

**«ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ
ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ»**

Φοιτήτρια:

Γκαγκαστάθη Ουρανία

A.M: 0112133

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Ανδρέου Ελένη &

Μπονώτη Φωτεινή



**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Έτος 2015-2016**

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έλαβε χώρα στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Προπτυχιακό Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά το έτος 2015-2016.

Δεν θα ήταν εφικτή η εκπόνησή της χωρίς την συνεισφορά των επιβλεπουσών καθηγητριών Ελένης Ανδρέου, καθηγήτριας παιδαγωγικής ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και Φωτεινής Μπονώτη, αναπληρώτριας καθηγήτριας της ψυχολογίας της ανάπτυξης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι γνώσεις τους και η άψογη συνεργασία που αναπτύχθηκε καθ' όλη την διάρκεια της διεξαγωγής της εργασίας αποτέλεσαν πυξίδα της πορείας που χρειάστηκε να ακολουθηθεί.

Η έρευνα δεν θα ήταν σε θέση να υλοποιηθεί χωρίς την προθυμία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του 11^{ου} και 33^{ου} Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων καθώς και του Δημοτικού Σχολείου Μεγαλοχωρίου Τρικάλων. Οι θερμές ευχαριστίες μου δεν θα μπορούσαν να παραληφθούν επίσης από τα ίδια τα παιδιά των προαναφερθέντων σχολείων και των γονέων τους που εμπιστεύτηκαν το έργο και συμμετείχαν στην έρευνα.

Προσωπικοί μου δάσκαλοι υπήρξαν πάντοτε οι γονείς μου, Μάγδα και Θανάσης, κι ο αδερφός μου Βασίλης, οι οποίοι όχι μόνο συνέδραμαν στην έρευνα αλλά με την ψυχολογική τους υποστήριξη παρείχαν ανεκτίμητης αξίας δύναμη και υπομονή.

Καθημερινή έμπνευση και καταφύγιο αποτέλεσαν οι καλές μου φίλες Ελένη, Αλίκη και Τζωρτζίνα, οι οποίες ήταν πραγματικά εκεί για να προσφέρουν την αγάπη τους και την στήριξή τους.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον στην προσέγγιση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο και κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στην πραγματικότητα όχι μόνο την σχολική αλλά και την κοινωνική εν γένει. Το ιδιαίτερο έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα στρέφει την ματιά της στα ίδια τα παιδιά ως πρωταγωνιστές του φαινομένου με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Αυτό σημαίνει πως οι απόψεις των άμεσα ενδιαφερομένων είναι όσο τίποτα πολύτιμες και αξίζει αφενός να προσεγγιστούν και αφετέρου να συγκριθούν με τις απόψεις ερευνητών και μελετητών της συγκεκριμένης θεματικής. Αυτός είναι και ο βασικός στόχος της εργασίας, δηλαδή η ανακάλυψη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με όλες τις πτυχές του σχολικού εκφοβισμού. Πόσο οικείο ή όχι είναι άραγε αυτό το φαινόμενο στα παιδιά;

Πολύ περισσότερο, έχοντας ως έναυσμα το ήδη υπάρχον υλικό της έρευνας αφενός των Sandra L. Bosacki, Zopito A. Marini and Andrew V. Dane και αφετέρου των E. Andreou & Fotini Bonoti, η επιθυμία να ανιχνευτεί η επαλήθευση ή μη των στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με το προφίλ των πρωταγωνιστών των σκηνών σχολικής θυματοποίησης τίθεται στο επίκεντρο της στοχοθεσίας της εργασίας.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί χρησιμοποιήθηκε ως ερμηνευτικό εργαλείο το παιδικό ιχνογράφημα, η προσφορά του οποίου στο χώρο της ψυχολογίας και δε της ψυχανάλυσης φαίνεται να είναι αρκετά σημαντική. Με τις παιδικές ιχνογραφικές αναπαραστάσεις επιτυγχάνεται η αφύπνιση του υποσυνειδησιακού κόσμου της παιδικής ενδόμυχης σκέψης και αντίληψης μέσω ενός δημιουργικού και ευχάριστου για τα ίδια τα υποκείμενα τρόπου.

Τέλος, πέραν του ότι η ερευνητική εργασία είναι σε θέση να αποτελέσει μέσο διεύρυνσης των πληροφοριών που αφορούν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, συνιστά και μια βιωματική, άμεση και καταλυτικής σημασίας μέθοδο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης όλων των αναμειχθέντων παραγόντων και κυρίως των ίδιων των παιδιών που αποτελούν και το επίκεντρο της μελέτης.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	σελ 4
Κεφάλαιο 1: Μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση.....	σελ 5
Κεφάλαιο 2: Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μορφές του.....	σελ 8
Κεφάλαιο 3: Θέση ισχύος, θέση κατωτερότητας ή ... θέση απάθειας;.....	σελ 11
Κεφάλαιο 4: Αιτιολογία του σχολικού εκφοβισμού.....	σελ 15
Κεφάλαιο 5 :Παράγοντες αρνητικής επίδρασης του φαινομένου του bullying	σελ 18
Κεφάλαιο 6: : Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού	σελ 25
Κεφάλαιο 7: Τρόποι και προτάσεις εξάλειψης του φαινομένου.....	σελ 27
Κεφάλαιο 8: Το ιχνογράφημα ως βοηθητικό εργαλείο στην κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού.....	σελ 30
Κεφάλαιο 9 : Μεθοδολογία της έρευνας.	σελ 36
9.1 Προβληματική έρευνας.....	σελ37
9.2 Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες.....	σελ 38
9.3 Διαδικασία.....	σελ 39
9.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	σελ 40
9.5 Αποτελέσματα.....	σελ 41
9.6 Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα	σελ 48
Παράρτημα.....	σελ 62
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σελ 70

Εισαγωγή

Ο Marshall McLuhan, καναδός επικοινωνιολόγος, είχε υποστηρίξει πως «η βία, είτε φυσική είτε ψυχολογική, είναι μια αναζήτηση της ταυτότητας και του νοήματος. Όσο λιγότερη ταυτότητα, τόσο μεγαλύτερη βία.» Είναι γνωστό πως ο ρόλος του σχολείου είναι διττός: η μεταφορά γνώσεων αφενός και η διάπλαση της προσωπικότητας αφετέρου. Στο σύνολό του ο σχολικός θεσμός είναι υπεύθυνος για την δημιουργία της ταυτότητας που αναφέρει ο McLuhan. Σε συνεργασία και με βασικό θεμέλιο την οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί αποπειρώνται να τελέσουν το ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό έργο τους. Υπάρχουν, ωστόσο, στιγμές που η ταυτότητα λιγοστεύει. Τι φταίει για αυτό και πώς άραγε θα επιτευχθεί η μονιμότητα της μεγιστοποιημένης ταυτότητας και της ανύπαρκτης βίας;

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Στο πρώτο θεωρητικό κομμάτι, λοιπόν, αγγίζει θεματικές ενότητες, όπως ο εννοιολογικός προσανατολισμός του σχολικού εκφοβισμού και οι ποικίλες μορφές που μπορεί να έχει. Στην συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση της πιθανής αιτιολογίας του φαινομένου και οι παράγοντες οι οποίοι δύνανται να ασκήσουν ενισχυτική επίδραση στην διαίωσή του. Τέλος, η προσοχή εστιάζεται στις συνέπειες τις οποίες ενέχει και φυσικά στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να εξαλειφθεί από την σχολική πραγματικότητα.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που αυτή επέφερε. Αφού υλοποιήθηκε το βιωματικό και αμιγώς ερευνητικό μέρος της έρευνας με την επίσκεψη σε σχολικές μονάδες, συλλέχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή τα παιδικά ιχνογραφήματα, μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν τα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία και παρουσιάζονται στην εργασία. Τόσο με την ποσοτική όσο και με την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων, σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών για την πραγματικότητα του σχολικού εκφοβισμού. Η βαθύτερη ιδέα έγκειται στο να προστεθούν επιπλέον προσεγγίσεις του θέματος μέσα από τις πληροφορίες της παιδικής οπτικής. Φυσικά ως στόχος τίθεται η γενικότερη ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα, αφού τα παιδιά καλούμενα να συμμετέχουν στην έρευνα γίνονται δέκτες προβληματισμού.

Μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση

Θα ήταν αντιλειτουργικό να ξεκινήσει κανείς με την οριοθέτηση της έννοιας του εκφοβισμού, και πολύ περισσότερο του σχολικού εκφοβισμού, πριν κάνει λόγο στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο.

Πρόλογος της θεματικής του σύγχρονου φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι παρά η έννοια της «προβληματικής συμπεριφοράς» όπως θεωρείται η συμπεριφορά που αποκλίνει σημαντικά από το συνηθισμένο. Το σημείο, ωστόσο, που βρίσκεται το όριο όπου τελειώνει το συνηθισμένο ή φυσιολογικό και αρχίζει το παθολογικό ή προβληματικό δεν είναι σαφώς καθορισμένο. Υπάρχουν παράγοντες που διαφοροποιούν την κάθε περίπτωση όπως η ηλικία, το φύλο, ο κοινωνικοπολιτιστικός περίγυρος, ο τύπος και ο αριθμός των συμπτωμάτων ή συμπεριφορών, καθώς και η συχνότητα, η σοβαρότητα και η διάρκειά τους. Οι προβληματικές συμπεριφορές είναι ουσιαστικά τάσεις ή μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες ενοχλούν τα ίδια τα παιδιά ή/και το περιβάλλον τους, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα. Παραδείγματα τέτοιων μορφών είναι η υπερδραστηριότητα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά λόγω άγχους ή κατάθλιψης ή άλλων συμπτωμάτων και φυσικά η επιθετικότητα. (Ε. Ανδρέου, *Σημειώσεις*, 2012: σελ 6-7.

Εννοιολογικό συνώνυμο, ή σίγουρα τουλάχιστον συμπλήρωμα, αποτελεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός της επιθετικότητας. Δεν είναι εύκολο να οριστεί το νόημα αυτού του φάσματος της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξαιτίας κυρίως της γενικότητας και της αοριστίας που την διακρίνει καθώς και της έντονης εξάρτησής της από άλλους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες δύναται να είναι ο πολιτισμός, η κουλτούρα, οι προσωπικές στάσεις και ιδεολογίες καθώς και η διαφοροποιημένη οπτική εξέταση του περιστατικού εκδήλωσης επιθετικότητας. Το γεγονός της δυσκολίας της αποτύπωσης του ορισμού της επιθετικότητας ενισχύεται επίσης από την άποψη και την κρίση του παρατηρητή, η οποία είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τα βιώματά του και άλλες συνθήκες που τον περικλείουν.

Ωστόσο, με την αρωγή ποικίλων επιστημονικών κλάδων έχει επιτευχθεί μια συμβατική ερμηνευτική προσέγγιση που συνδράμει στον εντοπισμό, την μελέτη και την αντιμετώπιση του φαινομένου που αποκαλείται «επιθετικότητα». Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται για την απόδοση της έννοιας της επιθετικότητας, όπως σύγκρουση, βία, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παραπτωματική ή παραβατική συμπεριφορά, εκφοβισμός ή θυματοποίηση. Κοινός στόχος όλων των εν λόγω όρων είναι η απόδοση της «επιθετικότητας» ως μια πτυχή της ανθρώπινης φύσης η οποία εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους, όπως απειλές, πρόκληση σωματικής βλάβης και ψυχική καταπίεση του ατόμου. Πρόκειται, δηλαδή, για την συμπεριφορά εκείνη η οποία

χαρακτηρίζεται από την σκόπιμη πρόκληση κάποιας μορφής βλάβης σε άλλους, είτε σωματικής είτε ψυχολογικής είτε υλικής.

Κάποια από τα ονόματα επιστημόνων οι οποίοι εξέφρασαν την δικιά τους εκδοχή του ορισμού της επιθετικότητας είναι ο Becker, οι Moser & Kalton, ο Mitscherlich, ο Dollard, ο Doob, ο Miller, ο Mowrer, ο Sears και οι Parke & Slaby. Ο Becker αναφέρει ότι «...ως επιθετικότητα ορίζονται τα εσωτερικά και εξωτερικά συμβάντα, τα οποία προκαλούν βλάβη στα αντικείμενα της επιθετικότητας». Σύμφωνα με τους Moser & Kalton η επιθετικότητα πρόκειται για την διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φανταστικές επιθετικές διαγωγές. Μάλιστα αυτή η επιθετικότητα είναι πιθανό να είναι κακοήθης, καταστροφική αλλά και καλοήθης, όπως η μαχητικότητα του ατόμου. Ο Mitscherlich τονίζει πως η επιθετικότητα συνιστά μια βασική δύναμη, έναν ορμικό εξοπλισμό που παθαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα τις πιο πολλές μεταβολές. Ο κλασικός ορισμός των Dollard, ο Doob, ο Miller και Mowrer θέλει την επιθετική συμπεριφορά να γίνεται με σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται. Αντίθετα, οι Parke & Slaby κάνουν λόγο για τον ρόλο των επιπτώσεων, οι οποίες είναι αρνητικές για το θύμα, ως κριτήριο ορισμού της επιθετικότητας. (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 18).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την διαδικασία και την διάρκεια απόπειρας της διασαφήνισης του ορισμού της επιθετικότητας, δημιουργήθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις από διαφορετικούς κάθε φορά θεωρητικούς ανάλογα με την εστίαση κάθε περίπτωσης.

Έτσι υφίσταται η ψυχαναλυτική κατεύθυνση και η εθολογία των οποίων οι υποστηρικτές δέχονται την επιθετικότητα ως ένα ένστικτο εγγενές με την ανθρώπινη φύση. Ο οργανισμός παράγει επιθετική ενέργεια η οποία συσσωρεύεται και στην συνέχεια εκτονώνεται με επιθετικές πράξεις. Η επιθετικότητα δεν είναι παρά ένας βιολογικός παράγοντας συνδεδεμένος με την σεξουαλικότητα και το ένστικτο της επιβίωσης και της αυτοσυντήρησης και η εκδήλωσή της εν τέλει είναι αναπόφευκτη. Η προσέγγιση αυτή υιοθετεί τις αρχές της ψυχαναλυτικής θεωρίας του μεγάλου ψυχολόγου Sigmund Freud. Σύμφωνα με την φροϋδική θεωρία υφίστανται δύο βασικές και αντίρροπες ορμές/ ένστικτα που συνθέτουν την ανθρώπινη ψυχική υπόσταση: η σεξουαλική ορμή (παρόρμηση) και η ορμή της επιθετικότητας (το ένστικτο του θανάτου). Όπως έχει εξηγήσει κι ο ίδιος Freud, «η σεξουαλικότητα και η αυτοσυντήρηση είναι δύο δυνάμεις που εξουσιάζουν τον άνθρωπο». (Εριχ Φρομ, 1977: σελ 41). Ο Φρόντ υπογραμμίζει ότι το ένστικτο της επιθετικότητας (θανάτου) παρεμποδίζει την λειτουργία της αρχής της ηδονής αφού παρεμβάλει με «τελικό σκοπό να οδηγήσει οτιδήποτε ζει σε μη οργανική κατάσταση.» (Antony

Storr,2006: σελ76-78). Συγκεκριμένα, το ένστικτο του θανάτου στρέφεται ενάντια στον ίδιο τον οργανισμό, κι αποτελεί έτσι μια αυτοκαταστροφική ορμή, ή κατευθύνεται προς τα έξω και στην περίπτωση αυτή τείνει να καταστρέφει τους άλλους. (Εριχ Φρομ, 1977: σελ 41).

Μια άλλη κατεύθυνση είναι η συμπεριφοριστική (θεωρία κοινωνικής μάθησης) σύμφωνα με την οποία οι συμπεριφορές επιθετικότητας αποτελούν μια ειδική κατηγορία κοινωνικής συμπεριφοράς τουτ' έστιν ότι είναι αποτέλεσμα μάθησης. Σε αυτήν την περίπτωση, ακολουθώντας τις αρχές του Bandura και του Vygotsky, δίνεται βαρύτητα στους κοινωνικούς παράγοντες και στα πρότυπα του κοινωνικού περίγυρου. Δηλαδή, η επιθετικότητα θεωρείται αποτέλεσμα των κοινωνικών παρεμβάσεων.

Η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της επιθετικότητας συμπληρώνεται με την αναφορά στην τριμελή κατηγοριοποίησή της: παρορμητική, συντελεστική και εχθρική. Ως παρορμητική λογίζεται η επιθετικότητα αφιθυμικής μορφής η οποία δεν έχει συγκεκριμένο στόχο, δεν υπάρχει σε αυτήν σκοπιμότητα από την μεριά του δράστη να βλάψει το θύμα και δεν έχει συχνότητα. Όσον αφορά την συντελεστική, αυτή αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις, που όμως δεν αποσκοπούν στην ολοκλήρωση επιθετικών στόχων αλλά αποσκοπούν στην απόκτηση ή διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή στην εξασφάλιση κάποιου δικαιώματος π.χ. όταν ένα μικρό παιδί χτυπά κάποιο άλλο προκειμένου να διεκδικήσει ένα παιχνίδι ή η επιβολή τιμωρίας στα παιδιά από τους γονείς ως μέσο, προκειμένου να επιτύχουν κάποιους παιδαγωγικούς στόχους. Τέλος, η εχθρική είναι η κατηγορία, η οποία εμπεριέχει την εσκεμμένη πρόθεση του ατόμου να βλάψει κάποιο άλλο άτομο συνήθως λόγω της επιθυμίας αποκατάστασης του αυτοσυναισθήματος του επιτεθέντος, το οποίο για κάποιο λόγο πληγώθηκε.

Όσες περισσότερες πληροφορίες παρέχονται σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της επιθετικότητας τόσο πιο σφαιρική αλλά και εις βάθος θα είναι η μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας ή εκφοβισμού ή θυματοποίησης. Ουσιαστικά ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα παρακλάδι της έννοιας- ομπρέλας της επιθετικότητας. Πρόκειται για ένα είδος «προβληματικής συμπεριφοράς» και μια μορφή επιθετικότητας.

Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μορφές του

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι παρά μια μορφή επιθετικότητας και ένα είδος «προβληματικής συμπεριφοράς». Το βασικό χαρακτηριστικό που

σχετίζεται με την απομόνωση του σχολικού εκφοβισμού και την εξέτασή του ως μια ισχυρή μεμονωμένη κατηγορία επιθετικότητας είναι το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον και οι παράγοντες που αυτό περιλαμβάνει. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα κράμα αφενός των στοιχείων της ευρύτερης εννοιολογικής παλέτας της επιθετικότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς εξαιτίας αυτής και αφετέρου των υποστοιχείων και μορφών που προκύπτουν λόγω του σχολικού πλαισίου του.

Ήταν ο Olweus (1978,1984) ο πρώτος που εισήγαγε στην Διεθνή επιστημονική ορολογία τον όρο «bullying» προκειμένου να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομήλικους τους. Ο ίδιος ο Olweus υπογραμμίζει την έννοια της επανάληψης των ενεργειών θυματοποίησης με σταθερή συχνότητα και μεθόδευση προς πιο αδύναμους λέγοντας χαρακτηριστικά ότι « *δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί (ο όρος), όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής ή ψυχικής) απλά φιλονικούν ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη*». (Ε. Ανδρέου, 2012). Παρόλο, λοιπόν, που ο σχολικός εκφοβισμός ανήκει στο ευρύτερο φάσμα των μορφών της βίας/επιθετικότητας, ο ορισμός του διευκρινίζεται ως «*η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης*» Olweus (1978,1984) και πιο συγκεκριμένα η βία που ασκείται από και σε βάρους μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων. Ο Roberts ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα συνδυασμό λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη («εκφοβιστή») σε ένα στόχο (το θύμα). Από την άλλη, οι Smith & Sharp τονίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός πρόκειται για μία συμπεριφορά η οποία συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία. Παρόμοιες τοποθετήσεις έχουν εκφράσει και οι Smith, Schneider, Smith και Ananiadou. Εν ολίγοις, ο σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετικότητα που εμφανίζεται από και προς παιδιά και εφήβους.

Προχωρώντας στην κατηγοριοποίηση της σχολικής βίας και εκφοβισμού, λόγος γίνεται για δύο βασικές κατηγορίες: την **άμεση** και την **έμμεση** βία/εκφοβισμό. Η άμεση είναι αυτή που περιλαμβάνει πράξεις φυσικής ή λεκτικής βίας ενώ η έμμεση πράξεις και συμπεριφορές κοινωνικού αποκλεισμού και συκοφαντίας. Πέρα από αυτές τις γενικότερες ομαδοποιήσεις, υφίστανται οι ποικίλες μορφές σχολικής βίας οι οποίες δύνανται να παρατηρηθούν.

Η **φυσική/σωματική βία** αποτελεί την πιο απτή μορφή η οποία περιλαμβάνει σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, τραβήγματα μαλλιών, γροθιές, δαγκώματα, κλοπή ή

καταστροφή περιουσίας/ προσωπικών αντικειμένων, απειλή με χρήση όπλου ή άλλου αιχμηρού αντικειμένου, εξαναγκασμούς σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, εκβιασμούς και άλλου παρόμοιου είδους τραμπουκισμούς που όπως έχει τονιστεί έχουν ως βασικό γνώρισμα την επανάληψη, την συχνότητα και την μεθόδευση.

Η **λεκτική βία** εκφράζεται κυρίως με βρισιές, προσβολές, επανειλημμένα πειράγματα, κοροϊδίες, ρατσιστικά σχόλια και διάδοση ψεύτικων φημών, τα οποία μπορεί να ξεκινήσουν με αθώα ίσως διάθεση αλλά σίγουρα θα καταλήξουν με αρνητική σκοπιμότητα.

Ο **κοινωνικός αποκλεισμός και η ψυχολογική συναισθηματική βία** είναι μια άλλη μορφή ιδιαίτερα λεπτή και θλιβερή. Συμπεριφορές και πράξεις απομόνωσης του παιδιού- στόχου από τους μαθητές, ο αποκλεισμός του από δραστηριότητες, η αδιαφορία και η περιφρόνηση είναι κάποιες από τις συμπεριφοριστικές τάσεις που χαρακτηρίζουν αυτήν την κατηγορία.

Η **ρατσιστική βία** είναι μια άλλη μορφή που ολοένα και περισσότερο καταλαμβάνει έδαφος. Φαίνεται πως τα παιδιά, παρά το γεγονός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αντί να καλλιεργήσουν την ευαισθητοποιημένη πτυχή της ανθρώπινης φύσης τους, υιοθετούν συμπεριφορές με ρατσιστικό περιεχόμενο ή υπονοούμενο, με αφορμή κάποιο ατομικό ή κοινωνικό χαρακτηριστικό του παιδιού ή της ομάδας στόχου (πχ. Φυλή, θρησκεία, σεξουαλικός προσανατολισμός). Δυστυχώς, αυτή η έξαρση τέτοιων περιστατικών ρατσιστικής βίας στα σχολεία αντικατοπτρίζει ευρύτερες κοινωνικό- πολιτικές διαστάσεις.

Σειρά στην λίστα των μορφών σχολικής βίας έχει η **σεξουαλικού τύπου εκφοβιστική συμπεριφορά, βία ή σεξουαλική παρενόχληση** της οποίας εκδηλώσεις είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά σεξουαλικού περιεχόμενου (πχ οπτική, λεκτική ή χειρονομία) που είναι ακατάλληλη και ανεπιθύμητη.

Άμεσα συνδεδεμένο με την προηγούμενη μορφή είναι το είδος **ηλεκτρονικού εκφοβισμού** που είναι πλέον διαδεδομένο στην σύγχρονη εποχή. Γνωστό ως cyberbullying, περιλαμβάνει την παρενόχληση του «θύματος» με την χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπως το διαδίκτυο, το κινητό τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλα, αποτελώντας απόδειξη ότι συχνά η θυματοποίηση μεταξύ παιδιών ξεπερνά και τα όρια της σχολικής κοινότητας.

Θέση ισχύος, θέση κατώτερότητας ή ... θέση απάθειας;

Όταν μελετάται η διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας, ο ερευνητής στρέφει την προσοχή του στην παρατήρηση και αναζήτηση των «ηρώων- πρωταγωνιστών», αυτών που ανεβάζουν την εκφοβιστική παράσταση τελοσπάντων. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένας ή δύο που έχουν έναν κάποιο ρόλο αλλά είναι πολύ περισσότεροι οι έχοντες μερίδιο ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, υφίστανται πέντε τίτλοι των συσχετισθέντων σε μια σκηνή εκφοβισμού παραγόντων: ο δράστης/θύτης, το θύμα, ο υπερασπιστής των θυμάτων, ο παρατηρητής και ο μη συμμετέχων. Αν ζουμάρει κανείς τον φακό σε καθένα από τα προφίλ αυτών των παραγόντων, θα διαπιστώσει πως καθένας έχει και μια ιστορία, ένα κίνητρο, έναν λόγο ή κανένα λόγο για να κάνει ό,τι κάνει (ή ό,τι παθαίνει).

Ο δράστης συνήθως είναι ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και τα στοιχεία επιθετικότητάς του είναι ιδιαίτερα αυξημένα. Το στοιχείο μειωμένου αυτοελέγχου του δεν αναιρεί την υψηλή κοινωνική νοημοσύνη που συχνά τον διακατέχει, δηλαδή την ικανότητα ενός ατόμου να αναλύει και να ερμηνεύει σωστά την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και να αναγνωρίζει τα δικά του κοινωνικά κίνητρα και τις γνωστικές παγίδες. Έτσι έχει την δυνατότητα να επιλέγει τις μορφές συμπεριφοράς που θα τον βοηθήσουν να πετύχει τους κοινωνικούς στόχους που επιθυμεί. Ανεπτυγμένη είναι και θεωρία του νου σε αυτά τα άτομα και λέγοντας «θεωρία του νου» νοείται η ικανότητα να αποδίδει το άτομο την νοητική κατάσταση του εαυτού του και των άλλων και ταυτόχρονα να χρησιμοποιεί αυτές τις νοητικές καταστάσεις με στόχο να ερμηνεύει συμπεριφορές. Κατακτάται νωρίς στην νηπιακή ηλικία και συνεισφέρει στον διυποκειμενικό συντονισμό και στην συνδιαλλαγή με άλλους επηρεάζοντας κάθε πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών- θύτες επισκιάζονται από τα έντονα στοιχεία μακιαβελισμού και ναρκισσισμού. Ο όρος «μακιαβελισμός» παραπέμπει στον N. Machiavelli ο οποίος δίδασκε την άσκηση της πολιτικής εξουσίας χωρίς ηθικούς φραγμούς, την δεξιότεχνη χειραγώγηση χωρίς συναισθηματισμούς όπου κυρίαρχο στοιχείο είναι η πεποίθηση ότι η επίτευξη ενός σημαντικού στόχου προϋποθέτει την επιδέξια χρησιμοποίηση ή ακόμα και την συστηματική εκμετάλλευση των άλλων. Όσον αφορά τα στοιχεία της ναρκισσιστικής διαταραχής, κάποια από αυτά είναι η αίσθηση του μεγαλείου, η απορρόφηση από φαντασιώσεις μεγάλης επιτυχίας και εξουσίας, η εντύπωση της εξαιρετικότητας και της μοναδικότητας, η πολύ μεγάλη ανάγκη θαυμασμού, η πεποίθηση πως όλα ευθύνονται από αυτό, η τάση εκμετάλλευσης των άλλων στις διαπροσωπικές σχέσεις, η α-

πουσία ενσυναίσθησης, η υπερβολική ζήλια και η υπεροπτική συμπεριφορά. (Ελένη Ανδρέου, 2011). Συνεχίζοντας με τα στοιχεία της προσωπικότητας των δραστών, υφίστανται σε αυτά αυξημένη ικανότητα διάκρισης στοιχείων της εξωτερικής πραγματικότητας και του συνόλου των νοητικών καταστάσεων πράγμα τους επιτρέπει να κάνουν εύκολα φίλους. Σύμφωνα με μελέτες, χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα, δηλαδή χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρορμητικότητα, αντικοινωνικότητα. Είναι ευφυή και γοητευτικά άτομα και επιλέγουν θύματα γεμάτα ζωντάνια και ενέργεια. Είναι κοινωνικά πιο «έξυπνοι» όταν χρησιμοποιούν λεκτικές και έμμεσες επιθέσεις ενώ γνωστικά κατώτεροι όταν πρόκειται για σωματική βία. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί μια γκάμα παιδιών-δραστών τα οποία είναι περισσότερο απομονωμένα με συμπτώματα κατάθλιψης χωρίς κοινωνική ευαισθησία και μειωμένη ικανότητα συνεργασίας. Τα διακρίνει υψηλός βαθμός εξωπροσωπικού ελέγχου ενώ συχνά μειωμένη σχολική επίδοση και ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση. Ενώ τα αγόρια θύτες φαίνεται να προτιμούν την σωματική βία, κοινά χαρακτηριστικά των θυτών ανεξάρτητα με το φύλο είναι η απέχθεια για το σχολείο, η οξυθυμία, η συναισθηματική ανεπάρκεια, η κατωτερότητα και η ανασφάλεια. Τέλος, η απολυταρχική προσωπικότητα είναι αυτή που συνδέεται πιο πολύ με τα παιδιά/θύτες. Η αδιαφορία, η εμμονή να ελέγχουν τους άλλους, η ανικανότητα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις οικειότητας, η μεγάλη ευκολία να υπακούουν σε διαταγές αυθεντίας και η αντίληψη του εαυτού τους ως καταπληκτικά άτομα, συμπονετικά, ευγενή και απρόσβλητα είναι τα βασικά γνωρίσματα μιας απολυταρχικής προσωπικότητας. Αξίζει να προστεθεί το γεγονός πως η συνολική προσωπικότητα και συμπεριφορά των θυτών συνδέεται με τις εμπειρίες ανασφαλούς προσκόλλησης κατά την βρεφική ηλικία, γονεϊκές πρακτικές βίας, εμπειρίες παραμέλησης και κακοποίησης, συγκρουσιακές ενδοοικογενειακές καταστάσεις και γενικότερα οικογενειακά προβλήματα (ναρκωτικά, αλκοολισμός) (Ελένη Ανδρέου, 2011)

Προχωρώντας στο συμπεριφοριστικό προφίλ των παιδιών- θυμάτων, αυτά παρουσιάζονται εν γένει ως άτομα που δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικά, είναι αδύναμα, παθητικά, αξιολύπητα και με αυτά τα γνωρίσματά τους προκαλούν μια υποσυνείδητη τάση των άλλων να θυμώνουν μαζί τους για αυτήν την παθητικότητά τους. Νιώθουν μοναξιά και χαμηλή αυτοεκτίμηση, κλαίνε εύκολα και είναι αγχώδη. Χαρακτηρίζονται από την τάση να υποχωρούν και να εγκαταλείπουν τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα, αυτό-υποστήριξη και δικαιώματα. Είναι υπερευαίσθητα άτομα και ανασφαλή, ενδοτικά και εσωστρεφή που δεν τα καταφέρνουν στην αυτοεπιβεβαίωση και στην αντεκδίκηση. Στερούνται βασικές κοινωνικές δεξιότητες όπως το χιούμορ, η συνεργατικότητα, η ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης φιλικών σχέσεων. Όντας μόνα/απομονωμένα άτομα, προσπαθούν να αποφεύγουν τα μέρη

ειδικά με πολλά άτομα, είναι σωματικά αδύναμα και συχνά ξεχωρίζουν ίσως από κάποιο εμφανές εξωτερικό χαρακτηριστικό τους. Άλλα πάλι θύματα «προκαλούν» από μόνα τους, μονοπωλούν την προσοχή, επιδεικνύονται, επιδιώκουν καταστάσεις ανταγωνισμού και συγκρούσεων ή χαρακτηρίζονται ακόμη από μαζοχιστική υπομονή. Κάποιες φορές τα ίδια τα θύματα είναι αυτά που επιδιώκουν την συναναστροφή και την παρέα με τους θύτες τους ή δικτυώνονται με άλλα θύματα. Τους διακατέχει χαμηλή κοινωνική νοημοσύνη αλλά παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες που δημιουργούν ζήλια. Δεν φαίνεται να έχουν τόσο ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου ενώ συμπτώματα κατάθλιψης, ανασφάλεια, άγχους και μοναξιάς είναι κυρίαρχα στην ατομικότητά τους στην οποία καλλιεργείται συνεχώς η «μαθημένη αδυναμία», δηλαδή η κατάσταση κατά την οποία αναπτύσσεται το αίσθημα ότι κάποιος είναι αβοήθητος και δεν μπορεί να κάνει τίποτα προκειμένου να αντιμετωπίσει τα δυσάρεστα συμβάντα. Δεν οφείλεται σε ελαττωματικά κίνητρα ή λανθασμένες προσδοκίες αλλά σε αδυναμία του ατόμου να εγκαταλείψει τις σκέψεις για την προηγούμενη αποτυχία.

Σχετικά με τους υπερασπιστές των θυμάτων, τα κορίτσια δείχνουν να γίνονται πιο εύκολα υποστηρικτές συγκριτικά με τα αγόρια κι αυτό δικαιολογείται αφενός χάρη στην ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και αφετέρου επειδή τα αγόρια χρησιμοποιούν την επιθετικότητα ως έναν νόμιμο τρόπο απόκτησης της εξουσίας. Γενικά, ωστόσο, και οι μεν και οι δε δύσκολα θα λάβουν τον ρόλο τους υποστηρικτή. Επίσης, όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά τόσο ενισχύεται η δυσκολία υπεράσπισης ίσως λόγω της αύξησης της καχυποψίας και του κυνισμού. Προκειμένου να δικαιολογήσουν τον ρόλο τους ως υποστηρικτές, χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης, δεν συνηθίζουν να περιφρονούν τα θύματα ούτε να θαυμάζουν τον δράστη, δεν χρησιμοποιούν επιθετικούς τρόπους παρέμβασης και σπάνια παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής. Είναι δημοφιλή άτομα, διαθέτουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης και χαρακτηριστικά προ- κοινωνικής συμπεριφοράς, λειτουργούν μέσω της επεξεργασίας πληροφοριών, χαρακτηρίζονται από συναισθηματική σταθερότητα, αλτρουισμό και δοτικότητα. Οι υποστηρικτές θυμάτων έχουν εν τέλει υψηλή αυτοεκτίμηση, επιθυμία να βοηθήσουν τους άλλους και προθυμία να υιοθετήσουν την προοπτική του θύματος (ταύτιση), χαρακτηρίζονται από αυξημένη κοινωνική συνειδητοποίηση, αίσθημα ατομικής ευθύνης και αποτελεσματικές στρατηγικές συναισθηματικού ελέγχου. (Ελένη Ανδρέου, 2011)

Στην κατηγορία δράστες/θύματα ανήκουν τα παιδιά τα οποία έχουν την τάση εναλλαγής των δύο ρόλων. Χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και έντονα συμπτώματα κατάθλιψης. Έχουν περιορισμένο αυτοέλεγχο, ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής και εμπλέκονται περισσότερο σε προβληματικές καταστάσεις και συμπεριφορές όπως

παραβίαση γονεϊκών κανόνων, κατάχρηση ουσιών και εφηβική παραβατικότητα. Χαρακτηριστικό τους είναι επίσης ο χαμηλός βαθμός κοινωνικής αποδοχής, η απουσία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, ο συστηματικά υψηλότερος βαθμός μακιαβελισμού και αρνητικής αυτοεκτίμησης. Τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο συχνά προβλήματα κοινωνικού άγχους και ελλιπή αυτορρύθμιση στις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ τα αγόρια εμφανίζουν δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και αρνητική αντίληψη του ψυχολογικού κλίματος. Τέλος, η κατηγορία αυτή έχει ιδιαίτερα υψηλή πιθανότητα εμφάνισης μελλοντικών ψυχιατρικών προβλημάτων.

Φυσικά υφίσταται πάντα και η κατηγορία όσων παραμένουν αδρανείς σε αυτό το συμπεριφοριστικό φαινόμενο ονόματι «σχολικός εκφοβισμός». Είτε πρόκειται για παιδιά συνομήλικα των θυτών και των θυμάτων είτε πρόκειται για ενήλικες που γνωρίζουν τις περιπτώσεις, δεν είναι λίγες οι φορές που προτιμάται η απάθεια. Είναι άραγε ο φόβος; Η ευθύνη; Η έλλειψη ενσυναίσθησης; Η απουσία αλτρουισμού; Όσο θλιβερό είναι πάντως το γεγονός της ύπαρξης των όσων αναπαράγουν το φαινόμενο άλλο τόσο θλιβερή είναι η γνώση πως θα μπορούσε κάποιος να παρέμβει προς νουθεσία και αποτροπή της θυματοποίησης και δυστυχώς δεν μπαίνει καν στην διαδικασία προσπάθειας.

Αιτιολογία του σχολικού εκφοβισμού

Όπως σε κάθε περίπτωση οποιασδήποτε μαθητικής συμπεριφοράς αποπειράται να ερμηνευτεί, έτσι και στην περίπτωση της επιθετικότητας υπάρχουν κάποιοι παράγοντες στους οποίους βασίζεται το τελικό πόρισμα. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001) οι εν λόγω παράγοντες είναι α) η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον, β) η σχέση του μαθητή με τους άλλους μαθητές, γ) οι συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και δ) το ιατρικό ιστορικό του μαθητή. (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 61). Πιο συγκεκριμένα, υφίστανται ποικίλες ερμηνευτικές θεωρίες και προσεγγίσεις οι οποίες με μια δική τους οπτική εξετάζουν την φύση του φαινομένου της σχολικής βίας.

Αρχικά, σύμφωνα με την συμπεριφοριστική θεωρία οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών ερμηνεύονται ως προϊόν λάθους και ως μια τάση αποκλίνουσα της συνηθισμένης. Η γνωστική προσέγγιση δέχεται την επιθετική παιδική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα ελλείψεων ή διαταραχών των γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν την αντίδρασή τους σε εξωτερικά ερεθίσματα.

Η κοινωνική προσέγγιση θέτει στο προσκήνιο την κοινωνία ως υπεύθυνη για αυτά τα συμπεριφοριστικά μοντέλα βίας εξαιτίας των στερεότυπων και των «ετικετών» που συνεχώς αναπαράγει. Όσον αφορά την οικοσυστημική προσέγγιση, αυτή υποστηρίζει πως η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί απόρροια της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων ενός ατόμου και των εξωτερικών ερεθισμάτων των οποίων είναι δέκτης.

Επιπλέον, υπάρχουν δύο συμπληρωματικές θεωρίες, η θεωρία της ελλειμματικότητας, η οποία δέχεται την επιθετική συμπεριφορά, όπως και κάθε «προβληματική» συμπεριφορά, ως αδυναμία των παιδιών να οργανώσουν και να εκφράσουν την συμπεριφορά τους αποτελεσματικά, και η θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών, σύμφωνα με την οποία η επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζεται ως είδος διαμαρτυρίας προς την απουσία κατάλληλης στήριξης και εξασφάλισης ζωτικών αναγκών. (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 62)

Οι μελετητές και οι επιστήμονες φαίνεται πως δεν αρκέστηκαν μόνο σε αυτές τις προσεγγίσεις και κατευθύνθηκαν και σε άλλες διακλαδώσεις της αιτιολογίας του σχολικού εκφοβισμού. Η θεωρία του Διαφορικού Συγχρονισμού είναι μία από αυτές. Κύριος εκπρόσωπος της είναι ο Edwin H. Sutherland και βασική ιδέα της θεωρίας είναι η εστίαση όχι σε κληρονομικούς παράγοντες αλλά στην συναναστροφή και στις διαδικασίες και τους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης. Δίνεται έμφαση στην «Διαφορική Κοινωνική Οργάνωση», δηλαδή στην ύπαρξη διαφόρων ομάδων με διαφορετική κουλτούρα και παράδοση και συνεπώς

με διαφορετική αντίληψη και στάση απέναντι στην επιθετικότητα. Τονίζονται οι έννοιες της μίμησης και της πολιτιστικής σύγκρουσης ως αίτιο της εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών.

Μια επιπλέον θεωρία είναι αυτή του κοινωνικού ελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί ο ορισμός του κοινωνικού ελέγχου ως η δυναμική μιας ομάδας ή κοινωνίας στο να ρυθμίσει την συμπεριφορά των μελών της μέσα από την υιοθέτηση και την δέσμευσή τους στους ήδη υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς και κανονιστικούς περιορισμούς. Η θεωρία αυτή, με άλλα λόγια, επιστρατεύει την αξία των παραγόντων που ασκούν επιρροή στην πραγματικότητα του σχολικού εκφοβισμού, και οι οποίοι θα αναπτυχθούν ακολούθως.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, την οποία συναντήσαμε και στον τομέα της απόπειρας ορισμού της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, είναι μια θεωρία με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Bandura. Εδώ η αποκλίνουσα συμπεριφορά λογίζεται ως επακόλουθο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα που έχουν υιοθετήσει αυτήν την συμπεριφορά (μάλλον λόγω εντυπωσιασμού). Άρα είναι η ισχύς της έννοιας του «προτύπου», μέσω της παρατήρησης μιας (της επιθετικής) συμπεριφοράς και η μετέπειτα μίμηση αυτής, στην οποία δίνεται έμφαση.

Τέλος, είναι και η θεωρία της ανομίας που ξεχωρίζει ανάμεσα στις τόσες οπτικές ερμηνείας της σχολικής βίας. Με εκπρόσωπο τον Robert K. Merton, η ανομική θεωρία εστιάζει στην αποδοχή της αποκλίνουσας συμπεριφοριστικής στάσης ως αποτέλεσμα του *«χάσματος μεταξύ πολιτιστικών στόχων και διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων.»* (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 62) Πιο αναλυτικά, η κοινωνία θέτει αξίες τις οποίες προκειμένου τα μέλη της να τις ικανοποιήσουν, καταφεύγουν ακόμη και αθέμιτα μέσα. Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό κατώτερα κοινωνικά στρώματα να αντιδράσουν με αντικοινωνικές ενέργειες για να αποκτήσουν οικονομική ευημερία, της οποίας στερούνται λόγω έλλειψης ίσων ευκαιριών. Αντίστοιχα στον μικρόκοσμο του σχολικού περιβάλλοντος το αίσθημα του ανεκπλήρωτου και της ματαίωσης, που προκύπτει από το γεγονός ότι ενώ καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες στα παιδιά δεν τους παρέχονται τα απαραίτητα μέσα, δύναται να οδηγήσει τα παιδιά σε ανομικές καταστάσεις.

Όπως γίνεται κατανοητό οι τόσες ποικίλες και διαφορετικές εστίασης θεωρίες στην πραγματικότητα μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται έτσι ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική κατάληξη για την ερμηνεία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

**Παράγοντες αρνητικής επίδρασης του φαινομένου
του σχολικού εκφοβισμού**

Ακριβώς για την επίτευξη της όσο τον δυνατόν πιο τεκμηριωμένης ανίχνευσης του φαινομένου ενδείκνυται η μελέτη και των παραγόντων που είναι σε θέση να επιδράσουν

στην γέννηση και την ενίσχυσή του. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, υφίστανται τρία επίπεδα τα οποία συσχετίζονται με τους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών: i) επίπεδο της οικογένειας, ii) το επίπεδο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου και iii) το επίπεδο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δηλαδή, κάποιιοι από τους κυριότερους παράγοντες είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο ίδιος ο μαθητής/-τρια, ο/η εκπαιδευτικός, η κοινωνία και άλλες κατηγορίες όπως τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Η οικογένεια αποτελεί τον θεμελιώδη φορέα κοινωνικοποίησης και τον πυρήνα διάπλασης της προσωπικότητας των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση, η δομή και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας διαδραματίζει βασικό ρόλο. Ουσιαστικά οι γονείς αποτελούν το «πρόσωπο κύρους» με το οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά από την βρεφική και νηπιακή τους ζωή. Δέχονται από αυτούς τις πρώτες παραστάσεις της ζωής τους και, καλώς ή κακώς, τείνουν να υιοθετούν ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο μίμησης και ταύτισης με αυτούς. Αξιοσημείωτο είναι να υπενθυμιστεί ότι σύμφωνα με την θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg τα παιδιά αρχίζουν να σκέπτονται τα ηθικά ζητήματα γύρω στην ηλικία των 4 ετών. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών περιλαμβάνει κυρίως ένα είδος ηθικής κρίσης κατά την οποία ζυγίζουν τους ισχυρισμούς των άλλων σε σύγκριση με το δικό τους συμφέρον κι αυτό γιατί η αντίληψή τους είναι ακόμη έντονα εγωκεντρική, δηλαδή θεωρούν ότι ο κόσμος επικεντρώνεται γύρω τους, η παρουσία των γονέων και τα συμπεριφοριστικά πρότυπα που εκείνοι εμπνέουν είναι αναμφισβήτητα αισθητά και ικανά να καθορίσουν την παιδική εξέλιξη. Οι γονείς, δηλαδή, είναι σε θέση να δρομολογήσουν την ηθική ανάπτυξη των παιδιών κι άλλες παρόμοιου τύπου κοινωνικές δεξιότητες που σίγουρα συνδέονται με την αποφυγή (ή όχι) κάθε αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Πολύ περισσότερο, οι γονείς είναι δυνατόν να δράσουν καταλυτικά στην διαμόρφωση της ατομικότητας του παιδιού μέσω μη μεθοδευμένων και συνειδητών μηχανισμών. Τέτοιοι είναι, για παράδειγμα, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική θέση και οι προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Βάσει της έρευνας των Holt, Kaufman και Finkelhor (2008) τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι περισσότερο πιθανόν στο οικογενειακό τους περιβάλλον να αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα κριτικής, κακοποίηση και ελαστικότητα σε κανόνες ενώ τα παιδιά που εκφοβίζουν αντιμετωπίζουν κυρίως έλλειψη επιτήρησης, κακοποίηση και εκτίθενται σε καταστάσεις ενδοοικογενειακής βίας.

Σε αυτό το σημείο ενδείκνυται και η αναφορά στον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της μητέρας. Σύμφωνα με τον Duncan (2004), η ανάπτυξη της αυτονομίας του αγοριού σε σχέση με την μητέρα και το «δέσιμο» (connectedness) που θα αναπτύξει με το κορίτσι έχουν να

επιδείξουν τις αντίστοιχες συνέπειες. Φαίνεται πως αγόρια με υπερπροστατευτικές μητέρες είναι πολύ πιθανόν να γίνουν θύματα εκφοβισμού λόγω της ελλιπούς καλλιέργειας δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων ενώ τα κορίτσια, τα οποία αντιμετωπίζουν συναισθηματική κακοποίηση και εχθρική συμπεριφορά από τις μητέρες τους, είναι πιθανόν να θυματοποιηθούν λόγω συναισθηματικής ανασφάλειας και έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Οι σχέσεις, λοιπόν, μεταξύ παιδιών και γονέων είναι καθοριστικής σημασίας. Ο παρακάτω πίνακας καταδεικνύει κάποιες από τις γονεϊκές στάσεις οι οποίες είναι πιθανόν (όχι σίγουρο!) να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και άρα στην δημιουργία κάποιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα.

ΓΟΝΕΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ
Αυταρχισμός, επιβολή αυστηρών τιμωριών
Χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού και απόρριψη
Ανεκτικότητα των γονέων στη βία συμπεριφορά των παιδιών
Επίρριψη άδικων ευθυνών

Έλλειψη θέσπισης ορίων για τα παιδιά
Έλλειψη χρόνου, αλλά και διάθεσης για ουσιαστική επικοινωνία και συμμετοχή στα προβλήματα των παιδιών
Χρήση ειρωνείας και προσβολών αντί διαλόγου
Συναισθηματική παραμέληση
Έλλειψη παροχής ασφάλειας
Απρόβλεπτη συμπεριφορά των γονιών μεταξύ υπερβολικής αυστηρότητας και υπερβολικής επιείκειας
Έλλειψη ηθικών αναστολών
Αφαίρεση από το παιδί της ευθύνης για τον έλεγχο της δικής του ζωής
Έλλειψη καθοδήγησης και επιτήρησης των παιδιών.

Πίνακας 1. Γονεϊκές ενέργειες που δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

(Eysenck, 2013· Καραβόλτσου, 2013· Γεωργίου, 2000)

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ γονέων, είναι σημαντικό να πλαισιώνονται από αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό. Περιπτώσεις στις οποίες δεν υφίσταται αλληλοσεβασμός και πολύ περισσότερο εκδηλώνονται συμπεριφορές επιθετικές, είτε λεκτικές είτε σωματικές είτε ψυχολογικές, εντείνουν την αρνητική επίδραση της παιδικής κοινωνικοποίησης. Όπως έχει προαναφερθεί τα παιδιά παραδειγματίζονται από τους γονείς και επομένως οι συμπεριφορές των τελευταίων αποτελούν τροφή προς κατανάλωση για τα παιδιά. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να διαδραματίσει κάποια μορφή διάσπασης της δομικής λειτουργίας της οικογένειας με περιπτώσεις όπως διαζύγιο, θάνατο ή χωριστή διαβίωση.

Αναφορικά με το επίπεδο της μικρο- κοινωνίας του σχολείου αναπτύσσονται ως παράγοντες αφενός ο ίδιος ο/η μαθητής/ -τρια και αφετέρου ο/η εκπαιδευτικός και το σχολείο εν γένει.

Έτσι, λοιπόν, κατά την Hebert (1992) , οι σωματικές ανωμαλίες, οι κληρονομικές ατέλειες, οι αιτίες νευρολογικής φύσης ή βλάβες του εγκεφάλου που είναι δυνατόν να προκλήθηκαν από την κύηση ή τον τοκετό, μπορούν να προκαλέσουν μεταξύ άλλων και προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, βιοχημικές ανωμαλίες, όπως σακχαρώδης διαβήτης,

οδηγούν στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς είτε λόγω βιολογικών διαταραχών είτε λόγω στρες από τους περιορισμούς που επιβάλλει η ασθένεια στην ζωή του παιδιού. Οι ενδοψυχικές συγκρούσεις, που μεταξύ άλλων προκύπτουν από τις συγκρούσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους, δύνανται επίσης να επηρεάσουν τους μηχανισμούς ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Δεν είναι σπάνιο ακόμη ένα «προικισμένο» παιδί και ευφυές να παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, πράγμα που μπορεί να συνδέεται με πιθανή ανία του παιδιού εφόσον οι εργασίες και οι δραστηριότητες δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδό του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην βιβλιογραφία πως « *το πρόωρο της ανάπτυξης του παιδιού στον γνωστικό τομέα, κάνει το παιδί να βιώνει μια ιδιότυπη κατάσταση.*» Hebert (1992) Επιπλέον, τονίζεται η σημασία του αυτοσυναίσθηματος στην διαμόρφωση του συμπεριφοριστικού προφίλ του παιδιού. Φαίνεται πως παιδιά με υψηλό αυτοσυναίσθημα αισθάνονται ότι έχουν αξία, αναπτύσσουν καλές κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλό αυτοσυναίσθημα νιώθουν ότι δεν έχουν αξία και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα σωστό με αποτέλεσμα το αίσθημα αυτό της μειονεξίας να έχει ως συνέπεια δυσκολίες προσαρμογής. Τέλος, σύμφωνα με τον Dreikurs (1976), η αιτιολογία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών συμπληρώνεται από: την προσπάθεια των παιδιών να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών, την επιζήτηση δύναμης και την εκδικητική διάθεση απέναντι στον/ ην εκπαιδευτικό. Φυσικά υπάρχει και η πεποίθηση, κατά την μελέτη του Πούλου (2000), ότι η έμφυτη προσωπική ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή/-τριας θα πρέπει να συνυπολογίζεται ως παράγων επίδρασης. (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 65-67).

Σειρά έχει η μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό. Οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας καθώς και η προσωπικότητα του ίδιου του/της εκπαιδευτικού και η στάση του απέναντι στους μαθητές του λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Ως ενήλικας και κάτι σαν τρίτο, μετά τους γονείς, πρότυπο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει κι αυτός με την σειρά του να παραδειγματίζει το μαθητικό κοινό. Δεν είναι μόνο στόχος του να μεταβιβάσει τα γνωστικά αντικείμενα αλλά πολύ περισσότερο να μεταφέρει αξίες και ιδανικά που θα θωρακίσουν την παιδική προσωπικότητα και θα πλάσουν ανθρώπους με καλλιεργημένη την ιδέα της αλληλεγγύης, της άμυλα και της συλλογικότητας. Στο πλαίσιο του σχολείου και δε της σχολικής τάξης διαμορφώνεται ένα «δίκτυο επικοινωνίας», το οποίο θεμελιώνεται από τα είδη σχέσεων που υφίστανται στο συγκεκριμένο χώρο. Ακριβώς επειδή « *η σχολική τάξη ως λειτουργική ομάδα αποτελεί πεδίο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*», (Μπίκος Κωνστα-

ντίνος Γ., 2011: σελ 75) τα πιθανά δίκτυα επικοινωνίας είναι οι σχέσεις: δάσκαλος - μαθητές, μαθητές - μαθητές, δάσκαλος - γονείς, δάσκαλος - διοίκηση. Το πώς θα διαμορφωθεί το σχολικό κλίμα, λοιπόν, είναι κατά πρώτη φάση στο χέρι του/της εκπαιδευτικού.

Παίρνοντας, αρχικά, το «παιδαγωγικό ζεύγος» δάσκαλος - μαθητής, είναι άξια αναφοράς η ύπαρξη τριών στυλ συμπεριφοράς δασκαλο-μαθητικών σχέσεων: το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το ελευθεριάζον. Το αυταρχικό είναι εκείνο που προβάλλει τον δάσκαλο ως αυθεντία μη δίνοντας ελευθερία ενέργειας στον μαθητή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Wragg (2003), σε αυτό το στυλ διδασκαλικής συμπεριφοράς η εκπαιδευτική το μάθημα γίνεται με υψηλό βαθμό καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό σε πλαίσια συγκινησιακής ψυχρότητας και κοινωνικής απόστασης που δημιουργεί στους μαθητές ανασφάλεια και κοινωνική αποστροφή προς την σχολική πραγματικότητα. (Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2011: σελ 69). Το συμμετοχικό πρόκειται για ένα στυλ που συνδυάζει το στοιχείο της αυθεντίας του δασκάλου με αυτό της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή και τέλος, το ελευθεριάζον είναι εκείνο που προάγει τον αμιγώς δημοκρατικό χαρακτήρα χωρίς κανένα απολύτως στοιχείο του αυταρχικού είδους. (Ηλίας Γ. Ματσαγούρας, 2009: σελ73). Ανάλογα με το ποιο στυλ επιλέγει ο/η δάσκαλος/-α, ή ποια στοιχεία από το καθένα στυλ, προσδίδεται και το αντίστοιχο παιδαγωγικό κύρος στην ίδια την ύπαρξη του εκπαιδευτικού.

Ο G. Kerschenteiner σε μια εργασία του προσπάθησε να συγκεντρώσει τα γνωρίσματα εκείνα που θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν έναν καλό δάσκαλο. Δύο βασικά από αυτά, τα οποία υπογράμμισε, ήταν ο «κοινωνικός τύπος» του εκπαιδευτικού και η «κλίση» του. Αυτό που εννοούσε ο Kerschenteiner ήταν η επιτακτικότητα μιας βαθύτερης εσωτερικής ευαισθησίας και κλίσης προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα μια έντονη αγάπη του εκπαιδευτικού για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, ώστε να θεωρεί τον εαυτό του προσκεκλημένο από τα ίδια τα παιδιά για να τα υπηρετήσει. (Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, 2011: σελ 279). Πολλοί ερευνητές, όπως κυρίως η παιδαγωγική σχολή του Dilthey, αλλά κι ο Πλάτων ακόμη, ο Pestalozzi κι ο συγγραφέας Leo Buscaglia, γνωστός κι ως «Δρ. Αγάπης», έχουν παρομοιάσει αυτό το αλισβερίσι μεταξύ δασκάλου και μαθητή ως «παιδαγωγικό έρωτα». Ο τελευταίος θεωρείται ως η έντονη αγάπη για το παιδί και η έμφυτη ορμή στο παιδευτικό (Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, 2011: σελ 279). Ίσως, λοιπόν, αν ο εκπαιδευτικός δεν συνδυάζει σωστά τα παραπάνω στοιχεία να είναι σε θέση να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα για την ενίσχυση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών και κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχει την διάθεση και την πρακτική να ασχοληθεί με την ατομικότητα του κάθε μαθητή/ -τριας ξεχωριστά.

Κατευθυνόμενοι στην μελέτη των παραγόντων του σχολείου αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με την Μπεζέ (1998), τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες μη προσαρμογής ή ακόμη και παραβατικότητας για τους μαθητές αφορούν: α) **στις λειτουργίες του σχολείου** (π.χ. μετάδοση στερεότυπων γνώσεων χωρίς να συνάδουν πάντα με την πραγματικότητα, σημασία της σχολικής επίδοσης) β) **στη γενική οργάνωση του σχολείου** (π.χ. απουσία ενδιαφέροντος για την εξωσχολική ζωή των μαθητών) και γ) **στο εκπαιδευτικό προσωπικό** (π.χ. ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση). (Ενημερωτικό υλικό Stop bullying).

Η αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, ενός συστήματος που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενιαίων τύπων πολιτών, αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Με αυτόν τον τρόπο παραγκωνίζεται ο ρόλος του σχολείου για την διάπλαση ανθρώπων με βούληση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη και ενεργό συμμετοχή. Η Αρτινπούλου αναφέρει συγκεκριμένα *«ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στη μάθηση και την αναπαραγωγή της βίας, ως κώδικας συμπεριφοράς που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί»* (Ενημερωτικό υλικό Stop bullying). Επιπλέον, υφίστανται ποικίλοι άλλοι παράγοντες που στον συνδυασμό τους όχι μόνο δεν δύνανται να παρεμποδίσουν φαινόμενα σχολικού bullying αλλά πολύ περισσότερο να τα ενισχύσουν. Σύμφωνα με τον Fontana (1996),για παράδειγμα, οι εξετάσεις με την παραδοσιακή συχνά μη εξατομικευμένη μορφή που εφαρμόζονται στα σχολεία είναι ανταγωνιστικές από την φύση τους και είναι πιθανόν να παίζουν τον ρόλο τους. Η εικόνα και η δομή του εκπαιδευτικού γίνεσθαι με την υλικοτεχνική υποδομή να είναι ελλιπής, με τις πολυάριθμες τάξεις, με το σχολικό χρόνο να μην παρέχει περαιτέρω ευκαιρίες, με την απουσία σχολικών ψυχολόγων σε όλες τις σχολικές μονάδες και με την μη ύπαρξη επιμορφώσεων συχνών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ο φαύλος κύκλος της σχολικής θυματοποίησης παραμένει όσο τίποτα αέναος.

Εν συνεχεία, είναι και η κοινωνία που έχει σαφώς μερίδιο ευθύνης. Καταλυτικό ρόλο, αρχικά, διαδραματίζει η σύνθεση και η ποιότητα της κοινωνίας. Περιπτώσεις αυξημένης πολυπολιτισμικότητας ενέχουν τον κίνδυνο για εκδηλώσεις συγκρουσιακών σχέσεων εξαιτίας της ταυτόχρονης συνύπαρξης ατόμων και ομάδων με διαφορετικές θρησκευτικές, φυλετικές, πολιτικές, εθνικιστικές και οικονομικές πεποιθήσεις και συνήθειες. Όταν τα παιδιά γίνονται δέκτες κοινωνικών ανισοτήτων, κοινωνικού ρατσισμού και βίαιων περιστατικών ακόμα και έναντι συγγενικών και φιλικών προσώπων, τότε είτε στον υποσυνείδητό τους

είτε ακόμα και στο συνειδητό τους κομμάτι θα περάσει το μήνυμα της βίας ως το μέσο της επιβίωσης και της επικράτησης. Όταν η κοινωνία έμπρακτα δεν συμφιλιώνει τα μέλη της, τότε είναι παράλογο να καταδικάζει «νίπτοντας τα χέρια της». Εν τέλει, είναι η κοινωνία που επιτρέπει τα μέσα μαζικής επικοινωνίας να τελούν το έργο τους συχνά όχι θετικά. Η κοινωνία είναι αυτή που δίνει τροφή στα ΜΜΕ, τα οποία όχι σπάνια υπερπροβάλλουν σκηνές βίας και επιθετικότητας, και είναι η ίδια κοινωνία που όχι μόνο δεν παύει να αναπαράγει το βίαιο πρόσωπό της αλλά δεν κάνει και τίποτα για να το καλύπτει τουλάχιστον.

Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Όπως κάθε φαινόμενο με τόσο μεγάλη εμβέλεια, έτσι και ο σχολικός εκφοβισμός δύναται, σύμφωνα με δεδομένα ερευνών, να επιφέρει σημαντικές συνέπειες τόσο στα άτομα που θυματοποιούνται όσο και στα άτομα που θυματοποιούν. Συγκεκριμένα, υπάρχουν βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις.

Ξεκινώντας από τα θύματα, στις βραχυπρόθεσμες συνέπειες συγκαταλέγονται βασικά οι διαφορών ειδών σωματικές βλάβες, όπως χτυπήματα, μώλωπες κι άλλα που είναι πιθανόν να οδηγήσουν και σε μεταφορά του παιδιού σε νοσοκομείο. Επίσης, η ανάπτυξη ενός συνδυασμού αρνητικών συναισθημάτων, όπως ντροπή, θυμός, ενοχή και φόβος, κυριεύει ολοένα και περισσότερο αυτά τα παιδιά. Σκέφτονται πως οι συμμαθητές και ο υπόλοιπος κόσμος τους θεωρεί δειλούς και αδύναμους, υποδηλώνονται σε αρνητικές σκέψεις ότι φταίνε οι ίδιοι για την βία που υφίστανται και φοβούνται πως θα «απογοητεύσουν» τους γονείς τους. Εξαιτίας όλων αυτών τα παιδιά-θύματα τείνουν να γίνονται εσωστρεφή, απομονωμένα και μοναχικά άτομα. Το (κοινωνικό) άγχος, η ανασφάλεια και το αίσθημα αβοήθητου τα κυριεύει. Πολύ περισσότερο, σε αυτά τα παιδιά παρατηρείται μειωμένη αυτοεκτίμηση, αυτολύπηση, συναισθηματική απόσυρση, δυσλειτουργικότητα και μείωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κατάθλιψη, ο χαμηλός αυτοσεβασμός και η εμφάνιση φοβιών, η σχολική άρνηση και άρνηση συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες είναι επιπλέον απόρροιες από την θυματοποίηση που δέχονται τα θύματα. Ακολουθούν, ακόμη, ψυχοσωματικά προβλήματα (όπως διαταραχές ύπνου, εφιάλτες, πονοκέφαλοι, δυσφορία, στομαχόπονοι, διαταραχές διατροφής), διαταραχές μετατραυματικού στρες, μείωση ακαδημαϊκής επίδοσης και φυσικά το φαινόμενο «ντόμινο» κατά το οποίο το ίδιο το θύμα υιοθετεί κι αυτό επιθετική συμπεριφορά και προβαίνει σε δευτερογενή θυματοποίηση. Τέλος, έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες το θυματοποιημένο παιδί οδηγείται σε ενέργειες αυτοτραυματισμού με χειρότερο σενάριο την αυτοκτονία («bullycide»).

Όσον αφορά τις μακροπρόθεσμες συνέπειες τα κυριότερα παραδείγματα είναι οι επιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες πάντα θα επισκιάζονται από την έλλειψη εμπιστοσύνης, το άγχος, την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη προσαρμοστικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ψυχική υγεία των θυμάτων είναι έντονα επηρεασμένη με την κατάθλιψη να βρίσκεται παρούσα ανά πάσα στιγμή. Τέλος, είναι πιθανόν μια μελλοντική εμπλοκή σε παραβατικές στάσεις να συντροφεύουν την ζωή τους.

Από την άλλη το αρνητικό στίγμα του σχολικού εκφοβισμού δεν επιδρά μονάχα στα θύματα αλλά και στους ίδιους του θύτες. Για παράδειγμα, στις βραχυπρόθεσμες συνέπειες των δραστών συγκαταλέγονται η νευρικότητα, το άγχος ακόμα και συμπτώματα κατάθλιψης. Οι απουσίες από το σχολείο είναι επίσης συνέπεια της επιθετικότητάς τους οι οποίες με την σειρά τους έχουν αρνητικές συνέπειες συχνά στην σχολική τους επίδοση. Συγκεκριμένα παρατηρείται απουσία κινήτρων μάθησης και στόχων. Η επιθετική τους συμπεριφορά ευθύνεται επίσης για τις αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής και σε άλλες

μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Μακροπρόθεσμα οι θύτες δυσκολεύονται και αυτοί να διαμορφώσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης θυμού. Ως ενήλικοι είναι πιθανόν να εξελιχθούν επιθετικοί, παρορμητικοί, βίαιοι. Είναι πιθανόν η ζωή τους να περιλαμβάνει αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές ακόμη και προβλήματα με τις αρχές.

Τρόποι και προτάσεις εξάλειψης του φαινομένου

Από τις προηγούμενες πληροφορίες, διαπιστώνονται οι κοινωνικές και οικουμενικές προεκτάσεις που είναι δυνατόν να συνοδεύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αφεταιρία αποτελεί η σκηνή ανάμεσα στα δύο ή και παραπάνω άτομα αλλά αν αλλάξει η οπτική, αν απομακρύνει κάποιος τον φακό (zoom out), τότε καταλαβαίνει ότι το μερίδιο ευθύνης είναι συνολικό. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί οι οποίοι δύναται να επιχειρήσουν την αντιμετώπιση της ύπαρξης του φαινομένου. Έχουν διεξαχθεί μελέτες, προτάσεις, συζητήσεις και η βιβλιογραφία βρίθει αναφορών σε τρόπους εξάλειψης της επιθετικής συμπεριφοράς στα πλαίσια του σχολείου.

Βάσει ερευνητικών δεδομένων (Αρτινοπούλου, 2001), το πλαίσιο πρόληψης και διαχείρισης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού διακρίνεται σε τρία επίπεδα: α) **επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης** που αφορά τον γενικό πληθυσμό στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (ασφαλές και υπεύθυνο σχολικό κλίμα) β) **επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης** που αφορά την παρέμβαση σε ευάλωτες ομάδες και την διαχείριση παραγόντων υψηλού κινδύνου (έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση) και γ) **επίπεδο τριτογενούς πρόληψης** που αφορά την διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας με στόχο τη μείωση της υποτροπής (αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων) (Stop Bullying Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού- Εγχειρίδιο επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού).

Συγκεκριμένα, αναλύονται λεπτομερώς στρατηγικές και δράσεις πρόληψης του φαινομένου οι οποίες στηρίζονται αφενός στην διεισδυτική επίγνωση της δομής της σχολικής βίας από την γέννησή της έως τις συνέπειές της και αφετέρου στην ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων που είναι σε θέση να προσπαθήσουν για την καταπολέμησή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και λοιπών φορέων επιβάλλεται να είναι ενεργός και να εμπνέεται από το ιδεολογικό αίσθημα καθήκοντος.

Κάποιες από τις προτάσεις πρόληψης που αναφέρονται είναι η ενημέρωση των ίδιων των παιδιών για την σύσταση της σχολικής βίας και τα αρνητικά αποτελέσματά της, η συγκρότηση ομάδων συνεργασίας και συντονισμού δράσεων, η εκπόνηση εργασίας και έρευνας σχετικά με την επιθετικότητα και φυσικά η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που θα οδηγήσει στην δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης.

(Stop Bullying Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού- Εγχειρίδιο επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού).Την ίδια στιγμή υπογραμμίζεται η σημασία του διευθυντή ως ο φορέας επιβλέπων της διαδικασίας, ο επόπτης και διαχειριστής της οργάνωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές είναι εκείνοι που διαμεσολαβούν ανάμεσα σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς προκειμένου να διασφαλιστεί η αρμονία της σχολικής κοινότητας.(Stop Bullying Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού- Εγχειρίδιο επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού).

Πολύ περισσότερο ακολουθώντας την ανάπτυξη της ολιστικής προσέγγισης, υφίσταται η ιδέα μιας πλήρους δράσης καταπολέμησης που φυσικά έχει τους πρόποδες της στο ίδιο το υπουργείο και εν συνεχεία απλώνεται στα δίκτυα των σχολικών μονάδων. Βασική ιδέα είναι η ριζική αλλαγή θέσης έναντι στο φαινόμενο με την παραδειγματική συνεργασία μεταξύ διευθύνσεων να αποτελεί θεμέλιο. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για εκσυγχρονισμό στους θεσμούς της εκπαιδευτικής οργάνωσης με την σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής ή Δικτύου/Παρατηρητηρίου και Ομάδας Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας στις Περιφερειακές Σχολικές Διευθύνσεις οι οποίες θα μεριμνούν για τον έλεγχο και την καθοδήγηση καθώς και την γραμματειακή και επικοινωνιακή υποστήριξη. Με την δημιουργία βάσης δεδομένων των ερευνών και την επιμόρφωση των αρμόδιων προσδοκάται επίσης η διασφάλιση της επαρκούς γνώσης και εκμάθησης της διαχείρισης. Σε αυτό βέβαια είναι σε θέση να φροντίσει και η ενίσχυση μαθημάτων Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών στα σχολεία και η επάνδρωση Υποστηρικτικών Υπηρεσιών από το Υπουργείο. (Stop Bullying Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού- Εγχειρίδιο επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού).

Όσον αφορά το επίπεδο της σχολικής μονάδας, υποστηρίζεται η ιδέα ότι η εκ νέου διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου, η οποία θα ερευνά την φαινομενολογία της βίας και του εκφοβισμού και θα καθορίζει την διαδικασία και τα μέσα αναφοράς των περιστατικών και της διαχείρισής τους, θα θέσει τα πρώτα κομμάτια του πάζλ της εξάλειψης της σχολικής βίας. Βέβαια συνοδευτικές ενέργειες θα είναι η συνεχής Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεξαγωγή Σεμιναρίων και Εκδηλώσεων, που στόχο θα έχουν την σύσφιξη των σχέσεων της σχολικής κοινότητας, η τακτική ενημέρωση και βιωματική εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με το φαινόμενο μέσω της δημιουργίας σχετικών μαθημάτων ,όπως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. (Stop Bullying Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού- Εγχειρίδιο επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού). Αντίστοιχα, προγράμματα και δράσεις παρέμβασης θα μπορούσαν

να δημιουργηθούν και στο μαθητικό πληθυσμό με στόχο την επικέντρωση στο προφίλ του κάθε μαθητή και μαθήτριας και στη ποιότητα εμπλοκής του/της στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ωστόσο, η αλήθεια είναι πως το σχολικό σύστημα αποτελεί δευτερεύοντα παράγοντα ικανό να παρέμβει και να αποτρέψει. Όπως η οικογένεια είναι εκείνη που συνιστά τον πυρήνα κοινωνικοποίησης και διάπλασης του χαρακτήρα, έτσι είναι κι αυτή που έχει και τον πρώτο λόγο στην διαχείριση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού. Το οικογενειακό περιβάλλον καλείται να συμμαχήσει με το σχολείο και να αναγείρει γέφυρες επικοινωνίας και αμοιβαίας συνεργασίας και εχεμυθείας. Οι γονείς θα πρέπει να απαλλαγούν από ρηχούς εγωκεντρισμούς και να ασπαστούν την καθολική ανάγκη για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Πολύ περισσότερο θα πρέπει να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το καθήκον τους για ηθικό παραδειγματισμό των παιδιών τους. Αποτελούν πρότυπα μίμησης και έμπνευσης για τα παιδιά για αυτό και θα πρέπει να τους μεταλαμπαδεύσουν ορθά παραδείγματα συμπεριφοράς, αγωγής και επίλυσης διαφωνιών βασισμένα στα καθολικά ιδεώδη του ανθρωπισμού.

Το ιχνογράφημα ως βοηθητικό εργαλείο στην κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού

Το βασικό κομμάτι, ωστόσο, για να κατανοηθεί «εκ των έσω» το γενετικό υλικό του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι παρά να στραφεί η προσοχή στα ίδια τα παιδιά. Τι είναι άραγε για τα δεκάχρονα παιδιά αυτό που οι επιστήμονες αποκαλούν στην διεθνή ορολογία «school bullying»; Πώς το αντιλαμβάνονται; Ποιοι λόγοι είναι αυτοί που τα οδηγούν στην συνεχή αναπαραγωγή του; Μόνο αν το μικρόβιο της σχολικής θυματοποίησης τοποθετηθεί στο μικροσκόπιο, θα διαπιστωθεί η κινητήρια δύναμη του παιδικού εγκεφάλου. Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι για τους μελετητές να προσεγγίσουν τον παιδικό κόσμο και την θέση του φαινομένου σε αυτόν. Ένα τέτοιο μέσο είναι αυτό που αποκαλείται «ιχνογράφημα», δηλαδή η σχεδιαστική απεικόνιση των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι παιδικές ζωγραφιές δανειζόμενες το περιεχόμενό τους από ένα κράμα συνειδητών και υποσυνειδητών πληροφοριών είναι ικανές να πουν πολλά για τον τρόπο σκέψης των υποκειμένων τους.

Αρχικά, πολλοί υπήρξαν οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την διερεύνηση του παιδικού σχεδίου και του κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτού είναι επαρκή για να χρησιμοποιηθούν ως διαγνωστικά εργαλεία. Κατά την ενασχόληση με το θέμα εκφράστηκαν ποικίλες αποδόσεις του ορισμού του ιχνογραφήματος και διατυπώθηκαν ποικίλες απόψεις για τον ρόλο του παιδικού σχεδίου.

Όλα ξεκίνησαν κοντά στο 1920 όταν ο ιστορικός τέχνης Hans Prinzhorn θέλησε να μελετήσει έργα τέχνης των οποίων οι δημιουργοί ήταν ψυχικά πάσχοντες. Έτσι άρχισε να αναπτύσσεται ο κλάδος της ψυχολογίας του ιχνογραφήματος και συγκεκριμένα αυτό των παιδιών είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Έπειτα ήταν ο Ιταλός αρχαιολόγος και ιστορικός της τέχνης Corrado Ricci ο οποίος γύρω στο 1959 άρχισε να υποδεικνύει με το έργο του ορισμένες βασικές αρχές για την μελέτη των παιδικών σχεδίων. (Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ 2009)

Για τους περισσότερους μελετητές το ιχνογράφημα αποτελεί «ένα αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του και για αυτό τον λόγο τα σχέδια του παιδιού θεωρήθηκαν ότι ανοίγουν “ένα παράθυρο” στις σκέψεις και στα συναισθήματα.» (Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997: σελ 43). Υπήρξαν κάποιιοι που προσπάθησαν να αποδείξουν την συσχέτιση του ιχνογραφήματος με την διαγνωστική ισχύ των αποτελεσμάτων του,

άλλοι που κατέληξαν να την αμφισβητήσουν κι άλλοι που υιοθέτησαν έναν μοντέλο συνδυαστικής διαγνωστικής διαδικασίας κατά την οποία το ιχνογράφημα διαδραματίζει συνοδεύοντα ρόλο. Κανένας τους, ωστόσο, δεν φαίνεται να αρνείται το γεγονός ότι τα παιδιά πράγματι προβάλλουν στις ζωγραφιές τους τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους.

Ο Luquet δεχόταν την παράλληλη ανάπτυξη του παιδικού σχεδίου και της νοημοσύνης του παιδιού. Αυτό το υποστήριζε λόγω της εξελικτικής πορείας του ιχνογραφήματος ως κάτοπτρο της μεταβολής των διαθέσεων του παιδιού απέναντι στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Βαδίζοντας στα ίδια βήματα σχετικά με την νοημοσύνη, η Florence Goodenough χρησιμοποίησε τα σχέδια για να μετρήσει την νοημοσύνη πράγμα που την έκανε να αντιμετωπίζει το παιδικό σχέδιο ως «νοητικό πηλίκο» ικανό να αποδώσει άμεσα την εννοιολογική γνώση του παιδιού για το θέμα που σχεδιάζει (Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997). Αυτή η αλληλεπίδραση της νοημοσύνης των παιδιών με τα ιχνογραφήματά τους οδήγησε στην κατηγοριοποίηση του παιδικού σχεδίου σύμφωνα με τις αρχές της εξελικτικής ψυχολογίας. Τα επικρατέστερα στάδια είναι αυτά που διατύπωσε πρώτος ο Luqueto 1913 και ελαφρώς τροποποιημένα το 1927: (Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997)

<p>Μουτζουρώματα (18 μηνών-2,5 ετών)</p> <p>Ουσιαστικά δεν αποτελούν αναπαραστάσεις, αλλά παραστάσεις στις οποίες κυριαρχεί μια «κινητική ορμή». Πρόκειται για μια καθολική δραστηριότητα των παιδιών που προμηνύει την απαρχή της γραφής για το παιδί.</p>
<p>Στάδιο τυχαίου ρεαλισμού (2-3 ετών)</p> <p>Το παιδί αρχίζει να ερμηνεύει τα μουτζουρώματα και να εισέρχεται σιγά-σιγά στην φάση του εμπρόθετου σχεδίου, δηλαδή να αποδίδει κάποιο στόχο στον σχεδιασμό του.</p>
<p>Στάδιο λογικού ή νοητικού ρεαλισμού (4-10 ετών)</p> <p>Σε αυτό το στάδιο το παιδί ιχνογραφεί σύμφωνα με ένα «εσωτερικό πρότυπο» (modèle interne) πράγμα που το κάνει να αποδίδει στο αντικείμενο που σχεδιάζει αυτά που ξέρει για αυτό κι όχι αυτά που παρατηρεί. Σε αυτό οφείλεται και το γεγονός ότι το παιδί συχνά δεν χρειάζεται να βλέπει το αντικείμενο για να το απεικονίσει. Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου είναι: η διαφάνεια, η «αναπαράσταση σε κάτοψη» (rabattement) και η αλλαγή της οπτικής γωνίας κατά την ιχνογράφιση ενός και του ίδιου αντικειμένου. (ΓΚΛΥΝ ΤΟΜΑΣ και ΑΝΖΕΛ ΣΙΑΚ)</p>
<p>Στάδιο οπτικού ρεαλισμού (10-12 ετών)</p> <p>Εφόσον το παιδί έχει κατακτήσει την ιδιότητα της προοπτικής, δηλαδή την έννοια των ευκλείδειων και προβολικών σχέσεων, είναι σε θέση να σχεδιάζει με βάση αυτό που βλέπει κι όχι με βάση τις εσωτερικές του παραστάσεις.</p>

Πίνακας 2. Στάδια του παιδικού σχεδίου σύμφωνα με τον Luquet

Το ιχνογράφημα δεν συνδέθηκε μόνο με την νοημοσύνη των υποκειμένων αλλά και με τους συναισθηματικούς δείκτες. Συγκεκριμένα, υπήρξαν δύο σημαντικές ερευνήτριες που ασχολήθηκαν με αυτόν τον τομέα, η Karen Machover και η Korritz.

Η Machover επικεντρώθηκε στις προβολικές σημασίες του ιχνογραφήματος και κατέληξε να πρεσβεύει πως «το παιδί προβάλλει την αυτοεικόνα του στα σχέδιά του της ανθρώπινης φιγούρας». Πολύ περισσότερο, δηλαδή, υποστήριξε πως τα σχέδια των παιδιών δεν βασιζόταν μόνο στις προσωρινές συναισθηματικές καταστάσεις τους αλλά αποτελούσαν εκφράσεις πιο μόνιμων και διαρκών στοιχείων της προσωπικότητάς τους. Επιπλέον, η επιλογή του φύλου της ανθρώπινης φιγούρας, που καλούνταν τα παιδιά να σχεδιάσουν, σχετιζόταν με την πρωταρχική ταύτιση του φύλου του υποκειμένου.

Η Korritz στόχευσε με την έρευνά της να συγκεκριμενοποιήσει ακόμα πιο πολύ τους πιθανούς ερμηνευτικούς δείκτες των σχεδιαστικών έργων των παιδιών. Η αλήθεια είναι ότι το κατάφερε ως ένα βαθμό αφού κατέληξε να προσδιορίσει τριάντα συναισθηματικούς δείκτες που είναι δυνατόν να φανούν στα παιδικά ιχνογραφήματα μιας ανθρώπινης φιγούρας. Κάποια παραδείγματα τέτοιων δεικτών είναι η χοντρή ασυμμετρία των άκρων, η απεικόνιση των δοντιών, τα πόδια σχεδιασμένα να πιέζονται μεταξύ τους, η απουσία άκρων ή άλλων χαρακτηριστικών ((Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997: σελ 172)

Μελετητές, όπως ο Donald Winnicott και ο Lowenfeld, έχουν υποστηρίξει επίσης με το έργο τους την λειτουργία του παιδικού ιχνογραφήματος ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο ζεύγος θεραπευτή-θεραπευόμενου. Και σε αυτήν την περίπτωση διαφαίνεται η ιδέα πως το παιδί προβάλλει με τα σχέδια του την εικόνα του εαυτού του πράγμα που επιτρέπει ως έναν υπολογίσιμο βαθμό την ανίχνευση της αντίληψης του υποκειμένου για το ζητούμενο. Έτσι το ιχνογράφημα αποτελεί το έναυσμα για μια ειλικρινή επικοινωνία που αποσκοπεί στο ενδόμυχο ξεκλείδωμα του θεραπευόμενου, στην περίπτωση μας του παιδιού.

Αν και οι θεωρήσεις που συνδέθηκαν με την μελέτη του παιδικού σχεδίου είναι ποικίλες και έχουν να προσφέρουν, κάθε μια με την δική της οπτική, πλούσιο υλικό, θα προτιμηθεί η συνοπτική παρουσίαση αυτών σε ένα συγκεντρωτικό πίνακα. Στόχος είναι αυτές οι θεωρήσεις να χαρτογραφήσουν την μετέπειτα ανάλυση του δείγματος των παιδικών ιχνογραφημάτων που μελετήθηκαν κατά την διάρκεια αυτής της ερευνητικής εργασίας.

ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	Πώς αντιμετωπίζουν το σχέδιο;	ΚΥΤΙΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ	Χώρα εφαρμογής της έρευνας
<i>Σχέδια ως μέσα μέτρησης νοημοσύνης</i>	Ως κριτήριο νοητικής ανάπτυξης	Goodenough Harris Fay	Η.Π.Α Η.Π.Α Γαλλία
<i>Αναπτυξιακές προσεγγίσεις</i>	Ως μέσο για την οριοθέτηση της σχεδιαστικής αλλά και πνευματικής ανάπτυξης	Luquet Piaget	Γαλλία Ελβετία
<i>Διάχυση αναπτυξιακών προσεγγίσεων σε άλλες</i>	Από διάφορες οπτικές, μέσα από μια αναπτυξιακή προοπτική	Βιγγονόπουλος Koppitz Mschooy & Demeyer Hammer, Burns Arnheim Booth	Ελλάδα Η.Π.Α Βέλγιο Η.Π.Α Η.Π.Α Αυστραλία και Αργεντινή
<i>Προβολικές προσεγγίσεις</i>	Ως χώρο προβολής της προσωπικότητας ή των παρόντων συναισθηματικών καταστάσεων	Morgenstern Klein Machover, Buck Hammer Minkowska Ribault, Stora Koch Muschoot & Demeyer Abraham Koppitz Burns	Γαλλία Γαλλία Η.Π.Α Η.Π.Α Γαλλία Γαλλία Γερμανία Βέλγιο Ελβετία, Γαλλία Η.Π.Α Η.Π.Α
	Ως μέσο αυτοέφρασης, ενεργοποίησης	Lowenfield Strauss	Η.Π.Α Γερμανία

<i>Αισθητηριοεκφρα- στικές και παιδα- γωγικές προσεγγί- σεις</i>	της δημιουργικότη- τας, αγωγής, επι- κοινωνίας, αυτο- γνωσίας	Αστεριάδης Βασιλείου Βιγγόπουλος Arnheim Gardner	Ελλάδα Ελλάδα Ελλάδα Η.Π.Α Η.Π.Α
<i>Σημειωτικές προ- σεγγίσεις</i>	Ως σύστημα ση- μείων	Stern Engelhart Barthes	Ελβετία Γαλλία Γαλλία
<i>«Μορφολογικές» προσεγγίσεις</i>	Ως μέσο για την α- ναζήτηση της δο- μής των στοιχείων του και των μεταξύ τους σχέσεων	Arnheim Kellog Goodnow	Η.Π.Α Η.Π.Α Αυστραλία & Η.Π.Α
<i>Διαδικαστικές προσεγγίσεις</i>	Ως μέσο κατανόη- σης των στρατηγι- κών σχεδίασης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων οργά- νωσης και προ- γραμματισμού	Freeman Goodnow Booth	Αγγλία Αυστραλία και Η.Π.Α Αυστραλία και Αρ- γεντινή

Πίνακας 3. Βασικές θεωρίες του παιδικού σχεδίου και κύριοι εκπρόσωποι τους
(Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009: σελ 239-240)

Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία της έρευνας

9.1 Προβληματική της έρευνας

Η έρευνα είχε ως στόχο την ανίχνευση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την οπτική των παιδιών. Σύμφωνα με μελέτες που διεξάγονται τις τελευταίες δύο δεκαετίες και βάσει των όσων θεμελίων τέθηκαν πάνω σε ζητήματα βίας στην Διάσκεψη της Ουτρέχτης, (Βάσω Αρτινοπούλου, 2001) το θέμα της ασφάλειας που οφείλεται να παρέχεται στα πλαίσια του σχολείου είναι ουσιώδης προϋπόθεση της υπόστασης του σχολικού συστήματος. Μεγάλη σημασία αποδίδεται στην ερμηνεία και στην μετέπειτα αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού με τους μελετητές και τους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να επανδρώνουν τις σχολικές μονάδες αλλά και τους εαυτούς τους με εφόδια έτοιμα να απαντήσουν σε ερωτήματα αλλά και να δράσουν έμπρακτα στις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Δεν συγκαταλέγονται, όμως, στους φορείς της σχολικής κοινότητας μόνο οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι και λοιποί τίτλοι. Είναι τα ίδια τα παιδιά που κατ' ουσίαν δημιουργούν και βιώνουν τις συνέπειες του φαινομένου.

Πορίσματα ερευνών στην Ελλάδα δείχνουν πως η φαινομενολογία της σχολικής βίας δεν φαίνεται- προς το παρόν- να αποτελεί έντονο κοινωνικό πρόβλημα με ανησυχητικές διαστάσεις συγκριτικά πάντα με άλλες χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Στην χώρα μας οι προσβολές, ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση και τα συνεχή πειράγματα φαίνεται να είναι συχνότερα απ' ό τι η βία στην αμιγή μορφή της. (Βάσω Αρτινοπούλου, 2001) Αυτό δεν σημαίνει πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μέρος του σχολικού γίγνεσθαι της Ελλάδας. Ο χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας είναι έτσι δομημένος που συχνά τέτοιου είδους φαινόμενα αποσιωπούνται και δεν βγαίνουν ποτέ στο φως της δημοσιότητας. Οι υπεύθυνοι των σχολείων, οι γονείς ή και τα ίδια τα παιδιά θα προτιμήσουν την σιωπή.

Αυτήν την σιωπή αποπειράται να σπάσει η παρούσα έρευνα με έναν δημιουργικό και ενδιαφέρον τρόπο. Σκοπός είναι να ξεκλειδωθούν τα συρτάρια του υποσυνειδήτου των παιδικών εγκεφάλων και να ειπωθεί η μη ιδωμένη εικόνα των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό. Ασπάζοντας την ρήση «Μία εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις», τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα τα οποία μέσα από τις πληροφορίες των παιδικών σχεδίων, επιχειρήθηκε να απαντηθούν. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Τι είδους θυματοποίηση προτιμάει κάθε υποκείμενο στην σκηνή bullying α) μεταξύ αγοριών β) μεταξύ κοριτσιών και γ) στην μεικτή περίπτωση ανάλογα με το φύλο του;
- Επηρεάζει το φύλο του υποκειμένου τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά το θύμα σε κάθε σκηνή θυματοποίησης;
- Τα αγόρια ή τα κορίτσια είναι εκείνα που παρουσιάζουν πιο συχνά υποστηρικτή του θύματος ή παρατηρητή;
- Τα αγόρια ή τα κορίτσια παρουσιάζουν συχνότερα αριθμητική υπεροχή των θυτών έναντι των θυμάτων;

Όσον αφορά την μεικτή περίπτωση:

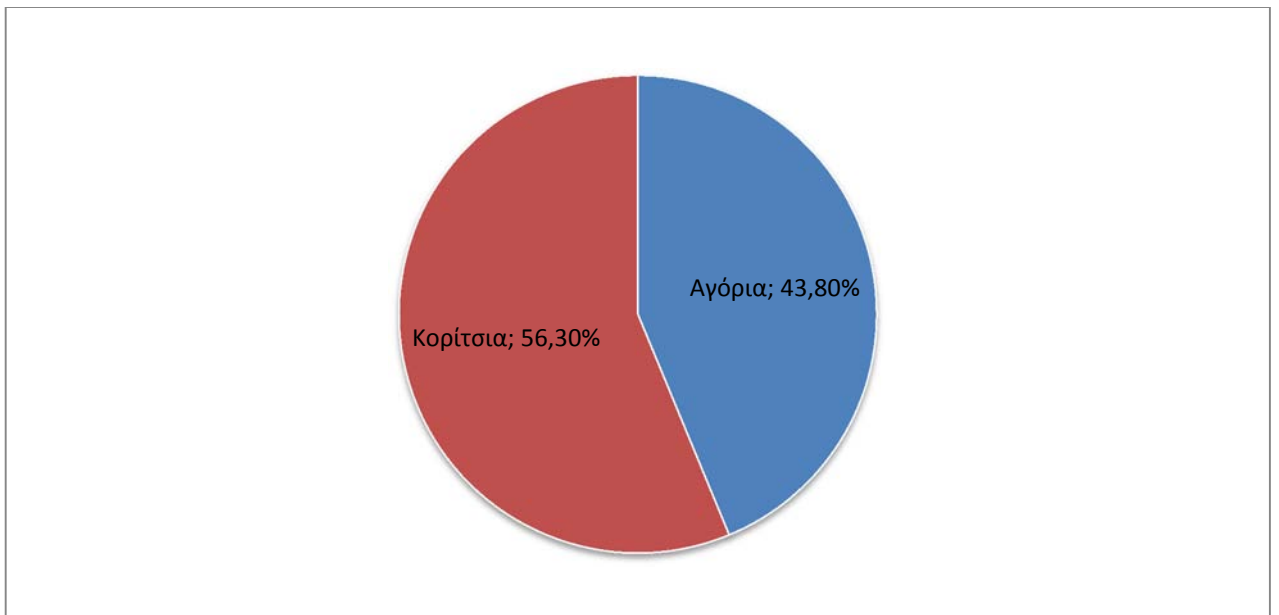
- Τα αγόρια ή τα κορίτσια παρουσιάζουν ως θύματα κορίτσια;
- Τι ποσοστό των αγοριών και τι ποσοστό των κοριτσιών έχει προτιμήσει να σχεδιάσει αγόρια ως θύτες;
- Τι ποσοστό των αγοριών και τι ποσοστό των κοριτσιών έχει σχεδιάσει κορίτσια ως θύματα;

Γενικά:

- Τι ποσοστό των αγοριών και τι των κοριτσιών έχει προβάλει τα θύματα με κάποιο ιδιαίτερο (εξωτερικό κυρίως) χαρακτηριστικό;

9.2 Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες

Στην εν λόγω έρευνα έλαβαν μέρος 80 συμμετέχοντες, μαθήτριες και μαθητές με εύρος ηλικίας 10 έως 12 ετών οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη τριών δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Τρικάλων Θεσσαλίας. Από τα 80 παιδιά που κλήθηκαν να συμμετέχουν τα 45 ήταν κορίτσια με ποσοστό 56,3 % και 35 ήταν αγόρια με ποσοστό 43,8% .



9.3 Διαδικασία

Η διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε μάλλον το πιο βιωματικό κομμάτι. Χρειάστηκε η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, πράγμα που συνέβη με επιτυχία. Υπήρξε βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της έρευνας αφενός η ενημέρωση και η άδεια των γονέων των παιδιών και αφετέρου η διάθεση των διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων.

Θα χαρακτήριζε κανείς την εμπειρία αυτή ως μια κοιτίδα βιωματικής μάθησης ικανή να αφυπνίσει το ενδιαφέρον για θέματα ανθρωπολογικής φύσης. Δεν είναι μονάχα η θεματική της ερευνητικής εργασίας που αφορά ένα ζήτημα κοινωνικής και ανθρωπολογικής διάστασης, όπως αυτό της επιθετικότητας του παιδιού, αλλά και η ίδια η διαδικασία της δημιουργίας του ερευνητικού εργαλείου (των ιχνογραφημάτων), της παρατήρησης των υποκειμένων, της συλλογής και της μετέπειτα ερμηνείας των αποτελεσμάτων που αποδίδουν στην εν λόγω μελέτη έναν χαρακτήρα εις βάθος ανθρωπολογικό.

9.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πακέτο IBS SPSS21. Η επεξεργασία των ιχνογραφημάτων αποτέλεσε επιφανειακά μια ποσοτική έρευνα αλλά ουσιαστικά πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση. Έχοντας ήδη κάποιες πληροφορίες για τα προφίλ των θυμάτων και των θυτών, το ενδιαφέρον στράφηκε στο να συγκριθούν οι απόψεις των παιδιών, που εκφράζονται μέσα από τις απεικονίσεις, με τις ήδη ισχύουσες «στερεοτυπικές» αντιλήψεις για τους πρωταγωνιστές μιας σκηνής θυματοποίησης

Όσον αφορά την κωδικοποίηση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, ακολουθήθηκε κυρίως η αντίστοιχη πορεία των ερευνών αφενός των Sandra L. Bosacki, Zorito A. Marini and Andrew V. Dane και αφετέρου των E. Andreou & Fotini Bonoti. Από τις επιρροές των δύο παραπάνω ερευνών προέκυψαν ως μεταβλητές ερμηνείας των ιχνογραφημάτων ανάλογα με τους διαλόγους και τα λόγια των απεικονισθέντων :

- Ο χαρακτηρισμός της στάσης του θύματος ως ότι ενεργεί 1) με αδράνεια 2) παθητικά και 3) ενεργητικά
- Η μορφή της σχολικής θυματοποίησης που προτιμάει σε κάθε περίπτωση ο θύτης και συνοψίζεται σε 1) προσβολή/ απειλή 2) εμφάνιση/καταγωγή 3) βία 4) παρενόχληση σεξουαλικού περιεχομένου και 5) ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying)
- Η ύπαρξη ή μη υποστηρικτή του θύματος ή παρατηρητή της σκηνής
- Η εμφάνιση του θύματος με κριτήρια 1) γυαλιά 2) σπυριά/ φακίδες 3) δάκρυα ή λυπημένη έκφραση

Φυσικά όλα τα παραπάνω σε συνάρτηση του φύλου του υποκειμένου του ιχνογραφηματος καθώς και του φύλου της κάθε σκηνής.

9.5 Αποτελέσματα

Σε μια πρώτη φάση ποσοτικής βάσης, τα στατιστικά δεδομένα έδειξαν πως τόσο στην σκηνή των αγοριών (42,5%) όσο και των κοριτσιών (42,5%) τα θύματα παρουσιάστηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό με στάση αδρανή απέναντι στην θυματοποίηση του θύτη. Στην επόμενη θέση βρισκόταν η παθητική αντίδραση με ποσοστό 38,8% στην σκηνή των αγοριών και 35% στην σκηνή των κοριτσιών. Ενώ στην σκηνή των κοριτσιών αξίζει να σημειωθεί πως ήταν περισσότερα τα δείγματα όπου τα κορίτσια θύματα παρουσιάστηκαν με ενεργή αντίδραση (22,5%) σε σχέση με τα αντίστοιχα αγόρια θύματα που αντέδρασαν ενεργητικά (18,8 %).

πώς αντιδρά το θύμα απέναντι στον θύτη; (σκηνή κοριτσιών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid με αδράνεια	34	42,5	42,5	42,5
παθητικά	28	35,0	35,0	77,5
ενεργητικά	18	22,5	22,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

σον αφορά την μορφή σχολικού εκφοβισμού, στην σκηνή των αγοριών την πρώτη θέση κατέχει η κατηγορία της προσβολής/απειλής με ποσοστό 42,5% ενώ αντίστοιχα στην σκηνή των κοριτσιών η εμφάνιση/καταγωγή με ποσοστό 40% είναι αυτή που βρίσκεται στην πρώτη θέση. Ακολουθεί η βία για την σκηνή των αγοριών (36,3%) και η προσβολή/απειλή για τα κορίτσια (33,8%) ενώ η εμφάνιση/καταγωγή μένει η τελευταία προτίμηση για τα αγόρια (26,3%) και η βία για τα κορίτσια (26,3%)

πώς αντιδρά το θύμα απέναντι στον θύτη; (σκηνή αγοριών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid με αδράνεια	34	42,5	42,5	42,5
παθητικά	31	38,8	38,8	81,3
ενεργητικά	15	18,8	18,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

ποια μορφή bullying χρησιμοποιεί ο θύτης; (σκηνή αγοριών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid προσβολή/απειλή	34	42,5	42,5	42,5
εμφάνιση/καταγωγή	17	21,3	21,3	63,8
βία	29	36,3	36,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

ποια μορφή bullying χρησιμοποιεί ο θύτης; (σκηνή κοριτσιών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid προσβολή/απειλή	27	33,8	33,8	33,8
εμφάνιση/καταγωγή	32	40,0	40,0	73,8
βία	21	26,3	26,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Στους παρακάτω πίνακες απεικονίζονται τα ποσοστά που δείχνουν τις απόψεις των παιδιών για την εμφάνιση των θυμάτων και επίσης για την επιλογή της ύπαρξης ή όχι υποστηρικτή του θύματος ή παρατηρητή της σκηνής.

Τόσο στην σκηνή των κοριτσιών με ποσοστό 45% όσο και στην σκηνή των αγοριών με ποσοστό 42,5% επικρατέστερη επιλογή των παιδιών είναι να απεικονίσουν το θύμα με δάκρυα ή λυπημένη έκφραση. Σειρά έχει η προτίμηση της παρουσίας γυαλιών στα θύματα με την σκηνή των κοριτσιών να έχει ποσοστό 7,5% και την σκηνή των αγοριών να έχει το υψηλό ποσοστό των 26,3%.

Σχετικά με την παρουσία ή όχι υποστηρικτή ή παρατηρητή, στην σκηνή των κοριτσιών φαίνεται πως δεν δόθηκε μεγάλη σημασία σε αυτή την πτυχή του θέματος. Μόνο ένα 2,5% περιλάμβανε υποστηρικτή και ένα 3,8% παρατηρητή. Στην σκηνή των αγοριών αντίθετα παρουσιάστηκε ένα 12,5% των ιχνογραφημάτων να περιέχει παρατηρητή, ένα 2,5% υποστηρικτή και ένα 3,8% και τους δύο πράγμα που δεν υφίστατο καθόλου στην περίπτωση των κοριτσιών.

υπάρχει υποστηρικτής ή παρατηρητής της σκηνή θυματοποίησης; (σκηνή κοριτσιών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι,υποστηρικτής	2	2,5	2,5	2,5
Ναι, παρατηρητής	3	3,8	3,8	6,3
Όχι, κανένας από τους δύο	75	93,8	93,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

απεικονίζεται με κάτι ιδιαίτερο το θύμα; (σκηνή κοριτσιών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid γυαλιά	6	7,5	7,5	7,5
σπυριά ή φακίδες	1	1,3	1,3	8,8
δάκρυα ή λυπημένηέκφραση	36	45,0	45,0	53,8
τίποτα	37	46,3	46,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

υπάρχει υποστηρικτής ή παρατηρητής της σκηνή θυματοποίησης; (σκηνή αγοριών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι, υποστηρικτής	2	2,5	2,5	2,5
Ναι,παρατηρητής	10	12,5	12,5	15,0
Ναι,και οι δύο	3	3,8	3,8	18,8
Όχι, κανένας από τους δύο	65	81,3	81,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

απεικονίζεται με κάτι ιδιαίτερο το θύμα; (σκηνή αγοριών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid γυαλιά	21	26,3	26,3	26,3
σπυριά ή φακίδες	1	1,3	1,3	27,5
δάκρυα ή λυπημένη έκφραση	34	42,5	42,5	70,0
τίποτα	24	30,0	30,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Τέλος, στην μεικτή περίπτωση, η οποία περιλάμβανε μια σκηνή θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αξίζει να τονιστεί πρωτίστως πως το 86,3% των ιχνογραφημάτων επέλεξαν ως φύλο του θύματος κορίτσι, το 11,3 % αγόρι και ένα 2,5% μεικτή περίπτωση (δηλαδή και αγόρι και κορίτσι).

ποιό είναι το φύλο του θύματος; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid αγόρι	9	11,3	11,3	11,3
κορίτσι	69	86,3	86,3	97,5
μεικτή περίπτωση	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Σχετικά με τον θύτη, κατά αναλογία το συντριπτικό ποσοστό των 85% περιλάμβανε αγόρι θύτη. Τα κορίτσια θύτες τα διέκρινε ένα ποσοστό των 11,3% ενώ η μεικτή περίπτωση (με θύτη και αγόρι και κορίτσι) καταλάμβανε το 3,8%.

ποιό είναι το φύλο του θύτη; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid αγόρι	68	85,0	85,0	85,0
κορίτσι	9	11,3	11,3	96,3
μεικτή περίπτωση	3	3,8	3,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Μάλλον ως συνέπεια της προφανής προτίμησης του κοριτσιού θύματος, τα θύματα στην σκηνή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών απεικονίστηκαν να υιοθετούν αδρανή στάση απέναντι στην θυματοποίηση που δεχόντουσαν με ποσοστό 48,8%. Έπειτα σειρά είχε παθητική αντίδραση (26,3%) και τέλος η ενεργητική (25%).

πώς αντιδρά το θύμα απέναντι στον θύτη; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid με αδράνεια	39	48,8	48,8	48,8
παθητικά	21	26,3	26,3	75,0
ενεργητικά	20	25,0	25,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, το ποσοστό των 53,8% αποδεικνύει ότι η επικρατέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού την οποία τα παιδιά επέλεξαν στην σκηνή αγοριών-κοριτσιών είναι η προσβολή/απειλή. Δεύτερη είναι η βία (22,5%), Τρίτη η εμφάνιση/καταγωγή με ποσοστό 16,3% , τέταρτη η παρενόχληση σεξουαλικού περιεχομένου (5%) και τελευταία με ποσοστό 2,5% η μορφή του cyber bullying .

ποια μορφή bullying χρησιμοποιεί ο θύτης; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid προσβολή/απειλή	43	53,8	53,8	53,8
εμφάνιση/καταγωγή	13	16,3	16,3	70,0
βία	18	22,5	22,5	92,5
παρενόχληση σεξουαλικού περιεχομένου	4	5,0	5,0	97,5
cyber bullying	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα πιστοποιούν την τάση αφενός για προτίμηση της αναπαράστασης ενός (κι όχι παραπάνω) θύματος και θύτη αφετέρου όμως διαφαίνεται πως στις περιπτώσεις που έχουν απεικονισθεί παραπάνω από ένα θύματα και θύτες, τότε ο αριθμός των θυτών τείνει να είναι μεγαλύτερος από αυτόν των θυμάτων.

πόσοι θύτες απεικονίζονται σε μια σκηνή θυματοποίησης; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	47	58,8	58,8	58,8
2	20	25,0	25,0	83,8
3	11	13,8	13,8	97,5
παραπάνω άτομα	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

πόσα θύματα απεικονίζονται σε μια σκηνή θυματοποίησης; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	63	78,8	78,8	78,8
2	10	12,5	12,5	91,3
3	6	7,5	7,5	98,8
παραπάνω άτομα	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

υπάρχει υποστηρικτής ή παρατηρητής της σκηνή θυματοποίησης; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι, υποστηρικτής	6	7,5	7,5	7,5
Ναι, παρατηρητής	4	5,0	5,0	12,5
Όχι, κανένας από τους δύο	70	87,5	87,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Τέλος, στην μεικτή περίπτωση δεν υπήρχε τόσο μεγάλη διάθεση για απόδοση κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού στο θύμα. Ωστόσο, και εδώ τα δάκρυα ή λυπημένη έκφραση με το ποσοστό των 38,8% δείχνει να παίζει σημαντικό ρόλο.

απεικονίζεται με κάτι ιδιαίτερο το θύμα; (μεικτή σκηνή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid γυαλιά	7	8,8	8,8	8,8
δάκρυα ή λυπημένη έκφραση	31	38,8	38,8	47,5
τίποτα	42	52,5	52,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

9.6 Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπέρασμα

Η βασική διαδικασία που οδήγησε στην διεξαγωγή γενικών συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν άλλη από την ερμηνεία των ιχνογραφημάτων. Δανειζόμενος κανείς τα λόγια του ψυχαναλυτή Widlöcher «*Η ερμηνεία προϋποθέτει τη δυνατότητα μεταφοράς στο πεδίο του προφορικού λόγου ενός μηνύματος που βρίσκεται μέσα στην εικόνα*» (Μπέλλας Θρασύβουλος, 1986: σελ 25) Δηλαδή, η ερμηνεία αποτελεί μια δομική ανάλυση του σχεδίου που έχει σκοπό να απομονώσει όλες εκείνες τις ενδείξεις (indices), οι οποίες θεωρούνται άμεσα σημαντικές από τον παρατηρητή. (Μπέλλας Θρασύβουλος, 1986). Αυτό και συνέβη στην περίπτωση της παρούσας έρευνας.

Τα 80 ιχνογραφήματα υπέστησαν ερμηνευτική προσέγγιση ακλουθώντας τους βασικότερους κανόνες της ιχνογραφικής μελέτης και τις αρχές της εξελικτικής ψυχολογίας και ψυχανάλυσης, απέδωσαν νοηματικές δομές.

Μεγάλο ενδιαφέρον στην ποιοτική μελέτη των δειγμάτων είχε ο τρόπος παράστασης της «ανθρώπινης φιγούρας» και ιδίως της έκφρασης των προσώπων, τα, οποία, κατά τα μελετητές ιχνογραφημάτων, δύναται να είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά για την αποκωδικοποίηση του ευρύτερου σχεδίου.

Στα σχέδια των θυμάτων, όπως μαρτυρούν και τα ποσοτικά στοιχεία, υπήρξε μεγάλη προτίμηση των παιδιών να αποδώσουν την λύπη, την απειλή και τον φόβο που βιώνει ένα θύμα με την παρουσία δακρύων και γενικότερης λυπημένης έκφρασης στο πρόσωπο. Το πέτυχαν αυτό, όμως, με ένα αξιοσημείωτα παραστατικό τρόπο. Έδωσαν προσοχή σε λεπτομέρειες που είχαν καλλιτεχνικά ποιοτικό αποτέλεσμα. Τα συνοφρυωμένα φρύδια, το βλέμμα, τα δάκρυα, το σβησμένο χαμόγελο και φυσικά το δηλωτικό λεξιλόγιο, που επέλεξαν οι μικροί ιχνογραφιστές, μεταλαμπαδεύουν στον δέκτη κάτι βαθιά συναισθηματικό. Σύμφωνα με τον H. Wallon «*Το ιχνογράφημα αποτελεί μια επιφάνεια στην οποία το παιδί παίζει με τις συγκινήσεις του*». (Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997: σελ 19) Πιθανότατα καταφέρνουν όχι μόνο να εκφράσουν τις δικές τους συγκινήσεις αλλά πολύ περισσότερο να αφυπνίσουν και συγκινήσεις των όσων επεξεργάζονται τα αντικείμενά τους, πράγμα που αποτελεί επίτευγμα. Το γεγονός της τάσης των παιδιών να αποδίδουν την έντονα θλιμμένη έκφραση του προσώπου του θύματος μάλλον συνεπάγεται της αυξημένης ενσυναίσθησης των υποκειμένων απέναντι στα θύματα. Με τον όρο ενσυναίσθηση νοείται η συναισθηματική επίγνωση του άλλου και άρα η συνειδητή ταύτιση με την ψυχική κατάστασή του. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά έχουν επίγνωση του τι αισθάνεται το θύμα κατά την θυματοποίησή του.

Πιθανολογούνται ποικίλοι λόγοι στους οποίους μπορεί να οφείλεται αυτό. Για παράδειγμα μπορεί να έχουν συζητήσει με κάποιο θύμα το οποίο μοιράστηκε μαζί τους τις σκέψεις τους και τα βιώματά του. Είναι πιθανόν να έχουν υπάρξει παρατηρητές και να έχουν προσέξει τις εκφράσεις του προσώπου των θυμάτων που αντικαθρεπτίζουν τα συναισθήματα που βιώνει εκείνη την στιγμή. Η υπάρχει και η περίπτωση τα ίδια τα παιδιά να έχουν βρεθεί στην θέση του θύματος και να γνωρίζουν όσο τίποτα την συναισθηματική κατάσταση ενός θύματος. Ανάμεσα στις αρχές των προβολικών ερμηνειών του παιδικού σχεδίου συμπεριλαμβάνεται και η έννοια του εσωτερικού προτύπου. Το εσωτερικό πρότυπο δεν είναι παρά μια διαδικασία «ιδεογραφικής μείωσης» κατά την οποία το παιδί απαλλάσσει από το σχέδιό του περίπλοκες λεπτομέρειες για να φτάσει στην τελική του αναπαράσταση. Μελέτες έχουν δείξει πως ουσιαστικά το παιδί ακολουθεί δύο οδούς προκειμένου να ιχνογραφήσει το εξωτερικό του αντικείμενο με βάση το εσωτερικό πρότυπο: αφενός αποδίδοντας σε αυτό όλες τις συσσωρευμένες γνώσεις που έχει για αυτό και αφετέρου με την παρατήρηση και την επαφή με το εξωτερικό πρότυπο που έχει ως αποτέλεσμα την εν καιρώ επαρκή ωρίμαση. (Γκλυν Τόμας και Ανζελ Σιλκ, 1997). Όλα δείχνουν πως τα παιδιά στα ιχνογραφήματα είχαν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την τεχνική του εσωτερικού προτύπου.

Επίσης, φαίνεται πως, όσον αφορά τα θύματα, τα παιδιά στα σχέδια τους αναπαρήγαγαν στοιχεία που έχουν χαρακτηριστεί ως γνωρίσματα του προφίλ των θυμάτων. Το γεγονός ότι στις τρεις σκηνές θυματοποίησης ένα υψηλό ποσοστό (45% ,26.3%, 38.8% αντίστοιχα) παρουσίασε τα θύματα να φοράνε γυαλιά και γενικότερα η μορφή που επέλεξαν στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν μικρού ύψους και μεγάλου πάχους, συμφωνεί με την επικρατούσα αντίληψη ότι δεν είναι ελκυστικά, είναι σωματικά αδύναμα και συνήθως έχουν κάποιο εμφανώς παράξενο ή διαφορετικό χαρακτηριστικό. Αυτό συνδυάζεται ακόμη με το γεγονός ότι, ειδικά στην σκηνή των κοριτσιών, επιλέγεται συχνά η αναφορά στην εξωτερική εμφάνιση ή στην καταγωγή του θύματος με λέξεις μάλιστα που ηχούν προσβλητικές. Ένα ακόμα στοιχείο που διαφαίνεται από τα ιχνογραφήματα είναι πως και στις τρεις σκηνές η επικρατούσα στάση του θύματος είναι η αδράνεια. Αυτό παραπέμπει στην τάση των θυμάτων να υποχωρούν και να εγκαταλείπουν τις διεξόδους σωτηρίας.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια δείγματα των απεικονίσεων των θυμάτων.



Θύμα με μικρό ανάστημα, θλιμμένη έκφραση και γυαλιά



Θύμα με μικρό ανάστημα, θλιμμένη έκφραση και δάκρυα



Κορίτσι θύμα μικρού αναστήματος με δάκρυα



Κορίτσι θύμα μικρού αναστήματος με δάκρυα και θλιμμένη έκφραση



Δύο αγόρια θύματα μικρού αναστήματος με γυαλιά



Αγόρι θύμα με γυαλιά



Μικρού αναστήματος κορίτσι θύμα με δάκρυα και θλιμμένη έκφραση



Αγόρι θύμα με θλιμμένη έκφραση και δάκρυα



Αγόρι θύμα με μικρό ανάστημα, θλιμμένη έκφραση και δάκρυα



Κορίτσι θύμα μικρού αναστήματος που της πέφτουν βίαια τα γυαλιά κατά την θυματοποίηση