

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 17 (2020)



Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Ηρακλής Νικολαος Γρηγορόπουλος, Γεσθημανή Καραοτζάδη

doi: [10.12681/icw.21620](https://doi.org/10.12681/icw.21620)

Copyright © 2021, Ηρακλής Νικολαος Γρηγορόπουλος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γρηγορόπουλος Η. Ν., & Καραοτζάδη Γ. (2021). Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 6–23. <https://doi.org/10.12681/icw.21620>

Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Γρηγορόπουλος Ηρακλής, Δρ. Ψυχολογίας, ΕΔΙΠ,
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, griraklis@gmail.com
Καραοτζάδη Γεσθημανή, Νηπιαγωγός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε, με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, τις προσωπικές εμπειρίες και τις αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με έντεκα συμμετέχουσες, νηπιαγωγούς. Οι απομαγνητοφωνήσεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση. Από τη συστηματική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους. Οι βασικές κατηγορίες αφορούν την ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, την ιδιαιτερότητα ως στόχο των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών, την αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και την ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πρώιμες μορφές εκφοβισμού, πρώιμη παιδική ηλικία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας, θυματοποίηση συνομηλίκων

Acknowledging early bullying behaviors in early childhood education.

ABSTRACT

The present study investigated, using qualitative methodology, the personal experiences and perceptions of early childhood educators regarding bullying in early childhood education settings. Semi-structured interviews were conducted with eleven participating kindergarten teachers. The recordings were analyzed using thematic analysis. From the systematic analysis of the research data, four main thematic categories and their subcategories emerged. The main categories involved ambiguity of the meaning of early bullying behaviors, diversity as a key factor of being bullied, the negative influence of the family environment and active involvement in the management of early bullying behaviors. This study's results analyze further the phenomenon of bullying in young children.

KEY WORDS: Early bullying behaviors, early childhood education, early childhood educators' perceptions, peer victimization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον και οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο για τις δυνατότητες πρόληψης του εκφοβισμού ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία αναδεικνύουν την προσπάθεια αντίληψης συμπεριφορών που ενδέχεται να θεωρηθούν εκφοβιστικές σε αυτή την ηλικιακή περίοδο και κατά συνέπεια την ανάγκη να αναπτυχθούν προληπτικές πρακτικές εντός του προσχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Lee Smith, & Monks, 2011, Vlachou, Botosoglou, & Andreou, 2016). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο εκφοβισμός έχει

σημαντικές αρνητικές συνέπειες στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών και μπορεί κατά περίπτωση να οδηγήσει είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα σε προβλήματα τα θύματα, τους δράστες, τους παριστάμενους (Matsunaga, 2009, Ttofi, & Farrington, 2011) αλλά και το σχολικό πλαίσιο (Smith, Salmivalli & Cowie, 2012). Επισημαίνεται επίσης από αρκετούς ερευνητές το γεγονός της επικέντρωσης της πλειοψηφίας των ερευνών στη μέση παιδική ηλικία και εφηβεία και η παράλειψη της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το θέμα αυτό (Monks & Smith, 2006, Psalti, 2016, Vlachou, Botosoglou & Andreou, 2016).

Κατά συνέπεια ο ορισμός του εκφοβισμού περιορίζεται συνήθως σε αυτόν που χρησιμοποιεί η έρευνα στα παιδιά σχολικής κυρίως ηλικίας (Alsaker, & Gützwiler-Helfenfinger, 2010), ο οποίος 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. Στις παραπάνω συνθήκες το θύμα βρίσκεται σε αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού του, γιατί μπορεί να είναι μικρότερο σε ηλικία, λιγότερο σωματικά δυνατό ή λιγότερο ψυχικά ανθεκτικό από το παιδί που εκφοβίζει. Επιπλέον, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι επαναλαμβανόμενες (Ανδρέου & Smith, 2002). Η ανικανότητα του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του καθιστά απαραίτητη την υποχρέωση των άλλων να παρέμβουν. Ωστόσο, ακόμα και αν σε ορισμένες συνθήκες τα θύματα μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια, ώστε να αποκαλούνται θύματα εκφοβισμού, τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικά (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013). Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι το κριτήριο της επανάληψης δεν είναι απαραίτητο, καθώς και ένα μόνο περιστατικό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το θύμα που μπορεί να κυριαρχείται στη συνέχεια από το φόβο της επανάληψης μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Monks & Smith, 2006). Από τη άλλη πλευρά, η επιθετικότητα κατηγοριοποιείται ως εξής: Εχθρική επιθετικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης και συντελεστική επιθετικότητα, η οποία για παράδειγμα αναφέρεται στην πρόθεση ενός παιδιού να αποκτήσει ένα αντικείμενο ή ένα «προνόμιο», όπως μια καλύτερη θέση. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει πρόθεση πρόκλησης βλάβης ωστόσο μπορεί εκ των πραγμάτων να συμβεί (Repo & Repo, 2016)

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο εκφοβισμός στο προσχολικό πλαίσιο αποτελεί για αρκετούς ερευνητές ένα σύνθετο φαινόμενο (Alsaker, & Gützwiler-Helfenfinger, 2010). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η έναρξη της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να τεκμηριωθεί ήδη από τους δώδεκα μήνες ενώ φαίνεται να κορυφώνεται στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών. Κατόπιν συνήθως μειώνεται (Rose et al., 2014). Σύμφωνα με την Psalti (2016) υπάρχει έντονη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών για τον καταλληλότερο όρο περιγραφής των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Υποστηρίζεται, ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ συνομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία, διαφέρει από αυτή που συναντάμε στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία λόγω της μη σταθερότητας του ρόλου του θύματος αλλά και της έλλειψης της επαναληπτικότητας (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011, Monks, Smith, & Swettenham, 2005). Στην περίπτωση αυτή προτείνεται ο όρος "απρόκλητη επιθετικότητα" ως καταλληλότερος για την περιγραφή της επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Psalti, 2016).

Από την άλλη πλευρά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη χρήση των όρων εκφοβισμός και θυματοποίηση παρέχοντας στοιχεία για την ύπαρξη επιθετικών συμπεριφορών που πληρούν τα κριτήρια του ορισμού του εκφοβισμού σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι συμπεριφορές των παιδιών εμπίπτουν σε έναν γενικό ορισμό του εκφοβισμού, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλες επιθετικές συμπεριφορές που

δεν χαρακτηρίζονται πάντα από επανάληψη, ανισορροπία ισχύος και πρόθεση (πρβλ. Psalti, 2016). Για παράδειγμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά αναφέρονται σε μεταξύ τους πειράγματα και πάλη για τα οποία δεν υπάρχει η αναφορά της επανάληψης (Vlachou et al., 2011). Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι τα ποσοστά εμφάνισης περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία διαφέρουν ανάλογα με τον ορισμό του εκφοβισμού και τη μέθοδο συλλογής δεδομένων (Kirves, & Sajaniemi, 2012, Repo, & Sajaniemi, 2015). Κατά την περίοδο αυτή τα παιδιά εκδηλώνουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές επιθετικότητας όπως λεκτική και σωματική επιθετικότητα, κοινωνικό αποκλεισμό, και διάδοση φημών (Alsaker, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, Monks, & Smith, 2006). Σύμφωνα με τους Perren και Alsaker (2006) τα παιδιά ηλικίας (5- 6 ετών) που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβιστικών συμπεριφορών ως δράστες παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών παρουσιάζουν περισσότερο σωματική και λιγότερο λεκτική επιθετικότητα. Εφόσον οι ενέργειες αυτές επαναλαμβάνονται περιοδικά προς τον ίδιο αποδέκτη, τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε η συμπεριφορά αυτή να μην αποτελεί πλέον μια παιγνιώδη αλληλεπίδραση και να ξεπερνά τις αναμενόμενες εκδηλώσεις μιας ανώριμης κοινωνικής συμπεριφοράς. Υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μια πρώιμη εκφοβιστική συμπεριφορά η οποία έχει σημαντικές πιθανότητες να αποκτήσει σταθερή μορφή στη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα (Storey & Slaby, 2013).

Οι πιο διαδεδομένες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα είναι η σωματική επιθετικότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση αρνητικών σχολίων (Domènech-Llaberia et al., 2008). Η σωματική επιθετικότητα είναι πιο συχνή (Domènech-Llaberia et al., 2008) δεδομένου ότι η λεκτική απαιτεί πιο αναπτυγμένες γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες παρατηρούνται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Αυτό εξηγεί τον λόγο για τον οποίο η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται πιο εξελιγμένη (Vlachou et al., 2011). Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι σωματικές διαμάχες εκτός από αρνητικές εμπειρίες αποτελούν και έναν τρόπο εκτόνωσης, ένα κοινωνικό παιχνίδι φίλων στο οποίο η διατήρηση των σχέσεων φιλίας αποτελεί ένα κριτήριο διαχωρισμού από τον εκφοβισμό (Boulton, 1999). Παράλληλα, ενδέχεται η έλλειψη λεκτικών ικανοτήτων, οι αυξημένες κινητικές δεξιότητες και η αίσθηση αυτονομίας στην πρώιμη παιδική ηλικία να οδηγούν στην σωματική επιθετικότητα πολλές φορές και ως μέσο παιδικής έκφρασης (Campbell et al., 2006). Σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντική και η διάκριση μεταξύ του τύπου της συμπεριφοράς που ονομάζεται έντονο (άγριο) κινητικό παιχνίδι (Rough and Tumble Play, RTP) και ενέχει συμπεριφορές κινητικής δραστηριότητας που ομοιάζουν με την επιθετικότητα (π.χ. τραβήγματα, τρέξιμο προς και ρίξιμο κάτω ενός άλλου παιδιού) αλλά στην πραγματικότητα αποτελούν μια μορφή παιχνιδιού και τις συμπεριφορές που κατευθύνονται από ένα παιδί προς ένα άλλο ή προς κάποιο/α αντικείμενο/α και η οποία έχει ως επακόλουθο αντιδράσεις δυσφορίας, κλάματος ή/ και παραπόνων (Cynthia et al., 2015). Επιπλέον, όσα νήπια αντιμετωπίζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα δυσκολίες στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με συνομηλικούς βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να καταστούν θύματα επαναλαμβανόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών (Hanish et al., 2005) όπως για παράδειγμα να βιώσουν απόρριψη από τους συνομηλικούς τους (Hawker & Boulton, 2001). Η πλειοψηφία, επίσης των μελετών δείχνει ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη σχεσιακή επιθετικότητα (Craig Pepler & Atlas, 2000) και λεκτική επιθετικότητα (Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008), ενώ η σωματική επιθετικότητα κυριαρχεί στα αγόρια (Green et al., 2008).

Συνολικά, διαφαίνεται ότι ένας αριθμός ερευνητών αντιτίθεται στην ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, υποστηρίζοντας ότι ο

εκφοβισμός ορίζεται κυρίως από τη συνειδητή πρόθεση, η οποία δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (Crick et al., 2006, Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001, Monks, Ruiz, & Val, 2002). Ωστόσο, την ίδια στιγμή ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα κίνητρα και να κατανοούν τις προθέσεις των άλλων (Baird, & Moses, 2001). Για παράδειγμα, στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ σκόπιμων ή μη σκόπιμων ενεργειών, ενώ στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι μια δράση προκαλείται από ποικίλες προθέσεις (Joseph, 1998, Joseph, & Tager-Flusberg, 1999). Από την ηλικία των πέντε ετών, επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την αίσθηση της ηθικής ευθύνης, ξεχωρίζοντας μεταξύ ηθικά αποδεκτών και απαράδεκτων κινήτρων (Baird & Moses, 2001). Επιπλέον, σε αντίθεση με την διαδεδομένη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η επιθετική συμπεριφορά τείνει να μειώνεται με το χρόνο, καθώς από την πρώιμη παιδική ηλικία και έπειτα τα παιδιά κατακτούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και κατά συνέπεια, αναμένεται σταδιακά να αναστέλλουν την επιθετικότητα τους (Tremblay, 2006). Ωστόσο, αν και αυτό συμβαίνει στα περισσότερα παιδιά, σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά εξακολουθούν να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας κινδυνεύοντας να αναπτύξουν επίμονες και σε αρκετές περιπτώσεις χρόνιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Broidy et al., 2003, Shaw, Lacombe, & Nagin, 2005).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του εκφοβισμού φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική σχολική κοινότητα, αλλά και ευρύτερα την ελληνική κοινωνία (Christofi & Nicolaou, 2015). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και την αντιμετώπιση του προβλήματος του εκφοβισμού είναι καθοριστικός και γι' αυτό οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καλλιώτης, 2002, Nikolaidis, Toda, & Smith, 2002, Sairanen, & Pfeffer, 2011). Σε έρευνα σχετικά με τις γνώσεις βασικών σημείων του εκφοβισμού βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν την ανισορροπία δύναμης, συμπεριέλαβαν στον ορισμό τους τόσο τον εμφανή όσο και τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό, αλλά δεν αναγνώρισαν την επανάληψη ως βασικό στοιχείο για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής. Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν στον νου τους με σαφήνεια τι συνιστά μια συμπεριφορά εκφοβιστική, σημαίνει κατά συνέπεια ότι δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπίσουν τα περιστατικά αυτά (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). Σύμφωνα με τις Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να το υποτιμούν, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης ή στη λήψη πολύ περιορισμένων μέτρων που λειτουργούν «πυροσβεστικά», όταν δηλαδή προκύψει κάποιο περιστατικό. Η ίδια μελέτη ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πολλές αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, καθώς δεν θεωρούσαν τους εαυτούς τους κατάλληλα εκπαιδευμένους, ούτε πίστευαν ότι είχαν την αναγκαία στήριξη από συναδέλφους, γονείς και ειδικούς. Θεωρήθηκε, επίσης, προσωπική τους ευθύνη η αντιμετώπιση και πρόληψη του εκφοβισμού, μόνον όμως στο χώρο του σχολείου, καθώς υποστήριζαν πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εμφάνιση αλλά και για την αντιμετώπιση του φαινομένου φέρει η οικογένεια. Η Yoon (2004) σε έρευνα της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα ενός εκφοβιστικού περιστατικού και συναισθάνονται τα θύματα είναι περισσότερο πιθανό να παρέμβουν. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που εμφανίζεται σε φυσιολογικό πλαίσιο και περισσότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο θύτης και το θύμα πρέπει να αλλάξουν συμπεριφορά. Ένας σημαντικός

παράγοντας επομένως που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι οι γνώσεις που έχουν για την επιθετικότητα. Επομένως, είναι βασικό σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα να μπορούν να διαχωρίζουν τους τύπους επιθετικότητας που υπάρχουν στην τάξη τους (Grumm, & Hein, 2012). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε συμπεριφορές εκφοβισμού επηρεάζονται από τις εκτιμήσεις, τις στάσεις, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις πεποιθήσεις τους για τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Mishna et al. (2005), η αποδιδόμενη σοβαρότητα σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, η αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα μπορούν να προβλέψουν την πιθανότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Συνολικά, προκύπτει ότι η αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής είναι πολυδιάστατη και δημιουργεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί παράγοντες επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, αν θεωρούν ότι το θύμα έχει ευθύνη, αν αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του συμβάντος, αν το παιδί έχει τα χαρακτηριστικά που υποθέτουν ότι πρέπει να έχει ένα θύμα και αν με βάση τα λεγόμενα τους συναισθάνονται το βίωμα του παιδιού (Mishna et al., 2005). Σημαντικές, επίσης, για την αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής είναι και πολιτισμικές διαφορές στους ορισμούς των εκπαιδευτικών (Grumm, & Hein, 2012). Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο και τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών αλλά και τη σημαντικότητα των δικών τους αντιλήψεων για τις συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των βιωμάτων νηπιαγωγών σχετικά με το φαινόμενο των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών δεδομένης της σημαντικότητας της επίδρασης των πεποιθήσεων τους στην αναγνώριση τους, του ρόλου τους στη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών αλλά και του άγχους τους απέναντι σε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Craig Pepler & Blais, 2007). Θεωρήθηκε ότι οι αντιλήψεις και τα βιώματα των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο σκέψης τους για τα αίτια αλλά και για το δικό τους ρόλο ως προς τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Πρόθεση της συγκεκριμένης ποιοτικής μελέτης ήταν η κατανόηση από την οπτική των συμμετεχόντων α) των παραγόντων που οδηγούν στην εκδήλωση πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, β) των κριτηρίων αναγνώρισης της και γ) του τρόπου διαχείρισης της.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην μελέτη συμμετείχαν έντεκα νηπιαγωγοί (γυναίκες), εκ των οποίων μία βρισκόταν σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου, από περιοχές της κεντρικής Μακεδονίας. Οι ηλικίες κυμαίνονταν μεταξύ 40-59 χρονών και το εύρος της προϋπηρεσίας τους από 14 έως και 36 χρόνια. Οι συμμετέχουσες επιλέχθηκαν σκόπιμα (σκόπιμη δειγματοληψία purposeful sampling) και σύμφωνα με την επιθυμία συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη έρευνα, το γενικότερο ενδιαφέρον τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού και την επαρκή επαγγελματική τους εμπειρία προκειμένου να προσεγγιστούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιλέχθηκαν δηλαδή, λόγω του ότι διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων (Ritchie Lewis & Elam, 2003). Η δειγματοληπτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν η «μέθοδος της χιονοστιβάδας ή αλυσίδας» (Patton, 2002). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί κοινή πρακτική στην ποιοτική έρευνα και συνήθως

χρησιμοποιείται όταν οι συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η διαδικασία που ακολουθείται σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία είναι ότι οι συμμετέχοντες βοηθούν τον/ την ερευνήτρια να εντοπίσει και άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια των ερευνητικών ερωτημάτων (Banister, 2011). Η συμμετοχή όλων ήταν εξολοκλήρου εθελοντική. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αλλαχθεί προκειμένου να διατηρηθεί το απόρρητο και η αρχή της εμπιστευτικότητας. Στην παράθεση των δηλώσεων τους χρησιμοποιήθηκε το αρχικό του ονόματός τους. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το Μάιο μέχρι τον Μάρτιο του 2019. Οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου τους μετά τη λήξη του προγράμματος και είχαν διάρκεια 40- 65 λεπτά. Αφού ενημερώθηκαν για την έρευνα, τους σκοπούς της, το δικαίωμα τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή και για θέματα ανωνυμίας, τους ζητήθηκε γραπτώς η έγκρισή τους για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Αρκετά συχνά κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων τροποποιήθηκε η διάταξη και η διατύπωση των ερωτήσεων με σκοπό να διευκολυνθεί η συμμετέχουσα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια ενός μαγνητόφωνου και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν μια-μια ξεχωριστά.

Συλλογή δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων που αφορούν στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη καθώς σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2000) αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές για «να συζητηθούν οι ερμηνείες και να εκφραστούν οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία» (σ. 409). Κατά αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα αναδύθηκαν από τις ίδιες τις συμμετέχουσες, έτσι ώστε σε ένα δεύτερο επίπεδο να είναι εφικτή η βαθύτερη επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2000).

Σύμφωνα με τον Bryman (2008), όταν μια έρευνα έχει από την αρχή ένα σχετικά συγκεκριμένο σημείο εστίασης, τότε οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κρίνονται ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη διερεύνηση των καθορισμένων ζητημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τον ερευνητικό στόχο οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις θεωρήθηκαν ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη διερεύνησή του. Το είδος αυτό της συνέντευξης έχει κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο η σειρά τους μπορεί να τροποποιηθεί από τον/την ερευνήτρια ανάλογα με τις ανάγκες της/του. Επιλέχθηκε, επομένως, η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει την μελέτη πολύπλοκων ζητημάτων, μέσω της προσωπικής επαφής και την παράλληλη καταγραφή ιδεών, κινήτρων και συναισθημάτων (Kragia Kriona & Georgaka, 2010). Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η δυνατότητα που δίνει στο άτομο να αφηγηθεί ελεύθερα την υποκειμενική εμπειρία του, ενώ παράλληλα, επιτρέπει στον συνεντευκτή να διατυπώσει ερωτήσεις με στόχο την εμβάθυνση και κατανόηση αυτής της εμπειρίας (Mishler, 1996). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε έναν οδηγό που περιελάμβανε μια σειρά ερωτήσεων σύμφωνα με τις παρακάτω ενότητες (Bryman, 2008): Α) προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση μιας τέτοιας επιθετικής συμπεριφοράς), Β) κριτήρια «εντοπισμού» συμπεριφορών εκφοβισμού (χαρακτηριστικά και διαστάσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς), Γ) διαχείριση των συμπεριφορών αυτών (ρόλος των συμμετεχουσών στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου σύμφωνα με τις εμπειρίες τους). Στην παρούσα έρευνα, επομένως, είναι κεντρικός ο ρόλος της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι οπτικές γωνίες υπό τις οποίες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα γεγονότα (Banister, 2011).

Ανάλυση δεδομένων: θεματική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis) για την ανάλυση των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Guest, MacQueen και Namey (2011), η θεματική ανάλυση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε έρευνες που επιδιώκουν αναλυτικό εύρος και αφορούν σχετικά μεγάλα σύνολα δεδομένων. Είναι μια ποιοτική μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την παρουσίαση μοτίβων (θεμάτων), που προκύπτουν από τα δεδομένα, τα οποία οργανώνει, περιγράφει και ερμηνεύει (Boyatzis, 1998). Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της θεματικής ανάλυσης είναι πως επιτρέπει στον ερευνητή τη λεπτομερειακή και ταυτόχρονα σε βάθος περιγραφή στοχεύοντας στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων (Braun & Clarke, 2006).

Καθώς η μέθοδος αυτή επιτρέπει την οργάνωση των δεδομένων σε θέματα/κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006), η πρώτη φάση ανάλυσης ήταν η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων με σκοπό την εξοικείωση των ερευνητών με τα δεδομένα. Έπειτα ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση με τον εντοπισμό των σημείων των απομαγνητοφωνήσεων που θεωρήθηκαν σημαντικά, ώστε να αποτελέσουν ένα πρώτο επίπεδο οργάνωσης των δεδομένων. Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο την εννοιολογική τους συνάφεια και με σκοπό τον εντοπισμό ευρύτερων θεμάτων. Μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των αποσπασμάτων ελέγχθηκε η συσχέτιση τους με τα τελικά θέματα (Braun & Clarke, 2006). Η παραπάνω διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των θεμάτων επανεξετάστηκε και από δεύτερο ερευνητή, προκειμένου να αποφευχθούν επικαλύψεις θεμάτων. Η υπαγωγή μιας ενότητας ανάλυσης σε μια κατηγορία απέκλειε την υπαγωγή της σε άλλη. Η κατηγορία αφορά μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες η οποία διαφέρει από όλες τις άλλες ομάδες και συγκροτείται με κριτήρια ποιοτικά (Patton, 2002). Η παρουσίαση των θεμάτων που εντοπίστηκαν συνοδεύεται από παράθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνήσεων, προκειμένου να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν από τους/τις αναγνώστες/τριες οι ερμηνείες που εκφέρονται. Η παράθεση αποσπασμάτων στις ποιοτικές έρευνες προτείνεται ως τεχνική ελέγχου των κριτηρίων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αντίστοιχα (Elliott, Fischer & Rennie, 1999).

Μεθοδολογικά ζητήματα: εγκυρότητα, αξιοπιστία

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε αρχικά προκαταρκτική δοκιμή της συνέντευξης μέσω της οποίας ελέγχθηκε η κατανόηση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Bryman, 2008). Για την επεξεργασία των δεδομένων και την περαιτέρω ανάλυση λήφθηκαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συνελέγησαν χωρίς καμία επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων. Επιχειρήθηκε επίσης, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στο πεδίο, και τέλος, η χρήση εξωτερικού ελεγκτή -στην προκειμένη περίπτωση συναδέλφου- για την επανεξέταση ολόκληρης της εργασίας, ενισχύοντας έτσι τη συνολική εγκυρότητα έρευνας (Creswell, 2008). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ο ερευνητικός σχεδιασμός σχεδιασμένος με λεπτομέρεια και πληρότητα. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ενώ τα ευρήματα υποστηρίχθηκαν με αποσπάσματα των συνεντεύξεων, συνοδευόμενα από σχόλια για το συγκεκριμένο τους (Mason, 2002).

Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα

Πριν την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης η κάθε συμμετέχουσα ενημερώθηκε πλήρως για το αντικείμενο της έρευνας και για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πρόκειται να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Ενημερώθηκαν σχετικά με το πώς θα αξιοποιηθεί το υλικό της συνέντευξης και ότι σε κάθε περίπτωση διατηρούν το δικαίωμα να μην απαντήσουν

σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν καθώς και να αποχωρίσουν από την έρευνα αν κάποια στιγμή το θελήσουν. Επιπρόσθετα διάβασαν και υπέγραψαν τη φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, τα ονόματα των συμμετεχόντων δεν εμφανίζονται πουθενά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους, οι οποίες οδηγούν στην νοηματοδότηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με τις πρώιμες μορφές εκφοβισμού και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Οι θεματικές αυτές ενότητες είναι το τελικό αποτέλεσμα όσον αφορά στο πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα ως προς τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω κύριες θεματικές: α) Ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, β) ιδιαιτερότητα ως στόχος των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών στην πρώιμη παιδική ηλικία, γ) η αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και δ) ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Παρακάτω συζητούνται διεξοδικά οι κύριες θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Θεματική 1. Ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών

Σύμφωνα με το υλικό των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως εκφοβιστικές τις συμπεριφορές του αποκλεισμού και/ή της απομόνωσης και της κοροϊδίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά, από ορισμένες συμμετέχουσες, της πρόθεσης από μέρους των παιδιών ως καθοριστικής σημασίας, ενώ για άλλες συμμετέχουσες αναδύεται, ως σημαντική, η μη αποδοχή (από μέρους τους) της ύπαρξης πρόθεσης στην προσχολική ηλικία.

Η συγκεκριμένη θεματική απαρτίζεται από τα παρακάτω 2 υποθέματα.

1.1) Με πρόθεση αποκλεισμός/απομόνωση

Η Π επισημαίνει πως: «...προσωπικά πιστεύω πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι η ταπείνωση και ο αποκλεισμός από το παιχνίδι. Ιδιαίτερα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες όπως άλλα, αυτό είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο...».

Χαρακτηριστικά η Μ αναφέρει: «...ούτε στα γενέθλια τα καλούν αυτά τα παιδιά ούτε στις βόλτες...περισσότερο συναντώ την λεκτική βία και τον αποκλεισμό...μάλιστα βλέπω ότι έχουν σκοπό και δόλο...αυτό με λυπεί πολύ...»

Οι αναφερόμενες συμπεριφορές κατά τις συμμετέχουσες δηλώνουν μία σκόπιμη και ηθελημένη απομάκρυνση, που μπορεί να αποτελέσει μία εν δυνάμει έμμεση και συχνά μη αντιληπτή πρώιμη μορφή εκφοβισμού, ειδικά αν επαναλαμβάνεται σε συχνότητα. Ωστόσο, δεν αποκλείεται οι προτιμήσεις των παιδιών της ηλικίας αυτής να εκφράζονται απλώς πιο άμεσα και χωρίς ευγένεια και διακριτικότητα, με αποτέλεσμα να τονίζεται έντονα ο αποκλεισμός και η απομόνωση. Από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών αναδύεται ως σημαντικός ο σχεσιακός εκφοβισμός που γενικότερα αφορά σε μια επιθετική συμπεριφορά εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη που ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Olweus, 1993). Η μορφή αυτή του εκφοβισμού διακρίνεται σε άμεσο (κοινωνικός αποκλεισμός) και έμμεσο (π.χ., διάδοση αρνητικών φημών). Με βάση τις αναφορές των συμμετεχόντων δεν μπορούν να στοιχειοθετηθούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τον σχεσιακό εκφοβισμό

(για παράδειγμα δεν γίνεται λόγος για το βασικό στοιχείο της επανάληψης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς), ωστόσο η σημαντικότητα τους έγκειται στο ότι απασχολούν καταρχάς τις παιδαγωγούς και στο ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις συμπεριφορών που υπό προϋποθέσεις θα μπορούσαν δυνητικά να εξελιχθούν σε εκφοβισμό. Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί, ότι το κριτήριο της επαναληπτικότητας, όπως ήδη συζητήθηκε, για κάποιους ερευνητές ενέχει επίσης προβλήματα (Crick et al., 2006, Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001, Monks, Ruiz, & Val, 2002). Με βάση αυτό το κριτήριο υπάρχει ο κίνδυνος μόνο επαναλαμβανόμενες ενέργειες και αυτές σχετικά μεγάλης διάρκειας να θεωρούνται εκφοβισμός.

Τονίζεται, επίσης, ότι 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 εκφοβισμό. Δυνητικά, ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή μπορεί 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 (Vlachou Botosoglou & Andreou, 2013).

1.2) Προσβολές-αρνητικά σχόλια με ή χωρίς πρόθεση.

Η θεματική αυτή αφορά την ανάδυση της μη ύπαρξης πρόθεσης από μέρους των παιδιών.

Ενδεικτικά η Μ.Π αναφέρει: «..... Στο νηπιαγωγείο δε μπορώ να δεχτώ ότι υπάρχει δόλος και σκοπιμότητα... να υπάρχει η λεκτική βία και οι κοροϊδίες όχι όμως με σκοπό να βλάψουν, αλλά κυρίως λόγω ανωριμότητας και εγωισμού.. Εκεί που χτυπιούνται εκεί το ξεχνάνε ... Αυτό που δεν ξεχνάνε τα μικρά μου είναι η προσβολή και οι κοροϊδίες... μπορεί να κάνουν πολύ καιρό να το ξεχάσουν...»

Στο ίδιο μοτίβο η Β αναφέρει: «...Μπορεί να μην υπάρχει σωματική βία με δόλο στα Νηπιαγωγεία ιδιαίτερα, όμως και ένα παρατσούκλι ή το σκίσιμο της ζωγραφιάς πονάει εξίσου...»

Η συγκεκριμένη θεματική μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών αναδεικνύει την μη αποδοχή της πρόθεσης (από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς) όσον αφορά στις πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές. Παράλληλα φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα στις συναισθηματικές συνέπειες αυτών των συμπεριφορών στα παιδιά που τις υφίστανται. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πείραγμα μη εμπρόθετη κίνηση (Smith et al., 2010), ενώ σε άλλη έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις συναισθηματικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το πείραγμα στα θύματα (Weissbourd & Jones, 2012) σε αντίθεση με τα εύρημα της παρούσας έρευνας.

Θεματική 2: Η ιδιαιτερότητα ως στόχος των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών στην πρώιμη παιδική ηλικία

Σε αυτή τη θεματική αναδύεται από το υλικό των συνεντεύξεων η σημασία της ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ορισμένων παιδιών ως στόχου των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Η Σ αναφέρει ενδεικτικά: «... Τελευταία ένας μαθητής μου με δυσκολίες στην ομιλία και την κίνηση δέχεται άσχημα πειράγματα και του βάζουν ταμπέλες. Όπως «αυτός που δεν

μιλάει, αυτός που κουτσαίνει». Φαίνεται πως καταλαβαίνει τα κοροϊδευτικά σχόλια και δεν θέλει να έρχεται στο σχολείο....».

Η Μ.Κ αναφέρει: «...έχω ένα μαθητή με σύνδρομο Down...είναι πανέξυπνος, κοινωνικός και πλακατζής, είναι λίγο χοντρούλης και φορά γυαλιά.Τον κοροϊδεύουν για την εμφάνιση του κυρίως Για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου είναι βασική η εμφάνιση και οτιδήποτε δεν τους αρέσει..... δηλώνουν φανερά και χωρίς ντροπή την αποστροφή τους. Εγώ αισθάνομαι αμήχανα και άσχημα αλλά τα παιδιά είναι σκληρά και κριτές χωρίς επιείκεια συχνά...».

Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες ορισμένα εξωτερικά κυρίως χαρακτηριστικά παιδιών τα καθιστούν πιθανά θύματα πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η παχυσαρκία, η μειωμένη σωματική ανάπτυξη, η σωματική ή νοητική αναπηρία, κ.α. αποτελούν παράγοντες κινδύνου για συμπεριφορές εκφοβισμού τόσο σε παιδιά σχολικής όσο και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Stephenson, & Smith, 1989). Ελληνικές (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015) και διεθνείς μελέτες (Berg et al., 2015) έχουν δείξει ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική υστέρηση ή σωματικές αναπηρίες είναι θύματα σωματικής, κοινωνικής ή/και λεκτικής μορφής σχολικού εκφοβισμού.

Η Μ.Π αναφέρει χαρακτηριστικά: «... Είχα πέρυσι μία μαθήτριά από τον καταυλισμό με ήπιο αυτισμό.... Τα υπόλοιπα κοριτσάκια το φώναζαν «είσαι μαύρη και χαζή» ενώ μία ημέρα ήρθε ένα κοριτσάκι και μου είπε ότι όλα τα παιδάκια από τον μαχαλά είναι χαζά και βρώμικα και θα κολλήσει ψείρες...».

Η Χ αναφέρει επίσης: «...Βέβαια πολλά παιδάκια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για κάποια παιδιά θεωρούνταιαναξιοπαθόντα, λόγω της θέσης στην οποία βρίσκονται...Όλα αυτά εμείς πρέπει να τα ισορροπήσουμε...Η ανισότητα αντί να εξομαλύνεται, νομίζεις ότι διογκώνεται...».

Επομένως, ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός παιδιού μπορεί να το καταστήσουν πιθανότερο στόχο πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών και να εξηγήσουν την μικρότερη κοινωνική αποδοχής τους από τους συνομηλικούς ενώ παράλληλα αναδεικνύουν και την πιθανή έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους τους για την αντιμετώπιση παρόμοιων συμπεριφορών (πρβλ. Γαλανάκη, 2003).

Θεματική 3: Η αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος

Η συγκεκριμένη θεματική αναδεικνύει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων που αφορούν την αιτιολόγηση της ύπαρξης εκφοβιστικών συμπεριφορών στην προσχολική ηλικία.

Η Μ.Π αναφέρει: «... έχω παρατηρήσει όμως ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που διαμορφώνει ένα παιδί-θύτη είτε με το να ενισχύει την μοναδικότητα του είτε με το να του επιβάλλει να αναπαράγει συμπεριφορές που και το ίδιο το περιβάλλον εφαρμόζει...».

Η Π αναφέρει: «.. τα παιδιά που είναι οι πρωτοστάτες των επεισοδίων και φέρονται επιθετικά και ανάρμοστα στους άλλους, αυτά τα παιδιά συνήθως είναι παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν βιώσει προσωπικά τη βία στο σπίτι τους ή έχουν υποστεί παλαιότερα εκφοβισμό και τώρα προσπαθούν να εκδικηθούν κατά κάποιο τρόπο...».

Η Ε αναφέρει: «...είναι κυρίως τα σωματώδη επιθετικά παιδιά, κυρίως αγόρια, που θέλουν να ασκούν κυριαρχία στα άλλα και που ευνοούνται από τους γονείς στο να αποδεικνύουν την δύναμη τους..».

Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες η εκδήλωση πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς συνδέεται με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Η σωματική τιμωρία, το υπερπροστατευτικό στυλ ανατροφής και η αναπαραγωγή των οικογενειακών προτύπων αναφέρθηκαν ως σημαντικοί αιτιολογικοί παράγοντες. Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας αναμφίβολα έχουν άμεση εξάρτηση από την οικογένεια τους καθώς φιλτράρουν και

αναπαράγουν όλες τις συμπεριφορές και τις τάσεις της (Lereya, Samara & Wolke, 2013). Επομένως, η έκθεση των παιδιών σε βίαια και επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανό να μεταφέρει το μήνυμα ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι όχι μόνο αποδεκτή αλλά και ότι ενδεχομένως αποτελεί μια στρατηγική μέσω της οποίας είναι εφικτή η επίτευξη στόχων (Perren et al., 2010).

Θεματική 4: Ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών

Η θεματική αυτή αναδεικνύει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Χαρακτηριστικά η Ε αναφέρει: « ...πρώτα προσπαθώ να μιλήσω με τα παιδιά , να τα καθοδηγήσω , να τα υποστηρίξω ,να ακούσω τον θύτη και να ανακαλύψω τι τον ώθησε εκεί. Στη συνέχεια μέσα στην τάξη χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες ώστε να υπάρχουν και δυναμικά και αδύναμα παιδιά, έτσι τονώνονται και δραστηριοποιούνται τα μαζεμένα παιδιά . Μετά συμβουλευόμαι τις συναδέλφους. Η σωστή συνεργασία πάντα είναι προς όφελος των παιδιών. Ακολουθεί η ενημέρωση σε γονείς και αν υπάρχει κάποιο σοβαρό και ανεπίλυτο ζήτημα , ενημερώνουμε μετά τη Σύμβουλο εκπαίδευσης για να μας καθοδηγήσει... Φυσικά χρειαζόμαστε και την επιστημονική προσέγγιση που θα μας δίνει ένα κύρος σε ότι πράττουμε... Ό,τι έχω διδάχτει επιπλέον με βοήθησε στην ετοιμότητα και στην ψυχραιμία...»

Η Μ αναφέρει: « ...Οι σχέσεις επικοινωνίας και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικό να ενισχύονται . Τα παιδιά έχουν ανάγκη από υποστήριξη. Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές τάσεις και παραβατικές συμπεριφορές είναι παιδιά πονεμένα.Με την κατάλληλη καθοδήγηση και εμείς θα πρέπει να αποκτήσουμε περισσότερες γνώσεις για να είμαστε έτοιμοι και αποτελεσματικοί. Οι σύμβουλοι πάντα είναι αρωγοί στο έργο μας... Μακάρι το Υπουργείο να έδινε λίγο βαρύτητα στην προσχολική αγωγή...

Η Χ αναφέρει επίσης: Ε: «....Κύριο μέλημα μου είναι να ενισχύω τα παιδιά όλα στο να αποβάλλουν τον φόβο τους. Ειδικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και να μιλάνε όταν κάτι τα ενοχλεί. Αντίστοιχα και για τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνες και μόνο έτσι θα οδηγούνται στο να μιλάνε χωρίς φόβο. Μου έχει τύχει μαθητής με δυσκολία στο λόγο να προσπαθεί να με ενημερώσει με κινήσεις για το συμβάν...»

Οι συμμετέχουσες κατά τα λεγόμενα τους εμπλέκονται ενεργητικά στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η εμπλοκή τους περιλαμβάνει τη συζήτηση με όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενες προκειμένου να κατανοήσουν όλες τις διαστάσεις του συμβάντος. Αρκετές συμμετέχουσες τόνισαν την προσπάθεια κατανόησης του θύτη από μέρους τους αλλά και της προσπάθειας τους να εστιάσουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων στο συμβάν. Η ενεργητική εμπλοκή τους περιλαμβάνει επιπλέον το διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες, την στήριξη από συναδέλφους ή/ και τον/την σύμβουλο εκπαίδευσης και την επαφή με τους γονείς. Τα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την αναγκαιότητα της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού και να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Bauman, & Del Rio, 2005, σ. 432), καθώς όταν δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, ενδέχεται είτε να υιοθετούν παθητική στάση και να μην παρεμβαίνουν, είτε αντίθετα να παρεμβαίνουν αναποτελεσματικά (Hektner, & Swenson, 2012, Yoon, & Kerber, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθούν μέσα από τις αντιλήψεις και τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχουσών οι παράγοντες που αιτιολογούν ή συμβάλλουν

στην εκδήλωση πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών και ο τρόπος διαχείρισης των συμπεριφορών αυτών. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετές συμμετέχουσες έδειξαν να προβληματίζονται γύρω από τη χρήση του όρου εκφοβισμός στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα γεγονός που αναδεικνύει την πρόκληση που ενέχει η χρήση του όρου αυτού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η έννοια του εκφοβισμού είναι πολυδιάστατη και σπάνια συμβαίνει σε απομόνωση από άλλες συμπεριφορές (Baumeister, Storch & Geffen, 2008). Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά εκφοβιστική θα πρέπει να υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια πρόκλησης σωματικού ή/και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι σκόπιμα και απρόκλητα (Laine, Neitola, Auremaa, & Laakkonen, 2010). Την ίδια στιγμή, ωστόσο, αρκετοί ερευνητές στέκονται κριτικά απέναντι στους υπερβολικά αυστηρούς ορισμούς του εκφοβισμού καθώς για αυτούς υπάρχει ο κίνδυνος να αγνοηθούν πολλές συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται προσβλητικές και μειωτικές (από τα θύματά) και με πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Μεμονωμένες επιθέσεις μπορεί να δημιουργήσουν στο θύμα το φόβο ότι μπορεί να εκφοβισθεί στο μέλλον (Hamarus & Kaikkonen, 2008, Peura, Pelkonen & Kirves, 2009).

Οπωσδήποτε είναι σημαντικό να λαμβάνεται πάντα υπόψη η εμπειρία και η νοηματοδότηση κάθε παιδιού ξεχωριστά για συμβάντα πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τη διαδικασία αυτή, ωστόσο, μπορεί να υπονομεύσει σε κάποιες περιπτώσεις το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Baumeister, Storch & Geffen, 2008). Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορούν να νοηματοδοτηθούν για παράδειγμα και από την απειρία των παιδιών στο να συνυπάρχουν και να υποχωρούν αλλά και τη δυσκολία τους να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα όπως αυτό του θυμού (Campbell et al., 2006). Οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών για τα χαρακτηριστικά των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών αναδύθηκαν κυρίως μέσα από περιστατικά. Τα ευρήματα της έρευνας είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι από τις πιο κοινές μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών σε ένα προσχολικό περιβάλλον είναι ο αποκλεισμός από την ομάδα (πρβλ. Perren & Alsaker, 2006), καθώς αναφέρθηκαν συμβάντα και συμπεριφορές αποκλεισμού και αρνητικών σχολίων σε ομάδες παιδιών έως έξι ετών. Ο αποκλεισμός είναι ένα σαφές σημάδι απόρριψης από τους συνομηλίκους και μια διαδικασία όπου τα συναισθήματα της αποτυχίας και της υποτίμησης συσσωρεύονται (Sajaniemi & Mäkelä, 2014) υπονομεύοντας την ψυχική ευεξία (Siegel, 2012) με συνέπεια σε κάποιες περιπτώσεις την παρουσία αυξημένου άγχους, κατάθλιψης, μοναξιάς και κοινωνικής απόσυρσης (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, Siegel, 2012, Swearer, Grills Haye & Cary, 2004).

Τα λεγόμενα, επίσης, των συμμετεχουσών υποδηλώνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Συγκεκριμένα έχουν την αντίληψη ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές αποτελούν μέρος της οικογενειακής καθημερινότητας των παιδιών που εκδηλώνουν πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές και ότι αυτές οι συμπεριφορές των παιδιών είναι πιθανόν αποδεκτές από τους γονείς τους. Στις αναπαραστάσεις των συμμετεχουσών, επομένως, το φαινόμενο των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών φαίνεται να συνδέεται κυρίως με το οικογενειακό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων παιδιών, εύρημα που αναδεικνύεται και από δεδομένα άλλων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο (πρβλ. Demaray & Malecki, 2003). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, επίσης, ότι οι δράστες και τα θύματα είναι πιθανό να έχουν βιώσει την απόρριψη και την εχθρότητα από τους γονείς τους και να επιδεικνύουν αυξημένη αντιδραστική επιθετικότητα (Schwartz et al., 1997). Ο υπερπροστατευτικός και ο ενδοτικός τρόπος ανατροφής φαίνεται να συνδέεται με την παθητικότητα και την μετέπειτα θυματοποίηση των παιδιών (Georgiou, 2008). Τα αποτελέσματα εγχώριων ερευνών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς φαίνεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των

μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως συνέπεια των προβληματικών σχέσεων που βιώνουν οι τελευταίοι στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχουσες φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο οικογενειακό πλαίσιο παραγνωρίζοντας, ενδεχομένως, άλλους παράγοντες ως σημαντικούς στην εμφάνιση πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και την ίδια τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ποικίλες επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών (Gendron et al., 2011).

Οι παρεμβάσεις από τις συμμετέχουσες φαίνεται να στηρίζονται περισσότερο σε μια υποκειμενική αντίληψη της κατάστασης η οποία τείνει και βιβλιογραφικά να προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες όπως η προσωπικότητα και η εμπειρία (Bauman & Del Rio, 2005, Hektner & Swenson, 2012, Yoon & Kerber, 2003). Η βοήθεια και η στήριξη που ζητείται από τους σχολικούς συμβούλους, τους ειδικούς ψυχικής υγείας και το υπουργείο αναδεικνύει ενδεχομένως αισθήματα αδυναμίας και ανάληψης ρόλων που αισθάνονται ότι δεν τους αντιστοιχούν. Εκφράζονται από τις συμμετέχουσες αιτήματα για περαιτέρω επιμόρφωση (λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων) αλλά και αιτήματα σε σχέση με γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Για παράδειγμα σε επίπεδο στελέχωσης από εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Τα παραπάνω φαίνεται να αποτελούν σταθερά ευρήματα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχετικές εγχώριες μελέτες καθώς φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί απέναντι στη διαχείριση επεισοδίων εκφοβισμού (πρβλ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Παράλληλα, η παραπάνω στάση σε συνδυασμό με την αιτιολόγηση των επεισοδίων εκφοβισμού η οποία δίνει έμφαση σε παράγοντες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. στην οικογένεια,), δημιουργεί ενδεχομένως έναν ψευδή καθησυχασμό όσον αφορά τη δική τους ενεργητική συμμετοχή και το δικό τους ρόλο στην αναπαραγωγή του φαινομένου (πρβλ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την πρώιμη εκδήλωση μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς προκειμένου να επιτευχθεί μια συστηματική και ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου (πρβλ. Holt et al., 2013). Οι πρώιμες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι πολυδιάστατες συμπεριφορές (πρβ. Tremblay, 2008), οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες στην ψυχολογική και σωματική ευημερία συνομηλίκων παιδιών βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Τη ίδια στιγμή αποτελούν και έναν αγγογόνο ή/και πιεστικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διαχειριστούν τα προβλήματα και τις συνέπειες που προκύπτουν από τέτοιου είδους συμπεριφορές (Finkelhor, 2008).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων εξυπηρέτησε το σκοπό της ανάδειξης της οπτικής των συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχουσών, ωστόσο, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η εθελοντική συμμετοχή τους ενδέχεται να (υπο)κινήθηκε από ένα προσωπικό ενδιαφέρον ή/και μια ενεργή εμπλοκή σε θέματα εκφοβισμού στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν τις περαιτέρω έρευνες και εφαρμογές στοχευμένων παρεμβάσεων όσον αφορά στις πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές στην πρώιμη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η απόρριψη συνομηλίκων μέσω συμπεριφορών αποκλεισμού και αρνητικών σχολίων, δεδομένης της επαναληπτικότητας και σταθερότητας τους στο χρόνο, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τη στόχευση παρεμβάσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι δυνατότητες διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς, πέρα από τις όποιες ανάγκες και δυσκολίες, θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Alink, L.R., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Koot, H.M., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van Ijzendoorn, M.H. (2006). The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child development*, 77(4), 954-966. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00912.x
- Alsaker, F., & Gützwiller-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.), *Handbook of Bullying In Schools: An International Perspective*. New York & London: Routledge, 87-100.
- Alsaker, F.,D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School, *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28.
- 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.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246. doi:10.1111/1471-3802.12028
- Baird, J., & Moses, L. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development*, 2, 413-448.
- Banister, P. (2011). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and belief about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428-442.
- Baumeister, A.L, Storch, E.A., & Geffen, G.R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
- Berg, K.L., Shiu, C.-S., Msall, M.E., & Acharya, K. (2015). Victimization and depression among youth with disabilities in the US child welfare system. *Child: Care, Health and Development*, 41(6), 989-999. doi:10.1111/cch.12233
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 4, 944-954.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behavior disorders and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J., & Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Campbell, S.B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M.D., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 47, 791-600.
- Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22-36.

- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- 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.
- Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). *Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or Immigrants' characteristic?* Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity, and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29 June-3 July.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* (6th ed). London: Routledge.
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., & Costello J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Côté, S.M., Boivin, M., Nagin, D.S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., Junger, M., & Tremblay, R.E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64(11), 1305–1312. doi.org/10.1001/archpsyc.64.11.1305
- DiCarlo, C.F., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2014). *Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790. doi:10.1080/03004430.2014.957692
- 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, 471-489.
- Domènech-Llaberia, E., Jané, M.C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442. https://doi.org/10.1017/S1138741600004443
- Elliott, R., Fischer, C.T., & Rennie D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. doi:10.1007/s11218-007-9048-5
- Guest, G, MacQueen, K.M, & Namey E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Rechis, R., Patterson, M.M., & Hughes, J.M. (2008). Social problem-solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112. https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.92-112
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). *School bullying as a creator of pupil peer pressure. Educational Research*, 50(4), 333-345. doi:10.1080/00131880802499779
- 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.

- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press, 378-397.
- Hektner, J.M., & Swenson, C.A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 516-536. doi: 10.1177/0272431611402502
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69(4), 966-980. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06154.x
- 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(2), 221-243. doi.org/10.1348/026151099165249
- Καλλιιώτης, Π. (2002). Εκφοβισμός και επιθετικότητα στο σχολείο: προσδιορίζοντας και κατανοώντας τη σχολική επιθετικότητα (school bullying) μέσα από τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών. Στο Κ.Μ. Κόκκινος (Επιμ.) *Επιθετικότητα*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου, 109-116.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182, 383– 400. doi:10.1080/03004430.2011.646724
- 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.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Kragia M., Kriona M., & Georgaka, E. (2010). Social Integration of Refugees and Asylum Applicants in Greece, *Hellenic Journal of Psychology*, 7(1), 38-68.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J., & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 471-485. doi:10.1080/00313831.2010.508917
- Lee, S., Smith, P.K., & Monks, C.P. (2011). Perceptions of bullying-like phenomena in South Korea: A qualitative approach from a lifespan perspective. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 210-221.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Second ed.) London: Sage.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*, 35(2), 221-247. doi.org/10.1111/j.1468-2958.2009.01345.x
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K.L., Owen, M.T., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. doi:10.1037/a0017886
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718-738.
- Monks, C.P. (2011). Peer-victimisation in preschool. In C.P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts*. New York, NY: Cambridge University Press, 12-35.
- Monks, C.P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims, and defenders in preschools in England, Spain, and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11
- Monks, C. P., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behaviour*, 2, 458-476.
- 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 Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. https://doi.org/10.1348/026151005X82352.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool children: Social cognitive skills, executive functions, and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588. doi:10.1002/ab.20099.

- Nikolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Παπαλαζάρου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2015). Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.* ΙΑ', 118-147
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pellegrini, A.D., Bohn-Gettler, C.M., Dupuis, D., Hickey, M., Roseth, C., & Solberg, D. (2011). An empirical examination of sex differences in scoring preschool children's aggression. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 232-238. doi:10.1016/j.jecp.2010.11.003
- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28. doi:10.1186/1753-2000-4-28
- Peura, J., Pelkonen, M., & Kirves, L. (2009). Why would I tell, because it does not help: A report on bullying survey for young people. Helsinki, Finland: Mannerheim League for Child Welfare, 30-32.
- Psalti, A. (2016). Greek In-Service and Preservice Teachers' Views About Bullying in Early Childhood Settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398. doi:10.1080/15388220.2016.1159573
- Repo, L., & Repo, J. (2016). Integrating bullying prevention in early childhood education pedagogy. In O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on early childhood education. Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education*. IAP Information Age Publishing, 273-294.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organizational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage, 77-108.
- Rose, C.A., Richman, D.M., Fetting, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J.L. (2014). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254.
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 330-344.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge, 238-252.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Shaw, D.S., Lacourse, E., & Nagin, D.S. (2005). Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 931-942.
- Siegel, D.J. (2012). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Smith, P.K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. In C. P. Monks, & I. Coyne (Eds), *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 36-60.
- 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 fourteen country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

- Smith, R.L., Rose, A.J., & Schwartz-Mette, R.A. (2010). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development, 19*(2), 243-269.
- Smith, P. K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology, 8*(4), 433-441. doi.org/10.1007/s11292-012-9142-3
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: Fulton, 22-34.
- Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2013). Eyes on bullying...what can you do? Waltham, MA: Education Development Center, Inc. Retrieved from <http://www.eyesonbullying.org/pdfs/toolkit.pdf>
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 63-83.
- Tepetas, G. S. Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1675-1679.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and metaanalytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1
- Tremblay, R.E. (2006). Prevention of youth violence: Why not start at the beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 481-487.
- Tremblay, R.E., Masse, L.C., Vitaro, F., & Dobkin, P.L. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology, 7*, 649-667.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2016). Early bullying behaviour in preschool children. *Hellenic Journal of Research in Education, 5*(1), 17-45.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. & Didaskalou E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Weissbourd, R., & Jones, S. (2012). Joining hands against bullying. *Educational Leadership, 70*(2), 26-31.
- Williams K, Chambers M, Logan S, & Robinson D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal, 313*, 17-9.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37-45.
- Yoon, J.S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.