



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Πτυχιακή Εργασία:**  
«ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΡΑΣΤΗ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΥΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΚΗΝΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ  
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»



Φοιτήτρια: Βαρβάρα Τσούγγου

Επόπτριες: Φ. Μιονώτη  
Ε. Ανδρέου

Βόλος, 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10959/1  
Ημερ. Εισ.: 08-10-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2012  
ΤΣΟ

Στους γονείς μου και στον αδελφό μου

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες σε όσους υпрοέφεραν την ισολύτη βοήθειά τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της παρούσας εργασίας.

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Φ. Μισογιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άριστη ειδικότητα της. Όπως, ειδικώς, για την άριστη συνεργασία μας, την ενθάρρυνσή της, την καθοδήγησή της, αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω την κα. Ε. Ανδρέου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ισολύτη βοήθειά της και τις χρήσιμες συμβουλές της.

Πρέπει να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τους δασκάλους του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Ν. Ιωνίας και του 31<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Βόλου για την εξαιρετική συνεργασία μας και τη βοήθειά τους στη συλλογή των δεδομένων. Δεν θα ήταν σωστό να ξεχάσω να ευχαριστήσω τους μαθητές των παραπάνω σχολείων για την ιπρόθυμη συμμετοχή τους. Αναμφίβολα, χωρίς την ισολύτη αυτή συνεργασία και ευγκατάδεσή τους θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Θα ήθελα, ειδικώς, να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους φίλους μου Αναστασία Δημητριάδου και Γρηγόρη Φράγκο για τη βοήθειά τους, την υποστήριξη τους και την αδιάκοπη ενθάρρυνση τους.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου, οι οποίοι με στηρίζουν πάντα σε κάθε μου όνειρο και υποστηρίζουν στις δυνατότητες μου.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	5
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	6
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ</b>	8
1.1. Ορισμός bullying-θυματοποίησης	8
1.2. Μορφές θυματοποίησης	12
1.3. Συμμετοχικοί ρόλοι	14
1.3.1. Ο ρόλος του θύτη	15
1.3.2. Ο ρόλος του θύματος	16
1.3.3. Ο ρόλος του δράστη/θύματος	19
1.3.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι	21
1.4. Τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμμετέχοντες	22
1.5. Συνέπειες της θυματοποίησης	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ</b>	27
2. 1. Η έκφραση συναισθημάτων στο παιδικό σχέδιο	27
2. 2. Το παιδικό σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο	30
2. 3. Εκφραστικές στρατηγικές	32
2.3.1. Κυριολεκτική έκφραση	33
2.3.2. Μεταφορική έκφραση	34
2.3.2.1. Έκφραση μέσω του περιεχομένου	35
2.3.2.2. Αφηρημένη έκφραση	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	38
3.1. Σκοπός της έρευνας	38
3.2. Ερευνητικές υποθέσεις	39
3.3. Μεθοδολογία της έρευνας	40
3.3.1. Δείγμα	40
3.3.2. Ερευνητικά εργαλεία	41
3.3.3. Διαδικασία	42

3.3.3.1. Προετοιμασία	43
3.3.3.2. Έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα	44
3.3.3.3. Έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων	44
3.3.3.4. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος (ερωτήσεις)	45
3.3.3.5. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος σε εικόνες	45
3.3.3.6. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος στα σχέδια	45
3.3.3.7. Ανάλυση δεδομένων	46
3.4. Αποτελέσματα	48
3.4.1. Έργα αναγνώρισης συναισθημάτων	48
3.4.2. Συναισθήματα θύτη	49
3.4.3. Συναισθήματα θύματος	51
3.4.4. Εκφραστικές στρατηγικές	52
3.5. Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίων θύτη/θύματος	54
3.5.1. Παραδείγματα σχεδίων με έκφραση προσώπου	58
3.5.2. Παραδείγματα σχεδίων με πλαίσιο σχεδίου	60
3.5.3. Παραδείγματα σχεδίων με στάση σώματος	62
3.5.4. Παραδείγματα σχεδίων με αφηρημένη έκφραση	63
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	65
4.1. Συναισθήματα που αποδίδονται στο θύτη και στο θύμα	65
4.2. Εκφραστικές στρατηγικές	66
4.3. Περιορισμοί της έρευνας	67
4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	68
4.6. Γενικά συμπεράσματα	68
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	70
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	71
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	81
Ερωτηματολόγιο έρευνας	81
Εικόνες με συναισθήματα για αγόρια	86
Εικόνες με συναισθήματα για κορίτσια	87

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των συναισθημάτων του θύτη και του θύματος σε σκηνές θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρόνων. Ζητήθηκε από 64 μαθητές της Ε' και της Στ' δημοτικού να σχεδιάσουν πώς πιστεύουν ότι αισθάνονται οι πρωταγωνιστές σε μια σκηνή θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, αυτής της ηλικίας, θεωρούν ότι ο δράστης αισθάνεται κυρίως θυμό και κάποιες φορές χαρά, ενώ ότι το θύμα νιώθει κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να απεικονίσουν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, χρησιμοποίησαν κυρίως την έκφραση προσώπου σε συνδυασμό με το πλαίσιο σχεδίου, το μέγεθος και την στάση του σώματος. Αμέσως μετά την έκφραση προσώπου, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προτίμησαν το πλαίσιο σχεδίου και, στη συνέχεια, τις άλλες δυο εκφραστικές στρατηγικές. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά, αυτής της ηλικίας, μπορούν να κατανοήσουν το φαινόμενο της θυματοποίησης και τις συναισθηματικές επιρροές που προκαλεί στο δράστη και το θύμα.

**Λέξεις κλειδιά:** θυματοποίηση, bullying, παιδικό σχέδιο, συναισθήματα, εκφραστικές στρατηγικές

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετάται το φαινόμενο του bullying ή αλλιώς της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται τα συναισθήματα που τα παιδιά θεωρούν ότι νιώθει ο θύτης ή το θύμα σε σκηνές θυματοποίησης μέσω της απεικόνισής τους σε παιδικά σχέδια. Αν και το φαινόμενο αυτό υπήρχε από πολύ παλιά (Olweus, 1996), το ενδιαφέρον των ερευνητών ιδιαίτερα τα τελευταία 26 χρόνια το καθιστούν ένα από τα σημαντικότερα και πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Η εργασία περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το φαινόμενο της θυματοποίησης και για τη συμβολή του παιδικού σχεδίου στην απεικόνιση των συναισθημάτων. Περιλαμβάνεται, επίσης, και μια έρευνα, που διεξήχθη σε δυο δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου, και είχε ως στόχο να μελετήσει το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρονών το φαινόμενο της θυματοποίησης και ποια συναισθήματα πιστεύουν ότι νιώθουν οι θύτες και τα θύματα. Ερευνητικό εργαλείο για την παραπάνω έρευνα αποτέλεσε το σχέδιο, καθώς ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πώς νομίζουν ότι αισθάνονται οι πρωταγωνιστές σε μια ιστορία θυματοποίησης, που τους διαβάστηκε. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, στη συνέχεια, συγκρίνονται με τις πληροφορίες που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Οι λόγοι για τους οποίους αποφάσισα να ασχοληθώ με το φαινόμενο της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου ήταν πολλοί. Κατ' αρχάς, μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και διαχρονικό ως θέμα, αλλά και σχετικό με την παιδαγωγική επιστήμη, την οποία μελετώ τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Η μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου θα με βοηθήσει να αποκτήσω επιπλέον γνώσεις για αυτό και να το κατανοήσω καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο, πιστεύω πως θα είμαι σε θέση ως εκπαιδευτικός να το αντιμετωπίσω σε ικανοποιητικό βαθμό και να υλοποιήσω διάφορα μέτρα για την πρόληψη του. Σκηνές θυματοποίησης παρατηρούνταν πάντα στα σχολεία και συνεχίζονται ως σήμερα, ίσως και με μεγαλύτερη έξαρση (Γαλανάκη, 2009). Έτσι, χωρίς αμφιβολία θα το χαρακτηρίζαμε ως ένα αρκετά επίκαιρο και διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο.

Όλοι μας κάποια στιγμή της ζωής μας έχουμε συμμετάσχει τουλάχιστον σε μια σκηνή θυματοποίησης, είτε από την πλευρά του θύτη ή του θύματος, είτε ως

απλοί παρατηρητές. Θα έλεγα πως ένας από τους κυριότερους λόγους που επέλεξα αυτό το θέμα για την πτυχιακή μου εργασία ήταν και οι προσωπικές μου εμπειρίες συμμετοχής σε σκηνές θυματοποίησης κατά τη διάρκεια του σχολικού μου βίου. Συχνά είχα το ρόλο του παρατηρητή σε τέτοιες σκηνές, κυρίως λεκτικής βίας (κοροϊδίες, βωμολοχίες) και κοινωνικού αποκλεισμού. Άθελα μου συχνά παρακολουθούσα τέτοια περιστατικά, τα οποία με λυπούσαν, αλλά παρόλα αυτά δεν έκανα κάτι για να αλλάξω την κατάσταση. Παρακολουθούσα χωρίς να λαμβάνω μέρος ή έφευγα μακριά χωρίς να αναφέρω αυτά, που συνέβησαν, στους δασκάλους. Σπανιότερα, πάλι, ενίσχυα και εγώ στον αποκλεισμό κάποιων παιδιών από την ομάδα με το να μην τους αποδέχομαι στην παρέα μου. Αυτή η στάση μου σήμερα με γεμίζει τύψεις, καθώς αισθάνομαι πως είχα τελικά και εγώ μερίδιο ευθύνης. Ίσως, αν υπερασπιζόμουν τα θύματα ή τα έκανα μέρος της παρέας μου ή ανέφερα τα περιστατικά θυματοποίησης τους στους δασκάλους μου, κάποιοι από τους συμμαθητές μου να μην βίωναν τέτοιες τραυματικές εμπειρίες και να είχαν ομορφότερες αναμνήσεις από τα σχολικά τους χρόνια.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Το φαινόμενο της θυματοποίησης υπάρχει στα σχολεία εδώ και αιώνες. Ωστόσο, έλαβε ιδιαίτερη προσοχή μετά το έργο του Olweus (1978, όπως αναφέρεται στο Cheraghi & Piskin, 2011). Σύμφωνα με την Ανδρέου (2011), ο όρος «bullying» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Dan Olweus, ο οποίος επιχείρησε να δώσει έναν ακριβή ορισμό για αυτό το κοινωνικό φαινόμενο. Η θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου είναι ένα διαχρονικό και υπαρκτό φαινόμενο και στην σχολική ελληνική πραγματικότητα, όπως φαίνεται και από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικούς μαθητικούς πληθυσμούς (Ανδρέου, 2004, Pateraki & Houndoumadi, 2001). Τα τελευταία χρόνια, το bullying έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών, των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο, στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν τη φύση και τη συχνότητα του φαινομένου, αλλά και να καταφέρουν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Atik, 2011). Η αύξηση του αριθμού των δημοσιευμένων άρθρων με αυτό το θέμα είναι η απόδειξη του μεγάλου ενδιαφέροντος, που δέχεται. Η πλειοψηφία των ερευνών για το bullying έχει διεξαχθεί στις σκανδιναβικές χώρες (Batsche & Knoff, 1994). Αν και αρκετή προσοχή έχει δοθεί για το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Haynie et al., 2001).

Η θυματοποίηση είναι πιθανώς ένα από τα πιο δύσκολα και συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο (Orpinas & Horne, 2006, όπως αναφέρεται στο Cheraghi & Piskin, 2011), παρόλο που όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα για εκπαίδευση σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Έτσι, λοιπόν, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλοί ενήλικες είχαν προσωπική εμπειρία από τέτοια εκφοβιστικά περιστατικά κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων (Olweus, 1996).

### **1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ BULLYING-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Σύμφωνα με έρευνες σε πανελλαδικό επίπεδο ένας στους πέντε μαθητές έχει πέσει θύμα bullying (Σπανός, 2012). Εκτιμάται, όμως, ότι το πρόβλημα μπορεί να είναι πιο εκτεταμένο από όσο δείχνουν οι σχετικές έρευνες, καθώς το bullying

αντιμετωπίζεται στην Ελλάδα ως θέμα ταμπού (Βογιατζάκης, 2010). Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών, που θυματοποιούνται, υπάρχουν έρευνες, οι οποίες δεν εντοπίζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (Slee, 1993) και άλλες που υποστηρίζουν τη μείωση των περιστατικών θυματοποίησης σε μεγαλύτερες ηλικίες (Whitney & Smith, 1993). Το bullying στα σχολεία έχει εντοπιστεί σε όλες τις περιοχές του κόσμου, όπου έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες (Ευρώπη, Βόρεια Αμερική, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, και Ιαπωνία), τα στοιχεία των οποίων δεν διαφέρουν πολύ από χώρα σε χώρα (Roland & Idsøe, 2001). Αυτό σημαίνει ότι εκατομμύρια μαθητές σε όλο τον κόσμο ταπεινώνονται τακτικά. Τι σημαίνει όμως ο όρος «bullying» και πώς μεταφράζεται στα ελληνικά:

Το bullying είναι παρόν σε κάθε σφαίρα της ανθρώπινης ζωής και είναι ίσως το πιο σημαντικό ηθικό πρόβλημα στο σύγχρονο κόσμο (Vanhoutte & Lang, 2010). Σύμφωνα με τον Olweus (1996) ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται, επανειλημμένα και παρατεταμένα, σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων προσώπων. Είναι μια αρνητική ενέργεια κατά την οποία κάποιος προκαλεί σκόπιμα βλάβη ή ενόχληση σε κάποιον άλλο. Οι αρνητικές ενέργειες μπορεί να είναι σωματικές, λεκτικές ή ακόμα και γκριμάτσες, χειρονομίες και εκ προθέσεως αποκλεισμός από μια ομάδα. Επιπλέον, όπως υπογραμμίζει ο ίδιος (Olweus, 1996), ο συγκεκριμένος όρος για να χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να υπάρχει μια ανισορροπία δύναμης (μια ασύμμετρη σχέση ισχύος), καθώς πολλές φιλονικίες και τσακωμοί θεωρούνται αποδεκτοί και λογικοί στο πλαίσιο των άτυπων κανόνων της κουλτούρας των συνομηλίκων μαθητών (Ανδρέου, 2011). Ο μαθητής, δηλαδή, ο οποίος εκτίθεται στη συγκεκριμένη αρνητική ενέργεια, έχει δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του και είναι ανήμπορος απέναντι στον μαθητή ή στους μαθητές που τον παρενοχλούν. Με λίγα λόγια, το bullying εμφανίζεται όταν η ισορροπία της δύναμης δεν είναι ίδια. Ο θύτης, συνεπώς, χρησιμοποιεί τη δύναμη του, προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει ή να ταπεινώσει το θύμα (Νεστορίδου, Καρακάση, Ζάγκαλης & Δασκαλάκη, 2010). Κατά τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς, ο θύτης υπερτερεί σε σωματική, συναισθηματική ή και γνωστική δύναμη από το θύμα και έχει την πρόθεση να το πλήξει σοβαρά ή να το δυσαρεστήσει. Σε αυτή την περίπτωση, το θύμα αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει (Νεστορίδου et al., 2010). Ο Olweus (1999, όπως αναφέρεται στο Roland & Idsøe, 2001) υποστηρίζει, ακόμη, ότι τόσο το bullying όσο και η βία είναι υποκατηγορίες της επιθετικότητας και ότι αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό.

Αυτό που το κάνει να ξεχωρίζει από άλλες μορφές κακοποίησης, όπως την παιδική κακοποίηση και την κακοποίηση της γυναίκας, είναι το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και τα χαρακτηριστικά της σχέσης των αλληλεπιδρώντων μερών (Olweus, 1996). Σύμφωνα με τους Batsche και Knoff (1994), το 15% έως το 20% του συνόλου των μαθητών θα υποστεί bullying κατά τα σχολικά του χρόνια. Ως εκ τούτου, ο εκφοβισμός μπορεί να είναι η πιο διαδεδομένη μορφή επιθετικότητας στα σχολεία, η οποία είναι πιθανόν να επηρεάσει αρνητικά τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Ωστόσο, το bullying διαφέρει από τη συνηθισμένη επιθετικότητα, που συχνά παρατηρούμε στο χώρο του σχολείου (Ανδρέου, 2011).

Ο Roland (Roland & Idsøe, 2001) προτείνει πάλι τον ακόλουθο ορισμό: bullying είναι η μακροχρόνια βία, σωματική ή ψυχική, που διενεργήθηκε από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων και στρέφεται εναντίον ενός ατόμου, το οποίο δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του και είναι ανήμπορο απέναντι στο θύτη. Οι Smith και Sharp (1994, όπως αναφέρεται στο Cheraghi & Piskin, 2011) λένε πιο απλά ότι είναι η συστηματική κατάχρηση εξουσίας. Ο εκφοβισμός είναι, επομένως, οι διάφορες συμπεριφορές που πληγώνουν το θύμα (Monks & Smith, 2006). Ο Pikas (1975, Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997) έχει περιγράψει το φαινόμενο του bullying ως τη βία που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της ομάδας, στην οποία τα παιδιά ενισχύουν το ένα το άλλο μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Σύμφωνα με ένα άλλο ορισμό, το bullying είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, που εκδηλώνεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης (Καλλιδώνης, 2010).

Στο «bullying» εμπεριέχονται όλες οι καταχρηστικές συμπεριφορές που προκαλούν σωματικό ή ψυχικό πόνο στο θύμα (Ανδρέου, 2011) ή αναστάτωση (Πρεκατέ, 2007). Έτσι, εμπεριέχονται καταχρηστικές συμπεριφορές σωματικής φύσεως (όπως χτυπήματα, σπρωξίματα κλπ), αλλά και λεκτικής φύσεως (όπως πειράγματα, απειλές, κοροϊδίες κλπ). Επιπλέον, το bullying μπορεί μερικές φορές να έχει τη μορφή έμμεσων καταχρηστικών συμπεριφορών, όπως του κοινωνικού αποκλεισμού και της διάδοσης φημών (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Pateraki & Houndoumadi, 2001). Σύμφωνα με τους Vanhoutte και Lang (2010) μπορεί να περιλαμβάνει ψυχολογική βία, πολιτισμικές και προσωπικές ύβρεις, θρησκευτική και σεξουαλική μισαλλοδοξία, κατάχρηση της εξουσίας και σωματική βία.

Πώς μεταφράζεται, όμως, ο όρος bullying στα ελληνικά; Δεν υπάρχει ελληνική λέξη που να αντικαθιστά πλήρως το νόημα του συγκεκριμένου όρου. Το ίδιο ισχύει και σε άλλες χώρες (Smith & Brain, 2000) και έτσι εμφανίζονται δυσκολίες στη σύγκριση των διάφορων ερευνών με σχετικό περιεχόμενο από χώρα σε χώρα. Άλλοι όροι, που χρησιμοποιούνται, όπως ο «εκφοβισμός» και η «βίαση παρενόχληση», δεν αποδίδουν πλήρως το περιεχόμενο του «bullying» (Ανδρέου, 2011). Κατά τον «εκφοβισμό» ένα άτομο προκαλεί φόβο σε ένα άλλο. Από την άλλη, η «βίαση παρενόχληση» αφορά αποκλειστικά την πρόκληση προβλημάτων στους άλλους, μέσω καταστροφικών επιθετικών ενεργειών (Ανδρέου, 2011).

Ο όρος της θυματοποίησης, θα λέγαμε, αν και δεν σημαίνει ακριβώς το ίδιο πράγμα, βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια του «bullying» σε σχέση με άλλες ελληνικές λέξεις (Ανδρέου, 2011). Ο όρος θυματοποίηση μεταφράζεται στα αγγλικά ως «victimization» και είναι το αποτέλεσμα του bullying, δηλαδή μιας συγκεκριμένης μορφής επιθετικής συμπεριφοράς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Olweus, 1978, όπως αναφέρεται στο Ανδρέου, 2004). Το ρήμα «θυματοποιώ» σημαίνει πως κάνω κάποιον «θύμα» κι αυτό προϋποθέτει σίγουρα την ύπαρξη κάποιας πρόθεσης από τη μεριά του θύτη (Ανδρέου, 2011). Επιπλέον, δηλώνει την εφαρμογή καταχρηστικών συμπεριφορών εναντίον ορισμένων προσώπων (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Ανδρέου, 2011).

Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η θυματοποίηση στην επιστημονική βιβλιογραφία, έχει ευρύτερη έννοια. Σύμφωνα με τους Janoff-Bulman και Frieze, (1983) αφορά τις διάφορες αλλαγές που εμφανίζονται στη ζωή κάποιου. Αυτές οι αλλαγές οφείλονται σε κάποιο περιστατικό, το οποίο συνήθως αφορά κάποια σωματική ή ψυχολογική απώλεια. Έτσι, άτομα που νόσησαν από ασθένειες (π.χ. καρκίνο), θύματα ποινικών αδικημάτων (π.χ. βιασμού), άτομα που έχουν βιώσει φυσικές ή τεχνολογικές καταστροφές, αλλά και άτομα που έχουν συκοφαντηθεί ή εκφοβιστεί θεωρείται ότι έχουν θυματοποιηθεί (Janoff-Bulman & Frieze, 1983). Το κοινό στις παραπάνω περιπτώσεις είναι το σοκ, η απελπισία, η κατάθλιψη και το άγχος, που αισθάνεται το θύμα (Ανδρέου, 2011).

Ωστόσο, την έννοια του bullying-θυματοποίησης δεν είναι εύκολο να την καθορίσουμε ακριβώς (Ανδρέου, 2006). Συχνά οι διάφορες συμπεριφορές, που περιλαμβάνει, είναι δύσκολο να οριοθετηθούν στα πλαίσια ενός κοινού συστήματος νοημάτων της κουλτούρας των συνομήλικων συμμαθητών, από το οποίο εξαρτάται τότε μια διαμάχη ή φιλονικία είναι αποδεκτή ή μη αποδεκτή. Τέλος, σημαντικό ρόλο,

για τον καθορισμό μιας σύγκρουσης ως αποδεκτής ή μη, παίζουν και οι κανόνες των ενηλίκων που ρυθμίζουν κάθε φορά την παραβίαση του δικαίου (Ανδρέου, 2006).

## 1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η σχολική θυματοποίηση, ανάλογα με τα μέσα και τις συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές (Καλλιδώνης, 2010). Οι ερευνητές, όμως, δεν αναγνωρίζουν της ίδιες μορφές θυματοποίησης και εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την κατηγοριοποίηση του φαινομένου (Cheraghi & Piskin, 2011). Έτσι, λοιπόν, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες μορφές θυματοποίησης (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Οι πιο γνωστές είναι η *σωματική*, η οποία περιλαμβάνει χτυπήματα, σπρωξίματα, χειρονομίες, κλοπή ή καταστροφή προσωπικής περιουσίας και σεξουαλική κακοποίηση, και η *λεκτική*, που αφορά κοροϊδίες, παρατσούκλια, βωμολοχίες, ειρωνική συμπεριφορά και απειλές (Ανδρέου, 2011. Borg, 1998. Καλλιδώνης, 2010. Sapouna, 2008. Smith, 2000). Επίσης, η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει την *κοινωνική/σχεσιακή ή ψυχολογική* θυματοποίηση, όπως τον κοινωνικό αποκλεισμό (δηλαδή τη σκόπιμη απομάκρυνση από την ομάδα συνομηλίκων), τη διάδοση αβάσιμων φημών, την καταστροφή φιλικών σχέσεων και την υποβάθμιση προσωπικών ικανοτήτων (Ανδρέου, 2011. Baldry, 2004. Sapouna, 2008).

Για την πιο εύκολη κατηγοριοποίηση του φαινομένου, αρκετοί ερευνητές προτείνουν τη διάκρισή του σε *άμεση* και *έμμεση* θυματοποίηση (Ανδρέου & Smith, 2002). Η πρώτη αναφέρεται στις πρόσωπο με πρόσωπο συγκρούσεις του θύματος με τον θύτη, οι οποίες είναι εύκολο να εντοπιστούν (Monks & Smith, 2006). Στην άμεση θυματοποίηση ανήκουν σωματικές επιθέσεις, όπως χτυπήματα, σπρωξίματα κ.α., αλλά και λεκτικές επιθέσεις, όπως παρατσούκλια, κοροϊδίες, απειλές κ.α. Από την άλλη, η έμμεση έχει συγκαλυμμένο χαρακτήρα και χρησιμοποιεί τρίτα πρόσωπα, για να ταπεινώσει ή να «υποδουλώσει» το θύμα στην εξουσία του δράστη ή των δραστών (Ανδρέου & Smith, 2002. Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Περιλαμβάνει το κουτσομπολιό, τη διάδοση άσχημων φημών και τον κοινωνικό



αποκλεισμό ή ακόμα και τον αθέμιτο ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση (O'Connell, Pepler & Craig, 1999. Smith et al., 2002). Η κοινωνική/σχεσιακή θυματοποίηση έχει ως στόχο την καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων του θύματος με τους συνομηλίκους του (Monks & Smith, 2006). Αυτή η μορφή θυματοποίησης μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Άμεση είναι όταν κάποια άτομα λένε σε κάποιο άλλο άτομο ότι δεν μπορεί να παίξει ή να συμμετάσχει στην ομάδα τους και έμμεση όταν μέσω της διάδοσης άσχημων φημών ή λέγοντας σε μια άλλη ομάδα να αγνοήσει το θύμα, το απομονώνουμε από την ομάδα των συνομηλίκων (Monks & Smith, 2006).

Από την άλλη, κάποιοι άλλοι ερευνητές ακολουθούν μια κάπως διαφορετική κατηγοριοποίηση του φαινομένου. Διακρίνουν τη θυματοποίηση σε *άμεση σωματική* (π.χ. χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές), *άμεση λεκτική* (π.χ. παρατσούκλια, απειλές), και *έμμεση* (π.χ. διάδοση φημών, κοινωνικός αποκλεισμός) (Rivers & Smith, 1994).

Θα πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε την επίδραση των νέων τεχνολογιών στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Τα τελευταία χρόνια η θυματοποίηση εκδηλώνεται μέσα από τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο, το λεγόμενο *cyber bullying* ή αλλιώς *ηλεκτρονικό εκφοβισμό* (Καλλιδώνης, 2010). Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, για παράδειγμα συντάσσει και προωθεί μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή e-mail ή ακόμα κάνει χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του θύματος (Πρεκατέ, 2007). Βέβαια ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κυρίως εκτός σχολείου, μπορεί όμως να υλοποιηθεί και κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή μέσω των προσωπικών κινητών τηλεφώνων (Παπαδόπουλος, 2012. Τσικρίκα, 2009).

Επιπλέον, αφού το bullying αποτελεί ένα είδος «επιθετικής συμπεριφοράς», ακολουθεί τις κατηγοριοποιήσεις της σε *συντελεστική* (proactive or instrumental) και *αντιδραστική* (reactive). Η συντελεστική είναι η επιθετική συμπεριφορά που συντελεί στην υλοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος (π.χ. την κατοχύρωση ισχύος ή κάποιου υλικού οφέλους). Ενώ η αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά στρέφεται κατά συγκεκριμένου θύματος εξαιτίας κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος, που θύμωσε ή δυσαρέστησε το θύτη. Στις περισσότερες περιπτώσεις θυματοποίησης πρόκειται για συντελεστική επιθετική συμπεριφορά, καθώς ο δράστης χρησιμοποιεί βία ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού του και όχι εξαιτίας κάποιου

συγκεκριμένου γεγονότος σχετικό με το θύμα. Έτσι, εξηγείται και η παρατεταμένη χρονική διάρκεια της θυματοποίησης (Roland & Idsøe, 2001).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η εκδήλωση των διάφορων μορφών θυματοποίησης εξαρτάται από την ηλικία και το φύλο του θύτη και του θύματος. Έχει διαπιστωθεί, δηλαδή, ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό σωματικό εκφοβισμό, ενώ, όσο μεγαλώνουν, τόσο αυξάνεται ο λεκτικός και μειώνεται ο σωματικός (Ασημόπουλος et al., 2007). Στην ηλικία των 11-12 χρόνων, τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο τον άμεσο σωματικό εκφοβισμό, ενώ ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός δεν διαφέρει σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων (Rivers & Smith, 1994). Επίσης, υποστηρίζεται ότι τα αγόρια υποφέρουν περισσότερο από σωματική θυματοποίηση με δράστες κυρίως αγόρια, ενώ τα κορίτσια τείνουν να είναι θύματα λεκτικού εκφοβισμού και κοινωνικού αποκλεισμού, με δράστες αγόρια και κορίτσια (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Ωστόσο, η έμμεση επιθετικότητα είναι πιο συχνή μεταξύ των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια (Rivers & Smith, 1994). Σύμφωνα με τους Rivers και Smith (1994), η χρήση των έμμεσων μεθόδων της επιθετικότητας εξαρτάται από την ωρίμανση και το χειρισμό μιας πλήρους ανεπτυγμένης κοινωνικής υποδομής.

### **1.3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ**

Σε κάθε φαινόμενο θυματοποίησης εμπλέκονται διάφορα άτομα και υπάρχουν διάφοροι «ρόλοι». Οι πιο συχνοί συμμετοχικοί ρόλοι είναι αυτοί του παιδιού-θύτη και του παιδιού-θύματος (Ζαβράκα, 2010). Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι συμμετοχικοί ρόλοι, όπως του βοηθού δράστη, του παρατηρητή, του ενισχυτή και του υπερασπιστή θύματος (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου & Ματή-Ζήση, 2007). Μια άλλη ξεχωριστή κατηγορία συμμετοχικού ρόλου είναι αυτή του παιδιού δράστη-θύματος (Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Ο συγκεκριμένος ρόλος συνδυάζει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές τόσο του θύματος όσο και του δράστη (Διδασκάλου et al., 2007). Όλοι οι παραπάνω «ρόλοι», τους οποίους συστηματικά τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης, έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Ζαβράκα, 2010).

### 1.3.1. Ο ρόλος του θύτη

Ο θύτης έχει πρωταγωνιστικό ρόλο σε σκηνές θυματοποίησης, προκαλεί και καθοδηγεί επεισόδια παρενόχλησης και bullying (Διδασκάλου et al., 2007). Πολλοί ερευνητές έχουν αναφέρει ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εκφοβίζουν άλλους μαθητές σε σχέση με τα κορίτσια (Nansel et al., 2001). Σύμφωνα με τους Whitney και Smith (1993), στο ρόλο του θύτη συναντούμε συχνότερα αγόρια, είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες («κλίκες»), μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών και λιγότερο συχνά κορίτσια, τα οποία δρουν κατά κανόνα σε ομάδες. Παρόλα αυτά, ένας μικρός αριθμός μελετών δεν διαπίστωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων (Kristensen & Smith, 2003).

Το bullying συνήθως εκδηλώνεται μεταξύ μαθητών ή μαθητριών του ίδιου τμήματος ή έστω της ίδιας τάξης (O'Moore, 2000). Άρα πρόκειται για ένα φαινόμενο που εμφανίζεται μεταξύ συνομηλίκων. Στις περιπτώσεις, όμως, που υπάρχει διαφορά ηλικίας μεγαλύτερος είναι κατά κανόνα ο θύτης (Whitney & Smith, 1993).

Έρευνες δείχνουν ότι ένας θύτης στο σχολείο είναι ένα θύμα στο σπίτι (Greenbaum, 1988, όπως αναφέρεται στο Batsche & Knoff, 1994). Τα παιδιά-θύτες φαίνεται ότι συχνά προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα, που κακοποιούν τα παιδιά τους ή τα παραμελούν (Batsche & Knoff, 1994, Νεστορίδου et al., 2010). Με λίγα λόγια, προέρχονται από οικογένειες από τις οποίες λείπει η αγάπη, η ζεστασιά και η θαλπωρή (Βογιατζάκης, 2010, Νεστορίδου et al., 2010) κι έχουν μάθει πως το να είναι κανείς ευάλωτος και απροστάτευτος, όπως ήταν κάποτε εκείνοι, είναι οδυνηρό. Έτσι, μισούν την αδυναμία και επιτίθενται με καταναγκαστικό τρόπο στα παιδιά που παρουσιάζονται αδύναμα (Ζαβράκα, 2010).

Οι δράστες είναι διασπαστικά άτομα, που τους αρέσει να αρχίζουν καυγάδες (Sharp & Smith, 1994, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009) και που διακρίνονται από επιθετικότητα, την οποία εκδηλώνουν τόσο προς τους συνομηλίκους τους όσο και προς τους ενήλικες, δηλαδή τους γονείς και τους δασκάλους τους (Olweus, 1996). Ως προς τη σωματική δύναμη, υπερέχουν από το μέσο συμμαθητή τους και πολύ περισσότερο από τους συμμαθητές τους που επιλέγουν για θύματα (Ζαβράκα, 2010, Τσικρίκα, 2009). Θεωρούν τη βία «μαγκιά» και για αυτό καταφεύγουν και εύκολα σ' αυτή (Ζαβράκα, 2010). Νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχήσουν πάνω στους άλλους και να τους έχουν υπό τον έλεγχό τους, ενώ οι ίδιοι αδυνατούν να ελέγξουν τον εαυτό τους (Νεστορίδου et al., 2010). Όταν έχουν τον έλεγχο, δηλώνουν ότι νιώθουν

μεγαλύτερη ασφάλεια και λιγότερο άγχος (Batche & Knoff, 1994). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009). Σύμφωνα με την O' Moore (2000) τρέφουν αισθήματα ανεπάρκειας, διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι, όσο πιο συχνά εκφοβίζονται, τόσο πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν. Σύμφωνα με τους Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), πρόκειται για άτομα που κάνουν φασαρία στην τάξη, δεν παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις και φέρονται άσχημα στους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους. Δεν είναι δημοφιλείς, όχι όμως τόσο όσο τα θύματά τους (Haynie et al., 2001). Συνήθως περιβάλλονται από δυο-τρεις φίλους που τους υποστηρίζουν και επιζητούν να έχουν γύρω τους «θαυμαστές», οι οποίοι στην ουσία είναι άτομα που τους φοβούνται (Ζαβράκα, 2010).

Επιπρόσθετα, αντλούν ευχαρίστηση, ικανοποίηση και μια αίσθηση κύρους με το να κακομεταχειρίζονται και να προκαλούν φόβο στους άλλους (Ζαβράκα, 2010). Βέβαια αποκομίζουν και υλικά οφέλη από το να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, καθώς συχνά τους αναγκάζουν να τους παραδώσουν το χαρτζιλίκι τους και άλλα αντικείμενα αξίας (Olweus, 1996). Παραμένουν ψυχροί, αδιαφορώντας για τα θύματα τους και συχνά δικαιολογούν τις πράξεις τους λέγοντας ότι τα θύματα τους προκάλεσαν (Νεστορίδου et al., 2010).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με μελέτες, το 50% των θυτών εξελίσσονται σε ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ το 35-40% αυτών είναι πιθανόν να κατηγορηθούν για αξιόποινες πράξεις έως τα 24 τους χρόνια (Νεστορίδου et al., 2010).

### **1.3.2. Ο ρόλος του θύματος**

Τα θύματα είναι συχνός στόχος εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικής συμπεριφοράς (Διδασκάλου et al., 2007). Σύμφωνα με έρευνες, όσα εκφοβίζονται συχνά αποτελούν το 10% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ όσα εκφοβίζονται μερικές φορές αποτελούν το 20% (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996).

Ο σημαντικότερος λόγος που τα θύματα προσελκύουν τις επιθέσεις των θυτών είναι η υπερβολική αδυναμία, που τους διακρίνει (Ζαβράκα, 2010), καθώς ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας και εγκαταλείποντας εύκολα τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους και των δικαιωμάτων τους (Ανδρέου, 2004).

Σύμφωνα με τον Olweus (1996), οι έρευνες έχουν δείξει ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε συνδυασμό με τη σωματική δύναμη ή αδυναμία, στην περίπτωση των αγοριών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των συμπεριφορών σε συγκεκριμένους μαθητές. Την ίδια στιγμή, άλλοι παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι ρουτίνες και η συμπεριφορά τους, διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του βαθμού στον οποίο τα συγκεκριμένα προβλήματα θα εκδηλωθούν σε μια τάξη ή ένα σχολείο. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν, επίσης, ότι βασικό στοιχείο της θυματοποίησης αποτελεί η διαφορετικότητα ή η απόκλιση από κάποιον κοινό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών (Ζαβράκα, 2010. Νεστορίδου et al., 2010). Για το λόγο αυτό, στο ρόλο του θύματος βρίσκονται συνήθως παιδιά σωματικά μικρότερα από την υπόλοιπη ομάδα ή παχύσαρκα, παιδιά άλλης εθνικότητας ή πολιτισμού, παιδιά με κάποια αναπηρία ή και παιδιά που φορούν γυαλιά (Eslea & Mukhtar, 2000). Ωστόσο, ο Olweus (1996) υποστηρίζει ότι οι ίδιοι μαθητές συχνά δίνουν αυτή την εξήγηση, ότι δηλαδή, όσοι μαθητές είναι παχύσαρκοι, έχουν κόκκινα μαλλιά, φορούν γυαλιά, μιλούν με μια ασυνήθιστη διάλεκτο είναι πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Αναφέρει, επίσης, ότι η υπόθεση αυτή δεν λαμβάνει καμία υποστήριξη από τα ερευνητικά δεδομένα. Η υψηλή σχολική επίδοση μπορεί, επίσης, να αποτελέσει αιτία θυματοποίησης (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Επιπλέον, η θυματοποίησή τους μπορεί να οφείλεται και στην προϋπάρχουσα χαμηλή δημοτικότητα τους (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996).

Υποστηρίζεται ότι, τις περισσότερες φορές, οι μητέρες των θυμάτων είναι υπερπροστατευτικές, με αποτέλεσμα να προσκολλώνται σε αυτές, αντί για τις παρέες τους, και να μην μπορούν να τα βγάλουν πέρα μόνα τους (Βογιατζάκης, 2010. Νεστορίδου et al., 2010). Επίσης, λέγεται ότι είναι αυταρχικές, θέλουν να τα ελέγχουν σε υπερβολικό βαθμό και ότι οι οικογένειές τους είναι τόσο συνεκτικές που δεν ευνοούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών εκτός οικογένειας (Τσικρίκα, 2009).

Τα θύματα είναι περισσότερο ανήσυχα και ανασφαλή από ότι οι υπόλοιποι μαθητές (Olweus, 1996). Επιπλέον, συχνά είναι επιφυλακτικά και ευαίσθητα. Παρουσιάζουν αποστροφή προς τη βία και συνήθως δεν εμφανίζουν προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά (Ζαβράκα, 2010. Νεστορίδου et al., 2010). Σπάνια αμύνονται ή υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται και συνήθως εκδηλώνουν τη



ψυχική τους αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα, φόβο ή θυμό (Νεστορίδου et al., 2010). Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι υστερούν σε δύναμη και εξουσία από τον θύτη ή τους συνομηλίκους τους (Βογιατζάκης, 2010). Αν είναι αγόρια είναι σωματικά συνήθως πιο αδύναμα από τα υπόλοιπα της ομάδας ή φαίνονται διαφορετικά ή έχουν κάποια σωματική ιδιαιτερότητα (Νεστορίδου et al., 2010). Είναι ανεκτικά παιδιά (Ζαβράκα, 2010. Νεστορίδου et al., 2010) με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική αυτο-εικόνα και άγχος (Ανδρέου, 2004. Τσικρίκα, 2009). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή τους (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009). Συχνά βλέπουν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους, αισθάνονται ντροπή ή ότι είναι μη ελκυστικοί (Olweus, 1996). Σύμφωνα με την O' Moore (2000), διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας. Επιπλέον, είναι συνήθως άτομα ντροπαλά, εσωστρεφή και ήσυχα με λίγους ή και καθόλου φίλους (Βογιατζάκης, 2010. Νεστορίδου et al., 2010). Θα λέγαμε, δηλαδή, πως είναι μοναχικά και περιθωριοποιημένα άτομα. Λόγω της θυματοποίησής τους, απολαμβάνουν λιγότερο το σχολείο σε όλα τα σχολικά τους χρόνια από τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009).

Ο παραπάνω τύπος θύματος ονομάζεται παθητικό θύμα. Συνολικά υπάρχουν δυο τύποι θύματος, το παθητικό και το προκλητικό θύμα (Salmivalli, Karhunen et al., 1996). Το παθητικό θύμα χαρακτηρίζεται από μια ανήσυχη προσωπικότητα σε συνδυασμό (τουλάχιστον στην περίπτωση των αγοριών) με σωματική αδυναμία. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από άγχος, ανασφάλεια και δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του (Batsche & Knoff, 1994). Οι δράστες εκφοβίζουν αυτού του τύπου τα θύματα χωρίς αυτά να τους έχουν προκαλέσει, για αυτό και ονομάζονται παθητικά (Smith & Brain, 2000). Από την άλλη πλευρά, το προκλητικό θύμα χαρακτηρίζεται από έναν συνδυασμό ανήσυχης και επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1996). Σύμφωνα με την περιγραφή των Stephenson και Smith (1989, όπως αναφέρεται στο Salmivalli, Karhunen et al., 1996), τα προκλητικά θύματα προκαλούν ανταγωνισμό ανάμεσα στους συμμαθητές τους και απολαμβάνουν τις επιθετικές καταστάσεις. Προκαλούν τους συμμαθητές τους συμπεριφερόμενα τα ίδια ακατάλληλα (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009). Αυτοί οι μαθητές έχουν συχνά προβλήματα συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας, ενώ συμπεριφέρονται με τρόπους που μπορεί να προκαλέσουν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους (Olweus, 1996). Η συμπεριφορά τους είναι ερεθιστική για πολλούς μαθητές στην τάξη, με αποτέλεσμα αρνητικές

αντιδράσεις από όλους ή από ένα μεγάλο μέρος της τάξης. Τα συγκεκριμένα θύματα είναι οξύθυμα και επιχειρούν να εκδικηθούν, όταν επιτίθενται (Batsche & Knoff, 1994). Έτσι, ονομάζονται προκλητικά θύματα, γιατί θεωρείται ότι προκαλούν τα ίδια τον εις βάρος τους εκφοβισμό (Smith & Brain, 2000). Αρκετοί ερευνητές συχνά ταυτίζουν αυτή την ομάδα μαθητών με τους θύτες/θύματα (Solberg et al., 2007). Επιπλέον, οι Suckling και Temple (2001, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009) αναφέρουν άλλους δυο τύπους θύματος: το θύμα κατόπιν συμπαιγνίας και το ψευδές θύμα. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει περίπτωση κάποιος μαθητής να υποδύεται το θύμα με σκοπό να κερδίσει την αποδοχή από τους συμμαθητές του και να αυξήσει τη δημοτικότητά του. Ο συγκεκριμένος μαθητής υποκρίνεται ότι είναι θύμα κατόπιν συμπαιγνίας με τους συμμαθητές του. Τέλος, υπάρχει η περίπτωση να παραπονιέται κάποιος μαθητής για την ομάδα συνομηλίκων χωρίς να συντρέχει πράγματι λόγος, οπότε πρόκειται για ψευδές θύμα (Suckling & Temple, 2001, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, που αναφέρθηκαν, δεν ισχύουν πάντα (O' Moore, 2000). Για αυτό το λόγο, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων ώστε να μην προβούν σε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις των μαθητών και καταλήξουν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

### **1.3.3. Ο ρόλος του δράστη/θύματος**

Στις περισσότερες έρευνες σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης, έχουν μελετηθεί κυρίως οι συμμετοχικοί ρόλοι των μαθητών/θυμάτων και των μαθητών/θυτών. Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οι ερευνητές άρχισαν να επικεντρώνονται και στους μαθητές οι οποίοι βρίσκονται στο ρόλο τόσο του θύματος όσο και του θύτη. Παρόλα αυτά οι πληροφορίες που γνωρίζουμε σχετικά με το συγκεκριμένο συμμετοχικό ρόλο είναι ακόμα αρκετά περιορισμένες σε σύγκριση με όσα είναι ήδη γνωστά για τα θύματα και τους θύτες (Solberg et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993, όπως αναφέρεται στο Τσικρίκα, 2009), οι περισσότεροι θύτες/θύματα είναι αγόρια. Από την άλλη ο Macklem (2003) υποστηρίζει ότι οι θύτες/θύματα είναι τόσα αγόρια όσα και κορίτσια, με την προϋπόθεση ότι υπολογίζονται και τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού.

Αρκετοί ερευνητές συχνά ταυτίζουν αυτή την ομάδα μαθητών με τα προκλητικά θύματα (Solberg et al., 2007). Λόγω της «διπλής ταυτότητας» τους οι δράστες/θύματα μοιράζονται κάποια από τα χαρακτηριστικά των παθητικών θυμάτων και των θυτών (Georgiou & Stavrinides, 2008). Οι δράστες/θύματα θυματοποιούνται και θυματοποιούν συστηματικά, παίρνοντας το ρόλο του δράστη και του θύματος με την ίδια ευκολία ανάλογα με τις συνθήκες (Ανδρέου, 2011). Αφού υποστεί πρώτα εκφοβισμό, το αρχικό θύμα αντανακλά την επιθετική συμπεριφορά προς άλλους μαθητές πιο αδύναμους από αυτό, γι' αυτό και ονομάζεται θύτης/θύμα. (Γσικρίκα, 2009).

Οι θύτες-θύματα υποστηρίζεται ότι είναι πιο καταθλιπτικοί (όπως και οι θύτες) και ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα σωματικά συμπτώματα εξαιτίας του άγχους (όπως και τα θύματα) από τα υπόλοιπα παιδιά (Georgiou & Stavrinides, 2008). Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της σχολικής επιτυχίας και της θυματοποίησης, έχει αποδειχθεί ότι οι θύτες/θύματα και οι θύτες έχουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ τα παθητικά θύματα έχουν υψηλές (Austin & Joseph, 1996, Wolke et al, 2000). Επίσης, ερευνητές υποστηρίζουν ότι έχουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και όχι και τόσο καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους γονείς τους (Schwartz, Proctor & Chien, 2001). Η προσαρμογή τους στο σχολείο φαίνεται να είναι αρκετά δύσκολη (Haynie et al, 2001) και τείνουν να είναι αντικείμενο αρνητικής προσοχής από τους δασκάλους (Olweus, 1978, 2001, όπως αναφέρεται στο Solberg et al., 2007). Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα (Kumpulainen et al, 1998), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Austin & Joseph, 1996) και είναι παρορμητικά και οξύθυμα άτομα (Macklem, 2003). Σύμφωνα με τους Kumpulainen, Rasanen και Henttonen (1999), διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να παραμείνουν εμπλεκόμενοι σε σκηνές εκφοβισμού για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Τέλος, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι οι μαθητές που ανήκουν στη κατηγορία των θυτών/θυμάτων μπορούν να θεωρηθούν ως ομάδες υψηλού κινδύνου (Solberg et al., 2007). Μελετώντας επιθέσεις με πυροβολισμούς με θανατηφόρα αποτελέσματα, που έγιναν σε σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Anderson et al., 2001), διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των δραστών είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Τέτοια τραγικά περιστατικά δείχνουν ότι οι μαθητές που είναι συγχρόνως και θύματα και θύτες χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή από τους ερευνητές, το προσωπικό του σχολείου και την κοινωνία γενικότερα (Solberg et al., 2007).

#### 1.3.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι

Εκτός από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους που αναφέρθηκαν παραπάνω (θύτης, θύμα, θύτης/θύμα), υπάρχουν και άλλοι συμμετοχικοί ρόλοι, που υιοθετούν οι μαθητές σε σκηνές θυματοποίησης. Έτσι, λοιπόν, σε περιστατικά bullying μπορούμε να συναντήσουμε και τους ακόλουθους ρόλους: τον βοηθό δράστη, τον ενισχυτή, τον υπερασπιστή θύματος και τον ουδέτερο παρατηρητή (Ανδρέου, 2011. Διδασκάλου et al., 2007. Salmivalli, Lagerspetz et al., 1996).

Ο βοηθός δράστη υποστηρίζει, βοηθά τον δράστη και υποκινεί τη συμμετοχή και άλλων μαθητών σε σκηνές θυματοποίησης (Διδασκάλου et al., 2007). Ο ενισχυτής παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους άμεσα εμπλεκόμενους σε τέτοια επεισόδια επιβραβεύοντας τις πράξεις τους. Επίσης, λειτουργεί ως ακροατήριο, γελάει εις βάρος του θύματος και ενισχύει τον εκφοβισμό του (Ανδρέου, 2011). Από την άλλη, ο υπερασπιστής θύματος παρέχει άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα. Παίρνει το μέρος του θύματος και προσπαθεί να σταματήσει τον εκφοβισμό του (Διδασκάλου et al., 2007). Η συμπεριφορά του προκαλεί την οργή του θύτη (Ανδρέου, 2011). Ο ουδέτερος παρατηρητής όταν αντιλαμβάνεται να λαμβάνουν χώρα επεισόδια επιθετικής παρενόχλησης και εκφοβισμού, τότε αποχωρεί ή παραμένει ουδέτερος παρατηρητής των επεισοδίων (Διδασκάλου et al., 2007). Με λίγα λόγια αποδέχεται σιωπηλά την όλη κατάσταση (Ανδρέου, 2011).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι υπερασπιστές και οι ουδέτεροι παρατηρητές είναι κυρίως κορίτσια, ενώ τα αγόρια συχνότερα ενισχύουν ή βοηθούν τον θύτη. Τα θύματα σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων μαθητών διαδραματίζουν το ρόλο κυρίως του υπερασπιστή ή του ουδέτερου παρατηρητή, ενώ σπανιότερα τον ρόλο του θύτη (τότε πρόκειται για θύτες/θύματα), του ενισχυτή ή του βοηθού του (Salmivalli, Lagerspetz, et al., 1996).

Ο ρόλος, τον οποίο θα υιοθετήσει ένας μαθητής σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού, καθορίζεται από την κοινωνική του θέση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων, δηλαδή το «στάτους» του, αλλά και το βαθμό αποδοχής που εξασφαλίζει υιοθετώντας κάποιες από τις προαναφερθείσες στάσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ένα παιδί χαμηλού κύρους μπορεί να φοβάται να υποστηρίξει το θύμα, θεωρώντας ότι οι συνομήλικοί του θα το απορρίψουν ή ότι θα βρεθεί και το ίδιο στη θέση του θύματος (Ανδρέου, 2011. Salmivalli, Lagerspetz, et al., 1996).

Επιπλέον, οι Salmivalli, Lagerspetz et al. (1996) μελέτησαν το πόσο αποδεκτοί ή απορριπτέοι θεωρούνταν από τους συμμαθητές τους οι διάφοροι συμμετοχικοί ρόλοι. Έτσι, βρήκαν ότι τα θύματα και των δύο φύλων εισέπρατταν πολλή απόρριψη και λίγη αποδοχή. Το ίδιο ίσχυε και για τα αγόρια-θύτες και τα κορίτσια-βοηθούς ή ενισχυτές του θύτη. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια-θύτες ήταν ταυτόχρονα αποδεκτά και απορριπτέα από την ομάδα συνομηλίκων. Τα αγόρια-ενισχυτές του θύτη εισέπρατταν μεγάλη αποδοχή και λίγη μόνο απόρριψη, ενώ τα αγόρια-βοηθοί του θύτη μέτρια αποδοχή και απόρριψη. Οι ουδέτεροι παρατηρητές δε χαρακτηρίστηκαν ούτε ιδιαιτέρως αποδεκτοί ούτε ιδιαιτέρως απορριπτέοι. Τέλος, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που τυγχάνουν της μεγαλύτερης κοινωνικής αποδοχής, είτε είναι αγόρια είτε κορίτσια, είναι οι υπερασπιστές του θύματος.

Οι Whitney και Smith (1993) επισημαίνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι δεν κατανοούν γιατί κάποιοι μαθητές εκφοβίζουν άλλους μαθητές ή ότι αναστατώνονται και στενοχωριούνται με τέτοια περιστατικά και πως θα ήθελαν να βοηθήσουν τα θύματα. Παρόλα αυτά, στην πράξη οι παρευρισκόμενοι έχουν την τάση να μην αναφέρουν το συμβάν και να μην βοηθούν το θύμα (Διδασκάλου et al., 2007. Flannery, Singer & Wester, 2004. O' Moore, 2000).

Έτσι, λοιπόν, αυτό που εισπράττει ο θύτης από τη πλειοψηφία των μαθητών είναι η αγνόηση του συμβάντος, η απάθεια και η μη ανάληψη δράσης προς αρωγή του θύματος. Αυτές τις συμπεριφορές ο θύτης τις ερμηνεύει ως επιδοκιμασία των πράξεών του (Salmivalli, Lagerspetz et al., 1996). Υποστηρίζεται ότι η άσκηση βίας στο χώρο του σχολείου ενισχύεται όχι μόνο από τις συμπεριφορές των άμεσα εμπλεκόμενων σ' αυτά τα επεισόδια, αλλά και από τους τρόπους που αντιδρά η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της (Διδασκάλου et al., 2007). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η εμφάνιση και η τροπή τέτοιων εκφοβιστικών επεισοδίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν οι διάφοροι εμπλεκόμενοι ρόλοι.

#### **1.4. ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΝΙΩΘΟΥΝ ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Οι συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού νιώθουν διαφορετικά συναισθήματα ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν.



Τα θύματα συνήθως εκδηλώνουν τη ψυχική τους αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα, φόβο ή θυμό (Νεστορίδου et al., 2010). Είναι θυμωμένα, επειδή θεωρούν άλλους υπευθύνους για τις αρνητικές ενέργειες εναντίον τους (Camodeca & Goossens, 2005). Η παρουσία ενός θύτη στο σχολείο δημιουργεί ένα κλίμα φόβου και εκφοβισμού για τα θύματα του, ανεξάρτητα από το πόσο διαδεδομένο είναι το πρόβλημα (Batsche & Knoff, 1994). Είναι λογικό τα θύματα του εκφοβισμού να είναι φοβισμένα και ανήσυχα στο περιβάλλον στο οποίο συντελείται ο εκφοβισμός. Περίπου το ένα τρίτο των θυμάτων αναφέρουν ότι αισθάνονται εκδικητικότητα, θυμό και αυτό-λύπηση (Borg, 1998). Επιπλέον, τα θύματα είναι τα μόνα που αναφέρουν ότι αισθάνονται λύπη όταν κάτι δυσάρεστο συμβαίνει. Αισθάνονται ανίκανα να τα βγάλουν πέρα με τις δυσάρεστες καταστάσεις και μπορούν να υπολογίζουν μόνο σε λίγους φίλους, αν υπάρχουν και αυτοί (Camodeca & Goossens, 2005), και έτσι αισθάνονται περισσότερο λυπημένα. Ωστόσο, αυτό που δεν ξέρουμε είναι, αν είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθεί κάποιος, επειδή αισθάνεται πιο εύκολα θλίψη από τους άλλους, ή εάν το γεγονός ότι κάποιος είναι θύμα εκφοβισμού τον κάνει πιο επιρρεπή στο συναίσθημα της θλίψης. Οι Camodeca και Goossens (2005) υποστηρίζουν, επίσης, ότι η λύπη μπορεί να είναι για τα θύματα ένα δευτερεύον συναίσθημα, που απορρέει από την ευπάθειά τους, την αδυναμία τους και την ανικανότητα τους να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα των άλλων, τα οποία με τη σειρά τους, μπορούν να αυξήσουν την αντιδραστική επιθετικότητα των θυμάτων (να γίνουν, δηλαδή, και οι ίδιοι θύτες).

Από την άλλη, οι θύτες νιώθουν ευχαρίστηση, ικανοποίηση και μια αίσθηση κύρους με το να κακομεταχειρίζονται και να προκαλούν φόβο στους άλλους (Ζαβράκα, 2010). Οι θύτες, όπως και τα θύματα, αισθάνονται θυμό, ο οποίος αποτελεί ένα τυπικό συναίσθημα της αντιδραστικής επιθετικής συμπεριφοράς (Camodeca & Goossens, 2005).

Όπως αναφέρει ο Borg (1998), τα θύματα, είτε είναι αγόρια είτε κορίτσια, αισθάνονται θυμό, αδιαφορία και ανικανότητα, ενώ οι θύτες, είτε είναι αγόρια είτε κορίτσια, νιώθουν συναισθήματα όπως ικανοποίηση και αδιαφορία. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι αυτά τα συναισθήματα βιώνονται από τα θύματα και τους θύτες ανεξάρτητα από το φύλο. Από την άλλη πλευρά, στερεότυπα με βάση το φύλο έγιναν εμφανή από το γεγονός ότι περισσότερα αγόρια-θύματα αισθάνονταν επιθυμία για εκδίκηση και περισσότερα κορίτσια-θύματα ένιωθαν αυτό-λύπηση.

Οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι ρόλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται αναστάτωση και λύπη, όταν παρακολουθούν τέτοια περιστατικά (Whitney & Smith, 1993). Επίσης, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως θυμό, άγχος και κατάθλιψη (Flannery et al., 2004). Συμπεραίνουμε, λοιπόν πως όλοι οι συμμετοχικοί ρόλοι επηρεάζονται συναισθηματικά από εκφοβιστικά περιστατικά.

## **1.5. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Η θυματοποίηση έχει πολλές αρνητικές μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες συνέπειες για τη γενική υγεία και την ευημερία των νέων που συμμετέχουν σ' αυτή (Georgiou & Stavrinides, 2008. Rigby, 2000). Ακόμα και οι μαθητές που δεν έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε σκηνές θυματοποίησης μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά, μέσω των μηχανισμών κοινωνικής μάθησης και λόγω του ότι τέτοια συμβάντα διαβρώνουν τις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών (Τσικρίκα, 2009).

Τα θύματα παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό σωματικών συμπτωμάτων και προβλημάτων υγείας, όπως και χαμηλότερο βαθμό προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, χαμηλότερο βαθμό συναισθηματικής προσαρμογής και κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Nansel et al, 2004). Επίσης, οι συναισθηματικές συνέπειες της θυματοποίησης μπορούν να προκαλέσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση στα θύματα κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή (Ανδρέου, 2004). Οι Berthold και Hoover (2000) αναφέρουν ότι οι μαθητές που είναι στόχος θυματοποίησης είναι πιθανό να μην πηγαίνουν στο σχολείο, διότι φοβούνται για την ασφάλειά τους. Όπως αναφέρει η Ανδρέου (2004), τα θύματα αισθάνονται μοναξιά, ενώ η θυματοποίησή τους μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κοινωνικογνωστικών προκαταλήψεων, που σχετίζονται με εχθρικές-εκδικητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη δια βίου κοινωνική περιθωριοποίηση. Επιπλέον, οι Glew, Fan, Katon, Rivara και Kernic (2005) υποστηρίζουν ότι τα θύματα παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις απαιτήσεις του σχολείου σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Σύμφωνα με τους Natvig, Albrektsen και Qvarnstrom (2001), οι μαθητές που έχουν υποστεί εκφοβισμό εκδηλώνουν περισσότερα και μεγαλύτερης έντασης ψυχοσωματικά συμπτώματα, με προεξάρχουσα μορφή κυρίων συμπτωμάτων την

καταθλιπτική συμπτωματολογία. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι ο αριθμός των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων αυξάνεται με τη συχνότητα της θυματοποίησης. Οι Fekkes, Rijpers και Verloove-Vanhorick (2004) αναφέρουν ότι τα θύματα παρουσιάζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πονοκεφάλους, προβλήματα ύπνου, κοιλιακά άλγη, νευρωσικά άγχη, κακή διάθεση, κακή όρεξη και νυχτερινή ενούρηση. Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση συσχετίζεται έντονα με τον αυτοκτονικό ιδεασμό, όσο αφορά τα θύματα και τους δράστες/θύματα (Kim, Leventhal, Koh & Boyce, 2009). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως οι Mynarda, Josephb και Alexander (2000) διαπιστώνουν ότι το ένα τρίτο των θυμάτων είναι πιθανό να υποφέρει από κλινικά σημαντικά επίπεδα μετατραυματικής διαταραχής στρες. Εκτός από την ύπαρξη ενός αναγνωρίσιμου άγχους, διαγνωστικά κριτήρια για τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι και τα ακόλουθα: α) η αναβίωση του ψυχικού τραύματος μέσω αναμνήσεων, ενοχλητικών σκέψεων και ονείρων, β) συναισθηματικό «μούδιασμα» ή μειωμένο ενδιαφέρον για σημαντικές δραστηριότητες και γ) άλλα συμπτώματα, όπως υπερβολική αντίδραση έκπληξης, διαταραχές του ύπνου, ενοχή, εξασθένηση της μνήμης ή δυσκολία στη συγκέντρωση, και φοβίες για τις δραστηριότητες που ενεργοποιούν την ανάμνηση του γεγονότος (Janoff-Bulman & Frieze, 1983). Με λίγα λόγια, τα θύματα μπορούν να αντιμετωπίζουν συμπτώματα που να χρειάζονται ψυχιατρική ή και ψυχολογική υποστήριξη και αντιμετώπιση.

Από την άλλη, και ο δράστης επηρεάζεται αρνητικά από περιστατικά θυματοποίησης (Flannery et al., 2004). (Οι δράστες μπορεί να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν εκφοβιστικές τακτικές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βία και κατάχρηση εξουσίας ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους) (Pepler, Rigby & Smith, 2004, όπως αναφέρεται στο Τσικρικά, 2009). Οι Georgiou και Stavrinides (2008) αναφέρουν ότι οι θύτες υιοθετούν επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή τους. Επιπρόσθετα, υψηλά είναι τα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους και για τους θύτες.

Οι υπόλοιποι παρευρισκόμενοι συχνά αντιμετωπίζουν και αυτοί συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς, όπως μετατραυματικό άγχος, γενικό άγχος, θυμό, κατάθλιψη, διασχιστική διαταραχή και αυτοκαταστροφική ή επιθετική συμπεριφορά (Flannery et al., 2004). Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως οι επιδράσεις της έκθεσης στη βία εξαρτώνται από την ένταση και τη συχνότητα της παρατηρούμενης βίας. Επίσης, η θυματοποίηση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ακόμα και τη σχολική επίδοση των παρευρισκόμενων, αλλά και να αυξήσει τον κίνδυνο

διάπραξης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, καθώς αυξάνει τα επίπεδα οργής και κατάθλιψης (Flannery et al., 2004).

Τέλος, όπως επισημαίνει ο Κυριακίδης (2009), οι συνέπειες της θυματοποίησης είναι σημαντικές και ίδιες για τα θύματα σε όλες τις χώρες, ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, που πιθανώς να επηρεάζει την έκταση του φαινομένου που μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ**

Το παιδικό σχέδιο είναι μια συνηθισμένη δραστηριότητα της καθημερινής ζωής και, επιπλέον, εισάγει τέτοιες νοηματικές πολυπλοκότητες, ώστε οι ειδικοί δεν μπορούν να συμφωνήσουν σ' ένα συγκεκριμένο ορισμό (Τόμας & Σιλκ, 1997). Συνήθως αποτελεί αναπαραστάσεις αντικειμένων και για αυτό το λόγο συχνά ταυτίζεται και με τον ορισμό της εικόνας. Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε και το ενδεχόμενο μη αναπαραστασιακών μουντζουρωμάτων και σχηματικών παραστάσεων. Αν δεχτούμε το παιδικό σχέδιο σαν αναπαράσταση, μπορούμε να προσπαθήσουμε να το κατανοήσουμε τόσο σαν κάτι που σχετίζεται με τη φυσική αντίληψη, όσο και σαν ένα σύμβολο που ερμηνεύεται ως μέρος ενός συμβολικού συστήματος (Τόμας & Σιλκ, 1997).

Τα παιδικά σχέδια παρουσιάζουν θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον για φοιτητές και επαγγελματίες σε μια ποικιλία ειδικοτήτων. Από αισθητικής απόψεως, είναι συχνά γοητευτικά και μας καθηλώνουν. Επιπλέον, μπορούν να συμβάλλουν και στην εκπαίδευση, καθώς η ανάπτυξη της σχεδιαστικής τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και ευεργετικές εκφραστικές δεξιότητες. Χρησιμεύουν και στην κλινική ψυχολογία, διότι μπορούν να βοηθήσουν στην αξιολόγηση της προσωπικότητας ή στη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών. Η τέχνη, επίσης, έχει θεραπευτική αξία μέσω της συναισθηματικής έκφρασης, που προσφέρει. Τέλος, παρατηρούμε ότι η ανάλυση των διαδικασιών κατασκευής ενός σχεδίου μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία με όσα μας αποκαλύπτει για τις στρατηγικές αναπαράστασης, αλλά και με την παροχή πληροφοριών σχετικά με την σχεδιαστική ανάπτυξη, τις γνώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (Τόμας & Σιλκ, 1997).

### **2.1. Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ**

Η σύγχρονη έρευνα του παιδικού σχεδίου ξεκινά από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Οι ψυχολόγοι έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα σχέδια των παιδιών όσο αφορά τις αναπαραστατικές πτυχές της σχεδιαστικής συμπεριφοράς (Cox, 1992, όπως αναφέρεται στο Picard, Brechet & Baldy, 2007). Σε αντίθεση, οι εκφραστικές



ζωγραφιές των παιδιών αποτελούν μια παραμελημένη περιοχή της έρευνας, αν και φαίνεται να υπάρχει ένα πρόσφατο αυξανόμενο ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση (Burkitt, Barrett & Davis, 2004. Jolley, Fenn & Jones, 2004).

Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν πως το σχέδιο αποτελεί ένα αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του. Για το λόγο αυτό, τα σχέδια του παιδιού θεωρήθηκαν ότι ανοίγουν «ένα παράθυρο» στις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Τόμας & Σιλκ, 1997). Η τέχνη είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι συμπεριφορές και οι σχέσεις του παιδιού μπορούν να μεταφραστούν σε συγκεκριμένες εικόνες (Burgess & Hartman, 1993). Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδικής και Εφηβικής Ψυχιατρικής (1988, όπως αναφέρεται στο Burgess & Hartman, 1993) αναφέρει, επίσης, πως η χρησιμότητα των σχεδίων έγκειται στα συναισθήματα και τις πληροφορίες που τα συνοδεύουν. Το περιεχόμενο των παιδικών ζωγραφιών είναι πολύ ενδιαφέρον για ερμηνεία, ειδικά στις περιπτώσεις που θέλουμε να μελετήσουμε τη συναισθηματική ζωή των παιδιών, όπως στην ψυχανάλυση (Schmidl-Waehner, 1942). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η παρατήρηση τους μπορεί να μας δώσει σημαντικές πληροφορίες για τη ψυχολογία του παιδιού. Έτσι, από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο, βασισμένο στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν τα συναισθήματά και τα κίνητρά τους στις ζωγραφιές τους (Τόμας & Σιλκ, 1997).

Τα παιδικά σχέδια άρχισαν να χρησιμοποιούνται στην κλινική ψυχολογία και στη ψυχιατρική σε προβολικά τεστ και σε θεραπευτικές παρεμβάσεις (Burgess & Hartman, 1993). Οι προβολικές μέθοδοι αξιοποιήθηκαν, επίσης, για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της ψυχολογικής προσαρμογής (Τόμας & Σιλκ, 1997). Η Goodenough (1926, όπως αναφέρεται στο Burgess & Hartman, 1993) προσπάθησε με διάφορα τεστ να μετρήσει τη νοημοσύνη των παιδιών μέσα από τα σχέδια τους. Αν και τα τεστ της Goodenough δεν είχαν σκοπό να αξιολογήσουν τα παιδιά συναισθηματικά ή να διαγνώσουν κάποια ψυχοπαθολογία, η ίδια διαπίστωσε πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα σχέδια για αυτούς τους σκοπούς. Υποστήριξε ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν με βάση τον κόσμο που γνωρίζουν και όχι τον κόσμο που βλέπουν. Με άλλα λόγια, ένα παιδί, ζωγραφίζοντας, προβάλλει τις δικές του εμπειρίες πάνω στην επιφάνεια σχεδίασης (Schildkrout & Shenker, 1972, όπως αναφέρεται στο Burgess & Hartman, 1993)

Επιπρόσθετα, οι ζωγραφιές των παιδιών έχουν αξιοποιηθεί ως πηγή δεδομένων για τις εσωτερικές αναπαραστάσεις της μνήμης (Kosslyn, Heldmeyer &

Locklear, 1977). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Kosslyn et al (1977) δεν αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης για τις εσωτερικές αναπαραστάσεις των παιδιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να μας δώσουν καμία πληροφορία σχετικά με αυτές. Οι εσωτερικές αναπαραστάσεις των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά τα σχέδιά τους. Τα παιδιά δεν ζωγραφίζουν τυχαία ή ανεξάρτητα από ένα μοντέλο. Τα σχέδια ανθρώπων έχουν περιγραφεί ως μέσα για τις προσωπικές κατασκευές που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, τους άλλους και τα γεγονότα στη ζωή τους (Goodnow, 1977, όπως αναφέρεται στο Burgess & Hartman, 1993). Οι ψυχολόγοι έχουν χρησιμοποιήσει τα σχέδια των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνα που απεικονίζουν ανθρώπινες φιγούρες, για να μετρήσουν τη πνευματική ωριμότητα (Harris, 1963, όπως αναφέρεται στο Bonoti, Misailidi & Gregoriou, 2003), καθώς και ως δείκτες για την αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική σταθερότητα (Koppitz, 1968, όπως αναφέρεται στο Bonoti et al, 2003). Ωστόσο, πρόσφατα ευρήματα έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαγνωστικών αυτών μεθόδων (Thomas & Jolley, 1998). Επιπλέον, έχουν επικριθεί με το επιχείρημα ότι τονίζουν επιφανειακά στοιχεία και όχι τη διαδικασία σχεδίασης (Thomas & Sik, 1990). Παρά αυτή τη διαμάχη για τη χρήση των σχεδίων για διαγνωστικούς σκοπούς, συνεχίστηκε να διερευνάται κατά πόσον τα παιδιά μεταφέρουν συναισθήματα με τα σχέδια τους (Bonoti et al, 2003).

Το σχέδιο, λοιπόν, είναι ένα εργαλείο αναπαράστασης και ένα ισχυρό μη λεκτικό εργαλείο για τη μεταφορά συναισθημάτων ή ψυχολογικών διαθέσεων που παρατηρούνται στον άνθρωπο (Gombrich, 1972, όπως αναφέρεται στο Picard et al., 2007). Επιπλέον, είναι το ισχυρότερο και το πιο απλό εργαλείο έκφρασης για τα παιδιά σε σχέση με τις λέξεις (Yurtal & Kazim, 2010). Σε γενικές γραμμές, ένα παιδί μπορεί να μην μπορεί ή να μην θέλει να μοιραστεί τα δικά του έντονα συναισθήματα ή απόψεις σχετικά με τον εαυτό του ή την οικογένεια του ή τους φίλους του. Είναι, ωστόσο, πιθανό το παιδί να αποκαλύψει τα συναισθήματά του, τις ιδέες του, τους φόβους του και τις απογοητεύσεις του μέσω της τέχνης (Schirmacher, 2001, όπως αναφέρεται στο Yurtal & Kazim, 2010), επειδή τα σύμβολα στα σχέδιά τους, που αντιπροσωπεύουν τα συναισθήματα των παιδιών, είναι απεικονίσεις όλων όσων έχουμε δει, ακούσει, γνωρίσει, νιώσει, αντιληφτεί και κατανοήσει. Η μη παρεμβατική και έμμεση προσέγγιση του σχεδίου μπορεί να αποκαλύψει πληροφορίες στον εξεταστή χωρίς να προκαλέσει πολύ άγχος στο παιδί (Burgess & Hartman, 1993). Για όλους τους παραπάνω λόγους, το σχέδιο χρησιμοποιείται και ως ερευνητικό εργαλείο

στην σύγχρονη έρευνα, η οποία μελετά τα συναισθήματα των παιδιών. Επίσης, έχουν γίνει πολλές μελέτες που αξιολογούν τους συναισθηματικούς και αναπτυξιακούς δείκτες στα παιδικά σχέδια (Burgess & Hartman, 1993).

Τα παιδιά εκφράζουν διάφορα συναισθήματα στα σχέδιά τους, αλλά είναι, επίσης, ικανά ήδη από την προσχολική ηλικία να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα συναισθήματα που εκφράζονται στις ζωγραφιές ή στα έργα τέχνης (Misailidi & Bonoti, 2008). Η χαρά και η λύπη είναι γενικώς τα συναισθήματα που αναγνωρίζονται πιο εύκολα από τα παιδιά σε σχέση με τα άλλα συναισθήματα (Brody & Harrison, 1987). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ικανότητα έκφρασης διάφορων συναισθημάτων ζωγραφίζοντας (Ives, 1984, Jolley, et al., 2004) αναπτύσσεται με την ηλικία, καθώς είναι υψηλότερη στην ηλικία των 11 ετών και στους ενήλικες, από ότι στην ηλικία των 7 ετών (Picard et al., 2007). Ωστόσο, πριν την ηλικία των δέκα χρόνων τα παιδιά δυσκολεύονται να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που δεν αισθάνεται κανένα συναίσθημα και, για αυτό το λόγο, συνήθως ζωγραφίζουν ένα χαρούμενο άνθρωπο (Burkitt & Newell, 2005, Picard et al, 2007, Brechet, Baldy & Picard, 2009) Προκειμένου να εκφραστούν συναισθήματα σ' ένα σχέδιο χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες εκφραστικές στρατηγικές, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

## **2.1. ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στην σύγχρονη έρευνα, η οποία μελετά τα συναισθήματα των παιδιών. Αναμφισβήτητα, η χρήση του παιδικού σχεδίου ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα.

Κατ' αρχάς, το σχέδιο είναι μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους αυτό-έκφρασης (Yurtal & Kazim, 2010) και μπορεί να μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Bosacki, Zorito & Dane, 2006), για τα οποία η ζωγραφική είναι μια συνηθισμένη και αγαπημένη διαδικασία. Η συνεργασία με τα νήπια είναι περιορισμένη από το γεγονός ότι ένα ερωτηματολόγιο ή μια ευθεία συνέντευξη, δεν πρόκειται να οδηγήσει σε σωστά αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας στερούνται τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού που απαιτούνται για την ολοκλήρωση τους (Gillies-Rezo & Bosacki, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και οι μαθητές του δημοτικού μπορεί να δυσκολευτούν στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου.

Πέρα από τη χρήση του σε έρευνες με συμμετέχοντες μικρής ηλικίας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί λόγω της μικρής χρήσης της γλώσσας και από συμμετέχοντες με γλωσσική ανεπάρκεια ή και αναλφάβητους, για τους οποίους θα ήταν δύσκολο να επικοινωνήσουν προφορικά ή και γραπτά (Brechet et al., 2009).

Ένα επιπλέον όφελος από τη χρήση του παιδικού σχεδίου στην έρευνα ως ένα επιπλέον μεθοδολογικό εργαλείο είναι ότι επιτρέπει να προσεγγιστούν θέματα ευαίσθητα για τα παιδιά, για τα οποία μπορεί να ντρέπονται ή να φοβούνται να μιλήσουν. Έτσι, λοιπόν, θέματα παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης (Burgess & Hartman, 1993) ή θυματοποίησης (Andreou & Bonoti, 2009) είναι πιο εύκολο να διερευνηθούν με αυτό τον τρόπο. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά είναι απρόθυμα να παραδεχθούν ότι εκφοβίζουν άλλους μαθητές ή ότι τα ίδια είναι θύματα εκφοβισμού, όταν ρωτούνται (Andreou & Bonoti, 2009). Για αυτό το λόγο, τα παιδικά σχέδια λειτουργούν ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο για να εκφράσουν έμμεσα τα παιδιά τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο της θυματοποίησης.

Οι ερευνητές συχνά για να συλλέξουν διάφορες πληροφορίες χρησιμοποιούν τα ερωτηματολόγια ή κάνουν ειδικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες της έρευνας. Οι Bosacki et al. (2006) υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω τρόποι θέτουν στους συμμετέχοντες ένα περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων και, επομένως, δεν τους επιτρέπει να περιγράψουν τις υπόλοιπες πτυχές του φαινομένου, που διερευνάται, που θα μπορούσαν να είναι σημαντικές για αυτούς. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι πρότειναν ότι η χρήση των παιδικών σχεδίων θα μπορούσε να επιτρέψει στους ερευνητές να προσεγγίσουν τα θέματα προς διερεύνηση από μια διαφορετική οπτική γωνία. Σε μια έρευνα τους ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 8 έως 12 χρονών να σχεδιάσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού και στη συνέχεια τους ζήτησε να διηγηθούν μια σύντομη ιστορία για τη ζωγραφιά τους και να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο του bullying (Bosacki et al., 2006). Στη συνέχεια, ισχυρίστηκαν ότι αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση τους επέτρεψε να διερευνήσουν τα συναισθήματα, τα κίνητρα των παιδιών και τις σκέψεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό και, έτσι, αποκαλύφθηκαν ορισμένα βασικά ηθικά ζητήματα σχετικά με το φαινόμενο υπό διερεύνηση.

Επιπρόσθετα, η ζωγραφική αποτελεί μια αγαπημένη και συνηθισμένη δραστηριότητα για τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο, η συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες μετατρέπεται σε μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία χωρίς να προκαλείται άγχος στο παιδί (Burgess & Hartman, 1993). Αντιθέτως, η συμπλήρωση

ενός ερωτηματολογίου ή μια συνέντευξη μπορεί να φαίνονταν στα παιδιά βαρετή και ανούσια και λόγω του άμεσου χαρακτήρα της να αγχώσει τα παιδιά-συμμετέχοντες.

Τέλος, είναι ένας έμμεσος τρόπος για να εξεταστούν οι εσωτερικές αναπαραστάσεις των παιδιών (Brechet et al, 2009) και έτσι μπορεί να μας δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το θέμα διερεύνησης, οι οποίες μπορεί να προκύψουν στη συνέχεια και να μην έχουν συμπεριληφθεί στα ερευνητικά ερωτήματα. Για όλους τους παραπάνω λόγους το παιδικό σχέδιο προτιμάται ως ερευνητικό εργαλείο πλέον σε αρκετές έρευνες.

### 2.3. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Η ψυχολογική διάθεση μπορεί να απεικονιστεί με ένα περιορισμένο αριθμό τρόπων σε ένα σχέδιο (Goodman, 1968, όπως αναφέρεται στο Picard et al., 2007). Μπορεί να αναπαριστάται με άμεσο τρόπο (δηλαδή, κυριολεκτικά), αλλά και με έμμεσο τρόπο (δηλαδή, μεταφορικά). Η μεταφορική έκφραση των συναισθημάτων διακρίνεται με τη σειρά της στην έκφραση μέσω του περιεχομένου και στην αφηρημένη έκφραση. Οι συγκεκριμένοι τρόποι έκφρασης συναισθημάτων σ' ένα σχέδιο ονομάζονται εκφραστικές στρατηγικές και καθεμιά από αυτές συνοδεύεται από τις αντίστοιχες ενδείξεις, οι οποίες υποδηλώνουν διάφορα συναισθήματα (Picard et al., 2007). Ωστόσο, η χρήση των εκφραστικών στρατηγικών μπορεί να διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, το θέμα και το φύλο.



Πίνακας 2.1 Οι εκφραστικές στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται στο παιδικό σχέδιο



### 2.3.1. Κυριολεκτική έκφραση

Η κυριολεκτική έκφραση αποτελεί ένα άμεσο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων σ' ένα σχέδιο. Σ' αυτή την περίπτωση τα συναισθήματα αναπαρίστανται μέσω των εκφράσεων του προσώπου (Picard et al., 2007). Η έκφραση του προσώπου γίνεται αντιληπτή μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά του προσώπου, τα οποία μπορεί να απεικονίζουν ένα συναίσθημα στο σχέδιο (Brechet et al., 2009). Για παράδειγμα, το συναίσθημα της χαράς συχνά απεικονίζεται με χαμογελαστό (γυρισμένο προς τα πάνω) στόμα και με ανοικτά μάτια (Picard et al., 2007). Η λύπη με συνοφρυωμένο (γυρισμένο προς τα κάτω) στόμα ή με δάκρυα στα μάτια (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007). Ο θυμός με συνοφρυωμένο στόμα ή με τα δόντια ορατά ή με πτυχώσεις στο πρόσωπο ή με κατεβασμένα τα φρύδια (Brechet, Picard & Baldy, 2007). Ο φόβος με ανοιχτό ή με τρεμουλιαστό στόμα ή με τα μάτια ορθάνοιχτα (Brechet et al., 2009).

Η έκφραση του προσώπου είναι η στρατηγική που έχει ερευνηθεί πιο πολύ από όλες, αλλά και εκείνη που τα παιδιά αναγνωρίζουν ήδη από νεαρή ηλικία (Brun, 2001. Gross & Ballif, 1991). Η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου αναπτύσσεται από την ηλικία των 3 μέχρι των 8 χρόνων και ποικίλλει ανάλογα με το συναίσθημα. Ωστόσο, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την έκφραση του προσώπου για να εκφράσουν διάφορα συναισθήματα στις ζωγραφιές τους περίπου μετά τα 5 τους χρόνια (Brechet et al., 2009). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα κορίτσια χρησιμοποιούν την κυριολεκτική έκφραση πιο συχνά από τα αγόρια και πιο σπάνια ένα συνδυασμό των δυο εκφραστικών στρατηγικών (Picard et al., 2007). Εκτός από την ηλικία και το φύλο, υποστηρίζεται ότι και το θέμα του σχεδίου επηρεάζει σημαντικά τη χρήση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής. Τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι απεικονίζουν τη ψυχολογική διάθεση πιο εύκολα σε έναν άνθρωπο από ότι σε ένα άψυχο αντικείμενο, όπως ένα σπίτι. Στην έρευνα των Picard et al (2007) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν την κυριολεκτική έκφραση για να απεικονίσουν συναισθήματα σε σχέδια ανθρώπων, αλλά όχι σε σχέδια σπιτιών.

Στρατηγική	Ένδειξη	Περιγραφή
<ul style="list-style-type: none"> <li>Κυριολεκτική έκφραση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χαρακτηριστικά προσώπου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>π.χ. χαμόγελο, ανοικτά μάτια (χαρά)</li> </ul>

Πίνακας 2.2 Οι ενδείξεις που συνοδεύουν την κυριολεκτική έκφραση.

### 2.3.2. Μεταφορική έκφραση

Στη μεταφορική έκφραση, η συναισθηματική σημασία ενός σχεδίου πρέπει να αναλυθεί από τον παρατηρητή: το συναίσθημα που εκφράζεται δεν αναπαρίσταται κυριολεκτικά, αλλά με ένα πιο διακριτικό και έμμεσο τρόπο (Picard et al., 2007). Υπάρχουν δύο κύριες μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση (Ives, 1984. Jolley et al., 2004).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η χρήση των παραπάνω εκφραστικών στρατηγικών αυξάνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Winston, Kenyon, Stewardson & Lepine, 1995). Ωστόσο, η χρήση της έκφρασης μέσω του περιεχομένου αναπτύσσεται νωρίτερα από εκείνη της αφηρημένης (Jolley et al., 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση των εκφραστικών στρατηγικών ποικίλλει ανάλογα με το αν το θέμα είναι αναπαραστατικό (π.χ. ένα δέντρο) ή μη-αναπαραστατικό (π.χ. μια γραμμή). Σε μια έρευνα της Ives (1984), ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα θυμωμένο δέντρο, αλλά και τρεις αντίστοιχες γραμμές. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι στα σχέδια με τα δέντρα χρησιμοποιήθηκαν η κυριολεκτική έκφραση, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση. Από την άλλη, στα σχέδια με τις γραμμές οι συμμετέχοντες στηρίχθηκαν, κυρίως, στη χρήση της αφηρημένης έκφρασης. Επιπλέον, οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές συνδυάζονται με την κυριολεκτική έκφραση στα σχέδια ανθρώπων, αλλά δεν χρησιμοποιούνται ποτέ μόνες τους (Picard et al., 2007). Αντίθετα, η αποκλειστική χρήση της έκφρασης μέσω του περιεχομένου και ο συνδυασμός της με την αφηρημένη έκφραση περιορίζεται στην απεικόνιση συναισθημάτων σε σχέδια σπιτιών.

### 2.3.2.1. Έκφραση μέσω του περιεχομένου

Στην έκφραση μέσω του περιεχομένου, η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται μεταφορικά μέσω της στάσης του σώματος ή του πλαισίου (Picard et al., 2007). Η στάση του σώματος αφορά τις θέσεις των άκρων της ανθρώπινης φιγούρας στο σχέδιο (Brechet et al., 2009). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα της χαράς και του φόβου συνήθως αναπαρίστανται με τα χέρια σηκωμένα. Από την άλλη, στο συναίσθημα της λύπης τα χέρια είναι κατεβασμένα και κοντά στο σώμα ή τοποθετημένα στο πρόσωπο, ενώ οι ώμοι είναι πεσμένοι (Picard et al., 2007). Στο θυμό τα χέρια είναι σηκωμένα ή τοποθετημένα στους γοφούς ή είναι γροθιές (Brechet et al., 2009).

Το πλαίσιο αναφέρεται σε στοιχεία του σχεδίου που δεν αποτελούν μέρος της κύριας ανθρώπινης φιγούρας (Brechet et al., 2009). Μπορεί να περιλαμβάνει γλωσσικά σύμβολα (π.χ. συννεφάκια με διαλόγους) ή άλλα άτομα ή τον καιρό ή αντικείμενα (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007). Για παράδειγμα, η βροχή, τα σύννεφα, ένα διαλυμένο σπίτι ή ένα μαραμένο λουλούδι, είναι παραστατικές ενδείξεις που πιθανόν υποδηλώνουν θλίψη (Picard et al., 2007). Από την άλλη, τα δώρα, τα λουλούδια και ο ήλιος συχνά εκφράζουν το συναίσθημα της χαράς.

Η χρήση των στρατηγικών της στάσης του σώματος και του πλαισίου προκειμένου να εκφραστεί ένα συναίσθημα σε ένα σχέδιο εμφανίζεται μετά τα 8 χρόνια. Συνεπώς, εμφανίζεται αργότερα από την στρατηγική της έκφρασης του προσώπου, η οποία εμφανίζεται μετά τα 5 χρόνια (Brechet et al., 2009). Σύμφωνα με τον Coulson (2004), τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τη θέση και τις κινήσεις του σώματος σε σχέδια προσώπων για να απεικονίσουν συναισθήματα, εκτός από τις εκφράσεις του προσώπου. Τέλος, η στρατηγική του πλαισίου αρχίζει να χρησιμοποιείται λίγο αργότερα από την στρατηγική της στάσης του σώματος (Brechet et al., 2007).

Στρατηγική	Ενδείξεις	Περιγραφή
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεταφορική- Έκφραση μέσω του περιεχομένου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πλαίσιο</li> <li>• Στάση σώματος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σύννεφα, μαραμένα λουλούδια (λύπη)</li> <li>• χέρια κοντά στο σώμα (λύπη)</li> </ul>

Πίνακας 2.3 Οι ενδείξεις που συνοδεύουν την έκφραση μέσω του περιεχομένου.

### 2.3.2.2. Αφηρημένη έκφραση

Στην αφηρημένη έκφραση, η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται μεταφορικά μέσω μη παραστατικών ενδείξεων, όπως το χρώμα, οι γραμμές και το μέγεθος (Picard et al., 2007). Τα σκούρα χρώματα ή η μείωση των χρωμάτων στις ζωγραφιές μπορεί να υποδηλώνουν ένα αρνητικό συναίσθημα, όπως τη λύπη. Από την άλλη πλευρά, η πρόσθεση τριών τουλάχιστον νέων χρωμάτων συχνά υποδηλώνει τη χαρά. Όσον αφορά τις γραμμές, η παρουσία απαλών και καμπύλων γραμμών συνδυάζεται συνήθως με το συναίσθημα της χαράς, ενώ οι απότομες γραμμές μπορεί να υποδηλώνουν τη λύπη. Οι ερευνητές έχουν, επίσης, παρατηρήσει ότι η αύξηση του μεγέθους μιας μορφής τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας μπορεί να υποδηλώνει τη χαρά και το αντίθετο τη λύπη (Picard et al., 2007). Επιπλέον, σε μια έρευνα των Burkitt, Barrett και Davis (2003, 2004), διαπιστώθηκε ότι χαρακτήρες ή αντικείμενα με θετική χροιά (π.χ. καλός άνθρωπος) είναι ζωγραφισμένα πιο μεγάλα από τους χαρακτήρες ή τα αντικείμενα με αρνητική χροιά (π.χ. κακός άνθρωπος). Οι ίδιοι, επίσης, συμπέραναν ότι από τα 4 χρόνια το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει συμβολικά το μέγεθος και το χρώμα για να εκφράσει συναισθήματα σε ένα σχέδιο.

Στρατηγική	Ενδείξεις	Περιγραφή
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεταφορική-Αφηρημένη έκφραση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέγεθος</li> <li>• Χρώμα</li> <li>• Γραμμές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αύξηση μεγέθους (χαρά)</li> <li>• Πρόσθεση 3 νέων χρωμάτων (χαρά)</li> <li>• Απαλές, καμπύλες (χαρά)</li> </ul>

**Πίνακας 2.4** Οι ενδείξεις που συνοδεύουν τη μεταφορική έκφραση



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρατίθεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρονών, αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος. Ερευνητικό εργαλείο για την παραπάνω έρευνα αποτέλεσε το παιδικό σχέδιο. Για την ανάλυση των παιδικών σχεδίων χρησιμοποιήθηκαν οι εκφραστικές στρατηγικές, οι οποίες αναφέρονται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προέκυψαν διάφορα αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται παρακάτω και συγκρίνονται με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών.

### **3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, που προηγήθηκε, γίνεται σαφές πως το φαινόμενο της θυματοποίησης αποτελεί ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και πως οι συνέπειές της πλήττουν όλους όσους συμμετέχουν σ' αυτή. Οι συνέπειες της θυματοποίησης είναι πολλές και σοβαρές και μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη γενική υγεία και την ευημερία των εμπλεκόμενων (Rigby, 2000). Όπως αναφέρεται στο πρώτο κεφάλαιο, μια από τις συνέπειες της θυματοποίησης είναι ότι οι διάφοροι συμμετοχικοί ρόλοι επηρεάζονται συναισθηματικά από τα εκφοβιστικά περιστατικά, που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου.

Αν και το φαινόμενο της θυματοποίησης έχει διερευνηθεί διεξοδικά από πλήθος ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες για τα συναισθήματα που βιώνει ο κάθε συμμετοχικός ρόλος και ιδιαίτερα για το ποια συναισθήματα πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά ότι νιώθουν οι συμμετέχοντες. Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των συναισθημάτων του θύτη και του θύματος με τη βοήθεια του παιδικού σχεδίου, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρονών. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών συνοψίζονται στο ότι: τα παιδιά αυτής της ηλικίας α) μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα το φαινόμενο της θυματοποίησης, αλλά και τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτό, β) έχουν

αναπτύξει και μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τις εκφραστικές στρατηγικές και γ) μπορούν να ζωγραφίσουν ένα συναισθηματικά ουδέτερο σχέδιο (Brecht et al., 2009), το οποίο, στη συνέχεια, μπορεί να χρησιμεύσει ως σχέδιο αναφοράς.

Μελετάται, επίσης, ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας για να αναπαρασταθούν τα παραπάνω συναισθήματα στα σχέδια του θύτη και του θύματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θεωρούμε ότι μπορεί να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας το φαινόμενο της θυματοποίησης και αν το θεωρούν ένα αρνητικό ή θετικό κοινωνικό φαινόμενο με βάση τα συναισθήματα που αντιστοιχίζουν στο θύμα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια συναισθήματα πιστεύουν τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, ότι νιώθουν οι θύτες και τα θύματα περιστατικών θυματοποίησης; β) Ποιες εκφραστικές στρατηγικές θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρόνων, προκειμένου να απεικονίσουν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος στα σχέδιά τους:.

### **3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, αλλά και σε διεθνές επίπεδο γίνονται κάποιες υποθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αναμένεται, λοιπόν, τα παιδιά να αναφέρουν, ως συναισθήματα του θύτη, τη χαρά και το θυμό (Camodeca & Goossens, 2005. Ζαβράκα, 2010). Από την άλλη, στα συναισθήματα του θύματος πιθανόν να αναφερθούν η λύπη, ο φόβος και ο θυμός (Batsche & Knoff, 1994. Borg, 1998. Camodeca & Goossens, 2005. Νεστορίδου et al., 2010). Με άλλα λόγια, θεωρούμε ότι τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν το φαινόμενο της θυματοποίησης, αλλά και τις συναισθηματικές συνέπειες που προκαλεί στους συμμετέχοντες, και ειδικότερα στο θύμα.

Όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές, υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν περισσότερο στα σχέδιά τους την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή τις εκφράσεις του προσώπου, αφού πρόκειται για σχέδια ανθρώπων (Picard et al, 2007). Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η

αφηρημένη έκφραση, αναμένεται να συνδυαστούν με την κυριολεκτική έκφραση, αλλά να μην χρησιμοποιηθούν μόνες τους (Picard et al., 2007).

### 3.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.3.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 64 μαθητές (31 αγόρια) και μαθήτριες (33 κορίτσια) της Ε' και της Στ' τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 11-12 χρονών. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 45 μαθητές (27 κορίτσια και 18 αγόρια) από το 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας και 19 μαθητές (6 κορίτσια και 13 αγόρια) από το 31<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Βόλου. Από το 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας συμμετείχαν δυο τμήματα της Ε' τάξης και ένα της Στ' τάξης, ενώ από το 31<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Βόλου ένα τμήμα της Ε' τάξης και ένα της Στ' τάξης. Συνολικά συμμετείχαν 43 μαθητές της Ε' τάξης (22 κορίτσια και 21 αγόρια) και 21 μαθητές της Στ' τάξης (11 κορίτσια και 10 αγόρια).

**Πίνακας 3.1** Κατανομή δείγματος ανά φύλο

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Αγόρια</b>	31	48,4
<b>Κορίτσια</b>	33	51,5
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.2** Κατανομή δείγματος ανά τάξη

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Ε' τάξη δημοτικού</b>	43	67,1
<b>Στ' τάξη δημοτικού</b>	21	32,8
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

### 3.3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Κύριο εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το παιδικό σχέδιο. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν πώς πιστεύουν ότι αισθάνονται ο δράστης και το θύμα σε μια ιστορία θυματοποίησης, που τους διαβάστηκε από την ερευνήτρια.

Τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρεται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στην σύγχρονη έρευνα, η οποία μελετά τα συναισθήματα των παιδιών. Το σχέδιο είναι μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους αυτό-έκφρασης και μπορεί να μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τη ψυχολογική διάθεση των παιδιών (Yurtal & Kazim, 2010).

Το παιδικό σχέδιο επιλέχτηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα για πολλούς λόγους. Ένας από τους λόγους, είναι ότι επιτρέπει να προσεγγιστούν θέματα ευαίσθητα για τα παιδιά, για τα οποία μπορεί να ντρέπονται ή να φοβούνται να μιλήσουν (Burgess & Hartman, 1993). Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο της θυματοποίησης, ένα θέμα για το οποίο τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να μιλήσουν. Πολλά παιδιά είναι απρόθυμα να παραδεχθούν ότι εκφοβίζουν άλλους μαθητές ή ότι τα ίδια είναι θύματα εκφοβισμού, όταν ρωτούνται (Andreou & Bonoti, 2009). Για το λόγο αυτό, τα παιδικά σχέδια λειτουργούν ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο για να εκφράσουν έμμεσα τα παιδιά τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους για το φαινόμενο της θυματοποίησης (Andreou & Bonoti, 2009).

Επιπλέον, η συνεργασία με τα μικρά παιδιά είναι συχνά περιορισμένη. Για παράδειγμα, ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τον εκφοβισμό, δεν πρόκειται να λειτουργήσει σωστά, καθώς τα μικρά παιδιά μπορεί να μην έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού που απαιτούνται για την σωστή συμπλήρωσή τους (Gillies-Rezo & Bosacki, 2003) ή μπορεί να θεωρούν τη διαδικασία βαρετή και, έτσι, να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο στην τύχη και χωρίς πολλή σκέψη, προκειμένου να το συμπληρώσουν πιο γρήγορα. Κάτι τέτοιο φυσικά θα δημιουργούσε πρόβλημα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Για παράδειγμα, στο 1<sup>ο</sup> δημοτικό Ν. Ιωνίας Βόλου υπήρχαν αρκετά παιδιά Ρομά, τα οποία, λόγω συχνών απουσιών από το σχολείο, δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στον γραπτό λόγο (σε μια περίπτωση το παιδί δεν ήξερε καθόλου να γράφει και να διαβάζει). Το παιδικό σχέδιο έδωσε τη δυνατότητα και σε αυτά τα παιδιά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά Ρομά συχνά γίνονται θύματα ρατσισμού και

εκφοβισμού λόγω της διαφορετικότητάς τους και συνεπώς οι αντιλήψεις τους για τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Επιπρόσθετα, η ζωγραφική αποτελεί μια αγαπημένη και συνηθισμένη δραστηριότητα για τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο, η συμμετοχή των παιδιών έγινε πιο ευχάριστη και δημιουργική. Τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία και έδειχναν να ευχαριστούνται τη διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποια παιδιά ζητούσαν να επαναλάβουν τη διαδικασία και να ζωγραφίσουν ξανά.

Τέλος, το σχέδιο αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο για να εξεταστούν οι εσωτερικές αναπαραστάσεις των παιδιών (Brecht, Baldy, & Picard, 2009) και, έτσι, μπορεί να μας δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης, οι οποίες μπορεί να προκύψουν στη συνέχεια και να μην έχουν συμπεριληφθεί στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μας πληροφορήσει για τα είδη της θυματοποίησης, τα μέρη που εκδηλώνεται, τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τους συμμετοχικούς ρόλους κ.α. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη έρευνα επέτρεψε στα παιδιά να μιλήσουν για τα σχέδιά τους, να μοιραστούν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις ιδέες τους και τις αντιλήψεις τους, όσον αφορά τον εκφοβισμό και τα συναισθήματα που προκαλεί, τόσο στο θύτη, όσο και στο θύμα.

### **3.3.3. Διαδικασία**

Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2011 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2012. Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με ένα από τους δασκάλους της Ε' τάξης του 1<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Ν. Ιωνίας Βόλου και με τον διευθυντή του 31<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Βόλου και τους ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια, αφού πήρε την απαραίτητη άδεια από τους διευθυντές των δυο σχολείων, ήρθε σε επαφή με τους δασκάλους της Ε' τάξης και της Στ' τάξης κάθε σχολείου, τους ενημέρωσε για τη διαδικασία και καθορίστηκαν συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας.

Η ερευνήτρια επισκέπτονταν τα σχολεία τις ώρες που είχαν οριστεί. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, συστήνονταν στο εκάστοτε τμήμα, ενημέρωνε τους μαθητές για την ταυτότητα-ιδιότητα της, καθώς και για το λόγο της επίσκεψής της. Επιπλέον,



τους εξηγούσε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Στη συνέχεια, ζητούσε από ένα μαθητή κάθε φορά να την ακολουθήσει σε μια άλλη αίθουσα, την οποία της είχε παραχωρήσει το σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτήν την αίθουσα βρίσκονταν μόνο η ερευνήτρια και ένας μαθητής τη φορά. Γενικά όλη η διαδικασία διαρκούσε περίπου μισή ώρα για το κάθε παιδί. Όταν ολοκληρώνονταν η διαδικασία, η ερευνήτρια καλούσε άλλο μαθητή να έρθει στην τάξη και να συμμετάσχει στην έρευνα, πάντα με τη θέλησή του ίδιου. Τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος ήταν στην τάξη τους με το δάσκαλό τους και παρακολουθούσαν το μάθημα της ημέρας.

### **3.3.3.1. Προετοιμασία**

Η διαδικασία που ακολουθούνταν για κάθε παιδί ήταν συγκεκριμένη. Αρχικά, η ερευνήτρια συμπλήρωνε τα στοιχεία του παιδιού, δηλαδή το ονοματεπώνυμο του, το φύλο του και την ημερομηνία γέννησης του. Για τη συμπλήρωση των παραπάνω στοιχείων, η ερευνήτρια ρωτούσε το ίδιο το παιδί. Η ηλικία γέννησης του κάθε παιδιού επίσης διασταυρώνονταν στο τέλος, καθώς κάποια παιδιά δεν θυμόνταν πότε γεννήθηκαν ή δεν ήταν εντελώς σίγουρα. Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, συμπλήρωνε την ημερομηνία εξέτασης και την ηλικία του παιδιού σε μήνες με βάση τη χρονολογία γέννησής του.

Μετά τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων του παιδιού, η ερευνήτρια έκανε μια μικρή συζήτηση μαζί του, προκειμένου να αισθανθεί άνετα και να αποβάλλει το άγχος, που μπορεί να του προκάλεσε η επικοινωνία με ένα καινούριο άτομο ή η συμμετοχή του στην έρευνα. Έτσι, του έκανε διάφορες ερωτήσεις γνωριμίας. Οι πιο συχνές ερωτήσεις ήταν οι εξής: «Έχεις αδερφάκια;», «Τι παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;», «Πώς περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου;», «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;», «Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις;» και άλλες ερωτήσεις, οι οποίες προέκυπταν από τις απαντήσεις που έδινε το κάθε παιδί.

### **3.3.3.2. Έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα**

Αφού η ερευνήτρια αντιλαμβάνονταν ότι το παιδί αισθάνεται πλέον οικεία, προχωρούσε στο έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα. Η διαδικασία περιλάμβανε ορισμένες γενικές ερωτήσεις του τύπου: «Είναι η μαμά σου κάποιες φορές χαρούμενη;», «Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;» κ.α. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί εξοικειώνονταν με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα και, με βάση τις απαντήσεις του, η ερευνήτρια διαπίστωνε κατά πόσο το παιδί κατανοεί μερικά από τα βασικά συναισθήματα, όπως τη χαρά, τη λύπη, το φόβο και το θυμό. Πρέπει να αναφερθεί ότι όσα παιδιά δεν ανταποκρίνονταν στο συγκεκριμένο έργο, δεν συμμετείχαν στη διαδικασία που ακολουθούσε.

### **3.3.3.3. Έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων**

Στη συνέχεια, ακολουθούσε το έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων. Η ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί με τη σειρά πέντε εικόνες παιδιών (βλ. παράρτημα) που εκδήλωναν στο πρόσωπό τους τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου, του θυμού, αλλά και κανένα συναίσθημα. Επιλέχθηκαν τα παραπάνω συναισθήματα, καθώς μαζί με τα συναισθήματα της έκπληξης και της απέχθειας χαρακτηρίζονται ως βασικά συναισθήματα (Brechet, Picard & Baldy, 2007). Προτιμήθηκαν, λοιπόν τα τέσσερα παραπάνω συναισθήματα καθώς θεωρήθηκε ότι ταιριάζουν πιο πολύ με το φαινόμενο της θυματοποίησης και ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να τα αναγνωρίσουν πιο εύκολα σε σχέση με άλλα. Τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του κάθε παιδιού στις εικόνες (για παράδειγμα «Δείξε μου ποιο παιδί είναι θυμωμένο», «Ποιο είναι χαρούμενο;» και ούτω κάθε εξής). Οι ερωτήσεις έγιναν σε τυχαία σειρά και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές εικόνες για το κάθε φύλο (εικόνες κοριτσιών για τα κορίτσια και εικόνες αγοριών για τα αγόρια). Η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών σε σωστές και λάθος χωρίς να απαντά ή να δείχνει με τις εκφράσεις του προσώπου της, αν το παιδί απαντούσε σωστά ή λάθος.

#### **3.3.3.4. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος (ερωτήσεις)**

Μετά από τη παραπάνω διαδικασία, η ερευνήτρια ανακοινώνει στο παιδί ότι θα του διαβάσει μια σύντομη ιστορία και ζητά την προσοχή του. Η ιστορία έχει ως εξής: «Ο Γιώργος είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ΄ τάξης που έχει βάλει στο μάτι τον Περικλή, ένα παιδί από τη Δ΄ Δημοτικού. Ο Γιώργος κοροϊδεύει και απειλεί τον Περικλή καθημερινά, του σκίζει τα τετράδια, τον σπρώχνει ή τον χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν τον αφήνει να παίξει με τους φίλους του στο διάλειμμα». Όπως και στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες, η ερευνήτρια αλλάζει το φύλο και τα ονόματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας ανάλογα με το φύλο του συμμετέχοντος. Έτσι, για τα αγόρια συμμετέχοντες οι πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι ο Γιώργος (δράστης) και ο Περικλής (θύμα), ενώ για τα κορίτσια η Μαρία (θύτης) και η Αγγελική (θύμα). Η ερευνήτρια διαβάζει την παραπάνω ιστορία στο παιδί και του ζητά να της πει πώς πιστεύει ότι αισθάνονται οι δυο πρωταγωνιστές της ιστορίας (για παράδειγμα «Τι νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία:»).

#### **3.3.3.5. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος σε εικόνες**

Έπειτα, η ερευνήτρια ζητά από τα παιδιά να της δείξουν στις ίδιες εικόνες, που χρησιμοποιήθηκαν και στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων, ποια συναισθήματα πιστεύουν ότι νιώθουν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας (για παράδειγμα, «Δείξε μου στις εικόνες πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία»). Το παιδί δείχνει μια από τις εικόνες και η ερευνήτρια σημειώνει το συναίσθημα, που απεικονίζεται στην εικόνα που της έδειξε.

#### **3.3.3.6. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη/θύματος στα σχέδια**

Σε αυτό το στάδιο, η ερευνήτρια ζητά από το παιδί να ζωγραφίσει πώς αισθάνονται ο δράστης και το θύμα της ιστορίας. Δίνει στο παιδί ξυλομπογιές και το αφήνει να ζωγραφίσει ελεύθερα. Ο χρόνος, που είχε στην διάθεσή του ο κάθε συμμετέχοντας, δεν ήταν συγκεκριμένος, αλλά εξαρτιόνταν από τον ίδιο τον σχεδιαστή και από το πόσο λεπτομερές ήταν το σχέδιό του. Πρώτα, η ερευνήτρια

ζητά από τον μαθητή να ζωγραφίσει πώς αισθάνεται ο δράστης (για παράδειγμα, «Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία;») και, αφού ολοκληρώσει αυτό το σχέδιο, του ζητά να ζωγραφίσει πώς αισθάνεται το θύμα σε ένα άλλο σχέδιο. Με την ολοκλήρωση κάθε σχεδίου του ζητά να μιλήσει για το σχέδιο του και να της εξηγήσει τι ακριβώς ζωγράφισε (για παράδειγμα «Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιο σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;»). Τέλος, αφού το παιδί ολοκληρώσει και τα δυο σχέδια, του ζητά να ζωγραφίσει ένα τρίτο σχέδιο, το οποίο να απεικονίζει ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (για παράδειγμα «Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα, δηλαδή ούτε χαρά, ούτε λύπη, ούτε κανένα άλλο συναίσθημα»). Αυτό το σχέδιο αποτελεί το σχέδιο αναφοράς, το οποίο θα συγκριθεί με τα προηγούμενα δυο σχέδια, προκειμένου να αναλυθούν και να αξιολογηθούν τα σχέδιά του θύτη και του θύματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα φανεί αν το παιδί όντως απεικόνισε το συναίσθημα, που ανέφερε, αλλά και ποιες εκφραστικές στρατηγικές προτίμησε να χρησιμοποιήσει για να το απεικονίσει.

### **3.3.3.7. Ανάλυση δεδομένων**

Η ερευνήτρια, έχοντας μπροστά της και τα τρία σχέδια ενός παιδιού, προσπαθεί να τα αναλύσει, συγκρίνοντας κάθε φορά το σχέδιο αναφοράς με το σχέδιο του θύτη και του θύματος. Με αυτό τον τρόπο, εντοπίζει τις εκφραστικές στρατηγικές και τις ενδείξεις, που έχει χρησιμοποιήσει το κάθε παιδί, και τις καταγράφει. Στον πίνακα 3.3 παρουσιάζονται αναλυτικά οι εκφραστικές στρατηγικές και οι ενδείξεις που συνήθως χρησιμοποιούνται ανά συναίσθημα.

Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και οι πιθανές απαντήσεις. Τα δεδομένα της έρευνας καταχωρήθηκαν στη βάση δεδομένων του SPSS και στη συνέχεια αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Από αυτή την ανάλυση προέκυψαν διάφορα αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω.

**Πίνακας 3.3** Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την έκφραση συναισθημάτων, αντίστοιχες ενδείξεις και περιγραφή

<b>Στρατηγική</b>	<b>Ένδειξη</b>	<b>Περιγραφή</b>
Κυριολεκτική	Έκφραση προσώπου	Χαρά: Ανοικτά μάτια και χαμογελαστό στόμα Λύπη: Δάκρυα, συνοφρυωμένο στόμα Θυμός: Στόμα ή φρύδια προς τα κάτω, ορατά δόντια, ζαρωμένο πρόσωπο Φόβος: Ανοικτό ή τρεμουλιαστό στόμα και μάτια ορθάνοικτα
Μεταφορική-περιεχομένου	Πλαίσιο σχεδίου	Λέξεις, άνθρωποι, αντικείμενα, τοπίο, καιρός
	Στάση σώματος	Χαρά: Τα χέρια του ανθρώπου ζωγραφισμένα να σηκώνονται Λύπη: Τα χέρια του ανθρώπου ζωγραφισμένα κοντά στο σώμα ή στο πρόσωπο και οι ώμοι πεσμένοι Θυμός: Χέρια σηκωμένα ή στους γοφούς ή γροθιές Φόβος: Χέρια σηκωμένα
Μεταφορική-Αφηρημένη	Μέγεθος	Χαρά: Αύξηση του μεγέθους τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας Λύπη, Θυμός, Φόβος: Μείωση του μεγέθους τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας
	Χρώμα	Χαρά: Πρόσθεση 3 τουλάχιστον νέων χρωμάτων Λύπη, Θυμός, Φόβος: Μείωση χρωμάτων και παρουσία μαύρου χρώματος
	Γραμμές	Χαρά: Απαλές, καμπύλες Λύπη, Θυμός, Φόβος: Απότομες

### 3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 3.4.1. Έργα αναγνώρισης συναισθημάτων

Τα περισσότερα παιδιά αναγνώρισαν και τα τέσσερα συναισθήματα, αλλά και την απουσία συναισθήματος (τίποτα), τόσο κατά τη διάρκεια της εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα, όσο κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης των συναισθημάτων θύτη/θύματος σε εικόνες. Στο έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα, ανέφεραν σωστά παραδείγματα για τα συναισθήματα που αισθάνονται οι ίδιοι, αλλά και τα μέλη της οικογένειάς τους και δεν μπερδεύαν τα συναισθήματα μεταξύ τους. Ένας μικρός αριθμός παιδιών ανέφερε παρόμοια παραδείγματα για τα συναισθήματα της λύπης και του θυμού και δυσκολεύονταν να τα διακρίνει. Στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων θύτη/θύματος σε εικόνες, και πάλι, η μεγαλύτερη πλειοψηφία αναγνώρισε τα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά αναγνώρισαν το συναίσθημα της χαράς (100%), το οποίο, όπως αναφέρεται και στο δεύτερο κεφάλαιο, είναι το συναίσθημα που τα παιδιά αναγνωρίζουν πιο εύκολα μαζί με το συναίσθημα της λύπης. Παρόλα αυτά, η λύπη δεν αναγνωρίστηκε από όλα τα παιδιά, αλλά σε ποσοστό 93,8%. Μετά το συναίσθημα της χαράς αναγνωρίστηκαν τα συναισθήματα του θυμού (96,9%) και του φόβου (95,3). Τέλος, η απουσία συναισθήματος φάνηκε να δυσκολεύει πιο πολύ τα παιδιά και αναγνωρίστηκε από τα ίδια σε ποσοστό 90,6%.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας ήταν αναμενόμενο να μπορέσουν να αναγνωρίσουν με επιτυχία τα συγκεκριμένα συναισθήματα, αφού ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά αναγνωρίζουν και διακρίνουν τα συναισθήματα που εκφράζονται στις ζωγραφιές ή στα έργα τέχνης (Misailidi & Bonoti, 2008). Με αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα και η ερευνήτρια διαπίστωσε κατά πόσο οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα στις εικόνες. Στην περίπτωση, που κάποιο παιδί δεν αναγνώριζε τα συναισθήματα ή δυσκολευόταν να τα διακρίνει, η ερευνήτρια δεν ελάμβανε υπόψη τις τις απαντήσεις του, καθώς θα οδηγούσαν σε μη ακριβή αποτελέσματα για τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος και συνεπώς θα προσέβαλλαν την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Για αυτό τον λόγο, όσα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στα έργα αναγνώρισης συναισθημάτων, αποκλείστηκαν από την περαιτέρω διαδικασία.



**Πίνακας 3.4** Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Θυμός</b>	62	96,9
<b>Λύπη</b>	60	93,8
<b>Χαρά</b>	64	100,0
<b>Φόβος</b>	61	95,3
<b>Τίποτα</b>	58	90,6
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

### 3.4.2. Συναισθήματα θύτη

Τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος διερευνήθηκαν με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος ήταν οι συμμετέχοντες να πουν ποιο συναίσθημα νομίζουν ότι αισθάνονται οι πρωταγωνιστές της ιστορίας (μέσω ερωτήσεων). Ο δεύτερος να δείξουν το συναίσθημα του δράστη και του θύματος σε εικόνες προσώπων, που τους δόθηκαν, και ο τελευταίος, να ζωγραφίσουν πώς αισθάνονται ο θύτης και το θύμα.

Για τα συναισθήματα του θύτη, τα παιδιά είπαν πως ο θύτης αισθάνεται θυμό (53,1%) και χαρά (34,4%). Ακολούθησε το συναίσθημα της λύπης (7,8%) και η απουσία συναισθήματος (3,1%), ενώ μόνο ένα παιδί (1,6%) είπε πως αισθάνεται φόβο. Στην ίδια λογική κυμαίνονται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των άλλων δυο τρόπων διερεύνησης. Στον δεύτερο τρόπο, τα παιδιά συνεχίζουν να θεωρούν ότι ο θύτης κυρίως νιώθει θυμό (67,2%) και χαρά (18,8%), αλλά το αμέσως επόμενο συναίσθημα είναι η απουσία συναισθήματος (7,8%) και όχι της λύπης (4,7%). Τελευταίο εντοπίζεται και πάλι το συναίσθημα του φόβου (1,6%). Στα σχέδια των παιδιών τα συναισθήματα είναι τα ίδια με τον πρώτο τρόπο διερεύνησης. Πιο συγκεκριμένα, ο θυμός επιλέγεται σε ποσοστό 50,0% και η χαρά σε ποσοστό 40,6%, η λύπη σε ποσοστό 6,3% και η απουσία συναισθήματος σε ποσοστό 3,1%, ενώ ο φόβος δεν προτιμάται καθόλου από τους συμμετέχοντες. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως και με τους τρεις τρόπους διερεύνησης καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, πιστεύουν ότι ο δράστης σε μια σκηνή θυματοποίησης αισθάνεται κυρίως θυμό και κάποιες φορές χαρά.

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν ταυτίζονται με την ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά θα επιλέξουν για τα συναισθήματα του θύτη τη χαρά και το θυμό. Άρα, η ερευνητική υπόθεση, που διατυπώθηκε με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τις αντίστοιχες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, επαληθεύεται.

**Πίνακας 3.5** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύτη (προφορικά)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	22	34,4
<b>Λύπη</b>	5	7,8
<b>Θυμός</b>	34	53,1
<b>Φόβος</b>	1	1,6
<b>Τίποτα</b>	2	3,1
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.6** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύτη (εικόνες)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	12	18,8
<b>Λύπη</b>	3	4,7
<b>Θυμός</b>	43	67,2
<b>Φόβος</b>	1	1,6
<b>Τίποτα</b>	5	7,8
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.7** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύτη (σχέδιο)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	26	40,6
<b>Λύπη</b>	4	6,3
<b>Θυμός</b>	32	50,0
<b>Φόβος</b>	0	0,0
<b>Τίποτα</b>	2	3,1
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

### 3.4.3. Συναισθήματα θύματος

Για τα συναισθήματα του θύματος, τα παιδιά είπαν, όταν ρωτήθηκαν από τον ερευνητή, πως το θύμα αισθάνεται λύπη (51,6%) και φόβο (43,8%). Ακολούθησε το συναίσθημα του θυμού (4,7%). Η απουσία συναισθήματος (τίποτα), καθώς και το συναίσθημα της χαράς δεν αναφέρθηκαν καθόλου ως συναισθήματα του θύματος από τα παιδιά. Στην ίδια ακριβώς λογική κυμαίνονται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των άλλων δυο τρόπων διερεύνησης. Στον δεύτερο τρόπο (με τη χρήση των εικόνων), τα παιδιά συνεχίζουν να θεωρούν ότι το θύμα κυρίως νιώθει λύπη (76,6%) και φόβο (20,3%) και ίσως λίγο θυμό (1,6%). Η απουσία συναισθήματος (1,6%) επιλέχτηκε μόνο από ένα μαθητή, ενώ το συναίσθημα της χαράς και πάλι δεν το επέλεξε κανένας συμμετέχοντας. Στα σχέδια των παιδιών, η λύπη επιλέγεται σε ποσοστό 79,7%, ο φόβος σε ποσοστό 40,6% και ο θυμός σε ποσοστό 3,1%, ενώ η απουσία συναισθήματος και το συναίσθημα της χαράς δεν προτιμήθηκε καθόλου από τους συμμετέχοντες. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως και με τους τρεις τρόπους διερεύνησης καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, πιστεύουν ότι το θύμα σε μια σκηνή θυματοποίησης αισθάνεται κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο.

Άρα, τα αποτελέσματα για τα συναισθήματα του θύματος ταυτίζονται ως προς τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τις αντίστοιχες έρευνες, που αναφέρονται στο δεύτερο κεφάλαιο.

**Πίνακας 3.8** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύματος (προφορικά)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	0	0,0
<b>Λύπη</b>	33	51,6
<b>Θυμός</b>	3	4,7
<b>Φόβος</b>	28	43,8
<b>Τίποτα</b>	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.9** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύματος (εικόνες)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	0	0,0
<b>Λύπη</b>	49	76,6
<b>Θυμός</b>	1	1,6
<b>Φόβος</b>	13	20,3
<b>Τίποτα</b>	1	1,6
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.10** Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα του θύματος (σχέδιο)

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Χαρά</b>	0	0,0
<b>Λύπη</b>	51	79,7
<b>Θυμός</b>	2	3,1
<b>Φόβος</b>	11	17,2
<b>Τίποτα</b>	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

#### **3.4.4. Εκφραστικές στρατηγικές**

Έχοντας διαθέσιμο ένα συναισθηματικά ουδέτερο σχέδιο ήταν πιο εύκολο να εντοπιστούν και να ερμηνευτούν οι διάφορες εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στα σχέδια του δράστη και του θύματος. Το πρώτο και το δεύτερο σχέδιο των συμμετεχόντων συγκρίθηκε με το σχέδιο αναφοράς και με αυτό τον τρόπο εντοπίστηκαν οι διάφορες εκφραστικές που χρησιμοποιήθηκαν (βλ. και πίνακα 3.3).

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι τα παιδιά, τόσο στο σχέδιο του θύτη, όσο και στο σχέδιο του θύματος, προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή τις εκφράσεις του προσώπου. Συγκεκριμένα, στο σχέδιο του δράστη η κυριολεκτική έκφραση προτιμήθηκε σε ποσοστό 85,9% και στο σχέδιο του θύματος σε ποσοστό 95,3%. Αμέσως μετά την κυριολεκτική έκφραση, προτιμήθηκε το πλαίσιο σχεδίου και η αφηρημένη έκφραση. Στο σχέδιο του θύτη το πλαίσιο σχεδίου

προτιμήθηκε σε ποσοστό 39,1% και η αφηρημένη έκφραση σε ποσοστό 17,2%, ενώ στο σχέδιο του θύματος το πλαίσιο σχεδίου σε ποσοστό 18,8% και η αφηρημένη έκφραση σε ποσοστό 6,3%, όπως και η στάση του σώματος. Η στάση του σώματος στο σχέδιο του δράστη χρησιμοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες σε ποσοστό 12,5%. Από την εκφραστική στρατηγική της αφηρημένης έκφρασης, οι μαθητές έδειξαν προτίμηση μόνο στο μέγεθος και καθόλου στο χρώμα και στις γραμμές. Συγκεκριμένα, απεικόνιζαν τον δράστη πιο μεγάλο από το θύμα, εξηγώντας ότι είναι πιο δυνατός από αυτό. Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η αφηρημένη έκφραση, συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όλες οι ερευνητικές υποθέσεις, που διατυπώθηκαν, επαληθεύονται.

**Πίνακας 3.11** Απεικόνιση συναισθημάτων στο σχέδιο του θύτη μέσω των εκφραστικών στρατηγικών

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Έκφραση προσώπου</b>	55	85,9
<b>Στάση του σώματος</b>	8	12,5
<b>Πλαίσιο σχεδίου</b>	25	39,1
<b>Αφηρημένη έκφραση</b>	11	17,2
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

**Πίνακας 3.12** Απεικόνιση συναισθημάτων στο σχέδιο του θύματος μέσω των εκφραστικών στρατηγικών

	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Έκφραση προσώπου</b>	61	95,3
<b>Στάση του σώματος</b>	4	6,3
<b>Πλαίσιο σχεδίου</b>	12	18,8
<b>Αφηρημένη έκφραση</b>	4	6,3
<b>Σύνολο</b>	64	100,0

### 3.5. Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίων θύτη/θύματος

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα σχέδια των παιδιών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με το τρίτο σχέδιο, το οποίο αποτέλεσε το σχέδιο αναφοράς. Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίστηκαν οι διάφορες εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά, για να εκφράσουν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, αλλά και γενικότερα για να απεικονίσουν μια σκηνή θυματοποίησης.

Για παράδειγμα, μια μαθήτρια της Στ' τάξης του δημοτικού, μετά την αφήγηση της ιστορίας, αναφέρει στην ερευνήτρια: «Η Μαρία (θύτης) θέλει να βγάλει τη δύναμή της, να ξεσπάσει το θυμό της και βρίσκει ένα πιο αδύναμο κορίτσι, για να ξεσπάσει. Την απειλεί για να νιώσει καλύτερα. Η Αγγελική (θύμα) αισθάνεται φόβο να μην της κάνει κακό». Όταν της ζητήθηκε να δείξει στις εικόνες τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, έδειξε για τον θύτη το κορίτσι που αισθάνεται θυμό και για το θύμα το κορίτσι που αισθάνεται λύπη. Στο σχέδιο του θύτη (εικόνα 1α) ανέφερε τα εξής: «Ζωγράφισα τη Μαρία να γελάει με την Αγγελική, κρατώντας στο ένα χέρι το σκισμένο τετράδιο της, με τις σελίδες στο πάτωμα. Δείχνει την Αγγελική με αγενή τρόπο». Από την άλλη, στο σχέδιο του θύματος (εικόνα 1β) λέει χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα την Αγγελική να κλαίει. Φαίνεται το συννεφάκι της Μαρίας, που γελάει. Είναι γυρισμένη, για να μην δουν τα κλάματα». Στο σχέδιο αναφοράς (εικόνα 1γ) λέει: «Ζωγράφισα ένα παιδί να κοιμάται. Δεν έχει αισθήματα. Δεν μπορεί να ελέγχει τις αισθήσεις του, όταν κοιμάται». Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μαθήτρια ανέφερε με τον πρώτο (με ερωτήσεις) και τον δεύτερο (εικόνες) τρόπο διερεύνησης ότι ο δράστης αισθάνεται θυμό, ενώ με τον τρίτο (σχέδιο) ότι αισθάνεται χαρά. Για το θύμα, στον πρώτο τρόπο διερεύνησης ανέφερε ότι αισθάνεται φόβο, ενώ στους υπόλοιπους ότι αισθάνεται λύπη.

Στο σχέδιο του δράστη, η μαθήτρια ζωγράφισε τον δράστη να αισθάνεται χαρά, να γελάει και να σκίζει το τετράδιο του θύματος δείχνοντας το κοροϊδευτικά. Συγκρίνοντας το με το σχέδιο αναφοράς, διαπιστώνουμε ότι έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση προσώπου (κυριολεκτική έκφραση), καθώς στο σχέδιο του θύτη η ανθρώπινη φιγούρα χαμογελάει (στόμα γυρισμένο προς τα πάνω), ενώ στο σχέδιο αναφοράς το στόμα είναι σε ευθεία γραμμή. Επίσης, έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς στο σχέδιο του θύτη η μαθήτρια ζωγράφισε τον θύτη να σηκώνει το χέρι του και να δείχνει κοροϊδευτικά το θύμα. Στο πλαίσιο σχεδίου, εντάσσεται το συννεφάκι με τα γέλια του θύτη, καθώς και το σκισμένο τετράδιο. Στο



συγκεκριμένο σχέδιο δεν έχει χρησιμοποιηθεί καθόλου η αφηρημένη έκφραση (χρώμα, μέγεθος, γραμμές). Στο σχέδιο του θύματος, η μαθήτρια ζωγράφισε το θύμα να κλαίει με γυρισμένη την πλάτη (για να μην δουν οι άλλοι ότι κλαίει) και τα χέρια στο πρόσωπο. Συγκρίνοντας το με το σχέδιο αναφοράς, διαπιστώνουμε ότι έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση προσώπου (κυριολεκτική έκφραση), καθώς το θύμα κλαίει. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, στο συννεφάκι του θύματος, τα θαυμαστικά έχουν χρησιμοποιηθεί για να δημιουργηθεί ένα λυπημένο πρόσωπο με το στόμα γυρισμένο προς τα κάτω και με δάκρυα στα μάτια. Τα δυο συννεφάκια, το ένα με το γέλιο του θύτη και το άλλο με το κλάμα του θύματος, ανήκουν στο πλαίσιο σχεδίου. Επιπρόσθετα, έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς το θύμα έχει γυρισμένη την πλάτη του για να κλάψει και τα χέρια του στο πρόσωπο.



Εικόνα 1α Σχέδιο θύτη

Εικόνα 1β Σχέδιο θύματος



Εικόνα 1γ Σχέδιο αναφοράς

Ένα ακόμη ενδιαφέρον παράδειγμα είναι αυτό ενός παιδιού Ρομά που φοιτούσε στην Ε' τάξη του δημοτικού. Ο συγκεκριμένος μαθητής, όταν ρωτήθηκε από την ερευνήτρια πότε αισθάνεται λύπη, απάντησε: «Όταν με κοροϊδεύουν, με χτυπούν, όταν δεν με παίζουν, όταν ρίχνουν το φταιξιμο πάνω μου». Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, τον ρώτησε αν συμβαίνουν συχνά τα συγκεκριμένα περιστατικά. Ο μαθητής, τότε, με μεγάλη προθυμία είπε στην ερευνήτρια πως τα παιδιά του σχολείου λένε ότι βρωμάει και πως συχνά τον χαρακτηρίζουν «μαύρο», «χοντρό», «αράπη» και «γύφτο». Ο ερευνητής, ακολούθως, ρώτησε τον μαθητή πώς αντιδρά σε αυτές τις περιπτώσεις. Ο μαθητής είπε χαρακτηριστικά: «Δεν αντιδρώ, γιατί είμαι στο σχολείο, αλλά αλλού θα αντιδρούσα. Τους λέω «Εσείς είστε καλύτεροι από εμένα;». Το λέω στο δάσκαλο, αλλά δεν αλλάζει τίποτα.». Από την παραπάνω συζήτηση μπορούμε να καταλάβουμε πως ο συγκεκριμένος μαθητής είναι θύμα bullying.

Ο ίδιος μαθητής, μετά την αφήγηση της ιστορίας, αναφέρει στον ερευνητή: «Ο Γιώργος (θύτης) το βρίσκει αστείο. Του αρέσει. Νιώθει πιο δυνατός, σαν βασιλιάς, πιο έξυπνος. Ο Περικλής αισθάνεται λύπη, θα κλαίει. Θα ήθελε και αυτός να τον χτυπήσει, αλλά δεν μπορεί». Όταν του ζητήθηκε να δείξει στις εικόνες τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, έδειξε για τον θύτη το αγόρι που αισθάνεται θυμό και για το θύμα το αγόρι που αισθάνεται λύπη. Στο σχέδιο του θύτη (εικόνα 2α) ανέφερε τα εξής: «Ζωγράφισα τον Γιώργο να χτυπά τον Περικλή και να είναι θυμωμένος» Από την άλλη, στο σχέδιο του θύματος (εικόνα 2β) λέει χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα τον Περικλή να λέει «Όλο τα ίδια και τα ίδια.», επειδή ο Γιώργος τον ενοχλεί και κλαίει έξω από το σχολείο». Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο μαθητής ανέφερε με τον πρώτο τρόπο διερεύνησης (με ερωτήσεις) ότι ο δράστης αισθάνεται χαρά, με τον δεύτερο (εικόνες) και με τον τρίτο (σχέδιο) ότι αισθάνεται θυμό. Για το θύμα, και στους τρεις τρόπους διερεύνησης ανέφερε ότι το θύμα αισθάνεται λύπη.

Στο σχέδιο του δράστη, ο μαθητής ζωγράφισε τον δράστη να αισθάνεται θυμό. Ο δράστης πιάνει το θύμα από το λαιμό και του ζητά να του δώσει τα χρήματά του, λέγοντας του πως θα τον «τσακίσει». Το θύμα φοβισμένο παρακαλά τον δράστη να τον αφήσει και του δίνει τα χρήματά του. Στο συγκεκριμένο περιστατικό θυματοποίησης συμμετέχει και ένα ακόμη αγόρι, το οποίο φωνάζει «Ξύλο. Ξύλο» και προσκαλεί και άλλους να έρθουν να παρακολουθήσουν το περιστατικό (ενισχυτής). Η σκηνή διαδραματίζεται στην αυλή του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί πως το σχολείο, που έχει ζωγραφίσει ο μαθητής, είναι το ίδιο με το σχολείο που πηγαίνει ο ίδιος. Στο σχέδιο του, έχει χρησιμοποιηθεί η στάση του σώματος, καθώς ο δράστης χτυπά το

θύμα. Τα συννεφάκια, τα χρήματα, το σχολείο και η παρουσία του θύματος και του ενισχυτή ανήκουν στο πλαίσιο σχεδίου. Στο σχέδιο του θύματος, ο μαθητής ζωγράφισε το θύμα να φεύγει από το σχολείο και να κλαίει λέγοντας «Όλο τα ίδια και τα ίδια». Από την συγκεκριμένη έκφραση φαίνεται πως η θυματοποίησή του επαναλαμβάνεται. Και στο συγκεκριμένο σχέδιο, το μέρος είναι υπαρκτό και βρίσκεται έξω από το σχολείου του μαθητή. Ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει την έκφραση προσώπου, καθώς το θύμα κλαίει. Επιπλέον, έχει αξιοποιηθεί και το πλαίσιο σχεδίου, καθώς μπορούμε να δούμε την εξωτερική όψη του σχολείου, το δρόμο, ένα αυτοκίνητο και το συννεφάκι με τα λόγια του θύματος. Το θύμα εμφανίζεται πιο μικρό από τον θύτη, αλλά και από την ανθρώπινη φιγούρα του σχεδίου αναφοράς. Άρα, ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει και την αφηρημένη έκφραση και πιο συγκεκριμένα την ένδειξη του μεγέθους.



Εικόνα 2α Σχέδιο θύτη



Εικόνα 2β Σχέδιο θύματος

### 3.5.1. Παραδείγματα σχεδίων με έκφραση προσώπου



Εικόνα 3 Σχέδιο θύματος



Εικόνα 4 Σχέδιο θύματος

Στην εικόνα 3, ο μαθητής έχει ζωγραφίσει το θύμα λυπημένο. Χαρακτηριστικά λέει: «Είναι λυπημένος και έχει παντού μελανιές από τις μπουνιές». Στο σχέδιό του έχει χρησιμοποιήσει την έκφραση προσώπου, καθώς το στόμα του θύματος είναι γυρισμένο προς τα κάτω και το πρόσωπό του έχει μελανιές. Με μελανιές στο πρόσωπο και λυπημένο απεικόνισε το θύμα και ένας άλλος μαθητής. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου του, είπε στην ερευνήτρια: «Τον ζωγράφισα να κλαίει, να τον έχουν χτυπήσει. Έχει μαυρισμένα μάτια και του τρέχουν αίματα. Είναι λυπημένος». Στο συγκεκριμένο σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί και πάλι μόνο η έκφραση προσώπου, αφού το θύμα κλαίει, έχει μαυρισμένα μάτια, πληγές στο πρόσωπο και το στόμα του γυρισμένο προς τα κάτω.



Εικόνα 5 Σχέδιο θύματος



Εικόνα 6 Σχέδιο θύματος

Στις εικόνες 5 και 6 το θύμα εμφανίζεται λυπημένο με δάκρυα στα μάτια και με το στόμα γυρισμένο προς τα κάτω (έκφραση προσώπου). Στο πρώτο σχέδιο, ο σχεδιαστής αναφέρει: «Ζωγράφισα τον Περικλή να κλαίει», ενώ στο δεύτερο σχέδιο η σχεδιάστρια λέει: «Ζωγράφισα την Αγγελική να νιώθει λύπη από τη Μαρία, διότι την πληγώνει καθημερινά»





Εικόνα 7 Σχέδιο θύματος



Εικόνα 8 Σχέδιο θύματος

Στις εικόνες 7 και 8, τα θύματα αισθάνονται φόβο. Ο μαθητής, οποίος σχεδίασε το πρώτο σχέδιο, είπε τα εξής: «Θα τον κάνω κοντό με μια έκφραση φόβου, λίγο λεπτό. Είναι αδύναμος, αλλά και μικρότερος. Φοράει γυαλιά». Ο μαθητής χρησιμοποίησε την έκφραση προσώπου, γιατί το θύμα έχει ανοικτό το στόμα του από το φόβο. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να πούμε ότι χρησιμοποίησε το μέγεθος, καθώς, αν συγκρίνουμε το σχέδιο του θύματος με το σχέδιο αναφοράς, θα δούμε ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στο μέγεθος. Αξίζει να σημειωθεί πως στην εικόνα 5 και 7 τα θύματα φορούν γυαλιά, ενώ οι σχεδιαστές δεν έχουν ζωγραφίσει γυαλιά, ούτε στο σχέδιο του θύτη, ούτε στο σχέδιο αναφοράς. Ο Olweus (1996) εξηγεί πως τα παιδιά συχνά πιστεύουν πως τα παιδιά με γυαλιά ή με κάποια άλλη απόκλιση από κάποιον κοινό μέσο όρο χαρακτηριστικών μπορούν να θυματοποιηθούν πιο εύκολα. Στην εικόνα 8, η μαθήτρια ζωγράφισε το θύμα φοβισμένο με το τρεμουλιαστό το στόμα (έκφραση προσώπου). Η μαθήτρια είπε στην ερευνήτρια για το σχέδιο της τα ακόλουθα: «Ζωγράφισα την Αγγελική, που είναι φοβισμένη και είναι έτοιμη να κλάψει, επειδή την πειράζει».



Εικόνα 9 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 10 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 11 Σχέδιο θύτη

Στις εικόνες 9, 10 και 11 απεικονίζονται θύτες. Στις δυο πρώτες εικόνες οι θύτες αισθάνονται χαρά, ενώ στην τρίτη εικόνα ο θύτης νιώθει θυμό. Στην εικόνα 9, το θύμα είναι χαμογελαστό (στόμα γυρισμένο προς τα πάνω) και βγάζει την γλώσσα του έξω κοροϊδευτικά (έκφραση προσώπου). Στο συγκεκριμένο σχέδιο εκτός από την έκφραση προσώπου έχει χρησιμοποιηθεί και το πλαίσιο σχεδίου, καθώς η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει ένα συννεφάκι που λέει «Τραλαλα πήρε το μάθημά της». Η μαθήτρια, όταν τελείωσε το σχέδιο της, είπε γι αυτό: «Ζωγράφισα τη Μαρία που έχει χαρά, επειδή πήρε το μάθημά της η Αγγελική. Λογικά κάτι της έκανε». Στην εικόνα 10, έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η έκφραση προσώπου, αφού το θύμα γελάει (στόμα γυρισμένο προς τα πάνω). Ο μαθητής είπε χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα τον Γιώργο να νευριάζει τον Περικλή. Του σπάει τα νεύρα, τον κοροϊδεύει, γελάει και λέει «Χα χα μικρέ κοντοστούπη». Στην εικόνα 11, ο θύτης είναι νευριασμένος, καπνοί βγαίνουν από τη μύτη του, έχει κόκκινα μάτια από τον θυμό και φαίνονται τα δόντιά της (έκφραση προσώπου). Η μαθήτρια, μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου της, είπε στην ερευνήτρια: «Ζωγράφισα τη Μαρία θυμωμένη. Βγαίνει καπνός από τη μύτη, έχει κόκκινα μάτια. Έτσι, μοιάζει πιο πολύ θυμωμένη».

### 3.5.2. Παραδείγματα σχεδίων με πλαίσιο σχεδίου



Εικόνα 12 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 13 Σχέδιο θύτη

Στις εικόνες 12 και 13, οι θύτες νιώθουν χαρά. Το στόμα του θύτη είναι χαμογελαστό (γυρισμένο προς τα πάνω) και στις δυο εικόνες, άρα συμπεραίνουμε πως έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση προσώπου για να εκφραστεί το συναίσθημα της χαράς. Στο πρώτο σχέδιο, εκτός από τον θύτη υπάρχει και μια φίλη του θύτη (πλαίσιο σχεδίου), η οποία πιθανόν να έχει το ρόλο του βοηθού δράστη. Επίσης, στο σχέδιο



υπάρχει το σχολείο, η αυλή του σχολείου, το θύμα, καθώς και συννεφάκια με τα λόγια του θύτη και της φίλης του, που κοροϊδεύουν το θύμα (πλαίσιο σχεδίου). Το θύμα εμφανίζεται να κλαίει και να είναι απομονωμένο από τους άλλους (αποκλεισμός). Η μαθήτρια είπε για το σχέδιο της: «Ζωγράφισα το σχολείο, μια μπασκέτα, την Αγγελική, που κλαίει, και τη Μαρία με μια φίλη της, που κοροϊδεύει την Αγγελική, που κάθεται σε μια γωνία και κλαίει». Στην εικόνα 13, η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει ένα συννεφάκι (πλαίσιο σχεδίου), μέσα στο οποίο έχει ζωγραφίσει τον θύτη να σηκώνει στα χέρια του ένα λεωφορείο (ο θύτης υπερτερεί σε δύναμη από το θύμα) και να προσπαθεί να το ρίξει στο θύμα, το οποίο τρέχει πανικόβλητο να σωθεί. Η μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά: «Η Μαρία αισθάνεται δυνατή, θέλει να ρίξει ένα λεωφορείο πάνω στην Αγγελική».



Εικόνα 14 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 15 Σχέδιο θύτη

Στις εικόνες 14 και 15, οι θύτες είναι θυμωμένοι. Στο πρώτο σχέδιο, ο θύτης έχει το στόμα του και τα μάτια του κατεβασμένα προς τα κάτω (έκφραση προσώπου), επίσης, στο σχέδιο υπάρχει και ένα συννεφάκι (πλαίσιο σχεδίου) με ένα σύννεφο και ένα κεραυνό. Ο μαθητής είπε: «Ζωγράφισα τον Γιώργο, έχει μια έκφραση θυμού και ζήλιας. Έχει βλέμμα θυμωμένο». Στο δεύτερο σχέδιο, φαίνονται τα δόντια του θύτη (έκφραση προσώπου). Επίσης, απεικονίζεται το θύμα πεσμένο κάτω και δίπλα του να υπάρχουν οι σκισμένες σελίδες από το τετράδιό του (πλαίσιο σχεδίου). Το θύμα και σε αυτό το σχέδιο φοράει γυαλιά (όπως και στις εικόνες 5 και 7). Εκτός από την έκφραση προσώπου και το πλαίσιο σχεδίου, στο συγκεκριμένο σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς το χέρι του θύτη είναι σηκωμένο για να σπρώξει το θύμα. Ο μαθητής ανέφερε τα εξής: «Ζωγράφισα τον Γιώργο, που ρίχνει τον Περικλή, και τα σκισμένα φύλλα τετραδίου. Ο Περικλής φορά γυαλιά. Ο Γιώργος είναι νευριασμένος».

### 3.5.3. Παραδείγματα σχεδίων με στάση σώματος



Εικόνα 16 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 17 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 18 Σχέδιο θύτη

Τα παραπάνω σχέδια απεικονίζουν τον θύτη-Γιώργο. Στο πρώτο σχέδιο ο θύτης εμφανίζεται θυμωμένος με το στόμα και τα φρύδια κατεβασμένα προς τα κάτω (έκφραση προσώπου), ενώ τα χέρια του είναι στη μέση του (στάση σώματος). Ο μαθητής είπε για το σχέδιό του: «Ζωγράφισα τον Γιώργο θυμωμένο, με φρύδια θυμωμένα και τα χέρια έτσι». Στο επόμενο σχέδια, οι θύτες αισθάνονται χαρά. Στην εικόνα 17, βλέπουμε τον θύτη με μύες (στάση σώματος) στα χέρια και στα πόδια (υπερτερεί σε δύναμη από το θύμα) και με χαμογελαστό το στόμα (έκφραση προσώπου). Στο σχέδιο, επίσης, απεικονίζεται και το θύμα (πλαίσιο σχεδίου). Ο μαθητής ανέφερε στην ερευνήτρια τα εξής: «Ο Γιώργος έχει μπράτσα και νιώθει δυνατός. Είναι χαρούμενος». Στο τρίτο σχέδιο βλέπουμε και πάλι πως το παιδί έχει ζωγραφίσει τον θύτη με μύες (στάση σώματος) για να δείξει τη δύναμή του, ενώ, ακόμα, υπάρχει ένα συννεφάκι με τα γέλια του (πλαίσιο σχεδίου). Το παιδί είπε για το σχέδιό του: «Ζωγράφισα τον Γιώργο να λέει χα χα, να χαίρεται και να έχει μπράτσα».



Εικόνα 19 Σχέδιο θύματος



Εικόνα 20 Σχέδιο θύματος

Τα παραπάνω σχέδια απεικονίζουν το θύμα-Περικλή να αισθάνεται φόβο. Στην πρώτη εικόνα το θύμα έχει το στόμα κατεβασμένο προς τα κάτω και τα μάτια ορθάνοικτα (έκφραση προσώπου). Επίσης, ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει και την στάση σώματος, καθώς τα χέρια του θύματος κατευθύνονται προς τα δεξιά, όπως λέει και ο ίδιος «Ζωγράφισα τον Περικλή σε μια στάση σαν να είναι έτοιμος να φύγει, να τρέξει για να αποφύγει τα χτυπήματα του Γιώργου, με γουρλωμένα τα μάτια από το φόβο». Στο άλλο σχέδιο, το θύμα απεικονίζεται με το στόμα και τα μάτια ορθάνοικτα (έκφραση προσώπου), ενώ τα χέρια του βρίσκονται πάνω στο κεφάλι του (στάση σώματος). Ο μαθητής λέει χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα τον Περικλή να φοβάται και να έχει τα χέρια στο κεφάλι».

#### 3.5.4. Παραδείγματα σχεδίων με αφηρημένη έκφραση



Εικόνα 21 Σχέδιο θύτη



Εικόνα 22 Σχέδιο θύτη

Στις παραπάνω εικόνες ο θύτης απεικονίζεται μεγαλύτερος από το θύμα (αφηρημένη έκφραση-μέγεθος), προκειμένου να φανεί ότι υπερτερεί σε δύναμη από αυτό. Στην πρώτη εικόνα, ο θύτης χαμογελά (στόμα προς τα πάνω-έκφραση προσώπου). Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς έχει σηκώσει τα χέρια του για να σκίσει το τετράδιο του θύματος. Στο σχέδιο εμφανίζεται, ακόμη, μια μπασκέτα, το θύμα και τα τετράδιά του (πλαίσιο σχεδίου). Ο μαθητής είπε για το σχέδιο του στην ερευνήτρια τα ακόλουθα: «Ζωγράφισα τον Γιώργο να σκίζει το τετράδιο του Περικλή στο διάλειμμα και να τον πειράζει. Είναι χαρούμενος». Στο άλλο σχέδιο, απεικονίζεται η Μαρία-θύτης θυμωμένη με κόκκινο πρόσωπο από το

θυμό και με συνοφρυωμένο στόμα (έκφραση προσώπου). Η μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά: «Τη Μαρία, την έκανα κόκκινη, επειδή είναι θυμωμένη. Της έκανα χοντρά χέρια και πόδια, επειδή είναι δυνατή, στόμα θυμωμένο, αλλά δεν το πέτυχα καλά».



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Το φαινόμενο της θυματοποίησης είναι ένα διεθνές φαινόμενο με σοβαρές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους σε αυτό. Περιστατικά θυματοποίησης εκτυλίσσονται και στα ελληνικά σχολεία. Παρόλα αυτά, οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το φαινόμενο του bullying είναι ελάχιστες. Συνεπώς, αφού ο σχολικός εκφοβισμός πλήττει και τη χώρα μας, απαιτείται εκτενέστερη έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στο εξωτερικό και κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες υπάρχει πληθώρα ερευνών για το bullying. Ωστόσο, υπάρχουν λίγες έρευνες που να μελετούν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, ενώ καμία που να μελετά το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τα συναισθήματα των παραπάνω συμμετοχικών ρόλων.

Αυτός ακριβώς ήταν και ο στόχος της παρούσας έρευνας που προσπάθησε να διερευνήσει με τη βοήθεια του παιδικού σχεδίου το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προέκυψαν διάφορα ευρήματα και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα τα οποία παρουσιάζονται διεξοδικά στη συνέχεια.

### **4.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΥΤΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΘΥΜΑ**

Τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι τα παιδιά, ηλικίας 11-12 χρόνων, πιστεύουν ότι ο δράστης σε μια σκηνή θυματοποίησης αισθάνεται κυρίως θυμό και κάποιες φορές χαρά. Από την άλλη, διαπιστώνουμε πως, σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά πιστεύουν ότι το θύμα σε μια σκηνή θυματοποίησης αισθάνεται κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο. Παρόμοια αποτελέσματα για τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος μας έδωσαν και οι τρεις τρόποι διερεύνησης (ερωτήσεις, εικόνες και σχέδια).

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος. Σύμφωνα με τους Νεστορίδου et al. (2010), τα θύματα συνήθως εκδηλώνουν τη ψυχική τους αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα, φόβο ή θυμό. Οι Batsche και Knoff (1994) αναφέρουν ότι η παρουσία ενός θύτη στο σχολείο δημιουργεί ένα κλίμα φόβου για τα θύματα του. Είναι λογικό τα θύματα του εκφοβισμού να είναι φοβισμένα και ανήσυχα

στο περιβάλλον στο οποίο συντελείται ο εκφοβισμός. Οι Camodeca και Goossens (2005) υποστηρίζουν ότι τα θύματα αισθάνονται θυμωμένα, επειδή θεωρούν άλλους υπευθύνους για τις αρνητικές ενέργειες εναντίον τους. Επιπλέον, σε μια έρευνα του Borg (1998), το ένα τρίτο των θυμάτων ανέφεραν ότι αισθάνονται εκδικητικότητα, θυμό και αυτό-λύπηση.

Σχετικά με τους θύτες, η Ζαβράκα (2010) υποστηρίζει ότι νιώθουν ευχαρίστηση, ικανοποίηση και μια αίσθηση κύρους με το να κακομεταχειρίζονται και να προκαλούν φόβο στους άλλους. Επιπρόσθετα, οι Camodeca και Goossens (2005), αναφέρουν ότι οι θύτες αισθάνονται θυμό, όπως και τα θύματα.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Bosacki et al. (2006), στην οποία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μέσα από σχέδια, αφηγήσεις και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η παραπάνω έρευνα χρησιμοποίησε ως ερευνητικό εργαλείο το παιδικό σχέδιο, αλλά κατέληξε σε πιο γενικά συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης. Έτσι, λοιπόν, οι Bosacki et al. (2006) παρατήρησαν ότι η πλειοψηφία των θυτών απεικονίστηκε να γελά και ένα μικρό ποσοστό να αισθάνεται αρνητικά συναισθήματα, ενώ σχεδόν τα μισά από τα θύματα ζωγραφίστηκαν με αρνητικά συναισθήματα, είτε να κλαίνε ή να είναι αναστατωμένα. Τα υπόλοιπα θύματα απεικονίζονται είτε με θετικές είτε ουδέτερες εκφράσεις προσώπου. Στην παρούσα έρευνα, οι θύτες απεικονίστηκαν να αισθάνονται κυρίως θυμό (32%) (αρνητικό συναίσθημα) και σε μικρότερο ποσοστό χαρά (26%). Όσο αφορά τα θύματα, απεικονίστηκαν να νιώθουν αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη και φόβο.

Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εκτός, όμως, από το συναίσθημα του θυμού, που αντιστοιχίζουν στο θύμα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που να αναφέρουν σε τι βαθμό οι θύτες και τα θύματα νιώθουν τα παραπάνω συναισθήματα, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματά τους με αυτά της παρούσας εργασίας.

#### **4.2. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ**

Όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά, τόσο στο σχέδιο του θύτη, όσο και στο σχέδιο του θύματος, προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή την έκφραση του προσώπου.



Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η αφηρημένη έκφραση, συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους. Αμέσως μετά την έκφραση προσώπου, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προτίμησαν το πλαίσιο σχεδίου και στη συνέχεια τις άλλες δυο εκφραστικές στρατηγικές.

Οι Picard et al. (2007) αναφέρουν ότι σε σχέδια ανθρώπων τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο την κυριολεκτική έκφραση, την οποία συνδυάζουν με τις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές. Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές δύσκολα χρησιμοποιούνται μόνες τους σε σχέδια ανθρώπων. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι αναπτυξιακά δεδομένα δείχνουν ότι συνήθως τα παιδιά χρησιμοποιούν πρώτα την κυριολεκτική έκφραση και μετά την μεταφορική (Brechet et al., 2009).

Σχετικά με την μεταφορική εκφραστική στρατηγική του μεγέθους, αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση των Bosacki et al. (2006) ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ζωγράφισαν τους θύτες στο ίδιο μέγεθος με τα θύματα (57%) ή μεγαλύτερους από αυτά (40%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (3%) τα θύματα μεγαλύτερα από τους θύτες. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά ζωγράφισαν στην πλειοψηφία τους θύτες στο ίδιο μέγεθος με τα θύματα, ενώ κάποια άλλα (17,2% για το σχέδιο του θύτη και 6,3% για το σχέδιο του θύματος) ζωγράφισαν τους θύτες μεγαλύτερους από τα θύματα και κανένα μεγαλύτερο το θύμα από τον θύτη.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η παρούσα έρευνα κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα με τις παραπάνω έρευνες σχετικά με τις εκφραστικές στρατηγικές.

#### **4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο βασικότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται στο γεγονός ότι το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν μικρό (N=64) και όχι αντιπροσωπευτικό. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από μια μόνο περιοχή, της πόλης του Βόλου, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει ή να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι διευθυντές των σχολείων δεν ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν με την ερευνήτρια και έτσι δεν ήταν εύκολο να βρεθεί ένα ικανοποιητικό δείγμα για την έρευνα. Επομένως, αν η έρευνα επαναλαμβάνονταν, θα ήταν καλό να επιλέγονταν μεγαλύτερο δείγμα και από

διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να καταλήξουμε σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

#### **4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ**

Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μια σειρά ερευνών στην Ελλάδα που να διερευνούν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών σε σκηνές θυματοποίησης. Θα μπορούσαν, επίσης, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τα συναισθήματα που αισθάνονται οι θύτες και τα θύματα. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, έτσι, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά σε διαφορετικές ηλικίες (όχι μόνο στην ηλικία των 11 με 12 χρόνων) και στη συνέχεια τα αποτελέσματα, τα οποία θα προκύψουν, να συγκριθούν μεταξύ τους. Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα συναισθήματα που αισθάνονται και οι υπόλοιποι συμμετοχικοί ρόλοι.

#### **4.6. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία και τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί μέχρι και σήμερα. Βέβαια, προσθέτει νέα δεδομένα και προβληματισμούς, καθώς δεν είχαν διερευνηθεί προηγουμένως οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών σε σκηνές θυματοποίησης μέσω του παιδικού σχεδίου.

Μέσω του σχεδίου τα παιδιά μπόρεσαν να μιλήσουν για τα σχέδιά τους, να μοιραστούν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις ιδέες τους και τις αντιλήψεις τους, όσον αφορά το φαινόμενο της θυματοποίησης. Έτσι, λοιπόν, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο μας έδωσε επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης, οι οποίες προέκυψαν στη συνέχεια και δεν είχαν συμπεριληφθεί στα ερευνητικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε πως τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν την αυλή του σχολείου ως μέρος εκδήλωσης εκφοβιστικών περιστατικών. Επίσης, απεικόνισαν κυρίως περιστατικά σωματικής (ο θύτης χτυπά, σπρώχνει το θύμα ή κλέβει τα χρήματα του, το θύμα με μελανιές και

πληγές) και λεκτικής (ο δράστης κοροϊδεύει το θύμα και γελάει εις βάρος του ή το απειλεί) θυματοποίησης. Ο θύτης απεικονίστηκε μεγαλύτερος από το θύμα και να υπερτερεί σε δύναμη (μύες στο σώμα ή χοντρά άκρα ή να μπορεί να σηκώσει πολύ βαριά αντικείμενα, όπως λεωφορεία) από αυτό. Από την άλλη, το θύμα ζωγραφίστηκε μικρότερο από το θύτη, με γυαλιά, σωματικά κακοποιημένο από το θύτη (μελανιές, πληγές, αίματα) ή να είναι μόνο του (π.χ. να κάθεται σε ένα παγκάκι και να βλέπει τα άλλα παιδιά να παίζουν, να κλαίει μόνο του σε μια γωνιά, να κρύβεται για να μην δουν οι άλλοι ότι κλαίει). Όσον αφορά τους συμμετοχικούς ρόλους που απεικονίστηκαν, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ζωγράφισαν κυρίως το θύτη και το θύμα. Βέβαια, η απεικόνιση και άλλων συμμετοχικών ρόλων μπορεί να εμποδίστηκε από την αφήγηση της ιστορίας θυματοποίησης από την ερευνήτρια, στην οποία αναφέρονταν μόνο οι ρόλοι του θύματος και του θύτη. Ωστόσο, σε μερικές ζωγραφίες τα παιδιά πρόσθεσαν και άλλους συμμετοχικούς ρόλους, όπως του ενισχυτή και του βοηθού δράστη.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πώς το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για ευαίσθητα θέματα, όπως αυτό της θυματοποίησης, καθώς προσφέρει παρόμοιες πληροφορίες με τους άλλους δυο τρόπους διερεύνησης (ερωτήσεις, εικόνες), που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία. Συμπεραίνουμε, επίσης, ότι τα παιδιά, αυτής της ηλικίας, μπορούν να κατανοήσουν το φαινόμενο της θυματοποίησης και τις συναισθηματικές επιρροές που προκαλεί στο δράστη και το θύμα. Μπορούν, δηλαδή, να μπου στη θέση του θύτη και του θύματος και να κατανοήσουν το πώς αισθάνονται ο καθένας ξεχωριστά.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου είναι ένα διεθνές κοινωνικό φαινόμενο, με σοβαρές συνέπειες για όσους εμπλέκονται σε αυτή. Για αυτό το λόγο, θεωρείται απαραίτητος ο εντοπισμός μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Συνεπώς, απαιτείται εκτενέστερη έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο. Αν και το bullying τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε όλο τον κόσμο, δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα που να διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός ότι μας δίνει πληροφορίες για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης, αλλά και για την ενσυναίσθησή τους, καθώς μπορούμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο είναι σε θέση να μπουν στη θέση του θύματος και του θύτη και να κατανοήσουν τα συναισθήματα που αισθάνονται οι συγκεκριμένοι συμμετοχικοί ρόλοι. Έτσι, λοιπόν, ανάλογα με τα συναισθήματα που αντιστοιχούν στο θύμα καταλαβαίνουμε αν θεωρούν τη θυματοποίηση ένα αρνητικό κοινωνικό φαινόμενο με πολλές συνέπειες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Gillies-Rezo και Bosacki (2003) υποστηρίζουν ότι το να μαθαίνουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων από μικρή ηλικία, μπορεί να αποτελέσει μια χρήσιμη στρατηγική κατά της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L. & the School-Associated Violent Deaths Study Group. (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994–1999. *Journal of the American Medical Association*, 286, 2695–2702.

Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.

Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές στάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σελ. 227-244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρέου, Ε. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Παν/μίου Θεσσαλίας: Αλέξανδρος Δελμούζος*, 2, 73-88.

Andreou, E. & Bonoti, F. (2009). Children's Bullying Experiences Expressed Through Drawings and Self-Reports. *School Psychology International*, 31(2), 164–177.

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: a critical review of self-report instruments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3232–3238

Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11 Year-Olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447–56.

Baldry, A. C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343–355.

Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21, 65-78.

Βογιατζάκης, Σ. (2010). «Ανέτοιμο το διδακτικό προσωπικό να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα», λένε οι ειδικοί. «Κλειστά στόματα» για τη σχολική βία. *Έθνος*. Ανασύρθηκε στις 2 Ιουλίου 2012 από <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22733&subid=2&pubid=35226948>

Bonoti, F., Misailidi, P. & Gregoriou, F. (2003). Graphic indicators of pedagogic style in children's drawings, *Perceptual and Motor Skills*, 97, 195-205.

Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18 (4), 433-444.

Bosacki, S. L., Zopito, M. A. & Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35 (2), 231–245.

Brechet, C., Picard, D. & Baldy R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61 (2), 142-153.

Brechet, C., Baldy, R. & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.



- Brody, L. R., & Harrison, R. H. (1987). Developmental changes in children's abilities to match and label emotionally laden situations. *Motivation and Emotion, 11*(4), 347–365.
- Brun, P. (2001). La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions. *Enfance, 3*, 221-225.
- Burgess, A. W. & Hartman, C. R. (1993). Children's drawings. *Child Abuse & Neglect, 17*, 161-168.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterisation on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 565-584.
  - Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology, 24*, 315–343.
- Burkitt, E., & Newell, T. (2005). Effects of human figure type on children's use of colour to depict sadness and happiness. *International Journal of Art Therapy, 10*(1), 1–8.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 46*(2), 186–197.
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2510-1520.
- Coulson, M. (2004). Attributing emotions to static body postures: Recognition accuracy, confusions, and viewpoint dependence. *Journal of Nonverbal Behavior, 28*, 117–139.

Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α., Ανδρέου, Ε. & Ματή-Ζήση, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 80-81, 65-81.

Eslea, M. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-17.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.

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

Frisen, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence*, 42 (168), 749-761.

Georgiou, S. N. & Stavriniades, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims. Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.

Gillies-Rezo, S. & Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' Perceptions of Bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.

Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.

Γαλανάκη, Ε. (2009). Παρουσίαση της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Dan Olweus «Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε». *Δελτίο επικοινωνίας της εταιρείας ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου*, 27, 10-11.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29–49.

Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152–159.

Janoff-Bulman, R. & Frieze I. H. (1983). A Theoretical Perspective for Understanding Reactions to Victimization. *Journal of Social Issues*, 39, 1-17.

Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545–567.

Καλλιδώνης, Α. (2010). *Βία στο σχολείο μεταξύ μαθητών: Το φαινόμενο «bullying»*. Ανασύρθηκε στις 20 Απριλίου 2012 από <http://www.healthview.gr/node/13104>

Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh Y. J. & Boyce, W. T. (2009). Bullying Increased Suicide Risk: Prospective Study of Korean Adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13, 15–30.

Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479–488.

Kosslyn, S. M., Heldmeyer, K. H. & Locklear, E. P. (1977). Children's Drawings as Data about Internal Representations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 191-211.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Puura, K. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1253-1262.

Κυριακίδης, Σ. (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο: ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές. *Ψυχολογία*, 16(1), 77-98.

Κωνσταντίνου, Ε. (2010). *Βία στο σχολικό περιβάλλον. Ορισμός και αίτια του φαινομένου. Η σημασία της πρόληψης*. Ανασύρθηκε στις 19 Ιουνίου του 2012 από <http://iamnotscared.pixel-online.org/>

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Misailidi, P. & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art. Do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2) 189-200.

Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Development Psychology*, 24, 801-821.

Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., Ruan, J. & the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 158, 730-736.

Natvig, G. K., Albreksten, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic Symptoms among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365-377.

Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζάγκαλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (φαινόμενο bullying). *Τεχνολογικά χρονικά*, 22, 22-27.

O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Olweus, D. (1996). Bullying at School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794, 265-276.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.

Παπαδόπουλος, Ο. (2012). *Προβλήματα Σχολικού Εκφοβισμού-Θυματοποίησης, Σεξουαλικός Προσανατολισμός και Ψυχολογική Ενεξία Δείγματος Μαθητών Λυκείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Pateraki, L. & Houndoumadi A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 27 (2), 167-175.

Picard, D. Brechet, C. & Baldy, R. (2007). Expressive Strategies in Drawing are Related to Age and Topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 243-257.

Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19, 1-12.

Πρεκατέ, Β. (2007). *Ενημερωτικό φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους*. Ανασύρθηκε στις 19 Ιουνίου του 2012 από <http://www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf>

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescence wellbeing. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Roland, E., & Idsøe, T., (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How Do the Victims Respond to Bullying?. *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen., A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.

Schmidl-Waehner, T. (1942). Formal criteria for the analysis of children's drawings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 12 (1), 95-103.



Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York/London: The Guilford Press.

Silk, A. M. J., & Thomas, G. V. (1988). The development of size-scaling in children's figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 25-33.

Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.

Smith, P. K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14, 294–303.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K., Cowie H., Olafsson R. F., and Liefvooghe 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.

Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441–464.

Σπανός, Φ., (2012). *Θύμα εκφοβισμού ένας στους πέντε μαθητές*. Ανασύρθηκε στις 3 Ιουλίου του 2012 από <http://e-thessalia.gr/?p=17581>.

Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research*, 21, 1–15.

◦ Τόμας, Γ., & Σιλκ, Α. (1997). *Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Καστανιώτη.

Thomas, G. V., & Jolley, R. P (1998) Drawing conclusions: a re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 127-139.

Τσικρίκα, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Vanhoutte, K.P. & Lang, M. (2010). *Bullying and the Abuse of Power*. Oxford, U.K.: Inter- Disciplinary Press

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.

Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research*, 21, 1–15.

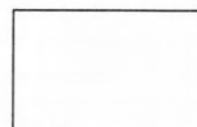
Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and Karstadt, L. (2000). The Association Between Direct and Relational Bullying and Behavior Problems Among Primary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989–1002.

Yurtal, F. & Kazim, A. (2010). An Investigation of School Violence Through Turkish Children's Drawings. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.

Ζαβράκα, Γ. (2010). Εκφοβισμός και βία στα σχολεία: Μια νέα πραγματικότητα; *Ψυχοιατρικη*, 2, 10-11

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Φύλο:                    ΑΓΟΡΙ:  1                    ΚΟΡΙΤΣΙ:  2

Ημερομηνία εξέτασης:.....

Ημερομηνία γέννησης:.....

Ηλικία σε μήνες .....

Στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο/επάγγελμα των γονέων

Πατέρας:

Αβάθμια  1

Ββάθμια  2

Γβάθμια  3

Επάγγελμα.....

Μητέρα:

Αβάθμια  1

Ββάθμια  2

Γβάθμια  3

Επάγγελμα.....

Τύπος οικογένειας παιδιού:

Παντρεμένοι 1

Διαζευγμένοι 2

Μονογονεϊκή 3

Άλλη  4 (αν άλλη τι) .....

## Εθνικότητα

Έλληνας  1      Άλλη  2 (αν άλλη τι).....

### Έργο προετοιμασίας – εξοικείωσης με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα

Ξεκινάς μια κουβέντα με το παιδί και το ρωτάς αν του αρέσει το σχολείο, αν έχει αδέρφια κ.ά. Το ρωτάς, στη συνέχεια, να σου πει τα ονόματα δύο προσώπων στην οικογένειά του (π.χ. αδελφού [X], μητέρας [Ψ]). Το παιδί απαντά και μετά του λες:

Είναι ο X κάποιες φορές χαρούμενος;

Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;

Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ θυμό;

Ο Ψ φοβάται καμιά φορά;

### A. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες.

Αυτές είναι οι φωτογραφίες μερικών παιδιών. Καθένα από αυτά αισθάνεται κάτι, λύπη, θυμό, χαρά, έκπληξη:

**A1.** Μπορείς να μου πεις ποιο παιδί είναι **θυμωμένο**.

Σωστό  1                      Λάθος  2

**A2.** Ποιο παιδί είναι **λυπημένο**;

Σωστό  1                      Λάθος  2

**A3.** Ποιο παιδί είναι **χαρούμενο**;

Σωστό  1                      Λάθος  2

**A4.** Ποιο παιδί είναι **φοβισμένο**;

Σωστό  1                      Λάθος  2

**A5.** Ποιο παιδί **δεν αισθάνεται τίποτα**, ούτε φόβο, ούτε λύπη, ούτε χαρά, ούτε θυμό;

Σωστό  1                      Λάθος  2

### **B Αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο**

Τώρα θέλω να προσέξεις πολύ! Θα σου πω μια ιστορία. Θα ήθελα να την ακούσεις προσεκτικά και να μου πεις στη συνέχεια πώς αισθάνεται το κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτή.

**ΟΔΗΓΙΑ: Όταν το παιδί που εξετάζεται είναι αγόρι, οι ήρωες των ιστοριών πρέπει να είναι αγόρια, όταν είναι κορίτσι οι ήρωες πρέπει να είναι κορίτσια. Αντικαταστήστε**

Ο Γιώργος είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ΄ τάξης που έχει βάλει στο μάτι τον Περικλή, ένα παιδί από τη Δ΄ Δημοτικού. Ο Γιώργος κοροϊδεύει και απειλεί τον Περικλή καθημερινά, του σκίζει τα τετράδια, τον σπρώχνει ή τον χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν τον αφήνει να παίζει με τους φίλους του στο διάλειμμα.

Η Μαρία είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ΄ τάξης που έχει βάλει στο μάτι την Αγγελική, ένα κορίτσι από τη Δ΄ Δημοτικού. Η Μαρία κοροϊδεύει και απειλεί την Αγγελική καθημερινά, της σκίζει τα τετράδια, την σπρώχνει ή τη χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν την αφήνει να παίζει με τις φίλες της στο διάλειμμα.

**B1. Τι νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία (θύτης);**

-----  
-----

**B2. Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία (θύτης);**

Χαρά  1      Λύπη  2      Θυμό  3      Φόβο  4      Τίποτα  5

**B3. (Πρώτο εκφραστικό σχέδιο): Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται ..... )**

**B4. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;**

-----  
-----



Τώρα θα σου ξαναδιαβάσω μια φορά την ιστορία για να τη θυμηθείς.

**B5. Τι νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική (Θύμα);**

-----  
-----

**B6. Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική (θύμα);**

Χαρά  1      Λύπη  2      Θυμό  3      Φόβο  4      Τίποτα  5

**B7. (Δεύτερο εκφραστικό σχέδιο): Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται ..... )**

**B8. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;**

-----  
-----

**B9. (Σχέδιο αναφοράς) Τέλος, θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (δηλαδή ούτε χαρά, ούτε λύπη, ούτε κανένα άλλο συναίσθημα).**

**B10. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;**

-----  
-----

### Κριτήρια αξιολόγησης σχεδίων

*(Συμπληρώνονται αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, κατά τη διάρκεια ανάλυσης των σχεδίων και συγκρίνοντας κάθε φορά το σχέδιο αναφοράς με το αντίστοιχο σχέδιο του θύτη/θύματος)*

Στρατηγικές	Σχέδιο θύτη	Σχέδιο θύματος
Έκφραση προσώπου		
Στάση σώματος		
Πλαίσιο σχεδίου		
Χρώμα, μέγεθος, γραμμές		

ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΑΓΟΡΙΑ



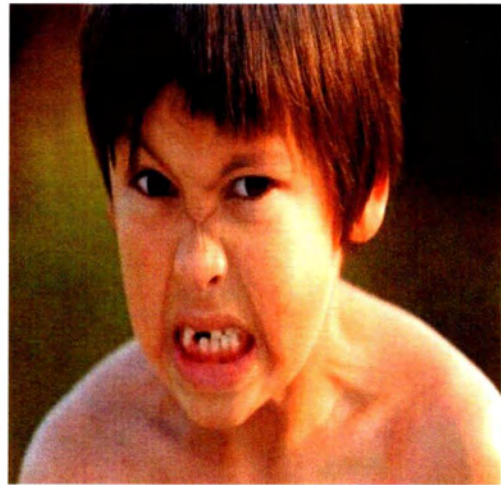
Χαρά



Λύπη



Φόβος



Θυμός



Τίποτα

ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ



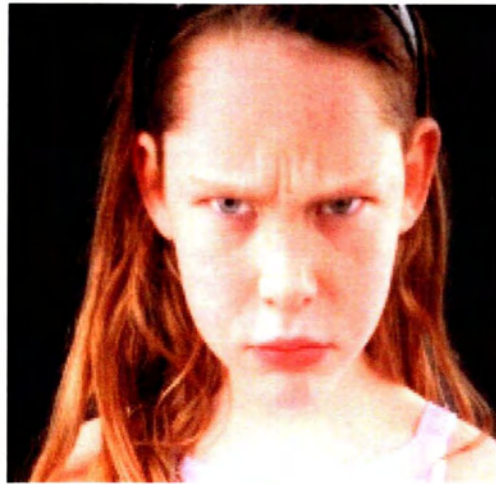
Χαρά



Λύπη



Φόβος



Θυμός



Τίποτα





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000112197