

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία:
«Ο εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία»

Φοιτήτρια: Καρακάση Δέσποινα

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Δόμνα-Μίκα Κακανά

Φωτεινή Μπονώτη

Βόλος, 2014



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

Αριθ. Εισ.: 13038/1
Ημερ. Εισ.: 16-09-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2014
ΚΑΡ

Στους γονείς μου και του πνευματικό μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	9
1.1 Ορισμός εκφοβισμού	9
1.2 Μορφές και είδη εκφοβισμού	13
1.3 Συμμετοχικοί ρόλοι (θύτης, θύμα, θύτης-θύμα)	16
1.4. Επισκόπηση Ερευνών	20
1.4.1 Απόψεις παιδιών και εκπαιδευτικών	20
1.4.2 Παράγοντες εμφάνισης	21
1.4.3 Πρόληψη και Παρέμβαση.....	22
1.4.4 Προσχολική ηλικία	22
1.5 Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	26
2.1 Σκοπός/ Στόχοι της έρευνας.....	26
2.2 Ερευνητικές υποθέσεις	26
2.3 Δείγμα	26
2.4 Εργαλεία	27
2.5 Διαδικασία	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	30
3.1 Κοινωνιογράμματα	30
3.2 Αποτελέσματα Παρατήρησης	33
3.3 Προφίλ θύτη.....	35

3.4 Προφίλ θύματος.....	36
3.5 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	41
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	43
4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	47

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους οι οποίοι είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, η οποία με υπομονή και επιμονή με βοήθησε στην πραγματοποίηση και στη συγγραφή αυτής της μελέτης. Χωρίς εκείνη δε θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί αυτό το έργο.

Επιπλέον, ευχαριστώ τη φίλη μου και συμφοιτήριά μου Βίκυ για τη βοήθεια και συμπαράστασή της καθ' όλη τη διαδικασία της πραγματοποίησης της έρευνας και τη φίλη μου Χριστίνα για την έγκαιρη βοήθεια της. Ακόμη, ευχαριστώ πολύ την αγαπημένη μου φίλη Ιωάννα η οποία υπήρξε αρωγός στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, ευχαριστώ τους γονείς μου για την αγάπη, τη συμπαράσταση και την υπομονή που μου έχουν δείξει όλα αυτά τα χρόνια καθώς και τον πνευματικό μου πατέρα για την αμέριστη αγάπη και καθοδήγησή του προς την όντως ζωή.

Τέλος, πάνω απ' όλα και πρώτα απ' όλα ευχαριστώ τον Πανάγαθο Θεό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ ιδιαίτερο φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου και ειδικότερα των παιδιών, γι' αυτό και ερευνάται από τους επιστήμονες τα τελευταία χρόνια. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα περιστατικά εκφοβισμού που πραγματοποιούνται κατά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου. Λίγες έρευνες όμως, εστιάζουν στα διάφορα περιστατικά που μπορεί να συμβούν κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Γι' αυτό το λόγο, η παρούσα έρευνα διερευνά το φαινόμενο του εκφοβισμού και των εκφάνσεών του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια μελέτης των διάφορων μορφών εκφοβισμού που εκδηλώνονται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας αλλά και μια γενική καταγραφή της συχνότητας αυτών των συμπεριφορών. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν μέσα από τη χρήση τριών εργαλείων: 1) τη δημιουργία κοινωνιογραμμάτων που σχετίζονται με τη συνεργασία και το παιχνίδι ανάμεσα στα παιδιά της τάξης, 2) την παρατήρηση των παιδιών, σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολικό περιβάλλον, η οποία είναι και το κύριο εργαλείο ενός εκπαιδευτικού και 3) την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Οι συνεντεύξεις δημιουργήθηκαν διότι μέσα σε μια τάξη ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κύριο ρόλο και ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας, ήταν η σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, τόσο για το φαινόμενο του εκφοβισμού γενικά αλλά και πιο ειδικά, για την ύπαρξή του στη δική τους τάξη. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα ολοήμερο νηπιαγωγείο της περιοχής του Βόλου και δείγμα της αποτέλεσαν τα 16 παιδιά που φοιτούσαν σε αυτό, οι δύο νηπιαγωγοί της τάξης, αλλά και η εκπαιδευτικός του κλασσικού νηπιαγωγείου που συστεγάζεται με αυτό. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι περιστατικά εκφοβισμού εκτυλίχτηκαν ανάμεσα σε δύο παιδιά της τάξης. Όμως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού αλλά και με την παρουσία του στην τάξη τους, φάνηκαν να διαφέρουν, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο εκφοβισμός κατά τη σχολική ηλικία είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω στη χώρα μας, ειδικά στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, περιστατικά εκφοβισμού

ABSTRACT

Bullying constitutes a really special phenomenon in human life, especially during childhood and thus it has been studied by scientists in recent years. Emphasis is placed on bullying incidents taking place in primary, junior high school and senior high school (lyceum). Few studies, however, focus on incidents that may occur during kindergarten schooling. For this reason, this research explores the phenomenon of bullying and its forms among preschoolers. More specifically, an attempt was made to study the various forms of bullying exhibited by children of this age and record the frequency of these behaviors. The study was conducted with the use of three tools: a. sociograms were created, which associate with cooperation and play among children in their class, b. all-day-long observation of children- which is teachers' main tool-, and c. semi-structured interviews to the class teachers. Interviews were employed because teachers play a key role in the classroom and one of our study's objectives was to outline the perceptions of teachers, both of bullying in general and of its existence in their own class in specific. The research was conducted in a full-day kindergarten in the area of Volos with a sample of 16 children attending this school, the two kindergarten teachers of the class, and the teacher of the morning kindergarten co-located with the full-day kindergarten. The results of this study showed that bullying instances occurred between two children of the class. However, teachers' perceptions about bullying and its appearance in their classroom seemed to be divergent and opposing to the results of the observation. In any case, bullying at school age is a phenomenon that should be further explored in our country, especially in kindergarten schools.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκφοβισμός, έχει ορισθεί ως ένα διεθνές επιστημονικό πεδίο μελέτης, το οποίο εξετάζεται τα τελευταία 45 περίπου χρόνια, παρόλο που προϋπήρχε στην καθημερινότητα των ανθρώπων (Γαλανάκη, 2010). Οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με την ανάλυση των περιστατικών εκφοβισμού δίνουν ο καθένας το δικό του ορισμό, ωστόσο συγκλίνουν σε κάποια συγκεκριμένα σημεία. Ειδικότερα, για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά εκφοβιστική θα πρέπει αυτή η συμπεριφορά να επαναλαμβάνεται και να εκδηλώνεται από ένα ισχυρό πρόσωπο ή μια ομάδα προσώπων, προς ένα πιο ανίσχυρο (Rigby, 2008). Ένα ακόμη στοιχείο που εμπεριέχεται στα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού, είναι η πρόθεση του επιτιθέμενου να βλάψει τον άλλον στον οποίο επιτίθενται (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011), ενώ ανάλογα φαινόμενα μπορεί να εμφανιστούν σε πολλούς χώρους, ανάμεσά τους και το σχολικό περιβάλλον (Kirves & Sajaniemi, 2012). Σύμφωνα με την Ανδρέου (2011), τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πολλές έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου και αποσκοπούν στην ολόπλευρη κατανόηση αυτού του φαινομένου, αλλά και στην ορθή παρέμβασή του. Ωστόσο, λίγες είναι εκείνες οι μελέτες, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Monk & Coyne, 2011). Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα εστιάζει σε αυτόν τον τομέα και έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του εκφοβισμού και των εκφάνσεών του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, μέσα από την οποία η ερευνήτρια μπόρεσε να παρακολουθήσει και να καταγράψει περιστατικά εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στις εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι γνώσεις τους για αυτό το φαινόμενο, η συνειδητοποίηση της παρουσίας του μέσα στην τάξη τους και η στάση τους απέναντί του. Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και συνέβαλλε στη συλλογή δεδομένων, είναι η δημιουργία δύο κοινωνιογραμμάτων, εκ των οποίων το ένα πραγματεύεται τις σχέσεις συνεργασίας των παιδιών και το άλλο τις σχέσεις που αναπτύσσονται στον τομέα του παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά της τάξης.

Στην αρχή της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η συγκεκριμένη έρευνα και περιλαμβάνει τις απόψεις διάφορων ερευνητών στο θέμα του εκφοβισμού αλλά και την αναφορά των αποτελεσμάτων διάφορων ερευνών που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, η διατύπωση των στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων της

μελέτης καθώς επίσης αναφέρονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα διάφορα εργαλεία ενώ η εργασία καταλήγει στη συζήτηση των αποτελεσμάτων και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατανόηση και στην καταγραφή αυτού του φαινομένου στον ελλαδικό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα από την παράθεση των κυρίαρχων θεωρητικών απόψεων οι οποίες σχετίζονται με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του εκφοβισμού, και ειδικότερα του σχολικού ο οποίος εμφανίζεται στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αναλύονται οι μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί αλλά και οι ρόλοι που υιοθετούνται από τους συμμετέχοντες στα περιστατικά εκφοβισμού. Ακόμη, παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών που πραγματεύονται αυτό το φαινόμενο, το οποίο απασχολεί τη διεθνή ερευνητική κοινότητα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Αυτές οι μελέτες ερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τον εκφοβισμό, τους παράγοντες εμφάνισής του και τη δυνατότητα πρόληψης αλλά και παρέμβασης. Τέλος, παρατίθενται δεδομένα ερευνών που εστιάζουν στην προσχολική ηλικία, και περιγράφεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

1.1 Ορισμός εκφοβισμού

Το bullying ή εκφοβισμός (με απόδοση στα ελληνικά) αποτελεί ένα πολύ ιδιαίτερο και σημαντικό φαινόμενο. Δεν είναι απλά ένα μέρος στη ζωή ενός ανθρώπου αλλά μια πραγματικότητα που οφείλει να κατανοηθεί και να αναγνωρισθεί. (Kevorkian & D'Antona, 2008). Οι έρευνες πάνω σε αυτόν τον τομέα άρχισαν πριν από λίγες δεκαετίες, μόλις το 1970, παρόλο που η εμφάνιση του φαινομένου δεν είναι πρόσφατη (Γαλανάκη, 2010). Από τότε άρχισαν να γίνονται εμπειρικές έρευνες, να γράφονται και να δημοσιεύονται πολλά άρθρα και βιβλία τα οποία πραγματεύονται το συγκεκριμένο φαινόμενο (Monk & Coyne, 2011). Ο εκφοβισμός, όμως, ως κοινωνικό φαινόμενο, σύμφωνα με την Farrell (1999), ερευνάται τα τελευταία χρόνια. Οι άσχημες επιπτώσεις του εκφοβισμού στον τομέα των συναισθημάτων και στο σωματικό τομέα μπορεί να μετατραπούν σε δυσμενείς καταστάσεις για τη μάθηση, την υγεία, αλλά και την ευημερία των ατόμων που εμπλέκονται (Farrell, 1999). Γι' αυτό είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί έγκαιρα και σε μικρή ηλικία ο εντοπισμός του από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, εμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κλιμάκωσή του (Vlachou et al., 2011).

Άμεση συνέπεια του εκφοβισμού είναι η θυματοποίηση (Γαλανάκη, 2010), η οποία παρουσιάζεται ως μια ομαδική αλληλεπίδραση η οποία δημιουργείται μέσω μιας ομαδικής διαδικασίας (Monks, Smith & Swettenham, 2003). Για το φαινόμενο της θυματοποίησης έχουν διατυπωθεί πολλοί λειτουργικοί ορισμοί. Κάποιοι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να δώσουν έναν ορισμό για τη θυματοποίηση, δίνουν έμφαση στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και μερικές φορές στην περιστασιακή επιθετικότητα αδιαφορώντας για τους

υπόλοιπους τομείς όπως π.χ. η χειραγώγηση που κάποιες φορές ενέχει φαινομενικά ήπια συμπεριφορά (Κυριακίδης, 2007). Στην αντίπερα όχθη, η Ανδρέου (2011) επισημαίνει ότι η καταλληλότερη ελληνική λέξη, που εμπεριέχει σωστό νόημα ώστε να περιγραφεί η αγγλική λέξη «bullying», είναι ο όρος «θυματοποίηση» και όχι «εκφοβισμός». Η θυματοποίηση είναι η μετάφραση της αγγλικής λέξης «victimization», εντούτοις μπορεί να περιγράψει καλύτερα την έννοια του «bullying». Ως θυματοποίηση, λοιπόν, ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία η ζωή κάποιου προσώπου διαφοροποιείται προς το χειρότερο και υπεύθυνοι γι' αυτό μπορεί να είναι είτε κάποιο άλλο πρόσωπο είτε ένα αρνητικό γεγονός (Ανδρέου, 2011). Ωστόσο, ο Olweus (1993) ξεκαθαρίζει το τοπίο περιγράφοντας τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση με τον ακόλουθο ορισμό: *«ένας μαθητής μπορεί να εκφοβιστεί ή να θυματοποιηθεί όταν εκτίθεται επανειλημμένα στην πάροδο του χρόνου σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων συμμαθητών του»* (σ. 13). Όπως η θυματοποίηση, έτσι και ο εκφοβισμός έχουν ως στόχο την πρόκληση σωματικής και ψυχικής βλάβης μέσα από συστηματικές αρνητικές πράξεις από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο. Οι περισσότεροι επιστήμονες, όπως είναι κατανοητό, που μελέτησαν αυτό το φαινόμενο, προσπάθησαν να του δώσουν έναν ορισμό, αλλά γρήγορα κατάλαβαν, ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι και τόσο εύκολη υπόθεση (Rigby, 2008). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Rigby *«εκφοβισμός, είναι η επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική ενός λιγότερου ισχυρού ατόμου από ένα πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα ατόμων»* (σ. 22). Όλοι οι ορισμοί, συμφωνούν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού έχουν συστηματικό χαρακτήρα και εμφανίζονται μόνο όπου υπάρχει μία ανισορροπία δυνάμεων και αυτή μπορεί να εκδηλώνεται από ένα πιο δυνατό άτομο σε ένα πιο αδύναμο ή ακόμη και από κάποια ομάδα ατόμων τα οποία εναντιώνονται σε κάποιο άλλο με στόχο να το τρομοκρατήσουν (Rigby, 2007). Ο εκφοβισμός, δηλαδή, είναι μια πράξη που έχει έναν και μοναδικό σκοπό: τον τραυματισμό ενός ανθρώπου, ο οποίος μπορεί να είναι είτε σωματικός, είτε ψυχολογικός και όλα αυτά προϋποθέτουν την ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ των εμπλεκομένων (Kevorkian & D' Antona, 2008). Όμως, όταν τέτοιου είδους περιστατικά εκτυλίσσονται σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, η αναγνώρισή τους είναι δύσκολη. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα απάνθρωπο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο εμπεριέχει την επαναλαμβανόμενη και αδικαιολόγητη καταπίεση των ανίσχυρων από τους πιο ισχυρούς (Rigby, 2007).

Επιπλέον, ο εκφοβισμός, ορίζεται ως μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας στην οποία ένας ή περισσότεροι ισχυροί δράστες δρουν προς ένα πιο αδύναμο θύμα (Vlachou et al., 2011). Μπορεί να εμφανιστεί στο σχολείο αλλά και σε άλλους χώρους και περιέχει

χαρακτηριστικά που τον διαχωρίζουν από την κοινή επιθετικότητα (Γαλανάκη, 2010. Kirves & Sajaniemi, 2012). Όμως, κάποιες φορές, είναι δυσδιάκριτη η διαφορά ανάμεσα στο πείραγμα του παιχνιδιού και στο κακόβουλο πείραγμα, στο συστηματικό εκφοβισμό και στην άθωα απειλή, αλλά και στα τυχαία χτυπήματα και την επιθυμία για πρόκληση πόνου στους άλλους (Ανδρέου & Smith, 2002). Γι' αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια μεταξύ των ερευνητών υπάρχει η κοινή παραδοχή ότι το συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας εκδηλώνεται από τα παιδιά με διαφορετικές συμπεριφορές από εκείνες των υπόλοιπων μορφών επιθετικότητας (Vlachou et al., 2011). Κάποιοι ερευνητές, κατέγραψαν τότε μια συμπεριφορά μπορεί να ενονομαστεί εκφοβιστική, παραθέτοντας κάποια χαρακτηριστικά που την διαχωρίζουν από τις υπόλοιπες επιθετικές συμπεριφορές (Rigby, 2008. Vlachou et al., 2011). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Vlachou κ. συν. (2011) μια συμπεριφορά για να οριστεί ως εκφοβιστική πρέπει να ορίζεται από τρία συγκριμένα κριτήρια: 1) την έλλειψη ισορροπίας δυνάμεων, 2) την επανάληψη και 3) την εκ προθέσεως βλάβη. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Rigby (2008), υπάρχουν έξι Στοιχεία Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς, που εκδηλώνονται στα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού: 1) κάποιος ή κάποιιοι προσπαθούν να βλάψουν κάποιον άλλον, 2) μεταξύ του θύτη ή των θυτών και του θύματος υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων με το δεύτερο να υπολείπεται αυτής, 3) τα όσα διαδραματίζονται είναι απρόκλητα και αδικαιολόγητα, 4) υπάρχει μία σταθερή επανάληψη των συγκεκριμένων περιστατικών, 5) αυτός που δέχεται τις επιθέσεις, δηλαδή το θύμα, δεν μπορεί και δε θέλει να υπερασπιστεί τον εαυτό του και 6) ο θύτης ή οι θύτες δείχνουν να χαίρονται και να απολαμβάνουν την κυριαρχία τους έναντι των θυμάτων τους.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον εκφοβισμό που διαδραματίζεται στο χώρο του σχολείου και έχουν ως κοινό σκοπό την κατανόησή του και έπειτα την αποτελεσματική παρέμβαση (Ανδρέου, 2011). Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι ο εκφοβισμός υπάρχει στα σχολεία και διαφοροποιείται από την κοινή χρήση βίας και τα αποδεκτά πειράγματα καθώς εμπεριέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Δηλαδή, η κοινή βία εκδηλώνεται σε παιδιά ίσης δύναμης, ενώ ο εκφοβισμός σε παιδιά με άνιση δύναμη και αυτό το χαρακτηριστικό καθιστά δύσκολη τη διαφοροποίησή τους (Ανδρέου, 2011. Rigby, 2007). Το αποδεκτό πείραγμα πολλές φορές είναι επιθυμητό και από τις δύο πλευρές, εντούτοις ο εκφοβισμός, είναι πολύ ενοχλητικός και γι' αυτό το λόγο ο επιτιθέμενος επιδιώκει την επανάληψή του (Rigby, 2007). Αυτά τα χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με τη διάρκεια των περιστατικών εκφοβισμού, η οποία δεν ξεπερνάει περίπου το ένα λεπτό, δυσκολεύουν την αναγνώριση του φαινομένου από τους

εξωτερικούς παρατηρητές (Kevorkian & D' Antona, 2008). Θα πρέπει, συνεπώς, να παρατηρούμε και να γνωρίζουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα εκφοβιστικά περιστατικά ώστε να μπορέσουμε να τα διαχωρίσουμε, πρώτον από την απλή χρήση βίας και δεύτερον από τα πειράγματα (Rigby, 2007).

Ο σχολικός εκφοβισμός, σχετίζεται με τις διάφορες διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου, 2011). Στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη δυναμική των παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Μέσα σε ένα σχολείο, υπάρχουν παιδιά, τα οποία δεν έχουν πολλά κοινά μεταξύ τους και έτσι δημιουργείται μία πληθώρα από διάφορες συμπεριφορές, προσωπικότητες, ενδιαφέροντα, ηλικία, κ.ά. Ο κάθε μαθητής και μαθήτρια αποτελεί ένα διαφορετικό πρόσωπο, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους συμμαθητές του. Όμως, αυτά φαίνεται να είναι οι αιτίες για την εκδήλωση αυτού του φαινομένου, διότι μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον κάποια παιδιά αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να αποκτήσουν ότι επιθυμούν γρήγορα και εύκολα και έτσι αρχίζουν να εκφοβίζουν. Η διαφορετικότητα, επομένως, από ένα θετικό και ζητούμενο χαρακτηριστικό, μετατρέπεται σε αιτία περιφρόνησης και απομόνωσης μαθητών που εκφοβίζονται (Ανδρέου, 2011. Rigby, 2008). Όπως επισημαίνει η Ανδρέου (2011), ο εκφοβισμός σε παιδιά σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται ως ένα μεγάλο πρόβλημα της σχολικής ζωής. Ιδιαίτερα, όταν αυτός εντάσσεται στην καθημερινότητα των μαθητών, αυτομάτως το σχολείο μετατρέπεται από ένα μέρος ανάπτυξης της μάθησης, σε ένα μέρος το οποίο ως μόνο στόχο έχει την επιβίωση (Kevorkian & D' Antona, 2008).

Τα περιστατικά εκφοβισμού, εντούτοις, για να εδραιωθούν στα διάφορα περιβάλλοντα εκπαίδευσης και να μετατραπούν σε ένα καθημερινό φαινόμενο, θα πρέπει να έχει προϋπάρξει η σιωπηρή συναίνεση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2011). Δηλαδή, αυτά τα περιστατικά συμβαίνουν υπό την παρουσία πολλών «θεατών», οι οποίοι δεν προσπαθούν ούτε στο ελάχιστο να παρέμβουν ώστε να τα σταματήσουν (Rigby, 2008). Συνεπώς, εκλαμβάνεται από πολλούς εκπαιδευτικούς, ως ένα θετικό μέσον σκληραγώγησης των μαθητών, μέσα από το οποίο θα προετοιμαστούν να αντιμετωπίσουν τη σκληρή πραγματικότητα του αληθινού κόσμου και επομένως συμβαίνει για το «καλό» τους (Rigby, 2007). Επιπλέον, κάποιοι θεωρούν απόλυτα φυσιολογικά τα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού και πιστεύουν ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη ζωή ενός παιδιού. Μια τέτοια άποψη είναι απόλυτα αναληθής διότι όχι μόνο η εκφοβιστική συμπεριφορά προς κάποιο παιδί δημιουργεί ανασφάλεια και φόβο, τα οποία οδηγούν μέχρι

και στον τερματισμό της σχολικής του φοίτησης, αλλά έχει και μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα στη μετέπειτα ζωή του (Kevorkian & D' Antona, 2008). Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν πολύ άνθρωποι που θεωρούν τον εκφοβισμό ως ένα μικρής σημασίας κοινωνικό φαινόμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί φαίνεται πως ένα μικρό ποσοστό των ανθρώπων αποδέχεται τέτοιου είδους περιστατικά, οι συνέπειες των οποίων μοιάζουν περιορισμένες ή αποσιωπούνται και συνδέονται με την ευπάθεια του ανθρώπου που τις προσλαμβάνει (Rigby, 2007).

1.2 Μορφές και είδη εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός δεν εμφανίζεται πάντα με την ίδια μορφή. Τα περιστατικά εκφοβισμού μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που εκτυλίσσονται, σε ποιον απευθύνονται και από ποιον εκδηλώνονται. Οι ερευνητές αυτού του φαινομένου, σύμφωνα με τον Rigby (2008), υποστηρίζουν ότι αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ανάμεσα σε παιδιά όλων των ηλικιών και παίρνει διάφορες μορφές. Μέχρι τώρα, έχουν καταγραφεί από τους επιστήμονες, διάφορες μορφές θυματοποίησης από τις οποίες ο επιτιθέμενος μπορεί να διαλέξει την κατάλληλη μορφή που θα χρησιμοποιήσει ή ακόμη και να την αλλάξει με κάποια άλλη που να ταιριάζει καλύτερα στην περίπτωση του (Ανδρέου, 2011). Έτσι, τα παιδιά λόγω αυτής της πληθώρας μορφών αλλά και της εφευρετικότητάς τους, μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορους τρόπους, ώστε να εκφοβίσουν κάποιο συμμαθητή τους, όπως π.χ. να τον σπρώξουν με την τσάντα τους (Kevorkian & D' Antona, 2008). Δυστυχώς, πολλά από αυτά συνήθως έχουν εξαιρετικές ικανότητες να πληγώνουν τους συμμαθητές τους χωρίς τα ίδια να πληγώνονται (Rigby, 2007).

Ο εκφοβισμός μπορεί αρχικά να διαχωριστεί σε άμεσο και έμμεσο, με τον πρώτο να περιέχει εμφανείς επιθέσεις, δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση θύτη και θύματος, όπως χτυπήματα, και τον δεύτερο να ενέχει περιστατικά συγκαλυμμένης επιθετικότητας, με τη μορφή κοινωνικής απομόνωσης, όπως αποκλεισμός από την παρέα των συνομηλίκων (Neilsen-Hewett & Sweller, 2013. Olweus, 1993). Πιο ειδικά, ο διαχωρισμός ανάμεσα στον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό εξαρτάται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται, από την αποδοχή ή μη αποδοχή αυτών των συμπεριφορών και από τα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, ο άμεσος αναφέρεται σε περιστατικά τα οποία είναι εμφανή και μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν, όπως οι σωματικές επιθέσεις που εμπεριέχουν κλωτσιές μπουνιές, οι λεκτικές που περιέχουν παρατσούκλια, κοροϊδία, χλευασμό, αλλά και οι χειρονομιακές απειλητικές κινήσεις (Rigby, 2008). Τουναντίον, ο

έμμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από μη εμφανείς συμπεριφορές που δεν μπορούν εύκολα να εντοπιστούν από τους εξωτερικούς παρατηρητές, όπως η άδικη και σκόπιμη περιθωριοποίηση κάποιου και η διάδοση κακοήθων φημών (Ανδρέου, 2011). Δηλαδή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έμμεση μορφή εκφοβισμού είναι πιο σύνθετη απ' ό,τι η άμεση, καθώς τα παιδιά που επιτίθενται κατέχουν περισσότερες κοινωνιογνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Vlachou et al., 2011).

Επίσης, ο Rigby (2007), υποστήριξε ότι ο εκφοβισμός μπορεί να χωριστεί και σε ακόμη δύο είδη, σε κακόβουλο και μη κακόβουλο. Από αυτούς, ο πρώτος περιέχει τα εξής επτά χαρακτηριστικά: 1) αρχική επιθυμία βλάβης, 2) από την επιθυμία στην πράξη, η οποία σχετίζεται με άλλους παράγοντες, 3) κάποιο πρόσωπο δέχεται την βλάβη, 4) κατευθυνόμενη επίθεση βλάβης από τον πιο ισχυρό ή τους πιο ισχυρούς εάν υπάρχει ομάδα προσώπων, προς έναν πιο ανίσχυρο, 5) αυτή η πράξη συμβαίνει χωρίς καμία δικαιολογία, 6) συστηματική επανάληψη αυτού του γεγονότος και 7) υπαρκτή ικανοποίηση που λαμβάνει το πρόσωπο που επιτίθεται. Όλα τα παραπάνω μας δείχνουν ότι ο κύριος σκοπός της θυματοποίησης είναι η δημιουργία ενός παθητικού προσώπου που δεν μπορεί να αμυνθεί ώστε να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Ανδρέου, 2011). Από την άλλη μεριά, ο μη κακόβουλος εκφοβισμός μπορεί να διαχωριστεί με τη σειρά του σε άμυαλο και σχολικό, τα κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι αντίθετα από εκείνα του κακόβουλου. Δηλαδή, ενώ στον κακόβουλο συναντάμε κακία, μοχθηρία και εσκεμμένες επιθέσεις, σε αυτό το είδος εκφοβισμού, ο επιτιθέμενος δεν φαίνεται να αναγνωρίζει το κακό που μπορεί να προξενεί στο πρόσωπο που δέχεται τις επιθέσεις του, όμως, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών δεν θα πρέπει να αγνοούμε εντελώς τη σοβαρότητα αυτών των καταστάσεων (Rigby, 2007). Γενικά, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές έχουν ως στόχο τη δημιουργία παθητικών προσώπων, τα οποία δεν θα μπορούν να αμυνθούν και να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους με αποτέλεσμα αυτομάτως να μετατρέπονται σε πρόσωπα που εύκολα θα χειραγωγούνται (Ανδρέου, 2011).

Διάφοροι ερευνητές, κατηγοριοποίησαν τις συμπεριφορές του εκφοβισμού σε διαφορετικές κατηγορίες. Για παράδειγμα, στην έρευνά τους οι Kirves και Sajaniemi (2012), χώρισαν τον εκφοβισμό σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: λεκτικό, σωματικό και ψυχολογικό, ενώ ο Rigby (2008) παρουσιάζει μια άλλη κατηγοριοποίηση όλων των πιθανών εκφοβιστικών μορφών συμπεριφορών που μπορούν να εκδηλωθούν ανάμεσα σε συμμαθητές στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Η κατηγοριοποίηση αυτή παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

	Άμεσος	Έμμεσος
Λεκτικός	Υβριστική γλώσσα Παρατσούκλια Κοροϊδία Σκληρά πειράγματα ή χλευασμούς	Πείθω ένα πρόσωπο να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον Διάδοση κακοήθη φημών Προσβλητικά μηνύματα και email
Σωματικός	Κλωτσιές Φτύσιμο Πέταγμα πραγμάτων Χρησιμοποίηση όπλου	Άδικη και σκόπιμη περιθωριοποίηση κάποιου Κρύψιμο και μεταφορά πραγμάτων
Μέσω Χειρονομιών	Απειλητικές κινήσεις	Επαναληπτική αποστροφή ώστε να γίνει κατανοητό ότι είναι ανεπιθύμητος

Πίνακας Μορφών Εκφοβισμού 1. (Rigby, 2008. σ. 26)

Πιο συγκεκριμένα, τα παρατσούκλια, που κατατάσσονται στο λεκτικό εκφοβισμό, τις περισσότερες φορές αναφέρονται μπροστά σε άλλους συμμαθητές, με αποτέλεσμα το παιδί που τα δέχεται να αισθάνεται ανήσυχο, θυμωμένο πολλές φορές και ανάξιο, ανάλογα με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται (Kevorkian & D'Antona, 2008). Ας μην ξεχνάμε ότι ο λεκτικός εκφοβισμός, σε οποιαδήποτε μορφή και αν εκδηλώνεται, έχει ως στόχο την άσκηση εξουσίας και ειδικά όταν εκδηλώνεται με άμεσο τρόπο έχει ως απώτερο σκοπό την εκμηδένιση της προσωπικότητας του ατόμου που τον δέχεται, μέσα από τη χρήση υποτιμητικών σχολίων. Αντίθετα, ο έμμεσος είναι πιο ύπουλος και εκδηλώνεται πολλές φορές με κουτσομπολιό και ειρωνείες, όχι δηλαδή με κατά πρόσωπο λεκτική επίθεση (Ανδρέου, 2011). Όμως, ο σωματικός εκφοβισμός, όταν εκδηλώνεται με κλωτσιές ή μπουινιές, συνήθως διαρκεί για πολύ λίγο και τα τραύματά του κάποια στιγμή θα επουλωθούν. Από την άλλη μεριά, όταν εκδηλώνεται με τη μορφή της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, τα αποτελέσματά του είναι μακροχρόνια και στοχεύουν στην απομόνωση, τη μη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες του συνόλου των μαθητών και τελικά τη μη κοινωνικοποίηση του προσώπου που δέχεται αυτού του είδους τις συμπεριφορές (Ανδρέου, 2011. Kevorkian & D'Antona, 2008). Γενικά, υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίες μπορεί να διαφοροποιηθούν ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Για παράδειγμα, τα κορίτσια δέχονται τις περισσότερες φορές πιο έμμεσες συμπεριφορές (κοινωνική απομόνωση και κοροϊδευτικά σχόλια), ενώ τα αγόρια πιο άμεσες (κλωτσιές, μπουινιές, κ.τ.λ.), το ίδιο συμβαίνει και με την ηλικία ο εκφοβισμός αυξάνεται και ταυτόχρονα από άμεσος μετατρέπεται σε έμμεσο (Rigby, 2008).

Τέλος, σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, οι επιστήμονες κατέγραψαν τις διάφορες μορφές που εμφανίζονται στα σχολεία ανάμεσα σε συμμαθητές και τον τρόπο που αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Τα παιδιά του δημοτικού αναφέρουν σε συνεντεύξεις τους ότι οι πιο συχνές μορφές αυτού του φαινομένου στο δημοτικό σχολείο, είναι ο λεκτικός και ο σχεσιακός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές είναι τα υβριστικά σχόλια και πιο συχνά τα ρατσιστικά-υβριστικά, οι λεκτικές απειλές, οι καταστροφές προσωπικών αντικειμένων και η κοινωνική απομόνωση (Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Τσιαντής & Χατζηπέμου, 2008). Όλες οι εκφοβιστικές συμπεριφορές, έχουν ως στόχο την πρόκληση άσχημων συναισθημάτων στο παιδί που τις δέχεται αλλά και σωματική ή ψυχική βλάβη (Kirves & Sajaniemi, 2012). Υπάρχουν ενδείξεις, ότι τα αγόρια διαφέρουν από τα κορίτσια όχι μόνο στο είδος της θυματοποίησης που δέχονται και στα περιστατικά θυματοποίησης που τα ίδια δημιουργούν, αλλά και στην επιλογή των επιθετικών στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν στα διάφορα περιστατικά βίας (Ostrov & Keating, 2004). Ειδικότερα, η σωματική και η σχεσιακή επιθετικότητα συνδέεται με το φύλο σε όλες τις ηλικίες ξεκινώντας από την προσχολική και φτάνοντας μέχρι την ενήλικη ζωή (Ostrov & Keating, 2004). Τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά σωματικής βίας, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, ενώ τα κορίτσια τις περισσότερες φορές έχουν το ρόλο του θύτη σε περιστατικά σχεσιακής επιθετικότητας και δέχονται συνήθως σωματική επιθετικότητα (Ανδρέου & Smith, 2002. Ostrov & Keating, 2004).

1.3 Συμμετοχικοί ρόλοι (θύτης, θύμα, θύτης-θύμα)

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο εκφοβισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί από έναν ή πολλούς θύτες, προς έναν ή πολλά θύματα, ωστόσο, σε ένα σχολικό περιβάλλον συνήθως ένα θύμα εκφοβίζεται από ομάδες των δύο ή τριών θυτών. Στην πραγματικότητα, εάν λάβουμε υπόψη μας το ψυχολογικό προφίλ του θύτη, θα συνειδητοποιήσουμε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν εμπεριέχει μόνο τη δυαδική σχέση θύτη-θύματος αλλά και άλλους ρόλους που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία (Ανδρέου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι στα περιστατικά θυματοποίησης, παρενόχλησης και εκφοβισμού εμπλέκεται συνήθως όλο το σχολείο. Όμως οι έρευνες εστιάζουν σε τρεις κυρίως ρόλους: του θύτη, του θύματος αλλά και σε ένα νέο ρόλο, του θύτη/θύματος (Ανδρέου & Smith, 2002). Ο κάθε ρόλος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία διαφέρουν από τους υπόλοιπους. Όμως, σε κάποια σημεία, μπορεί να υπάρχουν και ομοιότητες μεταξύ τους.

Ένα παιδί για να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά σε κάποιο άλλο θα πρέπει το ίδιο να έχει γίνει μάρτυρας κάποιου αντίστοιχου περιστατικού (Ανδρέου, 2000). Η αναπαραγωγή αυτού του φαινομένου δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο στους κύκλους των σχολείων (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Τα περισσότερα παιδιά που διαδραματίζουν το ρόλο του θύτη επιτίθενται επανειλημμένα μόνο σε ένα θύμα, παρά ταύτα υπάρχουν κάποιοι θύτες που στοχοποιούν έναν αριθμό θυμάτων και συνήθως τα παιδιά που παραδέχονται ότι διαδραματίζουν το ρόλο του θύτη επιτίθενται σε ομάδες, ενώ η πλειοψηφία των μοναχικών θυτών είναι αγόρια (Rigby, 2008). Εντούτοις, είναι άξιο παρατήρησης, ότι τα πρόσωπα που επιτίθενται διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση και γενικά πολύ καλή γνώση της πράξης τους και των συνεπειών που αυτή μπορεί να έχει στο θύμα (Ανδρέου, 2011). Πολλά παιδιά εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους διότι τους θεωρούν ενοχλητικούς και δυστυχώς, σύμφωνα με τον Rigby (2008), μερικά από αυτά φτάνουν στο σημείο να υποστηρίζουν ότι «το κάνουν για πλάκα». Στα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού οι θύτες χρησιμοποιούν πράξεις που ενέχουν καταναγκασμό, εξευτελισμό, είναι πολύ καλά προμελετημένες και αποσκοπούν στην επιβολή εξουσίας (Ανδρέου, 2011). Οι μαθητές που εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες έχουν πολύ μεγάλες πιθανότητες στη μετέπειτα ζωή τους, όταν τελειώσουν το σχολείο, να εμφανίσουν αντικοινωνικές, ακόμη και εγκληματικές συμπεριφορές (Rigby, 2008). Οι θύτες στην πλειοψηφία τους είναι λιγότερο συνεργάσιμοι από ότι τα υπόλοιπα παιδιά μιας τάξης. Είναι πολύ κοινωνικοί και κατέχουν συχνά ηγετικό ρόλο στα διάφορα παιχνίδια αλλά και σε άλλες δραστηριότητες. Την παρέα τους αποτελούν, άλλοι θύτες, αλλά και θύτες-θύματα, ενώ εκδηλώνουν περισσότερη σωματική και λεκτική βία (Perren, & Alsaker, 2006). Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι έχει φανεί πως ορισμένα παιδιά, όταν φοιτούσαν σε μεγαλύτερες τάξεις, ίδιες με αυτές των μαθητών που τα εκφόβιζαν, αναπαρήγαγαν και εκείνα τις ίδιες συμπεριφορές σε μικρότερα παιδιά (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Χαρακτηριστικό στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ασημόπουλος κ.συν.(2008), είναι ότι την ομάδα στόχος σε περιστατικά εκφοβισμού, αποτελούσαν οι μαθητές της α' δημοτικού, δηλαδή τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά του σχολείου.

Όσον αφορά το φύλο και τις διαφορές ανάμεσα στις μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούν οι θύτες, φαίνεται ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν περισσότερο λεκτικό εκφοβισμό, διαδίδοντας φήμες που αποσκοπούν στην κοινωνική απομόνωση των συμμαθητών τους, ενώ τα αγόρια εκδηλώνουν σωματικό και λεκτικό, γεγονός που φανερώνει ότι οι μορφές του εκφοβισμού που χρησιμοποιούν τα κορίτσια δεν είναι τόσο εμφανείς όσο οι

αντίστοιχες που εκδηλώνονται από τα αγόρια. (Ασημόπουλος κ.ά., 2008. Ostrov & Keating, 2004). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά στο άρθρο τους οι Ostrov και Keating (2004), τα κορίτσια αγνοούν και κουτσομπολεύουν τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να προκαλούν «ζημιά» στις κοινωνικές σχέσεις και στα συναισθήματα τους. Αυτές οι ενέργειες αποσκοπούν κυρίως στη χειραγώγησή των υπόλοιπων παιδιών, αλλά και στην κοινωνική αποδοχή. Παρόλα αυτά, και τα δύο φύλα εκδηλώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα υβριστικά σχόλια και απειλές προς τους συνομηλίκους τους (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Ακόμη, τα κορίτσια εκδηλώνουν με την ίδια συχνότητα σωματικό εκφοβισμό και στα δύο φύλα, αλλά επιτίθενται μέσω σχεσιακών εκφοβιστικών συμπεριφορών (διαταράσσουν τις σχέσεις των συνομηλίκων) περισσότερο σε συμμαθητές του ίδιου φύλου και βέβαια αξιοσημείωτο είναι ότι εκείνα που εκδήλωναν σωματική επιθετικότητα στα αγόρια δε γινότουσαν εύκολα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (Ostrov & Keating, 2004). Συμπερασματικά, τα κορίτσια, που διαδραματίζουν το ρόλο του θύτη, δε γίνονται εύκολα αποδεκτά από τον περίγυρό τους σε σχέση με τα αγόρια που εκδηλώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές (Perren & Alsaker, 2006).

Στην αντίπερα όχθη, τα θύματα εμφανίζουν ένα αντίθετο πρότυπο, με τα στοιχεία του χαρακτήρα τους να διαφέρουν από εκείνα των θυτών. Είναι αρκετά συνεργάσιμα και εμφανίζουν έλλειψη ηγετικών δεξιοτήτων, είναι υποτακτικά απέναντι στους άλλους και δεν μπορούν εύκολα να υποστηρίξουν τον εαυτό τους (Perren & Alsaker, 2006). Δέχονται παθητικά τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, τις υπομένουν σιωπηλά και θεωρούν ότι κάποια στιγμή στο μέλλον θα σταματήσουν να τις υφίστανται (Ανδρέου, 2011). Τα παιδιά-θύματα όχι μόνο δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αυτήν την κατάσταση αλλά δε ξέρουν πού να απευθυνθούν, σε ποιόν να μιλήσουν και μ' αυτό τον τρόπο να «λύσουν» το πρόβλημά τους, απλά «βλέπουν» αυτό που τους συμβαίνει χωρίς να ξέρουν πώς να το αντιμετωπίσουν (Kevorkian & D' Antona, 2008). Μερικές φορές, κάποια θύματα επιλέγουν να μιλήσουν και να ζητήσουν βοήθεια, ενώ άλλα προτιμούν να κρύψουν όλη αυτήν την επώδυνη κατάσταση στην οποία είναι μπλεγμένα (Rigby, 2008). Εντούτοις, οι συμμαθητές τους και οι ενήλικοι που απαρτίζουν τον περίγυρό τους, συνήθως επιλέγουν να μην τους βοηθήσουν και να μείνουν αμέτοχοι (Kevorkian & D' Antonas, 2008). Η μοναδική περίπτωση που υπάρχει ένα παιδί να αποκαλύψει, έστω και στους γονείς του ότι έχει πέσει θύμα εκφοβιστικών συμπεριφορών είναι όταν οι επιθέσεις που δέχεται είναι σωματικές και όχι λεκτικές ή έμμεσες (Rigby, 2007). Ο εκφοβισμός όσο δε γνωστοποιείται τόσο επαναλαμβάνεται και όσο επαναλαμβάνεται τόσο το θύμα δε μπορεί να δραπετεύσει από αυτήν την κατάσταση, διότι η

επιθυμία διαφυγής μειώνεται, η παθητικότητα αυξάνεται και επέρχεται η κοινωνική απομόνωση, ως συνέπεια αυτών (Ανδρέου, 2011). Οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών πολλές φορές οδηγούνται ακόμη και στην απουσία τους από το σχολείο ή στην αλλαγή σχολείου, καθώς δεν αισθάνονται πλέον ασφαλείς στο συγκεκριμένο περιβάλλον και δεν επιθυμούν τη συνάντηση με τον ή τους θύτες τους (Rigby, 2007 & 2008). Γενικά, η σχολική πρόοδος των παιδιών επηρεάζεται όχι μόνο από την απουσία τους στα μαθήματα του σχολείου, αλλά και από την έλλειψη συγκέντρωσης στην ώρα του μαθήματος ή του διαβάσματος, ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί στη μείωση της σχολικής τους προόδου, ακόμη και στη σχολική αποτυχία (Rigby, 2007). Τέλος, τα αγόρια, δέχονται περισσότερη σωματική και λεκτική βία από αγόρια. Όμως, τα κορίτσια συνήθως αλληλεπιδρούν περισσότερο με κορίτσια, οπότε είναι λογικό να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές σε παιδιά του ίδιου φύλου (Crick, Ostroff, Burr, Cullestron-Sen, Jansen-Yeh, & Ralston, 2006)

Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι δύο ρόλοι που αναλύσαμε παραπάνω και παίρνουν μέρος σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, έχουν τη δυνατότητα μέσα στο πλαίσιο του σχολείου να αντιστραφούν (Ανδρέου, 2011). Δηλαδή, κάποιο παιδί που διαδραματίζει το ρόλο του θύματος σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, μπορεί λόγω των άσχημων καταστάσεων που βιώνει να αισθανθεί θυμό και έτσι να εκφοβίσει με τη σειρά του κάποιον άλλο συμμαθητή του, αλλάζοντας το ρόλο του από θύμα σε θύτη (Rigby, 2007). Αυτή η εναλλαγή ρόλων, σύμφωνα με τον Rigby (2007), οδηγεί στη δημιουργία ενός άλλου ρόλου, αυτού του θύτη-θύματος, που φαίνεται να διαφέρει τόσο από εκείνη του θύτη όσο και του θύματος, και όσοι ανήκουν σε αυτή χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Ανδρέου, 2000). Οι θύτες-θύματα, ασκούν με περισσότερη συχνότητα σωματική βία από ότι οι θύτες, όμως μοιάζουν στα γενικά χαρακτηριστικά τους (Perren & Alsaker, 2006. Ανδρέου, 2000). Συγκεκριμένα, εμφανίζουν ομοιότητες στην κοινωνική δραστηριότητα, και διαφέρουν στη μορφή του εκφοβισμού που θα εκδηλώσουν, αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά μοιάζουν με τα θύματα (Perren & Alsaker, 2006). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι συνομήλικοι απορρίπτουν συχνά τόσο τα θύματα όσο και τους θύτες-θύματα (Perren & Alsaker, 2006. Ανδρέου, 2000). Τέλος, στην έρευνά τους οι Kirves και Sajaniemi (2012), απέδειξαν ότι τα αγόρια, κατείχαν το ρόλο του θύτη-θύματος, πιο συχνά από ότι τα κορίτσια στις διάφορες αντίστοιχες ηλικίες. Συνολικά, τα παιδιά που υιοθετούν αυτές τις συμπεριφορές ενδέχεται στη

μετέπειτα ζωή τους να βιώσουν ψυχολογικές καταστάσεις, όπως κατάθλιψη και τάσεις αυτοκτονίας (Rigby, 2008).

1.4. Επισκόπηση Ερευνών

1.4.1 Απόψεις παιδιών και εκπαιδευτικών

Τα παιδιά δείχνουν να έχουν μια ολοκληρωμένη και σύνθετη άποψη για τον εκφοβισμό, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες τους και οι οποίες διαφέρουν τόσο στο προσωπικό επίπεδο όσο και στο ηλικιακό (Ασημόπουλος κ.ά., 2008. Kirves & Sajaniemi, 2012). Τα παιδιά ορίζουν αυτό το φαινόμενο ως αποτέλεσμα ατομικών χαρακτηριστικών (σωματικό μέγεθος, εμφάνιση) και ψυχολογικών προβλημάτων που έχουν άμεση σχέση με την οικογένεια και το ρατσισμό (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Το αντιμετωπίζουν ως ένα καθημερινό φαινόμενο και μέσα από την περιγραφή διαφόρων περιστατικών αναφέρονται σε παράγοντες που σχετίζονται με την εμπειρία, το ιστορικό και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται. (Kirves & Sajaniemi, 2012. Ασημόπουλος κ.ά., 2008).

Σε συνεντεύξεις παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα των Monks, Smith και Swettenham (2003), τα κορίτσια τις περισσότερες φορές τοποθετούνταν στο ρόλο θύματος και όχι στο ρόλο θύτη, ενώ αντίθετα, τα αγόρια τοποθετούνταν στις περισσότερες συνεντεύξεις στο ρόλο του θύτη. Αυτό φανερώνει ότι υπάρχουν κάποιου είδους στερεότυπα όσον αφορά τον εκφοβισμό και το φύλο, αν και αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική μορφή εκφοβισμού που χρησιμοποιούν. Ακόμη, τα ίδια τα παιδιά επισημαίνουν ότι αναγνωρίζουν πως κάποιοι συμμαθητές τους είναι επαναλαμβανόμενα ο στόχος σε διάφορα περιστατικά εκφοβισμού και παραδέχονται ότι συμβαίνουν άσχημα πράγματα στο σχολείο όταν δεν υπάρχει παρακολούθηση από τους διάφορους ενήλικες (Kirves & Sajaniemi, 2012).

Σε αντιδιαστολή με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δεν ορίζουν με έναν σαφή και ολοκληρωμένο ορισμό το φαινόμενο του εκφοβισμού. Ορισμένοι από εκείνους το τοποθετούν στο πλαίσιο μιας φυσιολογικής ομάδας (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Γενικά, ορίζουν μια συμπεριφορά ως εκφοβιστική μόνο όταν συνδέεται με σωματική βία (Terpetas, Akgun, & Altun, 2010). Εστιάζουν σε περιστατικά που συνδέονται με τη σωματική επιθετικότητα, δηλαδή στις άσχημες επιπτώσεις του εκφοβισμού που συνδέονται με την σωματική υγεία και όχι με την ψυχική υγεία των μαθητών (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Όμως, τις περισσότερες φορές συγχέουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, με άλλες οι οποίες δεν είναι (Terpetas et al., 2010). Στην έρευνα των Terpetas, Akgun και Altun (2010), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν φάνηκαν να έχουν πρόβλημα στον εντοπισμό των περιστατικών εκφοβισμού, ενώ αντίθετα

στην έρευνα των Goryl, Neilsen-Hewett και Sweller (2013), φάνηκαν να γνωρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και μπορούσαν να προσδιορίσουν τις συμπεριφορές τους. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εκφοβισμό ως ένα αποτέλεσμα των ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των οικογενειακών προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν, όπως π.χ. αδιαφορία γονέων, και πιστεύουν ότι σχετίζεται με το ρατσισμό, την έλλειψη υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον και της αδυναμίας του εκπαιδευτικού θεσμού (Ασημόπουλος κ.ά., 2008).

1.4.2 Παράγοντες εμφάνισης

Ένας από τους βασικούς παράγοντες, εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού είναι η σημασία που επιδέχεται η ακαδημαϊκή επιτυχία, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς των μαθητών. Σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας, τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον, ωθούν το παιδί στη δημιουργία αρνητικής ταυτότητας και σε αισθήματα ανεπάρκειας (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Ένα ακόμη στοιχείο είναι και η αρνητική εικόνα που σχηματίζει ένας εκπαιδευτικός για κάποιο μαθητή σε πολλούς τομείς η οποία μπορεί και αυτή να επιφέρει χαμηλή αυτοεκτίμηση από τη μεριά του μαθητή (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001). Στην έρευνά τους οι Ανδρέου και Μαρμαρινός (2001) βρήκαν ότι όσο υψηλότερη είναι η σχολική επίδοση και η κοινωνική προέλευση ενός μαθητή τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης αλλά και ο ενδοπροσωπικός-εξωπροσωπικός έλεγχος που παρουσίαζε (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001). Όμως, μια σχολική αποτυχία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εισχώρηση σε συμμορίες και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Ακόμη, η φοίτηση σε ένα σχολείο κλειστό προς την κοινωνία σε συνδυασμό με το αρνητικό σχολικό κλίμα που μπορεί να επικρατεί, όπως και η μη συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές, συντελούν στην εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού (Ασημόπουλος κ.ά., 2008).

Πιο ειδικά, τα παιδιά του δημοτικού τα οποία έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, χαμηλή κοινωνική αποδοχή και αυτοεκτίμηση, εμφανίζουν συχνότερα επιθετικές συμπεριφορές, ενώ οι έφηβοι θύτες έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα θύματα και τους θύτες-θύματα (Ανδρέου, 2000. Estevez, Murgui, & Musitu, 2008). Γενικά, εξαιτίας του σημερινού ελληνικού σχολείου, το οποίο είναι ένα περιβάλλον που περικλείει εκπαιδευτικούς και μαθητές που έχουν συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργούνται προβλήματα συμπεριφοράς που μπορούν να εξελιχθούν σε παραβατικές συμπεριφορές. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το καθημερινό άγχος, που καταλαμβάνει τους μαθητές (Ματσόπουλος, 2009).

1.4.3 Πρόληψη και Παρέμβαση

Η σημασία της συντονισμένης και έγκαιρης παρέμβασης θεωρείται δεδομένη τόσο για τη μείωση ή την εξάλειψη περιστατικών εκφοβισμού όσο και για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων που αποφέρουν στη μετέπειτα ζωή τόσο στα ίδια τα άτομα όσο και στις οικογένειές τους (Farrell, 1999). Τα προγράμματα παρέμβασης ενδείκνυται να περιλαμβάνουν διαδικασίες για την ηθική ανάπτυξη, των μαθητών που συμμετέχουν στα περιστατικά εκφοβισμού και να δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο αποδοκιμάζει τέτοιου είδους περιστατικά, όπως και η διαδικασία δημιουργίας ενός θεσμικού πλαισίου πάνω στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η παρέμβαση στον τομέα του εκφοβισμού (Ανδρέου & Smith, 2002). Στις διαδικασίες πρόληψης και παρέμβασης θα πρέπει να συμμετέχουν όλα τα παιδιά μιας τάξης και όχι μόνο οι θύτες, τα θύματα και οι θύτες-θύματα (Ανδρέου, 2000). Ειδικά η πρόληψη μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική εάν συμμετέχει όλο το σχολείο σε αυτή τη διαδικασία (Perren & Alsaker, 2006).

Εξίσου σημαντική και αναγκαία θεωρείται η προώθηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Perren & Alsaker, 2006). Όσον αφορά την έρευνα των Goryl, Neilsen-Hewett και Sweller (2013), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν εύκολα να εντοπίσουν και να διαχειριστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές των μαθητών τους ασύνδετα με τα χρόνια προϋπηρεσίας που κατείχε ο καθένας. Ακόμη, στην έρευνα τους οι Teretas, Akgun και Altun (2010) ρώτησαν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν εάν έχουν λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης για το φαινόμενο του εκφοβισμού και η απάντηση όλων ήταν αρνητική, όμως ήταν θετικοί σε τυχόν εκπαίδευσή τους στο μέλλον. Είναι πολύ σημαντική και καθίσταται επιτακτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά και να αισθάνονται μ' αυτόν τον τρόπο σίγουροι ότι μπορούν να καταπολεμήσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού (Goryl, Neilsen-Hewett & Sweller, 2013).

1.4.4 Προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με τις Vlachou κ. συν. (2011), η παρουσία του νηπιαγωγείου στη ζωή των παιδιών είναι πολύ σημαντική, κυρίως γιατί αποτελεί ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν γίνει για το φαινόμενο του εκφοβισμού εστιάζεται στη μέση σχολική ηλικία και στην εφηβεία, παρόλο που ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά και μπορούν να διαδραματίσουν οποιονδήποτε από τους τρεις ρόλους (Kirves & Sajaniemi, 2012. Vlachou et al., 2011). Όμως, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να διαφέρουν ως προς

τη φύση της επιθετικότητας που αναπτύσσουν σε συνομηλίκους, από την αντίστοιχη που αναπτύσσουν παιδιά μέσης ηλικίας και εφηβείας (Vlachou, et al., 2011). Ειδικότερα, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης εμπεριέχουν περισσότερο παρορμητισμό και αυθορμητισμό από τις αντίστοιχες μεγαλύτερων παιδιών, όμως ο αριθμός των περιστατικών εκφοβισμού που εκτυλίσσονται ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου, φαίνεται να είναι ανάλογος με τον αντίστοιχο των παιδιών που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Βλάχου, 2011).

Η πιο συχνή εκφοβιστική συμπεριφορά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ο αποκλεισμός και η απομάκρυνση από την παρέα των συμμαθητών (Kirves & Sajaniemi, 2012). Πιο ειδικά για το νηπιαγωγείο, οι συμπεριφορές εκφοβισμού ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας που συμμετείχε στην έρευνα των Terpetas, Akgun και Altun (2010), ήταν ο διαπληκτισμός με άλλα παιδιά που ήταν σωματικά αδύναμα και η απειλή της σωματικής βίας, που είχε ως απώτερο σκοπό την υπακοή στο θέλημα του δράστη. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δείχνουν να κατανοούν απόλυτα τους ρόλους μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, δηλαδή ποιο παιδί απορρίφθηκε και από ποιους, ποιος ήταν ο πιο δημοφιλής συμμαθητής του κ.α., χαρακτηριστικό είναι ότι από την ηλικία των τριών ετών ένα παιδί είναι σε θέση να κατανοεί πότε απορρίπτεται και απομονώνεται από την παρέα (Kirves & Sajaniemi, 2012). Ειδικότερα, στην έρευνα της Βλάχου (2011), βρέθηκε ότι τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος σε διάφορα περιστατικά εκφοβισμού, αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους. Επίσης, τα παιδιά δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές από μεγαλύτερους σε ηλικία συμμαθητές σε χώρους όπως τουαλέτες, διάδρομος ακόμη και στην τάξη του νηπιαγωγείου (Terpetas et al., 2010)

Επιπρόσθετα, ο εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία περιγράφεται με διαφορετικό λεξιλόγιο μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας και φαίνεται οι ίδιοι να έχουν διαφορετικές μεταξύ τους αντιλήψεις, για το συγκεκριμένο φαινόμενο (Farrell, 1999. Terpetas et al., 2010). Στην έρευνά τους οι Terpetas, Akgun και Altun (2010) ζήτησαν από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας να ορίσουν με δικές τους λέξεις τον εκφοβισμό. Οι περισσότεροι όρισαν αυτό το φαινόμενο ως χρήση βίας, άλλοι ως συντριβή, κτηνώδης βία, πρόκληση, ανυπακοή, λεκτική επίθεση, πρόκληση σωματικής βίας, εξύβριση και ως κακό πράγμα. Σπάνια θεωρούν τη λεκτική και τη ψυχολογική βία ως μορφή του εκφοβισμού (Terpetas et al., 2010). Μερικοί εκπαιδευτικοί όριζαν ως εκφοβισμό συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες είχαν ως στόχο τη χειραγώγηση της υπόλοιπης παρέας, όπως τη

δημιουργία λίστας για τους καλεσμένους, η οποία περιείχε μόνο τα παιδιά που υπακούν στο θέλημα του θύτη (Kirves & Sajaniemi, 2012). Άλλοι εκπαιδευτικοί ομολόγησαν ότι ήταν αρκετά προβληματισμένοι με το πλήθος των περιστατικών εκφοβισμού που υπάρχουν στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης και τόνισαν ότι αυτές οι συμπεριφορές θα κλιμακωθούν τα επόμενα χρόνια και οι συνέπειές τους θα είναι μακροπρόθεσμες στη ζωή των παιδιών. Επιπλέον, στην έρευνα της Βλάχου (2011) παρατηρήθηκε αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού κατά την απουσία του εκπαιδευτικού στο χώρο όπου εκτυλίχθηκαν και μόλις ένα στα τρία παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους περιστατικά, είναι σε θέση να ζητήσει βοήθεια από έναν ενήλικο. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν την παρουσία αυτού του φαινομένου στην προσχολική ηλικία, να ευαισθητοποιηθούν και να αναλάβουν δράση ξεκινώντας από την επιμόρφωσή τους, η οποία θα μπορέσει να οδηγήσει στην οργανωμένη παρέμβαση για τη μείωση ή την εξάλειψη του εκφοβισμού (Goryl et al., 2013).



Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο, το οποίο είναι παρόν στη ζωή των παιδιών από πολύ νωρίς, από την προσχολική ηλικία όπως είδαμε. Τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν και το διαφοροποιούν από άλλες συμπεριφορές είναι συγκεκριμένα και μπορούν να αναγνωριστούν. Όμως, λόγω της ευρείας εμφάνισής του, οι επιστήμονες που το μελετούν μέσα από τις έρευνές τους προσπαθούν να εστιάσουν στις λεπτομέρειες που το κάνουν να ξεχωρίζει από άλλα φαινόμενα, όπως οι διάφορες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, οι συμμετοχικοί ρόλοι, οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών, για μια καλύτερη προσέγγιση, οι παράγοντες εμφάνισης και έτσι να οδηγηθούν στην πρόληψη και την παρέμβαση, ώστε μ' αυτό τον τρόπο να μειωθούν ή να εξλειφθούν τα περιστατικά εκφοβισμού.

1.5 Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τις παραπάνω έρευνες ο εκφοβισμός έχει ερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο η συνέχιση της μελέτης αυτού του φαινομένου είναι επιτακτική, δεδομένου ότι υπάρχουν αρκετές ακόμη διαστάσεις του που αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω στη χώρα μας. Αυτό συμβαίνει ειδικότερα στον τομέα της προσχολικής ηλικίας, όπου οι έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί είναι πολύ λιγότερες σε σχέση με εκείνες που απευθύνονται στο δημοτικό και το γυμνάσιο- λύκειο. Συγκεκριμένα στη χώρα μας, από τη βιβλιογραφία που μπορέσαμε να συλλέξουμε, φάνηκε ότι δεν υπάρχει κάποια σχετική έρευνα στο χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου που να πραγματεύεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, εκτός από μία διδακτορική διατριβή που πραγματοποιήθηκε από

τη Βλάχου (2011) και μελέτησε τους ενδοπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου. Έτσι λοιπόν, μέσα από τις κατάλληλες έρευνες για το φαινόμενο του εκφοβισμού ίσως μπορέσουμε να επιτύχουμε μια σωστή και έγκαιρη παρέμβαση ή ακόμη καλύτερα, να οδηγηθούμε στην πρόληψή του από την πρώτη σχολική ηλικία. Ιδιαίτερος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι θύτες, δηλαδή τη μορφή του εκφοβισμού που χρησιμοποιούν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται τα θύματα στα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού, όπως επίσης και τις διαφορές που μπορεί να έχουν αυτές σε σχέση με το φύλο των εμπλεκόμενων. Εντούτοις, μεγάλη σημασία έχει και η κατανόηση των απόψεων και των παρατηρήσεων των άμεσα ενδιαφερόμενων ενηλίκων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, διότι εκείνοι είναι οι «σημαντικοί» στη σχολική ζωή των παιδιών και έχουν την «υποχρέωση» να διαμορφώνουν προσωπικότητες και να δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Η παρούσα έρευνα σ' αυτό ακριβώς αποσκοπεί να μελετήσει: τις συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας που μετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού, καθώς και κατά πόσον αυτές διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Ακόμη, διερευνούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το φαινόμενο αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού που μπορεί να συμβαίνουν στην τάξη τους. Όλα αυτά με γνώμονα τη σημασία της προσχολικής ηλικίας, στη μετέπειτα ζωή ενός ανθρώπου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, οι ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκε το δείγμα που συμμετείχε στη διαδικασία, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη της έρευνας και τέλος, τα ακριβή βήματα της διαδικασίας.

2.1 Σκοπός/ Στόχοι της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού και των εκφάνσεών του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπούσε στο:

1) να μελετήσει τις διάφορες μορφές εκφοβισμού που εκδηλώνονται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

2) να καταγράψει τη συχνότητα εμφάνισης των διάφορων εκφοβιστικών συμπεριφορών

3) να σκιαγραφήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και την ύπαρξή του στην τάξη τους.

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη, ήταν οι εξής:

1. Τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια ψυχολογικό.
2. Τα αγόρια δέχονται πιο συχνά σωματικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια ψυχολογικό.
3. Η εκπαιδευτικός δεν αναγνωρίζει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού υπάρχει στην τάξη της.

2.3 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, σε ένα ολόημερο νηπιαγωγείο της πόλης του Βόλου, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του 8^{ου} εξαμήνου, του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το δείγμα αποτέλεσαν τα παιδιά της τάξης, συνολικά 16 νήπια και προνήπια, από τα οποία τα 9 παιδιά ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 7 αγόρια. Συνολικά η τάξη είχε 11 νήπια και 5 προνήπια και συστεγάζονταν με το κλασσικό τμήμα του νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί του

ολοήμερου ήταν γυναικείου φύλου και 2 στον αριθμό, ενώ στο κλασσικό τμήμα υπήρχε μία νηπιαγωγός.

2.4 Εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν συνολικά τρία εργαλεία: 2 κοινωνιογράμματα, η παρατήρηση και συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη δημιουργία των κοινωνιογραμμάτων, βρίσκεται στην ιστοσελίδα του πανελλήνιου σχολικού δικτύου (<http://users.sch.gr/kliapis/coopMore2.htm>). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν δύο εικόνες, μία για το καθένα, ενώ οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν χωριστά, με κοινό άξονα όμως, το συγκεκριμένο εργαλείο της παραπάνω ιστοσελίδας (βλ. παράρτημα, Εργαλείο Απαντήσεων Κοινωνιογραμμάτων). Σαν δεύτερο εργαλείο επιλέχθηκε η παρατήρηση, επειδή ενδείκνυται για τη συγκέντρωση πολλών πληροφοριών, τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει αυτούσιες και έτσι να μελετήσει τα διάφορα αποτελέσματα που έχει συλλέξει (Τσορμπατζούδης, 2011). Έτσι, παρατηρήθηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών του νηπιαγωγείου, και καταγράφηκαν τα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού από την ερευνήτρια. Επιπλέον, η παρατήρηση είναι πολύ σημαντική για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, διότι όπως αναφέρει ο Rigby (2007) μέσα από την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών μπορούμε να δούμε να διαδραματίζονται εκφοβιστικές συμπεριφορές ανάμεσα σε αυτά, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παρόντες. Γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια παρατηρούσε τα παιδιά σε όλους τους χώρους του σχολείου, και σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους σε αυτό, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν παρόντες στο χώρο. Ακόμη, η ερευνήτρια κατείχε το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καθώς ταυτόχρονα με την έρευνα πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση και εμπλεκόταν σε διάφορες δραστηριότητες στο περιβάλλον που πραγματοποιούνταν η διαδικασία της παρατήρησης (Τσορμπατζούδης, 2011). Έτσι, κάποιες φορές, ήταν μέλος της ομάδας που παρατηρούσε, κατέχοντας το ρόλο της εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα, όμως, μιας παρατήρησης μπορεί να έρχονται σε συμφωνία ή σε αντίθεση με τα αντίστοιχα κάποιας άλλης τεχνικής όπως αυτή της συνέντευξης (Μιχαλοπούλου, 2011). Έτσι, για να μπορέσουμε να έχουμε μία ευρεία εικόνα της όλης κατάστασης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και στις τρεις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων, όμως στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες, επειδή υπάρχει δυνατότητα αλλαγής του τρόπου δόμησης των ερωτήσεων, είτε παράληψη ή

προσθήκη κάποιων (Μιχαλοπούλου, 2011). Επιπλέον, μπορούν να χαρακτηριστούν και ως προσωπικές συνεντεύξεις, επειδή πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε νηπιαγωγό, γεγονός που είναι σύνηθες στις εκπαιδευτικές έρευνες ((Τσορμπατζούδης, 2011). Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι μέσα από τα παραπάνω εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καταλήξαμε σε μία ευρεία συλλογή δεδομένων, τα οποία μελετήθηκαν για τη σύγκλιση ή την απόκλιση τους.

2.5 Διαδικασία

Η έρευνα της παρούσας εργασίας, έγινε κατά τη διάρκεια των έξι εβδομάδων πρακτικής άσκησης. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρέμενε στο χώρο του ολοήμερου νηπιαγωγείου για παρατήρηση και μετά το πέρας της πρωινής βάρδιας, μέχρι τα μισά της μεσημεριανής, δηλαδή από τις 8:00 μέχρι τις 14:00. Μ' αυτό τον τρόπο επιδίωξε να παραμείνει όσο περισσότερο στη σχολική τάξη και να παρατηρεί για αρκετή ώρα τα παιδιά, ώστε αν τυχόν προέκυπτε κάποιο περιστατικό να το κατέγραφε αλλά και γενικότερα να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και κατά τη διάρκεια των μεσημεριανών ελεύθερων δραστηριοτήτων καθώς και της μεσημεριανής χαλάρωσης. Η ερευνήτρια παρατηρούσε τα παιδιά της τάξης καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε όλους τους χώρους του νηπιαγωγείου, όπως τάξη, τραπεζαρία, τουαλέτες, αυλή. Σημείωνε τα διάφορα περιστατικά με ακρίβεια, όπως π.χ. ονόματα συμμετεχόντων, διαλόγους, εκφράσεις προσώπου, τοποθεσία, παρουσία νηπιαγωγού, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η παρουσία της ήτανε διακριτική, χωρίς η ίδια να επεμβαίνει. Στην αρχή της έρευνας, δημιουργήθηκαν δύο κοινωνιογράμματα, ένα που πραγματεύεται τη συνεργασία των παιδιών και ένα το παιχνίδι μεταξύ τους. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας, την ώρα των πρωινών ελεύθερων δραστηριοτήτων, κάθε παιδί κλήθηκε ατομικά από την ερευνήτρια (και την συμφοιτήριά της, με την οποία συνεργαζόταν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης) να απαντήσει συνολικά σε τέσσερις ερωτήσεις, δύο για κάθε κοινωνιόγραμμα. Πιο ειδικά, για τη δημιουργία του πρώτου κοινωνιογράμματος, το κάθε παιδί στην αρχή έβλεπε μια εικόνα σχετική με τη συνεργασία (βλ. παράρτημα, Εικόνα 1.) των παιδιών και έπειτα μέσα από ερωτήσεις, ανέφερε δύο ονόματα παιδιών με τα οποία ήθελε να συνεργαστεί και δύο που δεν ήθελε να συνεργαστεί. Αντίστοιχα, για το δεύτερο, τα παιδιά παρατηρούσαν πρώτα μια εικόνα σχετική με το παιχνίδι (βλ. παράρτημα Εικόνα 2.) ανάμεσα σε παιδιά και έπειτα έλεγαν με ποια παιδιά ήθελαν να παίζουν και με ποια δεν ήθελαν. Τέλος, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις, τόσο στις δύο νηπιαγωγούς του ολοήμερου τμήματος στο οποίο έγινε η παρατήρηση, όσο

και στη νηπιαγωγό του κλασσικού τμήματος, τα οποία όπως έχουμε αναφέρει συστεγάζονται και έχουν κοινή αυλή. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το τέλος της έρευνας, ώστε η παρατήρηση να παραμείνει αντικειμενική και ανεπηρέαστη από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί της τάξης του ολοήμερου μας ενημέρωσαν, κατά την πρώτη συνάντηση, για την προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού της τάξης, το οποίο μέσα από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, φάνηκε να κατέχει το ρόλο του θύματος στα περιστατικά εκφοβισμού. Τέλος, και οι τρεις εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί από την ερευνήτρια για την πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς και για τη διαδικασία που αυτή περιελάμβανε από την πρώτη μέρα διεξαγωγής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σ' αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Πρώτα παρουσιάζονται τα κοινωνιογράμματα, έπειτα τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων και εν κατακλείδι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

3.1 Κοινωνιογράμματα

Όπως προαναφέρθηκε, στην αρχή της έρευνας πραγματοποιήθηκε η δημιουργία κοινωνιογραμμάτων, ένα για τη συνεργασία και ένα για το παιχνίδι, μεταξύ των παιδιών. Οι ερωτήσεις, τις οποίες απευθύνουμε στα παιδιά, ήταν: για τη συνεργασία, *«Πες μου δύο παιδιά που σου αρέσει να συνεργάζεσαι μαζί τους»*, *«Πες μου δύο παιδιά που δεν σου αρέσει να συνεργάζεσαι μαζί τους»* και για το παιχνίδι *«Πες μου δύο παιδιά που σου αρέσει να παίζετε μαζί»*, *«Πες μου δύο παιδιά που δεν σου αρέσει να παίζετε μαζί»*.

Στους παρακάτω πίνακες, παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, έπειτα ακολουθεί σύντομος σχολιασμός και τέλος καταγράφονται τα παιδιά που ενεπλάκησαν στα περιστατικά εκφοβισμού τα οποία εκτυλίχθηκαν κατά την περίοδο της παρατήρησης στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του πανελλήνιου σχολικού δικτύου, υπάρχουν πέντε κατηγορίες κοινωνιομετρικού status στις οποίες κατατάσσεται το κάθε παιδί, ανάλογα με το σύνολο των απορρίψεων και των προτιμήσεων που έχει λάβει από τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, Δημοφιλής χαρακτηρίζεται ο μαθητής που συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές θετικές επιλογές (π.χ. 6-0, 7-0, 5-1), Μαθητής Μέσου Όρου (Μ.Ο.) είναι εκείνος που συγκεντρώνει συνήθως θετικές επιλογές, αλλά ενίοτε και κάποιες αρνητικές (π.χ. 3-1, 3-0, 4-2, κλπ), ο Αντιφατικός μαθητής συγκεντρώνει συνήθως αρκετές θετικές, αλλά και αρνητικές επιλογές (π.χ. 3-3, 4-3, 5-4, κλπ), ο παραμελημένος συνήθως συγκεντρώνει ελάχιστες ή καθόλου θετικές ή αρνητικές επιλογές (π.χ. 0-0, 0-1, 1-1, 1-0), ενώ τέλος ο Απορριπτόμενος συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές αρνητικές επιλογές (π.χ. 0-6, 0-7, 1-7, 1-6, 2-9).

Για λόγους δεοντολογίας, δεν αναφέρονται τα ονόματα των παιδιών, αλλά παρουσιάζονται με κωδικοποιημένο τρόπο. Ο κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο μαθητή ή μαθήτρια, ενώ το γράμμα Α ότι ήταν αγόρι και το γράμμα Κ ότι ήταν κορίτσι..

	K1	A3	A3	A4	A5	A6	K7	K8	K9	A10	K11	K12	K13	K14	A15	K16	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
K 1	■						+	+				-					2	1	M . O .
A 3		■	-	+		-			-						-		1	4	Απορριπτόμενος
A 3	-		■	-	-	-	-	-							-		0	8	Απορριπτόμενος
A 4		+		■													1	0	Παραμελημένος
A 5		+		+	■	+					-						3	1	M . O .
A 6			+	-	+	■				+					+		4	1	M . O .
K 7							■				-		-	-			0	3	Απορριπτόμενη
K 8								■									0	0	Παραμελημένη
K 9									■								0	0	Παραμελημένη
A10			+		+					■					+		3	0	M . O .
K11											■	-					0	1	Παραμελημένη
K12	+							-	+		+	■	+	+			5	1	Δημοφιλής
K13	+						+	+	+	-	+	+	■	+			7	1	Δημοφιλής
K14												+	+	■			2	0	Παραμελημένος
A15	-		-			+	-			+	-			-	■		2	5	Αντιφατικός
K16																■	0	0	Παραμελημένη
Δίνει(+)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0			
Δίνει(-)	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0			

Πίνακας 2: Κοινωνιόγραμμα Συνεργασίας

	K1	A3	A3	A4	A5	A6	K7	K8	K9	A10	K11	K12	K13	K14	A15	K16	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
K 1	■								+								1	0	Παραμελημένη
A 3		■		+	-	-				-					-		1	4	Απορριπτόμενος
A 3	-	+	■	-	-	-	-										1	4	Απορριπτόμενος
A 4			+	■	-	+											2	1	Παραμελημένος
A 5			+	+	■			+		+							4	0	Δημοφιλής
A 6				-		■		-							+		1	2	Παραμελημένος
K 7						+	■	+		-	+	-			-		3	3	Αντιφατική
K 8								■	-								0	1	Παραμελημένη
K 9		-							■				+				1	2	Παραμελημένη
A10										■					+		1	0	Παραμελημένος
K11											■	-	-				0	2	Παραμελημένη
K12	+											■		+			2	0	M . O .
K13	+				+		+					+	■	+		+	6	0	Δημοφιλής
K14							+				+	+		■			3	0	M . O .
A15	-				+		-	-	-	+		-	-		■		2	6	Απορριπτόμενος
K16		-							+		-		+			■	2	2	Αντιφατική
Δίνει(+)	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1			
Δίνει(-)	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0			

Πίνακας 3: Κοινωνιόγραμμα Παιχνιδιού

Παρατηρώντας τους πίνακες, μπορούμε να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις. Ένα γεγονός που αξίζει να αναφερθεί, είναι η κατάταξη του Α3, το οποίο και στους δύο πίνακες κατατάσσεται απορριπτόμενος, με συνολικά 8 απορρίψεις στον πρώτο και 4 στον δεύτερο. Το συγκεκριμένο παιδί είχε υποδειχθεί από τις εκπαιδευτικούς για την προβληματική του συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης. Ακόμη, ο Α15 ενώ στον πρώτο πίνακα δείχνει αντιφατικός, στο δεύτερο συγκεντρώνει συνολικά 6 απορρίψεις και 2 προτιμήσεις και κατέχει την θέση του απορριπτόμενου. Επιπρόσθετα, ο Α15 έκανε συχνή παρέα μόνο με τον Α6 και το αντίστροφο. Ο Α3, αντίθετα, επιδίωκε να συνεργαστεί και ζητούσε συχνά τη βοήθεια της Κ13, η οποία είναι η πιο δημοφιλής μέσα στην τάξη και στους δύο πίνακες. Εκείνη ήταν πρόθυμη τις περισσότερες φορές, ενώ δεν έχει δώσει στον Α3 καμία απόρριψη και στους δύο πίνακες. Επιπλέον, όταν εμείς της ζητούσαμε να τον βοηθήσει, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, εκείνη το έκανε πρόθυμα. Ακόμη, η Κ1 βοηθούσε πολύ τον Α3 στις διάφορες δραστηριότητες, χωρίς να την έχουμε παροτρύνει εμείς, παρόλο που και στους δύο πίνακες του έχει δώσει από μια απόρριψη. Η Κ7 δείχνει στο πρώτο κοινωνιόγραμμα απορριπτόμενη, με καμία θετική ψήφο και στο δεύτερο αντιφατική με συνολικά τρεις θετικές και τρεις αρνητικές. Σχετικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, η Κ8, η Κ9 και η Κ16 δεν είχαν πάρει καμία ψήφο είτε θετική είτε αρνητική, ενώ στον πίνακα παιχνιδιού, οι δύο πρώτες δείχνουν παραμελημένες και η τρίτη αντιφατική. Συγκεκριμένα, η Κ16 δεν θέλησε να έρθει κοντά μας ώστε να κάνουμε το test παρόλο που τη ρωτήσαμε περίπου δυο-τρεις φορές και παρά το γεγονός ότι την ξαναρωτήσαμε, μετά από μια εβδομάδα πάλι δε θέλησε να μας μιλήσει. Ενημερώσαμε τη νηπιαγωγό και ούτε σε εκείνη ήθελε να πάει κοντά και να μιλήσει, οπότε τη ρωτήσαμε χωρίς να τις δείξουμε εικόνες την ώρα που έπαιζε στις ελεύθερες δραστηριότητες. Γενικότερα, πρόκειται για ένα παραμελημένο παιδί με το οποίο τα παιδιά δε δέχονται εύκολα να συνεργαστούν, ωστόσο και η ίδια δεν επιδιώκει να παίζει και να συνεργάζεται μαζί τους. Η Κ9 τον περισσότερο καιρό λείπει, λόγω προβλημάτων υγείας, οπότε δε μπορέσαμε να δουλέψουμε ιδιαίτερα μαζί της και να δούμε πώς συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά. Η Κ8 στο διάλειμμα έπαιζε με τα περισσότερα παιδιά, ωστόσο λόγω ενοχλητικής συμπεριφοράς, (σπρώχνει, είτε πετάει χώμα), τα παιδιά εξέφραζαν συχνά παράπονα και δεν ήθελαν να παίζουν μαζί της. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί και η στάση του Α2, ο οποίος στις ελεύθερες δραστηριότητες είτε παίζει μόνος του είτε ζωγραφίζει στα τραπεζάκια. Στο διάλειμμα αρκετές είναι οι φορές που μένει μέσα. Σε ερώτηση μας προς εκείνον, γιατί δεν παίζει, είπε πώς βαριέται και όταν ρωτήθηκε και τις επόμενες μέρες έδωσε την ίδια απάντηση.

3.2 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Η παρατήρηση, η οποία είχε συνολική διάρκεια 6 εβδομάδες, έγινε με βάση τα έξι Στοιχεία Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς, που παρουσιάζει ο Rigby (2007). Δηλαδή ότι μια συμπεριφορά για να θεωρηθεί εκφοβιστική πρέπει να εμπεριέχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: 1) κάποιος ή κάποιιοι προσπαθούν να βλάψουν κάποιον άλλον, 2) μεταξύ του θύτη ή των θυτών και του θύματος υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων με τον δεύτερο να υπολείπεται αυτής, 3) τα όσα διαδραματίζονται είναι απρόκλητα και αδικαιολόγητα, 4) υπάρχει μία σταθερή επανάληψη των συγκεκριμένων περιστατικών, 5) αυτός που δέχεται τις επιθέσεις, δηλαδή το θύμα, δεν μπορεί και δεν θέλει να υπερασπιστεί τον εαυτό του και 6) ο θύτης ή οι θύτες δείχνουν να χαίρονται και να απολαμβάνουν την κυριαρχία τους έναντι των θυμάτων τους. Ακόμη, τα περιστατικά που εμφανίζουν τα παραπάνω στοιχεία είχαν συχνότητα το λιγότερο μια φορά την εβδομάδα. Έτσι, μ' αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια μπόρεσε να διαφοροποιήσει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές από τον απλό τσακωμό και την επιθετικότητα. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων η ερευνήτρια παρατηρούσε και τα παιδιά της διπλανής τάξης (του κλασσικού νηπιαγωγείου που δε συμμετείχε στην έρευνα, δεδομένου ότι υπήρχε κοινή αυλή) για τυχόν εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού από εκείνα, χωρίς όμως τελικά να προκύψει και να καταγραφεί κάποιο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι υπήρχαν εκφοβιστικές συμπεριφορές μόνο από ένα θύτη προς ένα θύμα και όλες είχαν μια συγκεκριμένη μορφή. Δηλαδή, το παιδί που κατείχε το ρόλο του θύτη πραγματοποιούσε λεκτικές επιθέσεις προς το παιδί/θύμα, κάποιες από τις οποίες έμοιαζαν μεταξύ τους, γι' αυτό το λόγο θα παρουσιαστούν σε κατηγορίες. Επιπρόσθετα, τα περιστατικά παρουσιάζονται ταξινομημένα σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία εκφοβιστικής συμπεριφοράς, με το πρώτο στοιχείο, δηλαδή ότι κάποιος προσπαθεί να βλάψει κάποιον, να είναι επαναλαμβανόμενο σε κάθε περιστατικό. Στην περιγραφή των εκφοβιστικών συμπεριφορών θα αναφερόμαστε στο θύτη με τον κωδικό A5 και στο θύμα με τον κωδικό A3, οι οποίοι αντιστοιχούν με τους κωδικούς του κάθε παιδιού, όπως ορίστηκαν στα κοινωνιογράμματα.

3) Τα όσα διαδραματίζονται είναι απρόκλητα και αδικαιολόγητα. 4) Υπάρχει μία σταθερή επανάληψη των συγκεκριμένων περιστατικών

Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων εβδομάδων παρατήρησης, συνέβησαν δύο παρόμοια περιστατικά. Συγκεκριμένα, την πρώτη εβδομάδα παρατήρησης, στις 17/3/2014, κατά τη

διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ο Α15 βρήκε κάποια γάντια στην γωνιά του κουκλόσπιτου, που ήταν σκισμένα και με δυνατή φωνή απευθυνόμενος στην εκπαιδευτικό, η οποία βρισκόταν στην άλλη άκρη της τάξης, είπε: «*Κυρία, ο Α3 έσκισε τα γάντια*», τρία παιδιά τον υποστήριζαν λέγοντας : «*Ναι, ο Α3 το έκανε*», η νηπιαγωγός τον κοίταξε και ρώτησε «*Πότε;*», ο Α15 κατέβασε το κεφάλι και δεν απάντησε, το ίδιο και τα υπόλοιπα παιδιά. Όμως, ο Α3 έλεγε συνέχεια: «*Δεν το έκανα εγώ*», κοιτάζοντας μία την εκπαιδευτικό μία τον Α15, και όταν άκουσε τα άλλα τρία παιδιά να υποστηρίζουν την άποψη του Α15, τότε νευρίασε και θέλησε να τον χτυπήσει, με αποτέλεσμα να παρέμβει η νηπιαγωγός για να τον καθησυχάσει. Τη δεύτερη εβδομάδα παρατήρησης, στις 28/3/2014, πάλι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ο Α15 βρήκε μία σπασμένη πλαστική μπανιέρα στη γωνιά του κουκλόσπιτου και είπε: «*Κάποιος έσπασε την μπανιέρα*». Επειδή η εκπαιδευτικός δεν ήταν εκείνη τη στιγμή στην τάξη και η ερευνήτρια σε ρόλο νηπιαγωγού, ήταν μόνη της στην τάξη, ο Α15 την κοίταξε και είπε: «*Ο Α3 έσπασε τη μπανιέρα*». Η ερευνήτρια και παράλληλα φοιτήτρια ρώτησε: «*Είδες τον Α3 να το κάνει;*» και ο Α15 απάντησε: «*Ναι*», ενώ ταυτόχρονα ο Α3 έλεγε συνέχεια: «*Όχι δεν το έκανα εγώ*».

3) Τα όσα διαδραματίζονται είναι απρόκλητα και αδικαιολόγητα. 4) Υπάρχει μία σταθερή επανάληψη των συγκεκριμένων περιστατικών και 5) Αυτός που δέχεται τις επιθέσεις, δηλαδή το θύμα, δε μπορεί και δε θέλει να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Κάποια άλλα περιστατικά εκφοβισμού, τα οποία μοιάζουν μεταξύ τους συνέβησαν τη δεύτερη και την έκτη εβδομάδα παρατήρησης. Ειδικότερα, στις 26/3/2014 κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ο Α3 που δεν έπαιξε σε μια συγκεκριμένη γωνιά πλησίασε τον Α15, που έπαιξε στη γωνιά του οικοδομικού υλικού με τον καλύτερό του φίλο, και τον ρώτησε: «*Α15 θέλεις να έρθεις σπίτι μου να παίζουμε;*», ο Α15 απάντησε: «*Όχι, γιατί δε με αφήνει η μαμά μου*» και ο Α3 αποκρίθηκε: «*Γιατί όχι, η Κ7 θέλει να έρθει;*» (η Κ7 είναι ξαδέρφη του Α15 και οι οικογένειές τους είναι πολύ «δεμένες», κάνουν δηλαδή πολύ παρέα και συναντιούνται συχνά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για τις οικογένειες των παιδιών της τάξης, αλλά και των ίδιων των παιδιών όταν γινόταν συζήτηση, κάθε Δευτέρα, για τις δραστηριότητες που έκαναν κάθε Σαββατοκύριακο) έπειτα, ο Α15 κοιτούσε τον Α3 χωρίς να μιλάει και ο Α3 έφυγε και πήγε να παίξει με την Κ7. Την έκτη εβδομάδα, στις 7/5/2014 όταν όλα τα παιδιά μαζεύτηκαν στη γωνιά της συγκέντρωσης για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους από μια έρευνα που είχαν κάνει στο πλαίσιο ενός Project, ο Α3 πήγε και κάθισε δίπλα στον καλύτερο φίλο του Α15 και του είπε: «*Σ' έχω φίλο, εσύ μ' έχεις φίλο;*» και το παιδί, απάντησε: «*Ναι*», μετά ρώτησε τον Α15 που καθόταν

ακριβώς δίπλα του: « Σ' έχω φίλο εσύ μ' έχεις;» ο Α15 επανέλαβε τρεις φορές κοροϊδευτικά: «Σ' έχω φίλο, δεν σ' έχω φίλο» και τέλος είπε με σοβαρό ύφος: « Δεν σ' έχω φίλο» και ο Α3 έφυγε με κατεβασμένο το κεφάλι και πήγε να καθίσει σε άλλη θέση.

6) Ο θύτης ή οι θύτες δείχνουν να χαίρονται και να απολαμβάνουν την κυριαρχία τους έναντι των θυμάτων τους. Υπάρχει μία σταθερή επανάληψη των συγκεκριμένων περιστατικών. 5) Αυτός που δέχεται τις επιθέσεις, δηλαδή το θύμα, δε μπορεί και δε θέλει να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Τέλος, την τέταρτη και την πέμπτη εβδομάδα, στις 3/4/2014 και στις 29/4/2014 συνέβη ακριβώς το ίδιο περιστατικό, κατά τη διάρκεια των ρουτινών και συγκεκριμένα όταν ένα από τα παιδιά έλεγε τα ονόματα των υπόλοιπων παιδιών, ώστε να συμπληρωθεί το παρουσιολόγιο της τάξης και κάθε παιδί όταν άκουγε το όνομά του έλεγε παρών ή παρούσα ή όταν έλειπε κάποιο παιδί, τότε οι συμμαθητές έλεγαν, απών ή απούσα. Όταν λοιπόν ακούστηκε το όνομα του Α3, ο Α15 είπε: «Απών» και γέλασε στον φίλο του Α6, ενώ ο Α3 βρισκόταν κανονικά μέσα στην αίθουσα και ο Α3 φώναζε: «Παρών».

Από τα παραπάνω δεδομένα της παρατήρησης, στα περιστατικά εκφοβισμού που διαδραματίστηκαν, συμμετείχαν συνολικά 2 παιδιά, ο Α15 σε ρόλο θύτη και ο Α3 σε ρόλο θύματος. Συνολικά καταγράφηκαν έξι περιστατικά, στα οποία ο θύτης ασκούσε είτε άμεσο είτε έμμεσο λεκτικό εκφοβισμό στο θύμα. Ακόμη, με τη βοήθεια των κοινωνιογραμμάτων της τάξης και τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, η ερευνήτρια μπόρεσε να κατανοήσει και να έχει μια ολόπλευρη εικόνα για το προφύλ τόσο του θύτη, όσο και του θύματος.

3.3 Προφύλ. θύτη

Ο θύτης είχε το ίδιο φύλο με το θύμα, αρσενικό, την ίδια ηλικία, φοιτούσαν δηλαδή και οι δύο στην τάξη των νηπίων, όμως ο πρώτος ξεπερνούσε σε σωματική διάπλαση τον δεύτερο. Δηλαδή, ο θύτης ήταν πιο ψηλός και πιο εύσωμος από το θύμα. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η θέση του απορριπτόμενου που κατείχε στο κοινωνιόγραμμα του παιχνιδιού. Επιπλέον, στην παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε φάνηκε ότι ο θύτης, ήταν ένα παιδί το οποίο είχε αναπτύξει στενή φιλία μόνο με έναν συμμαθητή του, του οποίου συνήθως αντέγραφε τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, όταν ο φίλος του θύτη μας έλεγε ότι ήταν κουρασμένος, ο θύτης επαναλάμβανε όχι μόνο τα λόγια του φίλου του, αλλά αντέγραφε τις κινήσεις των χεριών του και τη στάση του σώματός του. Πολύ συχνά στις ελεύθερες δραστηριότητες όταν τον ρωτούσαμε σε ποια γωνιά θα ήθελε να παίξει, εκείνος μας απαντούσε: «όπου είναι ο Δ.», δηλαδή ο φίλος του.

3.4 Προφίλ θύματος

Όσον αφορά το θύμα, όπως προαναφέρθηκε, είχε το ίδιο φύλο και την ίδια ηλικία με το θύτη, όμως ήταν πιο μικρόσωμος από εκείνον. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στα χαρακτηριστικά του θύτη ήταν η προκλητική συμπεριφορά την οποία είχε υιοθετήσει. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οποιοδήποτε παιδί της τάξης του, τον εμπόδιζαν να κάνει αυτό που εκείνος ήθελε, τότε νευρίαζε και άρχιζε μιλάει άσχημα (χρησιμοποιούσε υβριστική γλώσσα) με τρεις συγκεκριμένες λέξεις, θηλυκού γένους με την ίδια πάντοτε ακολουθία, ή ακόμη αν άρχιζε από την δεύτερη λέξη δεν θα έλεγε την πρώτη αλλά θα συνέχιζε στην τρίτη. Έπειτα, φώναζε και έλεγε την φράση: «Δεν θέλω», πολλές φορές. Γενικά, δε συμμετείχε πάντα στις δραστηριότητες της τάξης, έφευγε από τη γωνιά της συγκέντρωσης στην οποία συνήθως μαζεύονταν όλα τα παιδιά της τάξης και έκανε βόλτες μέσα στην αίθουσα ή έπαιζε σε κάποια άλλη γωνιά. Ακόμη, κάποιες φορές έβγαινε από την αίθουσα και έκανε βόλτες στο διάδρομο. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια αυτών των περιστατικών, του υπενθύμιζαν τους κανόνες και συνήθως το παιδί αντιδρούσε με τη συμπεριφορά που περιγράφηκε παραπάνω. Όταν η ερευνήτρια μαζί με τη συμφοιτήτριά της πήγαν στο νηπιαγωγείο, ώστε να γνωρίσουν τις εκπαιδευτικούς και να συνεννοηθούν για την πρακτική τους άσκηση, εκείνες αμέσως τις ενημέρωσαν για την συμπεριφορά του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, είχαν ενημερώσει σχετικά και τη σχολική σύμβουλο και είχαν συζητήσει μαζί της για την πορεία του συγκεκριμένου παιδιού και τη δυνατότητα παρουσίας φοιτητριών για την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί της τάξης, επισήμαναν την πρόοδο στη συμπεριφορά του παιδιού σε σχέση με την περσινή χρονιά και συγκεκριμένα ότι πλέον το παιδί μπορούσε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί, στην περιγραφή αυτού του παιδιού ανέφεραν ότι σε πιο μικρή ηλικία είχε εμφανίσει ένα πρόβλημα υγείας και από τότε η οικογένειά του, του συμπεριφερόταν με μεγάλη επιείκεια και θεωρούσαν ότι εκεί οφειλόταν η όλη συμπεριφορά του. Γενικά, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, το παιδί συμμετείχε σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες, αλλά και στα διαλλείματα έπαιζε, όχι πάντα βέβαια, με τους συμμαθητές του. Όσον αφορά τα κοινωνιογράμματα, όπως προαναφέρθηκε, κατείχε και στα δύο τη θέση του απορριπτόμενου, όμως με διαφορά ψήφων. Αυτά τα αποτελέσματα έγιναν φανερά και μέσα από την παρατήρηση. Στις ελεύθερες δραστηριότητες κάποια παιδιά δεν είχαν πρόβλημα να παίξουν μαζί του, ενώ όταν ερχόταν η ώρα για τις οργανωμένες δραστηριότητες και έπρεπε να χωριστούν σε ομάδες, τότε κανένα παιδί δεν ήθελε να είναι στην ίδια ομάδα με εκείνον. Όμως, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των φοιτητριών στο

πλαίσιο υλοποίησης ποικίλων δράσεων και δραστηριοτήτων τις περισσότερες φορές ήταν εφικτή μια αρκετά ομαλή συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς βέβαια πάντα την αποφυγή τσακωμών και προκλητικής συμπεριφοράς.

3.5 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών που θα παρουσιαστούν παρακάτω έχουν κατηγοριοποιηθεί ώστε να γίνουν κατανοητές αλλά και εμφανείς οι διαφορές ή οι ομοιότητες μεταξύ τους. Για λόγους δεοντολογίας, οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου τμήματος στο οποίο έγινε η έρευνα θα αναφέρονται με τους χαρακτήρες N1 και N2, ενώ η εκπαιδευτικός του κλασσικού τμήματος με N3. Πρέπει να αναφερθεί, ότι η συνέντευξη της νηπιαγωγού N1 έγινε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού διαλλείματος και χρειάστηκαν να γίνουν μερικές διακοπές στη ροή της συνέντευξης, λόγω κάποιων περιστατικών στο προαύλιο χώρο του σχολείου.

Στην αρχή, ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν εάν γνώριζαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και έπειτα να δώσουν έναν σχετικό ορισμό. Οι απαντήσεις και των τριών εκπαιδευτικών ήταν θετικές ως προς τη γνώση τους για τον εκφοβισμό, ωστόσο υπήρξαν διαφορές στον ορισμό που η κάθε νηπιαγωγός έδωσε. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός N1 όρισε τον εκφοβισμό ως *«άσκηση οποιασδήποτε μορφή βίας, σωματικής, ψυχολογικής από το ένα παιδί προς το άλλο»*, ενώ αντίστοιχα η εκπαιδευτικός N2 περιέγραψε τον εκφοβισμό ως *«μια επιθετική συμπεριφορά κάποιων ατόμων που αισθάνονται ισχυροί σε κάποιους αδύναμους»* και συμπλήρωσε ότι *«έτσι γίνεται όποιος αισθάνεται πιο ισχυρός, πιάνουν τα παιδιά που αισθάνονται αδύναμα»*. Η νηπιαγωγός του κλασσικού τμήματος N3, ανέφερε σχετικά με το φαινόμενο ότι *«είναι αυτό που έξω κάποια παιδάκια, αντιδρούν βίαια, είτε λεκτικά, είτε σωματικά εναντίον σε κάποια άλλα παιδιά»*.

Έπειτα, ζητήθηκε να αναφέρουν εάν εμφανίζονται στην τάξη τους περιστατικά εκφοβισμού. Οι απαντήσεις των N1 και N2 ήταν διαφορετικές μεταξύ τους, ενώ μιλούσαν για τα ίδια παιδιά, με την πρώτη να απαντά θετικά, λέγοντας ότι *«... υπάρχουν λεκτικά περισσότερο, κάνοντας ένα παιδί να νιώσει άσχημα και λιγότερες φορές σωματικής βίας. Από την αρχή της χρονιάς, μεγάλη βελτίωση»* και τη δεύτερη αρνητικά αναφέροντας ότι *«Όχι τόσο σοβαρά, όχι. Μπορεί να φοβίζει το ένα το άλλο, αλλά τέτοια περιστατικά σπανίζουν στο νηπιαγωγείο»*, ενώ η εκπαιδευτικός N3 απάντησε θετικά, αναφέροντας ότι είναι *«...χαμηλής έντασης και όχι σε μεγάλο πρόβλημα»*. Οι N1 και N3, επειδή απάντησαν θετικά, κλήθηκαν εν συνεχεία να προσδιορίσουν τη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών, αν διαδραματιζόνταν

μια φορά την εβδομάδα, λιγότερο ή περισσότερο, καθώς και το φύλο των θυτών και των θυμάτων. Σχετικά με τη συχνότητα των περιστατικών, η N1 είπε ότι «Ξεκίνησαν με συχνότητα περίπου μία φορά την ημέρα και τώρα είναι ελάχιστα μέσα στον μήνα. Σχεδόν έχουν εξαφανιστεί», όμως η N3 ανέφερε ότι εξακολουθούσαν να γίνονται «Μία φορά την εβδομάδα», βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι μιλούσε για το δικό της τμήμα, το οποίο δεν συμμετείχε στην έρευνά μας. Όσον αφορά το φύλο του κάθε ρόλου (θύτης, θύμα), η N3 ενώ ανέφερε, ότι οι θύτες, τους οποίους ονομάτισε, και τα θύματα είναι αγόρια, όταν ρωτήθηκε να απαντήσει συγκεκριμένα σε ποια παιδιά γίνονταν αυτές οι επιθέσεις είπε χαρακτηριστικά «Σε όλα». Οι απαντήσεις της N1 διαφέρουν, αφού μιλούσε για άλλη τάξη, καθώς όπως έλεγε η ίδια για τους θύτες «Δεν έχει να κάνει με αγόρια ή κορίτσια. Έχει να κάνει με το πόσο δυνατό νιώθει το κάθε παιδί και την αυτοεκτίμηση που διαθέτει. Παιδιά που νιώθουν κατώτερα από κάποια άλλα έχουν συνήθως αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές» και για τα θύματα, πάλι ότι «Δεν έχει να κάνει με το φύλο. Στη φετινή χρονιά είχαμε και αγόρι και κορίτσι». Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες τους οποίους ονομάτισε η N1, είναι ο A3 και ο A15 που αναφέρθηκαν παραπάνω στα αποτελέσματα της παρατήρησης, ως θύμα και θύτης αντίστοιχα και η K7, η οποία είναι ξαδέρφη του A15 και αναφέρθηκε και εκείνη σε ένα περιστατικό εκφοβισμού που περιγράφηκε, όμως κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων δεν προέκυψε κάποια εμπλοκή της σε περιστατικό εκφοβισμού. Η N1 περιέγραψε τους θύτες και τη μορφή του εκφοβισμού που χρησιμοποιούν, λέγοντας ότι : «Ο A3 λεκτικά περισσότερο και λιγότερο σωματική βία φέτος Ο A15 και η K7 και απ' τα δύο στην αρχή. Μεταξύ τους είναι ξαδερφάκια(...) Σήμερα όμως, το φαινόμενο αυτό έχει εξαφανιστεί.». Στη σχετική ερώτηση, για τα θύματα αναφέρει: «Ο A15 και η K2 ήταν και θύτης και θύμα, άλλαζαν ρόλους μεταξύ τους. Ο A15 προς τον A5 ή τον A4. Στην αρχή δάγκωνε και ο A15 και η K2 Αργότερα εξαφανίστηκε.». Ακόμη, περιέγραψε αναλυτικά σε ποιους εκδήλωνε τις επιθέσεις του ο A3 και τονίζει ότι: «Γενικά σ' όποιον έμπαινε εμπόδιο στα θέλω του. Όχι συγκεκριμένα παιδιά και προς εκπαιδευτικούς, όχι μόνο σε παιδιά. Θυμάστε το βρισίδι, εε; Απλά έχει μειωθεί η συχνότητα των συγκεκριμένων και του A3 αισθητά. Εσείς είχατε σχολική βία από τον A3; Την ίδια συμπεριφορά είχε και πέρυσι στις φοιτήτριες που ακολουθούσαν αυτό το πρόγραμμα».

Οι συνεντεύξεις συνεχίστηκαν, με ερωτήσεις για την επιμόρφωση που μπορεί να είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Η N1 απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, όμως τόνισε ότι «έχω δουλέψει πρόγραμμα τα προηγούμενα έτη. Κάθε χρόνο την παγκόσμια ημέρα σχολικής βίας με πρόγραμμα στα παιδιά» και στην περιγραφή αυτών των προγραμμάτων, συμπλήρωσε «Διάφορα είναι κάθε χρόνο και

δεν σημαίνει ότι αυτό το πρόγραμμα δουλεύεται κάθε μέρα. Κάθε μέρα δουλεύονται ανάλογα προγράμματα με τα παιδιά όποτε κρίνουμε απαραίτητο. Γιατί πιστεύω ότι αν δεν ισορροπήσει κάθε παιδί μέσα του και δεν αποκτήσει αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό, ισορροπία ψυχική, δε θα μπορέσει να περάσει καμία γνώση σωστά σε αυτό. Άρα ξεκινάμε πάντα με βάση αυτό το δεδομένο. Πρώτα εκπαιδεύουμε τη ψυχή για να νιώσει το παιδί έτοιμο, μετά περνάς τη γνώση αν νιώσει το ίδιο καλά. Δεν χρειάζεται να κάνει τον άλλον να αισθάνεται αδύναμο.». Η Ν2, όμως, η οποία είναι η Διευθύντρια του σχολείου και σε παλαιότερη συζήτηση με την ερευνήτρια έχει αναφέρει ότι η Ν3 έχει οριστεί υπεύθυνη του εκφοβισμού, απάντησε αρνητικά σ' αυτές τις ερωτήσεις. Χαρακτηριστικά ότι: «Ότι έχει γίνει, η ..., σεμινάρια ή ημερίδες», ενώ με τη σειρά της η Ν3 απάντησε λέγοντας ότι έχει παρακολουθήσει ένα σχετικό σεμινάριο αλλά δεν έχει εφαρμόσει στην τάξη της κάποιο πρόγραμμα αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Τέλος, η Ν1 ανέλυσε τις τεχνικές που η ίδια χρησιμοποιεί, ώστε να αντιμετωπίσει, τα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο και σχετίζονται με τη δική της τάξη. Στην αρχή ανέφερε την ετοιμότητά της, ώστε να αντιληφθεί αυτά τα περιστατικά, λέγοντας ότι «Οι τεχνικές αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων ξεκινούν από την αγάπη και τις «τεντωμένες κεραίες» ψυχής και μυαλού. Όλες οι αισθήσεις μου σε εγρήγορση προς κάθε κατεύθυνση». Έπειτα, ανέλυσε τους τρόπους που η ίδια χρησιμοποιεί όπως, η δημιουργία ενός τραγουδιού ή ενός ποιήματος «Μπορεί όταν προκύψει ένα τέτοιο φαινόμενο να δημιουργήσω εκείνη την στιγμή ένα ποιηματάκι, ένα τραγουδάκι που να φανερώνει όνομα ομάδας, π.χ. « Φίλοι, φίλοι, φίλοι, σαν ρόγες από σταφύλι.», αλλά και τις συζητήσεις που πραγματοποιεί με τα παιδιά «Τώρα αυτό όμως έχει και κουβέντα, συζήτηση πολύ με τα παιδιά, έκφραση απόψεών τους.». Ακόμη, περιέγραψε τις ιστορίες που η ίδια λέει στα παιδιά αλλά και τον τρόπο που τις χρησιμοποιεί, δηλαδή: «Χρησιμοποιώ παραδείγματα μέσα από ιστορίες που έχουν ακούσει μέσα στην χρονιά, από σοφίες αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και ρητά, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ακόμη, από τις παραβολές και τη ζωή του Χριστού. Όχι απλά λέγοντας το ως ιστορία, αλλά θέτοντας το ως προβληματισμό ταυτόχρονα». Ένα άλλο στοιχείο που ανέφερε ήταν ότι χρησιμοποιεί τεχνικές, όπως αυτή της δραματοποίησης «Επίσης, πολλές φορές φέρνω παράδειγμα τον εαυτό μου και παίζω ρόλους, δραματοποιώ προκαλώντας τα (παιδιά) να συμμετέχουν μαζί μου στη δραματοποίηση και να εκφραστούν μέσα από αυτή ή να προβληματιστούν και να αποφασίσουν για το αποτέλεσμα και τη λύση της ιστορίας που δραματοποιούμαι.», της έκφρασης των συναισθημάτων «Τους αλλάζω επίσης με τη δραματοποίηση ρόλους, θύτη- θύματος και επίσης ζητώ τα συναισθήματά

τους να τα εκφράσουν στην ομάδα», καθώς επίσης και την ένταξη των «αδύναμων παιδιών όπως αναφέρει σε διάφορες ομάδες της τάξης *«Ακόμη, εντάσσω με επιμονή από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα αδύναμα παιδάκια μέσα στην ομάδα, έτσι ώστε να μην γίνονται στόχαστρο και εύκολη λύση σε αυτόν που αποφασίζει να είναι ο θύτης»*. Όμως, είναι χαρακτηριστικό, να αναφέρουμε τις απόψεις της σχετικά με το θύμα, αλλά και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα παιδιά *«Αν ο θύτης δεν βρει θύμα, θα πάψει να είναι θύτης. Είναι πολλά που προκύπτουν. Τόσα που δεν μπορώ να τα θυμάμαι και κάθε φορά νιώθω να ακροβατώ για να μην χαλάσω τις ευαίσθητες ισορροπίες στη ψυχή του κάθε παιδιού. Όταν δω όμως, συμπεριφορές βίαιες προσπαθώ να βρω και την πηγή του «κακού» μέσα από συζήτηση με τους γονείς.(...) Ένα παιδί που συνήθως προκαλεί να είναι το θύμα προσπαθώ να το δυναμώσω προς κάθε κατεύθυνση. Μου προκύπτουν στο μυαλό ιδέες και τις υλοποιώ, πάντα με το φόβο μην χαλάσω τις ισορροπίες που λέγαμε πριν.»*. Τέλος, δίνει έμφαση στη συνεργασία με τους γονείς και τους συγγενείς *«Πολλές φορές προτείνω κοινές λύσεις αντιμετώπισης και για το σπίτι τους, αδέρφια, φίλους, συγγενείς, μιλώντας πάντα για τον θύτη αλλά και για το θύμα.»*

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι έχουμε μία σειρά αποτελεσμάτων από τη διαδικασία της όλης έρευνας. Μ' αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με τα αντίστοιχα άλλων παρόμοιων ερευνών. Έτσι θα καταλήξουμε σε κάποια τελικά συμπεράσματα στο επόμενο κεφάλαιο, τα οποία θα μας βοηθήσουν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σ' αυτό το κεφάλαιο, γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων που καταγράφηκαν από την παρατήρηση και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις. Ακόμη, συγκρίνονται τα τελικά αποτελέσματα τις παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα των ερευνών που έχουν παρουσιαστεί στο πρώτο κεφάλαιο και τέλος παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και παρατίθενται οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι υπήρχαν δύο παιδιά στην τάξη, τα οποία συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού, ο Α3 που κατείχε το ρόλο του θύματος και ο Α15, που κατείχε το ρόλο του θύτη. Όμως στις συνεντεύξεις, η μία από τις δύο εκπαιδευτικούς της τάξης, η Ν1 έθετε τον Α3 σε ρόλο θύτη, όπου θύματά του θεωρούσε όλα τα παιδιά της τάξης, ακόμη και τις εκπαιδευτικούς, ενώ τον Α15 μαζί με την ξαδέρφη του, τη Κ7, τους κατάταξε σε ρόλο θύτη/θύματος. Συγκεκριμένα ανέφερε, ότι αυτά τα δύο παιδιά άλλαζαν ρόλους μεταξύ τους, δηλαδή σε κάποια περιστατικά ο Α15 ήτανε θύμα και η Κ7 θύτης και σε κάποια άλλα το αντίστροφο, όμως σημείωσε ότι ο πρώτος εκδήλωνε εκφοβισμό σε δύο αγόρια συμμαθητές του, τον Α4 και τον Α5. Όμως, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης φάνηκε ότι ο Α5 ήτανε ο καλύτερος φίλος του Α15 και όχι μόνο ο Α15 επιδίωκε και λεκτικά αλλά και με τη συμπεριφορά του, να είναι μαζί του, αλλά αντέγραφε και την όλη συμπεριφορά του, όπως κινήσεις χεριών και στάση σώματος. Όσον αφορά τη δεύτερη νηπιαγωγό της τάξης, τη Ν2, είπε ότι δεν έχει παρατηρήσει κάποιο περιστατικό εκφοβισμού να διαδραματίζεται στην τάξη της και τόνισε ότι ο εκφοβισμός «σπανίζει» στο νηπιαγωγείο. Η εκπαιδευτικός Ν3 της διπλανής τάξης, ανέφερε ότι κάποια αγόρια εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, όμως από την παρατήρηση των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δε φάνηκε να διαδραματίζονται τέτοιου είδους περιστατικά.

Μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης φάνηκε ότι περιστατικά εκφοβισμού εκδηλώθηκαν ανάμεσα σε ένα θύτη και ένα θύμα. Συγκεκριμένα, ο θύτης εκδήλωνε την εκφοβιστική του συμπεριφορά με τη μορφή άμεσων και έμμεσων λεκτικών επιθέσεων. Ειδικότερα, διέδιδε κακοήθεις φήμες για το θύμα και χρησιμοποιούσε κοροϊδευτικά σχόλια προς εκείνο. Αυτό το γεγονός δεν επαληθεύει την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία υποστήριζε τη χρήση σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού από τα αγόρια. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Ασημόπουλος κ. συν. (2008) και των Ostroff και Keating (2004) οι οποίες έδειξαν ότι τα αγόρια εκδηλώνουν λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό. Ως εκ τούτου, επειδή το ρόλο του θύματος διαδραμάτιζε μόνο ένα αγόρι, οι επιθέσεις που δεχόταν

είχαν άμεσο και έμμεσο λεκτικό χαρακτήρα σε αντιδιαστολή με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία ανέφερε τη λεκτική και τη σωματική μορφή ως τις πιο συχνές μορφές εκφοβισμού που δέχονται τα αγόρια. Επιπρόσθετα, οι μορφές εκφοβισμού που δέχτηκε το θύμα, έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες των Ανδρέου και Simth (2002) και των Ostrom και Keating (2004), οι οποίες απέδειξαν ότι τα αγόρια δέχονται συνήθως σωματικό εκφοβισμό. Επιπλέον, επειδή στα περιστατικά που καταγράφηκαν δεν υπήρξαν κάποια που να σχετίζονται με τα κορίτσια της τάξης, δεν έχουμε κάποια αποτελέσματα που να σχετίζονται με την μορφή του εκφοβισμού που εκδηλώνει και δέχεται αυτό το φύλο. Συνεπώς, δεν κατέστη δυνατή η εξέταση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης η οποία υποστήριζε τη χρήση ψυχολογικού εκφοβισμού από τα κορίτσια, αλλά ούτε και της δεύτερης η οποία ανέφερε ότι τα κορίτσια δέχονται ψυχολογικές εκφοβιστικές επιθέσεις.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται με την αδυναμία αναγνώρισης των περιστατικών εκφοβισμού που διαδραματίζονται μέσα στην τάξη από τις εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται στις συνεντεύξεις των N1, N2 και N3. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί N1 και N3 θεωρούσαν κάποιες επιθετικές συμπεριφορές ως εκφοβιστικές και αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Teretas, Akgun και Altun (2010), στην οποία καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συγχέουν τις διάφορες εκφοβιστικές συμπεριφορές με άλλες οι οποίες δεν είναι. Επίσης, στην ίδια έρευνα αποδεινύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν πρόβλημα στον εντοπισμό των διάφορων περιστατικών εκφοβισμού, γεγονός το οποίο φαίνεται και στη δική μας έρευνα. Η νηπιαγωγός N1 φάνηκε εν μέρει να εντοπίζει το πρόβλημα με διαφορετικούς θύτες και θύματα από αυτά που εντοπίστηκαν μέσα από τις παρατηρήσεις και η N2 να αγνοεί την παρουσία του. Στην έρευνα της Farrell (1999) και των Teretas, Akgun και Altun (2010), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας ορίζουν με διαφορετικό τρόπο αυτό το φαινόμενο, γεγονός που αποτυπώνεται και στη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί N1 και N3 περιγράφουν τον εκφοβισμό με τη λέξη «βία», σημείο το οποίο ταιριάζει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Teretas, Akgun και Altun (2010), στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όρισαν τον εκφοβισμό ως χρήση βίας.

Εν ολίγοις, η παρούσα έρευνα κατέγραψε την ύπαρξη εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο μέσα από περιστατικά τα οποία διαδραματίστηκαν ανάμεσα σε αγόρια, ενώ δεν καταγράφηκε κανένα περιστατικό ανάμεσα σε κορίτσια. Εντούτοις, στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν παλαιότερα περιστατικά εκφοβισμού τα οποία είχαν εξαιρεθεί την περίοδο

διεξαγωγής της παρούσας έρευνας καθώς πραγματοποιήθηκε τον προτελευταίο μήνα της σχολικής χρονιάς. Βλέπουμε δηλαδή, ότι κάποια περιστατικά εκφοβισμού υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου παρόλο που το δείγμα μας ήταν μία τάξη νηπιαγωγείου με μόνο 16 παιδιά. Τέλος, καταγράφηκε διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικός και πολύ σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας, είναι το μικρό δείγμα, μία τάξη με μόλις 16 παιδιών, που παρατηρήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση του εκφοβισμού.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Ελλάδα δεν έχει διερευνηθεί αρκετά από τους επιστήμονες, ειδικά στο χώρο της προσχολικής ηλικίας. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να δώσει μία ώθηση στην πραγματοποίηση μελετών που θα αναλύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, αυτές οι έρευνες θα μπορούσαν να πραγματεύονται τις συμπεριφορές των μαθητών που εμπλέκονται στα συγκεκριμένα περιστατικά, εάν διαφέρουν ανάλογα με το φύλο και κατά πόσο αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν από τις αντίστοιχες συμπεριφορές παιδιών μεγαλύτερων ηλικιών. Ακόμη, σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση αυτού του φαινομένου διαδραματίζουν τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για αυτό το φαινόμενο και θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η σύγκρισή μεταξύ τους αλλά και με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων των συγκεκριμένων συμπεριφορών. Σε κάθε περίπτωση, η διερεύνηση του εκφοβισμού στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου καθίσταται επιτακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Ανδρέου, Ε. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M/pdf)

Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι. (2001). Η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες και τα ατομικά χαρακτηριστικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 77-99.

Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο του bullying στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομήλικους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 25-45.

Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Τσιαντής, Γ. & Χατζηπέμου, Θ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-100.

Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. (επιμ. Δ. Κακανά), σσ.25-45(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, 7-9.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου) (επιμ. Τσορμπατζοπούδη, Χ.). Αθήνα: αΕλλην.

Crick, N., Ostrov, J., Burr, J., Cullestron- Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από http://scholar.google.gr/scholar?q=a+longitudinal+study+of+relational+and+physical+aggression+in+preschool&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=8xlmUt2rJl6r0AWor4GYAw&ved=0CCwQgQMwAA

Estevez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293186>

Farrell, M. A. (1999). Bullying: A Case For Early Intervention. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 4(1), 40-46.

Goryl, O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40.

Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early education setting. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400.

Kevorkian, M., & D'Antona, R. (2008). *101 Facts about Bullying: That everyone Should Know*. United States of America: Rowman & Littlefield.

Κυριακίδης, Π. Σ. (2007). 'Θύτες και θύματα: ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 122(1), 93-106.

Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. *The art of crime*, 11. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf>

Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts*. New York: Cambridge University Press.

Monks, C., Smith, P., & Swettenham, J. (2003). Aggressor, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από http://scholar.google.gr/scholar?q=Aggressors,+Victims,+and+Defenders+in+Preschool:+Peer,+Self-+and+Teacher+Reports&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=RSxmUrCNN4jAtQa7_IGYBw&ved=0CCwQgQMwAA

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Oxford UK: Blackwell.

Ostrov, J., & Keating, C., (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από http://scholar.google.gr/scholar?q=Gender+Differences+in+Preschool+Aggression+During+Free+Play+and+Structured+Interactions:+An+Observational+Study&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=mpInUuiaLMWm4AS06IDwAg&ved=0CCwQgQMwAA

Perren, S., & Alsaker, D. F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.

Rigby, K. (2007). *Children and bullying : how parents can reduce bullying at school*. Oxford UK: Blackwell.

Rigby, K. (2007). *Bullying in school and what to do about it*. Australia: ACER Press.

Robson, C. (2011). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου) (επιμ. Μιχαλοπούλου, Κ.) Αθήνα: Gutenberg.

Tepetas, G. S., Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identify preschool teachers' opinion about bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1675-1679. Ανακτήθηκε στις 25/10/2013 από http://ac.els-cdn.com/S1877042810010049/1-s2.0-S1877042810010049-main.pdf?_tid=2976de56-3c2c-11e4-a154-00000aab0f01&acdnat=1410712290_73c6512f022bb81a59d6ba5971527af9

Vlachou, M. , Andreou, E., Botsoglou, K., Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Education Psychology Review*. 23(3), 329-358.

Ιστοσελίδες

Γρηγοριάδης, Α. Εφαρμογή κοινωνιομετρικού τεστ. Ανακτήθηκε στις 14/9/2014 από <http://users.sch.gr/kliapis/coopMore2.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.

Εργαλείο Απαντήσεων Κοινωνιογραμμάτων

Όνοματεπώνυμο:..... Τάξη:

Θέλω να δουλεύω με: 1..... Δεν θέλω να δουλεύω με: 1.....
2..... 2.....

Θέλω να παίζω με: 1..... Δεν θέλω να παίζω με: 1.....
2..... 2.....

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ολοήμερο τμήμα:

N1

Φ : Γνωρίζεται τι είναι ο εκφοβισμός;

N1 : Ναι. Ο γνωστός εκφοβισμός, το bullying;

Φ : Ναι. Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό;

N1 : Η άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας, σωματικής, ψυχολογικής, από το ένα παιδί στο άλλο. (Παύση συνέντευξης λόγω ενός περιστατικού στο σχολείο, διότι η συνέντευξη έγινε την ώρα του διαλείμματος).

Φ : Έχετε παρατηρήσει περιστατικά εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο;

N1 : Ναι, υπάρχουν λεκτικά περισσότερο, κάνοντας το ένα παιδί να νιώσει άσχημα και λιγότερες φορές σωματικής βίας. Από την αρχή της χρονιάς, μεγάλη βελτίωση.

Φ : Πόσο συχνά εμφανίζονται μέσα στην εβδομάδα, περισσότερο ή λιγότερο από μία φορά;

N1 : Ξεκίνησαν με συχνότητα περίπου μία φορά την ημέρα και τώρα είναι ελάχιστα μέσα στο μήνα. Σχεδόν έχουν εξαφανιστεί.

Φ : Αγόρια ή κορίτσια εκδηλώνουν αυτήν την συμπεριφορά;

N1 : Δεν έχει να κάνει με αγόρια ή κορίτσια. Έχει να κάνει με το πόσο δυνατό νιώθει το κάθε παιδί και την αυτοεκτίμηση που διαθέτει. Παιδιά που νιώθουν κατώτερα από κάποια άλλα έχουν συνήθως αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές.

Φ : Αγόρια ή κορίτσια δέχονται επιθέσεις;

N1 : Δεν έχει να κάνει με το φύλο. Στην φετινή χρονιά είχαμε και αγόρι και κορίτσι.

Φ : Ποια παιδιά εκδηλώνουν δηλαδή αυτή στην συμπεριφορά μέσα στην τάξη;

N1 : Ο A3 από πέρυσι σε πολύ καλύτερη κατάσταση απ' ότι ήταν. Ο A15, η K7.

Φ1 : Με ποια μορφή εκδηλώνονταν αυτές οι συμπεριφορές;

N1 : Ο Α3 λεκτικά και λιγότερο σωματική βία φέτος. Ο Α15 και η Κ7 και απ' τα δύο στην αρχή. Μεταξύ τους είναι ξαδερφάκια. Αξίζει να σημειωθεί, ότι έρχονται σε στενή επαφή και μέσα στην οικογένεια. Σήμερα όμως, το φαινόμενο αυτό έχει εξαφανιστεί.

Φ : Ποια παιδιά δέχονται αυτές τις επιθέσεις;

N1 : Ο Α15 και η Κ7 ήταν και θύτης και θύμα, άλλαζαν ρόλους μεταξύ τους. Ο Α15 προς τον Α5 ή τον Α4. Στην αρχή δάγκωνε και ο Α15 και η Κ7. Αργότερα εξαφανίστηκε.

Φ : Ο Α3 ως προς ποιον;

N1 : Γενικά σ' όποιον έμπαινε εμπόδιο στα θέλω του. Όχι συγκεκριμένα παιδιά και προς εκπαιδευτικούς, όχι μόνο σε παιδιά. Θυμάστε το βρισίδι, εε; Απλά έχει μειωθεί η συχνότητα των συγκεκριμένων και του Α3 αισθητά. Εσείς είχατε σχολική βία από τον Α3; Την ίδια συμπεριφορά είχε και πέρυσι στις φοιτήτριες που ακολουθούσαν αυτό το πρόγραμμα.

Φ : Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με τον εκφοβισμό;

N1 : Όχι, όμως έχω δουλέψει πρόγραμμα τα προηγούμενα έτη. Κάθε χρόνο την παγκόσμια ημέρα σχολικής βίας με πρόγραμμα στα παιδιά.

Φ : Μπορείτε, να περιγράψετε αυτό το πρόγραμμα;

N1 : Διάφορα είναι κάθε χρόνο και δεν σημαίνει ότι αυτό το πρόγραμμα δουλεύεται κάθε μέρα. Κάθε μέρα δουλεύονται ανάλογα προγράμματα με τα παιδιά όποτε κρίνουμε απαραίτητο. Γιατί πιστεύω ότι αν δεν ισορροπήσει κάθε παιδί μέσα του και δεν αποκτήσει αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό, ισορροπία ψυχική, δεν θα μπορέσει να περάσει καμία γνώση σωστά σε αυτό. Άρα ξεκινάμε πάντα με βάση αυτό το δεδομένο. Πρώτα εκπαιδύουμε την ψυχή για να νιώσει το παιδί έτοιμο, μετά περνάς τη γνώση αν νιώσει το ίδιο καλά. Δεν χρειάζεται να κάνει τον άλλον να αισθάνεται αδύναμο.

Φ : Πως αντιμετωπίζεται δηλαδή, της καταστάσεις εκφοβισμού; Τι τεχνικές χρησιμοποιείται;

N1 : Οι τεχνικές αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων ξεκινούν από την αγάπη και τις «τεντωμένες κεραίες» ψυχής και μυαλού. Όλες οι αισθήσεις μου σε εγρήγορση προς κάθε κατεύθυνση. Μπορεί όταν προκύψει ένα τέτοιο φαινόμενο να δημιουργήσω εκείνη την στιγμή ένα ποιηματάκι, ένα τραγουδάκι που να φανερώνει όνομα ομάδας, π.χ. « Φίλοι, φίλοι, φίλοι, σαν ρόγες από σταφύλι». Τώρα αυτό όμως έχει και κουβέντα, συζήτηση πολύ με τα παιδιά, έκφραση απόψεών τους. Επίσης, από παροιμίες, εκφράσεις « Της σοφής γιαγιάς» που

συζητάμε γι' αυτές καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Επίσης, πολλές φορές φέρνω παράδειγμα τον εαυτό μου και παίζω ρόλους, δραματοποιώ προκαλώντας τα (παιδιά) να συμμετέχουν μαζί μου στη δραματοποίηση και να εκφραστούν μέσα από αυτή ή να προβληματιστούν και να αποφασίσουν για το αποτέλεσμα και τη λύση της ιστορίας που δραματοποιούμε. Τους αλλάζω επίσης με την δραματοποίηση ρόλους, θύτη- θύματος και επίσης ζητώ τα συναισθήματά τους να τα εκφράσουν στην ομάδα. Ακόμη, εντάσσω με επιμονή από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα αδύναμα παιδάκια μέσα στην ομάδα, έτσι ώστε να μην γίνονται στόχαστρο και εύκολη λύση σε αυτόν που αποφασίζει να είναι ο θύτης. Αν ο θύτης δεν βρει θύμα, θα πάψει να είναι θύτης. Είναι πολλά που προκύπτουν. Τόσα που δεν μπορώ να τα θυμάμαι και κάθε φορά νιώθω να ακροβατώ για να μην χαλάσω τις ευαίσθητες ισορροπίες στην ψυχή του κάθε παιδιού. Όταν δω όμως, συμπεριφορές βίαιες προσπαθώ να βρω και την πηγή του «κακού» μέσα από συζήτηση με τους γονείς. Πολλές φορές προτείνω κοινές λύσεις αντιμετώπισης και για το σπίτι τους, αδέρφια, φίλους, συγγενείς, μιλώντας πάντα για τον θύτη αλλά και για το θύμα. Ένα παιδί που συνήθως προκαλεί να είναι το θύμα προσπαθώ να το δυναμώσω προς κάθε κατεύθυνση. Μου προκύπτουν στο μυαλό ιδέες και τις υλοποιώ, πάντα με το φόβο μην χαλάσω τις ισορροπίες που λέγαμε πριν.

N2

Φ : Γνωρίζετε τι είναι ο εκφοβισμός;

N2 : Από την ενημέρωση που έχει κατά καιρούς γίνει, από την τηλεόραση, από διάφορα έντυπα από την διεύθυνση πρωτοβάθμιας. Υπήρχε παγκόσμια ημέρα και είχε έρθει και υλικό. Έχουμε ορίσει υπεύθυνο για το bullying και έχει οριστεί η N3. Δηλαδή όπου γίνεται ομιλία ή ενημέρωση πηγαίνει η N3.

Φ : Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό για τον εκφοβισμό;

N2 : Είναι η επιθετική συμπεριφορά κάποιων ατόμων που αισθάνονται ισχυροί σε κάποιους αδύναμους. Και έτσι γίνεται όποιος αισθάνεται πιο ισχυρός πιάνουν παιδιά που αισθάνονται αδύναμα.

Φ : Έχετε παρατηρήσει περιστατικά εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο;

N2 : Όχι τόσο σοβαρά, όχι. Μπορεί να φοβίζει το ένα το άλλο, αλλά τέτοια περιστατικά σπανίζουν στο νηπιαγωγείο.

Φ : Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με τον εκφοβισμό;

N2 : Όχι κάποιο ιδιαίτερο. Ότι έχει γίνει, η N3, σεμινάρια ή ημερίδες.

Κλασσικό τμήμα:

N3

Φ: Γνωρίζεται τι είναι ο εκφοβισμός;

N3M: Ναι

Φ : Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό;

N3: Είναι αυτό που έξω κάποια παιδάκια, αντιδρούν βίαια είτε λεκτικά, είτε σωματικά εναντίον σε κάποια άλλα παιδιά.

Φ : Έχετε παρατηρήσει περιστατικά εκφοβισμού στην τάξη;

N3 : Για την δικιά μου την τάξη μιλάμε;

Φ : Ναι.

N3 : Ναι χαμηλής έντασης αλλά όχι σε μεγάλο πρόβλημα.

Φ : Ποια είναι η συχνότητα των περιστατικών; Πάνω από μία φορά την εβδομάδα ή λιγότερο;

N3 : Μία φορά την εβδομάδα.

Φ : Αγόρια ή κορίτσια επιτίθενται πιο συχνά;

N3 : Αγόρια.

Φ : Αγόρια ή κορίτσια δέχονται πιο συχνά τις επιθέσεις;

N3 : Αγόρια.

Φ : Ποια παιδιά επιτίθενται;

N3 : Κ., Χ., Γ.

Φ : Σε ποια παιδιά επιτίθενται;

N3 : Σε όλα.

Φ: Μεταξύ τους γίνονται επιθέσεις;

N3 : Ναι ανάμεσα στον Κ. και στο Γ..

Φ : Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με τον εκφοβισμό;

N3: Μόνο ένα για ενημέρωση.

Φ : Σας έχει βοηθήσει ως παιδαγωγό στην πράξη;

N3 : Στα σεμινάρια, μας έχουν πει να επικοινωνήσουμε, αλλά δεν χρειάζεται.

Φ : Δηλαδή δεν έχετε εφαρμόσει κάτι;

N3 : Όχι, όχι. Μας είχαν πει ότι θα στείλουν κάτι άλλα δεν έστειλαν.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121358