

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΚΙΝΟΓΛΟΥ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. Καφένια Μπότσογλου (Επιβλέπουσα)

(Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α.)

2. Δόμνα Κακανά

(Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε.)

3. Κλεφτάρας Γιώργος

(Αν. Καθηγητής, Π.Τ.Ε.Α)

ΒΟΛΟΣ 2015

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Περίληψη

Στις μέρες μας ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν κοινωνικό φαινόμενο με σοβαρές αρνητικές συνέπειες (Alsaker & Valkanover, 2012), ακόμα και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου είναι η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα σχολεία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για την εφαρμογή τους. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης συμπεριφορών εκφοβισμού. Για αυτό το λόγο, σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στη προσχολική ηλικία. Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς αυτής της εργασίας. Στο δείγμα συμμετείχαν 92 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, ωστόσο αναδύεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης τους σχετικά με τον εκφοβισμό, τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό.

Abstract

Nowadays bullying and peer victimization consist a social phenomenon with critical consequences (Alsaker & Valkanover, 2012) even in young children. Implementing prevention programmes in schools is an efficient way to come up with this situation. Teachers play an important role to carry out these programmes. It is proven that teacher's perceptions have an affection in the way of dealing with the bullying behaviours. Primary, the purpose of this assignment is the investigation of understanding teacher's perceptions in implimitation bullying prevention programmes at preschool age. Secondly, for the data collection it was used a questionnaire which was made for the purposes of this study. The participants consist of 92 preschool teachers. The results proved that the majority of teachers are agreed to implement prevention programmes in their classrooms. Although, it is emerged the necessity of educate teachers in theoretical and practical level to bullying effects.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο Πρώτο- Θεωρητικό Πλαίσιο	
1.1 Ορισμός και Μορφές Εκφοβισμού.....	8
1.2 Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία.....	9
1.3 Ρόλοι στα περιστατικά εκφοβισμού.....	10
1.4 Εκφοβισμός στη δυαδική σχέση αλλά και ομαδικά στο νηπιαγωγείο.....	12
1.5 Εξωτερικοί και Εσωτερικοί Παράγοντες.....	12
1.6 Αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον εκφοβισμό.....	14
1.7 Προβλήματα στην αξιολόγηση του εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.....	15
1.8 Προγράμματα Πρόληψης για τον Εκφοβισμό.....	18
1.9 Πρόγραμμα Πρόληψης Be-Prox για παιδιά προσχολικής και πρώτοσχολικής ηλικίας.....	19
1.10 Λόγοι εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία.....	22
1.11 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	24
1.12 Σκοπός της εργασίας.....	34
Κεφάλαιο Δεύτερο-Μεθοδολογία Έρευνας	
2.1 Συμμετέχοντες.....	35
2.2 Εργαλεία.....	35
2.3 Διαδικασία.....	36
Κεφάλαιο Τρίτο- Αποτελέσματα.....	37
Κεφάλαιο Τέταρτο- Συζήτηση Αποτελεσμάτων	53
Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	63
Βιβλιογραφία	
Ξένη Βιβλιογραφία.....	64
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	68
Παράρτημα Α.....	69

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την κα Καφένια Μπότσογλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Ε.Α και επόπτρια της διπλωματικής εργασίας, για την αξιόλογη συνεργασία μας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κα Μαρία Βλάχου, ειδική παιδαγωγό και διδάκτορα του Π.Τ.Ε.Α. για την πολύτιμη βοήθειά της σε γνωστικό επίπεδο και για την αμέριστη συμπαράσταση της κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Εισαγωγή

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο με αρνητικές συνέπειες, ακόμα και στην προσχολική ηλικία. Λύση αυτού του προβλήματος αποτελούν τα προγράμματα πρόληψης εκφοβισμού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και η ενσυναίσθηση που νιώθει για το θύμα ένας εκπαιδευτικός, σχετίζονται με την πιθανότητα παρέμβασης και την πρακτική αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιήσει σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία.

Για την συλλογή δεδομένων κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που συνδυάζει ερωτήσεις σχετικές με τις γνώσεις και πρακτικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας σε περιστατικά έντονων, επαναλαμβανόμενων διενέξεων μεταξύ των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας με τις ερωτήσεις μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS, καθώς επίσης εφαρμόστηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου για τις απαντήσεις του δείγματος στην ανοιχτού τύπου ερώτηση.

Τα αποτελέσματα της εργασίας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στην προσχολική ηλικία. Παράλληλα, η εκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαία. Οι γνώσεις του δείγματος τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο είναι ικανοποιητικές, ωστόσο σε ορισμένα ζητήματα χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση, όπως για παράδειγμα στην αναγνώριση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μορφή εκφοβισμού.

Στην μελέτη αυτή, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου. Αρχικά, παρατίθεται ο ορισμός και οι μορφές του εκφοβισμού. Στη συνέχεια περιγράφεται το φαινόμενο του εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, καταγράφονται οι συμπεριφορές και ρόλοι των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα επεισόδια εκφοβισμού/θυματοποίησης και το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές. Επίσης, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα ίδια

τα μικρά παιδιά τον εκφοβισμό και στη συνέχεια το πρόβλημα που προκύπτει στην αξιολόγηση αυτών των αντιλήψεων. Στο ίδιο κεφάλαιο, βάσει της βιβλιογραφίας, προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ως τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία. Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν την σημασία αυτών των προγραμμάτων στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται η σπουδαιότητα εφαρμογής τους στην προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού BeProx, το οποίο εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού. Το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με την μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην εργασία και την ανάλυση των δεδομένων και στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας και η συσχέτιση τους με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Επίσης, προτείνονται θέματα για μελλοντικές έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στην μεθοδολογία που δύναται να εφαρμοστεί για την διερεύνηση τους. Τέλος, στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ορισμός και Μορφές Εκφοβισμού

Στις μέρες μας ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν κοινωνικό φαινόμενο με σοβαρές αρνητικές συνέπειες (Alsaker & Valkanover, 2012).

Σύμφωνα με τον Olweus (2001), ο εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη και προοδευτικά αυξανόμενη κατάσταση, όπου ένας μαθητής εκτίθεται σε αρνητικές δράσεις από μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών. Η θυματοποίηση είναι η εμπειρία του εκφοβισμού από την πλευρά του αποδέκτη (Farrington & Ttofi, 2009).

Ωστόσο, δεν αποτελούν όλες οι επιθετικές συμπεριφορές εκφοβισμό. Για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά ως εκφοβισμός απαιτούνται 3 προϋποθέσεις, οι οποίες είναι η πρόθεση του επιτιθέμενου να βλάψει, η επανάληψη της επιθετικής πράξης και η ανισότητα δύναμης μεταξύ του επιτιθέμενου και του θύματος, είτε σωματικής/φυσικής, είτε κοινωνικής, ή οποιαδήποτε άλλη (Olweus, 2001, Farrington & Ttofi, 2009).

Σύμφωνα με τους Crick et al. (1997), ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Ο άμεσος τύπος εμφανίζεται με σωματική ή/και λεκτική μορφή (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005, Olweus & Limber, 2010) και σκοπός είναι η πρόκληση σωματικής βλάβης (π.χ. χτυπήματα, σπρώξιμο, τράβηγμα) ή απειλή σωματικής βλάβης (π.χ. απειλή ότι θα το δαγκώσει), καθώς και η χρήση λέξεων που φέρνουν σε δύσκολη θέση, πειράγματα, προκλήσεις κ.α. Στον έμμεσο-κοινωνικό εκφοβισμό, στόχος είναι η βλάβη των κοινωνικών σχέσεων του αποδέκτη με τους συμμαθητές (π.χ. αποκλεισμός από το παιχνίδι, δυσφήμιση). Όπως πολύ εύστοχα έχουν διατυπώσει οι Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen (1992 στο Terpetas, 2014), ο κοινωνικός εκφοβισμός είναι «μία προσπάθεια να προκληθεί πόνος με τέτοιο τρόπο ώστε ο θύτης το κάνει να φανεί σαν να μην υπήρχε πρόθεση να βλάψει».

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να παρουσιάσουν τις μορφές του εκφοβισμού: σωματικό, λεκτικό και κοινωνικό (κοινωνικός αποκλεισμός) (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger 2010; Crick, Ostrov, Burr, Cullerton- Sen, Jansen-Yeh & Ralston, 2006; Malti, Perren & Buchmann, 2010; Monks, Ruiz & Val, 2002 στο Vlachou, Andreou, Botsoglou, 2013).

Ακόμη, εντοπίζονται οι κεντρικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, όπως έχουν παρατηρηθεί στα παιδιά μεγαλύτερων βαθμίδων. Σύμφωνα

με ερευνητές (Salmivalli et al. 1996 στο Belacchi & Farina, 2010; Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b) οι ρόλοι είναι : α) οι επιτιθέμενοι, που εκφοβίζουν τους άλλους χωρίς να θυματοποιούνται οι ίδιοι, β) οι επιτιθέμενοι/θύματα, που εκφοβίζουν τους άλλους και ταυτόχρονα θυματοποιούνται από τους συμμαθητές και γ) οι αποδέκτες/θύματα, που αποτελούν στόχοι των επιτιθέμενων χωρίς να επιτίθενται οι ίδιοι σε άλλους.

Ταυτόχρονα, σε ένα περιστατικό εκφοβισμού παρατηρείται η έμμεση συμμετοχή των συμμαθητών που αναλαμβάνουν τους περιφερειακούς ρόλους. Συνεπώς, οι συμμαθητές μπορεί να συμμετέχουν στην επίθεση βοηθώντας τον επιτιθέμενο (βοηθοί), παρέχοντας ενίσχυση (ενισχυτές), υπερασπίζοντας το θύμα (υπερασπιστές) ενώ κάποιοι άλλοι δεν εμπλέκονται καθόλου, απλά παρατηρούν (outsiders-παρατηρητές), αλλά με αυτόν τον τρόπο είναι σαν να συμφωνούν σιωπηλά με το γεγονός του εκφοβισμού.

1.2 Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία

Ορισμένοι μαθητές προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν επαναλαμβανόμενες επιθετικές συμπεριφορές σε κάποια συγκεκριμένα παιδιά, επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι παρουσιάζουν συμπεριφορές εκφοβισμού ανάλογες της ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου τους (McEvoy et al. 2003 στο Levine & Tamburrino 2014).

Όπως υπογράμμισαν οι Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, (2011) και οι Terpetas et al. (2014), στη βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένες έρευνες για το φαινόμενο του εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία (Patterson, Littman, & Bricker, 1967, Troy & Sroufe, 1987, Alsaker, 1993; Alsaker & Valkanover, 2001; Alsaker & Nägele, 2008; Kochenderfer and Ladd, 1996), ωστόσο είναι περιορισμένες. Από αυτές, όσες πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά νηπιαγωγείου αποδεικνύουν ότι υπάρχουν περιστατικά εκφοβισμού και σε αυτή την μικρή ηλικία (Hauser, Gutzwiller-Helfenfinger, & Alsaker, 2009 στο Alsaker, & Valkanover, 2012, Vlachou et al., (2013a). Τα αποτελέσματα τους δείχνουν ότι οι αλληλεπιδράσεις θυματοποίησης αναδύονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μέσα στο νηπιαγωγείο και οι ρόλοι των συμμετεχόντων, κεντρικοί και περιφερειακοί, γίνονται ξεκάθαροι.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού που παρατηρούνται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα περισσότερα είναι ίδια με εκείνα των παιδιών μεγαλύτερων

τάξεων και έχουν τις ίδιες αρνητικές συνέπειες (Hauser, Gutzwiller-Helfenfinger, & Alsaker, 2009 στο Alsaker, & Valkanover, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνηθέστερη αιτία για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών είναι η διεκδίκηση αντικειμένων - το ένα παιδί θέλει να πάρει το παιχνίδι του άλλου (Allison et al. 2011 στο Levine & Tamburrino, 2014). Η εκδήλωση αυτής της επιθετικής συμπεριφορά μπορεί να εμφανίζεται και με τις δύο μορφές που προαναφέρθηκαν, είτε άμεσα είτε έμμεσα (Alsaker & Valkanover, 2001; Crick, Casas, & Ku, 1999). Ωστόσο, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Björkqvist, Österman and Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman and Lagerspetz, 1994; Perren, & Alsaker, 2006; στο Vlachou, Andreou, Botsoglou, 2014; Gillies-Rezo και Bosacki 2003 στο Levine & Tamburrino, 2014) τα παιδιά στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιούν περισσότερο τον σωματικό τύπο εκφοβισμού επειδή συνάδει με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Μετά από παρατήρηση, οι Vlachou et al., (2013a), σε 167 παιδιά προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία αστικών πόλεων της Ελλάδας, βρήκαν ότι στον μέσο όρο των τιμών των περιστατικών εκφοβισμού, εμφανίζονται και οι τρεις μορφές του και οι ρόλοι που εντοπίζονται είναι ως εξής: 10.97% θύματα, 12.43% επιτιθέμενοι, 4.4% θύματα/επιτιθέμενοι, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύουν ότι ο σωματικός τύπος παρατηρείται συχνότερα στο νηπιαγωγείο.

1.3 Ρόλοι στα περιστατικά εκφοβισμού

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελβετία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 6% των παιδιών ταξινομήθηκαν ως θύματα, το 10% ως επιτιθέμενοι/θύματα, το 11% ως επιτιθέμενοι και το 47% δεν συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού. Ενώ το 17% των υπόλοιπων παιδιών δεν μπορούσε να ταξινομηθεί σε κάποια κατηγορία σύμφωνα με τα κριτήρια των ερευνητών (Perren & Alsaker, 2006).

Ακόμη, στην έρευνα τους οι Monks, Smith & Swettenham (2005 στο Vlachou et al 2014), τόνισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στις αναφορές για τους συμμαθητές, μπορούν αναγνωρίσουν σε αυτούς το ρόλο που αναλαμβάνει ο καθένας: επιτιθέμενος, θύμα ή υπερασπιστής. Αν και το 30% των παιδιών δεν ταξινομήθηκε σε κάποιο ρόλο, το ένα τέταρτο ταξινομήθηκε ως επιτιθέμενοι, το 22% ως θύματα και το 16% ως υπερασπιστές.

Στις αναφορές εκπαιδευτικών και παιδιών παρατηρείται ότι εντοπίζονται μόνο οι βασικοί ρόλοι και δεν γίνεται αναφορά στους περιφερειακούς (Monks et al., 2002; Monks, Smith & Swettenham, 2003; 2005 στο Vlachou et al., 2014). Ωστόσο, έρευνες που χρησιμοποίησαν την μέθοδο παρατήρηση στο προαύλιο του σχολείου και μέσα στην τάξη, βρήκαν ότι στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού, οι συμμαθητές ήταν παρών και οι ρόλοι που είχαν ήταν από τον παθητικό παρατηρητή μέχρι τον ενεργητικό υποστηρικτή (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1995 στο Vlachou et al., 2014).

Η συμμετοχή των περιφερειακών ρόλων είναι σημαντικός παράγοντας στα περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης. Είναι αποδεδειγμένο ότι στο 81% των περιπτώσεων περιστατικού εκφοβισμού, η συμπεριφορά των συμμαθητών ενισχύει τους επιτιθέμενους. (Craig & Pepler, 1995 στο Vlachou et al., 2014). Οι O'Connell, Pepler & Craig (1999 στο Vlachou et al., 2014) βρήκαν ότι όταν επιθετικές συμπεριφορές συμβαίνουν στον προαύλιο χώρο του σχολείου, φαίνεται να υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι συμμαθητές να εμπλακούν ενεργά ως βοηθοί του επιτιθέμενου, ενώ οι συμμαθητές που παρακολουθούν παθητικά το περιστατικό, χωρίς να βοηθούν/υπερασπίζονται το θύμα, ενισχύουν αυτήν την επιθετική συμπεριφορά κατά 54%. Τα αποτελέσματα στην έρευνα των Vlachou et al., (2014) έδειξαν σχεδόν 8 στις 10 περιπτώσεις επιθέσεων ότι οι συμμαθητές ήταν παρόντες στο περιστατικό. Οι συμμαθητές ήταν παρόντες στα επεισόδια κατά 79% και η πλειοψηφία αυτών ήταν παθητικοί παρατηρητές, εκ των οποίων το 27% ήταν υποστηρικτές των επιτιθέμενων. Μόνο το 8,9% των παρατηρητών υπερασπίστηκαν το θύμα. Ακόμη, όπως βρήκαν στα αποτελέσματα τους, η συμπεριφορά του επιτιθέμενου επηρεάζεται από τις αντιδράσεις των παιδιών που παρίστανται στο γεγονός. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η παρουσία των παρατηρητών και των βοηθών μάλλον λειτουργούν ενισχυτικά για τον επιτιθέμενο. Το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία και με μια ακόμα έρευνα. Οι Twemlow, Fonagy & Sacco (2010 στο Vlachou et al., 2014) επισημαίνουν ότι ο ρόλος των παρατηρητών ενέχει ενεργή συμμετοχή και για αυτό δεν πρέπει να θεωρείται ουδέτερος. Στις παρατηρήσεις τους οι O'Connell et al. (1999) βρήκαν ότι οι συμμαθητές ενισχύουν κατά 54% τους επιτιθέμενους όταν παρακολουθούν παθητικά το γεγονός και δεν βοηθούν το θύμα.

1.4 Εκφοβισμός στη δυαδική σχέση αλλά και ομαδικά στο νηπιαγωγείο

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας (Craig & Pepler, 1995; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006; Salmivalli, & Peets, 2008 στο Vlachou et al., 2014), δηλαδή άτομα επιτίθενται ομαδικά στο παιδί-στόχο. Αντίθετα, οι Vlachou et al., (2014) υποστηρίζουν ότι κατά την διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ δύο παιδιών παρατηρούνται περισσότερο περιστατικά εκφοβισμού, κατά 58,2%, σε σχέση με το ομαδικό και το μοναχικό παιχνίδι. Οι ομαδικές επιθέσεις παρατηρήθηκαν στα παιδιά νηπιαγωγείου περίπου 27%. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι στις δυαδικές δραστηριότητες ίσως είναι ευκολότερο για τον επιτιθέμενο να χειριστεί το παιδί-στόχο. Ταυτόχρονα, στην ίδια έρευνα οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να οργανώσουν και ομαδικές επιθέσεις προς ένα παιδί στόχο. Σχεδόν μια στις τρεις περιπτώσεις που καταγράφηκαν ήταν επιθέσεις άμεσες προς ένα θύμα από ομάδα συμμαθητών.

1.5 Εξωτερικοί και Εσωτερικοί Παράγοντες

Εξωτερικοί παράγοντες, όπως το φυσικό περιβάλλον, αλλά και εσωτερικοί που σχετίζονται με τις ατομικές κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Belacchi & Farina, 2010; Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b).

Στην έρευνα των Vlachou et al., (2014) για τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν την διαδικασία της θυματοποίησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα περιστατικά γίνονται συχνότερα μέσα στο περιβάλλον της τάξης (53,8%) σε σχέση με τον προαύλιο χώρο (46,2%). Σε αντίθεση με το δημοτικό, η δομή του νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλει στην εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο είναι χωρισμένο σε γωνίες που αποτελούν ξεχωριστούς σταθμούς μάθησης, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν και κινούνται με μεγαλύτερη ελευθερία. Αντίθετα στο δημοτικό, η διάταξη της αίθουσας είναι τέτοια, όπου η αλληλεπίδραση και μετακίνηση των παιδιών καταστέλλεται. Για αυτό τα παιδιά του δημοτικού είναι πιο εύκολο να κάνουν επιθέσεις στο προαύλιο.

Ένας ακόμη παράγοντας είναι η επιτήρηση του χώρου από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες (Craig & Pepler, 1995, 1997; Salmivalli & Voeten, 2004; στο Vlachou et al., 2014) μετά από παρατήρηση βρήκαν ότι τα επεισόδια εκφοβισμού συμβαίνουν συχνότερα όταν η επιτήρηση των ενηλίκων δεν είναι ενεργή. Ωστόσο, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρήθηκε ότι παρουσίαζαν συχνά συμπεριφορές εκφοβισμού σε υψηλό ποσοστό ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί επιτηρούσαν. Αυτό ίσως σημαίνει ότι οι επιτιθέμενοι προσχολικής ηλικίας δρουν περισσότερο αυθόρμητα.

Ωστόσο, πέρα από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, σημαντικοί είναι και οι διαπροσωπικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά. Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών περιέχει διάφορα στοιχεία που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται κοινωνικές καταστάσεις, κοινωνικές σχέσεις και να τις διατηρούν. Η θεωρία του νου είναι η ικανότητα που επιτρέπει στα άτομα να προσδίδουν νοητικές καταστάσεις του εαυτού τους και των άλλων και να αντιλαμβάνονται ότι και οι άλλοι έχουν πεποιθήσεις, επιθυμίες διαφορετικές από τις δικές τους. Είναι από τις σημαντικότερες κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες για τις κοινωνικές συναλλαγές (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013a). Οι Carage & Watson (2001 στο Vlacou et al., 2013a) ανέφεραν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές σχετίζονται αρνητικά με την δεξιότητα της θεωρίας του νου στα παιδιά 3-6 ετών.

Οι ερευνήτριες στο Vlachou, Botsoglou, Andreou, (2013a) έχουν βρει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κατανόησης συναισθημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και της λεκτική και σωματικής επιθετικότητας. Ελλείμματα στην αναγνώριση συναισθημάτων έχουν συσχετιστεί με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και με τους ρόλους που αναλαμβάνουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι κοινωνικοί ρόλοι του υπερασπιστή και του διαμεσολαβητή έδειξαν θετική συσχέτιση με την αναγνώριση συναισθημάτων, ενώ του επιτιθέμενου, του ενισχυτή, και βοηθού δεν ήταν σημαντικά συσχετιζόμενοι με την κατανόηση συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής (Belacchi & Farina, 2010). Μια ακόμη δεξιότητα είναι η επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών (Vlachou, Botsoglou, Andreou 2013a), η οποία αποτελείται από κάποια συγκριμένα στάδια και επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά. Από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Crick & Dodge 1994 στο Vlachou 2014) φαίνεται ότι τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα στα στάδια επεξεργασίας και ελλείμματα στην αναγνώριση συναισθημάτων, τα οποία έχουν συνδεθεί με προβλήματα συμπεριφοράς στα νήπια. Ταυτόχρονα, είναι αποδεδειγμένο από έρευνα (Gini, 2006

στο Vlachou et al., 2013a) ότι τα παιδιά που μπορούν να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν συναισθήματα, αποφεύγουν περισσότερο τις επιθετικές αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές.

1.6 Αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον εκφοβισμό.

Τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι ικανά να κατανοήσουν τον όρο «θυματοποίηση», όμως για τον όρο «εκφοβισμός» παρατηρείται μια διαφορά σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Θεωρούν ότι εκφοβισμός είναι η επιθετικότητα γενικότερα και δεν αντιλαμβάνονται την επανάληψη και πρόθεση της πράξης καθώς και την διαφορά δύναμης των εμπλεκόμενων που χαρακτηρίζει αυτού του είδους τις συμπεριφορές (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002 στο Vlachou et al., 2014).

Μια έρευνα εξέτασε τις τάσεις κάθε ηλικίας σχετικά με την αντίληψη και κατανόηση του εκφοβισμού (Madsen, 1996 στο Vlachou et al., 2014). Οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά από 5 ετών μέχρι 18. Ερωτούνταν «τι νομίζεις ότι είναι ο εκφοβισμός;». Τα παιδιά μικρής ηλικίας χρησιμοποιούσαν επίθετα και παραδείγματα στις περιγραφές τους σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, επίσης σπάνια ανέφεραν την επανάληψη και την πρόθεση των πράξεων. Πολλά παιδιά πίστευαν ότι δεν είναι απαραίτητο η συμπεριφορά να επαναλαμβάνεται αλλά στηρίζονταν στην σοβαρότητα- σκληρότητα της συμπεριφοράς και στην επιρροή που είχε στο θύμα και θεωρούσαν ότι η αρνητική συνέπεια που επέφερε στο θύμα, αποτελούσε το στοιχείο που καθιστά μια πράξη εκφοβισμό. Σε αυτή την περίπτωση, μια επιθετική πράξη μπορεί να θεωρηθεί εκφοβισμός από τα μικρά παιδιά ακόμα και αν ο επιτιθέμενος δεν είχε αυτήν την πρόθεση.

Στην έρευνα τους οι Smith et al. (2002 στο Vlachou et al., 2013b) χρησιμοποιώντας παραδείγματα με καρτούν, βρήκαν ότι τα μικρά παιδιά (8 χρονών) μπορούσαν να ξεχωρίσουν μεταξύ επιθετικών και μη σεναρίων, αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά (14 χρονών) μπορούσαν να ξεχωρίσουν και τις μορφές του εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός). Ακόμη, τα μικρά παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν/προτείνουν τους συμμαθητές τους για τον ρόλο των επιτιθέμενων, των θυμάτων και των υπερασπιστών, ωστόσο δεν εντόπιζαν τους περιφερειακούς ρόλους: βοηθοί, ενισχυτές, παρατηρητές (Monks et al., 2002).

Σύμφωνα με την έρευνα των Monks & Smith (2006 στο Vlachou et al., 2013b), τα περισσότερα παιδιά νηπιαγωγείου μπορούν να αναγνωρίζουν τον λεκτικό, σωματικό και κοινωνικό τύπο επιθετικότητας όταν τους παρουσιάζονται μέσα από καρτούν. Η διαφορά δύναμης και η επανάληψη δεν συμπεριλήφθησαν και στην ίδια έρευνα τα παιδιά δεν ήταν αξιόπιστα στο να αναγνωρίσουν το θύμα

Οι Alsaker & Nagele (2008 στο Vlachou et al., 2013b) πραγματοποίησαν συνεντεύξεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τους έδειξαν 4 σχέδια για να τους εξηγήσουν τον όρο του εκφοβισμού και 4 μορφές του (σωματικός, λεκτικός, σχετικός με την ιδιοκτησία, και κοινωνικός αποκλεισμός). Χρησιμοποίησαν φωτογραφίες με τα παιδιά όλης της τάξης και ζήτησαν από τα παιδιά να δείξουν ποια είναι εκείνα που θυματοποιούσαν τους άλλους και ποια ήταν τα θύματα. Με αυτό τον τρόπο, οι ερευνητές απέδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν ποιος είναι το θύμα/στόχος όταν ερωτώνται με αυτήν την τεχνική.

1.7 Προβλήματα στην αξιολόγηση του εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.

Η Vlachou και συνεργάτες (2011) σημειώνουν, παρόλο που υπάρχουν έρευνες όπου μελετάται η επιθετικότητα στα νηπιαγωγεία, υπάρχει πρόβλημα στην χρήση κατάλληλου ορισμού αυτής. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «εκφοβισμό-bullying», άλλοι τον όρο «θυματοποίηση - peer victimization», και κάποιοι άλλοι «μη δικαιολογημένη επιθετικότητα - unjustified aggression». Επίσης οι Evans και συνεργάτες (2014) τονίζουν ότι υπάρχουν προβλήματα στην δομή των ερευνών και στην αξιοπιστία του περιεχομένου. Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι η σύγχυση που επικρατεί με τον ορισμό της έννοιας του εκφοβισμού διότι δημιουργείται πρόβλημα στην έννοια που πρόκειται να εξεταστεί. Το πρόβλημα όμως ταυτόχρονα είναι και μεθοδολογικό.

Αρκετοί ερευνητές (Alsaker, & Valkanover, 2001; Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b) υποστηρίζουν πως το μεθοδολογικό πρόβλημα οφείλεται στον τρόπο συλλογής δεδομένων, διότι στις περισσότερες έρευνες συνήθως χρησιμοποιούνται εργαλεία με αυτό-αναφορές μαθητών ή αναφορές για συμμαθητές, διαδικασία που είναι δύσκολη για τα μικρά παιδιά. Το επίπεδο αντίληψης και γλώσσας των παιδιών ποικίλει. Μπορούν να κατανοήσουν και να περιγράψουν συμπεριφορές εκφοβισμού

αλλά ο τρόπος που θα τις περιγράψουν, δηλαδή οι γλωσσικές τους ικανότητες, μπορεί να επηρεάσουν τις περιγραφές τους (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b; Reunamo et al. 2015). Ακόμη, οι Alsaker & Nagele (2008 στο Vlachou, Botsoglou, Andreou 2013b) υπογράμμισαν ότι το 70 με 75% των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνήθως βλέπουν τον εαυτό τους στη θέση του θύματος και παράλληλα είναι περισσότερο επιφυλακτικά να πουν ότι τα ίδια επιτίθενται στους άλλους. Ακόμη, εκτός από τις δυσκολίες που παρουσιάζει η έρευνα σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα των παιδιών, πρόβλημα εντοπίζεται και στα διαφορετικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Ποικίλες πηγές πληροφόρησης αποφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα. Οι Vlachou, Botsoglou, Andreou, (2013b) σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους εντόπισαν ότι η συχνότητα εκφοβισμού ήταν μικρότερη στις αναφορές των ενηλίκων σε σχέση με των παιδιών. Η συσχέτιση μεταξύ των πηγών πληροφόρησης, ή ήταν μικρή, ή καθόλου στατιστικά σημαντική στην μελέτη τους. Αυτό δείχνει ότι τα διαφορετικά αποτελέσματα προκύπτουν από τις διαφορετικές μεθόδους. Οι Vlachou et al., 2013b συλλέγοντας δεδομένα με διάφορες μεθόδους (αυτό-αναφορές, αναφορές από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, επιτόπια παρατήρηση) έδειξαν ότι η συχνότητα εμφάνισης επεισοδίων εκφοβισμού επηρεάζεται από την πηγή πληροφόρησης. Η συσχέτιση μεταξύ των πηγών είτε ήταν μέτρια, είτε δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό ίσως αποδεικνύει το λόγο που αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών δεν ήταν σύμφωνα μεταξύ τους λόγω διαφορετικής πηγής δεδομένων.

Για να ξεπεραστεί αυτό το μεθοδολογικό πρόβλημα, οι Alsaker & Valkanover (2001) πρότειναν 3 τρόπους αξιολόγησης: να τίθενται ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, να πραγματοποιούνται παρατηρήσεις και συνεντεύξεις στα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο και αυτοί οι τρόποι ενέχουν δυσκολίες. Όπως έχει τονίσει στην έρευνα του ο Olweus, υπάρχουν αμφιβολίες αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι συμβαίνει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών και στη θέληση τους να παρέμβουν. Αντίθετα στο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, διότι ασχολούνται περισσότερο με την κοινωνική τους ανάπτυξη (Alsaker & Valkanover, 2001). Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι οι ίδιοι νηπιαγωγοί αρνούνται να παραδεχτούν ότι παρουσιάζονται περιστατικά θυματοποίησης μέσα στην τάξη τους και πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει λόγω της δικής τους αδυναμίας να την διαχειριστούν αποτελεσματικά (Alsaker, & Valkanover, 2001).

Η παρατήρηση των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι αρκετά δύσκολη λόγω της δομής του, επειδή τα παιδιά είναι ελεύθερα να μετακινούνται από γωνιά σε γωνιά. Σίγουρα η παρουσία κάποιου ανθρώπου δίπλα τους θα διατάρασσε την ομάδα. Μια λύση για αυτό είναι η χρήση κάμερας, παρόλα αυτά η μέθοδος αυτή είναι χρονοβόρα και οι απαιτήσεις της είναι περισσότερες σε σχέση με τα οφέλη που θα προσφέρει (Alsaker, & Valkanover, 2001). Ωστόσο άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα που συλλέγονται με τη μέθοδο της παρατήρησης είναι καταλληλότερα για το νηπιαγωγείο. Οι παρατηρητές σημειώνουν με λεπτομέρειες το περιστατικό, τόσο τους ρόλους όσο και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που συνέβη (Ostrov & Keating, 2004 στο Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b). Ωστόσο και αυτοί αναφέρουν τις δυσκολίες της μεθόδου: μπορεί να επηρεαστεί η συμπεριφορά των παιδιών από την παρουσία των ερευνητών, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να επηρεαστεί από προκαταλήψεις των ερευνητών-παρατηρητών, η καταγραφή όλων των πληροφοριών λεπτομερέστερα είναι δύσκολη, για παράδειγμα πως θα καταγράψει ο λεκτικός εκφοβισμός μέσα σε φασαρία (Huberman & Miles, 1998 στο Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b).

Μια επίσης δύσκολη διαδικασία είναι οι συνεντεύξεις με τα παιδιά. Τα μικρά παιδιά δεν συγκεντρώνονται εύκολα και δεν έχουν αντοχή. Ακόμη οι αναφορές τους δεν είναι αξιόπιστες, διότι επηρεάζονται εύκολα από οτιδήποτε συμβαίνει σε αυτούς και στους φίλους τους. Ωστόσο μπορούν να πραγματοποιηθούν προσαρμογές στην συνέντευξη σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών (Alsaker & Valkanover 2001). Οι Monks & Smith (2006) πρότειναν ένα εναλλακτικό τρόπο συλλογής δεδομένων για το νηπιαγωγείο. Να πραγματοποιούνται συνεντεύξεις με οπτικό υλικό (κινούμενα σχέδια και φωτογραφίες) και ερωτήσεις ανάλογες του αναπτυξιακού επιπέδου, διότι είναι δύσκολο για τα παιδιά να θυμηθούν με αξιοπιστία γεγονότα εκφοβισμού (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010 στο Vlachou et al. 2013b).

Μια ακόμη αξιόπιστη μέθοδος που αποδεικνύεται και ερευνητικά είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τα επεισόδια εκφοβισμού. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο αξιόπιστες σε σχέση με τις αυτό-αναφορές και τις αναφορές από συμμαθητές στο νηπιαγωγείο. Οι Vlachou, Botsoglou, Andreou, (2013b) και οι Crick, Casas, & Ku, (1999) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αξιόπιστοι, όταν τους ζητείται να αναγνωρίσουν το θύμα, αλλά δυσκολεύονται στην αναγνώριση του επιτιθέμενου. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο, οι Alsaker & Nagele (2008 στο Vlachou et al., 2013b) προτείνουν πριν την

συλλογή δεδομένων να παρέχεται κατάλληλη ενημέρωση/εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Όπως τονίζουν οι Crick, Casas, & Ku, (1999) και οι Vlachou, Botsoglou, Andreou, (2013b), οι αναφορές των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αξιόπιστη μέθοδος σε σύγκριση με τις αυτό- αναφορές και τις αναφορές για τους συμμαθητές όταν πραγματοποιούνται έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1.8 Προγράμματα Πρόληψης για τον Εκφοβισμό

Οι συνέπειες του εκφοβισμού στα παιδιά είναι αρνητικές όπως έχουν υπογραμμίσει πολλές έρευνες. Επομένως απαραίτητη είναι η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα σχολεία. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στην βιβλιογραφία που παρουσιάζουν ποικίλα αποτελέσματα εφαρμόζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις.

Το πρώτο και το περισσότερο μελετημένο είναι του Olweus (OBPP), το οποίο εφαρμόζεται σε σχολικό επίπεδο. Όπως τονίζουν οι Ttofi & Farrington, (2011) είναι από τα πιο αποτελεσματικά, διότι στοχεύει στην αλλαγή του σχολικού κλίματος και στις νόρμες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό στο σχολείο. Άλλα προγράμματα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και συμμετοχή των παρατηρητών, όπως συμβαίνει στο πρόγραμμα KiVa και στο Steps to Respect (Holt et al. 2013). Ακόμη, μια προσέγγιση είναι η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ως βασικοί συντελεστές του προγράμματος, όπως παρατηρείται στο πρόγραμμα πρόληψης Be-Prox. (Alsaker, 2004 στο Alsaker & Valkanover, 2012).

Πολλές μετα-αναλύσεις αποδεικνύουν ότι, παρόλο που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται πολλά προγράμματα πρόληψης εκφοβισμού, τα αποτελέσματα τους ποικίλουν (Ttofi & Farrington, 2011, 2009; Evans et al. 2014).

Σε μια ανασκόπηση που πραγματοποίησαν οι Evans και συνεργάτες (2014), βρήκαν ανάμεικτα αποτελέσματα. Ωστόσο, έδειξαν ότι ορισμένες παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε σχέση με κάποιες άλλες. Επομένως, είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες που καθιστούν ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό.

Στοιχεία-κλειδιά για τα προγράμματα πρόληψης σύμφωνα με τις Ttofi & Farrington (2011), τα οποία εφαρμόζονται σε σχολικό επίπεδο και σχετίζονται με

μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, είναι η συμμετοχή γονέων, σταθερές/συνεπείς μεθόδους πειθαρχίας, βελτίωση της επιτήρησης του προαυλίου, συνεργατική μάθηση.

Στην μελέτη τους οι Waasdoorp et al. (2012) σκοπό είχαν να ερευνήσουν την επίδραση που είχε το πρόγραμμα πρόληψης School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS). Στα αποτελέσματα παρουσιάστηκε ότι με την εφαρμογή του προγράμματος μειώθηκε η αναμενόμενη τάση κλιμάκωσης σε περιστατικά εκφοβισμού και αποκλεισμού, καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό δείχνει, όπως τονίζουν οι ερευνητές, την αναπτυξιακή διάσταση της εφαρμογής του προγράμματος. Δηλαδή, πόσο σημαντικό είναι να εκτίθενται οι μαθητές από μικρή ηλικία από μικρότερες τάξεις στο SWPBIS και γενικότερα σε προγράμματα πρόληψης, διότι τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο πιθανόν να βιώσουν την απόρριψη/αποκλεισμό από συμμαθητές (Levine & Tamburino, 2014). Λόγω της αναπτυξιακής κλιμάκωσης του εκφοβισμού παρατηρείται περισσότερος πειραματισμός στην δομή των δραστηριοτήτων και δημιουργία όλο και περισσότερων προγραμμάτων (Farrington & Ttofi, 2009).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το πρόγραμμα πρόληψης Be-Prox του Alsaker, διότι σχεδιάστηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας, που αποτελούν την ομάδα ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας. Ακόμη, το Be-Prox αποτελεί το μοναδικό πρόγραμμα πρόληψης για το νηπιαγωγείο που έχει ελεγχθεί για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του.

1.9 Πρόγραμμα Πρόληψης Be-Prox για παιδιά προσχολικής και πρώτοσχολικής ηλικίας.

Το πρόγραμμα Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School (Be-Prox) σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξελίξουν και να διατηρήσουν την ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται συμπεριφορές εκφοβισμού και να αποτρέπουν την θυματοποίηση.

Σχεδιάστηκε το 1998 στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας από τον Alsaker και βασίστηκε στις αρχές που χρησιμοποιούνται σε σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού και σε προγράμματα που χρησιμοποιούν κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες (Alsaker & Valkanover, 2001; Alsaker, & Valkanover, 2012).

Σκοπός του προγράμματος είναι να αλλάξουν οι στάσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και να εισάγουν θετικές αξίες, που είναι βασικές για τις υγιείς αλληλεπιδράσεις μέσα στις τάξεις (Alsaker & Valkanover, 2012).

Το πρόγραμμα διαρκεί περίπου 4 μήνες. Πραγματοποιούνται 6 συναντήσεις και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτούν τους νηπιαγωγούς και τους δίνουν κάποιες εργασίες στο τέλος κάθε συνεδρίας.

Η πορεία που ακολουθείται σε κάθε συνεδρία είναι η εξής. Αρχικά, δίνονται πληροφορίες για συγκεκριμένα ζητήματα και συζητούνται οι εφαρμογές των νέων πληροφοριών. Στη συνέχεια, συζητούνται συγκεκριμένες δράσεις εφαρμογής και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ομαδικά μεταξύ τους για να σχεδιάσουν τρόπους με τους οποίους θα εφαρμόσουν πρακτικές κατά του εκφοβισμού μέσα στην τάξη τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εφαρμόσουν τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη τους και στην επόμενη συνάντηση να συζητήσουν για τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν.

Στην πρώτη συνάντηση γίνεται ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Εντοπίζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό. Ουσιαστικά στόχος της συνάντησης αυτής είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και η μετάδοση των αξιών του προγράμματος. Ακόμη, τονίζεται η αξία της επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να τους συμπεριλάβουν στην εφαρμογή του προγράμματος και ως «άσκηση για το σπίτι» έχουν να οργανώσουν μια συνάντηση με τους γονείς, ώστε να τους ενημερώσουν για το πρόγραμμα. Η δεύτερη συνάντηση αφορά στην αναγνώριση του εκφοβισμού. Η εργασία τους είναι να παρατηρούν την συμπεριφορά των μαθητών συστηματικά.

Στην τρίτη συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις δικές τους εμπειρίες σε σχέση με αυτά που παρατήρησαν και συζητούν για το «νόμο της σιωπής», δηλαδή για το γεγονός ότι κανένας δεν συζητάει για το περιστατικό, τόσο οι συμμετέχοντες, όσο και οι ενήλικες, με αποτέλεσμα να μην το αντιμετωπίζουν. Τονίζουν πως είναι πολύ σημαντικό να αλλάξει αυτή η κατάσταση για την πρόληψη του εκφοβισμού. Στόχος της εργασίας που τους δίνεται είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τον εκφοβισμό.

Ο ρόλος των παρατηρητών στα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι το πρώτο θέμα της τέταρτης συνάντησης. Το δεύτερο θέμα αποτελεί η αξία του θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και της δημιουργίας κανόνων συμπεριφοράς μαζί

με τα παιδιά. Η εργασία που τους δίνεται είναι να παρατηρούν τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης και στη συνέχεια να βρουν τρόπους να τους εντάξουν στην προσπάθεια πρόληψης της θυματοποίησης. Ακόμη, συζητάνε για τους κανόνες και τα όρια που θα πρέπει να έχει μια τάξη και φτιάχνουν με τα παιδιά κανόνες συμπεριφοράς και ένα συμβόλαιο αφοσίωσης στους κανόνες.

Στη πέμπτη συνεδρία, δίνεται έμφαση στη συνέπεια που πρέπει να χαρακτηρίζει την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στις θετικές και αρνητικές συνέπειες, στην υπενθύμιση τήρησης του συμβολαίου και στην παροχή αρνητικής και θετικής ενίσχυση. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ξεκαθαρίσουν ότι δεν επιτρέπεται κανένα είδος εκφοβισμού μέσα στην τάξη και ταυτόχρονα να συζητούν με τα παιδιά ποιες είναι οι αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές, αν κάποιος δεν τηρήσει το συμβόλαιο. Τέλος, στην έκτη συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να καλλιεργήσουν την κοινωνική επάρκεια και ενσυναίσθηση στα παιδιά «μπαίνοντας στην θέση» του θύματος. Ακόμη, να τα ενθαρρύνουν να λένε στους επιτιθέμενους να σταματήσουν και να αναφέρουν σε κάποιον ενήλικο το περιστατικό εκφοβισμού. Τα παιδιά παροτρύνονται να βοηθούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο στις δύσκολες στιγμές.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δοκιμασίες, πριν και μετά την παρέμβαση, στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα, όπου εφαρμόστηκε το Be-Prox. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών δεν έδειξαν καμία αλλαγή στην συμπεριφορά των επιτιθέμενων και για τις δύο ομάδες, ωστόσο όλες οι αλλαγές στην ομάδα ελέγχου ήταν αρνητικές.

Στην ομάδα όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, η βαθμολογία στην σωματική και έμμεση θυματοποίηση μειώθηκε σημαντικά. Η λεκτική μορφή εκφοβισμού δεν έδειξε σημαντικά αποτελέσματα (Alsaker & Valkanover, 2001, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την εφαρμογή του. Αυτό ίσως να τους επηρέασε, προσπαθώντας να δείξουν στα τεστ, μετά την παρέμβαση, ότι τα προβλήματα εκφοβισμού είχαν μειωθεί. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα ελέγχου ίσως να ήθελαν να δείξουν ότι τα κατάφεραν χωρίς την βοήθεια του προγράμματος. Ακόμη στην ομάδα παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί είχαν ευαισθητοποιηθεί στην θυματοποίηση, όποτε αυτό εξηγεί τον λόγο που στις δοκιμασίες μετά την παρέμβαση υπάρχει αύξηση της βαθμολογίας του εκφοβισμού-θυματοποίησης, διότι πλέον είχαν περισσότερες

γνώσεις επί του θέματος. Αυτό δείχνει ότι τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα σύμφωνα με τους Alsaker & Valkanover (2012).

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αυτό-αναφορές, τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης ένιωθαν περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, στα τεστ μετά την εφαρμογή του προγράμματος δήλωσαν ότι τα παιδιά βοηθούσαν το ένα το άλλο και ότι μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται καταστάσεις εκφοβισμού. Γενικότερα, οι αναφορές των εκπαιδευτικών έδειξαν αλλαγή στη γενικότερη στάση τους απέναντι στον εκφοβισμό, προβάλλοντας το ως ένα φαινόμενο το οποίο γνωρίζουν και μπορούν να σταματήσουν.

Ένα ακόμη θετικό αποτέλεσμα του Be-Prox ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότεροι θετικοί να συνεργαστούν με τους γονείς των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τόνισαν πως είναι πολύ σημαντικό να συζητούν και να συνεργάζονται με τους γονείς για αυτό το πρόβλημα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου, όπου έδειξαν αρνητικότερη στάση στην συνεργασία με τους γονείς.

Τέλος, στην μετα-ανάλυση των Farrington, & Ttofi (2009) το πρόγραμμα Be-Prox είχε την υψηλότερη συσχέτιση (3.14) αναφορικά με την μείωση της θυματοποίησης, σε σχέση με άλλα προγράμματα.

1.10 Λόγοι εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος πρόληψης OBPP στα σχολεία της Νορβηγίας και των Ηνωμένων Πολιτειών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσα από την προσπάθεια των ενηλίκων και των μαθητών να αναδομήσουν το σχολικό περιβάλλον, ο εκφοβισμός μειώνεται, όταν μειώνονται οι ευκαιρίες εμφάνισης επιθετικών περιστατικών και ταυτόχρονα δημιουργώντας την αίσθηση της ενότητας σε όλο το σχολείο. Ωστόσο, παρατηρείται ότι στα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων (ηλικίας 12-13 ετών) είναι δύσκολο να μειωθούν τα προβλήματα εκφοβισμού σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις (8-12 ετών) (Limber, 2011).

Στην επισκόπηση που πραγματοποίησε η Espelage (2015) σχετικά με τους σχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του εκφοβισμού και τη

θυματοποίηση, βρήκε ότι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης είναι η ηλικία. Οι Yeager et al. (2014 στο Espelage, 2015), τόνισαν ότι η πρόληψη του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικότερη μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες, 13 και άνω, υπάρχει μείωση του μέσου όρου αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, ένας λόγος που πρέπει να αναγνωριστεί ότι ο εκφοβισμός μπορεί να ξεκινά από μικρές ηλικίες είναι η διατήρηση και κλιμάκωση επιθετικών συμπεριφορών με το πέρασμα του χρόνου που παρατηρούνται στα μικρά παιδιά (Olweus & Limber 2007 στο Levine & Tamburino 2014). Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους τα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνονται, όταν δεν λαμβάνονται μέτρα για να σταματήσουν. Παρατηρείται κλιμάκωση των επιθετικών συμπεριφορών, από απλές, όχι τόσο επιθετικές συμπεριφορές σε επιθετικότερες-συστηματικές. Τα προγράμματα πρόληψης στοχεύουν στην μείωση της πιθανότητας θυματοποίησης, μειώνοντας την συχνότητα εμφάνισης των λιγότερο σοβαρών συμπεριφορών εκφοβισμού (Alsaker & Valkanover, 2001).

Ακόμη, με βάση τις αναφορές από τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τις αρνητικές αυτό-αξιολογήσεις των θυμάτων, τα αποτελέσματα της θυματοποίησης είναι αρνητικά και επηρεάζουν τις προσδοκίες, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά στο σχολείο. Αρκετοί ερευνητές τονίζουν ότι είναι σημαντικό να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο η πρόληψη κατά της θυματοποίησης και του εκφοβισμού (Alsaker & Valkanover 2012; Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

Συγκεκριμένα, η δομή του νηπιαγωγείου είναι η ιδανικότερη για την εφαρμογή τέτοιων δράσεων, διότι η αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών είναι υψηλότερη σε σχέση με το δημοτικό και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο, οπότε οι νηπιαγωγοί μπορούν να εισάγουν ανάλογες δραστηριότητες στη διδασκαλία τους. (Alsaker, 2004 στο Alsaker & Valkanover, 2012). Συνεπώς, η αναλογία του αριθμού εκπαιδευτικών-μαθητών, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, η ευελιξία του προγράμματος του νηπιαγωγείου και ο θαυμασμός που νιώθουν τα παιδιά για τους δασκάλους τους αποτελούν τις ιδανικότερες συνθήκες για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κατά του εκφοβισμού/θυματοποίησης (Alsaker & Valkanover, 2001).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο σημαντικό και οργανωμένο σταθμό κοινωνικοποίησης για τα παιδιά, μετά την οικογένεια. Συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες και ως μέλη μιας ομάδας, οι τυχόν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση

που μπορεί να έχουν, μπορούν να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Η έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση τους προλαμβάνει την πιθανή κλιμάκωση τέτοιων συμπεριφορών και ταυτόχρονα μειώνει τις αρνητικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω το νηπιαγωγείο ίσως είναι η καταλληλότερη βαθμίδα εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης εκφοβισμού, λόγω του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών και της δομής του προγράμματος (Alsaker & Valkanover, 2001).

1.11 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντα-κλειδί στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης (Ttofi & Farrington, 2009). Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Στην έρευνα τους οι Dake et al., (2003) προσπάθησαν να εντοπίσουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων πρόληψης μέσα στην τάξη στα σχολεία της Αμερικής και την αποτελεσματικότητά τους. Ερωτηματολόγια στάλθηκαν τυχαία, μετά από μια συγκεκριμένη ανάλυση, σε 700 εκπαιδευτικούς τετάρτης δημοτικού, εκ των οποίων απάντησαν οι 359. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις που εξέταζαν τα «Στάδια Αλλαγής» (Precontemplation, Contemplation, Preparation, Action, Maintenance) της θεωρίας των Prochaska et al., (1992 στο Dake et al., 2003) των εκπαιδευτικών, σχετικά με κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες πρόληψης εκφοβισμού μέσα στην τάξη και τους ενδοιασμούς τους για αυτές. Μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαν, τις δανείστηκαν από το Νορβηγικό Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (86.3%) επέλεξαν την πρακτική να συζητήσουν με τον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη μετά από κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Αυτή η πρακτική εκφράζει περισσότερο έναν αντιδραστικό τρόπο αντιμετώπισης, παρά μια προσπάθεια πρόληψης. Ωστόσο, οι έρευνες για τον

εκφοβισμό έχουν δείξει ότι αποτελεσματικότερες πρακτικές είναι εκείνες που εφαρμόζονται προληπτικά σε σχολικό επίπεδο, παρά εκείνες που απλά εφαρμόζονται μετά από κάποιο περιστατικό. Ακόμη, μόλις το 31.7% των εκπαιδευτικών αφιέρωνε χρόνο για συζήτηση σχετικά με το εκφοβισμό γενικότερα μέσα στην τάξη. Καθώς επίσης ελάχιστοι (31.2%) ήταν οι εκπαιδευτικοί που συμπεριελάμβαναν τους μαθητές στην δημιουργία κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό. Επομένως, μέσα από αυτήν την έρευνα εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πρακτικές που πραγματοποιούνται έπειτα από κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, για τη μείωση αυτού του φαινομένου, είναι αποτελεσματικές. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την βιβλιογραφία, διότι πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται προληπτικά, καθώς και σε σχολικό επίπεδο, είναι περισσότερο αποτελεσματικές. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση, τόσο στην αρχή όσο και κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους, ώστε να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο επίπεδο της τάξης. Επίσης, οι ερευνητές βρήκαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο τους είναι μικρότερη του μέσου όρου του εκφοβισμού στα σχολεία των ΗΠΑ. Από τους 359, μόνο 12 ανέφεραν ότι μπορεί στο σχολείο τους η κατάσταση να είναι χειρότερη από τον μέσο όρο της έκτασης του εκφοβισμού. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας μπορεί να μην έχουν επίγνωση της έκτασης εκφοβισμού στα σχολεία τους.

Όπως βρήκαν οι Pepler, Craig, Ziegler, Charach (1994, στο Dake et al, 2003), ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρέμβαιναν στο 85% των περιπτώσεων για να τις σταματήσουν, οι μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί επενέβαιναν κατά 35% στα περιστατικά. Αυτό δείχνει όπως καταλήγουν οι ερευνητές, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν για όλα τα περιστατικά εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με μια άλλη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στον Καναδά. Σε αυτήν συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί και 120 μαθητές συμπληρώνοντας το OBPQ. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η συμφωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν υψηλότερη στον άμεσο εκφοβισμό αντίθετα με τον έμμεσο εκφοβισμό (Beran & Stewart, 2008). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εντοπίζουν περισσότερο τον άμεσο εκφοβισμό αντίθετα από τον έμμεσο τύπο του.

Στην έρευνα τους οι Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) υπέθεσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό επηρεάζουν τον τρόπο που παρεμβαίνουν σε περιστατικά θυματοποίησης μέσα στην τάξη τους. Οι Troop & Ladd (2002 στο Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008) βρήκαν ότι υπάρχουν διαφορές τόσο στις αντιλήψεις όσο και στις στρατηγικές. Οι κατηγορίες αντιλήψεων που εντόπισαν είναι 1) οι δυναμικές (assertive) αντιλήψεις (τα παιδιά να υπερασπίζονται τον εαυτό τους μόνο τους), 2) οι κανονιστικές (normative) αντιλήψεις - ο εκφοβισμός είναι μια κανονιστική συμπεριφορά (νόρμα), όπου μέσα από αυτή τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές νόρμες-συμπεριφορές, 3) οι αντιλήψεις αποφυγής (avoidant- τα παιδιά δεν θα θυματοποιούνταν αν απέφευγαν τους επιτιθέμενους).

Οι Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) ακολούθησαν το παράδειγμα των Troop & Ladd (2002). Στην έρευνα τους συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (7 και 9 ετών) και απέδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών που ακολουθούν για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι οι δυναμικές αντιλήψεις θα ακολουθούνταν από στρατηγικές ανεξάρτητου τύπου, για παράδειγμα: οι εκπαιδευτικοί θα έδιναν συμβουλές στους εμπλεκόμενους να βρουν μόνοι τους τη λύση (ανεξάρτητη διαχείριση) και στα θύματα να υπερασπίζονται τον εαυτό τους (δυναμική υπεράσπιση) (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν την δυναμική άποψη, δηλαδή ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται πρέπει να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, φάνηκε ότι η πρακτική που ακολουθούσαν ήταν απλά να τους συμβουλεύουν να κάνουν το παραπάνω. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της υπεράσπισης και της αυτενεργείας, διότι πιστεύουν πως στις μικρότερες ηλικίες πρέπει να διδάσκουν τεχνικές υπεράσπισης. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα περιμένουν απλά τα παιδιά να αντιδράσουν μόνο τους, αλλά τους μαθαίνουν και τεχνικές. Ένα ακόμη θετικό που θα μπορούσε να έχει αυτή η δυναμική αντίληψη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως σημαντικό παράγοντα για την διδασκαλία τρόπων υπεράσπισης του εαυτού, τη συμμετοχή των γονέων, διότι και οι γονείς μπορούν να δείξουν στα παιδιά τους πως να αντιδρούν δυναμικά στους επιτιθέμενους συμμαθητές.

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν στην δυναμική αντίληψη, αυτοί που πιστεύουν ότι η επιθετικότητα σχετίζεται με μια κανονιστικότητα (π.χ.

είναι λογικό τα αγόρια να είναι επιθετικά), οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πολύ πιθανό να μην παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Η αντίληψη αυτή ήταν είτε αρνητικά σχετιζόμενη είτε καθόλου σχετιζόμενη με κάποιες στρατηγικές εκπαιδευτικών όπως, την υπεράσπιση του εαυτού (advocate assertion) και την συμμετοχή γονέων. Όπως επισημαίνουν και οι ερευνητές, αυτό αποτελεί ένα στοιχείο που είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης, διότι τονίζει την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για τον εκφοβισμό και τις αρνητικές συνέπειες. Καθώς επίσης να μάθουν να διαχωρίζουν μεταξύ μιας απλής σύγκρουσης μεταξύ ίσων και του εκφοβισμού.

Τέλος, η αντίληψη της αποφυγής είναι ίσως η περισσότερο αποτελεσματική, διότι ωθεί τους εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν αποτελεσματικότερα. Γνωρίζοντας ότι τα θύματα πολλές φορές δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, παρεμβαίνουν τις περισσότερες φορές, είτε παροτρύνοντας τα θύματα να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά ή επεμβαίνουν και τους χωρίζουν. Κατά τους ερευνητές αυτή η αντίληψη και η πρακτική που την ακολουθεί- ο χωρισμός των εμπλεκόμενων από τον εκπαιδευτικό- είναι η καλύτερη, όταν πρόκειται για χαμηλού επιπέδου θυματοποίηση και δεν υπάρχει πιθανότητα εκδίκησης (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Η πρακτική του χωρισμού των εμπλεκόμενων σημείωσε χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, άμεσα διότι μειώνονταν οι πιθανότητες επίθεσης στους συμμαθητές και έμμεσα, διότι μειώνονται οι πιθανότητες εκδίκησης. Αντίθετα η δυναμική αντίληψη έδειξε αύξηση της θυματοποίησης και της εκδίκησης. Συμβουλευοντας απλά οι εκπαιδευτικοί τα θύματα να αποφύγουν τους επιτιθέμενους δεν ήταν αποτελεσματικό. Τα παιδιά μπορεί να πίστευαν ότι δεν θα τους βοηθούσει ο εκπαιδευτικός και αναλάμβαναν μόνα τους πιο δραστικά μέτρα καταφεύγοντας στην εκδίκηση. Η αντίθεση μεταξύ δυναμικού τύπου αντιλήψεων και αντιλήψεων αποφυγής βρίσκεται στο γεγονός ότι στον πρώτο τύπο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διδάξουν τις τεχνικές υπεράσπισης, ώστε να είναι αποτελεσματικοί, ενώ στον άλλο, πιστεύοντας ότι το θύμα δεν θα τα καταφέρει, παρεμβαίνουν οι ίδιοι χωρίζοντας τα παιδιά, όποτε καταλήγουν να είναι πιο ενεργητικοί και να σταματούν κατά κάποιο τρόπο τα πειράγματα και τον φαύλο κύκλο εκδίκησης (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Μία ακόμη έρευνα όπου αποδείχτηκε, ότι η στρατηγική αντιμετώπισης της επιθετικότητας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί έχει στατιστικά σημαντική σχέση

(significantly associated) με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών τους και την θυματοποίηση είναι των Troop-Gordon & Ladd (2015).

Οι ερευνητές εξέτασαν αν υπάρχει σχέση μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και των στρατηγικών που εφαρμόζουν. Καθώς και αν οι πεποιθήσεις και πρακτικές σχετιζόταν με το επίπεδο εκφοβισμού μέσα στην τάξη και πως άλλαξε μέσα στην σχολική χρονιά.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 170 εκπαιδευτικούς και 2,938 μαθητές των πρώτων τάξεων του γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν στο Σχέδιο Εργασίας Pathways (Pathways Project) που αποτελεί μια διαχρονική έρευνα 17 ετών (longitudinal study) για την ακαδημαϊκή, ψυχολογική και διαπροσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Οι μετρήσεις στα παιδιά πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο και την άνοιξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μόνο την άνοιξη. Για τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο «Classroom Management Policies Questionnaire (CMPQ)» και για τις αντιλήψεις σχετικά με την θυματοποίηση το «Student Social Behavior Questionnaire (SSBQ)».

Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε πιο συχνά για την μείωση επιθετικών συμπεριφορών είναι ο χωρισμός (separate) των μαθητών. Η στρατηγική αυτή έδειξε μείωση της θυματοποίησης στο επίπεδο της τάξης την άνοιξη. Όπως σημειώνουν οι ερευνητές, το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που τονίζουν ότι η αναδόμηση του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες επιθετικότητας μεταξύ των συμμαθητών. Μείωση επιθετικότητας στο επίπεδο της τάξης βρήκαν και οι Ladd & Pelletier (2008) σε πιο μικρές ηλικίες (2-4 grade.) όπως ήδη αναφέρθηκε. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι ο χωρισμός των εμπλεκόμενων σταματάει, ή τουλάχιστον μειώνει, την επιθετικότητα για το διάστημα που οι μαθητές είναι χωριστά. Ο χωρισμός των μαθητών είναι η μόνη πρακτική που έχει συνέπεια και σχετίζεται αρνητικά με την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά θυματοποίησης.

Ακόμη ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι η μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στις τάξεις των εκπαιδευτικών που πιστεύουν στις αντιλήψεις διεκδίκησης (δυναμικές αντιλήψεις- advocacy of assertion). Στις τάξεις αυτές τα παιδιά ανέφεραν λιγότερες συμπεριφορές εκφοβισμού την άνοιξη. Αυτό δείχνει ότι σημειώθηκε μείωση. Ακόμη βρήκαν ότι τα επιθετικά αγόρια έγιναν λιγότερα επιθετικά κατά τη σχολική χρονιά και τα θύματα έδειξαν μείωση στη θυματοποίηση. Αυτό συνέβη διότι οι εκπαιδευτικοί με αυτήν την αντίληψη, ενίσχυαν τα θύματα να αντιμετωπίζουν τους

επιτιθέμενους. Ωστόσο, στα κορίτσια με υψηλή επιθετικότητα, η πρακτική της διεκδίκησης αύξησε την επιθετικότητα τους κάτι που όπως λένε οι Troop-Gordon & Ladd (2015) ίσως οφείλεται σε ιατρογενετικούς παράγοντες. Ένας ακόμη κίνδυνος είναι το γεγονός ότι αυτή η τακτική υπεράσπισης ενέχει την πρακτική της εκδίκησης από την πλευρά των αγοριών που έχουν τον ρόλο του θύματος. Συνεπώς, μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα και να αυξηθεί η θυματοποίηση. Οι ερευνητές προτείνουν όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα θύματα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, να τους συμβουλεύουν να χρησιμοποιούν αποδεκτούς τρόπους και όχι επιθετικούς. Συμπερασματικά η ενίσχυση των μαθητών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, μπορεί να οδηγήσει στην μείωση της επιθετικότητας και θυματοποίησης.

Επίσης οι ερευνητές βρήκαν ότι οι συμβουλές που έδιναν στα θύματα ήταν ανάλογες των αντιλήψεών τους. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και στην έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008).

Ακόμη, το φύλο του θύματος επηρεάζει τον τρόπο απόκρισης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι ερευνητές εντόπισαν ότι, όταν οι εμπλεκόμενοι ήταν αγόρια, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν και ενημέρωναν τους γονείς για το περιστατικό και προσπαθούσαν περισσότερο να τους χωρίσουν σε σχέση με τα κορίτσια, στα οποία επενέβαιναν λιγότερο. Ο πιθανότερος τρόπος που αντιμετώπιζαν τα περιστατικά μεταξύ κοριτσιών ήταν να τους μιλήσουν και να τους παροτρύνουν να λύσουν μόνες τους το πρόβλημα, αποφεύγοντας τους επιτιθέμενους.

Επιπροσθέτως, οι Troop-Gordon & Ladd (2015) έδειξαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η θυματοποίηση αποτελεί νόρμα, με αποτέλεσμα να προτείνουν στα παιδιά να λύνουν μεταξύ τους τις διαφορές τους, ενώ ταυτόχρονα επέπλητταν λιγότερο τους επιτιθέμενους. Μόνο σε έντονες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υπερασπίζονταν το θύμα και να υιοθετούσαν μια πιο δυναμική στάση. Σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν κανονιστικές αντιλήψεις, δηλαδή πίστευαν ότι ο εκφοβισμός είναι νόρμα ή υποτιμούσαν τις αρνητικές συνέπειες του, οι πρακτικές τους ήταν παθητικές όπως: συμβουλεύοντας τα παιδιά να υπερασπιστούν μόνο τους τον εαυτό τους, προτείνοντας στα θύματα να αποφεύγουν τους επιτιθέμενους, επιλέγοντας να μην τιμωρήσουν τους επιτιθέμενους, Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ως νόρμα την θυματοποίηση και ως μια σχδόν άκακη συμπεριφορά, ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν ότι μπορεί να χρησιμοποιήσουν ενεργές μεθόδους ώστε να σταματήσουν την επιθετικότητα.

Ακόμη, η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται τόσο πολύ άμεσα με τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών, διότι οι αντιλήψεις συνδέονται με το πώς ενεργούν με βάση αυτές. Οι αντιλήψεις επηρεάζουν τις πράξεις μέχρι ένα σημείο, διότι και άλλοι παράγοντες παίζουν ρόλο στον τρόπο που θα ενεργήσουν οι εκπαιδευτικοί. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πιστεύουν στις δυναμικές αντιλήψεις, δεν σημαίνει ότι θα ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επέμβει και να χωρίσει τους εμπλεκόμενους, ενώ κάποιος άλλος απλά να πει στους μαθητές να βρουν λύση μόνοι τους.

Όλα αυτά τονίζουν την ανάγκη να συνδυαστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με πρακτικές στρατηγικές, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην θυματοποίηση.

Παράλληλα, εκτός από τις αντιλήψεις, ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις πρακτικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών είναι το πόσο συναισθάνονται τα θύματα, καθώς και η αυτοπεποίθηση και αυτό-αποτελεσματικότητα που νιώθουν για τον εαυτό τους.

Οι Yoon & Kerber (2003) σε ένα από τα ερωτήματα τους εξέτασαν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα θύματα και την αποτελεσματικότητα τους να διαχειριστούν τα περιστατικά εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας υποθετικά σενάρια εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (elementary teachers). Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Bullying Attitude Questionnaire (Craig et al., 2000) προσαρμοσμένο. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο σοβαρή την μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού και είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν, σε σχέση με τον σωματικό και λεκτικό τύπο, τους οποίους θεωρούν σημαντικότερους.

Ακόμη, όταν οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονταν λιγότερο το θύμα, τότε οι πιθανότητες να παρέμβουν ήταν ελάχιστες και χρησιμοποιούσαν επιεικής τρόπους αντιμετώπισης, όπως συμβουλευοντας τα παιδιά να βρουν λύση μόνοι τους ή αγνοούσαν το περιστατικό. Η παθητική στάση των εκπαιδευτικών και η μη εφαρμογή πρακτικών αντιμετώπισης προκαλούν αρνητικές συνέπειες στο θύμα, αλλά και στο θύτη. Με αυτόν τον τρόπο εκπέμπουν την αίσθηση ότι συμφωνούν και επιτρέπουν αυτή τη μορφή εκφοβισμού μέσα στην τάξη.

Επίσης ο τρόπος που αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό επηρεάζει το θύμα, διότι αν χρησιμοποιούνται παθητικές πρακτικές, το θύμα αισθάνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν

μπορεί να τον προστατέψει ή δεν ενδιαφέρεται για αυτό. Ακόμη, τα θύματα μπορεί να φοβούνται να αναφέρουν το περιστατικό στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην γίνουν χειρότερα τα πράγματα. Οπότε τα θύματα παραμένουν σιωπηλά και συνεχίζουν να θυματοποιούνται.

Καταλήγοντας, οι ερευνήτριες βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πιο σημαντική τη λεκτική και σωματική επίθεση σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, οπότε εξέφρασαν μεγαλύτερη συμπόνια για τα θύματα λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας και ήταν πιθανότερο να επέμβουν σε τέτοιες καταστάσεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν όταν συναισθάνονται το θύμα και ταυτόχρονα όταν νιώθουν αποτελεσματικοί να διαχειριστούν περιστατικά θυματοποίησης (Yoon, 2004 στο Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Οι Craig, Henderson, & Murphy (2000) έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας σχετικά με τις στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό και στην θυματοποίηση. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 116 φοιτητές παιδαγωγικής σχολής και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για εκείνη την έρευνα, το Bullying Attitude Questionnaire. Περιέχει 18 βινιέτες για καθέναν από τους τρεις τύπους εκφοβισμού και οι συμμετέχοντες ερωτώνται αν μπορούν να τον εντοπίζουν ή όχι. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επίγνωση και στην ευαισθησία σχετικά με την θυματοποίηση. Αυτό ίσως αποτελεί εξήγηση για το γεγονός ότι σε ορισμένες τάξεις υπάρχουν αναφορές εκφοβισμού και οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν δράση για να τον αντιμετωπίσουν.

Η έρευνα έδειξε ότι οι αντιλήψεις καθώς και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την γνώση τους σχετικά με το τι είναι εκφοβισμός και πόσο σοβαρός είναι, καθώς και την πιθανότητα να παρέμβουν.

Αλληλεπιδράσεις που περιείχαν σωματική επιθετικότητα, θεωρήθηκαν ως εκφοβισμός. Οι φοιτητές τις θεωρούσαν πιο σοβαρές και ήταν πιθανό τότε να παρέμβουν. Το ίδιο ισχύει και για τον λεκτικό τύπο εκφοβισμού, καθώς και για τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Ο σωματικός και λεκτικός τύπος ορίστηκε ως εκφοβισμός πιο εύκολα, διότι οι εκπαιδευτικοί τους αντιλαμβάνονται, τους βλέπουν ή τους ακούνε. Όποτε μπορεί να παρέμβαιναν. Είναι πιο εύκολο να εντοπίσουν τον επιτιθέμενο καθώς και τις αρνητικές συνέπειες στο θύμα αντίθετα με τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις αρνητικές επιδράσεις στο θύμα, αυτό μπορεί να τους κάνει να πιστεύουν πόσο σοβαρό είναι, αποδεικνύοντας ότι οι αρνητικές συνέπειες που βλέπουν στο θύμα, επηρεάζουν την αντίληψη της σοβαρότητας του τύπου του εκφοβισμού. Όπως βρήκαν οι ερευνητές, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν τον κοινωνικό αποκλεισμό ως μορφή εκφοβισμού.

Οι Craig, Henderson, & Murphy (2000) τονίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να ενημερωθούν όχι μόνο για τους τύπους εκφοβισμού, αλλά και για τις αναπτυξιακές και βιολογικές διαφορές του εκφοβισμού στα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπτυγμένη την δεξιότητα ενσυναίσθησης μπορούν εύκολα να μπουν στη θέση του θύματος και να κατανοήσουν την σοβαρότητα τέτοιων περιστατικών. Οπότε η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να αποτελέσει δεξιότητα-στόχο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη έρευνα σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Bauman & Del Rio 2005) έδειξε ότι χρειάζονται εκπαίδευση, διότι δεν αναγνωρίζουν τον σκόπιμο και επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα μια συμπεριφοράς εκφοβισμού. Ακόμη, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος σημείωσαν σχετικά υψηλή αυτοπεποίθηση στο να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Δεδομένου και του προηγούμενου ευρήματος, κάτι τέτοιο θα είχε αρνητικές συνέπειες, διότι υπερεκτιμώντας τις δυνατότητες τους σύμφωνα και με την έρευνα του Viadero (1997 στο Bauman & Del Rio 2005) όταν υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους μπορεί να μην αναζητήσουν περαιτέρω εκπαίδευση.

Στην έρευνα του ο Boulton, (1997) προσπάθησε να εντοπίσει τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό, καθώς και την αυτό-αντίληψή τους σχετικά με τις δικές τους ικανότητες να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά, την υπευθυνότητα που αισθάνονται. Το δείγμα αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε ειδικά για αυτήν την έρευνα και οι ερωτήσεις αφορούσαν τους παραπάνω τομείς σε μορφή πεντάβαθμη κλίμακας («συμφωνώ απόλυτα» μέχρι «διαφωνώ απόλυτα»).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονταν το θύμα και ότι η ενσυναίσθησή τους μειωνόταν καθώς αυξάνονταν τα χρόνια υπηρεσίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι δεν είχαν αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά και το 87% χρειαζόταν περισσότερη εκπαίδευση, ασχέτως από τα χρόνια

εμπειρίας στην εκπαίδευση. Σημαντικό είναι το εύρημα που αφορά στην αναγνώριση του έμμεσου εκφοβισμού. Και σε αυτήν την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν όριζαν ως συμπεριφορά εκφοβισμού τον κοινωνικό αποκλεισμό ή το να γελάνε οι συμμαθητές εις βάρος κάποιου άλλου. Ακόμη, σχετικά με την ικανότητα τους να ανταποκριθούν σε περιστατικά εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι χρειάζονται περαιτέρω εκπαίδευση ανεξάρτητα από τον τύπο εκφοβισμού και τα χρόνια υπηρεσίας. Ακόμη, η αυτοπεποίθηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού. Όπως απορρέει από την έρευνα του Boulton (1997) αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν σίγουροι να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά, αυτό μπορεί να συμβάλλει στο άγχος τους, το οποίο μπορεί να προκαλείται και από την συμπεριφορά των μαθητών (Borg & Falzon, 1989; Smilanski, 1984 στο Boulton, 1997). Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω τονίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την κατάλληλη διαχείριση συμπεριφορών εκφοβισμού.

Στην έρευνα τους οι Terpetas et al. (2010) προσπάθησαν να εντοπίσουν τις απόψεις 15 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό στην Τουρκία. Πραγματοποίησαν παρατηρήσεις και ημιδομημένες συνεντεύξεις, το περιεχόμενο των οποίων βασίστηκε στις αντιλήψεις σχετικά με τον εκφοβισμό και στις πρακτικές που θα ακολουθούσαν μέσα στην τάξη τους.

Στις συνεντεύξεις υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την σχολική επιθετικότητα (να ορίσουν τι είναι, ποιες μορφές έχει, ποιοι οι ρόλοι σε ένα περιστατικό). Ακόμη, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με την πρακτική που θα ακολουθούσαν (πόσο συχνά συμβαίνει μέσα στην τάξη τους, ποιες συμπεριφορές παρατηρούνται – ποιες συμπεριφορές εκφοβισμού παρατηρούν από τους επιτιθέμενους, πως οργανώνουν τον χώρο για να αποφύγουν τέτοιες καταστάσεις)

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια ένας εκπαιδευμένος ερευνητής εφάρμοσε τη μέθοδο της παρατήρησης μέσα στην τάξη. Τέλος, για την διεξαγωγή συμπερασμάτων συνδυάστηκαν τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με αυτά του παρατηρητή. Επομένως, οι Terpetas et al., (2014) κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην Τουρκία όριζαν την ανυπακοή και τη σωματική βία ως συμπεριφορές εκφοβισμού και σπανιότερα εντοπίζουν τη λεκτική και ψυχολογική μορφή της θυματοποίησης.

Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα σε αυτήν την έρευνα είναι ότι οι συμπεριφορές που θεωρούσαν ως εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί, δεν αποτελούσαν ουσιαστικά κάτι τέτοιο. Ειδικότερα, ο ερευνητής που πραγματοποίησε την παρατήρηση διαπίστωσε ότι οι συμπεριφορές που θεωρούσαν οι νηπιαγωγοί ως εκφοβισμό δεν συνιστούσαν εκφοβισμό. Οπότε εντοπίζεται πρόβλημα στην αντίληψη της συγκεκριμένης έννοιας.

Καταλήγοντας, με βάση όλα τα παραπάνω, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην διαχείριση και στην προσπάθεια πρόληψης της θυματοποίησης σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου.

Τονίζοντας πόσο σημαντική είναι η πρόωπη παρέμβαση και πρόληψη, ταυτόχρονα είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας όχι μόνο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα μικρά παιδιά που είναι σε κίνδυνο, αλλά και να αναγνωρίζουν πιθανούς παράγοντες που συμβάλουν στο πρόβλημα. (Bonnet et al.2009). Επομένως, για την αποτροπή συμπεριφορών εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να ενημερωθούν σχετικά με τους τρόπους που εκδηλώνεται στα μικρά παιδιά. (Levine & Tamburrino, 2014).

1.12 Σκοπός της εργασίας.

Η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης από την προσχολική ηλικία έχει τονισθεί σε αρκετές έρευνες, όπως ήδη αναφέρθηκε. Ταυτόχρονα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση αυτών των προσπαθειών είναι κεντρικός και αφορά τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων. Επειδή οι αναφορές εκπαιδευτικών θεωρούνται μια αξιόπιστη μέθοδος συλλογής δεδομένων, συνεπώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτές, οπότε ομάδα-στόχος για αυτήν την εργασία αποτελούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία. Το πρώτο ερώτημα, αφορά στη γνώση του ορισμού μιας συμπεριφοράς εκφοβισμού. Προηγούμενες έρευνες (Olweus, 1993; Siann, Callaghan, Lockhart, & Rawson, 1993 στο Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008), έδειξαν ότι υπάρχει διαφορά στον ορισμό της συμπεριφοράς εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της εργασίας, ίσως να μην γνωρίζουν επαρκώς τι συνιστά μια επιθετική πράξη,

εκφοβισμό. Το δεύτερο ερώτημα, αφορά στην προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν προγραμμάτων πρόληψης στο νηπιαγωγείο. Αφού έρευνες έχουν αποδείξει (Alsaker & Valkanover, 2001) ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα στην τάξη, μια υπόθεση αυτής της εργασίας αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θα είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα πρόληψης στο νηπιαγωγείο. Τέλος, δεδομένου ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, οι τρόποι που αποκρίνονται σε αυτά πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά (Yoon & Kerber, 2003). Για αυτό το λόγο, ένας ακόμη στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν περιστατικά επιθετικών συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή συμμετέχουν συνολικά 92 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, κυρίως από τα νηπιαγωγεία του Δήμου Πειραιά και του Δήμου Περάματος. Ακόμη, 3 από τους συμμετέχοντες από τον Δήμο Σικυών (Ευλόκαστρο) και 2 από τον Δήμο Αργινίου. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο δείγμα ήταν να έχουν εργαστεί, έστω και για ένα μικρό χρονικό διάστημα, μέσα σε τάξη νηπιαγωγείου.

2.2 Εργασία

Για την συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διατίθεται ολόκληρο παράρτημα. Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει συνολικά 18 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 4 πρώτες αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές, τύπος σχολείου, χρόνια εμπειρίας). Σχετικά με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, η ερώτηση 13 είναι κλειστού τύπου με χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert και οι τιμές της κυμαίνονται από 1=Συμφωνώ απόλυτα έως 5= Διαφωνώ απόλυτα. Ενώ η ερώτηση 14 είναι ανοιχτού τύπου, περιγραφική.

Σκοπός των πρώτων 7 ερωτήσεων, μετά την παράθεση των δημογραφικών στοιχείων, είναι η ανίχνευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια

του εκφοβισμού. Το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων αφορούσε στα χαρακτηριστικά και τον ορισμό του εκφοβισμού όπως έχουν θεσπιστεί από τον Olweus (Olweus, 2001) και έχουν ήδη αναφερθεί. Έπειτα, στις ερωτήσεις 8 και 9, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την άποψη τους σχετικά με την χρησιμότητα προγραμμάτων πρόληψης μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και την αναγκαιότητα σεμιναρίων επιμόρφωσης σχετικά με στρατηγικές διαχείρισης περιστατικών κοινωνικών συγκρούσεων μέσα στην τάξη.

Ακόμη, οι ερωτήσεις 10 έως 12 σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και συγκεκριμένα, με τον ρόλο των γονέων και των ειδικοτήτων υγείας σε ένα πρόγραμμα πρόληψης, καθώς και με το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενός τέτοιου προγράμματος.

Οι επόμενες ερωτήσεις, 13 και 14, αφορούν στις στρατηγικές αντιμετώπισης σε τυχόν περιστατικό εκφοβισμού. Η 13 σχετίζεται με τις ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει το παιδί-αποδέκτης της σύγκρουσης. Δίνονται 6 προτάσεις-δηλώσεις που παρουσιάζουν πιθανές πρακτικές αντιμετώπισης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί σε περίπτωση που είναι θύμα κοινωνικής σύγκρουσης – εκφοβισμού. Αυτές οι προτάσεις-πρακτικές είναι: α) Να ενημερώσει άμεσα κάποιον ενήλικο β) Να μη κάνει τίποτα γ) Να ζητήσει βοήθεια από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δ) Να μη μιλήσει σε κανένα για το περιστατικό ε) Να αντιδράσει δυναμικά και να ζητήσει με αυτο-πεποίθηση από τον επιτιθέμενο ή τους επιτιθέμενους να σταματήσουν αμέσως στ) Να βοηθήσουν αυτενεργώντας όσα παιδιά παρίστανται στο γεγονός ζ) Άλλο (συμπληρώστε την απάντησή σας). Οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν, από τις 6 προτάσεις που τους δίνονται, όσες θεωρούν ότι είναι οι κατάλληλότερες. Στην επιλογή «Άλλο», καλούνται να γράψουν την δική τους πρόταση σε περίπτωση που δεν τους καλύπτει κάποια από τις δοθείσες.

Τέλος, η ερώτηση 14 είναι ανοιχτού τύπου και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν ελεύθερα ποιες θα ήταν κατά τη γνώμη τους οι κατάλληλες πρακτικές-στρατηγικές για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού εκφοβισμού.

2.3 Διαδικασία

Για την παρούσα εργασία, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αντιμετώπισης σχολικών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, για οικονομία χρόνου

κατασκευάστηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, ώστε να πραγματοποιηθεί η πιλοτική εφαρμογή του. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μέσω του Google Drive. Στη συνέχεια, στάλθηκε με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 20 άτομα, εκ των οποίων απάντησαν οι 14. Η μόνη αλλαγή που πραγματοποιήθηκε μετά την πιλοτική εφαρμογή ήταν η προσθήκη της επιλογής «Άλλο» στην ερώτηση 13, διότι όπως ανέφερε ο/η συμμετέχων δεν τον/την κάλυπταν οι απαντήσεις.

Στη συνέχεια, το διορθωμένο ερωτηματολόγιο εκτυπώθηκε και μοιράστηκε σε έντυπη μορφή στους συμμετέχοντες από την ερευνήτρια, η οποία επισκεπτόταν τα νηπιαγωγεία και μοίραζε τα έντυπα αυτοπροσώπως. Εκτός από τις περιπτώσεις του Ευλοκάστρου και του Αγρινίου, όπου τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά. Τονίστηκε στους συμμετέχοντες ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και κάθε άποψη είναι σεβαστή. Για την επιστροφή των απαντήσεων, η ερευνήτρια επισκέφτηκε και πάλι τα νηπιαγωγεία μετά από ενάμισι μήνα.

Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα

Μετά την επιστροφή των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα εισήχθησαν στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Δεδομένου ότι « η πλειονότητα των ανθρώπων δεν επιθυμούν να χαρακτηριστούν ακραίοι. Στις περισσότερες περιπτώσεις προτιμάμε να μοιάζουμε με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Για τις κλίμακες ιεράρχησης αυτό σημαίνει ότι προτιμάμε να αποφεύγουμε τα δύο άκρα» (Coen, Manion, Morrison, 2008, σελ. 428). Ταυτόχρονα, δεν είναι εφικτό να εντοπιστεί η διαφορά του βαθμού συμφωνίας στις απαντήσεις «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» καθώς και στις απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα» και «διαφωνώ». Οι συγγραφείς Coen, Manion, Morrison (2008) προτείνουν για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο, να χρησιμοποιείται επτάβαθμη κλίμακα, όμως η συγκεκριμένη τεχνική δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς της εργασίας.

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα και όχι η επιλογή τριών απαντήσεων (συμφωνώ-δεν είμαι σίγουρος-διαφωνώ), διότι η πεντάβαθμη κλίμακα παρέχει στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να επιλέξουν μια εναλλακτική απάντηση, στις περιπτώσεις που δεν συμφωνούν/διαφωνούν απόλυτα. Χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι η διαφορά συμφωνίας/διαφωνίας μεταξύ του «απόλυτα συμφωνώ/διαφωνώ» και «συμφωνώ/διαφωνώ» μπορεί να οριστεί. Το βασικό είναι ότι

οι συμμετέχοντες και να επέλεξαν το «συμφωνώ», αυτό απλά δείχνει έναν ορισμένο βαθμό συμφωνίας.

Για αυτό το λόγο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν τα δύο ποσοστά συνολικά, παρέχοντας έτσι μια γενική εικόνα της συμφωνίας/διαφωνίας του δείγματος. Στις απαντήσεις που φαίνεται ότι επικρατεί σύγχυση θα αναλυθούν λεπτομερέστερα τα ποσοστά. Θα χρησιμοποιηθεί το συνολικό ποσοστό και στις δυο κατηγορίες έχοντας όμως δεδομένο ότι ο βαθμός συμφωνίας/διαφωνίας μεταξύ τους διαφέρει.

Αρχικά, στις ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων απάντησαν 83 συμμετέχοντες. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι το 50,6% του δείγματος εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, 44,6% σε ιδιωτικό και 4,8% σε ειδικό (Πίνακας 1). Ωστόσο, 9 νηπιαγωγοί δεν απάντησαν καθόλου στις δημογραφικές ερωτήσεις, ενώ συμπλήρωσαν κανονικά τις υπόλοιπες.

Πίνακας 1 Τύπος σχολείου

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	δημόσιο	42	50,6
	ιδιωτικό	37	44,6
	Ειδικό	4	4,8
	Total	83	100,0
Missing	System	9	
Total		92	

Όπως ήδη έχει αναφερθεί για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν απαραίτητο οι συμμετέχοντες να έχουν διδακτική εμπειρία. Ο μέσος όρος εμπειρίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα είναι 11,5 χρόνια. Με μικρότερο χρονικό διάστημα υπηρεσίας τους 5 μήνες και μεγαλύτερο τα 30 χρόνια.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν πιστεύουν ότι πολλές φορές μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους στο νηπιαγωγείο δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο σκοπός αυτής της ερώτησης ουσιαστικά είναι να εξεταστεί, αν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, εντοπίζουν και γνωρίζουν τι συμβαίνει κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στην τάξη τους.

Το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνούν απόλυτα ότι υπάρχουν συγκρούσεις μέσα στο νηπιαγωγείο είναι 41,3%, ενώ αρκετό είναι το ποσοστό των

ατόμων που συμφωνούν (45,7% «συμφωνώ»). Το συνολικό ποσοστό συμφωνίας των συμμετεχόντων 87% («συμφωνώ απόλυτα», καθώς επίσης και 45,7% «συμφωνώ»). Ωστόσο, 6,3% σημείωσαν ότι «δεν είναι σίγουροι» και συνολικά το 5,4% (4,3% «διαφωνώ» και 1,1% «διαφωνώ απόλυτα») δεν είναι σύμφωνοι με αυτήν την πρόταση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών παρατηρούνται συγκρούσεις.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	38	41,3	41,3
Συμφωνώ	42	45,7	87,0
Δεν είμαι σίγουρος/η	7	7,6	94,6
Διαφωνώ	4	4,3	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	92	100,0	

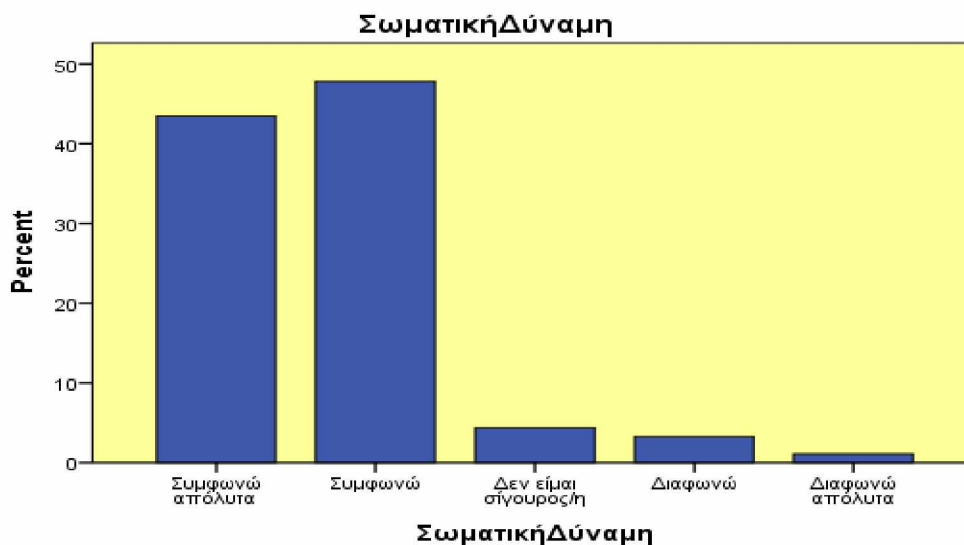
Στη συνέχεια για τον εντοπισμό των γνώσεων του δείγματος σχετικά με τις μορφές που μπορούν να έχουν αυτές οι συγκρούσεις, τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούν στην άσκηση σωματικής δύναμης (π.χ. σπρώξιμο), στην χρήση λεκτικής δύναμης (π.χ. λέξεις που φέρνουν το άτομο σε δύσκολη θέση) και στον κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. αποκλεισμό από το παιχνίδι).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι στα 92 άτομα που απάντησαν στην δεύτερη ερώτηση, 91,3% (43,5% «συμφωνώ απόλυτα» και 47,8% «συμφωνώ») σημείωσαν ότι στο νηπιαγωγείο οι συγκρούσεις των παιδιών έχουν χαρακτήρα σωματικής δύναμης (Πίνακας 3.1 και Διάγραμμα 1).

Πίνακας 3.1 Άσκηση Σωματικής Δύναμης

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	40	43,5	43,5
Συμφωνώ	44	47,8	91,3
Δεν είμαι σίγουρος/η	4	4,3	95,7
Διαφωνώ	3	3,3	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 1

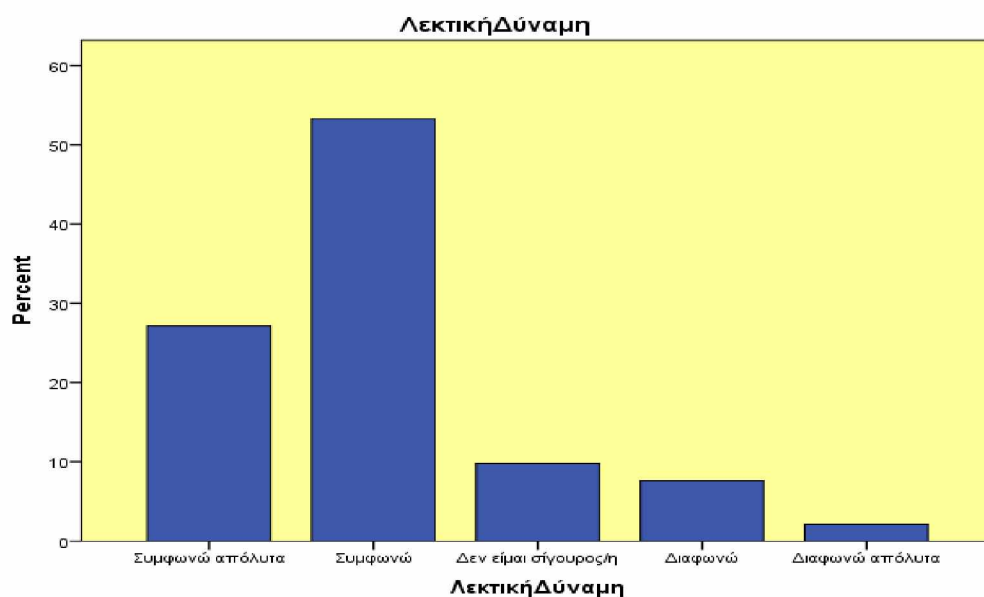


Ακόμη το 79,3% συμφωνούν ότι η λεκτική δύναμη είναι μια μορφή που παρατηρείται κατά τις κοινωνικές διενέξεις των νηπίων (Πίνακας 3.2 και Διάγραμμα 2).

Πίνακας 3.2 Χρήση Λεκτικής Δύναμης

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	25	27,2	27,2
Συμφωνώ	49	53,3	80,4
Δεν είμαι σίγουρος/η	9	9,8	90,2
Διαφωνώ	7	7,6	97,8
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,2	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 2

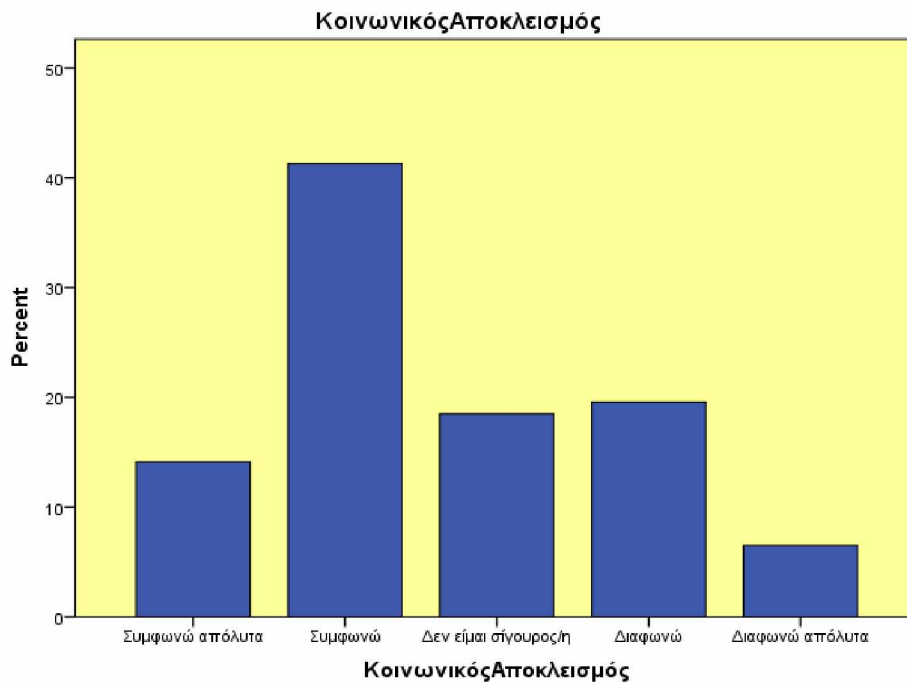


Τέλος, τα αποτελέσματα που αφορούν την μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού είναι τα περισσότερα αμφιλεγόμενα (Πίνακας 3.3 και Διάγραμμα 3). Το 55,4% (14,1% «συμφωνώ απόλυτα» και 41,3% «συμφωνώ») των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι παρατηρείται αυτού του είδους η κοινωνική σύγκρουση. Ενώ ταυτόχρονα μεγάλος είναι και ο αριθμός των ατόμων που διαφωνούν 21,6% (16,2% διαφωνώ, 5,4% διαφωνώ απόλυτα). Καθώς επίσης 18,5% των συμμετεχόντων επέλεξαν την απάντηση «δεν είμαι σίγουρος/η».

Πίνακας 3.3 Κοινωνικός Αποκλεισμός

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	13	14,1
	Συμφωνώ	38	41,3
	Δεν είμαι σίγουρος/η	17	18,5
	Διαφωνώ	18	19,6
	Διαφωνώ απόλυτα	6	6,5
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 3



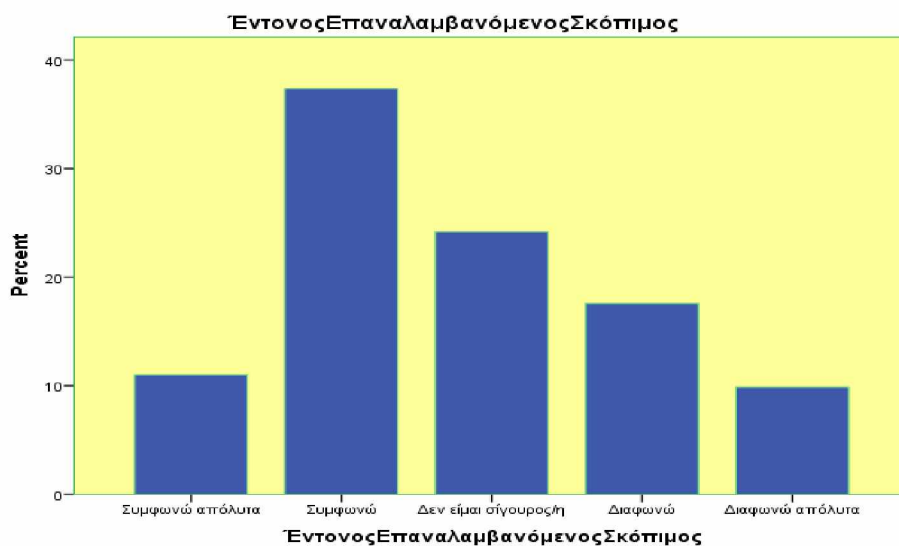
Σύμφωνα με τον Olweus (2001) όπως ήδη αναφέρθηκε, για να θεωρηθεί ένα περιστατικό ως εκφοβισμός πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις: α) να είναι έντονο, σκόπιμο και επαναλαμβανόμενο και β) να υπάρχει ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκομένων.

Για να εξασφαλιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και μπορούν να διαχωρήσουν τις απλές συγκρούσεις (μεταξύ ίσων) από τα περιστατικά συγκρούσεων τα οποία έχουν χαρακτήρα εκφοβισμού, οι ερωτήσεις 5 και 6 αναφέρονται σε αυτό. Επομένως, τα αποτελέσματα που αφορούν στην επαναληψιμότητα και στον έντονο και σκόπιμο χαρακτήρα της σύγκρουσης (Πίνακας 4.1 και Διάγραμμα 4) έδειξαν ότι συνολικά 48,4% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι συμφωνούν (11% απόλυτα και 37,4% «συμφωνώ»), 27,5% διαφωνούν (17,6% «διαφωνώ» και 9,9% «διαφωνώ απόλυτα»). Ωστόσο μεγάλο ήταν και το ποσοστό των αναποφάσιστων 24,2%. Σημειώνεται ότι ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων είναι 91 και όχι 92, όπως είναι ο αριθμός των συνολικά απαντημένων ερωτηματολογίων. Στην συγκεκριμένη ερώτηση ένας συμμετέχοντας δεν απάντησε.

Πίνακας 4.1 Έντονος, Σκόπιμος, Επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	10	11,0
	Συμφωνώ	34	37,4
	Δεν είμαι σίγουρος/η	22	24,2
	Διαφωνώ	16	17,6
	Διαφωνώ απόλυτα	9	9,9
Total	91	100,0	
Missing	System	1	
Total	92		

Διάγραμμα 4

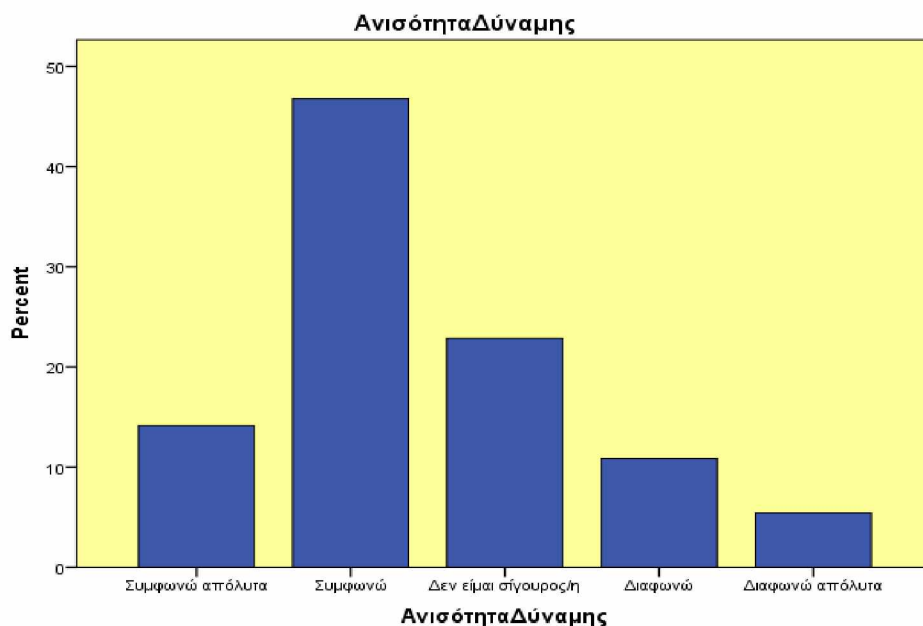


Τα αποτελέσματα που αφορούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων σε ένα περιστατικό σύγκρουσης (Πίνακας 4.2 και Διάγραμμα 5) έδειξαν ότι 60,9% του δείγματος συμφωνούν στην ύπαρξη διαφοράς δύναμης, 22,8% δεν είναι σίγουροι, ενώ μόλις 16,3% είναι εκείνοι που διαφωνούν.

Πίνακας 4.2 Ανισότητα Δύναμης Εμπλεκόμενων

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	13	14,1
	Συμφωνώ	43	46,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	21	22,8
	Διαφωνώ	10	10,9
	Διαφωνώ απόλυτα	5	5,4
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 5

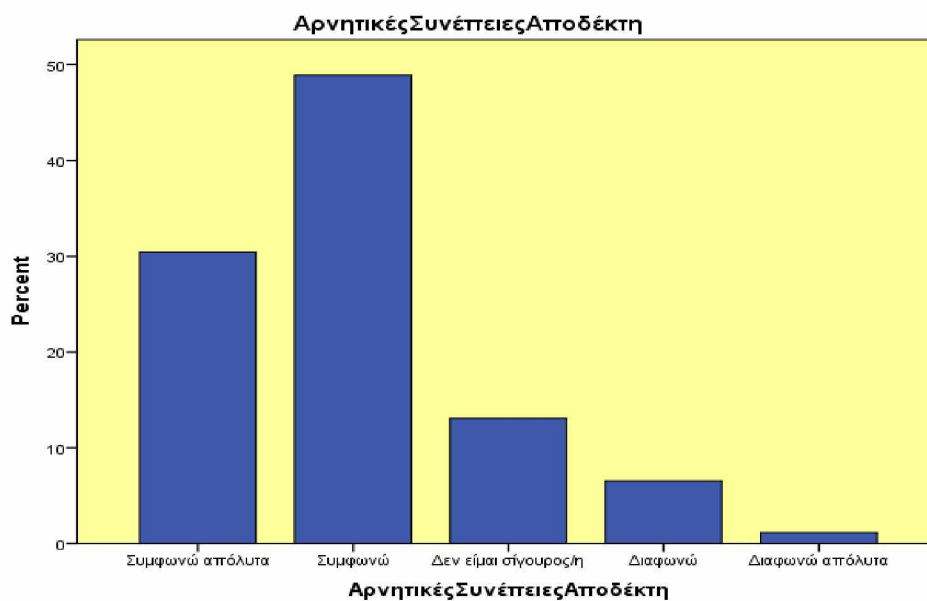


Από τους 92 ερωτηθέντες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 79,3% πιστεύουν ότι αυτού του είδους οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη (Πίνακας 5 και Διάγραμμα 6). Αντιθέτως, αυτοί που διαφωνούν είναι μόλις 7,6% και εκείνοι που δεν είναι σίγουροι τι να απαντήσουν είναι 13%.

Πίνακας 5 Αρνητικές Συνέπειες για τον Αποδέκτη

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	28	30,4	30,4
Συμφωνώ	45	48,9	79,3
Δεν είμαι σίγουρος/η	12	13,0	92,4
Διαφωνώ	6	6,5	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 6

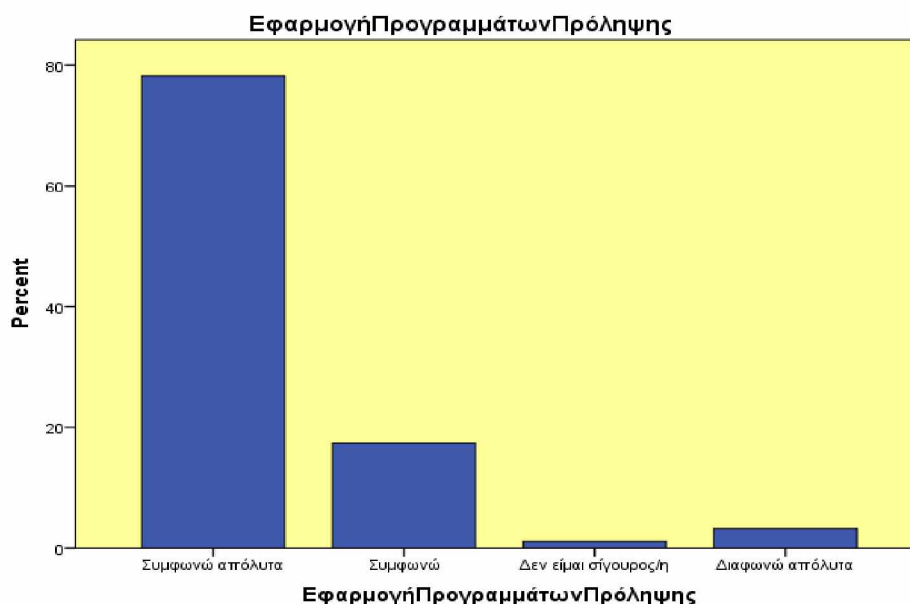


Αναφορικά με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία τα αποτελέσματα είναι θετικά (Πίνακας 6 και Διάγραμμα 7). Το 95,7% είναι σύμφωνοι, εκ των οποίων οι 78,3% συμφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 6 Εφαρμογή Προγραμμάτων Πρόληψης

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	72	78,3	78,3
Συμφωνώ	16	17,4	95,7
Δεν είμαι σίγουρος/η	1	1,1	96,7
Διαφωνώ απόλυτα	3	3,3	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 7



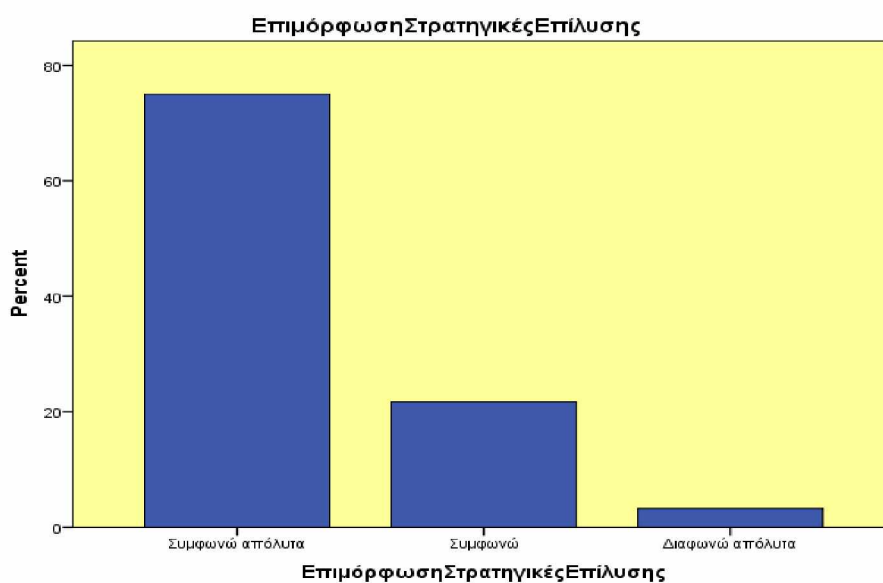
Ακόμη, 96,7% των ατόμων επέλεξαν ότι θα παρακολουθούσαν ένα σεμινάριο επιμόρφωσης κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης έντονων και επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων (Πίνακας 7 και Διάγραμμα 8).

Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία. Αυτό σημαίνει ουσιαστικά ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι με τον όρο «εκφοβισμός» και τα χαρακτηριστικά του, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα (Πίνακας 8), είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα και να επιμορφωθούν σχετικά με την κατάλληλη αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών.

Πίνακας 7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για Στρατηγικές Αντιμετώπισης

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	69	75,0	75,0
Συμφωνώ	20	21,7	96,7
Διαφωνώ απόλυτα	3	3,3	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 8

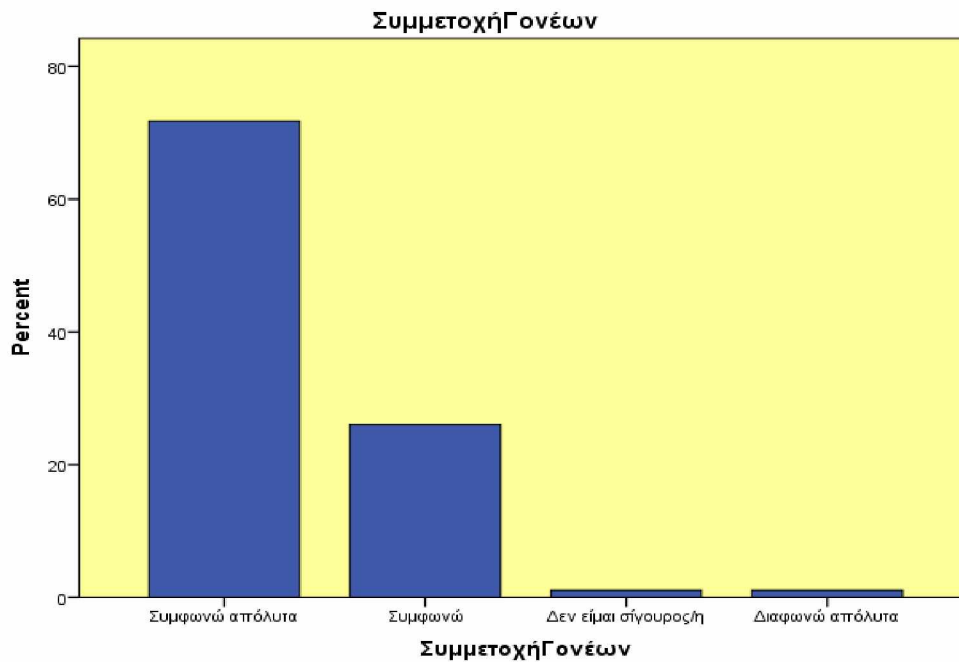


Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ο ρόλος των γονέων στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης είναι απαραίτητος. 97,2% συμφωνούν, εκ των οποίων οι 71,7% συμφωνούν απόλυτα (Πίνακας 8 και Διάγραμμα 9).

Πίνακας 8 Συμμετοχή Γονέων

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Συμφωνώ απόλυτα	66	71,7	71,7
Συμφωνώ	24	26,1	97,8
Valid Δεν είμαι σίγουρος/η	1	1,1	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 9



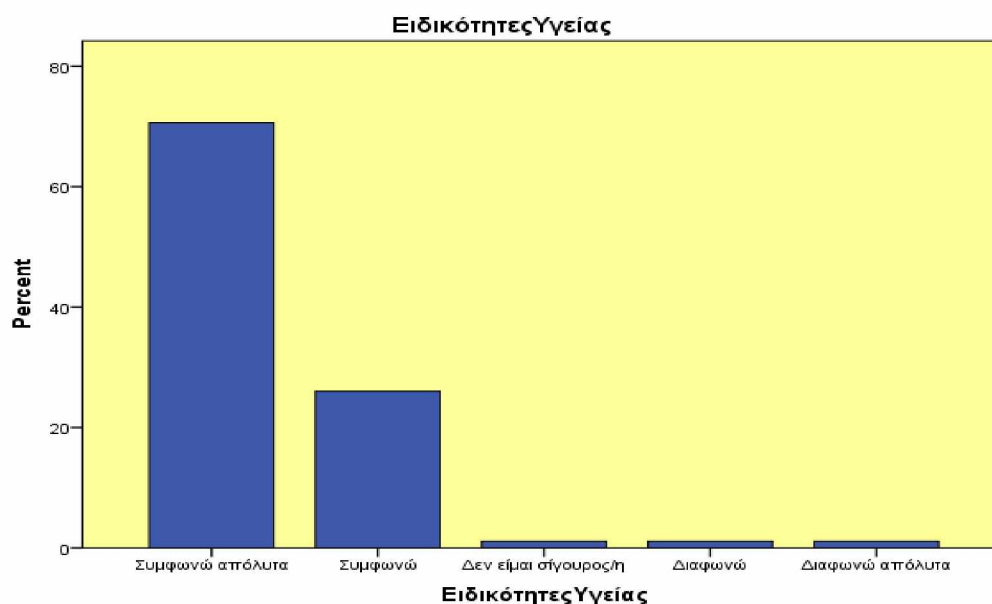
Ακόμη, το 96,7% των ερωτηθέντων κρίνει απαραίτητη τη συμμετοχή των ειδικοτήτων υγείας στην προσπάθεια πρόληψης (Πίνακας 9 και Διάγραμμα 10).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την συνεργασία και την συμμετοχή τόσο των γονέων όσο των ειδικών ψυχικής υγείας, κρίσιμο παράγοντα για την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης.

Πίνακας 9 Συμμετοχή Ειδικοτήτων Ψυχικής Υγείας

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	65	70,7	70,7
Συμφωνώ	24	26,1	96,7
Δεν είμαι σίγουρος/η	1	1,1	97,8
Διαφωνώ	1	1,1	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	92	100,0	

Διάγραμμα 10

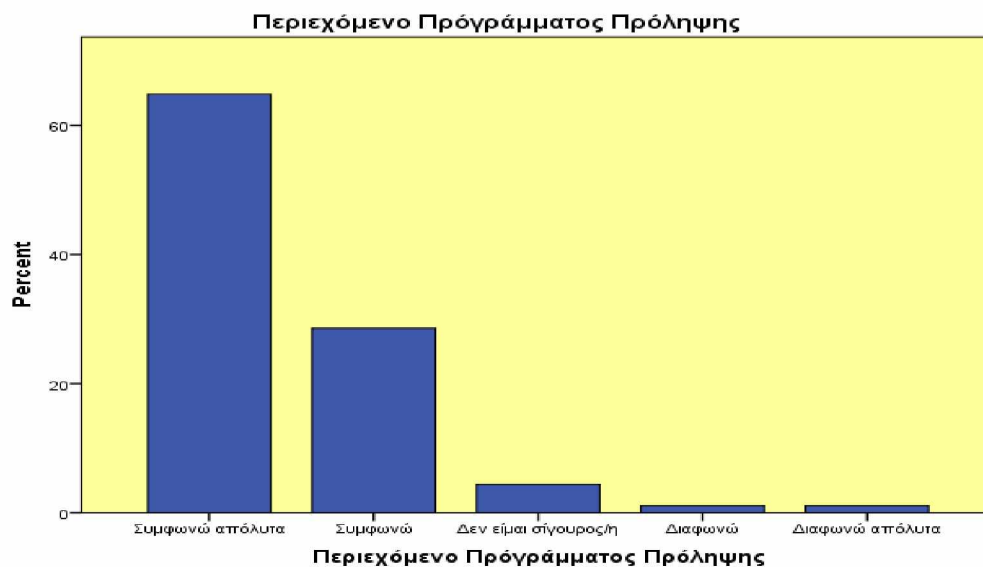


Για το περιεχόμενο ενός προγράμματος πρόληψης, 93,4% των συμμετεχόντων συμφωνούν ότι οι τομείς τους οποίους χρειάζεται να εμπεριέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η διαχείριση συναισθημάτων και η διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων (Πίνακας 10 και Διάγραμμα 11).

Πίνακας 10 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείριση συναισθημάτων, στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	59	64,8	64,8
Συμφωνώ	26	28,6	93,4
Δεν είμαι σίγουρος/η	4	4,4	97,8
Διαφωνώ	1	1,1	98,9
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	100,0
Total	91	100,0	
Missing System	1		
Total	92		

Διάγραμμα 11



Στην ερώτηση 13, οι ερωτηθέντες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε 7 προτάσεις-δράσεις, ποια περιγράφει τον καταλληλότερο τρόπο να αντιδράσει το παιδί- αποδέκτης σε περιστατικά έντονων και επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν (Πίνακας 11) ότι:

A) 40,7% πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει να ενημερώσει άμεσα κάποιον ενήλικο.

B) 1,1% επέλεξαν την απάντηση το παιδί «να μην κάνει τίποτα».

Γ) 16,4% επέλεξαν την πρόταση «να ζητήσει βοήθεια από τους συμμαθητές»

Δ) Στην πρόταση «να μην μιλήσει σε κανένα για το περιστατικό» όλοι οι συμμετέχοντες διαφώνησαν -κανένας δεν επέλεξε αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης, για αυτό το λόγο δεν εμφανίζεται στο πίνακα.

E) Το 29,4% του δείγματος επέλεξε την απάντηση «Να αντιδράσει δυναμικά και να ζητήσει με αυτο-πεποίθηση από τον επιτιθέμενο ή τους επιτιθέμενους να σταματήσουν αμέσως».

ΣΤ) Η συμμετοχή των παρατηρητών ως πρακτική αντιμετώπισης σημειώθηκε από λίγους («Να βοηθήσουν αυτενεργώντας όσα παιδιά παρίστανται στο γεγονός») (12,6%).

Αξίζει να επισημανθεί ότι το 1,4% των συμμετεχόντων που προτίμησαν την επιλογή «Άλλο», η απάντηση που έδωσαν ήταν κυρίως διευκρινιστική,

προσπαθώντας να επιχειρηματολογήσουν για την προηγούμενη επιλογή τους. Ακολούθως παρατίθενται οι 3 απαντήσεις που συλλέχθηκαν.

1. Να εξηγήσει τι τον ενοχλεί, πως νιώθει και τι ζητάει από το παιδί που τον ενοχλεί. στη συνέχεια αν δεν σταματήσει να ζητήσει τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού (το παιδί-αποδέκτης).
2. Εμπιστοσύνη στους γονείς του για να μπορέσει να εκφράσει άμεσα ό,τι του συμβαίνει (το παιδί-αποδέκτης).
3. Η Δυναμική αντίδραση που προτείνω στα δικά μου παιδιά είναι λεκτική. π.χ. "Σταμάτησε αυτό που κάνεις γιατί με ενοχλεί!" (Προφανώς αποτελεί επεξήγηση της απάντησης που επέλεξε).

Τέλος, να σημειωθεί ότι ο αριθμός των απαντήσεων είναι 91, αντί για 92 που είναι ο συνολικός, διότι ένας/μια συμμετέχον δεν απάντησε στην ερώτηση.

Πίνακας 11 Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αποδέκτη

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Να ενημερώσει άμεσα κάποιον ενήλικο	87	40,3%	95,6%
Να μη κάνει τίποτα	1	0,5%	1,1%
Να ζητήσει βοήθεια από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης	35	16,2%	38,5%
Να αντιδράσει δυναμικά και να ζητήσει με αυτοπεποίθηση από τον επιτιθέμενο ή τους επιτιθέμενους να σταματήσουν αμέσως	63	29,2%	69,2%
Να βοηθήσουν αυτενεργώντας όσα παιδιά παρίστανται στο γεγονός	27	12,5%	29,7%
Άλλο	3	1,4%	3,3%
Total	216	100,0%	237,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στην ερώτηση 14 οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ελεύθερα την προσωπική τους άποψη σχετικά με την καταλληλότερη στρατηγική αντιμετώπισης ενός έντονου και επαναλαμβανόμενου περιστατικού σύγκρουσης.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων σε αυτήν την ερώτηση και την παραγωγή αποτελεσμάτων, δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες. Για την διαδικασία της κωδικοποίησης κατηγοριών ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία. Η ερευνήτρια διάβασε την απάντηση κάθε συμμετέχοντα και εντόπιζε λέξεις-κλειδιά που σηματοδοτούσαν τον τρόπο ή τους τρόπους αντιμετώπισης που πρότεινε κάθε συμμετέχοντας. Έπειτα, με βάση τις λέξεις-κλειδιά, οι οποίες μπορεί να ήταν λέξεις απλές ή/και φράσεις, δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες. Στη συνέχεια, σημείωνε ποια στρατηγική-κατηγορία εντοπιζόταν στην απάντηση και στο τέλος, αθροιστικά, προέκυψε η συχνότητα εμφάνισης κάθε κατηγορίας.

Παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες απαντούσαν με δύο τρόπους. Ο πρώτος ήταν απλή παράθεση τρόπων αντιμετώπισης, π.χ. 1. Θεατρικό παιχνίδι 2. Συζήτηση 3. Ενημέρωση γονέων. Ο δεύτερος τρόπος ήταν περισσότερο περιγραφικός και οι πρακτικές που προτεινόταν φανέρωναν μια διαβάθμιση και ακολουθία. Η απάντηση ενός από τους συμμετέχοντες που ακολουθεί αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. «Η νηπιαγωγός θα πρέπει να συζητήσει πρώτα ξεχωριστά με το παιδί-αποδέκτη και έπειτα με τα παιδιά ή το παιδί που ενεργούν εις βάρος του. Στη συνέχεια θα ενημερωθούν άμεσα οι γονείς των παιδιών για να μπορέσουν έτσι να επιλύσουν το πρόβλημα που υπάρχει». Σε αυτή την εργασία για την ανάλυση δεδομένων απλά σημειώθηκε η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας-στρατηγικής αντιμετώπισης. Για παράδειγμα, στην παραπάνω απάντηση οι πρακτικές που εντοπίζονται είναι η συζήτηση με τους εμπλεκομένους και η ενημέρωση και συζήτηση με τους γονείς. Οπότε, η ερευνήτρια σημείωσε ότι η απάντηση του συγκεκριμένου συμμετέχοντα προστίθεται στις αντίστοιχες δύο κατηγορίες.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν και τα ποσοστά εμφάνισης τους (Πίνακας 12) είναι τα παρακάτω:

- Εναλλακτικές δραστηριότητες όπως Θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παραμύθια κλπ. 15,2%
- Συμβολή Ειδικών Ψυχικής Υγείας 9,4%

- Κατάλληλη Πρακτική αποδέκτη 8,0%
- Συνέπειες θύτη- άσκηση τιμωρίας 5,1%
- Συζήτηση (1) στην ολομέλεια και ξεχωριστά με τους εμπλεκόμενους 10,1%
- Συζήτηση (2) στην ολομέλεια 10,9%
- Συζήτηση (3) με θύμα και θύτη ξεχωριστά 5,1%
- Ενημέρωση και Συζήτηση με γονείς για τα περιστατικά 25,4%
- Ενημέρωση Διευθυντή για περιστατικά 4,3%
- Άλλο (Σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων και εκπαιδευτικών, παρατήρηση θύτη-θύματος) 6,5%

Τέλος, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι σε αυτήν την ερώτηση υπήρχε μεγάλη αποχή. Ίσως ο βασικότερος λόγος ήταν φύση της απάντησης. Δηλαδή το γεγονός ότι η απάντηση ήταν περιγραφική, πιθανόν απέτρεψε αρκετούς συμμετέχοντες να την συμπληρώσουν.

Πίνακας 12 Στρατηγικών Αντιμετώπισης Εκπαιδευτικών

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παραμύθια κλπ.	21	15,2%	29,6%
Συμβολή Ειδικών Ψυχικής Υγείας	13	9,4%	18,3%
Κατάλληλη Πρακτική αποδέκτη	11	8,0%	15,5%
Συνέπειες θύτη- τιμωρητικός χαρακτήρας	7	5,1%	9,9%
Συζήτηση στην ολομέλεια και ξεχωριστά με τους εμπλεκόμενους	14	10,1%	19,7%
Συζήτηση στην ολομέλεια	15	10,9%	21,1%
Συζήτηση θύμα και θύτη ξεχωριστά	7	5,1%	9,9%
Ενημέρωση και Συζήτηση με γονείς για τα περιστατικά	35	25,4%	49,3%

	Ενημέρωση Διευθυντή για περιστατικά	6	4,3%	8,5%
	Άλλο	9	6,5%	12,7%
Total		138	100,0%	194,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Κεφάλαιο Τέταρτο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής αναδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν, ότι κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας εντοπίζονται συγκρούσεις μεταξύ τους. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι αυτές οι συγκρούσεις εντοπίζονται συνήθως με τη μορφή άσκησης σωματικής δύναμης. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρατηρούν περισσότερο τα περιστατικά εκφοβισμού που συγκαταλέγονται στον σωματικό τύπο (Vlachou et al., 2013a; Terpetas, 2010). Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο σύγκρουσης λόγω του αναπτυξιακού τους επιπέδου (Levine & Tamburrino, 2014; Perren, & Alsaker, 2006). Επιπλέον, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν και τη χρήση του λεκτικού τύπου από τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε σύγκρουση. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη (Alsaker & Valkanover, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν εντοπίζεται τόσο συχνά κατά τις κοινωνικές τους συγκρούσεις από τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επικρατεί σύγχυση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτόν τον τύπο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξαν ότι συμφωνούν (41,3% «συμφωνώ και 14,1% «συμφωνώ απόλυτα»). Ωστόσο, 18,5% από τους συμμετέχοντες δεν ήταν σίγουροι και 19,6% διαφωνούν ενώ 6,5% διαφωνούν απόλυτα. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι

εξοικειωμένοι με τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός», παρόλο που μέσα στο ερωτηματολόγιο, ο όρος είχε διευκρινιστεί με χρήση παραδείγματος δίπλα από την αντίστοιχη ερώτηση. Για την υπέρβαση αυτού του εμποδίου, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξεταστεί σε βάθος η άποψη τους σχετικά με την έννοια αυτή και να γίνει κατανοητό, αν τα ασαφή αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε αυτήν την ερώτηση, οφείλονται στο γεγονός ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικές με το θέμα ή όπως τονίζουν οι Craig, Henderson, & Murphy (2000), επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιληφθούν αυτήν την μορφή εκφοβισμού με τις αισθήσεις τους. Για παράδειγμα ο σωματικός εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός, διότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το περιστατικό, ενώ ο λεκτικός, διότι οι εκπαιδευτικοί ακούν τις λέξεις που μπορεί να φέρνουν ες άσχημη θέση τον αποδέκτη.

Μια ακόμα περίπτωση στην οποία τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα για το τι επικρατεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι η ερώτηση που αφορά στον σκόπιμο, επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα των συμπεριφορών εκφοβισμού. Παρόλο που και πάλι η πλειοψηφία συμφωνεί με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διέπουν αυτές τις συμπεριφορές, το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το τι ορίζει πραγματικά μια επιθετική συμπεριφορά ως εκφοβισμό. Επίσης, και σε αυτήν την περίπτωση προτείνεται να διεξαχθούν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για να διερευνηθούν οι απόψεις τους. Σε μια ανοιχτή ή ημιδομημένη συνέντευξη οι ερευνητές θα είχαν τη δυνατότητα να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις που δεν ήταν ξεκάθαρες οι απαντήσεις τους. Το ίδιο αποτέλεσμα βρήκαν και οι Bauman & Del Rio, (2005) στην έρευνα τους. Οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων και ως εκ τούτου μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δεν είχαν κατανοήσει πλήρως τον ορισμό του εκφοβισμού. Παρόλο που το 76% αναγνώριζαν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε σωματικός είτε ψυχολογικός, μόλις το 39% κατανοούσε ότι είναι μια σκόπιμη πράξη και το 6% αντιλαμβάνεται το επαναληπτικό χαρακτήρα αυτών των συμπεριφορών. Οι ερευνητές αυτοί πρότειναν εκπαίδευση των φοιτητών, ώστε να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τα βασικά στοιχεία που αποτελεί μια πράξη εκφοβισμού από τις υπόλοιπες επιθετικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Olweus (2001), ένα ακόμη στοιχείο που ξεχωρίζει τις συμπεριφορές εκφοβισμού από τις απλές διενέξεις είναι η ανισότητα δύναμης μεταξύ του επιτιθέμενου και του αποδέκτη. Τα αποτελέσματα της εργασίας ήταν σχετικά πιο

ξεκάθαρα. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμφωνούν αποτελεί την πλειοψηφία (60,9%), ωστόσο παρατηρείται ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που επέλεξαν την απάντηση «δεν είμαι σίγουρος/η» ήταν 22,8% και μόλις το 16,3% των συμμετεχόντων διαφωνούν (10,9% «διαφωνώ» και 5,4% «διαφωνώ απόλυτα»). Επομένως, η διαφορά δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι ένα σχετικά ευδιάκριτο χαρακτηριστικό συμπεριφοράς εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των (Bauman & Del Rio, 2005), όπου βρήκαν ότι μόλις το 28% των φοιτητών θεωρεί ως βασικό στοιχείο εκφοβισμού την ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Συναθροίζοντας τα αποτελέσματα των δύο ερωτήσεων που στοχεύουν στην αναγνώριση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με τον ορισμό του εκφοβισμού, προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές στις γνώσεις του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το τι συνιστά μια πράξη εκφοβισμό, μολονότι η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την ύπαρξη ανισότητας δύναμης. Προηγούμενες έρευνες (Olweus, 1993; Siann, Callaghan, Lockhart, & Rawson, 1993 στο Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008), έδειξαν επίσης ότι υπάρχει διαφορά στον ορισμό της συμπεριφοράς εκφοβισμού.

Το σπουδαιότερο αποτέλεσμα της εργασίας αποτελεί η σχεδόν ομόφωνη συμφωνία των εκπαιδευτικών (1 άτομο δεν είναι σίγουρο και 3 διαφωνούν απόλυτα) για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία. Είναι σημαντικό διότι απαντά με θετικό τρόπο άμεσα στον σκοπό της εργασίας, που αφορούσε την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και ταυτόχρονα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να στηρίξουν μια προσπάθεια για την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικών συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, όπως ήδη έχει επισημανθεί, η πρόληψη είναι μια δράση που φαίνεται να αποφέρει θετικά αποτελέσματα με την εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο (Alsaker & Valkanover 2012).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτίθενται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτιση τους σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές για την αντιμετώπιση συμπεριφορών εκφοβισμού στις τάξεις τους. Το παραπάνω συμπέρασμα συνάδει με προηγούμενες έρευνες, όπου αποδεικνύεται η αναγκαιότητα επαρκούς και συνεχούς ενημέρωσης για αυτά τα ζητήματα. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης και η διατήρησή τους εξαρτώνται από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Cecil & Molnar-Main, 2014). Επίσης, αν ο

τρόπος παρέμβασης των εκπαιδευτικών δεν είναι ο κατάλληλος, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα και να οδηγήσει σε χειρότερες καταστάσεις. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση και εκπαίδευση (Boulton, 1997; Smith & Shu, 2000; Fekkes et al 2005).

Ένα ακόμη αξιόλογο εύρημα αυτής της εργασίας είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων πρόληψης στα νηπιαγωγεία. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αποτελέσματα βελτιώθηκαν μετά την συμμετοχή των γονέων στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. Η Cross και οι συνεργάτες (2012) επισήμαναν ότι πολλά προγράμματα στοχεύουν στην αλλαγή συμπεριφορών εφαρμόζοντας δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η καλύτερη πρακτική είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος σε όλη την σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβάνοντας και τους γονείς των μαθητών, ώστε να ενισχύονται οι νεοαποκτηθείσες θετικές συμπεριφορές (Cross et al. 2012). Ακόμα και στο πρόγραμμα που η ίδια είχε σχεδιάσει (Friendly Schools Friendly Families programme - Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2004) ύστερα από 3 χρόνια εφαρμογής, μετά την ενεργή συμμετοχή των γονέων, σημειώθηκε βελτίωση στα αποτελέσματα του προγράμματος (Cross et al. 2012).

Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι η συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας (κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, κ.α.) είναι απαραίτητη για μια γόνιμη προσπάθεια πρόληψης. Για παράδειγμα σύμφωνα με τον Boulton, (1997), οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τις αρνητικές συνέπειες που αποφέρει ο κοινωνικός αποκλεισμός στα θύματα. Επίσης μπορούν να συμβουλευούν τους εκπαιδευτικούς, τόσο στο γνωστικό κομμάτι παρέχοντας τους ενημέρωση και στρατηγικές, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Αρκετές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι οι συνέπειες για τα παιδιά που βιώνουν τον εκφοβισμό είναι αρνητικές, με βάση τα πορίσματα που διαμορφώνονται από αναφορές εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των παιδιών (Alsaker & Valkanover 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008). Επιπλέον, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνέπειες του εκφοβισμού είναι αρνητικές, τόσο για τα θύματα όσο και για τους επιτιθέμενους, με πολλές επιπτώσεις στην υγεία τους, σωματική και ψυχολογική. Άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αϋπνίες, έλλειψη κοινωνικής αποδοχής, δυσκολία στη δημιουργία φίλων, ακαδημαϊκά προβλήματα, αποφυγή του σχολείου, αποκλεισμός από παρέες, συναισθηματικές δυσκολίες. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αρνητικές

επιδράσεις που σχετίζονται με εμπειρίες εκφοβισμού (Hawker & Boulton, 2000; Bonnet, et al. 2009; Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (79,3%) πιστεύουν ότι τα περιστατικά συγκρούσεων έχουν αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη, συμπέρασμα που είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως παρουσιάζονται παραπάνω. Ωστόσο, οι επιδράσεις των συμπεριφορών εκφοβισμού δεν είναι αρνητικές μόνο για τα θύματα, αλλά και οι επιτιθέμενοι χρειάζεται να προστατεύονται, διότι κάποιες φορές και εκείνοι δέχονται αρνητικές συνέπειες από τους συμμαθητές τους (Perren & Alsaker, 2006).

Στην ερώτηση σχετικά με την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων - επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης συναισθημάτων, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι απαραίτητα στοιχεία για το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Προγράμματα επίλυσης διενέξεων μπορούν να ενσωματωθούν στα σχολεία και να αποτελούν πρότυπο, ώστε οι μαθητές να επιλύουν τα προβλήματα τους χρησιμοποιώντας κατάλληλες συμπεριφορές (Beane 2000 στο Levine & Tamburrino, 2014). Τεχνικές όπως ο κύκλος της Ειρήνης, καταγραφή ημερολογίων και τα μηνύματα προς τον εαυτό «I-Message» (Heydenberk & Heydenberk, 2007 στο Levine & Tamburrino, 2014) συμβάλλουν στην έκφραση των συναισθημάτων και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές. Καθώς επίσης, η γνώση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής αντίληψης και κοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά βοηθάει στον σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης, ενσυναίσθησης και κοινωνικότητας στα παιδιά τυπικής και μη, εκπαίδευσης (Belacchi & Farina, 2010). Ακόμη, επειδή τα θύματα είναι λιγότερο διεκδικητικά σε σχέση με τα μη θυματοποιημένα παιδιά (Camodeca et al. 2003; Schwartz et al. 1993 στο Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008) οι δεξιότητες διεκδίκησης μπορεί να είναι σημαντικές σε ένα πρόγραμμα πρόληψης. Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια ακόμη αποτελεσματική στρατηγική, τόσο στην αυτόνομη διαχείριση παρόμοιων περιστατικών από τα παιδιά όσο στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι πιθανότερο να ζητούσαν τη συμβουλή του γονέα ή/και εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι ενήλικες να παρέμβουν για να βοηθήσουν, εμποδίζοντας την κατάσταση να εξελιχθεί. (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Επιπλέον, στην ερώτηση που αφορούσε τις καταλληλότερες στρατηγικές που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να χρησιμοποιεί το παιδί-αποδέκτης της σύγκρουσης, σπουδαίο εύρημα της εργασίας αποτελεί το γεγονός ότι κανείς δεν

επέλεξε πρακτικές που σχετίζονται με τον «νόμο της σιωπής» (το παιδί να μείνει άπραγο, να μην μιλήσει σε κανένα για το περιστατικό), όπως έχει αποδειχθεί από την βιβλιογραφία (Alsaker & Valkanover, 2012). Είναι σπουδαίο εύρημα διότι αναδεικνύει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το παιδί πρέπει να ακολουθεί ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, διότι όπως τονίζουν οι Vlachou et al. (2014) σχετικά με τον τρόπο αντίδρασης των θυμάτων, προκύπτει ότι συμπεριφέρονται με παθητικό τρόπο και σπάνια ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια οι επιλογές που πρότεινε το δείγμα παρουσιάζονται ιεραρχικά, με κριτήριο την συχνότητα εμφάνισης. Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το παιδί πρέπει να ενημερώσει κάποιον (40,7%) και να αντιδράσει δυναμικά ζητώντας από τον επιτιθέμενο να σταματήσει (29,4%).

Ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα παιδιά/θύματα που χρησιμοποιούσαν αυτήν την πρακτική αντιμετώπισης έδειξαν χαμηλότερο επίπεδο θυματοποίησης και εκδίκησης (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Ακόμη στην ίδια ερώτηση, υπήρχαν δύο επιλογές που σχετίζονταν με την εμπλοκή των συμμαθητών. Η πρώτη είχε ως βάση το παιδί-αποδέκτης από μόνο του να ζητήσει βοήθεια από τους συμμαθητές του, ενώ η δεύτερη αφορούσε στην αυτόνομη εμπλοκή των συμμαθητών-παρατηρητών του περιστατικού χωρίς να τους ζητηθεί. Αυτές οι στρατηγικές σημείωσαν σχετικά μικρές συχνότητες εμφάνισης. Τον πρώτο τρόπο επέλεξαν 16,4% των συμμετεχόντων, ενώ τον δεύτερο μόλις 12,6%. Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, πολύ σωστά, πιστεύουν ότι οι αποδέκτες πρέπει να ενημερώνουν τους ενήλικους για τα περιστατικά, ώστε να σπάσει ο «νόμος της σιωπής». Από την άλλη πλευρά, είναι ίσως λίγο ανησυχητικό το γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παρέμβαση των συμμαθητών θα βοηθούσε.

Είναι αποδεδειγμένο ότι η παρέμβαση των παρατηρητών και η υπεράσπιση του θύματος μειώνουν την έμμεση υποστήριξη και ενίσχυση των επιτιθέμενων από το κοινό τους (Fekkes et al., 2005).

Η πρακτική αντιμετώπισης και πρόληψης επιστρατεύοντας τους παρατηρητές έχει χρησιμοποιηθεί και σε προγράμματα πρόληψης. Το πρόγραμμα πρόληψης KiVa που σχεδιάστηκε στην Φιλανδία περιέχει δραστηριότητες που αφορούν όλους τους μαθητές, αλλά και συγκεκριμένες που αφορούν τα παιδιά που έχουν αναγνωριστεί ως θύματα ή δράστες. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η συμμετοχή των παρατηρητών στα επεισόδια εκφοβισμού (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013 στο

Haataja et al. 2014). Ο ρόλος των παρατηρητών στα περιστατικά εκφοβισμού είναι σημαντικός. Αντί να προσδίδουν κοινωνική ενίσχυση στους επιτιθέμενους, με το να γελάνε ή να τους επευφημούν, υποστηρίζουν και υπερασπίζονται το θύμα αποδοκιμάζοντας τον εκφοβισμό. Με αυτό τον τρόπο οι επιτιθέμενοι χάνουν ένα σημαντικό κίνητρο να κάνουν κάτι παρόμοιο. Το ίδιο υποστήριξαν με την έρευνα τους οι Vlachou et al., (2014). Για το νηπιαγωγείο βρήκανε ότι όταν οι παρατηρητές και οι βοηθοί είναι παρόντες στο περιστατικό, η επιθετικότητα των επιτιθέμενων αυξάνεται. Αντίθετα όταν οι υπερασπιστές του θύματος παρέμβουν, οι επιτιθέμενοι σταματούν.

Επίσης η παρέμβαση των συμμαθητών αποφέρει θετικές συνέπειες για τα θύματα, διότι νιώθουν το περιβάλλον υποστηρικτικό και ας μην σταματούν άμεσα οι επιθέσεις (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013 στο Haataja et al., 2014). Η υποστήριξη από τους συνομηλίκους στα σχολεία είναι μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Smith & Shu, 2000; Lynn Hawkins et al., 2001).

Όπως ήδη έχει σημειωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητος για την αντιμετώπιση επεισοδίων εκφοβισμού. Για να διερευνηθούν οι πρακτικές που υποθετικά θα ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά επιθετικών συγκρούσεων, τους ζητήθηκε να τις περιγράψουν και παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν, με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης.

1. Συζήτηση:

1. α. Συζήτηση στην ολομέλεια και ξεχωριστά με τους εμπλεκόμενους (10,1%).

1.β Συζήτηση στην ολομέλεια (10,9%)

1.γ. Συζήτηση θύμα και θύτη ξεχωριστά (5,1%)

Μετά από ένα πιθανό επεισόδιο εκφοβισμού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (10,1+10,9+5,1=26,1%) θα χρησιμοποιούσαν ως πρακτική αντιμετώπισης την «συζήτηση». Ορισμένοι νηπιαγωγοί θα συζητούσαν μόνο με τους εμπλεκόμενους, κάποιιοι άλλοι γενικά στην ολομέλεια της τάξης και τέλος, κάποιιοι θα συνδύαζαν τους δυο παραπάνω τρόπους. Σε πολλά προγράμματα πρόληψης, που ήδη έχουν εφαρμοστεί, αυτή η μέθοδος έχει κεντρικό ρόλο. Μέσα από την συζήτηση οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τα παιδιά για τον όρο του εκφοβισμού, τις μορφές του, τις συνέπειες του, να εξηγήσουν ότι αποτελεί μη αποδεκτή συμπεριφορά και τον τρόπο που μπορεί κάποιος να αντιδράσει (Rigby 2003, p. 9 στο Levine & Tamburrino, 2014; Alsaker & Valkanover, 2012).

Ταυτόχρονα μέσα από τη συζήτηση δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές (Whitney και Smith, 1993; Rivers και Smith, 1994 στο Fekkes et al., 2005), τα περισσότερα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό δεν το αναφέρουν στους δασκάλους τους, επομένως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλούν ανοιχτά για τις εμπειρίες τους σχετικά με τον εκφοβισμό. Ακόμη ένας πολύ σημαντικός στόχος, που επιτυγχάνεται μέσω της συζήτησης, είναι η δημιουργία κανόνων που ορίζουν τις επιτρεπτές συμπεριφορές και τις μη αποδεκτές. Σύμφωνα με τον Olweus (2001), ένα σημαντικό στοιχείο πρόληψης είναι η δημιουργία ειδικών κανόνων κατά του εκφοβισμού από τα παιδιά. Με την συζήτηση αυτών των κανόνων δημιουργείται μια κουλτούρα κατά του εκφοβισμού, ενώ παράλληλα τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλούν για τις δικές τους εμπειρίες (Hawkins et al., 2001).

Η δεύτερη σε συχνότητα πρακτική που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους είναι η ενημέρωση και συζήτηση με τους γονείς (25,4%).

Οι Cecil & Molnar-Main (2014) προσπαθώντας να αξιολογήσουν την αξιοπιστία της εφαρμογής του OBPP από τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς, βρήκαν ότι ήταν λιγότερο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν δραστηριότητες που ήταν απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων. Σε αντίθεση με αυτό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτής της εργασίας υπογράμμισαν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων. Ωστόσο, η άποψη αυτή μένει να αποδειχθεί σε πρακτικό επίπεδο από νεότερες έρευνες.

Στην έρευνα τους οι Fekkes et al (2005) τόνισαν ότι κάποια παιδιά μιλούν περισσότερο στους γονείς τους για επεισόδια εκφοβισμού, παρά στους εκπαιδευτικούς, οπότε οι ερευνητές προτείνουν να οργανώνονται συχνές συναντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων, με σκοπό την αμφίπλευρη ενημέρωση και συχνή επικοινωνία. Ακόμη, σε περίπτωση που το σχολείο ακολουθεί μια πολιτική κατά του εκφοβισμού, οι γονείς χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι. Τέλος, σύμφωνα με τους Fekkes et al (2005) η συμμετοχή των γονέων των επιτιθέμενων κρίνεται αναγκαία για την επίλυση των προβλημάτων, διότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν και από το σπίτι τους ότι η συμπεριφορά τους δεν είναι αποδεκτή. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς και των δύο εμπλεκόμενων θύτη-θύμα για να συζητήσουν και να βρουν λύση.

Ωστόσο στην έρευνα τους οι Troop-Gordon & Ladd (2015) εντόπισαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενημέρωσαν τους γονείς των αγοριών που εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού, σημειώθηκε αύξηση της θυματοποίησης, διότι όπως έδειξαν οι Nansel et al. (2001 στο Troop-Gordon & Ladd, 2015) στα μεγαλύτερα αγόρια, οι γονείς των οποίων εμπλέκονταν σε δράσεις του σχολείου, τα αγόρια αυτά θεωρούνταν εξαρτημένα από τους γονείς και πιο αδύναμα, οπότε τους επιτίθονταν περισσότερο. Αντίθετα με τα κορίτσια, όταν ζητούσαν βοήθεια από τους άλλους ήταν ωφέλιμο για αυτά, σύμφωνα με τους Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002 στο Troop-Gordon & Ladd, 2015) ενώ για τα αγόρια σήμαινε αδυναμία. Δεδομένου ότι η εργασία αναφέρεται στην προσχολική ηλικία, λόγω του αναπτυξιακού επίπεδου των παιδιών, το παραπάνω εύρημα δεν συμφωνεί με την παρούσα εργασία, διότι τα μικρά παιδιά ζητάνε τη βοήθεια των ενηλίκων.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες του δείγματος πρότειναν ως πρακτική αντιμετώπισης συγκρούσεων την χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παραμύθια κλπ. (15,2%) με στόχο την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Μέσα από βιωματικές μεθόδους τα παιδιά να «μπουν στη θέση» του θύματος, όπως γίνεται και μέσα στο πρόγραμμα πρόληψης Be-Prox (Alsaker & Valkanover, 2012).

Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί (9,4%) που ανέφεραν την συμβολή των ειδικοτήτων υγείας. Οι περισσότεροι από αυτούς, ωστόσο, θα απευθύνονταν σε κάποιο ψυχολόγο μόνο στις περιπτώσεις που υπήρχε κλιμάκωση των επιθετικών συμπεριφορών και όχι ως μέσο πρόληψης. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα, στην οποία οι Dake et al., (2003) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές που εφαρμόζονται έπειτα από τα περιστατικά εκφοβισμού και όχι πρακτικές που στοχεύουν στην πρόληψη του.

Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων (8,0%), ίσως μπερδεύτηκε και περιέγραψε την καταλληλότερη πρακτική που θα έπρεπε να εφαρμόσει το παιδί αποδέκτης της σύγκρουσης. Επίσης, και σε αυτήν την απάντηση, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το παιδί πρέπει να απευθυνθεί αμέσως στον/στην δάσκαλο/δασκάλα του.

Έκπληξη αποτελούν οι δύο επόμενες κατηγορίες που προέκυψαν. Η πρώτη αφορά στην εφαρμογή συνεπειών – άσκηση τιμωρίας (5,1%) και η δεύτερη στην ενημέρωση του Διευθυντή για τα περιστατικά συγκρούσεων (4,3%).

Αναφορικά με την άσκηση τιμωρίας, η έρευνα των Chitiyo et al. (2014) σε παιδιά δευτεροβάθμιας έδειξε ότι η τιμωρία είναι μία αντιδραστική και τιμωρητική

στρατηγική και οι έρευνες δείχνουν ότι αυξάνει αντί να μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Lassen, Steele και Sailor 2006; Mayer και Sulzer-Azaroff 1990; Noguera 1995; Shores, Gunter και Jack 1993 στο Chitiyo et al., 2014). Επίσης, οι Troop-Gordon & Ladd (2015) βρήκαν ότι η επίπληξη στους επιτιθέμενους συνδέθηκε με αύξηση της επιθετικότητας της τάξης και το φθινόπωρο και την άνοιξη. Ωστόσο, στους μαθητές (ατομικά) δεν φάνηκε να αυξάνεται, αυτό ίσως δείχνει ότι σε τάξεις όπου τα παιδιά είναι αρκετά επιθετικά, οπότε και το επίπεδο επιθετικότητας της τάξης είναι υψηλό, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα τους ήρθαν σε αντίθεση με αυτά των Henry et al. (2000) που υποστήριξε ότι η τιμωρία μειώνει την επιθετικότητα. Ένας λόγος είναι ίσως οι διαφορετικοί παράγοντες πλαισίου που υπάρχουν στις δύο έρευνες. Στην έρευνα του Henry et al. (2000 στο Troop-Gordon & Ladd 2015) τα παιδιά ήταν πιο μικρά σε ηλικία (5-11 ετών) και πιο υπάκουα λόγω ηλικίας. Ακόμη ένας λόγος μείωσης της επιθετικότητας στην έρευνα των Henry et al. (2000) είναι το γεγονός ότι οι συμμαθητές απέρριπταν τους μαθητές που προκαλούσαν τα περιστατικά εκφοβισμού.

Στη συνέχεια, η πρακτική της ενημέρωσης του Διευθυντή για τα περιστατικά εκφοβισμού αποτελεί ένα θετικό αποτέλεσμα για την παρούσα εργασία, το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες, όπου τονίζουν την συνεργασία και εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης σε όλη την σχολική κοινότητα, στο προσωπικό, στους μαθητές και γονείς (Dake, 2003; Fekkes et al 2005; Limber, 2011). Στην έρευνα τους οι Ahtola et al. (2013) μελετώντας την εφαρμογή του προγράμματος KiVa εξέτασαν αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την βοήθεια του διευθυντή επηρεάζουν την σωστή εφαρμογή του προγράμματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 93 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (ηλικίας 7-9) από Φιλανδικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο σχετικά με α) την υποστήριξη που τους δίνει ο διευθυντής ως ανώτερος γενικότερα και β) την υποστήριξη που τους παρέχει συγκεκριμένα για το πρόγραμμα. Εκτός από τα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις από τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσήλωση στην εφαρμογή του προγράμματος ήταν θετικά συσχετιζόμενη με την υποστήριξη του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την γενική υποστήριξη που βίωναν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή.

Όσο ο διευθυντής υποστήριζε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή του προγράμματος, τόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν περισσότερα μέρη του προγράμματος.

Ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες (6,5%) που πρότειναν κάποια άλλη πρακτική. Στην παρούσα έρευνα, οι πιο ενδιαφέρουσες από αυτές είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονέων, όπως επίσης η σύσταση συλλόγου γονέων στα νηπιαγωγεία για την δημιουργία δράσεων. Οι δύο παραπάνω προτάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως στρατηγικές αντιμετώπισης που αφορούν όλη την κοινότητα του σχολείου και όπως έχουν αποδείξει αρκετές επισκοπήσεις (Rigby & Slee, 2008; Vreeman & Carroll, 2007 στο Holt et al. 2013; Ttofi & Farrington 2011) τα προγράμματα που στοχεύουν σε σχολικό επίπεδο τείνουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικά.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα είναι σύμφωνοι και πρόθυμοι να εφαρμόσουν προγράμματα πρόληψης κατά του εκφοβισμού στα νηπιαγωγεία. Ωστόσο, από την μελέτη αυτή, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, με σκοπό την πληρέστερη εκπαίδευση τους σε θέματα σχετικά με τον εκφοβισμό, τόσο σε γνωστικό και ιδεολογικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των νηπιαγωγών στην Ελλάδα σχετικά με τις γνώσεις και πρακτικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Αρκετοί ήταν οι περιορισμοί αυτής της μελέτης. Αρχικά, το δείγμα είναι μικρό. Μια έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων θα συνέβαλλε θετικά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Ακόμη, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν μεθοδολογικά ζητήματα. Σε ορισμένες ερωτήσεις οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ήταν ξεκάθαρες. Με τη μέθοδο της συνέντευξης θα υπήρχε η δυνατότητα αυτού του είδους οι ασάφειες να διευκρινιστούν άμεσα.

Ολοκληρώνοντας, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού, όταν ξεκινά από το νηπιαγωγείο, συνεπάγεται θετικά αποτελέσματα, τόσο στην διατήρηση των θετικών συμπεριφορών όσο και στην μείωση περιστατικών επιθετικών συγκρούσεων. Παράλληλα, η εργασία αυτή αναδεικνύει την συμφωνία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στο νηπιαγωγείο και ταυτόχρονα, μόλις τον Μάιο του 2015 θεσμοθετήθηκε η έναρξη προσπαθειών πρόληψης και αντιμετώπισης

στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Βάσει όλων των παραπάνω, η έναρξη προσπαθειών αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού στην προσχολική εκπαίδευση είναι γεγονός για τα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να γίνουν για να εντοπιστούν και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού. Αξίζει να μελετηθεί η συμβολή άλλων παραγόντων, όπως τυχόν πολιτικές ενάντια στον εκφοβισμό που μπορεί να ακολουθούν τα σχολεία, καθώς και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ακόμα, όπως τονίζουν οι Yoon & Kerber (2003) στην έρευνα τους, όπως ισχύει και σε αυτή την εργασία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν κατάλληλα για τον κοινωνικό αποκλεισμό και για τις πρακτικές που προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού και δεν έπονται αυτών.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα προγράμματα πρόληψης αποτελούν βασικό παράγοντα στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κεντρικός στην εφαρμογή και αποτελεσματικότητα τους. Καθώς επίσης, το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο που θα παρέμβουν στα περιστατικά εκφοβισμού και σε συνδυασμό με τις περιορισμένες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας (Boulton, 1997; Alsaker & Valkanover, 2001; Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013a/b ; Terpetas, 2014;). Όλοι οι παραπάνω λόγοι αναδεικνύουν ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια συμβολής περαιτέρω ευρημάτων στην βιβλιογραφία σχετικών με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C.(2013).Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support?. *Educational Research*, 55(4), 376-392.

- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten. In Juvonen, J. & Graham, S. (Ed.), *Peer Harassment in School: The plight of the Vulnerable and Victimized* (pp 175-195). New York London: The Guilford Press.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School, *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers, *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2).
- Bonnet, M., Goossens, F. A., Willemen, A. M. & Schuengel, C. (2009). Peer Victimization in Dutch School Classes of Four- to Five-Year- Olds: Contributing Factors at the School Level, *The Elementary School Journal*, 110(2), 163-177.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Cecil, H. & Molnar-Main, S. (2014). Olweus Bullying Prevention Program: Components Implemented by Elementary Classroom and Specialist Teachers. *Journal of School Violence*, 00:1-28. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2014.912956>
- Chitiyo, M., Chitiyo, G., Chitiyo, J., Oyedele, V., Makoni, R., Fonnah, D., & Chipangure, L., (2014). Understanding the causes and management of problem behavior in Zimbabwean schools: teacher perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1091-1106.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental psychology*, 35(2), 376.

- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T. & Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools, *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 398–404.
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children, *International Journal of Educational Research* 53, 394-406.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. & Funk, J. B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73 (9), 347-355.
- Espelage, D. L. (2015). Taking Peer Victimization Research to the Next Level: Complex Interactions Among Genes, Teacher Attitudes/Behaviors, Peer Ecologies, & Classroom Characteristics, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 77-80.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W. & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review, *Aggression and Violent Behavior*, 19, 532-544.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6).
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. and Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Haataja, A., Voeten, M. Boulton, A.J. Ahtola, A. Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?, *Journal of School Psychology*, 52, 479–493.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S. & Limber, S. P. (2013). School and Community-Based Approaches for Preventing Bullying, *Journal of School Violence*, 12(3), 238–252.

- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization, *Journal of School Psychology*, 46, 431–453.
- Levine, E. & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention, *Early Childhood Education Journal*, 42, 271-278.
- Limber, S. P. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive behavior*, 28(6), 458-476.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 3-20.
- Olweus, D. & Limber, S.P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Reunamo, J., Kallioma, M., Laura Repo, L., Salminen, E., Lee, H. C. & Wang, L. C. (2015) Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool, *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967.
- Smith, P. K. & Shu, S., (2000). What Good Schools Can Do about Bullying; Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Tepetas, G. S. Akgun, E. & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1675-1679.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60.

- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Vlachou, M., Andreou, E., & Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence, *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013a). Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and Contextual Factors. In K. Dekker & M. Dijkstra (Eds.) *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health* (pp. 97-122). Nova Publishers.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013b). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*. Volume 2013, Article ID 301658.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. (2014). Bully/Victim Problems among Preschool Children: Naturalistic Observations in the Classroom and on the Playground (Editorial). *The international Journal of Learning: Annual Review*. Volume 20. common Ground Publishing, Illinois, USA.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. & Leaf, P.J. (2012). The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer Rejection; A Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Mnaion, L. & Morrisson, K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράρτημα Α

Στο σημείο αυτό παρατίθενται το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες του δείγματος.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΕΝΕΞΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Κινόγλου Καλλιρρόη και είμαι εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας, απόφοιτη του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Παν. Πατρών) και αυτή την περίοδο είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη κοινωνικών συγκρούσεων στην προσχολική ηλικία». Μέσα από αυτήν την έρευνα γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κοινωνικών συγκρούσεων στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας.

Αποτελεί πρωτότυπη έρευνα για τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ελπίζουμε, τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής να αναδείξουν πόσο σημαντική είναι η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κοινωνικών συγκρούσεων από το πρώτο κιόλας σχολικό περιβάλλον που εισέρχονται τα παιδιά, δηλαδή το νηπιαγωγείο.

Το νηπιαγωγείο, ως πρώτο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί την αρχή της συστηματικής κοινωνικοποίησης των παιδιών, μετά την οικογένεια. Από την προσχολική ηλικία μέσα στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, που άλλοτε αντιμετωπίζουν με επιτυχία και άλλοτε όχι και πολλές φορές οι δυσκολίες αντιμετώπισης συνεχίζονται και στις επόμενες βαθμίδες. Το νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει την βάση για την πρόληψη τέτοιων καταστάσεων ενισχύοντας τόσο τα παιδιά όσο και τους

εκπαιδευτικούς με κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Η διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών αποτελεί τη βάση για την αυτόνομη και κοινωνικά αποδεκτή αντιμετώπιση συγκρούσεων κατά την σχολική ηλικία αλλά και για την ποιότητα ζωής ως ενήλικες γενικότερα.

Η βοήθεια σας είναι πολύτιμη σε αυτήν την προσπάθεια. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα ερωτηματολόγια είναι ΑΝΩΝΥΜΑ και η άποψη του καθενός απολύτως σεβαστή.

Όσοι από εσάς ενδιαφέρεστε για τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει δυνατότητα ανατροφοδότησης μέσω αποστολής αντιγράφου αυτών.

Στοιχεία επικοινωνίας

Τηλέφωνο: 69***** e-mail: kallikino@gmail.com

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιερώνετε

Με εκτίμηση

Καλλιρρόη Κινόγλου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ συμπληρώστε:

Πτυχίο:

Μεταπτυχιακές Σπουδές:

Τύπος σχολείου: α) δημόσιο β) ιδιωτικό γ) ειδικό

Χρόνια εμπειρίας:

Παρακαλώ κυκλώστε αυτό που θεωρείτε ορθό

Πιθανές απαντήσεις:

1 = Συμφωνώ απόλυτα

- 2 = Συμφωνώ
 3 = Δεν είμαι σίγουρη/ος
 4 = Διαφωνώ
 5 = Διαφωνώ απόλυτα

1. Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, παρατηρούνται **κοινωνικές συγκρούσεις και διενέξεις** μεταξύ τους.

1	2	3	4	5
(Συμφωνώ απόλυτα)			(Διαφωνώ απόλυτα)	

2. Οι συγκρούσεις αυτές ορισμένες φορές περιέχουν **άσκηση σωματικής δύναμης** π.χ. σπρώξιμο, τράβηγμα κλπ

1	2	3	4	5
(Συμφωνώ απόλυτα)			(Διαφωνώ απόλυτα)	

3. Οι συγκρούσεις αυτές ορισμένες φορές περιέχουν **χρήση λεκτικής δύναμης** π.χ. λέξεις που φέρνουν σε δύσκολη θέση, πειράγματα κλπ

1	2	3	4	5
(Συμφωνώ απόλυτα)			(Διαφωνώ απόλυτα)	

4. Οι συγκρούσεις αυτές ορισμένες φορές έχουν μορφή **κοινωνικού αποκλεισμού** (αποκλεισμού από το παιχνίδι) π.χ. λόγω διαφορετικότητας, άλλης εθνικότητας κλπ

1	2	3	4	5
(Συμφωνώ απόλυτα)			(Διαφωνώ απόλυτα)	

5. Ορισμένες από τις κοινωνικές συγκρούσεις των παιδιών έχουν **έντονο, επαναλαμβανόμενο, και σκόπιμο χαρακτήρα**.

1	2	3	4	5
(Συμφωνώ απόλυτα)			(Διαφωνώ απόλυτα)	

6. Στις διενέξεις αυτές παρατηρείται **ανισότητα δύναμης** ανάμεσα στον εμπλεκόμενο/ στους εμπλεκόμενους και στον αποδέκτη π.χ. εθνικότητα, διαφορετικότητα, σωματική διάπλαση , φύλο, φιλίες κλπ

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

7. Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση οι σωματικές, λεκτικές και κοινωνικές συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ των παιδιών έχουν **αρνητικές συνέπειες** για τον αποδέκτη.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

8. Πιστεύετε θα ήταν χρήσιμο ένα σεμινάριο σχετικά με την ενημέρωση και εφαρμογή προγραμμάτων **πρόληψης** τέτοιων σωματικών, λεκτικών και κοινωνικών διενέξεων.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

9. Πιστεύετε θα ήταν χρήσιμο ένα σεμινάριο επιμόρφωσης σχετικά με **στρατηγικές επίλυσης** τέτοιων κοινωνικών συγκρούσεων.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

10. Θεωρείτε απαραίτητη την συμμετοχή των **γονέων** σε προγράμματα πρόληψης.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

11. Πιστεύετε ο ρόλος των **ειδικοτήτων υγείας** (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, παιδοψυχίατροι) είναι κρίσιμος για την εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

12. Η διδασκαλία **κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείρισης συναισθημάτων και στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων** στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητη για να επιλύουν αυτόνομα και με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σωματικές, λεκτικές και κοινωνικές συγκρούσεις.

1 2 3 4 5

(Συμφωνώ απόλυτα)

(Διαφωνώ απόλυτα)

13. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι **καταλληλότερες στρατηγικές** για την αντιμετώπιση περιστατικών έντονων και επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων στην προσχολική εκπαίδευση είναι (μπορείτε να κυκλώσετε παραπάνω από ένα):

Το παιδί-αποδέκτης κάποιας σύγκρουσης:

α. Να ενημερώσει άμεσα κάποιον ενήλικο

β. Να μη κάνει τίποτα

γ. Να ζητήσει βοήθεια από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης

δ. Να μη μιλήσει σε κανένα για το περιστατικό

ε. Να αντιδράσει δυναμικά και να ζητήσει με αυτο-πεποίθηση από τον επιτιθέμενο ή τους επιτιθέμενους να σταματήσουν αμέσως

στ. Να βοηθήσουν αυτενεργώντας όσα παιδιά παρίστανται στο γεγονός

ζ. Άλλο (συμπληρώστε την απάντησή σας)

14. Παρακαλώ συμπληρώστε: «*όταν υπάρχει κάποιο έντονο και επαναλαμβανόμενο γεγονός όπου παρατηρείται χρησιμοποίηση σωματικής,*

λεκτικής ή κοινωνικής δύναμης από ένα ή περισσότερα παιδιά προς ένα άλλο παιδί, η καλύτερη πρακτική για την αντιμετώπιση του είναι, κατά τη γνώμη μου, η εξής:

Σημειώστε αν θέλετε να μας επισημάνετε κάτι: