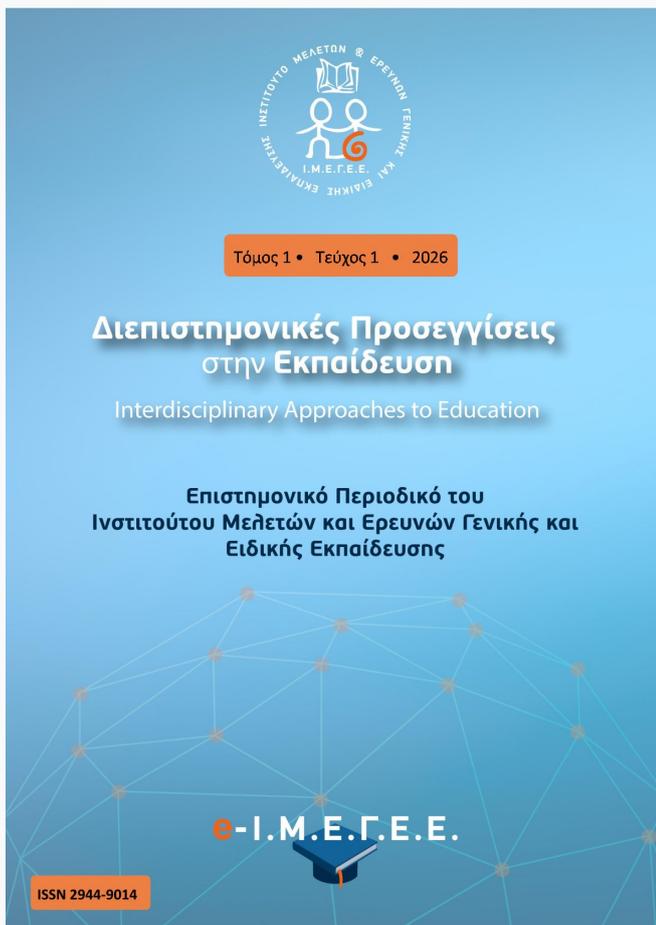


## Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2026)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



Η χρήση της τέχνης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού: Μια διεπιστημονική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Νικολέτα ΑλΣαράχε

doi: [10.12681/...42784](https://doi.org/10.12681/...42784)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

ΑλΣαράχε Ν. (2026). Η χρήση της τέχνης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού: Μια διεπιστημονική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/42784>

# Η χρήση της τέχνης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού: Μια διεπιστημονική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

<sup>1</sup>Αλ Σαράχε Νικολέτα

<sup>1</sup> Κοινωνική Λειτουργός, απόφοιτη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με τίτλο Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Ένταξη Ετεροτήτων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

[nikoleta.al262@gmail.com](mailto:nikoleta.al262@gmail.com)

## Περίληψη

Το άρθρο αυτό μελετά πως η χρήση της τέχνης, από διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με την αξιοποίηση δύο ομάδων εστίασης και τη συνολική συμμετοχή 16 μετεχόντων από διαφορετικές περιοχές της χώρας, για τη συλλογή και παραγωγή δεδομένων. Οι μετέχοντες, εκπαιδευτικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι μοιράζονται την εμπειρία, τις γνώσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με την συμβολή της τέχνης ως μέσο παρέμβασης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και ακολουθείται θεματική ανάλυση των παραγόμενων δεδομένων. Διαπιστώθηκε ότι αρκετές μορφές τέχνης αξιοποιούνται με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Θεωρείται ότι η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, παρότι πολλές φορές απαιτούνται και αμεσότερες παρεμβάσεις. Φαίνεται πως η τέχνη χρησιμοποιείται σε ευρεία χρήση, και από τις τρεις ειδικότητες και ότι προσφέρει την ευκαιρία για συνεργασία μεταξύ αυτών, αλλά και με άλλες ειδικότητες. Παρόλα αυτά, η συνεργασία καθίσταται πολλές φορές δύσκολη, καθώς το πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς και παρατηρούνται συχνά δυσκολίες συντονισμού, χώρου και χρόνου. Επισημάνθηκε η ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων, καθώς και η αναγκαιότητα δημιουργίας συγκεκριμένου χώρου και περισσότερου χρόνου για την υλοποίηση ανάλογων παρεμβάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η διεπιστημονική συνεργασία και αυξάνεται και η ανάπτυξη δράσεων πρόληψης. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η ανάγκη για βιωματικές μετεκπαιδεύσεις και προτεινόμενο υλικό, το οποίο θα είναι ενδιαφέρον, καθώς και άλλου είδους τροποποιήσεις ή/και προσθήκες στις ήδη υπάρχουσες πολιτικές που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το άρθρο αντλεί από τη διπλωματική εργασία της γράφουσας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: «Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση – Ένταξη Ετεροτήτων».

**Λέξεις-Κλειδιά:** Τέχνη, σχολικός εκφοβισμός, διεπιστημονική συνεργασία, εκπαίδευση

## Abstract

**This article examines how the use of art, by an interdisciplinary team of teachers, social workers, and psychologists in primary education, can contribute to the prevention of school bullying. It is based on qualitative research utilizing two focus groups, with a total of 16 participants from different regions of the country, for the collection and production of data. The participants—teachers, social workers, and psychologists—shared their experiences, knowledge, and views regarding the contribution of art as an intervention tool for the prevention of school bullying, followed by a thematic analysis of the data produced. The findings indicated that several forms of art are employed with the aim of preventing school bullying. It is considered that the use of art can contribute to both prevention and early intervention, although more immediate measures are often required. Art appears to be widely used by all three professional groups and provides opportunities for collaboration among them, as well as with other specialties. However, such collaboration is often challenging, as the curriculum of the Greek educational system significantly restricts teachers, and difficulties in coordination, space, and time are frequently observed. The need for collaboration among teachers, social workers, and psychologists was highlighted, along with the necessity of creating specific spaces and allocating more time for the implementation of such interventions. In this way, interdisciplinary cooperation is strengthened, and the development of preventive actions is enhanced. Through the interviews, the need for experiential training programs and engaging supporting material also emerged, as well as other types of modifications and/or additions to existing policies concerning the primary education curriculum. This article draws on the author’s master’s thesis conducted within the postgraduate program “Social Work in Education – Inclusion of Diversity” at the Democritus University of Thrace.**

**Keywords: Art, bullying, interdisciplinary collaboration , Primary Education**

## Εισαγωγή

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, ήτοι η μουσική, τα εικαστικά, η λογοτεχνία και το θέατρο (Ντούλια, 2012), γίνεται ολοένα και πιο διαδεδομένη και συστηματική (Τριλιανός, 2009). Πολλές φορές, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες λειτουργούν ως ένα μέσο διαμεσολάβησης με σκοπό την κοινωνική ένταξη των ευάλωτων μαθητών που είναι πιο πιθανό να αποτελέσουν και στόχο μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Τσέργας, 2014). Παράλληλα, η χρήση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, αλλά και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, όπως η είναι η επίλυση συγκρούσεων που μπορεί να προκύπτουν (Cheung, 2013).

Ένα παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα με τίτλο “Propel” που αποτέλεσε ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα που είχε σκοπό να διερευνήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της τέχνης και της εκπαίδευσης. Επί της ουσίας, επιχειρούσε την καλλιέργεια των εμπλεκόμενων και των δεξιοτήτων τους, μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Gardner, 1990). Η χρήση της τέχνης σε ομαδικό επίπεδο, σε παρεμβάσεις στα σχολεία, έχει ως βασικό στόχο να ενδυναμώσει τους μαθητές, ενώ μέσω θεραπειών βάση της τέχνης μπορεί να ενδυναμωθεί η σχολική κοινότητα στο σύνολό της, αλλά και οι γονείς των μαθητών (Τσέργας, 2014). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως η χρήση των τεχνών σε ατομικό επίπεδο, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, αλλά και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, και γενικότερα να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική επίγνωση και γνώση του εαυτού τους (Κοντογιάννη, 2012).

Η διεπιστημονική συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί τη συνεργασία μεταξύ επιστημόνων από διαφορετικές ειδικότητες που έχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό (Στρογγυλός, 2007). Τα σχολικά πλαίσια αποτελούν έναν απαιτητικό τομέα, ο οποίος προϋποθέτει την κατανόηση της παιδικής ψυχοσύνθεσης και του παιδιού σε ένα γενικότερο επίπεδο. Η διεπιστημονική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει προς ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο κατανόησης της συνθήκης. Σύμφωνα με τους ερευνητές των τελευταίων ετών, η εκπαίδευση των μαθητών βοηθιέται από τη διεπιστημονική συνεργασία, καθώς και από το μοίρασμα της ευθύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και όλων όσων εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης και ασχολούνται με τους μαθητές (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016). Η διεπιστημονική συνεργασία από την σκοπιά της σχολικής κοινωνικής εργασίας, αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο-κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων του παιδιού και την πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να υπάρξει συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, όταν υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία και ένα ασφαλές σχολικό πλαίσιο (D’Agostino, 2010).

Επιχειρώντας τη σύνδεση της τέχνης και της διεπιστημονικής συνεργασίας για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον όρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος σχολικός εκφοβισμός (bullying) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία από τον Olweus Dan το 1978 και είχε ως σκοπό την περιγραφή των διαδικασιών εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών από συνομηλίκους τους (Smith & Sharp, 1994). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών και έχει ως στόχο μαθητές που δεν είναι σε θέση να αμυνθούν. Η κύρια διαφοροποίηση του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με

άλλες μορφές βίας, αφορά την αρνητική συμπεριφορά ενός ατόμου προς ένα άλλο, με σκοπό την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον (Αλαμπρίτης, 2008). Για να ορίσουμε ένα περιστατικό ως πράξη σχολικού εκφοβισμού πρέπει να υπάρχει επιθετική και σκόπιμη συμπεριφορά, επαναληπτικότητα και διαχρονικότητα στην πράξη και η διαπροσωπική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων να χαρακτηρίζεται από ανισοροπία δυνάμεων (Smith κ.ά, 2002).

Οι βασικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού (bullying), είναι ο σωματικός, ο σεξουαλικός, ο λεκτικός, ο ψυχολογικός-κοινωνικός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Ο σωματικός εκφοβισμός εκφράζεται με την άσκηση σωματικής βίας και μπορεί να περιλαμβάνει σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, γροθιές και άλλα. Σκοπός μεταξύ άλλων είναι να προκληθεί τραύμα ή σωματικός πόνος στο θύμα και συνήθως συνδυάζεται μαζί με κάποια άλλη μορφή εκφοβισμού (Olweus, 1993). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην περιθωριοποίηση του θύματος. Ο θύτης έχει ως σκοπό την απομόνωση του θύματος από τις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις, μέσα από τη διάδοση ψευδών ισχυρισμών και φημών, με σκοπό τα βλάψει τον εκφοβιζόμενο (Lee, 2006). Επιπρόσθετα, ο σεξουαλικός εκφοβισμός περιλαμβάνει ανεπιθύμητα αγγίσματα, απειλές, λεκτική παρενόχληση, αλλά και εικόνες και μηνύματα με σεξουαλικό περιεχόμενο, χωρίς την επιθυμία του θύματος. Πολλές φορές το θύμα εξαναγκάζεται σε μια σεξουαλική πράξη χωρίς την επιθυμία τους και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αυτό που τους συμβαίνει (Gruber & Fineran, 2008).

Ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί ίσως την συνηθέστερη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Αφορά τις προσβολές, τα παρατσούκλια, τα υβριστικά και εκφοβιστικά σχόλια, τις αρνητικές παρατηρήσεις του εκφοβιστή προς τον εκφοβιζόμενο, με σκοπό τον εξευτελισμό και την μείωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Ο ψυχολογικός-κοινωνικός εκφοβισμός αφορά την απομόνωση του θύματος από παρέες και ομάδες, τον εκβιασμό καθώς και την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και κλοπών, τη διάδοση άσχημων φημών ή ψεμάτων με απώτερο σκοπό τον εξοστρακισμό του. Οι Smith & Sharp (1994) αναφέρουν ότι ο έμμεσος εκφοβισμός έχει ως σκοπό τον περιορισμό των διαπροσωπικών σχέσεων του θύματος μέσω του συναισθηματικού αποκλεισμού που βιώνει. Τέλος, ηλεκτρονικό εκφοβισμό αποτελούν οι σκόπιμες και επαναλαμβανόμενες διαδικτυακές συμπεριφορές που προκαλούν βλάβη στα άτομα και εκδηλώνονται μέσα από τη χρήση διαφορετικών ηλεκτρονικών συσκευών, όπως είναι το κινητό τηλέφωνο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Sabella et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Olweus (2007), οι κύριοι εμπλεκόμενοι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είναι ο θύτης-εκφοβιστής, το θύμα-εκφοβιζόμενος και οι παρατηρητές. Οι εκφοβιζόμενοι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τον Rigby (2008) φαίνεται να έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση, να μην είναι διεκδικητικοί, να έχουν ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες, να έχουν λιγότερη μυϊκή σωματική δύναμη από τους άλλους, να μην διακρίνονται από αυτοκυριαρχία και σταθερότητα και να μην διακρίνονται από το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Ο Olweus (2007) διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα τα οποία εκπέμπουν ότι είναι ανασφαλή και ανάξια καθώς και ότι δεν πρόκειται να αντεπιτεθούν εάν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν. Χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι για τα παθητικά θύματα μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζονται από ένα αγχώδες ή υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης, ο οποίος (στα αγόρια) συνδυάζεται με σωματική αδυναμία. Η δεύτερη κατηγορία θυμάτων αναφέρεται στα προκλητικά θύματα, τα οποία συνήθως παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα, ενώ

παράλληλα συνδυάζουν αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά, καθώς και στοιχεία που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τον Olweus (2009), οι θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Ο Rigby (2008) αναφέρει ότι οι εκφοβιστές «νταήδες» (bullies) παρουσιάζουν συνήθως χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Φαίνεται να έχουν την ανάγκη για προσοχή, μειωμένη σχολική επίδοση, να παρουσιάζουν συναισθηματική ανωριμότητα, ανευθυνότητα, ζηλοφθονία και να προέρχονται συχνά από μια δυσλειτουργική οικογένεια.

Οι παρατηρητές ασκούν ισχυρή θετική είτε αρνητική επίδραση στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Μπορούν με την στάση τους να ενδυναμώσουν τον «θύτη», να υπερασπιστούν το θύμα και να παρακολουθήσουν το περιστατικό παθητικά και αδιάφορα (Ginni et.al, 2008). Οι εμπυχωτές των θυτών γελούν με ό,τι κάνει ή λέει ο θύτης, ενώ συχνά βρίσκονται απλώς στο πλευρό του, χωρίς να μιλούν ή να πράττουν. Οι υπερασπιστές των θυμάτων ταυτίζονται με το θύμα, μιλούν και αντιδρούν σε όσα γίνονται εις βάρος του, ενώ πολλές φορές ζητούν βοήθεια από τους γονείς ή τους δασκάλους τους. Συχνά, βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με το θύμα, όπως ντροπή, φόβο, ενοχή και άγχος και ζητούν τη βοήθεια άλλων συνομηλίκων τους για να υπερασπιστούν και να βοηθήσουν το θύμα (Twemlow & Sacco, 2013). Παρατηρείται πως οι παρατηρητές που παρακολουθούν παθητικά το επεισόδιο, είτε δεν αντιδρούν καθόλου, είτε φεύγουν από το σημείο τέλεσής του (Padgett & Notar, 2013). Πολλές είναι οι φορές που παραπάνω όροι εναλλάσσονται και είναι σημαντικό να συζητάμε για ένα κλίμα εκφοβισμού που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά και έχοντας πραγματοποιήσει μια εισαγωγή στο θέμα του άρθρου, σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της συμβολής της τέχνης ως μέσο παρέμβασης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού από μία διεπιστημονική ομάδα, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και οι ομάδες εστίασης, με σκοπό τη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται την χρήση της τέχνης ως μέσο παρέμβασης στην εκπαίδευση, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων, τα μέσα με τα οποία αξιολογούν-αποτιμούν την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων, αλλά και η γνώμη τους σχετικά με την διεπιστημονικότητα σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις.

## **Μεθοδολογία**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με την χρήση ομάδων εστίασης. Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group interview) αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο χρησιμοποιεί την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών που απαρτίζουν μια ομάδα για τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων (Πουλόπουλος, 2010). Στα πλαίσια μιας ομάδας εστίασης δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα, ακόμα και να διαφωνήσουν μεταξύ τους ή να αμφισβητήσουν ο ένας τον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής είναι θέση να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ζήτημα που ερευνά, καθώς μπορεί να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες έχουν νοηματοδοτήσει αυτό που ερευνάται. Συμπερασματικά, είναι

πιθανότερο να γίνουν γνωστές οι απόψεις και η οπτική των συμμετεχόντων, σε σχέση με την χρήση ατομικών συνεντεύξεων (Bryman, 2017).

Για την υλοποίηση της έρευνας, σκοπός ήταν η αναζήτηση δείγματος κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί ή εργάζονται, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχουν χρησιμοποιήσει κάποια μορφή τέχνης σε παρέμβασή τους με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα αρχικά συγκεντρώθηκαν 20 μέλη, από τα οποία τελικά συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης τα 16, λόγω ακυρώσεων τελευταίας στιγμής ή μη εμφάνισης των συμμετεχόντων. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας και την δειγματοληψία κριτηρίου. Η δειγματοληψία κριτηρίου αφορά τον ορισμό ενός κριτηρίου από τον εκάστοτε ερευνητή και στην συνέχεια την αναζήτηση συμμετεχόντων βάση αυτού (Τσιώλης, 2014). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το κριτήριο συμμετοχής των μελών ήταν η χρήση κάποιας μορφής τέχνης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η μέθοδος της χιονοστιβάδας αφορά την διερεύνηση ατόμων δια μέσου συμμετεχόντων που ήδη προσεγγίστηκαν και ενδέχεται να γνώριζαν άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Στην παρούσα έρευνα που παρουσιάζεται, αναζητήθηκαν συμμετέχοντες μέσω του διαδικτύου, αλλά και μέσω προσωπικών γνωριμιών της ερευνήτριας, ατόμων που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιθανόν να πληρούν το κριτήριο συμμετοχής. Τέλος, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από δύο ομάδες εστίασης (focus group), στις οποίες συμμετείχαν άτομα και των τριών ειδικοτήτων.

Σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες, δίνονται αναλυτικά τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της πρώτης ομάδας εστίασης, ενώ στον Πίνακα 2 τα χαρακτηριστικά της δεύτερης ομάδας εστίασης. Τέλος, στον Πίνακα 3 επεξηγείται αναλυτικά η ταξινόμηση των συμμετεχόντων, με σκοπό την εξαγωγή αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά πληθυσμιακού δείγματος 1 <sup>ης</sup> ομάδας						
εστίασης (N=10)						
Χαρακτηριστικά Πληθυσμού				Αριθμοί		
Ανδρες				1		
Γυναίκες				9		
Μέσος όρος ηλικίας				42,1		
Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά πληθυσμιακού δείγματος 2 <sup>ης</sup> ομάδας						
εστίασης (N=6)						
Χαρακτηριστικά Πληθυσμού				Αριθμοί		
Ανδρες				0		
Γυναίκες				6		
Μέσος όρος ηλικίας				36,8		
A/A	Ταυτότητα	Φύλο	Επάγγελμα	Πόλη διαμονής	Ομάδα εστίασης	Ηλικία
1	(Γ,Ε,Θα,ΟΕ1)	Θ	Εκπ/κός	Θεσ/νίκη	1η	58
2	(Α,Ε,Θ,ΟΕ1)	Α	Εκπ/κός	Θεσ/νίκη	1η	60
3	(Γ,ΚΛ,Κ,ΟΕ1)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Κοζάνη	1η	32
4	(Γ,ΚΛ,ΚΑ,ΟΕ1)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Καστοριά	1η	30

5	(Γ,Ε,Θβ,ΟΕ1)	Θ	Εκπ/κός	Θεσ/νίκη	1η	53
6	(Γ,Ε,Θγ,ΟΕ1)	Θ	Εκπ/κός	Θεσ/νίκη	1η	55
7	(Γ,ΚΛ,Α,ΟΕ1)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Αθήνα	1η	28
8	(Γ,ΚΛ,Θ, ΟΕ1)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Θεσ/νίκη	1η	33
9	(Γ,Ψ,Κ, ΟΕ1)	Θ	Ψυχολόγος	Κοζάνη	1η	38
10	(Γ,Ψ,Α,ΟΕ1)	Θ	Ψυχολόγος	Αθήνα	1η	34
11	(Γ,Ψ,Α,ΟΕ2)	Θ	Ψυχολόγος	Αθήνα	2η	34
12	(Γ,Ψ,Κβ,ΟΕ2)	Θ	Ψυχολόγος	Καβάλα	2η	52
13	(Γ,ΚΛ,Τ,ΟΕ2)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Τρίκαλα	2η	27
14	(Γ,Ψ,Θ,ΟΕ2)	Θ	Ψυχολόγος	Θεσ/νίκη	2η	48
15	(Γ,ΚΛ,Θ,ΟΕ2)	Θ	Κοινωνική Λειτουργός	Θεσ/νίκη	2η	27
16	(Γ,Ε,Αγ,ΟΕ2)	Θ	Εκπ/κός	Αγρίνιο	2η	33

Για την διασφάλιση της δεοντολογίας της έρευνας, η ερευνήτρια αρχικά ενημέρωσε πλήρως τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τους στόχους αυτής. Επίσης, επεξηγήθηκε πλήρως στους συμμετέχοντες η διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί αλλά και η διάρκεια που απαιτείται να συμμετέχουν. Ύστερα από την προφορική έγκριση των συμμετεχόντων, τους στάλθηκε μέσω email το έντυπο πληροφόρησης και συγκατάθεσης, το οποίο θα έπρεπε να αναγνώσουν και να αποστείλουν υπογεγραμμένο. Στο έντυπο συγκατάθεσης αναφερόταν αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί, όπως τα ζητήματα απορρήτου. Στους συμμετέχοντες κατέστη σαφές ότι θα μπορούσαν σε οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας να αποσύρουν την συμμετοχή τους ή να μην απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η έρευνα έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

### Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση βασίζεται στον εντοπισμό των επαναλαμβανόμενων μοτίβων, την οργάνωση και την κατανόηση αυτών, μέσα από την ευκαιρία που δίνεται στον ερευνητή να αποκτήσει πρόσβαση και γνώση εμπειριών και νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2018). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι σκέψεις τους σχετικά με τη χρήση της τέχνης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, προσανατολίζεται στη χρήση της μουσικής, των εικαστικών, του θεάτρου, της λογοτεχνίας, του παραμυθιού αλλά και διάφορων ομαδικών δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, αναφέρθηκαν διάφορα παραδείγματα εφαρμογής μορφών τέχνης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν χρησιμοποιήσει, για τον παραπάνω σκοπό, τη ζωγραφική, τη δραματοποίηση, τα παραμύθια, τη μουσική, το χορό, τον κινηματογράφο και γενικότερα βίντεο, αφίσες, τη δημιουργία ιστοριών αλλά και τη χρήση φωτογραφιών. Τα εικαστικά αποτελούν μια διαδικασία μέσω της οποίας έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές έχουν καταφέρει να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά κοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων

(Τσέργας, 2014), ενώ αντίστοιχα η αφήγηση παραμυθιών φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων των παιδιών (Κατσίκη-Γκιβάλου, 2005). Η δραματοποίηση που φαίνεται ότι αποτελεί μια διαδεδομένη μορφή τέχνης σε παρεμβάσεις, δεν έχει να κάνει μόνο με τα παιχνίδια ρόλων, τα θεατρικά και τους αυτοσχεδιασμούς. Προωθεί την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών και την ταυτόχρονη συναισθηματική εμπλοκή τους (Fisher, 2008).

*«Εγώ σκέφτομαι χρώματα, καμβάδες, και παιδάκια να ζωγραφίζουν, να κάνουν δραστηριότητες ζωγραφικής». (Γ,Ε,ΑΓ, ΟΕ2)*

*«Η αφήγηση παραμυθιού ή δημιουργία παραμυθιού μέσα από κάρτες και εικόνες που εστιάζουν σε συγκεκριμένα (...). Μουσική, ζωγραφική, δραματοποίηση, θεατρικό έργο, λογοτεχνικό έργο, ταινία». (Γ,Ψ,Α,ΟΕ1)*

*«Δηλαδή κάνουμε ακόμα και μικρά θεατρικά, να το θέσω έτσι. Δηλαδή ακόμα και για να μάθουν πέρα από να δημιουργήσουν συναισθήματα και να αντιληφθούν» (Γ,Ε,ΑΓ, ΟΕ2)*

Όλοι συμμετέχοντες φαίνεται να κατέληξαν στη θετική επίδραση της τέχνης ως εργαλείου παρέμβασης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε θετική επίδραση σε σχέση με τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών-τριών αντίστοιχα. Διαφαίνεται πως η χρήση των τεχνών σε ατομικό επίπεδο, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους αλλά και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, και γενικότερα να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική επίγνωση και γνώση του εαυτού τους (Κοντογιάννη, 2012).

*«Μόνο θετικά αποτελέσματα μπορώ να σκεφτώ με την χρήση της τέχνης, στην πρόληψη, στη διαχείριση του εκφοβισμού» (Γ,ΚΑ,Α,ΟΕ1)*

*«Γενικά η τέχνη, οποιαδήποτε μορφή τέχνης έχει την ιδιότητα να απελευθερώνει συναισθήματα και να δημιουργεί καινούρια. Απ' την άποψη αυτή θεωρώ ότι είναι ένα ισχυρό εργαλείο σε αυτήν την κατεύθυνση. Βοήθησε πάρα πάρα πολύ σε αυτό το θέμα». (Α, Ε,Θ, ΟΕ1)*

Παρόλα αυτά, υπογράμμισαν ότι η τέχνη αποτελεί το εργαλείο και όχι την λύση του κάθε προβλήματος, καθώς και ότι υπάρχει ανάγκη για συστηματικές και άμεσες παρεμβάσεις.

*«Εμμη βιώθω ότι πρέπει να είναι κάποιες, να υπάρξουν και λίγο πιο άμεσες λύσεις σε κάποια ζητήματα». (Γ,ΚΑ,Τ, ΟΕ2)*

Φαίνεται πως η χρήση της τέχνης χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην χρήση της και για άλλου είδους σκοπούς. Η χρήση της τέχνης φαίνεται πως επιχειρείται και σε παρεμβάσεις που αφορούν τη διαφορετικότητα, τις σχέσεις μεταξύ των συνομηθικών, την επίλυση συγκρούσεων, αλλά και ζητήματα όπως το πένθος, ο πόλεμος και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η χρήση της τέχνης πραγματοποιείται στην καθημερινότητά τους, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στην χρήση της αφήγησης παραμυθιών ως εργαλείων στην παρέμβασή της, μέσω της οποίας μπορούν να μεταδοθούν νοήματα με σκοπό την πρόληψη μέσα σε ένα κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται (Τσιλιμένη, 2015). Πολλοί φαίνεται πως χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση συναισθημάτων. Η δραματοποίηση, παραδείγματος χάρη, θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κατανόησης, κριτικής ικανότητας, αξιών, αρχών, δημιουργικότητας και συνεργατικότητας (Κοντογιάννη, 2008).

*«Ήταν στα πλαίσια της ευαισθητοποίησης των παιδιών για τη διαφορετικότητα».*  
**(Γ,ΚΛ,ΚΑ,ΟΕ1)**

*«Ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων»* **(Γ,ΚΛ,Θ, ΟΕ2)**

Στις παραπάνω παρεμβάσεις φυσικά υπάρχουν και δυσκολίες που επισημάνθηκαν από τους συμμετέχοντες. Πολλοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη συνεργασίας και βοήθειας για την υλοποίηση τέτοιου είδους παρεμβάσεων, όπως και την έλλειψη ή τη δυσκολία διαχείρισης χρόνου. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί υπογράμμισαν δυσκολίες για εύρεση χώρου, αλλά και δυσκολίες λόγω έλλειψης χρόνου, καθώς βρίσκονται μια φορά την εβδομάδα σε κάθε σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις. Ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε δική τους προσωπική δυσκολία να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις, αλλά πολλές φορές και στη δυσκολία των μαθητών-τριών να ανταποκριθούν και να εμπλακούν σε αυτές.

Στην Κοινή Υπουργική Απόφαση 134960/Δ3/2021-ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021, αναφέρεται και ότι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται σε πέντε διαφορετικές σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα ο χρόνος που υπάρχει για συνεργασία και παρεμβάσεις να είναι περιορισμένος και να αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες. Στο κεφάλαιο Β' της ίδιας Κοινής Υπουργικής Απόφασης, και συγκεκριμένα στο άρθρο 1, παρ.4, αναφέρεται ότι «για τα μέλη του Ε.Ε.Π. των ειδικοτήτων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών, λαμβάνεται μέριμνα εξασφάλισης ιδιαίτερου χώρου για την άσκηση των καθηκόντων τους, ώστε να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητα των συναντήσεων» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2021).

*«Θα πω και εγώ ναι, και για την διαχείριση του χρόνου όντως».* **(Γ,ΚΛ,Θ, ΟΕ1)**

*«Όχι όσο περισσότερο με δυσκόλευε ο χώρος, γιατί μερικές φορές με δυσκόλευαν και οι τάξεις, οι οποίες είχαν τα θρανία μετωπικά, το ένα πίσω από το άλλο».* **(Γ,Ψ,Θ, ΟΕ2)**

Έναν ακόμη τομέα της παρούσας έρευνας αποτελούσε και η διεπιστημονικότητα σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Φαίνεται πως οι συμμετέχοντες και των τριών ειδικοτήτων θεωρούν τη διεπιστημονική συνεργασία αναγκαία για την επίτευξη ενός καλύτερου αποτελέσματος. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η διεπιστημονική συνεργασία μπορεί να εμπλουτίσει μία παρέμβαση και η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων προσφέρει μια πολύπλευρη προσέγγιση του κάθε θέματος. Στις παρεμβάσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να επιχειρήθηκε ορισμένες φορές και αξιολόγηση. Παρουσιάστηκε αρκετό ενδιαφέρον σχετικά με την έκβαση των παρεμβάσεών τους και τα μέσα που χρησιμοποίησαν για τον σκοπό αυτό ήταν η βαθμολόγηση, οι ερωτήσεις ανατροφοδότησης, σημειώσεις και παρατήρηση, η συζήτηση αλλά και η γραπτή έκφραση των μαθητών-τριών.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, έχουν εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα που συνδυάζουν την διεπιστημονική συνεργασία και την τέχνη. Ένα από τα πρώτα προγράμματα διεπιστημονικής εκπαίδευσης τέχνης εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες, εδώ και τριάντα έτη. Μέσα από αυτού του είδους τα προγράμματα, οι μαθητές εργάζονται πάνω σε διάφορες τεχνικές και προσεγγίσεις των τεχνών, που μπορεί να περιλαμβάνουν, κίνηση, ήχο, βίντεο κ.ά (Μάρκου, 2016).

*«Θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να μπορούμε να συνεργαστούμε μεταξύ μας. Όταν γίνονται κάποιες δραστηριότητες, θεωρώ ότι πρέπει να συμβάλλει, πρέπει να συμβάλουμε όλοι». (Γ,ΚΑ,Κ, ΟΕΙ)*

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν σε προτάσεις τους που θα βοηθούσαν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν ένα ευρύτερο πλαίσιο. Όλοι οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σε όλα τα σχολεία αλλά και την διεπιστημονική συνεργασία. Σημαντικότητα φαίνεται να έχει η ανάγκη για σταθερό και προτεινόμενο υλικό για παρεμβάσεις από την πλευρά του υπουργείου, αλλά και η αλλαγή του προγράμματος σπουδών με τον εμπλουτισμό του με παρεμβάσεις που θα έχουν επαναληψιμότητα.

*«Εεε και στην δυνατότητα να γίνουμε τέτοιες δράσεις, αλλά μια επαναλ, επαναληψιμότητα. Εεε να δδ, εεε να δοκιμαστούνε άλλοι τρόποι παρέμβασης, πολλές μορφές τέχνης». (Γ,Ψ,Α,ΟΕΙ)*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ανάγκη για περισσότερες μετεκπαιδύσεις πρακτικού χαρακτήρα, αλλά και ανάγκη ελευθερίας στις παρεμβάσεις τους. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μέρος των εκπαιδευτικών αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε γενικές γραμμές έχει ενταχθεί στην εκπαιδευτική πολιτικής του κράτους.

*«Θα ήθελα μεγαλύτερη ελευθερία να έχει ο δάσκαλος να επιλέγει τα θέματα που θα ασχοληθεί». (Α, Ε,Θ, ΟΕΙ)*

Η ηγεσία του σχολείου φαίνεται να αποτελεί για αρκετούς στοιχείο κλειδί και σημαντικό παράγοντα, αποτρεπτικό ή υποστηρικτικό, για την υλοποίηση παρεμβάσεων. Οι ειδικότητες των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών υπογράμμισαν την ανάγκη για εύρεση κατάλληλου και σταθερού χώρου για τις παρεμβάσεις, καθώς περισσότερου χρόνου σε κάθε σχολική κοινότητα. Τέλος, καίριας σημασία φαίνεται να είναι η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, με αναγκαία τη δημιουργία και διατήρηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης.

## **Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Όσο αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται την χρήση της τέχνης ως μέσο παρέμβασης, προέκυψαν πολλά και διαφορετικά δεδομένα. Αρκετοί συνδέουν την χρήση της τέχνης με ομαδικές δραστηριότητες. Η τέχνη στην εκπαίδευση φαίνεται πως για τους περισσότερους περιλαμβάνει τη χρήση της μουσικής, της αφήγησης, του παραμυθιού, των εικαστικών, του θεάτρου και του κινηματογράφου. Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί φαίνεται πως θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις μέσω τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να μπορέσουν οι μαθητές μικρότερων ηλικιών να κατανοήσουν πιο αφηρημένες ή σύνθετες έννοιες, όπως αυτή του σχολικού εκφοβισμού. Η τέχνη αποτελεί για αρκετούς κάτι το εναλλακτικό και πιο δημιουργικό σε σχέση με όσα συνηθίζεται να εφαρμόζονται σε παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Η χρήση της παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα σε παρεμβάσεις, να έρχονται περισσότερο σε επαφή μεταξύ τους και να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά.

Διαφάνηκε ότι η τέχνη έχει θετικά αποτελέσματα για τέτοιου είδους παρεμβάσεις και ότι αποτελεί για πολλούς αναγκαίο στοιχείο στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, υπογραμμίστηκε ότι η τέχνη δεν αρκεί σε καταστάσεις οι οποίες χρήζουν πιο άμεσης παρέμβασης και αφορά κυρίως προγράμματα ευαισθητοποίησης και πρόληψης. Οι παρεμβάσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται μορφές τέχνης, φαίνεται να είναι ποικίλες και να αφορούν μεταξύ άλλων την διαφορετικότητα, τη φιλία, τη διαχείριση συγκρούσεων και σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ενώ χρησιμοποιείται από ορισμένους και κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αρκετές φαίνεται πως είναι και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων. Μια από τις σημαντικότερες είναι η έλλειψη του χρόνου και του χώρου. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα σπουδών δεν υπάρχουν ικανοποιητικά χρονικά περιθώρια για όσους επαγγελματίες που επιθυμούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια παρέμβαση. Σε πολλές περιπτώσεις, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι αντιμετωπίζουν με τον χώρο, καθώς δεν τους παρέχεται κάποιος μεγάλος χώρος για ομαδικές παρεμβάσεις όπου θα μπορούσαν να τον διαμορφώσουν κατάλληλα. Οι ομαδικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν και τη δυσκολία διαχείρισης μιας ομάδας, αλλά και την εμπλοκή των μαθητών/-τριων στη διαδικασία.

Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σε όλες τις παρεμβάσεις τους χρησιμοποιούν μέσα για να τις αξιολογήσουν και για να αποτιμήσουν το αποτέλεσμα αυτών, ενώ υπήρχαν και αρκετοί συμμετέχοντες που δεν είχαν αξιολογήσει τις παρεμβάσεις τους. Αναφέρθηκε από τους περισσότερους ότι πραγματοποιούσαν ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης για την παρέμβαση στην οποία συμμετείχαν. Η ανατροφοδότηση ήταν αρκετές φορές προφορική, αλλά και ορισμένες φορές τους ζητούσα να αναφερθούν στη διαδικασία της παρέμβασης γράφοντας. Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κρατούσαν προσωπικές σημειώσεις με την μορφή ημερολογίου, πραγματοποιώντας συστηματική παρατήρηση των μαθητών και των συμπεριφορών αυτών. Τέλος, μόνο δύο μέλη ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν την βαθμολόγηση της παρέμβασής τους από τους μαθητές, και μόνο ένα μέλος χρησιμοποίησε εσωτερική βαθμολόγηση μεταξύ των ομάδων των μαθητών.

Η διεπιστημονική συνεργασία φαίνεται να αποτελεί αναγκαίο στοιχείο σε όλες αυτές τις παρεμβάσεις. Επιφέρει μεγαλύτερα αποτελέσματα με τον εμπλουτισμό της παρέμβασης από κάθε ειδικότητα ξεχωριστά. Παρόλο που υπάρχει η επιθυμία και η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία, φαίνεται ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών δεν συντελεί ως προς αυτό. Υπάρχει σημαντική ανάγκη για ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων σε όλα τα σχολεία, αλλά και παροχή συγκεκριμένου χώρου και περισσότερου χρόνου στις ομάδες ΕΔΥ των σχολείων. Το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να χρειάζεται τροποποιήσεις και εμπλουτισμό, αλλά και σταθερό προτεινόμενο υλικό ώστε να είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις και να υπάρχει χρόνος για την υλοποίησή τους με μεγαλύτερη σταθερότητα. Η καταλληλότερη επιλογή ατόμων στην ηγεσία των σχολείων, αλλά και η αποτελεσματικότερη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών, αποτελούν δύο ακόμη σημαντικά στοιχεία.

Εν κατακλείδι, η τέχνη φαίνεται να αποτελεί ένα οικείο μέσο για παρεμβάσεις διαφόρων ειδών στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και συγκεκριμένα με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Επιφέρει θετικά αποτελέσματα κατά την χρήση της, όμως υπάρχει η ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες διεπιστημονικής συνεργασίας σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Σημαντικό είναι να υπάρξουν και περισσότερες αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων αυτών των παρεμβάσεων, ώστε να υπάρχει

δυνατότητα συνολικής αποτίμησης των παρεμβάσεων. Συμπερασματικά, διαφαίνεται η ευρεία χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, οι δυσκολίες που υπάρχουν σε αυτήν, αλλά και η αναγκαιότητα για περισσότερη διεπιστημονική συνεργασία.

## Βιβλιογραφία

- Αλαμπρίτης, Μ. (2008, Νοέμβριος 22). *Σύγχρονα μοντέλα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας: Διεθνής και τοπική εμπειρία*. Εισήγηση στο συνέδριο *Σχολική επιθετικότητα: Μια σοβαρή πρόκληση για το σχολείο στον 21ο αιώνα*, Αρχάγγελος, Κύπρος, Δημοκρατική Κίνηση Δασκάλων-Νηπιαγωγών και Καθηγητών (ΔΗ.ΚΙ: ΠΟΕΔ-ΟΛΤΕΚ-ΟΕΛΜΕΚ).
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2016). Η διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Στο *Πρακτικά συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας: Από την Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατόδες Είδωλο της Ευρώπης* (Δεκέμβριος 2014). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μτφ.; Α. Αϊδίνης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cheung, H. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity, 10*, 133–142. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.004>
- D'Agostino, C. (2013). Collaboration as an essential school social work skill. *Children & Schools, 35*(4), 248–250. <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gruber, J. E., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles, 59*(1–2), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9431-5>
- Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. (2005). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγέλαδα. Ασπρη Αγέλαδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lee, C. (2006). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Μάρκου, Α. (2016). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στη 1-2-2023 στο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37685?lang=el#page/1/mode/2up>
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 16, παρ. 1, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021)
- Ντούλια, Α. (2012, Οκτώβριος 5–7). Δημιουργική μάθηση μέσα από την τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην ιστορία. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, Ελλάδα.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire – Standard School Report*. U.S.A.: Hazelden–PDA.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33–41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>
- Πουλόπουλος, Χ. (2010). Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα κοινωνικής εργασίας* (σσ. 175–190). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. London: Blackwell.

- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. Στο P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (σσ. 1–19). London: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Στρογγυλός, Β. (2007, Μάιος 4–6). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, Αθήνα, Ελλάδα.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της τέχνης*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιλιμένη, Τ. (2015). Το λαϊκό παραμύθι ως γέφυρα διαπολιτισμικής επικοινωνίας: η περίπτωση των παραλλαγών. Προτάσεις αξιοποίησης στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*. Κομοτηνή, Ελλάδα 2015. Ανάκτηση στις 3-2-2023 στο : [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index\\_htm\\_files/Tsilimeni.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm_files/Tsilimeni.pdf)
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306. <https://doi.org/10.1002/aps.1382>