



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία:

«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΡΑΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΘΥΜΑΤΟΣ»



Φοιτήτρια : Σοφία Μαντζάρη

Επόπτριες : Φ. Μπονώτη

Ε. Ανδρέου

Βόλος, 2014



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

Αριθ. Εισ.: 13922/1
Ημερ. Εισ.: 13-07-2015
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2015
MAN

Ευχαριστίες,

Θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες σε όσους προσέφεραν την πολύτιμη βοήθεια τους, προκειμένου να ολοκληρωθεί η εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Φ. Μπονότη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άριστη συνεργασία μας, για την πολύτιμη στήριξη που μου προσέφερε απλόχερα, για την ενθάρρυνση της, την καθοδήγηση της αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Χωρίς την καθοριστική και ανεκτίμητη συμβολή της δεν θα μπορούσε να αποκτήσει σάρκα και οστά η συγκεκριμένη προσπάθεια.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω την κα. Ε. Ανδρέου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την πολύτιμη βοήθεια της, και την συμβολή της στην παρούσα εργασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Διευθυντή και τους Δασκάλους του 1^{ου} δημοτικού σχολείου Ν. Ιωνίας για την εξαιρετική συνεργασία μας, και τη βοήθεια τους στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Κυρίως όμως θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές του παραπάνω σχολείου για την πρόθυμη συμμετοχή τους. Αναμφίβολα χωρίς την δική τους συγκατάθεση και πρόθεση θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου και στα αδέρφια μου, οι οποίοι με την αμέριστη συμπαράσταση, αγάπη και καρτερικότητα τους με στήριζαν, με παρότρυναν και με βοήθησαν να ολοκληρώσω την προσπάθεια αυτή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.....</u>	9
1.1. Ορισμός bullying-θυματοποίησης.....	10
1.2. Οι γενεσιουργοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού-bullying.....	13
1.3. Μορφές θυματοποίησης.....	15
1.4. Συμμετοχικοί ρόλοι.....	17
1.4.1. Ο ρόλος του θύτη.....	18
1.4.2. Ο ρόλος του θύματος.....	19
1.4.3. Ο ρόλος του δράστη/θύματος.....	21
1.4.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι.....	22
1.5. Τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμμετέχοντες.....	24
1.6. Συνέπειες της θυματοποίησης.....	26
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ.....</u>	29
2.1. Εννοιολογικά ζητήματα σχετικά με την μελέτη του συναισθήματος.....	29
2.2. Τα βασικά πρωτογενή συναισθήματα.....	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....34

3.1. Η έκφραση συναισθημάτων στο παιδικό σχέδιο.....	35
3.2. Το παιδικό σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο.....	36
3.3. Εκφραστικές Στρατηγικές.....	37
3.3.1. Κυριολεκτική έκφραση.....	38
3.3.2. Μεταφορική έκφραση.....	40
3.3.2.1. Έκφραση μέσω του περιεχομένου.....	41
3.3.2.2. Αφηρημένη έκφραση.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ..... 45

4.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	45
4.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	46
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
4.3.1. Δείγμα – Συμμετέχοντες.....	47
4.3.2. Διαδικασία.....	47
4.3.2.1. Προετοιμασία.....	48
4.3.2.2. Έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα.....	49
4.3.2.3. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων.....	49
4.3.2.4. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος (ιστορία).....	50
4.3.2.5. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος σε εικόνες.....	50
4.3.2.6. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος σε σχέδια.....	50
4.3.2.7. Ανάλυση Δεδομένων.....	51

4.4. Αποτελέσματα.....	54
4.4.1. Έργο αναγνώρισης συναισθημάτων.....	54
4.4.2. Συναισθήματα θύτη.....	55
4.4.3. Συναισθήματα θύματος.....	56
4.4.4. Εκφραστικές στρατηγικές.....	57
4.5. Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίων θύτη/θύματος.....	58
4.5.1. Παραδείγματα σχεδίων με έκφραση προσώπου.....	64
4.5.2. Παραδείγματα σχεδίων με στάση σώματος.....	67
4.5.3. Παραδείγματα σχεδίων με πλαίσιο σχεδίου.....	69
4.5.4. Παραδείγματα σχεδίων με αφηρημένη έκφραση.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	73
5.1. Τα συναισθήματα που αποδίδονται στο θύτη και στο θύμα.....	74
5.2. Εκφραστικές Στρατηγικές.....	75
5.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	76
5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	76
5.5. Συμπεράσματα.....	77
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	87
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	87
Εικόνες με συναισθήματα για αγόρια.....	92
Εικόνες με συναισθήματα για κορίτσια.....	93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των συναισθημάτων του δράστη και του θύματος σε σκηνές θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου, καθώς και του τρόπου απεικόνισης των συναισθημάτων αυτών έτσι, όπως τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. Ζητήθηκε από 64 μαθητές της Ε' και της Στ' δημοτικού να σχεδιάσουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι πρωταγωνιστές σε μια σκηνή θυματοποίησης, ύστερα από μια ιστορία που τους έλεγε η ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά, αυτής της ηλικίας, θεωρούν ότι ο δράστης σε περιστατικά εκφοβισμού αισθάνεται κυρίως θυμό και μερικές φορές χαρά, ενώ τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι το θύμα νιώθει κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να απεικονίσουν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, χρησιμοποίησαν την κυριολεκτική στρατηγική με την έκφραση του προσώπου (Χαρά: Ανοικτά μάτια και χαμογελαστό στόμα. Λύπη: Δάκρυα στα μάτια και συνοφρυωμένο στόμα. Θυμός: Στόμα ή φρύδια προς τα κάτω, ορατά δόντια, και ζαρωμένο πρόσωπο. Φόβος: Ανοικτό ή τρεμουλιαστό στόμα και μάτια ορθάνοικτα.), σε συνδυασμό με το πλαίσιο σχεδίου, το μέγεθος και την στάση του σώματος. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά, μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματα που νιώθει ο δράστης και το θύμα, καθώς μέσα από τα σχέδια τους, εκφράζουν τις συναισθηματικές επιρροές που προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο δράστη και στο θύμα.

Λέξεις κλειδιά: θυματοποίηση, σχολικός εκφοβισμός, bullying, παιδικό σχέδιο, συναισθήματα, εκφραστικές στρατηγικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετάται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού - bullying ή αλλιώς της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου. Ο όρος «bullying» παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus (1978, 1984), για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται τα συναισθήματα που νιώθει ο δράστης και το θύμα σε σκηνές θυματοποίησης, και ο τρόπος απεικόνισής τους στο παιδικό σχέδιο.

Η εργασία περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το φαινόμενο της θυματοποίησης και για τη συμβολή του παιδικού σχεδίου στην απεικόνιση των συναισθημάτων. Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο κυρίως μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για το σχολικό εκφοβισμό, καθώς και την περιγραφή του φαινομένου, τους γενεσιουργούς παράγοντες του, τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, το προφίλ των παιδιών ως θύματα και δράστες του σχολικού εκφοβισμού, τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμμετέχοντες καθώς και τις συνέπειες του φαινομένου του bullying. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για τη μελέτη του συναισθήματος καθώς και για την έκφραση των βασικών συναισθημάτων. Επιπλέον στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η χρήση του παιδικού σχεδίου, ως ερευνητικού εργαλείου, και τέλος παρουσιάζονται οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, για να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδια τους.

Στην συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει μια έρευνα, που διεξήχθη σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης του Βόλου, και είχε ως στόχο να μελετήσει το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρονών το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ποια συναισθήματα πιστεύουν ότι νιώθουν οι θύτες και τα θύματα σε σκηνές θυματοποίησης. Ερευνητικό εργαλείο για την παραπάνω έρευνα αποτέλεσε το σχέδιο, καθώς ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πώς νομίζουν ότι αισθάνονται οι πρωταγωνιστές σε μια ιστορία θυματοποίησης, που τους διαβάστηκε. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας,

στη συνέχεια, συγκρίνονται με τις πληροφορίες που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Οι λόγοι για τους οποίους αποφάσισα να ασχοληθώ με το φαινόμενο της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου ήταν γιατί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα επίκαιρο, κοινωνικό και διαχρονικό φαινόμενο. Έπειτα η σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με το πώς αυτός αποτυπώνεται στα σχέδια των παιδιών σχετίζεται με την ψυχολογία, η οποία ως επιστήμη με ενδιαφέρει πολύ και ειδικά με την ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, όπου μελετάται η ψυχική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, καθώς μέσα από το σχέδιο εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τις σκέψεις τους.

Ο εκπαιδευτικός είναι ο καταλληλότερος από όλους να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό, να τον προλάβει και να γίνει ο διαμεσολαβητής των καταστάσεων. Έτσι η μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου θα με βοηθήσει να αποκτήσω επιπλέον γνώσεις για αυτό και να είμαι σε θέση ως εκπαιδευτικός να το αντιμετωπίσω σε ικανοποιητικό βαθμό και να υλοποιήσω διάφορα μέτρα για την πρόληψή του. Η αντιμετώπιση αυτού του τόσο σοβαρού προβλήματος πρέπει να γίνεται οργανωμένα με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Η πολιτεία είναι αναγκαίο να κατανοήσει το πρόβλημα και να λάβει μέτρα πρόληψης και υποστήριξης των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου είναι ένα θέμα που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων και τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο προσκήνιο της ψυχολογικής έρευνας (Ανδρέου, 2011).

Το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης, του εκφοβισμού και της βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου, έχει προκαλέσει ιδιαίτερη ανησυχία σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και σε επιστήμονες από τον χώρο της εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Τα διεθνή επιδημιολογικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της σχολικής τους ζωής πέφτουν θύματα καψωνιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών, πειραγμάτων, ψευτοπαλικαρισμών και άλλων μορφών ή τάσεων συμπεριφοράς τέτοιου είδους. Το φαινόμενο αυτό έχει αναγνωριστεί στην διεθνή βιβλιογραφία ως μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής (Schuster, 1996. Smith & Sharp, 1994).

Η θυματοποίηση αποτελεί διαχρονικό και υπαρκτό φαινόμενο και στην σχολική ελληνική πραγματικότητα. Στην Ελλάδα ενώ δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για την έκταση και τη σοβαρότητα του συγκεκριμένου φαινομένου υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν ότι, τα τελευταία χρόνια, η εμπειρία έμπρακτης και λεκτικής βίας στο σχολικό χώρο δεν περιορίζεται σε μειοψηφίες (Γκοτοβός, 1996. Καλαμπαλίκη 1995).

1.1. Ορισμός bullying-θυματοποίησης

Ο όρος “bullying” παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus (1978, 1984), για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους (Ανδρέου & Smith, 2002). Ο Olweus (1993, σελ 9, όπ. αναφ. στο Βλάχου, 2011) αναφέρει ότι *«ένας μαθητής γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν εκτίθεται, κατ’ επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες που μεθοδεύονται από έναν ή περισσότερους δυνατότερους μαθητές»*.

Οι βασικές προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση του όρου είναι η επανάληψη αυτών των ενεργειών με σταθερή συχνότητα και η μεθόδευσή τους προς τους πιο αδύναμους μαθητές (Olweus, 1993). Υπό αυτή την έννοια ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια «επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική ενός λιγότερου δυνατού προσώπου από ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα προσώπων με περισσότερη δύναμη» (Rigby, 1996, σελ 15).

Το bullying έχει εντοπιστεί σε όλες τις περιοχές του κόσμου όπου έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες τα στοιχεία των οποίων δεν διαφέρουν πολύ από χώρα σε χώρα (Roland & Idsoe, 2001). Αυτό σημαίνει ότι εκατομμύρια μαθητές σε όλο τον κόσμο ταπεινώνονται τακτικά. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί και αναλυθεί διάφοροι ορισμοί του συγκεκριμένου φαινομένου που βοηθούν στην κατανόηση των ποικίλων παραμέτρων και μορφών του.

Ένας εξίσου ενδιαφέρον ορισμός είναι εκείνος που αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η κύρια μορφή με την οποία εμφανίζεται η σχολική βία και αποτελεί εσκεμμένη πράξη, που αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και στην υποταγή του θύματος (Παπάνης, 2008). Επιπλέον στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ότι το bullying είναι μια επιθετική συμπεριφορά η οποία είναι σκόπιμη και περιλαμβάνει έλλειψη ισορροπίας της ισχύς ή της δύναμης. Συχνά επαναλαμβάνεται πάνω από μια φορά και μπορεί να πάρει πολλές μορφές (Olweus,2007).

Στους ορισμούς για το bullying θα πρέπει να συμπεριληφθεί και εκείνος που έχει διατυπωθεί από τους Besag και Olweus (1993). Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές περιγράφουν το φαινόμενο ως τη χρήση της δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίσει να πληγώσει και να ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με χαμηλότερη θέση και

λιγότερη δύναμη. Προϋποθέτει την ανισομέρεια μεταξύ του ατόμου που εκφοβίζει και του θύματος (Besag, 1989. Olweus, 1993). Με λίγα λόγια το bullying εμφανίζεται όταν η ισορροπία της δύναμης δεν είναι ίδια. Ο θύτης συνεπώς χρησιμοποιεί τη δύναμή του, προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει και να ταπεινώσει το θύμα (Νεστορίδου, Καρακάση, Ζάγκαλης & Δασκαλάκη, 2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Smith, 1991). Και οι δυο μορφές συμπεριφοράς, μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο. Εκδηλώνονται και οι δύο σκόπιμα και έχουν ως στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου. Ο σχολικός εκφοβισμός, όμως, διαφοροποιείται από την επιθετικότητα σε σχέση με δύο κριτήρια. Το πρώτο αφορά στη χρονική διάρκεια της επιθετικής πράξης. Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως εκφοβιστική όταν εκδηλώνεται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα, και χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης και επιβολής σωματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής (Βλάχου, 2011). Ως εκ τούτου ο εκφοβισμός μπορεί να είναι η πιο διαδεδομένη μορφή επιθετικότητας στα σχολεία, η οποία είναι πιθανόν να επηρεάσει αρνητικά τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Ωστόσο το bullying διαφέρει από τη συνηθισμένη επιθετικότητα, που συχνά παρατηρούμε στο χώρο του σχολείου (Ανδρέου, 2011). Ο σχολικός εκφοβισμός αντιπροσωπεύει ένα παγκόσμιο φαινόμενο και μπορεί να παρατηρηθεί σε όλες τις σχολικές τάξεις (Berger, 2007). Χαρακτηρίζεται από αρνητικές ενέργειες με την πρόθεση του θύτη να βλάψει το θύμα (Olweus, 1991,1993).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι το bullying είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, που εκδηλώνεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης (Καλλιδώνης, 2010). Στο bullying εμπεριέχονται όλες οι καταχρηστικές συμπεριφορές που έχουν σαν στόχο την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου (Ανδρέου 2011) οι οποίες βασίζονται στη διαφορά δύναμης και προκύπτουν από πρόθεση κυριαρχίας (Smith & Sharp, 1994).

Τρεις μορφές συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν συχνότερα την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα είναι (α) η σωματική επιθετικότητα π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές, γροθιές, τράβηγμα μαλλιών, (β) η λεκτική επιθετικότητα όπως είναι οι ύβρεις, κοροϊδίες, πειράγματα, παρατσούκλια, και (γ) η επιθετικότητα σχέσεων δηλαδή η πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις συνομήλικων, π.χ η διάδοση κακοηθών φημών, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική απομόνωση

παιδιών (Crick & Grotpeter, 1995). Τόσο η λεκτική όσο και η σωματική επιθετικότητα εκδηλώνονται συχνότερα με άμεσο τρόπο, ενώ η επιθετικότητα σχέσεων εκδηλώνεται τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο (Βλάχου, 2011).

Πώς όμως αποτυπώνεται ο όρος bullying στα ελληνικά; Η αλήθεια είναι πως δεν υπάρχει ακριβής μετάφραση του όρου αυτού, όχι μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε πολλές άλλες γλώσσες (Smith & Brain, 2000) κι αυτό αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στην σύγκριση διαφόρων ερευνών από χώρα σε χώρα. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο είτε δίνουν έμφαση στην άσκηση σωματικής βίας, (βίαιος εκφοβισμός) είτε στις έμμεσες και λεκτικές μορφές βίας (πειράγματα, παιδική παρενόχληση, κοινωνική απομόνωση). Οι όροι αυτοί δεν αποδίδουν πλήρως το περιεχόμενο του bullying καθώς και ο εκφοβισμός και η βίαιη παρενόχληση αφορούν αποκλειστικά την πρόκληση προβλημάτων στους άλλους μέσω καταστροφικών επιθετικών ενεργειών (Ανδρέου, 2011).

Ο όρος της θυματοποίησης αν και δεν σημαίνει ακριβώς το ίδιο πράγμα, βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια του bullying σε σχέση με άλλες ελληνικές λέξεις (Ανδρέου, 2011). Ο όρος θυματοποίηση αποτελεί πιστή μετάφραση του αγγλικού όρου «victimization». Το ρήμα «θυματοποιώ», για παράδειγμα σημαίνει πως καθιστώ κάποιον «θύμα» κι αυτό δύσκολα μπορεί να συμβεί δίχως να υπάρχει κάποια πρόθεση από τον θύτη (Ανδρέου, 2011). Επιπλέον δηλώνει τη διαδικασία εφαρμογής καταχρηστικών συμπεριφορών εναντίον των άλλων (Olweus, 1993, όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011). Στην παρούσα εργασία οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο του bullying είναι ο «σχολικός εκφοβισμός» και η «θυματοποίηση».

1.2. Οι γενεσιουργοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού

Η αιτιολογία του εκφοβισμού στο σχολείο πρέπει γενικά να αναζητηθεί στη δυναμική αλληλεπίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που εμπλέκονται στις συγκεκριμένες εκδηλώσεις βίας, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του κλίματος του σχολείου, των στάσεων που έχουν διαμορφωθεί στην κοινότητα των συνομηλίκων αλλά και των γενικότερων προβλημάτων και καταστάσεων που συμβάλλουν στην ενίσχυση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Ασημακόπουλος & Τσιαντής, 2008). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές υπάρχουν παραπάνω από μια αιτίες που οδηγούν στο σχολικό εκφοβισμό. Στην εκδήλωση του φαινομένου συμβάλλει η αλληλεπίδραση ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι πολλές φορές μπορεί να ευθύνονται ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ιδιοσυγκρασία τους, η αναπτυξιακή τους πορεία, ή η ύπαρξη κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής ή κάποιες τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να είχαν στο παρελθόν, όπως ένα βίαιο διαζύγιο γονέων, ένας θάνατος στενού προσώπου στην οικογένεια ή βιώματα κακοποίησης (Τοπτσόγλου, 2012).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να παίζουν καθοριστικό ρόλο στο φαινόμενο αυτό, είναι είτε οικογενειακοί είτε σχολικοί είτε ακόμα συνδυασμός και των δύο. Όσον αφορά στην οικογένεια, μπορεί να ευθύνονται οι πολύ αυστηρές, ή οι πολύ ελαστικές μέθοδοι ανατροφής, κάποιο πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς στο σπίτι, σκληρές βίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας ή βία προς το ίδιο το παιδί. Διάφοροι κοινωνικοί ή οικογενειακοί παράγοντες, όπως η απουσία πατρικού προτύπου, η εκδήλωση οικογενειακής βίας, η χρόνια κατάθλιψη στις μητέρες, συνδέονται ως ένα βαθμό με την εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες θυματοποίησης (Bredgen et al., 2005. Connolly & O'Moore, 2003. Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Gobioff, & Gadd, 2000, οπ. αναφ. στο Βλάχου, 2011).

Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιθετικά μέσω της παρατήρησης ισχυρών προτύπων συμπεριφοράς όπως είναι οι γονείς ή τα αδέρφια τους. Τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο προέρχονται από οικογένειες στις οποίες κάθε είδους επιθετική αντίδραση είναι αποδεκτή (Demaray & Malecki, 2003). Όλες οι προαναφερθείσες συμπεριφορές μπορούν να αποτελέσουν προϋποθέσεις για εμφάνιση έντασης και επιθετικότητας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Καλλιώτης et al., 2002).

Όσον αφορά στο σχολείο, σημαντικό ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό ως προς το κατά πόσον ελέγχει αν όλα κυλούν ομαλά, αν ενδιαφέρεται για τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, αν χρησιμοποιεί υπερβολικά την τιμωρία για να οριοθετήσει τους μαθητές ή χρησιμοποιεί άλλου είδους ποινές, και αν ενθαρρύνει και επιβραβεύει θετικές συμπεριφορές. Σημαντικοί είναι και κάποιοι πιο πρακτικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα, αν υπάρχει επαρκές προσωπικό εποπτείας για να ελέγξει πιθανές βίαιες συμπεριφορές εκτός τάξης (Τοπτσόγλου, 2012).

Η βία στα πλαίσια του σχολείου παρατηρείται σε πολλές μορφές και προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Αρχικά, παρατηρείται η επιθετικότητα που ασκεί ο δάσκαλος προς τους μαθητές. Ο δάσκαλος στην προσπάθεια του να μεταβιβάσει τις γνώσεις στα παιδιά έρχεται αντιμέτωπος με διαφορετικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς. Επίσης η επιθετική συμπεριφορά κάποιων μαθητών εναντίον του δασκάλου, η απείθεια και η αμφισβήτηση προς στο πρόσωπό του, δημιουργούν πικρία και θυμό στον δάσκαλο ο οποίος μπορεί να εκδηλώσει ξεσπάσματα θυμού, σωματική αλλά κυρίως λεκτική επιθετικότητα απέναντι στον μαθητή (Νέστορος, 1992). Στην λεκτική μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνονται η απλή ειρωνεία, η προσωπική προσβολή και το βρίσιμο (Ανδρέου, 2011 . Smith, 2000). Αρκετές φορές ο δάσκαλος από την απλή επίπληξη μπορεί να φτάσει μέχρι και την άσκηση βίας και την σωματική κακοποίηση, όπως το τράβηγμα των μαλλιών, το χαστούκι και το ξύλο με την βέργα (Βουϊδάσκης, 1987).

Αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν οι ομάδες των συνομηλίκων στις οποίες το άτομο αναπτύσσει ρόλους και εκδηλώνει συμπεριφορές (Βουϊδάσκης, 1987). Οι ομάδες των συνομηλίκων ασκούν έντονη επίδραση στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων προάγουν τη διαπροσωπική έλξη η οποία είναι σε θέση να μειώσει τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις όπως είναι η επιθετικότητα και να προάγει τις θετικές, όπως είναι η προκοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική υποστήριξη. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλίκων παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Βασιλείου, 2005). Οι ισχυρές υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν στο θετικό κοινωνικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα μειώνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης «προβληματικής συμπεριφοράς» (Μπότσαρη & Μακρή, 2005).

Όσο αφορά τις ομάδες συνομηλίκων, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να ερμηνευθεί σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, που

πρώτος εισήγαγε ο Henri Tajfel. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων, απέναντι στα μέλη της δικής τους κοινωνικής ομάδας αλλά και σε μέλη άλλων ομάδων, πηγάζουν από την επιθυμία να ανήκουν σε μια ομάδα (Hog & Vaughan, 2010). Έτσι θυματοποιούν κάποιον με διάφορες μορφές (σωματική, λεκτική, συναισθηματική-ψυχολογική επίθεση) με σκοπό να προβούν σε συμπεριφορά που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης της ομάδας και δίνει την αίσθηση του κοινού στόχου (Hog & Vaughan, 2010).

1.3. Μορφές θυματοποίησης

Ο σχολικός εκφοβισμός ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές άμεσες ή έμμεσες. Στις μορφές αυτές συμπεριλαμβάνονται η σωματική, η λεκτική, η συναισθηματική - ψυχολογική επίθεση αλλά και ο σεξουαλικός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Τσιάντης, 2008). Οι πιο γνωστές μορφές που μπορεί να πάρει η θυματοποίηση είναι η σωματική, η οποία περιλαμβάνει χτυπήματα, σεξουαλική κακοποίηση, και καταστροφή της προσωπικής περιουσίας και η λεκτική που αφορά κοροϊδίες, απειλές βρίσιμο, διάδοση αβάσιμων φημών, κ.α (Ανδρέου, 2011. Smith, 2000).

Ωστόσο για την εύκολη κατηγοριοποίηση του φαινομένου πολλοί ερευνητές προτιμούν το διαχωρισμό ανάμεσα στην άμεση θυματοποίηση και την έμμεση ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγει ο επιτιθέμενος να επιβάλει στο θύμα τις διαθέσεις και την εξουσία του (Ανδρέου & Smith, 2001. Smith & Sharp, 1994). Η πρώτη αφορά ανοικτές σωματικές ή και λεκτικές επιθέσεις, οι οποίες συνήθως εντοπίζονται εύκολα. Στην άμεση θυματοποίηση ανήκουν σωματικές επιθέσεις όπως χτυπήματα, σπρωξίματα κ.α αλλά και λεκτικές επιθέσεις όπως παρατσούκλια, κοροϊδίες και απειλές. Η έμμεση θυματοποίηση έχει συγκαλυμμένες μορφές λεκτικής ή και μη λεκτικής επιθετικότητας (Ανδρέου & Smith, 2002).

Η *σωματική μορφή* του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται μια από τις συχνότερες εκδηλώσεις του ανάμεσα στα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό, ενώ όσο

μεγαλώνουν, αυτός μειώνεται. Επίσης είναι το είδος που επιλέγουν συχνότερα να χρησιμοποιήσουν τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Ασημακόπουλος, 2000). Οι πιο συχνές μορφές εκδήλωσής του είναι τα χτυπήματα, που σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύονται από αφαίρεση δια της βίας αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα, καταστροφή προσωπικής περιουσίας, σπρωξίματα, κλωτσιές, τα χαστούκια, το τράβηγμα των μαλλιών αλλά και η σεξουαλική κακοποίηση. Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι ένα σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο και αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου. Την κατάσταση αυτή βιώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την σεξουαλική παρενόχληση (Gruber & Fineran, 2008, οπ. αναφ. στη Καρκανάκη & Καφετζή, 2009).

Ο λεκτικός εκφοβισμός, είναι πολύ σύνηθες σε παιδιά ηλικίας εννέα ως δεκατριών ετών (Welford, 2008). Είναι η πιο επικίνδυνη και μακράς διάρκειας μορφή σχολικού εκφοβισμού. Έτσι και οι μαθητές- θύτες που εκδηλώνουν τη λεκτική μορφή του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν λέξεις με σκοπό να βλάψουν ή να ταπεινώσουν και να εξευτελίσουν ένα άλλο άτομο. Αυτό το είδος θυματοποίησης είναι πιο γρήγορο και άμεσο. Οι επιπτώσεις του μπορούν να είναι πιο καταστροφικές από τη σωματική μορφή του εκφοβισμού διότι δεν υφίστανται ορατά σημάδια (Vardigan, 1999). Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι δυνατόν να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Πολύ συχνά οι θύτες χρησιμοποιούν παρατσούκλια, πειράγματα, κοροϊδίες, συκοφαντίες και γελοιοποίηση του θύματος (Παπάνης, 2008). Ωστόσο η διάδοση ψευδών φημών, οι προσβολές αλλά και τα ρατσιστικά, ομοφοβικά και σεξιστικά σχόλια κατέχουν ιδιαίτερη θέση στους τρόπους εκδήλωσης του συγκεκριμένου τύπου του φαινομένου.

Μια άλλη μορφή του σχολικού εκφοβισμού είναι η *συναισθηματική-ψυχολογική επίθεση* και φαίνεται να είναι ένας πολύ επιδέξιος και διακριτικός τρόπος να εκφοβίσει κάποιος μαθητής έναν άλλο, σε σύγκριση με το σωματικό ή λεκτικό εκφοβισμό. Σημαντικό στοιχείο σχετικά με αυτή τη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι συναντάται πιο συχνά μεταξύ των κοριτσιών παρά ανάμεσα στα αγόρια. Το κύριο χαρακτηριστικό της συνδέεται με τη δημιουργία ενός κλίματος φόβου για το μαθητή ή την μαθήτριά - θύμα, με οποιαδήποτε πράξη που προκαλεί στο θύμα ψυχολογικό πόνο (Alward, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι με τους οποίους η συναισθηματική μορφή εκδηλώνεται είναι η σκόπιμη απομόνωση του μαθητή - θύματος, η αποφυγή

συνομήλικων, η διάδοση άσχημων φημών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή συναισθηματικής θυματοποίησης καθώς συχνά περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως το αποτέλεσμα της ψυχολογικής ή άλλης κακοποίησης. Ακόμη οι απειλές που αποτελούν εκδηλώσεις του λεκτικού εκφοβισμού είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε συναισθηματική επιθετικότητα (Πρεκατέ, 2007). Οι μορφές εκδήλωσης του συναισθηματικού εκφοβισμού σχετίζονται άμεσα με τη λεκτική επιθετικότητα.

Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε την επίδραση των νέων τεχνολογιών στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Τα τελευταία χρόνια η θυματοποίηση εκδηλώνεται μέσα από τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο, το λεγόμενο ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Καλλιδώνης, 2010). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις με τα παιδιά - στόχο να εκτίθενται πλέον σε πλήθος ανθρώπων, ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια του σχολικού χώρου (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008, οπ. αναφ. στη Καρκανάκη & Καφετζή 2009). Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, για παράδειγμα, συντάσσει και προωθεί μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή email ή ακόμα κάνει χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του θύματος (Πρεκατέ, 2007). Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των εκδηλώσεων αποτελεί το προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενό τους με σκοπό την ταπείνωση και την απειλή του παιδιού (Πρεκατέ, 2007).

1.4. Συμμετοχικοί ρόλοι

Σε κάθε φαινόμενο θυματοποίησης εμπλέκονται διάφορα άτομα και υπάρχουν διάφοροι «ρόλοι». Οι μαθητές σε μια σχολική μονάδα αναλαμβάνουν διάφορους συμμετοχικούς ρόλους κατά την θυματοποίηση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους. Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν τον δράστη ή και να του παρέχουν θετική επανατροφοδότηση, επιβραβεύοντας τις πράξεις του, να παίρνουν το μέρος του θύματος, προκαλώντας την οργή του δράστη ή να παραμένουν ουδέτεροι και να αποδέχονται σιωπηλά την όλη κατάσταση (Ανδρέου, 2011). Οι πιο συχνοί συμμετοχικοί ρόλοι είναι αυτοί του παιδιού - θύτη και του παιδιού - θύματος. Ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχουν οι ακόλουθοι έξι διακριτοί

ρόλοι που συστηματικά τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης, όπως του βοηθού δράστη, του ενισχυτή, του υπερασπιστή θύματος και του παρατηρητή (Ανδρέου, Βλάχου, Διδασκάλου, & Ματή-Ζήση, 2007). Εκτός από τους παραπάνω ρόλους υπάρχει μια άλλη ξεχωριστή κατηγορία συμμετοχικού ρόλου και είναι αυτή του παιδιού δράστη - θύματος. Ο συγκεκριμένος ρόλος συνδυάζει συγχρόνως συμπεριφορές και χαρακτηριστικά τόσο του θύματος όσο και του δράστη (Διδασκάλου et al., 2007).

1.4.1. Ο ρόλος του θύτη

Ο ρόλος του θύτη κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο σε σκηνές θυματοποίησης, προκαλεί και καθοδηγεί επεισόδια παρενόχλησης και εκφοβισμού (Διδασκάλου et al., 2007). Όσο αφορά στα εξωτερικά γνωρίσματα των θυτών, ο Olweus (1993, *οπ. αναφ.* Βλάχου, 2011), αναφέρει ότι έχουν μεγαλύτερη φυσική υπεροχή και δύναμη σε σχέση με τα θύματα. Επίσης στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά επιδεικνύουν ελάχιστη ενσυναίσθηση όταν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενώ οι πράξεις τους παρακινούνται από το κίνητρο για κυριαρχία και υποταγή.

Υπάρχουν μελέτες (Batsche & Knoff, 1994), που διαπιστώνουν ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των δραστών που σχετίζονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την παρορμητικότητα και την αντικοινωνικότητα. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι θύτες δεν έχουν επιλύσει εσωτερικές συγκρούσεις που προέρχονται από την παιδική τους ηλικία (Ανδρέου, 2011). Ο Olweus (1978, 1993), αναφέρει πως η συμπεριφορά θυματοποίησης στο σχολείο αποτελεί μέρος των προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία στην πλειονότητά τους εμπεριέχουν το στοιχείο της επιθετικότητας και του μειωμένου αυτοελέγχου που συνδέονται με την παιδική, εφηβική και ενήλικη παραβατικότητα και εγκληματικότητα (Ανδρέου & Smith, 2002).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα τα χαρακτηριστικά του δράστη περιλαμβάνουν απέχθεια για το σχολείο και συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας (Olweus, 1993, *οπ. αναφ.* στο Ανδρέου & Smith, 2002). Οι διαχρονικές μελέτες υποστηρίζουν πως η υιοθέτηση συμπεριφορών θυματοποίησης και παρενόχλησης συνδέεται με την προσκόλληση αποφυγής στη

βρεφική ηλικία, τη μητρική απόρριψη, και τη χρήση σωματικής ή ψυχολογικής βίας στο σπίτι, ως μέσου επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων (Olweus, 1984, οπ. αναφ. στο Ανδρέου & Smith, 2002).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυτών σε σύγκριση με την συμπεριφορά τους, αυτοί φαίνεται να ικανοποιούνται με την πρόκληση πόνου, ενώ παραμένουν ψυχροί και χωρίς ενσυναίσθηση ή συμπόνια αδιαφορώντας για τα θύματά τους. Νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους (Σπυρόπουλος, 2008).

Έρευνες δείχνουν ότι ένας θύτης στο σχολείο είναι ένα θύμα στο σπίτι (Greenbaum, 1988, οπ. αναφ. στο Batsche & Knoff, 1994). Τα παιδιά - θύτες προέρχονται συχνά από οικογενειακά περιβάλλοντα όπου οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους ή τα παραμελούν (Batsche & Knoff, 1994). Σε γενικές γραμμές οι θύτες έχουν επιθετική συμπεριφορά και υπερέχουν σε σωματική δύναμη από το μέσο συμμαθητή τους. Νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχήσουν πάνω στους άλλους, και να τους έχουν υπό τον έλεγχό τους, ενώ οι ίδιοι αδυνατούν να ελέγξουν τον εαυτό τους (Νεστορίδου et al, 2010). Όταν εκφοβίζουν και έχουν τον έλεγχο, νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και λιγότερο άγχος (Batsche & Knoff, 1994).

Οι δράστες σκόπιμων επιθετικών ενεργειών διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας ενώ χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου (Ανδρέου, 2000).

1.4.2. Ο ρόλος του θύματος

Τα θύματα είναι συχνός στόχος εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικής συμπεριφοράς (Διδασκάλου et al., 2007). Τα παιδιά αυτά, έχει βρεθεί ότι παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-πεποίθηση, είναι μοναχικά και στερούνται φίλους (Olweus, 1978, 1983). Σύμφωνα με έρευνα τα παιδιά που εκφοβίζονται αποτελούν το 10% του μαθητικού πληθυσμού (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996).

Τα θύματα των εκφοβιστικών εκδηλώσεων χαρακτηρίζονται από περισσότερο άγχος και ανασφάλεια από τους άλλους μαθητές ενώ συνήθως σκιαγραφούνται ως προσεκτικοί, ήσυχoi και ευαίσθητοι, με εσωστρεφή προσωπικότητα και ελάχιστους ή καθόλου φίλους (Ασημακόπουλος & Τσιάντης,

2008). Η μη δυναμικότητα όπως επίσης και η μοναχικότητα που τα διακρίνει, αποτελούν χαρακτηριστικά τους. Το κυριότερο, όμως, χαρακτηριστικό τους είναι η σωματική ή ψυχολογική αδυναμία τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους ενώ άλλα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι το βάρος, το ντύσιμο ή το ότι φορούν γυαλιά φαίνεται να μην είναι σημαντικοί παράγοντες ώστε να συσχετιστούν με την θυματοποίηση (Τσιάντης, 2008).

Σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά που βιώνουν εναντίον τους, τα θύματα σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται. Παρόλο που αναστατώνονται, εκδηλώνουν την ψυχική τους αυτή αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα ή θυμό. Δεν εμφανίζουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά και σπάνια αμύνονται ή αντεπιτίθενται ακόμα και όταν δέχονται προσβολές. Στις συγκρούσεις τους, λοιπόν, με κάποιον ή κάποιους συνομηλίκους τους που είναι αναπόφευκτες, καθώς δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τον δράστη, καταφεύγουν σε υποτακτική, αμυντική συμπεριφορά με υποχώρηση και μη διεκδίκηση (Πατεράκη & Χατζή, Χουντουμάδη, 2000).

Ο παραπάνω τύπος θύματος ονομάζεται παθητικό θύμα. Ο Olweus, (1996) περιγράφει δύο τύπους θυμάτων, το παθητικό θύμα και το προκλητικό θύμα. Το παθητικό θύμα χαρακτηρίζεται από μια ανήσυχη προσωπικότητα, συνδυασμένη με φυσική αδυναμία (τουλάχιστον στην περίπτωση των αγοριών). Επίσης χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια, άγχος και δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του (Batsche & Knoff, 1994). Από την άλλη το προκλητικό θύμα χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό ανήσυχης και επιθετικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την περιγραφή των Stephenson και Smith (1989), τα προκλητικά θύματα προκαλούν ανταγωνισμό μεταξύ των συνομηλίκων τους και απολαμβάνουν τις επιθετικές καταστάσεις (Salmivalli, et al., 1996). Στο σύνολο των θυμάτων το 14% πληρεί τα χαρακτηριστικά του «προκλητικού θύματος», σύμφωνα με τον Olweus (1991). Αυτοί οι μαθητές έχουν συχνά προβλήματα συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας, ενώ συμπεριφέρονται με τρόπους που μπορεί να προκαλέσουν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους (Olweus, 1996). Τα συγκεκριμένα θύματα είναι οξύθυμα και επιχειρούν να εκδικηθούν, όταν επιτίθενται (Batsche & Knoff, 1994). Έτσι, ονομάζονται προκλητικά θύματα, γιατί θεωρείται ότι προκαλούν τα ίδια τον εις βάρος τους εκφοβισμό (Smith & Brain, 2000).

Τα παιδιά - θύματα με μειωμένη αυτοπεποίθηση, και χαμηλή αυτοεικόνα έχουν μικρές πιθανότητες να αμυνθούν, και να προστατευθούν από τις επικείμενες

επιθέσεις των συμμαθητών τους. Επίσης τα παιδιά που θυματοποιούνται διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο στα να εμφανίσουν ψυχολογικές διαταραχές, όπως είναι η κατάθλιψη, οι διαταραχές άγχους και η κοινωνική απομόνωση (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008. Roseth & Pellegrini, 2010, όπ. αναφ. στο Βλάχου, 2011).

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των θυμάτων, που συνδέονται με την διαφορετικότητα, όπως είναι η παχυσαρκία, και η σωματική ή νοητική αναπηρία αποτελούν παράγοντες κινδύνου (Stephenson & Smith, 1989). Βασικό στοιχείο της θυματοποίησης των μαθητών σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί η διαφορετικότητα ή πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιο κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Γι' αυτόν το λόγο συχνά θυματοποιούνται τα παιδιά άλλης εθνικότητας ή και θρησκείας ή παιδιά με κάποια αναπηρία (Κοντοπούλου, 2007).

1.4.3. Ο ρόλος του δράστη/θύματος

Σύμφωνα με ένα μεγάλο αριθμό ερευνών υπάρχει και τρίτη ομάδα παιδιών, η οποία παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και με τους δράστες και με τα θύματα (Austin & Joseph, 1996. Stephenson & Smith, 1989, όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Smith, 2002). Η ομάδα αυτή θυματοποιεί αλλά και θυματοποιείται συστηματικά παίρνοντας το ρόλο του δράστη και του θύματος με την ίδια ευκολία (Ανδρέου, 2011). Ωστόσο οι πληροφορίες που γνωρίζουμε για την συγκεκριμένη ομάδα είναι ακόμη αρκετά περιορισμένες σε σύγκριση με τα όσα γνωρίζουμε για τα θύματα και τους θύτες (Solberg et al., 2007).

Ωστόσο πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν πως πρόκειται για μια ξεχωριστή ομάδα παιδιών, που διαφοροποιείται με βάση μοναδικά ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά (Forero et al., 1999. Menesini et al., 1997. O' Moore et al., 1997. Solberg & Olweus, 2003. Wolke et al., 2001, όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011). Οι περισσότεροι θύτες/θύματα είναι αγόρια (Ανδρέου, 2011). Από την άλλη ο Macklem (2003), υποστηρίζει ότι θύτες και θύματα είναι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια

καθώς υπολογίζονται και τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου.

Τα παιδιά δράστες/θύματα διαφέρουν και από τους δράστες αλλά και από τα θύματα στον χαμηλό βαθμό κοινωνικής αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον και στον υψηλό βαθμό αρνητικής αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα νευρωτισμού και ψυχωτικών διαταραχών (Mynard & Joseph, 1997, οπ.αναφ. στο Ανδρέου & Smith, 2002). Οι δράστες/θύματα χαρακτηρίζονται από έντονα συμπτώματα κατάθλιψης (όπως και τα θύματα) και υψηλά επίπεδα επιθετικότητας. Παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Ανδρέου, 2011). Τα παιδιά που υιοθετούν τον διπλό ρόλο του δράστη/θύματος, βιώνουν την απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον και έτσι υιοθετούν διπλό ρόλο στις διαδικασίες θυματοποίησης (Salmivalli et al., 1997). Ευρήματα από προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι δράστες/θύματα προκαλούν την αρνητική αντίδραση και τον εκνευρισμό των συνομήλικων τους λόγω της αντιδραστικής προσωπικότητάς τους και του υπερβολικού άγχους (Griffin & Gross, 2004, οπ. αναφ. στο Βλάχου, 2011).

1.4.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι

Εκτός από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους που έχουν αναφερθεί (θύτης, θύμα, δράστης/θύμα), υπάρχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι σε σκηνές θυματοποίησης, όπως ο βοηθός δράστη, ο ενισχυτής, ο υπερασπιστής θύματος και ο παρατηρητής (Ανδρέου, 2011. Διδασκάλου et al., 2007. Salmivalli et al., 1996).

Ο βοηθός δράστη (assistant) υποστηρίζει τον δράστη και υποκινεί την εμπλοκή άλλων μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης (Διδασκάλου et al., 2007). Ο ενισχυτής (reinforcer) παρέχει θετική επανατροφοδότηση, στους άμεσα εμπλεκόμενους σε πράξεις εκφοβισμού, επιβραβεύοντας τις πράξεις του θύτη (Ανδρέου, 2011). Λειτουργεί ως ακροατήριο, γελάει εις βάρος του θύματος και ενισχύει τον εκφοβισμό του (Διδασκάλου et al., 2007). Ο υπερασπιστής θύματος (defender) παρέχει άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα. Προσπαθεί να σταματήσει την παρενόχληση και τον εκφοβισμό του θύματος (Διδασκάλου et al., 2007), προκαλώντας συχνά την οργή του δράστη (Ανδρέου, 2011). Η υπεράσπιση των

θυμάτων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως πχ το φύλο του υπερασπιστή ή τη μορφή της θυματοποίησης (Whitney & Smith, 1993).

Τέλος ο ουδέτερος παρατηρητής (bystander) όταν αντιλαμβάνεται να λαμβάνουν χώρα επεισόδια επιθετικής παρενόχλησης και εκφοβισμού, τότε αποχωρεί ή παραμένει ουδέτερος παρατηρητής των επεισοδίων και αποδέχεται σιωπηλά την όλη κατάσταση (Ανδρέου, 2011. Διδασκάλου et al., 2007). Σύμφωνα με έρευνες οι παρατηρητές είναι παρόντες στο 85% των περιπτώσεων όπου ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα (Τσίτουρα, 2006), ενώ δεν παρεμβαίνουν ενεργά σε περιστατικά εκφοβιστικών ενεργειών από φόβο μήπως καταστούν τα επόμενα θύματα (Alsaker & Perren, 2006).

Οι παραπάνω συμπεριφορές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει ο μαθητής στην ομάδα των συνομήλικων αλλά και από τον βαθμό αποδοχής από την ομάδα. Για παράδειγμα ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, φοβάται να υποστηρίξει το θύμα, θεωρώντας ότι οι συνομήλικοί του θα το απορρίψουν ή θα βρεθεί ο ίδιος στη θέση του θύματος (Ανδρέου, 2011. Salmivalli et al., 1997). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζει μεγαλύτερη αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο και δεν διακινδυνεύει ο ίδιος (Sutton & Smith, 1999).

Οι διαδικασίες θυματοποίησης και εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, διαμορφώνονται βάση συγκεκριμένων κανόνων. Οι περισσότεροι μαθητές συσπειρώνονται γύρω από τον νικητή-θύτη, ενώ οι υπερασπιστές του θύματος είναι συνήθως λιγότεροι (Salmivalli et al., 1996. Sutton & Smith, 1999).

Όσο αφορά τις διαφορές φύλου στους συμμετοχικούς ρόλους, παρατηρείται η μεγαλύτερη εμπλοκή των αγοριών σε σκηνές θυματοποίησης και εκφοβισμού ως δράστες, θύματα, ενισχυτές και βοηθοί του δράστη. Αυτό συμβαίνει καθώς οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς είναι πιο συνηθισμένες στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Salmivalli et al., 1996).

Τα κορίτσια που δεν έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού ως δράστες, βοηθοί του δράστη και ενισχυτές. Ενώ όσα κορίτσια ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και για μια σωστή ακαδημαϊκή συμπεριφορά, υπερασπίζονται τα θύματα, αγνοώντας τις συνέπειες που μπορεί να έχει κάτι τέτοιο στις σχέσεις με τους συνομηλικούς (Whitney & Smith, 1993). Τα κορίτσια συχνά επηρεάζονται από το κοινωνικό τους περίγυρο και προτιμούν είτε να μην πάρουν θέση είτε να υπερασπιστούν το θύμα. Επιλέγουν δηλαδή τους ρόλους του ουδέτερου παρατηρητή και υπερασπιστή (Salmivalli et al., 1996). Παρόλο που τα κορίτσια είναι πιο θετικά

στο να υποστηρίζουν τα θύματα σε σύγκριση με τα αγόρια, εντούτοις, δεν συνεπάγεται, ότι οι πιθανότητες παρέμβασης των κοριτσιών με σκοπό να περιορίσουν τα επεισόδια εκφοβισμού είναι μεγαλύτερες (Διδασκάλου et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Whitney και Smith, (1993) αρκετοί μαθητές συχνά εκφράζουν την ανησυχία και δυσαρέσκειά τους για την διεξαγωγή τέτοιων περιστατικών, ενώ στην πράξη διστάζουν να αναφέρουν το συμβάν, και να παρέμβουν βοηθώντας το θύμα (Διδασκάλου et al., 2007). Έτσι λοιπόν η πλειοψηφία των μαθητών, αγνοεί το συμβάν και αυτό που εισπράττει το θύμα είναι η αγνόηση. Αυτές τις συμπεριφορές το θύμα τις ερμηνεύει ως επιδοκιμασία των πράξεών του (Salmivalli et al., 1996).

Όπως επισημαίνουν και αρκετοί ερευνητές η άσκηση ψυχολογικής και σωματικής βίας στα πλαίσια της σχολικής ομάδας ενισχύεται όχι μόνο από τις συμπεριφορές των άμεσα εμπλεκόμενων στα επεισόδια θυματοποίησης αλλά και από τους τρόπους που αντιδρά η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των μελών της (Διδασκάλου et al., 2007). Συμπερασματικά λοιπόν, η εμφάνιση τέτοιων εκφοβιστικών επεισοδίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν οι διάφοροι εμπλεκόμενοι ρόλοι οι οποίοι σε περιστατικά θυματοποίησης νιώθουν έντονο άγχος και αναστάτωση.

1.5. Τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού νιώθουν διαφορετικά συναισθήματα ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν (Graham & Hoehn, 1995. Weiner, 1995, οπ.αναφ. στο Gamodega & Goossens, 2005). Τα θύματα είναι τα μόνα που αναφέρουν ότι αισθάνονται λύπη όταν κάτι δυσάρεστο συμβαίνει και συνήθως εκδηλώνουν τη ψυχική τους αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα, φόβο ή θυμό (Νεστορίδου et al., 2010). Είναι θυμωμένα, επειδή θεωρούν άλλους υπευθύνους για τις αρνητικές ενέργειες εναντίον τους (Camodeca & Goossens, 2005).

Οι θύτες και τα θύματα φαίνεται πως έχουν παρόμοια αντιδραστική επιθετικότητα και έκφραση θυμού, αλλά διαφορετικά κίνητρα στην έκφραση συμπεριφοράς και στις πράξεις τους (Gamodega & Goossens, 2005). Το θύμα

αισθάνεται ντροπή, αμηχανία, λύπη και φόβο. Όλα αυτά τα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό, απομόνωση και κατάθλιψη, καθώς και σε απειλή ή απόπειρα αυτοκτονίας (Jarboe, 2008). Τα θύματα, αναφέρουν ότι αισθάνονται θλίψη όταν συμβαίνει κάτι δυσάρεστο. Τα περισσότερα από αυτά αισθάνονται θυμό, εκδικητικότητα και αυτολύπηση (Borg, 1998). Αισθάνονται ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε δυσάρεστες καταστάσεις, και μπορούν να υπολογίζουν μόνο σε μερικούς φίλους, εφόσον υπάρχουν (Gamodega & Goossens, 2005). Οι Gamodega και Goossens, (2005) αναφέρουν πως για τα θύματα η θλίψη είναι ένα δευτερεύον συναίσθημα που προκύπτει από τον ευάλωτο χαρακτήρα τους και την ανικανότητα και αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα των άλλων τα οποία με την σειρά τους, μπορεί ακόμη και να αυξήσουν την αντιδραστική επιθετικότητα των θυμάτων (να γίνουν δηλαδή και οι ίδιοι θύτες).

Αντίθετα οι θύτες νιώθουν ικανοποίηση, ευχαρίστηση και μια αίσθηση κύρους με το να κακομεταχειρίζονται τα θύματά τους και να τους προκαλούν φόβο (Ζαβράκα, 2010). Ο θυμός ως αρνητικό συναίσθημα είναι χαρακτηριστικό των επιθετικών παιδιών. Στις έρευνες των Salmivalli, (2001) και Lagerspetz, (1999) βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των θυτών δεν είναι αντικειμενική καθώς οι θύτες έχουν μια ναρκισσιστική όψη του εαυτού τους που χαρακτηρίζεται από αλαζονεία και κυριαρχία (Gamodega & Goossens, 2005).

Σύμφωνα με τον Borg, (1998) δεν υπάρχουν διαφορές στα συναισθήματα των θυμάτων είτε αυτά είναι αγόρια είτε κορίτσια. Όλα τα θύματα αισθάνονται θυμό, αδιαφορία και ανικανότητα. Αντίθετα οι θύτες αισθάνονται αδιαφορία και ικανοποίηση. Ωστόσο υπάρχουν στερεότυπα με βάση το φύλο, ότι δηλαδή τα περισσότερα αγόρια - θύματα αισθάνονται την επιθυμία για εκδίκηση ενώ τα περισσότερα κορίτσια - θύματα, νιώθουν αυτολύπηση.

Οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι ρόλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται αναστάτωση και λύπη σε περιστατικά εκφοβισμού. Αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος, κατάθλιψη και θυμό. Όλοι οι συμμετοχικοί ρόλοι επηρεάζονται από περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού (Whitney & Smith, 1993).

1.6. Συνέπειες της θυματοποίησης

Οι συνέπειες που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση στα παιδιά ποικίλουν. Σχετίζονται με το θύτη, το θύμα, και τα παιδιά που παραμένουν θεατές μπροστά στις εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού (Ασημακόπουλος et al., 2000). Η θυματοποίηση έχει μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στην υγεία των νέων, στον ψυχισμό και την κοινωνική λειτουργικότητα κυρίως των θυμάτων (Αρτινοπούλου, 2009). Ακόμη και οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε σκηνές θυματοποίησης μπορούν να επηρεαστούν από τέτοια περιστατικά εκφοβισμού και να διαβρώσουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Τσικρίκα, 2009).

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά - θύματα μπορούν να λάβουν πολλές μορφές. Τα θύματα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό σωματικών συμπτωμάτων και προβλημάτων υγείας, καθώς και σοβαρές επιπτώσεις στον ψυχισμό τους. Το στίγμα, η λεκτική βία, η ταπείνωση και ο εξευτελισμός, που συχνά βιώνουν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, επηρεάζουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους (Αρτινοπούλου, 2009). Οι επιπτώσεις αυτές υποστηρίζεται ότι διαρκούν για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα στιγματίζοντας το μέλλον των θυμάτων (Olweus, 2007).

Οι συναισθηματικές και ψυχολογικές συνέπειες της θυματοποίησης στα παιδιά, μπορούν να προκαλέσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, συναισθήματα κατωτερότητας και αρνητικό εσωτερικό διάλογο στα θύματα κατά την παιδική, εφηβική, και ενήλικη ζωή (Ανδρέου, 2004). Ακόμη, τα παιδιά που θυματοποιούνται μπορεί να εμφανίσουν τα ακραία συμπτώματα της κατάθλιψης, αλλά και της τάσης αυτοκτονίας, γιατί νιώθουν ότι δεν τους αξίζει να υπάρχουν σε αυτό τον κόσμο (Τσιάντης, 2008). Συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια όρεξης, και εφιάλτες (Louwes, 2009). Οι Berthold και Hoover (2000), αναφέρουν πως τα παιδιά που είναι στόχος της θυματοποίησης, είναι πιθανό να μην πηγαίνουν στο σχολείο, (σχολική φοβία) διότι φοβούνται για την ασφάλεια τους. Επιπλέον μπορεί να επηρεαστεί η συμπεριφορά, και να παρουσιαστούν δυσκολίες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει η Ανδρέου, (2004) τα θύματα αισθάνονται μοναξιά, ενώ η θυματοποίηση τους μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικογνωστικών προκαταλήψεων, που σχετίζονται με εχθρικές – εκδικητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη δια βίου κοινωνική περιθωριοποίηση. Είναι δυνατόν η εκφοβιστική

συμπεριφορά που βιώνουν τα θύματα, να τους οδηγήσει ακόμη και στην αλλαγή ή την εγκατάλειψη του σχολείου (Χιόνη, 2009).

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραλειφθούν οι συνέπειες που επιφέρει η θυματοποίηση στη ψυχοσωματική υγεία του μαθητή. Σύμφωνα με τους Natwig, Albrektsen, και Qvarnstrom (2001), οι μαθητές που έχουν υποστεί εκφοβισμό δηλώνουν περισσότερα και μεγαλύτερης έντασης ψυχοσωματικά συμπτώματα. Συγκεκριμένα τα θύματα μπορούν να εμφανίσουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά καταθλιπτική συμπτωματολογία, καθώς επίσης κεφαλαλγίες και στοματικά άλγη (Τσιάντης, 2008) ενώ δεν είναι σπάνια η νυχτερινή ενούρηση (Χιόνη, 2009). Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση συσχετίζεται έντονα με τον αυτοκτονικό ιδεασμό (ας πεθάνω για να γλιτώσω) όσον αφορά τα θύματα και τους δράστες/θύματα (Τσιάντης, 2008).

Υπάρχουν ωστόσο συνέπειες στην καθημερινή ζωή του μαθητή, οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν σημάδια που πρέπει να υποψιάσουν ότι το παιδί θυματοποιείται. Ενδεικτικά κρίνεται ενδιαφέρον να τονιστεί ότι το παιδί γίνεται επιθετικό, παράλογο και εκφοβίζει άλλα παιδιά ή τα αδέρφια του. Φοβάται να περπατήσει μόνο στο σχολείο και εκλιπαρεί να τον συνοδεύσουν οι γονείς του. Γενικά δείχνει ανήσυχο ενώ είναι δυνατόν να αρχίσει να τραυλίζει ή να κλαίει πριν κοιμηθεί, ενώ μπορεί να έχει και έντονους εφιάλτες (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006).

Τα παιδιά-θύτες επηρεάζονται και αυτά από τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού που τα ίδια ασκούν (Flannery, Singer & Wester, 2004. Ο' Moore, 2000). Οι μαθητές που προβαίνουν σε τέτοιου είδους πράξεις, βιώνουν τις επιπτώσεις του φαινομένου. Και για τους θύτες τα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους είναι υψηλά. Οι μαθητές οι οποίοι συνηθίζουν να εκφοβίζουν συστηματικά άλλους, είναι δυνατόν να συνηθίσουν σ' ένα τρόπο ζωής, μέσω της κακομεταχείρισης των άλλων που τους απομακρύνει από την κοινωνική ζωή του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον αυτή η βίαιη συμπεριφορά προκαλεί δυσλειτουργίες και μπορεί να αποτελέσει παράγοντα μελλοντικών παραβατικών συμπεριφορών (Benitez & Justicia, 2006). Οι δράστες μπορεί να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν εκφοβιστικές τακτικές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βίαιη συμπεριφορά και κατάχρηση εξουσίας και μετά την ενήλικη ζωή τους (Rigby & Smith & Pepler, 2004, οπ. αναφ. στο Τσικρίκα, 2009).

Η εμπλοκή του δράστη σε αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές απομακρύνει το παιδί από το σχολείο και το κάνει μακροπρόθεσμα ευάλωτο σε αρνητικές επιρροές και επιρρεπές στην επαφή με ψυχοδραστικές ουσίες (Φυλακτού,

2005). Οι μαθητές που στον σχολικό χώρο έχουν τον ρόλο των δραστών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να καταφύγουν αργότερα στη βία (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006). Οι δράστες διατηρούν την εκφοβιστική συμπεριφορά και κατά την ενηλικίωση, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητά τους να αναπτύξουν ομαλή κοινωνική ζωή και εποικοδομητικές σχέσεις. Έτσι ο σχολικός εκφοβισμός προβάλλεται ως η αρχή ενός δείγματος ότι το παιδί θα προβεί σε αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά η οποία δύναται να επεκταθεί σε όλη την ενήλικη ζωή του (Σπυρόπουλος, 2008).

Έρευνες του καθηγητή Olweus στη Νορβηγία και στη Σουηδία έδειξαν ότι ο εκφοβισμός συχνά οδηγεί σε εγκληματική συμπεριφορά στο μέλλον. Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 60 % των αγοριών, που κατά την διάρκεια της σχολικής τους ζωής ήταν δράστες, καταδικάστηκαν για ένα τουλάχιστον έγκλημα στην ενήλικη ζωή τους. Ακόμη το 30 με 40 % των αγοριών αυτών είχαν τρεις και επιπλέον καταδίκες ως ενήλικες (Σπυρόπουλος, 2008). Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων για τις συνέπειες της άσκησης του σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώνεται πόσο σοβαρές είναι, για τη μελλοντική συμπεριφορά του παιδιού.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους, παρατηρητές, ενισχυτές και βοηθούς του δράστη, όλοι αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς όπως, θυμό, άγχος, κατάθλιψη, διασχιστική διαταραχή και αυτοκαταστροφική ή επιθετική συμπεριφορά (Flannery et al., 2004). Οι παρατηρητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, αισθάνονται άβολα για το ποιος είναι υπεύθυνος ή αν το θύμα άξιζε την συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όχι. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από φόβο (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2007), καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές ως παρατηρητές παρακολουθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές σε ένα χώρο που θεωρούσαν ότι τους παρέχει ασφάλεια (Olweus, 2007).

Συμπερασματικά ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όχι μόνο τους μαθητές που τον υφίστανται ή τον ασκούν. Η επιρροή του μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική και για τους μαθητές που παρατηρούν περιστατικά θυματοποίησης. Η θυματοποίηση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ακόμα και τη σχολική επίδοση των παρευρισκόμενων, αλλά και να αυξήσει τον κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς καθώς αυξάνει τα επίπεδα οργής και κατάθλιψης (Flannery et al., 2004). Τέλος ο εκφοβισμός δημιουργεί ανασφάλεια μέσα στο σχολικό περιβάλλον, παθητικότητα και εξοικείωση με πράξεις που προκαλούν πόνο και μίμηση αρνητικών προτύπων (Κυριακίδου, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ

2.1. Εννοιολογικά ζητήματα σχετικά με την μελέτη του συναισθήματος.

Ο όρος συναισθήματα υποδηλώνει τα αισθήματα που μας προκαλεί μια εμπειρία. Ωστόσο, τα αισθήματα αποτελούν μια μόνο πτυχή του συναισθήματος. Τα συναισθήματα συνοδεύονται από σωματικές αντιδράσεις και επίσης φανερώνουν στους άλλους την εσωτερική συγκινησιακή μας κατάσταση με τις εκφράσεις του προσώπου και διάφορες μορφές συμπεριφοράς. Συναίσθημα είναι ο συγκινησιακός τόνος ή το αίσθημα με το οποίο, οι άνθρωποι αντιδρούν στις συνθήκες της ζωής τους (Cole & Cole, 2002). Για τους περισσότερους μελετητές, το συναίσθημα αποτελεί ένα είδος περίπλοκης διαδικασίας που περιλαμβάνει ένα ερέθισμα από το άμεσο περιβάλλον το οποίο υπόκειται σε μια διαδικασία αντίληψης, ενώ ακολουθεί η βίωση του συναισθήματος, η οποία με την σειρά της ευθύνεται για την εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς. Η ικανότητα να εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο απαιτεί ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων που νιώθει (Miler & Sperry, 1987, οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2002). Πρώτος ο Izard (1968) κατέδειξε ότι οι εκφράσεις του προσώπου, όταν το άτομο βιώνει βασικά συναισθήματα, είναι αναγνωρίσιμες σε διάφορους πολιτισμούς. Σύμφωνα με τον Izard (1978, 1990), τα βασικά συναισθήματα είναι τα εξής: χαρά, έκπληξη, ενδιαφέρον, θυμός, αποστροφή, περιφρόνηση, φόβος, ντροπή, λύπη και ενοχή-τύψεις. Τα δέκα παραπάνω συναισθήματα εκτός από την αμιγή τους μορφή, συνδυάζονται με πολλαπλούς τρόπους. Η αμιγή τους μορφή παραπέμπει σε συγκεκριμένη έκφραση του προσώπου.

Επιπλέον το όνομα του ερευνητή που σχετίζεται περισσότερο με την οικουμενικότητα της έκφρασης των συναισθημάτων είναι αυτό του Ekman. Ο Ekman υποστήριξε την ύπαρξη έξι βασικών/πρωταρχικών οικουμενικών συναισθημάτων: χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, αηδία, και έκπληξη. Κατά την νηπιακή και την προσχολική ηλικία, αναδύονται και τα «συναισθήματα αυτογνωσίας» ή «δευτερεύοντα συναισθήματα» τα οποία διαφοροποιούνται από τα βασικά/πρωτογενή συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τη βρεφική ηλικία (Χατζηχρήστου, 2004, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Ανάμεσα στον 24^ο και τον 36^ο μήνα τα παιδιά κάνουν συνήθως χρήση των

λέξεων «χαρούμενος-η», «λυπημένος-η», «θυμωμένος-η», και «φοβισμένος-η». Επιπλέον όταν ερωτώνται: «Πώς νιώθει αυτό το άτομο;» δείχνοντάς τους ανάλογη έκφραση προσώπου που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο συναίσθημα, τα παιδιά των 2 ετών απαντούν εύστοχα.

Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική όσο αυξάνεται η κατανόηση των παιδιών για τα κοινωνικά γεγονότα, τόσο αυξάνεται και η ικανότητά τους να προβλέπουν τα συναισθήματα που εγείρονται στα γεγονότα αυτά (Michalson & Lewis οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2002). Στις ηλικίες από 2 έως 6 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές οι οποίες τους βοηθούν στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Προκειμένου να αποφύγουν συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, κλείνουν τα μάτια τους, σκεπάζουν τα αυτιά με τα χέρια τους ή στρέφουν το κεφάλι τους. (Bridjes & Grolnik, 1995. Thomson, 1993, οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2002). Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών περνάει από διάφορα στάδια. Όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, τόσο βελτιώνεται και η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, να ελέγχουν τα συναισθήματα που νιώθουν και να ελέγχουν την εκδήλωση των συναισθημάτων τους (Thomson, 1990, οπ. αναφ στο Cole & Cole, 2002). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κατονομάσουν πέντε βασικά/πρωτογενή συναισθήματα: τη χαρά, τη λύπη, το θυμό, το φόβο, και την έκπληξη και επίσης είναι σε θέση να μιλήσουν για τις αιτίες πρόκλησης αυτών των συναισθημάτων (Widen & Russell, 2008).

2.2. Τα βασικά πρωτογενή συναισθήματα

Οι εκφράσεις του προσώπου είναι δυναμικά χαρακτηριστικά που μεταδίδουν μηνύματα για τη στάση του ομιλητή, τα συναισθήματά του, τις προθέσεις του κτλ. Το πρόσωπο είναι η πρωταρχική πηγή συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια της προφορικής επικοινωνίας, οι εκφράσεις του προσώπου αλλάζουν συνεχώς και υποκινούνται και ερμηνεύονται από τον αποδέκτη. Το χαμόγελο, το συνοφρύωμα, τα σηκωμένα φρύδια είναι μερικά παραδείγματα. Τα έξι βασικά πρωτογενή συναισθήματα είναι καταρχήν αναγνωρίσιμα από τις εκφράσεις που παίρνει το πρόσωπό μας. Οι περιοχές του προσώπου που διαφοροποιούνται εκφραστικά είναι τα μάτια και τα φρύδια, το μέτωπο ή μύτη, τα μάγουλα και το στόμα (Παπαδάκη -

Μιχαηλίδη, 1998). Την έκφραση των έξι βασικών/πρωτογενών συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμός, φόβος, έκπληξη και αποστροφή) τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν εύστοχα μετά την ηλικία των 2 ετών (Ekman, 1982).

Η **χαρά** αποτελεί ουσιαστικά το μόνο θετικό βασικό/πρωτογενές συναίσθημα. Είναι το συναίσθημα της επίτευξης των στόχων ή της ολοκληρωτικής αφοσίωσης σε κάτι. Η χαρά συσχετίζεται με άσκοπη δραστηριοποίηση, με ενδιαφέρον, με προσοχή και με προσήλωση σε κάποιο στόχο, με ικανοποίηση, αλλά και με έλλειψη δραστηριότητας (Frijda, 1986, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Η χαρά αποτυπώνεται στο πρόσωπο ως εξής: α) οι κάτω βλεφαρίδες ανεβαίνουν ελαφρώς, β) τα μάτια στενεύουν, γ) τα μάγουλα φουσκώνουν και δ) το στόμα ανοίγει (ανεστραμμένο προς τα πάνω) ώστε κάποιες φορές να φαίνονται και τα δόντια (Kumar, 2004. Wainwright, 1992). Η χαρά ξεκινάει ως ευχαρίστηση και η ευχαρίστηση υποδηλώνεται με το χαμόγελο, ενώ το γέλιο, με την μεγαλύτερη του ένταση, είναι δηλωτικό της χαράς. Το χαμόγελο πριν γίνει συνειδητό, εκδηλώνεται με μια πρώιμη μορφή. Τα πρώιμα χαμόγελα αποτελούν εκφράσεις του προσώπου που εκδηλώνονται εγγενώς, είναι γενετικά «προγραμματισμένα». Σύμφωνα με τον Eibl-Eibesfeldt (1970), ο οποίος διεξήγαγε έρευνες σε βρέφη, που είχαν γεννηθεί τυφλά και κωφά, τα χαμόγελα εκδηλώνονται ανεξάρτητα από μίμηση ή μάθηση. Τα πολύ πρώιμα χαμόγελα ονομάζονται «ενδογενή» ή «αυτοφυή» διότι προκύπτουν από την απουσία γνωστής διέγερσης, κυρίως κατά τον ύπνο. Πρόκειται για χαμηλής έντασης χαμόγελα που χαρακτηρίζονται από ανεπαίσθητο σήκωμα των γωνιών του στόματος (Παππά, 2013).

Η **λύπη** είναι το αντίθετο συναίσθημα της χαράς. Στην ήπια εκδοχή της εκφράζεται ως στεναχώρια, ενώ στην έντονη μορφή της μετατρέπεται σε θλίψη. Η λύπη είναι το συναίσθημα που εκφράζεται με την απώλεια ενός στόχου ή ενός κοινωνικού ρόλου. Είναι το συναίσθημα που συσχετίζεται με την παραίτηση (Oatley & Jenkins, 2004, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Η λύπη αποτυπώνεται στο πρόσωπο ως εξής: α) Το εσωτερικό των φρυδιών ανυψώνεται, β) τα μάτια γυαλίζουν από τα δάκρυα, γ) το στόμα και γενικά όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου παίρνουν μια κλίση προς τα κάτω (συνοφρυωμένο στόμα), και δ) συχνά γίνεται προσπάθεια απόκρυψης του προσώπου μέσα στα χέρια (Kumar, 2004. Wainwright, 1992). Μια βασική λειτουργία της λύπης είναι ότι δίνει στο άτομο την ευκαιρία να κάνει μια παύση και να προβεί σε έναν απολογισμό, έτσι ώστε να αναθεωρήσει τους στόχους και τα σχέδια του (Oatley & Johnson - Laird, 1996, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013).

Ο **θυμός** μπορεί να οφείλεται σε εξωτερικά ή σε εσωτερικά γεγονότα. Είναι απόρροια της ματαίωσης για κάτι που θέλει να κάνει κάποιος και της απογοήτευσης σχετικά με τη μη εκπλήρωση των προσδοκιών του. Ο Goleman (1997), αναφέρει πως ο θυμός είναι το βασικό συναίσθημα που συσχετίζεται με την διεκδίκηση εξουσίας. Στη χαμηλότερη διαβάθμισή του εκδηλώνεται ως ενόχληση και εκνευρισμός, και στην πιο έντονη εκδοχή του ως οργή. Ο θυμός αποτελεί μια φυσική, προσαρμοστική αντίδραση του οργανισμού σε κάποια απειλή. Ο θυμός εμφανίζεται κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του βρέφους, συνήθως κατά τον 5^ο-6^ο μήνα (Izard, Hembree & Huebner, 1987, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Με την πάροδο του χρόνου, υφίσταται αλλαγές, ανάλογα με τις συνθήκες και τα ερεθίσματα που τον προκαλούν. Έτσι αλλάζει το είδος των αντιδράσεων με τις οποίες εκφράζεται, η συχνότητα, η ένταση και η διάρκειά του. Ο θυμός ως βασικό αρνητικό συναίσθημα, προκαλεί σε αυτόν που τον βιώνει την τάση και την επιθυμία για προσέγγιση του άλλου, αλλά με αρνητικό τρόπο, με διάθεση να τον βλάψει, να του προκαλέσει τραύμα ή ζημιά. Στο συναίσθημα του θυμού α) τα φρύδια τραβιούνται προς τα μέσα, β) ενώ οι βλεφαρίδες κλείνουν αρκετά, γ) τα ρουθούνια ανοίγουν, δ) και τα χείλη κλείνουν ερμητικά. Ο θυμός χαρακτηρίζεται από σταθερή εστίαση του βλέμματος, συνοφρύωμα και σφίξιμο ή τρίξιμο των δοντιών. Επιπλέον το πρόσωπο μπορεί να αλλάξει χρώμα, να κοκκινίσει ή να αποχρωματιστεί τελείως (Kumar, 2004. Wainwright, 1992). Όταν ο θυμός εκδηλώνεται και δεν εσωτερικεύεται, μετατρέπεται σε επιθετική συμπεριφορά (Maccoby, 1980, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013).

Ο **φόβος** είναι το συναίσθημα που βιώνει κάποιος ενόψει ενός επερχόμενου κινδύνου. Τον πυροδοτεί μια απειλή από το περιβάλλον, μια σύγκρουση στόχων. Χάρη στο φόβο ο οργανισμός τίθεται σε κατάσταση ετοιμότητας για την αντιμετώπιση της απειλής του κινδύνου. Στην ήπια έκφασή του εκδηλώνεται ως επιφυλακτικότητα, ενώ στην πιο έντονη μορφή του μετατρέπεται σε τρόμο και πανικό. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερος δυσάρεστο, αρνητικό συναίσθημα (Oatley & Jenkins, 2004, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Ο φόβος αποτυπώνεται στο πρόσωπο α) με τα μάτια και το στόμα να ανοίγουν διάπλατα, β) το πρόσωπο και το σώμα να τρέμει, και να αποχρωματίζεται και γ) οι βλεφαρίδες να υψώνονται αποκαλύπτοντας το άσπρο των ματιών (Kumar, 2004. Wainwright, 1992). Ο φόβος αναφέρεται σε συναισθήματα που προκαλούνται από υπαρκτούς κινδύνους και συνοδεύεται από μια σειρά βιολογικών αλλαγών, οι οποίες

πηγάζουν από το αυτόνομο νευρικό σύστημα, μια αντίδραση γνωστή ως «fight or flight».

Η **αποστροφή-αηδία** εντάσσεται στα βασικά/πρωτογενή αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να κυμαίνεται από ήπια έως πολύ έντονη. Συνήθως συσχετίζεται με πράγματα που θεωρούνται μολυσματικά ή προσβλητικά. Το άτομο νιώθει αποστροφή/αηδία πρωτίστως από την αίσθηση της γεύσης, είτε αυτή τη βιώνει στην πραγματικότητα, είτε τη φαντάζεται, και δευτερευόντως νιώθει αποστροφή για οτιδήποτε άλλο προκαλεί παρόμοιο συναίσθημα από την αίσθηση της οσμής, της αφής, της όρασης, ή ακόμα και της ακοής (Fox & Stifter, 2005). Η έκφραση της αηδίας έχει παρατηρηθεί σε νεογέννητα σαν αντίδραση σε ξινές γεύσεις (Steiner, 1979, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Το άτομο έχει την έμφυτη τάση να απορρίπτει ουσίες που είναι βλαβερές για τον οργανισμό. Επιπλέον η αποστροφή μαθαίνεται και συσχετίζεται κυρίως με τη γεύση ή με την όσφρηση. Ακόμη και οι ιδέες μπορεί να προκαλέσουν αποστροφή, όπως η ιδέα για μόλυνση από το άγγιγμα αντικείμενων κτλ. Αντίθετα με το θυμό, το φόβο και τη λύπη, η αποστροφή συνδέεται με μείωση των καρδιακών παλμών (Miller, 1997, οπ. αναφ. στο Παππά, 2013). Στο συναίσθημα της αποστροφής παρατηρείται στην έκφραση του προσώπου α) οι βλεφαρίδες να ψηλώνουν, β) εμφανίζονται ρυτίδες στην μύτη, γ) ενώ τα μάγουλα φουσκώνουν. Παράλληλα, ψηλώνουν και τα δύο χείλη ή ψηλώνει το άνω χείλος και χαμηλώνει το κάτω χείλος, δ) τα μάτια στενεύουν και ε) συχνά το κεφάλι στρέφεται μακριά από την πηγή πρόκλησης του συγκεκριμένου ερεθίσματος (Kumar, 2004. Wainwright, 1992).

Η **έκπληξη** είναι ένα συναίσθημα που βιώνει κάποιο άτομο μετά από ένα απρόσμενο γεγονός. Η έκπληξη μπορεί να είναι μικρή, μέτρια ή μεγάλη. Μπορεί επίσης να είναι ευχαρίστηση ή δυσάρεστη. Πρόκειται για το μοναδικό συναίσθημα που άλλοτε χαρακτηρίζεται ως αρνητικό και άλλοτε ως θετικό, ανάλογα με το αν η έκπληξη είναι αρνητική ή θετική, αντίστοιχα. Η έκπληξη όπως όλα τα συναισθήματα έχει πολύ σύντομη διάρκεια. Η έκπληξη αποτυπώνεται στο πρόσωπο ως εξής: α) τα φρύδια ανασηκώνονται παίρνοντας ένα καμπυλωτό σχήμα. β) εμφανίζονται οριζόντιες ρυτίδες στο μέτωπο, γ) τα βλέφαρα ανοίγουν και το πάνω βλέφαρο σηκώνεται, ενώ το κάτω βλέφαρο κατεβαίνει, και δ) το σαγόνι πέφτει, έτσι ώστε τα χείλη και τα δόντια να διαχωρίζονται, χωρίς να παρατηρείται ένταση στην περιοχή γύρω από το στόμα (Ekman & Friesen, 1975). Συχνά η έκπληξη ακολουθείται από άλλα συναισθήματα, όπως το συναίσθημα του φόβου, της χαράς ή της σύγχυσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Το σχέδιο είναι μία μοναδική δραστηριότητα με περίπλοκη ανάπτυξη και εξέλιξη (Golomb, 1992). Θεωρείται ότι αποτελεί ένα αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του, και γι αυτό το λόγο τα σχέδια των παιδιών θεωρήθηκαν ότι ανοίγουν ένα παράθυρο στις σκέψεις και στα συναισθήματά του (Τόμας & Σίλκ, 1997).

Το παιδικό σχέδιο παρουσιάζει θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον για φοιτητές και επαγγελματίες σε μια ποικιλία ειδικοτήτων. Για παραπάνω από έναν αιώνα τα παιδικά σχέδια αποτελούν πρόσφορο πεδίο έρευνας για ένα μεγάλο και ανομοιογενές πλήθος ανθρώπων. Επιπλέον μπορούν να συμβάλουν και στην εκπαίδευση, διότι η ανάπτυξη της σχεδιαστικής τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες οπτικής αντίληψης και εκφραστικές δεξιότητες. Τα παιδικά σχέδια είναι χρήσιμα και στην κλινική ψυχολογία καθώς μπορούν να βοηθήσουν στην αξιολόγηση της προσωπικότητας ή στη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών. Επίσης η τέχνη έχει θεραπευτική αξία μέσω της συναισθηματικής έκφρασης που προσφέρει. Τέλος η ανάλυση ενός σχεδίου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία με όσα μας αποκαλύπτει για τις στρατηγικές αναπαράστασης αλλά και μέσω της παροχής πληροφοριών σχετικά με την σχεδιαστική ανάπτυξη, τις γνώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (Τόμας & Σίλκ, 1997).

Στο σχέδιο κυριαρχούν δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι η γνωστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, τα παιδικά σχέδια είναι γνωστικοί χάρτες της νοητικής ζωής του παιδιού. Μέσω του σχεδίου τα παιδιά αποκαλύπτουν τις ανώριμες αντιλήψεις που έχουν για τον κόσμο. Υποστηρικτής της άποψης αυτής είναι ο Jean Piaget, ο οποίος χρησιμοποίησε το παιδικό σχέδιο με σκοπό να επιβεβαιώσει τη θεωρία του για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου (Golomb, 1992). Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση περιλαμβάνει την προβολική σημασία των σχεδίων. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι το κάθε παιδί, προβάλλει στα σχέδια που δημιουργεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η πιο γνωστή ερευνήτρια που συντάχθηκε με αυτή την άποψη και ανέλυσε τα παιδικά σχέδια ως προβολές της εικόνας του εαυτού είναι η Karen Machover.

3.1. Η έκφραση συναισθημάτων στο παιδικό σχέδιο

Το σχέδιο θεωρείται ότι αποτελεί ένα ισχυρό μη λεκτικό εργαλείο για την προβολή συναισθημάτων ή ψυχολογικών διαθέσεων (Gombrich, 1972, οπ. αναφ. στο Picard & Brechet & Baldy, 2007). Γι αυτό το λόγο οι ψυχολόγοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδικά σχέδια (Cox 1992, όπ. αναφ. στο Picard et al., 2007). Έχει υποστηριχτεί ότι η τέχνη είναι μια διαδικασία με την οποία οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι συμπεριφορές και οι σχέσεις, μπορούν να απεικονιστούν σε συγκεκριμένες εικόνες (Burgess & Hartman, 1993). Η Αμερικάνικη Ακαδημία Παιδικής και Εφηβικής ψυχιατρικής (1988 οπ. αναφ. στο Burgess & Hartman, 1993) αναφέρει, ότι η χρησιμότητα των σχεδίων έγκειται στις πληροφορίες και στα συναισθήματα που τα συνοδεύουν.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση το περιεχόμενο των παιδικών ζωγραφιών είναι πολύ ενδιαφέρον για ερμηνεία ειδικά στην περίπτωση που θέλουμε να μελετήσουμε τη συναισθηματική ζωή των παιδιών. Είναι ευρέως γνωστό ότι ο Freud ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην τέχνη, τα σύμβολα και την προσωπικότητα. Ο Freud πίστευε ότι οι εικόνες είναι ξεχασμένες ή αποθηκευμένες αναμνήσεις και ότι ένας τρόπος αποκάλυψής τους είναι και η εικαστική έκφραση. Συνεπώς σύμφωνα με την θεωρία του, οι εικαστικές δημιουργίες ενός παιδιού επηρεάζονται από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τους φόβους του και ταυτόχρονα αποτελούν απελευθέρωση εγκλωβισμένων συναισθημάτων (Τόμας & Σίλκ, 1997).

Τα παιδικά σχέδια άρχισαν να χρησιμοποιούνται στην κλινική ψυχολογία και στην ψυχιατρική ως προβολικά τεστ και σε θεραπευτικές παρεμβάσεις (Burgess & Hartman, 1993). Οι προβολικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν επίσης και για την αξιολόγηση της προσωπικότητας αλλά και της ψυχολογικής προσαρμογής (Τόμας & Σίλκ, 1997).

3.2. Το παιδικό σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο

Για πάνω από εκατό χρόνια τα σχέδια των παιδιών έχουν επηρεάσει ερευνητικά διαφοροποιημένο κοινό όπως είναι οι ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και ιστορικοί της τέχνης. Το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στη σύγχρονη έρευνα, η οποία μελετά τα συναισθήματα του παιδιού. Το σχέδιο θεωρείται μια από τις αποτελεσματικότερες μορφές αυτό - έκφρασης και μπορεί να προσεγγίσει και να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι το σχέδιο είναι μια δημοφιλής δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο (Bosacki, Zorito & Dane, 2006). Σύμφωνα με τον Burt το παιδικό σχέδιο, είναι μια μέθοδος αυτοαποκάλυψης, που παρέχει πολύτιμη πρόσβαση στη φαντασία του παιδιού (Slee & Skrzypiec, 2015).

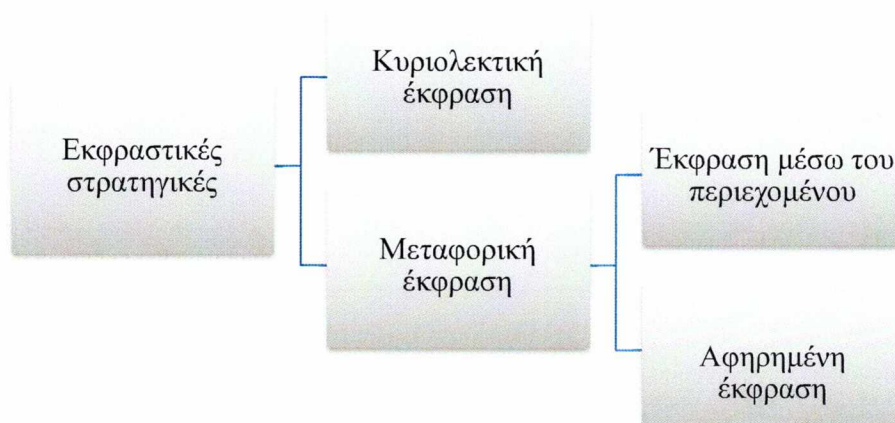
Η χρήση του παιδικού σχεδίου στην έρευνα ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, μπορεί να προσεγγίσει θέματα ευαίσθητα για τα παιδιά, τα οποία διστάζουν ή ντρέπονται να μιλήσουν γι αυτά. Για παράδειγμα πολλά παιδιά είναι απρόθυμα να μιλήσουν και να παραδεχτούν ότι εκφοβίζουν άλλους μαθητές ή ότι τα ίδια είναι θύματα εκφοβισμού (Andreou & Bonoti, 2010). Έτσι θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση είναι πιο εύκολο να διερευνηθούν με αυτό τον τρόπο, καθώς τα παιδιά εκφράζουν έμμεσα μέσω των ζωγραφιών τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού (Andreou & Bonoti, 2010).

Το παιδικό σχέδιο θεωρείται ένας τρόπος επικοινωνίας μέσα από το οποίο κατανοούμε καλύτερα τον κόσμο των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από το παιδικό σχέδιο, ενθαρρύνονται να μιλήσουν για ζητήματα που είναι σημαντικά γι'αυτά, με έναν τρόπο που έχει νόημα για τα ίδια. Η κατανόηση του κόσμου του παιδιού μέσω του σχεδίου παρέχει μια σειρά από πλεονεκτήματα όσο αφορά την έρευνα Είναι μια ανοικτή δραστηριότητα, οικεία για τα παιδιά.

Το παιδικό σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη ενός μεγάλου αριθμού θεμάτων όπως ψυχιατρικές διαταραχές, διατροφικές συνήθειες και προβληματική αντίληψη του σώματος (Slee & Skrzypiec, 2015).

3.3. Εκφραστικές Στρατηγικές

Η ικανότητα των παιδιών να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στο σχέδιο είναι ένα θέμα που παραμελήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την διεθνή βιβλιογραφία (Bonoti & Misailidi, 2006). Στα σχέδια των παιδιών η ψυχολογική διάθεση συμβολίζεται κυρίως με άμεσο τρόπο με την κυριολεκτική έκφραση που αποδίδεται μέσω των χαρακτηριστικών του προσώπου (π.χ συνοφρύωμα του προσώπου συμβολίζει την λύπη) (Picard & Brechet & Baldy,2007). Ωστόσο η ψυχολογική διάθεση του παιδιού μέσω του σχεδίου του μπορεί να δηλωθεί και με έμμεσο τρόπο δηλαδή με μεταφορική έκφραση που διακρίνεται στην έκφραση μέσω του περιεχομένου και στην αφηρημένη έκφραση. Η ψυχολογική διάθεση μέσω του περιεχομένου συμβολίζεται μεταφορικά με εικονική έκφραση και περιλαμβάνει αντικείμενα, τον καιρό, κ.α, ενώ η αφηρημένη έκφραση συμβολίζεται μεταφορικά με μη εικονικό τρόπο και περιλαμβάνει φυσικές ιδιότητες όπως είναι το χρώμα, οι γραμμές και το μέγεθος του σχεδίου. Για παράδειγμα το μαύρο χρώμα και το μικρό μέγεθος συμβολίζουν ένα αρνητικό συναίσθημα όπως είναι η λύπη (Picard et al., 2007). Σύμφωνα με την Goodman, (1968) η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται με έναν περιορισμένο αριθμό τρόπων σε ένα σχέδιο και διαφέρει ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, και το θέμα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο παιδικό σχέδιο.



Πίνακας 3.1 : Οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο παιδικό σχέδιο

3.3.1 Κυριολεκτική έκφραση

Μέσω της κυριολεκτικής έκφρασης η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται με άμεσο τρόπο διαμέσου της τροποποίησης των χαρακτηριστικών του προσώπου (Picard et al., 2007). Το συνοφρυωμένο πρόσωπο απεικονίζει άμεσα τη λύπη και το χαμογελαστό πρόσωπο την χαρά. Οι εκφραστικές στρατηγικές ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία. Σύμφωνα με έρευνα των Bonoti και Misailidi, (2006) τα παιδιά ξεκινούν να υιοθετούν τα χαρακτηριστικά του προσώπου στις ανθρώπινες φιγούρες και να απεικονίζουν συναισθηματικές εκφράσεις στην ηλικία των 4 ή 5 χρόνων ενώ η ικανότητα τους αυτή βελτιώνεται με την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί ότι η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου αναπτύσσεται από την ηλικία των 3 μέχρι 8 χρονών και ποικίλλει ανάλογα με το συναίσθημα. Ωστόσο τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την έκφραση του προσώπου για να εκφράσουν διάφορα συναισθήματα στις ζωγραφιές τους περίπου μετά τα 5 τους χρόνια (Brechet, Baldy & Picard, 2009). Η έκφραση του προσώπου είναι η στρατηγική που έχει ερευνηθεί πιο πολύ από όλες, αλλά και εκείνη που τα παιδιά αναγνωρίζουν ήδη από νεαρή ηλικία (Brun, 2001. Gross & Ballif, 1991).

Τα πρώτα συναισθήματα που απεικονίζει το παιδί στο σχέδιό του είναι η χαρά και η λύπη, και αργότερα απεικονίζει και άλλα συναισθήματα όπως είναι ο φόβος, ο θυμός και η αποστροφή – αηδία (Brechet et al., 2009). Για παράδειγμα το συναίσθημα της χαράς απεικονίζεται με γυρισμένο προς τα πάνω στόμα, και με ανοιχτά μάτια ενώ της λύπης με συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω και δάκρυα στα μάτια (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007). Ο φόβος απεικονίζεται με φρύδια σε συγκεκριμένη θέση, με ζιγκ ζαγκ στόμα, και τέλος με ορθάνοιχτα μάτια (Brechet et al., 2009). Ο θυμός, αναπαρίσταται με συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω, με τσακίσεις - πτυχώσεις στο πρόσωπο, με αναπαράσταση των δοντιών, και με κυματοειδείς γραμμές για τα χείλη (Brechet et al., 2009. Golomb, 1992). Συμπερασματικά το πρόσωπο αποτελεί το πιο εκφραστικό μέρος του ανθρώπου, και αυτό αποδεικνύεται και από τα σχέδια των παιδιών τα οποία περιλαμβάνουν μόνο ένα κεφάλι ή μια προτομή (Golomb, 1992).

Εκτός από την ηλικία και το φύλο, υποστηρίζεται ότι και το θέμα του σχεδίου επηρεάζει σημαντικά τη χρήση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής (Picard et al, 2007). Οι κυριολεκτικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα για να

απεικονίσουν τα συναισθήματα ενός ανθρώπου. Επίσης από τον συναισθηματικό χαρακτηρισμό του θέματος εξαρτάται και ποια στρατηγική θα επιλέξει το παιδί. Για παράδειγμα σε μια έρευνα των Picard και Gauthier (2012), τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο την κυριολεκτική στρατηγική για να απεικονίσουν μια ευτυχισμένη εικόνα, ενώ για την λυπημένη εικόνα χρησιμοποίησαν περισσότερο την μεταφορική στρατηγική.

Όσο αφορά το φύλο, τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο την κυριολεκτική έκφραση, από ότι τα αγόρια (Picard et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι τα κορίτσια συχνά συνδυάζουν την κυριολεκτική έκφραση με την μεταφορική (περιεχόμενο και αφηρημένη έκφραση). Αυτά τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως τα κορίτσια με τα αγόρια διαφέρουν ως προς τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων στα σχέδια τους (Picard et al., 2007).

Στρατηγική	Τρόπος απεικόνισης	Περιγραφή
Κυριολεκτική έκφραση	<u>Χαρακτηριστικά προσώπου</u>	<p>Χαρά: ανοικτά μάτια, χαμογελαστό στόμα</p> <p>Λύπη: δάκρυα στα μάτια, συνοφρυωμένο πρόσωπο</p> <p>Θυμός: συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω, τσακίσεις -πτυχώσεις στο πρόσωπο, αναπαράσταση των δοντιών, και κυματοειδείς γραμμές για τα χείλη.</p> <p>Φόβος: φρύδια σε συγκεκριμένη θέση, ζιγκ ζαγκ στόμα, και ορθάνοιχτα μάτια</p>

Πίνακας 3.2 : Οι τρόποι απεικόνισης που συνοδεύουν την κυριολεκτική έκφραση (Brechet et al., 2009. Golomb, 1992. Picard et al., 2007).

3.3.2 Μεταφορική έκφραση

Η ψυχολογική διάθεση στο σχέδιο μπορεί να απεικονιστεί και με έμμεσο τρόπο μέσω της μεταφορικής έκφρασης (Picard et al., 2007). Η μεταφορική έκφραση διακρίνεται σε δύο εκφραστικές στρατηγικές, την έκφραση του περιεχομένου και την αφηρημένη έκφραση (Ives, 1984. Jolley et al., 2004). Η έκφραση του περιεχομένου μπορεί να απεικονίζει μεταφορικά κάποια σκηνή ενώ η αφηρημένη έκφραση απεικονίζει τυπικές ιδιότητες όπως είναι τα χρώματα, οι γραμμές, και το μέγεθος (Jolley et al., 2004). Ωστόσο η χρήση των παραπάνω εκφραστικών στρατηγικών αναπτύσσεται και βελτιώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Ives, 1984). Με την ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν όλο και πιο πολλές στρατηγικές για κάθε συναίσθημα (έκφραση προσώπου, κίνηση σώματος, συμφραζόμενα συνθήματα) (Brechet et al., 2007). Η έκφραση μέσω του περιεχομένου αναπτύσσεται νωρίτερα από την αφηρημένη έκφραση και αυξάνεται με την ηλικία (Ives, 1984. Jolley et al., 2004).

Στην έρευνα της Ives (1984) προκειμένου να διερευνηθεί η ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τις ψυχολογικές διαθέσεις τους, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο, και ένα θυμωμένο δέντρο, και αντίστοιχα τρεις γραμμές. Στα σχέδια των δέντρων οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν και τις τρεις εκφραστικές στρατηγικές που είναι η κυριολεκτική έκφραση, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση. Ωστόσο στα σχέδια των γραμμών χρησιμοποίησαν την αφηρημένη έκφραση. Η εκφραστική ικανότητα ποικίλει ανάλογα με το θέμα που απεικονίζεται, δηλαδή αν είναι αναπαραστατικό (πχ δέντρο) ή μη αναπαραστατικό (πχ γραμμή). Επιπλέον οι μεταφορικές στρατηγικές συνδυάζονται με την κυριολεκτική έκφραση στα σχέδια ανθρώπων, αλλά δεν χρησιμοποιούνται ποτέ μόνες τους (Picard et al., 2007). Ενώ για την απεικόνιση συναισθημάτων σε άψυχα αντικείμενα όπως είναι το σπίτι και το δέντρο χρησιμοποιείται αποκλειστικά η χρήση της έκφρασης του περιεχομένου και ο συνδυασμός της με την αφηρημένη έκφραση.

3.3.2.1 Έκφραση μέσω του περιεχομένου

Η απεικόνιση της ψυχολογικής διάθεσης μπορεί να απεικονιστεί και μεταφορικά μέσω της έκφρασης του περιεχομένου. Η έκφραση του περιεχομένου διακρίνεται στο πλαίσιο και στην στάση του σώματος (Picard et al., 2007). Το πλαίσιο αναφέρεται σε στοιχεία του σχεδίου που δεν αποτελούν μέρος της κύριας ανθρώπινης φιγούρας (Brechet et al., 2009). Για παράδειγμα μπορεί να περιλαμβάνει συννεφάκια με διαλόγους ή άλλα άτομα ή αντικείμενα (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007). Τα λουλούδια, τα δώρα, ο ήλιος είναι παραστατικές ενδείξεις που συμβολίζουν την χαρά ενώ από την άλλη η βροχή, τα σύννεφα, ένα διαλυμένο σπίτι ή ένα μαραμένο λουλούδι πιθανόν συμβολίζουν την λύπη (Picard et al., 2007).

Από την άλλη η στάση του σώματος αφορά τις θέσεις των άκρων της ανθρώπινης φιγούρας στο παιδικό σχέδιο, και μπορεί να αναπαριστά το συναίσθημα. Για παράδειγμα το συναίσθημα της χαράς συμβολίζεται με σηκωμένα χέρια, ενώ το συναίσθημα της λύπης συμβολίζεται με τα χέρια κοντά στο σώμα, ή τοποθετημένα κοντά στο πρόσωπο, ενώ οι ώμοι είναι κατεβασμένοι (Picard et al., 2007). Στην ηλικία των 7 με 11 ετών παρατηρούμε πως τα παιδιά τείνουν να εκφράζουν την διάθεσή τους μη κυριολεκτικά και πιο συγκεκριμένα μέσω της σχεδίασης του περιεχομένου. Τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν την θέση του σώματος στα σχέδιά τους, καθώς και την έκφραση του προσώπου, προκειμένου να δηλώσουν το αντίστοιχο συναίσθημα. Η χρήση των στρατηγικών της στάσης του σώματος και του πλαισίου προκειμένου να εκφραστεί ένα συναίσθημα σε ένα σχέδιο εμφανίζεται μετά τα 8 χρόνια. Συνεπώς, εμφανίζεται αργότερα από την στρατηγική της έκφρασης του προσώπου, η οποία εμφανίζεται στα 5 χρόνια περίπου (Brechet et al., 2009). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τον Parsons (1987) που υποστήριξε ότι γύρω στην ηλικία των 7 χρόνων τα παιδιά εκφράζουν τις κυριολεκτικές ιδιότητες και τα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, επιδεικνύουν μια τεράστια ικανότητα να αποκωδικοποιήσουν τη συναισθηματική σημασία των κινήσεων του σώματος, ενώ σιγά σιγά αρχίζουν να χρησιμοποιούν και το περιεχόμενο.

3.3.2.2 Αφηρημένη έκφραση

Στην αφηρημένη έκφραση, η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται μεταφορικά. Το χρώμα, η γραμμή, και το μέγεθος αποτελούν μη παραστατικές ενδείξεις (Picard et al., 2007). Η εξαφάνιση του χρώματος, τα σκούρα χρώματα, και η αποκλειστική χρήση του μαύρου στις ζωγραφιές υποδηλώνουν τη λύπη, ενώ η ένταξη τουλάχιστον τριών νέων χρωμάτων συχνά υποδηλώνει τη χαρά. Σύμφωνα με ευρήματα τα παιδιά συνηθίζουν να επιλέγουν τρία χρώματα για να αποτυπώσουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, έτσι για την χαρά, χρησιμοποιούν συχνά το ροζ χρώμα, για την λύπη το μπλέ χρώμα, ενώ για το θυμό το κόκκινο χρώμα (Golomb, 1992). Από την άλλη όσον αφορά τις γραμμές, η κατεύθυνση των γραμμών υποδηλώνει το κυρίαρχο συναίσθημα (Golomb, 1992). Η παρουσία ομαλών και καμπύλων γραμμών υποδηλώνουν το συναίσθημα της χαράς ενώ, οι απότομες και κυματιστές γραμμές μπορεί να υποδηλώνουν την λύπη (Picard et al., 2007). Ωστόσο σημαντικό ρόλο παίζει και το μέγεθος καθώς ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι η αύξηση του μεγέθους κατά τουλάχιστον το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας, υποδηλώνει την χαρά ενώ, αντίστοιχα η μείωση του μεγέθους κατά 1/6 του ύψους υποδηλώνει τη λύπη (Picard et al., 2007).

Όσο αφορά την ανάπτυξη των αφηρημένων στρατηγικών, ο Ives (1984) υποστηρίζει ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών, αρχίζουν να αλλάζουν τις γραμμικές μορφές και να διαμορφώνουν το μέγεθος ή το είδος της γραμμής για να απεικονίσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι όταν ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 4 ετών να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο δέντρο, αυτά χρησιμοποίησαν ανοδικές και καμπύλες γραμμές για την απεικόνιση του πρώτου (χαρούμενο δέντρο), ενώ για την απεικόνιση του δεύτερου (λυπημένο δέντρο) χρησιμοποίησαν απότομες και γωνιακές γραμμές. Ωστόσο η ικανότητα αυτή των παιδιών να χρησιμοποιούν τα μέσα της αφηρημένης έκφρασης αυξάνεται με την ηλικία, αφού διαπιστώθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο ένα είδος αφηρημένης έκφρασης, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε θέση να συνδυάσουν διαφορετικά είδη. Ομοίως, οι Winston, Kenyon, Stewardson και Lepine (1995) ζήτησαν από τα παιδιά ηλικίας 6 με 12 ετών να δημιουργήσουν ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο δέντρο, και βρήκαν ότι τα παιδιά ηλικίας 6 ετών είχαν την τάση να χρησιμοποιούν κυριολεκτικές μορφές απεικόνισης και μόνο τα

μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποίησαν αφηρημένους τρόπους για να απεικονίσουν τα συναισθήματα, δηλαδή χρησιμοποίησαν την γραμμική κατεύθυνσης, το μέγεθος και το χρώμα (Bonoti & Misailidi, 2006).

Στρατηγική	Τρόπος απεικόνισης	Περιγραφή
Μεταφορική-Αφηρημένη έκφραση	<u>Μέγεθος</u>	Χαρά: Αύξηση Μεγέθους κατά το 1/6 του ύψους. Λύπη Θυμός Φόβος: Μείωση μεγέθους κατά το 1/6 του ύψους
	<u>Χρώμα</u>	Χαρά: Πρόσθεση τριών νέων χρωμάτων Λύπη Θυμός Φόβος: Σκούρα χρώματα, παρουσία μπλέ και μαύρου χρώματος Παρουσία κόκκινου χρώματος στον (θυμό)
	<u>Γραμμές</u>	Χαρά: Λείες, απαλές και καμπύλες γραμμές Λύπη Θυμός Φόβος: Απότομες και γωνιακές γραμμές

Πίνακας 3.4: Οι τρόποι απεικόνισης που συνοδεύουν την αφηρημένη έκφραση (Golomb, 1992. Picard et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, γίνεται σαφές ότι το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης, του εκφοβισμού και της βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου, έχει προκαλέσει ιδιαίτερη ανησυχία σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και σε επιστήμονες από τον χώρο της εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Τα διεθνή επιδημιολογικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της σχολικής τους ζωής πέφτουν θύματα καψωνιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών, πειραγμάτων, ψευτοπαλικαρισμών και άλλων μορφών ή τάσεων συμπεριφοράς τέτοιου είδους. Το φαινόμενο αυτό έχει αναγνωριστεί στην διεθνή βιβλιογραφία ως μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής (Schuster, 1996. Smith & Sharp, 1994). Οι συνέπειες που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση στα παιδιά ποικίλουν. Σχετίζονται με το θύτη, το θύμα, και τα παιδιά που παραμένουν θεατές μπροστά στις εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού (Ασημακόπουλος et al., 2000). Όπως αναφέρεται και στο πρώτο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας, οι συνέπειες της θυματοποίησης, επηρεάζουν συναισθηματικά όλους τους συμμετοχικούς ρόλους, που συμμετέχουν σε εκφοβιστικά περιστατικά στον χώρο του σχολείου.

Αν και το φαινόμενο της θυματοποίησης, έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια πλήθος ερευνητών, ωστόσο έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες για το πώς βιώνουν συναισθηματικά ο θύτης, το θύμα αλλά και όλοι οι παρευρισκόμενοι τα περιστατικά εκφοβισμού. Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ικανότητας παιδιών ηλικίας 11 - 12 ετών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του δράστη και του θύματος σε σκηνές θυματοποίησης, καθώς και να τα απεικονίζουν στο σχέδιο τους. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσει πιο εύκολα το φαινόμενο της θυματοποίησης, καθώς και να αναγνωρίσει το συναίσθημα που μπορεί να νιώθει ο κάθε συμμετοχικός ρόλος σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν αναπτύξει επαρκείς δεξιότητες γραμματισμού, διανύουν το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού όσο αφορά το σχέδιο, και μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τις

εκφραστικές στρατηγικές, για την απεικόνιση των συναισθημάτων (Picard et al., 2007).

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:
α) Ποια συναισθήματα πιστεύουν τα παιδιά ηλικίας 11 - 12 ετών ότι νιώθουν ο θύτης και το θύμα σε περιστατικά εκφοβισμού; β) Ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά ηλικίας 11 - 12 ετών, προκείμενου να απεικονίσουν στα σχέδια τους, το πώς νιώθει ο θύτης και το θύμα.

4.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, και με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε διεθνή επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα, προκύπτουν κάποιες υποθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αρχικά αναμένουμε ότι τα παιδιά ηλικίας 11 με 12 χρονών θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αντιληφθούν το φαινόμενο της θυματοποίησης καθώς και να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που μπορεί να νιώθει ο κάθε συμμετέχοντας, και ειδικότερα ο θύτης και το θύμα, σε περιστατικά εκφοβισμού. Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα αναφέρουν πως τα συναισθήματα που νιώθει το θύμα σε περιστατικά εκφοβισμού είναι ο φόβος, ο θυμός και η λύπη (Hodges, Malone, & Perry, 1997. Pellegrini et al., 1999, οπ.αναφ, στο Gamodega & Goossens, 2005). Από την άλλη αναμένουμε ότι τα παιδιά θα αποδώσουν στο θύτη το συναίσθημα της χαράς και του θυμού (Gamodega & Goossens, 2005).

Οι εκφραστικές στρατηγικές που πιθανόν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο, τα παιδιά αυτής της ηλικίας (11 με 12 χρονών) είναι η κυριολεκτική έκφραση, αφού πρόκειται για σχέδια ανθρώπων, επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο να απεικονίσουν με άμεσο τρόπο τα χαρακτηριστικά του προσώπου (Picard et al., 2007). Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή η έκφραση μέσω του περιεχομένου, και η αφηρημένη έκφραση, αναμένεται να συνδυαστούν με την κυριολεκτική έκφραση αλλά να μην χρησιμοποιηθούν μόνες τους (Picard et al., 2007).

4.3.Μεθοδολογία της έρευνας

4.3.1. Δείγμα- Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 64 μαθητές (33 αγόρια) και μαθήτριες (31 κορίτσια) της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 11 με 12 χρονών. Πιο συγκεκριμένα από το 1^ο δημοτικό Νέας Ιωνίας συμμετείχαν δύο τμήματα της Ε' τάξης και δύο τμήματα της Στ' τάξης. Συνολικά συμμετείχαν 33 μαθητές της Ε' τάξης (22 αγόρια και 11 κορίτσια), και 31 μαθητές της Στ' τάξης (11 αγόρια και 20 κορίτσια).

Πίνακας 4.1: Κατανομή Δείγματος ανά φύλο.

Φύλο	<i>f</i>	%
Αγόρια	33	51,5
Κορίτσια	31	48,4
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας 4.2 : Κατανομή δείγματος ανά τάξη

Φύλο	<i>f</i>	%
Ε' τάξη Δημοτικού	33	51,5
Στ' τάξη Δημοτικού	31	48,4
Σύνολο	64	100,0

4.3.2. Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2014. Πριν την έναρξη της συλλογής δεδομένων η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τον Διευθυντή και Υποδιευθυντή του 1^ο Δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας, προκειμένου να τους ενημερώσει για το σκοπό της έρευνας, για το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και για την συλλογή δεδομένων.

Στην συνέχεια αφού πήρε την απαραίτητη άδεια από τους Διευθυντές, ήρθε σε επικοινωνία με τους δασκάλους των τεσσάρων τμημάτων, δύο τμημάτων της Ε'

τάξης και δύο τμημάτων της Στ' τάξης, τους ενημέρωσε για την διαδικασία, και ορίστηκαν συγκεκριμένες ώρες για την έρευνα. Η ερευνήτρια επισκεπτόταν το σχολείο από την ώρα λειτουργίας του μέχρι και την λήξη του ημερήσιου προγράμματος. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, συστηνόταν στο εκάστοτε τμήμα, ενημέρωνε τα παιδιά – μαθητές για την ιδιότητά της, καθώς και για τον λόγο που τους επισκέφθηκε.

Μετά από αυτή την ενημέρωση, διευκρινιζόταν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Ζητούσε από ένα παιδί κάθε φορά να την ακολουθήσει σε μια άλλη αίθουσα που είχε παραχωρηθεί από το σχολείο για τον σκοπό της διεξαγωγής της έρευνας. Στην αίθουσα αυτή ήταν μόνο η ερευνήτρια και το εκάστοτε παιδί κάθε φορά. Όταν ολοκληρωνόταν η διαδικασία το προηγούμενο παιδί που είχε τελειώσει φώναζε το επόμενο να κατέβει στην αίθουσα. Η όλη διαδικασία διαρκούσε μισή ώρα με τρία τέταρτα για το κάθε παιδί. Οι υπόλοιποι μαθητές συνέχιζαν κανονικά, με το δάσκαλο τους, το μάθημα της ημέρας.

4.3.2.1. Προετοιμασία

Η προετοιμασία για την διεξαγωγή της έρευνας για κάθε παιδί ήταν συγκεκριμένη. Αρχικά η ερευνήτρια καλωσόριζε το παιδί στην τάξη. Στην συνέχεια με την βοήθεια του παιδιού και με ερωτήσεις που του έκανε συμπλήρωνε τα δημογραφικά στοιχεία του, όπως είναι το όνομα του, το φύλο του και την ημερομηνία γέννησης. Στην συνέχεια η ερευνήτρια συμπλήρωνε την ημερομηνία που πραγματοποιείται η εξέταση, καθώς επίσης και την ηλικία του παιδιού σε μήνες σύμφωνα με την χρονολογία γέννησης του. Μετά την συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων, η ερευνήτρια έκανε μια σύντομη συζήτηση με το παιδί-μαθητή προκειμένου να νιώσει άνετα και να αποβάλει τον άγχος και την ντροπή που μπορεί να ένιωθε, εξαιτίας της συμμετοχής του στην έρευνα. Οι ερωτήσεις που του έκανε ήταν διάφορες ερωτήσεις γνωριμίας. Αρχικά το ρωτούσε «Αν του αρέσει το σχολείο;» «Αν έχει φίλους στο σχολείο;» «Αν έχει αδερφάκια;» «Πώς του αρέσει να περνά τον ελεύθερο χρόνο του;» και άλλες ερωτήσεις οι οποίες προέκυπταν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

4.3.2.2. Έργο εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα

Αφού πλέον το παιδί ένιωθε οικεία η ερευνήτρια ξεκινούσε μια κουβέντα μαζί του προκειμένου να εξοικειωθεί με λέξεις που δηλώνουν κάποια συναισθήματα. Έτσι η ερευνήτρια έκανε κάποιες γενικές ερωτήσεις στο παιδί, του τύπου «Αν έχεις αισθανθείς ποτέ λυπημένος;» «Αν έχει αισθανθεί η μαμά του χαρούμενη;» «Αν θυμώνει με τα αδέρφια του;» Με αυτή την διαδικασία το παιδί εξοικειωνόταν με τις λέξεις που δηλώνουν κάποιο συναίσθημα, και η ερευνήτρια διαπίστωνε κατά πόσο το παιδί γνωρίζει και κατανοεί το κάθε βασικό συναίσθημα, όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος, καθώς και τις συνθήκες που συντελούν στη δημιουργία του κάθε συναισθήματος.

4.3.2.3. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων

Σε αυτό το σημείο ακολούθησε το έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων. Η ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί πέντε εικόνες προσώπων με τα βασικά συναισθήματα: χαρά –λύπη –θυμό –φόβο, και ένα πρόσωπο που δεν αισθάνεται τίποτα. Επιλέχθηκαν τα παραπάνω συναισθήματα καθώς, το συναίσθημα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου, της έκπληξης και της αποστροφής αποτελούν τα βασικά συναισθήματα (Ekman, 1982. Brechet, Picard & Baldy, 2007). Με ερωτήσεις της ερευνήτριας του τύπου «Μπορείς να μου πεις ποιο παιδί είναι θυμωμένο; » ή «Ποιο παιδί είναι χαρούμενο;» ζητήθηκε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του κάθε προσώπου στην εικόνα. Για το κάθε φύλο χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές εικόνες (για τα κορίτσια, εικόνες κοριτσιών, και για τα αγόρια, εικόνες αγοριών). Μόλις το παιδί απαντούσε, η ερευνήτρια κατέγραφε την απάντηση σε σωστή και λάθος χωρίς να απαντά ή να δείχνει στο παιδί την συμπλήρωση. Το ίδιο ακολούθησε για όλους τους συμμετέχοντες.

4.3.2.4. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος (ιστορία)

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας με τις εικόνες προσώπων, η ερευνήτρια ανακοίνωνε στο παιδί ότι θα του διαβάσει μια ιστορία, την οποία θα πρέπει να ακούσει προσεκτικά, για να της πει στη συνέχεια πως αισθάνεται το κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτή. Η ιστορία είχε ως εξής: « Ο Γιώργος είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της Στ' τάξης που έχει βάλει στο μάτι τον Περικλή, ένα παιδί από την Δ' Δημοτικού. Ο Γιώργος κοροϊδεύει και απειλεί τον Περικλή καθημερινά, του σκίζει τα τετράδια, τον σπρώχνει ή τον χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν τον αφήνει να παίξει με τους φίλους του στο διάλειμμα». Όπως και με τις εικόνες παραπάνω, η ερευνήτρια ανάλογα με το φύλο του παιδιού άλλαζε τα ονόματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Έτσι για τα κορίτσια συμμετέχοντες οι πρωταγωνιστές ήταν η Μαρία (θύτης), και η Αγγελική (θύμα), ενώ για τα αγόρια συμμετέχοντες οι πρωταγωνιστές ήταν ο Γιώργος (θύτης) και ο Περικλής (θύμα). Η ερευνήτρια αφού διάβαζε στο παιδί την παραπάνω ιστορία, του ζητούσε να της πει, πως πιστεύει ότι αισθάνονται οι δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας (για παράδειγμα «πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος\η Μαρία (θύτης);» Αν κάποιο παιδί, δεν είχε καταλάβει, η ερευνήτρια του διάβαζε ξανά την ιστορία.

4.3.2.5. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος σε εικόνες

Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να της δείξει στις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν και στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες προσώπων, πως νιώθουν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας (για παράδειγμα «Δείξε μου στις εικόνες πως νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής\η Αγγελική;» Το παιδί έδειχνε μια από τις εικόνες, και η ερευνήτρια σημείωνε το συναίσθημα, που απεικονίζεται στην εικόνα που της έδειξε το παιδί.

4.3.2.6. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη\θύματος σε σχέδια

Σ' αυτό το σημείο της διεξαγωγής της έρευνας, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να ζωγραφίσει, πως νομίζει ότι αισθάνεται ο Γιώργος\η Μαρία, δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά του, ότι αισθάνονται οι δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας. Το παιδί είχε στην διάθεσή του σελίδες Α4, μολύβι και ξυλομπογιές όλων των χρωμάτων, και όταν

ήταν έτοιμο, ξεκινούσε να ζωγραφίζει. Ο χρόνος που είχε το κάθε παιδί στην διάθεσή του δεν ήταν συγκεκριμένος, αλλά εξαρτιόταν από το ίδιο το παιδί και από αυτό που ζωγράφιζε. Πρώτα η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να της ζωγραφίσει πως νομίζει ότι αισθάνεται ο Γιώργος, δηλαδή το παιδί πρώτα ζωγράφιζε τον δράστη. Στην συνέχεια αφού τελείωνε με το πρώτο σχέδιο, η ερευνήτρια του ζητούσε να της ζωγραφίσει πως νομίζει ότι αισθάνεται το θύμα, δηλαδή «Μπορείς να μου ζωγραφίζεις πως νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής;» Μετά το τέλος του κάθε σχεδίου, η ερευνήτρια παρότρυνε το παιδί να της μιλήσει για αυτό που έφτιαξε. «Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιο σου;» «Τι ακριβώς ζωγράφισες;» Αφού το παιδί ολοκλήρωνε και τα δύο σχέδια, του θύτη και του θύματος, η ερευνήτρια του ζητούσε να ζωγραφίσει και ένα τρίτο σχέδιο. «Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (δηλαδή ούτε χαρά, ούτε λύπη, ούτε κανένα άλλο συναίσθημα). Το σχέδιο αυτό αποτέλεσε το σχέδιο αναφοράς, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως βάση σύγκρισης, για τα δύο προηγούμενα σχέδια του θύτη και του θύματος, προκειμένου να αναλυθούν οι εκφραστικές στρατηγικές που προτίμησε να χρησιμοποιήσει το παιδί για να απεικονίσει τα συναισθήματα του δράστη και του θύματος, καθώς και αν απεικόνισε το συναίσθημα που ανέφερε στην ερευνήτρια πριν αρχίσει να σχεδιάζει.

4.3.2.7. Ανάλυση Δεδομένων

Η ερευνήτρια ανέλυσε και τα τρία σχέδια μαζί. Κάθε φορά συνέκρινε το σχέδιο αναφοράς με τα σχέδια του θύτη και του θύματος. Με αυτό τον τρόπο εντόπιζε τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί στο σχέδιο τόσο του θύτη όσο και του θύματος, και τις κατέγραφε. Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται οι εκφραστικές στρατηγικές, που χρησιμοποιηθήκαν από τα παιδιά, ανά συναίσθημα. Η παρουσία κάθε εκφραστικής στρατηγικής στο σχέδιο, βαθμολογούνταν με 1 και η απουσία της με 0.

Τα δεδομένα της έρευνας καταχωρήθηκαν στην βάση δεδομένων SPSS και στη συνέχεια αναλύθηκαν. Από αυτή την ανάλυση, προέκυψαν κάποια αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 4.3. Εκφραστικές Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά για την έκφραση συναισθημάτων, και η περιγραφή τους

Στρατηγική	Τρόπος απεικόνισης	Περιγραφή
Κυριολεκτική	<u>Έκφραση προσώπου</u>	<p>Χαρά: Ανοικτά μάτια, χαμογελαστό στόμα</p> <p>Λύπη: Δάκρυα στα μάτια, συνοφρυωμένο πρόσωπο</p> <p>Θυμός: Συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω, τσακίσεις -πτυχώσεις στο πρόσωπο, αναπαράσταση των δοντιών, και κυματοειδείς γραμμές για τα χείλη.</p> <p>Φόβος: Ανοικτό ή τρεμουλιαστό στόμα φρύδια σε συγκεκριμένη θέση και ορθάνοιχτα μάτια</p>
Μεταφορική – Έκφραση μέσω του περιεχομένου	<u>Πλαίσιο σχεδίου</u>	<p>Λέξεις: συννεφάκια με λόγια.</p> <p>Αντικείμενα: κατεστραμμένα τετράδια, σχολικές τσάντες, θρανία, ποδοσφαιρική μπάλα, δέντρα, παγκάκι</p> <p>Καιρός: παρουσία του ήλιου</p>
	<u>Στάση σώματος</u>	<p>Χαρά: Τα χέρια του ανθρώπου είναι ζωγραφισμένα να σηκώνονται.</p> <p>Λύπη: Τα χέρια του ανθρώπου είναι ζωγραφισμένα κοντά στο πρόσωπο ή στο σώμα, και οι ώμοι πεσμένοι.</p> <p>Θυμός: Τα χέρια είναι σηκωμένα, ή πίσω από τους γοφούς, ή κάνουν γροθιές.</p> <p>Φόβος: Τα χέρια είναι</p>

		σηκωμένα ή κρύβουν το πρόσωπο
Μεταφορική - Αφηρημένη	<u>Μέγεθος</u>	Χαρά: Αύξηση Μεγέθους κατά το 1/6 του ύψους. Λύπη Θυμός Φόβος: Μείωση μεγέθους κατά το 1/6 του ύψους
	<u>Χρώμα</u>	Χαρά: Πρόσθεση τριών νέων χρωμάτων Λύπη Θυμός Φόβος: Μείωση χρωμάτων και παρουσία μαύρου και μπλέ χρώματος
	<u>Γραμμές</u>	Χαρά: Λείες, απαλές και καμπύλες γραμμές Λύπη Θυμός Φόβος: Απότομες και γωνιακές γραμμές

4.4. Αποτελέσματα

4.4.1. Έργο αναγνώρισης συναισθημάτων

Η πλειοψηφία των παιδιών, μπόρεσε να αναγνωρίσει και τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο), αλλά και την απουσία συναισθήματος (τίποτα), στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες. Επιπλέον, τα παιδιά φάνηκε να κατανοούν το κάθε συναίσθημα, και κατά την διάρκεια εξοικείωσης με λέξεις που δηλώνουν συναίσθημα. Στο έργο εξοικείωσης με τις λέξεις, όλοι οι μαθητές, χρησιμοποίησαν σωστά παραδείγματα για το κάθε συναίσθημα, που αισθάνονται οι ίδιοι, αλλά και η οικογένεια τους. Με το έργο αναγνώρισης συναισθημάτων, η ερευνήτρια, επιχειρούσε να διερευνήσει το βαθμό στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν με επιτυχία τα συγκεκριμένα συναισθήματα στις εικόνες. Όποιο παιδί δεν ανταποκρινόταν με επιτυχία στην αναγνώριση συναισθημάτων, δεν θα συνέχιζε στην έρευνα. Κανένα παιδί δεν αποκλείστηκε όμως, καθώς όλα αναγνώρισαν με επιτυχία όλα τα συναισθήματα.

Πίνακας 4.1: Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες

	<i>f</i>	%
Χαρά	64	100,0
Λύπη	64	100,0
Θυμός	63	98,4
Φόβος	64	100,0
Τίποτα	64	100,0
Σύνολο	64	100,0

4.4.2. Αναγνώριση συναισθημάτων θύτη

Τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος διερευνήθηκαν με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος ήταν να δείξουν το συναίσθημα του δράστη και του θύματος σε εικόνες προσώπων, και ο δεύτερος να ζωγραφίσουν πώς αισθάνεται ο θύτης και το θύμα. Όσον αφορά στα συναισθήματα του θύτη η ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά αναγνώρισαν στις εικόνες πώς ο θύτης αισθάνεται κυρίως θυμό 57,8 %, και χαρά 26,6%, αλλά ακολουθεί η απουσία συναισθήματος 15,6 %. Στα σχέδια των παιδιών, τα συναισθήματα είναι παρόμοια. Πιο συγκεκριμένα ο θυμός επιλέγεται σε ποσοστό 54,7 %, η χαρά σε ποσοστό, 31,3 %, και η απουσία συναισθήματος σε ποσοστό, 14,1%, ενώ το συναίσθημα του φόβου και της λύπης δεν προτιμάται καθόλου από τους συμμετέχοντες. Συμπερασματικά και από τους δύο τρόπους διερεύνησης (εικόνες- σχέδια), προκύπτει ότι τα παιδιά ηλικίας 11 με 12 χρονών, θεωρούν ότι ο θύτης σε σκηνές θυματοποίησης νιώθει κυρίως θυμό και χαρά.

Πίνακας 4.2: Ποια συναισθήματα αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι νιώθει ο θύτης (εικόνες)

	<i>f</i>	%
Χαρά	17	26,6
Λύπη	0	0,0
Θυμός	37	57,8
Φόβος	0	0,0
Τίποτα	10	15,6
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας 4.3: Ποια συναισθήματα σχεδίασαν τα παιδιά, ότι νιώθει ο θύτης (σχέδιο)

	<i>f</i>	%
Χαρά	20	31,3
Λύπη	0	0,0
Θυμός	35	54,7
Φόβος	0	0,0
Τίποτα	9	14,1
Σύνολο	64	100,0

4.4.3. Αναγνώριση συναισθημάτων θύματος

Η ανάλυση των δεδομένων, για τα συναισθήματα του θύματος, έδειξε πως τα παιδιά αναγνώρισαν στις εικόνες ότι το θύμα νιώθει κυρίως λύπη 68,8 %, και φόβο 29,7 %, ενώ το συναίσθημα του θυμού, επιλέχτηκε από έναν μόνο μαθητή 1,6 %. Η απουσία συναισθήματος (τίποτα), καθώς και το συναίσθημα της χαράς δεν αναφέρθηκαν καθόλου ως συναισθήματα του θύματος από τα παιδιά. Στα σχέδια των παιδιών, η λύπη επιλέγεται σε ποσοστό, 76,6 %, ο φόβος σε ποσοστό, 21,9 %, ενώ μόνο ένας μαθητής, επιλέγει να σχεδιάσει το θύμα, θυμωμένο 1,6 %. Και στα σχέδια των παιδιών, το συναίσθημα της χαράς, και η απουσία συναισθήματος (τίποτα), δεν σχεδιάστηκε από κανένα παιδί. Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι και στους δύο τρόπους διερεύνησης, τα παιδιά ηλικίας 11 με 12 χρονών, αναγνωρίζουν ότι το θύμα νιώθει κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο, σε περιστατικά εκφοβισμού.

Πίνακας 4.4: Ποια συναισθήματα αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι νιώθει το θύμα (εικόνες)

	<i>f</i>	%
Χαρά	0	0,0
Λύπη	44	68,8
Θυμός	1	1,6
Φόβος	19	29,7
Τίποτα	0	0,0
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας 4.5: Ποια συναισθήματα σχεδίασαν τα παιδιά, ότι νιώθει το θύμα (σχέδιο)

	<i>f</i>	%
Χαρά	0	0,0
Λύπη	49	76,6
Θυμός	1	1,6
Φόβος	14	21,9
Τίποτα	0	0,0
Σύνολο	64	100,0

4.4.4. Εκφραστικές στρατηγικές

Η ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές, υλοποιήθηκε με τον εξής τρόπο: η ερευνήτρια συνέκρινε το σχέδιο αναφοράς, με τα σχέδια του δράστη και του θύματος, προκειμένου να εντοπίσει τις διάφορες εκφραστικές στρατηγικές, που χρησιμοποίησαν τα παιδιά. Οι διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά υπάρχουν αναλυτικά στον πίνακα 4.3 στην ανάλυση δεδομένων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά τόσο στο σχέδιο του θύτη, όσο και στο σχέδιο του θύματος χρησιμοποίησαν την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή απεικόνισαν το συναίσθημα με τις εκφράσεις του προσώπου. Συγκεκριμένα στο σχέδιο του θύτη, το σύνολο των παιδιών χρησιμοποίησε την κυριολεκτική στρατηγική, καθώς επίσης και στο σχέδιο του θύματος. Δηλαδή και οι 64 συμμετέχοντες, χρησιμοποίησαν τις εκφράσεις προσώπου, για να απεικονίσουν στο σχέδιό τους το συναίσθημα του δράστη και του θύματος. Αμέσως μετά την κυριολεκτική έκφραση, προτιμήθηκε το πλαίσιο σχεδίου, η στάση του σώματος και η αφηρημένη έκφραση. Πιο αναλυτικά στο σχέδιο του θύτη, το πλαίσιο σχεδίου, προτιμήθηκε σε ποσοστό, 17,2 % , ενώ στο σχέδιο του θύματος, το πλαίσιο σχεδίου σε ποσοστό, 18,8 %. Η στάση του σώματος στο σχέδιο του δράστη, καθώς και στο σχέδιο του θύματος χρησιμοποιήθηκε, από τους συμμετέχοντες σε ποσοστό, 57,8%.

Η αφηρημένη έκφραση, στο σχέδιο του θύτη, επιλέγεται σε ποσοστό, 89,1% ενώ στο σχέδιο του θύματος σε ποσοστό, 84,4%. Από την εκφραστική στρατηγική της αφηρημένης έκφρασης, οι μαθητές έδειξαν προτίμηση στο χρώμα και στο μέγεθος, και λιγότερο στις γραμμές. Συγκεκριμένα ορισμένοι συμμετέχοντες, απεικόνιζαν τον δράστη πιο μεγάλο από το θύμα, και τα χρώματα που χρησιμοποίησαν για την απεικόνιση του δράστη ήταν πιο σκούρα από αυτά του θύματος. Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο (πλαίσιο σχεδίου - στάση σώματος) και η αφηρημένη έκφραση συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση, και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους.

Πίνακας 4.6: Οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιηθήκαν για την απεικόνιση συναισθημάτων στο σχέδιο του θύτη.

	<i>f</i>	%
Έκφραση προσώπου	64	100,0
Στάση σώματος	37	57,8
Πλαίσιο σχεδίου	11	17,2
Αφηρημένη έκφραση	57	89,1
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας 4.7 : Οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιηθήκαν για την απεικόνιση συναισθημάτων στο σχέδιο του θύματος.

	<i>f</i>	%
Έκφραση προσώπου	64	100,0
Στάση σώματος	37	57,8
Πλαίσιο σχεδίου	12	18,8
Αφηρημένη έκφραση	54	84,4
Σύνολο	64	100,0

4.5. Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίων θύτη\θύματος

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διαδικασία της έρευνας είχε την εξής μορφή: Τα σχέδια των παιδιών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με το σχέδιο αναφοράς, δηλαδή με το τρίτο σχέδιο, προκειμένου να διερευνηθούν οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί για το σχέδιό του, αλλά και ο τρόπος απεικόνισης των συναισθημάτων του θύτη και του θύματος, αλλά και γενικότερα η απεικόνιση μιας σκηνής θυματοποίησης.

Για παράδειγμα μια μαθήτρια της Στ' τάξης, του δημοτικού, μετά το τέλος της αφήγησης της ιστορίας, ανέφερε στην ερευνήτρια, «Η Μαρία (θύτης), είναι η αρχηγός της τάξης, έχει όλα τα κορίτσια με το μέρος της. Όλες την φοβούνται. «Η Αγγελική (θύμα), είναι ένα κορίτσι μοναχικό και νιώθει φόβο, μην τυχόν και την

πειράξει κανείς» Η μαθήτρια έδειξε στις εικόνες πως ο θύτης δηλαδή η Μαρία αισθάνεται θυμό, και πως το θύμα δηλαδή η Αγγελική νιώθει λύπη. Στο σχέδιο του θύτη ανέφερε «Ζωγράφισα την Μαρία, να νιώθει πολύ θυμό, να κοιτάει την Αγγελική στα μάτια και να την προσβάλλει συνεχώς. Στο σχέδιο του θύματος ανέφερε «Ζωγράφισα την Αγγελική, λυπημένη, καθώς είναι χτυπημένη. Κάθεται μόνη της στο παγκάκι της αυλής του σχολείου και κλαίει» Στο τρίτο σχέδιο αναφοράς λέει η μαθήτρια χαρακτηριστικά «Ζωγράφισα ένα κορίτσι όρθιο, να κοιτάει κάπου στο άπειρο, και να μην αισθάνεται τίποτα» Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι η μαθήτρια αναφέρει και στους τρεις τρόπους διερεύνησης δηλαδή στις εικόνες, στις ερωτήσεις, αλλά και στο σχέδιο, ότι ο θύτης δηλαδή η Μαρία νιώθει θυμό, και το θύμα νιώθει λύπη.

Στο σχέδιο του δράστη - θύτη η μαθήτρια ζωγράφισε τον δράστη να αισθάνεται θυμό, να προσβάλλει το θύμα και να της έχει σκίσει τα τετράδια. Συγκρίνοντάς το με το σχέδιο αναφοράς, διαπιστώνεται ότι έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση του προσώπου, (κυριολεκτική έκφραση), καθώς στο σχέδιο του θύτη, η ανθρώπινη φιγούρα, αισθάνεται θυμό (συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω, τσακίσεις -πτυχώσεις στο πρόσωπο, φρύδια γυρισμένα προς τα κάτω, και κυματοειδείς γραμμές για τα χείλη) ενώ στο σχέδιο αναφοράς το στόμα είναι σε ευθεία γραμμή και γενικά οι γραμμές του προσώπου είναι λείες και απαλές. Επίσης έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς στο σχέδιο του θύτη η μαθήτρια, ζωγράφισε τον θύτη, να τοποθετεί τα χέρια πίσω από τους γοφούς, χαρακτηριστικό στοιχείο του θυμού. Στο πλαίσιο σχεδίου εντάσσεται το συννεφάκι με τα λόγια του θύτη «Μην ξανατολμήσεις να κάνεις παρέα, τα άλλα κορίτσια!!!» καθώς και τα σκισμένα τετράδια του θύματος. Στο συγκεκριμένο σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί και η αφηρημένη έκφραση. Η μαθήτρια ζωγράφισε τον θύτη μεγαλύτερο από το θύμα, σε όρθια στάση. Χρησιμοποίησε διάφορα χρώματα, προκειμένου να το χρωματίσει, δηλαδή δεν το άφησε ασπρόμαυρο, όπως το σχέδιο αναφοράς.

Στο σχέδιο του θύματος, η μαθήτρια ζωγράφησε το θύμα να κλαίει, να κάθεται μόνη της στην αυλή του σχολείου. Συγκρίνοντας το με το σχέδιο αναφοράς, διαπιστώνουμε, ότι έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση προσώπου (κυριολεκτική έκφραση), καθώς υπάρχουν δάκρυα στα μάτια. Έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος καθώς το θύμα είναι καθισμένο, και με το ένα χέρι να πιάνει την πληγή του. Στο πλαίσιο σχεδίου εντάσσεται η τσάντα του θύματος, και γενικά το τοπίο και ο χώρος της αυλής (ήλιος, δέντρο, παγκάκι). Και στο σχέδιο του θύματος χρησιμοποιήθηκε η αφηρημένη έκφραση με το μέγεθος του θύματος να είναι μικρότερο από αυτό του θύτη, και να υπάρχουν χρώματα και στο θύμα.



Εικόνα 1α :Σχέδιο θύτη-θύματος



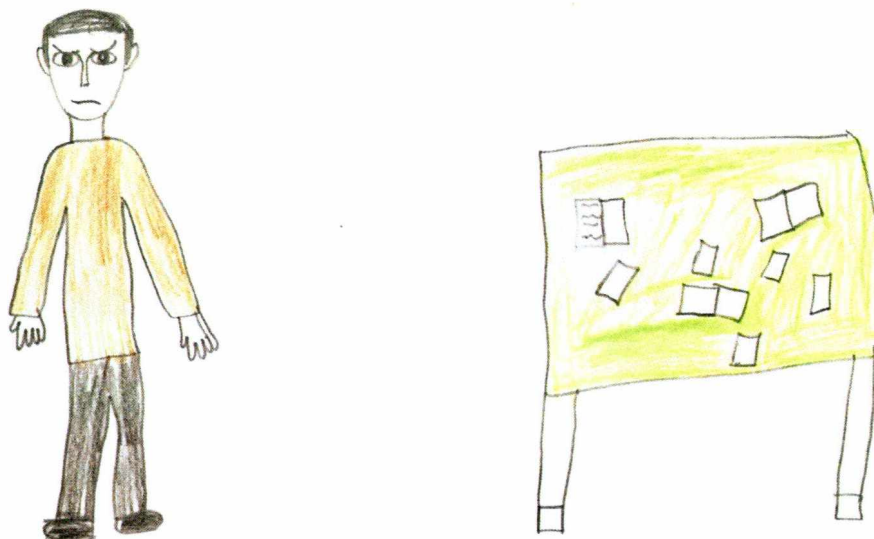
Εικόνα 1β : Σχέδιο αναφοράς

Ένα ακόμη ενδιαφέρον παράδειγμα, είναι αυτό ενός παιδιού που φοιτά στην Ε' τάξη του δημοτικού. Ο ίδιος μαθητής μετά το τέλος της ιστορίας αναφέρει στην ερευνήτρια: «Ο Γιώργος είναι πολύ θυμωμένος, σκίζει τα τετράδια του Περικλή κρυφά». «Ο Περικλής μόλις μπαίνει στην τάξη, και αντικρίσει τα τετράδια του σκισμένα, θα νιώσει πολύ λυπημένος». Όταν ζητήθηκε από τον μαθητή να δείξει στις εικόνες τα συναισθήματα που νιώθει ο θύτης και το θύμα, ο μαθητής έδειξε για το θύτη ότι νιώθει θυμό, και για το θύμα ότι νιώθει λύπη. Στο σχέδιο του θύτη (εικόνα 2α) αναφέρει τα εξής: «Ζωγράφισα τον Γιώργο, θυμωμένο. Στέκεται δίπλα στο θρανίο του Περικλή, και του έχει σκίσει τα τετράδια και τα βιβλία». Από την άλλη στο σχέδιο του θύτη (εικόνα 2β), αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα τον Περικλή, λυπημένο, να κλαίει, και να βλέπει τα τετράδια του κατεστραμμένα και σκισμένα». Και με τους τρεις τρόπους διερεύνησης, δηλαδή με τις ερωτήσεις, τις εικόνες και με το σχέδιο, ο μαθητής αναφέρει, ότι ο δράστης αισθάνεται θυμό και ότι το θύμα αισθάνεται λύπη.

Στο σχέδιο του δράστη ο μαθητής ζωγράφισε, τον δράστη να αισθάνεται θυμό. Αυτό αποκαλύπτεται από την έκφραση του προσώπου (κυριολεκτική έκφραση), καθώς το στόμα και τα φρύδια του θύτη είναι συνοφρυωμένα και γυρισμένα προς τα κάτω. Επίσης έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς στο σχέδιο του θύτη, ο μαθητής ζωγράφισε τον θύτη, να έχει τα χέρια του κοντά στο σώμα. Στο πλαίσιο σχεδίου εντάσσεται το θρανίο και τα σκισμένα τετράδια του θύματος. Στο συγκεκριμένο σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί και η αφηρημένη έκφραση, καθώς ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει στο σχέδιο του διάφορα χρώματα, και επίσης στο πρόσωπο του θύματος έχει χρησιμοποιήσει έντονες και γωνιακές γραμμές, για να σχεδιάσει τα φρύδια και το στόμα.

Στο σχέδιο του θύματος, ο μαθητής ζωγράφισε το θύμα να κλαίει, οπότε διαπιστώνεται ότι έχει χρησιμοποιήσει την έκφραση του προσώπου (κυριολεκτική έκφραση), δηλαδή ζωγράφισε το θύμα, με δάκρυα στα μάτια και με στόμα γυρισμένο προς τα κάτω. Επίσης στο ίδιο σχέδιο έχει αξιοποιηθεί η στάση του σώματος, δηλαδή ο μαθητής ζωγράφισε το θύμα σε όρθια στάση, να στέκεται πίσω από το θρανίο του με αποτέλεσμα να μην φαίνονται τα πόδια του. Στο πλαίσιο σχεδίου εντάσσεται το θρανίο του θύματος μαζί με τα σκισμένα τετράδια. Και στο σχέδιο του θύματος

χρησιμοποιήθηκε η αφηρημένη έκφραση, ο μαθητής χρωμάτισε τα δάκρυα του θύματος με γαλάζιο χρώμα, και γενικότερα χρησιμοποίησε χρώμα σε όλο το σχέδιο.



Εικόνα 2α: Σχέδιο θύτη

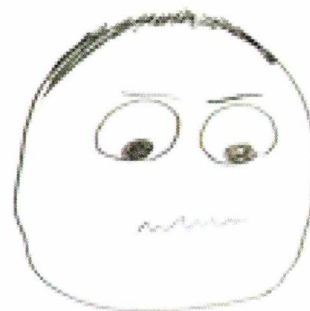


Εικόνα 2β: Σχέδιο θύματος

4.5.1. Παραδείγματα σχεδίων με έκφραση προσώπου



Εικόνα 3: Σχέδιο θύματος



Εικόνα 4: Σχέδιο θύματος

Στην εικόνα 3 ο μαθητής έχει ζωγραφίσει το θύμα φοβισμένο. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Έχω ζωγραφίσει τον Περικλή, ο οποίος νιώθει έντονο φόβο εξαιτίας του Γιώργου». Στο σχέδιο του έχει χρησιμοποιήσει την έκφραση του προσώπου, καθώς το στόμα του θύματος είναι ανοικτό ή τρεμουλιαστό και έχει ορθάνοιχτα μάτια. Με φόβο στο πρόσωπο απεικόνισε το θύμα και ένας άλλος μαθητής. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου του είπε χαρακτηριστικά στην ερευνήτρια: « Ζωγράφισα τον Περικλή μόνο στο πρόσωπο, για να φαίνεται πιο ξεκάθαρα τι νιώθει. Ο Περικλής νιώθει φοβισμένος». Στο συγκεκριμένο σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η έκφραση του προσώπου, αφού το θύμα είναι φοβισμένο, με ζιγκ ζαγκ στόμα και ορθάνοιχτα μάτια



Εικόνα 5: Σχέδιο θύματος

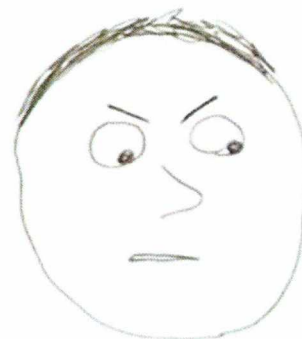


Εικόνα 6: Σχέδιο θύματος

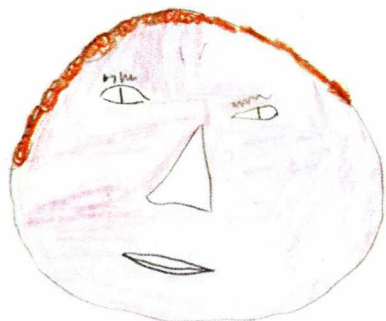
Στις εικόνες 5 και 6 το θύμα εμφανίζεται λυπημένο με δάκρυα στα μάτια και στόμα γυρισμένο προς τα κάτω (έκφραση προσώπου). Στο πρώτο σχέδιο η μαθήτρια αναφέρει: «Ζωγράφισα την Αγγελική, λυπημένη, γιατί στεναχωριέται που τις φέρεται έτσι η Μαρία. Η Αγγελική είναι γλυκιά και ήρεμη κοπέλα», ενώ στο δεύτερο σχέδιο ο μαθητής χαρακτηριστικά λέει: « Ζωγράφισα τον Περικλή να κλαίει. Στενοχωριέται και λυπάται που του φέρεται τόσο άδικα ο Γιώργος».



Εικόνα 7: Σχέδιο θύτη



Εικόνα 8: Σχέδιο θύτη



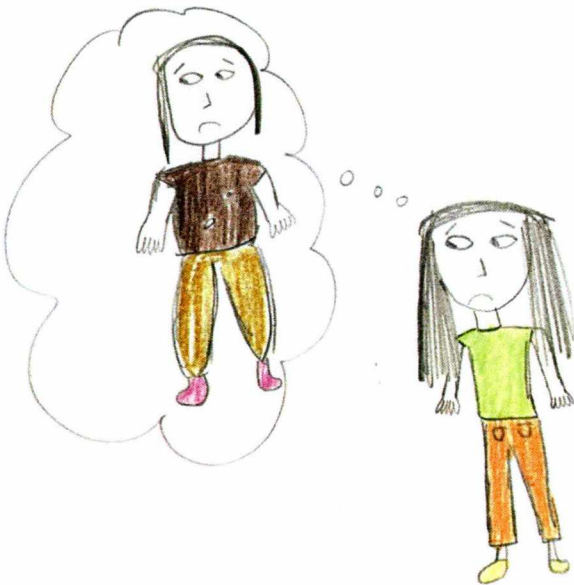
Εικόνα 9: Σχέδιο θύτη



Εικόνα 10: Σχέδιο θύτη

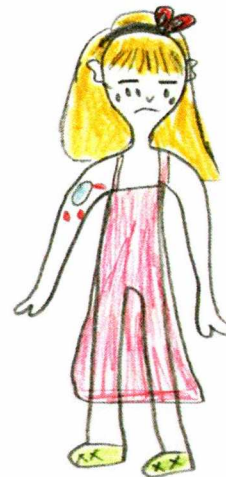
Στις εικόνες 7, 8, 9 και 10 απεικονίζονται θύτες. Στις τρεις πρώτες εικόνες την 7 την 8 και την 9, οι θύτες νιώθουν θυμό, ενώ στην εικόνα 10 ο θύτης αισθάνεται χαρά. Πιο συγκεκριμένα στην εικόνα 7, ο θύτης είναι θυμωμένος (συνοφρυωμένο στόμα, γυρισμένο προς τα κάτω, τσακίσεις -πτυχώσεις στο πρόσωπο, αναπαράσταση των δοντιών, και κυματοειδείς γραμμές για τα χείλη). Στο συγκεκριμένο σχέδιο εκτός από την έκφραση προσώπου, έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς ο μαθητής έχει ζωγραφίσει τον θύτη να σφίγγει το μπράτσο του, δείχνοντας στο θύμα την δύναμη του. Ο μαθητής όταν τελείωσε το σχέδιο του είπε χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα τον Γιώργο θυμωμένο, ο οποίος ετοιμάζεται να δώσει μπουριά στον Περικλή». Στην εικόνα 8 έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η έκφραση προσώπου, αφού ο θύτης είναι θυμωμένος (στόμα και φρύδια γυρισμένα προς τα κάτω). Ο μαθητής είπε για το σχέδιό του: « Ζωγράφισα έναν πολύ θυμωμένο άνθρωπο». Στην εικόνα 9, όπου έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η έκφραση προσώπου (ζιγκ- ζαγκ φρύδια, θυμωμένα μάτια και κατακόκκινο πρόσωπο από τον θυμό), ο μαθητής αναφέρει: « Ζωγράφισα τον Γιώργο να νιώθει πολύ θυμό. Έχει νευριάσει πολύ με τον Περικλή». Τέλος στο σχέδιο 10 ο θύτης εμφανίζεται να νιώθει χαρά, και όχι θυμό όπως στα προηγούμενα σχέδια. Η μαθήτρια όταν τελείωσε το σχέδιο της είπε χαρακτηριστικά: « Ζωγράφισα την Μαρία να γελάει, να βλέπει την Αγγελική και να σκέφτεται τι να της κάνει». Στο συγκεκριμένο σχέδιο εκτός από την έκφραση προσώπου έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς η μαθήτρια ζωγράφησε το θύτη να έχει το χέρι κοντά στο κεφάλι για να σκεφτεί τι θα κάνει στο θύμα.

4.5.2. Παραδείγματα σχεδίων με πλαίσιο σχεδίου



Εικόνα 11: Σχέδιο θύματος

Στις εικόνες 11 και 12 τα θύματα είναι λυπημένα. Το στόμα του θύματος είναι γυρισμένο προς τα κάτω, και με δάκρυα στα μάτια. Και στις δύο εικόνες έχει χρησιμοποιηθεί η έκφραση προσώπου, για να εκφραστεί το συναίσθημα της λύπης. Στο σχέδιο 11 η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει ένα συννεφάκι (πλαίσιο σχεδίου), μέσα στο οποίο έχει ζωγραφίσει ξανά το θύμα, δηλαδή την Αγγελική. Η μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα την Αγγελική λυπημένη, γιατί η Μαρία την έχει κάνει να αισθάνεται άσχημα για τον εαυτό της. Σκέφτεται τον εαυτό της άσχημο και νιώθει λύπη». Στην εικόνα 12 η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει το θύμα να κλαίει. Εκτός όμως από τα δάκρυα που αποτελούν χαρακτηριστικό της έκφρασης προσώπου, η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει στο θύμα και το πλαίσιο σχεδίου, δηλαδή την πληγή με το αίμα στο χέρι του θύματος. Η μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα την Αγγελική να κλαίει, γιατί η Μαρία την χτύπησε και της έκανε πληγή στο χέρι».



Εικόνα 12: Σχέδιο θύματος



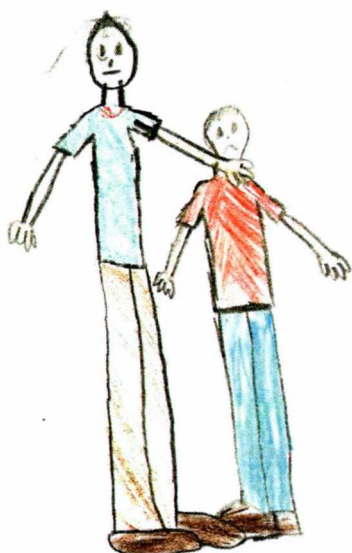
Εικόνα 13: Σχέδιο θύτη



Εικόνα 14: Σχέδιο θύτη

Στις εικόνες 13 και 14 είναι θύτες. Στο πρώτο σχέδιο στην εικόνα 13 ο θύτης νιώθει θυμό. Έχει το στόμα γυρισμένο προς τα κάτω και ορθάνοιχτα μάτια (έκφραση προσώπου), επίσης στο σχέδιο υπάρχουν και σκισμένα φύλλα από τετράδιο (πλαίσιο σχεδίου). Συγκεκριμένα η μαθήτρια είπε: «Ζωγράφισα την Μαρία να σκίζει τα τετράδια της Αγγελικής με πολύ θυμό». Στην εικόνα 14 υπάρχει απουσία συναισθήματος, καθώς η μαθήτρια ζωγράφισε το θύτη να μην νιώθει τίποτα. Στο δεύτερο σχέδιο όπως και στο πρώτο υπάρχουν σελίδες από τετράδια (πλαίσιο σχεδίου). Εκτός από το πλαίσιο σχεδίου έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς τα χέρια του θύτη είναι ψηλά σηκωμένα, και κρατάνε τα τετράδια. Η μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα την Μαρία, να σκίζει τα τετράδια και τις εργασίες της Αγγελικής. Αυτή την στιγμή δεν νιώθει τίποτα απολύτως».

4.5.3. Παραδείγματα σχεδίων με στάση σώματος



Εικόνα 15: Σχέδιο θύτη

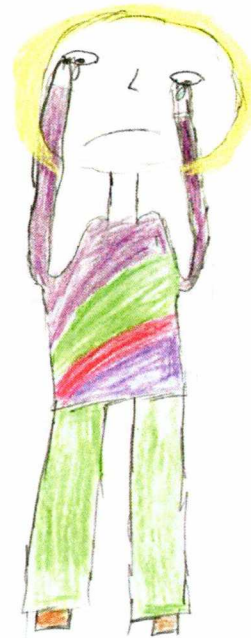


Εικόνα 16: Σχέδιο θύτη

Τα παραπάνω σχέδια απεικονίζουν τους θύτες (Γιώργος - Μαρία). Στο πρώτο σχέδιο, εικόνα 15, ο θύτης δεν αισθάνεται κανένα συναίσθημα. Στο σχέδιο επίσης απεικονίζεται και το θύμα (πλαίσιο σχεδίου). Ο θύτης με τα χέρια του τραβάει το θύμα προς το μέρος του (στάση σώματος). Επίσης στην εικόνα ο θύτης απεικονίζεται μεγαλύτερος από το θύμα (αφηρημένη έκφραση - μέγεθος). Ο μαθητής είπε για το σχέδιο του: «Ζωγράφισα τον Γιώργο να τραβάει τον Περικλή από τους φίλους του, και να μην τον αφήνει να παίξει». Στο δεύτερο σχέδιο ο θύτης, δηλαδή η Μαρία εμφανίζεται χαρούμενη, με χαμογελαστό στόμα, γυρισμένο προς τα πάνω, και με ανοιχτά μάτια (έκφραση προσώπου), ενώ τα χέρια της είναι στη μέση (στάση σώματος). Η μαθήτρια είπε για το σχέδιο της: «Ζωγράφισα την Μαρία να είναι όμορφη, γιατί αισθάνεται περήφανη για τον εαυτό της».



Εικόνα 17: Σχέδιο θύματος



Εικόνα 18: Σχέδιο θύματος

Τα παραπάνω σχέδια απεικονίζουν το θύμα - Αγγελική να νιώθει λύπη. Στην πρώτη εικόνα το θύμα έχει το στόμα γυρισμένο προς τα κάτω, και δάκρυα στα μάτια (έκφραση προσώπου). Επίσης η μαθήτρια έχει χρησιμοποιήσει και την στάση του σώματος, καθώς τα χέρια του θύματος είναι ζωγραφισμένα κοντά στο πρόσωπο, όπως λέει και η ίδια: «Ζωγράφισα την Αγγελική να νιώθει φόβο και να κλαίει, γιατί της συμπεριφέρεται άσχημα η Μαρία». Στο άλλο σχέδιο το θύμα απεικονίζεται επίσης με στόμα γυρισμένο προς τα κάτω και με δάκρυα στα μάτια (έκφραση προσώπου), ενώ τα χέρια του θύματος είναι ζωγραφισμένα κοντά στο πρόσωπο (στάση σώματος). Η μαθήτρια λέει χαρακτηριστικά: «Ζωγράφισα την Αγγελική, να κλαίει και να λυπάται, να κρύβει τα δάκρυα της για να μην την δουν οι συμμαθητές της».

4.5.4. Παραδείγματα σχεδίων με αφηρημένη έκφραση



Εικόνα 19: Σχέδιο θύτη-θύματος

Στην παραπάνω εικόνα, ο θύτης απεικονίζεται μεγαλύτερος από τα θύμα (αφηρημένη έκφραση – μέγεθος), προκειμένου να φανεί ότι υπερέχει σε δύναμη από το θύμα. Στην εικόνα ο θύτης χαμογελά (χαμογελαστό στόμα, γυρισμένο προς τα πάνω – έκφραση προσώπου). Επίσης έχει χρησιμοποιηθεί και η στάση του σώματος, καθώς ο θύτης έχει σηκωμένα τα χέρια από το σώμα. Στο σχέδιο εμφανίζεται και το θύμα (πλαίσιο σχεδίου). Επίσης η μαθήτρια αναφέρει πως επειδή η Μαρία είναι πολύ χαρούμενη, την ζωγράφισα με έντονα και φωτεινά χρώματα όπως είναι το κίτρινο, το κόκκινο και το ρόζ (αφηρημένη έκφραση – χρώμα). Η μαθήτρια είπε για το σχέδιο της στην ερευνήτρια: «Ζωγράφισα την Μαρία, η οποία χαίρεται και χοροπηδάει, γι' αυτό είναι τα χέρια της ψηλά και τα πόδια της στραβά».



Εικόνα 20: Σχέδιο Θύτη

Στην εικόνα 20, απεικονίζεται η Μαρία – θύτης θυμωμένη με φρύδια γυρισμένα προς τα κάτω και πτυχώσεις – τσακίσεις στο πρόσωπο (έκφραση προσώπου). Εκτός από την έκφραση του προσώπου η μαθήτρια έχει χρησιμοποιήσει και την στάση του σώματος, (τα χέρια είναι δίπλα στους γοφούς). Στο σχέδιο επίσης απεικονίζεται και πλαίσιο σχεδίου (η μπλούζα του θύτη με την επιγραφή «Bullying»). Επίσης ο θύτης απεικονίζεται πολύ μεγάλος, προκειμένου να φανεί ότι υπερτερεί σε δύναμη από το θύμα (αφηρημένη έκφραση – μέγεθος). Επίσης η μαθήτρια χρησιμοποίησε στο συγκεκριμένο σχέδιο σκουρόχρωμα χρώματα με την παρουσία μαύρου, μπλέ και καφέ χρώματος, προκειμένου να συμβολίσει το συναίσθημα του θυμού (αφηρημένη έκφραση – χρώμα) και επίσης στην έκφραση του προσώπου έχει χρησιμοποιήσει έντονες μαύρες γραμμές για τα χαρακτηριστικά του προσώπου (αφηρημένη έκφραση – γραμμές).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή βίας που τα τελευταία χρόνια οι έρευνες το έχουν αναδείξει σε ένα κοινωνικό φαινόμενο μέγιστης σημασίας, ειδικά όταν αυτό αρχίζει να εκδηλώνεται ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού. Κύριο χαρακτηριστικό του αποτελεί η χρήση διάφορων μορφών βίας σε σταθερή βάση για μεγάλο χρονικό διάστημα από συνομηλίκους με απώτερο στόχο την πρόκληση πόνου ή αναστάτωσης σε αδύναμους μαθητές (Smith & Sharp, 1994).

Σύμφωνα με τους Hawker και Boulton, (2000) ο εκφοβισμός σε μεγάλο βαθμό θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα επιζήμια μορφή επιθετικότητας δεδομένου ότι συνδέεται με επιβλαβή κοινωνικό-συναισθηματικά και σωματικά αποτελέσματα για όλα τα άτομα που εμπλέκονται (θύτες, θύματα και όλοι οι παρευρισκόμενοι). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 χρόνων, η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός επικρατεί περισσότερο εκεί όπου είναι πιο πιθανό να υπάρχουν ομάδες και το θύμα να αισθάνεται στοχευμένο, ανήμπορο, και να μην μπορεί να ξεφύγει, π.χ. τα σχολεία (Slee & Skrzypiec, 2015).

Τα στοιχεία αυτά το καθιστούν αυτόματα ένα ιδιαίτερα σοβαρό φαινόμενο της κοινωνίας και παράλληλα εξαιρετικά ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση. Ωστόσο υπάρχουν λίγες έρευνες που να μελετούν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος και για το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθει ο κάθε συμμετοχικός ρόλος.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο παιδιά ηλικίας 11 - 12 ετών αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα που νιώθει ο θύτης και το θύμα. Κατά την διάρκεια της έρευνας προέκυψαν διάφορα ευρήματα, και μας οδήγησαν σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία αναφέρονται παρακάτω. Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας για τα συναισθήματα του θύματος, ταυτίζονται, ως προς τα συναισθήματα της λύπης με τις αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, καθώς και με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, που αναφέρονται στο τρίτο κεφάλαιο.

5.1. Συναισθήματα που αποδίδονται στο θύτη και στο θύμα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 11 – 12 ετών, πιστεύουν ότι ο δράστης σε περιστατικά εκφοβισμού νιώθει κυρίως θυμό και κάποιες φορές χαρά, ενώ το θύμα αισθάνεται κυρίως λύπη και κάποιες φορές φόβο. Τα ίδια αποτελέσματα για τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος μας έδωσαν και οι τρεις τρόποι διερεύνησης (ερωτήσεις, εικόνες, σχέδια).

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα ερευνών, που μελετούν τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος. Σύμφωνα με έρευνα του Borg (1998), τρία είναι τα πιο διαδεδομένα συναισθήματα που νιώθουν τα θύματα σε μια σκηνή θυματοποίησης. Το ένα τρίτο από τα θύματα νιώθουν εκδίκηση, θυμό και αυτολύπηση, ενώ το ένα τέταρτο από τα θύματα κατά την διάρκεια του εκφοβισμού αισθάνεται αδιαφορία για την κατάσταση, και αβοήθητο να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Υπάρχουν μικρές διαφορές στην εκδήλωση συναισθημάτων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αγόρια θύματα νιώθουν περισσότερο εκδίκηση για τον θύτη, ενώ τα κορίτσια νιώθουν αυτολύπηση. Σύμφωνα με τους Batsche και Knoff (1994), το θύμα αισθάνεται φόβο και ανησυχία στο περιβάλλον όπου πραγματοποιείται ο σχολικός εκφοβισμός, καθώς η παρουσία ενός θύτη στο σχολείο, δημιουργεί κλίμα φόβου και αναστάτωσης για τα θύματα του.

Οι Camodeca και Goossens (2005) υποστηρίζουν ότι τα θύματα αισθάνονται θυμωμένα επειδή πιστεύουν πως για τις αρνητικές ενέργειες εναντίον τους, είναι υπεύθυνοι άλλοι. Επιπρόσθετα οι Camodeca και Goossens (2005), αναφέρουν ότι οι θύτες όπως και τα θύματα αισθάνονται θυμό. Σύμφωνα με την Νεστορίδου et al. (2010), τα θύματα συνήθως εκδηλώνουν την ψυχική τους αναστάτωση με κλάμα, φόβο ή θυμό.

Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο αφορά τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθει ο θύτης και το θύμα σε μια σκηνή θυματοποίησης.

5.2. Εκφραστικές Στρατηγικές

Σύμφωνα με τα σχέδια των παιδιών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τόσο στο σχέδιο του θύτη, όσο και στο σχέδιο του θύματος, προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν την κυριολεκτική έκφραση, μέσω της έκφρασης του προσώπου. Οι μεταφορικές στρατηγικές, δηλαδή η στάση του σώματος και το πλαίσιο σχεδίου, δεν χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους, αλλά συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση. Αμέσως μετά την έκφραση προσώπου, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προτίμησαν την αφηρημένη έκφραση (χρώμα, μέγεθος, γραμμές) και στην συνέχεια τις άλλες δύο εκφραστικές στρατηγικές (πλαίσιο σχεδίου, στάση σώματος).

Οι κυριολεκτικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα για να απεικονίσουν τα συναισθήματα ενός ανθρώπου. Τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο την κυριολεκτική έκφραση στα σχέδια των ανθρώπων, τα οποία και συνδυάζουν με τις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές. Οι μεταφορικές στρατηγικές (πλαίσιο σχεδίου – στάση σώματος) δεν χρησιμοποιούνται μόνες τους σε σχέδια ανθρώπων (Picard et al.(2007). Οι Brechet et al.(2009), αναφέρουν πως σύμφωνα με τα αναπτυξιακά δεδομένα, τα παιδιά πρώτα χρησιμοποιούν την κυριολεκτική έκφραση και μετά την μεταφορική. Η έκφραση του προσώπου είναι η στρατηγική που έχει ερευνηθεί πιο πολύ από όλες, αλλά και εκείνη που τα παιδιά αναγνωρίζουν ήδη από νεαρή ηλικία (Brun, 2001. Gross & Ballif, 1991).

Επιπλέον αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Slee & Skrzypiec, (2015) στην οποία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μέσα από σχέδια, αφηγήσεις και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, και ορισμών του τι είναι η θυματοποίηση. Η παραπάνω έρευνα χρησιμοποίησε ως ερευνητικό εργαλείο το παιδικό σχέδιο και κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης. Έτσι λοιπόν οι Slee & Skrzypiec, (2015) παρατήρησαν ότι η πλειοψηφία των θυτών απεικονίστηκε να χαμογελά, και ένα μικρό ποσοστό 38 % να εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός. Αντίθετα η πλειοψηφία των παιδιών ζωγράφησε το θύμα με αρνητικό συναίσθημα να κλαίει, σε ποσοστό 91 %. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα οι εκφράσεις του ανθρώπου στο σχέδιο αντανakλούν και τις αντιλήψεις των παιδιών για αυτούς τους ρόλους (θύτης – θύμα). Επιπλέον έχει υποστηριχθεί ότι ο τρόπος που το παιδί

απεικονίζει το μέγεθος και την τοποθέτηση του θύτη ή του θύματος, δείχνει την συναισθηματική στάση του παιδιού απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικότερος περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν πολύ μικρό ($N = 64$) και όχι αντιπροσωπευτικό. Επίσης η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από μια μόνο περιοχή της πόλης του Βόλου, γεγονός που θα μπορούσε να αλλοιώσει τα αποτελέσματα. Ένας μόνο εκπαιδευτικός του σχολείου δεν ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί με την ερευνήτρια. Έτσι αν η έρευνα επαναλαμβανόταν, θα ήταν ιδανικό να επιλέγονταν μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να είναι πιο αξιόπιστα και έγκυρα τα αποτελέσματα.

5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για μια σειρά ερευνών στην Ελλάδα που να διερευνούν τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρωταγωνιστές σε περιστατικά εκφοβισμού. Αρχικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα η οποία θα διερευνήσει τα συναισθήματα που νιώθει ο θύτης και το θύμα, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά, σε διαφορετικές ηλικίες, όχι μόνο στην ηλικία των 11 με 12 χρονών, και στην συνέχεια να συγκριθούν τα αποτελέσματα μεταξύ τους. Εκτός όμως από τους ίδιους τους μαθητές, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα η οποία θα μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τα συναισθήματα που αισθάνεται ο θύτης και το θύμα. Τέλος θα μπορούσε να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες το πως αισθάνεται ο κάθε συμμετοχικός ρόλος (παρατηρητής, βοηθός δράστη, ενισχυτής, υπερασπιστής θύματος) σε μια σκηνή θυματοποίησης, και όχι μόνο ο θύτης και το θύμα.

5.5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τις έρευνες και με την σχετική βιβλιογραφία που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα. Στην συγκεκριμένη έρευνα ωστόσο, διερευνώνται για πρώτη φορά οι αντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρωταγωνιστές σε σκηνές θυματοποίησης στο παιδικό σχέδιο. Μέσα από το σχέδιο, τα παιδιά μπόρεσαν να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο της θυματοποίησης και να μιλήσουν γι' αυτό που έφτιαξαν.

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το παιδικό σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο, και μας έδωσε επιπρόσθετες πληροφορίες για το φαινόμενο της θυματοποίησης. Τα σχέδια των παιδιών αντικατοπτρίζουν τις σκέψεις που έχουν στο μυαλό τους, και τον τρόπο του πως σκέφτονται (Slee & Skrzypiec, 2015). Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε πως τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν την σχολική τους τάξη, και την αυλή του σχολείου ως μέρος εκδήλωσης εκφοβιστικών περιστατικών. Επίσης στα σχέδια τους απεικόνισαν κυρίως περιστατικά σωματικής θυματοποίησης όπου ο θύτης χτυπάει, σπρώχνει, δημιουργεί μελανιές και πληγές στο θύμα. Εκτός από την σωματική θυματοποίηση, στα σχέδια τους απεικόνισαν και την λεκτική θυματοποίηση, όπου ο δράστης κοροϊδεύει το θύμα, γελάει εις βάρος του και το απειλεί. Όσο αφορά το μέγεθος των σχεδίων, ο θύτης απεικονίστηκε μεγαλύτερος από το θύμα και να υπερτερεί σε δύναμη. Από την άλλη το θύμα ζωγραφίστηκε μικρότερο από το θύτη, σωματικά κακοποιημένο με μελανιές και πληγές ή να είναι μόνο του καθισμένο σε ένα παγκάκι, να κλαίει μόνο του ή να κρύβεται για να μην δουν οι άλλοι ότι κλαίει.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως το παιδικό σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί ένα μέσο διερεύνησης των αντιλήψεων των παιδιών για θέματα ευαίσθητα όπως αυτό της θυματοποίησης. Επίσης συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν το φαινόμενο της θυματοποίησης, και τα συναισθήματα που νιώθει ο δράστης και το θύμα, καθώς μπορούν να μπουν στην θέση του θύτη και του θύματος και να κατανοήσουν το πώς αισθάνονται ο καθένας ξεχωριστά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η θυματοποίηση αποτελεί διαχρονικό και υπαρκτό φαινόμενο στην σχολική πραγματικότητα με σοβαρές συνέπειες για όσους εμπλέκονται σε αυτή. Το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης, του εκφοβισμού και της βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου, έχει προκαλέσει ιδιαίτερη ανησυχία σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και σε επιστήμονες από τον χώρο της εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Αν και το bullying τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, σε όλο τον κόσμο, δεν έχει διεξαχθεί έρευνα που διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία συμβάλει στο γεγονός ότι μας δίνει πληροφορίες για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης αλλά και της ενσυναίσθητης κατανόησης, καθώς ερευνούμε κατά πόσο είναι σε θέση τα παιδιά να μπουν στην θέση του θύτη και του θύματος και να κατανοήσουν τα συναισθήματα που αισθάνονται οι δυο αυτοί συμμετοχικοί ρόλοι. Από τα σχέδια των παιδιών και από τα συναισθήματα που αντιστοιχούν στο θύμα, καταλαβαίνουμε αν συνειδητοποιούν ότι η θυματοποίηση είναι ένα αρνητικό φαινόμενο με πολλές συνέπειες για τα θύματα της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2015 από www.googobits.com/EmotionalBullying.mht
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25
- Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές στάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σελ. 227-244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Andreou, E. & Bonoti, F. (2010). Children's Bullying Experiences Expressed through Drawings and Self-Reports. *School Psychology International*, 31(2), 164–177.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Περιοδικό «Εγκέφαλος»*, Τόμος 46, Τεύχος 2. Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2000). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη
- Βασιλείου, Π. Σ. (2005). Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού, *Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικός αποκλεισμός, μειονότητες και φύλο»*. Κατεύθυνση Εγκληματολογία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών- Τμήμα Κοινωνιολογίας
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός / Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες*. Διδακτορική, διατριβή, Βόλος, 2011.

- Bandura, A. (1977). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Benitez, L.J & Justicia, F. (2006). *Bullying: description and analysis of the phenomenon*. Dept. of Developmental and Educational Psychology, University of Granada. Spain
- Berger, K. S. (2007) 'Update on Bullying at School: Science Forgotten?', *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21, 65-78.
- Besag, E.V. (1989) & Olweus, D. (1993). *What is Bullying*. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2015 από www.youthviolence.edschool.virginia.edu.mht
- Bonoti, F. & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 495-502.
- Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18 (4), 433-444.
- Bosacki, S. L., Marini, Z. A. and Dane, A. V. (2006) 'Voices from the Classroom: Pictorial and Narrative Representations of Children's Bullying Experiences', *Journal of Moral Education* 35, 231-45.
- Brechet, C., Picard, D. & Baldy, R. (2007). Expression des emotions dans le dessin d'un home chez l'enfant de 5 a 11 ans. *Canadian Journal of Experimental psychology*, 61(2), 142-153.
- Brechet, C., Baldy, R. & Picard, D. (2009). How does Sam feel? : Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Brun, P. (2001). La vie emotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions. *Enfance*, 3, 221-225.
- Burgess, A. W. & Hartman, C. R. (1993). Children's drawings. *Child Abuse & Neglect*, 17, 161-168.
- Βουϊδάσκης, Κ. Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(2), 186–197.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' Τόμος (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ., Μ. Σόλιμαν, Μετάφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός
- Crick, N. R. and Grotpeter, J. K. (1995) 'Relational Aggression: Gender and Social-Psychological Adjustment', *Child Development*, 66,710–22.
- Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (31-10-2006). Σχολικός εκφοβισμός- Η βία δεν είναι μαγκιά. *Ε-ιατρικά, Υγεία και διατροφή, Ελευθεροτυπία*
- Deklerk, H. Dada, S. & Alant, E. (2013). Children's identification of graphic symbols representing four basic emotions: Comparison of Afrikaans-speaking and Sepedi-speaking children. *Journal of Communication Disorders*, JCD-5669, 15
- Demaray, M. K, & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-389.
- Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α., Ανδρέου, Ε. & Ματή - Ζήση, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 80-81, 65-81.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol 19 (pp.207-283). Lincoln: University of Nebraska Press
- Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.
- Golomb, C. (1992). *The Child's Creation of a Pictorial World*. Oxford, England: University of California Press.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152–159.

- Jarboe, E. (2008). *I'm Rubber and You're Glue: Handling Emotional Bullies*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2015 από www.pioneerthinking.com/HandlingEmotionalBullies.mht
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545–567.
- Καλλιδώνης, Λ. (2010). *Βία στο σχολείο μεταξύ μαθητών: Το φαινόμενο «bullying»*. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.healthview.gr/node/13104>
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καρκανάκη, Μ. & Καφετζή, Π (2009): «*Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*» Πτυχιακή Εργασία, Ηράκλειο, 2009.
- Κυριακίδου, Μ. (2009). *Επιθετικότητα & εκφοβισμός στο σχολείο: Επιπτώσεις στη ψυχική υγεία και ο ρόλος της πρόληψης*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2015 από www.pyxida.org.gr/files/MKiriakidouEpiteEKfovism.ppt
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Μια ψυχοδυναμική οπτική. Αθήνα: Gutenberg
- Kumar, V. (2004). *Η γλώσσα του σώματος*. Λευκωσία: Power Publishing
- Larke, I.D. & Beran, T.N. (2008). The Relationship between bullying and Social Skills *I Primary School Students*, Issues in Educational Research
- Louwes, J. (11-09-2009). *Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2015 από www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Development Psychology*, 24, 801-821.
- Μπότσαρη - Μακρή, Ε. (2005). Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 12(2), σελ 95
- Natvig, G. K., Albreksten, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic Symptoms among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365–377.

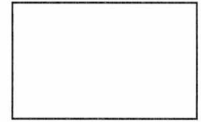
- Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζάγκαλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (φαινόμενο bullying). *Τεχνολογικά χρονικά*, 22, 22-27.
- Νέστορος, Ι. Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (1996). Bullying at School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794, 265–276.
- Olweus, D. (2007). What is bullying. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2015 από www.olweusbullyingpreventionprogram.com
- O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων: Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Εκδόσεις οκτώ: Αθήνα.
- Παπάνης, Ε. (2008). Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2015 από www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully- victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 165-176.
- Picard, D. Brechet, C. & Baldy, R. (2007). Expressive Strategies in Drawing are related to Age and Topic. *Journal Nonverbal Behavior*, 31, 243-257.
- Picard, D. & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences* 51, 850-855.
- Πρεκατέ, Β. (2007). Ενημερωτικό φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf>
- Roland, E., & Idsoe, T., (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

- Σπυρόπουλος, Φ. (2007). Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2015 από www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How Do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: an intergration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293- 317
- Slee, P & Skrzypiec, G. (2015). No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. School of Education, Flinders University, Adelaide, South Australia
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2015). No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-14.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14, 294–303.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P.K. (1991). The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologists*, 14, 371 - 373
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-446.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. *Bullying in schools*, 45-57.
- Sullivan, K. Cleary, M & Sullivan, G. (2007). *Bullying in Secondary Schools. What it looks like and How to manage it*. Paul Chapman Publishing- Corwin Press
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-11

- Τόμας, Γ., & Σιλκ, Α. (1997). Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου (μτφ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης, Ι., Ασημακόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Κονίδα, Ε., Σιγάλα, Α., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος, Θ. & Μπίμπου, Ι. (2007). Διερεύνηση Αναγκών και Ευαισθητοποίηση για το Φαινόμενο του Εκφοβισμού-Θυματοποίησης (Bullying) στα Σχολεία: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE-II(2004-2008). Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2015 από www.epsyep.gr/daphne.asp
- Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών Δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»)). Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου από www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprk11ds0npkl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsthl5knrvn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pd
- Τσιάντης, Ι. (2009). Ενδοσχολική Βία. Ημερίδα Συμβούλων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας σε συνεργασία με τη Γερμανική Σχολή Αθηνών. «Κρίσεις και Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον». Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2015 από www.users.sch.gr/symbath/ekdiloseis/28.03.09/tsiantis.ppt
- Τσικρίκα, Ο. (2009). Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τσίτουρα, Σ. (2006). Εκφοβισμός (Bullying): το θύμα, ο θύτης και οι παρατηρητές. 18ο Συνέδριο ΕΕΚΠΠΥ. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου από www.euroipn.org/socped/conferences/crete_18th/.../abstract6.doc
- Τοπτσόγλου, Ο. (2012). Ο σχολικός εκφοβισμός κατά την προσχολική ηλικία. Θεωρητικό αφιέρωμα για την επιθετικότητα. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 87, 108-109.
- Vardigan, B. (1999). Yelling at Children (Verbal Abuse). Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2015 από www.ahealthyme.com/topic/verbalabuse
- Wainwright, G.R. (1992). Body language. Hodder & Stoughton Educational
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35, 1, 3-25.

- Welford, H. (2008). Parenting, your kids- pre- teens, Bullying and the school age child. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2015 από www.bbc.co.uk/parenting/your_kids/preteen_bullying.shtml
- Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.
- Fox, N.A., & Stifter, C.A (2005). Emotional development. *The Cambridge Encyclopedia of Child development* (pp. 234 -241). New York: Cambridge University Press.
- Φυλακτού, Κ. (2005). «Το σπίτι των παιδιών», Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2015 από www.pyxida.org.gr/files/Tospititonpaidion.doc
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη
- Χιόνη, Μ. (2009). Μάστιγα διεθνώς ο σχολικός εκφοβισμός. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2015 από www.medinstgenderstudies.org/wp-content/.../filnews-030509.pdf
- Ζαβράκα, Γ. (2010). Εκφοβισμός και βία στα σχολεία: Μια νέα πραγματικότητα; *Ψυχιατροδικαστική*, 2, 10-11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Φύλο: ΑΓΟΡΙ: ΚΟΡΙΤΣΙ:

Ημερομηνία εξέτασης:.....

Ημερομηνία γέννησης:.....

Ηλικία σε μήνες

Στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο/επάγγελμα των γονέων

Πατέρας: 1 Επάγγελμα.....
Αβάθμια 2
Ββάθμια 3
Γβάθμια 3

Μητέρα: 1 Επάγγελμα.....
Αβάθμια 2
Ββάθμια 3
Γβάθμια 3

Τύπος οικογένειας παιδιού:

Παντρεμένοι 1 Διαζευγμένοι 2 Μονογονεϊκή 3
Άλλη 4 (αν άλλη τι)

Εθνικότητα

Έλληνας 1 Άλλη 2 (αν άλλη τι).....

Έργο προετοιμασίας – εξοικείωσης με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα

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

Είναι ο X κάποιες φορές χαρούμενος;

Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;

Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ θυμό;

Ο Ψ φοβάται καμιά φορά;

A. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες.

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

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

Σωστό 1

Λάθος 2

A2. Ποιο παιδί είναι **λυπημένο**;

Σωστό 1

Λάθος 2

A3. Ποιο παιδί είναι **χαρούμενο**;

Σωστό 1

Λάθος 2

A4. Ποιο παιδί είναι **φοβισμένο**;

Σωστό 1

Λάθος 2

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

Σωστό 1

Λάθος 2

B Αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο

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

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

Αντικαταστήστε

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

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

B1. Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία (θύτης);



Χαρά 1

Λύπη 2

Θυμό 3

Φόβο 4

Τίποτα 5

B2. (Πρώτο εκφραστικό σχέδιο): **Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται**

B3. **Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;**

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

B5. **Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική (θύμα);**



Χαρά 1

Λύπη 2

Θυμό 3

Φόβο 4

Τίποτα 5

B6. (Δεύτερο εκφραστικό σχέδιο): **Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται**

B7. **Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;**

B8. (Σχέδιο αναφοράς) **Τέλος, θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (δηλαδή ούτε χαρά, ούτε λύπη, ούτε κανένα άλλο συναίσθημα).**

B9. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;

Κριτήρια αξιολόγησης σχεδίων

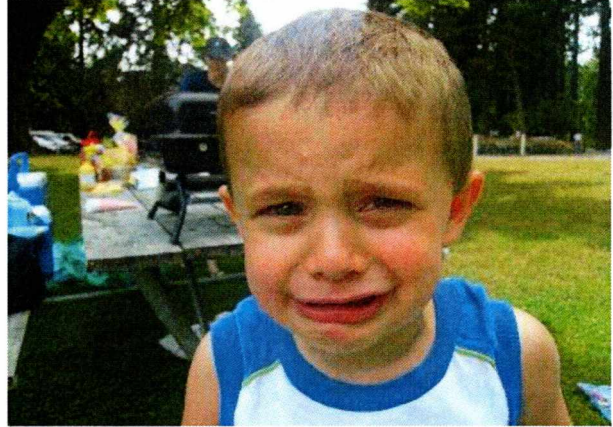
(Συμπληρώνονται αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, κατά τη διάρκεια ανάλυσης των σχεδίων και συγκρίνοντας κάθε φορά το σχέδιο αναφοράς με το αντίστοιχο σχέδιο του θύτη/θύματος)

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

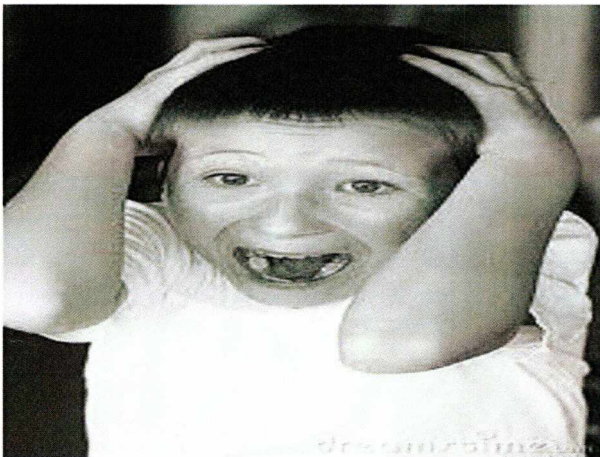
ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΑΓΟΡΙΑ



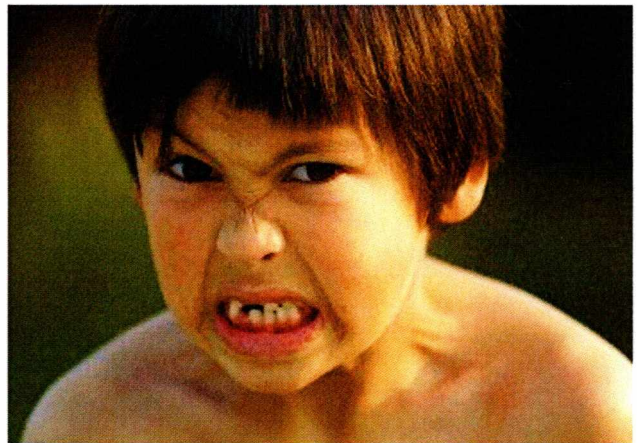
Χαρά



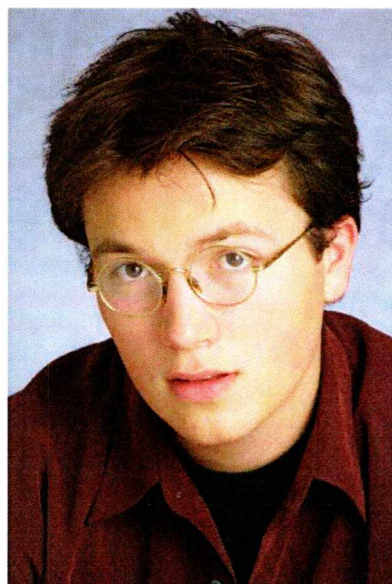
Λύπη



Φόβος

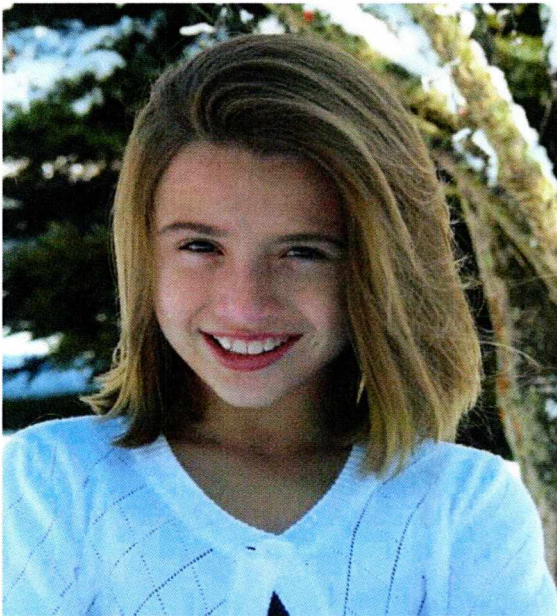


Θυμός

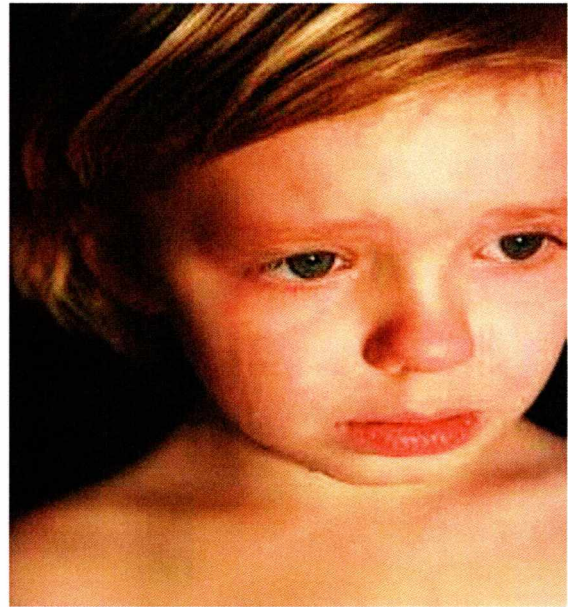


Τίποτα

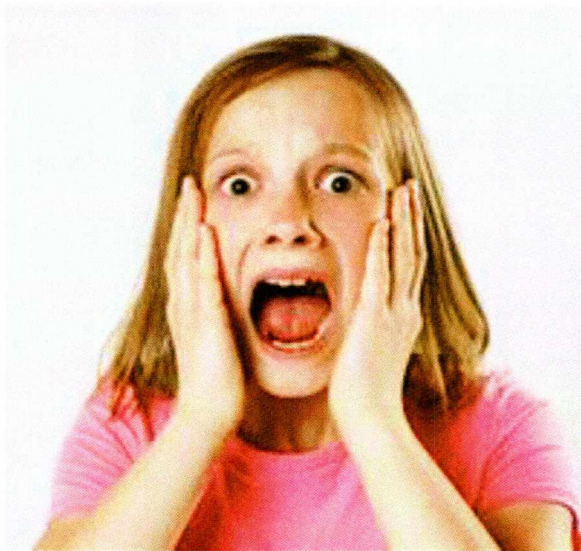
ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ



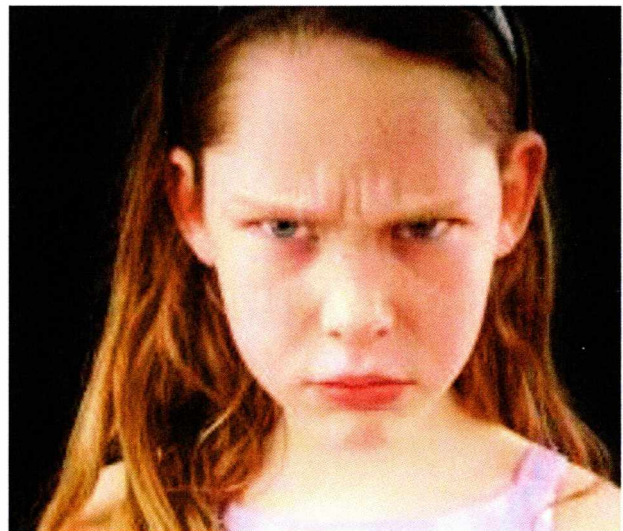
Χαρά



Λύπη



Φόβος



Θυμός



Τίποτα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124412