

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Πως εμφανίζεται η επιθετικότητα
στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*



Επόπτες καθηγητές : Βιδάλη Άννα
Αμπακούμκιν Γεώργιος

Φοιτήτρια : Τσιούγκου Αγλαΐα

ΒΟΛΟΣ 2003

*Αφιερώνεται στη μνήμη
του Γρηγόρη Τσιμβρακίδη*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 2004/1

Ημερ. Εισ.: 17-12-2003

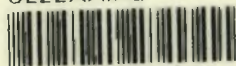
Δωρεά:

Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ

2003

ΤΣΙ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070404

Στην αρχή της εργασία μου αισθάνομαι ότι οφείλω να εξηγήσω τι είναι αυτό που με οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, διαπίστωσα ότι η επιθετικότητα ανήκει στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου και πως τα επιθετικά παιδιά μπορούν εύκολα να θεωρηθούν «κακά παιδιά», είναι όμως ; Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα πρέπει να δούμε πως εμφανίζεται η επιθετικότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διερεύνηση που αποτελεί και στόχο της παρούσας εργασίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές μου ευχαριστίες στην επόπτρια της εργασίας μου, την κα Άννα Βιδάλη, για την βοήθεια και την καθοδήγηση που μου παρείχε, καθώς και τον κύριο Γεώργιο Αμπακούμκιν, επίσης υπεύθυνο επόπτη της εργασία μου, για την αρμονική συνεργασία του.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας και ιδιαίτερα τη νηπιαγωγό και τα νήπια του παιδικού σταθμού που συνεργάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Η όλη διαδικασία της ερευνητικής εργασίας υπήρξε ιδιαίτερα επωφελής για μένα, επειδή με βοήθησε να εξοικειωθώ τόσο με τα προβλήματα και τις απαιτήσεις, όσο και με τα οφέλη και τη χαρά της δημιουργίας που μπορεί να αντλήσει κάποιος από τη διεκπεραίωση μιας έρευνας.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Εισαγωγήσελ. 5

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.1 Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ένταξη στην ομάδα.....σελ. 11

1.2 Οι ρίζες της επιθετικότητας.....σελ. 16

1.3 Αναπτυξιακές τάσεις στην επιθετικότητα.....σελ. 21

1.4 Μορφές παιδικής επιθετικότητας.....σελ. 23

1.5 Διάκριση ανάμεσα στην «εχθρική» και «συντελεστική»
επιθετικότητα.....σελ. 29

Β' ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση.....σελ. 34

2.2 Θετικισμός.....σελ. 36

2.3 Αντιθετικιστικό κίνημα – Φαινομενολογία.....σελ. 39

2.4 Ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση;σελ. 45

2.5 Μελέτη περίπτωσης.....σελ. 48

Γ' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

3.1 Δυσκολίες που συνάντησα.....σελ. 57

3.2 Πορεία διαγωγής της έρευνας.....σελ. 60

3.3. Συλλογή δεδομένων.....σελ. 63

3.4 Ανάλυση δεδομένων.....σελ. 79

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑσελ. 90

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θυμός και η οργή αποτελούν τις πιο συνηθισμένες αντιδράσεις της παιδικής ηλικίας. Νωρίς στη ζωή του το άτομο αρχίζει να αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια. Το βρέφος δεν ανέχεται τη μη ικανοποίηση των επιθυμιών του κι εκδηλώνει την τάση προς επιθετικότητα όταν παρεμποδίζονται αυτές. Μέσο έκφρασης της παραπάνω δυσαρέσκειας θεωρείται το κλάμα.

Στα μικρά παιδιά οι εκδηλώσεις θυμού δεν κατευθύνονται σε κάποιο άλλο συγκεκριμένο πρόσωπο. Έχουν αυτοκαταστροφικό χαρακτήρα. Τέτοιες εκδηλώσεις είναι να πηδούν νευριασμένα πάνω – κάτω, να κρατούν την αναπνοή τους, να κοκαλώνουν το σώμα τους, να ξεφωνίζουν κ.λ.π. Αργότερα, εμφανίζεται η εχθρική εκδικητική συμπεριφορά, η οποία απευθύνεται σε άλλα άτομα. Στα πλαίσια μιας τέτοιας συμπεριφοράς το παιδί μπορεί : να πετάει πράγματα, να τσιμπάει, να δαγκώνει, να χτυπάει, να βρίζει, να διαπληκτίζεται, να επιμένει ανυποχώρητα κ.λ.π. (Παρασκευόπουλος, αχρονολόγητη έκδοση).

Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο έντονη προβάλλει και η απαίτησή του για άμεση ικανοποίηση όλων των επιθυμιών του. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι τυχαίες – χωρίς αποδέκτη – εκδηλώσεις θυμικής διέγερσης, γίνονται όλο και πιο σπάνιες ενώ η εκδικητική – εχθρική επιθετικότητα γίνεται συχνότερη. Δεν είναι εύκολο για τα μικρά παιδιά να μάθουν να "περιμένουν υπομονετικά», να «ζητούν ευγενικά», να είναι γενναιόδωρα, να σκέπτονται και τον άλλο και να κάνουν θυσίες για τους άλλους. Προσπαθούν «να περάσει το δικό τους», μαχόμενα με κάθε πρόσφορο τρόπο.

Στην επιθετικότητα μεταβιβάζονται και συμπυκνώνονται οι συγκινησιακές παρορμήσεις, που συνοδεύουν το παιδί εκείνο που δεν μπόρεσε να αναπτύξει φυσική κοινωνική ορμή ή την ανέπτυξε ανελλιπώς ή με κακούς χειρισμούς και φέρει πολλά ψυχολογικά τραύματα. Η κλινική θεώρηση της επιθετικότητας εστιάζει την προσοχή μας στο βασικό και πρωταρχικό άγχος και στην ανεπιτυχή σχέση του μικρού παιδιού με τη μητέρα του.

Κατά την Klein (1979), η εγκατάσταση του άγχους στο άτομο μαρτυρεί τη σαφή σύγκρουση της ορμής της ζωής και της καταστρεπτικής ορμής του

θανάτου. Το πιο βασικό άγχος, όπως διατείνεται η Klein, δεν προέρχεται από το φόβο του ευνουχισμού αλλά από τον φόβο της αυτοκαταστροφής. Έτσι, λοιπόν, πρωταρχική πηγή άγχους δεν είναι το ηδονιστικό στοιχείο που έμεινε ανικανοποίητη, αλλά η επιθετικότητα. Κατά φαύλο κύκλο το ένστικτο του θανάτου γίνεται η αιτία της επιθετικότητας και η επιθετικότητα γεννά το άγχος, ενώ το άγχος την ενισχύει. Το παιδί στην προσπάθειά του να ξεφύγει από τον κλοιό που του δημιουργεί το ένστικτο του θανάτου προβάλλει την επιθετικότητά του στις σχέσεις του με τα «αντικείμενα». Διακρίνουμε συνεπώς ότι η προβολή και η μετατροπή σε επιθετικότητα συνιστούν τα δύο μέσα που διαθέτει το παιδικό εγώ κατά της απειλής που εκφράζει το ένστικτο του θανάτου. Ευτυχώς, λέει η Klein, που στο άτομα υπάρχουν και οι επανορθωτικές τάσεις, τις οποίες γεννά η ενοχή κατά τη σύγκρουση με τους γονείς, οι οποίοι από αντικείμενα λατρείας γίνονται αντικείμενα καταστροφής. Με την «επανόρθωση» το παιδί αναδομεί στην ακεραιότητά του το «αντικείμενο» που στα σαδιστικά του φαντάσματα είχε κομματιάσει.

Ο Καψάλης (1983, σελ.36) σημειώνει : «Όλες οι μεταγενέστερες σχέσεις, η ερωτική, η σχέση πλήθους με τον αρχηγό, η υπνωτική σχέση και τέλος οι διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν την καταγωγή τους στη σχέση μητέρας – παιδιού».

Η έλλειψη των αναγκαίων σχέσεων με τη μητέρα, συνεχίζει ο Καψάλης, αναστέλλει την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Εμποδίζει τη σύναψη μελλοντικών σημαντικών σχέσεων και οδηγεί στη βία και την επιθετικότητα : «Στη συνέχεια αυτοί οι ασθενείς θα είναι ανίκανοι να ξανακερδίσουν το χαμένο έδαφος και να διαμορφώσουν τις σχέσεις εκείνες που ποτέ δεν είχαν όταν ήταν καιρός. Ποτέ δεν θα είναι ικανοί να δημιουργήσουν μια σχέση σε ένα υψηλό επίπεδο για τι ποτέ δεν έμαθαν να φτιάχνουν την πιο στοιχειώδη σχέση, αυτή με τη μητέρα. Στερημένοι από συναισθηματική τροφή, θα βρουν καταφύγιο στη μόνη οδό που τους μένει, στη βία, στην καταστροφή μιας κοινωνικής τάξης, της οποίας είναι θύματα. Βρέφη χωρίς αγάπη θα γίνουν ενήλικοι γεμάτοι μίσος. Και ο Adler (1974) τονίζει πως χρωστάμε στο μητρικό αίσθημα επαφής το μεγαλύτερο μέρος του ανθρώπινου αισθήματος

κοινωνικότητας και κατά συνέπεια την ουσιαστική ύπαρξη του ανθρώπινου πολιτισμού.

Η κοινωνικοποίηση είναι το αποτέλεσμα του επιτυχημένου «παιχνιδιού» που λαμβάνει χώρα κατά τις διαδικασίες προσκόλλησης και αποκόλλησης του παιδιού από το γονεϊκό πρότυπο. Το «παιχνίδι» σχέσεων μάνας – παιδιού δείχνει πως η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού διαμορφώνεται από τη δυναμική ψυχολογία του ζεύγους μάνα – παιδί. Η ψυχολογία του παιδιού διαμορφώνεται ανταποκριτικά προς τη συμπεριφορά ή καλύτερα, προς τις βαθιά κρυμμένες στάσεις της μάνας. Στη μητρική στάση άρνησης μπορεί το παιδί να αντιδρά με απάθεια, αδράνεια, πολύ ύπνο. Στη μητρική απόρριψη μπορεί να αντιδρά είτε με δερματικές, με σωματικές παθήσεις, είτε με επιθετική συμπεριφορά (σαδιστική ή μαζοχιστική). Στην αγχωτική υπερπροστατευτική στάση, μπορεί το παιδί να αντιδρά με υπερκινητικότητα, ένταση, υπερβολικές απαιτήσεις. Στην απουσία της μάνας αντιδρά με την αναζήτηση υποκατάστατων. Το παιδί, που η εξάρτηση αποτελεί φυσική του συνθήκη, έχει οργανισμική ανάγκη την αίσθηση της ασφάλειας. Κάθε διατάραξή της προκαλεί στο παιδί γενικότερη ψυχοσωματική διαταραχή.

Στις περιπτώσεις ανασφάλειας κάθε αδύνατο πλάσμα μπορεί να αμυνθεί επιτιθέμενο. «Ο φόβος κάνει το παιδί να ορμήσει μπροστά και επιτίθεται για να αμυνθεί, με ένα είδος απελπισμένης ενέργειας, διάχυτης και τυφλής (Γαλανός, 1975, σελ. 87).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει πως εμφανίζεται η επιθετικότητα στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Όπως θα δούμε και στο θεωρητικό μέρος, οι ερευνητές δεν είναι εύκολο να αποσαφηνίσουν τον όρο «επιθετικότητα», τείνουν ωστόσο να τη διαφοροποιούν σε εχθρική επιθετικότητα (Hostile aggression) και σε συντελεστική επιθετικότητα (Instrumental aggression). Με άξονα τις δύο παραπάνω μορφές επιθετικότητας έγινε προσπάθεια να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα για να δούμε στη συνέχεια ποια από τις δύο αυτές μορφές είναι κυρίαρχη μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, πως δηλαδή εμφανίζεται η επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά της νηπιακής ηλικίας μέσα στο χώρο του σχολείου τους. Η εργασία

αυτή απαρτίζεται από τρία μέρη : α) το θεωρητικό μέρος, β) τη μεθοδολογία της έρευνας και γ) το καθαρά ερευνητικό μέρος.

Στην πρώτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου, έκρινα χρήσιμο να εξετάσω αρχικά την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και την προσπάθειά του για ένταξη στην ομάδα, καθώς, όπως θα δούμε, οι συγκρούσεις ανοίγουν το δρόμο για προσέγγιση, δηλώνουν την επιθυμία του παιδιού να γίνει μέλος μιας ομάδας κι όσο κι αν η επιθετικότητα φαίνεται ως μια αρνητική εκδήλωση σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αποτελεί την πρώτη κοινωνική απάντηση του παιδιού προς τους συνομηλίκους του. Στη δεύτερη ενότητα ακολουθούν οι ρίζες της επιθετικότητας. Εδώ γίνεται λόγος για τις επικρατέστερες απόψεις πάνω στο θέμα, οι οποίες συγκεντρώνονται σε δύο διαμετρικά αντίθετες θέσεις μεταξύ τους. Η μία δέχεται ότι η επιθετικότητα προκαλείται από ενδογενή αίτια, από κληροδοτούμενα «ένστικτα», ενώ η άλλη υποστηρίζει πως η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων. Στην τρίτη ενότητα γίνεται λόγος για τις αναπτυξιακές τάσεις της επιθετικότητας. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας φαίνεται εκ πρώτης όψεως επιθετικό από το μεγαλύτερο σε ηλικία παιδί. Με την πάροδο, όμως, της ηλικίας, η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς μειώνεται. Στην τέταρτη ενότητα εξετάζονται οι σημαντικότερες μορφές παιδικής επιθετικότητας. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το κλάμα και τα ξεφωνητά, άλλα τη σωματική βία και τις λεκτικές μορφές επιθετικότητας όπως τις βρισιές και τις αισχρολογίες. Οι μορφές παιδικής επιθετικότητας παρουσιάζονται με σειρά εμφάνισης από την ηλικία των 2 ετών έως και 7. στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου, γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην εχθρική και στη συντελεστική επιθετικότητα. Όπως θα δούμε αναλυτικότερα, με τον όρο εχθρική επιθετικότητα εννοούμε την επιθετικότητα εκείνη που έχει ως κύριο στόχο της να προκαλέσει πόνο σε άλλους ανθρώπους. Ενώ η συντελεστική επιθετικότητα περιλαμβάνει ενέργειες που μπορεί μεν να κάνουν κακό σε κάποιον, χωρίς, όμως, να υπάρχει μια τέτοια άμεση πρόθεση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνάς μου. Αρχικά αναγράφεται η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση και τα δύο κινήματα που δημιουργήθηκαν, ο θετικισμός και το αντι – θετικιστικό

κίνημα. Στην συνέχεια εξετάζεται η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση σε μία έρευνα και εξηγούνται οι λόγοι της δικής μου επιλογής πάνω στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τέλος, αναφέρομαι στη μελέτη περίπτωσης, το είδος της έρευνας όπου εργάστηκα για τη συλλογή των δεδομένων μου, με τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφαλαίο της εργασίας μου παρουσιάζονται οι δυσκολίες που συνάντησα κατά τη συλλογή των δεδομένων μου μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και γενικότερα πως εκτυλίχθηκαν κάποιες απρόβλεπτες καταστάσεις. Ακολουθεί η ενότητα με την πορεία διεξαγωγής της έρευνάς μου. Εδώ γίνεται λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, την επιλογή του δείγματος των παιδιών, τον χρόνο που διήρκεσε η ερευνά, τη θέση μου μέσα στο χώρο κ.τ.λ. στην επόμενη ενότητα καταθέτονται τα ερευνητικά δεδομένα όπως ακριβώς καταγράφηκαν για να ακολουθήσει η ανάλυση τους. Στο τέλος της εργασίας διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η παρούσα έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ
Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο

1.1. Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ένταξη στην ομάδα

Αρχίζοντας την εργασία μου κρίνω χρήσιμο να αναφέρω μερικά χαρακτηριστικά που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Θα ακολουθήσουν λίγα λόγια για τη σχέση μεταξύ των παιδιών και την προσπάθεια για ένταξη στην ομάδα. Τα στοιχεία αυτά θα μας βοηθήσουν στη συνέχεια να έχουμε μια συνολική εικόνα, στην παρούσα εργασία, για τη παιδική επιθετικότητα, καθώς, όπως θα δούμε, πρόκειται για ένα στάδιο στη συμπεριφορά του παιδιού που ανοίγει τον δρόμο προς την κοινωνικοποίηση.

Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών ασκούν καθοριστική επίδραση στην κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου. Μέσα από την καθημερινή τριβή με τους ομοίους του, το παιδί θα κατακτήσει σιγά – σιγά την ανεξαρτησία του, την έννοια της αμοιβαιότητας, της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης αλλά και όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαδική ζωή και τη συνεργασία.

Δεν αρκεί όμως να «βάλουμε τα παιδιά μαζί» για να υπάρξει κοινωνία. Η εκμάθηση της κοινωνικής ζωής δε γίνεται χωρίς τον άλλο και στην αρχή η ομάδα είναι ανύπαρκτη. Κατά τη διάρκεια της περιόδου από τον 2^ο έως τον 7^ο χρόνο, τα παιδιά θα αρχίσουν να πλησιάζουν το ένα το άλλο, έστω κι αν είναι ακόμη ανίκανα για συνεχή, τουλάχιστον, συνεργασία. Στο εσωτερικό αυτής της περιόδου είναι δυνατό να διακρίνουμε δύο φάσεις : μία φάση απομόνωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας οι ανταλλαγές παραμένουν ακόμα πολύ περιορισμένες και έπειτα, γύρω στον 4^ο χρόνο, μια φάση που χαρακτηρίζεται απ' όλο και περισσότερες αλληλεπιδράσεις.

Η απομόνωση

Όλοι όσοι ασχολούνται με μικρά παιδιά, παιδαγωγοί ή ψυχολόγοι, εντυπωσιάζονται από το ίδιο φαινόμενο : την απομόνωση των μικρών παιδιών, την απουσία ή την σπανιότητα πραγματικών επαφών. Γύρω από το σκάμμα με την άμμο ή κοντά στις παιχνιδοθήκες, το κάθε παιδί φαίνεται αφοσιωμένο στο παιχνίδι του, έχοντας τον δικό του σκοπό και δείχνοντας να αγνοεί ακόμη και την παρουσία των συντρόφων του. Το μικρό παιδί μπορεί να μην είναι πολύ προσεκτικό σε ό,τι συμβαίνει γύρω του, έστω κι αν παίζει με

τον εαυτό του μόνο και δίνει την εντύπωση ότι τίποτα δεν το αφορά (υπάρχουν, φυσικά, μεγάλες διαφορές από το ένα παιδί στο άλλο και από τη μία στιγμή στην άλλη). Χωρίς να αναφερθούμε (ακόμα) στις προστριβές και τις συγκρούσεις, στις οποίες θα επανέλθουμε, υπάρχουν οπωσδήποτε αλληλεπιδράσεις και σπανιότερα κοινές δράσεις. Ένα από τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων αυτών είναι η εξαιρετική τους προσωρινότητα. Ένα άλλο, ότι της επιβάλλει κάποια δραστηριότητα (πρέπει λ.χ. να σύρουν ή να σπρώξουν κάποιο καρότσι), ή τις προκαλεί ένα παιδί που κυριαρχεί για μια στιγμή και του οποίου τις χειρονομίες μιμούνται οι άλλοι – μίμηση που παρεκκλίνει σχεδόν αμέσως και ξαναγίνεται μοναχική ή παράλληλη δραστηριότητα. Σε ό,τι αφορά την ομάδα, στην αρχή δεν υπάρχει παρά απλή πρόθεση υποκειμένων, ανεξάρτητων το ένα από το άλλο. Το παιδί αυτής της ηλικίας θέλει ουσιαστικά για σύντροφο τον ενήλικο. Αυτόν φωνάζει για να παίξουν μαζί μπάλα ή να το κουνήσει στην κούνια, αυτόν καλεί για να του δείξει τη ζωγραφιά του ή την κατασκευή που έφτιαξε, σ' αυτόν απευθύνεται όταν έχει ανάγκη από βοήθεια. Ο ενήλικος στέφεται από μια ασύγκριτη γοητεία. Μπορεί να κάνει τα πάντα, τα ξέρει όλα, τα βλέπει όλα και το μικρό παιδί επιθυμεί διακαώς να του μοιάσει. Τον μιμείται στα παιχνίδια του, αντιγράφει τις στάσεις του, τις χειρονομίες του, τις γκριμάτσες του. Όταν μιλάει στις κούκλες του ή στα ζωάκια του, το παιδί χρησιμοποιεί τις ίδιες λέξεις, τονίζει τις λέξεις, όπως ο ενήλικας. Αυτή η μαγεία που ασκεί ο ενήλικος θα αρχίσει σταδιακά να υποχωρεί στο μέτρο που το παιδί θα στραφεί περισσότερο προς τους ομοίους του και θα ανακαλύψει τις χαρές και τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι σχέσεις μεταξύ ίσων. Από τον 5^ο ή 6^ο χρόνο τα παιδιά δε δέχονται πια εύκολα τον ενήλικο στο παιχνίδι τους, έστω κι αν αυτός παραμένει πάντοτε ο διαιτητής όλων των συγκρούσεων (Μ. Ρεϊμον Ριβιέ, 1989).

Οι απαρχές της ομάδας

Σ' αυτή την περίοδο 4 – 7, οι προστριβές και οι συγκρούσεις έρχονται να παίξουν καθοριστικό ρόλο. Χάρη σ' αυτές το παιδί θα υποχρεωθεί να λάβει υπόψη του την ύπαρξη των συνομηλίκων του και, με τη βοήθειά τους, θα

σπάσει τη σχετική, όπως είδαμε, απομόνωση στην οποία βρισκόταν. Το παιδί που, άσχετα με το αν έχει την πρόθεση να το κάνει ή όχι, ποδοπατάει τον πύργο που φτιάχνει στην άμμο ο διπλανός του ή παίρνει τα παιχνίδια του, ή πάλι τον σπρώχνει για να πάει να καθίσει αυτό πιο κοντά στη δασκάλα, γρήγορα θα αντιληφθεί ότι αυτός ο διπλανός πραγματικά υπάρχει και σε αντίθεση με ό,τι είχε την τάση να πιστεύει, δεν είναι απλό πιόνι που μπορεί να το μεταχειρίζεται όπως του αρέσει. Τέτοιες συγκρούσεις δραστηριοτήτων υποχρεώνουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την προσωπικότητα των άλλων και να τη συμπεριλάβουν στα ενδιαφέροντά τους, στις επιθυμίες τους, στη θέλησή τους.

Οι συγκρούσεις ανοίγουν, επομένως, το δρόμο σε προσεγγίσεις. Η παιδαγωγός και ψυχαναλύτρια Susan Isaacs (1993), έχει υπογραμμίσει την κοινωνική αξία της επιθετικότητας. Στο μικρό σχολείο που διηύθυνε, παρατήρησε ότι η συμπεριφορά των παιδιών που πρωτοέρχονταν περνούσε από τρεις σαφώς καθορισμένες φάσεις : α) την εχθρική παρατήρηση των άλλων παιδιών, β) τη δηλωμένη εχθρότητα, γ) τη φιλική σχέση. Η δεύτερη φάση αποτελεί οπωσδήποτε πρόοδο, αφού εμπεριέχει μια ενεργητική σχέση προς τους άλλους. Ο νεοφερμένος, εγκαταλείποντας τη συνεσταλμένη και παθητική στάση του, αρχίζει να παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των άλλων παιδιών, να τα σπρώχνει, να τους παίρνει τα παιχνίδια κ.ο.κ. Συχνά, αρκεί ένα παιδί να θέλει ή να έχει στα χέρια του ένα παιχνίδι, για να το θέλει οπωσδήποτε και το μικρούλι υποκείμενο για το οποίο μιλάμε. Η πλεονεξία του είναι απεριόριστη. Επιπλέον, δεν είναι αυτό καθαυτό το αντικείμενο που έχει αξία για το παιδί, αλλά το «αντικείμενο που κατέχει ο άλλος», το αντικείμενο που κάνει τον άλλο ισχυρότερο από μένα που δεν το έχω. Στο επίκεντρο αυτών των συμπεριφορών βρίσκεται η σχέση με τον άλλο, που στην περίπτωση μας, εκδηλώνεται με τον ανταγωνισμό. Παρόλο που η επιθετικότητα φαίνεται εκδήλωση αρνητική και αντικοινωνική, δεν παύει να είναι η πρώτη κοινωνική απάντηση του παιδιού προς τους μικρούς συντρόφους του (S. Isaacs, 1993).

Αυτή η αρχική επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά, που έρχεται σε τόσο μεγάλη αντίθεση με την εμπιστοσύνη και τη φιλία που δείχνει αμέσως στην

ενήλικο, έχει τις ρίζες της, βέβαια, στις πρώτες οικογενειακές εμπειρίες. Τη στιγμή της εισόδου στο σχολείο, τα αισθήματα και η στάση απέναντι στους γονείς και τα αδέρφια «μεταφέρονται» στη δασκάλα και στους συμμαθητές. Κάθε ενήλικος ταυτίζεται με τον γονιό – προστάτη, κάθε άλλο νεαρό άτομο θεωρείται παρείσακτος και αντίζηλος. Το μικρό παιδί εξαρτάται τόσο ολοκληρωτικά από τη αγάπη των γονιών του, ώστε, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων, του είναι αφόρητο να τους μοιράζεται. Αυτό που καθορίζει τη συμπεριφορά του είναι ο νόμος του «όλα ή τίποτα». Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι η παρουσία και μόνο ενός άλλου παιδιού, αντιμετωπίζεται σαν απειλή. Λόγω της ανάγκης του για επιβεβαίωση, στα παραπάνω συναισθήματα προστίθενται βέβαια το γόητρο και η θέληση του μικρού παιδιού να κυριαρχήσει στους συντρόφους του και να ιδιοποιηθεί την προσοχή του ενηλίκου. Εκτός, όμως, από τις σχέσεις του παιδιού με τους πραγματικούς γονείς, τις κοινωνικές συμπεριφορές επηρεάζουν και οι σχέσεις του με εκείνο το τμήμα του εαυτού του που αντιπροσωπεύει τους γονείς, έτσι όπως σιγά – σιγά τους εσωτερικεύει κι απ' όπου θα γεννηθεί το Υπερεγώ. Αυτοί οι «φανταστικοί» γονείς είναι γονείς που κρίνουν, καταδικάζουν και τιμωρούν υπό το κράτος του νόμου των αντιποίνων που διέπει το Υπερεγώ. Τιμωρούν, μάλιστα, ιδιαίτερα τις καταστροφικές τάσεις και τις επιθετικές διαθέσεις εναντίον των άλλων παιδιών. Τα έντονα συναισθήματα ενοχής και άγχους, όπως επίσης και η συνεχής ταλάντευση μεταξύ ακραίων στάσεων (αγάπης – μίσους) του ενός παιδιού προς το άλλο, οφείλονται κατά κανόνα στις διαδικασίες αυτές γέννησης του Υπερεγώ (Μ. Ρέιμον – Ριβιέ, 1989).

Οι προστριβές και οι συγκρούσεις, η επιθετικότητα με μια λέξη, ανοίγουν μια πρώτη ρωγμή στον εγωκεντρισμό του παιδιού, αναγκάζοντάς το να λάβει υπόψη του την ύπαρξη των άλλων και, επομένως, γεννώντας, κατά παράδοξο τρόπο, την ομάδα. Σύμφωνα πάντα με τις παρατηρήσεις της S. Isaacs (1993), οι μικρές ομάδες ανά δύο, που βλέπουμε να συγκροτούνται από τον 4^ο ή 5^ο χρόνο, δεν έχουν κατά κανόνα για κίνητρο την συμπάθεια και τη φιλία μεταξύ των συντρόφων, αλλά την εχθρότητα προς κάποιον τρίτο. Όλα δείχνουν πως, για να φτιαχτεί σ' αυτή την ηλικία μια σταθερή σχέση ανάμεσα σε δύο παιδιά απαραίτητη προϋπόθεση είναι να απεχθάνονται έναν τρίτο. Για να εξηγήσει το

φαινόμενο, η S. Isaacs (1993) προσφεύγει στη χαρακτηριστική αμφιθυμία του μικρού παιδιού, το οποίο αγαπά και ταυτόχρονα μισεί τους συντρόφους του. Για να αγαπήσει ολοκληρωτικά ένα σύντροφο, πρέπει να μεταθέσει όλη του την εχθρότητα σε κάποιον άλλο. Η αποσύνδεση της αγάπης από το μίσος είναι αυτή που θα κάνει, σε τελευταία ανάλυση, δυνατή την εμπειρία μιας κοινής συγκίνησης ή διάθεσης μεταξύ δύο παιδιών. Πρόκειται για μια εμπειρία κεφαλαιώδους σημασίας, γιατί απ' αυτή θα πηγάσουν τα πρώτα αισθήματα αλληλεγγύης. Στην αρχή, η αλληλεγγύη στρέφεται εναντίον του «εχθρού», γρήγορα όμως η δραστηριότητα των δύο συμμάχων θα προσανατολιστεί προς εποικοδομητικότερους στόχους. Τα παιδιά θα ανακαλύψουν την ευχαρίστηση της παρέας ή της κοινής δραστηριότητας – ευχαρίστηση που θα γίνει σύντομα το μόνο κίνητρο, αφού η αμοιβαία συμπάθεια αντικαθιστά την εχθρότητα προς τον «αποκλεισμένο τρίτο».

Μόλις, λοιπόν, τα παιδιά ανακαλύψουν την ευχαρίστηση της κοινής δράσης, οι φιλικές διαθέσεις δεν θα αργήσουν να υποσκελίσουν τις εχθρικές αντιδράσεις. Ωστόσο, τα παιδιά παραμένουν ακόμα ανίκανα για συστηματική συνεργασία. Οι μικρές ομάδες που συγκροτούνται αυθόρμητα εδώ κι εκεί, είναι ασταθείς και εφήμερες. Τα μέλη τους παρουσιάζουν μεγάλη κινητικότητα και εύκολα διασπώνται αν δεν επέμβει ο ενήλικος για να συγκρατήσει την εύθραυστη συνοχή τους. Στην πραγματικότητα, παρόλο που τα παιδιά δεν θέλουν να παίζουν πλέον μόνο τους και ψάχνουν για συντρόφους, δεν μπορούμε να μιλήσουμε με σιγουριά για ομάδα σ' αυτή την ηλικία. Η ανάγκη για συντροφιά διαφέρει πολύ από την ικανότητα για συνεργασία κι αυτή την ικανότητα δεν τη διαθέτουν ακόμα τα μικρά υποκείμενα στα οποία αναφερόμαστε (M. Ρέιμον – Ριβιέ, 1989).

1.2. Οι ρίζες της επιθετικότητας

Που να βρίσκονται άραγε οι ρίζες της επιθετικής συμπεριφοράς; Το θέμα του εντοπισμού της αρχικής πηγής της επιθετικότητας και των παραγόντων που την προκαλούν, προβληματίζει έντονα τους επιστήμονες που ασχολούνται για αρκετά χρόνια με το ζήτημα αυτό. Ας σημειωθεί ότι μόνο κατά τη διάρκεια του 2^{ου} Παγκόσμιου Πολέμου ο άνθρωπος μπόρεσε να εξοντώσει 58 εκατ. συνανθρώπους του ενώ κάθε 23 λεπτά ένας Αμερικάνος δολοφονεί έναν άλλο χωρίς καν να επικρατούν εμπόλεμες συνθήκες (Βουϊδάσκης 1997). Και αν δεν μιλήσαμε καν για φόνους, τότε υπολογίζεται ότι ετησίως 1,7 εκατ. παιδιά στις ΗΠΑ υπόκεινται σε κακοποίηση από τους γονείς τους ενώ στα υπόλοιπα μέρη του πλανήτη πόλεμοι, συγκρούσεις, βιασμοί, επιθέσεις, ληστείες και άλλες επιθετικές πράξεις δίνουν συνεχώς μαρτυρίες για την ύπαρξη της ανθρώπινης επιθετικότητας.

Οι γνώμες των ειδικών για τις ρίζες της επιθετικότητας κατευθύνονται προς δύο κυρίως προσανατολισμούς:

- α) ότι η επιθετικότητα είναι ένα είδος εγγενούς βιολογικής ορμής
- β) ότι η επιθετικότητα είναι επίκτητη, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της μάθησης.

Ας δούμε τις διάφορες απόψεις από κοντά.

α) Η επιθετικότητα ως εγγενής βιολογική ορμή

Τα ένστικτα Η άποψη αυτή βρίσκει υποστηρικτές ανάμεσα στους επιστήμονες εκείνους που ασπάζονται τη θεωρία του S.Freud (1933) ότι δηλαδή ο άνθρωπος είναι φύσει πλάσμα επιθετικό. Οι φροϋδικοί θεωρούν ότι κάθε άνθρωπος έχει το «ένστικτο του θανάτου» (Todestrieb) το οποίο στραμμένο προς τα μέσα επιδιώκει την αυτοκαταστροφή, ενώ όταν κατευθύνεται προς τα έξω, παίρνει τη μορφή της επιθετικότητας. Εκτός από τους φροϋδιστές και οι φυσιοδίφες θεωρούν τα ένστικτα ως υπεύθυνα για την επιθετικότητα. Συγκεκριμένα ο K. Lorenz (1978), ένας από τους θεμελιωτές

της Ηθολογίας, βλέπει την επιθετικότητα να είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης αλλά και της φύσης πολλών κατοίκων του ζωικού βασιλείου (1978). Μιλά για το «πολεμικό ένστικτο» με το οποίο είναι προικισμένοι άνθρωποι και ζώα το οποίο θεωρείται αναγκαίο για τη βιολογική επιβίωση καθώς και τη διατήρηση κάθε είδους. Ο Lorenz (1978), υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο είδος δεν διαθέτει τους ανασταλτικούς εκείνους μηχανισμούς που έχουν τα άλλα ζώα οι οποίοι περιορίζουν την εκδήλωση υπερβολικής επιθετικότητας. Π.χ. όταν δύο λύκοι διεκδικούν την κυριαρχία μιας περιοχής, τότε μπορεί να γρυλίζουν, να δείχνουν τα δόντια και να απειλούν άγρια ο ένας τον άλλο. Όμως στις πλείστες περιπτώσεις οι συμπεριφορές αυτές είναι τελετουργικές και σχεδόν ποτέ δεν οδηγούν σε θανάτωση ή σε τραυματισμό του αντιπάλου – τα ζώα αρκούνται στο να δείξουν το ένα στο άλλο ποιος είναι ο «κυρίαρχος». Στον άνθρωπο ωστόσο παρόμοιες αντιπαραθέσεις οδηγούν σχεδόν πάντοτε σε βίαιες πράξεις.

Η ιδέα ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως επιθετικός δε γίνεται αποδεκτή από πολλούς ψυχολόγους οι οποίοι θεωρούν τις «ερμηνείες» που δίνει ο Lorenz (1978) ως χαλαρές συγκρίσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του ανθρώπου και των ζώων. Εκτός αυτού ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως «ενστικτώδους» δεν υποβοηθάει πολύ την ερμηνεία και κατανόησή της και αφήνει πολλά ερωτήματα αναπάντητα, όπως π.χ. γιατί υπάρχουν άτομα ή ομάδες ατόμων όπως π.χ. οι Εσκιμώοι ή οι Ινδιάνοι της φυλής Navajo που επιδεικνύουν συστηματικά πολύ λίγη επιθετικότητα;

Τι λέει η βιολογία; Αν και όπως είδαμε υπάρχουν αρκετά προβλήματα με την θεωρία των ενστίκτων ωστόσο υπάρχουν κάποιες ενδείξεις για την ύπαρξη βιολογικών παραγόντων στην επιθετικότητα. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην επιθετικότητα και τη φυσιολογία του σώματος. Άτομα που υποφέρουν από υπογλυκαιμία, αλλεργίες και μερικά είδη εγκεφαλικών τραυμάτων παρατηρήθηκαν να εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας (Bandura, 1973). Όμως καμία από αυτές τις συνθήκες δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η άμεση αιτία της επιθετικότητας. Απλώς οι βιολογικές αυτές καταστάσεις μπορεί να

χαμηλώνουν το κατώφλι για επιθετικότητα μεγιστοποιώντας τις πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικών πράξεων . Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι δέχονται την ύπαρξη ενδογενών παραγόντων στη συμπεριφορά (Bandura, 1973) καθώς και την άποψη ότι ορισμένοι βιολογικοί παράγοντες αυξάνουν την προδιάθεση του ανθρώπου για επιθετικότητα (Bandura, 1973).

Συνοψίζοντας μπορεί να πει κανείς ότι το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι βιολογικά ικανός για επιθετικότητα δεν σημαίνει ότι η επιθετικότητα αποτελεί «μέρος της ανθρώπινης φύσης». Όταν μάλιστα το 1986 μια ομάδα επιφανών επιστημόνων συναντήθηκαν με σκοπό να συλλέξουν τα μέχρι τότε δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα κατέληξαν στο εξής : «Η βιολογία δεν καταδικάζει την ανθρωπότητα στον πόλεμο ...Η βία δεν αποτελεί μέρος της εξελικτικής μας κληρονομιάς ούτε βρίσκεται μέσα στα γονίδιά μας. Το ίδιο είδος που εφεύρε τον πόλεμο είναι εξίσου ικανό να εφεύρει την ειρήνη» (Βουϊδάσκη, 1997).

Η υπόθεση «ματαίωση – επιθετικότητα» (frustration – aggression – hypothesis). Διατυπωμένη το 1989 από τον J. Dollard και τους συνεργάτες του, η υπόθεση αυτή θεωρεί ότι, διάφοροι εξωγενείς παράγοντες όπως η παρεμπόδιση κάποιου στόχου, η ματαίωση ενός σχεδίου, η συσσώρευση επιθυμιών χωρίς ικανοποίηση, ξυπνούν μέσα στον άνθρωπο μια πολύ ισχυρή επιθετική ορμή. Με λίγα λόγια η επιθετικότητα θεωρείται ως μια φυσική αντίδραση στην ένταση που προκαλούν στον άνθρωπο η ματαίωση και η παρεμπόδιση με την ευρύτερή τους σημασία. Η επιθετικότητα έχει από αυτή τη σκοπιά τις ιδιότητες μιας βασικής ορμής – είναι δηλαδή μια μορφή ενέργειας η οποία εμμένει μέχρι τελικής επίτευξης του στόχου της.

Είναι γεγονός ότι η ματαίωση διαδέχεται σε πολλές περιπτώσεις επιθετικότητα η οποία εκδηλώνεται είτε ως ανοικτή αντίδραση κατά της πηγής της ματαίωσης είτε ως συγκαλυμμένη αντίδραση στραμμένη προς τα μέσα (λ.χ. ενοχή, τύψεις). Ωστόσο σήμερα δε γίνεται επιστημονικά αποδεκτό ότι η παρεμπόδιση ή η ματαίωση οδηγεί πάντοτε σε επιθετική συμπεριφορά. Υπάρχουν εξάλλου μεγάλες διατομικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανοχής της παρεμπόδισης και διάφοροι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό της ψυχολογικής έντασης όπως π.χ. η ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Ορισμένα

άτομα είναι ευέξαπτα και αντιδρούν και στις μικρότερες μορφές ματαίωσης, ενώ άλλα παραμένουν ήρεμα και σχετικά ανεπηρέαστα. Βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η σπουδαιότητα του ματαιωθέντος σκοπού για το κάθε άτομο. Η εμπειρία και η έρευνα έχουν επισημάνει ότι η παρεμπόδιση του παιδιού της νηπιακής και προσχολικής ηλικίας να πάρει τα παιχνίδια που θέλει ή να επιδοθεί στις δραστηριότητες που επιθυμεί προκαλεί έντονη επιθετικότητα ιδιαίτερα μάλιστα όταν η παρεμπόδιση γίνεται κατ' επανάληψη. Μια σχετική έρευνα έδειξε ότι το παιδί που παρεμποδίζεται αντιδρά στο 25% των περιπτώσεων με εχθρική επιθετικότητα (Παπαδοπούλου 1986). Σημειώνουμε ότι η παρεμπόδιση του παιδιού είναι ένα φαινόμενο αρκετά συχνό. Πολλοί γονείς ή νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των παιδιών νομίζοντας ότι προσφέρουν κάτι το εποικοδομητικό, όταν υποδεικνύουν συνεχώς στο παιδί πώς να παίξει ή με ποιο παιχνίδι να ασχοληθεί. Η πολιτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα τον εκνευρισμό του παιδιού και εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς : το παιδί πετά τα παιχνίδια δεξιά και αριστερά, ξεφωνίζει, κτυπιέται στο δάπεδο, καταστρέφει τα παιχνίδια κ.ο.κ.

β) Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης

Η επιθετικότητα δεν είναι μια εγγενής βιολογική ορμή, αλλά μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς την οποία μαθαίνει ο άνθρωπος. Αποτελεί δηλαδή μια συντελεστική αντίδραση που επιδεικνύει κάποιος με στόχο να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Μπορεί επίσης να είναι το αποτέλεσμα της μίμησης κάποιων προτύπων που επιδεικνύοντας επιθετικές συμπεριφορές καταφέρνουν να εξασφαλίσουν ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα.

Από τη σκοπιά αυτή η επιθετική συμπεριφορά κάποιου εξαρτάται από παράγοντες όπως οι τρόποι που έμαθε να αντιδρά σε προηγούμενες καταστάσεις, τα «κέρδη» που αποκόμισε από τις επιθετικές συμπεριφορές (ενισχύσεις), οι τρόποι με τους οποίους αξιολογεί την εκάστοτε κατάσταση στην οποία βρίσκεται καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αξιολογεί τα

αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Ο Fromm και οι συνεργάτες του (1969) ανακάλυψαν διεξάγοντας πειράματα με παιδιά ότι όταν η επιθετική τους συμπεριφορά είχε θετικά αποτελέσματα, τότε έτειναν όχι μόνο να επαναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με αυξημένη συχνότητα, αλλά και να τη γενικεύουν σε διάφορα επίπεδα των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Ο ψυχολόγος A. Bandura (1973) προχώρησε μάλιστα ένα βήμα παραπέρα, διαπιστώνοντας ότι δεν είναι ανάγκη το παιδί να εκδηλώσει το ίδιο μια επιθετική συμπεριφορά και να βιώσει άμεσα θετικές συνέπειες, αρκεί να παρατηρήσει ένα επιθετικό πρότυπο, για να μάθει μια συμπεριφορά και να την εκδηλώσει αργότερα, ίσως σε εντελώς ανύποπτο χρόνο. Επιπλέον διαπίστωσε ότι και η παρακολούθηση μιας επιθετικής συμπεριφοράς στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο είναι αρκετή για να οδηγήσει στη μίμησή της ανεξάρτητα από το αν αμείβεται ή όχι. Μια διαπίστωση των κοινωνικών ψυχολόγων είναι ότι η επιθετικότητα αυξάνεται όταν το πρότυπο είναι κάποιο άτομο που θεωρείται σημαντικό και έμπειρο. Τις προϋποθέσεις αυτές πληρούν τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι στα μάτια των παιδιών γι' αυτό και τις περισσότερες φορές τα παιδιά επιδεικνύουν μεγάλη ετοιμότητα να μιμηθούν τις οποιεσδήποτε συμπεριφορές τους. Φαντάζεστε λοιπόν, τα αρνητικότερα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στη συμπεριφορά του παιδιού αν π.χ. βλέπει τους γονείς του να επιλύουν τα δικά τους προβλήματα με επιθετικές ενέργειες. Εξάλλου το παιδί μιμείται και τους συνομηλικούς του αν θεωρεί ότι τα παιδιά αυτά επιτυγχάνουν με τις επιθετικές ενέργειές τους κάποια προνόμια (κυριαρχία της αυλής, επιβολή άποψης και τρόπου παιχνιδιού πάνω στα άλλα παιδιά κ.ο.κ.). ένα παιδί που περιστοιχίζεται από επιθετικούς συνομηλικούς σαφώς θα υιοθετήσει το ίδιο στυλ και τελικά η συμπεριφορά του ενός παιδιού θα προκαλεί το άλλο με αποτέλεσμα ο κύκλος της επιθετικότητας να διευρύνεται. Όταν ανάμεσα στα παιδιά παρουσιάζεται μια σειρά επιθετικών ανταλλαγών αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ιεραρχία εξουσίας και κυριαρχίας η οποία περιλαμβάνει διάφορες βαθμίδες δύναμης και κοινωνικής επιρροής ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Bandura 1973).

1.3. Αναπτυξιακές τάσεις στην επιθετικότητα

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας φαίνεται εκ πρώτης όψεως πιο επιθετικό από το μεγαλύτερο σε ηλικία παιδί. Από την ηλικία των 12 περίπου μηνών τα βρέφη αρχίζουν να εκδηλώνουν κάποιες μορφές συντελεστικής επιθετικότητας όταν βρίσκονται μαζί με συνομηλίκους. Η συμπεριφορά τους περιλαμβάνει περισσότερο μορφές φυσικής επίθεσης (σπρωξίματα, απότομο άρπαγμα παιχνιδιών, κλοτσιές) και αφορά συνήθως παιχνίδια και άλλα υλικά αγαθά. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να έρθουν και ως αντίδραση, όταν το παιδί αισθάνεται ότι παρεμποδίζεται στην εκπλήρωση των σχεδίων του. Με την πάροδο της ηλικίας μειώνεται αυτού του είδους η επιθετικότητα και αυξάνεται η εχθρική επιθετικότητα και ειδικότερα οι φραστικές επιθέσεις (χρήση ύβρεων, κοροϊδίας, προσβολών) (Βουϊδάσκης 1997). Το μεγαλύτερο σε ηλικία παιδί δεν έχει μόνο μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας αλλά έχει και καλύτερη αντίληψη των κινήτρων και συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Το παιδί που αισθάνεται ότι αδικείται προσπαθεί να προκαλέσει με τη σειρά του πόνο ή κάποιο κακό στα άτομα που θεωρεί υπαίτια, επιδεικνύει δηλαδή και ένα είδος εκδικητικής διάθεσης.

Παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι γενικά η συχνότητα και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας. Και ενώ η επιθετικότητα μπορεί να κορυφωθεί κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας, αρχίζει να παρουσιάζει κάμψη κατά το 3^ο και 4^ο έτος. Ίσως αυτό να έρχεται σαν αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης καθώς το παιδί μαθαίνει σιγά - σιγά να εκδηλώνει το θυμό ή την απογοήτευσή του κατά τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή πάλι να αντανακλά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο σε ηλικία παιδί έχει αναπτύξει περισσότερο την ικανότητά του για αυτοέλεγχο. Αν και τα επίπεδα της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατάσταση, εντούτοις παρουσιάζονται διατομικές διαφορές όσον αφορά τις τάσεις εκδήλωσης επιθετικότητας οι οποίες είναι σταθερές (Παπαδοπούλου, 1986). Παιδιά που είναι πολύ επιθετικά σε νεαρή ηλικία είναι συνήθως άτομα επιθετικά και ως ενήλικοι. Βέβαια μπορεί να υπάρξουν και προσωρινές εξάρσεις επιθετικής

συμπεριφοράς, όταν το παιδί βιώνει κάποιες αγχογόνες καταστάσεις, λ.χ. ο ερχομός ενός νέου παιδιού στην οικογένεια, το διαζύγιο των γονιών και άλλες παρόμοιες συνθήκες οι οποίες δημιουργούν στο παιδί υψηλά επίπεδα έντασης και ανασφάλειας. Όταν ωστόσο η συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηρίζεται από έντονη επιθετικότητα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αυτό μάλλον προμηνύει μια σταθερή ροπή σε αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Αν δεχθούμε τη θέση των κοινωνικών ψυχολόγων, τότε θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά που έχουν θετικά αποτελέσματα από την επιθετική τους συμπεριφορά είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο ή εκείνα που περιστοιχίζονται από επιθετικά πρότυπα, θα επιδεικνύουν περισσότερη επιθετικότητα από εκείνα που δεν έχουν τις συνθήκες αυτές. Σε γενικές γραμμές φαίνεται να ισχύει η θέση αυτή (Herbert, 2000).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, με την πάροδο της ηλικίας και ειδικότερα μετά το τέταρτο έτος η επιθετικότητα μειώνεται. Ένας λόγος είναι ίσως η αυξανόμενη ευχέρεια του παιδιού στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή το παιδί μαθαίνει να παίρνει αυτό που θέλει μέσω των λέξεων και όχι μέσω των πράξεών του. Εξάλλου, μετά τα τέσσερα χρόνια της ζωής και οι γονείς θέτουν περισσότερους περιορισμούς και έχουν περισσότερες απαιτήσεις από το παιδί για προκοινωνικές μορφές συμπεριφοράς (Herbert, 2000).

Στις περιπτώσεις εκείνες που το παιδί χρησιμοποιεί ένα κοινωνικά αποδεκτό είδος συμπεριφοράς, για να διεκδικήσει κάποια δικαιώματά του, τότε η επιθετικότητα είναι σε κάποιο βαθμό χρήσιμη ως απαραίτητη. Όταν δηλαδή το παιδί αμύνεται σε προσβολές ή κοροϊδίες ή διεκδικεί προσωπικά του αντικείμενα χωρίς να καταφεύγει σε ξυλοδαρμούς, κλοτσιές ή άλλα είδη κακομεταχείρισης άλλων, τότε δεν μπορούμε να έχουμε αντίρρηση. Βέβαια τα όρια που διαχωρίζουν τις συμπεριφορές αυτές από αυτές που ορίζονται ως επιθετικές είναι ιδιαίτερα λεπτά και έτσι είναι πολύ δύσκολο για αρκετούς γονείς και δασκάλους να κάνουν τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις και να αντιδράσουν ανάλογα (Herbert, 2000).

1.4. Μορφές παιδικής επιθετικότητας

Στην ενότητα αυτή, κρίνω χρήσιμο να δούμε τις σημαντικότερες μορφές παιδικής επιθετικότητας όπως αυτές εξελίσσονται από την ηλικία των 2 έως 7 ετών. Η επιθετικότητα κατά την παιδική ηλικία λαμβάνει διάφορες μορφές. Όπως είναι φυσικό, το παιδί, για να εκφράσει τις επιθετικές του προθέσεις, χρησιμοποιεί κάθε φορά τα διαθέσιμα μέσα που του είναι πιο πρόσφορα. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το κλάμα και τα ξεφωνητά, άλλα χρησιμοποιούν τη σωματική βία και τις λεκτικές μορφές επιθετικότητας, όπως τις βρισιές και τις αισχρολογίες.

Στην ενότητα αυτή, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι κυριότερες μορφές παιδικής επιθετικότητας όπως τις έχει εξετάσει ο Martin Herbert (1998), γνωστός καθηγητής Ψυχολογίας του πανεπιστημίου Leicester της Αγγλίας.

1. Κρίσεις θυμού

Οι κρίσεις θυμού συνίστανται σε ξεσπάσματα και φοβερές εκρήξεις οργής που εκδηλώνουν τα παιδιά. Στις κρίσεις αυτές το παιδί προβαίνει σε ενέργειες όπως : χτυπάει τα πόδια του δυνατά, βρίζει, στριγκλίζει, κρατάει την αναπνοή του, κοκαλώνει το σώμα του κ.ο.κ.

Οι εκδηλώσεις αυτές καθιστούν ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία τους κατά την ηλικία των 2-3 ετών. Αυτά τα μικρά «ηφαιστεια» που κοχλάζουν στο παιδί εκρήγνυνται, κατά κανόνα, όταν ο γονέας «εκνευρίσει» το παιδί, γιατί δεν το αφήνει να κάνει κάτι το οποίο εκείνο επιθυμεί. Στη διάρκεια της κρίσης, το παιδί φαίνεται να «μισεί» το γονέα.

Τις περισσότερες φορές όμως οι επιθετικές ενέργειες του παιδιού στρέφονται προς τον ίδιο του τον εαυτό. Είδαμε παραπάνω ότι χτυπάει τα πόδια του, κοκαλώνει το σώμα του, κρατάει την αναπνοή του. Κατά κάποιο παράδοξο τρόπο εκφράζει την αγάπη στο γονέα του, αναστέλλοντας την επίθεση που θα του είχε κάνει.

Συναισθήματα μίσους μπορεί να συνυπάρχουν με βαθιά συναισθήματα αγάπης. Μέσα από αυτή την αμφιθυμική σχέση διαφαίνεται η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων συναισθημάτων. Πολλές φορές και ιδίως οι μητέρες ακούνε από το παιδί τους φράσεις όπως «δεν σ' αγαπώ», «σε μισώ» κ.λ.π. Οι διαμαρτυρίες αυτές οφείλονται σε παρεμποδίσεις, αποστερήσεις και ματαιώσεις κάποιων επιθυμιών του. Η συμπεριφορά αυτή είναι απλώς ένα επιφανειακό κύμα στη βαθύτερη σχέση αγάπης που διέπει το παιδί με τους γονείς. Το παιδί που νοιώθει ότι οι γονείς του το απορρίπτουν μπορεί να αντιδράσει στην αποστέρηση με μίσος και εχθρότητα. Μερικά παιδιά θυμώνουν πολύ εύκολα και η παραμικρή πρόκληση γίνεται γι' αυτά ευκαιρία για να εξαπολύσουν επιθετικές ενέργειες και καταστροφικές πράξεις. Αντίθετα, άλλα παιδιά αργούν να αντιδράσουν και θεωρούν προτιμότερο να «μείνουν απ' έξω» από τα γεγονότα που δημιουργούν εσωτερικές εντάσεις (Herbert B' τόμος, 1998).

2. Το μίσος

Το συναίσθημα του μίσους περιέχει πάντοτε ένα στοιχείο εκδίκησης. Συνήθως εκδηλώνεται με απειλές και εκφοβισμούς προς έναν αντίπαλο ή ανταγωνιστή.

Αν, όπως υποστηρίζεται, η αγάπη είναι προϋπόθεση του μίσους, τότε θα πρέπει να έχει διαταραχθεί μια ήδη υπάρχουσα σχέση αγάπης, προτού γίνει μισητό το πρόσωπο που θεωρείται υπεύθυνο για τη διακοπή της σχέσης. Αυτή η άποψη, οδήγησε τους ερευνητές να στραφούν στις πρώτες προσκολλήσεις του παιδιού, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε κάποια από τα ανεξήγητα ερωτήματα σχετικά με το μίσος.

Το παιδί μπορεί να βρεθεί να ζει σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αγάπη και η ενθάρρυνση ή σε ένα αρνητικό περιβάλλον που το απορρίπτει ή που σχεδόν ξεχνά την ύπαρξή του. Ορισμένοι ψυχολόγοι της ψυχαναλυτικής κυρίως κατεύθυνσης, υποστηρίζουν ότι το μίσος και η επιθετικότητα καθώς και άλλα συναισθήματα όπως η απληστία, ο φθόνος και η ζήλια είναι

παράγωγα των πρωταρχικών εμπειριών εξάρτησης του παιδιού και των συγκρούσεων που συνδέονται μ' αυτή.

Όταν οι παρορμήσεις του παιδιού για σύναψη θετικών σχέσεων, όπως είναι η αγάπη του για τη μητέρα και η επιθυμία να βρίσκεται κοντά της απειλούνται σοβαρά ή απορρίπτονται, είναι δυνατό να νοιώσει το παιδί ακραίες καταστάσεις ανησυχίας και πανικού ή αμυντικής στάσης, με αποτέλεσμα τις εκδηλώσεις εχθρότητας και μίσους (Herbert B' τόμος 1998).

3. Τα πειράγματα και οι λεονταρισμοί

Τα ενοχλητικά πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί, είναι αρκετά συνηθισμένα προβλήματα κατά την παιδική ηλικία. Είναι συνήθως μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας που αποβλέπει στο να «σπάσει τα νεύρα» του παιδιού, προς το οποίο κατευθύνεται, και αναπόφευκτα καταλήγει σε διαπληκτισμούς και βιαιοπραγίες. Άλλες τέτοιες μορφές λεκτικής επιθετικότητας μπορεί να είναι σκωπτικά σχόλια για κάποιο πραγματικό ή υποτιθέμενο ελάττωμα ή ένα παρατσούκλι που εκνευρίζει υπερβολικά το παιδί. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να το χλευάζουν τα άλλα παιδιά, κάνοντας επικριτικά σχόλια για την οικογένειά του και το σπίτι του, για την εμφάνισή του ή την επίδοσή του στα μαθήματα ή στα παιχνίδια.

Τα αγόρια είναι εκείνα που συχνότερα καταφεύγουν σε πειράγματα και λεονταρισμούς από ότι τα κορίτσια. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτή τη συμπεριφορά την παρουσιάζουν μάλλον τα παιδιά που κατατρύχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας. Ένα τέτοιο άτομο νοιώθει αρκετά βαρύ το φορτίο με το οποίο βαραίνει όλη αυτή η ψυχική ένταση και οι εσωτερικές συγκρούσεις. Με το να πειράζει και να μειώνει τους άλλους, ελαφρύνεται από το ψυχικό άγχος που το ταλανίζει, θεωρώντας ότι μ' αυτόν τον τρόπο προβάλλει το Εγώ του.

Από την άλλη πλευρά, τα «θύματα» είναι συνήθως παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στα αντίποινα, που δεν είναι αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση. Παιδιά που ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα για κάποιο περίοπτο, εμφανές

γνώρισμά τους, για παράδειγμα τα παχύσαρκα παιδιά ή παιδιά με κάποια αναπηρία ή αγόρια με κάποια θηλυπρέπεια, επιλέγονται συχνά για να γίνουν τα θύματα (Herbert B' τόμος 1998).

4. Η παρανοϊκή εχθρότητα

Η παρανοϊκή εχθρότητα είναι ένα σπάνιο φαινόμενο αλλά δεν παύει να αποτελεί «ίδιον» του επιθετικού παιδιού. Το παιδί που έχει παρανοϊκές τάσεις πιστεύει ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί μαζί του. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε παραλήρημα καταδίωξης. Τέτοιες παρανοϊκές τάσεις και άλλα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να δημιουργήσουν στο παιδί μια ακατανίκητη επιθυμία να προκαλέσει πόνο και βλάβη στους άλλους – ανθρώπους και ζώα.

Το παιδί που βασανίζει τα άλλα παιδιά και τα ζώα είναι απελπιστικά δυστυχισμένο παιδί. Οι λόγοι που οδηγούν σ' αυτές τις ενέργειες είναι πολύπλοκοι και ελάχιστα κατανοητοί. Όταν ένα παιδί δείχνει τέτοιου είδους σκληρότητα οποιαδήποτε βραχυπρόθεσμη στρατηγική και αν εφαρμόσουν οι γονείς δεν θα έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Το πρόβλημα θα γίνει πιθανότατα χρόνιο και η κατάσταση που δημιούργησε την έντονη δυστυχία του παιδιού (και η κατάσταση αυτή συχνά είναι μίσος προς τον ίδιο του τον εαυτό) πρέπει να προϋπάρχει για μεγάλο χρονικό διάστημα (Herbert B' τόμος 1998).

5. Η άσχημη γλώσσα

Η άσχημη γλώσσα είναι μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας, αρκετά διαδεδομένη στους κύκλους των παιδιών.

Στις μέρες μας, οι πρώτες άσχημες λέξεις που μαθαίνει ένα παιδί είναι συνήθως εκείνες που σχετίζονται με τα περιττώματα. Το παιδί απολαμβάνει

πολύ να τις λέει γιατί ξέρει τι σημαίνουν. Τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών, έχοντας μάθει ότι αυτές οι λέξεις είναι απαγορευμένες, τείνουν να τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά. Αυτές οι λέξεις τους κινούν την περιέργεια, γιατί στην ηλικία αυτή οι λειτουργίες της απέκκρισης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού και γιατί ξέρουν ότι αποτελούν απαγορευμένο ζήτημα.

Ένα άλλο είδος αισχρολογίας που προθύμως χρησιμοποιείται επίσης από τα παιδιά, είναι λέξεις αναφερόμενες στο σεξ, παρόλο ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνουν οι λέξεις αυτές. Έχουν διαπιστώσει ότι όταν λένε ορισμένες λέξεις, οι ενήλικοι που είναι παρόντες αντιδρούν έντονα. Είναι για αυτά, λοιπόν, πραγματικός πειρασμός να λένε τις λέξεις αυτές συχνά για να δουν ποια είναι η αντίδραση την επόμενη φορά.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αισχρολογίες. Ένας από τους λόγους είναι η γοητεία που ασκεί το γεγονός ότι, τόσο οι ίδιες λέξεις όσο και τα πράγματα στα οποία αναφέρονται, είναι απαγορευμένες. Επίσης, ιδιαίτερο γόητρο αποκτά το παιδί που ξέρει αισχρολογίες που δεν τις γνωρίζουν τα άλλα παιδιά. Προφέροντάς τες, το παιδί είναι σίγουρο ότι θα κάνει τους φίλους του να γελάσουν. Άλλος λόγος είναι ότι στα παιδιά αρέσει να μιμούνται τους μεγάλους και η άσχημη γλώσσα θεωρείται κάτι «αποκλειστικά για μεγάλους».

6. Η επιδεικτική διάθεση

Η επιδεικτική διάθεση των παιδιών συνίσταται στη μονοπώληση της προσοχής των άλλων, σε σημείο που γίνεται αρκετά υπερβολική. Η ηλικία των 3 με 5 ετών καθώς και η εφηβεία αποτελούν τις περιόδους έξαρσης της επιδεικτικής διάθεσης.

Η ηλικιακή φάση των 3 με 5 ετών είναι συνήθως η περίοδος ανάπτυξης του κοινωνικού Εγώ. Αρχίζει να διαμορφώνεται η ατομικότητα του παιδιού καθώς αυξάνει η συναισθηματική αυτονομήσή του από την οικογένεια. Είναι

αρκετά συνηθισμένο οι προσπάθειες αυτές του παιδιού προς την αυτονομία να παίρνουν τη μορφή της θορυβώδους ορμητικότητας και της επιδειξιμανίας.

Το παιδί μέσα στη χαρά της αίσθησης της δικής του προσωπικότητας και ατομικότητας και των επιδράσεων που ασκούν πάνω στους άλλους, δεν μπορεί πάντοτε να διακρίνει τα όρια μεταξύ της αυτοεπιβεβαίωσής του, της μονοπώλησης της προσοχής των άλλων και του δικαιώματος των άλλων να πουν και αυτοί κάτι, ή να τους αφήσουν ήσυχους.

Αυτός ο «ναρκισσισμός» μπορεί να προχωρήσει βαθύτερα : το παιδί να είναι γεμάτο έπαρση, να θέλει να το λατρεύει ο καθένας και να το επιδοκιμάζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες του, ενώ αυτό αδιαφορεί τελείως για των άλλων την προσωπικότητα, τις ανάγκες κ.λ.π.

Υπάρχουν λόγοι στους οποίους οφείλεται η επίμονη και υπερβολική μορφή επιδεικτικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Μπορεί ένα παιδί να έχει μάθει με την επιδεικτική συμπεριφορά να αναπληρώνει ή να συγκαλύπτει κάποιο συναίσθημα αμηχανίας, συστολής ή ανεπάρκειας που νοιώθει, όταν βρίσκεται με άλλα παιδιά ή με μεγάλους. Ίσως είναι μια αντίδραση στις καυχησιές και στις υπερβολές των φίλων του, μια προσπάθεια να κερδίσει λίγο από την προσοχή τους.

Η επιδειξιμανία χρειάζεται συμπαθητικό χειρισμό και κατανόηση των λόγων για τους οποίους την εκδηλώνει το παιδί. Μπορούμε να κατευθύνουμε την προσοχή του παιδιού σε κάτι άλλο εξηγώντας τους πως αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς στρέφονται τελικά εναντίων του με αποτέλεσμα να γίνεται αντιπαθητικό (Herbert B' τόμος 1998).

1.5. Διάκριση ανάμεσα στην «εχθρική» και τη «συντελεστική» επιθετικότητα.

Ο Martin Hebert, (1998) στο βιβλίο του *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, μας αναφέρει ότι η «επιθετικότητα» μπορεί να είναι μόνο και μόνο, μια άλλη λέξη για την αυτό-επιβεβαίωση και τη διεκδικητική συμπεριφορά στον αγώνα για επιβίωση. Λέμε συχνά στο παιδί να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του, αλλά δεν του εξηγούμε πάντοτε με σαφήνεια ότι υπάρχει μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στα δικαιώματα τα δικά του και στα δικαιώματα των άλλων. Είναι δύσκολο και για εμάς να κάνουμε έναν σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στην υγιή αυτό – επιβεβαίωση (συντελεστική επιθετικότητα) και στην αρρωστημένη επιθετικότητα (εχθρική επιθετικότητα).

Αλλωστε, οι άνθρωποι, όταν πρόκειται για την υπεράσπιση των συμφερόντων τους, δεν νοιώθουν πάντα αποστροφή στη χρήση επιθετικότητας. Ωστόσο, δείχνουν υπερευαίσθησία, γίνονται λεπτολόγοι ως προς τους όρους που χρησιμοποιούν, όταν μιλάνε για την επιθετικότητα. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους, ως κοινωνία, αποτυγχάνουμε στην προσπάθειά μας να προβάλλουμε στα παιδιά μας σαφείς αξίες σχετικά με την επιθετικότητα (Lorenz, 1978).

Τόσο πολύσημη είναι η λεκτική σημασία της επιθετικότητας, ώστε όλων των ειδών οι περιπτώσιολογίες και τα σοφίσματα να είναι δυνατά. Το γεγονός αυτό προκαλεί στο ενσυνείδητο παιδί μεγάλη σύγχυση. Ο άνθρωπος διαθέτει μεγάλη επιδεξιότητα στην εκλογίκευση (ή, για να το πούμε λιγότερο ευγενικά, στην υποκρισία) και το γεγονός αυτό διαφαίνεται καθαρά στη χαμαιλέοντια χρήση της λέξης επιθετικότητα, καθώς επίσης και στις συστάσεις που δίνουμε στους διάφορους αρμόδιους για την άσκησή της. Οι φοιτητές που διαμαρτύρονται μαχητικά είναι ταυτόχρονα «μακρυμάλληδες περιθωριακοί», αλλά και «αγωνιστές για τη δημοκρατία». Εξαρτάται από ποια οπτική γωνία θα τους δει κανείς. Όταν τα κρατικά όργανα, όπως είναι η αστυνομία, ακολουθούν επιθετική τακτική, ορισμένοι χαρακτηρίζουν αυτό το είδος βίας ως επιβεβλημένα «διαφύλαξη της έννομης τάξης», ενώ άλλοι το χαρακτηρίζουν «τακτική» αστυνομικού κράτους. Η βία της μαστίγωσης, της κρεμάλας, της

ηλεκτρικής καρέκλας και της θανατικής ποινής θεωρείται από μερικούς ως «λογική αποτρεπτική τιμωρία», ενώ από άλλους χαρακτηρίζεται ως «αποκτήνωση της ανθρωπιάς». Η θέα δύο κυνηγόσκυλων που ξεσκίζουν έναν λαγό είναι για μερικούς διασκεδαστικό σπορ ενώ για άλλους είναι «αποτρόπαιος σαδισμός» (Hebert, 1998).

Ορισμένοι άνθρωποι θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι κάτι αποδεκτό, όταν βρίσκεται στο πλαίσιο της «έννομης τάξης», αποστασιοποιώντας την και καθιστώντας την έτσι θεμιτή – σεβαστή. Το άτομο, ενώ θα ένοιωθε φρίκη, αν βρισκόταν μπροστά σε έναν μεθυσμένο – αλκοολικό που φέρεται βάνουσα στα παιδιά του, είναι ένθερμος υποστηρικτής της επαναφοράς του ραβδισμού στα σχολεία και καλεί τους δασκάλους να είναι αμείλικτοι προς τους ταραχοποιούς μαθητές του. Κάποιο χέρι, που ποτέ δεν έσφιξε την γροθιά του από θυμό, σφίγγει αποφασιστικά, για να πιάσει την πένα, να γράψει στις εφημερίδες και να προτείνει να σφίξει κάποιος άλλος αποφασιστικά τη γροθιά του και να τραβήξει το μοχλό της ηλεκτρικής καρέκλας για κάθε εγκληματία. Κάποιος που η υπερβολική ευγένειά του ποτέ δεν του επέτρεψε να εκστομίσει ούτε μια φορά το όνομα ενός γεννητικού οργάνου, παρουσιάζεται λαλίστατος στην τηλεόραση και, αγανακτισμένος απαιτεί να ευνουχίζονται αμέσως οι βιαστές (Hebert, 1998).

Οι άνθρωποι, απαιτώντας από άλλους ανθρώπους (τους δικαστές, τους αστυνομικούς, τους δασκάλους) να εκτελούν τα τιμωρητικά τους «καθήκοντα» και περιβάλλοντας αυτά τα μέτρα με τον μανδύα της «έννομης» ευπρέπειας, καταφέρνουν να «αποστασιοποιούνται» από τις πραγματικές και συγκεκριμένες συνέπειες των πράξεων της επιθετικότητας. Αυτή η «αποστασιοποίησή» μας από τις συνέπειες της επιθετικότητας έχει αποκτηνώσει τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος δεν διαθέτει φυσικά όπλα, γι' αυτό χρησιμοποιεί μηχανικά όπλα, που τα περισσότερα σκοτώνουν από απόσταση. Η αποστασιοποίηση αυτή σε συνδυασμό με την ικανότητα για λογική αφαίρεση και εκλογίκευση (για ορθολογικό – συλλογιστική και όχι βιωματικό – συναισθηματική αντιμετώπιση των διάφορων ζητημάτων), καθιστά τον άνθρωπο ένα εξαιρετικά επικίνδυνο είδος, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν έχει διαποτιστεί από πνεύμα φαρισαϊσμού και στείρας ηθικολογίας. Εκείνοι

που κατακρίνουν όσους καταφεύγουν στην επιθετικότητα, είμαστε πάντοτε έτοιμοι να δικαιολογήσουμε τις δικές τους βίαιες πράξεις, προβάλλοντας το απλό θεωρητικό επιχείρημα ότι δήθεν ο αντίπαλος δεν είναι πλέον γνήσιο μέλος της κοινότητας ή, ακόμη, ότι είναι λιγότερο άνθρωπος (Hebert, 1998).

Αυτό μας αναφέρει ο καθηγητής ψυχολογίας Martin Hebert στην προσπάθειά του να κάνει διάκριση ανάμεσα στους δύο αυτούς όρους της συντελεστικής και της εχθρικής επιθετικότητας. Για να δούμε, όμως, τι συμβαίνει στο χώρο ενός νηπιαγωγείου.

Αρχικά να πούμε ότι δεν είναι εύκολο να αποσαφηνίσει κανείς τους όρους «επιθετικότητα» και «επιθετική συμπεριφορά» και ανάμεσα στους ειδικούς υπάρχουν κάποιες βασικές διαφωνίες στην εξεύρεση ενός ικανοποιητικού ορισμού. Πολλοί επιστήμονες λαμβάνουν ως κριτήριο τις συνέπειες των πράξεων, για να καθορίσουν κάποιες συμπεριφορές ως ενδείξεις επιθετικότητας: δηλαδή συμπεριφορές οι οποίες δυνητικά μπορούν να προκαλέσουν ζημιά σε κάποιο άτομο ή αντικείμενο είτε εκείνες που έχουν άμεσο επιζήμιο αποτέλεσμα κρίνονται ως ενδείξεις επιθετικότητας. Επιθετικές ενέργειες με αυτή την έννοια είναι λ.χ. η φυσική επίθεση (γρονθοκοπήματα, κλοτσιές, δαγκωματιές), η φραστική επίθεση (βρισιές, φωνές, λεκτική υποτίμηση) ή η παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων (βίαιη απόσπαση αντικειμένων, καταστροφή περιουσίας κ.α.). μπορεί ένας τέτοιος ορισμός να είναι αντικειμενικός εφόσον αναφέρεται σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές πλην όμως η συμπεριφορά του νεαρού παιδιού είναι δυνατόν να έχει βλαβερές συνέπειες για άτομα ή αντικείμενα χωρίς να υπάρχει εκ μέρους του μια τέτοια πρόθεση. Π.χ. στην αυλή του νηπιαγωγείου όπου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά παίζουν μαζεμένα, ένα παιδί καθώς κατευθύνεται τρέχοντας προς την τσουλήθρα σπρώχνει κατά λάθος και ρίχνει στο έδαφος ένα άλλο παιδί. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να χρεώνεται με επιθετικότητα, μια και η πράξη του είναι μεν επιζήμια, αλλά γίνεται άθελά του, δηλαδή δεν έχει την πρόθεση να βλάψει το άλλο παιδί (Molnar, 1993).

Στην πράξη οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν, ενώ τείνουν να διαφοροποιούν την επιθετική συμπεριφορά σε :

- Εχθρική επιθετικότητα (hostile aggression) που έχει ως κύριο στόχο να προκαλέσει πόνο σε άλλους ανθρώπους και συνοδεύεται πάντοτε από αρνητικά συναισθήματα και
- Συντελεστική επιθετικότητα (instrumental aggression) που περιλαμβάνει ενέργειες που μπορεί να βλάψουν κάποιον άλλον, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια τέτοια άμεση πρόθεση.

Η συντελεστική επιθετικότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές που μπορεί μεν να είναι επιζήμιες, αλλά χρησιμοποιούνται ως μέσο για την επίτευξη κάποιο «άκακου» στόχου. Περιλαμβάνει λ.χ. συγκρούσεις για την απόκτηση κάποιου αντικειμένου (παιχνιδιού), την εξασφάλιση κάποιου δικαιώματος (την παράταση της παραμονής στην κούνια) ή την κυριαρχία μιας περιοχής - του κουκλόσπιτου - (Molnar, 1993).

Έχει ενδιαφέρον, λοιπόν, να δούμε, μελετώντας το αποτέλεσμα μιας επιθετικής συμπεριφοράς κατά πόσο αυτή είναι εχθρική ή συντελεστική επιθετική συμπεριφορά. Αυτός, εξάλλου, είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας. Αφού παρουσιάστηκαν διάφορες απόψεις πάνω στην παιδική επιθετικότητα, στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη μιας μεθοδολογικής προσέγγισης, θα καταγραφούν οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές των παιδιών, θα εξεταστούν και θα μας οδηγήσουν στα τελικά μας συμπεράσματα.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση

Ο άνθρωπος αδιάλειπτα νιώθει την ανάγκη και προσπαθεί να γνωρίσει τα συμβαίνοντα στον κόσμο γύρω του («πάντες άνθρωποι του ειδέναι ορέγονται φύσει», λέγει ο Αριστοτέλης) συνεχώς θέτει ερωτήματα – προβλήματα και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις, να βρει λύσεις στα ερωτήματα – προβλήματα αυτά. Όλοι μας νοιώθουμε αυτή την ανάγκη και όλοι επιχειρούμε, τόσο ο ειδικός επιστήμονας στις ειδικές ενασχολήσεις του, όσο και ο κοινός άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή, τα διάφορα φαινόμενα στο περιβάλλον μας και στον κόσμο : α) να τα περιγράψουμε, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν, β) να τα ερμηνεύσουμε, επισημαίνοντας τα αίτια που τα προκαλούν, γ) να τα προβλέψουμε, καθορίζοντας την πιθανή πορεία τους κάτω από ορισμένες συνθήκες και δ) να τα ελέγξουμε, τροποποιώντας την εξέλιξή τους προς επιθυμητή κατεύθυνση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην προσπάθεια αυτή για περιγραφή, ερμηνεία, πρόβλεψη και έλεγχο των φαινομένων, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ο κοινός άνθρωπος στηρίζεται, κυρίως, στις βιωμένες εμπειρίες, στις «αυθεντικές» λύσεις και στη λογική ανάλυση. Συνήθως καταφεύγει στις προσωπικές του εμπειρίες ή/και στις εμπειρίες των άλλων. Στις απόψεις – γνώμες σημαντικών προσώπων – αυθεντιών, σημερινών ή/και παλαιότερων. Σε παράγωγα λογικών συλλογισμών και λογικής ανάλυσης κ.τ.ο. αντίθετα, ο επιστήμονας ακολουθεί τη λεγόμενη επιστημονική ερευνητική μέθοδο, η οποία έχει δικούς της μεθοδολογικούς κανόνες και ακολουθεί δική της μεθοδολογική πορεία. Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος, σε σύγκριση προς τις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εξασφαλίζει εγκυρότερη γνώση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Πως, όμως, η ερευνητική μέθοδος στήριξε την εκπαίδευση, μέσα στα χρόνια, για να φέρει την πρόοδο και να επιλύσει προβλήματα; Ο Borg (Cohen–Manion, 1974), μας αναφέρει ότι η επιστημονική ερευνητική μέθοδος στην εκπαίδευση υπήρξε άστατη και ανομοιόμορφη. Ένας βασικός λόγος ήταν οι αναποτελεσματικές και μη επιστημονικές μέθοδοι που

χρησιμοποιήθηκαν από παιδαγωγούς για την απόκτηση γνώσης και την επίλυση των προβλημάτων τους. Μια άκριτη αποδοχή της άποψης της αυθεντίας, η οποία δεν στηρίζεται στην αντικειμενική μαρτυρία, και μια υπερβολική εξάρτηση από την προσωπική πείρα έχουν χαρακτηρίσει τις τεχνικές του παιδαγωγού κατά την επίλυση προβλημάτων.

Αυτή η μάλλον απαισιόδοξη πλην όμως ακριβής αποτίμηση της κατάστασης, επικρατούσε εν γένει για πολλά χρόνια και που εξακολουθεί και σήμερα να χαρακτηρίζει κάποιες περιοχές της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια έχουν επιτευχθεί μέτριες πρόοδοι, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των μεθόδων της κοινωνικής επιστήμης στη μελέτη της εκπαίδευσης και των προβλημάτων της. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι αυτή η ανάπτυξη έχει με τη σειρά της οδηγήσει σε σύγκρουση και διαμάχη, καθώς, υιοθετώντας έναν κοινωνικό – επιστημονικό προσανατολισμό, η εκπαιδευτική έρευνα απορρόφησε ταυτόχρονα δύο ανταγωνιζόμενες απόψεις των κοινωνικών επιστημών – την καθιερωμένη, παραδοσιακή άποψη και μια πιο πρόσφατα εμφανιζόμενη ριζοσπαστική άποψη. Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές επιστήμες είναι στην ουσία ίδιες με τις φυσικές επιστήμες και επομένως η μέριμνά τους είναι να ανακαλύψουν φυσικούς και καθολικούς νόμους οι οποίοι ρυθμίζουν και καθορίζουν την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά (θετικισμός). Η δεύτερη άποψη, ωστόσο, ενώ συμμερίζεται την αυστηρότητα των φυσικών επιστημών και έχει την ίδια μέριμνα με την παραδοσιακή κοινωνική επιστήμη στο να περιγράψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, τονίζει πως οι άνθρωποι διαφέρουν από τα άψυχα φυσικά φαινόμενα και μάλιστα και μεταξύ τους (αντι – θετικισμός). Αυτές οι αντιμαχόμενες απόψεις – καθώς και οι αντίστοιχες αντανάκλασεις τους στην εκπαιδευτική έρευνα – καταρχήν προέρχονται από διαφορετικές θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (Cohen–Manion, 1974). Θα εξετάσουμε αυτές τις θεωρήσεις λίγο πιο λεπτομερώς αμέσως παρακάτω.

2.2. Θετικισμός

Εξαιτίας της σπουδαιότητάς της για την επιστημολογική βάση της κοινωνικής επιστήμης και των συνεπειών της για την εκπαιδευτική έρευνα, αφιερώνω ένα μεγάλο τμήμα αυτού του κεφαλαίου στη συζήτηση μεταξύ θετικισμού και αντι - θετικισμού.

Ο θετικισμός είναι ιστορικά συνδεδεμένος με τον Γάλλο φιλόσοφο του 19^{ου} αιώνα Auguste Comte. Σύμφωνα με τον Comte, τα κοινωνικά φαινόμενα θα έπρεπε να θεωρούνται υπό το φως των φυσιολογικών (ή βιολογικών) νόμων και θεωριών και να διερευνώνται εμπειρικά, ακριβώς όπως και τα φυσικά φαινόμενα. Παρομοίως, τα βιολογικά φαινόμενα θα έπρεπε να θεωρούνται υπό το φως των χημικών νόμων και θεωριών (Cohen – Manion, 1994).

Η θέση του Comte οδήγησε σε ένα γενικό δόγμα του θετικισμού, το οποίο υποστήριζε ότι κάθε μορφή γνώσης βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία και μπορεί να προχωρήσει μόνο μέσω της παρατήρησης και του πειράματος.

Ο όρος «θετικισμός» υπολείπεται πάντοτε κάποιο νόημα και αυτό απορρέει από την αποδοχή των φυσικών επιστημών ως του παραδείγματος της ανθρώπινης γνώσης. Σύμφωνα με τον Giddens (Cohen – Manion, 1994), αυτό συμβαίνει πρώτον γιατί οι μεθοδολογικές διαδικασίες των φυσικών επιστημών μπορούν να εφαρμοστούν απευθείας στις κοινωνικές επιστήμες. Εδώ ο θετικισμός υποδηλώνει μια συγκεκριμένη στάση αναφορικά με τον κοινωνικό επιστήμονα ως έναν παρατηρητή της κοινωνικής πραγματικότητας. Δεύτερον, γιατί το τελικό προϊόν των διερευνήσεων των κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να διατυπωθεί με όρους παράλληλους με αυτούς των φυσικών επιστημών. Αυτό σημαίνει ότι οι αναλύσεις τους πρέπει να διατυπωθούν σε «νόμους» ή σε γενικεύσεις «που έχουν τη μορφή νόμων» του ίδιου είδους με αυτές που έχουν θεσπιστεί εν σχέσει με τα φυσικά φαινόμενα (Cohen – Manion, 1994).

Ο θετικισμός μπορεί να κερδίζει ένα μεγάλο μέρος της δύναμής του από την αντίθεση μεταξύ της συνεχούς και κοινά αποδεκτής προόδου, η οποία έχει επιτευχθεί στις φυσικές επιστήμες.

Εκεί όμως που είναι λιγότερο επιτυχής είναι όταν εφαρμόζεται στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπου η τεράστια πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και η ακαθόριστη και μη απτή ποιότητα των κοινωνικών φαινομένων αντιτίθενται πασιφανώς στην τάξη και την κανονικότητα του φυσικού κόσμου (Cohen – Manion, 1994).

Για το λόγο αυτό, στην εργασία μου δεν ακολούθησα τις τεχνικές του θετικισμού που κύρια χαρακτηριστικά τους έχουν, όπως είπαμε, την αποδοχή μεθόδων φυσικών επιστημών και την ανάλυση των δεδομένων με σκοπό την κατασκευή νόμων, αλλά, όπως θα δούμε και παρακάτω, ακολούθησα τις τεχνικές της φαινομενολογίας του αντι-θετικιστικού κινήματος, καθώς η φαινομενολογία αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης (μια και το θέμα μου έχει να κάνει με ανθρώπινη συμπεριφορά, την παιδική επιθετικότητα) και βλέπει τη συμπεριφορά ως κάτι που καθορίζεται από τα φαινόμενα της εμπειρίας και όχι από την εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα που περιγράφει κανείς.

Μιλήσαμε για θετικισμό, αλλά, παρά την αποδεδειγμένη επιτυχία του επιστημονικού εγχειρήματος – κυρίως στο πεδίο της φυσικής επιστήμης – οι οντολογικές και επιστημονικές βάσεις του έχουν βρεθεί στο στόχαστρο διαρκούς και μερικές φορές σφοδρής κριτικής προερχόμενης από αρκετές κατευθύνσεις.

Η εξέγερση ενάντια στο θετικισμό πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός ευρέος μετώπου, προσελκύοντας μερικούς από τους καλύτερους διανοούμενους της Ευρώπης – φιλοσόφους, επιστήμονες, κριτικούς της κοινωνικής πραγματικότητας και δημιουργικούς καλλιτέχνες.

Στην ουσία, πρόκειται για μια αντίδραση ενάντια στην κοσμοεικόνα που προέβαλλε η επιστήμη, η οποία, πιστεύεται, δυσφημίζει τη ζωή και το πνεύμα. Ο ακριβής στόχος της επίθεσης των αντι - θετικιστών υπήρξε η μηχανιστική και αναγωγιστική άποψη της επιστήμης για τη φύση, η οποία εξ ορισμού αποκλείει τις ιδέες της επιλογής, της ελευθερίας, της ατομικότητας και της ηθικής υπευθυνότητας (Cohen – Manion, 1994).

Αναφέρω μία από τις πιο χαρακτηριστικές κριτικές που εκτοξεύονται εναντίον της θετικιστικής κοινωνικής επιστήμης, προερχόμενη από τις ίδιες τις

τάξεις της, όπως αυτή καταγράφηκε στο βιβλίο των Cohen – Manion (1994).
« Μπορούμε, και πράγματι κατασκευάζουμε θεωρίες γύρω από τον εαυτό μας και τον κόσμο μας και επιπλέον, ενεργούμε σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες. Εφόσον δεν καταφέρνει να το αναγνωρίσει αυτό, η θετικιστική κοινωνική επιστήμη θεωρείται ότι αγνοεί τις βαθιές διαφορές ανάμεσα στην ίδια και στις φυσικές επιστήμες, βρίσκεται σε μία σχέση υποκειμένου – υποκειμένου με το πεδίο της μελέτης της και όχι σε μία σχέση υποκειμένου – αντικειμένου. Ασχολείται με έναν ήδη ερμηνευμένο κόσμο, στον οποίο τα νοήματα που αναπτύσσουν τα ενεργά υποκείμενα στην ουσία υπεισέρχονται στην πραγματική συγκρότηση ή παραγωγή του κόσμου».

2.3. Αντιθετικιστικό κίνημα - Φαινομενολογία

Ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να κατανοηθεί μόνον από τη σκοπιά των ατόμων τα οποία αποτελούν μέρος της συνεχιζόμενης δράσης που διερευνάται και το μοντέλο για τον άνθρωπο είναι αυτόνομο και όχι η πλαστική εκδοχή που προτιμούν οι θετικιστές ερευνητές. Οι αντι - θετικιστές ισχυρίζονται ότι η συμπεριφορά των ατόμων μπορεί να κατανοηθεί μόνον από τον ερευνητή που έχει κοινό με αυτά πλαίσια αναφοράς : η κατανόηση των ερμηνειών που κάνουν τα άτομα για τον κόσμο γύρω τους πρέπει να προέλθει από μέσα, όχι απ' έξω. Έτσι, η κοινωνική επιστήμη θεωρείται μάλλον ένα υποκειμενικό παρά αντικειμενικό εγχείρημα, ένα μέσο πραγμάτευσης της άμεσης εμπειρίας των ανθρώπων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Cohen – Manion ,1994). Το ακόλουθο απόσπασμα συλλαμβάνει καλά το πνεύμα με το οποίο θα εργαζόταν ο αντι - θετικιστής κοινωνικός επιστήμονας :

«Ο σκοπός της κοινωνικής επιστήμης είναι να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως τη βλέπουν διαφορετικοί άνθρωποι και να καταδείξει πως οι απόψεις τους διαμορφώνουν τη δράση που αναλαμβάνουν μέσα στην πραγματικότητα αυτή. Εφόσον οι κοινωνικές επιστήμες δεν μπορούν να διεισδύσουν σ' αυτό που βρίσκεται πίσω από την κοινωνική πραγματικότητα, πρέπει να δουλέψουν απευθείας με τους ορισμούς που δίνει ο άνθρωπος για την πραγματικότητα και με τους κανόνες που επινοεί προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα που του θέτει. Ενώ οι κοινωνικές επιστήμες δεν αποκαλύπτουν την τελική αλήθεια, ωστόσο μας βοηθάνε να κατανοήσουμε τον κόσμο μας. Αυτό που προσφέρουν οι κοινωνικές επιστήμες είναι η εξήγηση, αποσαφήνιση και απομυθοποίηση των κοινωνικών μορφών που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει γύρω του. Beck» (Cohen – Manion,1994).

Το αντι - θετικιστικό κίνημα έχει επηρεάσει σε τέτοιο βαθμό αυτές τις συστατικές περιοχές της κοινωνικής επιστήμης, δηλαδή την ψυχολογία και την κοινωνική ψυχολογία, ώστε σε κάθε περίπτωση να έχει αναπτυχθεί ένα κίνημα που αντανακλά τη διάθεση του αντι - θετικισμού, παράλληλα με τις

δεσπόζουσες τάσεις. Το κατά πόσο αυτή η εξέλιξη αντιμετωπίζεται με τρόπο ανταγωνιστικό ή συμπληρωματικό, εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από την προσωπική οπτική γωνία του καθενός.

Εμάς μας ενδιαφέρει εδώ το αντι - θετικιστικό κίνημα στην κοινωνιολογία, το οποίο αντιπροσωπεύεται από τρεις σχολές σκέψης – τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει, και θα μιλήσουμε παρακάτω, η φαινομενολογία που αποτέλεσε τη βάση της μεθοδολογικής μου προσέγγισης πάνω σ' αυτή την εργασία. Χρήσιμα όμως χαρακτηριστικά και των δύο άλλων σχολών, θα αναφερθούν όπως για τον «αναστοχασμό», που χρησιμοποιούν οι εθνομεθοδολόγοι αλλά και για την έννοια της συμβολικής αλληλεπίδρασης από το έργο του G.H. Mead (Cohen – Manion, 1994). Ένα κοινό στοιχείο και στις τρεις σχολές είναι το ενδιαφέρον για τα φαινόμενα, δηλαδή τα πράγματα που αντιλαμβανόμαστε άμεσα με τις αισθήσεις μας καθώς ασχολούμαστε με την καθημερινή ζωή μας, με μια συνακόλουθη έμφαση στην ποιοτική, σε αντίθεση με την ποσοτική, μεθοδολογία.

Η φαινομενολογία είναι μια θεωρητική οπτική που υποστηρίζει τη μελέτη της άμεσης εμπειρίας και βλέπει τη συμπεριφορά ως κάτι που καθορίζεται από τα φαινόμενα της εμπειρίας μάλλον, παρά από την εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα που περιγράφει κανείς. Αν και οι φαινομενολόγοι διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά ειδικά ζητήματα, υπάρχει μια αρκετά γενική συμφωνία στα ακόλουθα σημεία που έχουν επισημανθεί από τον Curtis, τα οποία μπορούν να εκληφθούν ως διακριτικά γνωρίσματα της φιλοσοφικής τους οπτικής.

1. Πίστη στη σπουδαιότητα και, κατά κάποιον τρόπο, στην πρωτοκαθεδρία της υποκειμενικής συνειδητότητας.
2. Κατανόηση της συνειδητότητας ως ενεργητικής και ως πηγής νοήματος στη ζωή.
3. Ισχυρισμός ότι υπάρχουν ορισμένες ουσιώδεις δομές στη συνειδητότητα, των οποίων μπορούμε να έχουμε άμεση γνώση μέσω ενός ορισμένου στοχασμού. Το τι είναι ακριβώς αυτές οι δομές

είναι ζήτημα σχετικά με το οποίο έχουν διαφοροποιηθεί οι φαινομενολόγοι (Cohen – Manion, 1994).

Στο φαινομενολογικό κίνημα μπορούν να ανιχνευθούν διάφορα ρεύματα. Θα εξετάσουμε με συντομία δύο από αυτά – την υπερβατική φαινομενολογία του Husserl και την υπαρξιστική φαινομενολογία, της οποίας ο Schutz είναι ίσως ο πλέον χαρακτηριστικός εκπρόσωπος.

Το ενδιαφέρον του Husserl, ο οποίος θεωρείται από πολλούς ο ιδρυτής της φαινομενολογίας, ήταν να διερευνήσει την πηγή των βάσεων της επιστήμης και να θέσει σε αμφισβήτηση τις «αυτονόητες» παραδοχές της καθημερινής ζωής (βλ. Burrell & Morgan, 1979). Για να το κάνει αυτό, ασχολήθηκε με τη χάραξη μιας νέας κατεύθυνσης στην ανάλυση της συνειδητότητας. Το σύνθημά του ήταν «πίσω στα πράγματα!», που γι' αυτόν σήμαινε την ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο τα πράγματα παρουσιάζονται σε μας άμεσα και όχι διαμεσολαβημένα από τις πολιτιστικές και συμβολικές δομές. Με άλλα λόγια, καλούμαστε να κοιτάξουμε πέρα από τις λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, στις ουσίες που αποτελούν τη βάση τους. Για να το κάνουμε αυτό, ο Husserl μας προτρέπει να «βάλουμε τον κόσμο σε παρενθέσεις» ή να απελευθερωθούμε από τους συνηθισμένους μας τρόπους αντίληψης του κόσμου. Αυτό που απομένει από αυτή την αναγωγή είναι η συνειδητότητά μας, η οποία αποτελείται από τρία στοιχεία – το «Εγώ», που σκέπτεται, τις διανοητικές αξίες αυτού του σκεπτόμενου υποκειμένου και τα εμπρόθετα αντικείμενα αυτών των διανοητικών πράξεων. Επομένως, ο στόχος αυτής της μεθόδου της εποχής, όπως την αποκαλούσε ο Husserl, είναι ο διαμελισμός της σύστασης των αντικειμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μας απελευθερώσει από όλες τις προκαταλήψεις μας για τον κόσμο (Cohen – Manion, 1994).

Το ενδιαφέρον του Schutz στρεφόταν στο να συσχετίσει τις ιδέες του Husserl με τα ζητήματα της κοινωνιολογίας και την επιστημονική μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Κεντρικό θέμα του ενδιαφέροντός του ήταν η κατανόηση της νοηματικής δομής του κόσμου της καθημερινής ζωής. Έτσι, τις απαρχές του νοήματος τις αναζήτησε στη «ροή της συνείδησης» - κατά βάση μια αδιάσπαστη ροή βιωμάτων, τα οποία δεν έχουν κανένα νόημα αυτά

καθαυτά. Μπορεί κανείς να τους αποδώσει νόημα μονάχα αναδρομικά, μέσα από μια πορεία κατά την οποία γυρίζει πίσω στον εαυτό του και εξετάζει αυτό που έχει συμβεί. Με άλλα λόγια, το νόημα μπορεί να εξηγηθεί κατ' αυτόν τον τρόπο από την έννοια της αναστοχαστικότητας. Για τον Schutz, η απόδοση νοήματος αναστοχαστικά εξαρτάται από την επισήμανση εκ μέρους των ανθρώπων του σκοπού ή στόχου που αυτοί επιδιώκουν (Cohen – Manion, 1994).

Σύμφωνα με τον Schutz, ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε τη συμπεριφορά των άλλων εξαρτάται από μία πορεία τυποποίησης, μέσω της οποίας ο παρατηρητής κάνει χρήση εννοιών που μοιάζουν με τους «ιδεότυπους», προκειμένου να βγάλει ένα νόημα σχετικά με το τι κάνουν οι άνθρωποι. Αυτές οι έννοιες αντλούνται από την εμπειρία μας της καθημερινής ζωής διαμέσου ακριβώς αυτών, ισχυρίζεται ο Schutz, ταξινομούμε και οργανώνουμε τον καθημερινό μας κόσμο (Cohen – Manion, 1994).

Όπως η φαινομενολογία έτσι και η εθνολογία ενδιαφέρεται και αυτή για τον κόσμο της καθημερινής ζωής. Πιο ειδικά, στρέφεται στους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες επιτυγχάνουν και διατηρούν την αλληλεπίδραση σε μια κοινωνική συναναστροφή, τις παραδοχές που κάνουν, τις συμβάσεις που αξιοποιούν και τις πρακτικές που υιοθετούν (Cohen – Manion, 1994). Εντοπίζοντας τις «αυτονόητες» παραδοχές που χαρακτηρίζουν οποιαδήποτε κοινωνική κατάσταση και τους τρόπους με τους οποίους εμπλεκόμενοι οι άνθρωποι καθιστούν τις δραστηριότητές τους ορθολογικά εξηγήσιμες, οι εθνολόγοι χρησιμοποιούν την έννοια του «αναστοχασμού» (reflexivity). Ο αναστοχασμός αναφέρεται στον τρόπο κατά τον οποίο όλες οι αφηγήσεις των κοινωνικών πλαισίων, περιγραφές, αναλύσεις, επικρίσεις κ.τ.λ. και τα κοινωνικά πλαίσια που τις προκαλούν βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεξάρτηση. Σύμφωνα, δηλαδή, με τον αναστοχασμό, στρέφει κανείς την προσοχή του σε ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικής δραστηριότητας και επιδιώκει να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι

διαπραγματεύονται τα κοινωνικά πλαίσια μέσα από τα οποία βρίσκονται, ενδιαφέρεται να κατανοήσει πως οι άνθρωποι κατανοούν και τακτοποιούν το περιβάλλον τους (Cohen – Manion, 1994). Κατά τη συμβολική αλληλεπίδραση αυτό που αξίζει να αναφέρουμε είναι ότι πρόκειται για μια έννοια που προέρχεται από το έργο του G. H. Mead. Ο Mead και οι υποστηρικτές της έννοιας αυτής στρέφουν την προσοχή τους στη φύση της αλληλεπίδρασης, στις δυναμικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους ανθρώπους (Cohen – Manion, 1994). Επικεντρώνοντας την προσοχή του στην ίδια την αλληλεπίδραση ως μονάδα μελέτης, ο οπαδός της συμβολικής αλληλεπίδρασης δημιουργεί μια πιο ενεργητική εικόνα του ανθρώπινου όντος και απορρίπτει την εικόνα του παθητικού καθοριζόμενου οργανισμού. Τα άτομα αλληλεπιδρούν. Οι κοινωνίες αποτελούνται από αλληλεπιδρώντα άτομα. Οι άνθρωποι συνεχώς υφίστανται αλλαγές μέσα από την αλληλεπίδραση και η κοινωνία αλλάζει μέσω της αλληλεπίδρασης, μας λέει ο Mead. Η αλληλεπίδραση υποδηλώνει ανθρώπινα όντα που δρουν το ένα σε σχέση με το άλλο, που παίρνουν υπόψη τους το ένα το άλλο, που δρουν, αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και δρουν εκ νέου. Έτσι, προβάλλει ένα πιο δυναμικό και ενεργητικό ανθρώπινο ον, παρά ένα δρων υποκείμενο που απλώς αντιδρά στους άλλους (Cohen – Manion, 1994).

Έκρινα, λοιπόν, χρήσιμο τελειώνοντας την ενότητα αυτή να αναφερθώ, έστω και περιεκτικά, και στις δύο αυτές έννοιες του «αναστοχασμού» και της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», καθώς παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τη δική μου μεθοδολογική προσέγγιση της φαινομενολογίας. Όπως μας αναφέρουν οι Cohen – Manion (1994), *«ένα χαρακτηριστικό που είναι κοινό στις οπτικές της φαινομενολογίας, της έννοιας του «αναστοχασμού» και της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», και που τις καθιστά εξαιρετικά ελκυστικές για τον υποψήφιο ερευνητή της εκπαίδευσης, είναι ο τρόπος με τον οποίο «ταιριάζουν» με φυσικότητα με το είδος της δράσης που βρίσκει κανείς σε αίθουσες διδασκαλίας και σε σχολεία, μιας δράσης που χαρακτηρίζεται από μαθητές και δασκάλους ... ως δράση που συνεχώς προσαρμόζεται, υπολογίζει, εκτιμά, διαπραγματεύεται, επενεργεί και αλλάζει»*. Ακόμα ένα

χαρακτηριστικό που μας αναφέρουν είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι οπτικές μπορούν να διατηρούν την «ακεραιότητα» της κατάστασης στην οποία απασχολούνται. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση του ερευνητή στη δόμηση, ανάλυση και ερμηνεία της κατάστασης είναι παρούσα σε πολύ μικρότερο βαθμό απ' ότι θα ήταν σε μια ερευνητική προσέγγιση περισσότερο παραδοσιακά προσανατολισμένη, κάτι το οποίο δεν επιθυμούσα για τη δική μου έρευνα, γι' αυτό και δεν επέλεξα τη θετικιστική φιλοσοφία μιας μεθοδολογικής προσέγγισης.

2.4. Ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση;

Το κεφάλαιο αυτό της μεθοδολογίας επικεντρώνεται στις μεθόδους ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους κοινωνικούς επιστήμονες για τη συλλογή των κοινωνικών δεδομένων και κατ' επέκταση γίνεται λόγος για τις δικές μου μεθοδολογικές επιλογές. Στην παρούσα ενότητα γίνεται λόγος για τις δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις μιας έρευνας : την ποιοτική και την ποσοτική προσέγγιση, και εξηγούνται οι λόγοι της δικής μου μεθοδολογικής επιλογής.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να εξεταστούν και να κατανοηθούν τα κοινωνικά φαινόμενα και ο κάθε τρόπος προσφέρει το δικό του βαθμό αξιοπιστίας – μέτρηση του ίδιου πράγματος σε διαφορετικές περιπτώσεις – και εγκυρότητας – μέτρηση αυτού που πρέπει να μετρηθεί. Η κοινωνική μέθοδος βασίζεται σε δύο προσεγγίσεις : τις ποιοτικές και τις ποσοτικές, και καθεμία από αυτές έχει τις δικές της διακλαδώσεις. Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τις ποιοτικές, μερικοί τις ποσοτικές, ενώ άλλοι και τις δύο. Η εκτενής ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων δεν εντάσσεται στους σκοπούς αυτής της ενότητας. Όμως θα παρουσιάσω μερικά χαρακτηριστικά και των δύο προσεγγίσεων, προκειμένου να στηρίξω τη δική μου μεθοδολογική προσέγγιση.

Οι ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις έχουν πολλά κοινά : και οι δύο προσπαθούν να συλλέξουν ακριβείς πληροφορίες για τα κοινωνικά φαινόμενα, όμως έχουν διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που τις συλλέγουν. Οι ερευνητές που υιοθετούν μία αντικειμενιστική (ή θετικιστική) προσέγγιση (για την οποία έγινε λόγος στην προηγούμενη ενότητα, καθώς και για την αντιθετικιστική προσέγγιση) του κοινωνικού κόσμου και που τον θεωρούν παρόμοιο με το σκληρό, πραγματικό και εξωτερικό, σε σχέση με το άτομο, κόσμο των φυσικών φαινομένων, θα στραφούν στο φάσμα των παραδοσιακών επιλογών – επισκοπήσεις, πειράματα, και τα συναφή. Άλλοι που διάκινται ευνοϊκά στην πιο υποκειμενιστική (ή αντι – θετικιστική) προσέγγιση και που θεωρούν ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι πιο

εύπλαστος, προσωπικός και έχει επίκεντρό του τον άνθρωπο, θα επιλέξουν από ένα φάσμα πρόσφατα αναδυόμενων τεχνικών – όπως είναι, για παράδειγμα, οι ιστορίες ζωής, η συνέντευξη, η συμμετοχική ή μη παρατήρηση και άλλες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ποσοτικές μέθοδοι είναι βασισμένες στη θετικιστική παράδοση, που επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις του αντικειμένου που εξετάζουν, προκειμένου να εξαγάγουν αιτιακές σχέσεις. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους στηρίζεται σε αριθμητικά δεδομένα που προέρχονται από ειδικά δομημένα κλειστά ερωτηματολόγια ή από οποιαδήποτε μέθοδο που στηρίζεται σε μετρήσεις και αριθμητικά στοιχεία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Όταν κάποιος συμφωνεί με την άποψη αυτή που αντιμετωπίζει τον κοινωνικό κόσμο όπως τον φυσικό – σαν να ήταν μια σκληρή, εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα – τότε η επιστημονική διερεύνηση θα κατευθυνθεί στην ανάλυση των σχέσεων και των κανονικοτήτων ανάμεσα σε επιλεγμένους παράγοντες αυτού του κόσμου. Θα είναι, δηλαδή, κατά κύριο λόγο, ποσοτική διερεύνηση. (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ωστόσο, εάν κάποιος διάκειται ευνοϊκά στην εναλλακτική άποψη για την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία τονίζει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας των ατόμων στη δημιουργία του κοινωνικού κόσμου, τότε η προσπάθεια για κατανόηση εστιάζεται σε διαφορετικά ζητήματα και τα προσεγγίζει με διαφορετικούς τρόπους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται, λοιπόν, περισσότερο στην κατανόηση του ερευνητή ως προς το αντικείμενο που εξετάζει. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση πρέπει να στηριχτεί στην καλή γνώση του αντικειμένου που εξετάζει, ώστε να συλλέξει όλες τις πληροφορίες που μπορεί – ανοικτές ερωτήσεις, διάφοροι υπαινιγμοί, ισχυρισμοί, υπονοούμενα και οτιδήποτε άλλο είδος ανεπίσημων σημαντικών στοιχείων. Επιπλέον – και αυτό είναι πολύ σημαντικό – ο ερευνητής πρέπει να είναι πού

καλά ειδικευμένος ώστε να ξεχωρίζει την κοινωνική από την άχρηστη ή από την κακή πιθανών πληροφορήση (Bell, 2001)

Σύμφωνα με το θέμα μου, που έχει να κάνει με την ανάλυση μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, έκρινα πως καταλληλότερο είδος για τον σχεδιασμό της έρευνάς μου ήταν η ποιοτική προσέγγιση. Καθώς δεν με ενδιέφερε να πραγματοποιήσω μετρήσεις με τη χρήση επιστημονικών τεχνικών που δίνουν ποσοτικά και πιθανά γενικά συμπεράσματα (αν και δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να ήταν εφικτό κάτι τέτοιο για τη διερεύνηση του δικού μου θέματος στην περίπτωση που ακολουθούσα την ποσοτική έρευνα, πιστεύω θα ήταν αρκετά δύσκολο). Στόχος της δικής μου προσπάθειας ήταν να κατανοήσω το παιδί και τις ενέργειές του. Πιο συγκεκριμένα, να δω ποια μορφή επιθετικότητας είναι εκείνη που χαρακτηρίζει περισσότερο τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Οι δύο αυτοί τύποι επιθετικότητας, είναι η εχθρική επιθετικότητα που έχει σκοπό να προκαλέσει κακό και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα και η συντελεστική επιθετικότητα, που μπορεί μεν να προκαλεί κακό σε κάποιο άλλο άτομο, ωστόσο δεν υπήρχε αρχικά η πρόθεση αυτή.

Η ποιοτική προσέγγιση κάλυπτε περισσότερο τις ανάγκες της έρευνάς μου αυτής, καθώς επικεντρώνεται στο παιδί και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Η ποιοτική έρευνα προσεγγίζει τέτοια θέματα με διαφορετικούς τρόπους από τις στατικές αναλύσεις και τα πειράματα της ποσοτικής έρευνας. Για παράδειγμα, με την παρατήρηση όπου ακολούθησα και συνέλεξα τα δικά μου δεδομένα.

Τελειώνοντας την ενότητα αυτή, αναφέρω ένα τμήμα από το βιβλίο της Judith Bell (2001) που κάνει λόγο στα όσα έγραψαν κάποιοι επικριτές της ποσοτικής έρευνας : *«Αμφιβάλλουμε αν υπάρχουν κοινωνικά «δεδομένα», ενώ αναρωτιόμαστε πώς και ποια «επιστημονική» προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε άτομα κι όχι αριθμούς».*

2.5. Η μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ήταν εκείνο το είδος έρευνας που έκρινα εξαιρετικά κατάλληλο για να εργαστώ επάνω στο θέμα της παιδικής επιθετικότητας και να απαντήσω στο ερώτημα ποια μορφή είναι κυρίαρχη στο χώρο του νηπιαγωγείου, η συντελεστική ή η εχθρική επιθετική συμπεριφορά. Αφού μελέτησα διεξοδικά και εξέτασα τα χαρακτηριστικά όλων των ειδών έρευνας, αποφάσισα πως το καταλληλότερο για την έρευνά μου ήταν η μελέτη περίπτωσης, καθώς τα χαρακτηριστικά της εξυπηρετούν τους στόχους μου και χρονικά και ερευνητικά.

Η μελέτη περίπτωσης δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Στη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιούνται συνήθως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται κάθε άλλη μέθοδος. Η μέθοδος που επέλεξα για τη συγκέντρωση των πληροφοριών μου πάνω στο θέμα της παιδικής επιθετικότητας, είναι, όπως θα δούμε και παρακάτω αναλυτικότερα, η μέθοδος της παρατήρησης.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι το ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση και να αναγνωρίσει, ή να προσπαθήσει να αναγνωρίσει, τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην εργασία του (δηλαδή στην έρευνα). Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να μην ενδιαφέρουν μια ευρείας κλίμακας έρευνα, αλλά μπορεί να είναι αποφασιστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία της λειτουργίας των συστημάτων ή των οργανισμών που μελετώνται.

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης, σε αντίθεση με εκείνον που εκτελεί πειράματα και που χειρίζεται μεταβλητές, προκειμένου να καθορίσει την αιτιακή τους σημασία, ή από αυτόν που διενεργεί επισκοπήσεις και υποβάλλει τυποποιημένες ερωτήσεις σε μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα ατόμων, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνηθούν βαθιά και να αναλυθούν συστηματικά τα

πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα.

Στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης, βρίσκεται μία μέθοδος παρατήρησης, μας αναφέρουν οι Cohen & Manion (1994). Παρατήρηση είναι η θέαση – ακρόαση, από τον ίδιο τον ερευνητή, καταστάσεων όπου λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φαινόμενο. Επίσης, παρατήρηση είναι η μέτρηση και η καταγραφή των σχετικών με το ερευνώμενο θέμα πληροφοριών, με βάση τα όσα ο ίδιος ο ερευνητής είδε και άκουσε καθώς το ερευνώμενο φαινόμενο εκτυλίσσονταν ενώπιόν του (Bell, 2001).

Η κύρια μεθοδολογική διαφορά της παρατήρησης από τις άλλες τεχνικές συλλογής υλικού (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, καθώς και τα παντός είδους τεστ) είναι ότι, ενώ σε όλες τις άλλες αυτές τεχνικές η συλλογή δεδομένων βασίζεται στις περιγραφές – απαντήσεις που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, γραπτώς ή προφορικώς, σε ερωτήσεις όπου ο ερευνητής υποβάλλει, στην παρατήρηση η συλλογή των δεδομένων βασίζεται σε περιγραφές – μετρήσεις που δίνει ο ίδιος ο ερευνητής ο οποίος φροντίζει να είναι αυτόπτης και αυτήκοος μάρτυρας των διαδραματιζομένων. Δηλαδή, ο παρατηρητής, θα έλεγε κανείς, χρησιμεύει ως όργανο μέτρησης.

Για τη δική μου έρευνα έκρινα ότι η παρατήρηση ήταν η καλύτερη μέθοδος συλλογής πληροφοριών, επειδή οι μετρήσεις της στηρίζονται στις περιγραφές από έναν «τρίτο» αξιολογητή της πραγματικής συμπεριφοράς των υποκειμένων, έναντι των άλλων μέσων συλλογής που στηρίζονται στις περιγραφές των ίδιων των υποκειμένων.

Όπως έχει αναφερθεί, σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσω την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, με ενδιέφερε να δω κατά πόσο η συμπεριφορά αυτή έχει κίνητρο να προκαλέσει τον πόνο ή από την άλλη μεριά, κατά πόσο περιλαμβάνει ενέργειες που μπορεί μεν να βλάπτουν κάποιον, χωρίς όμως να υπάρχει η άμεση πρόθεση. Τι συμβαίνει, λοιπόν, πιο συχνά στα παιδιά αυτής

της ηλικίας; Όπως θα αναφέρω αναλυτικότερα παρακάτω, ο τύπος της παρατήρησης που επέλεξα να εργαστώ για να συλλέξω τα δεδομένα μου, ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση.

Γενικώς, η παρατήρηση θεωρείται ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων, κυρίως, για τις έρευνες, όπου το αντικείμενο μελέτης είναι ευρέα ποικίλα σύνολα συμπεριφοράς, η οποία αυθόρμητα και πηγαία εκτυλίσσεται στο φυσικό της περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να πει ότι η παρατήρηση φέρεται ως αντίποδας του πειράματος. Ότι «παρατήρηση» είναι να μελετάμε τα φαινόμενα, χωρίς καμία δική μας εξωτερική παρέμβαση για έλεγχο «τρίτων» παραγόντων, πρέπει να τονιστεί ότι η παρατήρηση είναι ένα μέσο συλλογής εμπειρικών δεδομένων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και τα διάφορα τεστ και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ακόμη και στις πειραματικές έρευνες.

Αφεταιρία για να αποφασίσει κανείς που διενεργεί επιστημονική έρευνα, ποιες θα είναι οι μορφές συμπεριφοράς που θα παρατηρήσει και θα καταγράψει, είναι να διατυπωθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα ή και υποθέσεις της επιχειρούμενης έρευνας.

Θα πρέπει, δηλαδή, να καθοριστούν α) οι συγκεκριμένες καταστάσεις – συνθήκες στις οποίες εκτυλίσσεται το υπό μελέτη φαινόμενο για να αποτελέσουν πεδία παρατήρησης, β) τα συγκεκριμένα γεγονότα και μορφές συμπεριφοράς που θα πρέπει στις καταστάσεις αυτές, συστηματικά, να παρατηρηθούν. (Πεδίο παρατήρησης κατά τη δική μου έρευνα, είχε οριστεί ο προαύλιος χώρος των παιδιών, όπου μπορούν να ενεργούν ελεύθερα τα νήπια μαζί με τους συνομηλίκους τους, καθώς και η αίθουσα, όταν οι συνθήκες δεν επέτρεπαν το πρώτο. Μέσα στην αίθουσα η παρατήρηση γινόταν μόνο κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφοράς μέσα στην αίθουσα έχουμε μόνο

μία φορά, ενώ οι υπόλοιπες τρεις, έχουν ως πεδίο τους, τον προαύλιο χώρο του σχολείου).

Σκοπός της δικής μου παρατήρησης, ύστερα και από τη σύμφωνη γνώμη της επιβλέπουσας καθηγήτριας της εργασίας μου, ήταν να καταγραφεί από τη στιγμή που θα ξεκινούσε η παρατήρηση ως και το τέλος (τη διάρκειά της την όριζα εγώ, ανάλογα με το ενδιαφέρον κάθε φορά) όλη η συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου παιδιού. Και αναφέρω συγκεκριμένου, καθώς κατά την πρώτη μου επίσκεψη στο νηπιαγωγείο σε μια συνολική παρατήρηση όλων των παιδιών μιας τάξης, επέλεξα να παρατηρήσω συστηματικά τέσσερα μόνο από αυτά, δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς στόχος της έρευνάς μου ήταν να εξετάσω το αποτέλεσμα της επιθετικής συμπεριφοράς, όπου θα μου δείξει κατά πόσο, τελικά, είναι συχνό το φαινόμενο τα παιδιά αυτής της ηλικίας να προκαλούν επεισόδια συντελεστικής ή εχθρικής επιθετικής συμπεριφοράς και όχι να καταγράψω τις μορφές παιδικής επιθετικότητας ή κατά πόσο τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια, οπότε και θα χρειαζόμουν μεγαλύτερο πλήθος δείγματος. Η μελέτη περίπτωσης, λοιπόν, εδώ διερευνά σε βάθος τη συμπεριφορά των τεσσάρων παιδιών, με σκοπό να απαντήσουμε στο ερώτημα εχθρική ή συντελεστική επιθετικότητα, χωρίς να προβλέπουμε σε κανένα είδος γενίκευσης.

Αφού, λοιπόν, έχει επιλεγεί το «πεδίο» παρατήρησης, όπως είπαμε, η αυλή του σχολείου, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε διάλειμμα, αλλά και η αίθουσα κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες των νηπίων και έχει αποφασιστεί το περιεχόμενο της παρατήρησης: οι παντός είδους ενέργειες του πατρατηρώμενου, κάθε φορά, παιδιού, τίθεται στη συνέχεια το ερώτημα πώς πρέπει να ενεργήσει ο παρατηρητής για να καταγράφει τις ζητούμενες πληροφορίες.

Αν επρόκειτο να χρησιμοποιήσω ως μέθοδο συλλογής των δεδομένων μου π.χ. το ερωτηματολόγιο, θα έπρεπε να ενεργήσω περίπου ως εξής : Να συναντήσω τα παιδιά σε μικρές ομάδες, σε κάποια ήσυχη αίθουσα, και να τους δώσω να συμπληρώσουν το έντυπο ερωτηματολόγιο. Κάτι το οποίο, φυσικά, δεν θα ήταν ποτέ δυνατό να γίνει, καθώς τα νήπια δεν γνωρίζουν ακόμα να γράφουν και να διαβάζουν.

Αν, πάλι, είχα επιλέξει τη συνέντευξη, η διαδικασία θα ήταν πιο απαιτητική: θα έπρεπε σε κάποιο ήσυχο δωμάτιο, κατά προτίμηση μέσα στο σχολείο του παιδιού, να συναντήσω κάθε παιδί χωριστά και να του υποβάλλω προφορικά τις προκαθορισμένες ερωτήσεις, τη μία μετά την άλλη, και το παιδί να τις απαντά. Έπειτα, σε ειδικό έντυπο, θα κατέγραφα τις απαντήσεις των παιδιών, όσο πιο πιστά μπορούσα. Κι εδώ, αναρωτιέται κανείς, ποιο θα ήταν το επίπεδο της επικοινωνίας μεταξύ συνεντευκτή και ενός νηπίου, και πως θα μπορούσε να εκφράσει το νήπιο σκέψεις και συναισθήματά του. Η Dorothy H. Cohen (1991), στο βιβλίο της *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*, μας αναφέρει σχετικά πως τα παιδιά, μπορεί να μαθαίνουν να μιλούν πολύ γρήγορα, δεν χρησιμοποιούν όμως την ομιλία για να εκφράσουν το πώς αισθάνονται και το τι σκέφτονται. Συνήθως, μας λέει, μιλούν για το τι συμβαίνει γύρω τους, εκφράζουν τις ανάγκες τους ή κτίζουν φανταστικούς κόσμους. Δεν περιμένουμε από ένα παιδί να μας πει ότι νοιώθει λυπημένο ή ότι δεν κατάλαβε την ερώτηση, για παράδειγμα, που άκουσε. Τα αισθήματά του και οι σκέψεις του φαίνονται, μας λέει η Cohen, από τον τρόπο που το παιδί κινείται ή κάθεται, από την έκφραση που είναι ζωγραφισμένη στο πρόσωπό του, από τη συμπεριφορά του προς τα άλλα παιδιά.

Κι εδώ ακριβώς έρχεται η παρατήρηση για να τα καταγράψει όλα αυτά. Κλείνοντας αυτή τη μικρή παρένθεση και συνεχίζοντας στην ανάλυση της μεθοδολογικής μου προσέγγισης, συνεχίζω με το πώς πρέπει να ενεργήσει ο ερευνητής για να παρατηρήσει και να καταγράψει τα δεδομένα του και, κατ' επέκταση, το πώς εγώ ενήργησα.

Υπάρχουν διάφοροι εναλλακτικοί τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής – παρατηρητής για να καταγράψει τις απαιτούμενες πληροφορίες. Ένας τρόπος διενέργειας της παρατήρησης είναι να χρησιμοποιεί ο παρατηρητής κάποιο ειδικό έντυπο «σχεδίου καταγραφής». Στο σχέδιο αυτό, έχουν καταχωρηθεί όλα τα διαφορετικά περιεχόμενα της παρατήρησης. Ο ερευνητής ενώ παρατηρεί το υπό μελέτη φαινόμενο, συμπληρώνει το έντυπο αυτό, με κάποιον κωδικοποιημένο, γρήγορο τρόπο : με ένα απλό τσεκάρισμα ή με κάποιο αριθμητικό κωδικό δίπλα στο αντίστοιχο είδος περιεχομένου, κοκ. Η κατασκευή ενός «σχεδίου παρατήρησης και καταγραφής» παρουσιάζει

πολλά κοινά με τη διαδικασία της σύνταξης ενός σχεδίου συνέντευξης και ενός έντυπου ερωτηματολογίου. Δεν ακολούθησα τον παραπάνω τρόπο παρατήρησης.

Ένας άλλος τρόπος διενέργειας της παρατήρησης είναι η λεγόμενη χρονική δειγματοληψία. Στη μέθοδο αυτή, ο συνολικός χρόνος παρατήρησης διαιρείται σε επακριβώς καθορισμένες και βραχείας διάρκειας χρονικές ενότητες, όπως π.χ. σε διαστήματα των 15", των 30", του 1', των 3', των 15' κ.ο.κ. Ο ερευνητής παρατηρεί τα συμβαίνοντα για το καθορισμένο διάστημα, και στη συνέχεια, καταγράφει ποιες από τις σχετικές εκδηλώσεις συνέβησαν στο διάστημα της παρατήρησης. Στη μέθοδο της χρονικής δειγματοληψίας, αντί να παρατηρούμε την όλη ροή των γεγονότων και να καταγράφουμε κάθε σχετικό συμβάν, όποτε αυτό συμβαίνει, παίρνουμε δειγματοληπτικώς, ορισμένα χρονικά διαστήματα και καταγράφουμε ποια από τα προκαθορισμένα σχετικά γεγονότα συμβαίνουν στα χρονικά διαστήματα αυτά.

Ούτε και ο τρόπος αυτός διενέργειας της παρατήρησης ήταν αυτός που ακολούθησα. Δεν με ενδιέφερε να κάνω κάτι παρόμοιο, καθώς θα υπήρχαν πρακτικές δυσκολίες, όπως τον προκαθορισμένο χρόνο που θα είχα ορίσει να μην τύχαινε να διαδραματίζεται μια επιθετική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, μια τέτοιου είδους παρατήρηση θα απαιτούσε αρκετές επισκέψεις στο νηπιαγωγείο, πέρα από αυτόν που είχα ορίσει για τη δική μου έρευνα, τη μία εβδομάδα.

Η άμεση παρατήρηση και οι σημειώσεις σε ρέοντα λόγο, ήταν ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκα για την καταγραφή του περιεχομένου της παρατήρησης. Παρατηρούσα την όλη ροή των γεγονότων και κρατούσα σημειώσεις, σε συνεχή εκθετικό λόγο. Κάθε φορά, το παιδάκι που παρατηρούσα δεν το άφηνα λεπτό από τα μάτια μου. Πολλές φορές το χέρι έγγραφε τα όσα έβλεπα, χωρίς τα μάτια να κοιτούν στο χαρτί, αλλά συνέχιζαν να βρίσκονται προσηλωμένα πάνω στο αντικείμενο της παρατήρησής μου.

Αφού, λοιπόν, αναφέρθηκα στο «τι» της παρατήρησής μου, δηλαδή στο ποια είναι τα ερευνητικά μου ερωτήματα και ποιο το πεδίο της έρευνάς μου, και εφόσον εξήγησα με ποιόν τρόπο κατέγραψα τις απαιτούμενες

πληροφορίες, τέλος θα γίνει λόγος σε δύο βασικές κατηγορίες παρατήρησης, στη μη συμμετοχική παρατήρηση και στη συμμετοχική παρατήρηση.

Λίγο – πολύ, με βάση τα όσα ακολούθησαν, έγινε γνωστό ότι ο τύπος της παρατήρησης που εγώ ακολούθησα, ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση. Πιο αναλυτικά, τι εννοούμε όταν λέμε μη συμμετοχική παρατήρηση. Από τον όρο της, είναι κατανοητό ότι ο ερευνητής που επιλέγει αυτόν τον τύπο της παρατήρησης, δεν συμμετέχει στα όσα διαδραματίζονται κατά το υπό μελέτη φαινόμενο. Αλλά προσπαθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, να περάσει απαρατήρητος, να κρατήσει, δηλαδή τις σημειώσεις του χωρίς οι υπόλοιποι να γνωρίζουν για ποιο, πραγματικά, λόγο βρίσκεται το συγκεκριμένο άτομο – ερευνητής στο χώρο τους.

Αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να επιτευχθεί αν, εν αγνοία των υποκειμένων, φροντίσει ο παρατηρητής να διεξάγει την παρατήρησή του «κρυμμένος» πίσω από κάποιο φυσικό παραβάν ή αν φρόντιζε να παρακολουθεί τα δρώμενα μέσω «κλειστού κυκλώματος» τηλεόρασης ή ακόμα με μια κρυμμένη – αθέατη κινηματογραφική μηχανή λήψης, να βιντεοσκοπήσει τα δρώμενα.

Πως ενήργησα εγώ, κατά τη δική μου παρατήρηση : αφού εισήλθα στο πεδίο παρατήρησης, για κάποιο χρόνο, πολύ πριν αρχίσει η συλλογή των δεδομένων, παρέμεινα στο χώρο και άρχισα να συλλέγω πληροφορίες όταν πλέον όλοι οι εμπλεκόμενοι είχαν συνηθίσει στην παρουσία μου και η συμπεριφορά τους είχε επανέλθει στο φυσιολογικό. Η νηπιαγωγός της τάξης, την πρώτη μέρα της επίσκεψής μου εκεί, με σύστησε στα παιδιά λέγοντας ότι για μερικές μέρες θα τους επισκεπτόμουν καθημερινά γιατί έμαθα πως έχουν ένα πολύ όμορφο σχολείο και θα έρχομαι να το βλέπω.



Η κάθε παρατήρηση διαρκούσε από 40' έως και 60'. Όπως ανέφερα, η έρευνά μου συνολικά, κράτησε μία εβδομάδα.

Πως λειτουργεί, όμως, ένας ερευνητής που επιλέγει να κάνει συμμετοχική παρατήρηση; Ποιος ο λόγος που δεν εξυπηρετούσε στην έρευνά μου να κάνω εγώ μία συμμετοχική παρατήρηση; Αυτός ο τρόπος έρευνας δίνει τη δυνατότητα στους παρατηρητές να μοιράζονται, όσο είναι δυνατό, τις ίδιες εμπειρίες με τα υποκείμενα, ώστε να κατανοούν καλύτερα τον τρόπο δράσης τους. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές εμπλέκονται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά, το «καμουφλάρισμά» τους είναι τόσο τέλει, ώστε σε ό,τι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά μέλη της ομάδας.

Δεν συμπεριέλαβα, λοιπόν, τη συμμετοχική παρατήρηση στην έρευνά μου καθώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, θα έπρεπε να γινόμουν «αποδεκτή» από τα υπό μελέτη παιδιά. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι θα έπρεπε ή να ασκώ το επάγγελμα της νηπιαγωγού ή να ζω στο ίδιο περιβάλλον και στις ίδιες συνθήκες με τα νήπια, να ήμουν, δηλαδή, η ίδια νήπιο!

Στη συνέχεια ακολουθούν αναλυτικά οι δυσκολίες που συνάντησα κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μου στο χώρο του νηπιαγωγείου.

3.1. Δυσκολίες που συνάντησα

Δεν συνάντησα ιδιαίτερα δύσκολες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μου στον παιδικό σταθμό. Αν και, για μένα, η όλη διαδικασία της έρευνας με παρατήρηση ήταν κάτι καινούριο, θα έλεγα πως ήμουν κάπως ανυποψίαστη σε γεγονότα που συνέβησαν κι εγώ να μπορέσω να τα αποφύγω. Οι δυσκολίες που θα αναφέρω παρακάτω μπορεί να μην δημιούργησαν, όπως είπα, ουσιαστικά προβλήματα, ωστόσο προκάλεσαν σε μένα, αν όχι όλες αλλά μερικές από αυτές, προβληματισμό για το πώς θα ήταν καλύτερα να αντιδράσω εκείνη τη στιγμή.

Μετά το μεσημεριανό φαγητό, το οποίο συνήθως τελείωνε γύρω στις 12:00, στο πρόγραμμα των παιδιών ακολουθούσε ένα μεγάλο διάλειμμα. Τότε περίπου ξεκινούσε και η δική μου παρατήρηση. Τα παιδιά έβγαιναν όλα μαζί στο προαύλιο, όχι μόνο της τάξης που εγώ παρατηρούσα, αλλά τουλάχιστον δύο τμημάτων, δηλαδή πρέπει κάθε φορά στο προαύλιο να ήταν περίπου 30 με 35 παιδιά το περισσότερο. Εκείνη την ημέρα κατέγραφα τη συμπεριφορά της Βασιλείας. Το σχολικό μετά το μεσημεριανό των παιδιών ξεκινούσε τα δρομολόγιά του. Ανά μισή ώρα περίπου, έπαιρνε παιδιά και τα επέστρεφε στα σπίτια τους. Εγώ γνώριζα εξ αρχής πότε θα έφευγε την κάθε φορά το παιδί το οποίο παρατηρούσα, ώστε να κανονίζω αν θα μου αρκούσε ο χρόνος για παρατήρηση ή όχι. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, δεν είχα λόγο να ανησυχώ, καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά που με ενδιέφεραν, εγκατέλειπαν το σχολείο μετά τη 1:00 το μεσημέρι, οπότε και ο χρόνος μου ήταν αρκετός, όσο δηλαδή χρειαζόμουν για την παρατήρησή μου. Όμως, συμβαίνουν και τα απρόβλεπτα, ενώ παρατηρούσα, λοιπόν, τη Βασιλεία, θα είχε περάσει περίπου μισή ώρα, όταν ήρθε η μητέρα της να την πάρει, έτσι η καταγραφή ενώ θα συνέχιζε, διεκόπη κάπως νωρίς, με αποτέλεσμα, επειδή οι πληροφορίες μου για τη βασιλεία δεν ήταν αρκετές, να επισκεφτώ μία ακόμη φορά τον σταθμό, για να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

Όσον αφορά την αυλή του σχολείου, αντιμετώπισα την ακόλουθη δυσκολία. Ο προαύλιος χώρος του σταθμού ήταν αρκετά μεγάλος. Εγώ

καθόμουν κάθε φορά σ' ένα πάγκο που βρίσκεται εκεί σε σημείο που να μπορώ να βλέπω όλο το μήκος του. Ενώ, λοιπόν, κατέγραφα όλες τις κινήσεις ενός παιδιού, μου ήταν δύσκολο να μπορώ συγχρόνως να ακούω και τις συνομιλίες του με τα άλλα παιδιά. Η φασαρία ήταν μεγάλη, αλλά και η απόσταση δεν βοήθησε, ώστε να ακούω διάλογους μεταξύ των παιδιών. Όπως φαίνεται και παρακάτω που παραθέτω αυτούσια την παρατήρησή μου, λίγες φορές αναφέρω φράσεις των παιδιών.

Ωστόσο, το γεγονός ότι το προαύλιο ήταν μεγάλο, είχε και το πλεονέκτημά του για μένα. Δεν τραβούσα τόσο εύκολα τα βλέμματα των παιδιών, τους ήμουν, θα έλεγα, πιο αδιάφορη ενώ αυτά έπαιζαν. Βέβαια, μια ολόκληρη εβδομάδα εκεί, δεν πέρασα και τελείως απαρατήρητη. Μια φορά, στην αυλή πάλι του σχολείου συνέβη το εξής, κάποιο παιδί άλλης τάξης, για να μου τραβήξει την προσοχή ενώ ήμουν σκυμμένη και έγραφα, ήρθε κοντά μου και μου πέταξε με δύναμη ένα πλαστικό αντικείμενο στο κεφάλι. Ομολογώ πως πόνεσε λιγάκι. Η αντίδρασή μου ήταν, σήκωσα το κεφάλι, το κοίταξα επίμονα στα μάτια χωρίς όμως να του πω λέξη και εκείνο έφυγε, έκτοτε δεν με ξαναπλησίασε.

Άλλες φορές πάλι, ερχόντουσαν παιδιά και από άλλα τμήματα, με πλησίαζαν για να με ρωτήσουν τι κάνω εδώ, ποια είμαι. Η απάντηση ήταν συνήθως «είμαι φίλη της κυρίας Φρόσως, πηγαίνετε όμως τώρα να παίξετε» κι έφευγαν. Κάπως έτσι απέφευγα τις επίμονες ερωτήσεις τους. Δεν ξέρω κατά πόσο τα ικανοποιούσε μια τέτοια απάντηση, σίγουρα όμως είχε τα αποτελέσματά της, καθώς τα ίδια παιδιά δεν με πλησίαζαν δεύτερη φορά, ενώ κανά δυο φορές φρόντισαν να ενημερώσουν αντί εμένα, άλλα περίεργα παιδάκια, που είχαν τις ίδιες απορίες.

Τελειώνοντας με τις δυσκολίες – απρόβλεπτες καταστάσεις που συνάντησα κατά την εβδομάδα της παρατήρησής μου στον παιδικό σταθμό, θα αναφερθώ σε εκείνη την ημέρα που οι καιρικές συνθήκες δεν επέτρεψαν, λόγω κρύου, τη νηπιαγωγό να βγάλει τα παιδιά έξω στην αυλή, με αποτέλεσμα η παρατήρηση να γίνει στην αίθουσα. Εκεί, φυσικά, ο χώρος ήταν πιο περιορισμένος και για μένα αλλά και για τα παιδιά. Εγώ καθόμουν κοντά στην πόρτα της αίθουσας, ώστε να μην ενοχλώ στο παιχνίδι των

παιδιών και για να ξεχάσουν, όσο ήταν δυνατό, την παρουσία μου. Τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα στις διάφορες γωνιές, στη μαναβική, στο κομμωτήριο, στην κουζίνα καθώς και κάτω στη μοκέτα με διάφορα παιχνίδια, κυρίως κύβους, τουβλάκια και ζωάκια από τη φάρμα που ήταν εκεί απλωμένα. Εκείνη την ημέρα, κατέγραφα τη συμπεριφορά του Παντελή. Κάποια στιγμή η νηπιαγωγός είχε φύγει από την αίθουσα, όταν βλέπω την Ελένη να ανεβαίνει πάνω στο τραπεζάκι κι από κει να προσπαθεί να ανοίξει το παράθυρο. Στην αρχή κοιτούσα χωρίς να δίνω σημασία, ώσπου τελικά κατάφερε να το ανοίξει και στη συνέχεια κάθισε και η ίδια στο περβάζι του. Εκείνη τη στιγμή, χωρίς δεύτερη σκέψη, αφήνω το στυλό μου και πηγαίνω να την κατεβάσω από κει. Δεν ανέφερα το περιστατικό στη νηπιαγωγό όταν επέστρεψε στην αίθουσα, για να μην δημιουργηθεί θέμα εκείνη τη στιγμή, αλλά προτίμησα να την ενημερώσω αφού τελείωσα την παρατήρησή μου κι ετοιμαζόμουν να φύγω. Χρειάστηκε, λοιπόν, για κάποια στιγμή να «παίξω» το ρόλο της νηπιαγωγού και να σταματήσω να κάνω τον παρατηρητή των παιδιών για να επέμβω πριν συμβεί κάτι άσχημο που δεν θα ήθελε κανείς.

Στην επόμενη ενότητα, ακολουθεί η πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύω γιατί διάλεξα τον συγκεκριμένο παιδικό σταθμό, πως επέλεξα το δείγμα της έρευνάς μου, πόσες επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν στο σταθμό και άλλα ερωτήματα που αφορούν την πορεία διεξαγωγής της έρευνάς μου.

3.2. Πορεία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα της εργασίας αυτής διεξήχθη στον παιδικό σταθμό Ιάσυνας, που βρίσκεται στο σταυροδρόμι των οδών 28^{ης} Οκτωβρίου με Κίτσου Μακρή, στο Βόλο. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε να εκπληρωθούν πέντε συνεχείς επισκέψεις στο χώρο του σχολείου. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν από τις 14 Απριλίου έως και τις 18 Απριλίου 2003.

Το δείγμα της έρευνας, αποτελείται από τέσσερα προνήπια. Η επιλογή των παιδιών έγινε κατόπιν της πρώτης μου επίσκεψης στον παιδικό σταθμό, όπου και σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, επέλεξα τα προνήπια εκείνα όπου η παρατήρησή τους θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον για την έρευνά μου. Καθώς, ως γνωστόν, ο στόχος της παρατήρησης ήταν να δω κατά πόσο τα συγκεκριμένα παιδιά, που ήδη έδειξαν δείγματα επιθετικής συμπεριφοράς από την πρώτη μου επίσκεψη εκεί, συνηθίζουν να ασκούν πιο συχνά τη μορφή μιας εχθρικής ή μιας συντελεστικής επιθετικότητας. Τα προνήπια αυτά είναι κατά σειρά, όπως πραγματοποιήθηκε η παρατήρησή τους, η Μαρκέλλα 4,8 ετών, ο Παντελής 4,9 ετών, ο Αλκίνοος 4,8 ετών και η Βασιλεία 4,5 ετών.

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της τάξης και του παιδικού σταθμού γενικότερα έπαιξε το γεγονός ότι η νηπιαγωγός του τμήματος που έκανα την παρατήρηση είναι προσωπική μου φίλη, η ίδια εργάζεται καιρό εκεί. Όταν της μίλησα για το θέμα της πτυχιακής μου και της εξήγησα τι ακριβώς είχα σκοπό να ερευνήσω, η ίδια ήταν αρκετά πρόθυμη να με βοηθήσει να πραγματοποιήσω την έρευνά μου στη δική της τάξη παιδιών. Επίσης, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολο για μένα να μπορώ να συνεννοηθώ με τη νηπιαγωγό, σχετικά με το πότε θα βόλευε να επισκέπτομαι την τάξη ανάλογα κάθε φορά με το πρόγραμμά της. Βέβαια, πρέπει να σημειώσω ότι και η διευθύντρια του παιδικού σταθμού ήταν συνεργάσιμη, έτσι ώστε να μην δημιουργηθεί κανένα ουσιαστικό πρόβλημα, μέχρι το πέρας της έρευνάς μου εκεί.

Η παρατήρηση των παιδιών γινόταν, κατά κύριο λόγο, στον προαύλιο χώρο του σταθμού. Μια φορά μόνο η νηπιαγωγός δεν έβγαλε στην αυλή τα παιδιά, γιατί εκείνη την ημέρα έκανε πολύ κρύο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα στις διάφορες γωνιές μέσα στην αίθουσα, ενώ εγώ κατέγραφα την κάθε κίνηση του Παντελή.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μου, βρισκόμουν σε μια σχετική απόσταση από τα παιδιά, όσο αυτό το επέτρεπε ο χώρος. Κάθε μέρα παρατηρούσα και κατέγραφα με λεπτομέρεια και χρονική αναφορά την κάθε κίνηση ενός από τα τέσσερα παιδιά, με τα οποία είχα εξ' αρχής αποφασίσει να εργαστώ. Σημείωνα, λοιπόν, στο μπλοκ μου κάθε φορά, σε συνεχή – ρέοντα λόγο, τη συνολική συμπεριφορά ενός παιδιού για περίπου 40 λεπτά της ώρας, έως και 60, ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες εκείνη τη φορά.

Αφού επισκέφτηκα τον παιδικό σταθμό για μια συνεχή εβδομάδα και συγκέντρωσα τα απαραίτητα για την έρευνά μου στοιχεία από τα παιδιά Μαρκέλλα, Παντελή, Αλκίνοο και Βασιλεία, έπειτα προχώρησα στην ανάλυση των δεδομένων μου. Κατά την ανάλυση, στόχος μου ήταν να εντοπίσω και να καταγράψω το αποτέλεσμα κάθε επιθετικής συμπεριφοράς για να απαντήσουμε στη συνέχεια στο ερώτημα ποια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς είναι πιο συχνή σ' αυτή την ηλικία, η συντελεστική ή η εχθρική επιθετική συμπεριφορά;

Ακολουθούν, όπως ακριβώς καταγράφηκαν, οι παρατηρήσεις των τεσσάρων παιδιών με τις αναλύσεις τους.

Συλλογή δεδομένων

1. ΠΑΝΤΕΛΗΣ

Α' ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ : 15 Απριλίου 2003

Ημερομηνία Γέννησης : 8/9/1998

Ηλικία : 4 χρονών και 9 μηνών, προνήπιο

Τόπος παρατήρησης : Αίθουσα

ΩΡΑ ΑΙΘΟΥΣΑ

12:12 Ο Παντελής κρατάει μαρκαδόρους στα χέρια του, ανεβαίνει πάνω στο τραπέζι με τα πόδια και αρχίζει να χοροπηδά (η νηπιαγωγός λείπει εκείνη τη στιγμή). Κατεβαίνει, πηγαίνει στη γωνία της κουζίνας, σηκώνει ένα ποτήρι, κάνει πως πίνει. Φωνάζει δίπλα τον Γιάννη του δίνει να πει κι αυτός, ο Παντελής χτυπά τα πιάτα με μανία πάνω στο τραπέζι.

12:18 Κάθεται στη μοκέτα, πετάει έξω κύβους μέσα από έναν κουβά και γελάει. Η νηπιαγωγός τους φέρνει λαμπάδες, τρέχει να πάρει μία και αρχίζει να την κουνά με δύναμη δεξιά και αριστερά, η νηπιαγωγός θυμώνει μην τυχόν τη σπάσει και του κάνει παρατήρηση να σταματήσει.

12:22 Ο Παντελής φεύγει από εκεί, πάει στον Γιάννη που παίζει μόνος του, θέλει να του πάρει το καροτσάκι. Ο Γιάννης δυσανασχετεί, δεν θέλει να του το δώσει, τελικά υποχωρεί και ο Παντελής παίζει μόνος του με το καροτσάκι.

12:25 Ο Παντελής έχει φέρει από το σπίτι του κάτι μαρκαδόρους, τους έχει στην τσέπη του. Η νηπιαγωγός του κάνει παρατήρηση να μην φέρνει πράγματα από το σπίτι του, σε ερώτηση γιατί το κάνει αυτό, εκείνος απαντά γιατί δεν του αρέσουν τα παιχνίδια εδώ.

- 12:27 Κάθεται στη μοκέτα με τρία άλλα αγόρια, αποφασίζουν να παίξουν όλοι μαζί. Αρπάζουν έναν κουβά με παιχνίδια, θέλουν να τον αναποδογυρίσουν όλο μαζί, μαλώνουν και σπρώχνονται, ο Παντελής βρίσκει την ευκαιρία και αναποδογυρίζει μόνος του τον κουβά. Πετάει τον κουβά βιαστικά παραδίπλα για να προλάβει να πάρει τα καλύτερα, κατ' αυτόν, παιχνίδια. Οι φίλοι του θυμώνουν μαζί του, σηκώνονται να φύγουν, ο Παντελής τότε τους πετά παιχνίδια, κάνει την κίνηση αυτή δύο φορές, ενώ παράλληλα ρίχνει ματιές στην νηπιαγωγό, για να δει αν τον κοιτάζει.
- 12:30 Πηγαίνει στη γωνία της κουζίνας. Εκεί παίζουν δύο κορίτσια, τις κοιτά πως μιμούνται τους ρόλους της μαμάς και της κόρης, έπειτα τους σκορπά όλα τα πιατάκια – φλιτζανάκια που είχαν απλωμένα, ένα κοριτσάκι του φωνάζει πως θα τα πει στην κυρία, εκείνος απαντά σκασίλα μου και φεύγει να κρυφτεί μέσα στις παρέες άλλων παιδιών.
- 12:35 Γελά με τις γκριμάτσες που κάνει ένας φίλος του. Ο φίλος του αυτός κρατά στα χέρια του μια κούκλα σε διαστάσεις κανονικού μωρού. Ο Παντελής του τη αρπάζει και την ακουμπά κάτω στη μοκέτα, τότε φωνάζει τους φίλους του να τον δουν τι θα κάνει, παίρνει έναν κύβο μακρόστενο σαν ξύλο και αρχίζει να χτυπά την κούκλα με μανία, προτρέπει τους φίλους του να κάνουν το ίδιο κι αρχίζουν όλοι μαζί να χτυπούν την κούκλα, ο Παντελής γελά.
- 12:37 Ύστερα από λίγο, παίρνει την ίδια κούκλα κι αρχίζει να την πετά ψηλά στον αέρα (να σημειώσω ότι όση ώρα γίνονται αυτά, η νηπιαγωγός λείπει από την αίθουσα), δεν προσέχει όμως πως από κάτω είναι τα παιχνίδια των παιδιών και τα καταστρέφει, καθώς οι κούκλα πέφτει κάτω, γιατί δεν πρόλαβε να την πιάσει.

Τότε, ένα από τα παιδιά της παρέας θυμώνει που τους κατέστρεψε τα παιχνίδια και του λέει πως θα το πει στην κυρία.

- 12:40 Η νηπιαγωγός μπαίνει στην τάξη. Ο Παντελής κάθεται στη μοκέτα, δίπλα του ο Αλκίνοος, αρχίζουν και οι δύο να πετούν αντικείμενα στον τοίχο, το επαναλαμβάνουν πολλές φορές. Τώρα πετούν αντικείμενα στο ταβάνι, τους αρέσει αυτό που κάνουν, συνεχώς γελούν. Η νηπιαγωγός τους κάνει παρατήρηση να σταματήσουν, όταν ρωτά τον Παντελή γιατί πετάει αντικείμενα στο ταβάνι, εκείνος απάντησε πως δεν πετούσε.
- 12:43 Κατευθύνεται προς τη γωνιά της κουζίνας παίρνει φρούτα από την φρουτιέρα κι ένα τηγανάκι, το οποίο τα κάνει ρακέτα κι αρχίζουν να παίζουν με τον Αλκίνοο τένις. Ο ένας πετά στον άλλο ένα πλαστικό φρούτο με τα τηγανάκια – ρακέτες. Ο Παντελής γελά με τσιρίδες από τη χαρά του (αυτό συνεχίζεται για αρκετή ώρα, η νηπιαγωγός δεν βρίσκεται στην αίθουσα). Σε κάποια στιγμή, ο Παντελής πετά με δύναμη το φρούτο, τρέχει να το μαζέψει, ένα κορίτσι του το παίρνει και αρνείται να το δώσει στον Παντελή, εκείνος θυμώνει και την τραβά από τα ρούχα για να το αφήσει, εκείνη συνεχίζει να αρνείται, τότε την σπρώχνει ώσπου πέφτει κάτω, ο Παντελής παίρνει το φρούτο και συνεχίζει το παιχνίδι του με τα τηγανάκια, σε κάθε βολή που ρίχνει δεν ξεχνά να γελά δυνατά.
- 12:47 Η νηπιαγωγός μπαίνει στην αίθουσα, κάνει παρατήρηση στον Παντελή και στον Αλκίνοο να σταματήσουν αυτό που κάνουν. Ο Παντελής αφήνει κάτω το τηγανάκι του, είναι μόνος, ανεβαίνει πάνω σε μια καρέκλα και κοιτά έξω από το παράθυρο. Κατεβαίνει από την καρέκλα, πηγαίνει προς τη μοκέτα, εκεί

βρίσκει έναν άδειο κουβά, τον βάζει στο κεφάλι, προσπαθεί να τρομάξει τα άλλα παιδιά, βγάζει δυνατές κραυγές. Με τον κουβά χτυπάει στο κεφάλι ένα φίλο του που δεν έδειχνε να τρομάζει απ' όσα έκανε ο Παντελής, προκειμένου ο τελευταίος να του τραβήξει την προσοχή.

- 12:55 Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να μαζέψουν τα παιχνίδια και να τα βάλουν στη θέση τους, ο Παντελής δεν βοηθάει τα άλλα παιδιά που μαζεύουν, βρήκε μια κορδέλα και παίζει μ' αυτή, φορά την κορδέλα στο κεφάλι και παρίστανε τον ινδιάνο, η νηπιαγωγός τον βλέπει και του φωνάζει να μαζέψει και αυτός παιχνίδια από κάτω, ο Παντελής συνεχίζει να αδιαφορεί.

2. ΑΛΚΙΝΟΟΣ

Β' ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ : 16 Απριλίου 2003

Ημερομηνία Γέννησης : 26/7/1998

Ηλικία : 4 χρονών και 8 μηνών, προνήπιο

Τόπος παρατήρησης : Προαύλιο

ΩΡΑ ΠΡΟΑΥΛΙΟ

- 12:25 Έχουν βγει όλα τα παιδιά στην αυλή. Ο Αλκίνοος τρέχει να ανέβει στην τσουλήθρα, κάθεται για λίγο εκεί, είναι μόνος του, όταν πλησιάζουν την τσουλήθρα κι άλλα παιδιά τότε την κατεβαίνει, όταν φτάνει στο τέρμα κάνει πως πέφτει και ξαπλώνει κάτω. Σηκώνεται, παίρνει φόρα για να ανέβει πάλι την τσουλήθρα, αυτή τη φορά από κάτω προς τα πάνω, τα παιδιά που περιμένουν ψηλά για να κατέβουν δυσανασχετούν.
- 12:28 Βρίσκεται μόνος του πάνω στην τσουλήθρα, στα χέρια του έχει πάρει το μπουφάν ενός φίλου του, το πετάει κάτω από την τσουλήθρα και γελάει. Κατεβαίνει να μαζέψει το μπουφάν, το σηκώνει και το κοιτάει ένα κοριτσάκι, ο Αλκίνοος θυμώνει και την σπρώχνει να το αφήσει, το κοριτσάκι το λέει στη νηπιαγωγό.
- 12:30 ο Αλκίνοος ανεβαίνει πάνω στην τσουλήθρα, στο χέρι του κρατά το μπουφάν, δεν αφήνει άλλα παιδιά να παίξουν εκεί, πράγματι δεν πλησιάζει κανείς. Από κάτω φωνάζει τους φίλους του για να τους πετάει το μπουφάν κι εκείνοι να του το στέλνουν πάλι πίσω, τον ευχαριστεί πολύ αυτό το παιχνίδι που συνεχίζεται για αρκετή ώρα.
- 12:35 Ο Αλκίνοος κατεβαίνει από την τσουλήθρα, στο χέρι του συνεχίζει να κρατά το μπουφάν. Κατευθύνεται προς το αλογάκι,

- στη διαδρομή προκαλεί δύο παιδιά να παραβγούν στο τρέξιμο μέχρι το αλογάκι, ο Αλκίνοος βγαίνει τρίτος, έχει θυμώσει, πετά με δύναμη κάτω το μπουφάν που ακόμη κρατούσε στα χέρια του και πάει να ανέβει στο αλογάκι .
- 12:33 Πάνω στο αλογάκι είναι ένα κοριτσάκι το οποίο αρνείται να κατέβει κάτω, ο Αλκίνοος θυμώνει, πιάνει την ουρά από το αλογάκι και αρχίζει με δύναμη να το κουνά. Το αλογάκι πάει πολύ γρήγορα, το κοριτσάκι του φωνάζει να σταματήσει. Ο Αλκίνοος σταματά για λίγο να κουνά το αλογάκι, το κοριτσάκι όμως δεν δείχνει να θέλει να κατέβει, τότε την πιάνει από την μπλούζα της και την κατεβάζει κάτω με το ζόρι, εκείνη τρέχει να το πει στη νηπιαγωγό. Ο Αλκίνοος ανεβαίνει πάνω στο αλογάκι, παίζει για λίγο, διαπιστώνει όμως πως του έχουν πάρει το μπουφάν.
- 12:38 Κατεβαίνει από το αλογάκι, πηγαίνει προς την τσουλήθρα, εκεί κάποια παιδιά παίζουν με το μπουφάν το ίδιο παιχνίδι που έπαιζαν πριν με τον Αλκίνοο, όταν τους το πετούσε από ψηλά κι εκείνοι το πετούσαν πάλι πίσω. Ο Αλκίνοος τους φωνάζει να σταματήσουν, ανεβαίνει γρήγορα – γρήγορα τις σκάλες της τσουλήθρας. Στο αγόρι που βρίσκεται εκεί και κρατά το μπουφάν, του δίνει μια γροθιά στον ώμο για να το αφήσει, ενώ φωνάζει δυνατά «δώστο μου, δώστο μου».
- 12:40 Ο Αλκίνοος παίρνει το μπουφάν, τα παιδιά έχουν φύγει από την τσουλήθρα, κάθεται μόνος του εκεί, κοιτάζει τα άλλα παιδιά από ψηλά. Κατεβαίνει βιαστικά από την τσουλήθρα σαν κάτι να είχε δει, κατευθύνεται σε ένα από τα παράθυρα του σχολείου που βλέπουν προς την αυλή, απλώνει το χέρι του και παίρνει ένα ξύλο μακρύ σαν βέργα. Παίζει με αυτό μόνος του, σαν να είναι σπαθί.

- 12:42 Περνά δίπλα του ένα αγόρι, ο Γιάννης, ο Αλκίνοος τον απειλεί με το «σπαθί», το βάζει μπροστά του. Ο Γιάννης δείχνει να φοβάται και του λέει πως θα το πει στην κυρία, η νηπιαγωγός βλέπει τον Αλκίνοο με το ξύλο, ο Αλκίνοος το πετά κάτω πριν προλάβει η νηπιαγωγός να του κάνει την παρατήρηση.
- 12:45 Πηγαίνει προς το αλογάκι, δεν είναι κανείς εκεί, ανεβαίνει, κάθεσαι μόνο για λίγο και φεύγει πάλι. Τρέχει προς το ξύλινο σπιτάκι, εκεί είναι μια παρέα κοριτσιών. Έξω από το σπιτάκι υπάρχουν δύο τριχιές, όπου τα παιδιά τις πιάνουν και κρέμονται από αυτές. Στην τριχιά κρέμεται ένα κοριτσάκι, ο Αλκίνοος την κοιτάζει, ύστερα από λίγο αρχίζει να την σπρώχνει για να της δώσει περισσότερη φόρα. Το κοριτσάκι σταματά να κρέμεται από την τριχιά, τότε τη θέση της παίρνει ο Αλκίνοος.
- 12:47 Ο Αλκίνοος κρεμιέται με τα χέρια του από την τριχιά ενώ τα πόδια του τα απλώνει, θέλοντας να κλωτσήσει όποιον κάθεσαι εκεί παραδίπλα ή είναι περαστικός. Περνά ένα κοριτσάκι από κει, ο Αλκίνοος παίρνει φόρα, κρεμιέται από την τριχιά και απλώνοντας το πόδι βγάζει μια κραυγή, το κοριτσάκι τρομάζει, το πόδι του Αλκίνοου δεν έφτασε τελικά να την πλησιάσει.
- 12:50 Ο Αλκίνοος βρίσκεται πάλι μόνος στην τριχιά, πότε κρεμιέται, πότε σταματά και ξεκουράζεται. Δίπλα του τώρα δύο αγόρια, θέλουν να παίξουν και αυτά με την τριχιά, δείχνουν να περιμένουν τη σειρά τους. Ο Αλκίνοος τους λέει «κοιτάξτε το μπορώ να κάνω!» και παίρνει φόρα κι απλώνει τα πόδια του προς τα επάνω τους, τους κτυπά, τα αγόρια δεν δείχνουν να ενοχλήθηκαν, ο Αλκίνοος συνεχίζει το ίδιο. Τα αγόρια προσπαθούν κάθε φορά που πλησιάζουν τα πόδια του Αλκίνοου να του τα χτυπούν με τα χέρια τους, σαν να ήταν σπαθιά και βγάζοντας κραυγές, γίνεται ένα παιχνίδι.

- 12:55 Ο Αλκίνοος πηγαίνει περπατώντας ως το αλογάκι, δεν είναι κανείς εκεί, ανεβαίνει, παίζει για πολύ λίγο και φεύγει πάλι, τρέχοντας. Πηγαίνει προς την τριχιά, παίρνει από κάτω ένα ξύλο που είχε αφήσει κι αρχίζει να χτυπά με δύναμη την τριχιά, πολλές φορές.
- 12:57 Τον βλέπει η νηπιαγωγός, κατευθύνεται θυμωμένη προς εκείνον απλώνοντας το χέρι της ότι θα τον χτυπήσει (η κίνηση αυτή της νηπιαγωγού είχε σκοπό τον εκφοβισμό του Αλκίνοου. Δεν τον χτύπησε, παρά μόνο κούνησε το χέρι της στον αέρα). Ο Αλκίνοος πετά γρήγορα – γρήγορα κάτω το ξύλο, μπροστά του ήταν ο Γιάννης, το ξύλο το πέταξε ακριβώς μπροστά στα πόδια του Γιάννη.

3. ΜΑΡΚΕΛΛΑ

Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ : 17 Απριλίου 2003

Ημερομηνία γέννησης : 05/10/1998

Ηλικία : 4 χρονών και 8 μηνών, προνήπιο

Τόπος παρατήρησης : αίθουσα, προαύλιο

ΩΡΑ ΑΙΘΟΥΣΑ

- 12:05 Ανεβαίνει πάνω σε μια καρέκλα με τα πόδια για να δει έξω από το παράθυρο, κατεβαίνει.
Ανοίγει τα συρτάρια των παιδιών, σ' ένα από αυτά ψάχνει επίμονα
- 12:07 Φεύγει από κει, κάθεται στη μοκέτα, μπροστά της διάσπαρτα παιχνίδια.
Παίρνει στα χέρια της 2 παιχνίδια, ένα τρακτέρ και ένα ζωάκι.
- 12:10 Ανακατεύει επίμονα τη λεκάνη με τα παιχνίδια, βρίσκει 2 ζωάκια, τα βάζει στο τρακτέρ της, σταματά, κοιτάζει τα άλλα παιδιά, είναι μόνη.
- 12:12 Δίπλα της μια παρέα κοριτσιών, επεμβαίνει, παίρνει κύβους για να συναρμολογήσει κι αυτή σ' αυτό που οι φίλες της φτιάχνουν. Τοποθετεί έναν κύβο, η διπλανή της τον αρπάζει και τον πετά μακριά, η Μαρκέλλα, σαν κάτι να της χάλασε το σύνολο και της φωνάζει : «κοίτα τι έκανες». Το κοριτσάκι δεν αντιδρά.
- 12:17 Δίπλα της ο Κωνσταντίνος, αυτός τοποθετεί κύβους τον έναν πάνω στον άλλο, η Μαρκέλλα του τα χαλαίει όλα, έτσι ξαφνικά, γελάει, εκείνος θυμώνει και της φωνάζει, εκείνη σταματά να γελά και τον χτυπά για να σταματήσει να της φωνάζει (χτύπημα στον ώμο)

12:20 Παίρνει δύο παιχνίδια στα χέρια της, σηκώνεται και πάει στην παρέα των κοριτσιών. Η νηπιαγωγός της κάνει παρατήρηση να επιστρέψει στη θέση της, εκείνη σηκώνεται για λίγο αλλά επιστρέφει πάλι στα κορίτσια, θέλει να παίξει μαζί τους, δεν της δίνουν προσοχή, αρπάζει τα παιχνίδια των κοριτσιών, σηκώνεται, τρέχει να τα κρύψει, κάποιιο από τα κορίτσια το λέει στη νηπιαγωγό, η νηπιαγωγός της κάνει παρατήρηση.

ΩΡΑ ΠΡΟΑΥΛΙΟ

12:25 Τρέχει προς την τσουλήθρα, κατεβαίνει την τσουλήθρα με το κεφάλι προς τα κάτω. Τρέχει στο ξύλινο αλογάκι, επάνω βρίσκεται ένα άλλο κοριτσάκι, δεν περιμένει να τελειώσει, την τραβάει από το χέρι να κατέβει, ανεβαίνει εκείνη.

12:30 Βρίσκει ένα ξυλάκι κάτω, το πετάει στα αγόρια, προκαλεί ένα αγόρι να τρέξει να την πιάσει, φωνάζει «έλα να με πιάσεις», όταν το αγοράκι την πιάνει εκείνη τον σπρώχνει για να ξεκινήσει το κυνηγητό πάλι.

12:32 Παίζει μόνη της στην τσουλήθρα, φωνάζει τα άλλα παιδιά να την δουν τι κάνει, κατεβαίνει την τσουλήθρα πάλι με το κεφάλι προς τα κάτω.

12:35 Τώρα κυνηγάει ένα αγόρι, τον Παντελή, μόλις τον πιάνει του ζητάει να την κυνηγήσει εκείνος, ο Παντελής αρνείται, η Μαρκέλλα τον πιάνει από τα μαλλιά, εκείνος τρέχει να το πει στη νηπιαγωγό.

12:40 Κατευθύνεται μόνη προς το ξύλινο σπιτάκι, εκεί βρίσκει τον Βασίλη, του ζητά να βάλουν αγώνα ποιος θα φτάσει πρώτος στο

αλογάκι. Πρώτος φτάνει ο Βασίλης, η Μαρκέλλα αρχίζει να τον κυνηγά, στη διαδρομή σταματάει, με πλησιάζει και κοιτάει τι κάνω, δεν την κοιτώ, μου πετάει στο κεφάλι μια κάρτα κινητού που είχε στην τσέπη της και φεύγει.

12:47 Βρίσκεται πάνω στην τσουλήθρα, την κατεβαίνει με το κεφάλι προς τα κάτω, δύο φίλες της που τη βλέπουν της λένε να μην κατεβαίνει έτσι για να μην χτυπήσει, εκείνη γελάει και το ξανακάνει.

12:55 Προσπαθούν να κατέβουν και οι άλλες φίλες της με το κεφάλι προς τα κάτω, φοβούνται, σταματούν, η Μαρκέλλα σπρώχνει τη μία να κατέβει, πέφτει κάτω και χτυπάει λίγο.

13:00 Η Μαρκέλλα κοιτά κάτι επίμονα κάτω στο χώμα, πρέπει να είναι ένα μυρμήγκι, το πατάει, γύρω της και άλλα παιδιά τα οποία τρέχουν να το πουν στη νηπιαγωγό : «Η Μαρκέλλα σκότωσε ένα ζουζούνι».

13:03 Η νηπιαγωγός βρίσκει μια πασχαλίτσα, φωνάζει όλα τα παιδιά να τη δουν, τη δίνει πρώτα σε ένα αγόρι, η Μαρκέλλα τραβά από τον ώμο το αγόρι, θέλει να είναι η επόμενη που θα κρατήσει την πασχαλίτσα, αφού την παίρνει στα χέρια της δεν αφήνει κανέναν άλλο να την πάρει μετά από αυτή, τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν παράπονα στη νηπιαγωγό.

4. ΒΑΣΙΛΕΙΑ

Δ' ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ : 18 Απριλίου 2003

Ημερομηνία γέννησης : 17/03/1998

Ηλικία : 4 χρονών και 11 μηνών, προνήπιο

Τόπος παρατήρησης : προαύλιο

ΩΡΑ ΠΡΟΑΥΛΙΟ

12:15 η Βασιλεία τριγυρνά μόνη της στην αυλή. Κοιτά γύρω της τα άλλα παιδιά. Περπατάει προς το αλογάκι. Εκεί δεν βρίσκεται κανείς, ανεβαίνει στο αλογάκι. Αρχίζει να κουνιέται, οι κινήσεις που κάνει είναι πολύ αργές. Την πλησιάζει ένα άλλο κοριτσάκι, η Σοφία. Η Σοφία δείχνει να περιμένει, η Βασιλεία αρχίζει να χαμογελά και βάζει μεγαλύτερη δύναμη, το αλογάκι τώρα πηγαίνει πιο γρήγορα. Η Βασιλεία αφήνει τη Σοφία να ανέβει κι εκείνη στο αλογάκι. Η Βασιλεία τώρα από κάτω, κοιτά τη Σοφία.

12:20 Η Βασιλεία φεύγει από το αλογάκι. Της έχει τραβήξει την προσοχή το σχολικό που μόλις ήρθε, κατευθύνεται προς την αυλόπορτα. Μιλάει με άλλα παιδιά εκεί. Χαιρετάει το φίλο της το Γιάννη που ετοιμάζεται να φύγει. Η Βασιλεία κοιτά πάλι πίσω της, προς το αλογάκι. Πάνω στο αλογάκι είναι ένα αγοράκι, τώρα. Η Βασιλεία πηγαίνει εκεί, δίπλα της είναι και η Σοφία. Η Βασιλεία σπρώχνει το αγοράκι να κατέβει από το αλογάκι, εκείνο κατεβαίνει αμέσως. Η Βασιλεία λέει στη Σοφία να ανέβει γρήγορα για να μην έρθει κάποιος άλλος να της πάρει πάλι τη θέση. Στο αλογάκι ανεβαίνει η Σοφία. Η Βασιλεία φεύγει από εκεί και πηγαίνει προς το σπιτάκι με τις δύο τριχιές που υπάρχουν απ' έξω.

12:25 Εκεί στο σπιτάκι, βρίσκει δύο άλλες κοπέλες, οι οποίες, πιασμένες χέρι – χέρι, παίζουν οι δυο τους. Η Βασιλεία θέλει κι

εκείνη να μπει στο παιχνίδι τους. Τα κορίτσια δεν έχουν αντίρρηση. Πιάνονται από τα χέρια και οι τρεις μαζί τώρα και γυρίζουν γύρω – γύρω και γελούν. Η Βασιλεία τους προτείνει να αλλάξουν κατεύθυνση, συνεχίζουν να γελούν. Αυτό το παιχνίδι διαρκεί λίγα λεπτά.

- 12:30 Η Βασιλεία δείχνει να έχει κουραστεί κάπως. Έχει πάει πιο πέρα, προς το γρασίδι της αυλής και κάθεται μόνη της κάτω! Εκεί βρίσκει δύο ξυλαράκια. Αρχίζει να παίζει με αυτά. Κόβει χορταράκια και τα μεταφέρει με τα ξυλαράκια της. Δίπλα της περνάει η Ελένη, η Βασιλεία της ζητά να σταματήσει για λίγο και να δει τι κάνει. Η Ελένη κάθεται κάτω, θέλει να παίξει μαζί με τη Βασιλεία, εκείνη, όμως, δεν την αφήνει να πάρει τα ξυλαράκια της, αλλά να βρει δικά της. Η Ελένη κοιτά για λίγο γύρω της, δεν βρίσκει κάτι και αρπάζει το ένα ξυλαράκι της Βασιλείας. Η Βασιλεία θυμώνει, της φωνάζει και την σπρώχνει με το χέρι της. Η Ελένη πέφτει κάτω και στη συνέχεια το λέει στη νηπιαγωγό. Η Βασιλεία συνεχίζει να παίζει μόνη της με τα ξυλαράκια.
- 12:33 Σηκώνεται από το γρασίδι, αρχίζει να τρέχει, πηγαίνει προς την πόρτα του νηπιαγωγείου που οδηγεί μέσα στο κτίριο. Πιάνει το χερούλι και αρχίζει να ανοιγοκλείνει την πόρτα, όταν κάποιος περνά του ανοίγει, μετά συνεχίζει το παιχνίδι της με γρήγορες κινήσεις άνοιγμα – κλείσιμο της πόρτας.
- 12:35 Φεύγει από την πόρτα. Βρίσκει τις φίλες της που έπαιζαν πριν πιασμένες από τα χέρια. Ξεκινούν να κάνουν πάλι το ίδιο. Στην παρέα τους, όμως, έρχονται και άλλα δύο κορίτσια, η βασιλεία αρνείται να αφήσει το χέρι της, με το οποίο πιάνει τη Σοφία, όταν ένα άλλο κοριτσάκι θέλει να μπει ανάμεσά τους. Το επεισόδιο δεν συνεχίστηκε. Ο κύκλος έγινε πολύ μεγάλος αυτή τη φορά.

Γυρίζουν όλες μαζί, λίγο προς τη δεξιά μεριά και μετά πάλι προς τα αριστερά. Η Βασιλεία γελά, δείχνει να της αρέσει πολύ.

- 12:40 Η Βασιλεία βάζει πολύ δύναμη καθώς γυρίζουν γύρω – γύρω πιασμένες από τα χέρια όλες μαζί. Αρχίζει, δηλαδή, να τραβά με δύναμη τη διπλανή της, με αποτέλεσμα, εκείνη να χάσει την ισορροπία της, να «σπάσει» ο κύκλος και να πέσει πάνω στη Βασιλεία. Η Βασιλεία πέφτει κι αυτή κάτω και αρχίζει να γελά. Το παιχνίδι, πλέον, σταματά.
- 12:45 Η Βασιλεία πηγαίνει προς τη νηπιαγωγό της, κάτι της λέει. Φεύγει από κει και πηγαίνει στην αυλόπορτα του σχολείου. Κοιτά έξω από τα κάγκελα. Δίπλα της ένα κοριτσάκι μικρότερης ηλικίας, προσπαθεί να πιάσει το χερούλι και να ανοίξει την πόρτα. Η Βασιλεία της κάνει παρατήρηση πως δεν μπορεί να ανοίξει την πόρτα και να βγει έξω (να σημειώσω εδώ ότι την πόρτα μπορούσαν να την ανοίξουν μόνο οι μεγάλοι, καθώς, μπορεί το χερούλι να ήταν στο κανονικό ύψος που συνηθίζεται, ωστόσο αρκετά πιο πάνω υπήρχε ένας μεταλλικός σύρτης, τον οποίο μπορεί να τον φτάσει και να ανοίξει την πόρτα μόνο ένας μεγάλος). Το κοριτσάκι φαίνεται να μην δίνει σημασία σε όσα της λέει η Βασιλεία και συνεχίζει να προσπαθεί, ώσπου φτάνει με το χεράκι του το πόμολο και το κατεβάζει (χωρίς, φυσικά, να ανοίξει η πόρτα). Τότε, η Βασιλεία θυμώνει μαζί της και της χτυπά το χέρι που ήταν πάνω στο πόμολο, το κοριτσάκι κλαίει.
- 12:50 Η Βασιλεία δείχνει να τρόμαξε κάπως που είδε το κοριτσάκι να κλαίει και φεύγει από την αυλόπορτα, πηγαίνει στον πάγκο που κάθετα η κυρία της και ζητάει την αγκαλιά της. Η νηπιαγωγός την ανεβάζει στα γόνατά της. Κάθεται για λίγο. Από μπροστά της περνάει ο παντελής, της πετάει κάτι κι εκείνη αφήνει την αγκαλιά

της νηπιαγωγού και τρέχει να τον κυνηγήσει. Όταν τον πιάνει γελά, ο Παντελής της ξεφεύγει κι εκείνη συνεχίζει να τον κυνηγά.

Στην ενότητα αυτή της ανάλυσης, θα εξεταστούν εκείνες οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές που ήταν επιθετικές, με σκοπό να γίνει σε καθεμία από αυτές η διάκριση ανάμεσα στις δύο βασικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, της εχθρικής και της συντελεστικής επιθετικής συμπεριφοράς. Αξίζει να τονιστεί για μια ακόμη φορά, ότι η συντελεστική επιθετικότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές που μπορεί μεν να είναι επιζήμιες, να βλάψουν κάποιον άλλο, αλλά χρησιμοποιούνται ως μέσο για την επίτευξη κάποιου «άκακου» στόχου. Περιλαμβάνει λ.χ., συγκρούσεις σε σχέση με την απόκτηση κάποιου παιχνιδιού, την εξασφάλιση κάποιου δικαιώματος ή την κυριαρχία μιας περιοχής, λ.χ του κουκλόσπιτου. Ενώ η εχθρική επιθετικότητα έχει ως κύριο στόχο της να προκαλέσει πόνο σε άλλους ανθρώπους και συνοδεύεται πάντοτε από αρνητικά συναισθήματα.

Αρχικά, θα εξεταστούν οι επιθετικές συμπεριφορές του Παντελή, που ακολουθούν αμέσως παρακάτω.

1. Παντελής

Πρώτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:27 :

Ο Παντελής παίζει με τους φίλους του. Όταν εκείνοι θυμώνουν μαζί του, σηκώνονται να φύγουν, τότε ο Παντελής τους πετά παιχνίδια. Οι φίλοι του Παντελή τον εγκαταλείπουν από το παιχνίδι τους, μπορεί να έφταιγε και εκείνος γι' αυτή την εγκατάλειψη, δεν δείχνει, όμως, να τον προβληματίζει κάτι τέτοιο και ενεργεί επιθετικά. Την ενέργεια αυτή του Παντελή θα την χαρακτηρίζα ως συντελεστική επιθετική συμπεριφορά. Θυμώνει ή στεναχωριέται με τους φίλους του που φεύγουν από το παιχνίδι και αυθόρμητα, σαν ένα είδος «τιμωρίας» τους ρίχνει αντικείμενα.

Δεύτερο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:30 :

Δύο κορίτσια παίζουν στη γωνιά της κουζίνας, ο Παντελής τις παρακολουθεί, έπειτα τις σκορπά όλα τα πιατάκια – φλιτζανάκια που είχαν απλωμένα. Όταν το ένα από τα κοριτσάκια του λέει πως θα πει στην κυρία

αυτό που έκανε, εκείνος απαντά «σκασίλα μου». Στο επεισόδιο αυτό, ο Παντελής επεμβαίνει στο παιχνίδι άλλων παιδιών για να το χαλάσει. Συμπεριφέρθηκε επιθετικά χωρίς ο λόγος να είναι, για παράδειγμα, η διεκδίκηση ενός αντικειμένου ή η εξασφάλιση μιας περιοχής μέσα στην αίθουσα. Τη συγκεκριμένη αυτή ενέργεια θα την χαρακτήριζα ως εχθρική επιθετική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα της ενέργειας προκάλεσε την αναστάτωση και το θυμό των κοριτσιών. Η πρόθεση του Παντελή για την κίνηση αυτή ήταν να ενοχλήσει γιατί μπορεί να ζήλευε το παιχνίδι των κοριτσιών.

Τρίτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:35 :

Ο Παντελής βρίσκει μια κούκλα – μωρό, τη βάζει κάτω στη μοκέτα και τη χτυπά με μανία, με κάτι μακρόστενο. Φωνάζει και τους φίλους του να δουν τι κάνει και εκείνοι επαναλαμβάνουν το ίδιο πράγμα. Αρχίζουν όλοι μαζί να χτυπούν αλληπάλληλα την κούκλα. Το αντικείμενο επίθεσης του Παντελή, καθώς και των άλλων παιδιών ήταν μια κούκλα, κάτι ψεύτικο και όχι άνθρωπος. Ωστόσο, την ενέργειά του θα την χαρακτήριζα εχθρική και όχι ως μια συντελεστική επιθετική ενέργεια. Από την άλλη, με διχάζει η σκέψη ότι φωνάζει τους φίλους του να το δουν και μπορεί να ήταν μια κίνηση επίδειξης στην ομάδα των ικανοτήτων του, ή όπως λέμε «κοιτάξτε, τι κάνω εγώ!» με προβλημάτισε ιδιαίτερα και η κίνηση των άλλων παιδιών, που άρχισαν να χτυπούν κι εκείνα με μανία την κούκλα. Σκέφτηκα, λοιπόν, πως ίσως να πρόκειται για τη μίμηση μιας επιθετικής ενέργειας που είδε ο Παντελής ή που βίωσε, καθώς και τα παιδιά μιμούνται την κίνηση του Παντελή. Επίσης, με προβλημάτισε και η επιλογή του αντικειμένου, μπορεί, μεν, να ήταν κάτι ψεύτικο, ωστόσο απεικόνιζε ένα μωρό ανθρώπινο, σε πραγματικές διαστάσεις. Ο Παντελής να ξέσπασε πάνω σ' αυτό, γιατί στο σπίτι του μπορεί να τον χτυπούν (υποθέτουμε, δεν το γνωρίζουμε κάτι τέτοιο), ή μπορεί η μαμά του να ασχολείται περισσότερο με το μικρό του αδελφάκι και δεν έχει, πλέον, πολύ χρόνο για κείνον. Είναι πολλοί οι παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται, σίγουρα δεν είναι εύκολο το να αποσαφηνίσει κανείς, ούτε στόχος της παρούσας εργασίας είναι αυτός, ωστόσο κατέληξα να χαρακτηρίσω αυτή την ενέργεια του Παντελή ως εχθρική.

Τέταρτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:37 :

Ο Παντελής παίζει με μια κούκλα, την πετά ψηλά και όπως αυτή πέφτει δεν προλαβαίνει να την πιάσει και χωρίς να προσέξει η κούκλα καταστρέφει τα παιχνίδια μιας παρέας παιδιών. Η ενέργεια αυτή προκάλεσε την οργή και τον θυμό στα παιδιά της παρέας, όμως ο Παντελής δεν είχε ουσιαστική πρόθεση να τους καταστρέψει τα παιχνίδια τους. Η κούκλα έπεσε καθώς εκείνος δεν πρόλαβε να την πιάσει ή καλύτερα, θα μπορούσαμε να πούμε, πως δεν υπολόγισε σωστά την κίνησή του αυτή, εκείνη τη στιγμή. Το επεισόδιο αυτό δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως μία συντελεστική επιθετική συμπεριφορά.

Πέμπτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:43 :

Ο Παντελής παίζει μαζί με τον Αλκίνοο ένα παιχνίδι που εφεύραν εκείνοι. Με δυο τηγανάκια ως ρακέτες και ένα φρούτο για μπαλάκι, παίζουν τένις. Σε μια δυνατή μπαλιά, το μπαλάκι – φρούτο χάνεται. Ο Παντελής πηγαίνει να το βρει. Το πήρε από κάτω ένα κοριτσάκι, ο Παντελής της το ζητά, εκείνη αρνείται να το δώσει κι εκείνος την τραβά από τα ρούχα θυμωμένος για να το αφήσει. Εκείνη συνεχίζει να αρνείται, ώσπου την σπρώχνει με δύναμη και έντονο θυμό ο Παντελής και πέφτει κάτω. Όλο αυτό το επεισόδιο εκτυλίχθηκε για την απόκτηση ενός αντικειμένου. Ο Παντελής χαιρόταν και έδειχνε να διασκεδάζει ιδιαίτερα το παιχνίδι τένις που «εφεύρε» μαζί με τον φίλο του. Πώς θα συνεχιζόταν, όμως, αν δεν έπαιρνε πίσω, έστω και επιθετικά, το φρούτο – μπαλάκι του; Πρόκειται για μια συντελεστική επιθετική ενέργεια του Παντελή.

Έκτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:47 :

Ο Παντελής κρατά στα χέρια του ένα άδειο κουβά, τον βάζει στο κεφάλι και με περιέργες φωνές που βγάζει από κει μέσα, προσπαθεί να τρομάξει τα άλλα παιδιά. Ένας φίλος του, όμως, δείχνει να μην τρομάζει, παρά τις προσπάθειες που έκανε ο Παντελής. Τότε ο Παντελής, με τον κουβά φορεμένο, τον χτυπά στο κεφάλι. Πρόκειται για μια εχθρική επιθετική συμπεριφορά. Ο Παντελής θέλει να τρομάξει το φίλο του, δεν το καταφέρνει όμως, γι' αυτό και τον χτυπά στο κεφάλι. Θύμωσε που ο φίλος του αδιαφορούσε μαζί του και θέλοντας να του τραβήξει την προσοχή και να του πει πως «πρέπει να φοβηθείς», τον

χτυπά ηθελημένα στο κεφάλι προκαλώντας του τον πόνο. Ό,τι και να συμβαίνει, όποια κι αν ήταν η πραγματική πρόθεση του Παντελή, το αποτέλεσμα καταδικάζει την ενέργεια αυτή σε μια εχθρική επιθετική συμπεριφορά.

2. Αλκίνοος

Πρώτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:28 :

Ο Αλκίνοος θυμώνει όταν το μπουφάν που εκείνος κρατούσε κάποια στιγμή του πέφτει και το σηκώνει ένα κοριτσάκι. Προκειμένου τότε, εκείνος να το πάρει πίσω, σπρώχνει το κοριτσάκι. Η ενέργεια αυτή του Αλκίνοου δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως συντελεστική επιθετική συμπεριφορά. Κι αυτό γιατί, μπορεί μεν να προκάλεσε πόνο σπρώχνοντας το κοριτσάκι, ωστόσο η άμεσα πρόθεσή του δεν ήταν αυτή αλλά η απόκτηση του μπουφάν του. Ενήργησε, λοιπόν, επιθετικά, αλλά με στόχο την απόκτηση ενός αντικειμένου που θεωρούσε δικό του και δεν ήθελε να το έχει κανείς άλλος στα χέρια του, παρά μόνο ο ίδιος.

Δεύτερο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:33 :

Ο Αλκίνοος θέλει να ανέβει πάνω στο αλογάκι, όμως πάνω στο αλογάκι βρίσκεται ένα άλλο κοριτσάκι. Το κοριτσάκι δεν δείχνει να θέλει να κατέβει κάτω, ώστε να ανέβει στη συνέχεια ο Αλκίνοος. Ο Αλκίνοος την αρπάζει από την μπλούζα και την κατεβάζει με το ζόρι. Και τη συμπεριφορά αυτή του Αλκίνοου την κρίνω ως συντελεστική επιθετική ενέργεια, καθώς ανυπόμονος να περιμένει πότε θα κατέβει το κοριτσάκι από το αλογάκι συγκρούεται μαζί της για να ανέβει εκείνος. Στόχος του, λοιπόν, ήταν όχι να φερθεί άσχημα και εχθρικά απέναντι στο κοριτσάκι, αλλά η κατάκτηση του παιχνιδιού - αλόγου.

Τρίτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:38 :

Ο Αλκίνοος είχε από ώρα εγκαταλείψει το μπουφάν με το οποίο έπαιζε. Όταν επέστρεψε στο χώρο της τσουλήθρας όπου το είχε αφήσει, με αυτό παίζουν άλλα παιδιά. Στο αγόρι, συγκεκριμένα, που κρατά το μπουφάν του, του δίνει μια γροθιά στον ώμο για να το αφήσει, ενώ του φωνάζει «δώστο μου, δώστο μου». Η ανάγκη του Αλκίνοου να πάρει πάλι πίσω το μπουφάν που του ανήκε, τον οδήγησε να ενεργήσει επιθετικά, με σκοπό να το αποκτήσει πάλι. Η ενέργειά του μοιάζει πολύ με το πρώτο επιθετικό επεισόδιο όπου κίνητρό του είναι πάλι η απόκτηση ενός αντικειμένου, το αίσθημα ίσως

καλύτερα της ιδιοκτησίας που νοιώθει ο Αλκίνοος και η έντονη θέλησή του να υπερασπίσει το δικαίωμά του να παίζει μόνο εκείνος με το μπουφάν του.

Τέταρτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:50 :

Ο Αλκίνοος κρεμιέται από την τριχιά, παραδίπλα ήρθαν δύο αγόρια. Ο Αλκίνοος τους παροτρύνει να δουν τι κάνει, και με φόρα από την τριχιά, απλώνει τα πόδια του επάνω τους και τους χτυπά. Ο Αλκίνοος αρχικά βρισκόταν μόνος του στην περιοχή της τριχιάς, όταν, λοιπόν, απέκτησε «θεατές» θέλησε να κρατήσει την παρέα τους. Ο Αλκίνοος εδώ ενεργεί πάλι με συντελεστικό επιθετικό τρόπο. Δεν θέλει να χτυπήσει τους φίλους του, θέλει να τους έχει δίπλα του κάνοντάς τους επίδειξη ικανοτήτων. Εξάλλου, η ενέργεια αυτή του Αλκίνοου προκαλεί και τη συμμετοχή των αγοριών όπου αντιδρούν στα χτυπήματα του Αλκίνοου και γίνεται, θα λέγαμε, κάτι σαν παιχνίδι που δείχνει να το διασκεδάζουν όλοι μαζί.

Πέμπτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:55 :

Στο επεισόδιο αυτό, βλέπουμε τον Αλκίνοο να βρίσκει μια ξύλινη βέργα και μ' αυτή να χτυπά κατ' επανάληψη την τριχιά που έπαιζε προηγουμένως. Η κίνησή του αυτή είναι σίγουρα μια εκδήλωση επιθετικότητας. Το αντικείμενο επίθεσής του, μία τριχιά, δεν είναι άνθρωπος, ωστόσο την ενέργειά του αυτή θα τη χαρακτηρίζα περισσότερο μια εχθρική επιθετική συμπεριφορά, παρά συντελεστική. Το χτύπημα της τριχιάς δεν είχε κάποια αιτία, έναν σκοπό, την διεκδίκηση, για παράδειγμα, ενός πράγματος ή την επίδειξη ίσως των ικανοτήτων του σε άλλους (βρισκόταν μόνος του εκεί), παρά μόνο μία επαναληπτική κίνηση που με δύναμη χτυπά μια τριχιά. Μπορεί να ήταν ένα ξέσπασμα, ίσως και μία κίνηση που υπήρχε αποθηκευμένη στο μυαλό του, αναφέρομαι στη θεωρία της μάθησης, όπου το παιδί μιμείται επιθετικές συμπεριφορές που έχει δει, την είχε μάθει δηλαδή. Αυτό, βέβαια, είναι κάτι που δεν μπορούμε με βεβαιότητα να το επισημάνουμε, ούτε ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι αυτός.

3. ΜΑΡΚΕΛΛΑ

Πρώτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:12 :

Η Μαρκέλλα παίζει με τη φίλη της, τοποθετούν κύβους προσπαθώντας να φτιάξουν κάτι. Όταν η διπλανή της τοποθετεί έναν κύβο σ' αυτό που φτιάχνουν, η Μαρκέλλα παίρνει τον κύβο, τον πετά και φωνάζει τη φίλη της «κοίτα, τι έκανες!» η συμπεριφορά αυτή θα μπορούσε να μην χαρακτηριστεί καν ως επιθετική. Πρόκειται για την αντίδραση της Μαρκέλλας (το πέταγμα του κύβου) σε κάτι που, προφανώς, δεν της άρεσε να βρίσκονται εκεί. Τώρα, όσον αφορά τη φράση «κοιτά τι έκανες» είναι σίγουρα μια έμμεση παρατήρηση της Μαρκέλλας προς την φίλη της, σαν να ήθελε να τη συμμορφώσει. Σίγουρα, λοιπόν, η Μαρκέλλα δεν ενήργησε εχθρικά.

Δεύτερο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:17 :

Η Μαρκέλλα επεμβαίνει στο παιχνίδι του Κωνσταντίνου καταστρέφοντάς του, έτσι απλά, χωρίς αιτία, ό,τι εκείνος είχε φτιάξει. Ο Κωνσταντίνος, όμως, θυμώνει μαζί της και της φωνάζει, εκείνη για να τον κάνει να σταματήσει να της φωνάζει τον χτυπά στον ώμο. Πρόκειται για μία κίνηση της Μαρκέλλας που στόχος της ήταν να τον κάνει να σταματήσει να της φωνάζει, κάτι που φαίνεται δεν της άρεσε καθόλου. Και για να το πετύχει αυτό σηκώνει το χέρι της και τον χτυπά. Πάντως, ο στόχος της πέτυχε, ο Κωνσταντίνος σταμάτησε να της φωνάζει. Νομίζω πως η συμπεριφορά αυτή είχε να κάνει με μία μαθημένη συντελεστική επιθετική ενέργεια. Εδώ η Μαρκέλλα δείχνει πως έχει μάθει να αντιδρά έτσι σε παρόμοιες καταστάσεις, καθώς γνώριζε το «κέρδος» που θα αποκομίσει στη συνέχεια, να τον κάνει δηλαδή να σταματήσει να της φωνάζει. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα πάνω στο οποίο κατέληξε ο Walters (1963), όπως αναφέρω στο θεωρητικό μου μέρος στην ενότητα της επιθετικότητας ως αποτέλεσμα μάθησης, όπου ο ίδιος και οι συνεργάτες του ύστερα από έρευνες σε παιδιά, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όταν η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών έχει για εκείνα θετικά αποτελέσματα (το «κέρδος» που αναφέραμε πριν της Μαρκέλλας), τότε τείνουν να επαναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με αυξημένη κιόλας γιατί είναι

συχνότητα, αλλά και να τη γενικεύουν σε διάφορα επίπεδα των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τρίτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:20 :

Η Μαρκέλλα θέλει να παίξει με μια παρέα κοριτσιών που βρίσκεται δίπλα της, τις πλησιάζει, εκείνες όμως δεν της δίνουν σημασία. Τότε, η Μαρκέλλα αρπάζει τα παιχνίδια των κοριτσιών και τρέχει να τα κρύψει. Σίγουρα δεν πρόκειται εδώ για μία επιθετική συμπεριφορά που προκάλεσε τον πόνο σε κάποιο πρόσωπο, είτε με τη θέληση της Μαρκέλλας είτε όχι. Ωστόσο, πρόκειται για μια κίνηση της Μαρκέλλας που ως σκοπό της είχε να τραβήξει την προσοχή των φίλων της. Μπορεί να μην είναι επιθετική ενέργεια αυτή, προκάλεσε όμως τη δυσαρέσκεια των προσώπων στους όποιους αναφερόταν, καθώς εδώ στόχος της Μαρκέλλας δεν ήταν να πάρει τα παιχνίδια των κοριτσιών, σίγουρα δεν την ενδιέφερε, τουλάχιστον όχι άμεσα κάτι τέτοιο, παρά μόνο οι φίλες της να μην αδιαφορούσαν για κείνη και να τη δεχόταν στη συνέχεια στο παιχνίδι του.

Τέταρτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:25 :

Η Μαρκέλλα κατευθύνεται προς το αλογάκι, στο αλογάκι όμως επάνω βρίσκεται ένα άλλο κοριτσάκι. Η Μαρκέλλα δεν περιμένει να κατέβει το Κοριτσάκι που ήδη είναι επάνω και το τραβά από το χέρι του για να κατέβει. Η Μαρκέλλα επιθυμεί να παίξει εκείνη πάνω στο αλογάκι δεν έχει όμως την υπομονή ούτε τη θέληση να περιμένει να κατεβεί πρώτα ο άλλος που βρίσκεται επάνω. Τη συμπεριφορά της αυτή θα την χαρακτήριζα ως εχθρική. Προκάλεσε «κακό» σε κάποιον προκειμένου να πετύχει το στόχο της.

Πέμπτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:30 :

Η Μαρκέλλα πετά ένα αντικείμενο στην παρέα των αγοριών για να τους τραβήξει την προσοχή. Στη συνέχεια προκαλεί ένα από αυτά να τρέξει να την κυνηγήσει. Το αγόρι πιάνει τη Μαρκέλλα, εκείνη τον σπρώχνει, κάνει πως τρέχει, για να ξεκινήσει πάλι το κυνηγητό, με το αγόρι να τη κυνηγά ξανά. Και τα δύο περιστατικά, το πέταγμα του αντικειμένου στα αγόρια και στη συνέχεια το σπρώξιμο στο αγόρι για να την κυνηγήσει πάλι, δεν μπορούν παρά να χαρακτηριστούν ως συντελεστικά επιθετικά επεισόδια. Η πρώτη ενέργεια είναι

ολοφάνερο πως στόχο της είχε να τραβήξει την προσοχή των αγοριών για να ασχοληθούν μαζί της. Η κίνηση αυτή θυμίζει τη μαθημένη επιθετική συμπεριφορά που αναφερθήκαμε παραπάνω. Δηλαδή, η Μαρκέλλα γνώριζε το «κέρδος» της, το αποτέλεσμα της ενέργειας αυτή να πετάει το αντικείμενο στην παρέα των αγοριών, το οποίο και ήταν να κερδίσει την προσοχή τους. Δείχνει να γνωρίζει πως κάτι τέτοιο «πιάνει»! στη συνέχεια η κίνησή της να σπρώξει το αγόρι που την έπιασε δείχνει αρχικά τη δυσαρέσκειά της που κατάφερε να την πιάσει κι έπειτα την επιθυμία της να μην τελειώσει το παιχνίδι εκεί, αλλά να αρχίσει πάλι, γιατί ήταν κάτι πιθανά που την ευχαριστούσε πολύ.

Έκτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:35 :

Όταν ο Παντελής αρνείται να κυνηγήσει τη Μαρκέλλα, να εκτελέσει δηλαδή την επιθυμία της, εκείνη, για να τον τιμωρήσει, τον αρπάζει και του τραβά τα μαλλιά. Η απογοήτευση και ο θυμός, οδήγησαν τη Μαρκέλλα να ενεργήσει επιθετικά. Η άρνηση της πραγματοποίησης της επιθυμίας της συνετέλεσε σε επιθετική εχθρική ενέργεια. Η Μαρκέλλα προκάλεσε τον πόνο στον Παντελή, κάτι τέτοιο δεν θα είχε συμβεί αν εκείνος συνέχιζε να την κυνηγά.

Έβδομο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:55 :

Πάνω στην τσουλήθρα βρίσκονται μαζί με τη Μαρκέλλα δύο άλλα κορίτσια. Ένα από αυτά ετοιμάζεται να κατέβει την τσουλήθρα με το κεφάλι προς τα κάτω, φοβάται όμως και σταματά. Τότε όμως η Μαρκέλλα την σπρώχνει με αποτέλεσμα όταν το κοριτσάκι φτάσει στο τέλος της τσουλήθρας να χτυπήσει λόγο με το πέσιμο. Η ενέργεια της Μαρκέλλας δεν ήταν σωστή. Όταν είδε πως η φίλη της φοβόταν να κατέβει με το κεφάλι και σταμάτησε, εκείνη την έσπρωξε, με αποτέλεσμα να προκαλέσει τον πόνο στη φίλη της. Την ενέργεια αυτή της Μαρκέλλας θα την χαρακτήριζα ως εχθρική επιθετική συμπεριφορά.

4. ΒΑΣΙΛΕΙΑ

Πρώτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:20 :

Η Βασιλεία, πριν φύγει από το αλογάκι, είχε αφήσει στη θέση της τη Σοφία. Όταν επιστρέφει κάποια στιγμή, βλέπει ένα αγοράκι πάνω να παίζει και η Σοφία από κάτω να περιμένει. Η Βασιλεία σπρώχνει το αγοράκι να κατέβει γρήγορα κάτω για να ανέβει πάλι η φίλη της. Πρόκειται για μια καθαρά συντελεστική επιθετική ενέργεια η κίνηση της βασιλείας. Σπρώχνει το αγόρι που είναι πάνω στο αλογάκι προκειμένου να ανέβει η Σοφία, καθώς η θέση εκείνη είχε δοθεί από τη Βασιλεία αποκλειστικά στη φίλη της τη Σοφία. Η φιλία με τη Σοφία την κάνει αυτόματα να ενεργήσει επιθετικά για να «κερδίσει» για εκείνη αυτό που «έχασε», τη θέση της στο παιχνίδι. Εδώ βλέπουμε, δηλαδή, με το παράδειγμα της Βασιλείας, να ενεργεί το παιδί επιθετικά όχι για την υπεράσπιση ατομικού του συμφέροντος, αλλά την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των άλλων.

Δεύτερο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:30 :

Η Βασιλεία παίζει στο γρασίδι με δύο φυλλαράκια. Φωνάζει δίπλα της την Ελένη, για να παίξουν μαζί. Η Ελένη δεν βρίσκει άλλα φυλλαράκια και αρπάζει ένα από αυτά που είχε η βασιλεία. Η Βασιλεία θυμώνει, της φωνάζει και την σπρώχνει με το χέρι της. Για μια ακόμα φορά, η διεκδίκηση ενός αντικειμένου προκαλεί την επίθεση του παιδιού, για να το πάρει πάλι πίσω. Πρόκειται για μια χαρακτηριστική επιθετική συντελεστική ενέργεια (η διεκδίκηση ενός αντικειμένου), που η πορεία της ανάλυσης και των τεσσάρων παιδιών, μας επέδειξε πως η συχνότητά της είναι μεγάλη.

Τρίτο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς, ώρα 12:45 :

Η Βασιλεία εδώ παίρνει το ρόλο του μεγάλου και συμβουλεύει το μικρότερο κοριτσάκι δίπλα της να μην αγγίξει το πόμολο της πόρτας και εκείνη ανοίξει. Όταν η μικρή πλησιάζει το πόμολο, η Βασιλεία την χτυπά στο χεράκι της με αποτέλεσμα το κοριτσάκι να βάλει τα κλάματα. Η Βασιλεία δίνει τη χρήσιμη συμβουλή της για το καλό του μικρού κοριτσιού να μην βγει έξω στο δρόμο. Είναι εύκολο να σκεφτεί κανείς πως οι νηπιαγωγοί, θα λένε πολύ συχνά στα παιδιά να προσέχουν, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος έξω να τους

χτυπήσει ένα αυτοκίνητο, για παράδειγμα. Έτσι και η Βασιλεία εδώ, ενώ δεν ήθελε το κακό του μικρού κοριτσιού παρά μόνο να το προστατεύσει. Κι αυτό την οδήγησε να φερθεί επιθετικά στην αδιαφορία του κοριτσιού να συμμορφωθεί στα όσα της έλεγε εκείνη. Μια ακόμη επιθετική συντελεστική ενέργεια που δεν θέλησε να βλάψει, αλλά να προφυλάξει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο αποτελούσε και αποτελεί πάντα ένα θέμα, αφού ήδη πριν από τη φάση του νηπιαγωγείου και βέβαια κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου, μπορεί να εμφανιστούν συμπεριφορές επιθετικότητας, όπως παντού, όπου βρίσκονται διαφορετικά άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιθυμίες, δηλαδή όπου υπάρχει μία σύγκρουση που πρέπει να λυθεί.

Η επιθετικότητα ανέκαθεν ανήκε στη νηπιακή ηλικία, όπως και σε κάθε άλλη ηλικία. Στο νηπιαγωγείο το παιδί αυξάνει τις εμπειρίες του με συνομηλίκους του. Εκεί επίσης αντιμετωπίζει με σιγουριά τις επιθέσεις των άλλων. Το παιδί τις βλέπει να ασκούνται σε άλλους ή γίνεται το ίδιο στόχος μιας επιθετικής δραστηριότητας. Μαθαίνει με αυτόν τον τρόπο, όταν επαναλαμβάνονται εμπειρίες με την ίδια εξέλιξη και προπάντων με την ίδια κατάληξη, τότε «αξίζει» να δίνεται προσοχή στην επιθετικότητα. Το παιδί μαθαίνει έτσι απλά μέσω της παρατήρησης των άλλων, ύστερα με τη μίμηση και τέλος, μέσα από ποικίλες δικές του εμπειρίες, σε ποιες καταστάσεις η επιθετική δραστηριότητα ευνοεί, ώστε να φτάσει στο στόχο του. Ή αλλιώς, ανάλογα με την κατάληξη του συμβάντος, ότι την άλλη φορά θα χρειαστεί μια διαφορετική συμπεριφορά για να μη χαθούν, αν είναι δυνατό, το αυτοκινητάκι, η θέση στο αλογάκι ή η συμπάθεια του συμπαίκτη. Το παιδί μαθαίνει επίσης να διαλέγει για την επόμενη φορά έναν άλλο τρόπο και μόνο γιατί η νηπιαγωγός θα επεμβαίνει πάντα σε τέτοιες ενέργειές του.

Χωρίς ανησυχία παρατηρούμε τις καταστάσεις εκείνες όπου ένα παιδί πρέπει να υπερασπίσει τον εαυτό του ή τα σχέδιά του από έναν επιθετικό αντίπαλο. Στον Παντελή επιτίθεται κάποιος και ο Παντελής αμύνεται. Αυτή η επιθετικότητα είναι μια αντίδραση, μια επιθετική άμυνα. Το ίδιο είναι, αν ένα παιδί που το φέρνουν σε αδιέξοδο, ξαφνικά χτυπάει γύρω του πανικόβλητο, γιατί δεν βλέπει μιαν άλλη λύση. Η τυπική επιθετική αντίδραση ενός π.χ. που «δαγκώνει από φόβο». Η σκεφτείτε την επόμενη σκηνή : Ο Αλκίνοος αντιλαμβάνεται ότι η συμπαίκτριά του Άννα απειλείται ή δέχεται κιάλας επίθεση από τον Γιώργο. Τονίζουμε ότι ο Αλκίνοος εκείνη τη στιγμή δε δέχεται

ο ίδιος την επίθεση, ούτε κινδυνεύει το παιχνίδι του, κανένας δεν τον πειράζει. Όμως οι φοβισμένες φωνές της Άννας, ή κιόλας τα κλάματά της, τον παρακινούν να τη βοηθήσει. Από αλληλεγγύη για την Άννα προσπαθεί να διώξει τον επιτιθέμενο, ίσως να τον τιμωρήσει κιόλας για την επιθετική του ενέργεια. Αν και ο «αντίπαλος», στην περίπτωση αυτή, δεν ενεργεί άμεσα, εναντίον αυτού που τώρα αντιδρά επιθετικά, η φίλιά του με το θύμα της στιγμής αυτής τον κάνει αυτόματα και δικό του αντίπαλο.

Ένα παιδί υπερασπίζεται μόνο τον εαυτό του, υπερασπίζεται όμως και άλλα παιδιά, όταν δέχονται επιθέσεις. Υπερασπίζεται τον εαυτό του ή τους άλλους σε περίπτωση διαφαινόμενου κινδύνου, για να μείνει ασφαλές και σε ό,τι κάνει ανενόχλητο και χωρίς περιορισμούς. Με τον ίδιο ενθουσιασμό υπερασπίζεται αντικείμενα και χώρους, όλα τα πράγματα, τα οποία έχουν σημασία εκείνη τη στιγμή : το αυτοκινητάκι με το οποίο παίζει τώρα, η κούκλα του, ο πύργος στην άμμο και λίγος ελεύθερος χώρος γύρω – γύρω ή η αγαπημένη του δασκάλα και ιδιαίτερα η πολύ επιθυμητή θέση στην αγκαλιά της. Υπερασπίζεται όμως και τις ιδέες του για κάποιο παιχνίδι και τα σχέδιά του, προτρέποντας τα άλλα παιδιά να τραβούν σε συγκεκριμένες δράσεις ή εμποδίζοντάς τα να τις κάνουν. Υπερασπίζεται με ατομικά διαφορετική ένταση τα δικαιώματα και τα ενδιαφέροντά του, αν τα βάλει κατά κάποιον τρόπο σε κίνδυνο, π.χ. το δικαίωμα να παίζει καμιά φορά μόνο του ή να τρώει μόνο του και να μην το παραφορτώνουν με φαγητό συνεχώς.

Την ικανοποίηση σημαντικών αναγκών, την αυτονομία και προσωπική εμπειρία, τα απαιτεί έστω και με επιθετικό τρόπο και προσπαθεί να την επιβάλει σε περίπτωση αντίστασης. Η επιθετική δραστηριότητα σημαίνει όμως και επιδίωξη να διατηρηθεί η επιρροή και η υπόληψη. Αγωνίζεται επίσης το παιδί για αν κερδίσει αγάπη ή για να πάρει πληροφορίες ή να προκαλέσει εντυπώσεις. Μέσω της επιθετικότητας προσπαθεί να ελέγξει τις υπάρχουσες καταστάσεις και αν χρειάζεται να τις αλλάξει με τέτοιο τρόπο, ώστε να του ξαναπροσφέρουν ασφάλεια και ευχαρίστηση. Αν αυτό κατορθώθηκε, ακολουθεί η εμπέδωσή του. Πρόκειται για μια επιθυμία να ανέβει πιο ψηλά, επιθυμία για συμμετοχή, αναγνώριση και επικράτηση - με απλά λόγια : για μια καλή θέση στην ομάδα.

Τα παιδιά, λοιπόν, χρειάζονται μερικές «αμοιβαίες» εμπειρίες αυτής της μορφής και προπαντός επίμονες εξηγήσεις για να καταλάβουν ότι υπάρχουν επεισόδια που ερμηνεύονται ως επίθεση, πρόκληση ή απογοήτευση, για τα οποία, όμως, κανένας δεν φταίει. Άρα, κανένας δεν μπορεί να τιμωρηθεί γ' αυτά ή να ξεσπάσει κάποιος εις βάρος του.

Μόνο έτσι θα καταλάβουν με τον καιρό ότι π.χ. κάποιος μπορεί να θυμώσει γιατί κάποιος άλλος παραβίασε κατά λάθος, χωρίς να είχε την πρόθεση και συχνά επίσης χωρίς να αντιληφθεί τα σύνορα του «εδάφους» του. Ακόμη μπορεί κανείς να γίνει εντελώς ξαφνικά στόχος προκλήσεων, γιατί εκείνος που του επιτίθεται θέλει να το διαπιστώσει από τις αντιδράσεις του άλλου, που είναι η θέση του στην ιεραρχία της ομάδας.

Η επιθετικότητα ανήκει στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, όπως το παιχνίδι, το τραγούδι, το γέλιο και η δοκιμή καινούριων πραγμάτων, γιατί η επιθετικότητα ανήκει στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι ένας τόπος ασφάλειας και άνεσης, να συμπληρώνει την οικογένεια ως μια σημαντική δυνατότητα εμπειριών και να προσφέρει την ευκαιρία για σχέσεις με καινούρια πρόσωπα και συμπαίκτες που θα γίνουν ολοένα και πιο έμπιστοι.

Όμως, δεν είναι ένας τόπος χωρίς συγκρούσεις. Κι έτσι πρέπει να συμβαίνει, επειδή μόνο έτσι μπορεί να μάθει κανείς, ότι οι συγκρούσεις και η υπερνίκησή τους ανήκουν στην κοινωνική συμβίωση, ότι δε σημαίνουν οπωσδήποτε καταστροφή. Μετά τις βρισιές και τις προσβολές, μετά την «επίθεση των πληγών», με τον καιρό και με τη βοήθεια των ανθρώπων που θα κατανοούν και θα μεσολαβούν, μπορούν και πάλι να υπάρξουν καλές συντροφιές.

Ένα μεγάλο μέρος, λοιπόν, της παιδικής επιθετικότητας είναι μία φυσική παρενέργεια της κοινωνικοποίησης, διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποκτά γνώσεις και αξίες που επιτρέπουν την ενσωμάτωσή του στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντλερ Α. (1974) : *Το κοινωνικό ενδιαφέρον*. Έκδοση Β', Αθήνα
- Αρτινοπούλου Β. (2001) *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Bandura A. (1973) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs
- Bell J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Βουϊδάσκης Β. (1997) *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Γαλανός Γ. (1975) : *Η απελευθέρωση του Εγώ*, Αθήνα
- Γεωργάς Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α' & Δ'*, Αθήνα
- Cohen L. – Manion L. (1994) : *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Cohen Dorothy H. – Virginia Stern (1991) : *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Dollard J. (1989) *Frustration and aggression*. New Heaven
- Haug – Schnabel G. (1999) : *Η επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο : κατανόηση και αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Κορφή, Αθήνα
- Herbert M. (1998) : *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Herbert M. (2000) : *Οι καυγάδες των παιδιών*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Herbert M. (2000) : *Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Herbert M. (2001) : *Η κακή συμπεριφορά*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Isaacs S. (1993) *Development in young children*. Εκδόσεις G. Royleledge, London.
- Καψάλης Α. (1983) *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Αθήνα
- Klain M. (1979) : *Η ψυχανάλυση των παιδιών*. Εκδόσεις Πύλη, Αθήνα
- Lorenz K. : (1978) *Επιθετικότητα*. Εκδόσεις Χατζηνικολή

Lorenz K. : (1978) *Επιθετικότητα*. Μεταφρασμένο από το γερμανικό *Das sogenhante Bose zur Naturgeschichte der aggression*. Εκδόσεις Χατζηνικολή, Αθήνα

Μπεζέ Λ. (1998) : *Βία στο σχολείο ... του σχολείου*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Monlag A. – Lindguist B. (1993) : προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Νέστορος Ι. Ν. (1992) : Η επιθετικότητα στην οικογένεια και το σχολείο. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Παπαδοπούλου Δ. Μαρκουλής Δ. (1986) : *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Εκδόσεις Αφών, Αθήνα

Παρασκευόπουλος Ι. (αχρονολόγητη έκδοση) *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 2*, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμος 1 & 2*. εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Ρέιμον Μ. – Ριβιέ (1989) *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα

Freud A. : *Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας. Ομαλότητα και παθολογία στην παιδική ηλικία*, Αθήνα

Freud S. : (1979) *Μελέτες για την ψυχανάλυση*, Αθήνα

Fromm E. (1969) *Η ανατομία της ανθρώπινης καταστροφικότητας*, Αθήνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1

