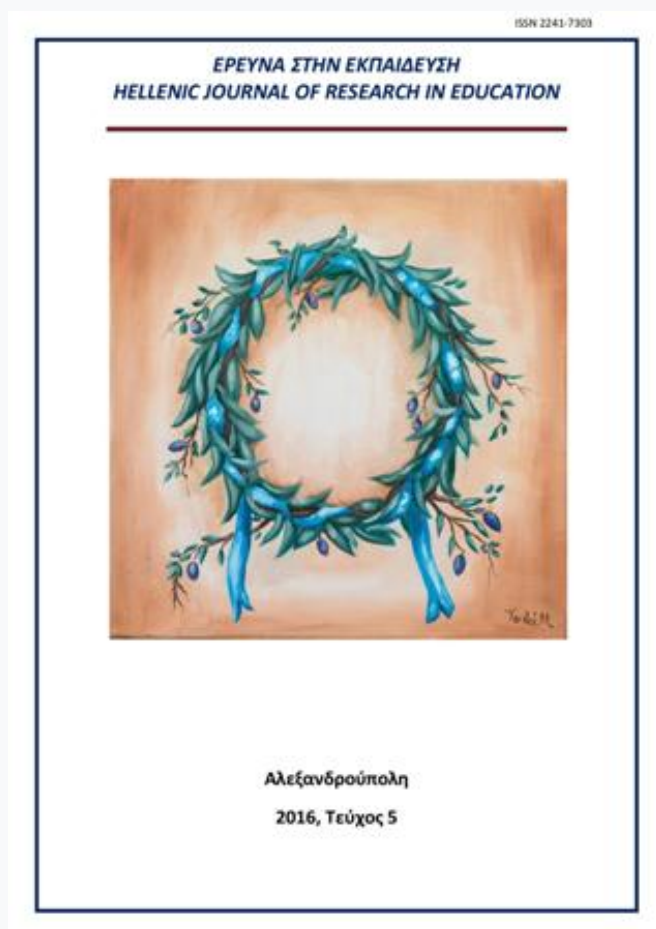


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2016)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



### Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μαρία Βλάχου, Kafenia Botsoglou, Ελένη Ανδρέου

doi: [10.12681/hjre.9096](https://doi.org/10.12681/hjre.9096)

Copyright © 2016, Μαρία Βλάχου, Kafenia Botsoglou, Ελένη Ανδρέου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλάχου Μ., Botsoglou Κ., & Ανδρέου Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17–45. <https://doi.org/10.12681/hjre.9096>

## Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μαρία Βλάχου<sup>α</sup>, Καφένια Μπότσογλου<sup>β</sup>, Ελένη Ανδρέου<sup>γ</sup>,

<sup>α</sup> Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας [kmpotso@uth.gr](mailto:kmpotso@uth.gr)

<sup>β</sup> ΠΤΕΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

<sup>γ</sup> ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των διαδικασιών αναδυόμενης θυματοποίησης καθώς και την εμφάνιση πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο των διαμορφούμενων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε σχέση με αυτό, επισκεφθήκαμε χώρους προσχολικής εκπαίδευσης όπου καταγράφηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται τα περιστατικά θυματοποίησης. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 8 σχολεία προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα 167 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών), εκ των οποίων 88 ήταν κορίτσια και 79 αγόρια. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, οι διαδικασίες αναδυόμενης εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο εμπλέκεται ολόκληρη η ομάδα ομηλικών της τάξης, είτε ενεργά είτε ανενεργά. Οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης συσχετίζονται με παράγοντες του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος όπως οι σχέσεις ομηλικών και η ποιότητα του περιβάλλοντος των δομών προσχολικής αγωγής. Στη συζήτηση αναλύονται οι παιδαγωγικές επιπτώσεις της έρευνας σε σχέση με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στις δομές προσχολική αγωγής.

### Abstract

*The main aim of the present study was to examine the emergence of victimization and early bullying behaviour in preschool children, during ongoing social interactions. In relation to this, we carried out an inquiry in order to study the context of victimization processes in Greek Preschools where emerging victimization episodes were written down and described. In total, 167 preschool children (4-6 years) who attended public early childhood education programs participated in this research. In relation to gender, 88 of them, were girls whereas 79 of them were boys. Non obtrusive series of observations were used in order to collect data. According to our findings, early bullying behaviours in preschool children is a social phenomenon where the whole group of peers in the class is involved both in an active and a non active way. Early bullying interactions are closely related to social contextual factors such as peer relations and quality of early childhood education environment.*

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Καφένια Μπότσογλου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, [kmpotso@uth.gr](mailto:kmpotso@uth.gr)

URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

*Suggestions for educational implications in relation to the development of quality in peer relations in the preschool context are highlighted.*

© 2016, Μ.Βλάχου, Κ. Μπότσογλου, Ε. Ανδρέου  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αναδυόμενη θυματοποίηση, Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού, Προσχολική ηλικία, Προσχολική εκπαίδευση

Key-words: Early forms in school bullying, early childhood, early childhood education

## **Εισαγωγή**

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» (“bullying”) διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Olweus (1978) για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους (Ανδρέου & Smith, 2002). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι ελάχιστα τα δεδομένα που υπάρχουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010· Vlachou, Botsoglou, Andreou & Didaskalou, 2011). Η μελέτη του φαινομένου είναι σημαντική διότι αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία μπορούν να σχεδιαστούν προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης (Alsaker & Nagele, 2008).

## **Η Ελληνική πραγματικότητα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Η ενδοσχολική βία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα δεδομένα που προέρχονται από επίσημες πηγές ερευνών σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου είναι ανησυχητικά μιας και δείχνουν ότι ο αριθμός των περιστατικών εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου, αυξάνεται δραματικά αντί να μειώνεται. Πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΔΒΜΘ (2011), αποτυπώνει την ανησυχία και τον προβληματισμό του Συνηγόρου του Παιδιού σχετικά με την εξάπλωση βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές.

Σε έρευνα του «Παρατηρητηρίου» του υπουργείου Παιδείας στη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές από όλη τη χώρα, αποδείχθηκε ότι:

- το 34,01% των ερωτηθέντων παραδέχθηκε ότι έχει ασκήσει συστηματικά βία σε κάποιον

συμμαθητή του στο σχολικό χώρο.

- το 56,08% των ερωτηθέντων απάντησε ότι το περιστατικό πραγματοποιήθηκε στον προαύλιο χώρο του σχολείου, το 18% εκτός σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια περιπάτου/εκδρομής, το 13% στο εργαστήριο ενώ μόλις το 9% στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η χρήση κοροϊδευτικών ψευδωνύμων (60,6%), τα σπρωξίματα-χτυπήματα (45,39%) και τα πειράγματα για την εξωτερική τους εμφάνιση (36,30%) είναι οι κύριες μορφές ενδοσχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, τον οποίο βιώνουν κυρίως όσα παιδιά είναι ευαίσθητα και δεν έχουν την δυνατότητα να αμυνθούν τα ίδια. Σ' αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από «Το Χαμόγελο του Παιδιού» το 2012 σε συνεργασία με άλλες 5 χώρες (Ιταλία, Λιθουανία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία). Όσον αφορά στα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού, πρώτη είναι η Λιθουανία σε ποσοστό 51,65%, δεύτερη η Εσθονία με 50,20%, τρίτη η Βουλγαρία με 34,66%, τέταρτη η Ελλάδα με 31,98%, πέμπτη η Λετονία με 25,21% και έκτη η Ιταλία με 15,09%.

Στην Ελλάδα, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε μαθητές Δημοτικού, δεν περιορίζονται μόνο σε μειονότητες. Σχετική μελέτη (Ανδρέου, 2007) σε δείγμα 664 μαθητών ηλικίας 8 έως 11 ετών της εκπαιδευτικής περιφέρειας των Αθηνών έδειξε ότι 58,9 % των αγοριών και 47,4% των κοριτσιών είχαν συμμετάσχει σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας, ενώ 51,5% των κοριτσιών και 58,4% των αγοριών της ίδιας ηλικίας είχαν εμπλακεί σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας.

Τα πιο πρόσφατα στοιχεία (2012) του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) δείχνουν ότι σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου:

- Το 8,5% των μαθητών αναφέρουν ότι είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα. Σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία, το 15,9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει υποστεί σωματική βία τον τελευταίο χρόνο, λεκτική ανέφερε ότι έχει υποστεί το 5,5%, ενώ το 4,4% έχει πέσει θύμα πειραγμάτων ή χειρονομιών σεξουαλικού περιεχομένου.
- 1 στους 6 μαθητές (15,8%) ανέφεραν ότι εκφοβίζουν οι ίδιοι άλλους με την ίδια συχνότητα (2-3 φορές το μήνα).
- Οι μαθητές που ασκούν σωματικό εκφοβισμό είναι κυρίως αγόρια (23,9%), ενώ λεκτικό εκφοβισμό ασκούν κυρίως κορίτσια (8,3%). Ωστόσο, οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό οποιασδήποτε μορφής είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια.

Σύμφωνα επίσης με την έρευνα:

-Το 2010 σε σύγκριση με το 2002, παρατηρείται σημαντική αύξηση στο ποσοστό των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου που αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει θύτες εκφοβισμού (15,8% και 9,1%, αντίστοιχα).

- Οι τρόποι εκφοβισμού που αναφέρονται συχνότερα από τους ερωτηθέντες είναι, κατά σειρά, τα λεκτικά πειράγματα, τα πειράγματα/ χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, η διάδοση φημών και συκοφαντιών και τα πειράγματα/ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου.

- Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο γίνονται θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε υψηλότερο ποσοστό συγκριτικά με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες μεσαίου ή ανώτερου οικονομικού επιπέδου. Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και της εθνικότητας των εφήβων.

- Οι μαθητές-θύτες εκφοβισμού και λιγότερο τα θύματα αναφέρουν σε υψηλότερο ποσοστό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές ότι δεν τους αρέσει το σχολείο. Επίσης, οι θύτες αναφέρουν ότι απουσιάζουν συχνά από αυτό και τα θύματα ότι δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Τα ποσοστά περιστατικών θυματοποίησης σε μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης έχει αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια πιθανότατα λόγω κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων αλλά και συνάμα λόγω της αύξησης της πολυπολιτισμικότητας γεγονός που συνδέεται με τη διεύρυνση του κύκλου εκφοβιστικών ενεργειών και την παράλληλη αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς εντός του σχολικού χώρου. Σε έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) διαπιστώνεται ότι η ετερότητα αποτελεί παράγοντα πρόκλησης επιθετικότητας σε ποσοστό 30%, με θύτες και θύματα τόσο μεταξύ Ελλήνων μαθητών όσο και μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι σε ποσοστό πάνω από 60% οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων δηλώνουν ότι έχει εκδηλωθεί σχολικός εκφοβισμός εις βάρος μαθητών που είναι διαφορετικοί, είτε είναι καινούργιοι, είτε έχουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους.

### ***Πρώιμες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας***

Οι δομές προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν την πρώτη ευκαιρία αλληλεπίδρασης των παιδιών με ένα μεγάλο αριθμό ομηλικών μέσα από παιγνιώδης και βιωματικές δραστηριότητες όπου δίνεται η δυνατότητα πολυάριθμων αλληλεπιδράσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα στη διάρκεια τόσο των ελεύθερων δραστηριοτήτων όσο και του διαλείμματος. Ο αυξημένος χρόνος έκθεσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε αλληλεπιδράσεις αυξάνει αναλογικά και την πιθανότητα να συναφθούν πολλαπλές θετικές ή αρνητικές σχέσεις. Όσον αφορά στις αρνητικές αλληλεπιδράσεις, ειδικά στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, παρατηρείται συχνή εμφάνιση μη κοινωνικά ανώριμης ή επιθετικής

συμπεριφοράς λόγω κυρίως των περιορισμών στη λεκτική και γνωστική ανάπτυξη καθώς και την ελλιπή κοινωνική πείρα που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Στη διάρκεια του παιχνιδιού που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρούνται συχνές διαμάχες και αντιπαραθέσεις. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην τυπική σύγκρουση και την αναδυόμενη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού. Στις μεν συγκρούσεις αμφότερες πλευρές εκδηλώνουν έντονα συναισθήματα όπως π.χ. θυμό. Σε περιπτώσεις δε πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού, η μια πλευρά εκδηλώνει δυσάρεστα συναισθήματα π.χ. φόβο, θλίψη ενώ η άλλη πλευρά δεν δείχνει να τα συμμερίζεται. Εφόσον οι ενέργειες αυτές επαναλαμβάνονται με συχνότητα προς τον ίδιο αποδέκτη, τότε η συμπεριφορά αυτή δεν αποτελεί ούτε παιγνιώδη αλληλεπίδραση ούτε απλή ανώριμα κοινωνική συμπεριφορά. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, η εν λόγω συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μια πρόδρομη, αναδυόμενη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού η οποία εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αποκτήσει σταθερή μορφή στη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας (Storey & Slaby, 2013).

Επίσης, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην έντονη κινητική και παιγνιώδη δραστηριότητα, η οποία βοηθάει την ανάπτυξη της φαντασίας, του ψυχοκινητικού συντονισμού και διδάσκει στα παιδιά την έννοια της ευθύνης και της υπακοής σε κανόνες, από την επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αλληλεπιδράσεις ή δραστηριότητες που διαπνέονται από δυναμισμό και ένταση έχουν στόχο συγκεκριμένους αποδέκτες προκαλώντας τη δυσάρεσκεια τους. Παρόμοιες αλληλεπιδράσεις είναι πιθανό να οδηγήσουν στην υιοθέτηση πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς ήδη από την προσχολική ηλικία (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Malti, Perren & Buchmann, 2010).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ακούγονται με μεγάλη συχνότητα εκφράσεις οι οποίες υποδηλώνουν κάποιου είδους κοινωνική απόρριψη π.χ. «δεν σε έχω φίλο», «δεν σε παίζω», «δεν θα σε καλέσω στα γενέθλια μου». Η διατύπωση των συγκεκριμένων φράσεων δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι εκφέρεται σκόπιμα και ηθελημένα, ούτε ότι αποτελεί κάποιου είδους σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή μπορεί εν δυνάμει να εξελιχθεί σε πρώιμη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού και να κλιμακωθεί σε περισσότερο πολύπλοκες και εκλεπτυσμένες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς εφόσον επαναλαμβάνεται με συχνότητα, κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο αποδέκτη και του προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα.

Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ειδικά στην αρχή της φοίτησης τους σε δομές προσχολικής αγωγής, πειραματίζονται στη διάρκεια των διαπροσωπικών συναλλαγών τους. Μέσω των πειραματισμών μπορεί να υιοθετήσουν κάποια δυσάρεστη συμπεριφορά π.χ. επιδίδονται σε μορφασμούς και γκριμάτσες, αρπάζουν παιχνίδια, σπρώχνουν κάποιον για να πάρουν τη θέση του. Ορισμένοι μαθητές εξακολουθούν να

συμπεριφέρονται με δυσάρεστο τρόπο πέρα από τα πλαίσια των πρωταρχικών πειραματισμών και υπό ορισμένες συνθήκες, κυρίως όσον αφορά τις αντιδράσεις των αποδεκτών, σταθεροποιούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί γίνεται στόχος εφορμήσεων και αντιδρά με παθητικό τρόπο π.χ. με κλάματα ή υποκύπτει και παραδίνει το παιχνίδι του σε κάποιο συμμαθητή του που του επιτίθεται τότε είναι πολύ πιθανό ότι οι επιθέσεις αυτές θα συνεχιστούν και υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να εξελιχθούν σε σχέσεις πρώιμου σχολικού εκφοβισμού. Σε κάποιες περιπτώσεις αρκεί η παθητική και υποχωρητική συμπεριφορά του αποδέκτη για να ενισχύσει τον επιτιθέμενο να το επαναλάβει. Όταν οι διαδικασίες πρώιμου σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν σε χώρους εκπαίδευσης τότε είναι πολύ πιθανό ότι τη συμπεριφορά αυτή θα παρατηρήσουν και θα τη μιμηθούν όσα παιδιά βρίσκονται παρόντα στο συμβάν. Ο κίνδυνος μετάδοσης και εξάπλωσης είναι ορατός όταν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης παρατηρούν ένα ισχυρό πρότυπο συμπεριφοράς: παρατηρούν κάποιον συμμαθητή τους να ασκεί με επιτυχημένο τρόπο δύναμη και να κυριαρχεί στη διάρκεια αλληλεπιδράσεων. Εάν στη διάρκεια των πειραματισμών αυτών δεν παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί τότε υπάρχει κίνδυνος υπό ορισμένες προϋποθέσεις αυτή η συμπεριφορά να επαναληφθεί και να παγιωθεί (Storey & Slaby, 2013).

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που έχουν εκφράσει τις αντιρρήσεις τους σχετικά με τα εάν μπορεί να γίνει λόγος για συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι αντιρρήσεις σχετικά με τη χρήση του όρου «σχολικός εκφοβισμός» αφορά κυρίως στα κριτήρια της ενσυνείδητης πρόθεσης και της συναισθηματικής επίγνωσης, ιδιαίτερα της ενσυναίσθησης, τα οποία σύμφωνα με τις συγκεκριμένες μελέτες δεν έχουν αναπτυχθεί σε επαρκή βαθμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Crick, Ostrov, Jansen, Appleyard & Casas, 2002· Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2011· Monks, Ruiz & Val, 2002).

Ωστόσο, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι, ως προς το πρώτο κριτήριο αυτό της ενσυνείδητης πρόθεσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται το κίνητρο και να κατανοούν τις προθέσεις στις πράξεις των άλλων (Baird & Moses, 2001). Παιδιά ηλικίας τριών ετών είναι ικανά να χρησιμοποιούν κοινωνικές ενδείξεις και μηνύματα προκειμένου να διακρίνουν με επιτυχία εάν μια πράξη παρακινήθηκε σκοπίμως ή όχι π.χ. εάν κάποιος ρίχνει μια μπάλα προς μια κατεύθυνση με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση (Joseph, 1998· Joseph & Tager-Flusberg, 1999). Αργότερα, περί τα πέντε έτη, τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι μια πράξη μπορεί να κινητοποιείται από διαφορετικά κίνητρα π.χ. κάποιος τρέχει γιατί άργησε στο σχολείο ή τρέχει επειδή θέλει να γυμνασθεί. Από την ηλικία των πέντε ετών, αρχίζει να αναπτύσσεται η αίσθηση της ηθικής ευθύνης, δηλαδή η ικανότητα να διακρίνουν εάν το κίνητρο πίσω από μια πράξη είναι ηθικά αποδεκτό π.χ. το να πετάξει κάποιος νερό είναι αποδεκτό ως ενέργεια εάν η πρόθεση

μας είναι να βοηθήσουμε στο πότισμα των λουλουδιών, αντίθετα είναι μη αποδεκτή εάν η πρόθεση μας είναι να καταστρέψουμε το κάστρο που χτίζει κάποιος στην αμμουδιά (Baird & Moses, 2001).

Ως προς το δεύτερο κριτήριο, αυτό της συναισθηματικής επίγνωσης, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ήδη από την ηλικία των τριών-τεσσάρων ετών αναδύονται τα δυο πρωταρχικά στοιχεία που υποστηρίζουν την ηθική-συναισθηματική επίγνωση: τα συναισθήματα ηθικής φύσης (π.χ. ενσυναίσθηση, ενοχή, αίσθηση του δικαίου-αδίκου) αλλά και η συμμόρφωση σε κανόνες (π.χ. υπακοή σε κανόνες, συμμόρφωση στις υποδείξεις σε κανόνες) (Belacchi & Farina, 2012). Η ανάδυση αυτής της επίγνωσης διαφαίνεται από το ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευαισθησία σε υποδείξεις των ενηλίκων, επιδεικνύουν επιθυμία να επανορθώσουν τις πράξεις τους, εκδηλώνουν αισθήματα ενοχής, αρχίζουν να εσωτερικεύουν τους κανόνες και τα όρια (Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002· Hawley & Geldof, 2012).

Συμπερασματικά, η εμφάνιση πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι συσχετίζεται με τις εξελισσόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης όπου εφόσον συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις η συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει την τάση να επαναλαμβάνεται ως μια στρατηγική που βοηθά τους εμπλεκόμενους στο να επιτύχουν άμεσα και αποτελεσματικά αυτό που επιθυμούν και επιδιώκουν (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010· Vlachou et al., 2011).

### ***Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής***

Τα επιδημιολογικά δεδομένα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστα. Οι Monks, Smith και Swettenham (2005) διεξήγαγαν μια έρευνα στην Μεγάλη Βρετανία όπου χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια αναφοράς ομηλικών. Από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, το 25% ήταν επιτιθέμενοι, το 22% αποδέκτες, το 2% δράστες-θύματα και το 16.3% υπερασπιστές των θυμάτων. Επίσης, οι Perren και Alsaker (2006) συνέλλεξαν δεδομένα από ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς σε συνδυασμό με ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στην Ελβετία. Προέκυψε, λοιπόν, ότι το 12% των παιδιών ήταν επιτιθέμενοι, το 7% αποδέκτες, το 7% δράστες-θύματα.

### ***Περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής***

Προγενέστερα πορίσματα ερευνών έδειξαν ότι οι ομήλικοι παρευρίσκονται στο 85% - 87% των συμβάντων εκφοβισμού που παρατηρούνται στο σχολικό χώρο (Craig & Pepler, 1995· Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Μολονότι

παρατηρητές, οι ομηλικοί επεμβαίνουν μόλις στο 10% των επεισοδίων εκφοβισμού εντός της σχολικής αίθουσας και στο 11% αντίστοιχων περιστατικών στον αύλειο χώρο. Οι Salmivalli et al. (1996) διαπίστωσαν ότι η διαδικασία θυματοποίησης διαδραματίζεται σε πλαίσιο ομαδικό και διέκριναν σχετικά τέσσερις περιφερειακούς ρόλους συμμετοχής, δηλαδή τον βοηθό και τον υποστηρικτή του δράστη, τον υπερασπιστή του θύματος και τους παρατηρητές. Οι περιφερειακοί ρόλοι για τους οποίους κάνουν λόγο οι Salmivalli et al. (1996) έχουν καταγραφεί σε παιδιά ηλικίας 12 έως 15 ετών καθώς και σε παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μεν ικανά να αναγνωρίσουν, μέσω των υποψηφιοτήτων εκ μέρους των ομηλίκων, τους επιτιθέμενους, τα θύματα και τους υπερασπιστές των θυμάτων. Ωστόσο, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν με αξιόπιστο τρόπο τους περιφερειακούς ρόλους όπως τον βοηθό και τον υποστηρικτή του δράστη καθώς και τους παρατηρητές (Monks et al., 2002· Monks, Swettenham & Smith, 2003).

Σε μια πρόσφατη έρευνα, οι Belacchi και Farina (2010) χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς απέδειξαν ότι σε περιστατικά εκφοβιστικών επιθέσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να διακριθούν **οκτώ ρόλοι συμμετοχής (κεντρικοί και περιφερειακοί):**

#### ***Οι εχθρικοί ρόλοι***

Θύτης

Υποστηρικτής θύτη

Βοηθός θύτη

#### ***Οι προ-κοινωνικοί ρόλοι***

Υπερασπιστής θύματος

Μεσολαβητής

Παρηγορητής

Θύμα

Μη – εμπλεκόμενος

Επιπροσθέτως, στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε ότι η κατανόηση των συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με τους περιφερειακούς ρόλους του υπερασπιστή, του μεσολαβητή και του παρηγορητή.

Η θεώρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ως ομαδικής ενέργειας υπογραμμίζει την αναγκαιότητα να στραφούν τα προγράμματα πρόληψης όχι μόνο προς στους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη, αλλά και προς το ευρύτερο δίκτυο ομηλίκων που σχηματίζεται σε κάθε σχολική τάξη ξεχωριστά. Σε ερευνητικό επίπεδο, και

παρόλο που έχει υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα μελέτης της θυματοποίησης ως συντονισμένη ενέργεια δικτύου συνομηλίκων, τα εμπειρικά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ελάχιστα όσον αφορά στην διερεύνηση της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010).

## **Σχολικός χώρος**

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «σχολικό κλίμα», ο οποίος αναφέρεται τόσο στο κοινωνικό περιβάλλον όσο και στο φυσικό χώρο του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία των διαθέσιμων δεδομένων αφορούν στη μελέτη της επιθετικότητας και το σχολικό χώρο σε μαθητές κυρίως σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, είναι εξαιρετικά σπάνιες αντίστοιχες μελέτες σε χώρους προσχολικής αγωγής, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς το σχεδιασμό, την αρχιτεκτονική και τη δομή τους (Ostrov, Crick & Stauffacher, 2006). Εκτός από τις αίθουσες, ο αύλειος χώρος αποτελεί ένα επιπλέον σημαντικό σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της επιθετικότητας διότι προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες κοινωνικών ανταλλαγών (Craig & Pepler, 1997). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι και οι τρεις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (λεκτική, σωματική και κοινωνική) συμβαίνουν με διπλάσια συχνότητα και διάρκεια στη σχολική αυλή από ότι στη σχολική αίθουσα. Η πλειοψηφία των περιστατικών καταγράφηκε σε καλυμμένα μέρη και σε απόσταση από τον επόπτη εκπαιδευτικό (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Η αυλή του σχολείου είναι ένας χώρος για αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, ο οποίος έχει τόσο μια θετική, όσο και μια αρνητική πλευρά (Μπότσογλου, 2001).

## **Συλλογή δεδομένων**

Μια από τις μεθόδους συλλογής δεδομένων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η δομημένη συνέντευξη, όπου οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες (ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς) ή/και να αναφέρουν περιστατικά θυματοποίησης στα οποία έχουν παραβρεθεί ως παρατηρητές (αναφορές ομηλίκων). Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω γλωσσικών και γνωστικών περιορισμών, έχουν μια σημαντική δυσκολία στο να κατανοήσουν με ακρίβεια την έννοια του εκφοβισμού, όπως την αντιλαμβάνονται τα μεγαλύτερα παιδιά, άρα και η αξιοπιστία των απαντήσεών τους είναι αμφίβολη (Smith, Cowie, Olafsson & Liefvooghe, 2002). Από την άλλη, αρκετοί ερευνητές προτείνουν ότι η συλλογή δεδομένων μέσω της ελεύθερης παρατήρησης αποτελεί, ίσως, την καταλληλότερη μέθοδο για την πληρέστερη μελέτη της διαδικασίας θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Pellegrini, Long, Solberg, Roseth, Dupuis, Bohn, & Hickey 2010).

## **Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην περιγραφή των πρώιμων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφαρμόζοντας την ελεύθερη παρατήρηση ως ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων. Τα περιστατικά πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης θα καταγραφούν με άμεσο τρόπο τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό σχολικό χώρο. Κύριος στόχος αποτελεί η καταγραφή τόσο των κεντρικών όσο και των περιφερειακών ρόλων καθώς και η πιθανότητα εκδήλωσης πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ομάδα ομηλικών. Θα εξεταστεί επίσης ο χώρος, το είδος δραστηριότητας και η ύπαρξη επόπτη σε όσα περιστατικά επισημανθούν. Τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη θα οδηγήσουν σε προτάσεις για τη λήψη μέτρων πρόληψης σε χώρους προσχολικής αγωγής.

## **Μέθοδος**

### ***Συμμετέχοντες***

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 167 μαθητές που φοιτούσαν σε κοινές δομές προσχολικής αγωγής από τους οποίους 88 ήταν κορίτσια και 79 ήταν αγόρια. Από τους συμμετέχοντες 115 μαθητές ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των μεγάλων νηπίων (5-6 ετών) ενώ 52 μαθητές στην ηλικιακή ομάδα των μικρών νηπίων (4-5 ετών). Τα νηπιαγωγεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα ανέρχονται σε συνολικό αριθμό τα 8 και προέρχονται από την Ανατολική Θεσσαλονίκη. Η επιλογή των σχολείων προσχολικής αγωγής ήταν τυχαία. Οι μαθητές που συμμετείχαν διένυαν τουλάχιστον το δεύτερο έτος φοίτησης τους σε κάποια δομή προσχολικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες που παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμμετείχαν στην έρευνα.

### ***Διαδικασία***

Οι ελεύθερες, μη παρεμβατικές παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια των ελεύθερων απασχολήσεων των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας καθώς και στη διάρκεια του διαλείμματος στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του Β' εξαμήνου του σχολικού έτους προκειμένου να αποφευχθούν αντιδράσεις προσαρμογής των μαθητών και επίσης για να εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές / τριες θα γνωρίζουν καλά τους συμμαθητές τους και ότι θα έχουν μοιραστεί αρκετές εμπειρίες μαζί τους. Στη διάρκεια της παρατήρησης, οι αλληλεπιδράσεις ομάδων παιδιών καταγραφόταν για μια συνολική διάρκεια 40 λεπτών, εκ των οποίων 20 λεπτά στον εσωτερικό χώρο και 20 λεπτά στον εξωτερικό. Οι παρατηρήσεις για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά ολοκληρώθηκαν σε 8 συνεχείς σχολικές ημέρες. Κάθε συνεδρία παρατήρησης πραγματοποιούνταν μια φορά

την ημέρα και είχε διάρκεια 5 λεπτών. Η καταγραφή των πράξεων γινόταν με το μέγιστο διακριτικό τρόπο όπου οι καταγραφές πραγματοποιούνταν μη παρεμβατικά, χωρίς να προκαλείται η ανησυχία ή η όχληση των μαθητών. Οι καταγραφές στη διάρκεια της παρατήρησης πραγματοποιούνταν σε κοντινό σημείο σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών ώστε να γίνονται επαρκώς αντιληπτά τα γεγονότα. Η λεπτομερής καταγραφή των περιστατικών στον οδηγό της παρατήρησης πραγματοποιούνταν αμέσως μετά την λήξη της παρατήρησης, σε χώρο εκτός του σχολείου, για να μη προκληθεί οποιαδήποτε τροποποίηση στις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών.

### ***Εργαλεία έρευνας***

Τα δεδομένα που καταγράφηκαν αφορούσαν στις μορφές των αναδυόμενων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς που παρατηρούνταν (σωματική, λεκτική μορφή πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, κοινωνικός αποκλεισμός και διάδοση φημών), τους ρόλους των εμπλεκόμενων (κεντρικούς και περιφερειακούς), την εκδήλωση ή όχι πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ομάδα ομηλικών, το χώρο στον οποίο συνέβαινε το περιστατικό (εσωτερικός/εξωτερικός χώρος), τη δραστηριότητα με την οποία ενασχολούνταν οι μαθητές (ατομικό, δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι) καθώς και την ύπαρξη ή όχι επόπτη εκπαιδευτικού. Με βάση τις καταγραφές, σε κάθε μαθητή αποδιδόταν ο ρόλος τον οποίο εκδήλωνε στη διάρκεια της παρατήρησης, δηλαδή είτε του επιτιθέμενου είτε του αποδέκτη. Στην περίπτωση που διαπιστωνόταν ότι κάποιος μαθητής εκδήλωνε κάποια πρώιμη μορφή εκφοβισμού αλλά και αποτελούσε παράλληλα στόχο επιθέσεων, τότε του αποδιδόταν ο διπλός ρόλος του δράστη – θύματος.

### ***Κριτήρια αναγνώρισης των εκφοβιστικών επεισοδίων***

Ο Olweus (1978) ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως συμβάν όπου θα πρέπει να υπάρχει πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια πρόκλησης σωματικού ή / και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα. Όσον αφορά στην πρόθεση, αυτή είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθεί μιας και δεν υπάρχει η απτή δυνατότητα στο να αναλύσουμε την σκέψη του επιτιθέμενου την ώρα του περιστατικού. Ωστόσο, μπορούν να καταγραφούν η ένταση στις εκφράσεις του προσώπου ή τα λόγια αρνητικής πρόθεσης. Με δεδομένο το παραπάνω, κατεγράφησαν μόνο όσα περιστατικά συνοδεύονταν από αρνητικές αντιδράσεις. Επίσης, η εκφοβιστική συμπεριφορά περιέχει την έννοια της επανάληψης. Για αυτό το λόγο στις αναλύσεις των δεδομένων συμπεριλήφθησαν μόνο τα επεισόδια στα οποία ο συμμετέχων επιδείκνυε τον ίδιο ρόλο συμμετοχής στην ίδια μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς για τουλάχιστον δυο φορές. Έτσι, τηρήθηκε το κριτήριο της επανάληψης «τουλάχιστον μια φορά

την εβδομάδα» . Επίσης, κατεγράφησαν μόνο όσα συμβάντα ήταν απρόκλητα από την πλευρά τόσο του επιτιθέμενου όσο και του αποδέκτη, π.χ. δεν κατεγράφησαν επιθετικές συμπεριφορές στη διάρκεια ανάπτυξης παιχνιδιού φαντασίας. Τέλος, στην ανάλυση δεδομένων συμπεριλήφθησαν μόνο τα περιστατικά στα οποία παρατηρήθηκε κάποιου είδους ανισότητα, κοινωνικής ή/και σωματικής, ανάμεσα στον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη.

## Αποτελέσματα

Για την επεξεργασία των δεδομένων που συνελέγησαν έγινε υπολογισμός των συχνοτήτων (κατανομή του δείγματος) σε σχέση με τις παραμέτρους της έρευνας. Οι τιμές αφορούν τις παρατηρήσεις τους ενός αξιολογητή.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Συχνότητες εμφάνισης ρόλων συμμετοχής σε σχέση με τις τέσσερις μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς

		ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
		ΠΑΙΔΙΩΝ	
<b>ΛΕΚΤΙΚΕΣ</b>	Χωρίς κεντρικό ρόλο	146	87.4%
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΩΙΜΗΣ</b>	Επιτιθέμενος	6	3.6%
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ</b>	Αποδέκτης	11	6.6%
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	Δράστης-Θύμα	4	2.4%
<b>ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ</b>	Χωρίς κεντρικό ρόλο	96	57.5%
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΩΙΜΗΣ</b>	Επιτιθέμενος	31	18.6%
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ</b>	Αποδέκτης	31	18.6%
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	Δράστης-Θύμα	9	5.4%
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ</b>	Χωρίς κεντρικό ρόλο	120	71.9%
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΩΙΜΗΣ</b>	Επιτιθέμενος	18	10.7%
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ</b>	Αποδέκτης	24	14.4%
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	Δράστης-Θύμα	5	3%
<b>ΔΙΑΔΟΣΗ ΦΗΜΩΝ</b>	Χωρίς κεντρικό ρόλο	165	98.8%
	Επιτιθέμενος	1	.6%
	Αποδέκτης	1	.6%
	Δράστης-Θύμα	0	0%

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι, με βάση τις καταγραφές από την παρατήρηση, ο μέσος όρος από τα ποσοστά στους ρόλους συμμετοχής και για τις λεκτικές, σωματικές και κοινωνικές μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τη διάδοση φημών

διαμορφώθηκε ως εξής: 8.3% για τους αποδέκτες, 10.5% για τους επιτιθέμενους και 2.7% για το διπλό ρόλο δράστη-θύματος.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Συχνότητες εμφάνισης πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ομάδα ομηλίκων, τους περιφερειακούς ρόλους, το είδος παιχνιδιού, τον χώρο και την εποπτεία

		<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩΝ</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ</b>
<b>ΠΡΩΙΜΗ</b>	ΝΑΙ	43	27.2%
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗ</b>	ΟΧΙ	115	72.8%
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΠΟ ΟΜΑΔΑ ΟΜΗΛΙΚΩΝ</b>			
<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ</b>	ΑΠΛΟΣ	63	40.1%
<b>ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ</b>	ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ		
	ΒΟΗΘΟΣ	28	17.8%
	ΕΠΙΤΙΘΕΜΕΝΟΥ		
	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΗΣ	14	8.9%
	ΒΟΗΘΟΣ	14	8.9%
	ΘΥΜΑΤΟΣ		
	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ	38	24.2%
	ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ		
<b>ΕΙΔΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ</b>	ΟΜΑΔΙΚΟ	64	40.5%
	ΔΥΑΔΙΚΟ	92	58.2%
	ΑΤΟΜΙΚΟ	2	1.3%
<b>ΧΩΡΟΣ</b>	ΑΙΘΟΥΣΑ	85	53,8%
	ΑΥΛΗ	73	46,2%
<b>ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>	ΝΑΙ	60	38%
	ΟΧΙ	98	62%

## Συζήτηση

Τα δεδομένα που συνελέγησαν μέσω της παρατήρησης δείχνουν ότι ο μέσος όρος εμπλοκής των παιδιών σε διαδικασίες πρώιμης συμπεριφοράς σχολικού εκφοβισμού με κεντρικούς ρόλους συμμετοχής και για τις τέσσερις μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανέρχεται στο 21.6%. Τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σημειώθηκαν στις σωματικές μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς (42.5%) ενώ τα χαμηλότερα στη διάδοση φημών (.6%). Ο μέσος όρος συμμετεχόντων που εκδήλωσαν κάποια πρώιμη μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανέρχεται στο 10.5%, ποσοστό που είναι ελάχιστα υψηλότερο σε σχέση με αυτόν του αποδέκτη (8.3%). Επίσης, παρατηρούμε ότι ο διπλός ρόλος του δράστη-θύματος παρουσιάζει τη χαμηλότερη συχνότητα (2.7%). Τα ποσοστά εκδήλωσης των ρόλων τόσο του επιτιθέμενου όσο και του αποδέκτη σε μαθητές προσχολικής ηλικίας με βάση τις καταγραφές παρατήρησης είναι σχεδόν τα μισά σε σχέση με αυτά που προέκυψαν από την έρευνα των Monks et al. (2005) όπου χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αναφοράς ομηλικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνητών, το 25% των ερωτηθέντων μαθητών προσχολικής ηλικίας συμπεριφερόταν ως επιτιθέμενοι, το 22% ως αποδέκτες αυτών των πράξεων και το 2% ως δράστες-θύματα. Μια πιθανή εξήγηση για τα αυξημένα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε κεντρικούς ρόλους συμμετοχής με τη χρήση ερωτηματολογίων ομηλικών μπορεί να οφείλεται στην περιορισμένη αξιοπιστία συλλογής δεδομένων του συγκεκριμένου εργαλείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vlachou, Botsoglou & Andreou, 2013). Η αξιοπιστία συλλογής δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων αναφοράς ομηλικών περιορίζεται σημαντικά λόγω της ανολοκλήρωτης γνωστικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και λόγω της χρήσης υποκειμενικών κριτηρίων κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων σε ρόλους συμμετοχής. Ως προς το πρώτο κριτήριο και σύμφωνα με τους Cairns και Green (1979), η αποτίμηση (εκ μέρους των ομηλικών) προϋποθέτει την διενέργεια πολύπλοκων γνωστικών διεργασιών εκ μέρους των ερωτηθέντων όπου θα πρέπει να σκεφθούν αφαιρετικά και να ενσωματώσουν μια ολόκληρη σειρά γνωστικών ενεργειών σε προηγούμενα γνωστικά σχήματα, επεξεργασία η οποία απαιτεί γνωσιακές ικανότητες μεγαλύτερης ηλικίας από την προσχολική. Ως προς το δεύτερο κριτήριο, οι Solberg και Olweus (2003) διατύπωσαν τις αντιρρήσεις τους σχετικά με τη χρήση αναφορών των ομηλικών (peer nominations) στη διαδικασία αξιολόγησης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, επειδή είναι αυθαίρετη η χρήση των ποσοτικών κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιούνται τα παιδιά σε ρόλους συμμετοχής (cut-off points). Με άλλα λόγια η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε ρόλους συμμετοχής μέσω των ερωτηματολογίων αναφοράς ομηλικών ενέχει την αυξημένη πιθανότητα της υποκειμενικότητας από μέρους των ερευνητών.

Όσον αφορά στην καταγραφή πράξεων αναδυόμενης θυματοποίησης, τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι τα ποσοστά ήταν μεγαλύτερα όταν τα παιδιά ανέπτυσαν κάποιο παιχνίδι με ομηλικούς (δυναδικό ή ομαδικό) από ότι όταν έπαιζαν ατομικά. Επιπλέον στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατεγράφησαν ομαδικές επιθέσεις. Σχεδόν μια στις τρεις επιθέσεις που κατεγράφησαν αφορούσαν περιστατικά πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ομάδα ομηλικών. Σύμφωνα με τις καταγραφές μας, στο 75% από τα περιστατικά που παρατηρήθηκαν ήταν παρόντες ομηλικοί. Σχεδόν ένας στους δέκα από τους ομηλικούς που παρευρέθηκαν σε ενέργειες αναδυόμενης θυματοποίησης υποστήριζαν τους αποδέκτες των επιθέσεων, ενώ ένας στους τέσσερις ήταν βοηθοί του επιτιθέμενου. Επίσης, σχεδόν οι μισοί από τους παριστάμενους παρατηρούσε το συμβάν αποφεύγοντας κάθε ανάμιξη. Προηγούμενες μελέτες σε σχολεία της Φιλανδίας έχουν δείξει ότι το 27% περίπου των παρευρισκόμενων, ηλικίας 12-13 ετών, σπεύδουν να βοηθήσουν ενεργά τον επιτιθέμενο (Salmivalli et al., 1996). Σε αντίστοιχες μελέτες σε σχολεία πρωτοβάθμιας του Καναδά έδειξαν ότι το 54% των παρευρισκόμενων, ηλικίας 5-12 ετών, παροτρύνουν, μέσω της παθητικής παρατήρησης, την επιθετική συμπεριφορά των επιτιθέμενων (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Σε σχέση με το ρόλο του παρατηρητή, οι Twemlow, Fonagy και Sacco (2010) επισημαίνουν ότι πρόκειται για έναν ενεργό ρόλο και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη μελέτη επεισοδίων εκφοβιστικής συμπεριφοράς, διότι η παθητική παρατήρηση ενδέχεται να οδηγήσει σε καταστάσεις χρόνιας θυματοποίησης (O'Connell et al., 1999). Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι η εκδήλωση πρώιμων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο λαμβάνει χώρα στη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και στο οποίο εμπλέκεται, ως ένα βαθμό, η ομάδα των ομηλικών. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερος σημαντικά διότι δείχνουν ότι τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης θα πρέπει να κατευθύνονται στο σύνολο της τάξης ή/και του σχολείου και να περιλαμβάνουν δράσεις στις οποίες εμπλέκεται ολόκληρη η ομάδα ομηλικών.

Σε αντίθεση με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν δείξει ότι ενέργειες εκφοβιστικής συμπεριφοράς συμβαίνουν με διπλάσια συχνότητα και διάρκεια στη σχολική αυλή από ότι στη σχολική αίθουσα (Craig et al., 2000), η ιδιομορφία της προσχολικής αγωγής αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης διαδικασιών θυματοποίησης εντός της σχολικής αίθουσας. Ο τρόπος οργάνωσης του χώρου και του μαθήματος στην σχολική εκπαίδευση (παραμονή των μαθητών στα θρανία) σε σχέση με την προσχολική επηρεάζει τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των μαθητών. Για τους μαθητές σχολικής εκπαίδευσης που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά είναι πιο εύκολο να εφορμήσουν στην αυλή ή τους διαδρόμους των σχολικών κτιρίων παρά εντός της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια του

οργανωμένου ωρολογίου προγράμματος. Αντίθετα, η δομή του ημερήσιου προγράμματος και η οργάνωση του χώρου σε γωνιές-κέντρα μάθησης στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζει την ποιότητα στις κοινωνικές ανταλλαγές των νηπίων εντός της σχολικής αίθουσας.

Τέλος, τα ποσοστά εκδήλωσης πρώιμων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς αυξάνονται όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Αξίζει να επισημανθεί, ότι σύμφωνα με τις καταγραφές μας, τα περιστατικά θυματοποίησης συνεχίζουν να έχουν υψηλά ποσοστά ακόμα και όταν υπάρχει ενεργός εποπτεία εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εφορμήσεις που πραγματοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από παρορμητισμό, σε αντίθεση με τα παιδιά μέσης και εφηβικής ηλικίας προτιμούν να επιτίθενται κυρίως όταν απουσιάζει κάποιος επόπτης (Craig & Pepler, 1995, 1997).

## **Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πράξη**

Καταρχήν, είναι εξαιρετικής σημασίας η εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων που αφορούν στο ρόλο του παρατηρητή στη διαδικασία θυματοποίησης και την εξάσκηση των παιδιών σε στρατηγικές υπεράσπισης των θυμάτων. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, μια στις τρεις επιθέσεις οργανώθηκαν από μια ολόκληρη ομάδα ομηλικών και επίσης, τα περιστατικά θυματοποίησης κατεγράφησαν στη διάρκεια ανάπτυξης δυαδικού ή ομαδικού παιχνιδιού. Ως εκ τούτου, η προσεκτική παρακολούθηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του κοινωνικού παιχνιδιού, τις φιλίες και παρέες που διαμορφώνονται μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά. Γενικότερα, το κοινωνικό παιχνίδι αφορά στην ανάπτυξη τρόπων συνεργασίας των παιδιών και άλλων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπως και την εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου. Περιλαμβάνει παιχνίδια σε ομάδες, παρατήρησης ή απλή συζήτηση. Ακόμη, αφορά δραστηριότητες οι οποίες αποτελούν μορφές κοινωνικού παιχνιδιού κατά τις οποίες τα παιδιά αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους (Κακανά, 2008· Μπότσογλου, 2001). Μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι επιτυγχάνεται η κινητοποίηση των παιδιών στο να αναλαμβάνουν προκοινωνικούς ρόλους όπως είναι αυτός του υπερασπιστή, του μεσολαβητή και του παρηγορητή. Οι προ-κοινωνικοί ρόλοι αποτελούν προστατευτική ασπίδα για την καταστολή δυσάρεστων περιστατικών σε χώρους προσχολικής αγωγής. Γι' αυτό και θεωρούμε απαραίτητη την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη δημιουργία υλικών πεδίων παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μας, κατεγράφησαν επεισόδια θυματοποίησης με μεγαλύτερη συχνότητα στον εσωτερικό παρά τον εξωτερικό χώρο προσχολικής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο, είναι εξαιρετικά σημαντικό για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης να μελετάται η διαμόρφωση και η ποιότητα του «πεδίου

παιχνιδιού» τόσο στον εξωτερικό όσο και τον εσωτερικό σχολικό χώρο. Μια παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής κάποιου προγράμματος πρόληψης είναι η διαρρύθμιση του εσωτερικού σχολικού χώρου (τάξη, διάδρομοι, υπνωτήριο, γυμναστήριο κτλ). Ειδικά, όσον αφορά στους χώρους προσχολικής αγωγής, οι τάξεις είναι γεμάτες με υλικά, παιχνίδια και άλλα αντικείμενα που μπορεί να αποτελέσουν την αιτία δυσάρεστων περιστατικών (Γερμανός, 2004). Η προσεκτική και μελετημένη διαρρύθμιση των γωνιών μάθησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. Όσον αφορά στον εξωτερικό χώρο, το παιδί έχει την ευκαιρία να μετακινηθεί ελεύθερα, να τρέξει στο χώρο, να εκτονωθεί, να χαλαρώσει, να εξερευνήσει τις αλλαγές γύρω του, να παίξει με τα άλλα παιδιά, να αναπτύξει φιλίες. Η παροχή υλικών που ενθαρρύνουν το δημιουργικό και συνεργατικό παιχνίδι καθώς και η οργάνωση της αυλής σε γωνιές δομημένης απασχόλησης με ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό δημιουργεί κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Για παράδειγμα, η δημιουργία, περιποίηση και συντήρηση κήπου με λαχανικά ή άνθη, η δημιουργία γωνιάς για ανάπτυξη ομαδικών παιχνιδιών με κανόνες, η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών στην αυλή, η παροχή εικαστικού υλικού για την ανάπτυξη αυθόρμητων εικαστικών δραστηριοτήτων, η δημιουργία γωνιάς με υλικό μεταμπίεσης για την ανάπτυξη παιχνιδιού προσποίησης αποτελούν λύσεις για την δημιουργική οργάνωση της συμπεριφοράς στη διάρκεια του διαλείμματος και την ενεργό κινητοποίηση των παιδιών για σύναψη θετικών κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, ο εμπλουτισμός του εξωτερικού σχολικού χώρου με κινούμενο εξοπλισμό, νερό, αμμοδόχο κ.α. κινητοποιεί τη φαντασία, ενθαρρύνει τη συνεργασία και το διάλογο, την ανάληψη ρόλων, την επίλυση προβλημάτων. Ήσυχτοι, φυσικοί χώροι με χαμηλά δέντρα, φυτά και καθίσματα επιτρέπουν την απομόνωση και την χαλάρωση. Ο υπαίθριος χώρος, στον οποίο τα παιδιά παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, μπορεί να αποτελεί το γενικό πλαίσιο για θεμελιώδεις κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν αξία για κοινωνική ανάπτυξη (Μπότσογλου, 2001).

Σε αντίθεση με τους επιτιθέμενους σχολικής ηλικίας, οι επιτιθέμενοι προσχολικής ηλικίας ενεργούν περισσότερο παρορμητικά και αυθόρμητα ακόμα και παρουσία εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο να αντιληφθούν τις δυσάρεστες αλληλεπιδράσεις, να επέμβουν άμεσα και να λάβουν έγκαιρα τα απαραίτητα μέτρα αντιμετώπισης, δηλαδή κατά τη διάρκεια των πρώτων πειραματισμών προτού οι οιοσδήποτε πρώιμες εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς εξελιχθούν σε μια επαναλαμβανόμενη, συστηματική και σταθερή μορφή σχέσεων. Το περιεχόμενο των δράσεων πρόληψης θα ήταν καλό να περιλαμβάνει:

1. την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την πρώιμη εκδήλωση μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς,
2. την εκμάθηση απλών ενεργειών και στρατηγικών για την πρόληψη του φαινομένου,
3. την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων με έμφαση την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων,
4. την δημιουργία θετικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος με τη συμμετοχή γονέων.

## **Περιορισμοί – Μελλοντική έρευνα**

Καταρχήν, η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της ελεύθερης παρατήρησης η οποία ως μεθοδολογία περιλαμβάνει διάφορους περιορισμούς όπως την υποκειμενικότητα του ερευνητή που καταγράφει, τη δυνατότητα ορθής ακρόασης των λεκτικών αλληλεπιδράσεων, την ακέραιη καταγραφή των περιστατικών που εξελίσσονται στη διάρκεια της παρατήρησης, καθώς και το ενδεχόμενο τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών με την παρουσία κάποιου παρατηρητή. Για την γενίκευση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, πέραν των δεδομένων που καταγράφηκαν μέσω των παρατηρήσεων, είναι επιπλέον απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων αναφοράς ή την συνέντευξη, εφόσον έχει προηγηθεί η κατάλληλη επιμόρφωση τους σχετικά τις διαδικασίες θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να μελετηθούν σε βάθος οι παράμετροι του σχολικού χώρου, τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού, και η σχέση τους στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην προσχολική εκπαίδευση. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει όχι μόνο να συμπεριλάβουν τους διευρυμένους ρόλους συμμετοχής αλλά και την κατανόηση των συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Belachi & Farina, 2010).

Τέλος, όσον αφορά στην εφαρμογή δράσεων πρωτογενούς πρόληψης, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να προσανατολιστεί στην εφαρμογή ή την προσαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεσματικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης όπως αυτό των Andreou, Didaskalou και Vlachou (2007). Η ανάγκη εφαρμογής μέτρων πρωτογενούς πρόληψης είναι απαραίτητη από την πρώτη στιγμή που τα παιδιά έρχονται σε κοινωνική επαφή, προτού ακόμα σταθεροποιηθούν οι σχέσεις ιεραρχίας και κυριαρχίας στα μέλη των ομάδων που αναπτύσσονται, όταν δηλαδή σχηματοποιούνται οι φιλικές σχέσεις, παρατηρούνται οι πρώτες συγκρούσεις, καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, διαμορφώνονται οι αρχικές προτιμήσεις στις παρέες και επιλύονται τα θέματα ή προβλήματα που αφορούν στην προσαρμογή των νηπίων.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2007). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι: μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη, & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη. University Studio Press.
- Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Εκδ. Αφοι Κυριακίδη.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Alsaker, F.D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker, F.D., & Nagele, C. (2008). Bullying in Kindergarten and prevention. In W. Craig, & D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, Volume I* (pp. 175-195). PREVNET, Kingston, Canada.
- Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Junoven, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. (pp. 175-195). New York: Guilford press.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693 – 711.
- Baird, J.A. & Moses, L.J. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development*, 2, 413-448.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers, *Aggressive Behavior*, 38, 150–165.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.

- Cairns, R.B., & Green, J.A. (1979). How to assess personality and social patterns: Ratings or observations? In R.B. Cairns (Ed.), *The Analysis of Social Interactions. Methods, Issues, and Illustrations* (pp. 209–226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N., & Kim, T.E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 347-362). Routledge.
- Cornell, D.G. (2006). *School Violence: Fears Versus Facts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 4, 81-95.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1997). Naturalistic observations of bullying and victimization on the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22-36.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Jansen, E., Appleyard, K., & Casas, J.F. (2002). Gender, relational aggression, and physical aggression in early childhood. Paper presented at a conference on *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence among Girls: A Developmental Perspective*. Duke University.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 267–281.
- Hawley, P. & Geldof, J., G. (2012). Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 18–35.
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69, 966–980.
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1999). Preschool children's understanding of the desire and knowledge constraints on intended action. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 221–243.

- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M.-H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development, 73*, 461–482.
- Leff, S., Power, T., Costigan, T., & Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review, 32*, 418-430.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Loneliness and social satisfaction growth curves of children who are victimized by peers. *Child Development, 72*, 134-15.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's Peer Victimization, , and Emotional Symptoms. *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 1, 98-113.
- Monks, C., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behaviour, 2*, 458–476.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146–156.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 4, 453–469.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of peer victimization in pre-school children: Social cognitive skills, executive functions and attachment profiles. *Aggressive Behaviour, 31*, 571-588.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437–452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC7 Hemisphere Press.
- Ostrov, J.M., Crick, N.R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Applied Developmental Psychology, 27*, 241-253.
- Pellegrini, A.D., Long, J.D., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and Social Status During School Transitions. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 199-210). Routledge.
- 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.
- Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg, & B. Biggs

- (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.H., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteencountry international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Storey, K. & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying in Early Childhood*.  
[www.eyesonbullying.org](http://www.eyesonbullying.org)
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2010). The etiological cast to the role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 73-86). Routledge.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. & Didaskalou E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence". *Educational Psychology Review*. DOI 10.1007/s10648-011-9153-z.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*. Volume 2013, Article ID 301658.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ): <http://www.ekke.gr/>
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ):  
<http://www.epipsi.gr/>
- Το χαμόγελο του παιδιού: [www.hamogelo.gr/](http://www.hamogelo.gr/) (Δελτίο Τύπου 04/12/2012)
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων: Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του εκφοβισμού: <http://paratiriterio.minedu.gov.gr/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

ΜΑΘΗΤΗΣ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΗΜ/ΝΙΑ:

ΩΡΑ:

	Περιστατικό 1	Περιστατικό 2	Περιστατικό 3	Περιστατικό 4
<b>ΜΕΡΟΣ ΑΥΛΗΣ / ΓΩΝΙΑ ΑΙΘΟΥΣΑΣ</b>				
<b>ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΝΑΙ/ΟΧΙ</b>				
<b>ΠΑΙΧΝΙΔΙ</b> 1. ΑΤΟΜΙΚΟ 2. ΔΥΑΔΙΚΟ 3. ΟΜΑΔΙΚΟ 4.ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ				
<b>ΠΡΩΙΜΗ ΜΟΡΦΗ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:</b> 1. ΣΩΜΑΤΙΚΗ 2. ΛΕΚΤΙΚΗ 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ 4. ΔΙΑΔΟΣΗ ΦΗΜΩΝ				
<b>ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΠΟ ΟΜΑΔΑ ΟΜΗΛΙΚΩΝ:</b> ΝΑΙ / ΟΧΙ				
<b>ΡΟΛΟΣ ΕΠΙΤΙΘΕΜΕΝΟΥ</b> 1.ΦΥΛΟ 2.ΗΛΙΚΙΑ 3.ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ				
<b>ΡΟΛΟΣ ΑΠΟΔΕΚΤΗ</b> 1.ΦΥΛΟ 2.ΗΛΙΚΙΑ 3.ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ				

<b>ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΡΟΝΤΑ (αριθμός)</b>				
<b>ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΠΟΔΕΚΤΗ</b>				
<b>ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΕΠΙΤΙΘΕΜΕΝΟΥ</b>				
<b>ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>				
<b>ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>				

## Κριτήρια αναγνώρισης των εκφοβιστικών επεισοδίων

Ο Olweus (1993, σελ. 9) ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως συμβάν όπου:

*«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».*

Επιπλέον, για να χαρακτηριστεί μια σύγκρουση ως εκφοβιστική θα πρέπει να υπάρχει **πρόθεση** χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια πρόκλησης σωματικού ή / και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι **επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα** και **απρόκλητα**. Τα γεγονότα σχολικού εκφοβισμού μπορεί να πυροδοτούνται από ένα μόνο άτομο ή από μια ολόκληρη ομάδα. Ταυτόχρονα, ο στόχος εκφοβιστικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα. Όσον αφορά στην **πρόθεση**, αυτή είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθεί μιας και δεν υπάρχει η απτή δυνατότητα στο να αναλύσουμε την σκέψη του επιτιθέμενου την ώρα του συμβάντος. Ωστόσο, μπορούν να καταγραφούν η ένταση στις εκφράσεις του προσώπου ή τα λόγια αρνητικής πρόθεσης. Με δεδομένο το παραπάνω, κατεγράφησαν μόνο όσα περιστατικά συνοδεύονταν από αρνητικές αντιδράσεις. Επίσης, η εκφοβιστική συμπεριφορά περιέχει την έννοια της **επανάληψης**. Για αυτό το λόγο στις αναλύσεις των δεδομένων συμπεριελήφθησαν μόνο τα επεισόδια στα οποία ο συμμετέχων επιδείκνυε τον ίδιο ρόλο συμμετοχής για τουλάχιστον δυο φορές. Έτσι, τηρήθηκε το κριτήριο της επανάληψης «τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα» . Επίσης, κατεγράφησαν μόνο όσα συμβάντα ήταν **απρόκλητα** από την πλευρά τόσο του επιτιθέμενου όσο και του αποδέκτη, π.χ. δεν κατεγράφησαν επιθετικές συμπεριφορές στη διάρκεια ανάπτυξης παιχνιδιού φαντασίας. Τέλος, στην ανάλυση δεδομένων συμπεριελήφθησαν μόνο τα περιστατικά στα οποία παρατηρήθηκε κάποιου είδους **ανισότητας**, κοινωνικής ή/και σωματικής, ανάμεσα στον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη.

### Κατηγορίες στον οδηγό παρατήρησης

**Χώρος:** η καταγραφή αφορούσε την περιοχή του χώρου, εξωτερικού ή εσωτερικού, στον οποίο παρατηρήθηκε κάποιο συμβάν πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η περιοχή κωδικοποιήθηκε ως δομημένη εφόσον προδιέθετε για κάποιου είδους οργανωμένο παιχνίδι π.χ. γωνιά ανάγνωσης για τον εσωτερικό χώρο ή παιγνιδοκατασκευή στον εξωτερικό χώρο. Σε περίπτωση που τον συμβάν παρατηρούνταν σε ελεύθερο, μη-οργανωμένο χώρο τότε η περιοχή κωδικοποιούνταν ως αδόμητη π.χ. οι διάδρομοι στην αίθουσα.

**Εποπτεία του εκπαιδευτικού:** εφόσον υπήρχε σε κοντινή απόσταση εποπτεύων εκπαιδευτικός τότε αυτό καταγραφόταν με το λεκτικό «ΝΑΙ». Στην αντίθετη, με το λεκτικό «ΟΧΙ».

**Παιχνίδι:** καταγραφόταν το είδος του παιχνιδιού με το οποίο ενασχολούνταν τα παιδιά στη διάρκεια του περιστατικού. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής σημείωνε εάν το περιστατικό συνέβη στη διάρκεια του ατομικού, ομαδικού ή κινητικού παιχνιδιού των παιδιών.

#### **Πρώιμες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς:**

**Σωματική:** περιστατικά στα οποία παρατηρήθηκε άμεση σωματική επίθεση όπως χτυπήματα με τα χέρια ή τα πόδια, σπρώξιμο, σκούντημα κτλ κατεγράφησαν ως σωματικές μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

**Λεκτική:** αναφερόμαστε σε λεκτικές επιθέσεις εις βάρος κάποιου αδύναμου ατόμου. Ως περιστατικά πρώιμων μορφών λεκτικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατεγράφησαν τα κοροϊδέματα, τα κακόβουλα πειράγματα, οι ύβρεις.

**Σχέσεων:** ως κοινωνικές μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατεγράφησαν σε όσα συμβάντα παρατηρήθηκε αποκλεισμός, απομόνωση και απόρριψη από παρέες ομηλικών ή από φιλικές σχέσεις. Ως κοινωνικές μορφές πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατεγράφησαν συμπεριφορές που είχαν να κάνουν με το ίδιο το παιδί και όχι με τη φύση της δραστηριότητας π.χ. δεν υπήρχαν αρκετά καθίσματα και έτσι το παιδί παρέμενε αναγκαστικά εκτός δραστηριότητας.

**Διάδοση φημών:** η διάδοση φημών είναι μια έμμεση μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς σχέσεων. Ο ερευνητής σημείωνε τη συγκεκριμένη κατηγορία εφόσον παρατηρούσε παιδιά να διαδίδουν αναληθής και κακόβουλες φήμες για συμμαθητές τους π.χ. παρότρυναν τους συμμαθητές τους να αποκλείσουν κάποιο παιδί από την ομάδα τους με πρόσχημα κάποιο ανυπόστατο χαρακτηρισμό ή γεγονός. Βασική προϋπόθεση για να σημειωθεί κάποιο συμβάν ως διάδοση φημών είναι η απουσία του θύματος από το συμβάν. Το συγκεκριμένο κριτήριο αποτελεί μια ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο παιδί που διαδίδει φήμες εις βάρος κάποιου άλλου παιδιού που είναι απών και άρα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει τον εαυτό του.

**Πρώιμες μορφές εκφοβιστικές συμπεριφοράς από ομάδα ομηλίκων:** ο ερευνητής σημείωνε με το λεκτικό «ΝΑΙ» όσα περιστατικά τα αποτελούσαν ομαδικές επιθέσεις.

#### **Ρόλοι:**

**Επιτιθέμενος:** με τον κωδικό «επιτιθέμενος/νοι» αναφερόμαστε σε συμμετέχοντες προκαλούσαν κάποια επιθετική ενέργεια. Ο ερευνητής σημείωνε το φύλο, την ηλικία και τη διαφορετικότητα, εφόσον υπήρχε, των επιτιθέμενων.

**Αποδέκτης:** με τον κωδικό «αποδέκτης» αναφερόμαστε σε συμμετέχοντες προς τους οποίους κατευθύνεται κάποια επιθετική πράξη σωματική, λεκτική ή κοινωνική, από κάποιο πιο

ισχυρό άτομο. Ο ερευνητής σημείωνε το φύλο, την ηλικία και την ανισότητα δύναμης ανάμεσα στον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη των ενεργειών. Η ανισότητα δύναμης μπορεί να αφορά την ηλικία, τη σωματική ρώμη, το ύψος, την κοινωνικότητα κτλ.

**Παρουσία παριστάμενων ομηλίκων:** κατεγράφη ο αριθμός των παιδιών που ήταν παρόντα στη διάρκεια κάποιου συμβάντος.

#### **Αντιδράσεις εμπλεκομένων:**

Κατεγράφησαν οι αντιδράσεις του επιτιθέμενου, του αποδέκτη, του εκπαιδευτικού (εφόσον ήταν άμεσα παρών στο συμβάν) και των παριστάμενων παιδιών.

**Οι αντιδράσεις των επιτιθέμενων και των αποδεκτών** κωδικοποιήθηκαν ως: 1. επιθετικές π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές 2. κοινωνικά αποδεκτές π.χ. επιλύει τη διένεξη με διάλογο, 3. παθητικές π.χ. δεν κάνει τίποτα, και 4. απευθύνεται στον εκπαιδευτικό.

**Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών** κωδικοποιήθηκαν ως: 1. παθητικές π.χ. δεν κάνει τίποτα, δεν αντιδρά, 2. κάνει απλές συστάσεις π.χ. λέει στα παιδιά να μη το ξανακάνουν, να προσέχουν, 3. επιλύει άμεσα τη διένεξη π.χ. μπαίνει ανάμεσα στα παιδιά και τα χωρίζει, προσπαθεί με το διάλογο να ενσωματώσει κάποιο νήπιο που το αποκλείουν από το παιχνίδι τους οι υπόλοιποι.

**Οι αντιδράσεις των εμπλεκόμενων ομηλίκων** κωδικοποιήθηκαν με βάση την κατηγοριοποίηση των περιφερειακών ρόλων των παιδιών, δηλαδή ως: 1. απλός παρατηρητής, 2. βοηθός επιτιθέμενου, 3. υποστηρικτής, 4. βοηθός του θύματος και 5. δεν υπάρχει παρατηρητής.