



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα:

**«Επιθετική συμπεριφορά στο προσχολικό και πρωτοσχολικό περιβάλλον:
Η οπτική των εκπαιδευτικών - τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης»**

Κατεύθυνση:

«Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση
Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας»

Επιβλέπων:

Κούτρας Βασίλειος- Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Φώτου Αλεξάνδρα (Α.Μ. 80)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων: Κούτρας Βασίλειος- Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Συμβουλευτική Επιτροπή: Γιώτσα Άρτεμις- Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.

Σαρρής Δημήτριος- Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας» του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για την διεκπεραίωση της εργασίας συνέβαλλαν πολλά άτομα το καθένα με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο. Αρχικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Κούτρα Βασίλειο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην επιλογή του θέματος καθώς και για την καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε κατά την υλοποίησή της. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κυρία Γιώτσα Άρτεμις Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κύριο Σαρρή Δημήτριο Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην υποστήριξη της διπλωματικής μου όπως και για τον χρόνο που αφιέρωσαν στην ανάγνωση της. Ακόμη, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω θερμά τους γονείς και τον σύζυγό μου, για την αμέριστη ηθική και υλική υποστήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχαν σε κάθε δυσκολία που εμφανίστηκε στην πραγματοποίηση του παρόντος πονήματος. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μου να συμμετέχουν στην έρευνά μου.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	7
1.2. ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	8
1.3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	8
1.4. ΔΙΑΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9
1.5. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ.....	10
1.5.1. <i>Επιθετικότητα</i>	10
1.5.2. <i>Συμπεριφορά</i>	11
1.5.3. <i>Προσχολικό περιβάλλον</i>	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	14
2.1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	14
2.1.1. <i>Ψυχοβιολογικές θεωρίες</i>	15
2.1.2. <i>Κοινωνιολογικές θεωρίες</i>	19
2.2. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	22
2.3. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	25
2.3.1. <i>Στάδια εξέλιξης της παιδικής επιθετικότητας</i>	27
2.3.2. <i>Χαρακτηριστικά παιδιών θυμάτων και θυτών της σχολικής επιθετικότητας</i>	28
2.4. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	33
3.1. ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	33
3.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	35
3.3. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	39
4.1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	39
4.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	41
4.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	45
4.4. ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ.....	47
4.4.1. <i>Επιθετικότητα και τιμωρία</i>	49
4.4.2. <i>Ενασχόληση με τον θύτη</i>	49
4.4.3. <i>Ενασχόληση με το θύμα</i>	51
4.4.4. <i>Αγνόηση του φαινομένου</i>	52
4.4.5. <i>Συνεργασία με την οικογένεια</i>	52

4.4.6. Διαχείριση του θυμού.....	54
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
5.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	56
5.1.1. Ερευνητικές υποθέσεις.....	56
5.2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
5.3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.....	58
5.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	58
5.5. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
5.6. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	61
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	61
ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	92
7.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	97
7.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	99
<i>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ</i>	99
<i>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ</i>	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110

Περίληψη

Η επιθετικότητα είναι ένα χρόνια πρόβλημα στα σχολεία αλλά και στην κοινωνία μας. Αν και δεν πρόκειται για νέο ζήτημα, το θέμα της επιθετικότητας λαμβάνει τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται αυξημένη ευαισθητοποίηση και από το κοινωνικό σύνολο. Είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε παγκόσμια κλίμακα και οι επιπτώσεις του στα θύματα είναι παραπάνω από φανερές. Ο D. Olweus (1992), ένας Νορβηγός ερευνητής, ερεύνησε το ζήτημα της επιθετικότητας ύστερα από μια ειδησεογραφική αναφορά του 1982 που περιγράφει την ιστορία τριών εφήβων αγοριών που αυτοκτόνησαν μετά από σοβαρό εκφοβισμό από συμμαθητές. Κατά τα επόμενα τριάντα χρόνια, το ζήτημα του εκφοβισμού και της επιθετικότητας στο σχολείο κατέλαβε την πρώτη γραμμή των ερευνητικών ανησυχιών. Η επιθετικότητα έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους θύτες που ασκούν την επιθετικότητα όσο και για τα θύματά τους. Καθώς τα περιστατικά της σχολικής επιθετικότητας διαδραματίζονται στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να εντοπίσουν και να εξαλείψουν αυτό το φαινόμενο. Επομένως, οι στάσεις τους απέναντι στο συγκεκριμένο φαινόμενο είναι ιδιαίτερης σημασίας. Συγκεκριμένα, η σοβαρότητα που αποδίδουν σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και η ενσυναίσθηση που νιώθουν για το θύμα φαίνεται να επηρεάζουν την πρόθεσή τους να παρέμβουν και να το αντιμετωπίσουν. Αυτό ακριβώς είναι και το ζήτημα που πρόκειται να εξετάσει η παρούσα εργασία, τους τρόπους δηλαδή και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και παρέμβαση αυτού του φαινομένου καθώς και τη σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τον τρόπο με τους οποίους αντιδρούν σε ανάλογα περιστατικά. Στη συλλογή δεδομένων συμμετείχαν 104 ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 52 νηπιαγωγοί και 52 δάσκαλοι. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεκπεραίωση της έρευνας ήταν το *Bullying Attitude Questionnaire* και το *The Handling Bullying Questionnaire*. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 25. Μέσα από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε με ασφάλεια ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων δεν παρουσιάζουν διαφορές όσο αναφορά στη διαχείριση των περιστατικών επιθετικότητας μέσα στην τάξη καθώς και ότι προηγούμενες εμπειρίες τους δεν τους επηρεάζουν σημαντικά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης.

Λέξεις-κλειδιά: επιθετικότητα, θύτης, θύμα, εκπαιδευτικός, σχολείο, πρόληψη, παρέμβαση, στρατηγικές

Abstract

Aggression is a chronic problem in our schools and in our society. Although this is not a new issue, the issue of aggression has been increasing in recent years and has resulted in increased awareness among the community. It is a worldwide phenomenon and its impact on victims is more than obvious. D. Olweus (1992), a Norwegian researcher, investigated the issue of aggression following a 1982 news report describing the story of three teenage boys who committed suicide after serious intimidation by classmates. For the next thirty years, the issue of bullying and aggression at school occupied the forefront of research concerns. Aggression has negative consequences both for the perpetrators of the aggression and for their victims. As incidents of school aggression take place in the school environment, teachers are called upon to detect and eliminate this phenomenon. Therefore, their attitudes towards this phenomenon are of particular importance. In particular, the seriousness they attribute to an incident of school bullying and the empathy they feel for the victim appear to influence their intention to intervene and deal with it. This is precisely the issue to be addressed in the present work, investigate the ways in which teachers use strategies to prevent and intervene in this phenomenon, as well as the link between teachers' perceptions and experiences with the ways in which they react to similar incidents. The data collection involved 104 primary school teachers, 52 kindergarten teachers and 52 teachers. The questionnaires used to complete the survey were the Bullying Attitude Questionnaire and The Handling Bullying Questionnaire. The results were analyzed using the IBM SPSS Statistics 25 statistical software. From the results of this research we can safely conclude that the views of kindergarten teachers and teachers do not differ as much as reference to classroom aggression management as and that their previous experiences do not influence them in the choice of coping strategies.

Keywords: aggression, bully, victim, teacher, school, prevention, intervention, strategies

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

1.1. Ορισμός του προβλήματος

Η επιθετικότητα είναι στην πρώτη γραμμή των προκλητικών συμπεριφορών στα σχολεία και την κοινωνία σήμερα. Είναι ένα διαδεδομένο πρόβλημα και έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές οι οποίοι στερούνται το δικαίωμα να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς φόβο. Στην πραγματικότητα, η επιθετικότητα είναι ένα επικίνδυνο κοινωνικό φαινόμενο που μπορεί να εξελιχθεί άσχημα (Langan, 2011). Αποτελεί ένα πρόβλημα το οποίο πλήττει όλους τους μαθητές, είτε είναι θύτες, είτε θύματα ή μάρτυρες του φαινομένου. Η επιθετικότητα μπορεί να περιλαμβάνει λεκτικές και σωματικές επιθέσεις, απειλές, προσβλητική συμπεριφορά, κοινωνικό αποκλεισμό κ.α.. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά για να συμβάλλουν στην πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικότητας. Τα τελευταία χρόνια, η επιθετικότητα γίνεται όλο και πιο κοινή συμπεριφορά σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το προσχολική. Διάφορες μελέτες αναφέρονται στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Το σχολείο ήταν πάντοτε και εξακολουθεί να είναι ένας ζωντανός κοινωνικοποιητικός οργανισμός. Λόγω των ποικίλων διαδικασιών και δραστηριοτήτων, αλλά και των απαιτήσεων που έχει από τους μαθητές σε ότι αφορά την κοινωνική τους προσαρμογή και τη σχολική τους επίδοση, είναι σχεδόν αναμενόμενη η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι πιο συνηθισμένες προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές στο σχολείο, είτε περιστασιακά, είτε για ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής είναι τα εξής:

- Προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον
- Διάσπαση της προσοχής
- Παρενόχληση των συμμαθητών είτε στην τάξη είτε στην αυλή
- Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες
- Λεκτική ή σωματική επιθετικότητα
- Άλλα

Σύμφωνα με τον Dreikurs (1948) (όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008:306), τέσσερις είναι οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά: α) η αναζήτηση προσοχής όταν το παιδί πιστεύει ότι οι άλλοι το θεωρούν ασήμαντο, β) η επιδίωξη ισχύος όταν το παιδί δείχνει αποστροφή στον έλεγχο από ενήλικους, γ) η εκδίκηση όταν το παιδί πιστεύει ότι το θεωρούν ασήμαντο ή όταν έχει πληγωθεί και δ) η πλαστή αδυναμία η οποία αποτελεί και τον ύστατο τρόπο του παιδιού να κερδίσει κάποια προσωπική αξία που θεωρεί ότι οι άλλοι δεν του αποδίδουν.

Το σχολείο αποτελεί πεδίο σημαντικών συναισθηματικών, γνωστικών και διαπροσωπικών συνδιαλλαγών για τα παιδιά, διευκολύνοντας υπό ομαλές συνθήκες την ένταξή τους σε έναν ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό, ο οποίος διέπεται από συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και από κανόνες που συχνά διαφέρουν από αυτές της οικογένειας. Το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την οικογένεια, για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού και έχει σημαντικό συμβολικό ρόλο (Κουρκούτας, 2011:81). Η έρευνα έχει δείξει κατηγορηματικά ότι η επιθετικότητα είναι ένας σοβαρός παράγοντας κινδύνου για την υγιή ανάπτυξη τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων.

1.2. Χρησιμότητα της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας αρκετά ικανοποιητικός αριθμός ερευνών, οι οποίες μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην σχολική επιθετικότητα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να την αντιμετωπίσουν. Ωστόσο όμως δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών σε ελληνικό δείγμα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταρχικό ρόλο στην αναγνώριση του προβλήματος στην ανταπόκριση και στη μείωση της επιθετικότητας στα σχολεία, η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να φέρει στο προσκήνιο το πρόβλημα και να επισημάνει τη σημασία της πρόληψης και παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε θέματα επιθετικής συμπεριφοράς κάνοντας μια ανασκόπηση σε ό,τι έχει γραφτεί και εφαρμοστεί πάνω σε αυτό το θέμα σε προσχολικά και πρώτο-σχολικά περιβάλλοντα σε διεθνές επίπεδο.

1.3. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να προσεγγίσουμε ερευνητικά το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς υπό την οπτική των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς κατανοούν οι ίδιοι μέσα από την εμπειρία τους το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και πού

τοποθετούνται σε ό, τι αφορά τους τρόπους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης της. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

1. Να εξεταστεί η οπτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με την στάση τους απέναντι στην επιθετικότητα.
2. Να αναδυθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα.
3. Να φωτιστεί η σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι ίδιοι κατά τη διαχείριση της επιθετικότητας.

1.4. Διάρθρωση της εργασίας

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό περιλαμβάνει μια θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση σε ό,τι υπάρχει μέχρι σήμερα για το συγκεκριμένο θέμα, και το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό περιλαμβάνει την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η καταγραφή του προβλήματος, παρουσιάζεται η χρησιμότητα της έρευνας και οι σκοποί της και κλείνει με την αποσαφήνιση των βασικών όρων που διέπουν την έρευνα, όπου αυτές είναι η επιθετικότητα, η συμπεριφορά καθώς και το προσχολικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποιες βασικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την επιθετικότητα. Περιγραφικά, παρουσιάζονται οι εξής θεωρίες: Ψυχοβιολογικές θεωρίες (Ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud και νεοευστικτική θεωρία του K. Lorenz) και Κοινωνιολογικές θεωρίες (θεωρία της κοινωνικής μάθησης του A. Bandura και του R. Walters και η θεωρία της από ματαίωση επιθετικότητας). Επίσης, καταγράφονται οι διεθνείς έρευνες που έχουν γίνει για την επιθετικότητα ενώ παρουσιάζονται αναλυτικά και οι μορφές της επιθετικότητας καθώς και τα στάδια εξέλιξης και τα χαρακτηριστικά της.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναγράφονται διεξοδικά οι αιτίες εμφάνισης της επιθετικότητας, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, όπως επίσης και οι επιπτώσεις που έχει η επιθετικότητα τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνονται οι στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης των εκπαιδευτικών και γίνεται μια εκτενής αναφορά στον ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός σε αυτές όπως επίσης και στις τακτικές που τείνει να ακολουθεί.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Πιο αναλυτικά περιλαμβάνονται σε αυτή τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, ο τρόπος δειγματοληψίας, το δείγμα, όπως επίσης η διαδικασία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται εκτενώς η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια τόσο της Περιγραφικής όσο και της Επαγωγικής Στατιστικής.

Τέλος, γίνεται μια σύντομη αναφορά στους περιορισμούς και στις προτάσεις της συγκεκριμένης έρευνας και έπεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας.

1.5. Αποσαφήνιση όρων

1.5.1. Επιθετικότητα

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός ενός όρου παρουσιάζει συχνά αρκετές δυσκολίες. Αυτό γίνεται αντιληπτό όταν αποπειράται κανείς να προσδιορίσει την έννοια της επιθετικότητας. Στη νεότερη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται συχνά έννοιες που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως είναι η σχολική βία και ο εκφοβισμός. Οι έννοιες αυτές αν και διαφορετικές συχνά τείνουν να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες λόγω της εννοιολογικής τους συγγένειας. Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε και να διευκρινίσουμε τον όρο της επιθετικότητας. Κατά καιρούς, η επιθετικότητα έχει οριστεί ποικιλοτρόπως. Οι θεωρητικοί της ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης και οι εθολόγοι υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι ένστικτο εγγενές με την ανθρώπινη φύση. Οι θεωρητικοί της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης υποστηρίζουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές αποτελούν μια ειδική κατηγορία κοινωνικής συμπεριφοράς και ότι είναι αποτέλεσμα μάθησης (Τρίγκα- Μερτίκα, 2014:18). Στο κεντρικό νόημα της έννοιας αυτής βρίσκεται η ιδέα ενός προσώπου που διαπράττει μία πράξη η οποία πληγώνει κάποιον άλλο, αλλά δεν θεωρούνται επιθετικότητα όλοι οι τρόποι με τους οποίους ένα πρόσωπο μπορεί να πληγώσει ένα άλλο. Ένα βρέφος που βγάζει δόντια και δαγκώνει το στήθος της μητέρας του ενώ θηλάζει, προκαλεί πόνο αλλά η πράξη αυτή δεν θεωρείται επιθετική. Για να θεωρηθεί επιθετική μια συμπεριφορά πρέπει να έχει την πρόθεση να κάνει κακό σε κάποιον (Parke & Slaby, 1983, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001:227· Χριστοδούλου, Μιχόπουλος & Λύκουρας, 2008). Φαίνεται, λοιπόν, ότι στον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς παίζει σημαντικό ρόλο η σκοπιμότητα των ενεργειών, δηλαδή η πρόθεση του δράστη ή των δραστών και οι συνέπειές τους.

Με τον όρο «επιθετικότητα» ο Moser ορίζει την διαρκή διάθεση που έχει ένα άτομο στο να εμπλακεί σε επιθετικές πράξεις. Η επιθετικότητα αυτή δύναται να είναι καταστροφική και κακοήθης, αλλά επίσης, μπορεί να είναι καλοήθης, όταν μέσα από αυτήν εκφράζεται η μαχητικότητα ενός ατόμου μέσω της άμιλλας και της δημιουργικότητας (Moser, 1987 όπ. αναφ.

στο Μπεζέ, 1998:66). Έρευνα του Dodge (1980) δείχνει ότι τα παιδιά αντιδρούν στην εχθρική κατάσταση με επιθετικότητα και στην καλοήγη κατάσταση με σχετικό περιορισμό της επιθετικότητας.

Η Χατζηχρήστου (2015:173) αναφέρει στο βιβλίο της πως η έννοια της επιθετικότητας συναντάται από πολύ νωρίς στην επιστήμη της ψυχολογίας και έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις σχετικά με την αρχική πηγή εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Κάποιες από τις θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά αυτή πηγάζει από το ίδιο το άτομο (ενδογενής) ενώ κάποιες άλλες ότι εξαρτάται από διαπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες (εξωγενείς). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η επιθετική συμπεριφορά ως ένα βαθμό αποτελεί μέρος της ανάπτυξης και ανάλογα με την ηλικία εμφανίζεται με διαφορετική ένταση, συχνότητα, τρόπο αλλά και μορφή (Κουρκούτας, 2011· Χατζηχρήστου, 2015).

Ο J. Dollard δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «Με τον όρο “επιθετικότητα” χαρακτηρίζεται κάθε συμπεριφορά, της οποίας τελικός σκοπός είναι ο τραυματισμός του προσώπου, εναντίον του οποίου αυτή κατευθύνεται». Ο J. Drever με τη σειρά του υποστηρίζει ότι επιθετικότητα είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας εχθρικής συμπεριφοράς ενός ανθρώπου ή ατόμου (ακόμα και στα ζώα). Με την έννοια επιθετική συμπεριφορά ο E. Furntratt εννοεί όλους αυτούς τους τρόπους συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων που προκαλούν βλάβη στους άλλους, τους βάζουν σε αγωνία ή τους υποτάσσουν με τη βία. Ο Mitscherlich σημειώνει πως η επιθετικότητα είναι μια ζωτική δύναμη, ή αλλιώς ένας ορμητικός εξοπλισμός, ο οποίος κατά την κοινωνική πραγματικότητα παθαίνει πολλαπλές μεταβολές (Βουϊδάσκη, 1987: 20-21). Ο Γεώργας θεωρεί πως επιθετικότητα είναι η πρόθεση ενός ατόμου να προκαλέσει σωματική ή ψυχική οδύνη σε κάποιον. Ο Rohm με τον όρο αυτό κάνει λόγο για ένα ευρύ φάσμα επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς καταστρεπτικού χαρακτήρα, που εκδηλώνονται με λόγια ή με πράξεις και κατευθύνονται συνειδητά ή ασυνείδητα εναντίον του ίδιου του ατόμου ή εναντίον διάφορων αντικειμένων που μπορεί να είναι άνθρωποι, ζώα ή πράγματα (Βουϊδάσκη, 1995: 19-20).

1.5.2. Συμπεριφορά

Συνήθως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη λέξη συμπεριφορά όταν πρέπει να προσδιορίσουν ποιοτικά ένα άτομο. Γι αυτό και είναι σύνηθες φαινόμενο να ακολουθείται από ένα χαρακτηριστικό όπως «καλή» ή «κακή». Σήμερα, όταν χρησιμοποιείται ο όρος αυτός παραπέμπει σε ένα συμβάν το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί. Μπορεί να είναι δραστηριότητες όπως το φαγητό, ο ύπνος, το γέλιο, η ομιλία, το περπάτημα κ.α. Η καθημερινή μας ζωή είναι ένα σύνολο επιμέρους συμπεριφορών. Η συμπεριφορά αναλύεται, ερμηνεύεται, αξιολογείται και χαρακτηρίζεται με βάση υποκειμενικούς ή και αντικειμενικούς παράγοντες, οι

οποίοι έχουν σχέση με τη συμπεριφορά που εξετάζεται. Τα πιο συνηθισμένα στοιχεία που λαμβάνουμε υπόψη για να χαρακτηρίσουμε μια συμπεριφορά ως κανονική ή προβληματική, είναι τα εξής (Χρηστάκης, 2001:20-23):

- Οι στάσεις και οι κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας.
- Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά.
- Οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των ατόμων του περιβάλλοντος του παιδιού.
- Οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του παρατηρητή.
- Οι επιπτώσεις που συνεπάγεται η συμπεριφορά στον μαθητή ή στο περιβάλλον του.
- Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά.

1.5.3. Προσχολικό περιβάλλον

Το σχολείο αποτελεί υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, παρουσιάζει διάφορες μορφές οργάνωσης και επιτελεί ορισμένες λειτουργίες. Όπως αναφέρει και η Dowling (2001:63,67) είναι ανοιχτό σύστημα, που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση με την οικογένεια και την κοινωνία και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο οργανισμό με παιδαγωγικό προσανατολισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς του σκοπούς και να συμβάλλει στην κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2007α: 94-97). Από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2007α:65-68). Από την πλευρά της κοινωνικής επιστήμης, το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα - εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κ.α. που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται.

Για τη μεγαλύτερη πλειοψηφία των νηπίων, το νηπιαγωγείο είναι τόπος της πρώτης αγωγής και εκπαίδευσης εκτός οικογένειας. Γι' αυτό και θεωρείται ως ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Το νηπιαγωγείο, βέβαια, δεν επιδιώκει τη συστηματική μάθηση εννοιών, αλλά μέσω της παρατήρησης και της έρευνας προκαλεί τη διανοητική δραστηριότητα και ικανοποιώντας την περιέργεια του νηπίου θα το οδηγήσει στην υπέρβαση των πρώτων εντυπώσεων, την πληρέστερη κατανόηση, την οικοδόμηση της πραγματικότητας και την ταξινόμια του περιβάλλοντός του. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το οποίο έχει μικρή σχέση με το αποκαλούμενο σχολείο, προσφέρει νέες εμπειρίες στο νήπιο, σεβόμενο όμως πάντα το φυσικό

ρυθμό ζωής, που ταιριάζει σε άτομα αυτής της ηλικίας, όπως παιχνίδι, ξεκούραση κ.α. (Κιτσαράς, 2001: 169).

Το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια:

- να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές,
- να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό,
- να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα,
- να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τους βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή,
- να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος.

Κεφάλαιο 2^ο : Επιθετικότητα στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία

2.1. Θεωρίες για την επιθετικότητα

Οι θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από την επιθετικότητα και επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν την προέλευσή της χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι ψυχοβιολογικές θεωρίες (Ψυχανάλυση, Ηθολογία), οι οποίες αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης. Κύριοι εκπρόσωποι είναι ο Sigmunt Freud και οι ορθόδοξοι ψυχαναλυτές, όπως ο Konrad Lorenz με τη νεοενστικτική θεωρία του. Την δεύτερη κατηγορία απαρτίζουν οι κοινωνιολογικές θεωρίες (θεωρία της Κοινωνικής μάθησης, υπόθεση ματαίωσης-επιθετικότητας), οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα αίτια της επιθετικότητας είναι εξωγενή και πολιτιστικά. Εκπρόσωποί της είναι κυρίως οι Αμερικανοί ψυχολόγοι John Dollard, Neal Miller, Leonard Berkowitz κ.ά. με τη θεωρία της από ματαίωση προερχόμενης επιθετικότητας και οι Albert Bandura, Richard Walters κ.ά. με τη θεωρία της από μάθηση και μίμηση προερχόμενης επιθετικότητας (Βουϊδάσκη, 1987:24).

Θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του Alfred Adler

Ο Adler υπήρξε ο πρώτος συγγραφέας της ψυχολογίας του βάθους που ασχολήθηκε με την επιθετικότητα. Αμέσως μετά τη γέννηση το παιδί εκδηλώνει μια στάση προκειμένου να πετύχει την ικανοποίηση των αναγκών του, π.χ. κλάματα, φωνές και λίγο αργότερα πτώση στο έδαφος, δαγκώματα κ.α., με λίγα λόγια εκδηλώνει μια στάση που χαρακτηρίζεται από τον συγγραφέα ως εχθρική. Αυτό το εχθρικό ή αγωνιστικό γνώρισμα τον οδήγησε στην αποδοχή της ύπαρξης μιας επιθετικής ορμής στο παιδί. Είδε κυρίως την επιθετικότητα σαν μια συμπεριφορά που μπορεί να αποκτηθεί. Η επιθετική συμπεριφορά δεν έχει αίτια εγγενή που προϋπήρχαν βιολογικά, αλλά γίνεται κατανοητή μόνο σαν σύμπτωμα ψυχικών ανωμαλιών. Ο Adler υποστηρίζει επίσης, ότι τα γνωρίσματα του χαρακτήρα δεν είναι έμφυτα, αλλά αποκτούνται στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και καθορίζουν την εξελικτική πορεία της μετέπειτα ζωής του ανθρώπου. Αυτό το ονομάζει ως το ασυνείδητο «σχέδιο ζωής» (στυλ ζωής). Το σχέδιο ζωής, που διαμορφώνεται γενικά στα πρώτα χρόνια της ζωής, θεμελιώνεται πάνω στη γνώμη του ατόμου για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Σ' αυτή ακριβώς τη χρονική περίοδο το παιδί δοκιμάζει και πειραματίζεται μέσα στο περιβάλλον που ζει. Άνθρωποι με επιθετική συμπεριφορά ανήκουν, κατά τον Adler, στην κατηγορία εκείνη, που σαν παιδιά κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής τους δοκίμασαν τέτοιες καταστάσεις που τους άφησαν μόνιμες και καταστρεπτικές εντυπώσεις (Βουϊδάσκη, 1987:25-30).

Βέβαια, όπως κάθε θεωρία έτσι και αυτή, δέχθηκε κριτικές. Ο Adler παρουσίασε την επιθετικότητα ως μία ενεργητική δύναμη η οποία πρέπει να εξασφαλίσει την αυτοδιάσωση του οργανισμού. Η επιθετικότητα καθαυτή δεν είναι μια ορμή, αλλά μια αντίδραση του οργανισμού, που έχει διαμορφωθεί σε όλη την εξελικτική πορεία της ζωής. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα στοιχεία του χαρακτήρα δεν είναι έμφυτα αλλά αποκτούνται τα πρώτα χρόνια της ζωής μας. Σύμφωνα δηλαδή μ' αυτή την άποψη πρέπει να απορρίψει κανείς ολοκληρωτικά το ρόλο της κληρονομικότητας αναφορικά με όλα τα φαινόμενα της ψυχικής ζωής και ιδιαίτερα τα γνωρίσματα του χαρακτήρα, επομένως και την επιθετική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει αμφιβολία πως ο Adler υπήρξε πρωτοπόρος ερευνητής της γένεσης της επιθετικότητας. Όπως τονίζει η R. Ansbacher, πολλές γνώσεις του θεμελιωτή της ατομικής ψυχολογίας, συμπεριλαμβανομένης και της παιδικής επιθετικότητας, προπορεύονταν της εποχής του. Ο Freud, δήλωσε έντονα τη διαφωνία του όταν ο Adler πρότεινε για πρώτη φορά την ιδέα ότι η επιθετικότητα ήταν ένα έμφυτο, πρωτογενές ένστικτο. Ο Freud προτιμούσε να τηρήσει την άποψη ότι κάθε ένστικτο (σεξουαλικό και αυτοσυντηρητικό) έχει τη δική του δύναμη να γίνει επιθετικό. Η αποτυχία του Adler να λάβει υπόψη τις ανακαλύψεις του ασυνείδητου και της σεξουαλικότητας του παιδιού οδήγησαν σε αυτή τη διαφωνία μεταξύ του ιδίου και του Freud και των οπαδών του, οι οποίοι δεν κατάφεραν να δουν ότι η εισαγωγή του Adler για την έννοια της επιθετικότητας ως έμφυτη κίνηση ήταν μια σημαντική προσθήκη στο σώμα της θεωρίας (Βουϊδάσκης, 1987:29 Dennen, 2005)

2.1.1. Ψυχοβιολογικές θεωρίες

Οι διάφορες ψυχοβιολογικές θεωρίες ξεκινούν από τη θέση ότι ο άνθρωπος είναι επιθετικός από τη φύση του. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως στον άνθρωπο υπάρχει μια εγγενής και βιολογική ορμή για επίθεση. Όπως αναφέρει ο Γεώργας (1995), σύμφωνα με τον Άγγλο φιλόσοφο Hobbes ο άνθρωπος είναι από τη φύση του σκληρός και άκαρδος χωρίς συμπόνια για το συνάνθρωπο του, ενώ οι νόμοι που διέπουν τις πολιτισμένες κοινωνίες είναι απαραίτητοι για τον περιορισμό των επιθετικών ορμών του ατόμου. Αντίθετα, ο Γάλλος φιλόσοφος Rousseau πίστευε ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του αγνός και καλός και η κοινωνία είναι αυτή που τον διαφθείρει κάνοντας τον επιθετικό και βίαιο (Γεώργας, 1995, σελ. 232). Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, ο Αριστοτέλης διαχώρισε τον ψυχισμό των ζώων από τον ψυχισμό των ανθρώπων. Ανέφερε πως το ζώο κινείται από τις ορμές του, ενώ ο άνθρωπος ενεργεί με τη λογική. Αντίθετα, η θεωρία του Δαρβίνου βασιζόταν στην αρχή της φυσικής υπεροχής. Ξεκινώντας από αυτή την αρχή κατέληξε από συμπέρασμα ότι οι ικανότεροι κυριαρχούν στον αγώνα για επιβίωση. Πίστευε ότι δεν

υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ του ανθρώπου και των ζώων. Ο άνθρωπος είναι η εξέλιξη της ζωικής ιεραρχίας, χρησιμοποιεί όμως τις ίδιες μορφές προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, όπως και τα ζώα.

Ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud

Στις πρώτες ψυχολογικές του εργασίες, ο Freud (1856, 1896) περιγράφει συχνά τις επιθετικές σκέψεις και τα συναισθήματα που του ανέφεραν οι ασθενείς του κατά τη διάρκεια των συνεδριών τους. Αναγνώρισε την κλινική σημασία των επιθετικών παρορμήσεων του ατόμου έναντι εξωτερικών αντικειμένων, αλλά όταν ταξινόμησε τα ένστικτα σε δύο κατηγορίες, στα σεξουαλικά και στα αυτο-συντηρητικά, οι επιθετικές παρορμήσεις θεωρούνταν σαδιστικές συνιστώσες του σεξουαλικού ενστίκτου.

Ο Freud παρέμεινε για πολλά χρόνια απρόθυμος να αποδεχθεί την ύπαρξη ενός ανεξάρτητου ενστίκτου επιθετικότητας. Στο «Ένστικτα και οι Απομιμήσεις τους» συζητά την πολικότητα της αγάπης (στοργής) και του μίσους (επιθετικότητα) την οποία έπρεπε να συγκρίνει αργότερα με την πολικότητα μεταξύ των ενστίκτων της ζωής και του θανάτου και αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ αγάπης και μίσους.

Μόλις πέντε χρόνια αργότερα, με την έκδοση του 1922 της «Beyond the Pleasure Principle», ο Freud ανακατέταξε τα ένστικτα. Τόσο τα σεξουαλικά όσο και τα αυτοσυντηρητικά ένστικτα εντάχθηκαν κάτω από το ένστικτο της ζωής και η επιθετικότητα δεν θεωρούνταν πλέον ότι προέρχεται από τα αυτοσυντηρητικά ένστικτα αλλά ότι έχει τις ρίζες της στο ένστικτο του θανάτου. Το ένστικτο του θανάτου είναι ενεργό σε κάθε ζωντανό οργανισμό και επιδιώκει να τον καταστρέψει και να επαναφέρει τη ζωή στην αρχική κατάσταση της άψυχης ύλης. Ο Freud ασχολήθηκε κυρίως με τη λειτουργία του ενστίκτου του θανάτου μέσα στον οργανισμό, αλλά σε μεταγενέστερες μελέτες στρέφει την προσοχή του στον τρόπο με τον οποίο το ένστικτο του θανάτου κατευθύνεται προς τα έξω, αποκαλύπτοντας καταστροφικές ή επιθετικές παρορμήσεις. Το ένστικτο του θανάτου εκφράζεται εν μέρει ως ένα ένστικτο καταστροφής που στρέφεται εναντίον του εξωτερικού κόσμου και άλλων οργανισμών και για τους σκοπούς της απόρριψης εισάγεται συνήθως στην υπηρεσία του Έρωτα. Λίγο μετά τη διατύπωση της θεωρίας ενστίκτων του 1920, ο Freud έθεσε την επιθετικότητα στο επίπεδο μιας ξεχωριστής και ανεξάρτητης κίνησης ή ακριβέστερα, της εξωτερικής εκδήλωσης μιας πιο βασικής κίνησης, του ενστίκτου του θανάτου. Προσπαθώντας να κατανοήσει το φαινόμενο της επιθετικότητας, ο Freud πρότεινε ότι υπήρχε «μια ώθηση εγγενής στη βιολογική ζωή για την αποκατάσταση μιας παλαιότερης κατάστασης πραγμάτων», δηλαδή μέσω του θανάτου ο οργανισμός επανέρχεται σε μια ανόργανη κατάσταση.

Παρά την ενυπάρχουσα βιολογική ώθηση προς το θάνατο, οι οργανισμοί συνεχίζουν να ζουν για μια χρονική περίοδο, επειδή η επιθετικότητα που προέρχεται από το βασικό αυτοκαταστροφικό ένστικτο θανάτου μετατοπίζεται εν μέρει προς τα έξω σε εξωτερικά αντικείμενα και επειδή το ίδιο το ένστικτο θανάτου αντιτίθεται από τις δυνάμεις του Έρωτα ή το ένστικτο ζωής. Για τον Freud, η θεωρία των αντιτιθέμενων ενστίκτων ζωής και θανάτου αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό στο τελικό «δομικό μοντέλο» της οργάνωσης της προσωπικότητας. Ο προηγούμενος δυϊσμός της σύγκρουσης μεταξύ της λίμπιντο και του ενστίκτου του εγώ για αυτοσυντήρηση αντικαταστάθηκε από το δυϊσμό των συγκρουόμενων ενστίκτων ζωής και θανάτου (Beres, 1952· Dennen, 2005· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:22).

Σύμφωνα με τον Dennen (2005), στη θεωρία αυτή ασκήθηκε κριτική κυρίως για το εγωκεντρικό ένστικτο θανάτου του Freud, το οποίο είναι το πιο αμφιλεγόμενο στοιχείο της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η ιδέα έγινε πλήρως αποδεκτή πλήρως από λίγους οπαδούς. Ορισμένοι προχώρησαν σε κάποιες τροποποιήσεις, ενώ άλλοι ψυχαναλυτικοί ερευνητές δέχθηκαν την έννοια της ενστικτώδους επιθετικότητας αλλά μετέτρεψαν την έννοια της πρωτογενούς αυτοσυγκράτησης του Freud σε ένα επιθετικό ένστικτο που κατευθύνεται κυρίως προς τα έξω (π.χ., Beres, Hartmann, Kris & Loewenstein, Loewenstein, Mitscherlich, όπ. αναφ. στο Dennen, 2005). Ακόμα, άλλοι στο ψυχαναλυτικό κίνημα απέρριψαν εντελώς την ιδέα της ενστικτώδους επιθετικότητας, αντικαθιστώντας την με την αντίληψη της επιθετικότητας ως κυρίως αντιδραστική συμπεριφορά (π.χ. Fenichel, Horney, Stone, όπ. αναφ. στο Dennen, 2005). Η ομάδα για την πρόοδο της ψυχιατρικής απέρριψε επισήμως την θεωρία της έντασης του ενστίκτου και κατέληξε ότι ο "πόλεμος είναι κοινωνικός θεσμός, δεν είναι αναπόφευκτα ριζωμένος στη φύση του ανθρώπου." Αυτά τα συμπεράσματα υποστηρίζονται από μελέτες κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Αν και ορισμένοι επικριτές του θεωρούν ότι η θεωρία του ενστικτώδους της επιθετικότητας θεωρείται τώρα θέμα ιστορικής σημασίας και παρότι οι πρόσφατοι ψυχολόγοι έχουν απορρίψει τον όρο ένστικτο από το γλωσσάριο της ψυχολογίας, η θεωρία του ενστίκτου έχει τη σημασία της ενόψει του γεγονότος ότι όλες οι έρευνες πάνω στις θεωρίες της επιθετικότητας έχουν ενισχυθεί από τη θεωρία της επιθετικότητας του Freud (Sharma· Dennen, 2005).

Η νεοενστικτική θεωρία του K. Lorenz (εθολογία)

Σύμφωνα με την εθολογική προσέγγιση, η επιθετική συμπεριφορά ανάγεται σε εγγενή τάση των ανθρώπων και εκδηλώνεται μόνο όταν είναι παρόντα συγκεκριμένα ερεθίσματα στο περιβάλλον, οι αποδεδειγμένοι. Ο Lorenz εκπρόσωπος της Εθολογίας, τονίζει τη σημασία του

επιθετικού ενστίκτου στην προσπάθεια του ατόμου για επιβίωση. Με την παρατήρηση ότι δεν υπάρχει ομάδα στο ζωικό βασίλειο που να μην παρουσιάζει επιθετικότητα πολλοί μελετητές της συμπεριφοράς των ζώων υποστήριξαν ότι η επιθετικότητα είναι μια σημαντική δύναμη στην εξέλιξη των ζώων (Lorenz, 1966).

Σύμφωνα με τον Δαρβίνο ένα είδος καταλήγει βαθμιαία να περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των πιο επιτυχημένων μελών του. Ο Δαρβίνος προσδιόρισε ως «επιτυχημένα» εκείνα τα μέλη που κατάφεραν να κληροδοτήσουν τα γενετικά χαρακτηριστικά τους στην επόμενη γενιά. Επειδή κάθε μέλος, κατά κάποιον τρόπο, ανταγωνίζεται κάθε άλλο μέλος ως προς τους αναγκαίους για την επιβίωση και αναπαραγωγή πόρους, θα περίμενε κανείς πως η εξέλιξη θα ευνοούσε τις ανταγωνιστικές και εγωιστικές συμπεριφορές. Τέτοιες συμπεριφορές ζώων, όπως η υπεράσπιση του ζωτικού χώρου, ο οποίο εξασφαλίζει ότι ένα ζεύγος που ζευγαρώνει θα έχει πρόσβαση στην τροφή, ερμηνεύτηκαν ως ανταγωνισμός προσανατολισμένος στην επιβίωση. Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία της εξέλιξης η επιθετικότητα είναι φυσική και αναγκαία (Cole & Cole, 2001:230).

Ο G. R. Patterson και οι συνεργάτες του παρατήρησαν διεξοδικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Όποτε διαπίστωναν ένα επεισόδιο επιθετικότητας, σημείωναν ποιος ήταν ο επιτιθέμενος, ποιος το θύμα και ποιες οι συνέπειες. Οι επιθετικές πράξεις που παρατήρησαν, ακολουθούσαν από θετικές συνέπειες για τον επιτιθέμενο: το θύμα είτε ενέδιδε, είτε αποσυρόταν. Κάθε νίκη αύξανε την πιθανότητα ότι ο επιτιθέμενος θα επαναλάμβανε την επίθεση. Αυτοί οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι οι γονείς των επιθετικών παιδιών συχνά ενισχύουν τις επιθετικές συμπεριφορές. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχουν θετική ενίσχυση δίνοντας περισσότερη προσοχή, γελώντας ή εκφράζοντας επιδοκιμασία όταν τα παιδιά τους είναι επιθετικά (Cole & Cole, 2001:231). Ο Lorenz τονίζει την σημασία του επιθετικού ενστίκτου στην προσπάθεια του ατόμου για επιβίωση. Η επιθετικότητα εμφανίζεται ως εσωτερική ετοιμότητα που εκδηλώνεται όχι μόνο σε περιπτώσεις αντίδρασης, δηλαδή όταν απειλείται η ασφάλεια του ατόμου, αλλά και ως ζωτική ανάγκη (Lorenz, 1966· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:24).

Η θεωρία της επιθετικότητας του Lorenz ήταν εξαιρετικά αμφιλεγόμενη και οδήγησε σε μια σειρά σοβαρών επικρίσεων που ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Ο Lorenz δέχθηκε σφοδρή επίθεση για την ανεπάρκεια τόσο των δεδομένων όσο και της λογικής του. Υπάρχουν δύο κρίσιμα ερωτήματα για την αξιολόγηση της θεωρίας του Lorenz. Πρώτον, πόσο έγκυρη είναι η θεωρία του για τη συμπεριφορά των ζώων; Πόσο ακριβής, ολοκληρωμένη και γενικευμένη είναι αυτή; Και δεύτερον, πόσο καλά ισχύει η θεωρία για την ανθρώπινη συμπεριφορά;

Οι σοβαρότεροι κριτικοί του Lorenz είναι οι συνάδελφοί του που ασχολούνται με τη συμπεριφορά των ζώων, ενώ πολλοί που ειδικεύονται στη συμπεριφορά των ζώων πιστεύουν ότι τα συμπεράσματά του σχετικά με τα ζώα είναι ριζικά λανθασμένα. Ο Barnett προχωρεί τόσο πολύ

ώστε να λέει ότι το βιβλίο του Lorenz δεν αντιπροσωπεύει στην πραγματικότητα τις μεθόδους ή τις απόψεις που υπάρχουν στην ηθολογία. Ο Scott, ο Crook, ο Gorer και ο Berkowitz (όπ. αναφ. στο Dennen, 2005), κατηγορούν τον Lorenz ότι οι έννοιες που αναπτύσσει είναι ξεπερασμένες, ότι αγνοεί το μεγαλύτερο μέρος της πειραματικής βιβλιογραφίας στον τομέα αυτό και ότι η τεχνογνωσία του περιορίζεται μόνο σε λίγα είδη ζώων. Αρκετοί συγγραφείς, επίσης, εντόπισαν λάθοι με την έννοια του Lorenz για την «αυθόρμητη» φύση της επιθετικότητας. Κριτική έχει επίσης ασκηθεί στις προτάσεις του Lorenz για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στους ανθρώπους. Με βάση τη δική του εκτεταμένη πειραματική έρευνα, ο Berkowitz (1969) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα διεγείρει και δεν αφαιρεί επιθετικές παρορμήσεις. Υπάρχει αρκετή έρευνα η οποία αποδεικνύει ότι η επιθετικότητα είναι πιθανό να οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη, όχι λιγότερη, επιθετικότητα. Ο Lorenz θεωρεί την επιθετικότητα ως ένα "αληθινό ένστικτο που διατηρεί κυρίως το είδος", τόσο στον άνθρωπο όσο και στα ζώα. Αν και η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ζώων υποδηλώνει ότι το εγγενές ένστικτο της επιθετικότητας οδηγεί τα ζώα σε επιθετική συμπεριφορά, το ίδιο δεν πρέπει να γενικεύεται στην περίπτωση ανθρώπων, και μια τέτοια γενίκευση, αν γίνει από οποιονδήποτε, είναι εξαιρετικά αμφισβητήσιμη. Στην πραγματικότητα υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ της ανθρώπινης επιθετικότητας και της επιθετικότητας των ζώων. Ενώ η επιθετικότητα των ζώων μπορεί να ελεγχθεί και να ρυθμιστεί με άμεσες αλλαγές στο ερέθισμα, η ανθρώπινη επιθετικότητα μπορεί να διατηρηθεί με τη μεσολάβηση των γνωστικών δομών και με πολύ μικρότερο βαθμό τον ερεθισμό που συνδέεται (Dennen, 2015 Shama).

2.1.2. Κοινωνιολογικές θεωρίες

Η θεωρία της Κοινωνικής μάθησης

Οι σπουδαιότεροι εκπρόσωποι και υποστηρικτές της θεωρίας, που υποστηρίζουν πως η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα της μάθησης, είναι ο A. Bandura και ο R. Walters. Με τις πολλές έρευνές τους στην ψυχολογία της μάθησης προσπάθησαν να αποδείξουν τη μεγάλη σημασία του υποδείγματος, του προτύπου, για τη μάθηση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς και ιδιαίτερα της επιθετικής αυτή τους η θεωρία ονομάστηκε «μάθηση με παρατήρηση», «μάθηση με μίμηση» και «μάθηση με ταύτιση», και απέκτησε πολλούς και αξιόλογους οπαδούς. Σύμφωνα με τον Bandura το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς μαθαίνεται μέσω της άμεσης ή της έμμεσης παρακολούθησης (μίμησης) ενός προτύπου (Χατζηχρήστου, 2008:296). Ο A. Bandura και ο R. Walters πραγματοποίησαν με τους συνεργάτες τους πολυάριθμα εργαστηριακά πειράματα, στα οποία τα πειραματικά τους πρόσωπα ήταν κυρίως παιδιά. Σ' αυτά εκτέθηκαν γνήσια ή ψεύτικα και

φανταστικά επιθετικά πρότυπα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στον παρατηρητή ενός προτύπου συμπεριφοράς θα εμφανιστεί μια από τις τρεις σχετικά διαφορετικές επιδράσεις που διακρίνονται μεταξύ τους ανάλογα με τον αριθμό, την ποικιλία και την ένταση των επιθετικών αντιδράσεων: 1) Ο παρατηρητής αποκτά εντελώς νέα πρότυπα συμπεριφοράς, 2) πρότυπα συμπεριφοράς που προϋπήρχαν ή είχαν ανασταλεί ενισχύονται στον παρατηρητή ή από-αναστέλλονται, 3) οι παρατηρήσεις επαναφέρουν παρόμοια αντίδραση που είχε μαθευτεί προηγουμένως. Η αποδοχή ενός ορισμένου τρόπου συμπεριφοράς υπηρετεί σαν πρόκληση παρόμοιων αντιδράσεων. Ο A. Bandura και ο R. Walters μαζί με τους συνεργάτες τους εξέτασαν ακόμα σε εργαστηριακά πειράματα το ρόλο του προτύπου για την μεταβίβαση νέων υποδειγμάτων συμπεριφοράς. Ξεκινούν με βάση την υπόθεση πως για την πειραματική απόδειξη της δημιουργίας ενός προτύπου επιθετικής συμπεριφοράς είναι απαραίτητο να προκαλεί μεγάλη εντύπωση στο παιδί η συμπεριφορά του προτύπου ώστε να το επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και να μιμείται την συμπεριφορά αυτή. Η υπόθεση τους επιβεβαιώνεται από τις αντιδράσεις του παρατηρητή. Ο A. Bandura και ο R. Walters αναφέρουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες κατά την παρατήρηση επιθετικών προτύπων από παιδιά, αυτά όχι μόνο έδειξαν νέες αντιδράσεις, αλλά και περισσότερους τρόπους επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτοί όμως οι τρόποι δεν είχαν επιδειχτεί από το πρότυπο και σαν συνέπεια δεν μπορούσαν να μαθευτούν κατά τη διάρκεια του πειράματος (Βουϊδάσκη, 1987:49-50).

Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πιστεύουν ότι οι γονείς τιμωρώντας τα παιδιά τους, μπορεί άθελά τους να τα διδάσκουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά (Baxendale, Cross, Johnston, 2012). Μια απόδειξη για το μηχανισμό αυτό προέρχεται από τα πειράματα που έκανε ο Bandura και οι συνεργάτες του. Έβαλαν ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας να παρακολουθήσουν έναν ενήλικα την ώρα που συμπεριφερόταν επιθετικά σε μία κούκλα. Σε μια άλλη συνθήκη έβλεπαν μια κινηματογραφημένη εκδοχή των ίδιων γεγονότων. Τέλος, σε μια τρίτη εκδοχή το μοντέλο ήταν ντυμένο σαν γάτα κινούμενων σχεδίων. Αφού τα παιδιά παρατήρησαν τα επεισόδια επιθετικής συμπεριφοράς, οι ερευνητές τα έβαλαν σε ένα δωμάτιο όπου βρισκόταν μια κούκλα. Όπως ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με την θεωρία της μάθησης, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών που είχαν παρατηρήσει την επιθετικότητα του ενήλικα ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη των παιδιών μιας ομάδας ελέγχου, που είχαν παρακολουθήσει μη επιθετικές συναλλαγές. Τα παιδιά όχι μόνο μιμήθηκαν τις επιθετικές συμπεριφορές αλλά πρόσθεσαν και δικές τους μορφές επιθετικότητας (Cole & Cole, 2001· Tremblay, 2000· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:30).

Όσον αφορά στην κριτική πάνω στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, αυτή έχει να κάνει με το ότι το επιθετικό πρότυπο δεν είναι πάντα η αιτία της απόκτησης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Πολλές έρευνες έδειξαν ότι διάφορες μορφές επιθετικότητας, που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και μειώνονται αργότερα, δεν είναι οπωσδήποτε αποτέλεσμα μίμησης επιθετικών προτύπων. Ο Kelmer και ο Stein (όπ. αναφ. στο Βουϊδάσκης, 1987:55) συμπέραναν για τα πειράματα του Bandura ότι παρουσιάζουν μεθοδικές αδυναμίες, όμως το γεγονός ότι τα παιδιά επηρεάζονται από επιθετικά πρότυπα δεν είναι αμφισβητήσιμο. Ακόμη, οι επιθετικές σκηνές των πειραμάτων του Bandura και των συναδέλφων του σίγουρα προκαλούν μια παρωθητική αντίδραση στα παιδιά, αλλά δεν εξετάστηκε αν αυτή είναι προσωρινή ή μακροπρόθεσμη. Γενικά όμως, από τις έρευνές τους προκύπτουν θετικά συμπεράσματα για την προέλευση της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως το ότι η επιθετικότητα δεν είναι ενδογενής συμπεριφορά που ορίζεται από την ορμή ή το ένστικτο, δεν είναι αναγκαία συνέπεια της ματαίωσης και ότι είναι καθαρά αντιδραστική συμπεριφορά που μαθαίνεται (Βουϊδάσκης, 1987:56).

Η θεωρία της από ματαίωση επιθετικότητας

Η θεωρία της ματαίωσης προέρχεται από μία ερευνητική ομάδα του πανεπιστημίου της Yale των Η.Π.Α. (Dollard, Doob, Miller, Mower, Sears) και αποτελεί την πιο παλιά προσπάθεια ερμηνείας της επιθετικότητας. Πριν από πολλές δεκαετίες ο Freud, ο Adler και άλλοι διατύπωσαν την άποψη πως η επιθετικότητα θα μπορούσε να γίνει κατανοητή σαν αντίδραση στη ματαίωση. Ματαίωση είναι η εσωτερική κατάσταση ή το συναίσθημα αναστάτωσης που νιώθουμε, όταν ένα μάλλον αξεπέραστο εμπόδιο δεν μας επιτρέπει να ικανοποιήσουμε μια ανάγκη μας ή να πραγματοποιήσουμε κάποιον επιδιωκόμενο σκοπό. Για παράδειγμα, ίσως μια τέτοια ανάγκη να είναι η επιθυμία του παιδιού για ένα δεύτερο κομμάτι γλυκό ή για να δέσει μόνο τα κορδόνια των παπουτσιών του. Άλλοτε πάλι, ο σκοπός μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας, όπως η έντονη επιθυμία του παιδιού να περπατήσει, να επικοινωνήσει με το λόγο ή να καταφέρει να διαβάσει. Η απογοήτευση που νιώθει το παιδί, όταν η προσπάθεια του παρεμποδίζεται, δημιουργεί μερικές φορές μια συναισθηματική κατάσταση -θυμό- που αυξάνει την πιθανότητα να επακολουθήσει επιθετική συμπεριφορά. Ο J. Dollard και οι συνεργάτες του ορίζουν τη ματαίωση σαν «μια επαλληλία με την αντίδραση που προκαλείται από κάποιο υποκινητή κατά τη στιγμή της εμφάνισης της στην πορεία της συμπεριφοράς». Η ματαίωση δηλαδή μπορεί να εξηγηθεί αν υποθέσει κανείς ότι μια ένταση ανάγκης που προκλήθηκε από κάποιο κίνητρο δεν εξαλείφτηκε, αλλά διακόπηκε ή παρεμποδίστηκε. Όσο εντονότερη είναι η ματαίωση που βιώνει το άτομο και όσο λιγότερο δικαιολογημένη τη θεωρεί, τόσο πιο ισχυρός θα είναι και ο βαθμός της επιθετικότητας που θα παρουσιάσει (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:27). Ο άνθρωπος μαθαίνει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του να προσαρμόζεται σε κανόνες και να βάζει σε πειθαρχία

την επιθετικότητα, που προέρχεται μετά από ένα βίωμα μιας ματαιώσης. Αυτή η αναστολή της επιθετικότητας πραγματοποιείται εξαιτίας της πρόβλεψης τιμωρίας ή αποτυχίας και των συναισθημάτων που προέρχονται απ' αυτά (δυσαρέσκεια, λύπη κ.α). Ματαιώσεις βιώνουν τα μεγαλύτερα παιδιά και οι νέοι μέσα και έξω από την οικογένεια, αφού πρέπει να προσαρμόζονται σ' εκείνους τους τρόπους συμπεριφοράς, που υπάρχουν στην κοινωνία που ζουν και που έρχονται σε σύγκρουση με τις ανάγκες τους. Έτσι, προκαθορίζεται π.χ στους νέους ανθρώπους από το σύστημα αξιών της ομάδας ο ρόλος του φύλου, που πολλές φορές τους φαίνεται περιοριστικός και μπορεί να συνοδεύεται από ματαιώσεις. Εξάλλου μια έμφυτη τάση των νέων να θέλουν να ανήκουν σε μια πιο προχωρημένη από τη δική τους ηλικία προκαλεί μερικές φορές ματαιώσεις και στη συνέχεια επιθετικότητα (Βουϊδάσκης, 1987:43-47). Για τον Dollard και τους συνεργάτες του «αποστέρηση είναι οποιαδήποτε παρεμβολή σε οποιαδήποτε σκοποθετημένη δραστηριότητα». Ταυτόχρονα υποστηρίζουν όχι μόνο ότι κάθε αποστέρηση προκαλεί επιθετικότητα και ότι είναι παρεμπόδιση της πραγματοποίησης ενός σκοπού, αλλά και ότι η αποστέρηση προκαλεί αποκλειστική επιθετικότητα και ότι δεν υπάρχει άλλη μορφή επιθετικότητας (Heller Agnes, 1981:185-186).

2.2. Έρευνες για την επιθετικότητα

Ελλάδα

Στην Ελλάδα το φαινόμενο της βίας στο σχολικό χώρο άρχισε να ερευνάται σχετικά πρόσφατα. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που είχε ως σκοπό να μελετήσει τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας μεταξύ των παιδιών στο σχολείο, πήραν μέρος 3000 μαθητές, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου από 450 σχολεία πανελληνίως. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαπράττουν ή υφίστανται επιθετικές πράξεις είναι σχετικά μικρή (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000:7).

Σύμφωνα με έρευνα των Hasan, Drolet, & Paquin (όπ. αναφ. στο Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016) που έγινε σε μεγάλα δείγματα παιδιών, από την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία, η επιθετικότητα αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών. Πολλά παιδιά όταν φθάνουν στο νηπιαγωγείο είναι ικανά να διαχειρίζονται το θυμό τους, να δημιουργούν καινούργιες σχέσεις και να συνυπάρχουν αρμονικά με άλλα παιδιά. Όμως, το 20% των παιδιών που έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες και συνήθως αυτά τα παιδιά απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές γίνονται τα ίδια θύματα βίαιων συμπεριφορών από άλλα παιδιά. Ενώ, η απόρριψη αυτή είναι πιθανόν να

οδηγήσει σε μια νέα μορφή βίας, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην γνωρίζουμε ακριβώς την αιτία πρόκλησης της επιθετικής συμπεριφοράς (Miller-Johnson et.al., 2002).

Ολλανδία

Μια μελέτη που διεξήχθη στην Ολλανδία με δείγμα 2766 Ολλανδών αναφέρει ότι περίπου το 16% των μαθητών εκφοβίζονται «τακτικά». Το 53% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι είχαν πει στον εκπαιδευτικό γι 'αυτό. Περίπου το 28,1% ανέφερε ότι ο εκφοβισμός είχε μειωθεί όταν ο δάσκαλος προσπάθησε να τους βοηθήσει. Ένα ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό (29%) έδειξε ότι τα πράγματα είτε παρέμειναν ίδια (19,5%) είτε χειρότερα (9,5%) (Rigby, 2011).

Νορβηγία

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε σχολείο της Νορβηγίας, αποδείχτηκε ότι το 15% των μαθητών εμπλέκονταν «πότε πότε» ή και συχνότερα σε επιθετικές συμπεριφορές είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει έναν στους 7 μαθητές (Olweus, 2009:32).

Τουρκία

Οι μελέτες που διεξάγονται στην Τουρκία σχετικά με ζητήματα όπως η επιθετικότητα, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και η βία από συνομηλίκους επικεντρώνονται γενικά στα δημοτικά σχολεία, στα γυμνάσια και στα πανεπιστήμια (Eroglu, 2009, Kiliçarslan & Atici, 2010, Pekel, 2004, Uzbekistan 2010). Ο αριθμός των μελετών σχετικά με την επιθετικότητα και τις σχέσεις των συνομηλίκων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένος (Gülay Ogelman, 2013). Οι μελέτες (Farwer, 1996, Gülay & Akman, 2009) δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών, ένα ηλικιακό στάδιο κατά το οποίο αρχίζουν να δημιουργούν φιλίες, μπορούν να υιοθετήσουν επιθετικές συμπεριφορές μέσω μίμησης. Καθώς η ηλικία προχωράει, αναμένεται ότι θα υπάρξει μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, ειδικά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

Σε ταυτόχρονη έρευνα που έγινε στην Τουρκία και στην Αμερική διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της Τουρκίας έδειξαν μεγαλύτερη σωματική και σχεσιακή επιθετικότητα σε σχέση με τα παιδιά της Αμερικής (Aslan, 2018). Σε ένα σχολείο νοτιοδυτικά των Ηνωμένων Πολιτειών διαπιστώθηκε ότι το 35% των παιδιών ήταν θύματα εκφοβισμού, το 11% ήταν θύτες και το 5% ήταν τόσο θύματα όσο και θύτες (Pritchett, 2006).

Αφρική

Έρευνα στη Νότια Αφρική παρουσίασε τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η ενδοοικογενειακή βία στα προβλήματα συμπεριφοράς των μικρών παιδιών. Οι ερευνητές εντόπισαν μια σύνδεση της επιθετικότητας των παιδιών με την βία (σωματική ή σεξουαλική) που υφίσταντο ο φροντιστής τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η σεξουαλική βία είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στην συμπεριφορά των παιδιών από ότι η σωματική βία. Η έκθεση σε σεξουαλική βία, αν και ήταν λιγότερο πιθανή είχε τις υψηλότερες πιθανότητες για να παρουσιάσουν τα παιδιά επιθετική συμπεριφορά (Chander, Kvalsvig, Mellins, Kauchali, Arpadi, Taylor, Knox Davidson, 2017).

Αυστραλία

Στην Αυστραλία, έρευνα σε 4229 παιδιά και εφήβους έδειξε ότι ένας στους επτά εκφοβίζεται σωματικά ή ψυχικά τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα ή και πιο συχνά (Χατζή και Χουντουμάδη, 2000, όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 43).

Καναδάς

Στον Καναδά, το 15% των παιδιών ανέφεραν ότι εκφοβίζουν άλλους περισσότερο από δύο φορές το τρίμηνο, ενώ το 9% των παιδιών ανέφεραν ότι εκφοβίζουν άλλους σε εβδομαδιαία βάση (Craig, 2000). Στη μελέτη τους, η οποία διεξήχθη σε 1.401 παιδιά του Καναδά ηλικίας 4 έως 10 ετών, οι Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Cote και Tremblay (2007) αποκάλυψαν ότι η επιθετικότητα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας μπορεί να συνεχιστεί στα επόμενα χρόνια (η επιθετικότητα στην ηλικία των 4 ετών παρουσιάζει αύξηση μέχρι την ηλικία των 6 ετών) και υπήρξε σχέση μεταξύ υπερκινητικότητας και επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

Ακόμη, σε έρευνα τους οι Tremblay et al. (2004) στο Κεμπέκ του Καναδά ανέδειξαν ότι η χρόνια σωματική επίθεση κατά την παιδική ηλικία, η οποία, σε ορισμένες περιπτώσεις, γίνεται σοβαρή βία κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση, ξεκινά με υψηλά επίπεδα σωματικής επιθετικότητας κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ξεκινήσει τη χρήση της σωματικής επιθετικότητας κατά τη βρεφική ηλικία και οι περισσότεροι θα μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές λύσεις τα επόμενα χρόνια πριν μπουν στο δημοτικό σχολείο.

Άλλες Χώρες

Τα διαθέσιμα στοιχεία για ηλικίες 2-4 ετών σε 58 χώρες δείχνουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας που έζησαν οποιαδήποτε βία κυμαίνονταν από σχεδόν 90% σε χώρες όπως η Αλγερία, το Μαρόκο, η Σουαζιλάνδη, η Υεμένη, το Καμερούν, και την Τυνησία και σε 45% ως το ελάχιστο επίπεδο στον Παναμά και τη Μογγολία (Kumar et al., 2017). Τα ευρήματα σχετικά με την επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία υποδεικνύουν ότι είναι συνήθης μεταξύ των συνομηλίκων σε αυτή τη φάση (Slaby et al., 1995, Walker et al., 2011, όπ. αναφ. στο Rios-Gonzalez et al., 2019). Τα δεδομένα σχετικά με αυτό το θέμα δείχνουν πως το 70% των παιδιών ηλικίας 2 και 3 χτυπάνε άλλα παιδιά και το 25% των παιδιών ηλικίας 17-30 μηνών δαγκώνουν άλλα παιδιά όλη την ώρα ή περιστασιακά (Tremblay et al., 1999, όπ. αναφ. στο Rios-Gonzalez et al., 2019). Παρόλα αυτά, άλλες αναλύσεις υποδηλώνουν ότι οι επιθετικές πράξεις των παιδιών αρχίζουν να μειώνονται μετά την παιδική ηλικία επειδή μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα, η Εθνική Έρευνα για την Έκθεση των Παιδιών στην Βία στον Καναδά (2008) δείχνει ότι περίπου το 5-10% των παιδιών διατηρούν εξαιρετικά επιθετική συμπεριφορά ακόμη και όταν έχουν μεγαλώσει και δεν βρίσκονται πλέον στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά που δεν μαθαίνουν από μικρή ηλικία να αντικαθιστούν τη σωματική τους επιθετικότητα με μία άλλη κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο να αντιμετωπίσουν σχολικές δυσκολίες, παραβατικές και εγκληματικές συμπεριφορές, προβλήματα κατάχρησης ουσιών και ανεργία (Rios-Gonzalez et al., 2019).

2.3. Επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία είναι ένα κρίσιμο σημείο αναγνώρισης και παρέμβασης για τα παιδιά που επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά. Είναι προφανές ότι τα φαινομενικά επιθετικά παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν σημαντικά προβλήματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι η παιδική επιθετικότητα μπορεί να αναπτυχθεί κατά μήκος ενός μονοπατιού που ξεκινά από σχετικά μικρές πράξεις όπως η ενόχληση των άλλων, και καταλήγει σε πιο σοβαρές πράξεις, όπως οι κανγάδες μεταξύ τους (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998, όπ. αναφ. στο Goldstein et al., 2002). Σύμφωνα με τον Olweus «λιγοστή αγάπη και φροντίδα και υπερβολική ελευθερία κατά την παιδική ηλικία συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης» (Olweus, 2009:60).

Τα βρέφη και τα νήπια λειτουργούν συχνά επιθετικά στον τρόπο εκδήλωσης των επιθυμιών και των αναγκών τους. Όπως τονίζουν οι Tremblay & Cote (όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011:29) η επιθετικότητα αυτή θεωρείται «καλοήθης» και εντάσσεται στην ανώριμη ανάπτυξη των μηχανισμών αυτοελέγχου, καθώς και στο περιορισμένο εύρος στρατηγικών διεκδίκησης και ικανοποίησης των αναγκών και επιθυμιών σε αυτή την ηλικία. Όσο όμως το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσει τις αλληλεπιδράσεις του με τον εξωτερικό περίγυρο και όσο αυξάνονται οι εμπειρίες και τα βιώματά του στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να εκδηλωθούν επιθετικές συμπεριφορές και ενέργειες οι οποίες μπορεί να έχουν σκόπιμο ή μη χαρακτήρα.

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας πολλές διαταραχές της συμπεριφοράς δεν αναφέρονται από τους γονείς, διότι λόγω της μικρής ηλικίας τα συμπτώματα δεν είναι έντονα και οι γονείς τα δικαιολογούν πιστεύοντας ότι το παιδί μεγαλώνοντας θα ωριμάσει και τυχόν προβλήματα τα θεωρούν σύμφυτα με την ηλικία και φυσιολογικά (Χρηστάκης, 2001:20-23).

Η επιθετικότητα ως ένα βαθμό θεωρείται φυσιολογική στην προσχολική ηλικία και γενικά μειώνεται κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Σε έρευνα των Ettekal & Ladd (2015) συμπεραίνεται ότι, όταν η επιθετικότητα εξυπηρετεί αναπτυξιακά σημαντικές λειτουργίες, όπως ο καθορισμός κοινωνικών ορίων μεταξύ ομάδων συνομηλίκων, οι συμπεριφορές αυτές είναι πιθανό να είναι λειτουργικές για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν φίλιες, αλλά με το τίμημα της αποξένωσης από άλλους συνομηλίκους, όπως εκείνων που υπήρξαν θύματά τους ή που δεν αποδέχονται τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς τους. Σε αυτή την περίπτωση η επιθετική συμπεριφορά εκφράζεται μέσα από τη σύγκρουση η οποία είναι αναπτυξιακή, συμβάλλει δηλαδή στη διαδικασία της ανάπτυξης και δεν θεωρείται αποκλίνουσα. (Ettekal & Ladd, 2015· Ross & Conant, 1992 όπ. αναφ στο Χατζηχρήστου 2015:174· Evans, Frazer, Blossom & Fite, 2018). Παρόλα αυτά, μελέτες έχουν δείξει ότι εάν η επιθετική συμπεριφορά δεν σταματήσει στην προσχολική ηλικία και συνεχιστεί κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, ο κίνδυνος συνεχιζόμενης σωματικής βίας και άλλων μη βίαιων μορφών παραβατικότητας αυξάνεται κατά την εφηβεία (Rios-Gonzalez, Puigvert Mallart, Sanvicén Torné & Aubert Simón, 2019).

Σύμφωνα με την UNICEF (2014), η εμπειρία βίας στα παιδιά περιλαμβάνει:

- *Ανθρωποκτονία* - Μόνο το 2012, η ανθρωποκτονία στοίχισε τη ζωή περίπου 95.000 παιδιών και εφήβων ηλικίας κάτω των 20 ετών.

- *Φυσική τιμωρία* - Περίπου έξι στα δέκα παιδιά ηλικίας από 2 έως 14 ετών σε όλο τον κόσμο υπόκεινται τακτικά σε σωματική τιμωρία από τους φροντιστές τους.
- *Εκφοβισμός* - Περισσότεροι από ένας στους τρεις μαθητές μεταξύ 13 και 15 ετών σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν τακτικά τον εκφοβισμό.
- *Αναγκαστικό σεξ* - Περίπου 120 εκατομμύρια κορίτσια ηλικίας κάτω των 20 ετών (περίπου ένα στα δέκα) έχουν υποβληθεί σε αναγκαστική σεξουαλική επαφή ή άλλες σεξουαλικές πράξεις κάποια στιγμή στη ζωή τους. Τα αγόρια βρίσκονται επίσης σε κίνδυνο, αν και δεν υπάρχει διαθέσιμη συνολική εκτίμηση.
- *Βία από συντρόφους*- Ένας στους τρεις εφήβους ηλικίας 15-19 ετών παγκοσμίως έχει πέσει θύμα οποιασδήποτε συναισθηματικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας που διαπράττουν οι σύζυγοι ή οι σύντροφοι σε κάποιο σημείο της ζωής τους.
- *Μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας* - Οι μελέτες σε επίπεδο χωρών καταδεικνύουν ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τη βία που παρατηρείται μεταξύ των γονέων. Τα παιδιά έχουν επίσης αυξημένο κίνδυνο άμεσης βίας, εάν οι μητέρες τους πέσουν θύματα ενδοοικογενειακής βίας.

2.3.1. Στάδια εξέλιξης της παιδικής επιθετικότητας

Η ανάπτυξη της επιθετικότητας ενός παιδιού εξαρτάται από το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Η επιθετικότητα κάνει την εμφάνισή της από την βρεφική ακόμη ηλικία αλλά εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς.

Οι εκδηλώσεις της επιθετικότητας, κατά τη βρεφική ηλικία, είναι το κλάμα, τα ξεφωνητά και οι σπασμωδικές κινήσεις όταν διακόπτεται απότομα το πιπίλισμα. Τα συναισθήματα που παρουσιάζει προς τη μητέρα είναι συγκεχυμένα. Περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο το πείσμα και αποτελούν το πρώτο στάδιο της επιθετικής συμπεριφοράς. Η μητέρα είναι αγαπητή όταν ικανοποιεί τις ανάγκες και μισητή όταν τις στερεί. Τον πρώτο καιρό του 1ου έτους το παιδί επιδίδεται σε τυχαίες ενέργειες, κυρίως αυτοκαταστροφικές (χτύπημα κεφαλιού ή τράβηγμα μαλλιών κ.α.), (Cohen et al.,1983). Στην πορεία της εξέλιξης η επιθετικότητα στρέφεται από τον εαυτό στον εξωτερικό κόσμο και αργότερα επαναστρέφεται φυσιολογικά προς το εσωτερικό. Οι πρώτες σκόπιμες αντιδράσεις εμφανίζονται στο τέλος του 2^{ου} έτους και κατά τη διάρκεια του 3^{ου}.

Το παιδί στην ηλικία των 2 με 3 ετών παρουσιάζει μια γενικευμένη άρνηση και ανυπακοή προς τους ενήλικες, η οποία εκδηλώνεται λεκτικά αλλά και με πράξεις και συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού για επιβεβαίωση και ανεξαρτητοποίηση. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, βαθμιαία ανακαλύπτουν και χρησιμοποιούν λιγότερο κοινωνικά κατακριτέους τρόπους να κυριαρχούν στους άλλους. Οι λεκτικές και έμμεσες μορφές επιθετικότητας γίνονται συχνότερες από τις σωματικές μορφές (Rigby, 2004). Όσο το παιδί μεγαλώνει η συχνότητα και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς μειώνονται σημαντικά. Στο 3ο και 4ο έτος παρουσιάζει μεγάλη μείωση. Η μείωση αυτή οφείλεται στην ολοένα και αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού για αυτοέλεγχο (Κοντοπούλου, 2007:95· Μητσιώρη, 2008).

Κατά τη διάρκεια του 3ου και 4ου έτους η επιθετική συμπεριφορά στρέφεται προς τους συνομηλίκους με σκοπό την διεκδίκηση πραγμάτων. Η κοινή διεκδίκηση αντικειμένων είναι συνήθως η αφορμή, και δεν υπάρχει πρόθεση να βλάψει τον άλλο. Αυτή η αντίδραση θεωρείται φυσιολογική και αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους (Ettelkal & Ladd, 2015).

Στην ηλικία των τεσσάρων το παιδί εκφράζει την επιθετικότητα με τη χρήση σωματικής βίας και λεκτικών σχημάτων. Η αύξηση της επιθετικότητας παρατηρείται κυρίως στην προσχολική περίοδο. Αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους, το παιδί, δοκιμάζει τη δύναμή του, την αποτελεσματικότητα και τις σχέσεις του. Όταν το παιδί ξεκινήσει το σχολείο εκτονώνει την επιθετικότητά του μέσω του ανταγωνισμού στις σχολικές επιδόσεις ή μέσω της συμμετοχής του σε παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες.

2.3.2. Χαρακτηριστικά παιδιών θυμάτων και θυτών της σχολικής επιθετικότητας

Μια σχετικά σαφής εικόνα τόσο των τυπικών θυμάτων όσο και των τυπικών θυτών προέκυψε από την έρευνα του Olweus (1994). Σε γενικές γραμμές, αυτή η εικόνα φαίνεται να ισχύει και για τα αγόρια και τα κορίτσια, αν και πρέπει να τονιστεί ότι μέχρι στιγμής έχει γίνει πολύ λιγότερη έρευνα σχετικά με την επιθετικότητα μεταξύ των κοριτσιών. Τα παιδιά θύματα συνήθως έχουν την τάση να περιμένουν επιθετική αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους τους και να καταφεύγουν σε κοινωνική απόσυρση για να προστατευτούν. Όταν η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη, καταφεύγουν σε υποτακτική, αμυντική συμπεριφορά, σε υποχώρηση, κλάμα ή μη διεκδίκηση. Τα πιο κοινά χαρακτηριστικά τους είναι (Who, 2016):

- αγχώδη
- ανασφαλή
- μη επιθετικά
- μη δημοφιλή

- μοναχικά
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- έλλειψη δυναμικότητας
- σωματικά αδύναμα
- ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα κάνουν να ξεχωρίζουν

Οι θύτες έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την επιθετικότητα απέναντι στους συνομηλίκους. Όμως, είναι συχνά επιθετικοί και προς τους ενήλικες, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς. Τα παιδιά-θύτες καταφεύγουν κατ' επανάληψη στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου με στόχο να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους και να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους, παρουσιάζοντας τα εξής χαρακτηριστικά:

- μεγάλη σωματική δύναμη
- ιδιαίτερη οξύθυμία
- συναίσθημα κατωτερότητας, ανεπάρκειας και ανασφάλειας
- προέρχονται από οικογένειες που επιβραβεύουν τέτοιες συμπεριφορές
- είναι τα ίδια θύματα κάποιας μορφής κακοποίησης
- αποτυχία στις σχολικές επιδόσεις

Η επιθετικότητα στα παιδιά αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για την δημόσια υγεία. Η επιθετικότητα δεν είναι μόνο πρόδρομος των σωματικών και ψυχικών προβλημάτων που θα αντιμετωπιστούν τα θύματα, αλλά και τα ίδια τα επιθετικά παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αλκοολισμού, εμπλοκής με ναρκωτικά, ατυχήματα, εγκλήματα, κατάθλιψη, απόπειρες αυτοκτονίας, κακοποίηση συζύγων. Επιπλέον, η επιθετικότητα συνήθως προκαλεί σοβαρούς τραυματισμούς στους ίδιους τους δράστες. Παρόλο που είναι ασυνήθιστο για τα μικρά παιδιά να βλάψουν σοβαρά τους στόχους της σωματικής τους επιθετικότητας, οι μελέτες κατά τη βρεφική ηλικία δείχνουν ότι από την ηλικία των 17 μηνών, η πλειοψηφία των παιδιών παρουσιάζει σωματική επιθετικότητα έναντι των αδελφών, των συνομηλίκων και των ενηλίκων (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pérusse, Japel, 2004 Morrison, 2006).

2.4. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία

Η βία και η επιθετικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικές αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η βίαιη συμπεριφορά περιλαμβάνει συνήθως σοβαρή και ακραία συμπεριφορά που αποσκοπεί στο να προκαλέσει σωματική βλάβη σε άλλο πρόσωπο ή ιδιοκτησία. Η επιθετική συμπεριφορά είναι λιγότερο ακραία και μπορεί να είναι σωματικής ή λεκτικής φύσεως (Van Acker, 2007). Οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία είναι διάφορες, ενώ εκφράζονται ποικιλοτρόπως.

Υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και περιλαμβάνει συμπεριφορές από την πιο ήπια έως την πιο ακραία μορφή τους. Κάποιες φορές το παιδί χρησιμοποιεί τις φωνές, το κλάμα και την σωματική ή λεκτική επιθετικότητα προς άλλους, ενώ, κάποιες άλλες στρέφει την επιθετική συμπεριφορά προς τον εαυτό του. Οι συμπεριφορές επιθετικότητας που παρατηρούνται στην προσχολική ηλικία κατανέμονται σε δύο κατηγορίες, στη σωματική και στη σχεσιακή επιθετικότητα.

Η σωματική επιθετικότητα περιλαμβάνει ή εκτίθεται σε συμπεριφορές που έχουν σχέση με τη χειροδικία, όπως τα σπρωξίματα, το τράβηγμα, το τσίμπημα, οι μπουινιές, το πέταγμα αντικειμένου που μπορεί να προκαλέσει βλάβη σε άλλους (Spilt, Koomen, Stoel, Thijs, & van der Leij, 2011` Ostrov, Murray-Close, Godleski, Hart, 2013` Gower, Lingras, Mathieson, Kawabata, & Crick, 2014` Wong, 2016, Woods, Bosacki & Coplan, 2016` Baker et al., 2018). Η σωματική επιθετικότητα θεωρείται συνήθως η πιο σοβαρή μορφή επιθετικότητας. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά ξεκινούν με σωματική επιθετικότητα κατά τη βρεφική ηλικία και προχωρούν σε λεκτική επιθετικότητα μόλις αποκτήσουν την ικανότητα να μιλάνε (Tremblay, 2000).

Η σχεσιακή επιθετικότητα χαρακτηρίζεται από επιβλαβείς, σκληρές ή απειλητικές συμπεριφορές που συχνά αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση φημών στους συνομηλίκους, ρήξη μιας φιλίας και ούτω καθεξής (Crick & Grotpeter 1995` McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson & Olsen, 1996` Crick, Casas & Mosher, 1997` Roecker Phelps, 2001` Gower et al., 2014` Wong, 2016` Woods et al., 2016` Crick, 1995, Ostrov et al., 2013` Flack, 2016` Ostrov & Crick 2006, Ostrov & Godleski, 2010, όπ. αναφ. στο Aslan, 2018` Baker et al., 2018).

Μία ακόμη κατηγορία η οποία δεν αναφέρεται επαρκώς είναι η λεκτική επιθετικότητα. Τα θύματα συνήθως δεν αναφέρουν τη λεκτική επίθεση και οι ενήλικες γενικά δεν την αντιλαμβάνονται ως πρόβλημα. Οι μαθητές μπορεί να αρνηθούν να μιλήσουν εξαιτίας του φόβου ότι θα γίνουν οι ίδιοι στόχοι. Η ντροπή που συνδέεται με τα θύματα είναι τόσο μεγάλη που πολλά παιδιά θα αρνηθούν να το παραδεχτούν, ακόμη και στους γονείς τους. Η λεκτική επιθετικότητα μπορεί να οριστεί ως σκόπιμα επιβλαβής συμπεριφορά που τυπικά είναι επαναλαμβανόμενη.

Αναφορικά με την εξέλιξη, η σωματική και λεκτική επιθετικότητα κορυφώνονται μέχρι την ηλικία των 3 ετών και τυπικά μειώνονται έως την ηλικία των 5 ετών, καθώς τα μικρά παιδιά αποκτούν δεξιότητες στην ανάπτυξη της γλώσσας και στη ρύθμιση συναισθημάτων γεγονός που βοηθάει στον έλεγχο της επιθετικότητας (Minde, 1992` Girard, Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2011). Κάποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, πέραν των δύο κατηγοριών που αναφέρθηκαν, και οι οποίες εκδηλώνονται από τα παιδιά είναι οι ακόλουθες (Κουρκούτας, 2007:176, 2011:53):

- επιθετικά πειράγματα
- άμεσες ή έμμεσες απειλές
- διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη,
- σωματικές παρενοχλήσεις (σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών κ.λπ.)
- επίμονη άρνηση συνεργασίας, συμμετοχής στη τάξη,
- επιθετικά ξεσπάσματα

Μία άλλη μορφή διάκρισης της επιθετικότητας η οποία εμφανίζεται στα παιδιά καθώς ωριμάζουν είναι μεταξύ της *συντελεστικής* και *εχθρικής επιθετικότητας*. Η *συντελεστική* επιθετικότητα θεωρείται ότι έχει ως στόχο την απόκτηση και την διατήρηση κάποιου επιθυμητού πράγματος από το παιδί, όπως ένα παιχνίδι. Υπάρχουν πολλοί υποστηρικτές της άποψης ότι, κατά την προσχολική ηλικία η επιθετικότητα είναι κυρίως συντελεστική, καθώς όμως περνάνε τα χρόνια και συντελείται η ανάπτυξη των γνωστικών και των συναισθηματικών μηχανισμών παρατηρείται η μείωση της συντελεστικής και η αύξηση της εχθρικής επιθετικότητας. Η *εχθρική* επιθετικότητα, η οποία συναντάται και ως «προσωπικά κατευθυνόμενη» επιθετικότητα, στοχεύει στο να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο (αρχικά γονείς και αργότερα συνομήλικους). Η επιθετικότητα αυτή μπορεί να έχει ως στόχο την εκδίκηση ή την εδραίωση της κυριαρχίας (Cole & Cole, 2001:227· Κουρκούτας, 2011:55· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:20).

Ένας άλλος διαχωρισμός των επιθετικών συμπεριφορών είναι αυτός που γίνεται από πολλούς ερευνητές με βάση τον άξονα εμφανής-συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα. Στον έναν πόλο του άξονα καταχωρούνται οι εμφανείς επιθετικές συμπεριφορές (επιθετικά ξεσπάσματα, λεκτική, σωματική βία κ.λπ.) και στον άλλον πόλο η συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα (κλοπές, ψέματα κ.λπ.).

Έρευνες για την επιθετικότητα στα δύο φύλα, υποδηλώνουν ότι η σωματική επιθετικότητα τείνει να αποθαρρύνεται περισσότερο στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Fagot & Hagan, Maccoby, όπ. αναφ. στο Bosacki, Woods, & Coplan, 2014· Wong, 2016). Τα κορίτσια, παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο έμμεσες μορφές επιθετικότητας και συνήθως αφορούν στην επιθετικότητα μέσα στις σχέσεις (διώξιμο από παρέα, σχολιασμοί κ.α.) (Olweus, 1994· Wood, 2002· Baxendale et al., 2012· Woods et al., 2016). Τα αγόρια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να επισημανθούν ως επιθετικά. Ο μεγαλύτερος λόγος αυτής της απόκλισης είναι ότι τα αγόρια είναι γενικά πιο ενεργά σωματικά από τα κορίτσια (Goldstein, Tisak, & Boxer, 2002· Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008· DiCarlo, Baumgartner, Ota & Jenkins, 2014). Σύμφωνα με τον Roecker Phelps (2001), αν και τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τη σωματική επιθετικότητα ως επιζήμια, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα κορίτσια είναι πιθανό να αντιληφθούν την κοινωνική ή σχεσιακή

επιθετικότητα ως περισσότερο επιζήμια σε σχέση με τα αγόρια. Αντίθετα, τα αγόρια τείνουν να θεωρούν τη φυσική επιθετικότητα ως περισσότερο επιζήμια σε σχέση με τη σχεσιακή επιθετικότητα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο επιθετικότητας των αγοριών ήταν υψηλότερο σε σύγκριση με το επίπεδο επιθετικότητας των κοριτσιών. Άλλες μελέτες που σχετίζονται με το θέμα έλαβαν παρόμοια αποτελέσματα (Bierman, 2005, David, 2004, Erwin, 1993) υπέρ των αγοριών. Τα αγόρια μπορούν να επιδείξουν αυστηρότερη, πιο καταπιεστική, λεκτική και σωματική επίθεση προς τους συνομηλίκους σε σύγκριση με τα κορίτσια. Έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά λεκτική επίθεση (Crick & Grotpeter, 1995, Olweus, 1994, Archer, 2009, Strayer & Roberts, 2004, Walker, 2004).

Κεφάλαιο 3^ο: Αίτια και επιπτώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς

3.1. Αιτίες εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς

Οι συγκρούσεις στα παιδιά ξεκινούν σε πολύ μικρή ηλικία κι έχουν ποικίλες αιτίες, για παράδειγμα τη διεκδίκηση ενός παιχνιδιού που θεωρείται πολύτιμο ή το ποιος θα προσελκύσει την προσοχή του γονέα. Αυτό μπορεί να προκαλέσει συχνά κάποιες σποραδικές πράξεις επιθετικότητας (Rigby, 2004:69). Το παιδί έχει ανάγκη από κανόνες και όρια που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, ώστε να μάθει τρόπους συμπεριφοράς προς τους άλλους. Μέσα από την καθοδήγηση και την διαπαιδαγώγηση των γονέων και των σημαντικών άλλων, μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Υιοθετεί συμπεριφορές και τρόπους που βλέπει στο περιβάλλον και κυρίως στους γονείς του, οι οποίοι αποτελούν ένα από τα πλέον βασικά πρότυπα όταν το παιδί είναι σε μικρή ηλικία. Οι ανεπιτυχείς προσπάθειες οριοθέτησης και πειθαρχίας δύνανται να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2015: 159).

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι η συσσώρευση και η εσωτερίκευση τραυματικών εμπειριών στη διάρκεια κρίσιμων εξελικτικών φάσεων διαμορφώνουν εσωτερικά πρότυπα που στηρίζουν τις αντικοινωνικές και επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες μπορεί να εμφανιστούν στην προσχολική ή σχολική ηλικία (Ford, 2002· Greenwald, 2002, όπ αναφ. στο Κουρκούτας, 2011:57). Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα προβλήματα επιθετικότητας στην εφηβεία εμφανίζονται ήδη από την προσχολική ή την πρώιμη σχολική ηλικία υπό τη μορφή δυσκολιών προσαρμογής, αντιδραστικών τάσεων, υπερκινητικότητας και γενικά ακατάλληλων και προβληματικών συμπεριφορών (Kauffman, 2001, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Πολλά παιδιά τα οποία μεγάλωσαν σε περιβάλλον με επιθετικά πρότυπα και αρνητικές εμπειρίες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία για την οποία μίλησε ο Bandura η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών παραγόντων (ατομικών γνωστικών παραγόντων, μοτίβων συμπεριφοράς και περιβάλλοντος) περιλαμβάνει την εκμάθηση συμπεριφορών άμεσα ή έμμεσα μέσω της παρατήρησης. Για παράδειγμα, οι γονείς ασκούν άμεση επιρροή σε ένα παιδί μέσω της κοινωνικής ενίσχυσης που του παρέχουν. Ταυτόχρονα, το επηρεάζουν έμμεσα με τη διαμόρφωση στάσεων και τη δική τους συμπεριφορά. Αν το παιδί εκτίθεται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο η βία αποτελεί το σύνηθες μοτίβο συμπεριφοράς, τότε, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ενδέχεται να αποδεχτεί τη βία σαν ένα φυσιολογικό και αποτελεσματικό τρόπο δράσης. Τα παιδιά που είναι μάρτυρες της βίας ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων στο σπίτι, είναι πιο πιθανό να τη χρησιμοποιήσουν στο σχολείο και σε άλλα περιβάλλοντα (Kumar, Stern, Subrahmanian, Sherr, Burton, Guerra, Muggah, Samms-Vaughan, Watts, Mehta, 2017).

Σε μία πιο σύγχρονη θεώρηση, ο Rigby (2004) καταγράφει πέντε καίριες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναφέρονται στην εκδήλωση συμπεριφορών επιθετικότητας και τις σχετικές πιθανές αιτίες εμφάνισής τους: 1) η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών, 2) η επιθετικότητα ως αναπτυξιακή διαδικασία, 3) η επιθετικότητα ως κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο, 4) η επιθετικότητα ως απάντηση στις πιέσεις των συνομηλίκων στο σχολείο και 5) η επιθετικότητα από την οπτική της επανορθωτικής δικαιοσύνης.

- Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η επιθετικότητα συμβαίνει ως αποτέλεσμα των διαφορών της προσωπικής δύναμης των παιδιών. Το ισχυρότερο παιδί επιδιώκει να καταπιέζει επανειλημμένα τα λιγότερο ισχυρά σωματικά παιδιά με συνέπεια την εμφάνιση φαινομένων θυματοποίησης στο προσχολικό περιβάλλον. Έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά που επιτίθενται συνεχώς στους άλλους τείνουν να είναι σωματικά ισχυρότερα, να είναι γενικά επιθετικά, χειραγωγικά και με χαμηλή ενσυναίσθηση. Τα παιδιά που είναι πιο συχνά θύματα τείνουν να είναι σωματικά αδύναμα, να είναι εσωστρεφή και να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί ότι η επιθετικότητα ξεκινάει στην πρώιμη παιδική ηλικία όταν τα παιδιά αρχίζουν να διεκδικούν σε βάρος των άλλων, προκειμένου να εδραιώσουν την κοινωνική τους κυριαρχία. Τα παιδιά τείνουν αρχικά να το κάνουν αυτό ακανόνιστα, για παράδειγμα χτυπώντας τους άλλους, ειδικά εκείνους που είναι λιγότερο ισχυροί από τους εαυτούς τους σε μια προσπάθεια εκφοβισμού τους.
- Η τρίτη προσέγγιση τοποθετεί τις αιτιακές ρίζες της επιθετικότητας στην ύπαρξη κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εξουσίας. Στο επίκεντρο βρίσκονται συνήθως οι διαφορές που έχουν ιστορική και πολιτιστική βάση, όπως το φύλο, η φυλή ή η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις διαφορές που σχετίζονται με το φύλο. Η κοινωνία θεωρείται ουσιαστικά πατριαρχική. Οι άνδρες θεωρούνται γενικά ότι έχουν περισσότερη δύναμη από τις γυναίκες ως συνέπεια της διάχυσης των κοινωνικών πεποιθήσεων ότι πρέπει να είναι το κυρίαρχο φύλο. Για να διατηρήσουν την κυριαρχία τους, τα αγόρια αισθάνονται ότι έχουν την υποχρέωση να καταπιέζουν τα κορίτσια. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό από τα κορίτσια να ξεκινήσουν εκφοβισμό.
- Η επόμενη προσέγγιση έχει κάτι κοινό με την κοινωνικοπολιτισμική, καθώς θεωρεί ότι ο εκφοβισμός είναι κατανοητός σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, το πλαίσιο δεν ορίζεται σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτιστικές κατηγορίες όπως το φύλο, η φυλή και η τάξη. Υπάρχει πρώτα ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο που αποτελείται από τις συμπεριφορές και τις

στάσεις των μελών ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Τα άτομα θεωρούνται ότι επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τις αντιλήψεις τους για το τι μπορεί να ονομαστεί σχολικό ήθος. Επίσης, επηρεάζονται περισσότερο από μια μικρότερη ομάδα συνομηλίκων με την οποία έχουν σχετικά στενή σχέση. Τέτοιες ομάδες συνήθως σχηματίζονται μέσα σε ένα σχολείο λόγω κοινών συμφερόντων και σκοπών και παρέχουν υποστήριξη στα μέλη της ομάδας.

- Η τελευταία προοπτική τοποθετεί την επιθετικότητα στη βάση της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Αναγνωρίζει ότι ορισμένα παιδιά είναι πιο πιθανό από άλλα να εμπλακούν σε προβλήματα επιθετικότητας είτε ως θύτες είτε ως θύματα ως συνέπεια του χαρακτήρα που έχουν αναπτύξει. Σύμφωνα με την Morrison (2002), τα παιδιά που είναι θύτες αισθάνονται ελάχιστη ή καθόλου υπερηφάνεια στο σχολείο τους και δεν είναι καλά ενσωματωμένα στην κοινότητα. Αντιθέτως, τα θύματα είναι επιρρεπή σε υπερβολική ντροπή. Η επανορθωτική δικαιοσύνη στοχεύει στην επανενομάτωση αυτών που επηρεάζονται από τις άδικες πράξεις πίσω στην κοινωνία.

3.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου

Οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να προκληθούν από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται περιστασιακές μεταβλητές, όπως τα βίαια παιχνίδια στον υπολογιστή, το στυλ γονικής μέριμνας και οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Επιπλέον, οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να προκληθούν από μεμονωμένες μεταβλητές, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η αυτοεκτίμηση. Μεταξύ αυτών των παραγόντων, η παιδική συναισθηματική κακοποίηση έχει λάβει σημαντική θέση. Η συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού είναι ένα φαινόμενο το οποίο συμβαίνει όταν κάποιος που είναι υπεύθυνος για την ανατροφή και την εποπτεία ενός παιδιού κατηγορεί, απειλεί, περιφρονεί, προσβάλλει ή απομονώνει το παιδί και συνεπώς δεν ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές του ανάγκες προτού γίνει ενήλικας. Μελέτες έχουν δείξει ότι όσο πιο έντονη είναι η συναισθηματική κακοποίηση που βιώνει ένα άτομο, τόσο πιο επιθετικές είναι οι συμπεριφορές στις οποίες μπορεί να συμμετάσχει (Minde, 1992· Wang, 2018). Τα φαινόμενα της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, εντάσσονται σε ένα πλέγμα σχέσεων και αποκτούν νόημα αν εξεταστούν μέσα σε αυτό. Τα φαινόμενα αυτά δεν αφορούν μόνο στα πρόσωπα που εμπλέκονται αλλά αφορούν όλο το σύστημα της τάξης και συχνά του σχολείου, εκφράζοντας μια ευρύτερη δυσλειτουργία. Οι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι

(Olweus, 1994; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman & the Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Τσάκαλης, 2008:199; Ρασιδάκη, 2015:25; Χατζηχρήστου, 2015:180; Baker, Jensen, Moeyaert & Bordoff, 2018):

- κοινότητα (υποβαθμισμένες κοινότητες)
- οικονομική κρίση (χαμηλός βαθμός συναισθηματικής στήριξης των γονέων προς τα παιδιά λόγω άγχους της οικονομικής κατάστασης)
- σχολεία με χαμηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης και αγωγής
- η αρνητική πίεση και η απόρριψη από τους συνομηλίκους
- παραβατικές παρέες
- οικογένεια (χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, ψυχοπαθολογία των γονέων, συγκρούσεις γονέων, τιμωρητικός τρόπος διαπαιδαγώγησης)
- εμφάνιση του προβλήματος σε μικρή ηλικία
- τηλεοπτική βία ή βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια

Η απόρριψη από τους συνομηλίκους στην παιδική ηλικία, σε συνδυασμό με την επιθετικότητα, μπορεί να συνδέεται με ένα πιο συναισθηματικά αντιδραστικό, ανεξέλεγκτο επιθετικό χαρακτήρα και με χαμηλά επίπεδα κοινωνικών ικανοτήτων (Miller-Johnson et.al., 2002). Αποτελεί ένα σημαντικό αναπτυξιακό πρόβλημα, ιδιαίτερα επειδή οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων αποτελούν ένα σημαντικό αναπτυξιακό έργο κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999, όπ. αναφ. στο Ostroff et al., 2013).

Εκτός, όμως, από τους παραπάνω παράγοντες, έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολείο ως χώρος και θεσμός, παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά που ενισχύουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- α) ο συνωστισμός υπεράριθμων μαθητών στα σχολεία,
- β) η μεγάλη αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό,
- γ) η αναντιστοιχία αναλυτικών προγραμμάτων και αντικειμένων διδασκαλίας

3.3. Επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της επιθετικότητας, δεν έχουν καμία αμφιβολία στο ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στις ζωές των παιδιών που την υφίστανται. Οι επιπτώσεις αυτές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τη συχνότητα και την ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς που το θύμα υφίσταται. Συχνά τα παιδιά-θύματα παρουσιάζουν διστακτικότητα ή απροθυμία να πάνε σχολείο. Κάποιες φορές παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως

εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα. Επίσης, συχνά παρουσιάζουν και ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως εμετούς, πονοκεφάλους, κοιλόπονους, διάρροια και ενούρηση (Byers et al., 2011). Συχνά παρατηρείται κοινωνική απομόνωση του παιδιού που συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα μοναξιάς, τα οποία γίνονται εντονότερα όταν έχουν λίγους ή καθόλου φίλους (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000:15). Σε παιδιά του νηπιαγωγείου οι Kochenderfer και Ladd (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:58) υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα και κυρίως η λεκτική, καταστρέφει τη θετική αντίληψη που έχουν για το σχολείο και τα οδηγεί σε συμπεριφορά αποφυγής. Συχνά δεν ζητούν βοήθεια, είτε γιατί φοβούνται είτε γιατί δεν πιστεύουν ότι μπορεί να αλλάξει κάτι.

Όσον αφορά στα παιδιά που ασκούν επιθετικότητα, ο Olweus (1994) σε έρευνά του βρήκε ότι το 60% των παιδιών που ενεπλάκησαν σε επιθετικές πράξεις είχαν καταδικαστεί για τουλάχιστον ένα επίσημα καταγεγραμμένο έγκλημα στην ηλικία των 24 χρόνων. Ακόμα πιο δραματικά ήταν τα ευρήματα για το 35-40% των θυτών αφού βρέθηκε πως στην ηλικία των 24 είχαν καταδικαστεί τρεις ή περισσότερες φορές για κάποιο αδίκημα. Συμπεραίνουμε έτσι πως η επιθετικότητα συνδέεται στενά με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στο μέλλον.

Μελέτη σε σχολείο της Νορβηγίας εντόπισε ότι οι θύτες που κατέφευγαν σε επιθετικότητα από την ηλικία των 6 έως 9 ετών ήταν τέσσερις φορές πιο πιθανό να προσέλθουν ενώπιον των δικαστηρίων για κατηγορίες παραβατικότητας. Μια βρετανική μελέτη ανέδειξε παρόμοια αποτελέσματα και επιπλέον, βρήκε στοιχεία ότι οι άνδρες που είχαν εντοπιστεί ως θύτες στο σχολείο είχαν περισσότερες πιθανότητες από άλλους να έχουν παιδιά που συμπεριφέρθηκαν επιθετικά (Rigby, 2003).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που υποφέρουν από συμπεριφορικά προβλήματα και τείνουν να χρησιμοποιούν επιθετικές στρατηγικές στο πλαίσιο του σχολείου τείνουν να απορρίπτονται από τους υπόλοιπους μη επιθετικούς συμμαθητές τους (Bierman, 2004 Ladd, 1990 Miller-Johnson et al., 2002, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Διατρέχουν επίσης τον κίνδυνο να βιώσουν την άμεση ή έμμεση απόρριψη των εκπαιδευτικών.

Τα όλο και αυξανόμενα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι η επιθετικότητα έχει ισχυρό περιθωριοποιητικό αποτέλεσμα. Έχει βρεθεί ότι τα θύματα των επιθετικών παιδιών αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερη ηλικία συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης περισσότερο από τους άλλους και επίσης συχνά εμφανίζουν κατάθλιψη, άγχος και αυτοτραυματισμό (Repo, 2015). Μια πρόσφατη σουηδική μελέτη ανέφερε ότι τα παιδιά που είχαν υποστεί επιθετικότητα ήταν σημαντικά πιο ανήσυχα και ανασφαλή από τα υπόλοιπα. (Rigby, 2003). Τα παιδιά που επιτίθενται στους άλλους έχουν αυξημένο κίνδυνο αντικοινωνικής συμπεριφοράς αργότερα στη ζωή τους, όπως κατάχρηση ουσιών και εγκληματικές πράξεις (Repo, 2015). Με άλλα λόγια, διατρέχουν

μεγαλύτερο κίνδυνο περιθωριοποίησης. Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην παιδική ηλικία μπορεί πράγματι να αλλάξει την κατεύθυνση των υφιστάμενων αναπτυξιακών δρόμων. Η πρόωπη παρέμβαση ενισχύει την ψυχολογική, κοινωνική και σωματική ασφάλεια των παιδιών και δημιουργεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τον Rigby (2003) μπορούν να εντοπιστούν τέσσερις κατηγορίες αρνητικών συνθηκών υγείας:

1. Χαμηλή ψυχολογική ευημερία. Αυτό περιλαμβάνει τις καταστάσεις του μυαλού που γενικά θεωρούνται δυσάρεστες αλλά όχι έντονα, όπως η γενική δυστυχία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα θυμού και θλίψης.

2. Κακή κοινωνική προσαρμογή. Αυτή η κατηγορία συνήθως περιλαμβάνει τα συναισθήματα αποστροφής προς το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, που είναι εμφανή μέσα από την εκφρασμένη δυσαρέσκεια για το σχολείο, τη φανερή μοναξιά, την απομόνωση και την απουσία.

3. Ψυχολογική δυσφορία. Αυτό θεωρείται πιο σοβαρό από τις πρώτες 2 κατηγορίες και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και σκέψεις αυτοκτονίας.

4. Σωματική αδιαθεσία. Εδώ, υπάρχουν σαφή σημάδια σωματικής διαταραχής και μπορούν να συμπεριληφθούν και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Κεφάλαιο 4^ο: Πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας

4.1. Στρατηγικές πρόληψης για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα

Το σχολείο αντιμετωπίζει έναν σημαντικό αριθμό προκλήσεων που συνδέονται με απείθαρχους μαθητές και μαθητές με επιθετική συμπεριφορά. Η αποτυχία αποτελεσματικής διαχείρισης αυτών των επιθετικών συμπεριφορών συνδέεται με μη ικανοποιητικά αποτελέσματα σε επίπεδο ατόμου, σχολείου και κοινότητας. Συνήθως το σχολείο αντιμετωπίζει την επιθετική συμπεριφορά με εξωτερικές μορφές πειθαρχίας, όπως κυρώσεις και τιμωρίες. Η πειθαρχία στο σχολείο συνεπάγεται κάτι περισσότερο από τιμωρία. Είναι πιο περίπλοκη και περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας του παιδιού. Το σχολικό πλαίσιο πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την προαγωγή και την ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας. Είναι σημαντικό τα μέλη του σχολείου να νοιάζονται, να σέβονται και να στηρίζουν τους μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αποκτούν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, να μαθαίνουν να σέβονται τους γύρω τους (Χατζηχρήστου, 2015:171-172). Είναι σημαντικό το κλίμα της τάξης και ευρύτερα του σχολείου να βασίζεται στην τήρηση κανόνων συμπεριφοράς από τους μαθητές, οι οποίοι θα υποκινούνται από σεβασμό τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους μαθητές τους (Bear, 2010, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015:173).

Οι πειθαρχημένες τάξεις είναι αποτέλεσμα προσεχτικού και συστηματικού σχεδιασμού. Η πρόληψη των προβλημάτων περιλαμβάνει την πρόβλεψη πιθανών περιστάσεων. Το πρώτο βήμα στη διαδικασία του σχεδιασμού είναι η δημιουργία ενός καλά σχεδιασμένου συστήματος κανόνων και διαδικασιών. Από τη στιγμή που οι κανόνες και οι διαδικασίες βρίσκονται στη θέση τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάσουν τη διδασκαλία και την επιτήρησή τους. Οι κανόνες παρέχουν τις σταθερές της συμπεριφοράς του μαθητή, ενώ οι διαδικασίες εδραιώνουν τις συνήθειες που θα ακολουθεί η τάξη στις καθημερινές δραστηριότητες (εκκίνηση σχολικής ημέρας, είσοδος και έξοδος από την τάξη, μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Χρηστάκης, 2001:122` Jacobsen, 2008`Κουρμούση, 2013:84` Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:89) .

Ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την προετοιμασία των κανόνων είναι οι εξής:

- Κρατήστε συναφείς τους κανόνες της τάξης και του σχολείου
- Διατυπώνετε τους κανόνες ξεκάθαρα
- Να εξηγούνται επαρκώς, να υπενθυμίζονται συχνά στους μαθητές και να εφαρμόζονται με συνέπεια

- Να θεσπίζονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Να είναι ρεαλιστικοί και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας
- Παρέχετε στα παιδιά τη συλλογιστική που βρίσκεται πίσω από τους κανόνες
- Διατυπώνετε τους κανόνες με θετικό τρόπο
- Κρατήστε μικρό τον κατάλογο των κανόνων
- Υποστηρίζετε τη συμβολή των μαθητών στη δημιουργία των κανόνων
- Ανάμεσα στους κανόνες πρέπει να συμπεριληφθούν και κάποιοι για τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα και με τις προτάσεις των παιδιών

Η επιθετικότητα από τους συνομηλίκους είναι μια πτυχή της σχολικής βίας που συχνά παραβλέπεται. Τα τελευταία χρόνια άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο πρόβλημα αυτό λόγω των αυξημένων κρουσμάτων στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσοχής, αναπτύχθηκαν πολυάριθμα προγράμματα πρόληψης για τη μείωση της επιθετικότητας και την τροποποίηση των στάσεων που επιτρέπουν τη συνέχιση αυτής της συμπεριφοράς (Hallford, Borntrager & Davis, 2006).

Μια άλλη αποτελεσματική παρέμβαση στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για διάλογο μεταξύ των παιδιών. Οι μελέτες υπογραμμίζουν πόσο σημαντικό είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα λόγια τους για να λύσουν τις συγκρούσεις με τους συμμαθητές τους (Vallotton and Ayoub 2011, όπ. αναφ. στο Rios-Gonzalez et al., 2019). Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ασφαλέστερων τάξεων και προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να ενθαρρύνουν και άλλα παιδιά να στηρίζουν το θύμα και να το απομακρύνουν από μια βίαιη σκηνή. Συνοπτικά, η έρευνα παρέχει σημαντικές αποδείξεις ότι η μόνιμη και αποτελεσματική παρατήρηση-παρέμβαση και οι στενές και υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών συμβάλλουν στην δημιουργία θετικών σχέσεων (Rios-Gonzalez et al., 2019).

Ως στρατηγική πρόληψης οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να ελέγχουν το θυμό τους, να χειρίζονται τον εκνευρισμό τους, να διαπραγματεύονται και να μιλούν αντί να μαλώνουν. Μια προσέγγιση χρησιμοποιεί προσομοιώσεις επίλυσης προβλημάτων για να βοηθήσει επιθετικούς νέους να κατανοήσουν τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων. Συχνά οι νέοι απαντούν επιθετικά διότι αντιλαμβάνονται λανθασμένες τις προθέσεις των άλλων ως εχθρικές. Άλλες προσεγγίσεις για την πρόληψη της επιθετικότητας συμπεριλαμβάνουν τη διδασκαλία των μαθητών να εκφράζουν το θυμό τους λεκτικά αντί σωματικά και να επιλύουν τις συγκρούσεις μέσω της επικοινωνίας έναντι της συμπλοκής.

Οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης διαφόρων μορφών επιθετικότητας είναι πιο αποτελεσματικές αν εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο πρόληψης. Η πρόληψη ουσιαστικά αρχίζει με την άμεση και κατάλληλη αντιμετώπιση των κρίσεων και την ένταξη της παρέμβασης σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Οι κρίσεις δίνουν την ευκαιρία να εντοπιστούν οι παράγοντες που τις προκαλούν ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να συμμετάσχει ενεργά και μακροχρόνια σε μια προσπάθεια ανάπτυξης των αναγκαίων ικανοτήτων των μαθητών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:88). Η εφαρμογή ολιστικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα συμβάλλει στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας (Bear et al., 2011 Jimerson et al., 2012, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015:182).

Τα ολιστικά προγράμματα προσανατολίζονται στην ανάπτυξη πολυδιάστατων παρεμβάσεων, οι οποίες εστιάζουν στη δημιουργία θετικού κλίματος, στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και στην ύπαρξη σαφών ορίων και κανόνων στο σχολικό πλαίσιο. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνει παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα παρέμβασης τα οποία έχουν αποδειχθεί σημαντικά για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο και απευθύνονται σε α) μαθητές, β) εκπαιδευτικούς και γονείς και γ) σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, προγράμματα για την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και προγράμματα που επικεντρώνουν στην πρόληψη συγκεκριμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο. Ο συνδυασμός των παραπάνω αποτελεί την καλύτερη προσέγγιση.

4.2. Στρατηγικές παρέμβασης για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα

Με τον όρο παρέμβαση νοείται ουσιαστικά η εισαγωγή μιας αλλαγής ή κάποιου νέου στοιχείου σε μια ήδη υπάρχουσα σχέση μεταξύ ενός ενηλίκου (εκπαιδευτικού, γονέα, ειδικού κ.λπ.) και ενός παιδιού με στόχο τη βελτίωσή της. Η παρέμβαση για την άρση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον, σύμφωνα με σειρά ερευνών, ποσοστό 17-22% των παιδιών και των εφήβων αντιμετωπίζει προβλήματα (Doll, 1996 Kazdin & Johnson, 1994 Χατζηχρήστου, 2000). Στα προβλήματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνονται αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς, δυσκολίες που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοση κ.α. Για τη διαχείριση και την

αντιμετώπιση των προβλημάτων έχουν αναπτυχθεί ποικίλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, τις οποίες ο Sandoval (1993) ταξινομεί σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- παρεμβάσεις που έχουν στόχο την τροποποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς εντός του σχολείου ή της τάξης
- παρεμβάσεις που έχουν στόχο την αλλαγή της αυτοεκτίμησης και κατανόησης τους εαυτού από το ίδιο το παιδί, και
- παρεμβάσεις που έχουν στόχο την αλλαγή του περιβάλλοντος ή του συστήματος (σχολείο, τάξη, οικογένεια) μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να λειτουργήσει.

Τις περισσότερες φορές στις μεταξύ τους αψιμαχίες τα παιδιά θα τα βγάλουν πέρα μόνα τους. Ορισμένοι παράγοντες που μας βοηθούν να καθορίσουμε τον αν πρέπει να παρέμβουμε είναι οι εξής (Ρασιδάκη, 2015:40):

- η διάρκεια (πόσο συχνά και για πόσο καιρό υφίσταται η ενόχληση)
- η σοβαρότητα (πόσο σοβαρό είναι το περιστατικό)
- το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώθηκε
- το παιδί (η ηλικία του)
- η προσωπικότητα του παιδιού
- τα συναισθήματα (πόσο αναστατωμένο είναι)
- το οικογενειακό σχολικό περιβάλλον του παιδιού

Σύμφωνα με τους Craig et al., (2000), το 85% των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν σχεδόν πάντα ή συχνά για να σταματήσουν κάποιο περιστατικό επιθετικότητας. Αντίθετα, μόνο το 35% των μαθητών ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε επιθετικά επεισόδια. Παρόμοια, σε έρευνα με ερωτηματολόγια, το 40% των μαθητών απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μία στο τόσο ή σχεδόν ποτέ. Μία εξήγηση που δίνεται για τα χαμηλά ποσοστά παρέμβασης είναι το ότι οι μαθητές πολλές φορές διστάζουν να αναφέρουν το γεγονός στους δασκάλους τους. Οι δάσκαλοι ίσως υποτιμάνε την ύπαρξη επιθετικότητας επειδή δεν είναι γνώστες των γεγονότων. Επίσης, πολλές φορές τυχαίνει να υποτιμάνε την επιθετικότητα όταν αυτή συμβαίνει. Το 91% των εκπαιδευτικών σε έρευνα ανέφερε ότι είναι γνώστες επιθετικών περιστατικών αλλά τα χαρακτήρισαν ως ελάχιστα, υποστηρίζοντας μάλιστα σε ποσοστό 25% ότι είναι καλύτερα να τα αγνοούν (Craig et al., 2000).

Το πρώτο βήμα για την επίλυση των προβλημάτων είναι τόσο η πρόληψη όσο και η θεραπεία. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές πρέπει να είναι ξεκάθαροι για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές. Ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής παρέμβασης είναι τα εξής:

- Να είστε διαρκώς ενήμεροι για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και να φροντίζετε να το γνωρίζουν αυτό και οι μαθητές σας και να δράτε παράλληλα

- Να έχετε συνέπεια και συνέχεια
- Να είστε σταθεροί και ξεκάθαροι
- Να προστατεύετε την αξιοπρέπεια των μαθητών

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται προγράμματα που στόχο έχουν την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα με πολύ θετικά αποτελέσματα στον τομέα των σχέσεων. Έρευνες δείχνουν ότι οι πολυδιάστατες παρεμβάσεις είναι πολύ πιο αποτελεσματικές από μεμονωμένα και αποσπασματικά προγράμματα, δεδομένου ότι η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό, με πολλές μορφές, διαστάσεις και πηγές ενίσχυσης, εντός και εκτός του σχολείου (Hahn et al., 2007· Knoff, 2007· Orpinas & Horne, 2006· Vreeman & Carroll, 2007, όπ αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015:184).

Η παρέμβαση μπορεί να εξασφαλίσει εποικοδομητικά αποτελέσματα, αν ο εκπαιδευτικός σταθεί απέναντι στα παιδιά ως ενήλικας, με ικανότητες και εμπειρία στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και είναι σε θέση: 1) να διακρίνει πότε τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να χειριστούν μόνα τους μια σύγκρουση και πότε υπάρχει ανάγκη για παρέμβαση, 2) να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι όλες οι επιθετικές συμπεριφορές δεν είναι ίδιες και όλοι οι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τις καταστάσεις σύγκρουσης αλλά έχουν και προσωπικό τρόπο παρέμβασης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014:81).

Σύμφωνα με τους Larroque και Hendren (1997), το σχολείο αποτελεί το καλύτερο πλαίσιο για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων επειδή όλα σχεδόν τα παιδιά παρακολουθούν το σχολείο, εξασφαλίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονέων και οι παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιούνται σε βάθος χρόνου. Οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι ατομικής ή ομαδικής μορφής, ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες των εμπλεκομένων, τους στόχους και τα προβλήματα (Χατζηχρήστου, 2008:289).

Σε έρευνα του Rigby (2011· 2014), εξετάζεται μια ποικιλία παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται από τα σχολεία για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Αυτές περιλαμβάνουν τις άμεσες κυρώσεις, την επανορθωτική πρακτική, τη διαμεσολάβηση, τη μέθοδο της ομάδας υποστήριξης και τη μέθοδο κοινής ανησυχίας. Η καθεμία περιγράφεται και αξιολογείται, πρώτα από το αν η μέθοδος επιτρέπει έναν βαθμό εμπλοκής με τους μαθητές στην προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος και, δεύτερον, στο βαθμό που τα περιορισμένα στοιχεία το επιτρέπουν, την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην επίλυση προβλημάτων.

Η *διαμεσολάβηση* περιλαμβάνει τον υψηλότερο βαθμό εμπλοκής και τον λιγότερο εξαναγκασμό. Ωστόσο, η χρήση της στα σχολεία περιορίζεται σε έναν μικρό αριθμό μαθητών που

επιθυμούν να κάνουν χρήση της διαμεσολάβησης για να επιλύσουν μια περίπτωση εκφοβισμού. Αντίθετα, η *επανορθωτική πρακτική* θεωρείται ότι αποτελείται από ένα μεγάλο βαθμό εξαναγκασμού, επιτρέποντας παράλληλα στους «παραβάτες» να διατυπώνουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να προκύψει μια λύση. Οι υψηλότεροι βαθμοί δημιουργικής εμπλοκής μπορούν να επιτευχθούν με τη μέθοδο της Ομάδας Υποστήριξης και τη Μέθοδο Κοινής Ανησυχίας. Επί του παρόντος, τα ευρήματα από τις λίγες μελέτες που έχουν ρίξει φως στην αποτελεσματικότητα των διαφορετικών προσεγγίσεων είναι ενδεικτικές και όχι οριστικές.

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης που φαίνονται να σημειώνουν μεγάλη επιτυχία είναι, με βάση ερευνητικά δεδομένα, αυτές που προωθούν δυναμικές στρατηγικές, εστιάζονται κυρίως στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και σε ομαδικές παρεμβάσεις και συνδυάζουν ελκυστικές διδακτικές τεχνικές με ανάλογη οργανωμένη πλαισίωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Bloomquist & Schnell, 2002· Kamps & Tankersley, 1996, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Σύμφωνα με τον Miller (όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011: 97) όλες οι πρακτικές και οι επιμέρους στρατηγικές πρέπει σε κάθε περίπτωση να βασίζονται σε μία σχέση εμπιστοσύνης και γνήσιας επαφής μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, για να αποδειχθούν αποτελεσματικές.

Όλα αυτά προϋποθέτουν μία σαφή διάθεση του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν τις καταστάσεις κρίσης, αλλά και μια γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου η οποία κινείται στην ίδια λογική. Προϋποθέτουν, επίσης, ευελιξία του σχολικού συστήματος, επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δυνατότητα λειτουργίας στοιχειωδών υποδομών και υπηρεσιών (π.χ. ύπαρξη συμβούλων), καθώς, επίσης, συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου (Κουρκούτας, 2011:93).

Πρόγραμμα παρέμβασης Dan Olweus

Στόχος του παρακάτω νορβηγικού προγράμματος είναι να μειωθούν όσο το δυνατό περισσότερο, ιδανικά να εξαλειφθούν, υπάρχοντα προβλήματα επιθετικότητας μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο, καθώς και να προληφθεί η ανάπτυξη νέων προβλημάτων (Olweus, 1994· 2009:82-83).

Γενικές προϋποθέσεις

- επίγνωση και εμπλοκή

Μέτρα στο επίπεδο του σχολείου

- έρευνα με ερωτηματολόγιο
- σχολική ημερίδα για τα προβλήματα επιθετικότητας

- καλύτερη επίβλεψη στα διαλείμματα
- ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας
- συναντήσεις εκπαιδευτικών- γονέων

Μέτρα στο επίπεδο της τάξης

- κανονισμοί της τάξης κατά της επιθετικότητας: διευκρινήσεις, έπαινος και κυρώσεις
- παιχνίδια ρόλων
- κοινές θετικές δραστηριότητες τάξης

Μέτρα σε ατομικό επίπεδο

- συζητήσεις με τους θύτες και τα θύματα
- συζητήσεις με τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών
- συνδρομή των «ουδέτερων» μαθητών

4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόληψη και παρέμβαση της επιθετικής συμπεριφοράς

Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αισθάνεται ασφαλές στο σχολείο και η επιθετική συμπεριφορά μειώνει το συναίσθημα ασφάλειας, παραβιάζοντας έτσι τα ανθρώπινα δικαιώματα κάθε παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έχουν καθήκον να μεριμνούν ώστε να διασφαλίζουν ότι τα δικαιώματα αυτά είναι θεμελιωμένα (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011).

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη θετικών και αρνητικών συμπεριφορών στα παιδιά. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τις παιδικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Woods, Bosacki & Coplan, 2016). Είναι σημαντικό να δούμε πιο προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους σε περιπτώσεις επιθετικότητας. Διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη δημιουργία του κλίματος για επιθετικότητα στα σχολεία. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν τις τρέχουσες και μελλοντικές συμπεριφορές τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων. Η ενσυναίσθηση για το θύμα και η σοβαρότητα με την οποία αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το περιστατικό είναι οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην πιθανότητα παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν σοβαρά την κατάσταση και κατά συνέπεια να παρεμβαίνουν (Cohen et al., 1983` Minde, 1992` Byers et al., 2011).

Είναι φανερό ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικότητας που να είναι κατάλληλος για όλες τις περιπτώσεις σύγκρουσης και για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής στάσεις αντιμετώπισης των ενηλίκων κατά την εμφάνιση μορφών επιθετικότητας:

- τιμωρητική και αυταρχική στάση
- διδακτική στάση
- στάση παραγνώρισης
- στάση συμβιβασμού
- στάση κατευνασμού
- στάση επίλυσης προβλήματος

Τα προβλήματα της βίας και της επιθετικότητας απαιτούν τόσο άμεσες ενέργειες όσο και μακροπρόθεσμες λύσεις. Οι άμεσες ενέργειες περιλαμβάνουν τρία βήματα: 1) παύση του επεισοδίου εάν είναι εφικτό, 2) προστασία του θύματος και 3) αναζήτηση βοήθειας. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει τσακωμός μέσα στην τάξη, ένας δυνατός θόρυβος όπως μια φωνή ή το χτύπημα των χεριών θα εκπλήξει τους μαθητές αρκετά ώστε να σταματήσουν. Αν οι παρεμβάσεις δεν σταματήσουν τον τσακωμό στείλτε κάποιον να φέρει βοήθεια από το γραφείο. Μακροπρόθεσμα οι μαθητές πρέπει πρώτα να βοηθηθούν να κατανοήσουν τη σοβαρότητα των ενεργειών τους. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι η επιθετικότητα δεν είναι επιτρεπτή και ότι θα λογοδοτήσουν για τη συμπεριφορά τους.

Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές προτάσεις σχετικά με το τι θα μπορούσε να ενσωματωθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις περιπτώσεις εκφοβισμού (Rigby, 2011) :

- Γνώση των μεθόδων παρέμβασης που επί του παρόντος προωθούνται και εφαρμόζονται σε ορισμένα σχολεία, καθώς και μια εξέταση της λογικής τους και των διαθέσιμων στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους.
- Εξέταση της καταλληλότητας της επιλογής συγκεκριμένων μεθόδων παρέμβασης για την αντιμετώπιση διαφορετικών περιπτώσεων εκφοβισμού.
- Η εξέταση των παραγόντων που καθιστούν πιο πιθανή την εφαρμογή των μεθόδων παρέμβασης σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Πληροφορίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα πόρων που μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις μεθόδους.
- Την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν συστηματικά τις παρεμβάσεις τους σε περιπτώσεις εκφοβισμού παρακολουθώντας προσεκτικά τα αποτελέσματα.

4.4. Τακτικές αντιμετώπισης της επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό

Έχει υποθεθεί ότι εάν η κοινωνία παρέχει στους εκπαιδευτικούς γνώση για την επιθετικότητα και τους ενθαρρύνει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην πρόληψη και την παρέμβαση, θα είναι πιο αποτελεσματικοί (Bauman, S., & Yoon, J., 2014). Σε προγενέστερη αναφορά του ο Rigby (2004), με βάση την οπτική που υιοθετείται σχετικά με τις αιτίες άσκησης επιθετικής συμπεριφοράς, προτείνει τρόπους για τη διαχείριση του ζητήματος της επιθετικότητας από το σχολικό πλαίσιο και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να στρέφουν την προσοχή τους στον εντοπισμό εκείνων των μαθητών που δείχνουν κάποια προδιάθεση στο να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, όπως και στους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα συνήθη χαρακτηριστικά ατόμων που θυματοποιούνται. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στην ανίχνευση και την αναγνώριση των πλάγιων μορφών εκφοβισμού ανάμεσα σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς ενδέχεται αυτές οι μορφές να έχουν πιο καταστροφικές συνέπειες από το φυσικό εκφοβισμό που συνήθως εκδηλώνουν τα μικρότερα παιδιά. Προς το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας προτείνεται η εστίαση, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, στην ανάπτυξη συνεργατικών τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής. Ακόμα, προτείνεται στα μέλη της σχολικής κοινότητας να διερευνούν και να αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τα δυναμικά που αναπτύσσονται μέσα στις ομάδες συνομηλίκων, ως ξεχωριστής σημασίας και έκτασης από τους ατομικούς ρόλους (Rigby, 2004:313-332).

Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να προσδιορίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά ακόμα δεν μπορούν να τα καταλάβουν πλήρως και άρα να τα διαχειριστούν. Συνεπώς, η επεξήγηση και η χρήση λογικών συνεπειών είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος ελέγχου συμπεριφοράς του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2015:162).

Ανταμοιβή μη επιθετικών συμπεριφορών

Δεδομένου ότι μερικές φορές τα παιδιά γίνονται επιθετικά για να κερδίσουν την προσοχή, μια τακτική για να μειωθεί η επιθετικότητα είναι να αγνοείται και να δίνεται προσοχή στα παιδιά μόνο όταν συμπεριφέρονται με συνεργατικότητα.

Ένας τρόπος για να εφαρμόσουν οι ενήλικες αυτή τη στρατηγική είναι να παρεμβαίνουν στη διαφωνία των παιδιών δίνοντας προσοχή μόνο στο θύμα, καθησυχάζοντάς το και προτείνοντάς του μη επιθετικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει μελλοντικές επιθέσεις και αγνοώντας παράλληλα τον θύτη. Όταν οι δάσκαλοι εκπαιδεύουν στη χρήση αυτής της τεχνικής, η

επιθετικότητα στην τάξη τους μειώνεται σημαντικά (Brown & Elliot, 1965, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001:241).

Σε αυτές τις τεχνικές επιλεκτικής προσοχής ο επιτιθέμενος δεν ανταμείβεται ούτε με την προσοχή του ενήλικα ούτε με την υποταγή του θύματος. Το θύμα διδάσκεται πώς να τα βγάζει πέρα με τέτοιες επιθέσεις χωρίς να γίνεται και αυτό επιτιθέμενος, εμποδίζοντας έτσι την επιθετικότητα να κλιμακωθεί. Επιπλέον, δηλώνεται στα άλλα παιδιά που μπορεί να παρακολουθούν τη σκηνή ότι και η μη βίαιη διεκδίκηση απέναντι στην επιθετικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Η αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες παραμέτρους:

- δημιουργία ενός δεκτικού και ενισχυτικού κλίματος μέσα στην τάξη, με προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και με βάση κυρίως τη θετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
- εμπλοκή και συνεργασία των γονέων σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές αλλά και τις ψυχοκοινωνικές επιδόσεις των παιδιών
- πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών
- θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς ως βασικό στοιχείο της δυναμικής τάξης
- οργανωμένη και δομημένη διαχείριση της δυναμικής της τάξης, συνδυασμένη με ευέλικτες στάσεις και στρατηγικές
- θετική αναγνώριση παρά σωφρονιστική/τιμωρητική διάθεση και διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς, σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα, αλλά και με αποφασιστικό τρόπο
- παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού και όχι μόνο την εξωτερική συμπεριφορά του (Molnar, A., & Linqvist, B., 1993:93).

Οι Molnar & Lindquist (1993,1999) και οι McNamara-Moreton (1999) (όπ. αναφ στο Χρηστάκης, 2001:163) προτείνουν μερικές τεχνικές αντιμετώπισης και είναι οι παρακάτω:

- Αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Για να αλλάξει η συμπεριφορά ενός παιδιού θα πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να ελέγξει και να αλλάξει τη δική του συμπεριφορά.
- Θετική ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί στέκονται στις αρνητικές ερμηνείες, γιατί αυτές είναι πιο εύκολες. Παρόλα αυτά καλό είναι να κρατάμε εκείνη την ερμηνεία η οποία είναι περισσότερο ανώδυνη και επιτρέπει λιγότερη κριτική

για το παιδί. Πρόκειται για μια τεχνική αναζήτησης θετικής ερμηνείας και δικαιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά με τρόπο πειστικό και λογικοφανή.

4.4.1. Επιθετικότητα και τιμωρία

Η σχέση μεταξύ επιθετικότητας και τιμωριών είναι αρκετά περίπλοκη. Οι τιμωρίες από τη μια πλευρά μπορούν να συμβάλλουν στην αποτροπή της επιθετικής συμπεριφοράς αλλά από την άλλη οι ίδιες οι τιμωρίες είναι πράξεις επιθετικές και συνεπώς μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2014) τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε επιθετικό περιβάλλον όπου οι γονείς χρησιμοποιούν την τιμωρία ως μέθοδο διαπαιδαγώγησης είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν βίαιη συμπεριφορά μεγαλώνοντας. Μια άλλη κοινή πεποίθηση σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά είναι ότι μπορεί να εξαφανιστεί αν τιμωρείται όποτε εμφανίζεται. Αυτή η τακτική καταστρέφει την επιθετική συμπεριφορά κάτω από ορισμένες περιστάσεις, αλλά συχνά δεν μπορεί να την καταστείλει. Αν η τιμωρία χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να καταστείλει την επιθετική συμπεριφορά όταν το παιδί ταυτίζεται έντονα με το πρόσωπο που ασκεί την τιμωρία και όταν εφαρμόζεται συστηματικά. Όταν χρησιμοποιείται χωρίς συνέπεια, η τιμωρία πιθανότητα θα προκαλέσει στα παιδιά μεγαλύτερη επιθετικότητα.

Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι προσπάθειες να ελεγχθεί η συμπεριφορά των παιδιών με σωματικές τιμωρίες ή απειλή χρήσης ωμής βίας στην πραγματικότητα αυξάνουν την επιθετικότητα των παιδιών (Dodge, 1994· Weiss et al., 1992, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001: 237-238). Επίσης, ο Βουϊδάσκης (1987:91) αναφέρει ως την πιο σημαντική αρνητική συνέπεια της χρήσης της τιμωρίας την παραγωγή φόβου στο παιδί, ο οποίος δημιουργείται από τον κίνδυνο μήπως τιμωρηθεί λόγω της επιθετικότητάς του.

Οι Alvarez, Bear και οι Mcevoy & Welker (όπ. αναφ. στο Molnar & Linqvist, 1993) σε έρευνα τους βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές με επιθετική συμπεριφορά είναι πολύ πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν σωφρονιστικές/ τιμωρητικές τεχνικές παρά θετικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Οι λιγότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι τείνουν να αντιμετωπίζουν τα επιθετικά παιδιά χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό αρνητικών στρατηγικών, όπως οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις και άλλα.

4.4.2. Ενασχόληση με τον θύτη

Οι μέθοδοι που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία αφορούν την ενασχόληση κατά κύριο λόγο με τον θύτη, η ενασχόληση αυτή όμως έχει μη τιμωρητικό χαρακτήρα. Η μέθοδος της κοινής ανησυχίας (shared concern approach) και η μέθοδος no blame αποτελούν μεθόδους που επικεντρώνονται κυρίως στον θύτη.

Η μέθοδος κοινής ανησυχίας (Method of Shared Concern) είναι μια στρατηγική πολλαπλών σταδίων που δεν επιβάλλει ποινές και η οποία αντιμετωπίζει την επιθετικότητα μέσα στα πλαίσια της ομάδας. Διευκολύνει την εμφάνιση μιας λύσης σε ένα πρόβλημα επιθετικότητας μέσω της χρήσης μιας σειράς συνεντεύξεων και συζητήσεων με τα εμπλεκόμενα μέρη. Η μέθοδος κοινής ανησυχίας είναι μια μη τιμωρητική προσέγγιση για την αντιμετώπιση επιλεγμένων περιπτώσεων επιθετικότητας στα σχολεία. Θεωρείται σκόπιμο σε περιπτώσεις όπου η επιθετικότητα δεν περιλαμβάνει βία και περιλαμβάνει ομάδες μαθητών, και όχι μοναχικά άτομα ως δράστες. Θεωρείται ότι ισχύει τόσο για κρυφές όσο και για εμφανείς μορφές επιθετικότητας. Σε γενικές γραμμές, επιδιώκει να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές που εμπλέκονται σε επιθετικά περιστατικά να διαπραγματευτούν μια λύση στο πρόβλημά τους μέσω μιας σειράς συναντήσεων με ένα πρόσωπο που έχει εκπαιδευτεί στη συγκεκριμένη μέθοδο (Rigby, 2004; Rigby & Griffiths, 2011).

Υπάρχουν πέντε «φάσεις» στη μέθοδο της κοινής ανησυχίας, η κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει έναν αριθμό βημάτων. Το πρώτο βήμα της πρώτης φάσης υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός ή ο σχολικός ψυχολόγος έχει μια αναφορά για επιθετικότητα και αρχίζει να ζητά από έναν από τους πιθανούς θύτες να πει την άποψή του για το τι συνέβη. Όλες οι ακόλουθες φάσεις και βήματα εξαρτώνται από την επιτυχία των προηγούμενων για να φτάσουν στον τελικό στόχο: μια εποικοδομητική συνάντηση μεταξύ των θυτών και του θύματος. Αυτό σημαίνει ότι ο θεραπευτής δεν πρέπει να προχωρήσει στο επόμενο βήμα προτού ολοκληρωθεί η προηγούμενη φάση ή το βήμα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Pikas, 2002).

Οι Rigby & Griffiths (2011) παραθέτουν ορισμένες δημοσιευμένες αναφορές οι οποίες επικεντρώθηκαν ειδικά στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της Αγγλίας από τους Smith & Sharp έδειξαν ότι η επιθετικότητα μειώθηκε στους τρεις από τους τέσσερις μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε η μέθοδος και ότι πέντε από τους έξι εκπαιδευτικούς που ήταν υπεύθυνοι για τη χρήση της μεθόδου ισχυρίστηκαν ότι είχε μειωθεί η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών. Μια περαιτέρω μελέτη στη Σκωτία από τον Duncan ανέφερε ότι η μέθοδος εφαρμόστηκε επιτυχώς σε 34 από τις 38 περιπτώσεις σε παιδιά ηλικίας 7-16 ετών. Οι αναφορές που έλαβε ο Griffiths (2001) στη Δυτική Αυστραλία από εκπαιδευμένο προσωπικό σχολείου που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο υποδεικνύουν ποσοστό επιτυχίας 85-100% στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως στη μέθοδο κοινής ανησυχίας έτσι και στη μέθοδο No blame όταν παρατηρείται ή αναφέρεται ένα περιστατικό επιθετικότητας ακολουθούνται τα εξής βήματα: συνέντευξη του εκπαιδευτικού με το θύμα σχετικά με τα συναισθήματά του, στη συνέχεια συγκαλείται μια συνάντηση με τους εμπλεκόμενους. Ο δάσκαλος κανονίζει να συναντηθεί με την ομάδα των

μαθητών που είτε συμμετείχαν είτε παρευρίσκονταν στο συμβάν. Στο επόμενο βήμα τους εξηγεί το πρόβλημα και τους μιλάει για το πως αισθάνεται το θύμα χωρίς όμως να συζητήσει λεπτομέρειες ή να απαγγελθούν κατηγορίες. Έπειτα κάθε μέλος της ομάδας ενθαρρύνεται να προτείνει έναν τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να βελτιωθεί η κατάσταση του θύματος και στο τελευταίο βήμα ο εκπαιδευτικός τερματίζει τη συνάντηση μεταφέροντας την ευθύνη στην ομάδα για να λύσει το πρόβλημα και συναντιούνται μια εβδομάδα για να συζητήσουν την πρόοδο (Maines & Robinson, 1994, Rigby, 2004). Στην έρευνα τους επίσης οι Maines & Robinson παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της μεθόδου αυτής τα οποία είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών σε έρευνα του 1992 προέκυψε ότι η εφαρμογή της μεθόδου ήταν επιτυχημένη σε 8/8 περιπτώσεις στο δημοτικό σχολείο, σε 47/49 περιπτώσεις στο γυμνάσιο και σε 2/2 περιπτώσεις σε ανώτερες βαθμίδες. Κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 1993-1994 πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε 7 σχολεία από τις οποίες προέκυψαν ότι οι μαθητές βρήκαν τη μέθοδο εύκολη στη χρήση και βοηθητική. Τέλος, από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1992 σε 11 σχολεία, όλα περιέγραψαν με θετικό τρόπο τη συγκεκριμένη μέθοδο: πολύ καλή, θετική, απίστευτα επιτυχημένη, πολύ αποτελεσματική, πολύ χρήσιμη.

4.4.3. Ενασχόληση με το θύμα

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τι συμβαίνει στην τάξη τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίζουν τους θύτες και τα θύματα για να γνωρίζουν ακριβώς ποιος είναι ο τύπος της επιθετικής συμπεριφοράς. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται με το να στεκόμαστε ανάμεσα στον θύτη και το θύμα, δίνοντας προσοχή στον τελευταίο και αγνοώντας τον πρώτο (Vallotton and Ayoub 2011, όπ. αναφ. στο Rios-Gonzalez et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να ενθαρρύνουν και άλλα παιδιά να στηρίζουν το θύμα και να το απομακρύνουν από μια βίαιη σκηνή. Συνοπτικά, η έρευνα παρέχει σημαντικές αποδείξεις ότι η μόνιμη και αποτελεσματική παρατήρηση-παρέμβαση και οι στενές και υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών συμβάλλουν στην δημιουργία θετικών σχέσεων (Rios-Gonzalez et al., 2019).

Ένας τρόπος για να εφαρμόσουν οι ενήλικες αυτή τη στρατηγική είναι να παρεμβαίνουν στη διαφωνία των παιδιών δίνοντας προσοχή μόνο στο θύμα, καθησυχάζοντάς το και προτείνοντάς του μη επιθετικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει μελλοντικές επιθέσεις και αγνοώντας παράλληλα τον θύτη. Όταν οι δάσκαλοι εκπαιδεύουν στη χρήση αυτής της τεχνικής, η επιθετικότητα στην τάξη τους μειώνεται σημαντικά (Brown & Elliot, 1965, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001:241).

Σε αυτές τις τεχνικές επιλεκτικής προσοχής ο επιτιθέμενος δεν ανταμείβεται ούτε με την προσοχή του ενήλικα ούτε με την υποταγή του θύματος. Το θύμα διδάσκεται πώς να τα βγάζει πέρα με τέτοιες επιθέσεις χωρίς να γίνεται και αυτό επιτιθέμενος, εμποδίζοντας έτσι την επιθετικότητα να κλιμακωθεί. Επιπλέον, δηλώνεται στα άλλα παιδιά που μπορεί να παρακολουθούν τη σκηνή ότι και η μη βίαιη διεκδίκηση απέναντι στην επιθετικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Αυτή η προσέγγιση στοχεύει στο να βοηθήσει το θύμα να αντιμετωπίσει τις επιθετικές καταστάσεις. Οι μαθητές οι οποίοι στοχοποιούνται, εκπαιδεύονται για να γίνουν λιγότερο ευάλωτοι μαθαίνοντας να ενεργούν πιο δυναμικά. Μια τεχνική που μπορούν να διδαχθούν τα θύματα είναι γνωστή ως «θόλωση». Είναι σαφές ότι αυτή η προσέγγιση απαιτεί αρκετό χρόνο για την εκπαίδευση των παιδιών-θυμάτων. Θεωρείται γενικά ότι αυτή η προσέγγιση είναι κατάλληλη σε περιπτώσεις λεκτικής επιθετικότητας, στην οποία δεν υπάρχει μεγάλη ανισορροπία ισχύος. Οι διαθέσιμες ενδείξεις σχετικά με το αν η στρατηγική μπορεί να συμβάλει στη μείωση της επιθετικότητας περιορίζεται σε μια μελέτη στην οποία τα παιδιά σε τάξεις με γλωσσικές δυσκολίες έλαβαν οδηγίες σχετικά με τη χρήση της τεχνικής (Savage, 2005). Δεν αναφέρθηκαν συνολικές μειώσεις στην επιθετική τους συμπεριφορά και απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για να ανακαλυφθούν υπό ποιες συνθήκες η μέθοδος μπορεί να είναι αποτελεσματική (Rigby, 2011).

4.4.4. Αγνόηση του φαινομένου

Οι Bauman, Rigby και Horra (2008) διεξήγαγαν μια μελέτη που εξέταζε την παρουσία και απουσία των προγραμμάτων κατάρτισης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι αυτοί που συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και εργάζονται σε σχολεία με συγκεκριμένα προγράμματα αντιμετώπισης της επιθετικότητας ήταν λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν επιθετικές συμπεριφορές. Επίσης, και οι Sairanen & Pfeffer (2011) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει την κατάρτιση κατά της επιθετικότητας ήταν λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν ένα ανάλογο περιστατικό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εκπαιδευτεί (VanZoeren & Weisz, 2017).

4.4.5. Συνεργασία με την οικογένεια

Όταν αναφερόμαστε σε βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν η πολύπλευρη και πολυεπίπεδη αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών. Η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης ενισχύει ακόμα περισσότερο

την αίσθηση υποστήριξης και συμμετοχής των γονέων, η οποία σχετίζεται με χαμηλό βαθμό εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών σε όλες τις μορφές (Χατζηχρήστου, 2015: 184,186).

Σύμφωνα με έρευνα του Lloyd (1999), αποδεικνύεται ότι προγράμματα που βασίζονται σε ομάδες μπορούν να παράγουν μεγαλύτερες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Το σχολείο αποτελεί σημαντική επιρροή στη ζωή των παιδιών. Τα αποτελεσματικά προγράμματα βοηθούν τους γονείς και τους δασκάλους να αναπτύξουν μια καλή σχέση συνεργασίας και να στηρίζουν τη μάθηση των παιδιών (Sutton, 2003:210-211).

Οι ειδικοί υποστηρίζουν επίσης τη συμμετοχή των γονέων. Οι έρευνες δείχνουν ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των γονέων επιθυμούν να ενημερώνονται άμεσα όταν προκύπτουν προβλήματα στα σχολεία (Harris, Kagay & Ross, 1987). Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι διευθυντές των σχολείων έχουν καταρτιστεί ώστε να αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα και να μπορούν να παρέχουν συμβουλές και βοήθεια (Jacobsen, 2008:531-535).

Οι Markström & Simonsson (2017), επισημαίνουν ότι τα τελευταία χρόνια, η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας (Simonsson & Markström, 2013). Είναι προφανές ότι το νηπιαγωγείο και οι γονείς έχουν και κοινούς και διαφορετικούς στόχους όσον αφορά το παιδί. Ένας κοινός στόχος είναι το παιδί να νιώθει άνετα με τη μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη καλής επικοινωνιακής σχέσης σχολείου-οικογένειας (Simonsson, 2015). Τα οφέλη από τη δημιουργία μιας αμφίδρομης και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας καταδεικνύονται διεθνώς μέσα από ένα πλήθος θεωρήσεων και εμπειρικών ερευνών. Σύμφωνα με τους Σακελλαρίου (2008)·Bæck (2010) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονιών πολύ σημαντική και αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τις συναντήσεις μαζί τους. Η ουσιαστική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών επιτρέπει και στις δυο πλευρές να ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις κλίσεις, τις συνήθειές του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ αισθανόμενο την φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά, ενώ έχει ιδιαίτερα θετικές συνέπειες στη στάση και στη συμπεριφορά του σε ό, τι αφορά τη σχολική του ζωή (Hoover- Dempsey et al, 2005). Μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας, ο γονέας μαθαίνει τις αδυναμίες του παιδιού του και τους τρόπους να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα, ενώ δημιουργείται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό, όπου αν προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ή μαθησιακά, να μπορεί να εξασφαλίσει τη βοήθεια του δασκάλου σε μια τέτοια περίπτωση (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Συνεπώς, η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Όσο πληρέστερα ενημερωμένος είναι ο γονιός για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών. Επιτακτική λοιπόν, είναι η στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με κοινό σκοπό το όφελος του παιδιού και την παρεμπόδιση των προβληματικών του συμπεριφορών. (Χατζηκαλλία, 2009· Παναγάκος, 2016). Προτάσεις για την καλή κι αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς:

- ✓ Συναντηθείτε με τους γονείς πριν καν υπάρξει πρόβλημα και γνωρίστε τους. Συνήθως, έχουν μάθει ότι τους καλούν όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους.
- ✓ Εκδηλώστε το ειλικρινές ενδιαφέρον σας να βοηθήσετε. Αν οι γονείς γνωρίζουν την καλή πρόθεση του δασκάλου και τον εκτιμούν, τότε είναι πολύ πιθανότερο να συνεργαστούν ομαλά μαζί του.
- ✓ Έχετε τακτική επικοινωνία με την οικογένεια, για να συζητάτε την πρόοδο του παιδιού ή τις όποιες δυσκολίες του. Τηλεφωνήματα, σημειώματα, κάρτες προόδου κι άλλα συνήθως βοηθούν.
- ✓ Δώστε συμβουλές στους γονείς πώς να βοηθήσουν το παιδί και τονίστε τους την σπουδαιότητα της θετικής ενίσχυσης.
- ✓ Ζητήστε από τους γονείς να κάνουν συμφωνίες με το παιδί (αν...τότε), για προβλήματα που αφορούν στο σχολείο.
- ✓ Επαινεύστε τους γονείς για την πρόοδο που κάνει το παιδί τους, καθώς και οι ίδιοι έχουν μάθει ότι περισσότερη προσοχή δίνεται στην αρνητική συμπεριφορά.

4.4.6. Διαχείριση του θυμού

Η επιθετική συμπεριφορά είναι συχνά αποτέλεσμα του θυμού. Όταν θυμώνουμε με κάποιον τείνουμε να φερόμαστε επιθετικά. Θεωρητικά, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διαχείριση του θυμού τους θα είναι πιο επιρρεπή σε επιθετικές αντιδράσεις σε πραγματικές ή αντιληπτές προκλήσεις από τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, ο θυμός έχει εξερευνηθεί ως ένα σημαντικό συστατικό της αντιδραστικής σωματικής επιθετικότητας στα παιδιά. Μέχρι σήμερα, έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες υποστηρίζοντας την αντίληψη ότι οι μη λεκτικές, σωματικές και συμπεριφορικές ενδείξεις θυμού σχετίζονται με την αντιδραστική, αλλά όχι και ενεργητική, σωματική επιθετικότητα (Hubbard et al., 2002, 2004· Marsee & Frick, 2007· Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005, όπ. αναφ. στο Ostroff et al., 2013). Αυτό που δημιουργεί πρόβλημα όμως, δεν είναι το συναίσθημα του θυμού, αλλά η συμπεριφορά με την οποία το

εκδηλώνουμε. Γι αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να ηρεμούμε, όταν θυμώνουμε. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς είναι σημαντικός για όλες τις ηλικίες, αλλά στην προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να ηρεμούν και να σκέφτονται πριν ενεργήσουν, είναι σημαντικό να μάθουν να χρησιμοποιούν κάποια μέσα αυτοελέγχου, όπως είναι οι Τεχνικές Χαλάρωσης που ακολουθούν (Κουρμούση & Κούτρας, 2011:127):

- Βαθιές αναπνοές (διαφραγματική αναπνοή)
- Μετράμε φωναχτά
- Χρησιμοποιούμε το μαξιλάρι του θυμού (το χτυπάνε τα παιδιά όταν νιώθουν θυμό)
- Βγάζουμε τον θυμωμένο αέρα από μέσα μας (φύσημα του θυμού μέσα σε μπαλόνι και στη συνέχεια το πετάει ψηλά).

Σημαντικό βέβαια σε όλα τα παραπάνω είναι το παιδί να βλέπει και κάποιον ενήλικα να τα πραγματοποιεί. Είναι πιο εύκολο να συγκρατήσει το θυμό του όταν βλέπει κάποιον ενήλικα να το κάνει, καθώς αποτελεί πρότυπο για το παιδί και τον μιμείται. Η διαχείριση του θυμού είναι μία διαδικασία μάθησης η οποία πέρα από χρόνο και πολύ εξάσκηση χρειάζεται συχνή ενίσχυση και επιβράβευση.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας;
2. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας;
3. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας;
4. Ποια είναι η πιθανή επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά;
5. Υπάρχει συσχετισμός της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά;
6. Υπάρχει συσχετισμός προηγούμενων εμπειριών του εκπαιδευτικού ως θύτη/θύμα στα σχολικά του χρόνια με τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζει την επιθετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη;

5.1.1. Ερευνητικές υποθέσεις

1^η Ερευνητική Υπόθεση

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις σχολικής επιθετικότητας.

H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

2^η Ερευνητική Υπόθεση

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

3^η Ερευνητική Υπόθεση

H₀: ΔΕΝ υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

H₁: Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

4^η Ερευνητική Υπόθεση

H₀: ΔΕΝ υπάρχει επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.

H₁: Υπάρχει επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.

5^η Ερευνητική Υπόθεση

H₀: ΔΕΝ υπάρχει συσχετισμός της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.

H₁: Υπάρχει συσχετισμός της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.

5.2. Μέθοδος της έρευνας

Οι μεικτές προσεγγίσεις συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους κατά το μεθοδολογικό τους σχεδιασμό για να αξιοποιούν καλύτερα τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες της κάθε μιας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διεξήγαμε ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα.

Αυτοτελώς ή συμπληρωματικά προς τις ποσοτικές τεχνικές, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα

ερωτήματα που σχετίζονται με το «Γιατί;» και το «Πώς;» των φαινομένων. Η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική μέθοδο (exploratory method), (Cohen & Manion, 2008).

5.3. Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η τυχαία δειγματοληψία (random sampling). Η τυχαία δειγματοληψία έγινε με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης από διάφορες πόλεις της Ελλάδος μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου.

5.4. Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χρονικό διάστημα έξι εβδομάδων (31/03/2019 έως 11/05/2019). Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς σε έντυπη μορφή δια ζώσης ή εξ αποστάσεως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Φυσικά υπήρξε ενημέρωση των ερωτώμενων για την εξασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Μετά την ολοκλήρωση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κωδικοποίηση και καταχώρηση των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS 25.

5.5. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 104 (N=104) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 52 ήταν νηπιαγωγοί και οι υπόλοιποι 52 δάσκαλοι. Το 88,5% (n=92) από αυτούς ήταν γυναίκες και το 11,5% (n=12) άντρες. Το εύρος της ηλικίας τους κυμαινόταν από 25 έως 60 έτη (M=3,00 SD= 1,856). Το εύρος των χρόνων υπηρεσίας κυμαινόταν από 2 έως 35 έτη (M=2,00 SD=1,377). Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο το 53,8% (n=56) ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου, το 40,4% (n=42) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και το 3,8% (n=4) κάτοχοι διδακτορικού. Το 56,7% (n=59) των ατόμων του δείγματος εργάζονται σε αστική περιοχή, το 25% (n=26) σε ημιαστική και το 18,3% (n=19) σε μη αστική.

5.6. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Ακολουθήθηκε επιλογή του είδους των ερωτήσεων («κλειστού» και «ανοιχτού» τύπου). Οι ερωτήσεις όπου διαμορφώθηκαν ήταν όλες κλειστού τύπου με απαντήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (Κλίμακα Likert). Οι άξονες που διερευνήθηκαν ήταν:

- Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
- Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην σχολική επιθετικότητα.
- Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας.

Δημογραφικά Στοιχεία: Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις. Οι πρώτες οχτώ ερωτήσεις αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια υπηρεσίας, αριθμός παιδιών, γεωγραφική θέση του σχολείου). Οι υπόλοιπες επτά ερωτήσεις διερευνούσαν εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είχε υπάρξει θύμα ή θύτης σχολικής επιθετικότητας κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων, αν συζητάει με τους μαθητές για το φαινόμενο της επιθετικότητας, αν ακολουθεί κάποια στρατηγική πρόληψης και παρέμβασης καθώς επίσης και τη συχνότητα με την οποία πέφτουν στην αντίληψή του περιστατικά σχολικής επιθετικότητας μέσα στην τάξη.

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική επιθετικότητα: Στον άξονα αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Bullying Attitude Questionnaire*. Το ερωτηματολόγιο (BAQ) σχεδιάστηκε αρχικά από τους Craig, Henderson και Murphy (2000) για να αξιολογήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Εδώ χρησιμοποιήθηκε το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς το οποίο αναπτύχθηκε από τους Yoon & Kerber (2003) για να αξιολογήσει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έναντι στην επιθετικότητα. Στους συμμετέχοντες παρουσιάζονται 5 σενάρια τα οποία τροποποιήθηκαν και πάλι ελαφρώς για να ταιριάζουν στις ανάγκες αυτής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί (1) την αποδιδόμενη σοβαρότητα του περιστατικού από τους εκπαιδευτικούς, (2) την πιθανότητα παρέμβασής τους, (3) την ενσυναίσθηση προς τα θύματα. Το πρώτο σενάριο αφορά ένα περιστατικό λεκτικής επιθετικότητας, το δεύτερο αφορά ένα περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού, το τρίτο αφορά ένα περιστατικό σχεσιακής επιθετικότητας, το τέταρτο ένα περιστατικό λεκτικής επιθετικότητας και το πέμπτο ένα περιστατικό σωματικής επιθετικότητας. Κάθε σενάριο απεικόνιζε την επιθετικότητα ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο συμπεριφοράς και όχι μεμονωμένο περιστατικό.

Σενάριο 1. Στην τάξη ακούτε ένα παιδί να φωνάζει σε ένα άλλο αποκαλώντας το «χαζέ, ανόητε, κλαψιάρη ». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο και στεναχωρημένο σε μία γωνιά.

Σενάριο 2. Η Σοφία και η Γεωργία ήταν οι καλύτερες φίλες αλλά μια μέρα μάλωσαν για ένα παιχνίδι το οποίο πήρε η Σοφία απο την Γεωργία χωρίς να την ρωτήσει. Η Γεωργία μίλησε άσχημα για αυτήν σε όλα τα παιδιά και την έλεγε κλέφτρα. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η στοχοποίηση της Σοφίας από το σύνολο των παιδιών της τάξης και η απομόνωση της από αυτό.

Σενάριο 3. Τα παιδιά κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο «Όχι δεν θα κάνεις παρέα μαζί μας γιατί μυρίζεις άσχημα και τα ρούχα σου είναι βρώμικα». Το παιδί περνάει την υπόλοιπα ώρα με δάκρυα στα μάτια. Δεν είναι η πρώτη φορά που το συγκεκριμένο παιδί απορρίπτεται από την ίδια παρέα.

Σενάριο 4. Σε έναν μαθητή έχει δοθεί ένα άσχημο παρατσούκλι λόγω της καταγωγής του. Αν και αρκετές φορές έχει ζητήσει από τους συμμαθητές του να μην τον αποκαλούν έτσι γιατί τον ενοχλεί και δεν του αρέσει αυτοί το συνεχίζουν και του λένε πως έχει πλάκα. Συχνά όταν το παιδί βρίσκεται στην αυλή ή στο διάλειμμα τον φωνάζουν με αυτό το παρατσούκλι γελώντας.

Σενάριο 5. Καθώς τα παιδιά έχουν πιαστεί χέρι χέρι και μετακινούνται όλα μαζί προς την τάξη μετά το διάλειμμα, βλέπετε ένα παιδί να κλωτσά ένα άλλο παιδί και να του χτυπάει με δύναμη το χέρι διώχνοντάς το μακριά χωρίς να έχει μεσολαβήσει κάποια πρόκληση. Οι μελανιές είναι εμφανείς. Το συγκεκριμένο παιδί έχει προκαλέσει τέτοια περιστατικά και στο παρελθόν.

Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας: Για την διερεύνηση του συγκεκριμένου άξονα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *The Handling Bullying Questionnaire* (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό των στρατηγικών των οποίων χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν την σχολική επιθετικότητα. Περιλαμβάνει ένα σύντομο φανταστικό σενάριο το οποίο ακολουθείται από 14 προτάσεις-στρατηγικές που αφορούν πιθανούς τρόπους για την αντιμετώπιση του περιστατικού συνοδευόμενες από μια κλίμακα τύπου Likert με πέντε βαθμίδες. Για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων οι 14 στρατηγικές κατηγοριοποιούνται σε πέντε ομάδες: στρατηγικές που αφορούν την ενασχόληση με το θύμα, στρατηγικές που αφορούν την ενασχόληση με τον θύτη, αγνόηση του φαινομένου, αναζήτηση βοήθειας από άλλους ενήλικες και τρεις τιμωρία του θύτη. Επιπλέον, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας όπως η ηλικία του μαθητή από 12 έτη σε παιδί νηπιακής ηλικίας και επιλογή 14 προτάσεων από τις 22 που προτείνει το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο ηλικιακό μας φάσμα.

Κεφάλαιο 6^ο: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Περιγραφική Στατιστική

ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1^η Ερώτηση

Το 89% (92) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αποτελούνταν από γυναίκες έναντι 11% (12) που αποτελούνταν από άντρες. Αξίζει να σημειωθεί πως άντρες νηπιαγωγοί ήταν μόνο ένας ενώ οι υπόλοιποι 11 ήταν δάσκαλοι.

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	1	51	52
		% of Total	1,0%	49,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	11	41	52
		% of Total	10,6%	39,4%	50,0%
Total		Count	12	92	104
		% of Total	11,5%	88,5%	100,0%



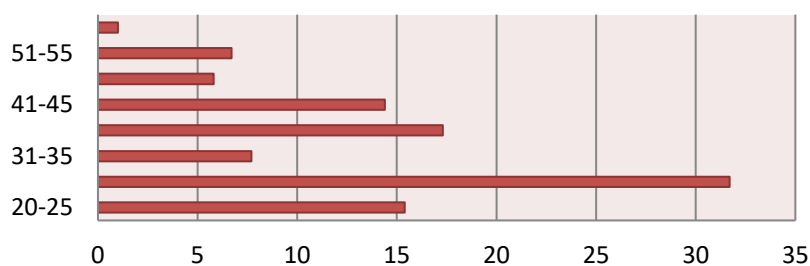
2^η Ερώτηση

Το 31,7% των ερωτηθέντων ήταν μεταξύ ηλικίας 26-30, με την ηλικία των 36-40 να έπεται με ποσοστό 17,3%. Η ηλικία 20-25 είναι η τρίτη κατά σειρά επιλογή με ποσοστό με 15,4%. Σε πιο χαμηλά ποσοστά έρχονται οι ηλικίες 41-45 (14,4%) και 31-35 (7,7%). Το 6,7% ήταν εκπαιδευτικοί των ηλικιών 51-55, ενώ πολύ μικρά ποσοστά συγκέντρωσαν οι ηλικίες 46-50 (5.8%) και 56-60 (1,0%). Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων που έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη έρευνα είχαν ηλικία μεταξύ 26-30 (12,5% και 19,2% αντίστοιχα).

Πίνακας 2. Ειδικότητα * Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία							Total	
			20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55		56-60
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	12	13	3	11	6	2	5	0	52
		% of Total	11,5%	12,5%	2,9%	10,6%	5,8%	1,9%	4,8%	0,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	4	20	5	7	9	4	2	1	52
		% of Total	3,8%	19,2%	4,8%	6,7%	8,7%	3,8%	1,9%	1,0%	50,0%
Total		Count	16	33	8	18	15	6	7	1	104
		% of Total	15,4%	31,7%	7,7%	17,3%	14,4%	5,8%	6,7%	1,0%	100,0%

Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών

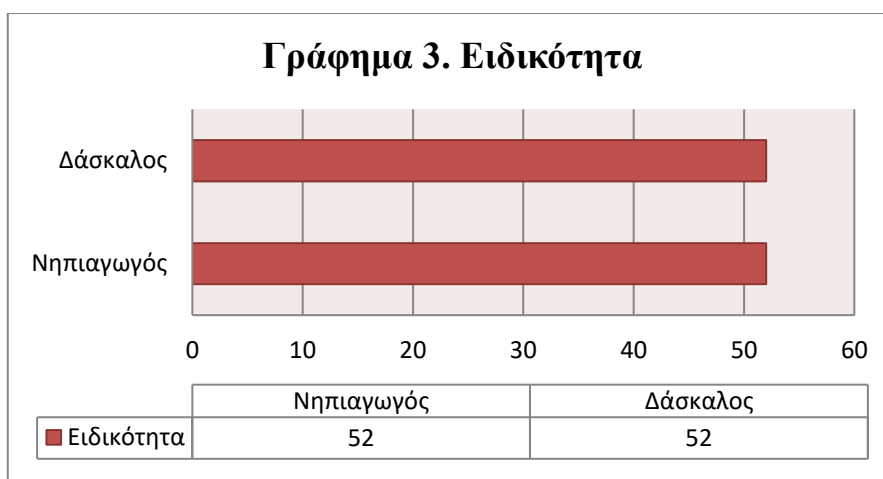


	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60
■ Ηλικία εκπαιδευτικών	15.4	31.7	7.7	17.3	14.4	5.8	6.7	1

3^η Ερώτηση

Τον πληθυσμό (το δείγμα) της έρευνας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι 52 είχαν την ειδικότητα του δασκάλου και οι υπόλοιποι 52 αυτή του νηπιαγωγού.

		Συχνότητα	%	% επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Νηπιαγωγός	52	50,0	50,0	50,0
	Δάσκαλος	52	50,0	50,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



4^η Ερώτηση

Στην ερώτηση που αφορά το μορφωτικό επίπεδο δόθηκαν 104 απαντήσεις. Εξ αυτών οι 56 αφορούσαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση (53,8%), οι 42 την κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου (40,4%) και 4 από τους ερωτηθέντες ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου (3,8%). Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται το μορφωτικό επίπεδο της κάθε ειδικότητας. Παρατηρούμε ότι 28 δάσκαλοι (26,9%) έναντι 14 νηπιαγωγών (13,5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Στην επιλογή διδακτορικό οι απαντήσεις ταυτίζονται καθώς μόλις δύο νηπιαγωγοί και δύο δάσκαλοι έχουν στην κατοχή τους διδακτορικό τίτλο σπουδών.

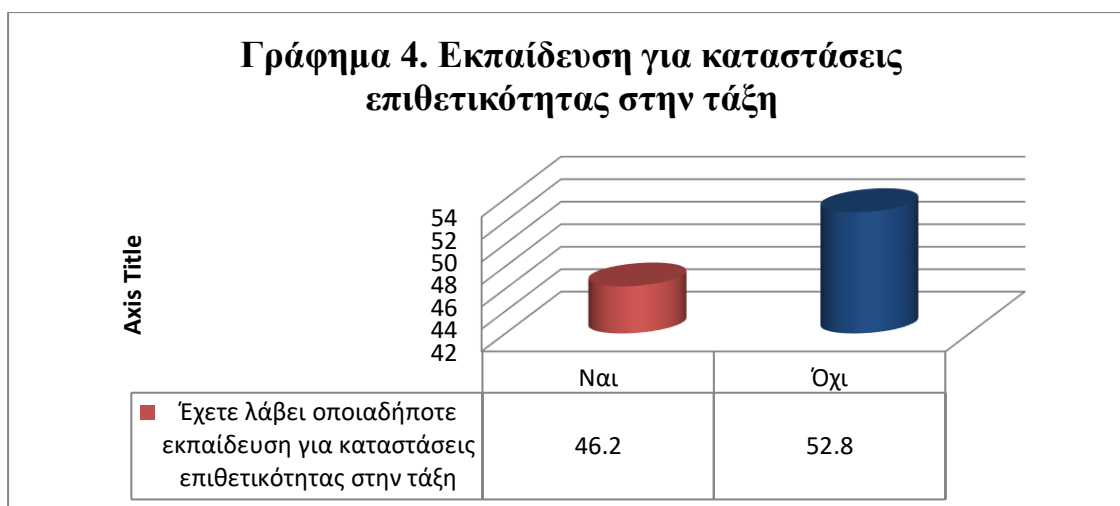
Πίνακας 4. Μορφωτικό επίπεδο					
		Συχνότητα	%	% επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Τριτοβάθμια	56	53,8	53,8	53,8
	Μεταπτυχιακό	42	40,4	40,4	94,2
	Διδακτορικό	4	3,8	3,8	98,1
	Άλλο	2	1,9	1,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Ειδικότητα * Μορφωτικό επίπεδο Crosstabulation							
			Μορφωτικό επίπεδο				
			Τριτοβάθμια	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο	Total
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	34	14	2	2	52
		% of Total	32,7%	13,5%	1,9%	1,9%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	22	28	2	0	52
		% of Total	21,2%	26,9%	1,9%	0,0%	50,0%
Total		Count	56	42	4	2	104
		% of Total	53,8%	40,4%	3,8%	1,9%	100,0%

5^η Ερώτηση

Στο ερώτημα αν έχουν λάβει κάποια κατάρτιση για επιθετικότητα το 46,2% απάντησε πως έχει λάβει και το 52,8% πως δεν έχει λάβει. Αναλυτικότερα, 26 νηπιαγωγοί (25%) και 22 δάσκαλοι (21,2%) απάντησαν θετικά στο παρακάτω ερώτημα.

Πίνακας 6. Ειδικότητα * Έχετε λάβει οποιαδήποτε εκπαίδευση για καταστάσεις επιθετικότητας στην τάξη; Crosstabulation						
			Έχετε λάβει οποιαδήποτε εκπαίδευση για καταστάσεις επιθετικότητας στην τάξη;			Total
			Ναι	Όχι	4	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	26	26	0	52
		% of Total	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	22	29	1	52
		% of Total	21,2%	27,9%	1,0%	50,0%
Total		Count	48	55	1	104
		% of Total	46,2%	52,9%	1,0%	100,0%

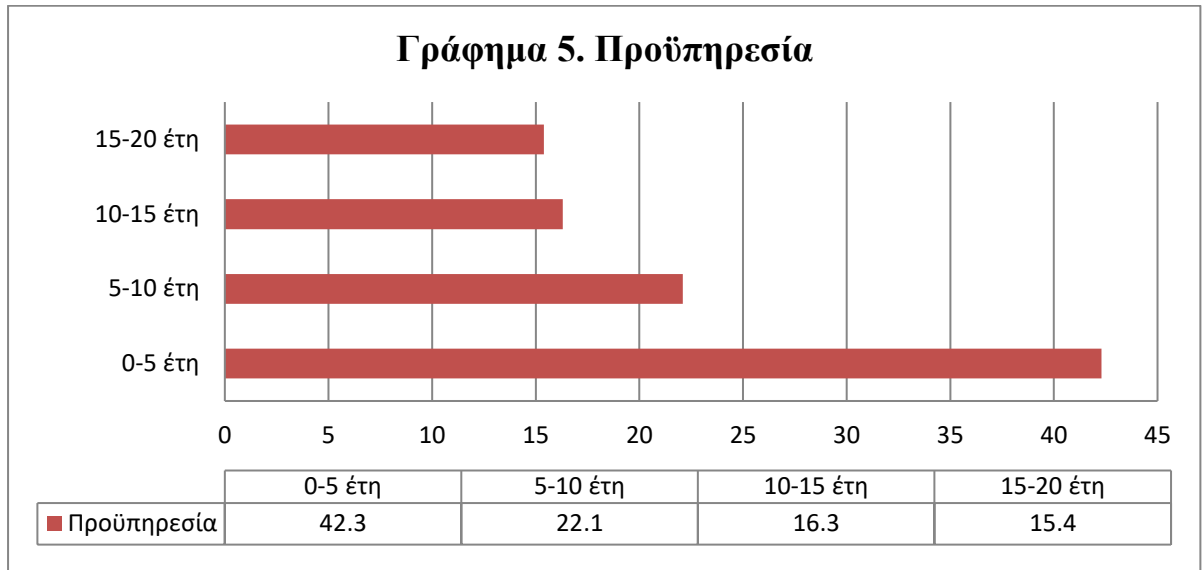


6^η Ερώτηση

Το 42,3% των ερωτηθέντων ασκούν το επάγγελμα 0-5 έτη, ενώ το 22,1% 5-10 έτη. Το 16,3% έχει προϋπηρεσία 10-15 έτη με την προϋπηρεσία των 15-20 ετών να καταλαμβάνει το ποσοστό 15,4%. Το 24% των νηπιαγωγών απάντησαν πως έχουν από 0-5 έτη προϋπηρεσίας ενώ τα ίδια έτη απάντησαν και οι δάσκαλοι μόνο που είχαν μικρότερο ποσοστό (18,3%).

Πίνακας 7. Ειδικότητα * Προϋπηρεσία Crosstabulation

			Προϋπηρεσία						Total	
			0-5	6-10	10-15	16-20	21-25	26-30		31-35
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	25	8	10	6	1	1	1	52
		% of Total	24,0%	7,7%	9,6%	5,8%	1,0%	1,0%	1,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	19	15	7	10	0	0	1	52
		% of Total	18,3%	14,4%	6,7%	9,6%	0,0%	0,0%	1,0%	50,0%
Total		Count	44	23	17	16	1	1	2	104
		% of Total	42,3%	22,1%	16,3%	15,4%	1,0%	1,0%	1,9%	100,0%



7η Ερώτηση

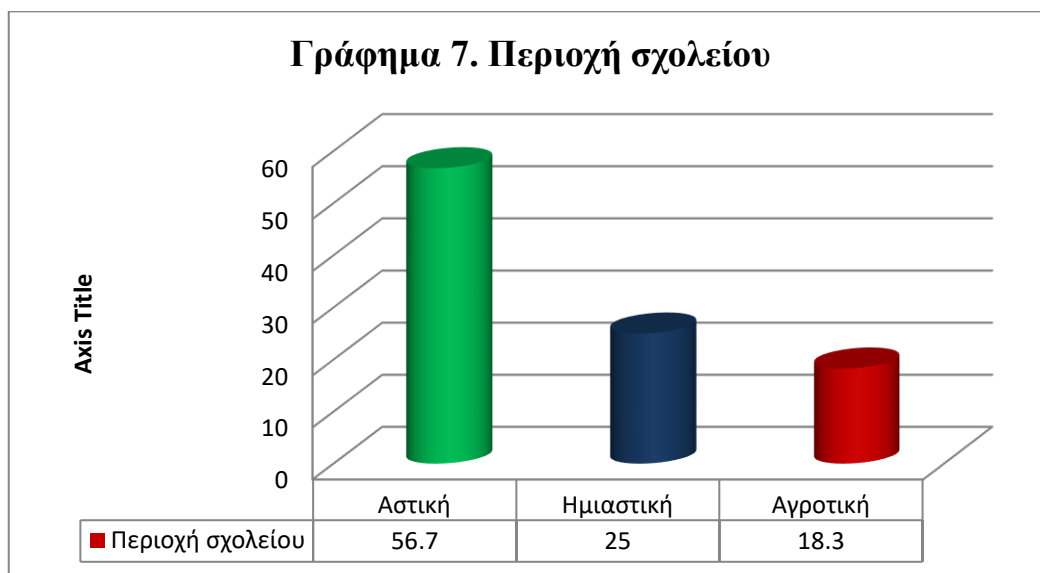
Όσον αφορά στον αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη το 22,1% έχει 18 μαθητές και έπονται με ποσοστό 10,6% οι εκπαιδευτικοί που έχουν 20 μαθητές.



8^η Ερώτηση

Τα σχολεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, βρίσκονται με ποσοστό 56,7% σε αστική περιοχή, με την ημιαστική να ακολουθεί σε ποσοστό 25% και την αγροτική με ποσοστό 18,3%. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών με ποσοστό 28,8% (30) και η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 27,9% (29) εργάζονται σε σχολείο που ανήκει σε αστική περιοχή.

			Περιοχή_σχολείου			Total
			Αστική	Ημιαστική	Μη αστική	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	30	13	9	52
		% of Total	28,8%	12,5%	8,7%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	29	13	10	52
		% of Total	27,9%	12,5%	9,6%	50,0%
Total		Count	59	26	19	104
		% of Total	56,7%	25,0%	18,3%	100,0%



ΜΕΡΟΣ Β΄: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

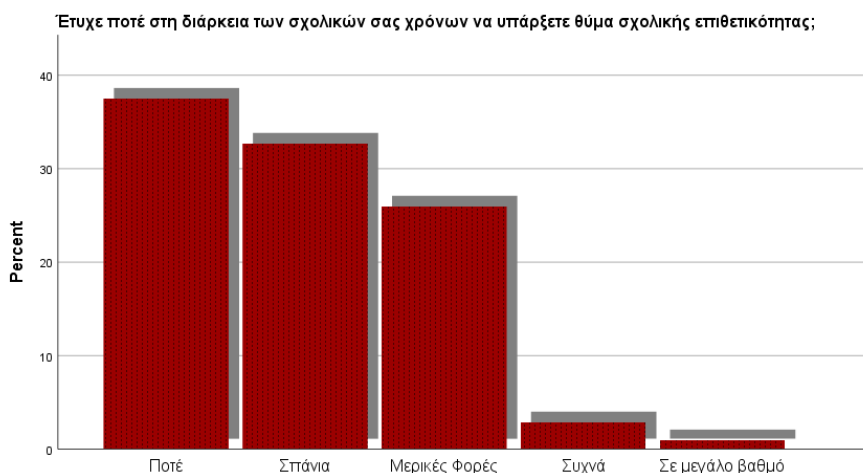
9^η Ερώτηση

Στο ερώτημα για το αν έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών χρόνων να υπάρξουν θύματα σχολικής επιθετικότητας υπήρχαν προαπαντημένες επιλογές. Ο δείκτης του Μέσου Όρου φέρει την τιμή 1,97 άρα το σύνολο των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις απαντήσεις Ποτέ (37,5%) και Σπάνια (32,7%). Ειδικότερα, 22 (21,2%) νηπιαγωγοί και 17 (16,3%) δάσκαλοι έδωσαν την απάντηση Ποτέ, ενώ 15 νηπιαγωγοί και 12 δάσκαλοι έδωσαν την απάντηση Μερικές φορές. Μόλις 1 δάσκαλος απάντησε ότι έχει υπάρξει θύμα σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 9. Ειδικότητα * Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύμα σχολικής επιθετικότητας; Crosstabulation

			Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύμα σχολικής επιθετικότητας;					Total
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σε μεγάλο βαθμό	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	22	13	15	2	0	52
		% of Total	21,2%	12,5%	14,4%	1,9%	0,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	17	21	12	1	1	52
		% of Total	16,3%	20,2%	11,5%	1,0%	1,0%	50,0%
Total		Count	39	34	27	3	1	104
		% of Total	37,5%	32,7%	26,0%	2,9%	1,0%	100,0%

Γράφημα 8. Θύμα σχολικής επιθετικότητας

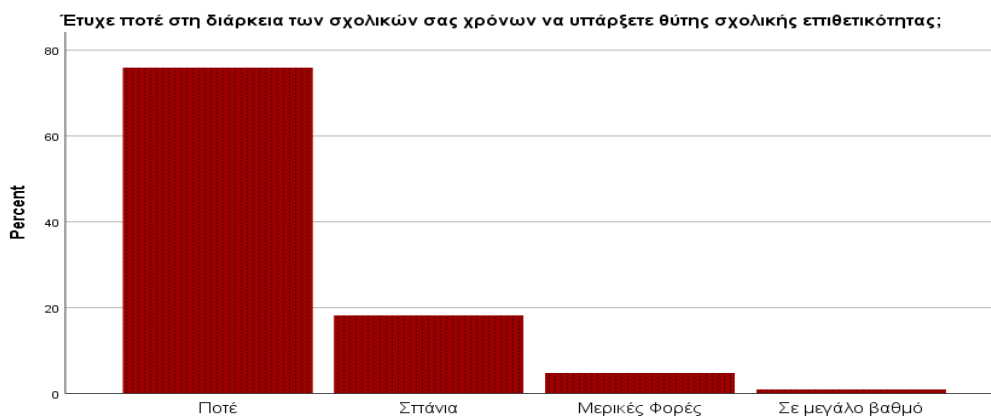


10^η Ερώτηση

Το 76% του δείγματος ανέφερε ότι δεν έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών χρόνων να υπάρξει θύτης σχολικής επιθετικότητας, το 18,3% υποστήριξε ότι είναι σπάνιο και το υπόλοιπο 5,8 % μερικές φορές ή σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, 45 νηπιαγωγοί και 34 δάσκαλοι ανέφεραν ότι δεν έχουν υπάρξει ποτέ θύτες σχολικής επιθετικότητας, ενώ αντίθετα μόλις ένας δάσκαλος ανέφερε ότι έχει υπάρξει θύτης σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 10. Ειδικότητα * Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύτης σχολικής επιθετικότητας; Crosstabulation							
			Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύτης σχολικής επιθετικότητας;				Total
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Σε μεγάλο βαθμό	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	45	7	0	0	52
		% of Total	43,3%	6,7%	0,0%	0,0%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	34	12	5	1	52
		% of Total	32,7%	11,5%	4,8%	1,0%	50,0%
Total		Count	79	19	5	1	104
		% of Total	76,0%	18,3%	4,8%	1,0%	100,0%

Γράφημα 9. Θύτης σχολικής επιθετικότητας



11^η Ερώτηση

Το 36,5% του δείγματος απάντησε πως μερικές φορές έχει υποπέσει στην αντίληψή του περιστατικά σχολικής επιθετικότητας, το 28,8% σπάνια, το 25% συχνά και μόλις το 8,7% σε μεγάλο βαθμό. Εξετάζοντας ξεχωριστά τα δύο δείγματα είναι εμφανές ότι στους νηπιαγωγούς (18,3%) γίνονται πιο συχνά αντιληπτά περιστατικά επιθετικότητας σε σχέση με τους δασκάλους (6,7%).

		Πίνακας 11. Ειδικότητα * Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικής επιθετικότητας; Crosstabulation						
		Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικής επιθετικότητας;					Total	
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σε μεγάλο βαθμό		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	12	15	19	6	52
		% of Total	0,0%	11,5%	14,4%	18,3%	5,8%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	1	18	23	7	3	52
		% of Total	1,0%	17,3%	22,1%	6,7%	2,9%	50,0%
Total		Count	1	30	38	26	9	104
		% of Total	1,0%	28,8%	36,5%	25,0%	8,7%	100,0%

Πίνακας 12. Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικής επιθετικότητας;					
		Συχνότητα	%	% επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
	Σπάνια	30	28,8	28,8	29,8
	Μερικές Φορές	38	36,5	36,5	66,3
	Συχνά	26	25,0	25,0	91,3
	Σε μεγάλο βαθμό	9	8,7	8,7	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Παρατηρώντας τους μέσους όρους που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις παραπάνω ερωτήσεις (9, 10, 11) γίνεται φανερό ότι η συχνότητα με την οποία έχουν υπάρξει θύματα σχολικής επιθετικότητας είναι αρκετά χαμηλή (Μ.Ο.=1,97, Τ.Α=0,91), ενώ ακόμη χαμηλότερη είναι η συχνότητα κατά την οποία υπήρξαν θύτες σχολικής επιθετικότητας (Μ.Ο.=1,32, Τ.Α=0,65). Τέλος, αρκετά υψηλότερος είναι ο ρυθμός που σαν εκπαιδευτικοί οι ερωτηθέντες έχουν αντιληφθεί περιστατικά σχολικής επιθετικότητας (Μ.Ο.=3,12, Τ.Α.=0,95).

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύμα σχολικής επιθετικότητας;	1,97	0,91
Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύτης σχολικού εκφοβισμού;	1,32	0,65
Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικής επιθετικότητας;	3,12	0,95

1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Κάποιες φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ Συχνά

12^η Ερώτηση

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συζητάνε στην τάξη με τα παιδιά για την επιθετικότητα μεταξύ τους συχνά σε ποσοστό 49%. Μόλις 5 εκπαιδευτικοί στους 104 απάντησαν ότι δεν το συζητάνε ποτέ (4,8%). Από τους 5 αυτούς εκπαιδευτικούς οι 4 είναι δάσκαλοι και ο 1 νηπιαγωγός.

Πίνακας 13. Ειδικότητα * Συζητάτε στην τάξη με τα παιδιά για την επιθετικότητα μεταξύ τους; Crosstabulation								
			Συζητάτε στην τάξη με τα παιδιά για την επιθετικότητα μεταξύ τους;					Total
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σε μεγάλο βαθμό	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	1	0	3	28	20	52
		% of Total	1,0%	0,0%	2,9%	26,9%	19,2%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	4	4	5	23	16	52
		% of Total	3,8%	3,8%	4,8%	22,1%	15,4%	50,0%
Total		Count	5	4	8	51	36	104
		% of Total	4,8%	3,8%	7,7%	49,0%	34,6%	100,0%

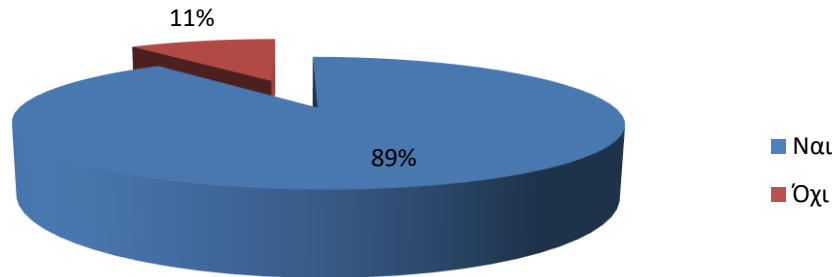
Πίνακας 14. Συζητάτε στην τάξη με τα παιδιά για την επιθετικότητα μεταξύ τους;					
		Συχνότητα	%	% επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Ποτέ	5	4,8	4,8	4,8
	Σπάνια	4	3,8	3,8	8,7
	Μερικές Φορές	8	7,7	7,7	16,3
	Συχνά	51	49,0	49,0	65,4
	Σε μεγάλο βαθμό	36	34,6	34,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

13^η Ερώτηση

Η πλειονότητα του δείγματος απάντησε ότι ακολουθεί κάποια στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης για την επιθετικότητα στην τάξη με ποσοστό 89%. Οι νηπιαγωγοί ακολουθούν κάποια στρατηγική σε ποσοστό 46,2% (48) και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 43,3% (45).

Πίνακας 15. Ειδικότητα * Ακολουθείται κάποια στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης για την επιθετικότητα στην τάξη σας; Crosstabulation					
			Ακολουθείται κάποια στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης για την επιθετικότητα στην τάξη σας;		Total
			Ναι	Όχι	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	48	4	52
		% of Total	46,2%	3,8%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	45	7	52
		% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
Total		Count	93	11	104
		% of Total	89,4%	10,6%	100,0%

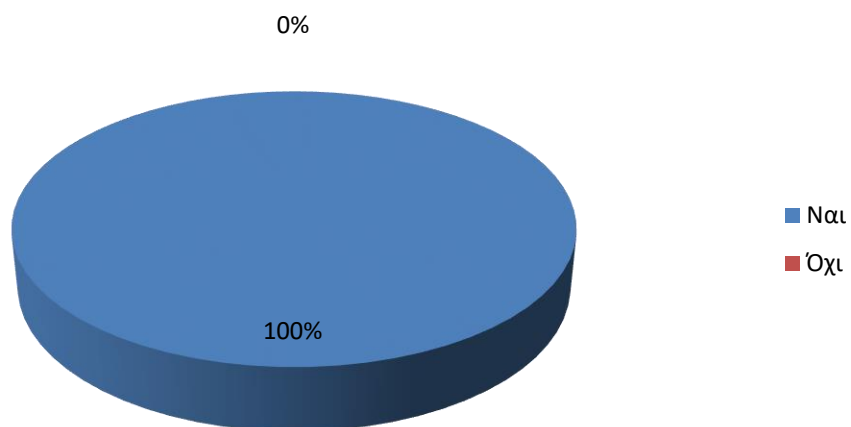
Γράφημα 10. Ύπαρξη στρατηγικής πρόληψης ή/και παρέμβασης για την επιθετικότητα στην τάξη



14^η Ερώτηση

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι ωφέλιμο να ακολουθείται στρατηγική πρόληψης ή/και αντιμετώπισης σε ποσοστό 100%.

Γράφημα 11. Ωφέλιμη στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης

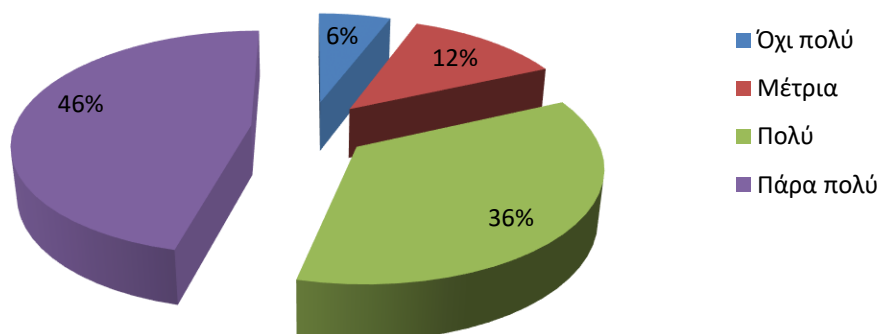


15^η Ερώτηση

Η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το αν η πρόληψη πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης βαρύτητας από την παρέμβαση διαμορφώθηκε ως εξής: το 46,2% των εκπαιδευτικών απάντησε Πάρα πολύ, το 36% Πολύ και το 12% Μέτρια. Από το 46,2% των συνολικών απαντήσεων το 21,2% ανήκει στους νηπιαγωγούς και το 25% στους δασκάλους.

Πίνακας 16. Ειδικότητα * Θεωρείτε ότι η πρόληψη πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης βαρύτητας και έχει καλύτερα αποτελέσματα από την παρέμβαση; Crosstabulation							
			Θεωρείτε ότι η πρόληψη πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης βαρύτητας και έχει καλύτερα αποτελέσματα από την παρέμβαση;				Total
			Όχι πολύ	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	1	9	20	22	52
		% of Total	1,0%	8,7%	19,2%	21,2%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	5	4	17	26	52
		% of Total	4,8%	3,8%	16,3%	25,0%	50,0%
Total		Count	6	13	37	48	104
		% of Total	5,8%	12,5%	35,6%	46,2%	100,0%

Γράφημα 12. Η πρόληψη πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης βαρύτητας και έχει καλύτερα αποτελέσματα από την παρέμβαση

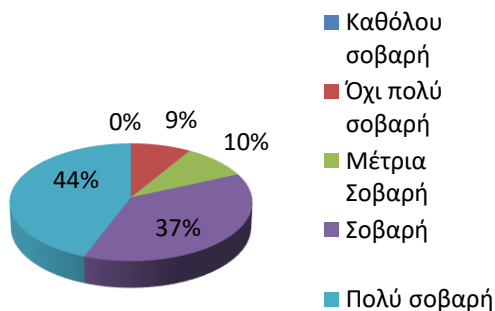


16^η Ερώτηση

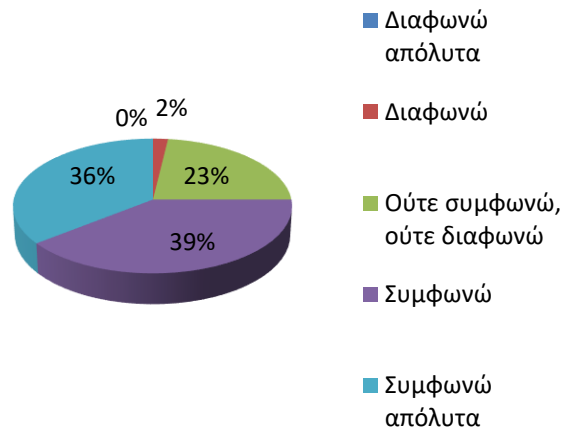
Σενάριο1

Όσον αφορά στην ανάλυση των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων του ερευνητικού εργαλείου στάσεων απέναντι στον σχολική επιθετικότητα (BAQ), παρατηρείται ότι στο πρώτο σενάριο που έχει να κάνει με την λεκτική επιθετικότητα το 81% (Σοβαρή- Πολύ σοβαρή) των ερωτηθέντων αποδίδουν έναν υψηλό βαθμό σοβαρότητας στο περιστατικό (Μ.Ο.=4,17), αλλά διακρίνεται και ιδιαίτερος αυξημένος βαθμός ενσυναίσθησης, αφού το 75% του συνόλου φαίνεται ότι θα συμπονούσε το θύμα (Μ.Ο.= 4,09). Παράλληλα, ακόμη υψηλότερη είναι η πρόθεση των ερωτηθέντων για παρέμβαση με ποσοστό 77% (Μ.Ο.= 4,65)

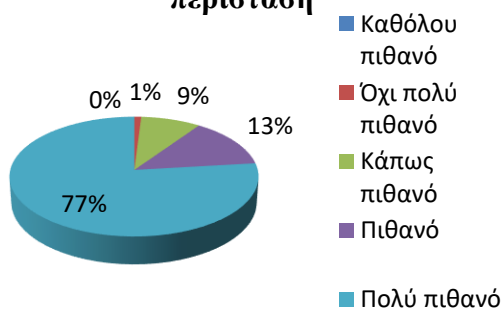
Γράφημα 13. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/αντιπαράθεση



Γράφημα 14.Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα



Γράφημα 15. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση

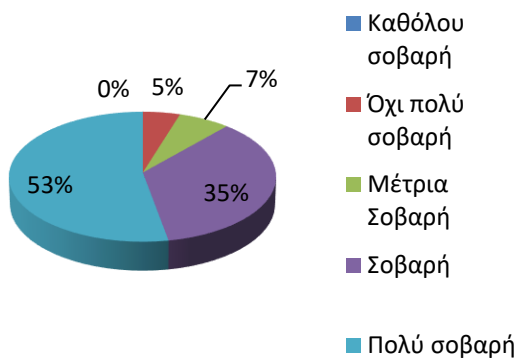


17^η Ερώτηση

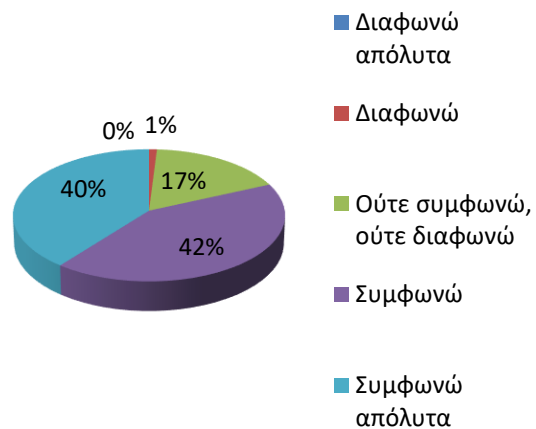
Σενάριο 2

Το δεύτερο σενάριο έχει να κάνει με ένα περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού. Όπως και στο προηγούμενο, έτσι και εδώ τα επίπεδα της σοβαρότητας που αποδίδονται είναι υψηλά σε ποσοστό 88% (Μ.Ο.= 4,37). Η ενσυναίσθηση φαίνεται να καταλαμβάνει το 82% των απαντήσεων (Μ.Ο. = 4,20) και η παρέμβαση παρουσιάζεται ακόμη πιο υψηλή, σε σύγκριση με το λεκτικό περιστατικό, με ποσοστό 84% (Μ.Ο.=4,77).

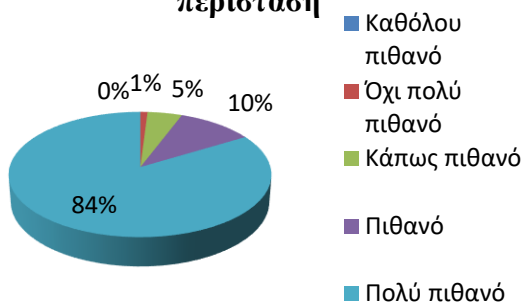
Γράφημα 15. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/αντιπαράθεση



Γράφημα 16. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα



Γράφημα 17. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση

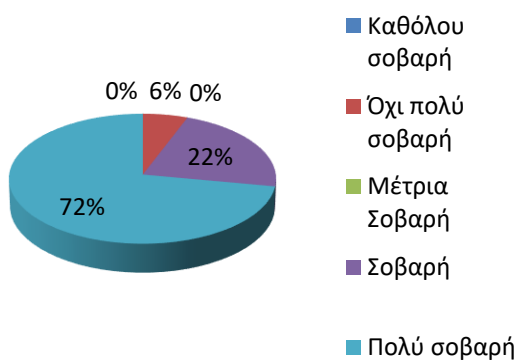


18^η Ερώτηση

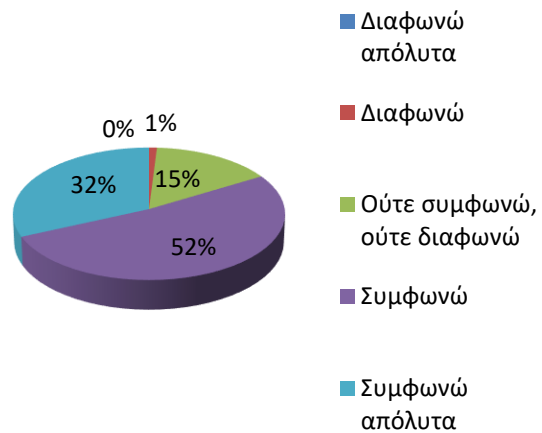
Σενάριο 3

Στο τρίτο σενάριο παρουσιάζεται ένα περιστατικό σχεσιακής επιθετικότητας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94%, M.O.= 4,61) έκρινε πολύ σοβαρό το περιστατικό αυτό, ενώ το 84% δήλωσε ότι θα αναστατωνόταν και θα ένιωθε συμπόνοια για το θύμα (M.O.= 4,35). Τέλος, το 92% απάντησε ότι θα παρέμβαινε σε αυτή την περίπτωση (M.O.= 4,75).

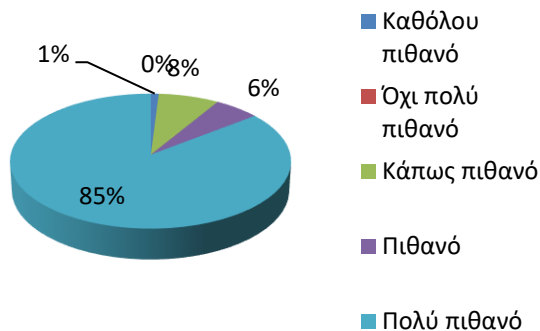
Γράφημα 18. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/αντιπαράθεση



Γράφημα 19. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα



Γράφημα 20. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση

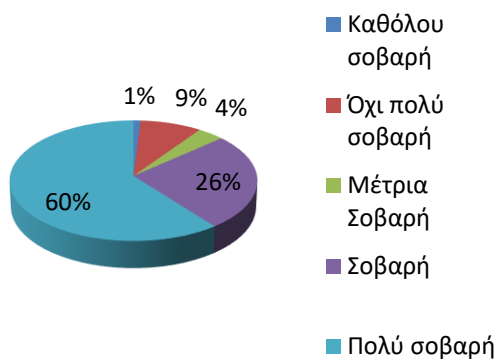


19^η Ερώτηση

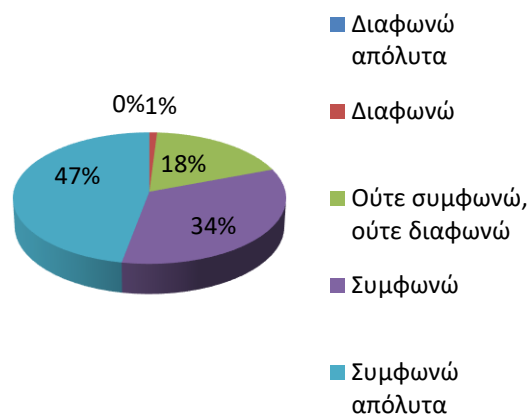
Σενάριο 4

Στο τέταρτο σενάριο παρουσιάζεται και πάλι ένα περιστατικό λεκτικής επιθετικότητας. Το 86% του δείγματος αποδίδει έναν υψηλό βαθμό σοβαρότητας στο περιστατικό (Μ.Ο.=4,37), αλλά και ο βαθμός ενσυναίσθησης είναι υψηλός, αφού το 81% του συνόλου απάντησε ότι θα αναστατωνόταν από τη συμπεριφορά και θα συμπονούσε το θύμα (Μ.Ο.= 4,09). Παράλληλα, ακόμη πρόθεση των ερωτηθέντων για παρέμβαση αντιπροσωπεύεται από το 94% του δείγματος (Μ.Ο.= 4,74).

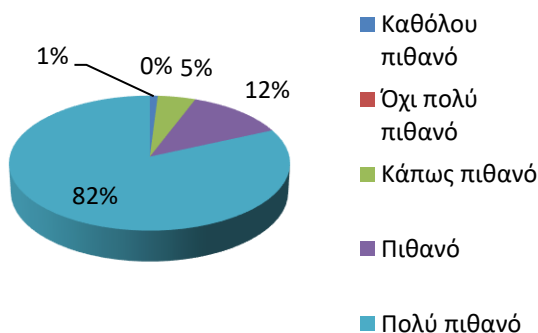
Γράφημα 21. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/αντιπαράθεση



Γράφημα 22.Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα



Γράφημα 23. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση

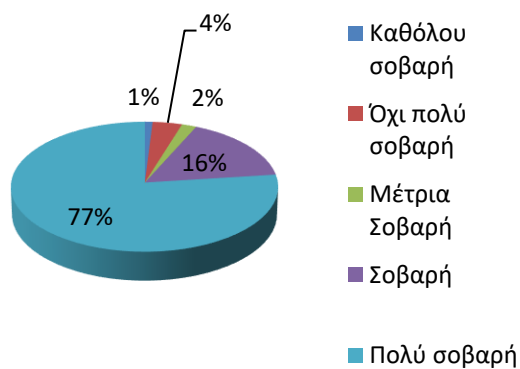


20^η Ερώτηση

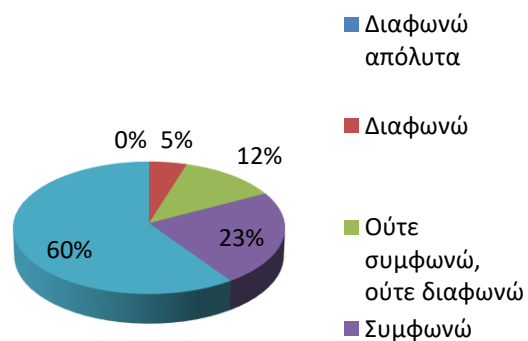
Σενάριο 5

Στο τελευταίο σενάριο παρατίθεται ένα περιστατικό σωματικής επιθετικότητας. Το 93% των εκπαιδευτικών κρίνει αυτό το περιστατικό από πολύ σοβαρό έως σοβαρό (Μ.Ο.= 4,64). Η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται με ποσοστό 83% (Μ.Ο.=4,38), ενώ η παρέμβαση με 92% (Μ.Ο.= 4,76).

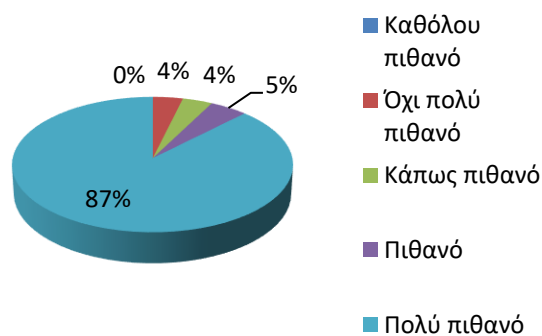
Γράφημα 24. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/αντιπαράθεση



Γράφημα 25. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα



Γράφημα 26. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση



ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Εξετάζοντας τις βαθμολογίες του ερωτηματολογίου χειρισμού της σχολικής επιθετικότητας παρατηρείται ότι ο βαθμός αγνόησης του φαινομένου από τους ερωτηθέντες είναι εξαιρετικά χαμηλός με τη μέση βαθμολογία του συγκεκριμένου παράγοντα να λαμβάνει τιμή ίση με 1,58 (Τ.Α.=0,98). Υψηλότερη βαθμολογία πήρε η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το θύμα (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=0,96), ενώ ακόμη πιο υψηλός είναι ο βαθμός ενασχόλησης με τον θύτη (Μ.Ο.=4,46, Τ.Α.=0,78). Τέλος ο βαθμός που θα ζητούσαν βοήθεια από τους ενήλικους έλαβε ως μέσο όρο το 3,52 (Τ.Α.=0,99) και ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θα προχωρούσαν σε τιμωρία του θύτη είναι σχετικά υψηλός με τη μέση βαθμολογία του παράγοντα να είναι ίση με 3,05 (Τ.Α.=1,14).

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αγνόηση του φαινομένου	1,58	0,98
Ενασχόληση με το θύμα	3,33	0,96
Ενασχόληση με τον θύτη	4,46	0,78
Βοήθεια από ενήλικους	3,52	0,99
Τιμωρία θύτη	3,05	1,14

Επαγωγική Στατιστική

Σε αυτήν την ενότητα διερευνώνται πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, ενώ ακολουθούνται κατά σειρά τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ανέδειξαν πολυδιάστατα ευρήματα, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας σε ορισμένες περιπτώσεις τους ερευνητικούς στόχους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας μελετήθηκαν με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα:

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε μια πιθανή διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή Crosstab του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows.

Πίνακας 17. Ειδικότητα * αποδιδόμενη_σοβαροτητα Crosstabulation														
		αποδιδόμενη_σοβαροτητα											Total	
		2,00	2,80	3,00	3,60	3,80	4,00	4,20	4,40	4,60	4,80	5,00		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	1	1	0	0	6	3	5	6	10	20	52
		% of Total	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	5,8%	2,9%	4,8%	5,8%	9,6%	19,2%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	5	0	3	1	1	3	4	7	7	14	7	52
		% of Total	4,8%	0,0%	2,9%	1,0%	1,0%	2,9%	3,8%	6,7%	6,7%	13,5%	6,7%	50,0%
Total		Count	5	1	4	1	1	9	7	12	13	24	27	104
		% of Total	4,8%	1,0%	3,8%	1,0%	1,0%	8,7%	6,7%	11,5%	12,5%	23,1%	26,0%	100,0%

Πίνακας 18. Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,479 ^a	10	,064
Likelihood Ratio	20,908	10	,022
Linear-by-Linear Association	6,803	1	,009
N of Valid Cases	104		

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 φαίνεται να μην υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά της ειδικότητας του δείγματος όσον αφορά στην σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας ($\chi^2= 17.479$, $df=10$, $p=0,064$). Πιο συγκεκριμένα, το 48,1% των νηπιαγωγών και το 40,1% των δασκάλων

αντιμετωπίζει με μεγάλη σοβαρότητα τα περιστατικά επιθετικότητας. Στην περίπτωση μας $p=0.064$, δηλαδή $p>0.05$ και επομένως, δεχόμαστε τη H_0 και απορρίπτουμε την H_1 . Άρα:

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις σχολικής επιθετικότητας.

~~H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.~~

2° Ερευνητικό ερώτημα:

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε μια πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σχετικά με την ενσυναίσθηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις επιθετικότητας. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή Crosstab του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας Crosstab μελετήθηκε η ένταση της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές Ειδικότητα - Ενσυναίσθηση.

Πίνακας 19. Ειδικότητα * ενσυναίσθηση Crosstabulation

			Ενσυναίσθηση											Total	
			2,00	3,00	3,20	3,40	3,60	3,80	4,00	4,20	4,40	4,60	4,80		5,00
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	1	5	1	2	0	7	4	4	3	2	7	16	52
		% of Total	1,0%	4,8%	1,0%	1,9%	0,0%	6,7%	3,8%	3,8%	2,9%	1,9%	6,7%	15,4%	50,0%
	Δάσκαλος	Count	0	6	0	0	1	7	10	3	2	5	11	7	52
		% of Total	0,0%	5,8%	0,0%	0,0%	1,0%	6,7%	9,6%	2,9%	1,9%	4,8%	10,6%	6,7%	50,0%
Total		Count	1	11	1	2	1	14	14	7	5	7	18	23	104
		% of Total	1,0%	10,6%	1,0%	1,9%	1,0%	13,5%	13,5%	6,7%	4,8%	6,7%	17,3%	22,1%	100,0%

Πίνακας 20. Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,702 ^a	11	,250
Likelihood Ratio	15,866	11	,146
Linear-by-Linear Association	,082	1	,775
N of Valid Cases	104		

a. 14 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 φαίνεται να μην υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ειδικότητας του δείγματος και της ενσυναίσθησης που δείχνουν σε περιπτώσεις επιθετικότητας ($\chi^2=13,702$, $df=11$, $p=0,250$). Πιο αναλυτικά, το 34,5% των νηπιαγωγών και το 36,5% των δασκάλων παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης σε περιστατικά επιθετικότητας. Στην περίπτωση μας $p=0,250$, δηλαδή $p>0,05$ και επομένως, δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Άρα:

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

~~H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.~~

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε μια πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σχετικά με το πόσο πιθανό είναι να παρέμβουν σε περιπτώσεις σχολικής επιθετικότητας. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή Crosstab του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας Crosstab μελετήθηκε η ένταση της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές Ειδικότητα-Παρέμβαση.

Πίνακας 21. Ειδικότητα * παρέμβαση Crosstabulation												
			Παρέμβαση								Total	
			2,20	3,00	3,20	4,00	4,20	4,40	4,60	4,80		5,00
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	0	1	1	0	3	1	7	39	52
		% of Total	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	2,9%	1,0%	6,8%	37,9%	50,5%
	Δάσκαλος	Count	1	4	3	1	2	0	2	8	30	51
		% of Total	1,0%	3,9%	2,9%	1,0%	1,9%	0,0%	1,9%	7,8%	29,1%	49,5%
Total		Count	1	4	4	2	2	3	3	15	69	103
		% of Total	1,0%	3,9%	3,9%	1,9%	1,9%	2,9%	2,9%	14,6%	67,0%	100,0%

Πίνακας 22. Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,565 ^a	8	,128
Likelihood Ratio	16,484	8	,036
Linear-by-Linear Association	6,453	1	,011
N of Valid Cases	103		
a. 14 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.			

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 φαίνεται να μην υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά της ειδικότητας όσον αφορά την πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικά επιθετικότητας ($\chi^2=12,565$, $df=8$, $p=0,128$). Οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους απάντησαν ότι θα παρέμβαιναν σε ποσοστό 49,6% και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 41,7%. Στην περίπτωση μας $p=0,128$, δηλαδή $p>0,05$ και επομένως, δεχόμαστε τη H_0 και απορρίπτουμε την H_1 . Άρα:

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.

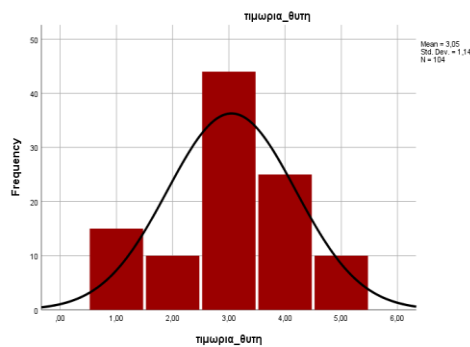
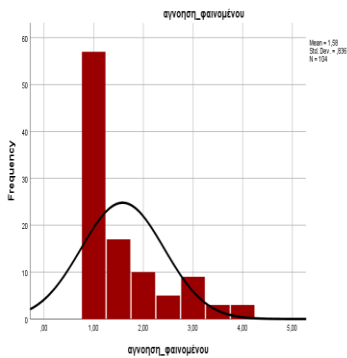
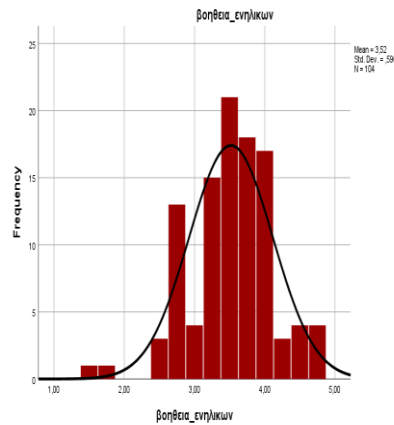
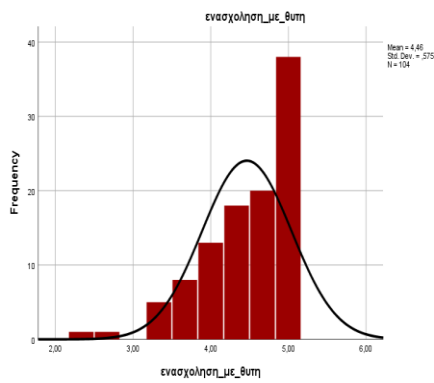
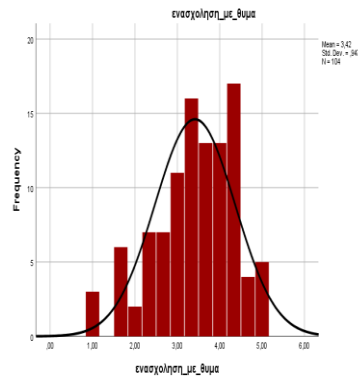
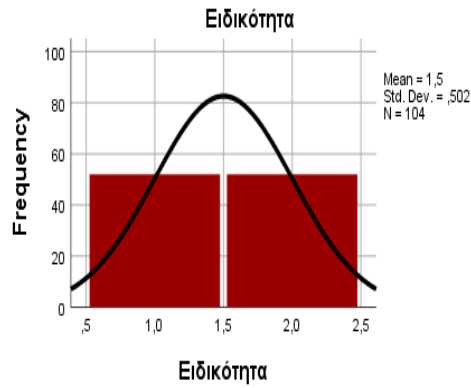
~~H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας.~~

4^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε η επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows. Για το ερευνητικό αυτό ερώτημα δημιουργήθηκαν έξι νέες κατηγορίες μεταβλητών στις οποίες εντάχθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν περιστατικά επιθετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν οι εξής μεταβλητές:

- Ειδικότητα και Ενασχόληση με το θύμα,
- Ειδικότητα και Ενασχόληση με τον θύτη,
- Ειδικότητα και Βοήθεια από τους ενηλίκους,
- Ειδικότητα και Αγνόηση του φαινομένου και
- Ειδικότητα και Τιμωρία του θύτη.

Μέσω της διαδικασίας Independent Samples T Test μελετήθηκε η ένταση της επίδρασης της σχέσης ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές. Αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στα t-tests μέσω ιστογραμμάτων, προχωρήσαμε στην εφαρμογή τους. Παρακάτω παρατίθενται τα ιστογράμματα και στη συνέχεια τα t-tests.



Πίνακας 23. Group Statistics

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ενασχοληση_με_θυμα	Νηπιαγωγός	52	3,5064	1,04473	,14488
	Δάσκαλος	52	3,3269	,83885	,11633
ενασχοληση_με_θυτη	Νηπιαγωγός	52	4,5256	,59900	,08307
	Δάσκαλος	52	4,4038	,54965	,07622
βοηθεια_ενηλικων	Νηπιαγωγός	52	3,5481	,67888	,09414
	Δάσκαλος	52	3,4904	,50478	,07000
αγνοηση_φαινομένου	Νηπιαγωγός	52	1,5096	,84882	,11771
	Δάσκαλος	52	1,6538	,82568	,11450
τιμωρια_θυτη	Νηπιαγωγός	52	2,8654	1,29900	,18014
	Δάσκαλος	52	3,2308	,94174	,13060

Πίνακας 24. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ενασχοληση_με_θυμα	Equal variances assumed	2,884	,093	,966	102	,336	,17949	,18580	-,18905	,54802
	Equal variances not assumed			,966	97,452	,336	,17949	,18580	-,18925	,54823
ενασχοληση_με_θυτη	Equal variances assumed	,078	,781	1,080	102	,283	,12179	,11274	-,10182	,34541
	Equal variances not assumed			1,080	101,255	,283	,12179	,11274	-,10184	,34543
βοηθεια_ενηλικων	Equal variances assumed	2,546	,114	,492	102	,624	,05769	,11732	-,17500	,29039
	Equal variances not assumed			,492	94,191	,624	,05769	,11732	-,17524	,29062
αγνοηση_φαινομενου	Equal variances assumed	,340	,561	-,878	102	,382	-,14423	,16421	-,46995	,18149
	Equal variances not assumed			-,878	101,922	,382	-,14423	,16421	-,46995	,18149
τιμωρια_θυτη	Equal variances assumed	5,169	,025	-1,642	102	,104	-,36538	,22250	-,80671	,07594
	Equal variances not assumed			-1,642	93,006	,104	-,36538	,22250	-,80722	,07645

1. Όσον αφορά την επίδραση της ειδικότητας στην ενασχόληση με το θύμα sig.= 0,093 το οποίο είναι στατιστικώς μη σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $0,093 > 0,05$ άρα οι μέσες τιμές δεν έχουν διαφορά και οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Παρατηρούμε αποκλειστικά την πρώτη γραμμή του πίνακα και βλέπουμε πως $p=0,336$. Στην περίπτωση μας $p > 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_1 ($\mu_1 \neq \mu_2$) και δεχόμαστε την H_0 ($\mu_1 = \mu_2$).
2. Όσον αφορά την επίδραση της ειδικότητας στην ενασχόληση με τον θύτη sig.= 0,781 το οποίο είναι στατιστικώς μη σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $0,781 > 0,05$ άρα οι μέσες τιμές δεν έχουν διαφορά και οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Εν συνεχεία παρατηρούμε αποκλειστικά την πρώτη γραμμή του πίνακα και βλέπουμε πως $p=0,283$. Στην περίπτωση μας $p > 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_1 ($\mu_1 \neq \mu_2$) και δεχόμαστε την H_0 ($\mu_1 = \mu_2$).
3. Όσον αφορά την επίδραση της ειδικότητας στην αναζήτηση βοήθειας από τους ενήλικες sig.=0,114 το οποίο είναι στατιστικώς μη σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $0,114 > 0,05$ άρα οι μέσες τιμές δεν έχουν διαφορά και οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Εν συνεχεία παρατηρούμε αποκλειστικά την πρώτη γραμμή του πίνακα και βλέπουμε πως $p=0,624$.

Στην περίπτωση μας $p > 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_1 ($\mu_1 \neq \mu_2$) και δεχόμαστε την H_0 ($\mu_1 = \mu_2$).

4. Όσον αφορά την επίδραση της ειδικότητας στην αγνόηση του φαινομένου της επιθετικότητας $\text{sig.} = 0,561$ το οποίο είναι στατιστικώς μη σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $0,561 > 0,05$ άρα οι μέσες τιμές δεν έχουν διαφορά και οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Εν συνεχεία παρατηρούμε αποκλειστικά την πρώτη γραμμή του πίνακα και βλέπουμε πως $p = 0,382$. Στην περίπτωση μας $p > 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_1 ($\mu_1 \neq \mu_2$) και δεχόμαστε την H_0 ($\mu_1 = \mu_2$).
5. Όσον αφορά την επίδραση της ειδικότητας στην τιμωρία του θύτη $\text{sig.} = 0,025$ το οποίο είναι στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $0,025 < 0,05$ άρα οι μέσες τιμές έχουν μια μικρή διαφορά και οι δύο διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Εν συνεχεία παρατηρούμε αποκλειστικά την δεύτερη γραμμή του πίνακα και βλέπουμε πως $p = 0,104$. Στην περίπτωση μας $p > 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_1 ($\mu_1 \neq \mu_2$) και δεχόμαστε την H_0 ($\mu_1 = \mu_2$).

Σύμφωνα με τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες βαθμολογίες της ειδικότητας των εκπαιδευτικών όσο αναφορά στους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν επιθετικές συμπεριφορές στην τάξη. Άρα, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε τη H_0 και απορρίπτουμε την H_1 :

H_0 : ΔΕΝ υπάρχει επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.

~~H_1 : Υπάρχει επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά.~~

5^η Ερευνητικό ερώτημα

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιείται έλεγχος για την ύπαρξη συσχετισμού της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows για την ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών μέσω του συντελεστή Pearson.

Πίνακας 25. Correlations							
		Ηλικία	ενασχοληση_με_θυμα	ενασχοληση_με_θυτη	βοηθεια_ενηλικων	αγνοηση_φαινομενου	τιμωρια_θυτη
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,045	-,229 [*]	-,085	,217 [*]	-,076
	Sig. (2-tailed)		,649	,020	,392	,027	,443
	N	104	104	104	104	104	104
ενασχοληση_με_θυμα	Pearson Correlation	-,045	1	,190	,331 ^{**}	,075	,134
	Sig. (2-tailed)	,649		,054	,001	,449	,176
	N	104	104	104	104	104	104
ενασχοληση_με_θυτη	Pearson Correlation	-,229 [*]	,190	1	,365 ^{**}	-,426 ^{**}	,098
	Sig. (2-tailed)	,020	,054		,000	,000	,320
	N	104	104	104	104	104	104
βοηθεια_ενηλικων	Pearson Correlation	-,085	,331 ^{**}	,365 ^{**}	1	-,013	,194 [*]
	Sig. (2-tailed)	,392	,001	,000		,896	,048
	N	104	104	104	104	104	104
αγνοηση_φαινομενου	Pearson Correlation	,217 [*]	,075	-,426 ^{**}	-,013	1	,123
	Sig. (2-tailed)	,027	,449	,000	,896		,215
	N	104	104	104	104	104	104
τιμωρια_θυτη	Pearson Correlation	-,076	,134	,098	,194 [*]	,123	1
	Sig. (2-tailed)	,443	,176	,320	,048	,215	
	N	104	104	104	104	104	104

1. Ανάμεσα στην ηλικία και στην ενασχόληση με το θύμα ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -0,045$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός.
2. Ανάμεσα στην ηλικία και στην ενασχόληση με τον θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -0,229^*$) είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.
3. Ανάμεσα στην ηλικία και στην αναζήτηση βοήθειας από τους ενήλικους ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -,085$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός.
4. Ανάμεσα στην ηλικία και την αγνόηση φαινομένου ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,217^*$) είναι θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.
5. Ανάμεσα στην ηλικία και την τιμωρία του θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -,076$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αυτό που παρατηρούμε και αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι η μεταβλητή ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να ενασχοληθούν με το θύτη ή να ζητήσουν βοήθεια από τους ενήλικους, πράγμα που σημαίνει ότι καθώς η τιμή της αυξάνεται οι τιμές των υπολοίπων μεταβλητών μειώνονται. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η μεταβλητή ηλικία συσχετίζεται θετικά με την αγνόηση του φαινομένου, πράγμα που σημαίνει ότι καθώς η τιμή της αυξάνεται, αυξάνονται και οι τιμές των υπόλοιπων μεταβλητών.

6^ο Ερευνητικό ερώτημα

Η στατιστική ανάλυση ολοκληρώνεται με το έκτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο πραγματοποιείται έλεγχος. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε η εντολή του στατιστικού πακέτου SPSS 25 for Windows για την ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών μέσω του συντελεστή Pearson.

Πίνακας 26. Correlations

	Θύμα επιθετικότητας	Θύτης επιθετικότητας
Ενασχόληση με το θύμα	-,046	-,209*
Ενασχόληση με τον θύτη	,038	-,146
Βοήθεια ενηλίκων	,054	-,164
Αγνόηση φαινομένου	-,174	,005
Τιμωρία θύτη	-,257**	-,020

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

1. Ανάμεσα στην μεταβλητή θύμα επιθετικότητας και στην ενασχόληση με το θύμα ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -,046$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός, ενώ η συσχέτιση με την μεταβλητή θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r=-,209^*$) είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

2. Ανάμεσα στην μεταβλητή θύμα επιθετικότητας και στην ενασχόληση με τον θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r = ,038$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός, ενώ η συσχέτιση με την μεταβλητή θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r=-,146$) είναι χαμηλός αρνητικός και μη στατιστικά σημαντικός.

3. Ανάμεσα στην μεταβλητή θύμα επιθετικότητας και στην αναζήτηση βοήθειας από τους ενηλίκους ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,054$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός, ενώ η συσχέτιση με την μεταβλητή θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r=-,164$) είναι χαμηλός αρνητικός.

4. Ανάμεσα στην μεταβλητή θύμα επιθετικότητας και στην αγνόηση του φαινομένου ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -0,174$) είναι χαμηλός αρνητικός και μη στατιστικά σημαντικός, ενώ η συσχέτιση με την μεταβλητή θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r=0,005$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός.

5. Ανάμεσα στην μεταβλητή θύμα επιθετικότητας και στην τιμωρία του θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -0,257^{**}$) είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01, ενώ η συσχέτιση με την μεταβλητή θύτη ο συντελεστής συσχέτισης ($r = -,020$) είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η επιθετική συμπεριφορά στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα σε παγκόσμια κλίμακα. Μέσα από την ποσοτική έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS επετεύχθη η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων όπου είχαν τεθεί αρχικά και κατά συνέπεια καταλήξαμε σε ερευνητικώς σημαντικά αποτελέσματα. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα και ελέγχεται η ορθότητα των ερευνητικών ερωτημάτων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σοβαρότητα σε περιστατικά έμμεσης και άμεσης σχολικής επιθετικότητας. Αναλυτικότερα 50 από τους 52 νηπιαγωγούς και 32 από τους 52 δασκάλους κρίνουν τα περιστατικά επιθετικότητας που τους δόθηκαν από Σοβαρά έως Πολύ Σοβαρά. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων αντιμετωπίζουν την σχολική επιθετικότητα ως ένα σοβαρό ζήτημα είναι πολύ θετικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο πιο σοβαρό είναι ένα περιστατικό επιθετικότητας τόσο πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν δράση για την καταπολέμησή του. Σύμφωνα με τους Ellis & Shute (2007) η σοβαρότητα ενός περιστατικού επιθετικότητας επηρεάζει τον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ο Rigby (2005) υποδεικνύει ότι ορισμένα σχολεία μπορούν να υιοθετήσουν μια πιο τιμωρητική προσέγγιση όταν η συμπεριφορά επιθετικότητας θεωρείται πιο σοβαρή, ενώ ο Yoon (2004) διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα συσχετίζονται θετικά τόσο με την πιθανότητα παρέμβασης όσο και με την ενσυναίσθηση προς τα θύματα. Οι Yoon και Kerber (2003) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν σε καταστάσεις που αντιλαμβάνονται ότι είναι λιγότερο σοβαρές και όταν παρεμβαίνουν, χρησιμοποιούν πιο ήπιες στρατηγικές σε καταστάσεις που θεωρούνται λιγότερο σοβαρές.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν σε μια πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης σχολικής επιθετικότητας. Η έρευνα κατέδειξε ότι το 34,5% επί του δείγματος των νηπιαγωγών και το 36,5% επί του δείγματος των δασκάλων παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης σε περιστατικά επιθετικότητας. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητά μας να αντιλαμβανόμαστε τι σκέφτεται ή αισθάνεται κάποιος άλλος και να ανταποκρινόμαστε στις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Baron-Cohen, 2011). Σύμφωνα με την Minde (1992) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς βοηθά στη μείωση των επιπέδων της επιθετικότητας. Η ενσυναίσθηση για το θύμα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν και να ταυτιστούν με την εμπειρία της θυματοποίησης (Byers et al., 2011).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα, αντιλαμβάνονται την επιθετικότητα με μεγαλύτερη σοβαρότητα, παρουσιάζουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς και αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο κατά την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας (Yoon, 2004). Αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία και με την έρευνά μας, καθώς διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν υψηλή ενσυναίσθηση σε περιστατικά μεγαλύτερης σοβαρότητας. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο και στο τέταρτο σενάριο που έχουν να κάνουν με την λεκτική επιθετικότητα διακρίνεται ιδιαίτερος αυξημένος βαθμός ενσυναίσθησης με ποσοστό 75% και 81% αντίστοιχα. Στο δεύτερο σενάριο που παρουσιάζεται ένα περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού τα επίπεδα της ενσυναίσθησης φαίνεται να καταλαμβάνουν το 82% των απαντήσεων. Στο τρίτο σενάριο παρουσιάζεται ένα περιστατικό σχεσιακής επιθετικότητας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 84% δήλωσε ότι θα αναστατωνόταν και θα ένιωθε συμπόνια για το θύμα. Στο τελευταίο σενάριο παρατίθεται ένα περιστατικό σωματικής επιθετικότητας στο οποίο η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύεται με το 83% του συνόλου.

Στο τρίτο ερώτημα ζητήθηκε από του εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους για το πόσο πιθανό είναι να παρέμβουν σε περιστατικά έμμεσης και άμεσης σχολικής επιθετικότητας. Οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους απάντησαν ότι θα παρέμβαιναν σε ποσοστό 49,6% και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 41,7%. Τα ποσοστά αυτά μας δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το εάν το περιστατικό αφορά έμμεση ή άμεση επιθετικότητα έχουν σκοπό να παρέμβουν. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα των Byers et al. (2011) οι οποίοι κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε εμφανή περιστατικά επιθετικότητας από ό, τι εάν τα περιστατικά είναι συγκεκαλυμμένα. Επιπλέον, τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των αναφορών παρέμβασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα. Σύμφωνα με τους Yoon & Kerber (2003) το 85% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρεμβαίνει «πάντα» ή «συχνά» για να σταματήσει το περιστατικό επιθετικότητας. Ωστόσο, μόνο το 35% των μαθητών ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί παρενέβησαν. Αυτή η απόκλιση οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και απαντούν διαφορετικά σε περιπτώσεις επιθετικότητας. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε ένα επιθετικό συμβάν επηρεάζουν και τα θύματα. Οι παθητικές ενέργειες ή η έλλειψη κατάλληλης παρέμβασης έχουν ως αποτέλεσμα τα θύματα να παραμείνουν σιωπηρά και να εξακολουθούν να υφίστανται επιθετικές συμπεριφορές (Yoon & Kerber, 2003).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει την πιθανή επίδραση της ειδικότητας στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά. Οι απαντήσεις τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων δεν παρουσίασαν μεταξύ τους

σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών η πιο δημοφιλής τακτική για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού επιθετικότητας είναι η ενασχόληση με τον θύτη. Στη συνέχεια ακολουθεί η ενασχόληση με το θύμα, η τιμωρία του θύτη, η αναζήτηση βοήθειας από ενήλικους και τέλος η αγνόηση του φαινομένου.

Όπως αναφέρθηκε, η τακτική της ενασχόλησης με τον θύτη με μη τιμωρητικό τρόπο βρίσκεται στη δημοφιλέστερη θέση για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας με ποσοστό 85,5%. Η συζήτηση με τον θύτη για να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να μην χρειάζεται να εκφοβίζεται, η ενημέρωσή του για τα συναισθήματα του θύματος και η αναζήτηση πιθανών λύσεων αποτελούν κάποια στοιχεία της μη τιμωρητικής ενασχόλησης με τον θύτη. Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες οι μέθοδοι που εξυπηρετούν αυτά τα αποτελέσματα είναι αυτή της Shared Concern και No blame (Maines & Robinson, 1994· Rigby & Griffiths, 2009). Οι μέθοδοι αυτοί απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό, εκπαίδευση των ατόμων και εφαρμογή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να χρησιμοποιήσουν μη τιμωρητικές μεθόδους για την καταπολέμηση της επιθετικότητας.

Η δεύτερη δημοφιλέστερη τακτική των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας είναι η ενασχόληση με το θύμα. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτή την τακτική σε ποσοστό 49,9%. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες η τακτική αυτή εφαρμόζεται με το να στεκόμαστε ανάμεσα στον θύτη και το θύμα, δίνοντας προσοχή στον τελευταίο και αγνοώντας τον πρώτο (Valloton and Ayoub 2011, όπ. αναφ. στο Rios-Gonzalez et al., 2019). Ένας τρόπος για να εφαρμόσουν οι ενήλικες αυτή τη στρατηγική είναι να παρεμβαίνουν στη διαφωνία των παιδιών δίνοντας προσοχή μόνο στο θύμα, καθησυχάζοντάς το και προτείνοντάς του μη επιθετικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει μελλοντικές επιθέσεις και αγνοώντας παράλληλα τον θύτη. Όταν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευτούν στη χρήση αυτής της τεχνικής, η επιθετικότητα στην τάξη τους μειώνεται σημαντικά (Brown & Elliot, 1965, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001:241). Το θύμα διδάσκεται πώς να τα βγάλει πέρα με τέτοιες επιθέσεις χωρίς να γίνεται και αυτό επιτιθέμενος, εμποδίζοντας έτσι την επιθετικότητα να κλιμακωθεί. Επιπλέον, δηλώνεται στα άλλα παιδιά που μπορεί να παρακολουθούν τη σκηνή ότι και η μη βίαιη διεκδίκηση απέναντι στην επιθετικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Η τιμωρία του θύτη είναι η τρίτη τακτική σε σειρά προτίμησης. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αυτή την τακτική σε ποσοστό 33,6% ενώ εντύπωση κάνει το γεγονός πως το 42,3% του δείγματος κράτησε ουδέτερη θέση όσο αναφορά στο αν ασκεί η όχι την τιμωρία σαν μέθοδος αντιμετώπισης της επιθετικότητας. Είναι θετικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν αυτήν την τακτική ως πρωταρχική για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Η τιμωρία σύμφωνα με πορίσματα προηγούμενων ερευνών αυξάνει την επιθετικότητα των παιδιών (Dodge, 1994· Weiss et al., 1992,

όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001: 237-238). Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Alvarez, Bear και Mcevoy & Welker (όπ. αναφ. στο Molnar & Linquist, 1993) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν σωφρονιστικές/ τιμωρητικές τεχνικές παρά θετικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επιθετικότητας.

Η τέταρτη δημοφιλέστερη τακτική των εκπαιδευτικών είναι η αναζήτηση βοήθειας από τους ενήλικους σε ποσοστό 26,8%. Αυτά τα αποτελέσματα συνδέονται και με άλλες έρευνες στις οποίες αποδεικνύεται ότι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Όσο πληρέστερα ενημερωμένος είναι ο γονιός για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών. (Χατζηκαλλία, 2009· Παναγάκος, 2016). Οι Fekkes, Rijpers & Verloove-Vanhorick (2004) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μιλούσαν συχνότερα στους γονείς τους απ'ότι στους δασκάλους τους για την επιθετική τους συμπεριφορά. Στην έρευνα αυτή τονίζεται η σημασία της τακτικής επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την επιθετικότητα. Τα σχολεία μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς μέσω ενημερωτικών δελτίων σχετικά με την πολιτική τους για την επιθετικότητα και να ζητήσουν ρητά από τους γονείς να ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό εάν το παιδί τους είναι θύμα επιθετικότητας. Το σχολείο μπορεί επίσης να οργανώσει μια εκπαιδευτική συνεδρία για το θέμα της επιθετικότητας και να ενημερώσει τους γονείς για τους κανόνες και την πολιτική κατά του εκφοβισμού.

Η τελευταία και λιγότερο δημοφιλής τακτική είναι αυτή της αγνόησης του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτή την τακτική για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε ποσοστό 2,9%. Αυτό μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προτίθενται να μείνουν παθητικοί μπροστά σε ένα συμβάν επιθετικότητας αλλά σκοπεύουν να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπισή του. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις προηγούμενες απαντήσεις τους ότι είναι πρόθυμοι να παρέμβουν στα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας. Αντίστοιχα, και σε έρευνα των Bauman, Rigby & Horpa το 2008, (όπ. αναφ. στο Yoon, Sulkowski & Bauman, 2014) οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι θα αγνοούσαν περιστατικά επιθετικότητας σε ποσοστό 6%. Αντιθέτως, σε μια έρευνα των Bradshaw, Sawyer, and O'Brennan το 2007, (όπ. αναφ. στο Yoon, Sulkowski & Bauman, 2014) ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών (52%) ανέφερε ότι είχαν δει τους εκπαιδευτικούς να αγνοούν περιστατικά επιθετικότητας.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετισμών. Οι συσχετισμοί αυτοί αφορούσαν τις μεταβλητές ηλικία και τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται η επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στο

συγκεκριμένο δείγμα η ηλικία φαίνεται ότι δεν παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην στρατηγική που έχει να κάνει με την ενασχόληση με το θύμα καθώς ο συντελεστής συσχέτισης ήταν μηδενικός ενώ το ίδιο ισχύει και για την τιμωρία του θύτη.

Ωστόσο, η ηλικία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει συσχέτιση με κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης. Αρχικά, παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας των εκπαιδευτικών και της στρατηγικής της ενασχόλησης με τον θύτη με μη τιμωρητικό τρόπο. Όσο πιο μικρή ήταν η ηλικία του εκπαιδευτικού τόσο πιο πιθανό ήταν να χρησιμοποιήσει μη τιμωρητικές μεθόδους σε σχέση με μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενημερωμένοι σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που έχουν ως βασικό τους στοιχείο τη συζήτηση και ενημέρωση του θύτη για την κατάσταση του θύματος. Ακόμη, και η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας από άλλους ενηλίκους σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν σε άλλους συναδέλφους τους, σε γονείς ή συμβούλους για να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση επιθετικότητας σε σχέση με μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη εμπειρίας στην αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων λόγω του νεαρού της ηλικίας του καθώς επίσης και σε φόβο λάθος χειρισμών (Στέφου, 2015). Τέλος, θετική συσχέτιση παρουσιάζεται στην αγνόηση του φαινομένου, γεγονός που μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί καθώς μεγαλώνουν έχουν την τάση να αγνοούν σε ένα βαθμό τα περιστατικά επιθετικότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη δήλωσή τους πως δεν έχουν την πρόθεση να μείνουν παθητικοί μπροστά σε τέτοια περιστατικά.

Στο έκτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιείται ένας συσχετισμός των εμπειριών που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως θύματα ή ως θύτες σχολικής επιθετικότητας κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων με τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τώρα τα περιστατικά επιθετικότητας. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπήρξαν θύματα ως μαθητές δεν φαίνονται να επηρεάζονται για την επιλογή κάποιας συγκεκριμένης στρατηγικής. Το ίδιο συμβαίνει και με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν θύτες σχολικής επιθετικότητας (Στέφου, 2015). Εξαιρέση αποτελεί αρνητική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ εμπειριών ως θύμα και τιμωρίας του θύτη. Οι εκπαιδευτικοί που κατά τα σχολικά τους χρόνια είχαν υπάρξει θύματα ήταν λιγότερο πιθανό να καταφύγουν σε τιμωρητικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Εντύπωση προκαλεί επίσης, η αρνητική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ εμπειριών του εκπαιδευτικού ως θύτη και της ενασχόλησης με το θύμα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπάρξει θύτες επιθετικότητας δεν έχουν την πρόθεση να ασχοληθούν με τα θύματα. Πιθανόν, αυτό να οφείλεται στο ότι αγνοούν και υποτιμούν τις επιπτώσεις που έχει η σχολική επιθετικότητα στα θύματα (Moore, 2000).

7.1. Περιορισμοί της έρευνας

Με βάση τα ευρήματα και τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθοι περιορισμοί:

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά στο δείγμα. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών και άλλων πόλεων της χώρας προκειμένου να δοθεί ένα πιο ασφαλές συμπέρασμα. Επίσης, θα ήταν προτιμότερη η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση του δείγματος ανδρικού πληθυσμού προκειμένου να υπάρξουν συμπεράσματα και από τη σύγκριση των απόψεων ως προς το φύλο.

Ακόμη, η έρευνα υπόκειται στους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι γενικότερα έχουν επισημανθεί για τις έρευνες που βασίζονται στην αποστολή ερωτηματολογίων μέσω (ηλεκτρονικού) ταχυδρομείου, που συμπληρώνονται από τους παραλήπτες. Η συγκεκριμένη εργασία μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών και αυτό από μόνο του αρκεί για να γίνει κατανοητό ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, έχοντας υπόψη ότι θα ακολουθήσει έλεγχος και ανάλυση των απαντήσεων. Για την αποφυγή της κοινωνικά επιθυμητής επίδρασης των απαντήσεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν βέβαια ότι η έρευνα πραγματοποιείται ανώνυμα, και ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, όμως, είναι πιθανό, κάποιοι εκπαιδευτικοί να έδωσαν απαντήσεις που δεν εκφράζουν τις πραγματικές τους απόψεις πάνω στο θέμα

Ωστόσο, με δεδομένο όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά σε ορισμένα σημεία της έρευνας, τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν είναι επαρκώς αντικειμενικά

7.2. Προτάσεις

Η μελλοντική έρευνα στον τομέα της επιθετικότητας στο προσχολικό και πρωτοσχολικό περιβάλλον μπορεί να εξετάσει τις ακόλουθες προτάσεις. Πρώτον, η μελλοντική έρευνα μπορεί να περιλαμβάνει στο δείγμα της και τους μαθητές σχολείων ούτως ώστε να μπορεί να επιτευχθεί μια σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα ίδια περιστατικά επιθετικότητας. Αυτό θα προσέφερε μεγαλύτερη ποικιλία και γενικευσιμότητα σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Δεύτερον, θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα ώστε να παρέχεται πρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατάρτισης πάνω σε κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης (π.χ. εργαστήρια, προγράμματα εκπαίδευσης κατά της

επιθετικότητας, σεμινάρια και εκπαίδευση γονέων κ.λπ.) που θα συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικότητας στα σχολεία .

Μία ακόμη πρόταση είναι η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών υποστήριξης, όπως παραδείγματος χάριν η ίδρυση ομάδων υποστήριξης για μαθητές. Οι στόχοι μιας ομάδας υποστήριξης περιλαμβάνουν την εξάλειψη της επιθετικότητας, την αναγνώριση επιθετικών συμπεριφορών και τον προσδιορισμό στρατηγικών παρέμβασης για να βοηθήσουν τον εαυτό του και τους άλλους να ξεπεράσουν αυτό το φαινόμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Cole, M & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (τόμος Β')*. (Μ. Σόλμαν, Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Heller, A. (1981). *Ένστικτο και επιθετικότητα*. (Γ. Νικολιτσά, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D. (2008). *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. (Ρ. Λαμπρέλλη, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Molnar, A., & Linqvist, B. (1993). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο*. (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε).

Osborne, E. (2001). Το παιδί, η οικογένεια και το σχολείο: Μια οπτική που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Στο Ε. Dowling (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, (σσ. 60-67). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Rigby, K. (2004b). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. (Β. Δόμπολα, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Sutton, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων: μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης*. (Π. Ψαρράκη, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο: Συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βουϊδάσκης, Β. (1995), *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (10), 74-83.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική (Β' έκδοση)*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2008). Επιθετικότητα εναντίον συμμαθητών: εκφοβισμός. Στο Ε.Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (τόμος Β')*, (σσ. 215- 229). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (τόμος Α')*, (σσ.171-190). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο* (β' αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τσέργας, Ν. (2000), *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me"*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9 (1), 155-181. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.9109>.
- Μπεζέ, Λ. (επιμ.) (1998). *Βία στο σχολείο...βία του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 2014(2). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.155>.

- Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός, Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σαϊτής, Χ. (2007α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έκδοση του ίδιου.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου*. Θεσσαλονίκη: έκδ. ίδιας.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2008). *Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων-νηπιαγωγών: Οι απόψεις των γονέων*. Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, τεύχος 2, (σ.σ. 99-118). Ιωάννινα: Εργαστήριο Παιδαγωγικής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο Ρόλος Οικογένειας Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσάκαλης, Π. (2008). *Σχολική Άρνηση- Φοβία- Επιθετικότητα: δύο πλευρές του ίδιου προβλήματος*. Στο Ε.Τζελέπη- Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (τόμος Β')*, (σ.σ.195-214). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηκαλλία Α. Θ. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών - Συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων*. *specialeducation.gr, the voice and vision of special education*. <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=370&cid=81>.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χηνάς, Π., Χρυσοφίδης Κ. (2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο - Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστοδούλου, Χρ., Μιχόπουλος, Ι., & Λύκουρας, Ελ. (2008). *Η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο γενικό νοσοκομείο*. *Hellenic Psychiatry General Hospital*, 5(1), 28-36.

Ξενόγλωσση

Aslan, O. M. (2018). Turkish and American preschoolers' play, aggression and victimization behaviours in play context. *Early Child Development and Care*, 1-16 <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1472088>.

Baek, U. D. K. (2010). We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>.

Baker, E. R., Jensen, C. J., Moeyaert, M., & Bordoff, S. (2018). Socioeconomic status and early childhood aggression: moderation by theory of mind for relational, but not physical, aggression. *Early Child Development and Care*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1524379>.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. 2008. The Handling Bullying Questionnaire (HBQ). <http://www.kenrigby.net/01a-Questionnaires>.

Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 253–256. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947215>.

Baxendale, S., Cross, D., & Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 297–310. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.002>.

Beres, D., (1952). Clinical Notes on Aggression in Children. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7(1), 241-263. <https://doi.org/10.1080/00797308.1952.11823162>.

Bosacki, S., Woods, H., & Coplan, R. (2014). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134–1147. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.980408>.

- 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- Chander, P., Kvalsvig, J., Mellins, C. A., Kauchali, S., Arpadi, S. M., Taylor, M., & Davidson, L.(2017). Intimate Partner Violence and Child Behavioral Problems in South Africa. *Pediatrics*, 139(3). doi:10.1542/peds.2016-1059.
- Cohen, D. H., Stern, V. & Balaban, N. (1983). *Observing and Recording the Behavior of Young Children*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio, Athens.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. doi:10.1177/0143034300211001.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. doi:10.2307/1131945.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579–588. doi:10.1037/0012-1649.33.4.579.
- De Souza, M., & McLean, K. (2012). Bullying and violence: changing an act of disconnectedness into an act of kindness. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679955>.
- Dennen, J. M. G. V. D. (2005). *Theories of Aggression: Ethological and evolutionary theories of aggression*. Default journal. <https://www.rug.nl/research/portal/files/2900059/A-ETHOL.pdf>.
- Dennen, J. M. G. V. D. (2005). *Theories of Aggression: Psychoanalytic theories of aggression*. Default journal. https://www.researchgate.net/publication/30469708_Theories_of_Aggression_Drive_and_subsidary_instinct_theories_of_aggression.

- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957692>.
- Dodge, K. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170. <http://www.jstor.org/stable/1129603>.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649–663. <https://doi.org/10.1348/000709906X163405>.
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Costs and benefits of children's physical and relational aggression trajectories on peer rejection, acceptance, and friendships: Variations by aggression subtypes, gender, and age. *Developmental Psychology*, 51(12), 1756–1770. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000057>.
- Evans, S., Frazer, A., Blossom, J., & Fite, P. (2018). Forms and Functions of Aggression in Early Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485104>.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>.
- Flack, T. (2016). Relational aggressive behaviour: the contributions of status stress and status goals. *Emotional and Behavioural Difficultie*, 22(2), 127–141.
- Girard, L.C., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education and Development* 22(2), 305-323. <http://dx.doi.org/10.1080/10409281003668060>.
- Goldstein, S. E., Tisak, M. S., & Boxer, P. (2002). Preschoolers' Normative and Prescriptive Judgments about Relational and Overt Aggression. *Early Education & Development*. 13(1), 23–40. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1301_2.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2014). The Role of Preschool Relational and Physical Aggression in the Transition to Kindergarten: Links With Social-Psychological Adjustment. *Early Education and Development*, 25(5), 619–640. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.844058>.

Gülay Ogelman, H. (2013). Aggression Levels of 5 to 6 Year Old Turkish Children in Terms of Gender, Age, and Peer Relations Variables. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739987>.

Hallford, A., Borntrager, C., & Davis, J. (2006). Evaluation of a Bullying Prevention Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 91-101. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540609594581>.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130. doi: 10.1086/499194.

http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0005/303485/HBSC-No.7_factsheet_Bullying.pdf?ua=1

IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Kumar, S., Stern, V., Subrahmanian, R., Sherr, L., Burton, P., Guerra, N., Muggah, R., Samms-Vaughan, M., Watts, C., & Mehta, S. K. (2017). Ending violence in childhood: a global imperative. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1),1-16. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1287409>.

Lorenz, K. (1966). On aggression. Harcourt, Brace and World: New York.

Markström, A.M & Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (2), 179-188. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1337464>.

McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and Relational Aggression on the Playground: Correspondence Among Different Informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(1), 47–67. <http://dx.doi.org/10.1080/02568549609594695>.

Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 30(3), 217–230.

Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217–230. doi:10.1023/a:1015198612049.

Minde, K. (1992). Aggression in Preschoolers: Its Relation to Socialization. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 853–862. doi:10.1097/00004583-199209000-00012.

Morrison, B. (2002). Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach. *Australian Institute of Criminology. Trends & issues in crime and criminal justice*, 219. <https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi219>.

Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7),1171-1190. https://www.researchgate.net/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program.

Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.009>.

Pikas, A (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307–336.

Pritchett, S. N. (2006). Research Into Practice: Children's Development and Teacher Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 103-110. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540609594582>.

Repo, L. (2015). Bullying and its prevention in early childhood education. (Dissertation) University of Helsinki.

Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia. University of South Australia

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300.
<https://doi.org/10.1177/0143034304046902>.

Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 29(4), 273–285.
<http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2011.626068>.

Rigby, K., & Griffiths, C. (2009). Applying the Method of Shared Concern in Australian schools: an evaluative study.

Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32, 345–357. DOI: 10.1177/0143034311402148.

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 30(4), 409-419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>.

Rios-Gonzalez, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P., & Adriana Aubert Simón. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>.

Roecker Phelps, C. E. (2001). Children's Responses to Overt and Relational Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(2), 240–252.
http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_11.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
<http://dx.doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v06i09/42522>.

Sharma, T. *Top 3 Theories of aggression*. Retrieved from: <http://www.psychologydiscussion.net/social-psychology-2/aggression/top-3-theories-of-aggression/1734>.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Stoel, R. D., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2011). Teachers' Assessment of Physical Aggression With the Preschool Behavior Questionnaire: A Multitrait-Multimethod Evaluation of Convergent and Discriminant Validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5),407–417.<http://dx.doi.org/10.1177/0734282910388881>

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*. 24(2), 129-141. <http://jbd.sagepub.com/content/24/2/129>.

Tremblay, R. E., Nagin, D., Séguin, R., Zoccolillo, M., Zelazo, P., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50. doi: 10.1542/peds.114.1.e43.

UNICEF. (2014). Hidden in plain sight – A statistical analysis of violence against children. http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf.

Van Acker, R. (2007) Antisocial, Aggressive, and Violent Behavior in Children and Adolescents Within Alternative Education Settings: Prevention and Intervention. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 5-12. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.51.2.5-12>.

VanZoeren, S., & N. Weisz, A. (2017). Teachers' Perceived Likelihood of Intervening in Bullying Situations: Individual Characteristics and Institutional Environments. *Journal of School Violence*, 17(2), 258–269. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1315307>.

Wang, Q., Shi, W. & Jin, G. (2018). Effect of Childhood Emotional Abuse on Aggressive Behavior: A Moderated Mediation Model. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1498962>.

Wong, M. (2016). Chinese children's perceptions of aggression among peers at school. *Early Years*, 37(2), 143-157. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2016.1178711>.

- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). *Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls*. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72–88. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320209597969>.
- Woods, H., Bosacki, S., & Coplan, R. J. (2016). Canadian Early-Childhood Educators' Perceptions of Children's Gendered Shy, Aggressive, and Prosocial Behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 320–333. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1178199>.
- World Health Organization. (2016, March 15). *Bullying and physical fights among adolescents*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2016.1255428>.
- 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(1), 27–35. <https://doi.org/10.7227%2FRIE.69.3>.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή Εκπαιδευτικέ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης». Εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Επιθετική συμπεριφορά στο προσχολικό και πρωτοσχολικό περιβάλλον: Η οπτική των εκπαιδευτικών - τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης» έχοντας ως επιβλέπων καθηγητή τον κύριο Κούτρα Βασίλη. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για να εξεταστούν με περισσότερη σαφήνεια οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών. Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι αυστηρώς ανώνυμο ώστε να μην συντρέχει κανένας απολύτως λόγος ανησυχίας. Θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν διαθέσετε τον απαιτούμενο χρόνο για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σε περίπτωση που έχετε οποιοσδήποτε απορίες σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: alexandra21492@yahoo.gr. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που διαθέτετε και τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,
Αλεξάνδρα Φώτου.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

3. Ειδικότητα *

Νηπιαγωγός

Δάσκαλος-α

4. Μορφωτικό επίπεδο *

- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικές Σπουδές
- Μεταδιδακτορικές Σπουδές
- Άλλο:

5. Έχετε λάβει οποιαδήποτε εκπαίδευση για καταστάσεις επιθετικότητας στην τάξη; *

- Ναι
- Όχι

6. Έτη επαγγελματικής εμπειρίας *

7. Αριθμός παιδιών στην τάξη σας *

8. Γεωγραφική θέση του σχολείου *

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

9. Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύμα σχολικής επιθετικότητας; *

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σε μεγάλο βαθμό

10. Έτυχε ποτέ στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να υπάρξετε θύτης σχολικής επιθετικότητας;*

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σε μεγάλο βαθμό

11. Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικής επιθετικότητας; *

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σε μεγάλο βαθμό

12. Συζητάτε στην τάξη με τα παιδιά για την επιθετικότητα μεταξύ τους; *

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σε μεγάλο βαθμό

13. Ακολουθείται κάποια στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης για την επιθετικότητα στην τάξη σας; *

- Ναι
- Όχι

14. Αν όχι, θεωρείτε ότι θα ήταν ωφέλιμο να ακολουθείτε κάποια στρατηγική πρόληψης ή/και παρέμβασης; *

- Ναι
- Όχι

15. Θεωρείτε ότι η πρόληψη πρέπει να τυχάνει μεγαλύτερης βαρύτητας και έχει καλύτερα αποτελέσματα από την παρέμβαση; *

- Καθόλου
- Όχι πολύ
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Σενάριο 1

Στην τάξη ακούτε ένα παιδί να φωνάζει σε ένα άλλο αποκαλώντας το «χαζέ, ανόητε, κλαψιάρη ». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο και στεναχωρημένο σε μία γωνιά.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/ αντιπαράθεση *

- Καθόλου Σοβαρή
- Όχι πολύ σοβαρή
- Μέτρια σοβαρή
- Σοβαρή
- Πολύ σοβαρή

2. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση; *

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 2

Η Σοφία και η Γεωργία ήταν οι καλύτερες φίλες αλλά μια μέρα μάλωσαν για ένα παιχνίδι το οποίο πήρε η Σοφία απο την Γεωργία χωρίς να την ρωτήσει. Η Γεωργία μίλησε άσχημα για αυτήν σε όλα τα παιδιά και την έλεγε κλέφτρα. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η στοχοποίηση της Σοφίας από το σύνολο των παιδιών της τάξης και η απομόνωση της από αυτό.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/ αντιπαράθεση *

- Καθόλου Σοβαρή
- Όχι πολύ σοβαρή
- Μέτρια σοβαρή
- Σοβαρή
- Πολύ σοβαρή

2. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση; *

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 3

Τα παιδιά κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο «Όχι δεν θα κάνεις παρέα μαζί μας γιατί μυρίζεις άσχημα και τα ρούχα σου είναι βρώμικα». Το παιδί περνάει την υπόλοιπα ώρα με δάκρυα στα μάτια. Δεν είναι η πρώτη φορά που το συγκεκριμένο παιδί απορρίπτεται από την ίδια παρέα.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/ αντιπαράθεση *

- Καθόλου Σοβαρή
- Όχι πολύ σοβαρή
- Μέτρια σοβαρή
- Σοβαρή
- Πολύ σοβαρή

2. Θα αναστατωνόσασταν από τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση; *

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 4

Σε έναν μαθητή έχει δοθεί ένα άσχημο παρατσούκλι λόγω της καταγωγής του. Αν και αρκετές φορές έχει ζητήσει απο τους συμμαθητές του να μην τον αποκαλούν έτσι γιατί τον ενοχλεί και δεν του αρέσει αυτοί το συνεχίζουν και του λένε πως έχει πλάκα. Συχνά όταν το παιδί βρίσκεται στην αυλή ή στο διάλειμμα τον φωνάζουν με αυτό το παρατσούκλι γελώντας.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/ αντιπαράθεση *

- Καθόλου Σοβαρή
- Όχι πολύ σοβαρή
- Μέτρια σοβαρή
- Σοβαρή
- Πολύ σοβαρή

2. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση; *

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό

- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 5

Καθώς τα παιδιά έχουν πιαστεί χέρι χέρι και μετακινούνται όλα μαζί προς την τάξη μετά το διάλειμμα, βλέπετε ένα παιδί να κλωτσά ένα άλλο παιδί και να του χτυπάει με δύναμη το χέρι διώχνοντάς το μακριά χωρίς να έχει μεσολαβήσει κάποια πρόκληση. Οι μελανιές είναι εμφανείς. Το συγκεκριμένο παιδί έχει προκαλέσει τέτοια περιστατικά και στο παρελθόν.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείται αυτή τη σύγκρουση/ αντιπαράθεση *

- Καθόλου Σοβαρή
- Όχι πολύ σοβαρή
- Μέτρια σοβαρή
- Σοβαρή
- Πολύ σοβαρή

2. Θα αναστατωνόσασταν απο τη συμπεριφορά του θύτη και θα νιώθατε συμπόνοια για το θύμα *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση; *

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό

- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο Πέτρος είναι ένα μοναχοπαιδί που πρόσφατα άρχισε να παρακολουθεί το πρόγραμμα ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενώ μέχρι πρότινος βρισκόταν σε κλασσικό τμήμα. Είναι ένα έξυπνο παιδί και φαίνεται να διασκεδάζει συμμετέχοντας σε δραστηριότητες και εκτελώντας εργασίες τις οποίες εκπληρώνει πολύ γρήγορα. Προτιμά να παίζει με ένα ή δυο παιδιά και θέλει πάντοτε να διευθύνει ο ίδιος το παιχνίδι. Τσιμπάει ή χτυπάει τα άλλα παιδιά όταν δεν κάνουν αυτά που τους λέει, διατάζοντάς τα να βγούνε από το παιχνίδι, λέγοντας «Δεν σε αφήνω να παίξεις στο παιχνίδι μου». Ο Πέτρος όλο και συχνότερα τώρα συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο και ευκαιριακά τσιμπάει ή χτυπάει κάποιο άλλο παιδί χωρίς κάποιο εμφανή λόγο, μερικές φορές το κάνει, περνώντας απλά από μπροστά του. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που είναι πιο κοντά σε αυτό που πιστεύετε πως θα κάνατε.

*

	Σίγουρα θα το έκανα	Πιθανόν να το έκανα	Δεν είμαι σίγουρος-η	Πιθανόν δεν θα το έκανα	Σίγουρα δεν θα το έκανα
1. Θα επέμενα ο θύτης να το κόψει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Θα έλεγα στο θύμα να αντισταθεί στον θύτη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Θα το άφηνα σε κάποιον άλλον να το διευθετήσει (π.χ. γονείς)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους



9. Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά



10. Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού



11. Θα το αγνοούσα



12. Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανένα



13. Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά αυτή πρέπει να σταματήσει



14. Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να "κάνει πίσω"



The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Teachers have alternative ways of dealing with incidents of bullying in a school.

*To some extent, what is done depends on the circumstances in which the bullying takes place, and the severity of the bullying. It is, of course, sometimes difficult to generalize, but in answering the following questions, indicate what you think you **might** do.*

Imagine the following scenario:

A 12-year-old student is being repeatedly teased and called unpleasant names by another, more powerful, student who has successfully persuaded other students to avoid the targeted person as much as possible. As a result, the victim of this behaviour is feeling angry, miserable, and often isolated.

Please tick the answer which is closest to what you think you would do.

	<i>I definitely Would</i>	<i>I probably Would</i>	<i>I'm unsure</i>	<i>I probably would not</i>	<i>I definitely would not</i>
1. I would insist that the bully "cut it out."					
2. I would treat the matter lightly.					
3. I would make sure the bully was suitably punished.					
4. I would discuss the matter with my colleagues at school.					
5. I would convene a meeting of students, including the bully or bullies, tell them what was happening, and ask them to suggest ways they could help improve the situation.					
6. I would tell the victim to stand up to the bully.					
7. I would make it clear to the bully that his or her behaviour would not be tolerated.					

8. I would leave it for someone else to sort out.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I would share my concern with the bully about what happened to the victim, and seek to get the bully to behave in a more caring and responsible manner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. I would let the students sort it out themselves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I would suggest that the victim act more assertively.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I would discuss with the bully options from which he or she could make a choice in order to improve the situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I would ask the school counsellor to intervene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I would refer the matter to an administrator (e.g., principal, vice-principal, dean).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I would contact the victim's parents or guardians to express my concern about their child's well-being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I would just tell the kids to "grow up."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I would encourage the victim to show that he or she could not be intimidated.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I would ignore it	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I would help the bully achieve greater self-esteem so that he or she would no longer want to bully anyone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. I would insist to the parents(s) or guardian(s) of the bully that the behaviour must stop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I would find the bully something more interesting to do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. I would advise the victim to tell the bully to "back off."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In using this questionnaire cite **The Handling Bullying Questionnaire (HBQ) (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008)**.

Note: Feel free to make copies and use at your school with staff members. Afterwards you may find it useful to discuss why members answered as they did. It can be used to identify there is a general consensus or differences of opinion in a school staff about how cases of bullying should be handled.