

# Ανιχνεύοντας ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ

Επιλεγμένα κείμενα από τις εισηγήσεις  
ΤΟΥ 2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
Χρυσή Βιτσιλάκη - Διονύσης Γουβιάς

GUTENBERG



<i>Θεόδωρος Θάνος, Γεώργιος Π. Φλουρής</i> Σχολική αποτυχία: ο ορισμός και οι παράγοντες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	161
<i>Αγγελική Κίτσιου, Παναγιώτης Γιαβρίμης</i> «Ψωμί, Παιδεία και Linux στα Σχολεία»: η ιδιωτικοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως παράγοντας κοινωνικών ανισοτήτων	183
<i>Γιάννης Πεχτελίδης, Κωνσταντίνος Κυριάκης</i> (Επαν)εκπαίδευση στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση των σπουδαστών/στριών των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης	203

#### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΜΒΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

<i>Εμμανουήλ Φωκίδης, Φωτεινή Μακαρούνα, Ευθυμία Σαλτίδου</i> Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον	225
<i>Σπύρος Θεμελής</i> Εκπαιδευτικά κινήματα σε Χιλή, Βραζιλία και Ελλάδα: αγώνας για μια διαφορετική εκπαίδευση ή μια καλύτερη κοινωνία;	243
<i>Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου</i> Κοινωνική προβληματική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα	263

#### ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

<i>Γεράσιμος Κουστουράκης, Άννα Ασημάκη, Γεωργία Σπηλιοπούλου</i> Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία: διερεύνηση των απόψεων μαθητών ιδιωτικών σχολείων της περιοχής των Πατρών	287
---	-----

# Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον

Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, fokides@aegean.gr  
Φωτεινή Μακαρούνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, premnt15019@aegean.gr  
Ευθυμία Σαλτίδου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, premnt15036@aegean.gr

## Περίληψη

Οι δυσκολίες ένταξης των μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί κι έχουν σημαντικές ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Από την άλλη πλευρά, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα μέσο που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική πρακτική, με ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου που αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση, με σκοπό την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία, ενώ ο ερευνητής είχε συμβουλευτικό-επικουρικό ρόλο. Δεδομένα συλλέχθηκαν με ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Από την επεξεργασία τους προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις είχαν θετικά αποτελέσματα και βοήθησαν στην αντιμετώπιση και των δύο περιπτώσεων. Οι παρεμβάσεις ήταν σύντομης διάρκειας, αλλά και εύκολα εφαρμόσιμες, καθώς δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες προετοιμασίες και ειδικό εξοπλισμό. Μπορούν έτσι να αποτελέσουν είτε μέρος ευρύτερων προγραμμάτων είτε αυτοδύναμες δράσεις.

## 1. Εισαγωγή

Οι ψηφιακές ιστορίες είναι ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών κι έτσι αφομοιώνουν τις πληροφορίες πιο εύκολα (Coventry, 2008). Ενθαρρύνουν επίσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, καθώς και καλλιτεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύουν την κριτική και αναλυτική σκέψη (Robin, McNeil, & Yuksel, 2011). Οι μαθητές μαθαίνουν να ασκούν κριτική τόσο στην εργασία τους όσο και στο έργο των άλλων, αναπτύσσοντας έτσι κοινωνικές δεξιότητες (Robin 2008). Υποστηρίζεται επίσης η άποψη ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια μορφή αφηγηματικής θεραπείας κι ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν πτυχές της προσωπικότητάς τους (Sawyer & Willis, 2011).

Στις επόμενες ενότητες, παρουσιάζονται δύο περιπτώσεις όπου η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκε με σχετικά αντισυμβατικό τρόπο. Η απόκτηση γνώσεων ήταν ήσσονος σημασίας. Αντίθετα, η εστίαση ήταν σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, καθώς κι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, με σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις. Η πρώτη περίπτωση εξετάζει το πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να την ανακούφιση προβλημάτων προσαρμογής μεταναστών μαθητών. Η δεύτερη ασχολείται τη χρήση της

ψηφιακής αφήγησης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

## **2. Βοηθώντας μετανάστες μαθητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα προσαρμογής τους**

Κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής για ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών. Στη δεκαετία του '80 και τη δεκαετία του '90 υπήρξε ένα κύμα οικονομικών μεταναστών από τις γειτονικές χώρες, ενώ την τελευταία δεκαετία υπάρχει ένα μίγμα από πρόσφυγες και οικονομικούς μετανάστες από τη Μέση Ανατολή, Βόρεια Αφρική και Ασία. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2011), οι μετανάστες μαθητές στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν το 10,35% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και η σχολική διαρροή είναι συχνό φαινόμενο (Ρουσέας & Βρετάκου, 2007). Η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και, κατά συνέπεια, η χαμηλή απόδοση στα γλωσσικά μαθήματα είναι ένα σημαντικό πρόβλημα (Ρετάλη, 2013). Όσο για τα υπόλοιπα μαθήματα, υπάρχει μια μικτή εικόνα. Μερικοί προτείνουν ότι σε όλα τα μαθήματα οι μετανάστες έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου 2002), ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι στα μαθηματικά και στα μαθήματα φυσικών επιστημών οι διαφορές είναι λιγότερο σημαντικές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Υπάρχει όμως μία πιο σημαντική δυσκολία, αυτή της προβληματικής κοινωνικής ένταξης. Η επιτυχημένη ένταξη απαιτεί την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μεταναστών και του τοπικού πληθυσμού (Κασσίμη, 2005), αλλά δυστυχώς αυτές είναι συνήθως επιφανειακές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το σχολείο θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, αλλά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αρκετά ευέλικτο. Καλύπτει μόνο τις ανάγκες των Ελλήνων μαθητών (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2002) και δεν φαίνεται να μπορεί να αφομοιώσει καλά τους μετανάστες (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

### *2.1 Οργάνωση και μεθοδολογία έρευνας*

Μελέτες που να εξετάζουν τη συμβολή των ψηφιακών ιστοριών στην ενσωμάτωση και την προσαρμογή των μεταναστών έχουν γίνει κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Benick, 2012; Benmayor, 2008) ή σε εξωσχολικά πλαίσια (Lenette, Cox, & Brough, 2013; Sawhney, 2009), κι όχι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας κατά νου την έλλειψη σχετικών μελετών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία παρέμβαση σε δημοτικό σχολείο της Ρόδου, από τα τέλη Οκτωβρίου 2014, έως τα μέσα Μαρτίου 2015, με στόχο να εξετάσει τα ακόλουθα: (α) κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει μετανάστες μαθητές να ενσωματωθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και (β) κατά πόσο μπορεί το παραπάνω εργαλείο να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των υπόλοιπων μαθητών, για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Το υποκείμενο της μελέτης/μαθήτρια μετανάστης, επιλέχθηκε λόγω του ιδιαίτερου της προφίλ: (α) ήταν πρόσφατης μετανάστευσης στην Ελλάδα, από χώρα της Κεντρικής Αμερικής και δεν υπάρχουν συμπατριώτες της στην πόλη τη Ρόδου, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει υποστήριξη και αλληλεγγύη, όπως συνήθως συμβαίνει με άλλες εθνικότητες, (β) ηλικιακά θα έπρεπε να παρακολουθεί την πρώτη τάξη του γυμνασίου, αλλά λόγω της περσινής κακής σχολικής επίδοσής της, έπρεπε να επαναλάβει την τελευταία τάξη του δημοτικού και (γ) τα προβλήματα προσαρμογής της είχαν επιδεινωθεί λόγω του (β).

Οι φάσεις της έρευνας ήταν: (α) η επιβεβαίωση του προφίλ της μαθήτριας, καταγραφή της γνώμης του δάσκαλου και των συμμαθητών της (μία εβδομάδα, τέλη Οκτωβρίου 2014), (β) ανάπτυξη της ψηφιακής ιστορίας (ένας μήνας, 9 δίωρες συνεδρίες, μέσα Νοεμβρίου ως μέσα Δεκεμβρίου 2014), (γ) παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας (δύο ώρες, αρχές Φεβρουαρίου 2015), και (δ) επαναληπτική παρακολούθηση της τάξης (μία εβδομάδα, μέσα Μαρτίου 2015).

Κατά την πρώτη φάση, ο ερευνητής ήταν παρών στο σχολείο, για μερικές ώρες κάθε ημέρα, κάνοντας παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά της μαθήτριας και των άλλων μαθητών, με σκοπό τον προσδιορισμό των δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μαθήτρια και τους συμμαθητές της. Δύο ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στη μαθήτρια. Το πρώτο αξιολογούσε την αντίληψη της εθνικής ταυτότητας, μέσω του ερωτηματολογίου "Εθνοτική/πολιτιστική ταυτότητα" (Phinney 1996), προσαρμοσμένου και μεταφρασμένου στα Ελληνικά από τους Κούλη και Παπαϊωάννου (2009). Για τη διερεύνηση της αυτο-εικόνας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτο-αντίληψης για παιδιά (Lipsitt-1958), προσαρμοσμένης στα Ελληνικά από τους Τσαμπαρλή, Τσιμπιδάκη και Ρούσσου (2007). Το προφίλ της μαθήτριας συμπληρώθηκε με συνέντευξη του δασκάλου της τάξης, με ανοιχτές ερωτήσεις.

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων συνεδριών της δεύτερης φάσης, η μαθήτρια έμαθε να χρησιμοποιεί το λογισμικό για την ανάπτυξη της ψηφιακής ιστορίας, ενώ στις υπόλοιπες ανέπτυξε την ιστορία της, σύμφωνα με τα στοιχεία που προτείνει ο Brooks (2011): (α) *Έννοια*. Στρες, άγχος, φόβος, και οι σκέψεις που τα συνοδεύουν, φεύγοντας την πατρίδα της, (β) *Χαρακτήρας*. Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας ήταν η μαθήτρια, (γ) *Θέμα*. Μετανάστευση και συναισθήματα, (δ) *Αρχιτεκτονική της ιστορίας*. Η ιστορία αποτελούταν από δώδεκα σκηνές χωρισμένες σε τρία μέρη: "Πριν από την αναχώρηση" (επτά σκηνές), "Το ταξίδι" (δύο σκηνές) και "Στη Ρόδο" (δύο σκηνές). Σε μια τελική σκηνή, η μαθήτρια μετέφερε ένα μήνυμα προς τους συμμαθητές της, (ε) *Κατασκευή της ιστορίας*. Σε αυτό το στάδιο, η ψηφιακή ιστορία πήρε μορφή και (στ) *Εγγραφή φωνής και μουσικής*. Στο πρώτο μέρος η ιστορία συνοδευόταν από το αγαπημένο της τραγούδι όταν ζούσε στην πατρίδα της, ενώ στα επόμενα χρησιμοποίησε το αγαπημένο της ελληνικό τραγούδι. Αν και όλοι οι διάλογοι και οι σκέψεις ήταν γραμμένες στα Ελληνικά, η εκφώνησή τους ήταν στα ισπανικά, με εξαίρεση το μήνυμά προς τους συμμαθητές της στην τελευταία σκηνή. Ο ερευνητής απέφυγε να καθοδηγήσει τη μαθήτρια και να αλληλεπιδράσει μαζί της, ώστε να μην υπάρξει συναισθηματική εμπλοκή, που ενδεχομένως θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η μαθήτρια για να αποφύγει τα ορθογραφικά λάθη, χρησιμοποίησε κειμενογράφο.

Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας, η μαθήτρια την παρουσίασε στην τάξη και στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, το οποίο κατέγραψε τις απόψεις τους τόσο πριν όσο και μετά την παρουσίαση, καθώς επίσης και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Τους ζητήθηκε επίσης να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους ως μετανάστη. Κατά την επαναληπτική παρακολούθηση της τάξης (περίπου ένα μήνα μετά την παρουσίαση), ο ερευνητής κατέγραψε στοιχεία που αφορούσαν τη στάση της μαθήτριας, αλλά και των συμμαθητών της απέναντί της. Η ίδια κλήθηκε να συμπληρώσει για μία ακόμα φορά τα ερωτηματολόγια της πρώτης φάσης. Τέλος, πάρθηκε και πάλι συνέντευξη από το δάσκαλο, σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί εάν και ποιες αλλαγές σημειώθηκαν.

## 2.2 Ευρήματα

Είκοσι μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη (περιλαμβανομένης και της μαθήτριας), που φοιτούσαν στην τελευταία τάξη δημοτικού σχολείου της Ρόδου. Όλοι οι μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής, εκτός από τα τέσσερεις, τη μαθήτρια και άλλους τρεις, που όμως ήταν δεύτερης γενιάς μετανάστες.

Η ψηφιακή ιστορία που δημιούργησε η μαθήτρια παρουσίαζε ορισμένα ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά. Κατά μία έννοια ήταν δίγλωσση (κειμένα στα Ελληνικά, αφήγηση στα ισπανικά, με εξαίρεση την τελευταία σκηνή). Η δομή της ιστορίας ήταν επίσης ενδιαφέρουσα. Τα τρία μέρη δεν ήταν ομοίμορφα κατανεμημένα. Περισσότερες από τις μισές σκηνές της ιστορίας ήταν αφιερωμένες στις συζητήσεις που είχε με τους συγγενείς και φίλους της πριν από την αναχώρηση. Αν και υπήρχαν μόνο δύο σκηνές στο τμήμα που είχε να κάνει με τα προβλήματά της στο σχολείο, τα συναισθήματα της μοναξιάς και της απομόνωσης απεικονίστηκαν έντονα. Ενώ το πρώτο μέρος ήταν γεμάτο από διαλόγους, στο τρίτο μέρος υπήρχαν μόνο οι σκέψεις της μαθήτριας, κανείς δεν της μιλούσε. Αυτή η αντίθεση, αποκαλύπτει την έκταση της έλλειψης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Το πιο ισχυρό μέρος της ιστορίας ήταν κατά πάσα πιθανότητα η τελευταία σκηνή, όπου στέλνει ένα μήνυμα προς τους συμμαθητές της (βλ. Εικόνα 1). Το συννεφάκι ομιλίας έχει ως εξής: "Αισθάνομαι φοβισμένη και αγχωμένη. Δυσκολεύομαι να μάθω τη γλώσσα σου και έτσι δεν μπορώ να σου μιλήσω. Βοήθησέ με. Δε διαφέρω από εσένα. Μπορεί κάποια στιγμή να έρθεις εσύ στη θέση μου". Χρησιμοποίησε πρώτο ενικό πρόσωπο, κάνοντας το μήνυμα να απευθύνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, κάποιος μπορεί να παρατηρήσει ότι όλα τα παιδιά κρατούν τα χέρια τους εκτός από αυτή.

Η ισχυρή της σύνδεση με τη χώρα και τον πολιτισμό της και ο χαμηλός βαθμός ταύτισης με τη κουλτούρα της χώρας φιλοξενίας ήταν εμφανής στις απαντήσεις της στο ερωτηματολόγιο εθνοτική/πολιτιστική ταυτότητα, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Μεταβολές υπήρξαν στην κλίμακα αυτο-αντίληψης για παιδιά. Το αρχικό σκορ ήταν 71 στα 110, ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 86 στα 110, λόγω σημαντικής μεταστροφής προς τα πάνω σε μια σειρά από θετικές δηλώσεις.

Οι μαθητές είχαν μια αόριστη ιδέα σχετικά με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μετανάστες. Με βάση τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, ήταν προφανές ότι εστιάζουν περισσότερο στις επιφανειακές δυσκολίες (έλλειψη επικοινωνίας, διαφορετική γλώσσα) και όχι τα συναισθήματα που συνοδεύουν αυτά τα προβλήματα. Σημαντική αλλαγή παρατηρήθηκε στις αποκρίσεις τους μετά την προβολή της ιστορίας, όπου στις απαντήσεις τους εστίασαν στα συναισθήματα. Προβάλλοντας λοιπόν την ψηφιακή ιστορία, έγιναν κοινωνοί των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προβλημάτων της συμμαθήτριάς τους. Αυτό ήταν εμφανές και στα σχέδιά τους όπου κυριάρχησαν και πάλι τα συναισθήματα. Επισήμαναν επίσης τη "διγλωσσία" της ψηφιακής ιστορίας, αναφέροντας σε αρκετές περιπτώσεις ότι είχαν την ευκαιρία να "καταλάβουν" τι έλεγε η συμμαθήτριά τους.

Το πιο σημαντικό όμως είναι πως η μαθήτρια, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές κινητοποιήθηκαν μετά την παρουσίαση της ιστορίας. Όχι μόνο έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να την προσκαλέσουν στις ομάδες τους, αλλά επίσης και η ίδια ήταν πιο ανοιχτή, ζητώντας να συμμετέχει μαζί τους σε διάφορες δραστηριότητες, μέσα και έξω από την τάξη. Αυτό επιβεβαιώθηκε τόσο από τις παρατηρήσεις του ερευνητή μετά την παρέμβαση, όσο και από τη συνέντευξη του δασκάλου.

### 2.3 Επιπτώσεις

Κατά τους τελευταίους μήνες, η Ευρώπη βιώνει ένα φαινόμενο που σίγουρα θα έχει σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις, αυτό της άφιξης εκατοντάδων χιλιάδων προσφύγων και μεταναστών. Τελικά, ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών πρόκειται να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Αυτό θα ασκήσει περισσότερη πίεση σε αυτά που δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως το ελληνικό. Αν και οι μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις σίγουρα αποφέρουν καλά αποτελέσματα, απαιτούνται βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις, επειδή τα αποτελέσματα μπορεί είναι άμεσα και να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα επί τόπου. Η διάρκεια των δύο κύριων φάσεων της μελέτης (ανάπτυξη της ψηφιακής ιστορίας και η παρουσίασή της) ήταν δέκα, δίωρες συνεδρίες. Ήταν μια βραχυπρόθεσμη παρέμβαση, δεν απαιτούσε ιδιαίτερες προετοιμασίες, και λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας, εφαρμόστηκε χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές στο χρονοδιάγραμμα του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως ότι αποτελέσματα είχε, αυτά παρουσιάστηκαν γρήγορα.

Ο ερευνητής απέφυγε να παρέμβει στη διαδικασία ανάπτυξης της ψηφιακής ιστορίας, στο μέτρο του δυνατού. Στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος ή ένας άλλος δάσκαλος από το ίδιο σχολείο, θα είναι αυτοί που θα συνεργαστούν με μετανάστες μαθητές. Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι πολύ λιγότερο επίσημη και πολύ πιο φιλική από εκείνη του ερευνητή με ένα υποκείμενο έρευνας, οι μαθητές θα αισθάνονται πιο άνετα και θα εκφραστούν πιο ελεύθερα. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αντίστοιχης παρέμβασης αναμένεται να είναι ακόμα καλύτερα.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει: (α) μετανάστες μαθητές, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους κι έτσι να προσαρμοστούν πιο εύκολα και (β) τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν τα προβλήματα των αλλοδαπών συμμαθητών τους κι έτσι να αλλάξουν τη στάση τους απέναντί τους.

### 3. Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός, η επιθετική συμπεριφορά και η σχολική βία, είναι φαινόμενα που γίνονται όλο και πιο συχνά στα σχολεία της Ελλάδας. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση και συμπεριφορά των μαθητών, τη ψυχο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, τη σχολική τους επίδοση (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) και μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρά ψυχολογικά τραύματα και δυσλειτουργική κοινωνική συμπεριφορά (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2015; Αρτινοπούλου, 2009). Το θύμα είναι πιο αδύναμο σε σύγκριση με το θύτη. Οι επιθέσεις είναι προγραμματισμένες, επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα και επιδίωξη του θύτη είναι η επιβεβαίωση της δύναμης του πάνω στο θύμα (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Η σχολική βία, ως κοινωνικό φαινόμενο, έχει στενή σχέση με τις κοινωνικές διακρίσεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την πολιτιστική πολυμορφία (Nikolaou, Thanos, & Samsari, 2014; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, εστιάζουν στη διερεύνηση, τη διάρκεια, τη συχνότητα και τον ψυχολογικό αντίκτυπο της θυματοποίησης. Σε γενικές γραμμές, η εμφάνιση αυτού του φαινομένου, στα σχολεία της χώρας, είναι χαμηλότερη από ό,τι σε άλλες χώρες, αλλά αυτό παρουσιάζεται όλο και πιο συχνά (Sapouna, 2008; Houndoumadi & Pateraki, 2001). Συνήθως διαρκεί για ένα μικρό χρονικό διάστημα, αλλά σε ένα 19% των

περιστατικών μπορεί να διαρκέσει περισσότερο από ένα χρόνο (Αρτινοπούλου, 2010). Η μελέτη της σημασίας των προγραμμάτων πρόληψης γίνεται σε θεωρητική/αφηρημένη βάση (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2015; Nikolaou, Thanos, & Samsari, 2014, Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη, 2012). Εξέταση παρεμβάσεων όπου οι μαθητές δεν ήταν απλά παθητικοί δέκτες πληροφοριών αλλά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, είναι λίγες (πχ Κυριαζής & Ζαχαριάς, 2015).

### *3.1 Οργάνωση και μεθοδολογία έρευνας*

Έχοντας υπόψη την παραπάνω διαπίστωση, οργανώθηκε μία παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην Τρίτη τάξη δημοτικού σχολείου στη Ρόδο, από τα τέλη Νοεμβρίου 2014, μέχρι τα τέλη Ιανουαρίου 2015, για να εξετάσει τα ακόλουθα: (α) εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και (β) εάν μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Οι φάσεις της μελέτης, τα ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι ήταν: (α) προκαταρκτική φάση (μία συνεδρία, τέλη Νοεμβρίου). Σε αυτή τη φάση οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον ερευνητή ο οποίος συζήτησε μαζί τους θέματα που αφορούν τη σχολική βία (αλλά όχι τον εκφοβισμό), (β) ανάπτυξη των ψηφιακών ιστοριών των μαθητών (δύο εβδομάδες, εννέα δίωρες συνεδρίες, μέσα Δεκεμβρίου με μέσα Ιανουαρίου). Στοιχεία αντλήθηκαν αναλύοντας τις ιστορίες, και (γ) η παρουσίαση των ιστοριών, ανάπτυξη μίας τελικής ιστορίας (τέσσερις δίωρες συνεδρίες, τέλη Ιανουαρίου). Στοιχεία αντλήθηκαν αναλύοντας τα σύντομα δοκίμια που ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν, μετά την παρουσίαση της τελικής ιστορίας.

Ο κωνστρουκτιβισμός παρείχε τη θεωρητική βάση αλλά και το πλαίσιο της παρέμβασης. Σύμφωνα με τον κωνστρουκτιβισμό (Ertmer & Newby, 2013): (α) οι μαθητές οικοδομούν τις προσωπικές τους ερμηνείες του κόσμου με βάση τις εμπειρίες τους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, (β) η γνώση πρέπει να ενταχθεί στην κατάσταση στην οποία χρησιμοποιείται, (γ) η αποτελεσματική χρήση της γνώσης επιτυγχάνεται με την εμπλοκή του μαθητή σε πραγματικές καταστάσεις και (δ) η γνώση επικυρώνεται μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Στο σχολικό εκφοβισμό, οι εμπλεκόμενοι αναλαμβάνουν έναν από τους ακόλουθους ρόλους: εκφοβιστής, θύμα, και παρατηρητής (Rigby, 2008). Ενώ το ζευγάρι θύτης-θύμα είναι αρκετά σαφές, ο ρόλος του παρατηρητή είναι πιο περίπλοκος. Ο παρατηρητής μπορεί να αναλάβει ένα από τους ακόλουθους ρόλους: (α) ενεργά συμμετέχοντας στο πλευρό του εκφοβιστή κι έτσι να γίνει πηγή δύναμης για αυτόν (Twemlow et al., 2001), (β) παθητικά να παρατηρεί, κάτι που συχνά εκλαμβάνεται ως έγκριση των πράξεων του εκφοβιστή (Gini et al., 2008), και (γ) να παρέμβει βοηθώντας το θύμα, ή ζητώντας από ενήλικες να παρέμβουν (Salmivalli et al., 1996). Εκείνοι που παρεμβαίνουν έχουν τις δεξιότητες, τη βούληση και την έννοια της προσωπικής ευθύνης για να βοηθήσουν, ενώ ο παθητικός παρατηρητής φαίνεται να έχει έλλειψη από όλα τα παραπάνω (Pozzoli & Gini, 2010). Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα των μαθητών οι οποίοι παίρνουν την πλευρά του εκφοβιστή, φαίνεται να είναι παρόμοια με αυτά που και ο ίδιος έχει (Camodeca & Goossens, 2005). Σε υποθετικές καταστάσεις τα παιδιά εύκολα δηλώνουν ότι θα υποστηρίξουν το θύμα και εκφράζουν τις προθέσεις τους να βοηθήσουν ή να αναφέρουν το περιστατικό (Rigby & Johnson, 2006; Boulton, Trueman, & Flemington, 2002). Σε πραγματικές καταστάσεις όμως, μόνο ένα μικρό ποσοστό ενεργεί (Salmivalli et al., 1996).



Κατά την πρώτη φάση, ο ερευνητής συζήτησε με τους μαθητές ζητήματα σχετικά με τον εκφοβισμό. Ο σκοπός δεν ήταν να κάνει διάλεξη, αλλά να αποσαφηνισθούν ορισμένες πτυχές του σχολικού εκφοβισμού (για παράδειγμα, πως διαφέρει από την επιθετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια ενός καυγά). Απέφυγε να αναφερθεί ο ίδιος στον όρο "σχολικός εκφοβισμός", όπως επίσης απέφυγε να αναφερθεί στους ρόλους σε μία κατάσταση εκφοβισμού. Εν ολίγοις, άφησε τους μαθητές να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία του εκφοβισμού και τους ρόλους, μέσα από μία συμμετοχική και διαλεκτική διαδικασία.

Οι βασικές αρχές του κονστρουκτιβισμού μαζί με τους ρόλους που αναλαμβάνει κάποιος που συμμετέχει στον εκφοβισμό, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, αποτέλεσαν τη μεθοδολογική προσέγγιση της δεύτερης φάσης της παρέμβασης. Οι μαθητές σχημάτισαν πέντε ομάδες με τέσσερα μέλη σε κάθε μία (υπήρχαν 20 συμμετέχοντες μαθητές). Κάθε ομάδα έπρεπε να σκεφτεί ένα σενάριο εκφοβισμού, και, χρησιμοποιώντας ένα εύκολο στη χρήση του λογισμικό ανάπτυξης ψηφιακών ιστοριών, να αναπτύξει μία ψηφιακή ιστορία (οι τρεις πρώτες συνεδρίες ήταν αφιερωμένες στην εκμάθηση το λογισμικού). Ζητήθηκε επίσης να περιλάβουν στην ιστορία τους τόσους χαρακτήρες όσους πιστεύουν ότι συμμετέχουν στον εκφοβισμό. Η αισθητική/καλλιτεχνική όψη της ιστορίας δεν ήταν σημαντική, αυτό που ήταν σημαντικό ήταν η πληρότητα του σεναρίου, οι σκέψεις και διάλογοι των χαρακτήρων και το τέλος της ιστορίας. Ο ερευνητής δεν πρόσφερε βοήθεια ή καθοδήγηση σε αυτή τη φάση.

Κατά την τρίτη φάση, οι ομάδες παρουσίασαν και συζήτησαν, με την υπόλοιπη τάξη, τις ιστορίες τους. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις ιστορίες των μαθητών, ο ερευνητής, σε συμφωνία με τους μαθητές, διαμόρφωσε μία τελική ιστορία, αλλά με τρεις εναλλακτικές καταλήξεις: το θύμα παρέμεινε σιωπηλό και συνέχισε να βασανίζεται από τον εκφοβιστή, το θύμα αντέδρασε λεκτικά, αλλά απέτυχε επειδή ο θύτης ήταν αμετανόητος, και το θύμα έγινε ο ίδιος εκφοβιστής, παρενοχλώντας μικρότερους μαθητές. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα σύντομο δοκίμιο/έκθεση, παρουσιάζοντας τις σκέψεις τους σχετικά με κάθε κατάληξη της τελικής ιστορίας και πως αυτοί θα αντιδρούσαν αν ήταν οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού.

### *3.2 Ευρήματα*

Η σωματική βία μαζί με τη λεκτική παρενόχληση ήταν το κύριο θέμα σε όλα τα σενάρια. Δεν υπήρξαν περιπτώσεις συναισθηματικού εκφοβισμού, cyber-bullying και σεξουαλικής παρενόχλησης. Οι ιστορίες, αν και απλοϊκές, απεικόνισαν με ακρίβεια τι είναι εκφοβισμός (η επαναληπτικότητα των συμβάντων, η χρήση βίας, η χυδαία γλώσσα, η συντριπτική δύναμη του θύτη, η απροθυμία του θύματος να αναφέρει τα γεγονότα). Τα συναισθήματα (φόβος, κατάθλιψη, μοναξιά, αμηχανία, ταπείνωση) παρουσιάστηκαν υπερβολικά, αλλά ωστόσο, ήταν ακριβή. Σε όλες τις περιπτώσεις ο θύτης ήταν αγόρι, ενώ το θύμα ήταν σε τρεις περιπτώσεις κορίτσι. Συμπεριλήφθηκαν παρατηρητές, αλλά δεν υπήρχαν διάλογοι ή σκέψεις που να συνοδεύουν αυτούς τους χαρακτήρες. Όλες οι ιστορίες έληξαν με το θύμα να απευθύνεται σε κάποιον ενήλικα (δύο στο δάσκαλο, δύο στη μητέρα και μία στο διευθυντή του σχολείου).

Το δοκίμιο σχετικά με τις τρεις εναλλακτικές καταλήξεις ανάγκασε τους μαθητές να αντιμετωπίσουν ένα παράλογο δίλημμα. Στην ουσία, όλες ήταν "λάθος". Δύο ήταν τα βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση των δοκιμίων: η αιτιολόγηση της απόρριψης όλων των καταλήξεων και το σκεπτικό για την επιλογή της δικής τους "σωστής" πορείας ενεργειών. Όπως και με τις ιστορίες τους, όποια κι ήταν συλλογιστική που παρουσίασαν οι

μαθητές, αυτή οφειλόταν στον δικό τους προβληματισμό σχετικά με το θέμα. Όλοι οι μαθητές απέρριψαν τις εναλλακτικές καταλήξεις. Οι δύο πρώτες απορρίφθηκαν λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί ο εκφοβισμός. Η τρίτη εναλλακτική κατάληξη απορρίφθηκε, λίγο ως πολύ, με τη φράση: "δεν κάνουμε στους άλλους ότι κακό κάνουν σε εμάς".

Υπήρξαν τρεις περιπτώσεις (δύο κορίτσια, ένα αγόρι), στις οποίες οι μαθητές δήλωσαν ότι θα παραμείνουν σιωπηλοί για όσο καιρό αντέχουν να τους εκφοβίζουν. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, τα αρνητικά συναισθήματα του εκφοβισμού ήταν και πάλι αρκετά για απευθυνθούν οι μαθητές σε κάποιον ενήλικα, εάν πέσουν οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού.

### *3.3 Επιπτώσεις*

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά και γρήγορα, δεδομένου ότι οι επιπτώσεις του μπορεί να είναι σοβαρές. Τα περισσότερα προγράμματα πρόληψης, τουλάχιστον στην Ελλάδα, αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση απλά ενημερώνοντας τους μαθητές, η ενεργός συμμετοχή τους σπάνια είναι ένα βασικό τους χαρακτηριστικό. Η παρέμβαση που αναλύθηκε ήταν σχετικά μικρή σε διάρκεια, που εύκολα μπορεί να υλοποιηθεί. Επιπλέον, στηρίχθηκε αποκλειστικά στη συμμετοχή των μαθητών, υιοθετώντας μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση.

Πριν από την παρέμβαση, δεν είχε γίνει κάποια διάλεξη στους μαθητές, ούτε είχε εφαρμοστεί κάποιο πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στο συγκεκριμένο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι ψηφιακές τους ιστορίες, καθώς και τα δοκίμιά τους, μπορούν να ερμηνευθούν ως ένας συνδυασμός: (α) προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών που μπορεί να είχαν, (β) της άποψής τους, (γ) της δικής τους αντίληψης του τι είναι σχολικός εκφοβισμός, και (δ) της δικής τους σκέψης για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να λυθεί το πρόβλημα. Με βάση τις ιστορίες τους, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αντιληφθούν από μόνοι τους τα βασικά στοιχεία του εκφοβισμού, τα συναισθήματα, και, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, τους ρόλους που αναλαμβάνουν όσοι εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Ορισμένοι τύποι εκφοβισμού δεν αναφέρθηκαν, πιθανώς λόγω της ηλικίας των μαθητών ή επειδή σωματική και λεκτική βία είναι, μακράν, ο πιο εύκολα κατανοητός εκφοβισμός. Παρατηρητές με το μέρος του εκφοβιστή δεν συμπεριλήφθηκαν, είτε διότι οι μαθητές δεν ήθελαν να ταυτιστούν με ένα "κακό" χαρακτήρα ή επειδή αυτός ο ρόλος τους είναι ασαφής. Με βάση τα δοκίμια, συνάγεται το συμπέρασμα ότι μαθητές - με ελάχιστες εξαιρέσεις - ήταν σε θέση να καταλάβουν ότι σε περίπτωση εκφοβισμού πρέπει να αναζητηθεί βοήθεια από έναν ενήλικο.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν την ιδέα ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό, να προβληματιστούν σχετικά με το θέμα και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις του. Από την άλλη πλευρά, είναι ασαφές αν τους βοήθησε στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών. Οι ψηφιακές ιστορίες ήταν υποθετικές καταστάσεις, σε πραγματικές καταστάσεις είναι άγνωστο το πως θα αντιδρούσαν (αλλά αυτό είναι επίσης το πρόβλημα σε όλα τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού).

#### 4. Αντί επιλόγου

Οι περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν στη μελέτη έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που η ομάδα θεωρεί σημαντικά. Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκε με τρόπους που αποκλίνουν από τις συνηθισμένες χρήσεις της, δηλαδή σε ένα αυστηρά εκπαιδευτικό πλαίσιο, απλά για την αφήγηση μιας ιστορίας ή για την απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Αντίθετα, η μελέτη διερεύνησε εναλλακτικές χρήσεις σε μία προσπάθεια επίλυσης ζητημάτων που αρκετά συχνά μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τα προβλήματα ενσωμάτωσης μεταναστών. Και τα δύο αυτά φαινόμενα/προβλήματα έχουν σημαντικές κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, γεγονός που καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την επίλυσή τους.

Επίσης, ο ρόλος των μαθητών ήταν θεμελιώδης. Αν και ο ερευνητής ήταν παρόν, ο ρόλος του ήταν περιορισμένος, προσφέροντας μόνο τεχνική βοήθεια, όποτε αυτό χρειάστηκε. Εφαρμόζοντας μία κονστρουκτιβιστική θεώρηση για τη διαδικασία της μάθησης, οι μαθητές αφήθηκαν ελεύθεροι να εκφραστούν, να κατασκευάσουν τη δική τους αντίληψη σχετικά με σημαντικά θέματα, να τα διαπραγματευτούν κοινωνικά (με τους συμμαθητές τους), να εφαρμόσουν τις υποθέσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις και να προσδιορίσουν από μόνοι τους την πορεία των ενεργειών τους. Κανόνες, οδηγίες, καλές πρακτικές και συμπεριφορές, απαιτείται να γίνουν βαθιά κατανοητές, πριν κάποιος τις εφαρμόσει. Αποφεύγοντας τις νουθεσίες και επιτρέποντας στους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τι είναι "σωστό" και "λάθος", η παραπάνω διαδικασία έγινε πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό.

Τέλος, όλες οι παρεμβάσεις ήταν σύντομες σε διάρκεια, εφαρμόζονται εύκολα, δεν τροποποιούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, δεν απαιτείται ειδικός εξοπλισμός και δαπανηρό λογισμικό. Αν και το μικρό μέγεθος των δειγμάτων αποτελεί σημαντικό περιορισμό και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν, εν τούτοις, τα αποτελέσματα δείχνουν προς μια κατεύθυνση: η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ευέλικτο και ισχυρό εργαλείο, ένα όλα-σε-ένα μέσο, που μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις και σε πολλά εκπαιδευτικά σενάρια. Επίσης και οι δύο περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, μπορούν να σταθούν ως αυτοδύναμες παρεμβάσεις ή να αποτελέσουν μέρος ευρύτερων και πιο οργανωμένων παρεμβάσεων. Για το λόγο αυτό, η ομάδα είναι στο στάδιο της διερεύνησης περαιτέρω χρήσεων, με την οργάνωση και υλοποίηση παρεμβάσεων που είναι παρόμοιες με αυτές που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

#### 5. Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος* 46, 2.
- Benick, G. (2012). Digital storytelling and diasporic identities in higher education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Boulton, M. J., Trueman, M. & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.

- Brooks, L. (2011). *Story engineering: Mastering the 6 core competencies of successful writing*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books.
- Γαλανάκη, Ε. & Βογιατζόγλου, Π. (2015). Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44.
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπομπάριδου, Κ. (2002). Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΑΡΕΘΑΣ.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46, 186–197.
- Coventry, M. (2008). Cross-currents of pedagogy and technology: A forum on digital storytelling and cultural critique. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 165-170.
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2011). Απογραφή 2011. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/home>.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- 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, 617-638.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Κασσίμη, Κ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής* 3, 13-24.
- Kouli, O., & Papaioannou, A. (2009). Ethnic/Cultural identity salience, achievement goals and motivation-al climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 45-51.
- Κούτρας, Β., & Γιαννοπούλου, Μ. (2015). Μορφές βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 63-72.
- Κυριαζής, Ν. & Ζαχαριάς, Π. (2015). Ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού για εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και anti-bullying συμπεριφορών σε σχολεία. Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.
- Lenette, C., Cox, L. & Brough, M. (2013). Digital storytelling as a social work tool: Learning from ethnographic research with women from refugee backgrounds. *British Journal of Social Work*, 1-18.
- Lipsitt, L. (1958). A self-concept scale for children and its relationship to the children's form of the manifest anxiety scale. *Child Development* 29, 463-472.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-θεωρία & πράξη*, 7: 83-89.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλανη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Journal of Science & Technology* 7(2).
- Nikolaou, G., Thanos, T. & Samsari, E. 2014. The School Mediation to Confront Violence and Bullying due to Cultural Diversity. *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation*, 206-214.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity. *The American Behavioral Scientist*, 40(2), 143.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827.

- Ρετάλη, Κ. (2013). Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2007). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B., McNeil, S. & Yuksel, P. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. *Proceedings of SITE 2011*.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Κ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Sawhney, N. (2009). Voices beyond walls: The role of digital storytelling for empowering marginalized youth in refugee camps. *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*, 302-305.
- Sawyer, C. B. & Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Tsamparli, A., Tsibidaki, A. & Roussos, P. (2010). Siblings in Greek families: Raising a child with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research* 13(1), 1-19.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Hess, D. (2001). Chapter 10 in caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children. In J. Cohen (ed.). *Improving the social and intellectual climate in elementary schools by addressing bully-victim-bystander power struggles*. New York: Teachers College Press.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

RE: Επιστολή αποδοχής κειμένου για συλλογικό τόμο - Message (HTML)

File Message ESET Tell me what you want to do

Ignore Delete Junk Reply Forward All Meeting Forward More

Journal of Com... To Manager Done Create New

Team Email Reply & Delete

Rules OneNote Actions

Move

Mark Unread Categorize Follow Up

Tags

Translate Select


Find Related

Zoom

Delete

Respond

Thu 4/27/2017 7:17 PM

 **Gouviyas Dionisis**

RE: Επιστολή αποδοχής κειμένου για συλλογικό τόμο

To: Fokides Manos

Cc: Zb Sinedrio Koinoniologias Epaideusis

Αγαπητέ κύριε Φωκίδη

Με την παρούσα σας επιβεβαιώνω ότι η εισήγηση με τίτλο «**Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον**», η οποία κατατέθηκε από τους/τις κκ. **Εμμανουήλ Φωκίδη, Φωτεινή Μακαρούνα και Ευθυμία Σαλιτίδου** θα συμπεριληφθεί σε συλλογικό τόμο με επιλεγμένα κείμενα από το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο, την περίοδο Παρασκευή-Κυριακή, 20-22 Μαΐου 2016, με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης». Ο τόμος θα δημοσιευτεί σύντομα από γνωστό Εκδοτικό Οίκο.

Συναδελφικά  
Δ.Γ.

**Διονύσης Γουβιάς**  
Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής,  
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής  
και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ),  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,  
Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85132 Ρόδος.

**Dionysios Gouviyas**  
Associate Professor of Education Policy,  
Department of Pre-school Education and Educational Design,  
University of the Aegean,  
1 Democrateas Av.  
85 132 Rhodes, Greece.  
Tel.: +30 22410 99147.  
e-mail: [dgouviyas@aegean.gr](mailto:dgouviyas@aegean.gr)  
[http://www.nse.aegean.gr/labs/eeek/cv/dionysias/gouviyas\\_1.htm](http://www.nse.aegean.gr/labs/eeek/cv/dionysias/gouviyas_1.htm)