνωστές στο σχολείο και θα πάει να πει στους άλλους να μην την κάνουν παρέα, γιατί θα λένε ψεύτικα πράγματα για αυτούς, και, εν τέλει, να μην βρουν φίλους

Ερ.: Άρα, μπορεί θα εναντιωθεί και στους φίλους της, λέτε;

Δ.Π.: Ναι

Α.Α.: Ναι, κάτι τέτοιο (.)

Ερ.: Πόση ευθύνη έχουν αυτοί που είναι μάρτυρες και παρόντες της κατάστασης;

Α.Ρ.: Ναι έχουν μεγάλη μάλιστα γιατί δεν κάνουν κάτι

Α.Α.: Μεγάλη, γιατί μπορούν να το σταματήσουν, αλλά δεν το θέλουν [Μάθημα 3, Δ.Π, Α.Α,Α.Ρ, λεπτό: 08:54']

Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι τα παιδιά παρατηρητές αναγνωρίζουν την παραβατική συμπεριφορά προς το θύμα και ότι έχουν τη δύναμη να σταματήσουν τον θύτη, αν εκφράσουν την άποψη τους άμεσα προς αυτόν. Επομένως, κατανόησαν ότι τα άτομα παρατηρητές έχουν κομβικό ρόλο στη διαμεσολάβηση, στη διαχείριση του θύτη, ακόμα και στη διακοπή συμβάντων εκφοβισμού, αλλά λόγω του φόβου πιθανής απομόνωσής τους, συνήθως επιλέγουν να μην εμπλακούν.

Γ. Η συμβολή του προγράμματος στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων

Το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι βοήθησε σε πολλαπλά επίπεδα τους μαθητές που συμμετείχαν, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι ανάγκες που εντοπίστηκαν ήταν κυρίως γνωστικές και συναισθηματικές. Οι γνωστικές ανάγκες αφορούσαν την επιθυμία τους για ενημέρωση και εμπλουτισμό των γνώσεών τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι συναισθηματικές τους ανάγκες αφορούσαν την ανάγκη έκφρασης των προβληματισμών τους και ανοιχτής συζήτησης για τα δικά τους βιώματα μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης και σεβασμού.

Ερ.: Θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει αυτό το πρόγραμμα ως προς την κατανόηση για τον εκφοβισμό; Αν ναι, με ποιους τρόπους; (.)

Μ.Κ.: Εγώ πιστεύω πως ναι, γιατί, παρόλο που μας ήταν γνωστό το πρόβλημα, μας έκανε να δούμε λίγο διαφορετικά τον εκφοβισμό (.) να εμβαθύνουμε σε αυτόν λίγο περισσότερο [Ε: εννοείς σε σχέση με εσάς;] σε σχέση με τον εκφοβισμό ως γεγονός.

Α.Α.: Εγώ κατάλαβα καλύτερα με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει ο εκφοβισμός και τι θεωρείται

ακριβώς εκφοβισμός και πώς μπορώ, ας πούμε, να αντιμετωπίσω κάποιον συμβάν, ας πούμε ότι μία συμπεριφορά που δεν θεωρούσα ότι μπορεί να είναι εκφοβισμός, τελικά μπορεί να είναι [...] π.χ. το να κοροϊδεύεις κάποιον, ή να λες διάφορους χαρακτηρισμούς που είναι προσβλητικοί και, ντάξει, η σωματική βία που τώρα είναι πιο σπάνιο ή η λεκτική, το ηλεκτρονικό bullying και λοιπά, [Μάθημα 5, Μ.Κ, Α.Α, λεπτό: 06:31']

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της έρευνας ήταν η αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους μαθητές. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα φάνηκε να έχουν καταλάβει τη σημασία της συζήτησης, την ανάγκη να εκφράζουν καθαρά τη γνώμη τους και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους σε σχέση με την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Ερ.: Σε περίπτωση που έρθετε σε αντιπαράθεση με κάποιον τώρα, τι θα κάνετε;

Α.Λ.: Θα τους σπιάσουμε τα μούτρα (γ) όχι, ντάξει, αν αξίζει, θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε μαζί του, αν είναι άνθρωπος συζήτησης φυσικά, αν το τραβήξει και άλλο, θα τον πάμε στην διευθύντρια ή στους υπεθθνοους τους σχολείου και, αν δεν ηρεμήσει, γενικά θα πάμε ισόβια (γ).

Α.Α.: Εγώ ναι, θα προσπαθούσα να ξεκινήσω μια κουβέντα, μετά, αν το άτομο συνεχίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά, μια, δυο, τρεις παραπάνω φορές θα απευθυνόμουν πάλι στον ίδιο και, αν είχε και παρέα, θα απευθυνόμουν και σε αυτούς μαζί με την δικιά μου την παρέα, όχι για να του κάνουμε πρόβλημα αλλά για να συζητήσουμε, και, αν πάλι δεν σταματούσε, θα απευθυνόμουν σε κάποιον ανώτερο του σχολείου.

Μ.Κ.: Εγώ θα προσπαθούσα να υπερασπιστώ τον εαυτό μου, αν και είμαι άτομο που προσπαθεί να μην κάνει φασαρία, αλλά, ντάξει, αν μου συμβεί κάτι που θα με κάνει να νιώσω άσχημα, πρώτα αυτό θα έκανα και θα πήγαινα και σε κάποιον καθηγητή [Μάθημα 5, Α.Λ, Α.Α, Μ.Κ λεπτό: 13:42']

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το πρόγραμμα φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές να καταλάβουν πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα συμβάν εκφοβισμού, αλλά και πώς να πάρουν τις σωστές αποφάσεις και ενέργειες για να διαχειριστούν την κατάσταση, είτε βρίσκονται στη θέση του θύματος είτε στη θέση του θύτη. Τέλος, το πιο σημαντικό που συνεπάγεται είναι ότι κατανόησαν τα όρια μεταξύ του αστείου ή του πειράγματος και της βίας.

Δ. Προτάσεις των μαθητών

Η τελευταία θεματική περιλαμβάνει απόψεις και προτάσεις των μαθητών για τους τρόπους επίλυσης του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού. Μία πιθανή λύση που προτάθηκε από τους μαθητές ήταν η προσπάθεια όλων για ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα, που θα προωθήσει τον σεβασμό και το αίσθημα ασφάλειας για όλους. Μεγάλη σημασία έδωσαν οι μαθητές στη σχέση καθηγητών-μαθητών, στο να βρίσκονται οι καθηγητές πιο κοντά στα παιδιά και ιδιαίτερα σε αυτά που έχουν προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ερ.: Ποιες ποιότητες θεωρείτε σημαντικές, ώστε να μην υπάρχει εκφοβισμός στο σχολείο σας;

Α.Λ.: Για μένα σίγουρα να προωθούνταν ο σεβασμός και να υπήρχε, έτσι να μην ήθελε ο άλλος να μπει στην διαδικασία να εκφοβίσει κάποιον, αυτό (.) με το σεβασμό και από την οικογένεια βασικά πιστεύω ότι ξεκινάνε όλα.

Ερ.: Πώς θα μπορούσε το σχολείο να βοηθήσει ένα παιδί σε περίπτωση που δεν γίνεται αυτό από το σπίτι;

Μ.Κ.: [...] βασικά εγώ πιστεύω ότι οι καθηγητές θα έπρεπε να είναι πιο κοντά στα παιδιά, γιατί συνήθως τα παιδιά που κάνουν bullying εε(.) είναι απομονωμένα και έχουν απομακρυνθεί από την οικογένειά τους και ξεπούν σε άλλους, και, αν οι καθηγητές ήταν πιο κοντά στα παιδιά και δεν υπήρχε αυτό, δηλαδή προσπαθώ να προστατευτώ και ρίχνω το βάρος μου στους άλλους, οι καθηγητές να μην αδιαφορούσαν για τα παιδιά [θύτες], να μην σκέφτονται ότι απλά πάμε σχολείο, κάνουμε το μάθημα μας και φεύγουμε (.) [οι καθηγητές να λένε] πιστεύουμε ότι μπορείτε να τα καταφέρετε και γενικά να είναι πιο φιλική η σχέση μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών (..) να θέλουμε και εμείς [όλα τα παιδιά] να πηγαίνουμε σχολείο.

Α.Α.: Οι καθηγητές πρέπει να ενδιαφέρονται πιο πολύ για τα ίδια τα παιδιά και όχι μόνο για το μάθημα

τους, γιατί η δουλειά τους δεν είναι μόνο αυτή.

Μ.Κ.: Επίσης, για να πηγαίνουμε σχολείο, πρέπει να νιώθουμε ασφαλείς, γιατί ακόμη και στο νηπιαγωγείο, άμα γίνει κάτι, τα ίδια τα παιδιά θα πούνε δεν θέλω να ξαναπάω σχολείο.

Ερ.: Τι θα θέλατε να προτείνετε για να γίνει στο σχολείο σας σε σχέση με την καταπολέμηση του εκφοβισμού;

Α.Λ.: Να έρθει κάποιος σαν εσάς π.χ. ή δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να βοηθήσουν από την αστυνομία να μιλήσουν ή κάτι σαν συνέδριο.

Μ.Κ.: Ανά τάξεις ή ξεχωριστά αγόρια και κορίτσια, γιατί, αν γίνει κάτι τέτοιο σε όλο το σχολείο, δεν θα υπάρχει συνεννόηση και κατανόηση, γιατί είναι ό,τι να'ναι τα παιδιά και θα γελάνε και θα κοροϊδεύουν.

Α.Λ.: Εγώ πιστεύω ότι αν γίνονταν περισσότερες εκδρομές για να έρθουν πιο κοντά οι μαθητές μεταξύ τους αλλά και με τους καθηγητές εε (.) και δεν γίνονται και πολλές εκδρομές.

Α.Α.: Γενικά να μαθαίναμε κάπως ότι δεν είναι σωστό να κρίνεις κάποιον, γιατί να τον κρίνεις; τι ωφελεί; Τι θα κερδίσεις; θα είσαι καλύτερα μετά από δέκα χρόνια, όταν το κάνεις αυτό [όταν εκφοβίζεις]; Όχι, θα μείνεις χωρίς φίλους you will be super alone (γ) [Μάθημα 5, Α.Λ, Μ.Κ, Α.Α, λειπτό: 21:35']

Επίσης, οι τρεις μαθητές/τριες πρότειναν τη συστηματική ενημέρωση για το θέμα από ειδικούς με σεμινάρια και δραστηριότητες σε μικρές ομάδες μαθητών. Συγκεκριμένα θα ήθελαν να μάθουν για την έννοια του σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου και να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης και αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού. Παράλληλα, ήταν έκδηλη η ανάγκη τους να βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί πιο κοντά στους μαθητές μέσα από εκδρομές και δραστηριότητες, να μη δείχνουν ενδιαφέρον μόνο για τα μαθήματα, αλλά και για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν χρειάζονται επαγγελματίες-εκπαιδευτικούς, αλλά ανθρώπους-εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρουσιάστηκε παραπάνω ήταν η διερεύνηση της χρήσης του μουσικού βίντεο στη μουσική εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το σχολικό εκφοβισμό. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας για τα υψηλά ποσοστά των εκφοβιστικών συμβάντων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τους καθημερινότητα. Μάλιστα, όπως φάνηκε στα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, ακόμα και ένα μόνο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι αρκετό για να δημιουργήσει πρόβλημα στα ίδια τα παιδιά, καθώς και σε όλη την τάξη, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι –θύτες και θύματα– φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά από εκδηλώσεις επιθετικών ή παραβατικών συμπεριφορών, με επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία (Rivara & Menestrel, 2016 · Ran et al., 2020).

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι οι έφηβοι χρειάζονται καλύτερη ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό, και επιθυμούν να έχουν εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Οι μαθητές της έρευνας επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί τους συνήθως μοιάζουν «αποσυνδεδεμένοι» από τυχόν συμβάντα σχολικού εκφοβισμού που αντικρίζουν μπροστά τους, και δε νιώθουν να έχουν την ευθύνη ή τη διάθεση να βοηθήσουν στην επίλυσή τους. Έτσι, όταν οι καθηγητές του σχολείου αδιαφορούν και δεν παίρνουν θέση σε προβληματικές καταστάσεις, οι μαθητές φάνηκε να βιώνουν ένα αίσθημα αδικίας και αποξένωσης από το σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα δήλωσαν ότι χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς δίπλα τους στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, παρόλο που λόγω της εφηβείας δεν εκφράζονται αρκετά άνετα για αυτό. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα των τεσσάρων προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, που αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση του παρόντος

προγράμματος. Όλα τα προγράμματα επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθά σημαντικά στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, και προάγει την αποδοχή, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Clark & Giacomantonio, 2013 · Pepler & Craig, 2014 · Smith, 1997 · Τσίτσικα, 2016 · Williford et.al., 2011).

Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των έξι συναντήσεων ένιωσαν πιο άνετοι να συζητήσουν για τις δικές τους εμπειρίες από παρόμοια συμβάντα εκφοβισμού με αυτά που εμφανίζονται στα δύο μουσικά βίντεο. Ο τρόπος ένταξης του μουσικού βίντεο στις συναντήσεις βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την εκφοβιστική συμπεριφορά, τις επιπτώσεις της, τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, και να αναπτύξουν καλύτερες δεξιότητες για την κατανόηση των αντιδράσεων και την αντιμετώπιση τυχόν εκφοβιστικής συμπεριφοράς που μπορεί να συμβεί στους ίδιους ή τους φίλους τους. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η θετική συμβολή του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της μουσικής, καθώς ο συνδυασμός εικόνας, μουσικής και στίχου μπορεί να δημιουργήσει δυνατές πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες στους μαθητές (Cayari, 2014 · Κοκκίδου κ.ά. 2017 · Κοκκίδου, 2018).

Είναι γεγονός ότι πολλά προγράμματα είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο, καθώς και προτεινόμενοι τρόποι και βήματα αντιμετώπισης εκφοβιστικών περιστατικών, αλλά, σύμφωνα με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην τα έχουν υπόψη τους ή να μην τα εφαρμόζουν. Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικά προγράμματα που ενημερώνουν μαθητές και καθηγητές, που προάγουν την αποδοχή, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ανάγκη δημιουργίας σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, όπως υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία (Lee et al., 2015 · Pepler & Craig, 2014 · Tfofi & Farrington, 2011), δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα, αλλά θεωρούμε ότι θα έχει θετικό αντίκτυπο στην προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου.

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορούν να αναφερθούν ότι το δείγμα ήταν μικρό και ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε σε τάξη σχολείου, αλλά σε ομάδα συμμαθητών μέσω διαδικτυακών συναντήσεων λόγω της πανδημίας Covid-19. Πρόταση για περαιτέρω έρευνα αποτελεί η καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών δημιουργώντας δικό τους τραγούδι, σενάριο και μουσικό βίντεο σχετικά με τον εκφοβισμό, κάτι που είχε σχεδιαστεί, αλλά δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί λόγω των περιοριστικών μέτρων που επικρατούσαν κατά το σχολικό έτος κατά το οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα.

Η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι αποτυπώνει το πρόβλημα του εκφοβισμού μέσα από τα μάτια των μαθητών, σκιαγραφώντας τη δική τους ανάγνωση και κατανόηση του φαινομένου. Άλλη μία σημαντική συμβολή της είναι η χρήση της μουσικής και γενικότερα των τεχνών ως μέσων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Το μουσικό βίντεο αποδεικνύεται ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, συνδέεται με την οπτικοακουστική τους κουλτούρα και φαίνεται να είναι πολύ κοντά στη σύγχρονη καθημερινότητά τους.

Σημειώσεις

1. Πρόγραμμα ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments). Διαθέσιμο στο: https://www.youth-life.gr/documents/enable/GR_Cyberbullying_booklet_88_pages.pdf

2. Πρόγραμμα PREVNet (Promoting Relationships and Eliminating Violence Network). Διαθέσιμο στο: <https://www.prevnet.ca/resources/bullying-prevention-facts-and-tools-for-schools>

3. Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός ήταν για δια ζώσης μαθήματα σε μία σχολική τάξη στο πλαίσιο του

μαθήματος της μουσικής, λόγω των περιοριστικών μέτρων κατά της νόσου Covid-19 τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας.

4. Μεταγραφή συστήματος Jefferson:

- (.) - πολύ μικρή παύση
- (0.2) - μεγαλύτερη παύση με συγκεκριμένη χρόνο
- (..) - μεγαλύτερη παύση
- [- όταν πέφτει ο λόγος του ενός πάνω στο άλλο
- (γ) - υπήρχαν γέλια στο σημείο αυτό
- () - επεξήγηση της κυπριακής διαλέκτου
- Ερ.: - Ερώτηση
- Απ.: - Απάντηση

5. Το τραγούδι "Is anybody out there" αποτελεί παραγωγή των Sham & Motesart και ένα από τα τραγούδια του δίσκου 'Country, God or the Girl' του Κ'NAAN. Τραγουδοποιοί του είναι οι Melanie Fiona, Hasham Hussain, Denarius Motes, Edwin "Lil Eddie" Serrano, Nelly Furtado & Κ'naan.

6. Το τραγούδι αποτελεί το έκτο single του άλμπουμ "Home" (2013) και παραγωγή του συγκροτήματος Rudimental σε συνεργασία με την Emeli Sande. Σκηνοθέτης του βίντεο είναι ο Stu Thomson και πρωταγωνιστής ο Jokke Sommer, Νορβηγός αθλητής στον αλεξιπτωτισμό ελεύθερης πτώσης (skydiving).

7. Επαναλαμβανόμενο ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα (μουσική ορολογία).

Αναφορές

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Αλεξόπουλος, Ευ., & Κόκκινος Κ. Μ. (2018). Εθνο-πολιτισμική προέλευση και εκφοβισμός/θυματοποίηση σε έφηβους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 6(2), 119-143.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31(2), 164-177. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034309352421>
- Baiden, P., & Tadeo, S. K. (2019). Examining the association between bullying victimization and prescription drug misuse among adolescents in the United States. *Journal of Affective Disorders*, 259, 317-324. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.063>
- Bakagiannis, S., & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(2), 129-136. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x>
- Barret, M.S., & Baker, J. S. (2012). Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*, 30(3), 244-259. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761411433721>
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). Teachers: A Critical but overlooked component of bullying. Prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16(2), 165-179. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9209-z>
- Γεωργίου, Σ., & Φουσιανή, Κ. (2020). Ατομικισμός - Συλλογικότητα και σχολικός εκφοβισμός. *Ψυχολογία*, 21(1), 76-88. doi: https://doi.org/10.12681/psy_hps.23262
- Cayari, C. (2014). Using informal education through music video creation. *General Music*

- Today*, 27(3), 17–22. doi: <https://doi.org/10.1177/1048371313492537>
- Clark, S. S., & Giacomantonio, S. G. (2013). Music preferences and empathy: Toward predicting prosocial behavior. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 23(3), 177–186. doi:<https://doi.org/10.1037/a0034882>
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35(140), 671–682.
- Cook, N. (1998). *Analyzing Music Multimedia*. Clarendon Press.
- Cruse, E. (2007). *Using educational video in the classroom: Theory, research and practice*. <http://www.safarimontage.com/pdfs/training/UsingEducationalVideoInTheClassroom.pdf>
- Epelde-Larrañaga, A. E., Oñederra-Ramírez, J. A., & Estrada-Vidal, L. I. (2020). Music as a resource against bullying and cyberbullying: Intervention in two centers in Spain. *Sustainability*, 12(5), 2057. doi: <https://doi.org/10.3390/su12052057>
- Estrada-Vidal, L. I., Epelde-Larrañaga, A., & Chacón-Borrego, F. (2022) Predictive model of the factors involved in cyberbullying of adolescent victims. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798926>
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 271–291). Cambridge University Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Garandau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2021). Effects of the KiVa anti-Bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515–529. doi: <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goodwin, A. (1993). *Dancing in the distraction factory*. Routledge.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6–17. doi: <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651621>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3), 269–289. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Haner, D., Pepler, D., Cummings, J., & Rubin-Vaughan, A. (2010). The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's kite - a children's opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 55–69. doi: <https://doi.org/10.1177/0829573509349031>
- Hargreaves, D. J., Macdonald, R. A. R., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- Hasio, C., & Chen, W. (2018). Interpreting visual semiotics with the music video “Man in the Mirror” in art education. *Art Education*, 71(3), 45–50. doi: <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1437994>
- Hervey, L., & Kornblum, R. (2006). An evaluation of Kornblum's body-based violence prevention curriculum for children. *Arts in Psychotherapy*, 33(2), 113–129. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.aip.2005.08.001>

- Ισαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Kalandyk-Gallagher, J. (2020). Bullying in schools and the role of music in creating positive change. In A. Creech (Ed.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education* (pp. 192-199). International Society for Music Education (ISME).
- Κάπαρη, Κ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36226>
- Kisiel, C., Blaustein, M., Spinazzola, J., Schmidt, C. S., Zucker, M., & Van der Kolk, B. (2006). Evaluati Kisiel on of a theater-based youth violence prevention program for elementary school children. *Journal of School Violence*, 5(2), 19-36. doi: https://doi.org/10.1300/J202v05n02_03
- Κοκκίδου, Μ. (2018). *Μουσικό βίντεο, Οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ., & Αναστασιάδου, Ξ. (2017). Το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής: Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.
- Koshland, L., & Wittaker, J. W. B. (2004). Peace through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26, 69-90. doi: <https://doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z>
- Krahe, B., & Bieneck, S., (2012). The effect of music-induced mood on aggressive affect, cognition, and behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(2), 271-290. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00887.x>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lang, J., & Yao, Y. (2018). Prevalence of non suicidal self-injury in Chinese middle school and high school students. *Medicine*, 97(42),12916, doi: [10.1097/MD.00000000000012916](https://doi.org/10.1097/MD.00000000000012916)
- Lee, S., Kim, C., & Kim, D. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19(2), 136-153. doi: <https://doi.org/10.1177/1367493513503581>
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117-131). Oxford University Press.
- Myers, C. -A., & Cowie, H. (2017). Bullying at university: The social and legal contexts of cyberbullying among university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1172-1182. doi: <https://doi.org/10.1177/0022022116684208>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Pepler, D., & Craig, W. (2014). *PREVNet - Bullying prevention and intervention in the school environment : Factsheets and tools*. PREVNet. <https://www.prevnet.ca/resources/bullying-prevention-facts-and-tools-for-schools>

- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Ran, H., Cai, L., He, X., Jiang, L., Wang, T., Yang, R., Xu, X., Lu, J., & Xiao, Y. (2020). Resilience mediates the association between school bullying victimization and self-harm in Chinese adolescents. *Journal of affective disorders*, 277, 115-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.136>
- Rawlings, J. R., & Young, J. (2021). Relational aggression and youth empowerment within a high school instrumental music program. *Psychology of Music*, 49(5), 1102-1116. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735620923140>
- Rivara, F., & Menestrel, S. L. (Eds.). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield anti-bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201. doi: <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558139>
- Τσίτσικα, Α. (2016). *Εγχειρίδιο ENABLE-ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΩ για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και διοργανωτές δράσεων*. Ανακτήθηκε από: https://www.youth-life.gr/documents/enable/GR_Cyberbullying_booklet_88_pages.pdf
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Vernallis, C. (2013). *Unruly media*. Oxford University Press.
- UNESCO Institute for Statistics. (2018). *New SDG 4 data on bullying*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying>
- Webb, M. (2007). Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. *British Journal of Music Education*, 24(2), 147-164. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051707007401>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ziv, N., & Dolev, E. (2013). The effect of background music on bullying: A pilot study. *Children & Schools*, 35(2), 82-90. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/cdt006>