



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ



Διπλωματική (Μεταπτυχιακή) εργασία

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ & ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**
Μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση μέσα από την χρήση
δραματικών δραστηριοτήτων.

επόπτης | επιβλέπων καθηγητής | Πουρκός Α. Μάριος

φοιτήτρια | Καραμπούζη Ανθή

Α.Μ | 95

ΡΕΘΥΜΝΟ 2015

*Ας μάθουμε για τη βία
παίζοντας με αυτή...*

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	17
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	21
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	23
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	25

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	
1.1. Εισαγωγή.....	29
1.2. Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού.....	29
1.3. Ιστορική αναδρομή.....	31
1.4. Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.....	32
1.5. Οι «συμμετέχοντες» σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	35
1.5.1. Οι θύτες - δράστες.....	35
1.5.2. Τα θύματα - στόχοι.....	39
1.5.3. Ο ρόλος των μαρτύρων - παρευρισκομένων.....	42
1.6. Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού.....	47
1.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και το σχολικό κλίμα.....	54
1.8. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	56
1.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος.....	59
1.10. Ο σχολικός εκφοβισμός, το φύλο και η ηλικία των παιδιών.....	60
1.11. Ο εκφοβισμός στην ενήλικη ζωή.....	65
1.12. Επίλογος.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το εκπαιδευτικό δράμα και ο σχολικός εκφοβισμός	
2.1. Εισαγωγή.....	71
2.2. Τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα.....	71
2.3. Το εκπαιδευτικό δράμα και ο σχολικός εκφοβισμός.....	73
2.4. Το θέατρο forum και ο σχολικός εκφοβισμός.....	78
2.5. Το playback θέατρο και ο σχολικός εκφοβισμός.....	80
2.6. Προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού.....	83
2.6.1. Το «no more bullying» πρόγραμμα.....	83
2.6.2. Το «keep the peace» πρόγραμμα.....	84
2.6.3. Το πρόγραμμα DRACON.....	85
2.6.4. Το πρόγραμμα «Δάφνη».....	89
2.7. Επίλογος.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η «ερμηνεία» του σχολικού εκφοβισμού	
3.1. Εισαγωγή.....	93
3.2. Η «ερμηνεία» του σχολικού εκφοβισμού.....	93
3.2.1. Οι ατομικές διαφοροποιήσεις ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού..	94
3.2.2. Το «μικροσύστημα» ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού (οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων).....	96
3.2.3. Το «μακροσύστημα» ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού (σχολείο, κοινωνία).....	98
3.3. Επίλογος.....	101

ΜΕΡΟΣ II:
ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επιστημολογική θεμελίωση των ποιοτικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν

4.1. Εισαγωγή.....	105
4.2. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας.....	105
4.3. Η πειραματική μέθοδος.....	106
4.4. Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα.....	108
4.4.1. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	109
4.5. Η παρατήρηση και η εθνογραφική παρατήρηση στην ποιοτική έρευνα.....	110
4.6. Η έρευνα-δράσης.....	112
4.7. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	114

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1. Εισαγωγή.....	117
5.2. Στόχοι της έρευνας.....	117
5.3. Δείγμα της έρευνας.....	118
5.4. Χώρος - Χρόνος της έρευνας.....	119
5.5. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας.....	119
5.5.1. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	120
5.5.2. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας κατά τη φάση εφαρμογής των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.....	124
5.5.3. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	133

ΜΕΡΟΣ III:
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Οι απόψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα της τάξης μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων

6.1. Εισαγωγή.....	141
6.2. Οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο που περνούν τον χρόνο τους στο σχολείο.....	142
6.2.1. Το σχολείο ως τόπος μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων.....	142
6.2.2. Το σχολείο ως τόπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης.....	144
6.3. Οι απόψεις των μαθητών για τις πηγές ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής τους.....	148
6.3.1. Η μάθηση ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	149
6.3.2. Οι φίλοι ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	149
6.3.3. Οι εκπαιδευτικοί ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	150
6.3.4. Το παιχνίδι ως μέσο ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	151
6.3.5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σχολικό Πρόγραμμα) και κατά πόσο ικανοποιεί τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή.....	152
6.3.6. Οι κοινωνικές συγκρούσεις και κατά πόσο ικανοποιούν τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή τους.....	153
6.3.7. Οι σχολικές επιδόσεις ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	154
6.3.8. Οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	155
6.3.9. Η καθημερινή «διαφορετικότητα» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών.....	155

6.4. Οι απόψεις των μαθητών για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν προκειμένου να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους.....	157
6.4.1. Η «απουσία αλλαγών» στα πλαίσια της σχολικής ζωής.....	158
6.4.2. Η μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής.....	159
6.4.3. Η αλλαγή του σχολικού προγράμματος και των μαθημάτων που συνεπάγεται, ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής.....	160
6.5 Οι απόψεις των μαθητών γενικά για το σχολείο τους.....	162
6.5.1. Η μάθηση ως βασική λειτουργία του σχολείου.....	162
6.5.2. Ο χώρος ως σημαντική παράμετρος του σχολικού περιβάλλοντος.....	163
6.5.3. Το σχολείο ως τόπος ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων για τα παιδιά.....	163
6.5.4. Η εκπαίδευση ως βασικό δικαίωμα των παιδιών.....	164
6.6. Επίλογος - Συμπεράσματα.....	165

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος που βιώνουν στην καθημερινή σχολική ζωή του μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων

7.1. Εισαγωγή.....	169
7.2. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια που προκαλούν το άγχος.....	170
7.2.1. Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών επιδόσεων.....	170
7.2.2. Το άγχος ως συνήθεια του παρελθόντος.....	172
7.2.3. Το άγχος ως αποτέλεσμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων.....	173
7.2.4. Το άγχος ως αποτέλεσμα της αλλαγής περιβάλλοντος.....	173
7.2.5. Το άγχος ως αποτέλεσμα του φόβου απώλειας αντικειμένων.....	174
7.2.6. Το άγχος ως αποτέλεσμα των απαγορευμένων ουσιών.....	175
7.2.7. Το άγχος ως αποτέλεσμα των θεμάτων υγείας.....	176
7.2.8. Το άγχος ως αποτέλεσμα του περιορισμένου ελεύθερου σχολικού χρόνου.....	176
7.2.9. Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών «υποχρεώσεων».....	177
7.3. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.....	178
7.3.1. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από το διάβασμα..	179
7.3.2. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τις θετικές σκέψεις.....	180
7.3.3. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την ενίσχυση της μνήμης και της προσοχής.....	181
7.3.4. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τη διατήρηση της ψυχραιμίας.....	181
7.3.5. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την εμπιστοσύνη στον εαυτό.....	182
7.3.6. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	182
7.3.7. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.....	185
7.3.8. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος των φίλων.....	186
7.3.9. Η αντιμετώπιση του άγχους του φόβου απώλειας αντικειμένων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	187
7.4. Οι απόψεις των μαθητών για την συχνότητα και μορφές εκδήλωσης του άγχους.....	190
7.4.1. Η «απουσία» του άγχους από την καθημερινή ζωή των παιδιών.....	190
7.4.2. Το άγχος ως σπάνιο φαινόμενο στην καθημερινή ζωή των παιδιών.....	191
7.4.3. Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από την συχνότητα των σχολικών διαγωνισμάτων.....	191
7.4.4. Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από την συχνότητα συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων.....	192
7.4.5. Το άγχος ως καθημερινό φαινόμενο.....	193
7.4.6. Το άγχος και οι σωματικές του εκδηλώσεις.....	193
7.4.7. Το άγχος και οι συμπεριφορικές του εκδηλώσεις.....	194
7.4.8. Το άγχος και οι συναισθηματικές του εκδηλώσεις.....	194

7.4.9. Το άγχος και το διάβασμα ως μορφή εκδήλωσής του.....	194
7.4.10. Το άγχος και η συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον ως μορφές εκδήλωσής του	195
7.4.11. Η «απουσία» εκδήλωσης του άγχους.....	196
7.4.12. Το άγχος και η «εσωτερική ισορροπία» ως μορφή εκδήλωσής του.....	196
7.5. Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος και τις επιπτώσεις του στις κοινωνικές σχέσεις	199
7.5.1. Το άγχος και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων	199
7.5.2. Το άγχος και η «απομάκρυνση» που συνεπάγεται στις κοινωνικές σχέσεις.....	200
7.5.3. Το άγχος και η «ενίσχυση» των κοινωνικών σχέσεων.....	201
7.5.4. Το άγχος και η ύπαρξη η απουσία αυτοελέγχου στις κοινωνικές σχέσεις	201
7.6. Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος των συνομηλίκων τους	203
7.7. Επίλογος - Συμπεράσματα	205

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Οι απόψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πριν από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

8.1. Εισαγωγή.....	209
8.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	209
8.2.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία.....	210
8.2.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία.....	213
8.2.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία.....	215
8.2.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ψυχολογική βία	217
8.2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση.....	218
8.2.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός.....	218
8.2.7. Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη	219
8.2.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αστείο περιστατικό.....	219
8.2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων.....	220
8.2.10. Ο εκφοβισμός από τα παιδιά προς τους γονείς.....	221
8.3. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	223
8.3.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας	223
8.3.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	224
8.3.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας	225
8.3.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα μαγκιάς	226
8.3.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο προσωπικής ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας	227
8.3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας	228
8.3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα προσωπικών προβλημάτων και εκδίκησης	228
8.3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της δράσης των παιδιών.....	229
8.3.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο βίωσης αρνητικών συναισθημάτων	230
8.3.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απουσίας ελέγχου	230
8.3.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του σχολικού περιβάλλοντος.....	231
8.3.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απόκρυψής του	232
8.3.13. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών.....	232
8.3.14. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό φαινόμενο»	233
8.4. Οι γνώσεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, η δυνατότητα αναγνώρισης του φαινομένου και η ύπαρξη προγενέστερων σχετικών εμπειριών	235
8.4.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τον/την εκπαιδευτικό.....	236
8.4.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την οικογένεια	236
8.4.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τα βιβλία.....	237
8.4.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την «εικόνα».....	238
8.4.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τη λογική και τον εαυτό ...	239
8.4.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και η δυνατότητα αναγνώρισής του	239

8.4.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισής του.....	240
8.4.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι υποθέσεις που συνεπάγεται.....	241
8.4.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία.....	242
8.4.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία.....	244
8.4.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον δράστη εμπειρία.....	245
8.4.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία.....	246
8.5. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του μάρτυρα.....	249
8.5.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό.....	250
8.5.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.....	251
8.5.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών.....	252
8.5.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη.....	254
8.5.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη.....	254
8.5.6. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος.....	262
8.5.7. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της συμπαράστασης και της παρηγοριάς.....	262
8.5.8. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με πρόσωπα εμπιστοσύνης.....	263
8.5.9. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με τους φίλους.....	264
8.5.10. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος.....	265
8.5.11. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την «αυτο - απομόνωση» του θύματος.....	265
8.5.12. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την μετάνοια του δράστη.....	266
8.6. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του θύματος.....	269
8.6.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό.....	269
8.6.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον.....	270
8.6.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του θύματος με τον δράστη.....	271
8.6.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία.....	275
8.6.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βία.....	275
8.7. Οι απόψεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό και τα συναισθήματα που συνεπάγεται.....	278
8.7.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας.....	278
8.7.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει ο μάρτυρας.....	279
8.7.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει ο μάρτυρας.....	279
8.7.4. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης.....	280
8.7.5. Ο σχολικός εκφοβισμός και η χαρά που βιώνει ο δράστης.....	281
8.7.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης.....	281
8.7.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης.....	282
8.7.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι τύψεις που βιώνει ο δράστης.....	282
8.7.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης.....	283

8.7.10. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απουσία συναισθημάτων από την πλευρά του δράστη.....	284
8.7.11. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα..	285
8.7.12. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα.....	286
8.7.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα κατωτερότητας» που βιώνει το θύμα.....	287
8.7.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος που βιώνει το θύμα.....	287
8.7.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα.....	288
8.7.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει το θύμα.....	288
8.7.17. Ο σχολικός εκφοβισμός και η αδιαφορία που βιώνει το θύμα.....	289
8.7.18. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει το θύμα.....	289
8.8 Οι απόψεις των μαθητών για τους φιλικούς δεσμούς τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	293
8.8.1. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της ύπαρξης φιλικών δεσμών.....	296
8.8.2. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	296
8.8.3. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού.....	298
8.9. Οι απόψεις των μαθητών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία.....	299
8.9.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη.....	300
8.9.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος.....	300
8.9.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών.....	301
8.9.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων.....	303
8.9.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των κοριτσιών.....	303
8.9.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών.....	304
8.9.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών.....	305
8.9.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων.....	306
8.10. Οι απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	308
8.10.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη.....	308
8.10.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που αντιβαίνει στους «κανόνες» της φιλίας.....	309
8.10.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νοήματος.....	310
8.10.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα.....	311
8.10.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας».....	311
8.10.6. Η απουσία του σχολικού εκφοβισμού ως μέσο βελτίωσης του κόσμου.....	312
8.11. Συμπεράσματα.....	314

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Προσεγγίζοντας εναλλακτικά το σχολικό εκφοβισμό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Αναλυτική καταγραφή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων

9.1. Εισαγωγή.....	321
9.2. Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	322
9.2.1. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 1: η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος.....	322
9.2.2. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 2: η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος.....	331
9.2.3. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 3: τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός.....	341
9.2.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 4: τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός.....	347
9.2.5. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 5: Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας.....	357
9.2.6. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 6: Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας.....	363
9.2.7. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 7: Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης.....	372
9.2.8. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 8: Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης.....	380
9.3. Επίλογος - Κριτικός Αναστοχασμός.....	388

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Οι απόψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

10.1. Εισαγωγή.....	391
10.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις μορφές εκδήλωσης και τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού.....	391
10.2.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία.....	391
10.2.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία.....	395
10.2.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία.....	397
10.2.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση.....	398
10.2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως οπτική βία.....	400
10.2.6. Ο σχολικός εκφοβισμός που συνεπάγεται την καταστροφή αντικειμένων.....	401
10.2.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός.....	402
10.2.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα.....	402
10.2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως άσχημη και άνευ νοήματος πράξη.....	403
10.2.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη απώλειας φίλων.....	404
10.2.11. Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη.....	404
10.2.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πρόθεση πρόκλησης «βλάβης».....	405
10.3. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού...407	407
10.3.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας.....	407
10.3.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος....	408
10.3.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο προσωπικής ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας.....	409
10.3.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας.....	410
10.3.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκδίκησης.....	411
10.3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα «διασκέδασης».....	412
10.3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας.....	412
10.3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκτόνωσης του θυμού.....	413
10.3.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα των ηλεκτρονικών μέσων.....	413
10.3.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης.....	414
10.3.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο ευαισθητοποίησης.....	415
10.3.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό» φαινόμενο.....	415
10.3.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα ως επίπτωση του φαινομένου.....	416
10.3.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θάνατος ως επίπτωση του φαινομένου.....	416
10.3.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο ως επίπτωση του φαινομένου.....	417
10.3.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος ως επίπτωση του φαινομένου.....	417
10.4. Η δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και η ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών.....	420
10.4.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και η άμεση αναγνώρισή του από τα παιδιά.....	421
10.4.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η έμμεση αναγνώρισή του, μετά από σχετική παρότρυνση.....	422
10.4.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισή του.....	423
10.4.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία.....	424
10.4.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία.....	426
10.4.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεσα βιωμένη εμπειρία.....	426
10.4.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία.....	427
10.5. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του μάρτυρα.....	429
10.5.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με πρόσωπα του «εκπαιδευτικού προσωπικού».....	430

10.5.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του θύματος.....	432
10.5.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του δράστη.....	433
10.5.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών.....	434
10.5.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών με το δράστη.....	436
10.5.6. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τους φίλους.....	436
10.5.7. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος.....	437
10.5.8. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της συμπαράστασης και της παρηγοριάς.....	438
10.5.9. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με τον μάρτυρα.....	439
10.5.10. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη.....	440
10.5.11. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη σχετικά με την «αλλαγή των ρόλων».....	441
10.5.12. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη σχετικά με την ισότητα και τη διαφορετικότητα.....	443
10.5.13. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου.....	443
10.5.14. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για το άδικο, λάθος και άνευ νοήματος φαινόμενο.....	444
10.5.15. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενημέρωση και τη συζήτηση με πρόσωπα εμπιστοσύνης.....	445
10.5.16. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος.....	446
10.5.17. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βία;.....	446
10.5.18. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την άμεση παρέμβαση του μάρτυρα.....	447
10.5.19. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.....	448
10.5.20. Η «αδυναμία» αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού.....	448
10.6. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του θύματος.....	453
10.6.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό.....	453
10.6.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον.....	454
10.6.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη.....	455
10.6.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη για «την αλλαγή των ρόλων».....	455
10.6.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία.....	456
10.6.6. Η «αδυναμία» αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	456
10.7. Οι απόψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό και τα συναισθήματα που συνεπάγεται.....	458
10.7.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας.....	459
10.7.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο μάρτυρας.....	460
10.7.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «δυσαρέσκεια» που βιώνει ο δράστης.....	460
10.7.4. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης... ..	461

10.7.5. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης	462
10.7.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης.....	463
10.7.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει ο δράστης.....	463
10.7.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης	464
10.7.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης	464
10.7.10. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα	465
10.7.11. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα.....	467
10.7.12. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο φόβος που βιώνει το θύμα.....	467
10.7.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα ...	468
10.7.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα	469
10.7.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει το θύμα	470
10.7.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο που βιώνει το θύμα ..	470
10.7.17. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα	471
10.8. Οι απόψεις των μαθητών για τους φιλικούς δεσμούς τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	474
10.8.1. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των φιλικών σχέσεων.....	476
10.8.2. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού.....	477
10.8.3. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	478
10.8.4. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της «αναταραχής» των μαθητών	479
10.8.5. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των «αστείων» που εκδηλώνονται στη τάξη.....	480
10.9. Οι απόψεις των μαθητών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία.....	481
10.9.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη.....	482
10.9.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος.....	483
10.9.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών	483
10.9.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων.....	485
10.9.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών.....	486
10.9.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών.....	487
10.9.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων.....	488
10.10. Οι απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού	490
10.10.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη	490
10.10.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα για το θύμα	491
10.10.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νοήματος.....	492
10.10.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας»	493
10.10.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα	493
10.10.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «αφύσικη» πράξη	494
10.10.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη βίας.....	494
10.10.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη χωρίς αιτία.....	495
10.11. Συμπεράσματα.....	497
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων	
11.1. Εισαγωγή.....	503
11.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	504
11.2.1. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο ευχαρίστησης και ταυτόχρονα μάθησης.....	504
11.2.2. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα οι δραματοποιήσεις, ως μέσο ευχαρίστησης	505
11.2.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα τα δραματικά παιχνίδια, ως μέσο ευχαρίστησης.....	506

11.2.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και το γέλιο των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας.....	507
11.2.5. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η φασαρία των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας.....	508
11.2.6. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας.....	509
11.2.7. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η πλήρης «αποδοχή» τους από τα παιδιά.....	510
11.2.8. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η διανομή των ρόλων ως ανασταλτικός παράγοντας.....	511
11.2.9. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και οι εντάσεις μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας.....	512
11.2.10. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών.....	513
11.2.11. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η «σωματική βία» ως ανασταλτικός παράγοντας.....	513
11.2.12. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και ο περιορισμένος χρόνος ως ανασταλτικός παράγοντας.....	514
11.2.13. Οι συνεντεύξεις ως μέσο ευχαρίστησης για τα παιδιά.....	514
11.3. Οι απόψεις των μαθητών για το θέατρο και τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού.....	517
11.3.1. Το θέατρο ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού.....	518
11.3.2. Η ζωγραφική και τα εικαστικά ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού.....	519
11.3.3. Η μουσική ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού.....	519
11.4. Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συμβολή τους στην καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού.....	521
11.4.1. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της σημαντικότητας και της επικινδυνότητας του σχολικού εκφοβισμού.....	521
11.4.2. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο βίωσης των ρόλων του σχολικού εκφοβισμού και επίλυσης των σχετικών αποριών.....	522
11.4.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.....	523
11.4.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο εμπλουτισμού των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	523
11.4.5. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της ευκολίας με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός.....	524
11.4.6. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύναμης των μαρτύρων.....	524
11.4.7. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύσκολης αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	525
11.4.8. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η απουσία οποιασδήποτε αλλαγής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.....	526
11.5. Συμπεράσματα.....	528

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Σύνοψη Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

12.1. Εισαγωγή.....	531
12.2. Σύνοψη Αποτελεσμάτων.....	531
12.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.....	531
12.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν τον σχολικό εκφοβισμό.....	533
12.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού και την ύπαρξη προγενέστερων σχετικών εμπειριών.....	536

12.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα.....	537
12.2.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του θύματος.....	541
12.2.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	543
12.2.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα, τους παράγοντες που το επηρεάζουν και τους φιλικούς δεσμούς μεταξύ τους..	545
12.2.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία	547
12.2.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	548
12.2.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε.....	549
12.3. Συμπεράσματα.....	550
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Περισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	555
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	561
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	563
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	569
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	571
Ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων εθνογραφικής παρατήρησης	571
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	577
Ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων του ερευνητή.....	577
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	581
Ενδεικτικά παραδείγματα ημιδομημένων κλινικών συνεντεύξεων με τα παιδιά.....	581
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	601
Ενδεικτικά παραδείγματα ανάλυσης ιχνογραφικών έργων	601
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	605
Ενδεικτικό παράδειγμα έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων.....	605

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο βίας, που αν και ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένο στο εξωτερικό, στην Ελλάδα έχουν παρατηρηθεί έντονα κρούσματα τα τελευταία μόνο χρόνια, με αποκορύφωμα κάποια περιστατικά που οδήγησαν ακόμα και στο θάνατο των θυμάτων. Είναι λοιπόν αντιληπτό το πόσο επικίνδυνο και σοβαρό μπορεί να είναι το φαινόμενο αυτό. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί εκπαιδευτικοί φορείς, τείνουν να μην αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισής του. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις προς την καταστολή του φαινομένου, γεγονός που οδηγεί στην επιδείνωσή του.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθεια εφαρμογής ενός εναλλακτικού ψυχοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων με στόχο να διερευνηθούν μέσα από την κατάλληλη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων οι δυνατότητες ευαισθητοποίησης, πρόληψης και μείωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Βασικό μας ερευνητικό ερώτημα είναι αν η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος λειτουργεί ενισχυτικά στην αναγνώριση, κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού.

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη Πέμπτης Δημοτικού σε σχολείο της Κρήτης που αποτελείτο από 12 μαθητές (6 αγόρια και 6 κορίτσια). Πρόκειται για μια έρευνα που βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας-δράσης με τη χρήση εθνογραφικής παρατήρησης, συνεντεύξεων, βιντεογραφημένων συναντήσεων και ιχνογραφικών έργων. Για την πραγματοποίηση της έρευνας υπήρξε (1) η φάση της παρατήρησης για να εισαχθούμε καλύτερα στο κλίμα της σχολικής τάξης, (2) η φάση όπου έγιναν συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα με τα παιδιά που αποσκοπούσαν να δούμε τη γνώση και τα στερεότυπα των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό, (3) η φάση εφαρμογής του εναλλακτικού ψυχοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων (σύνολο 8 συναντήσεις με τα παιδιά διάρκειας μίας ώρας) και (4) η φάση όπου έγιναν πάλι ισοδύναμες συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα με τα παιδιά που αποσκοπούσαν να δούμε αν η παρέμβασή μας βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν το σχολικό εκφοβισμό και να μειώσουν τα στερεότυπά τους.

Από την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν λειτούργησαν ενισχυτικά στην αναγνώριση, κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά φαίνεται να αποκόμισαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (μορφές εκδήλωσης, στρατηγικές αντιμετώπισης, αίτια, συνέπειες, χαρακτηριστικά για το φύλο και την ηλικία, συναισθήματα, ηθικές διαστάσεις κ.α.). Παράλληλα, οι μαθητές, μέσα από την καθημερινή «τριβή» και επαφή με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ευαισθητοποιήθηκαν και κινητοποιήθηκαν περισσότερο. Επίσης, οι δραματικές δραστηριότητες και οι δραματοποιήσεις που συμπεριλάβαμε, παρότρυναν τα παιδιά να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, γεγονός που φυσικά ενίσχυσε τους φιλικούς τους δεσμούς.

Τα αποτελέσματα αυτά, αν και είναι ενθαρρυντικά, δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν και χρειάζεται περαιτέρω μελέτη των δυνατοτήτων έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματικές δραστηριότητες, Ιχνογράφημα, Κλίμα σχολικής τάξης, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, Πρόληψη, Συνέντευξη, Στερεότυπα μαθητών, Σχολική τάξη, Σχολικός εκφοβισμός, Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

ABSTRACT OF THE MASTER THESIS

Bullying and the Detection and Prevention Possibilities in the Context of the Classroom: An Alternative Psychopedagogical Approach through the Use of Dramatic Activities

Bullying is an act of violence, which even though was particularly widespread abroad; intense incidents have been noted in Greece only the past few years, which in some cases resulted the death of the victims. Therefore, it can be understood how dangerous and severe this act might be. However, several educational institutions tend not to recognize the necessity of dealing with this act. In several cases the education community does not have the necessary knowledge to suppress this act, fact which leads to its deterioration.

The main purpose of this study is to attempt the implementation of an alternative counseling intervention program through the use of dramatic activities, aiming the investigation -through proper collection, analysis and interpretation of research data- the capability of awareness, prevention and reduction of school bullying in Greek schools. The basic research question is whether the implementation of such a program enhances the recognition, understanding and dealing with this phenomenon.

The survey was carried out in a fifth grade classroom in a school in Crete, which consisted of 12 students (6 boys and 6 girls). This is a survey based on qualitative methodology of research-action using ethnographic observation, interviews, videotaped meetings and drawing tasks. In order to carry out the research, took place: (1) the phase of observation with the intention to be introduced better in the classroom climate, (2) the interviews and drawing tasks phase with children aiming to see the knowledge and stereotypes of children for bullying, (3) the implementation phase of the alternative counseling intervention program through the use of dramatic activities (meetings lasting one-hour each, with the children) and (4) the phase where were equivalent interviews and drawing work with children took place, aimed to see if the intervention helped children understand school bullying and reduce the stereotypes.

The analysis of the research data implemented that the psycho-pedagogical interventions functioned reinforcing to recognize, understand and deal with the phenomenon of bullying. Specifically, the children seem to gain a more complete picture of the phenomenon (demonstration forms, management strategies, causes, consequences, gender and age characteristics, feelings, moral dimensions, etc.). At the same time students, through the daily contact the phenomenon of school bullying, sensitized and mobilized more. Also, dramatic activities and dramatizations which included, urged children to cooperate and communicate with each other, which strengthened the friendly ties.

These results, although encouraging, could not be generalized. It's required further research of prevention and intervention capabilities of the phenomenon of bullying in schools.

Key words: Bullying, Classroom, Classroom climate, Dramatic activities, Drawing, Interview, Prevention, Psychopedagogical intervention, Pupils' stereotypes, Qualitative research methods.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Τον ανάγκασαν να βάλει φωτιά σε κάδο σκουπιδιών και μετά τον πίεζαν να μπει μέσα... Τον φοβέριζαν για να μην πει τίποτα. Κάθε μέρα του την είχαν στημένη έξω από το σχολείο» (μαρτυρία καθηγητή)

Η παραπάνω μαρτυρία θεωρούμε ότι περιγράφει ένα ακραίο μεν αλλά συνάμα και πραγματικό περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Με αυτή τη «σκληρή» πλευρά του σχολείου, που αφορά μερικούς μαθητές αποφασίσαμε να ασχοληθούμε, ακριβώς γιατί όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να νιώθουν λαχτάρα και ανυπομονησία ξυπνώντας κάθε πρωί. Αντίθετα, αρκετά παιδιά σήμερα, αντί να νιώθουν χαρά «δεν έχουν δύναμη να σηκωθούν από το κρεβάτι τους», επειδή δεν μπορούν να ξέρουν τι θα υποστούν στο σχολείο από τους συμμαθητές τους και ποιούς τρόπους θα σκαρφιστούν πάλι οι «μάγκες» για να τους μειώσουν, να τους γελοιοποιήσουν, να τους εξευτελίσουν.

Η παρακολούθηση ενός ανάλογου περιστατικού εκφοβισμού δεν μπορεί να μην σου δημιουργήσει την ανάγκη να δράσεις και να προσπαθήσεις να κάνεις κάτι για αυτά τα παιδιά που φτάνουν στο σημείο να υποφέρουν, ώστε οι συμμαθητές τους να «σπάνε πλάκα» με αυτό που συμβαίνει. Αυτά τα βιώματα, οι αναμνήσεις και οι εικόνες μπορούν να ακολουθούν το κάθε παιδί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του. Δεν μπορούμε λοιπόν να φανταστούμε πώς μπορεί να επιτρέψει κανείς, είτε ηθελημένα είτε άθελά του, αντίστοιχες συμπεριφορές που πληγώνουν και στιγματίζουν για αρκετό χρονικό διάστημα τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά-δράστες δεν θεωρούμε ότι απέχουν πολύ από τα παιδιά-θύματα. Σύμφωνα με το Rousseau, ένα παιδί είναι «tabula rasa» δηλαδή είναι άγραφο χαρτί, το οποίο με το που έρχεται στη ζωή στελεχώνεται με ιδανικά και συμπεριφορές που πηγάζουν από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους». Επομένως και ο δράστης του εκφοβισμού, δεν γεννήθηκε δράστης, αλλά μετατράπηκε στην πορεία της ζωής του. Όμως για να μην παρεξηγηθούμε πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν φταίνε οι γονείς για όλα τα «δεινά» των παιδιών τους. Απλά θεωρούμε ότι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, διότι στις περισσότερες περιπτώσεις λειτουργούν ως πρότυπα.

Στην παρούσα εργασία λοιπόν, ασχολούμαστε με το σχολικό εκφοβισμό, που συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο και ειδικά τα τελευταία χρόνια έχει διαδοθεί ιδιαίτερα σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου. Εμείς από την πλευρά μας, παρατηρώντας και ακούγοντας για το εν λόγω φαινόμενο, αισθανθήκαμε την ανάγκη να δράσουμε με κάποιο τρόπο ώστε να το αντιμετωπίσουμε. Αυτό ήταν το βασικό μας κίνητρο. Το αν τελικά το καταφέραμε είναι κάτι που «θα το δείξει η ιστορία».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που συνεπάγεται την επιθετικότητα, σε διάφορες μορφές (π.χ. λεκτικά, σωματικά, κοινωνικά). Ειδικά τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά σύνηθες στην Ελληνική σχολική κοινότητα. Από την πλευρά μας διατηρούμε κάποιες επιφυλάξεις για το αν τελικά όλα αυτά τα περιστατικά, που κατά καιρούς γνωστοποιούνται από ΜΜΕ και εκπαιδευτικούς, συνιστούν όντως σχολικό εκφοβισμό, διότι υπάρχει αρκετή σύγχυση σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Εμείς, στην παρούσα εργασία προτείνουμε ένα πρόγραμμα πρόληψης και καταστολής του σχολικού εκφοβισμού, που βασίζεται στην εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, βασισμένων στο δράμα που φυσικά είναι προσδιορισμένο στις ανάγκες της Ελληνικής πραγματικότητας και του Ελληνικού σχολείου, όπως είναι αυτή τη στιγμή δομημένο.

Η εργασία που ακολουθεί λοιπόν, χωρίζεται σε 3 βασικά μέρη: το θεωρητικό μέρος, που αποτελείται από 3 κεφάλαια, το επιστημολογικό-μεθοδολογικό μέρος, που απαρτίζεται από 2 κεφάλαια και το μέρος με τα αποτελέσματα της έρευνας που περιγράφονται σε 8 κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους ασχολούμαστε με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προσπαθούμε να ορίσουμε τις βασικές διαστάσεις του φαινομένου. Ειδικότερα, αποσαφηνίζουμε τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές εκδήλωσής του, τα αίτια και τις συνέπειές του, τα βασικά χαρακτηριστικά των δραστών, των θυμάτων και των μαρτύρων και τις υπάρχουσες τάσεις σχετικά με το φύλο και την ηλικία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε να «συνδυάσουμε» το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με το δράμα και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό δράμα ενώ παράλληλα παραθέτουμε και αντίστοιχα προγενέστερα ερευνητικά εγχειρήματα και προγράμματα που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με την «ερμηνεία» του σχολικού εκφοβισμού, παραθέτοντας διάφορες ψυχολογικές θεωρίες που κατά τη γνώμη μας «πλαισιώνουν» το υπό μελέτη φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, μελετούμε το σχολικό εκφοβισμό, στα πλαίσια των ατομικών διαφοροποιήσεων, του «μικροσυστήματος» (οικογένεια και ομάδα συνομηλίκων) και του «μακροσυστήματος» (σχολείο και κοινωνία).

Στο τέταρτο κεφάλαιο, που εντάσσεται στο επιστημολογικό-μεθοδολογικό μέρος της εργασίας, επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε τις ποιοτικές μεθόδους που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στα οφέλη των ποιοτικών μεθόδων γενικά, εστιάζοντας την προσοχή στην έρευνα δράσης, διότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα συνιστά μια από τις διάφορες «μορφές» της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παραθέτουμε εκτενώς τον ερευνητικό σχεδιασμό του παρόντος εγχειρήματος. Ουσιαστικά, παρουσιάζουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, το δείγμα, το χώρο και το χρόνο της έρευνας καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήσαμε αναλυτικά, ενώ ταυτόχρονα τονίζουμε και κάποια βασικά ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα της έρευνας, στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τις απόψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα της τάξης τους, που συλλέξαμε στη 2η φάση των συνεντεύξεών μας. Όπως επισημάναμε πολλές φορές κατά τη συγγραφή της εργασίας, το σχολικό κλίμα είναι ένα παράγοντας που

επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και στις περισσότερες έρευνες, δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύουμε τις πεποιθήσεις των παιδιών για το άγχος που βιώνουν, δεδομένα που επίσης συλλέξαμε στη 2η φάση των συνεντεύξεών μας. Οι απόψεις των μαθητών, τόσο για το άγχος που βιώνουν όσο και για το σχολικό κλίμα, συλλέχθηκαν μόνο στις συνεντεύξεις της 2η φάσης, διότι θεωρήσαμε ότι συνιστούν δύο παράγοντες που δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στα πλαίσια του ίδιου σχολικού έτους.

Στο όγδοο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτές εκφράστηκαν πριν την πραγματοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων. Ειδικότερα, μελετήσαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις μορφές εκδήλωσης, τα αίτια, τις στρατηγικές αντιμετώπισης από την προοπτική του μάρτυρα και από την προοπτική του θύματος, τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο, την υπαιτιότητα, τις τάσεις στο φύλο και την ηλικία αλλά και τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού.

Συνεχίζοντας, στο ένατο κεφάλαιο καταγράψαμε και παραθέσαμε αναλυτικά όλη τη δομή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, καθώς και τις αντιδράσεις των παιδιών σε όλες τις συναντήσεις μας. Ουσιαστικά, περιγράψαμε όλη τη διαδικασία των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και πώς τα παιδιά τις βίωσαν.

Στο δέκατο κεφάλαιο περιλήφθηκαν οι απόψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό, μετά την πραγματοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Και σε αυτό το κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με τις αντιλήψεις των παιδιών για τις μορφές εκδήλωσης, τα αίτια, τις στρατηγικές αντιμετώπισης από την προοπτική του μάρτυρα και από την προοπτική του θύματος, τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο, την υπαιτιότητα, τις τάσεις στο φύλο και την ηλικία αλλά και τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τις απόψεις των παιδιών για τις συναντήσεις μας, όπως αυτές εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις της 4η φάσης. Ουσιαστικά, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, τα παιδιά αναφέρθηκαν στην εικόνα που διαμόρφωσαν σχετικά με τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε.

Τέλος, στο δωδέκατο κεφάλαιο παραθέσαμε όλα τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τις απόψεις τους για το άγχος που βιώνουν, για το σχολικό κλίμα της τάξης και για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε.

Στο δέκατο-τρίτο κεφάλαιο, αναφέραμε συνοπτικά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καθώς και προτάσεις για σχετικές μελλοντικές έρευνες. Επίσης, επισημάνσαμε κάποια ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας σχετικά με το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

Κλείνοντας, περιλάβαμε έναν επίλογο, με προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα που βιώσαμε κατά την πορεία της παρούσας έρευνας. Αμέσως μετά ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία και παραρτήματα που περιλαμβάνουν δύο ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων εθνογραφικής παρατήρησης και δύο ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων του ερευνητή, που καταγράψαμε στην 1η φάση της έρευνας, δύο ενδεικτικά παραδείγματα ημιδομημένων κλινικών συνεντεύξεων της 2ης και της 4ης φάσης, δύο ενδεικτικά παραδείγματα ανάλυσης ιχνογραφικών έργων και ένα δείγμα έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου στη συγγραφή αυτής της εργασίας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, τον κ. Μάριο Πουρκό, που η βοήθεια και παρουσία του και η εμπυχωτική του γενικά συμβολή έδρασε ενισχυτικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τόσο ως καθηγητής όσο και ως άνθρωπος με στήριξε ιδιαίτερα και ήταν πάντα παρόν σε οποιοδήποτε πρόβλημα και αν αντιμετώπισα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το διευθυντή του σχολείου, την εκπαιδευτικό της τάξης και φυσικά όλα τα παιδιά και τους γονείς τους, που ανταποκρίθηκαν άμεσα, επικυρώνοντας τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα από όλα τους γονείς μου και τους φίλους μου που με «ανέχτηκαν» και με υποστήριζαν σε όλη την πορεία, δίνοντάς μου δύναμη, καθώς και δύο πρόσωπα που ήταν και συνεχίζουν να είναι για μένα «κινητήριες δυνάμεις». Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς.

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, που αποτελεί την μια από τις δύο βασικές συνιστώσες της παρούσας εργασίας. Ο σχολικός εκφοβισμός, τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να απασχολεί την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, με τα ακραία και αρκετά διαδεδομένα πια φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στα σχολεία. Εμείς θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, να εντοπίσουμε και να καταγράψουμε αναλυτικά τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, να επισημάνουμε τις αιτίες που προκαλούν αυτό το φαινόμενο και να τονίσουμε ταυτόχρονα τις πολύ σημαντικές και επικίνδυνες επιπτώσεις του στη ζωή, παιδιών και ενηλίκων. Παράλληλα, θα αναλύσουμε τους ρόλους όλων των «συμμετεχόντων», δηλαδή των δραστών, των θυμάτων και των μαρτύρων, επισημαίνοντας τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

1.2. Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης δεν αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, αλλά η εμφάνισή του τοποθετείται πολλά χρόνια πριν. Παρ' όλα αυτά, ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» και η διερεύνηση του φαινομένου αυτού απασχόλησε τους ειδικούς για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 70 και συγκεκριμένα τον Olweus (1978) στο «Aggression in the schools: Bullies and whipping boys». Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με το τί είναι ακριβώς ο σχολικός εκφοβισμός και τι συνεπάγεται. Εμείς στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε τους πιο αντιπροσωπευτικούς και ολοκληρωμένους κατά τη γνώμη μας ορισμούς, ώστε να σχηματίσουμε μια σφαιρική άποψη για το φαινόμενο αυτό. Θεωρούμε την αποσαφήνιση του όρου ιδιαίτερα σημαντική, διότι σε πολλές περιπτώσεις συναντάμε ένα είδος σύγχυσης από την πλευρά των ενηλίκων (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι) σχετικά με τον χαρακτηρισμό ενός περιστατικού ως εκφοβιστικό ή επιθετικό. Ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει σε πολλά σημεία από την επιθετική ή αρνητικά ενδοσχολική συμπεριφορά.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω ο Olweus (1996) ένας από τους πρωτοπόρους επιστήμονες που ασχολήθηκε με τον σχολικό εκφοβισμό αναφέρει ότι «ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού όταν εκτίθεται επανειλημμένα για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μια ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ταλαιπωρήσει κάποιον άλλο» (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012). Σύμφωνα με τον Olweus το φαινόμενο του εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα τρία κριτήρια: (α) είναι μια επιθετική συμπεριφορά, (β) η οποία πραγματοποιείται κατ' επανάληψη στη διάρκεια του χρόνου (γ) μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας (Olweus, 1993).

Μια νέα διάσταση δίνεται από τους Olweus και Solberg (1998), που υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται όταν ένα ή περισσότερα άτομα

για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα λένε ή κάνουν επώδυνα και δυσάρεστα πράγματα σε κάποιον που δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus & Solberg, 1998). Ο παραπάνω ορισμός αναφέρει ξεκάθαρα και τονίζει ότι η αδυναμία αντιμετώπισης από την πλευρά του θύματος οδηγεί αναπόφευκτα σε εκφοβιστικό περιστατικό. Ανάλογος με τον παραπάνω είναι και ο ορισμός του Ronald (1989) ο οποίος δίνει έμφαση στην χρονική διάρκεια του φαινομένου καθώς και στην σωματική ή ψυχολογική βία που ασκείται από τους δράστες.

Ο Farrington με την σειρά του υποστηρίζει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι: (1) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, (2) πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, (3) περιλαμβάνει ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, (4) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο (Farrington, 1993). Μάλιστα σύμφωνα με τον ίδιο, οι περιπτώσεις όπου ένα ή περισσότερα παιδιά ανάλογης ή ίσης δύναμης ή εξουσίας επιτίθενται το ένα στο άλλο και θυματοποιούνται αμοιβαία δεν αποτελούν περιστατικά εκφοβισμού (Farrington & Ttofi, 2007). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό προκειμένου να αναγνωρίσουμε ένα περιστατικό εκφοβισμού είναι *η ύπαρξη άνισης δύναμης και εξουσίας, μεταξύ του δράστη και του θύματος*.

Σύμφωνος με τον παραπάνω ορισμό φαίνεται να είναι και ο Rigby (2008) ο οποίος ορίζει τον εκφοβισμό ως «την συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις» (Rigby, 2008b) δίνοντας και αυτός με την σειρά του ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη άνισης εξουσίας. Ο όρος *άνιση εξουσία ή δύναμη* αφορά τον δράστη ή τους δράστες και την πιθανή υπεροχή σε (α) σωματική διάπλαση και μέγεθος, (β) κοινωνική τάξη, (γ) στο πλήθος της ομάδας των δραστών, (δ) στην λεκτική έκφραση, (ε) στην μαθησιακή επιδεξιότητα και πρόοδο και τέλος στ) στο ευρύτερο κύρος. Ειδικότερα ο Rigby υποστηρίζει ότι για να χαρακτηριστεί ένα περιστατικό ως εκφοβισμός, πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (1) επιθυμία του δράστη να βλάψει, (2) επιζήμια δράση-αποτέλεσμα για τον στόχο, (3) ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας, (4) τυπική επανάληψη, (5) άδικη χρήση της εξουσίας ή της δύναμης, (6) φανερή απόλαυση από την πλευρά του δράστη και τέλος (7) μια αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του στόχου (Rigby, 2003)

Μια βασική παράμετρος του ορισμού του Rigby είναι ότι τονίζει ότι ο εκφοβισμός είναι μια μορφή καταπίεσης από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο, *χωρίς καμία αιτιολογία*. Αυτό μας οδηγεί και σε ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, που είναι *η πρόθεση του δράστη να βλάψει τον στόχο*. Με πιο απλά λόγια, ο δράστης απολαμβάνει να πληγώνει και να τραυματίζει τον στόχο του και από αυτό αντλεί δύναμη ώστε να συνεχίζει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Αν ο δράστης δεν έχει σκοπό να πληγώσει το θύμα του τότε δεν μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό.

Οι Tattum και Tattum (1992) προτείνουν με την σειρά τους τον παρακάτω ορισμό: «ο εκφοβισμός είναι η εκούσια και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του δημιουργήσουν αισθήματα άγχους και στρες. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει, χαρακτηρίζεται ως δράστης του εκφοβισμού «bully», δηλαδή θύτης» (Tattum & Tattum, 1992).

Σύμφωνα με την Akiyakulkan (2013), βασισμένη στους Nansel και συν. (2001), οι βασικές προϋποθέσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- η συμπεριφορά κάποιου, που στοχεύει στο να πληγώσει ή να ενοχλήσει κάποιον άλλο,

- η συμπεριφορά αυτή είναι επαναλαμβανόμενη για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα,
- και τέλος ο θύτης έχει περισσότερη δύναμη και εξουσία στα χέρια του συγκριτικά με το θύμα (βλ. Ariyakulkan, 2013).

Τέλος, ένας ιδιαίτερα ολοκληρωμένος κατά τη γνώμη μας ορισμός του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτός που προτείνει η Alana James (2010) υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν 5 βασικές συνιστώσες που συνδέονται άμεσα με την επιθετική - εκφοβιστική συμπεριφορά:

- *η πρόθεση να προκληθεί βλάβη ή ζημιά:* ο εκφοβισμός είναι σκόπιμος, με πρόθεση να προκαλέσει βλάβη. Για παράδειγμα, τα πειράγματα μεταξύ φίλων με εγκάρδιο τρόπο και όχι με κακή πρόθεση, δεν συνιστά τον σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, το πείραγμα που στοχεύει στην αναστάτωση του στόχου, είναι μια περίπτωση σχολικού εκφοβισμού,
- *το επιβλαβές αποτέλεσμα:* ένα ή και περισσότερα άτομα, πληγώνονται είτε σωματικά, είτε ψυχολογικά είτε και συναισθηματικά,
- *άμεσες ή έμμεσες ενέργειες:* ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να συνεπάγεται είτε την άμεση επιθετικότητα (π.χ. το να χτυπάς κάποιον) είτε την έμμεση επιθετικότητα (π.χ. διάδοση φημών) (James, 2010).

Ωστόσο, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο σχολικός εκφοβισμός έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς:

- *επανάληψη:* ο σχολικός εκφοβισμός προϋποθέτει επαναλαμβανόμενες ενέργειες εκφοβισμού ` ένα μεμονωμένο περιστατικό (π.χ. τσακωμός ή πάλη) δεν θεωρείται εκφοβισμός,
- *άνιση δύναμη ή εξουσία:* ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την κατάχρηση εξουσίας από ένα ή και περισσότερα άτομα, που είναι πιο ισχυρά είτε λόγω της ηλικίας τους, είτε λόγω της σωματικής διάπλασης και δύναμης είτε ακόμα λόγω της ψυχικής ανθεκτικότητας (James, 2010).

Από τα παραπάνω, θεωρούμε ότι γίνεται αντιληπτό ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά διαφέρει από την γενική επιθετική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα η εκφοβιστική συμπεριφορά εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της επιθετικής, με την διαφορά ότι η πρώτη συνεπάγεται αφενός την επανάληψη και αφετέρου την ύπαρξη άνισης δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στον δράστη και τον στόχο. Αντίστοιχα μπορούμε να διαχωρίσουμε τον εκφοβισμό από την βία, αφού η βία συνεπάγεται ίση ή παρόμοια δύναμη ή εξουσία ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα. Τέλος μια βασική διαφορά ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και την βία, είναι ότι το πρώτο αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός ή πολλών ατόμων προς ένα άλλο, με σκοπό την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.3. Ιστορική αναδρομή

Η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός γενικά δεν είναι φαινόμενα που αναδύθηκαν τα τελευταία χρόνια, αλλά η εμφάνισή τους τοποθετείται πολλά χρόνια πριν. Ειδικότερα, σε προγενέστερες εποχές, η επιβολή του πιο δυνατού ήταν ένας τρόπος επιβίωσης και ανάδειξης του πιο ικανού και ισχυρού προσώπου της ομάδας. Αν συμβουλευτούμε την φύση, στο ζωικό βασίλειο επιβιώνει, αναπαράγεται και εξελίσσεται ο πιο δυνατός. Η επιθετική συμπεριφορά λοιπόν και η ανάδειξη του δυνατότερου ήταν ένδειξη υπεροχής. Με την πάροδο του χρόνου όμως, το ανθρώπινο είδος τουλάχιστον, σταμάτησε να επιβάλλεται χρησιμοποιώντας τέτοιου είδους

συμπεριφορές. Παρ' όλα αυτά όμως, η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός συνεχίζουν να υφίστανται χωρίς όμως να είναι ένδειξη υπεροχής στη σύγχρονη εποχή.

Ο εκφοβισμός σήμερα είναι ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς που δεν εκδηλώνεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά πολλές φορές τον συναντούμε και στον εργασιακό χώρο με τον όρο «mobbing». Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη σημαντική έρευνα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό πραγματοποιήθηκε το 1978 στην Σουηδία από τον Dan Olweus με τον τίτλο «Aggression in the schools: Bullies and whipping boys». Ο Olweus ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να μελετήσει, να ορίσει και να ανακαλύψει τρόπους καταστολής του φαινομένου, χρησιμοποιώντας τον όρο «mobbing» για να περιγράψει τον εκφοβισμό. Σήμερα ο όρος που συνήθως χρησιμοποιείται από τους ειδικούς είναι ο όρος «bullying» που εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1987 σε επιστημονικά περιοδικά. Από τότε, πολλές άλλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για το συγκεκριμένο ζήτημα, σε πολλές χώρες όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Νορβηγία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία, την Ιταλία, την Ισπανία, την Ολλανδία, την Ιαπωνία κ.α. (James, 2010).

Ειδικότερα, η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού τοποθετείται χρονικά, όταν η εκπαίδευση έγινε μαζική, αλλά τα κρούσματα του φαινομένου αυξήθηκαν όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να γίνονται πολυπολιτισμικά (Καρόκη, Καρόκη, Κοζάκης, Πάππος & Ράλλη, 2010). Είναι προφανές ότι η διαφορετικότητα, είναι ένα από τα βασικότερα αίτια πρόκλησης ενός εκφοβιστικού περιστατικού. Μετά το 1990, το ενδιαφέρον για τον σχολικό εκφοβισμό αυξήθηκε ιδιαίτερα καθώς οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν εκείνη την χρονική περίοδο είναι πολλές. Η αύξηση αυτή όμως, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διότι εκείνη την περίοδο συγκεκριμένα, τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού δεν είχαν μεταβληθεί σχεδόν καθόλου. Κατά τον Rigby (2008), αυτή η έκρηξη ενδιαφέροντος οφείλεται στην αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Rigby, 2008b) που εκείνη την χρονική περίοδο είχε αρχίσει να αναδύεται και κατ' επέκταση στην δημιουργία σεβασμού ως προς την διαφορετικότητα. Ταυτόχρονα όμως, το ενδιαφέρον αυτό συνδέθηκε με τις πολλές περιπτώσεις αυτοκτονίας που αναφέρθηκαν εκείνη την περίοδο και ήταν άμεσα συνδεδεμένες με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (James, 2010). Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός εκφοβισμός εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα βασικότερα κατά τη γνώμη μας προβλήματα στην σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα, που χρήζει άμεσης μελέτης, πρόληψης και καταστολής διότι έχει ιδιαίτερα επικίνδυνα και επιζήμια αποτελέσματα στην σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη των θυμάτων.

1.4. Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Ένα κομβικό κατά τη γνώμη μας ζήτημα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, είναι οι διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει. Κατά καιρούς έχουν αναγνωριστεί διάφορα είδη και κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού, που θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε παρακάτω ώστε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Olweus, Solberg και Rigby (2008b), ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι *άμεσος* ή *έμμεσος*. Ειδικότερα, ο άμεσος εκφοβισμός εκφράζεται με σωματικές ή/και λεκτικές επιθέσεις προς τον στόχο. Αντίστοιχα, ο έμμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό, την διάδοση φημών, την χειραγώγηση κ.α. Είναι φανερό όμως, ότι ο παραπάνω διαχωρισμός είναι μονοδιάστατος αφού φαίνεται να αγνοεί αρκετές από τις υπόλοιπες μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Rigby (2008b) στην προσπάθειά του να διευρύνει τις κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού, κινήθηκε κατά τη γνώμη μας σε δύο άξονες. Πιο συγκεκριμένα επεσήμανε τον λεκτικό, τον σωματικό και τον εκφοβισμό μέσω χειρονομιών, δίνοντάς τους ανάλογα άμεσες ή έμμεσες διαστάσεις. Ειδικότερα, ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την προσβολή ενός προσώπου, την απόδοση αρνητικών χαρακτηρισμών ή και την χρήση απειλών, ενώ ο έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός συνεπάγεται την διάδοση φημών και/ή τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αντίστοιχα, ο άμεσος σωματικός αποκλεισμός εκφράζεται μέσω επιθέσεων και χτυπημάτων ενώ ο έμμεσος σωματικός αποκλεισμός μέσω της αρπαγής, του κρυψίματος ή της κλοπής προσωπικών αντικειμένων του στόχου. Τέλος, ο άμεσος εκφοβισμός μέσω χειρονομιών συνεπάγεται τις απειλητικές κινήσεις ή ματιές προς τον στόχο, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός μέσω χειρονομιών υποδεικνύεται μέσω της φανερής ένδειξης της αποστροφής από τον θύτη προς το θύμα. Ακόμα, ο Rigby (2008b) αναγνώρισε τον φυλετικό εκφοβισμό που σχετίζεται με πιθανές φυλετικές διαφορές, τον σεξουαλικό εκφοβισμό που συνεπάγεται ένα είδος σεξουαλικής κακοποίησης και τέλος τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, που πραγματοποιείται μέσω διαφόρων ηλεκτρικών συσκευών (π.χ. αποστολή απειλητικών μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσω e-mail).

Σύμφωνα με τον Ong (2003), ο σεξουαλικός εκφοβισμός υποκινείται από την βία ή το μίσος ή ακόμα μπορεί να αποτελεί μέρος μίας τελετής. Επίσης, η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει πολλές ενέργειες της τυπικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς, με τις πρόσθετες δράσεις της επιδειξιμανίας, της ηδονοβλεψίας, της σεξουαλικής πρότασης, παρενόχλησης και κακοποίησης (π.χ. άγγιγμα, σωματική επαφή κ.α.). Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, ο σεξουαλικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε εγκλήματα μίσους. Εκτός όμως από τον σεξουαλικό εκφοβισμό, ο Washington (2001) επεσήμανε επίσης τον φυσικό εκφοβισμό (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα), τον λεκτικό εκφοβισμό (σαρκασμός, κακόβουλα πειράγματα, απειλές, παρατσούκλια) και τον ψυχολογικό εκφοβισμό (διάδοση φημών, χειραγώγηση κοινωνικών σχέσεων, κοινωνικό αποκλεισμό, εκβιασμό) (Ericson, 2001).

Ανάλογη με τα παραπάνω είναι και η κατηγοριοποίηση των μορφών του σχολικού εκφοβισμού που προτείνει το U.S. Department of Health and Human Services, αναγνωρίζοντας τέσσερις βασικούς τύπους (Ariyakulkan, 2013): (α) τον σωματικό εκφοβισμό, (β) τον λεκτικό εκφοβισμό, (γ) τον κοινωνικό/σχισιακό (ψυχολογικό) εκφοβισμό και τέλος (δ) τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Η Alana James (2010), προτείνει με την σειρά της, την δική της κατηγοριοποίηση, χωρίς όμως να διαχωρίζει απόλυτα τις διάφορες μορφές μεταξύ τους. Ειδικότερα αναφέρει:

- τον φυσικό - σωματικό - άμεσο εκφοβισμό: προκαλείται πόνος στο θύμα, άμεσα και απτά
- τον έμμεσο εκφοβισμό: περιλαμβάνει έμμεσες ενέργειες όπως π.χ. κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ή ακόμη και συναισθηματικές βλάβες.
- τον λεκτικό εκφοβισμό: περιλαμβάνει την απόδοση προσβλητικών χαρακτηρισμών, την λεκτική προσβολή ή/και την ταπείνωση
- τον σχεσιακός - κοινωνικός εκφοβισμός: αναφέρεται σε συμπεριφορές που διαταράσσουν τις σχέσεις των θυμάτων με τους συνομηλίκους τους (Crick & Grotpeter, 1995) όπως π.χ. ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση κακόφημων κουτσομπολιών
- τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό: είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο που έχει προσελκύσει την προσοχή την τελευταία δεκαετία και περιλαμβάνει την χρήση ηλεκτρονικών μέσων όπως το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά μηνύματα και τα κινητά τηλέφωνα.

Θεωρείται ιδιαίτερα επικίνδυνο και κακόβουλο, διότι μηνύματα και εικόνες είναι δυνατό να διαρρεύσουν και να εξαπλωθούν ταχύτατα. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, αυτού του είδους ο εκφοβισμός τείνει να εκδηλώνεται κυρίως εκτός σχολείου (Dehue, Bolman & Vollink, 2008· Smith, 2008a· Ybarra & Mitchell, 2004).

Η Alana James, τονίζει ότι δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τελείως τις διάφορες κατηγορίες μεταξύ τους αφού εμπλέκονται άμεσα η μια με την άλλη. Ειδικότερα αναφέρει ότι στον άμεσο εκφοβισμό, εντάσσεται και ο λεκτικός αλλά και ο κοινωνικός εκφοβισμός. Μάλιστα οι δύο τελευταίες μορφές δεν είναι απόλυτα διαχωρισμένες μεταξύ τους. Τέλος αναφέρει ότι μπορεί ο εκφοβισμός να υποκινείται από την φυλή, την θρησκεία, τον πολιτισμό, το φύλο ή και την σεξουαλικότητα. Συγκεκριμένα κάνει λόγο για τον *σεξουαλικό εκφοβισμό* που μπορεί να περιλαμβάνει σεξουαλικές πράξεις ή απαιτήσεις.

Συνοψίζοντας πολλοί ερευνητές και ειδικοί που ασχολούνται με τον σχολικό εκφοβισμό, έχουν καταλήξει σε 8 διαφορετικές μορφές του, που παραθέτουμε παρακάτω (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001· Espelage & Swearer, 2003· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007· Olweus Bullying Prevention Program, 2007a· Sharp & Smith, 1994· Suckling & Temple, 2001):

- **άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός** (physical bullying): ο δράστης χρησιμοποιεί την άμεση και φυσική σωματική βία (π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές κ.α.) ή καταστρέφει (κλοπή, φθορά) προσωπικά αντικείμενα του στόχου
- **λεκτικός εκφοβισμός** (verbal bullying): ο δράστης παρενοχλεί και κοροϊδεύει λεκτικά τον στόχο, προσβάλλοντάς τον ή αποδίδοντας αρνητικούς χαρακτηρισμούς
- **έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός** (indirect - social - relational bullying): αυτή η μορφή συνεπάγεται τον αποκλεισμό, την κοινωνική απομόνωση και την χειραγώγηση. Πλέον μιλάμε για μια ομάδα δραστών που βλάπτουν και καταστρέφουν τις διαπροσωπικές σχέσεις του στόχου με τους συνομηλίκους του π.χ. αγνοώντας τον ή διαδίδοντας αρνητικές φήμες
- **εκβιασμός** (extortion): οι δράστες απειλούν και εκβιάζουν το θύμα (π.χ. ακούσια παράδοση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων)
- **οπτικός εκφοβισμός** (visual bullying): ο δράστης γράφει ένα προσβλητικό ή απειλητικό σημείωμα προς το θύμα
- **ηλεκτρονικός εκφοβισμός** (cyber bullying): περιλαμβάνει την χρήση ηλεκτρονικών μέσων για την προώθηση του εκφοβισμού (βλ. σχετικά παραπάνω)
- **σεξουαλικός εκφοβισμός** (sexual bullying): περιλαμβάνει την σεξουαλική παρενόχληση και την δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας και ντροπής στο θύμα, μέσω διαφόρων σεξουαλικού περιεχομένου σχολίων, σκίτσων και συζητήσεων (βλ. σχετικά παραπάνω)
- **ρατσιστικός εκφοβισμός** (racial bullying): αυτή η μορφή εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά ώστε να στιγματιστεί ο στόχος σχετικά με την φυλή από την οποία κατάγεται. Ακόμα, αφορμή μπορεί να είναι η κοινωνική τάξη και η οικονομική κατάσταση ή άλλες ιδιαιτερότητες του στόχου (π.χ. προφορά).
- **ψυχολογικός εκφοβισμός** (psychological bullying): Το είδος αυτό του εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνει ένα συνδυασμό πολλών άλλων μορφών εκφοβισμού, όπως απειλές, μηνύματα και e-mails, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση, συναισθηματικό εκβιασμό, απειλές για την ασφάλεια κάποιου που έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα.

1.5. Οι «συμμετέχοντες» σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με τα πρόσωπα που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα σε περιστατικά εκφοβισμού. Ειδικότερα θα ασχοληθούμε με *τους θύτες, τα θύματα και τους μάρτυρες* των περιστατικών εκφοβισμού. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, συνοδεύεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τον κάθε ρόλο. Παρακάτω, θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε αυτά τα χαρακτηριστικά καθώς και να τονίσουμε την σημαντικότητα της κάθε κατηγορίας.

1.5.1. Οι θύτες - δράστες

Ο Olweus (1978, 1993), υποστηρίζει πως η συμπεριφορά εκφοβισμού στο σχολείο αποτελεί μέρος των προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία στην πλειοψηφία τους εμπεριέχουν το στοιχείο της επιθετικότητας και του μειωμένου αυτοελέγχου και συνδέονται με την παιδική, εφηβική και ενήλικη παραβατικότητα και εγκληματικότητα (Ανδρέου & Smith, 2002). Ειδικότερα, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, από διάφορους ερευνητές που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που θα μπορούσαν να συνοδεύουν έναν εν δυνάμει θύτη. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν τις γενικότερες τάσεις και είναι πολύ πιθανό κάποιος δράστης να έχει ελάχιστα ή και κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με το Αμερικάνικο Τμήμα Υγείας και Ανθρώπινων Υπηρεσιών (U.S. Department of Health and Human Services) τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους τείνουν να:

- είναι παρορμητικά, οξύθυμα και να έχουν εξουσιαστικές τάσεις και τάσεις κυριαρχίας
- να απογοητεύονται εύκολα
- να έχουν μειωμένα αισθήματα κατανόησης και συμπόνιας προς τους άλλους
- να δυσκολεύονται να συμμορφωθούν με τους κανόνες
- να αντιμετωπίζουν την βία από μια θετική προοπτική
- να είναι σωματικά πιο ισχυρά (αυτό ισχύει κυρίως για τα αγόρια) (Stop bullying now. Children who bully).

Σύμφωνα με τις αναφορές των Dake, Price και Telljohann (2003) οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, συνήθως:

- ✓ υποφέρουν από συμπτώματα κατάθλιψης
- ✓ έχουν βιώσει αυτοκτονικές τάσεις
- ✓ υποφέρουν από ψυχολογικά προβλήματα
- ✓ υποφέρουν από τροφικές διαταραχές
- ✓ κάνουν χρήση ουσιών
- ✓ εμπλέκονται σε τσακωμούς και καβγάδες
- ✓ εμπλέκονται σε ποινικά παραπτώματα (βανδαλισμούς, κλοπές, κατοχή όπλων)
- ✓ εμπλέκονται σε ακαδημαϊκά/ενδοσχολικά παραπτώματα (κλοπές, αδικαιολόγητες απουσίες)
- ✓ έχουν φίλους που είναι επίσης δράστες σχολικού εκφοβισμού
- ✓ έχουν φίλους που είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένοι σωματικά
- ✓ δημιουργούν σχετικά εύκολα φιλικούς δεσμούς

- ✓ ξεκινούν να φλερτάρουν πιο νωρίς από ότι οι συνομήλικοί τους και σε ένα πιο «προχωρημένο» επίπεδο
- ✓ έχουν γονείς που χρησιμοποιούν την τιμωρία σαν μορφή πειθαρχίας
- ✓ έχουν λιγότερο ευέλικτους και υποστηρικτικούς γονείς
- ✓ βιώνουν «σκληρές» καταστάσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον
- ✓ έχουν κακή επικοινωνία με τους γονείς τους
- ✓ βιώνουν την απουσία των ενηλίκων
- ✓ έχουν υποστεί κακοποίηση
- ✓ δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερους σχολικούς δεσμούς
- ✓ έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις
- ✓ δεν προσαρμόζονται εύκολα στο σχολικό περιβάλλον
- ✓ οι γονείς τους είναι αυταρχικοί και απόλυτοι

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Smith (2002) τα αγόρια που καταπιέζουν, κοροϊδεύουν, απειλούν, βασανίζουν και γενικά παρενοχλούν τους συνομηλικούς τους, έχουν συνήθως *μεγάλη σωματική δύναμη* (Pepler, 1993), ενώ αγόρια και κορίτσια αισθάνονται ιδιαίτερη *απέχθεια για το σχολείο* (Rigby & Slee, 1990), είναι ιδιαίτερα *οξύθυμα* και διακατέχονται από *συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας* (Olweus, 1993). Η *μειωμένη αυτοεκτίμηση, ο υψηλός βαθμός εξωπροσωπικού ελέγχου* και η ισχυρή πεποίθησή τους πως η *χρήση χειραγώγησης και δόλιων μέσων* είναι απαραίτητη για την κατάκτηση υλιστικών ή άλλων στόχων παίζει επίσης ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και εξάσκηση του σαδισμού και της σκληρότητας (Andreou, 2000, στο Ανδρέου & Smith, 2002).

Αντίθετα, ο Boyle (2005) υποστηρίζει ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού *δεν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση* και είναι σχετικά δημοφιλείς. Επίσης επισημαίνει την θετική εικόνα που έχουν για την βία, την επιθετικότητα, την χρήση αλκοόλ και γενικά την χρήση εθιστικών ουσιών καθώς και την ύπαρξη «χαλαρού» οικογενειακού περιβάλλοντος (Boyle, 2005). Η Alana James (2010) επίσης αναφέρει ότι δεν είναι σαφές αν οι δράστες έχουν όντως χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά (Olweus, 1999· O' Moore, 2000· Smith, 2004), αλλά είναι πιο πιθανό να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό γονικό έλεγχο και γενικότερη συμμετοχή όπως υποστήριξε και ο Boyle, ή από εκ διαμέτρου αντίθετες οικογένειες που συνεπάγονται σκληρό και πειθαρχημένο περιβάλλον (Carney & Merrell, 2001· Pepler, 2008). Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι σύμφωνα με έρευνες, στο Δημοτικό σχολείο τα παιδιά έχουν την τάση να απορρίπτουν τους θύτες, συγκριτικά με τα θύματα, γεγονός που ανατρέπεται κατά το Γυμνάσιο και το Λύκειο, εφόσον συνηθίζεται οι θύτες να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και αρεστοί στους συνομηλικούς τους (Pellegrini, 1998· Schafer, 2005). Αυτός είναι ένας ακόμη παράγοντας που μας κάνει να αμφισβητούμε το αν τελικά οι δράστες έχουν όντως μειωμένη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους.

Ένα κομβικό κατά τη γνώμη μας σημείο, που συμφωνούν σχεδόν όλα τα ερευνητικά εγχειρήματα μέχρι στιγμής είναι το ότι εντοπίζεται ένα είδος σύνδεσης του σχολικού εκφοβισμού με την ύπαρξη βίας στην ενήλικη ζωή. Ειδικότερα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο Olweus υποστηρίζει ότι η παιδική και εφηβική παραβατικότητα συνδέεται με την ενήλικη εγκληματικότητα, αναφέροντας ότι μαθητές που εκδήλωσαν τάσεις διαταρακτικής και παρενοχλητικής συμπεριφοράς κατά την σχολική ηλικία, ένα ποσοστό 60% καταδικάστηκε τουλάχιστον μια φορά σε φυλάκιση πριν την ηλικία των 24 ετών, σε αντιδιαστολή με ένα 10% που συνελήφθη και καταδικάστηκε χωρίς να έχει ποτέ εκδηλώσει συμπεριφορά παιδικής παρενόχλησης (Ανδρέου & Smith, 2002). Σύμφωνα με αυτή την άποψη φαίνεται να είναι και η Alana James (2010) αφού αναφέρει συγκεκριμένα ότι μερικοί θύτες, στην

ενήλικη ζωή τους, τείνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά στους συνανθρώπους τους, να υιοθετούν σκληρές σωματικές μεθόδους πειθαρχίας με τα παιδιά τους και αυτά με την σειρά τους είναι πιο πιθανό καθώς μεγαλώνουν να εξωτερικεύουν ανάλογες συμπεριφορές εκφοβισμού (Carney & Merrell, 2001· Roberts, 2000· Smokowski & Kopasz, 2005).

Ο Olweus (2009), παραθέτει μια σειρά χαρακτηριστικών, σχετικά με τους δράστες:

- Μπορεί να είναι σωματικά πιο δυνατοί από τους συμμαθητές τους και ιδιαίτερα από τα θύματά τους. Ίσως είναι στην ίδια ηλικία ή λίγο μεγαλύτεροι από τα θύματα. Η σωματική τους διάπλαση τους βοηθά να αποδίδουν στις αθλητικές δραστηριότητες και στους καβγάδες (αυτό ισχύει κυρίως για τα αγόρια).
- Έχουν μεγάλη ανάγκη να κυριαρχούν και να υποτάσσουν άλλους μαθητές, να επιβάλλονται μέσω της δύναμης και της απειλής και γενικά να κάνουν το δικό τους. Μπορεί να καυχούνται για την πραγματική ή τη φανταστική ανωτερότητά τους έναντι των άλλων μαθητών.
- Είναι οξύθυμοι, θυμώνουν εύκολα, είναι παρορμητικοί και έχουν μικρή ανοχή στην ματαίωση. Δυσκολεύονται να συμμορφωθούν στους κανονισμούς και να ανεχθούν αντιπαλότητες και καθυστερήσεις, ενώ ενδέχεται να προσπαθούν να κερδίσουν κλέβοντας.
- Γενικά, είναι αντιδραστικοί, ανυπάκουοι και επιθετικοί προς τους ενήλικους (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και των γονέων) και μπροστά τους ενδέχεται να «πτοούνται» ακόμα και οι ενήλικοι (ανάλογα με την ηλικία και την σωματική διάπλαση του νέου). Είναι ικανοί να «βγάζουν την ουρά τους» έξω από την δύσκολη κατάσταση.
- Θεωρούνται σκληροί και δεν δείχνουν ενσυναίσθηση προς τους μαθητές που θυματοποιούνται.
- Δεν έχουν άγχος ή ανασφάλεια και είναι χαρακτηριστική η σχετικά θετικά άποψη που έχουν για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση μέτρια ή παραπάνω από το μέτριο).
- Εμπλέκονται σε σχετικά νεαρή ηλικία (σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους) σε άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως κλοπές, βανδαλισμοί και μέθη. Σχετίζονται με «κακές παρέες».
- Η δημοτικότητά τους μεταξύ των συμμαθητών τους μπορεί να είναι μέτρια ή κάτω του μετρίου, ωστόσο συνήθως υποστηρίζονται από έναν αριθμό, έστω και μικρό, συνομηλίκων. Στο Γυμνάσιο, οι δράστες είναι συνήθως λιγότερο δημοφιλείς απ' ό,τι στο Δημοτικό (βλ. και παραπάνω).
- Ως προς τις σχολικές επιδόσεις, μπορεί να είναι μέτριοι, καλύτεροι ή χειρότεροι μαθητές στο Δημοτικό, ενώ στο Γυμνάσιο παίρνουν συνήθως (άλλα όχι πάντα) χαμηλούς βαθμούς και αναπτύσσουν αρνητική στάση προς το σχολείο.

Συνοψίζοντας, κατά τον Olweus, οι «τυπικοί» θύτες χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο επιθετικής αντίδρασης σε συνδυασμό (στην περίπτωση των αγοριών) με σωματική δύναμη. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού, χωρίς όμως να ξεκινούν οι ίδιοι το περιστατικό. Ο Olweus ονομάζει αυτούς τους μαθητές, *παθητικούς νταήδες, οπαδούς ή πρωτοπαλίκαρα*. Μια ομάδα παθητικών νταήδων, θα είναι σίγουρα ανάμεικτη και κάποια από τα μέλη της ενδέχεται να είναι ανασφαλής και αγχώδη (Olweus, 1973a, 1978).

Ο Rigby (2008) στην δική του προσπάθεια να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά των δραστών επισημαίνει ότι το να γενικεύουμε συγκεκριμένα στοιχεία για την κάθε κατηγορία (δράστης - στόχος), είναι ιδιαίτερα ορθολογιστικό και πολλές φορές δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Αντίθετα ο ίδιος δίνει μια γενική

εικόνα των δραστών, διαχωρίζοντας κάποια βασικά κατά τη γνώμη του χαρακτηριστικά. Αρχικά λοιπόν προχωρά σε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στα *σωματικά* και τα *ψυχικά* χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, όσον αφορά τα σωματικά, υποστηρίζει ότι τα πιο κοντά και αδύναμα παιδιά είναι πιο ευάλωτα και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά, αποτελούν παράγοντες που ωθούν τα άλλα παιδιά να κάνουν διακρίσεις και να τα εκφοβίσουν έμμεσα (Rigby, 2008). Επίσης, αντίθετα με τον Olweus επισημαίνει ότι σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που υποφέρουν από κάποια σωματική αδυναμία ή κάποιες φυσικές/σωματικές διαφορές (π.χ. στο χρώμα ή στην προφορά) που συνεπάγονται χαρακτηριστικά κάποιας φυλής ή κοινωνικής τάξης, μπορεί να οδηγήσουν στον αποκλεισμό και τον εκφοβισμό των ατόμων αυτών.

Όσον αφορά τα ψυχικά χαρακτηριστικά, ο Rigby (2008) αναφέρει και αναλύει 4 βασικές υποκατηγορίες: α) *τα γενικά στοιχεία της προσωπικότητας του δράστη*, β) *τις γνωστικές διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη*, γ) *τις συναισθηματικές διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη* και τέλος δ) *τις συμπεριφοριστικές διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη*. Αρχικά, όσον αφορά την προσωπικότητα του δράστη, είναι σύνηθες να αποδίδεται σε αυτή, η εκφοβιστική συμπεριφορά ενός προσώπου. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να κατανοηθεί και να αντιμετωπιστεί αν αναλύσουμε την προσωπικότητα του δράστη. Άλλοι πάλι διαφωνούν με την άποψη αυτή (Soutter & McKenzie, 2000), υποστηρίζοντας ότι ο δράστης και το θύμα δεν ανήκουν σε συγκεκριμένες τυπολογίες ανθρώπων και ότι ο εκφοβισμός είναι συνέπεια κάποιου είδους κοινωνικής ηθικής και ήθους και δεν σχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ιδιαίτερα «σκληροί» κατά τον Rigby χαρακτηρισμοί σχετικά με την προσωπικότητα όπως π.χ. «ο δράστης - μπουλντόγκ» ή «ο καρχαριοδράστης» (Field, 1999· Garity & συν., 1997 κ.α.) που δεν βοηθούν κατά την άποψη του στην επίλυση και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Όσον αφορά τις γνωστικές διαστάσεις της προσωπικότητας, υπάρχουν δύο διαφορετικές εικασίες που σχετίζονται με τη μορφή του εκφοβισμού που υιοθετούν οι δράστες. Ορισμένοι πιστεύουν ότι οι δράστες του έμμεσου ή κοινωνικού/σχεσιακού εκφοβισμού είναι κοινωνικά έξυπνοι, έχουν ανεπτυγμένη αντίληψη και επιδεξιότητα, μπορούν να διαβάσουν την σκέψη των άλλων και γενικά παρουσιάζουν ανώτερη «θεωρία του νου», διότι καταφέρουν να χειραγωγούν και να επηρεάζουν τους συνομηλίκους τους. Αντίστοιχα, οι δράστες που εφαρμόζουν τον σωματικό εκφοβισμό, δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και είναι ανασφαλείς. Μάλιστα σύμφωνα με τους Watt, Nemeč και Dawe (2000) οι περισσότεροι δράστες φαίνεται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν ανασφαλείς. Με λίγα λόγια, κατά τον Rigby, όσον αφορά τις γνωστικές διαστάσεις της προσωπικότητας, οι δράστες φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με την μορφή εκφοβισμού που υιοθετούν: οι «λεκτικοί» δράστες είναι γνωστικά «πιο έξυπνοι» από τους μη-δράστες, ενώ οι «σωματικοί» δράστες είναι «πιο κουτοί» (Rigby, 2008).

Όσον αφορά τις συναισθηματικές διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη, οι Slee και Rigby (1993) σε έρευνά τους ανακάλυψαν ότι οι δράστες έχουν την τάση να είναι παρορμητικοί, εχθρικοί, με χαμηλή κοινωνική ευαισθησία και έλλειψη συνεργασίας. Ακόμα βρέθηκε ότι δράστες τείνουν να στερούνται το συναίσθημα της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση, κατά τον Hoffman (1984) αφορά και στο γνωστικό και στο συναισθηματικό πεδίο, και δηλώνει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο έχει επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, και ταυτόχρονα εμμέσως και νοερώς βιώνει και συμμετέχει στη συναισθηματική τους αναστάτωση που προκαλείται από τρίτους (Rigby, 2008).

Ουσιαστικά αδυνατούν να αντιληφθούν την οπτική γωνία του άλλου και παρουσιάζουν έλλειψη συναισθηματικού ενδιαφέροντος. Εντύπωση μάλιστα προκαλεί το γεγονός ότι αν και οι δράστες δείχνουν μειωμένο συναίσθημα για την ψυχική κατάσταση των άλλων, δεν παρουσιάζουν την ίδια έλλειψη συναισθημάτων όταν οι ίδιοι βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση.

Η τελευταία «κατηγορία» που αναφέρει ο Rigby, είναι οι συμπεριφοριστικές διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι οι δράστες είναι πιο επιρρεπείς στη χρήση βίας και βίαιων τρόπων συμπεριφοράς, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να είναι αρκετά δημοφιλείς στους συνομηλίκους τους. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι ξεκάθαρο αν έχουν φίλους, αλλά συνήθως έχουν υποστηρικτές και «παρατρεχάμενους». Κλείνοντας, φαίνεται ότι ο Rigby, δεν θεωρεί σκόπιμο να αποδώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο προφίλ του δράστη, αλλά σκιαγραφεί κάποια γενικά και βασικά κατά τη γνώμη του χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρεί αντιπροσωπευτικά για την προσωπικότητά τους.

1.5.2. Τα θύματα - στόχοι

Τα θύματα, είναι οι «αποδέκτες» του σχολικού εκφοβισμού. Από τότε που άρχισε να μελετάται το φαινόμενο αυτό, οι στόχοι του εκφοβισμού έχουν διερευνηθεί αρκετά και οι ειδικοί που έχουν ασχοληθεί, έχουν προτείνει μια σειρά χαρακτηριστικών που ακολουθούν τους μαθητές αυτούς. Σύμφωνα με τους Dake, Price και Telljohann (2003), οι στόχοι του σχολικού εκφοβισμού έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- υποφέρουν από συμπτώματα κατάθλιψης
- έχουν αυτοκτονικές ιδέες/τάσεις
- υποφέρουν από συναισθήματα μοναξιάς
- έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό
- υποφέρουν από άγχος και ανησυχία
- υποφέρουν από ψυχολογικά προβλήματα
- υποφέρουν από διατροφικές διαταραχές
- είναι λιγότερο δημοφιλή συγκριτικά με άλλα παιδιά
- δυσκολεύονται να δημιουργούν φιλικές σχέσεις
- ξοδεύουν πολύ χρόνο μόνα τους
- έχουν γονείς που τους δίνουν λίγες ευκαιρίες σε ότι αφορά τον έλεγχο των κοινωνικών καταστάσεων (π.χ. αδιάκριτοι, απαιτητικοί)
- έχουν λιγότερο ευέλικτους και υποστηρικτικούς γονείς
- έχουν γονείς που εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές δραστηριότητες
- η σχέση παιδιού - γονέα είναι ιδιαίτερα στενή
- βιώνουν «σκληρές» καταστάσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον
- έχουν υποστεί κακοποίηση
- βιώνουν σωματικά προβλήματα υγείας (π.χ. προβλήματα ύπνου, πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά, κόπωση, εξάντληση κ.α.)
- δεν φαίνεται να έχουν ισχυρούς σχολικούς δεσμούς (δεν αντιλαμβάνονται την σοβαρότητα του σχολείου, δεν τους αρέσει το σχολείο, δεν θέλουν να είναι καλοί μαθητές)
- δεν προσαρμόζονται εύκολα στο σχολικό περιβάλλον (δυσκολεύονται να ακολουθούν τους κανόνες και να κάνουν τις σχολικές εργασίες)

- παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά απουσιών

Ο Olweus (2009), στην προσπάθειά του να περιγράψει λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των στόχων του εκφοβισμού, ανέφερε δύο διαφορετικές κατηγορίες θυμάτων, *τα παθητικά - υποτακτικά και τα προκλητικά θύματα*. Ειδικότερα, όσον αφορά τα παθητικά - υποτακτικά θύματα, σύμφωνα με τον Olweus (2009) έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ενδέχεται να είναι σωματικά πιο αδύναμοι από τους συνομηλίκους τους (αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια).
- ενδέχεται να έχουν «σωματικό άγχος»: φοβούνται μήπως χτυπήσουν, σωματικά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αθλητικές δραστηριότητες ή στους καβγάδες. Έχουν φτωχό σωματικό συντονισμό (αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια).
- είναι προσεκτικοί, ευαίσθητοι, ήσυχοι, αποτραβηγμένοι, παθητικοί, υποτακτικοί και ντροπαλοί. Βάζουν συνήθως εύκολα τα κλάματα.
- είναι αγχώδεις, ανασφαλείς, δυστυχημένοι και στενοχωρημένοι και έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους (χαμηλή αυτοεκτίμηση). Κατά κάποιον τρόπο, «στέλνουν σήμα» στους άλλους ότι δεν αξίζουν τίποτα, ότι είναι ανεπαρκή άτομα και αν κάποιος τους επιτεθεί ή τους προσβάλει εκείνη δεν θα ανταποδώσουν. Είναι οι «εύκολοι στόχοι».
- δυσκολεύονται να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους, σωματικά, λεκτικά αλλά και με άλλους τρόπους. Συνήθως δεν είναι επιθετικοί, δεν ενοχλούν ούτε προκαλούν τους άλλους.
- συχνά σχετίζονται καλύτερα με τους ενηλίκους (γονείς, δασκάλους) απ' ό,τι με τους συνομηλίκους τους.
- μπορεί να έχουν καλή, μέτρια ή χαμηλή σχολική απόδοση, αλλά σε όποια κατηγορία και αν ανήκουν, παίρνουν συνήθως (χωρίς να είναι απαραίτητο) χαμηλότερους βαθμούς στο γυμνάσιο.
- συνήθως διατηρούν στενότερους δεσμούς και πιο θετικές σχέσεις με τους γονείς τους

Συνοπτικά, φαίνεται ότι η συμπεριφορά και η στάση των παθητικών θυμάτων *εκπέμπουν ένα σήμα στους άλλους ότι πρόκειται για ανασφαλή και ανάξια άτομα, τα οποία, εάν τους επιτεθούμε ή τους προσβάλουμε, δεν θα αποδώσουν την επίθεση*. Μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζονται από αγχώδες ή υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης το οποίο (στα αγόρια) συνδυάζεται με σωματική αδυναμία (Olweus, 2009). Όσον αφορά τα προκλητικά θύματα, μπορεί να εκδηλώνουν σε διάφορους βαθμούς ένα συνδυασμό προτύπων αγχώδους και επιθετικής συμπεριφοράς. Το χαρακτηριστικό των προβλημάτων εκφοβισμού με το προκλητικό θύμα, είναι το γεγονός ότι συχνά στην παρενόχληση μπορεί να εμπλέκονται πολλοί μαθητές ή ακόμα και ολόκληρη η τάξη. Ειδικότερα, τα βασικά χαρακτηριστικά του προκλητικού θύματος σύμφωνα με τον Olweus (2009) είναι:

- μπορεί να είναι σωματικά αδύναμος, συγκριτικά με τους συνομηλίκους του (ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια) (όπως και τα παθητικά θύματα)
- ενδέχεται να έχουν «σωματικό άγχος» (όπως και τα παθητικά θύματα)
- γενικά έχουν την τάση να είναι αγχώδη, ανασφαλή, δυστυχημένα και στενοχωρημένα με αρνητικά άποψη για τον εαυτό τους.
- ενδέχεται να είναι οξύθυμα και να προσπαθούν να τσακωθούν ή να απαντήσουν όταν υφίσταται επίθεση ή προσβολή, αλλά συνήθως όχι τόσο αποτελεσματικά
- ενδέχεται να είναι υπερδραστήρια, αεικίνητα, αφηρημένα, γενικά προσβλητικά και να δημιουργούν εντάσεις. Μπορεί να είναι αδέξια, ανώριμα και να έχουν εκνευριστικές συνήθειες.

- μπορεί να τα αντιπαθούν ακόμα και οι ενήλικοι, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού.
- μπορεί να προσπαθούν τα ίδια να ασκήσουν εκφοβισμό σε πιο αδύναμου μαθητές.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι το προκλητικό θύμα, το συναντάμε λιγότερο συχνά, συγκριτικά με το παθητικό και αποτελεί περίπου το 15 - 20% του συνόλου των θυμάτων. Επίσης σύμφωνα με τον Olweus, τα προκλητικά θύματα είναι συνήθως αγόρια. Τέλος, ο Olweus μέσα από διάφορες έρευνες που πραγματοποίησε κατά καιρούς, κατέληξε σε μια σειρά χαρακτηριστικών σχετικά με τα θύματα, που αναφέρονται τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (σπίτι). Ειδικότερα έκανε λόγο για *πρωτογενείς ενδείξεις* που σε γενικές γραμμές είναι πιο άμεσες και σχετίζονται σαφώς με μια κατάσταση εκφοβισμού και για *δευτερογενείς ενδείξεις* που αποτελούν και αυτές συχνά σημάδια μίας παρόμοιας κατάστασης, αλλά δεν έχουν τόσο ισχυρή και άμεση σχέση (Olweus, 2009).

Η Alana James (2010) φαίνεται να κινείται στα παραπάνω πλαίσια και τονίζει ιδιαίτερα τις κοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού αναφέροντας ότι τα βασικά χαρακτηριστικά των θυμάτων είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η δυσκολία να αντιμετωπίσουν κοινωνικές καταστάσεις και η βίωση της μοναξιάς (Crick & Grotpeter, 1995· Nansel, 2001· Schafer, 2005· Scheithauer, 2006). Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι τα θύματα συνήθως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εντονότερη τάση προς καταστάσεις άγχους και κατάθλιψης (Craig, 1998· Hawker & Boulton, 2000· Carney & Merrell, 2001). Επίσης, δίνει έμφαση στην οικογενειακή κατάσταση των θυμάτων (π.χ. υπερπροστατευτικοί γονείς, ενδοοικογενειακή βία κ.α.) υποστηρίζοντας ότι επηρεάζει τις πιθανότητες θυματοποίησης του εκάστοτε ατόμου. Τέλος, αναφέρει ότι η ύπαρξη σταθερών φιλικών δεσμών, οι υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, η χαμηλή επιθετικότητα και το μειωμένο άγχος μειώνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης και εκφοβισμού (James, 2010).

Οι Ανδρέου και Smith (2002) με την σειρά τους, αναφέρουν ότι οι στόχοι του σχολικού εκφοβισμού αδυνατούν να υπερασπιστούν επαρκώς τον εαυτό τους, κλαίνε εύκολα, είναι ιδιαίτερα αγχώδεις και έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας και εγκαταλείποντας εύκολα τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους αλλά και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999· Salmivalli, 1996· Schwardz, 1993). Επίσης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση και τα φυσικά χαρακτηριστικά του θύματος (π.χ. σωματική αδυναμία, παχυσαρκία, τραυλισμό κ.α.) υποστηρίζοντας ότι ανάλογα χαρακτηριστικά είναι πιθανό (αλλά όχι απόλυτο) να αυξήσουν τις πιθανότητες εκφοβισμού. Τέλος, συμφωνώντας με την κατηγοριοποίηση του Olweus, διαχωρίζουν τα θύματα σε προκλητικά και παθητικά, υποστηρίζοντας ότι και οι δύο κατηγορίες στερούνται βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση (James, 2010).

Όσον αφορά τον Rigby (2008) και σε αυτή την περίπτωση, αποφεύγει να εκφράσει σαφή και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σχετικά με το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, αναπτύσσει ένα προβληματισμό σχετικά με το αν τελικά η αρνητική αυτοεικόνα προκαλεί τον εκφοβισμό ή το αντίστροφο. Σύμφωνα με τους Egan και Perry (Rigby, 2009), τα παιδιά που έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, είναι πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό από τα υπόλοιπα παιδιά. Επεκτείνοντας την έρευνά τους, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται πιο συχνά από τα υπόλοιπα, υπέφεραν από μια σημαντική πτώση της αυτοεικόνας τους (Rigby, 2009). Είναι φανερό λοιπόν ότι η χαμηλή αυτοεικόνα, σχετίζεται άμεσα με τον εκφοβισμό και φαίνεται το ένα να προκαλεί το άλλο «εναλλάξ».

Στα πλαίσια της παραπάνω υπόθεσης, ο Rigby επιχείρησε επίσης να αποκαλύψει την σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Συνήθως, τα παιδιά - στόχοι, αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, γεγονός που εκμεταλλεύονται οι δράστες. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, τα θύματα νιώθουν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι αυτό που τους αξίζει και ίσως για αυτό δεν αντιδρούν. Οι Dodge κ.α. (1990) μάλιστα ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι πολλά από τα θύματα, όχι μόνο δεν απεχθάνονται τους δράστες, αλλά επιδιώκουν την παρέα τους, φτάνοντας μέχρι το σημείο να τους παρακαλάνε για περισσότερα πειράγματα, χλευασμό και εκφοβισμό (Ανδρέου & Smith, 2002). Ο Rigby, διαφωνεί ιδιαίτερα με την παραπάνω άποψη και υποστηρίζει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί δείκτη της υποκειμενικά αντιλαμβανόμενης (και πιθανόν πραγματικής) ανεπάρκειας στην διαχείριση των διαπροσωπικών δυσκολιών που προηγούνται της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους (Rigby, 2008).

Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την εικόνα που έχει κανείς τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον περίγυρό του. Συνήθως, οι δράστες του εκφοβισμού, σέβονται ιδιαίτερα τον εαυτό τους και σχεδόν καθόλου τον περίγυρό τους, γεγονός που επηρεάζει σε ένα βαθμό την κοινωνική τους ένταξη. Αντίθετα, τα θύματα φαίνεται να μην σέβονται ιδιαίτερα τον εαυτό τους, αναλαμβάνοντας όπως αναφέραμε και παραπάνω μεγάλο μέρος της ευθύνης του εκφοβισμού και της ντροπής που βιώνουν.

Κλείνοντας, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε την έντονη δυσαρέσκεια που εξέφρασε ο Rigby σχετικά με τον στιγματισμό και την τυποποίηση των δραστών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού. Κατά την άποψή του, οι χαρακτηρισμοί «δράστης» και «θύμα», είναι πιθανό να ακολουθούν το παιδί, για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα και αν έχουν σταματήσει να «θυματοποιούν» ή να «θυματοποιούνται» αντίστοιχα. Επίσης, τόσο οι «δράστες» όσο και τα «θύματα» δεν έχουν μόνο αυτή την πλευρά. Σε μερικές περιπτώσεις τα παιδιά είναι ταυτόχρονα και δράστες και θύματα (βλ. παρακάτω). Από την άλλη, αν και έχει αποδειχθεί ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των δραστών είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής ταύτισης, σε έρευνες έχει αποδειχθεί (Rigby & Slee, 1993a) ότι οι αντικοινωνικές τάσεις όπως ο εκφοβισμός και οι τάσεις προς υπεράσπιση της κοινωνικότητας μπορεί να συνυπάρχουν. Επομένως, πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά την απόδοση χαρακτηρισμών, στους άμεσα εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

1.5.3. Ο ρόλος των μαρτύρων - παρευρισκομένων

Εκτός από τους δράστες και τους στόχους του εκφοβισμού, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι μάρτυρες ή παρευρισκόμενοι. Ο Pikas (1975) περιέγραψε για πρώτη φορά το φαινόμενο του εκφοβισμού ως άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, μέσα στην οποία τα παιδιά ενισχύουν το ένα το άλλο με τις αντιδράσεις τους, ενώ ο De Rosier και οι συνεργάτες του (1994) μίλησαν για την διαπροσωπική διάσταση της επιθετικότητας στο σχολείο, η οποία έχει τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της (Ανδρέου & Smith, 2002). Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τα φαινόμενα του εκφοβισμού τις περισσότερες φορές συνεπάγονται την παρουσία των συνομηλίκων γεγονός που σημαίνει ότι μιλάμε για ένα ομαδικό περιστατικό. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, πάνω από το 85% των επεισοδίων εκφοβισμού, φαίνεται να εκδηλώνονται μπροστά στους συνομηλίκους (Pepler & Graig, 1995· Atlas & Pepler, 1998).

Ως παριστάμενος ή μάρτυρας του εκφοβισμού, θεωρείται εκείνος που χωρίς να είναι θύμα ή δράστης του εκφοβισμού γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Αν και ο θεατής ή ο μάρτυρας τέτοιων περιστατικών δεν εμπλέκεται άμεσα μπορεί ωστόσο, να επηρεαστεί και να εμπλακεί έμμεσα, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο (Europe's Antibullying Campaign Project). Ο ρόλος των μαρτύρων, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια, γεγονός που έχει οδηγήσει σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις και συμπεράσματα για το ζήτημα αυτό, τα οποία παραθέτουμε παρακάτω.

Οι Cullingford και Brown (1995) σε έρευνά τους, διαπίστωσαν ότι οι μισοί μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν μάρτυρες εκφοβιστικών περιστατικών και μελετώντας τους κατέληξαν στους παρακάτω διαφορετικούς ρόλους:

1. αυτοί που γνωρίζουν τι πραγματικά συμβαίνει και ποιοί είναι οι δράστες και τα θύματα, αλλά δεν επεμβαίνουν.
2. αυτοί που θέλουν να τιμωρήσουν τους δράστες και να επιδείξουν την δύναμή τους, χρησιμοποιώντας τελικά επιθετικές μεθόδους.
3. αυτοί που εκδηλώνουν υπερπροστατευτικές συμπεριφορές, αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τα θύματα
4. και τέλος, αυτοί που παραμένουν αδρανείς ενώ γνωρίζουν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η εκφοβιστική συμπεριφορά στην σωματική και ψυχολογική υγεία των θυμάτων.

Η Salmivalli (1996) στην έρευνά της σχετικά με τις ομαδικές διαδικασίες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό, εντόπισε μια σειρά από δευτερεύοντες ρόλους, εκτός του δράστη και του στόχου και αυτοί είναι:

1. **«βοηθοί»:** εκείνοι που μαζί με τους δράστες συμμετέχουν στον εκφοβισμό κάποιου άλλου. Οι «βοηθοί» είναι σαφώς καθορισμένοι, από την άποψη ότι είναι ενεργοί αλλά δευτερεύοντες ρόλοι των περιστατικών εκφοβισμού.
2. **«ενισχυτές - ενδυναμωτές»:** εκείνοι που παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στους δράστες χωρίς να εμπλέκονται ενεργά. Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον ρόλο του «ενισχυτή» περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως π.χ. να τριγυρίζει ώστε να παρακολουθεί το περιστατικό, είναι συνήθως παρόν ακόμα και αν δεν κάνει τίποτα, γελάει με το θύμα ή ενθαρρύνει τον δράστη.
3. **«ξένοι»:** εκείνοι που μένουν μακριά και παρακολουθούν ότι συμβαίνει από απόσταση. Οι «ξένοι» συνήθως απομακρύνονται από το σημείο του εκφοβισμού, δεν παίρνουν το μέρος κανενός και προσποιούνται ότι δεν παρατηρούν τι συμβαίνει. Ουσιαστικά τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, αν και γνωρίζουν που λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός, επιλέγουν να απομακρύνονται από το σημείο ώστε να αποφύγουν την οποιαδήποτε εμπλοκή τους.
4. **«υπερασπιστές»:** εκείνοι που προσπαθούν να παρέμβουν ώστε να υπερασπιστούν το θύμα. Ο ρόλος του «υπερασπιστή», που εντοπίστηκε κυρίως στα κορίτσια, περιλαμβάνει την υποστήριξη και την συμπαράσταση προς το θύμα αλλά και την ταυτόχρονη ενεργή και άμεση παρέμβαση (Rivers, Potteat, Noret & Ashurst , 2009).

Η Salmivalli στην παραπάνω κατηγοριοποίηση, ενσωμάτωσε τόσο ενεργητικές όσο και παθητικές συμπεριφορές που μπορεί να ευνοούν ή να επηρεάζουν αρνητικά το θύμα και κατ' επέκταση τον δράστη. Ο Clarkson (1996), σε μια ανάλογη προσπάθεια να προσδιορίσει τους διάφορους ρόλους των μαρτύρων, εντόπισε 12 διαφορετικές κατηγορίες, τις οποίες αναφέρουμε παρακάτω:

1. **«ο νίπτει τας χείρας του» (δεν είναι δουλειά μου):** Τα θύματα ζητάνε βοήθεια, αλλά εκείνος δεν επιθυμεί να συμμετάσχει ή να παρέμβει. Δεν μεσολαβεί και θεωρεί ότι η ευθύνη βαρύνει τους συμμετέχοντες.

2. **«ο ουδέτερος» (δεν θέλω να πάρω το μέρος κανενός):** Ενώ αντιλαμβάνεται το περιστατικό, καθώς και το ποιός είναι ο αδύναμος σε αυτό, δεν λαμβάνει μέρος. Τα θύματα αντιλαμβάνονται τη στάση του ως μια αρνητική εικόνα ουδετερότητας.
3. **«ο αναποφάσιτος» (η αλήθεια είναι κάπου στη μέση):** Αποφεύγει τις κρίσεις και θεωρεί ότι όλα είναι ζήτημα αντίληψης. Πιθανό να δυσκολεύεται στον ορισμό του περιστατικού ως εκφοβισμού ή μη, αλλά διακρίνει τα συναισθήματα του θύματος και την αδυναμία αντίδρασής του.
4. **«ο ισορροπιστής» (δεν θέλω να ταράξω τα νερά):** Στις περιπτώσεις αυτές, εντοπίζεται ο φόβος του θεατή να αντιμετωπίσει το περιστατικό. Αν και επικρατεί μια φαινομενική ειρήνη και ηρεμία στην συμπεριφορά του, τα πραγματικά του συναισθήματα προς το θύμα παραμένουν ανείπωτα.
5. **«ο συγχυσμένος» (είναι πιο πολύπλοκο από όσο δείχνει):** Η σύγχυση χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για την αδράνεια του θεατή.
6. **Ασαφή εικόνα (δεν έχω όλες τις πληροφορίες):** Ο θεατής δεν αναλαμβάνει δράση, καθώς θεωρεί ότι δεν έχει πλήρη εικόνα για το ποιός εμπλέκεται και γιατί. Είναι ξεκάθαρο για το ποιός έχει πληγωθεί από το περιστατικό και η αναμονή για επιπλέον πληροφορίες μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση.
7. **Ιστορία πόνου (δεν θέλω να πληγωθώ ξανά):** Η αδράνεια του παριστάμενου ατόμου έγκειται σε προηγούμενη αρνητική ή τραυματική εμπειρία σε ανάλογο περιστατικό.
8. **Ασήμαντο πρόσωπο (η συμβολή μου δεν θα κάνει την διαφορά):** Ο θεατής δεν παρεμβαίνει, θεωρώντας ότι η δράση του δεν θα επηρεάσει το περιστατικό. Συχνά, στην στάση αυτή υπάρχουν ενδείξεις ενοχής ή ανικανότητας για βοήθεια.
9. **Κρίση (λέω μονάχα την αλήθεια, όπως τη βλέπω):** Ο θεατής αυτός αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του προβλήματος του εκφοβισμού. Οι παριστάμενοι εμπιστεύονται αποκλειστικά πληροφορίες που συλλέγουν από τους μη εμπλεκόμενους.
10. **«ο ευπειθής» (απλώς ακολουθώ οδηγίες):** Υποστηρίζουν ότι εκτίθενται στη δύναμη του δράστη και αποφεύγουν δύσκολες αποφάσεις μέσω της υποταγής. Το θύμα το αγνοούν, θεωρώντας ότι οι κανόνες που ήδη υπάρχουν έχουν κρίνει το αποτέλεσμα.
11. **Δεν είναι δουλειά μου (έχω τη δική μου ερμηνεία):** Ο μάρτυρας δεν αναμειγνύεται, καθώς το περιστατικό δεν τον αφορά άμεσα, μέχρι ο δράστης να στρέψει την προσοχή του σε αυτόν.
12. **Υπαιτιότητα του θύματος (φταίει το θύμα):** Στις περιπτώσεις αυτές το περιστατικό αντιμετωπίζεται ως δικαιολογημένο και με υπαιτιότητα του θύματος.

Ο Olweus (2001) επίσης διατύπωσε την δική του κατηγοριοποίηση σχετικά με τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε φαινόμενα εκφοβισμού. Ειδικότερα, χρησιμοποίησε τους όρους «κοινωνική μόλυνση» και «μεταδοτική ασθένεια» για να περιγράψει την εξέλιξη και την μετάδοση του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, μίλησε για τον «κύκλο του εκφοβισμού» και εντόπισε 8 διαφορετικούς ρόλους τους οποίους περιγράφουμε παρακάτω:

1. **Δράστης:** το άτομο που ξεκινά τον εκφοβισμό και έχει ηγετικό ρόλο.
2. **Ακόλουθοι ή Οπαδοί:** τα άτομα που αντιμετωπίζουν θετικά τον εκφοβισμό και αναλαμβάνουν ενεργούς αλλά όχι ηγετικούς ρόλους.
3. **Υποστηρικτές ή παθητικοί δράστες:** τα άτομα που στηρίζουν ενεργά και ανοιχτά τον εκφοβισμό π.χ. γελούν με τα περιστατικά εκφοβισμού ή καλούν τους άλλους να παρακολουθήσουν ότι γίνεται, αλλά δεν συμμετέχουν σε αυτό.

4. **Παθητικοί υποστηρικτές ή πιθανοί δράστες:** τα άτομα που τάσσονται υπέρ του εκφοβισμού, αλλά δεν υποστηρίζουν φανερά τους δράστες (δεν δείχνουν ξεκάθαρα σημάδια υποστήριξης)
5. **Απαθείς θεατές:** τα άτομα που δεν συμμετέχουν και δεν τάσσονται υπέρ ή κατά κανενός. Θεωρούν ότι δεν είναι δική τους δουλειά.
6. **Πιθανοί υπερασπιστές:** τα άτομα που τάσσονται κατά του εκφοβισμού και σκέφτονται ότι πρέπει να βοηθήσουν τα θύματα αλλά δεν το κάνουν.
7. **Υπερασπιστές:** τα άτομα που τάσσονται κατά του εκφοβισμού και βοηθούν ή προσπαθούν να βοηθήσουν τα θύματα
8. **Θύματα:** τα άτομα που δέχονται τον εκφοβισμό.

Τέλος, η Elizabeth Barton (2006) τονίζοντας ότι οι περισσότερες έρευνες μελετούν τη σχέση δράστη - στόχου απομονωμένα, ενώ στην πραγματικότητα η σχέση αυτή δέχεται αλληλεπιδράσεις και επιρροές πολλών άλλων προσώπων (π.χ. μάρτυρες), πρότεινε την παρακάτω τυπολογία μαρτύρων:

1. **Ενήλικοι:** αυτή η κατηγορία, αναφέρεται στο σχολικό προσωπικό που μπορεί να επηρεάσει άμεσα και να μειώσει ή να ενισχύσει τα περιστατικά εκφοβισμού. Ακόμα αναφέρεται στα μέλη της οικογένειας που μπορούν αντίστοιχα να ενισχύσουν ή να αποθαρρύνουν τους παρεμβαίνοντες μέσω της ανταμοιβής ή της τιμωρίας, ανάλογα με τις αντιλήψεις τους.
2. **Υποστηρικτές των δραστών:** τα παιδιά αυτά συνήθως είναι μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού και συχνά υποκινούν τον δράστη εναντίον του θύματος, χωρίς να αναλαμβάνουν προσωπικά δράση. Γενικά δεν αλληλεπιδρούν με το θύμα. Αντίθετα, τείνουν να δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τον δράστη. Ως εκ τούτου, ο δράστης και ο υποστηρικτής επηρεάζουν άμεσα ο ένας τον άλλο και κατ' επέκταση επηρεάζεται έμμεσα και το θύμα. Τα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια, είναι πιο πιθανό να υποστηρίζουν και να ενισχύσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, ως ηθικοί αυτουργοί.
3. **Οι παρεμβαίνοντες (υποστηρικτές):** τα παιδιά αυτά επεμβαίνουν και υπερασπίζονται το θύμα κατά την διάρκεια των περιστατικών εκφοβισμού και στη συνέχεια το παρηγορούν (μετά το επεισόδιο του εκφοβισμού). Οι «υπερασπιστές» συνήθως δεν παρακινούνται από τις φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχουν με τα θύμα, αλλά από την αίσθηση της αδικίας και την επιθυμία να σταθούν εναντίον των δραστών και των υποστηρικτών τους. Η ίδια η εκφοβιστική συμπεριφορά φαίνεται να ενισχύει την επιθυμία των «υπερασπιστών» να παρέμβουν, περισσότερο από την συμπεριφορά του στόχου. Με πιο απλά λόγια, δείχνουν περισσότερο να βιώνουν την αδικία παρά να λυπούνται το θύμα.
4. **Παθητικοί υποστηρικτές:** είναι εκείνοι οι μάρτυρες που μένουν αμέτοχοι κατά την εκφοβιστική αλληλεπίδραση. Οι δράστες και οι στόχοι, συνήθως αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτά ως υποστηρικτές της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, διότι παραμένουν παθητικοί και δεν παρεμβαίνουν ενεργά στην κατάσταση. Αυτοί, επηρεάζουν έμμεσα την σχέση δράστη - στόχου.

Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι ξεκάθαρος ο βασικός ρόλος που διαδραματίζουν οι μάρτυρες, είτε ενισχύοντας είτε αποδυναμώνοντας το φαινόμενο, ανάλογα με την στάση που κρατούν. Σύμφωνα με τον Hawkins (2001), όταν οι μάρτυρες αντιδρούν για λογαριασμό του θύματος, τότε το επεισόδιο του εκφοβισμού τερματίζεται αποτελεσματικά. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Karna, Salmivalli, Poskiparta και Voeten (2008) που εντόπισαν ότι τα θύματα που είχαν έναν ή και περισσότερους συμμαθητές τους να τους υπερασπίζονται κατά την διάρκεια των εκφοβιστικών περιστατικών, εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης

και είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα θύματα που δεν τα υπερασπίζονταν οι συμμαθητές τους. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι όσο περισσότερο ενισχύουν οι μάρτυρες τον δράστη, η εκδήλωση του εκφοβισμού εντείνεται μέσα στην τάξη. Αντίθετα, όταν οι μάρτυρες υποστήριζαν και υπερασπίστηκαν τα θύματα συνέβη το αντίθετο. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ένταση των περιστατικών εκφοβισμού, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και τις συνθήκες όπου διαδραματίζονται.

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα όμως, δυστυχώς οι μάρτυρες του εκφοβισμού δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν την δύναμή τους για να μειώσουν το φαινόμενο. Ειδικότερα, ενώ τα περισσότερα παιδιά τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού και έχουν πρόθεση να στηρίξουν τα θύματα σε υποθετικές καταστάσεις (Boulton, Trueman & Flemington, 2002· Rigby & Johnson, 2006· Rigby & Slee, 1991· Whitney & Smith, 1993) στην πραγματικότητα η υπερασπιστική συμπεριφορά από τους συνομηλικούς είναι σπάνια (Salmivalli, 2010). Όπως ποιοί είναι οι λόγοι που τελικά οι μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού δεν παρεμβαίνουν φανερά ώστε να καταστείλουν το φαινόμενο;

Ορισμένοι λόγοι θα μπορούσαν να σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των τυπικών καταστάσεων εκφοβισμού καθώς και με την κοινωνική θέση των δραστών και των στόχων μέσα στην ομάδα των συνομηλικών. Διάφοροι ερευνητές μέχρι στιγμής, παρατήρησαν ότι όσο περισσότερο διαρκούσε το επεισόδιο, τόσο περισσότεροι παριστάμενοι ήταν παρόντες, υπονοώντας ότι ο εκφοβισμός έχει την τάση να προσελκύει όλο και περισσότερους μάρτυρες, καθώς αυξάνεται η έντασή του (Rigby, 2008). Παραδόξως όμως, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότεροι είναι οι παριστάμενοι στον χώρο όπου διαδραματίζεται το επεισόδιο, τόσο σπανιότερη είναι η παρέμβαση για να βοηθηθεί το θύμα (Latane & Darley, 1970). Οι Latane και Darley πρότειναν ότι με την αύξηση του αριθμού των παρισταμένων η ευθύνη επιμερίζεται, τόσο ώστε τελικώς κανείς να μη νιώθει την υποχρέωση να κάνει κάτι (Rigby, 2009). Σύμφωνα με την άποψη αυτή φαίνεται να είναι και η Salmivalli η οποία μίλησε για «διάχυση ευθύνης». Συγκεκριμένα ανέφερε ότι οι μάρτυρες μπορεί να μην αισθάνονται προσωπικά υπεύθυνοι και ίσως να περιμένουν από κάποιον άλλο να αναλάβει δράση ή ακόμα τα παιδιά μπορεί να παρακολουθούν το ένα το άλλο και να συμπεραίνουν ότι εφόσον οι υπόλοιποι δεν κάνουν τίποτα, ίσως δεν είναι και τόσο σοβαρό (Rigby, 2009).

Άμεσα συνδεδεμένο με τα παραπάνω φαίνεται να είναι και το συμπέρασμα των Gini, Pozzoli, Borghi και Franzoni (2008), που χειραγωγώντας τις αντιδράσεις των μαρτύρων σε υποθετικά σενάρια, διαπίστωσαν ότι όταν τα παιδιά φαντάστηκαν ότι ήταν μάρτυρες ενός εκφοβιστικού περιστατικού και άλλοι παρευρισκόμενοι βοήθησαν το θύμα, εξέφρασαν την προτίμησή τους για το θύμα, συγκριτικά με την κατάσταση όπου οι μάρτυρες ενίσχυσαν τον δράστη (Salmivalli, 2010). Με πιο απλά λόγια, φαίνεται ότι η στάση των μαρτύρων απέναντι στους στόχους, ενδέχεται να επηρεάζεται και από τις αντιδράσεις των άλλων. Επίσης, πολύ σημαντικός παράγοντας, φαίνεται να είναι και η μορφή του εκφοβιστικού περιστατικού. Ο λεκτικός εκφοβισμός, είναι μια πολύ συνηθισμένη μορφή και οι μάρτυρες μπορεί να θεωρήσουν ότι είναι αστείο. Ο Leane (1999) μελέτησε τις αντιδράσεις των παρισταμένων σε διάφορα είδη εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και έμμεσος εκφοβισμός) και διαπίστωσε ότι γενικά οι μαθητές θεωρούσαν ότι η δράση ήταν περισσότερο δικαιολογημένη στις καταστάσεις του άμεσου εκφοβισμού, σε σύγκριση με τις περιπτώσεις του αποκλεισμού, όπως τον συναντούμε στον έμμεσο εκφοβισμό. Ακόμα, εντόπισε και διαφυλικές διαφορές, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στο λεκτικό και

στον έμμεσο εκφοβισμό, με τα κορίτσια να νιώθουν μεγαλύτερη τάση να παρέμβουν (Rigby, 2008).

Επίσης, πολύ σημαντική παράμετρος φαίνεται να είναι και η κοινωνική θέση των δραστών και των στόχων στην ομάδα των συνομηλίκων. Πολλές φορές, οι μάρτυρες επιλέγουν να αποστασιοποιούνται από τους στόχους και να συναναστρέφονται με τους δράστες, διότι είναι πιο δημοφιλείς και πιο ισχυροί. Μπορεί ακόμη, να υπερασπίζονται σθεναρά το στόχο, προκαλώντας τον δράστη ή μπορεί να παραμένουν απαθείς. Σε κάθε περίπτωση, οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει ο μαθητής στην ομάδα των συνομηλίκων και την βαθμό αποδοχής που εξασφαλίζει υιοθετώντας κάποια από τις παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές (Ανδρέου & Smith, 2002). Για παράδειγμα, ένας όχι και τόσο δημοφιλής μαθητής, μπορεί να χρησιμοποιήσει την επιθετική συμπεριφορά ως μέσο ώστε να «ταιριιάξει» κάπου και να γίνει μέλος της ομάδας των συνομηλίκων. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα μέσο αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων. Αντίστοιχα, οι μάρτυρες που επιλέγουν να μείνουν αδρανείς, ίσως υποκινούνται από συναισθήματα φόβου (μπορεί να σκέφτονται ότι αν εμπλακούν, θα γίνουν και οι ίδιοι στόχοι των δραστών).

Μια βασική υπόθεση, που δικαιολογεί το ότι οι μάρτυρες δεν υιοθετούν υπερασπιστικές συμπεριφορές, διατύπωσαν οι Garandau και Cilessen (2006). Υποστήριξαν λοιπόν, ότι οι δράστες συνήθως έχουν έναν ή δύο στόχους μέσα στην τάξη, διότι με αυτόν τον τρόπο, ο εκφοβισμός και πιο αποτελεσματικός και λιγότερο επικίνδυνος για τους ίδιους. Αν υπήρχαν περισσότεροι στόχοι, οι μπορούσαν να στηρίζουν ο ένας τον άλλο. Επιπλέον σε μια τέτοια περίπτωση, οι παρευρισκόμενοι θα μπορούσαν να αποδώσουν ευθύνες στους δράστες και όχι στους στόχους. Αντίθετα, όταν ο αριθμός των στόχων είναι περιορισμένος, ο εκφοβισμός μπορεί να φαίνεται πιο δικαιολογημένος και να εμφανίζεται ως αποτέλεσμα των σφαλμάτων του στόχου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι μάρτυρες θεωρούν ότι οι στόχοι είναι υπαίτιοι για ότι τους συμβαίνει, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την υπεράσπισή τους (Ladd & Troop - Gordon, 2003· Perry, Kusel & Perry, 1988· Salmivalli, 1996· Salmivalli, 2010). Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η υπεράσπιση των στόχων από τους μάρτυρες, εξαρτάται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι από την ομάδα των συνομηλίκων.

1.6. Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, που κατά καιρούς έχουν μελετηθεί από διάφορους ερευνητές, αποδεικνύουν ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σύνθετο και πολυποίκιλο φαινόμενο. Αρχικά, ο Rigby (2008) πρότεινε ότι μπορούμε να διακρίνουμε τριών ειδών ερμηνείες, οι οποίες αποτελούν τα κίνητρα για τις πράξεις μας. Από την αυγή της ιστορίας, οι άνθρωποι απέδιδαν αξία ή απαξία στους θεούς ή τους δαίμονες, οι οποίοι τους επισκέπτονταν, συχνά ακάλεστοι, και τους ανάγκαζαν να κάνουν αγαθές ή απεχθείς πράξεις (Rigby, 2008). Αναφερόμαστε φυσικά σε μεταφυσικές ερμηνείες, που συνήθιζαν οι άνθρωποι να δίνουν στις πράξεις τους, σε παλαιότερες κυρίως εποχές. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά την θρησκεία, η ύπαρξη του καλού και του κακού, του σωστού και του λάθους και φυσικά του Θεού και του Σατανά, που εμφανίζονται στην Παλαιά Διαθήκη, αγωνίζονται για τις ανθρώπινες ψυχές, είτε εμπνέοντας το θείο είτε διαφθείροντας. Ανάλογες και ήταν και οι πεποιθήσεις των αρχαίων Ελλήνων και των Ρωμαίων. Αντίστοιχες «δεισιδαιμονίες» συναντάμε και σε νεότερες εποχές, όπως τον 17ο αιώνα όταν οι μάγισσες του Σάλεμ στη Βόρεια Αμερική κήκαν ως «δαιμονισμένες» ή το 1890 στην δίκη του Peter

Sutcliffe, του αντεροβγάλτη, ο οποίος κατέθεσε ότι άκουγε φωνές που τον διέταζαν να αναζητήσει και να σκοτώσει τις γυναίκες που άξιζαν να πεθάνουν. Με πιο απλά λόγια, αναφερόμαστε σε υπερφυσικές δυνάμεις, σε κάτι ανώτερο που πίστευαν οι άνθρωποι ότι τους καθοδηγεί και τους παροτρύνει να κάνουν το καλό ή το κακό.

Μια δεύτερη θεωρία που μπορεί να αιτιολογήσει την εκφοβιστική και επιθετική συμπεριφορά, είναι να την κατανοήσουμε ως ένα αναπόφευκτο στοιχείο του αγώνα προς επιβίωση, αδιαχώριστο από την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου. Ουσιαστικά, υποστηρίζεται ότι οι εκάστοτε πράξεις είναι συνέπεια των βιολογικών, «φυσικών» και εγγενών αναγκών του κάθε είδους στο οποίο αναφερόμαστε. Η επιβίωση του πιο δυνατού και η κοινωνική κυριαρχία είναι τα φαινόμενα που κινητοποιούν και προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Εάν δεν υπήρχαν αυτά τα ένστικτα, είναι πολύ πιθανό το ανθρώπινο είδος να είχε εκλείψει. Με πιο απλά λόγια, υποστηρίζεται ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτη και εγγενής αντίδραση, η οποία στοχεύει στην προστασία και την ασφάλεια του εαυτού και παρακινείται από την ορμή για την ζωή και από την διαιώνιση του είδους. Φυσικά, κάτι τέτοιο, προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι διαθέτουν εσωτερικευμένη επιθετικότητα, την οποία κάποια στιγμή εξωτερικεύουν. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κοινωνίες και πολιτισμοί, όπου η επιθετικότητα είναι ανύπαρκτη. Επομένως, δεν μπορούμε να αποδεχθούμε ότι η επιθετικότητα είναι εξ' ολοκλήρου ένα έμφυτο χαρακτηριστικό.

Γεννάται όμως το ερώτημα αν τελικά η επιθετικότητα είναι σε ένα βαθμό κληρονομική. Οι συμπεριφοριστές - γενετιστές, συχνά αναφέρουν ότι ένα υψηλό ποσοστό από τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την συμπεριφορά μας είναι κληρονομικό (Rigby, 2008). Διάφορες μελέτες, οδήγησαν στον ισχυρισμό ότι κατά το ήμισυ περίπου τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν γενετική προέλευση. Συγκεκριμένα οι O' Connog και συν. και πλήθος άλλων ερευνών, έχουν αποδείξει ότι η επιθετικότητα είναι κατά ένα μεγάλο μέρος κληρονομική. Φυσικά, δεν υποστηρίζουμε σε καμία περίπτωση ότι τα γονίδια μας και μόνο, καθοδηγούν την συμπεριφορά και προδιαγράφουν την προσωπικότητα, αλλά θεωρούμε ότι είναι πολύ πιθανό να υπάρχει προδιάθεση, η οποία αν βρει πρόσφορο έδαφος μπορεί να εκδηλωθεί.

Με τον όρο «πρόσφορο έδαφος», αναφερόμαστε στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται το κάθε άτομο. Η τρίτη θεωρία του Rigby (2008) και η πιο διαδεδομένη σήμερα, υποστηρίζει ότι η εκάστοτε συμπεριφορά είναι αντίδραση στο περιβάλλον, το φυσικό, το κοινωνικό, το πολιτιστικό κ.α. Ουσιαστικά υποστηρίζεται ότι η επιθετικότητα δεν είναι εγγενής, αλλά προκαλείται από το περιβάλλον. Ο Dollard υποστήριξε ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται όταν το άτομο νοιώσει ματαίωση, δηλαδή την ψυχική ένταση που προκαλείται όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργειά του, ή όταν κάποιες επιθυμίες του μένουν ανεκπλήρωτες (Ακουμιανάκη, 2010). Ειδικότερα πίστευε ότι η επιθετικότητα και η ματαίωση είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και ότι αλληλοπροκαλούνται. Φυσικά δεν μπορούμε να αποδεχθούμε ότι όλοι οι άνθρωποι παγκοσμίως αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στα διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αλλά κατά γενική ομολογία θεωρείται ότι η επιθετικότητα είναι ένα είδος απάντησης σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Είναι προφανές ότι με τον όρο περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αναφερόμαστε σε μια τεράστια γκάμα ερεθισμάτων, εφόσον το περιβάλλον περιλαμβάνει οτιδήποτε βρίσκεται τριγύρω μας εκτός από τον εαυτό. Ο Rigby (2008) στην προσπάθειά του να κατηγοριοποιήσει τα ερεθίσματά αυτά, αναγνώρισε τρεις βασικές κατηγορίες, τις οποίες θα αναλύσουμε εκτενώς παρακάτω: 1) το οικογενειακό περιβάλλον, 2) το σχολικό περιβάλλον και 3) την ομάδα των συνομηλίκων.

Είναι προφανές ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, τόσο πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όσο και μετά. Οι Liu και Graves (2011) εξέτασαν τις πρώιμες επιρροές και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη. Διαπίστωσαν λοιπόν ότι η πρώιμη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών είναι πολύ πιθανό να μην αλλάξει κατά την διάρκεια της ανάπτυξής τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πρώιμη εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να είναι χρήσιμη για την μελλοντική αναγνώριση των δραστών (Van Damme, 2012). Ουσιαστικά, οι Liu και Graves (2011) διαπίστωσαν και πρότειναν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό να ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία, γεγονός που αν αναγνωρισθεί και αντιμετωπιστεί εγκαίρως, μπορεί να αποφευχθεί.

Το βασικό ερώτημα όμως είναι, ότι εκτός από τους γενετικούς και κληρονομικούς παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω, ποια ερεθίσματα και συμπεριφορές, στο οικογενειακό περιβάλλον, οδηγούν τα παιδιά στο να υιοθετούν επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά; Είναι πιθανό ο τρόπος ανατροφής του παιδιού να μειώσει τις πιθανότητες να εμπλακεί το ίδιο σε φαινόμενα εκφοβισμού, είτε ως στόχος είτε ως δράστης; Η απάντηση, είναι ότι φυσικά μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Η οικογένεια στο σύνολό της, αλλά και τα άτομα μεμονωμένα καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Αλλά ας ξεκινήσουμε από τα μέλη της οικογένειας ως οντότητες. Σύμφωνα με τον Sourander (2000), το γονικό επίπεδο μόρφωσης, το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο καθώς και η οικογενειακή κατάσταση (π.χ. χωρισμένοι γονείς) δεν σχετίζονται με τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση. Αντίθετα, ο Wolke (2001) και ο Bond (2001) στις έρευνές τους διαπίστωσαν ότι οι παραπάνω κατηγορίες συνδέονται άμεσα με τον εκφοβισμό (Dake, Price & Telljohann, 2003). Σύμφωνα με αυτή την άποψη φαίνεται να είναι και ο Rigby (2007), που υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια, η σύνθεση των οικογενειών τείνει να είναι όλο και πιο ασταθής και τα παιδιά να εκτίθενται όλο και περισσότερο σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες, θετοί ή ανάδοχοι γονείς κ.α. γεγονός που μπορεί να παρεμποδίσει την λειτουργικότητα της οικογένειας (Rigby, 2007). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Newson και Newson (1976) ο σωματικός εκφοβισμός είναι πιο συχνός σε περιοχές εργατικής τάξης όπου και οι οικογένειες τείνουν να χρησιμοποιούν σωματικές μορφές τιμωρίας, γεγονός που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι πρόκειται για οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικό - οικονομικού επιπέδου.

Εκτός όμως από τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων, βασικό ρόλο παίζουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις και δεσμοί που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια. Ειδικότερα, πλήθος ερευνών επιβεβαιώνει ότι οι επιθετικοί και αυταρχικοί γονείς, είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν επιθετικά και αυταρχικά παιδιά. Είναι γνωστό ότι «η βία γεννά βία». Όταν λοιπόν οι γονείς χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα ως εργαλείο συμμόρφωσης, το παιδί μαθαίνει ότι είναι ένας αποδεκτός τρόπος να σχετίζεται με τους άλλους και να διεκδικεί ότι επιθυμεί ή ότι χρειάζεται. Σύμφωνα με την άποψη αυτή φαίνεται να είναι και ο Rigby (2008) ο οποίος υποστηρίζει ότι η «αυστηρή» τιμωρία (π.χ. σωματική τιμωρία, πειθαρχία, έντονες καταναγκαστικές γονικές συμπεριφορές, επιθετικές στρατηγικές κ.α.) από την πλευρά των γονέων αυξάνει επικίνδυνα την επιθετικότητα των παιδιών. Μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι η επιθετικότητα των παιδιών δεν είναι το αίτιο της γονικής συμπεριφοράς, αλλά πιθανότατα το αποτέλεσμα (Rigby, 2008). Ανάλογες φαίνεται να είναι και οι απόψεις του Olweus (2009), που βασιζόμενος σε ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνει ότι το επίπεδο της επιθετικότητας των παιδιών

αυξάνει, όταν εκ μέρους των γονέων γίνεται χρήση «δυναμικών μεθόδων ανατροφής», όπως η σωματική τιμωρία και τα βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα.

Ο Rigby (2007) προσπάθησε να συγκεκριμενοποιήσει τις επιπτώσεις μίας δυσλειτουργικής οικογένειας στην επιθετικότητα των παιδιών. Αρχικά υποστήριξε ότι η έλλειψη αποδοχής από την οικογένεια ενισχύει την έλλειψη ενσυναίσθησης από την πλευρά του δράστη. Επίσης, η έλλειψη συνεργασίας, στα πλαίσια της οικογένειας είναι πολύ πιθανό να αφομοιωθεί και να υιοθετηθεί και από τα παιδιά (Rigby, 2007). Ακόμα, η απόρριψη που μπορεί να βιώνει από τους γονείς και γενικότερα τους ενηλίκους, δημιουργούν στο παιδί αισθήματα κατωτερότητας και δυσαρέσκειας, τα οποία είναι πιθανό να «εκτονώνει» στους άλλους μέσω της επιθετικότητας. Τέλος, φαίνεται πιθανό να μην υπάρχουν κίνητρα από την οικογένεια για την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αξιών όπως π.χ. τιμότητα, γεγονός που ενισχύει την κυνική στάση απέναντι στις ανθρώπινες σχέσεις (Rigby, 2007). Μάλιστα, σύμφωνα με τον καθηγητή Arthur Horne, τα παιδιά που μεγάλωσαν σε οικογένειες όπου τα μέλη της χρησιμοποιούσαν τον σαρκασμό, την κριτική, την απόρριψη και την κακοποίηση, τείνουν να πιστεύουν ότι ο κόσμος είναι εχθρικός και ότι τα «πισώπλατα χτυπήματα» και η επίθεση είναι ο μόνος τρόπος να επιβιώσουν (Ong, 2003).

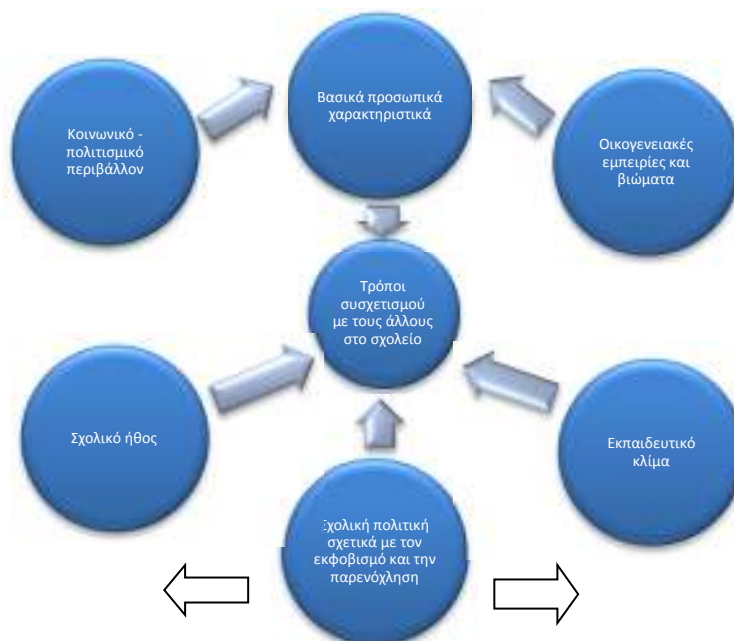
Ανάλογα αποτελέσματα, φαίνεται να έχει και η εκ διαμέτρου αντίθετη γονική συμπεριφορά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Olweus (2009) βασικό ρόλο παίζει η έκταση στην οποία ο αρχικός κηδεμόνας υπήρξε ανεκτικός και επέτρεπε την επιθετική συμπεριφορά από την πλευρά του παιδιού. Αν ο γονέας είναι πολύ ανεκτικός, δεν θέτει σαφή όρια στην επιθετική συμπεριφορά. Και ο Rigby (2008) υποστηρίζει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επιτρεπτική συμπεριφορά που επιδεικνύουν μερικοί γονείς και στην επιθετική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα αναφέρει την έρευνα του Sears (1961) ο οποίος διαπίστωσε ότι τα υψηλά επίπεδα επιτρεπτικότητας συσχετιζόνταν με την αντικοινωνική επιθετικότητα των 12χρονων παιδιών και την έρευνα του Levy (1966) που απέδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 - 16 ετών, με μητέρες που αξιολογήθηκαν ως «υπέρ - ανεκτικές», είχαν την τάση να είναι πιο επιθετικά.

Όσον αφορά τις οικογένειες των στόχων του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να είναι είτε ιδιαίτερα υπερπροστατευτικές, είτε ιδιαίτερα απαιτητικές. Οι Nansnel και συν. (2001), Haynie και συν. (2001) και Ladd και συν. (1998) σε σχετικές έρευνες, διαπίστωσαν ότι οι υπερπροστατευτικοί γονείς που εμπλέκονται άμεσα σε σχολικά ζητήματα και έχουν ιδιαίτερα ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά τους, συμβάλλουν θετικά στην θυματοποίησή τους (Dake, Price & Telljohann, 2003). Οι ίδιοι επίσης, υποστήριξαν ότι οι υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από την πλευρά των γονέων είναι επίσης πολύ πιθανό να εντείνουν την θυματοποίηση των παιδιών τους.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Rigby (2008) βασικό ρόλο παίζει και η προσκόλληση με την μητέρα-τροφό κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ειδικότερα, οι μη ικανοποιητικές σχέσεις με τους γονείς, συνιστούν το πρωταρχικό αίτιο των μη ικανοποιητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με έρευνες η γονική φροντίδα, ίσως να συμβάλει στη μείωση της τάσης για εκφοβισμό ή της τάσης για θυματοποίηση από τους συνομηλίκους, ενώ τα υψηλά επίπεδα γονικού ελέγχου ίσως να έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή να αυξάνουν την τάση των παιδιών να εκφοβίσουν τους άλλους ή την τάση να υφίστανται εκφοβισμό από τους άλλους (Rigby, 2008). Επομένως, η βασική συναισθηματική στάση των γονέων προς το παιδί, και κυρίως του αρχικού κηδεμόνα - τροφού είναι πολύ σημαντική. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Baldry και συν. (2000) οι υπεύθυνοι και υποστηρικτικοί γονείς, μειώνουν τις πιθανότητες θυματοποίησης και εκφοβισμού. Συνοψίζοντας φαίνεται ότι

οι αυταρχικοί γονείς, που επιβάλλουν την πειθαρχία με «σκληρά» μέσα, έχουν υψηλές προσδοκίες και είναι υπερπροστατευτικοί ή υπερβολικά ανεκτικοί, είναι πιο πιθανό τα παιδιά τους να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως στόχοι. Αντίθετα, οι πιο διαλλακτικοί γονείς που είναι υποστηρικτικοί και διακριτικά «παρόντες», μειώνουν τις πιθανότητες αυτές.

Κάπου εδώ, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε το μοντέλο που πρότεινε ο Rigby (2007) για το πώς τελικά η εκφοβιστική συμπεριφορά προκύπτει και διατηρείται. Είναι αντιληπτό ότι ο εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού δυνάμεων. Στο παρακάτω μοντέλο ο Rigby (2007) προχωρά στη διάκριση ανάμεσα στις δυνάμεις που λειτουργούν πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (και μπορεί να συνεχίσουν να λειτουργούν μαζί με άλλες δυνάμεις) και σε αυτές που εξελίσσονται μέσα στο σχολείο. Το μοντέλο μπορεί να συνοψιστεί στο ακόλουθο διάγραμμα 1:



Διάγραμμα 1. Το μοντέλο του Rigby για το πώς η εκφοβιστική συμπεριφορά προκύπτει και διατηρείται.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, βασικά ρόλο παίζουν οι οικογενειακές εμπειρίες και βιώματα, τα βασικά προσωπικά χαρακτηριστικά καθώς και το κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον. Παραπάνω αναλύσαμε εκτενώς τις οικογενειακές εμπειρίες και βιώματα που μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την συμπεριφορά του παιδιού. Όσον αφορά την προσωπικότητα του παιδιού, γενικότερα περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά που αναλύσαμε σε παραπάνω υποκεφάλαιο σχετικά με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. παρορμητισμός, νευρικότητα κ.α.). Τέλος, οι κοινωνικό - πολιτισμικές επιδράσεις, σύμφωνα με τον Rigby (2007) αναφέρονται στο κοινωνικό - πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, των συνομηλίκων και της ευρύτερης περιοχής που γεννιέται και μεγαλώνει το παιδί. Ακόμα, οι πολιτισμικές επιδράσεις περιλαμβάνουν τα ΜΜΕ, τις κινηματογραφικές ταινίες, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.α. που είναι πολύ πιθανό να αυξήσουν τα επίπεδα του εκφοβισμού, όταν προωθούν την βία και την επιθετικότητα.

Σε αυτό το σημείο, σκόπιμο θεωρούμε να στρέψουμε την προσοχή μας στο σχολικό περιβάλλον και στην ομάδα των συνομηλίκων. Ο Rigby (2007), εντόπισε 3 βασικές πτυχές που αφορούν στο σχολικό περιβάλλον: (1) το σχολικό ήθος, που

περιλαμβάνει τις κυρίαρχες συμπεριφορές, πεποιθήσεις και συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον στο σχολείο, (2) *το εκπαιδευτικό κλίμα*, που είναι το άθροισμα των επιρροών, που καθορίζουν το τί και το πώς τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο (βλ. αναλυτικά 1.7) και τέλος (3) *την σχολική πολιτική*, που περιλαμβάνει όχι μόνο ότι έχει διατυπωθεί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αλλά και κανόνες (τυπικούς και άτυπους) και πρακτικές που ακολουθούνται σε ένα σχολείο και έχουν αντίκτυπο κατά κάποιον τρόπο στην εκφοβιστική συμπεριφορά.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Rigby (2007), το σχολικό ήθος είναι τελείως ανεξάρτητο από την επιρροή των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τις στάσεις, τις προσδοκίες και τους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά των μαθητών. Ο Rigby (2007) κάνει λόγο για «θεσμοθετημένο εκφοβισμό», υποστηρίζοντας ότι ο εκφοβισμός είναι κάτι σαν «παράδοση». Τα μεγαλύτερα παιδιά εκφοβίζουν τα μικρότερα και αυτά με την σειρά τους μεγαλώνοντας γίνονται δράστες για τα μικρότερα παιδιά. Πρόκειται ουσιαστικά για στόχους που γίνονται δράστες σε ένα εύρος χρόνου. Η ύπαρξη όμως σχολικού ήθους κατά τον Rigby, μπορεί να επιδράσει θετικά όσον αφορά την καταστολή του φαινομένου.

Ακόμα, βασικό ρόλο για την εκφοβιστική συμπεριφορά φαίνεται να παίζουν τόσο η ομάδα των συνομηλίκων όσο και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης. Ειδικότερα, όσον αφορά την ομάδα των συνομηλίκων ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι πιθανό να αποτελεί ένα μέσο αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων ή μια μιμητική διαδικασία. Είναι πολύ σύνθητες τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτά και αρεστά από την ομάδα των συνομηλίκων, να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές, που υπό άλλες συνθήκες δεν θα υιοθετούσαν. Τέλος, όσον αφορά τις γενικότερες εξωτερικές αποκλίσεις, φαίνεται να μην συμβάλλουν στην γένεση των προβλημάτων του εκφοβισμού, στις περισσότερες περιπτώσεις. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τον Olweus (2009) η σωματική δύναμη ή αδυναμία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό, αφού συνήθως οι δράστες διαθέτουν μεγαλύτερη σωματική δύναμη συγκριτικά με τους στόχους. Φυσικά ούτε η παραπάνω πρόταση αποτελεί τον κανόνα, αφού υπάρχουν και εξαιρέσεις (π.χ. μεγάλος αριθμός δυνατών αγοριών δεν είναι επιθετικά).

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα πολυποίκιλο και σύνθετο ζήτημα. Διάφοροι ειδικοί Moon και άλλοι (2008), Darmawan (2010) στην προσπάθειά τους να αναλύσουν αυτό το ζήτημα, συνέδεσαν τον σχολικό εκφοβισμό με 3 εγκληματολογικές θεωρίες, που περιγράφουν συνοπτικά και προσφέρουν αξιόπιστες εξηγήσεις και κατανόηση των αιτιών του εκφοβισμού: (1) *η θεωρία του χαμηλού αυτοελέγχου*, (2) *η διαφορική θεωρία της ένωσης* και τέλος (3) *η γενική θεωρία της πίεσης*.

Αρχικά, η θεωρία του χαμηλού αυτοελέγχου διατυπώθηκε το 1990 από τους Gottfredson και Hirschi, που υποστήριξαν ότι ένα από τα αίτια της εγκληματικής συμπεριφοράς είναι η έλλειψη αυτοελέγχου (Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008). Κατ' επέκταση, υπέθεσαν ότι τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοελέγχου είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν άμεση ικανοποίηση, να είναι σωματικά πιο δραστήρια, να παρουσιάζουν έλλειψη ευαισθησίας προς τους άλλους και να διαθέτουν περιορισμένη ακαδημαϊκή ικανότητα (Darmawan, 2010). Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρει ότι το επίπεδο του αυτοελέγχου δεν είναι από μόνο του, μια επαρκής προϋπόθεση που οδηγεί στην εγκληματικότητα και την παραβατικότητα. Παρά όμως την πρόσφατη σύνδεση της συγκεκριμένης θεωρίας με τον σχολικό εκφοβισμό, εντοπίζουμε πολλές εμπειρικές έρευνες που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σημαντικής

συσχέτισης ανάμεσα στον χαμηλό αυτοέλεγχο και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (Baron, 2003· Grasmick, Tittle, Bursik & Arneklev, 1993· Hay, 2001· La Grange & Silverman, 1999· Pratt & Cullen, 2000· Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008). Ουσιαστικά, φαίνεται ότι τα άτομα με χαμηλό αυτοέλεγχο είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες και συμπεριφορές. Σύμφωνα όμως με την θεωρία αυτή, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να παρέμβουμε σε ότι αφορά τον χαμηλό αυτοέλεγχο των παιδιών είναι να μεγιστοποιηθεί ο ρόλος των γονέων. Οι Gottfredson και Hirschi (1990) υποστήριξαν ότι «οι αποτελεσματικές γονικές πρακτικές όπως η παρακολούθηση, αναγνώριση και τιμωρία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου» (Darmawan, 2010).

Η δεύτερη βασική εγκληματολογική θεωρία, είναι η διαφορική θεωρία της ένωσης (Sutherland, 1947). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι παραβατικές και εγκληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται και εσωτερικεύονται με παρόμοιο τρόπο με τις «νόμιμες», τυπικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, ο Sutherland υποστήριξε ότι τα άτομα είναι πιο πιθανό να υιοθετούν παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές όταν σχετίζονται με παραβατικούς συνομηλίκους ή αποκλίνοντες γονείς (Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008). Ουσιαστικά, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης των παιδιών με παραβατικά περιβάλλοντα, αν και οι σχετικές έρευνες δεν υιοθετούν την συγκεκριμένη θεωρία ως θεωρητικό πλαίσιο ώστε να εξηγήσουν το φαινόμενο (Darmawan, 2010). Ωστόσο πολλές έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση της παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους συνομηλίκους σχετικά με τη βία και τον εκφοβισμό γενικότερα (Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008). Ο Rigby (2003) υποστήριξε ότι «οι μαθητές επηρεάζονται δυναμικά από μια μικρότερη ομάδα συνομηλίκων με τους οποίους είναι σχετικά συνδεδεμένοι». Αυτή η «σύνδεση» με κοντινά πρόσωπα όπως είναι οι φίλοι, που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και έχουν ευνοϊκή στάση απέναντι στην παραβίαση των κανόνων, μπορεί να οδηγήσει τα υπόλοιπα παιδιά στην υιοθέτηση παραβατικής και εγκληματικής συμπεριφοράς (Darmawan, 2010). Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία μίμησης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που πηγάζει από την συναναστροφή με επιθετικούς συνομηλίκους. Ο O' Connel (1999) αναφερόμενος στην θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), εντόπισε 3 προϋποθέσεις που επηρεάζουν την πιθανότητα μίμησης. Ανέφερε συγκεκριμένα ότι «τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μιμηθούν ένα μοντέλο όταν: (1) το μοντέλο αυτό είναι αρκετά ισχυρό, (2) το μοντέλο αυτό ανταμείβεται αντί να τιμωρείται (για την ανάλογη συμπεριφορά) και (3) το μοντέλο αυτό έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με το παιδί» (Darmawan, 2010). Με πιο απλά λόγια, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η συναναστροφή με παραβατικά πρόσωπα είναι πολύ πιθανό να ενισχύσει την επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά του ίδιου του προσώπου, γεγονός που έχει μελετηθεί και επιβεβαιωθεί και ερευνητικά (Elliott & Menard, 1996· Simons, Wu, Conger & Lorenz, 1994· Warr, 2005· Espelage, Bosworth & Simon, 2000· Pepler & Craig, 1995).

Η τρίτη και τελευταία εγκληματολογική θεωρία που σχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό είναι η γενική θεωρία της πίεσης. Ο κοινωνιολόγος Robert Agnew (2001) πρότεινε ότι η πίεση ή το άγχος που βιώνει ένα άτομο, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αρνητικών και προβληματικών καταστάσεων και συναισθημάτων που οδηγούν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές (Darmawan, 2010). Συγκεκριμένα πρότεινε 3 διαφορετικούς τύπους πίεσης:

1. η πίεση ως αποτυχία επίτευξης των θετικά αποτιμώμενων στόχων,

2. η πίεση ως πραγματική ή πιθανή απώλεια των θετικά αποτιμώμενων ερεθισμάτων (στρεσογόνα γεγονότα της ζωής π.χ. γονική απώλεια),
3. η πίεση ως παρουσίαση επιβλαβών ερεθισμάτων για το ίδιο το άτομο (π.χ. συναισθηματική ή σωματική κακοποίηση, θυματοποίηση, προκατάληψη, μεροληψία) (Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008).

Άλλη μια βασική πρόταση αυτής της θεωρίας, είναι ότι η πίεση μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στα άτομα που την βιώνουν όπως ο θυμός, το άγχος και η κατάθλιψη, τα οποία με την σειρά τους ενισχύουν την παραβατικότητα (Moon, Hwang & Mc Cluskey, 2008). Ο Agnew (2001) υποστήριξε ότι τα άτομα βιώνουν αρνητικές αντιδράσεις και συναισθήματα και ειδικά θυμό όταν νιώθουν ότι τους συμπεριφέρονται άδικα και ανήθικα, ενώ ταυτόχρονα τόνισε ότι τα πρόσωπα που βιώνουν πίεση, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακούν σε αποκλίνοσες ή παραβατικές συμπεριφορές. Η παραπάνω θεωρία επιβεβαιώνεται από ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ευρημάτων, αποδεικνύοντας ότι τα άτομα που εκτίθενται σε διάφορους τύπους πίεσης είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές (Agnew, Brezina, Wright & Cullen, 2002· Aseltine, Gore & Gordon, 2000· Mazerolle & Maahs, 2000· Mazerolle & Piquero, 1997· Moon & Morash, 2004· Piquero & Sealock, 2000· Piquero & Coprouich, 2003· Moon, Hwang, Mc Cluskey, 2008).

Οι παραπάνω 3 εγκληματολογικές θεωρίες, φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να επισημάνουμε ότι αν και εντοπίζουμε αρκετά κοινά ανάμεσα στην παραβατικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό (πολλές σωματικές εκφοβιστικές πράξεις μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι κομμάτι της παραβατικής συμπεριφοράς), αυτές οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Ο εκφοβισμός διαφέρει από την παραβατικότητα σε ένα πολύ σημαντικό σημείο: μερικές εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με σωματικές και ψυχολογικές βλάβες (π.χ. απομόνωση, πείραγμα, διάδοση φημών, έμμεσος και κοινωνικός εκφοβισμός) τυπικά δεν εντάσσονται στα πλαίσια της παραβατικότητας (Wong, 2004).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο σχολικός εκφοβισμός και τα αίτια που τον προκαλούν είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο και πολύπλοκο ζήτημα. Για να ανακαλύψουμε τα πραγματικά αίτια ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε λεπτομερώς τον ρόλο της οικογένειας, των συνομηλίκων, του σχολικού περιβάλλοντος και την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

1.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και το σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), ένας παράγοντας που συχνά παραμελείται στις έρευνες του σχολικού εκφοβισμού, είναι αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «κλίμα της τάξης» το οποίο διαμορφώνεται τόσο από αυτό καθαυτό το σχολικό περιβάλλον, όσο και από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών στο περιβάλλον αυτό. Πολύ πρόσφατα αναγνωρίστηκαν από τους ερευνητές οι επιπτώσεις του σχολικού κλίματος γενικά στην συμπεριφορά των μαθητών και ειδικά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το σχολικό κλίμα, έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών (Gottfredson & Gottfredson, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Welsh, Jenkins και Greene (2000) κάθε σχολείο έχει μια ιδιαίτερη «προσωπικότητα» η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται εκεί.

Το εκπαιδευτικό κλίμα, αναφέρεται στην φύση και την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος όπως αυτό σχετίζεται με τον τρόπο και το περιεχόμενο της τυπικής διδασκαλίας και της μάθησης. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό κλίμα περιλαμβάνει, εκτός από το πρόγραμμα σπουδών, το πώς η γνώση και η κατανόηση μεσολαβεί από το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Ο Rigby (2007) διακρίνει και αναλύει 3 βασικές συνιστώσες που αφορούν το εκπαιδευτικό κλίμα: 1) *την ανία*, 2) *την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών* και τέλος 3) *τον ανταγωνισμό*. Πιο συγκεκριμένα, η ανία μπορεί να οδηγήσει στον σχολικό εκφοβισμό. Πολλά παιδιά θεωρούν ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν είναι «προκλητικό» και ενδιαφέρον, είτε γιατί δεν είναι σε θέση να το κατανοήσουν είτε γιατί δεν σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Ακόμα είναι πιθανό η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται να είναι ανεπαρκής για τους μαθητές, γεγονός που προκύπτει μέσα από ένα είδος αναντιστοιχίας των ικανοτήτων των μαθητών, σε σχέση με τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, είναι πιθανό το εκπαιδευτικό προσωπικό να μην δίνει ενδιαφέροντα κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές. Όλα τα παραπάνω, έχουν σαν αποτέλεσμα την απεμπλοκή των παιδιών από την μαθησιακή διαδικασία και την βίωση της πλήξης και της ανίας, γεγονός που είναι πιθανό να οδηγήσει σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Επίσης, βασικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Κατά καιρούς συναντάμε πολλά και διάφορα εκπαιδευτικά στυλ στα σχολεία (π.χ. αυταρχικός, ανεκτικός, δημοκρατικός, αδιάφορος κ.τλ.). Ένας αυταρχικός εκπαιδευτικός, είναι πολύ πιθανό να γίνει αντικείμενο μίμησης από τα παιδιά, τα οποία με την σειρά τους μπορεί να υιοθετήσουν επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αντίθετα, ένας ανεκτικός εκπαιδευτικός είναι πιθανό να γίνει περίγελος της τάξης. Σε κάθε περίπτωση η αντίδραση των παιδιών ποικίλει ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους. Σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να ενισχύσει ή να καταστείλει την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Τέλος, ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό είναι ο ανταγωνισμός. Ο ανταγωνισμός ως μέρος του εκπαιδευτικού κλίματος, μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι θετικός και να δίνει κίνητρα στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις. Φυσικά η υπέρμετρη καλλιέργεια του ανταγωνισμού είναι πιθανό να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Rigby (2007) ο ανταγωνισμός μπορεί να δημιουργεί σε μερικά παιδιά την αίσθηση της αποτυχίας, γεγονός που είναι πιθανό να προσπαθήσουν να συγκαλύψουν, εκφοβίζοντας τους άλλους. Εναλλακτικά, η αποτυχία ή η επαναλαμβανόμενη επιτυχία σε διάφορες ανταγωνιστικές δραστηριότητες, μπορεί να οδηγήσει στο να γίνει το παιδί στόχος ή δράστης αντίστοιχα του σχολικού εκφοβισμού. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, ο ανταγωνισμός δεν φαίνεται να συνδέεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Olweus (2009) η επιθετική συμπεριφορά δεν είναι συνέπεια του σχολικού ανταγωνισμού και δεν μπορεί να εξηγηθεί ως αντίδραση στις απογοητεύσεις και τις αποτυχίες στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται λογικό ότι η υπερβολή προώθηση του ανταγωνισμού μπορεί να ενισχύσει τα φαινόμενα του εκφοβισμού.

Το σχολικό κλίμα, ουσιαστικά ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ειδικότερα, ο όρος «σχολική ζωή» περιλαμβάνει το επίπεδο ασφάλειας, που παρέχει

ένα σχολείο, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον σύμφωνα με την άποψη που έχουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γιαννακούρα, 2011). Σε ότι αφορά συγκεκριμένα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στον δράστη, το θύμα και τις οικογένειές τους, αγνοώντας κάποιους σημαντικούς παράγοντες. Σε σχετική έρευνα, βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα ως θετικότερο, ήταν λιγότερο πιθανό να εκφοβίσουν άλλα παιδιά (Γιαννακούρα, 2011). Ακόμα, οι Gottfredson και συνεργάτες (2005), μελετώντας τη σχολική παραβατικότητα, κατέληξαν στο ότι η μαθητική παραβατικότητα εξηγείται κατά 46% από παράγοντες σχολικού κλίματος ενώ κατά 10% από εξωτερικούς παράγοντες. Στην ίδια έρευνα, μελετώντας το σχολικό κλίμα σε σχέση με τη μαθησιακή παραβατικότητα, οι ίδιοι ερευνητές κατέγραψαν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. δίκαιοι κανόνες: αφορούν τις απόψεις των μαθητών για το αν οι σχολικοί κανόνες είναι και εφαρμόζονται δίκαια.
2. σαφήνεια κανόνων: αν οι μαθητές γνωρίζουν, κατανοούν και αντιλαμβάνονται τους κανόνες του σχολείου
3. οργανωτική εστίαση: κατά πόσο το σχολείο έχει αποσαφηνίσει στους μαθητές τους στόχους τους
4. ηθικό: κατά πόσο οι στόχοι του σχολείου είναι κοινοί και τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ότι μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλο για να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν
5. σχεδιασμός: ποιές είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον σχεδιασμό και την ανάληψη δράσης για λύση προβλημάτων
6. διοίκηση: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγετική ικανότητα του διευθυντή του σχολείου και η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά των μαθητών και κατ' επέκταση το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που μελετάμε στην παρούσα εργασία. Η προαγωγή θετικού σχολικού κλίματος, με μαθητές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικό προσωπικό να καλλιεργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, δεν μπορεί παρά να συμβάλει στην απουσία ή στην μείωση του σχολικού εκφοβισμού, αν φυσικά υφίσταται. Θεωρούμε πάντως πολύ σημαντική την συμμετοχή του σχολικού κλίματος, ως παράγοντας που επηρεάζει άμεσα το φαινόμενο που σχολικού εκφοβισμού, σε επόμενα ερευνητικά εγχειρήματα.

1.8. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται προφανές ότι οι επιπτώσεις και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικές. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις θεωρείται ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις (π.χ. σκληραγώγηση του παιδιού), οι οποίες δεν γίνονται αποδεκτές από τους περισσότερους ειδικούς και φυσικά δεν αποδεικνύονται από τις υπάρχουσες ερευνητικές μελέτες. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, στα άτομα που εμπλέκονται άμεσα.

Σύμφωνα με την Salmivalli (2005) μεγάλος αριθμός μελετών έχει αποδείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται άμεσα με προβλήματα προσαρμογής, βίωση κατάθλιψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα άγχους, αυτοκτονικές σκέψεις και

την προσπάθεια αποφυγής του σχολείου. Επίσης, έχει πολύ σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις και στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως είναι η βίωση της απόρριψης και της έλλειψης φίλων (Salmivalli, 2005). Ανάλογες είναι και οι απόψεις των Hawker και Boulton (2000) που υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με την κατάθλιψη, την βίωση της μοναξιάς, το κοινωνικό άγχος καθώς και με την έλλειψη κοινωνικής αυτοαξίας και αυτοεκτίμησης.

Επίσης, ο Card (2003) διαπίστωσε ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με την εσωτερίκευση (αλλά και την εξωτερίκευση) προβλημάτων, την αποφυγή του σχολείου, τα χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την γενικότερη έλλειψη απόλαυσης για την σχολική κοινότητα. Στην προσπάθειά του μάλιστα να μελετήσει τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, ο Card (2003) τόνισε την σημασία του διαχωρισμού ανάμεσα στα προγενέστερα/υπάρχοντα χαρακτηριστικά του στόχου και στις πραγματικές συνέπειες της θυματοποίησης, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για έναν «φαύλο κύκλο» στον οποίο τα παιδιά παγιδεύονται. Για παράδειγμα, κάποια «εσωτερικά» προβλήματα (π.χ. κατάθλιψη) φαίνεται να είναι συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα η χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι πολύ πιθανό να προηγείται της θυματοποίησης, αφού όπως αναφέραμε και παραπάνω τέτοιου είδους χαρακτηριστικά φαίνεται να προσελκύουν και να προκαλούν τους δράστες.

Σύμφωνα με την Salmivalli (2005) βασικό ρόλο στις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να παίζει και η «μορφή» του, όχι με τον τρόπο που την ορίσαμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, διαχωρίζει τα αίτια του εκφοβισμού σε: α) εσωτερικά και εξωτερικά (όταν τα παιδιά κατηγορούν αντίστοιχα τον εαυτό τους ή τους άλλους για τον εκφοβισμό), β) σταθερά και μεταβλητά (ανάλογα με την χρονική διάρκεια και την συχνότητα) και γ) ελεγχόμενα και μη ελεγχόμενα (ανάλογα με το αν μπορούν να αντιδράσουν ή όχι κατά του εκφοβισμού). Υποστηρίζει λοιπόν, ότι όταν το παιδί βιώνει τον εκφοβισμό ως εσωτερικό, σταθερό και μη ελεγχόμενο, τότε οι συνέπειες της θυματοποίησης είναι πολύ σοβαρές. Οι Graham και Junonen (2001), υποστηρίζουν ότι αυτό το είδος απόδοσης είναι πολύ επικίνδυνο και δυσπροσαρμοστικό για τα παιδιά που το βιώνουν.

Όλα τα παραπάνω, επηρεάζουν σε μεγάλο ή σε μικρότερο βαθμό τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, ελάχιστες από τις υπάρχουσες έρευνες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει τον εκφοβισμό ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που επηρεάζουν αρκετά τα ευρήματα. Για παράδειγμα, τα επιθετικά παιδιά είναι πιθανό να βιώνουν με διαφορετικό τρόπο την θυματοποίηση, συγκριτικά με τα παθητικά ή τα μη επιθετικά παιδιά, στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν στις ερευνητικές μελέτες. Φυσικά, δεν πρέπει να παραλείψουμε τις ισχυρές κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις που είναι σημαντικοί και θετικοί παράγοντες αποτροπής του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Hodges, Boivin, Vitoro και Bukowski (1999), η φιλία και οι υποστηρικτικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια είναι ισχυροί «ρυθμιστικοί» παράγοντες και προστατεύουν σε ένα βαθμό από τις αρνητικές επιδράσεις του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Rigby (2003) μελετώντας τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, επικεντρώθηκε στις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία, εντοπίζοντας τέσσερις συγκεκριμένες κατηγορίες:

1. **χαμηλή ψυχολογική ευημερία:** αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει νοητικές καταστάσεις που γενικά θεωρούνται δυσάρεστες, αλλά όχι έντονα οδυνηρές όπως είναι η γενική δυστυχία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα του θυμού και της θλίψης. Τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών υποδεικνύουν ότι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού (σχετικά με αυτή την κατηγορία) είναι η

κατάθλιψη, τα συναισθήματα άγχους και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, με την τελευταία να προηγείται της θυματοποίησης.

2. **έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής:** αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει την αποστροφή του ατόμου προς το κοινωνικό περιβάλλον που εκφράζεται μέσα από την απέχθεια για το σχολείο ή τον χώρο εργασίας, την έκδηλη μοναξιά, την απομόνωση και την γενικότερη απουσία. Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, μακροπρόθεσμα η έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής έχει επιπτώσεις και στις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. έλλειψη φίλων, συστολή και έλλειψη οικειότητας με το αντίθετο φύλο, συναισθήματα μοναξιάς).
3. **ψυχολογική δυσφορία/αγωνία:** αυτή η κατηγορία θεωρείται πιο σοβαρή και επικίνδυνη από τις δύο παραπάνω και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις. Ειδικότερα εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν ότι οι στόχοι του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν συναισθήματα ανασφάλειας και ανησυχίας, διαταραχές ύπνου, οξυθυμία, νευρική κατάσταση, συναισθήματα πανικού, συμπτώματα κλινικής κατάθλιψης και συναισθήματα εκδικητικότητας και μεμψιμοιρίας (ειδικά στα κορίτσια).
4. **σωματική/φυσική δυσφορία:** σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται σαφείς ενδείξεις φυσικών και σωματικών διαταραχών καθώς και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Οι υπάρχουσες εμπειρικές έρευνες αναφέρουν συγκεκριμένα πονοκεφάλους, πονόκοιλους, τραυματισμούς, ατυχήματα, τροφικές διαταραχές (ανορεξία, βουλιμία), διαταραχές ύπνου, ζαλάδες, προβλήματα όρασης, άσθμα, έλκος κ.α.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η κατάσταση υγείας των παιδιών σχετίζεται σημαντικά με τον σχολικό εκφοβισμό ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι έχει και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Οι Koepfel και Bouffard (2012) πραγματοποίησαν μια μελέτη σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, ο επαναλαμβανόμενος εκφοβισμός σχετίζεται με την φτωχή σωματική και ψυχική υγεία, με υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικών, ψυχικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στο σχολικό ή το εργασιακό περιβάλλον καθώς και με διατροφικές διαταραχές. Επίσης εντόπισαν συνδέσεις με το κάπνισμα, τον αλκοολισμό, την χρήση ουσιών και άλλα σοβαρά προβλήματα υγείας.

Εκτός όμως από τα θύματα, ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να έχει επιπτώσεις και στους ίδιους τους δράστες. Συγκεκριμένα η Salmivalli (2005) αναφέρει ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους δράστες. Μερικοί μελετητές πιστεύουν ότι τα επιθετικά παιδιά και έφηβοι δεν είναι ούτε ανασφαλείς ούτε αγχώδεις, κάτω από την «σκληρή τους επιφάνεια» (Olweus, 1994) και φαίνεται να έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους (Salmivalli και άλλοι, 1999· Salmivalli, 2005). Αντίθετα, άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι το άγχος και η κατάθλιψη είναι εξίσου συχνά φαινόμενα, τόσο στους δράστες όσο και στους στόχους του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα ο Rigby (2003) βασιζόμενος σε διάφορες ερευνητικές μελέτες υποστηρίζει ότι οι δράστες είναι πιο πιθανό να προχωρήσουν σε παράνομες και παραβατικές ενέργειες (π.χ. εμπλοκή σε δίκες). Επίσης αναφέρει ότι τα παιδιά των δραστών είναι πιο πιθανό να είναι και αυτά επιθετικά. Τέλος αναφέρει ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να βιώσουν συναισθήματα κατάθλιψης, αυτοκτονικές τάσεις καθώς και συναισθήματα ντροπής και ενοχής (Rigby, 2003).

1.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος

Τα τελευταία χρόνια, οι «ειδικοί» στρέφουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον τους, στο σχολικό άγχος που βιώνουν τα παιδιά. Είναι γεγονός, ότι όλες οι υπάρχουσες έρευνες, τονίζουν το αυξανόμενο άγχος που βιώνουν οι μαθητές στα πλαίσια του σχολείου. Τα παιδιά, βρίσκονται υπό συνεχή πίεση, που ασκείται από το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκειμένου να επιτύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, εξασφαλίζοντας μια θέση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και μεταγενέστερες επαγγελματικές επιτυχίες. Όπως είναι αναμενόμενο, οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών, είναι ένα από τα βασικότερα άγχη που βιώνουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται από διάφορες ερευνητικές μελέτες (Blazer, 2010). Πρέπει όμως να επισημάνουμε, ότι το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, προκαλεί και προκαλείται, από διάφορους άλλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, άγχος μπορούν να δημιουργήσουν στο παιδί, η πίεση από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον για διάφορα θέματα, ο φόβος της αποτυχίας, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η έλλειψη προετοιμασίας, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας κ.α. Από όπου και να πηγάζει όπως το άγχος των παιδιών, έχει σοβαρές επιπτώσεις την καθημερινότητά του. Ειδικότερα, το άγχος μπορεί να προκαλέσει σωματικές ασθένειες, απώλεια ύπνου, ασυνήθιστη εκδήλωση συναισθημάτων, κοινωνική απομόνωση, χρήση απαγορευμένων ουσιών (ναρκωτικά, αλκοόλ) και φυσικά τελικά μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όμως με ποιό τρόπο μπορεί να σχετίζεται το σχολικό άγχος που βιώνουν τα παιδιά με τον σχολικό εκφοβισμό που μελετούμε;

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, το άγχος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των θυμάτων. Ειδικότερα, ο Olweus (2009) επεσήμανε ότι τα πιθανά παθητικά - ενδοτικά θύματα ενδέχεται να έχουν αφενός «σωματικό άγχος», δηλαδή να φοβούνται μήπως χτυπήσουν, σωματικά να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αθλητικές δραστηριότητες ή καβγάδες και να έχουν φτωχό σωματικό συντονισμό και αφετέρου να είναι αγχώδεις και ανασφαλείς «εσωτερικά», ουσιαστικά οι «εύκολοι» στόχοι. Αντίστοιχα ανέφερε, ότι και τα προκλητικά θύματα, μπορεί να έχουν ανάλογο «σωματικό άγχος» και την τάση να είναι αγχώδη. Σε ότι αφορά τους δράστες, ο Olweus υποστήριξε ότι δεν βιώνουν καθόλου άγχος, αλλά αντίθετα έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους. Αντίθετη άποψη από την παραπάνω φαίνεται να εκφράζουν οι Watt, Nemece και Dawe (2000), που στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι αγχώδεις και ανασφαλείς. Κατά την άποψή μας, θύτες, θύματα και μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να έχουν εκ διαμέτρου αντίθετα χαρακτηριστικά και αντιδράσεις που πηγάζουν από την προσωπικότητά τους και για το λόγο αυτό, δεν μπορούμε να διατυπώνουμε γενικά και καθολικά συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό, ότι το άγχος είναι πιθανό να αποτελεί ένα από τα αίτια εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, ένα εν δυνάμει θύμα που βιώνει άγχος, μπορεί κατά κάποιον τρόπο να «προκαλεί» τον δράστη. Αντίστοιχα, ο δράστης που βιώνει έντονο άγχος και αδυνατεί να το διαχειριστεί, είναι πιθανό να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά προς τους άλλους. Επομένως, το άγχος μπορεί να είναι πιθανή αιτία εκδήλωσης και πρόκλησης του σχολικού εκφοβισμού. Ταυτόχρονα όμως, συνιστά και μια σοβαρή επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Rigby (2008), ο σχολικός εκφοβισμός, έχει σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία αυτού που τον βιώνει και ειδικότερα φαίνεται να επηρεάζει την ψυχική του ευεξία (το πόσο ευτυχισμένος είναι), την κοινωνική του προσαρμογή (π.χ. αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον) και την ψυχολογική εξάντληση που νιώθει.

Σε ότι αφορά την ψυχολογική εξάντληση, μια από τις συχνότερες αναφερόμενες συναισθηματικές αντιδράσεις στη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους, είναι το χρόνιο άγχος. Σε μια πρώτη μελέτη στη Σουηδία, ο Olweus (1978) ανέφερε ότι τα αποκαλούμενα «κλαψιάρικα αγόρια», δηλαδή τα αγόρια που συχνά αποτελούσαν στόχο για τους επιθετικούς συνομηλίκους τους, ήταν κατά πολύ πιο αγχώδη και ανασφαλή από τα υπόλοιπα (Rigby, 2008). Επίσης, οι O'Moore και Hillery (1991) και οι Salmon, Jones και Smith (1998) ανέφεραν ότι συναισθήματα άγχους χαρακτήριζαν τα παιδιά που είχαν θυματοποιηθεί από τους συνομηλίκους τους, στην Ιρλανδία και την Αγγλία αντίστοιχα. Τέλος, σε Άγγλους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Sharp (1995) διαπίστωσε ότι τα θυματοποιημένα παιδιά συχνά ανέφεραν πως ένιωθαν ευερέθιστα, νευρικά και πανικόβλητα έπειτα από επεισόδια σχολικού εκφοβισμού. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι το άγχος των παιδιών από οπουδήποτε και να πηγάζει, είναι πιθανό να προκαλεί και ταυτόχρονα να συνεπάγεται, μεταξύ άλλων το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για τον λόγο αυτό, ο παράγοντας του άγχους πρέπει να περιλαμβάνεται και να μελετάται σε ανάλογα ερευνητικά εγχειρήματα, διότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα.

1.10. Ο σχολικός εκφοβισμός, το φύλο και η ηλικία των παιδιών

Στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, η ηλικία και το φύλο διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο για τους δράστες όσο και για τους στόχους. Πλήθος μελετών υποδεικνύει ότι το φύλο σχετικά με τη βία, είναι μια ισχυρή και διακριτή μεταβλητή. Η πλειοψηφία των εγκλημάτων διαπράττεται από άνδρες. Στην φυλακή, η αναλογία ανδρών γυναικών είναι 1:4 και στην εκπαίδευση, το ποσοστό των αγοριών που αποβάλλονται ή κινδυνεύουν να αποβληθούν είναι σημαντικά υψηλότερο, συγκριτικά με εκείνο των κοριτσιών (Frutos, 2013). Σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, πολλές φορές έχει αποδειχθεί ότι τα αγόρια έχουν την τάση να είναι πιο εκτεθειμένα στον εκφοβισμό απ' ότι τα κορίτσια, και αυτό παρατηρείται πιο έντονα στο Γυμνάσιο (Olweus, 2009). Σύμφωνα με την άποψη αυτή φαίνεται να είναι και ο Rigby (2008), ο οποίος υποστήριξε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε καταστάσεις εκφοβισμού συχνότερα απ' ότι τα κορίτσια, ιδιαίτερα χρησιμοποιώντας τη σωματική τους δύναμη. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι τόσο ο Olweus (2009) όσο και ο Rigby (2008) αναφέρθηκαν στην εμπλοκή των αγοριών στον σχολικό εκφοβισμό, τόσο ως δράστες όσο και ως στόχοι. Με πιο απλά λόγια, αποδείχθηκε ότι τα αγόρια έπεφταν συχνότερα θύματα ή ήταν αυτουργοί άμεσου εκφοβισμού (Olweus, 2009).

Για ποιό λόγο όμως παρατηρείται αυτού του είδους η απόκλιση σχετικά με τα δύο φύλα; Σύμφωνα με τον Olweus (2009) είναι τεκμηριωμένο ότι οι σχέσεις μεταξύ αγοριών είναι σε γενικές γραμμές πιο δύσκολες, πιο σκληρές και πιο επιθετικές απ' ότι οι σχέσεις των κοριτσιών μεταξύ τους (Maccoby, 1986). Επίσης, υποστηρίζει ότι είναι σίγουρο ότι οι διαφορές αυτές έχουν βιολογικό και κοινωνικό - περιβαλλοντικό υπόβαθρο. Ο Rigby (2008) με την σειρά του, προχωρά σε περαιτέρω ανάλυση του θέματος, υποστηρίζοντας ότι μπορεί τα αγόρια να είναι εκ φύσεως πιο επιθετικά από τα κορίτσια, αλλά αυτό αποτελεί μια επιφανειακή απάντηση. Στα βιολογικά πλαίσια, επισημαίνει τον ρόλο του εγκεφάλου και της τεστοστερόνης, σε ότι αφορά τα αγόρια, επισημαίνοντας και πάλι ότι τα παραπάνω δεν αποτελούν επαρκείς προτάσεις για την αιτιολόγηση του σχολικού εκφοβισμού.

Υπάρχει όμως, μια διακριτή και προφανής διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, η σωματική διάπλαση. Τα αρσενικά άτομα, στο ανθρώπινο είδος είναι κατά μέσο όρο πιο μεγαλόσωμα και πιο δυνατά από τα θηλυκά. Φυσικά, τα τελευταία χρόνια που τα κορίτσια επιδίδονται όλο και περισσότερο στα αθλήματα, η διαφορά με τα αγόρια έχει αρχίσει να μειώνεται. Παρ' όλα αυτά, οι ειδικοί εκτιμούν ότι η σωματική ικανότητα των δύο φύλων δεν θα εξισωθεί. Από την άλλη πλευρά, η σωματική υπεροχή, δεν συνεπάγεται απαραίτητα την επιθετική συμπεριφορά. Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε εδώ είναι ότι τα «μεγαλόσωμα» αγόρια είναι πιο εύκολο να δράσουν επιθετικά, διακινδυνεύοντας λιγότερο (Rigby, 2008).

Επίσης, ο Rigby (2008) κάνει λόγο και για την διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων της επιθετικότητας, μελετώντας συγκεκριμένα την «αρρενωπότητα» των αγοριών και πώς αυτή κατασκευάζεται. Ειδικότερα, οι Gilbert και Gilbert (1998) υποστηρίζουν την άποψη ότι η «κατασκευή της αρρενωπότητας» αποτελεί δυναμικό συστατικό στοιχείο της παρενόχλησης και του εκφοβισμού στα σχολεία, παρ' όλο που δεν έχει τύχει της προσοχής που της αρμόζει (Rigby, 2008). Κατά τον Rigby (2008) η αρρενωπότητα είναι «το σύνολο των χαρακτηριστικών τα οποία αρμόζουν σε έναν άνδρα», για παράδειγμα η «βαθιά αρρενωπή φωνή». Το παραπάνω, είναι ένα πρότυπο άνδρα, που ακόμη και σήμερα προωθείται σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά και πολιτισμικά από διάφορα μέσα (π.χ. M.M.E., ηλεκτρονικά παιχνίδια, κινηματογραφικές ταινίες κ.α.). Θεωρείται πολύ πιθανό λοιπόν, τα αγόρια εντυπωσιασμένα από την σκληρή και επιθετική πλευρά της αρρενωπότητας, να την διαστρεβλώνουν με τέτοιο τρόπο ώστε να δικαιολογούν τον εκφοβισμό.

Ταυτόχρονα, η εφαρμογή ένα τέτοιου προτύπου, είναι πολύ πιθανό να θεωρείται ότι θα προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των «σημαντικών άλλων» (π.χ. οικογένεια, συνομήλικοι κ.α.). Σύμφωνα με την μελέτη του Rigby (1997d) τα ένα στα πέντε παιδιά θεωρούσε πως οι φίλοι του θα τον υποστήριζαν όταν αυτός «θα έκανε τα άλλα παιδιά να φοβούνται». Στην ίδια έρευνα βρέθηκε επίσης ότι περίπου ένα στα δέκα αγόρια πίστευε ότι οι πατέρες τους θα ενέκριναν να τρομάζουν τα άλλα παιδιά και ότι περίπου ένα κορίτσι στα δώδεκα θεωρούσε ότι οι φίλοι του θα ήταν υποστηρικτικοί εάν εμπλεκόταν σε καβγά με κάποιον που θα μπορούσαν να τον νικήσουν εύκολα (Rigby, 2008). Αυτό το εύρημα υπαινίσσεται, ότι όντως υπάρχουν κάποια παιδιά των οποίων η εκφοβιστική συμπεριφορά προς τους υπόλοιπους διαμορφώνεται σύμφωνα με το πώς θα άρεσε στους άλλους, και κυρίως αυτούς που θεωρούν σημαντικούς, να συμπεριφέρονται (Rigby, 2008).

Εκτός όμως από την κοινά αποδεκτή πρόταση ότι τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο από τα κορίτσια, παρατηρούμε αποκλίσεις και στις μορφές θυματοποίησης που τα δύο φύλα επιλέγουν να εφαρμόσουν. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Olweus (2009) τα αγόρια επιλέγουν κυρίως τον άμεσο εκφοβισμό (ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα), σε αντίθεση με τα κορίτσια που επιλέγουν κυρίως τον έμμεσο εκφοβισμό. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, φαίνεται να είναι και οι Farrington (1993), Besag (2006), Wimmer (2009) και Frutos (2013). Ειδικότερα, ο Besag (2006) στην έρευνά του, μελέτησε το πώς τα κορίτσια χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές και την γλώσσα, για να ελέγξουν τις σχέσεις με τους συνομηλικούς καθώς και τον «μυστικό» (κρυφό) χαρακτήρα της γυναικείας επιθετικότητας. Στα αποτελέσματα, μεταξύ άλλων επεσήμανε τον πρωταγωνιστικό ρόλο της ομιλίας στο παιχνίδι των κοριτσιών και πρότεινε ότι η συνεργατική φύση που εντοπίζουμε στο παιχνίδι τους σχετίζεται με την προτίμησή τους στους έμμεσους τρόπους εκφοβισμού.

Το βασικό όμως ερώτημα είναι γιατί και σε αυτή την περίπτωση να εντοπίζουμε αυτές τις αποκλίσεις. Σύμφωνα με τον Turkel (2007) τα αγόρια ενθαρρύνονται να εκφράζουν άμεσα τα αρνητικά τους συναισθήματα σε αντίθεση με

τα κορίτσια που διδάσκονται να αποφεύγουν τις άμεσες αντιπαραθέσεις. Ειδικότερα, τα κορίτσια αναμένεται να μην είναι επιθετικά και να συμμορφώνονται με το στερεότυπο ότι ανήκουν σε πιο «ήρεμο» και «ευγενικό» φύλο, εικόνα που επηρεάζει τους γονείς ώστε να τις αποθαρρύνουν από τις άμεσες σωματικές επιθέσεις (Turkel, 2007). Τα αγόρια από την άλλη έχουν μεγαλύτερη ελευθερία για να εκφράσουν την οργή τους με άμεσους και φυσικούς τρόπους. Ο Turkel (2007) συγκεκριμένα αναφέρει ότι επειδή τα κορίτσια δεν «επιτρέπεται» να εκφράζουν την οργή τους άμεσα, αυτή εξωτερικεύεται με άλλους τρόπους όπως είναι ο κοινωνικός εξοστρακισμός, η αγνόηση, το σαμποτάζ μίας κοινωνικής σχέσης, η διάδοση φημών κ.α. Αυτή η έμμεση επιθετικότητα, επιτρέπει στον δράστη να αποφεύγει την άμεση αντιμετώπιση με τον στόχο (Turkel, 2007). Αντίθετα, στα αγόρια διδάσκεται να εξωτερικεύουν άμεσα και σωματικά τον θυμό τους. Οι «στερεοτυπικοί» και κοινωνικό - πολιτισμικά πλαισιωμένοι ρόλοι των δύο φύλων λοιπόν, μπορεί να είναι μια εξήγηση για τις διαφορές που εντοπίζουμε στις μορφές του εκφοβισμού ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια.

Την παραπάνω άποψη σχετικά με τους κοινωνικό - πολιτισμικά πλαισιωμένους ρόλους των δύο φύλων αποδέχεται και εξελίσσει και ο Frutos (2013). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η σωματική επιθετικότητα, παρουσιάζεται σαν έμφυτο μοτίβο συμπεριφοράς, που μεγαλώνοντας παρεμποδίζεται από την κοινωνική μάθηση, σε διαφορετικό βαθμό στα αγόρια και στα κορίτσια. Κάποια χαρακτηριστικά σχετικά με την επιθετικότητα, όπως είναι η μεγαλύτερη φυσική ανάληψη κινδύνων και η έλλειψη φόβου στους φυσικούς κινδύνους για τους άνδρες, έχουν αποδοθεί στις εξελικτικές τάσεις (θα τις αναλύσουμε εκτενώς παρακάτω) ή στους κοινωνικούς ρόλους. Επίσης, ο Frutos (2013) κάνει λόγο για «ηγεμονική ανδροκρατία» και για την κατασκευή της αρρενωπότητας όπως έχει αναφέρει και στο παρελθόν ο Rigby (2008). Ειδικότερα, όσον αφορά την «ηγεμονική ανδροκρατία», ο Frutos υποστηρίζει ότι πρόκειται για την πιο σημαντική πολιτιστική επιρροή στην κοινωνικοποίηση των νέων, που με άλλα λόγια είναι η παραδοσιακή και πατριαρχική εικόνα της αρσενικής υπεροχής που βασίζεται στους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και στην άποψη ότι η ανδρική δύναμη είναι ένας αποδεκτός τρόπος επιβολής στους άλλους (Frutos, 2013). Αυτό συνεπάγεται σωματικές, βίαιες, συγκρουσιακές και επιθετικές συμπεριφορές από τους άνδρες και πιο εγκεφαλικές και συναισθηματικές συμπεριφορές από τις γυναίκες. Φυσικά πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ρόλοι των δύο φύλων επηρεάζονται από την εκάστοτε κουλτούρα και πολιτισμό, που αντανακλούν την κυρίαρχη άποψη σχετικά με τις γυναίκες και τους άνδρες.

Εκτός όμως από την θεωρία των ρόλων, ο Frutos (2013) κάνει λόγο και για την εξελικτική θεωρία και την θεωρία της σεξουαλικής επιλογής. Ειδικότερα, αναφέρεται στο στάδιο της εφηβείας και υποστηρίζει ότι λόγω των ορμονικών αλλαγών, ο αριθμός των παιδιών που εμπλέκονται σε ρομαντικές σχέσεις αυξάνεται παράλληλα με την ηλικία και την σεξουαλική ωριμότητα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην επιθετική συμπεριφορά και κατ' επέκταση σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής επίθεσης με στόχο την κατάκτηση της εξουσίας και του κύρους μέσα στην ομάδα (Cunningham και άλλοι, 2010). Υποστηρίζει λοιπόν ότι η εφηβεία, είναι η περίοδος που εμφανίζονται απότομα οι ορμόνες και οι εξελικτικοί παράγοντες, λόγω της αναπαραγωγικής ικανότητας του θηλυκού, που παίζει σημαντικό ρόλο. Οι αποκλίσεις λοιπόν που εντοπίζουμε στη χρήση της σωματικής βίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μπορούν να εξηγηθούν με την εμφάνιση της αναπαραγωγικής διαδικασίας στα κορίτσια, που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι μια βίαιη αντιπαραθήση, σε φυσικό επίπεδο μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη διαδικασία αυτή (Frutos, 2013). Για

τους παραπάνω λόγους, τα κορίτσια στρέφονται σε άλλους τύπους εκφοβισμού (έμμεσος, κοινωνικός, σχεσιακός), που βασίζονται στην ψυχολογική αντιπαράθεση ώστε να αποφύγουν τυχόν κινδύνους.

Αντίθετα, στα αγόρια η έκθεση και η προβολή της δύναμής τους, στοχεύει στην ανάδειξη της ικανότητάς τους να υποστηρίξουν και να υπερασπιστούν τους απογόνους τους και την γενετική τους κληρονομιά (Frutos, 2013). Για τον Volk (2012) ο εκφοβισμός στα αγόρια συνεπάγεται την προβολή πρωτογενών χαρακτηριστικών όπως είναι η σωματική δύναμη και η κυριαρχία αλλά και δευτερογενών χαρακτηριστικών όπως είναι η φυσική ελκυστικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, τα αγόρια «διαφημίζουν» τις ικανότητές τους σχετικά με την παροχή προστασίας προς το θηλυκό. Τέλος, για τα αρσενικά, η άμεση αντιπαράθεση δεν έχει κόστος, παρά μόνο κάποιους τυχόν τραυματισμούς που μπορεί να προκληθούν κατά την σύγκρουση.

Μέχρι στιγμής αναλύσαμε ότι τα αγόρια σε γενικές γραμμές εκφοβίζουν περισσότερο από τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα όμως, σύμφωνα με τον Olweus (2009) ένα μεγάλο μέρος του εκφοβισμού ο οποίος ασκείται στα κορίτσια γινόταν από αγόρια. Περισσότερο από το 60% των κοριτσιών που ήταν στόχοι του εκφοβισμού, δήλωσαν ότι οι δράστες ήταν αγόρια. Επίσης, το 15 - 20% των κοριτσιών δήλωσε ότι οι δράστες ήταν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια και τέλος παραπάνω από το 80% των αγοριών, δήλωσαν ότι υφίσταντο εκφοβισμό από αγόρια. Σύμφωνα με την έρευνα των Nansel και άλλοι (2001) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τα αγόρια, ανέφεραν ότι διαπράττουν και υφίστανται περισσότερο τον σχολικό εκφοβισμό, συγκριτικά με τα κορίτσια (Underwood & Rosen, 2011). Επίσης, στην έρευνα των Rodkin και Berger (2008) διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να είναι δράστες ή και δράστες/στόχοι του σχολικού εκφοβισμού, σε αντίθεση με τα κορίτσια που είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι στόχοι.

Στην έρευνά της η Wimmer (2009), σε άτομα ηλικίας 18 έως 58, (2009) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες έχουν υποστεί εκφοβισμό, περισσότερο απ' ότι οι άνδρες (το 71% των γυναικών συγκριτικά με το 64% των ανδρών) και ότι οι άνδρες εκφοβίζουν περισσότερο απ' ότι οι γυναίκες (το 71% των ανδρών είναι δράστες συγκριτικά με το 29% των γυναικών). Στην ίδια έρευνα επίσης διαπίστωσε ότι οι άνδρες εκφοβίζονται περισσότερο από άνδρες (44%), συγκριτικά με το 22% των ανδρών που εκφοβίζονται από γυναίκες και το 34% που εκφοβίζονται εξίσου από άνδρες και από γυναίκες. Ενδιαφέρον όμως προκαλεί το εύρημα της Wimmer (2009) ότι οι γυναίκες εκφοβίζονται περισσότερο από γυναίκες (44%) παρά από άνδρες (4%). Αυτή όμως η διαπίστωση αντικρούεται με το παραπάνω εύρημα του Olweus (2009) που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκφοβίζονται περισσότερο από άνδρες.

Όσον αφορά τις μορφές του εκφοβισμού που επιλέγουν τα δύο φύλα, όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε ότι οι γυναίκες υποβάλλονται και επιλέγουν τον έμμεσο εκφοβισμό με το 100% των γυναικών δραστών να αναφέρουν ότι εκφοβίζουν λεκτικά και συναισθηματικά και το 82% των γυναικών στόχων να επισημαίνουν τις ίδιες μορφές εκφοβισμού (Wimmer, 2009). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα στην έρευνα των Nansel και άλλοι (2001) που εξετάζοντας τις διάφορες μορφές του εκφοβισμού, διαπίστωσαν ότι τα αγόρια υφίσταντο περισσότερο σωματική βία, συγκριτικά με τα κορίτσια που ανέφεραν περισσότερο κοινωνικό, σχεσιακό και συναισθηματικό εκφοβισμό (Underwood & Rosen, 2011). Ιδιαίτερα αξιόλογο όμως, είναι το εύρημα της Wimmer (2009) που αφορά στα αρσενικά και υποστηρίζει ότι οι άνδρες δεν εκφοβίζουν άμεσα, με το 20% των ανδρών μόνο να αναφέρει ότι έχει εκφοβίσει σωματικά, συγκριτικά με το 80% των ανδρών που ανέφεραν ότι εκφοβίζουν λεκτικά. Ειδικότερα, το 33% των ανδρών έχει δεχθεί σωματική βία,

συγκριτικά με το 89% των ανδρών που έχουν δεχθεί σωματικές απειλές. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Card (2008) η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, σε ότι αφορά την κοινωνική επιθετικότητα/εκφοβισμό (αναφερόμαστε σε άμεσες και έμμεσες βλάβες των διαπροσωπικών σχέσεων, λεκτικό και μη λεκτικό κοινωνικό αποκλεισμό) είναι πολύ μικρή έως και ασήμαντη (Underwood & Rosen, 2011). Σε γενικές γραμμές, αντιλαμβανόμαστε ότι τα αγόρια εκφοβίζουν σωματικά και λεκτικά, ενώ τα κορίτσια εκφοβίζουν συναισθηματικά, σχεσιακά και ψυχολογικά. Τα κορίτσια δράστες διαπράττουν έμμεσο εκφοβισμό (π.χ. κοινωνικό αποκλεισμό, απομόνωση, πειράγματα, διάδοση φημών, χειραγώγηση, υποτιμητικά σχόλια κ.α.) που θεωρείται πιο «παθητικός», συγκριτικά με τα αγόρια που δρουν πιο ενεργά και πιο άμεσα (επιθετικά) είτε σωματικά είτε λεκτικά.

Εκτός όμως από το φύλο, σημαντικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό διαδραματίζει και η ηλικία των παιδιών. Ειδικότερα, ο Farrington (1993) υποστηρίζει ότι ο εκφοβισμός από την πλευρά των κοριτσιών μειώνεται σταθερά καθώς αυτά μεγαλώνουν, σε αντίθεση με τα αγόρια που παραμένει σχεδόν σταθερός για τις ηλικίες 8 - 16 ετών (Wimmer, 2009). Ο Turkel (2007) ισχυρίζεται ότι ο εκφοβισμός, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, γίνεται πιο σχεσιακός, με αποκορύφωμα την ενήλικη ζωή που επικρατεί κυρίως η φυλετική και η σεξουαλική παρενόχληση. Ο Frutos (2013) συμφωνώντας εν μέρει με την παραπάνω άποψη, υποστηρίζει ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η ένταση του εκφοβισμού αυξάνεται μέχρις ότου επιτευχθεί ένα είδος κορύφωσης στην ηλικία των 14 ετών που συμπίπτει με την είσοδο των παιδιών στην εφηβεία. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, χαρακτηρίζεται την ανάπτυξη της πολύπλευρης μάθησης, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, γνώσεων, προσοχής και μνήμης, διαφορετικές βιολογικές ιδιότητες, μετασχηματισμούς του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αλλαγές και μια σειρά από άλλα επιτεύγματα. Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ένταση και τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, σύμφωνα με τον Carney (2001) τα προεφηβικά και τα εφηβικά χρόνια, είναι περίοδος υψηλού άγχους κατά την οποία τα παιδιά αναζητούν την αίσθηση της επιτυχίας στις κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα προσπαθούν να ανακαλύψουν την προσωπική τους ταυτότητα. Εκτός αυτού, σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού ελέγχου, η απόκλιση από τους κανόνες είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν οι δεσμοί του ατόμου με την κοινωνία είναι πιο αδύναμοι ή και ανύπαρκτοι (Frutos, 2013). Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου όπως μεταβάλλεται και ο κοινωνικός έλεγχος. Λαμβάνοντας λοιπόν υπ' όψη όλα τα παραπάνω, στην φάση πριν την ενηλικίωση, δηλαδή από την εφηβεία μέχρι τα μέσα ή τα τέλη των 20 ετών, οι νέοι εισέρχονται σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από την απουσία των κανόνων της παιδικής ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα δεν έχουν ακόμα αποδεχθεί και αναλάβει τις ευθύνες που συνεπάγεται η ενηλικίωση (Frutos, 2013). Αυτό σύμφωνα με τους Halper - Meekin και άλλοι (2013) συνεπάγεται ότι οι ρομαντικές σχέσεις κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν την τάση να είναι ασταθείς και μπορεί να περιλαμβάνουν σωματική ή και λεκτική βία.

Φυσικά είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες ο εκφοβισμός να συνεχίζεται και μετά την ενηλικίωση. Στην ενήλικη ζωή, ο εκφοβισμός γίνεται όλο και πιο επικίνδυνος και έχει διάφορες μορφές (π.χ. σεξουαλική και φυλετική παρενόχληση, κακοποίηση, βιασμός κ.α.). Οι Cortina και άλλοι (2002), σε σχετική έρευνα, διαπίστωσαν ότι το 75% των γυναικών βιώνουν κάποιου είδους διαπροσωπική κακοποίηση, συγκριτικά με το 50% των ανδρών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, το 8% των γυναικών είχαν υποστεί ανεπιθύμητο σεξουαλικό ενδιαφέρον, συγκριτικά με το 1% των ανδρών. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι το 4% των γυναικών ανέφεραν ανεπιθύμητη σεξουαλική ή σωματική επαφή, συγκριτικά με το 0,5% των ανδρών. Οι Cortina και άλλοι (2002) στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν αυτά τα ευρήματα, στράφηκαν και πάλι στο status quo της αρσενικής κυριαρχίας, που απειλείται από την συνεχή κοινωνική και επαγγελματική άνοδο των γυναικών. Από τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τελικά ο εκφοβισμός δεν μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, αλλά απλώς αλλάζει μορφή και κατευθύνεται περισσότερο προς τις γυναίκες.

1.11. Ο εκφοβισμός στην ενήλικη ζωή

Όπως αναφέραμε και στο παραπάνω υποκεφάλαιο, ο εκφοβισμός δεν υφίσταται μόνο στα παιδικά και εφηβικά χρόνια, αλλά παρατηρείται εξίσου και στην ενήλικη ζωή. Αυτό το θέμα θα πραγματευτούμε στο παρόν υποκεφάλαιο, προσπαθώντας να θέσουμε τις κυρίαρχες διαστάσεις αυτού του βασικού θέματος. Ενώ παραπάνω μιλήσαμε για σχολικό εκφοβισμό και bullying, εδώ θα αναφερθούμε και θα αναλύσουμε τον όρο «mobbing». Η ηθική παρενόχληση στον χώρο εργασίας, έχει χαρακτηριστεί κατά καιρούς με πολλούς και διάφορους όρους: mobbing, bullying, harassment, scapegoating, psychological terror, workplace trauma, work harassment, abusive behavior, emotional abuse. Στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο mobbing, προκειμένου να αναφερθούμε στην παρενόχληση που εκδηλώνεται σε χώρους εργασίας.

Τι είναι όμως το mobbing και τι περιλαμβάνει; Το φαινόμενο mobbing, αποτελεί μια μορφή ψυχολογικής παρενόχλησης στους εργασιακούς χώρους, η οποία σχετίζεται με επαναλαμβανόμενες ενέργειες ψυχολογικής βίας που σκοπό έχουν τη δημιουργία εχθρικού περιβάλλοντος εργασίας και αρνητικών βιοματικών ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων, για έναν ή περισσότερους εργαζόμενους, με απώτερο σκοπό την περιθωριοποίηση και την αποπομπή τους από τον χώρο εργασίας (Τούκας, Δεληγιάς & Καραγεωργίου, 2012). Οι Chappell και Di Martino (2001) περιέγραψαν το mobbing στον χώρο εργασίας ως μια «ομαδική ψυχολογική παρενόχληση» κατά την οποία η συμπεριφορά των δραστών συνεπάγεται την συσπείρωση εναντίον κάποιου ή την «ψυχολογική τρομοκρατία» στον χώρο εργασίας (Shallcross, Sheehan & Ramsay, 2008). Για τους Davenport και συν. (1999) το mobbing στον χώρο εργασίας, είναι μια κακόβουλη προσπάθεια απομάκρυνσης ενός προσώπου από τον χώρο εργασίας μέσω της ψυχολογικής τρομοκρατίας, των αδικαιολόγητων κατηγοριών, της ταπείνωσης, της γενικής παρενόχλησης και της συναισθηματικής κατάχρησης (Shallcross, Sheehan & Ramsay, 2008). Ουσιαστικά το mobbing περιλαμβάνει συγκαλυμμένες μορφές φημών, κουτσομπολιών και υπονοουμένων, που δυσφημίζουν στοχευμένα κάποια πρόσωπα, ώστε να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν την δουλειά τους. Φυσικά, η «απομάκρυνση» του «στόχου» από τον χώρο εργασίας, είναι μια κρίσιμη φάση στην διαδικασία του mobbing και συχνά οδηγεί σε μακροχρόνιες ψυχολογικές βλάβες, μετατραυματικό στρες, απώλεια εργασίας, κοινωνικό αποκλεισμό καθώς και σε αυτοκτονικές και ανθρωποκτονικές αντιδράσεις (Leymann, & Gustafsson, 1996).

Είναι προφανές λοιπόν ότι το mobbing είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με αρνητικά αποτελέσματα για την ατομική, την ομαδική και την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, το mobbing χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο με συγκεκριμένα κλινικά συμπτώματα που μπορεί να είναι ψυχοσωματικού τύπου, ψυχοσυναισθηματικού τύπου ή και συμπεριφορικού τύπου. Σε σοβαρότερες

περιπτώσεις μάλιστα, παρουσιάζονται επιπλέον διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, έντονη επιθετικότητα ή και τάσεις αυτοκτονίας (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012). Τα ψυχοσυναισθηματικού τύπου συμπτώματα, είναι τα πρώτα που εμφανίζονται κατά την εκδήλωση του mobbing και έχουν κυρίως την μορφή του έντονου άγχους που ακολουθείται από την απώλεια της ικανότητας για εργασία και της εμπιστοσύνης στον εαυτό. Φυσικά, με την πάροδο του χρόνου και την ένταση του φαινομένου, τα συμπτώματα αυτά εξελίσσονται (επιθετικότητα, δυσφορία, κόπωση κ.α.) και μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στην εκδήλωση ψυχικών νοσημάτων.

Όπως ποιά είναι η βασική διαφορά μεταξύ του mobbing του bullying και των υπόλοιπων όρων που αναφέραμε παραπάνω; Στην Ψυχολογία της εργασίας, ο όρος mobbing χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Γερμανό ψυχολόγο Heinz Leymann, στο πλαίσιο των μελετών του αναφορικά με την ψυχολογική βία στο εργασιακό περιβάλλον (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012). Αναλυτικότερα, οι Leymann και Gustavsson εισήγαγαν τον όρο mobbing στις εργασίες τους, περιγράφοντάς το ως μια επαναλαμβανόμενη και παρατεταμένη ψυχολογική καταπίεση, η οποία εκδηλώνεται στους εργασιακούς χώρους (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα φαινόμενο ψυχολογικής βίας, που συνεπάγεται ψυχολογικά, ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Σύμφωνα με τους Τούκας και συν. (2012) οι διαφορές μεταξύ mobbing και bullying εντοπίζονται σε τρία βασικά σημεία: 1) στο mobbing μια ολόκληρη ομάδα ατόμων υιοθετεί αρνητική συμπεριφορά προς ένα πρόσωπο, σε αντίθεση με το bullying που ο δράστης είναι ένας, 2) το mobbing συνεπάγεται αρνητικά σχόλια, κριτικές, εξοστρακισμό και ανυπόστατες φήμες σε αντίθεση με το bullying που μπορεί να περιλαμβάνει επιθετική συμπεριφορά, στοιχεία εκδίκησης και κακεντρέχεια και τέλος 3) το mobbing εκδηλώνεται με πιο εξειδικευμένες συμπεριφορές, που μπορεί να είναι κρυφές και συγκαλυμμένες ενώ το bullying μπορεί να εκδηλώνεται και με την μορφή της σωματικής βίας.

Κατά την άποψή μας, οι παραπάνω διαφορές που εντοπίζονται από τους Τούκας και συν. (2012) δεν υφίστανται, διότι αφενός έχουν εκδηλωθεί περιστατικά bullying που οι δράστες ήταν μια ολόκληρη ομάδα παιδιών και αφετέρου στον σχολικό εκφοβισμό συναντάμε πολύ συχνά έμμεσες μορφές παρενόχλησης (διάδοση φημών, κοινωνικό αποκλεισμό κ.α.). Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι όροι που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την ψυχολογική και ηθική παρενόχληση στον χώρο εργασίας, συγκλίνουν σε τρία βασικά σημεία, τα οποία αναφέραμε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο προκειμένου να προσδιορίσουμε τον σχολικό εκφοβισμό, και αυτά είναι: 1) τον επαναληπτικό χαρακτήρα στη διάρκεια του χρόνου, 2) την ανισορροπία δύναμης και εξουσίας μεταξύ δράστη και στόχου και τέλος 3) την πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, το mobbing φαίνεται να έχει κάποια βασικά και ξεκάθαρα στάδια, τα οποία θα περιγράψουμε παρακάτω. Ειδικότερα, ο Leymann (1996) εντόπισε και ανέλυσε τέσσερα εξελικτικά στάδια του φαινομένου: 1) η καθημερινή διένεξη, που πρόκειται για κάποιου είδους σύγκρουση που εκδηλώνεται αυθόρμητα λόγω διαφορετικότητας, ζηλοφθονίας, ανταγωνισμού κ.α. με την μορφή φραστικών επιθέσεων ή αστεϊσμών, που στοχεύουν στην δημιουργία αρνητικού κλίματος σχετικά με το θύμα, 2) η αρχή του φαινομένου mobbing, όπου οι διενέξεις γίνονται καθημερινές και συστηματικές, αποκαλύπτοντας τον ρόλο του δράστη και του στόχου, που κατευθύνονται προς την απομόνωση του δευτέρου, 3) η συμμετοχή της διοίκησης, όπου το φαινόμενο ξεφεύγει από τα όρια του στενού εργασιακού χώρου και δημοσιοποιείται στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον, με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη να τάσσονται υπέρ ή κατά του στόχου (συνήθως τάσσονται κατά

του θύματος) και τέλος δ) ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας, όπου είναι το τελικό στάδιο του φαινομένου και περιλαμβάνει την απομάκρυνση του στόχου από το εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει στο θύμα μακροπρόθεσμα ψυχολογικά και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012).

Ουσιαστικά, το mobbing στον χώρο εργασίας, ξεκινά από μια μικρή και αυθόρμητη σύγκρουση που κλιμακώνεται μέχρι να επιτευχθεί η απομάκρυνση του στόχου από τον χώρο εργασίας. Οι Davenport και συν. (1999) στην προσπάθειά τους να διακρίνουν τα εξελικτικά στάδια του mobbing, κατέληξαν σε πέντε διαφορετικές φάσεις. Ειδικότερα, τα τρία πρώτα στάδια, δεν διαφέρουν από αυτά που περιγράψαμε παραπάνω. Στο τέταρτο όμως στάδιο, σύμφωνα με τους Davenport και συν. (1999) ο στόχος χαρακτηρίζεται ως «δύσκολος» και κατηγορείται ότι είναι «ψυχικά ασθενής» τόσο από τους συναδέλφους του, όσο και από τους ανωτέρους τους, γεγονός που αναπόφευκτα οδηγεί στην απομάκρυνσή του από τον χώρο εργασίας, δηλαδή στο πέμπτο στάδιο του φαινομένου του mobbing. Κατά τη γνώμη μας, αυτό το τέταρτο στάδιο, είναι πολύ σημαντικό και πολύ καθοριστικό για την τύχη και το μέλλον του θύματος. Πιο συγκεκριμένα, εάν τα ανώτερα στελέχη αντιληφθούν και αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό με τους κατάλληλους τρόπους, είναι πολύ πιθανό να μην εκδηλωθεί το πέμπτο στάδιο του mobbing. Αντίθετα, αν οι ανώτεροι ταχθούν υπέρ των δραστών, αγνοώντας τα παράπονα του θύματος, σενάριο που τις περισσότερες φορές επιβεβαιώνεται, τότε το αποτέλεσμα και οι επιπτώσεις στον στόχο είναι προφανείς. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι το mobbing σε πολλές περιπτώσεις συνεχίζεται ακόμα και μετά την απομάκρυνση του στόχου από τον χώρο εργασίας και συχνά συνεπάγεται μακροχρόνιες ψυχολογικές βλάβες. Επίσης σύμφωνα με τον Davenport (1999) η ζημιά που προκαλείται μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρώτου, δευτέρου ή και τρίτου βαθμού mobbing, ανάλογα με τον βαθμό της βλάβης που έχει υποστεί ο στόχος (Shallcross, Sheehan & Ramsay, 2008).

Εκτός όμως από τα διάφορα στάδια του mobbing, υπάρχουν και διάφορες έννοιες που περιγράφουν και διαχωρίζουν την εκάστοτε μορφή που μπορεί να έχει. Ειδικότερα οι Τούκας και συν. (2012) κάνουν λόγο για «διπλό mobbing» που αναφέρεται στην ψυχολογική βία που ενδεχομένως να υφίσταται ο εργαζόμενος στο οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται σε εξέλιξη το mobbing στον χώρο εργασίας του, γεγονός που επιταχύνει την δεύτερη διαδικασία. Ακόμα, αναφέρουν το κάθετο και το οριζόντιο mobbing. Το κάθετο mobbing υφίσταται είτε εκ των άνω, δηλαδή όταν ένα ανώτερο στέλεχος ασκεί ψυχολογική βία σε ένα κατώτερο, είτε εκ των κάτω που συμβαίνει το αντίστροφο, γεγονός που φυσικά είναι πιο σπάνιο. Το οριζόντιο mobbing συνίσταται όταν ένας ή και περισσότεροι εργαζόμενοι ασκούν ψυχολογική βία σε βάρος ενός άλλου, αλλά όλοι ανήκουν στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα. Τέλος, οι Τούκας και συν. (2012) προχωρούν σε ακόμη έναν διαχωρισμό του mobbing, με βάση τον αριθμό των εργαζομένων που υπόκεινται σε ψυχολογική καταπίεση και διαχωρίζεται σε εξατομικευμένο ή ομαδικό, αν η καταπίεση αφορά σε έναν και μόνο εργαζόμενο ή σε μια ομάδα εργαζομένων αντίστοιχα ((Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012).

Όμως ποιά είναι τα πραγματικά αίτια που προκαλούν το φαινόμενο του mobbing; Η βιβλιογραφία που ασχολείται με το συγκεκριμένο φαινόμενο έχει μέχρι στιγμής επικεντρωθεί σε τρεις βασικές κατευθύνσεις, την ατομική, την κοινωνιολογική και την εργονομική. Ειδικότερα, η ατομική προσέγγιση αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός και υποστηρίζει ότι μερικά άτομα έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση, συγκριτικά με άλλους να είναι πιθανοί στόχοι του mobbing, γεγονός που επηρεάζεται από στοιχεία της προσωπικότητας, το

φύλο και την ηλικία (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012). Η κοινωνιολογική προσέγγιση, αναφέρεται στην δυναμική της ομάδας και βασίζεται στην «θεωρία του αποδιοπομπαίου τράγου». Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ομάδα αποδίδει αυθόρμητα σε ένα πρόσωπο, τον ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου, στον οποίο διοχετεύει την επιθετικότητα και την απογοήτευση που μπορεί να βιώνει στο εργασιακό περιβάλλον προκειμένου να αποσυμπιεστεί. Τέλος, η εργονομική προσέγγιση αφορά στην οργάνωση της εταιρίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, υπεύθυνες για την εκδήλωση του mobbing είναι κυρίως οι ευτελείς και ανασφαλείς συνθήκες εργασίας, όπως το εργασιακό κλίμα και γενικότερα η πολιτική της επιχείρησης, ο τρόπος ηγεσίας (διοίκησης) των ανώτερων στελεχών, η οργάνωση της εργασίας κ.α. (Τούκας, Δεληγάς & Καραγεωργίου, 2012).

Σχεδόν όλα τα παραπάνω στοιχεία, τα εντοπίζουμε στα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας των Shallcross, Sheehan και Ramsay (2008) που πραγματοποιήθηκε σε Δημοσίους υπαλλήλους στην Αυστραλία, οι οποίοι αυτοπροσδιορίστηκαν ως στόχοι του mobbing στον χώρο εργασίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι βασικότερες αιτίες του mobbing είναι αφενός η «*κουλτούρα*» (δόμηση) του δημόσιου τομέα και αφετέρου ο *χαρακτήρας της παθητικής και συγκαλυμμένης παρενόχλησης*. Όσον αφορά την δόμηση του δημόσιου τομέα, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι βασικό ρόλο έπαιζαν τα ανεπαρκή επίπεδα στελέχωσης και η συχνή εναλλαγή του προσωπικού, επισημαίνοντας ότι υπήρχε έλλειψη δέσμευσης με τον οργανισμό και ότι οι ίδιοι αισθάνονταν ότι δεν εκτιμούνταν οι υπηρεσίες τους. Ακόμα τόνισαν ότι σε πολλές περιπτώσεις τις κενές θέσεις στελέχωναν φοιτητές που έκαναν την πρακτική τους άσκηση ή ακόμα και εθελοντές. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, και πάλι στα πλαίσια της δόμηση του δημόσιου τομέα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θεωρούσαν ότι το mobbing που υφίσταντο, βασιζόταν είτε σε πολιτισμικές διαφορές (πολιτισμός, προφορά, κοινωνική τάξη), είτε σε αβάσιμες κατηγορίες (φήμες, κουτσομπολιό) είτε στο γεγονός ότι η διοίκηση αγνοούσε και διαιωνίζε το φαινόμενο αυτό, παίρνοντας το μέρος των δραστών, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ανισορροπία της δύναμης και της εξουσίας (Shallcross, Sheehan & Ramsay, 2008). Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι βασικό αίτιο του mobbing που βίωναν, ήταν και οι εσφαλμένες διαδικασίες διορισμού, διότι πολλές φορές το έκτακτο προσωπικό δεν επιλεγόταν αξιοκρατικά, γεγονός που ενοχλούσε τους εργαζομένους που είχαν επιλεγθεί αξιοκρατικά και που πιθανόν να κινδύνευαν να χάσουν την δουλειά τους.

Σε ότι αφορά τις παθητικές και συγκαλυμμένες συμπεριφορές, όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από έναν, ανέφεραν ότι είχαν βιώσει συστηματικά συμπαιγνίες, όπου συνάδελφοί τους συσπειρώθηκαν εναντίον τους. Ειδικότερα, τόνισαν την ύπαρξη και την διάδοση ανυπόστατων φημών και υπονοουμένων, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον εξοστρακισμό προσώπων. Φυσικά, το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω παραγόντων ήταν η απομάκρυνση του στόχου από τον χώρο εργασίας, γεγονός που οδηγούσε το θύμα, στην μείωση της εκτίμησης, τόσο του εκάστοτε εργασιακού ρόλου, όσο και των προσωπικών γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών του ατόμου.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το mobbing στον χώρο εργασίας είναι ένα πολύ επικίνδυνο φαινόμενο, που είναι πιθανό να προκαλεί σοβαρές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στο πρόσωπο που το βιώνει. Εκτός όμως από την ηθική και ψυχολογική παρενόχληση στον χώρο εργασίας, στην ενήλικη ζωή ανάλογα φαινόμενα παρατηρούνται και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος π.χ. οικογενειακό περιβάλλον, φιλικό και ερωτικό περιβάλλον ή ακόμα μπορεί να προκληθεί και από αγνώστους (π.χ. βιασμός, επίθεση κ.α.). Σε πολλές περιπτώσεις όμως, αυτού του

είδους τα φαινόμενα παρενόχλησης, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν και για αυτόν τον λόγο είναι ελάχιστος ο αριθμός των σχετικών ερευνών. Σε κάθε περίπτωση, τον τελευταίο καιρό βομβαρδιζόμαστε με ειδήσεις, που περιλαμβάνουν βία, επιθετικότητα και βαναυσότητα και κατευθύνονται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικους. Άλλες είναι φανερές και άμεσες και άλλες συγκαλυμμένες και κρυφές. Συνεπώς οι λύσεις και οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, πρέπει να είναι άμεσες, καίριες και αποτελεσματικές, σε όποια ηλικιακή ομάδα και αν αναφέρονται.

1.12. Επίλογος

Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις βασικές συνιστώσες που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, αποσαφηνίσαμε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, από άλλες παρόμοιες φράσεις, ορίζοντας ακριβώς τι περιλαμβάνει. Στη συνέχεια, θεωρήσαμε σκόπιμο, να παραθέσουμε ένα υποκεφάλαιο σχετικά με την ιστορική αναδρομή του φαινομένου και παρακάτω, παρουσιάσαμε και αναλύσαμε τις διάφορες μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Επίσης, επισημάναμε τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύματος, του δράστη και του μάρτυρα και επισημάναμε τα αίτια του φαινομένου. Ακόμα προσθέσαμε μερικά υποκεφάλαια, σχετικά με το σχολικό κλίμα, το άγχος που βιώνουν τα παιδιά καθώς και τις «προτιμήσεις» τους αναφορικά με το φύλο και την ηλικία. Τέλος, παραθέσαμε και ένα υποκεφάλαιο σχετικά με τον εκφοβισμό στη ζωή των ενηλίκων. Μέσα από το παραπάνω κεφάλαιο, στόχος μας ήταν να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην ολότητα του και να παρουσιάσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου στους αναγνώστες.

Είναι γεγονός, ότι ειδικότερα το τελευταίο διάστημα, η συζήτηση για το σχολικό εκφοβισμό, είναι αρκετά έντονη. Οι συζητήσεις αυτές όμως, δεν ανταποκρίνονται πάντα στη πραγματικότητα και έτσι πολλές φορές τα παιδιά αποκτούν λάθος γνώσεις δημιουργώντας αναληθείς εικόνες σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Πολλοί άνθρωποι, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν το πείραγμα από το σχολικό εκφοβισμό. Στο παρόν υποκεφάλαιο λοιπόν, προσπαθήσαμε να τονίσουμε τις βασικές συνιστώσες του ζητήματος, προκειμένου ο αναγνώστης να είναι σε θέση να διαχωρίσει το σχολικό εκφοβισμό, από οποιαδήποτε άλλη μορφή βίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Το εκπαιδευτικό δράμα και ο σχολικός εκφοβισμός

2.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, συζητήσαμε εκτενώς τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός, από που προκύπτει, τί συνεπάγεται και γενικότερα αναφερθήκαμε στα σημαντικότερα κατά τη γνώμη μας θέματα που τον συνοδεύουν. Σε αυτό το κεφάλαιο, ασχολούμαστε με το εκπαιδευτικό δράμα, προκειμένου αρχικά να το αποσαφηνίσουμε και να το διαχωρίσουμε από άλλους παρόμοιους όρους και διαδικασίες. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό δράμα, ως «εργαλείο» πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, επισημαίνουμε αντίστοιχα παλαιότερα ερευνητικά εγχειρήματα, που σημείωσαν σημαντικά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό δράμα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Όμως για ποιό λόγο, γίνεται μια τέτοιου είδους αναφορά στην παρούσα εργασία; Θεωρούμε ότι έχει γίνει ήδη αντιληπτό, ότι ασχολούμαστε με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Το εκπαιδευτικό δράμα, συνυφασμένο και με άλλες δραματικές τεχνικές (playback theater) συνιστά το «εργαλείο» που χρησιμοποιούμε, ώστε να εντοπίσουμε, να αντιμετωπίσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, κρίνουμε απαραίτητο να πλαισιώσουμε θεωρητικά το ερευνητικό εγχείρημα που θα ακολουθήσει παρακάτω και ίσως να «προβλέψουμε» κάποιες βασικές συνιστώσες του.

2.2. Τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα

Σύμφωνα με την Gökçen Özbek (2014), στο δράμα μπορεί να εντοπίσει κανείς δύο βασικές προσεγγίσεις: (1) το δράμα που λειτουργεί υποστηρικτικά προς την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, που συχνά ονομάζεται δημιουργικό δράμα, και (2) το δράμα, ως μέρος της διδασκαλίας που ονομάζεται εκπαιδευτικό δράμα. Το εκπαιδευτικό δράμα, περιλαμβάνει τη δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές γνωρίζουν ένα θέμα μέσα από παιχνίδια ρόλων αλλά και μέσα από τη χρήση άλλων δραματικών τεχνικών (Saglam, 1997· Özbek, 2014). Ειδικότερα, το δημιουργικό δράμα, λειτουργεί ως μορφή τέχνης, έχοντας ως βασικό στόχο την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και την αυτοπραγμάτωση. Ουσιαστικά, αυτή μορφή δράματος, ενισχύει την ανάπτυξη του ατόμου «ως σύνολο», συμβάλλοντας θετικά στη σωματική, πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη.

Από την άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό δράμα, είναι η προσέγγιση εκείνη που χρησιμοποιεί το δράμα ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας (Wessels, 1987· Özbek, 2014). Το δράμα, έχει τη δυνατότητα να γοητεύει τους μαθητές, διότι βασίζεται στην αμεσότητα και στη δραματική δράση των παιδιών (Poston-Anderson, 2008· Özbek, 2014). Σύμφωνα με τον Bolton (1987), «η μάθηση μέσα από το δράμα, γίνεται βάση περιεχομένου». Ουσιαστικά, μέσω της άμεσης συμμετοχής και του κριτικού προβληματισμού, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν μια έννοια. Η προσωπική και άμεση εμπλοκή τους, τους παρακινεί έμμεσα προς την κατεύθυνση της μάθησης (Fleming, 1995· Özbek, 2014). Φυσικά, αυτός ο διαχωρισμός του

εκπαιδευτικού δράματος, ως μέσω μάθησης και του δημιουργικού δράματος ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης, δεν επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, πρέπει να δούμε το δράμα ως «ολοκληρωμένη προσέγγιση». Ως απάντηση σε αυτή τη διχοτόμηση, μερικοί «ειδικοί» του δράματος, στα μέσα του εικοστού αιώνα, προσπάθησαν να συνδυάσουν αυτές τις δύο προοπτικές, προωθώντας το δράμα ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας αλλά ταυτόχρονα και ως μορφή τέχνης που ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη.

Σήμερα, το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (μετάφραση του όρου «Drama in Education») ορίζεται ως μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο (δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης) με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Κατσέλης, 2010). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ουσιαστικά, είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Με λίγα λόγια, δίνεται έμφαση στη «διαδικασία» και όχι στο (θεατρικό) αποτέλεσμα. Αυτή η «διαδικασία» και τα νοήματα που συνεπάγεται, κατά την Heathcote, είναι που οδηγούν στη μάθηση τον βασικότερο ίσως σκοπό του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Σε αυτό το σημείο, πολύ σημαντικό θεωρούμε να αναφέρουμε λίγο λόγια «για τον μανδύα του ειδικού», την προσέγγιση της Dorothy Heathcote, που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό δράμα, τόσο ως μέσο μάθησης όσο και ως μέσο ανάπτυξης της προσωπικότητας. Ο «Μανδύας του Ειδικού» (mantle of the expert) είναι μια μέθοδος που δημιουργεί δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους «ειδικών» σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι (D. Heathcote & Ph. Herbert, 1985· Παπαδόπουλος, 2011α). Από τη θέση επαγγελματιών που γνωρίζουν να κάνουν τη δουλειά τους, τα παιδιά, με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, αναλαμβάνουν μέσω του θεατρικού ρόλου μια επιχείρηση προκειμένου να επιτελέσουν ένα καθήκον (Παπαδόπουλος, 2011α). Έτσι, διαπιστώνει κανείς ότι στο «Μανδύα του Ειδικού», το προς διερεύνηση θέμα αποτελεί ένα γνωστικό πυρήνα που αποκτά δυναμική, από το αίσθημα ευθύνης για την αναζήτηση της γνώσης. Βιώνεται μέσα σ' ένα σενάριο όπου τα μέρη πλέκονται με το όλο και όπου οι θεματικές κατηγορίες ανάγονται με δυναμικό τρόπο στο θέμα (D. Heathcote & G. Bolton, 1995· Παπαδόπουλος, 2011α). Τα παιδιά ως «κάποιοι άλλοι» μπαίνουν σε έναν κόσμο, όπου οι πράξεις τους έχουν συνέπειες και, επομένως, η συμπεριφορά τους υπόκειται στους κανόνες ενός περιβάλλοντος με όρους πραγματικής ζωής (Παπαδόπουλος, 2011α).

Σύμφωνα με την Dorothy Heathcote (1984), το εκπαιδευτικό δράμα εμπλουτίζει τη ζωή των παιδιών μέσα από την παράσταση και το παιχνίδι ρόλων (Adigüze, 2008). Είναι μια διαδικασία που εκφράζει την πραγματικότητα και είναι επίσης και διδακτικό εργαλείο. Η Heathcote εστιάζει την προσοχή της πάνω στην «ένταση» και εξετάζει τα χαρακτηριστικά της: Όλοι οι άνθρωποι έχουν ένταση στη ζωή τους και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν. Το ίδιο κάνουν και τα παιδιά, μιμούμενα, όπως όταν βλέπουν ένα έργο (Adigüze, 2008). Χρησιμοποιούν τους ίδιους δημιουργικούς τρόπους για να ελευθερώνουν την ένταση και έτσι δημιουργούν αυθόρμητα ένα δραματικό παιχνίδι. Μέσα στο παιχνίδι τους βιώνουν συναισθήματα που τους συνεπαίρνουν και έτσι γίνεται το παιχνίδι τους πραγματικότητα, που τα βοηθάει να κατανοήσουν τον εαυτό τους. Είναι λοιπόν το δράμα, συμπεραίνει η Heathcote, κινητήρια διδακτική μέθοδος, βίωμα της πραγματικότητας και ομαδική εργασία βασισμένη στο παιχνίδι (Adigüze, 2008).

Σύμφωνα με την Baldwin (2008), το εκπαιδευτικό δράμα ιδανικά περιλαμβάνει:

- ευκαιρίες για ελεύθερο και υποστηριζόμενο δραματικό παιχνίδι
- μαθήματα δράματος, στα οποία τα παιδιά διδάσκονται τη δραματική έκφραση
- χρήση της δραματικής μεθοδολογίας σε μαθήματα εκτός των γλωσσικών και των καθ' αυτό δραματικών
- μαθήματα δράματος με το σύνολο της τάξης, στα οποία τα παιδιά εξερευνούν μαζί ζητήματα και ιδέες (θεματικά και διαθεματικά)
- ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση στην προσωπική δραματική έκφραση και τη δραματική έκφραση των υπολοίπων
- ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση σε επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις (π.χ. θεατρικές επισκέψεις)
- ευκαιρίες να συμμετέχουν τα παιδιά σε δημιουργικές και αξιολογικές εργασίες με ηθοποιούς και θεατρικούς συγγραφείς.

Κλείνοντας, θεωρούμε σκόπιμο να απαριθμήσουμε, τα «οφέλη» του εκπαιδευτικού δράματος για τα παιδιά. Αρχικά, μιλάμε για «πολυαισθητηριακή μάθηση», διότι το εκπαιδευτικό δράμα, δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση τη μετωπική και μονόπλευρη διδασκαλία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά αντίθετα απαιτεί την ενσώματη συμμετοχή όλων των παιδιών, που μέσα από την εφαρμογή του αποκτούν βιωματικές γνώσεις, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Κατ' επέκταση, βοηθά και ενισχύει την κοινωνικοποίησή τους. Ειδικότερα, επειδή πρόκειται για ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, τα παιδιά επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα κοινό αισθητικό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται και η ενσυναίσθηση των παιδιών, διότι βιώνοντας διάφορους ρόλους, μπαίνουν στη θέση του άλλου και προστατευμένα από τους διάφορους κινδύνους, φαντάζονται πώς μπορεί να αισθάνεται κανείς.

Συνεχίζοντας, είναι φανερό, ότι τα παιδιά ελευθερώνονται, διότι το θέατρο γενικά και το εκπαιδευτικό δράμα συγκεκριμένα, προσφέρουν έναν μαγικό χώρο παιχνιδιού, στον οποίο τα παιδιά μπορούν να εισαχθούν και να «αναιρέσουν», όταν εκείνα επιθυμούν, διατηρώντας ταυτόχρονα τις απαραίτητες αποστάσεις. Επίσης, οι μαθητές νιώθουν δυνατοί, βιώνοντας ένα ρόλο και έχοντας τον απόλυτο έλεγχο του, σχετικά με τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές που συνεπάγεται. Τέλος, οι έντονες, βιωματικές και ενσώματες γνώσεις που προσφέρονται μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα, αποτυπώνονται στη μνήμη τους, διότι αποτελούν πολύ δυνατές εμπειρίες.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίναμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα και οι δραματικές τεχνικές που συνεπάγεται, ήταν το «ιδανικό» μέσο προκειμένου να λάβουν τα παιδιά βιωματικές γνώσεις, σχετικά με ένα «σκληρό» φαινόμενο όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Ειδικότερα, η βίωση και η εναλλαγή των διάφορων δραματικών ρόλων, οποιοδήποτε θέμα και αν πραγματευόμαστε, οδηγεί τα παιδιά σε βαθιά κατανόησή του, προστατεύοντάς το ταυτόχρονα από κινδύνους που μπορεί να ελλοχεύουν.

2.3. Το εκπαιδευτικό δράμα και ο σχολικός εκφοβισμός

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, προσδιόρισαμε αποκλειστικά τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού δράματος. Στην παρούσα εργασία όπως, ο βασικός μας στόχος, είναι να αποκαλύψουμε τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Προσφάτως έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και θεάτρου τόσο σε διεθνείς έρευνες όσο και σε ενδοσχολικά προγράμματα, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να εξερευνήσουν το σχολικό εκφοβισμό σε ένα ασφαλές, τεχνητό περιβάλλον (Barton &

O' Toole, 2012). Έχει αποδειχθεί αναμφισβήτητα ότι η δραματοποίηση είναι αποτελεσματική, επειδή δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές όλων των ηλικιών να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τη σχολική βία (Nolte 2000· Smith & Ananiadou 2003· Parsons 2005· Belliveau 2007· Zins et al 2007· Barton & O' Toole, 2012).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος είναι ότι δεν προορίζεται για να παρασταθεί, αλλά για την εμπειρία και τη διερεύνηση μιας δραματικής (πλασματικής) κατάστασης και ενός φανταστικού περιεχομένου (Bolton 1992· Barton & O' Toole, 2012). Όσοι συμμετέχουν συνήθως ξεκινούν από μια βάση βιωματικού παιχνιδιού ρόλων που είναι αναγκαία για να δραματοποιήσουν ρεαλιστικά τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε αυτή την κατάσταση. Σε αυτό προστίθεται ένα σύνολο τεχνικών αποστασιοποίησης και διερεύνησης οι οποίες προέρχονται κυρίως από τη θεατρική πρόβα, την παράσταση και τα παιχνίδια, που σε αυτή την περίπτωση συνήθως αποκαλούνται «συμβάσεις» (conventions) (O'Toole, 1992· O'Neill, 1995· Barton & O' Toole, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες λοιπόν, το εκπαιδευτικό δράμα φαίνεται να επιτρέπει πολύ βαθύτερη κατανόηση της σύγκρουσης και μπορεί ταυτόχρονα να ενσωματώσει και το συναφές ψυχολογικό υπόβαθρο μέσα στη δομή του, όπως και πολύ περισσότερες επιλογές για τους πρωταγωνιστές, οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνηθούν μέσω τεχνικών παιχνιδιών και ρόλων (Barton & O' Toole, 2012). Ωστόσο, μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να γίνεται αντιληπτό, ως κάτι πολύ πιο δύσκολο, που προϋποθέτει αρχικά μια σημαντική ατομική αλλαγή για όσους συμμετέχουν, οι οποίοι δεν ήταν εξοικειωμένοι με το θέατρο και τον αυτοσχεδιασμό, ώστε να απαλλαγούν από την ιδέα ότι «παίζουν» για κάποιους θεατές (Barton & O' Toole, 2012). Επίσης μπορεί να είναι δύσκολο να οργανωθεί σωστά, αφού απαιτεί συνήθως ιδιαίτερες παραστασιακές και ηγετικές ικανότητες.

Ουσιαστικά, το εκπαιδευτικό δράμα, συνιστά μια μορφή τέχνης η οποία προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, προωθώντας παράλληλα και τη βίωση των εκάστοτε ρόλων. Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί τη γλώσσα της φαντασίας για την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού (Καραβόλτσου, 2012). Η διαδικασία είναι η ίδια με τη διαδικασία της μάθησης: η μάθηση ξεκινά από μια αισθητή σύγκρουση, διατάραξη της ισορροπίας στη σκέψη του μαθητή, η οποία οφείλεται σε κάποια αντίφαση, ασυνέπεια ή ατέλεια σε σχέση με το φαινόμενο που μελετά (Καραβόλτσου, 2012). Αυτό δημιουργεί περιέργεια, ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για ικανοποίηση της περιέργειας και κατανόηση του φαινομένου με την ενεργοποίηση της φαντασίας και της κρίσης. Έτσι και στο εκπαιδευτικό δράμα, το φανταστικό σενάριο ξεκινάει πάντα από μια αισθητή διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση αυτής της έντασης, μέσα από δράση. (Καραβόλτσου, 2012). Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους τους, καλούνται να ενεργοποιήσουν τη φαντασία αλλά και την κρίση τους, για να πάρουν σωστές αποφάσεις και να οδηγηθούν σε λύσεις. Όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το εκπαιδευτικό δράμα καθώς αναπτύσσει ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση, μπορεί να συντελέσει στον αναστοχασμό των μαθητών γύρω από τη θέση θυτών και θυμάτων και στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (βλ. Joronen et al. 2011· Καραβόλτσου, 2012).

Φυσικά, όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι Morrison και Lumby (2006) αναφέρουν ότι η δύναμη του εκπαιδευτικού δράματος να ενισχύει τη μάθηση, να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμβάλλει στους εφήβους στην ανάπτυξη κινήτρων, αυτοεκτίμησης,

όπως και ικανοτήτων παρουσίασης σε κοινό, έχει τεκμηριωθεί ευρέως τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες (Bruner, 1986· Csikszentmihalyi, 1990· Burton, 1991· O'Toole, 1992· Heathcote & Bolton, 1995). Συνεχίζοντας, η μελέτη των Daykin και συν. (2008) παραθέτει τα αποτελέσματα εκτενούς έρευνας στη βιβλιογραφία για τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλάμβαναν δραματικά στοιχεία σε νέους ηλικίας 11 έως 18 ετών. Οι συγγραφείς ερεύνησαν 21 ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα 14 ερευνών σε τέσσερις τομείς :

- Ενθάρρυνση – Αλληλεπίδραση με Ομηλικούς και Κοινωνικές Δεξιότητες (7 μελέτες)
- Γνώσεις, Στάσεις και Επικίνδυνες Συμπεριφορές που Σχετίζονται με το HIV/AIDS (3 μελέτες)
- Σεξουαλική Υγεία (2 μελέτες)
- Χρήση Νόμιμων και Παράνομων Ψυχοτροπικών Ουσιών (2 μελέτες) (Σκρεπετός, 2011).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι, και η έρευνα του Belliveau (2005). Συγκεκριμένα, τονίζοντας την ευρεία έκταση του σχολικού εκφοβισμού (O'Connell, 1997· Whitney & Smith, 1993), προσπάθησε μέσα από τη χρήση μίας διαδραστικής δραματικής προσέγγισης, να αντιμετωπίσει το φαινόμενο καθώς και να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών σχετικά με αυτή την επικίνδυνη κατάσταση. Ειδικότερα, ο βασικός σκοπός της έρευνας, ήταν να αποκαλυφθεί εάν μέσω των δραματικών, θεατρικών και διαδραστικών δραστηριοτήτων που εφάρμοσε, ήταν πιθανό να αλλάξουν οι δεδηλωμένες πεποιθήσεις των μαθητών, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Ήδη, πριν από το πέρας την συγκεκριμένης έρευνας, πολλοί «ειδικοί» είχαν επισημάνει τη σημαντική συμβολή του δράματος και των τεχνικών που συνεπάγεται, ως μέσο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και ηθικών ζητημάτων στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού εκφοβισμού (Basourakos, 1998· Beale, 2001· Belliveau, 2004· Bouchard, 2002· Colby, 1987· Courtney, 1980· Edmiston, 2000· Henry, 2000· Winston, 1998· Belliveau, 2005).

Φυσικά, θα αναρωτιόταν κανείς, γιατί ενώ έχει «αποδειχθεί» τόσες φορές η σημαντική συμβολή του δράματος στην κατανόηση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συνεχίζει να τίθεται υπό εξέταση το συγκεκριμένο θέμα. Οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν μελετήσει τον παραπάνω «συνδυασμό» (δράμα και σχολικός εκφοβισμός), έχουν επισημάνει ότι βασίστηκαν σε διαφορετικά θέματα, προσεγγίσεις και πληθυσμού, καταλήγοντας όμως στο ίδιο συμπέρασμα ότι το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να εκπαιδεύσει και παράλληλα να τονώσει την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Belliveau, 2005). Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της χρήσης του δράματος στα σχολεία, σύμφωνα με τον O'Neill (1995), είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο που ζούμε (Belliveau, 2005). Χρησιμοποιώντας το δράμα, ως μέσο για τη διερεύνηση ηθικών διλημάτων και ζητημάτων, είναι πιθανό να τονώσουμε την ευαισθησία των μαθητών ως προς τα αντίστοιχα ζητήματα και να σκεφτούν κριτικά, σχετικά με τα όσα βιώνουν ή αντιμετωπίζουν τα πλαίσια ενός παιχνιδιού ρόλων (Basourakos, 1998· Belliveau, 2005). Ο Henry (2000) μάλιστα, υποστήριξε ότι μέσω του αυτοσχεδιασμού και των παιχνιδιών ρόλου, οι νεώτεροι μαθητές αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, τις διαπραγματευτικές τους ικανότητες και τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν τις ιδέες τους, βασιζόμενοι σε νέα δεδομένα. Το δράμα λοιπόν, είναι μοναδικό, διότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βιώνουν τις συνέπειες των ενεργειών τους, «πραγματικά». Συνεπώς το δράμα, παρέχει μια ασφαλή προσέγγιση

στη μάθηση, διότι δημιουργεί και κρατά τις απαραίτητες αποστάσεις της πραγματικής από τη φανταστική ζωή, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει και επιτρέπει στους συμμετέχοντες ένα είδος «μετατόπισης θέσεων», γεγονός που συνεπάγεται πολλαπλές οπτικές γωνίες και προοπτικές του εκάστοτε ζητήματος.

Η έρευνα του Belliveau (2005), πραγματοποιήθηκε σε 913 μαθητές, ηλικίας 11-12 ετών, στο Πανεπιστήμιο Prince Edwards Island, του Καναδά. Ειδικότερα, εφάρμοσε 2 βασικά μέρη, τα οποία αμφότερα ήταν βασισμένα στο δράμα και τις τεχνικές που συνεπάγεται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το βασισμένο στο δράμα πρόγραμμα, βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση και ευαισθησίες σχετικά με τον εκφοβισμό και το τί μπορεί να συνεπάγεται (Belliveau, 2005). Επίσης, παρατηρήθηκε έντονα ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά ήταν σε θέση να συνειδητοποιήσουν και να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού (Belliveau, 2005). Ακόμα, μέσα από τις δραματικές παρεμβάσεις, ενισχύθηκε αρκετά το «συναίσθημα του μάρτυρα», δηλαδή η τάση των παιδιών να επέμβουν ενεργά προκειμένου να εμποδίσουν το σχολικό εκφοβισμό (Belliveau, 2005). Συνοψίζοντας, σχετικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, ο Belliveau (2005), επεσήμανε ότι αν και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις δεν ήταν σαφείς, οι άμεσες επιπτώσεις του δραματικού προγράμματος, στις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις των μαθητών, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται να ήταν θετικές. Φυσικά είναι αυτονόητο, ότι η μάθηση μέσω δραματικών τεχνικών δεν είναι άμεση, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις χρειάζεται αρκετός χρόνος, ώστε να εσωτερικευθεί.

Ακόμα μια ιδιαίτερα αξιόλογη έρευνα, είναι αυτή των Joronen και συν. (2011). Και σε αυτή την περίπτωση, έμφαση δόθηκε στη ευρεία διάδοση του σχολικού εκφοβισμού, ως ένα φαινόμενο που πρέπει άμεσα να αντιμετωπιστεί. Ειδικότερα, μια συστηματική ανασκόπηση (Joronen, 2008) έδειξε ότι τα σχολικά προγράμματα, που είναι βασισμένα στο δράμα, πέτυχαν αύξηση των γνώσεων και καλλιέργεια των θετικών στάσεων σχετικά με σωστές συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με την υγεία π.χ. υγιεινή διατροφή, σεξουαλική υγεία κ.α. Επιπλέον, πολλές φορές έχουν επισημανθεί τα θετικά αποτελέσματα των δραματικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα δραματικά προγράμματα, είναι ευχάριστα για τους συμμετέχοντες και ενισχύουν την κοινωνική υγεία (Perry, 2002), γεγονός που συνεπάγεται αυξημένη αυτογνωσία, δεξιότητες ομαδικής εργασίας, κατανόηση, συμπάθεια και ενδυνάμωση (Toivanen, 2002· Hakamies, 2007· Joronen et. al. 2008).

Στο δράμα, η μάθηση βασίζεται στις διαλογικές σχέσεις μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας (Heikkinen, 2002· Joronen et. al. 2008). Σε αυτή τη δραματική διαδικασία, ο μαθητής δημιουργεί νέες σχέσεις με τις έννοιες γύρω του, μέσω μίας μετασηματιστικής πορείας. Ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, αποκτούν νέες προοπτικές, για τον εαυτό τους, για τους άλλους και γενικά για την πραγματικότητα (Ostern, 2003· Joronen et. al. 2008). Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δώσει τον απαραίτητο χώρο, ώστε να εκφραστεί και να απαντήσει κανείς συναισθηματικά σχετικά με τον εκφοβισμό ` να σχηματοποιήσει και να προτείνει πρακτικά στρατηγικές αντιμετώπισης σε περιστατικά εκφοβισμού ` να εξετάσει τις συνέπειες των πράξεων ενός προσώπου ` να ενδυναμώσει τα παιδιά ώστε να αντισταθούν στις εκφοβιστικές συμπεριφορές και τέλος να διοχετεύσει την ενέργεια μέσω της απόδοσης (Johnson, 2001· Joronen et. al. 2008).

Κάτι ανάλογο προσπάθησαν να κάνουν και οι Joronen et. al. (2008), στην ποσοτική τους έρευνα που θα παρουσιάσουμε πολύ συνοπτικά παρακάτω. Βρήκαν λοιπόν, δύο σχολεία με παρόμοια κοινωνικά - οικονομικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά, από τα οποία το ένα ήταν η ομάδα παρέμβασης και το άλλο η ομάδα

ελέγχου. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 134 παιδιά, τα οποία απάντησαν σε σχετικά ερωτηματολόγια. Ουσιαστικά, εφαρμόστηκε 1 δραματική συνάντηση με τα παιδιά, κάθε εβδομάδα, 4-9 συνεδρίες των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, 3 συναντήσεις των ερευνητών με τους γονείς και 1-4 δραστηριότητες στο σπίτι. Το δραματικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, βασίστηκε σε δραματικές θεωρίες και στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura. Μια από τις βασικότερες υποθέσεις, ήταν ότι μέσω της δραματικής και της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, μπορούμε να μάθουμε, παρατηρώντας τους άλλους και μέσω της ανατροφοδότησης από τους τριγύρω μας (Joroven et. al. 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα πρόγραμμα, βασισμένο στο δράμα, μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού. Επίσης, αν και δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ότι μειώθηκε σημαντικά η θυματοποίηση στην ομάδα παρέμβασης (Joroven et. al. 2008). Κάπου εδώ, θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε γιατί τασσόμαστε υπέρ των δραματικών παρεμβάσεων και κατά των «συμβατικών» προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού. Στα τυπικά προγράμματα διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού, οι ενήλικοι (εκπαιδευτικοί, ερευνητές και σύμβουλοι) χρησιμοποιούν τη «δύναμή» τους, για να αποκαταστήσουν τις αποδεκτές και άνισες σχέσεις εξουσίας, λειτουργώντας ουσιαστικά σαν «αυθεντίες». Επίσης, ο εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αφού προκύψει, σαν μεμονωμένο περιστατικό, σε ένα τοπίο χωρίς συγκρούσεις. Τέλος, όλοι συνήθως επικεντρώνονται στην παροχή βοήθειας τόσο στο θύμα, όσο και στο θύτη, αγνοώντας το πλαίσιο και άλλους παράγοντες που είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για το εκάστοτε περιστατικό (π.χ. αίτια, συνέπειες, συνομήλικοι, σχολικό κλίμα κ.α.).

Αντίθετα, ένα δραματικό πρόγραμμα παρεμβάσεων, βασίζεται στη διαμεσολάβηση των συγκρούσεων και την παροχή συμβουλών, χρησιμοποιώντας συμμετοχικές δραματικές τεχνικές, συμπεριλαμβανομένου του προσεκτικά δομημένου παιχνιδιού ρόλων και του θεάτρου forum (Joroven et. al. 2008). Υπάρχουν μάλιστα, εκτενείς αναφορές ότι το δράμα παρέχει ευκαιρίες για να δημιουργήσουν και να πειραματιστούν τα παιδιά με φανταστικά μοντέλα συγκρούσεων ` ακόμη και με μοντέλα που προέρχονται από την πραγματική ζωή και μπορούν να «καταστούν ασφαλή» με το να μετατραπούν σε φανταστικά συμβάντα (Joroven et. al. 2008). Τέλος, τα ίδια τα παιδιά έχουν εκφράσει την προτίμησή τους στις δραματικές προσεγγίσεις έναντι άλλων αντιεκφοβιστικών προγραμμάτων, άποψη που είναι λογική, διότι οι πρώτες διαμεσολαβούνται από το παιχνίδι.

Από όλα τα παραπάνω λοιπόν, γίνεται φανερό, ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού δράματος, ως εργαλείο μάθησης, τόσο συγκεκριμένα για το σχολικό εκφοβισμό όσο και γενικά για ζητήματα πάσης φύσεως, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την κατανόησή τους. Τα παιδιά, βιώνοντας διάφορους ρόλους, μπαίνουν στη θέση του άλλου, και αντιλαμβάνονται φανταστικά πώς μπορεί να αισθάνεται. Φυσικά, αυτός ο «φανταστικός κόσμος» παράλληλα, τα προστατεύει από τυχόν «βλάβες», διότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να διακόψουν το παιχνίδι και να επανέλθουν στην πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους, γεγονός που συνιστά βασική προϋπόθεση του εκπαιδευτικού δράματος.

Μέχρι στιγμής, τονίσαμε τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου που αναμφισβήτητα είναι πολλά. Το εκπαιδευτικό δράμα όμως, συνεπάγεται και μια σειρά από δυσκολίες. Αρχικά, οι δραματικές τεχνικές που συνεπάγεται, δεν αποτελούν γνώση όλων των παιδιών. Είναι πολύ πιθανό, μερικοί μαθητές να μην έχουν επαφή με το θέατρο, γεγονός που θα τους δυσκολέψει ιδιαίτερα, διότι δεν θα είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη μορφή. Επίσης, η δόμηση και η

προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού δράματος, δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, διότι απαιτεί την προσεκτική χρήση και εφαρμογή των κατάλληλων θεατρικών μεθόδων και δραματικών δραστηριοτήτων. Είναι προφανές λοιπόν, ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος, σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, αλλά συνεπάγεται την ύπαρξη κάποιων βασικών «γνώσεων» από την πλευρά των παιδιών και ταυτόχρονα τη «λεπτομερή» και πλήρη προετοιμασία του εκπαιδευτικού που πρόκειται να την εφαρμόσει, ώστε να μην αντιμετωπίσει προβλήματα που μπορεί να βλάψουν πρώτα τα παιδιά και στη συνέχεια το εγχείρημα στο σύνολό του.

2.4. Το θέατρο forum και ο σχολικός εκφοβισμός

Το θέατρο forum έχει φανεί εξαιρετικά χρήσιμο στην προσέγγιση διαφόρων προβλημάτων του αναπτυσσόμενου κόσμου και χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν περιπτώσεις καταπίεσης αλλά και δυνατότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν την καταπίεση (Freire 1973· Barton & O' Toole, 2012). Όσοι ασχολούνται με το θέατρο για την ανάπτυξη (Theatre for Development), ιδιαίτερα στην Αφρική, χρησιμοποιούν το θέατρο forum για να μπορέσουν οι χωρικοί και οι φτωχοί που ζουν στις πόλεις να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η φτώχεια, οι συνέπειες του πολέμου, το AIDS, καθώς και η κοινωνική και πολιτική αδικία (Nogueira 2002· Barton & O' Toole, 2012).

Το Θέατρο forum ανήκει στο επονομαζόμενο Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ), που κωδικοποίησε και εφάρμοσε ο Augusto Boal από τη δεκαετία του '60, με ευρεία εφαρμογή παγκοσμίως σε κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Το Θέατρο forum βασίζεται σε μια σύντομη αυτοσχέδια θεατρική σκηνή, τη «σκηνή πρότυπο», η οποία συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και παριστάνει μια άλυτη σύγκρουση, μια καταπίεση ή ένα αδιέξοδο (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Η σκηνή αυτή έχει συνεπώς άσχημο τέλος: ο «πρωταγωνιστής» υπόκειται σε καταπίεση, την οποία θα ήθελε να ανατρέψει, αλλά διαπράττει λάθη και στο τέλος επικρατεί η αδικία. Η ομάδα των ηθοποιών παρουσιάζει τη «σκηνή πρότυπο» στο κοινό και στη συνέχεια η σκηνή επαναλαμβάνεται (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Το κοινό όμως αυτή τη φορά μπορεί να επέμβει για να αλλάξει τη ροή της ιστορίας, ανατρέποντας την καταπιεστική πραγματικότητα που παρουσιάζεται. Οι θεατές, ανά πάση στιγμή, μπορούν να διακόψουν τη ροή της ιστορίας, επισημαίνοντας οποιαδήποτε σφάλματα ή λάθη που παρατήρησαν, αντικαθιστώντας τον προηγούμενο «ηθοποιό». Ουσιαστικά πρόκειται για ένα είδος «διαδραστικού» θεάτρου, όπου οι θεατές είναι ταυτόχρονα και ηθοποιοί, εξωτερικεύοντας πώς οι ίδιοι θα αντιδρούσαν σε μια ανάλογη κατάσταση. Σκοπός, είναι να δοκιμαστούν όλα τα πιθανά σενάρια εκδήλωσης του εκάστοτε καταπιεστικού και άδικου θέματος. Φυσικά, το θέατρο του καταπιεσμένου γενικά και το θέατρο forum ειδικά, δεν στοχεύει μέσα από αυτή τη διαδικασία στην εύρεση της καλύτερης «λύσης» ή του πιο δίκαιου σεναρίου, αλλά στην έκθεση των διαφορετικών απόψεων και στις διάφορες δυνατότητες αντιμετώπισης του κάθε προβλήματος.

Η συνήθης διαδικασία περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια που στοχεύουν στην ενεργοποίηση και σύνδεση των πέντε αισθήσεων δημιουργώντας μια ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα. Ο στόχος είναι να δραματοποιηθούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων με επίκεντρο μια μορφή καταπίεσης ή ένα πρόβλημα. (MacDonald & Rachel, 2001). Υπάρχει μόνο ένας Πρωταγωνιστής, (ο καταπιεζόμενος) που είναι απελπισμένος και σε αδιέξοδο. Αντίθετα ο Ανταγωνιστής ή ο Καταπιεστής μπορεί να

είναι πολλοί. Το ρόλο του ρυθμιστεί της δράσης αναλαμβάνει ο «μεσολαβητής» (joker) (MacDonald & Rachel, 2001).

Το θέατρο Forum είναι σαν παιχνίδι και σαν παιχνίδι έχει κανόνες για να έχει επιτυχία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους MacDonald και Rachel (2001), οι κανόνες αυτοί είναι οι παρακάτω.

1. Πρώτα παρακολουθείς μια παράσταση που παρουσιάζει ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση όπου υπάρχει καταπίεση.
2. Στο τέλος της παράστασης γίνεται συζήτηση με τους άλλους θεατές για το θέμα και τις πιθανές λύσεις που θα αλλάξουν την πορεία των γεγονότων.
3. Η παράσταση επαναλαμβάνεται. Ανά πάσα στιγμή κάποιος από το κοινό μπορεί να φωνάζει «στοπ» (freeze), να ανέβει στη σκηνή και να πάρει τη θέση του κεντρικού ήρωα (του πρωταγωνιστή), για να προσπαθήσει να αλλάξει τη συνέχεια της ιστορίας (σε αυτή την περίπτωση ο θεατής γίνεται θεατής-ηθοποιός). Δεν είναι απαραίτητο να έχει εμπειρία σαν ηθοποιός, αυτό που χρειάζεται εδώ είναι ιδέες για να λυθεί αποτελεσματικά ένα πρόβλημα.
4. Οι κανόνες επιτρέπουν αντικατάσταση των χαρακτήρων που θέλουν αλλαγή των συνθηκών που τους περιβάλλουν, αλλά επιτρέπεται σαν εναλλακτική λύση και η ε άλλων εμφάνιση προσώπων που θα ενισχύσουν την επιθυμία του καταπιεζόμενου για αλλαγή.
5. Είναι φυσικό να νιώθεις αμηχανία και τρακ μπροστά σε κοινό, αλλά αν κανένας δε σηκωθεί, η παράσταση θα επαναληφθεί όπως την πρώτη φορά και επομένως τα γεγονότα θα μείνουν ίδια.
6. Ο μεσολαβητής (joker) είναι κάθε στιγμή έτοιμος να καθοδηγήσει και να βοηθήσει όποιον νιώθει αμήχανα. Αν έχεις κάποια ιδέα αλλά δε θέλεις να ανέβεις στη σκηνή, μπορείς να φωνάζεις «στοπ», να πεις την ιδέα σου και οι ηθοποιοί θα παίξουν διαφορετικά τη σκηνή.
7. Για να ολοκληρώσουμε, πρέπει να πούμε ότι στο Θέατρο Φόρουμ οι βίαιες πράξεις δεν γίνονται δεκτές σαν προτάσεις για αλλαγή.

Από όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι γίνεται φανερό, ότι ένα φαινόμενο σαν το σχολικό εκφοβισμό, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον αν το επεξεργαζόμασταν μέσα από το θέατρο forum. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο φαινόμενο, συνιστά μια μορφή καταπίεσης, τόσο για αυτούς που το βιώνουν (θύματα) όσο και για αυτούς που το παρακολουθούν. Η βασική δυσκολία που θεωρούμε ότι θα αντιμετωπίσαμε, θα ήταν το νεαρό της ηλικίας, αν φυσικά επεξεργαζόμασταν κάτι ανάλογο με παιδιά. Ειδικότερα, οι παραπάνω εναλλαγές, θεωρούμε ότι χρειάζονται την απαραίτητη ωριμότητα, από τους θεατές - ηθοποιούς, ώστε να υπάρχει η αναμενόμενη εξέλιξη και η παρουσίαση όλων των εναλλακτικών «σεναρίων». Σε ότι αφορά τα παιδιά, πιστεύουμε ότι δεν διαθέτουν την ανάλογη εμπειρία και ωριμότητα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ώστε να προτείνουν και να αναπαριστούν αυτές τις εναλλαγές. Φυσικά, αυτή η «τεχνική», προσανατολισμένη στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών, θεωρούμε ότι θα τα βοηθούσε ιδιαίτερα, να κατανοήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τις πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισής του.

Σε κάθε περίπτωση, το θέατρο forum, δεν παύει να συνιστά μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μορφή του θεάτρου, που κατά τη γνώμη μας, «δίνει φωνή», σε οτιδήποτε «δεν ακούγεται». Κλείνοντας, θα θέλαμε να παραθέσουμε κάποια αξιώματα της Ζώνιου (2003), σχετικά με το θέατρο του καταπιεσμένου, που θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικά του τί πρεσβεύει, αν και είναι πολύ διαφορετικό να διαβάζει κανείς για αυτό από το να το παρακολουθεί ζωντανά.

Το θέατρο είναι ένα μέσο για να γνωρίσουμε καλύτερα την πραγματικότητα που βρίσκεται γύρω μας και μέσα μας. Και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από το δυναμικό καθρέφτη που μας προσφέρουν οι άλλοι με το βλέμμα τους (Ζώνιου, 2003).

Με το θέατρο μπορούμε να ανακαλύψουμε και να εξωτερικεύσουμε τις *αναπάντεχα* διαφορετικές εν δυνάμει προσωπικότητες που έχουμε μέσα μας φυλακισμένες. Ένας ντροπαλός και λιγομίλητος άνθρωπος μπορεί να αποδειχτεί θρασύς και εύγλωττος και εκεί που φαίνεται να υπάρχει μόνο φόβος μπορεί να εκδηλωθεί το θάρρος. Ένας άνθρωπος που δεν έχει υπάρξει ούτε θα ήθελε να υπάρξει βασανιστής, ανακαλύπτει τη σαδιστική ηδονή του βασανιστή, όταν τον υποδυθεί επί σκηνής, και κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί (Ζώνιου, 2003).

Το θέατρο είναι χειροπιαστό και συγκεκριμένο. Ότι μαθαίνεις, το μαθαίνεις πράττοντας. Δεν είναι από καθέδρας θεωρητική διάλεξη (Ζώνιου, 2003).

Θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι, γιατί είναι ένας τρόπος έκφρασης έμφυτης στον άνθρωπο. Αποτελεί εργαλείο όλων και όχι μόνο μιας κάστας προνομιούχου, των ηθοποιών. Αρκεί να κατεδαφίσουμε τον αόρατο τοίχο που υπάρχει μεταξύ της πλατείας και της σκηνής (Ζώνιου, 2003).

Το θέατρο μπορεί να γίνει εργαλείο συλλογικής κοινωνικής απελευθέρωσης και να προσφέρει ένα χώρο πρόβας, όπου δοκιμάζονται έμπρακτα οι στρατηγικές της αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας, οι δυνατότητες απελευθέρωσης που έχει ο καθένας μέσα του και που ίσως δεν είχε φανταστεί ότι έχει και όπου νικιέται η «κουλτούρα της σιωπής» (Ζώνιου, 2003).

2.5. Το playback θέατρο και ο σχολικός εκφοβισμός

Το PlayBack Theater (PBT), είναι μια διεθνής κίνηση, που εφαρμόζεται και χρησιμοποιείται, σε περισσότερες από 20 διαφορετικές χώρες. Ειδικότερα, αναδύθηκε στις ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και ο Dauber (1999a) υποστήριξε ότι αυτό το ξεχωριστό είδος θεάτρου, ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη πολιτιστική ανάγκη (Dennis, 2004). Το PBT, δημιουργήθηκε από τον Jonathan Fox και τη Jo Salas, στη Νέα Υόρκη, το 1975. Αυτή η μορφή θεάτρου, επηρεάστηκε καλλιτεχνικά και κοινωνιολογικά από το «τελετουργικό» της κοινωνίας, τη γλώσσα (προφορική μετάδοση), την ιστορία, τον αυτοσχεδιασμό, τη μουσική και την πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει τη δική του ξεχωριστή θέση στην κοινωνία. Η Salas (1993) συγκεκριμένα, ανέφερε ότι η δημιουργία του PBT, ήταν μια «απάντηση στην ανάγκη του ανθρώπου, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, σχετικά με την επικοινωνία και την επικύρωση της προσωπικής εμπειρίας». Η αρχική ιδέα, ήταν του Jonathan Fox, ο οποίος επηρεασμένος από την προσωπική του εξερεύνηση σχετικά με το βιωματικό θέατρο, την πρώιμη αφήγηση ιστοριών και γενικά τις διάφορες πολιτιστικές μορφές που συναντούσε, έθεσε ως στόχο να αναπτύξει μια μορφή θεάτρου, που θα ενώνει τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, με τη θεατρικότητα σε όλο το εύρος της ` μια τέτοια μορφή θεάτρου, προσπάθησε να συνθέσει, σε πρακτικό επίπεδο (Dennis, 2004). Μια συνάντηση με τη μέθοδο που ακολουθείται στο ψυχόδραμα, του χρησίμευσε, ώστε να «προσγειώσει» το όραμά του και να προκύψει μια πρώιμη μορφή του PBT (Fox, 1999a· Dennis, 2004).

Την πρώτη δεκαετία, και άλλοι άνθρωποι, ασπάστηκαν την ιδέα αυτή του Fox, όπως και η Salas, προχωρώντας σε μια βιωματική και συνάμα πειραματική, αναπτυξιακή διαδικασία, όπου η πρακτική διάσταση και ο στοχασμός (συλλογισμός), αποτέλεσαν τη βάση αυτής της «υβριδικής» μορφής απόδοσης (Dennis, 2004). Σταδιακά, το PBT, επεκτάθηκε τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ευρώπη, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ασία. Η εξάπλωσή του, ήταν σταθερή και

συνεχής, με βασικό του χαρακτηριστικό, να μεταφέρεται κυρίως μέσω μίας προφορικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των διεθνών συγκεντρώσεων (αυτή η προσέγγιση, λειτούργησε ως μια μορφή ελέγχου της ποιότητας και της διαχείρισης των κινδύνων) (Dennis, 2004). Κάπως έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες, διαμορφώθηκε το PBT.

Όμως τί είναι το PBT, πώς εκδηλώνεται και τί συνεπάγεται; Η Jo Salas, μουσικός θεραπευτής και συνιδρυτής του PBT, ανέφερε ότι το πεδίο εφαρμογής και ο σκοπός του ήταν «να αποκαλύψει το σχήμα και το νόημα της κάθε εμπειρίας, ακόμα και αυτών που είναι ασαφείς και άμορφες κατά την αφήγηση. Το PBT, τιμά τις ιστορίες, μέσω της τελετουργικής και αισθητικής ευαισθητοποίησης και τις συνδέει μεταξύ τους, έτσι ώστε να σχηματίζουν μια συλλογική ιστορία για την κοινότητα των ανθρώπων, γεγονός που συνδέει τις ζωές τους με έναν συνεχή τρόπο. Το PBT, προσφέρει ένα είδος, δημόσιου διαλόγου, στον οποίο η έννοια της ατομικής εμπειρίας, επεκτείνεται ώστε να γίνει μέρος μίας κοινής αίσθησης σχετικά με τη σκοπιμότητα της ύπαρξης γενικά» (Salas, 1993). Ταυτόχρονα η Salas (1993), επεσήμανε τρία καθοριστικά κατά τη γνώμη της στοιχεία του PBT: (1) την προσωπική ιστορία (περιεχόμενο), (2) μια τελετουργική αισθητική (η μορφή) και (3) το πλαίσιο. Αρχικά, το πλαίσιο, συμπληρώνει και ολοκληρώνει τη διαδικασία και παρέχει τη δίοδο μέσω της οποίας τα μέλη του ακροατηρίου, εισάγονται στο συμμετοχικό τελετουργικό πλαίσιο, δηλαδή στη μορφή. Το πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα είδος πρώιμης σύνδεσης, τόσο μεταξύ των μελών του κοινού, όσο και ανάμεσα στο κοινό και στους καλλιτέχνες/ερμηνευτές. Με απλά λόγια, δίνει έμφαση στο σκοπό και την κατεύθυνση προς τους καλλιτέχνες κατά κάποιο τρόπο, τους καθοδηγεί. Μάλιστα, η ισχυρή ταύτιση με το πλαίσιο, είναι πιθανό να συμβάλλει στην έντονη εμπλοκή στη διαδικασία, με το κοινό να βοηθά τους καλλιτέχνες να βρεθούν σε «κατάσταση ετοιμότητας» (Dennis, 2004).

Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό είναι η μορφή (form) του PBT. Αυτή, είναι η τελετουργική διαδικασία, που παράλληλα οδηγεί και οδηγείται από την αλληλεπίδραση του κοινού με τους καλλιτέχνες. Είναι ουσιαστικά μια διαρκής και αέναη ανατροφοδότηση, που λειτουργεί καταλυτικά στη συνέχιση της αναπαράστασης. Στο PBT, η μορφή συγκροτείται μέσα από τις συμβάσεις του χώρου, την απόδοση και το περιεχόμενο (content), που αναδιαμορφώνεται συνεχώς μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής (Dennis, 2004). Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε και τον σημαντικό ρόλο των καλλιτεχνών. Συγκεκριμένα, τα «καθήκοντά» τους, περιλαμβάνουν την απόδοση ρόλων π.χ. ηθοποιός, μαέστρος, μουσικός ακόμα και την απόδοση συγκεκριμένων μορφών, οι οποίες είναι μοναδικές για το εκάστοτε κοινό (Dennis, 2004).

Όπως γίνεται κατανοητό από όλα τα παραπάνω, το PBT, είναι ένα είδος θεάτρου, που βασίζεται στην αλληλεπίδραση την «ηθοποιών» με το κοινό. Παρ' όλα αυτά, η ακριβής απόδοσή του με λόγια είναι περιορισμένη. Οι Hosking και Penny (1998), προσπάθησαν να ορίσουν το PBT αναφέροντας ότι «είναι ένα αυθόρμητο, αυτοσχέδιο θέατρο, το οποίο δημιουργήθηκε μέσα από τη μοναδική συνεργασία και αλληλεπίδραση του κοινού με τους καλλιτέχνες. Κάποιο πρόσωπο αφηγείται μια προσωπική ιστορία από τη ζωή του, επιλέγει τους ηθοποιούς που θα ενσαρκώσουν τους ρόλους και στη συνέχεια παρακολουθεί, καθώς η ιστορία του, άμεσα ανασυντάσσεται και παίρνει καλλιτεχνική μορφή και συνέχεια» (Dennis, 2004). Αντίστοιχα η Salas (1993), τονίζοντας τη «μεταμόρφωση» της προσωπικής ιστορίας ανέφερε ότι «τα μέλη του κοινού ... καλούνται να αφηγηθούν μια ιστορία καθοδηγούμενοι από τον σκηνοθέτη ή τον «μαέστρο», που στη συνέχεια περνάει στα χέρια των ηθοποιών ώστε να την αναπαραστήσουν θεατρικά. Οι «επιλεγμένοι»

καλλιτέχνες, υποστηρίζονται από την ανάλογη μουσική και φώτα ώστε να μετατρέψουν την ιστορία, σε μια θεατρική «παράσταση», χρησιμοποιώντας τα ανάλογα υλικά π.χ. κουτιά, κομμάτια από ρούχα κ.α.».

Όλοι οι παραπάνω «ορισμοί» που παραθέσαμε, περιγράφουν κατά κύριο λόγο τη διαδικασία και όχι μια γενική περιγραφή του PBT. Ο ίδιος ο εμπνευστής του, ο Fox (1994, 1999 a & b), αν και έκανε πολλές προσπάθειες να περιγράψει και να ορίσει το PBT, σε μια πρόσφατη παρουσίασή του εξέτασε την αλληλεπίδραση μεταξύ τελετουργίας, τέχνης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Dennis, 2004). Αυτό το τρισδιάστατο μοντέλο, ενσωματώνει μια τελετουργική, μια καλλιτεχνική και μια κοινωνική πτυχή και ο ίδιος ο Fox, υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαδραστική σχέση μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων, που ανά πάσα στιγμή θα μπορούσε να «κυριαρχήσει». Πιο συγκεκριμένα, ως τέχνη, ορίζει τη αισθητική, την ομαδική εργασία και την εκφραστικότητα. Με τον όρο τελετουργικό, αναφέρεται, στην τήρηση των κανόνων, το «εκστατικό» συναίσθημα, τη διαπροσωπική διάσταση και το στόχο του μετασχηματισμού. Τέλος, με την κοινωνική αλληλεπίδραση, επισημαίνει τη συμμετοχικότητα, την επεξηγηματική γλώσσα των καλλιτεχνών και γενικά την ένταξη και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα (Dennis, 2004). Όλα τα παραπάνω φυσικά, αφορούν τόσο το κοινό όσο και τους καλλιτέχνες.

Θα μπορούσε μάλιστα κανείς να πει ότι πρόκειται για μια «πολιτική» μορφή θεάτρου. Η πολιτική αυτή φύση του PBT, προέρχεται από τη βασική μεταμοντέρνα και αντικαταπιεστική φύση της συγκεκριμένης μορφής. Με τον όρο «μεταμοντέρνα», εννοούμε την αφήγηση προσωπικών ιστοριών σε δημόσιους χώρους, δημόσιες εκδηλώσεις με ημερήσια διάταξη που καθοδηγείται από τους συμμετέχοντες, τη θεατρική εμπειρία που το κοινό διαμορφώνει το κείμενο, μια δημόσια συνάντηση όπου οι άνθρωποι λένε αυτό που θέλουν χωρίς να κρίνονται, μια κοινότητα διαλόγου, όπου περιθωριακές φωνές ακούγονται ενεργά και η ψυχαγωγία που αμφισβητεί την κυρίαρχη κοινωνική αφήγηση ` όλα τα παραπάνω, είναι πιθανό να εκδηλωθούν στα πλαίσια της απόδοσης ενός PBT (Dennis, 2004).

Ουσιαστικά, το PBT, είναι ένα αυθόρμητο αυτοσχέδιο θέατρο, που δημιουργήθηκε μέσα από τη μοναδική συνεργασία μεταξύ των καλλιτεχνών και του κοινού. Κάποιος αφηγείται μια ιστορία από τη ζωή του, επιλέγει ηθοποιούς για να ερμηνεύσουν τους διάφορους ρόλους και στη συνέχεια παρακολουθεί την ιστορία, καθώς ανασυντάσσεται και αποκτά καλλιτεχνική μορφή και συνοχή. Σύμφωνα με τους Hosking και Penny, η αφήγηση και η απόδοση αυτών των ιστοριών παίρνει τη μορφή διαλόγου-συνομιλίας, γεγονός που επιτρέπει στην κοινότητα ένα είδος βαθύτερης κατανόησης τόσο της ιστορίας όσο και του εαυτού. Ο βασικότερος στόχος, αυτής της μορφής θεάτρου, είναι η εξερεύνηση ενός θέματος ή μίας ανησυχίας, με απώτερο σκοπό το κάθε άτομο να αντιμετωπίσει αυτή τη κατάσταση υιοθετώντας διαφορετικές προοπτικές, αφού πρώτα έχει ακούσει και έχει δει της εμπειρίες ενός άλλου προσώπου. Η αφήγηση και η αναπαράσταση μίας ιστορίας, δημιουργεί τις ευκαιρίες για νέες προοπτικές σχετικά με τη σημασία και τις επιπτώσεις της ιστορίας.

Η Salas (2005), ενασχολούμενη αποκλειστικά με το σχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του μέσω του PBT, αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται, ελεύθερα, χωρίς φόβο και χωρίς φυσικά να κατακρίνονται. Βλέποντας τις δικές τους ιστορίες να ζωντανεύουν, αφενός τα ίδια τα θύματα βιώνουν ένα είδος λύτρωσης και αφετέρου οι συνομήλικοί τους στο κοινό αντιλαμβάνονται για πρώτη φορά πώς νιώθει κανείς όταν γίνεται αποδέκτης λεκτικής ή σωματικής βίας. Οι ερωτήσεις που τίθενται στα παιδιά, συνιστούν έναρξη του PBT και απευθύνονται είτε στα ίδια τα θύματα (πώς αισθάνεσαι όταν εσύ είσαι

το θύμα;) είτε στους μάρτυρες του φαινομένου (πώς αισθάνεσαι όταν βλέπεις μια σκηνή εκφοβισμού;). Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα εμπειρίες, είναι σχετικά σπάνιο, αλλά όχι απίθανο, ένας θύτης να αφηγηθεί μια ιστορία. Η Salas (2005), κλείνοντας, επεσήμανε το σημαντικό ρόλο των μαρτύρων στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, τονίζοντας, ότι μέσα από το PBT, οι παριστάμενοι αντιλαμβάνονται τη δύναμη που έχουν διότι μοιράζονται τα κοινά αλτρουιστικά συναισθήματα που βιώνουν, γεγονός που διευκολύνει την άμεση παρέμβασή τους, διότι κατανοούν ότι δεν είναι μόνοι.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το PBT, συνιστά μια μορφή θεάτρου, που αναπαριστά και «ζωντανεύει» προσωπικές ιστορίες του κοινού, είτε αναφέρονται σε χαρούμενα είτε σε λυπηρά γεγονότα. Ουσιαστικά, αυτή η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, δημιουργεί ένα είδος «σύνδεσης», προάγει το διάλογο και δίνει φωνή σε ιστορίες που δεν ακούγονται. Σήμερα, μετά από αρκετά ερευνητικά εγχειρήματα, η δύναμη του PBT, είναι αναγνωρισμένη, ως μέσο πρόληψης και καταστολής του σχολικού εκφοβισμού, κυρίως για τους δράστες του φαινομένου.

2.6. Προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού

Όπως υπονοήσαμε πολλές φορές παραπάνω, η κατανόηση και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μέσω διαφόρων δραματικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων, είναι ένας «συνδυασμός» που έχει μελετηθεί αρκετά. Ο λόγος που ακόμα συνεχίζονται να πραγματοποιούνται τέτοιου είδους μελέτες, είναι ότι οι συνθήκες κάθε φορά είναι διαφορετικές. Με τον όρο «συνθήκες», αναφερόμαστε στο δραματικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται, στο δείγμα της έρευνας και γενικώς σε οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε λίγα λόγια για κάποια δραματικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού και μας κίνησαν το ενδιαφέρον. Παρακάτω λοιπόν, ακολουθούν λίγα λόγια, για μερικά προγράμματα που είτε βασίστηκαν στο εκπαιδευτικό δράμα, είτε στο θέατρο του καταπιεσμένου και το θέατρο forum είτε στο PBT.

2.6.1. Το «no more bullying» πρόγραμμα

Το πρόγραμμα «no more bullying», (NMB), είναι μια ενδιαφέρουσα, αποτελεσματική και αποδεδειγμένη παρέμβαση. Το NMB, φέρνει στο φως τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και στη συνέχεια προτείνει συγκεκριμένες ενέργειες για την καταπολέμηση και αντιμετώπισή του. Αυτή η προσέγγιση, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για παραπάνω από 10 χρόνια, που εφαρμόζεται στη Νέα Υόρκη από μια ομάδα επαγγελματιών, με επικεφαλής τη Jo Salas, η οποία είναι συνιδρύτρια του PBT. Το NMB, βασίζεται στο PBT, αναπαράγοντας διάφορες ιστορίες των μελών του κοινού. Ειδικότερα, το Promito Playback, είναι ένα θίασος, με έδρα το Μόντρεαλ, το οποίο απαρτίζεται από επαγγελματίες του χώρου του θεάτρου και στοχεύει στην κοινωνική ανάπτυξη. Ειδικότερα, ασχολούνται με τη ζημιά που προκαλείται στα παιδιά, που είναι θύματα του σχολικού εκφοβισμού, είτε είναι σωματική, είτε λεκτική είτε ακόμα και διαδικτυακή. Ουσιαστικά, προσφέρεται στα σχολεία, ως εργαλείο για την

καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας παιγνιώδεις και πρακτικές διαστάσεις.

Ο βασικότερος στόχος του προγράμματος αυτού, είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές σχετικά με το τί είναι ή τί δεν είναι ο σχολικός εκφοβισμός (π.χ. σχολικός εκφοβισμός και καβγάς). Ουσιαστικά, προσφέρει στα παιδιά ένα χώρο, στο οποίο νιώθουν οικειότητα και ασφάλεια, προσφέροντάς τους παράλληλα ένα σχετικό λεξιλόγιο ώστε να συζητούν ακριβώς το πρόβλημα. Ακόμα, ευαισθητοποιεί τους μάρτυρες σχετικά με την εξουσία που έχουν ώστε να μειωθεί η εκφοβιστική συμπεριφορά και προτείνει συγκεκριμένες δράσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Τέλος, «πληροφορεί» τους δράστες για τα αποτελέσματα των πράξεών τους και προσφέρει τη δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και διάλογο.

Πιο συγκεκριμένα, το Promito Playback του προγράμματος NMB, πραγματεύεται το σχολικό εκφοβισμό μέσα από διάφορες μορφές διαδραστικού θεάτρου. Οι μαθητές, καλούνται να εκφράσουν τις παρατηρήσεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους σχετικά με τον εκφοβισμό. Κάθε ιστορία που εκφράζεται από τα μέλη του κοινού, αναπαριστάται και αποδίδεται από τους αντίστοιχους ηθοποιούς. Για ακόμα μια φορά, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο του μάρτυρα και το πώς αυτός ή αυτή, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία «καλού» και «ειρηνικού» σχολικού κλίματος. Μέσα από διάφορα παιχνίδια ρόλων και φυσικά την ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών, εκτίθενται δράσεις και ενέργειες που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό.

Σε «πρακτικό» επίπεδο, δύο εκδόσεις του συγκεκριμένου προγράμματος εφαρμόζονται:

- μια 60 λεπτών playback απόδοση, όπου μια ομάδα ενηλίκων (1 διοργανωτής, 3 ηθοποιοί και 1 μουσικός) παρέχουν μια δομημένη διαδραστική παράσταση για τους μαθητές και
- μια 60 λεπτών playback απόδοση, όπου μαθητές και ηθοποιοί συνεργάζονται. Ειδικότερα, τουλάχιστον 2 μέλη του Promito Playback, οργανώνουν και προφέρουν μια σειρά από εργαστήρια στα οποία συμμετέχουν έως και 20 μαθητές ηλικίας 10 ετών και άνω. Οι μαθητές με τη σειρά τους, δημιουργούν και παρουσιάζουν, μια διαδραστική παράσταση, στην οποία συμμετέχουν 3 ηθοποιοί από την ομάδα των ενηλίκων

Τόσο το «no more bullying» πρόγραμμα όσο και το «promito playback», εκδηλώνονται στα πλαίσια του «Hudson River Playback Theater» και έχουν εφαρμοστεί σε παραπάνω από 30.000 μαθητές. Μέσω του διαδραστικού θεάτρου και της αναπαράστασης προσωπικών εμπειριών, επιχειρείται η «ενδυνάμωση» των παιδιών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και η βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου, από όλες τις προοπτικές. Συνοπτικά, ενισχύεται ο ρόλος των μαρτύρων, τόσο προς τη δημιουργία συναισθημάτων ασφαλείας και σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον όσο και προς την άμεση παρέμβασή τους σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται το θύμα και γίνονται προσπάθειες να αποτραπεί η επιθετική συμπεριφορά του δράστη.

2.6.2. Το «keep the peace» πρόγραμμα

Το «keep the peace» πρόγραμμα, εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία του «big apple playback theater», και συνιστά ένα διαδραστικό και αντιεκφοβιστικό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και την επί τόπου αναπαράστασή τους με σκοπό αρχικά να πληροφορήσει τους μαθητές για το

φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να κατανοήσουν πλήρως περί τίνος πρόκειται και να είναι σε θέση φυσικά να το διαχωρίσουν. Επίσης, παρέχει κάποιου είδους «επιβεβαίωση» και «ανακούφιση» στα θύματα του εκφοβισμού ενώ παράλληλα παρακινεί τους μάρτυρες να δράσουν ώστε να μειωθούν τα ποσοστά του φαινομένου. Τέλος, προσδιορίζει και προτείνει έμμεσα δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Reagan, 2015).

Το «big apple playback theater» συνιστά όπως είναι φανερό μια μορφή του PBT και πραγματοποιεί μια σειρά από διαδραστικές παραστάσεις με όλους τους μαθητές του σχολείου για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, τη βία και τη σεξουαλική παρενόχληση. Όπως και παραπάνω, σε κάθε παράσταση, τα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν προσωπικές τους ιστορίες και συναισθήματα που έχουν βιώσει σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, τα οποία οι καλλιτέχνες αναπαριστούν επί τόπου στη σκηνή. Οι παραστάσεις αυτές, αποτελούν το μέσο για την κατανόηση και την ανοχή ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνουν τα παιδιά ώστε να είναι έτοιμα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά αν και όταν παρέμβουν σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού (Reagan, 2015).

Το ανώτατο όριο για τις παραστάσεις, είναι 2 σχολικές τάξεις, δηλαδή περίπου 50 παιδιά. Είναι εφικτό να προγραμματιστούν μέχρι και 3 ωριαίες παραστάσεις ανά ημέρα. Ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται είναι τουλάχιστον 50 λεπτά, για κάθε παράσταση. Επίσης απαραίτητο είναι και ένα διάλειμμα μεταξύ των παραστάσεων, τουλάχιστον 15 λεπτών. Τέλος, το «big apple playback theater», παρέχει και ένα σχέδιο μαθήματος για τους εκπαιδευτικούς, με κατευθυντήριες γραμμές για την προετοιμασία των παιδιών για τις παραστάσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, με αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, είναι σε θέση να ενημερώσουν τα παιδιά, ώστε και εκείνα με τη σειρά τους να εκφράσουν σχόλια, συναισθήματα και απορίες. Επίσης, με αυτό το τρόπο, οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράση, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα ενδεχόμενο περιστατικό εκφοβισμού. Τέλος, η «ενημέρωση» αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τις προσπάθειες των μαθητών για μείωση του εκφοβισμού.

Σε γενικές γραμμές, αντιλαμβανόμαστε ότι το πρόγραμμα «no more bullying» και το πρόγραμμα «keep the peace» έχουν πολλά κοινά διότι και τα δύο βασίζονται από τη μια στις τεχνικές του PBT και από την άλλη επιχειρούν να αντιμετωπίσουν διαφόρων ειδών παραβατικές συμπεριφορές. Εμείς από την πλευρά μας, εντοπίζουμε μια βασική διαφορά στα δύο προγράμματα, σε ότι αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα «keep the peace» που είναι σαφώς πιο ενεργή και πιο καταλυτική. Συνοψίζοντας, και τα δύο προγράμματα που αναφερθήκαμε παραπάνω, συνεπάγονται την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, ανάλογα με το θέμα που μελετάται και την αναπαράσταση αυτών από τους καλλιτέχνες, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση και η αντιμετώπισή τους.

2.6.3. Το πρόγραμμα DRACON

Το DRACON, που πήρε το όνομά του από τα αρχικά του DRAmA for CONflict, αποτελεί ένα διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας, το οποίο ξεκίνησε επίσημα το 1996. Η ιδέα αυτή, ξεκίνησε από πανεπιστήμια 2 χωρών, της Αυστραλίας και της Σουηδίας και η «ιδιαιτερότητά» του, έγκειται στο γεγονός, ότι σε όποια χώρα και αν εφαρμόστηκε, αναδιαμορφώθηκε κατάλληλα ώστε να καλύπτει τις κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά προσδιορισμένες ανάγκες. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, το δράμα, χρησιμοποιήθηκε τόσο σαν μέθοδος όσο και ως διδακτικό αντικείμενο, περιλαμβάνοντας δραματικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων,

αυτοσχεδιασμούς, και δραματικές δραστηριότητες και ασκήσεις. Ο βασικότερος σκοπός της εφαρμογής του, ήταν οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν σχετικά με τις μορφές, τα αίτια και τις συνέπειες της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς (Σκρεπετός, 2011).

Όπως κάθε πρόγραμμα, έτσι και το DRACON, εφαρμόστηκε ακολουθώντας συγκεκριμένες φάσεις. Αρχικά, στην πρώτη φάση, ερευνητές και εκπαιδευτικοί, έρχονται σε συνεννόηση ώστε να επιλεγθούν τα σχετικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αφού αποφασιστούν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται από τους ερευνητές προς την κατεύθυνση του προγράμματος. Σε δεύτερη φάση, το εκπαιδευτικό δράμα και διάφορα παιχνίδια ρόλων, εφαρμόζονται, με αποδέκτες τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Στην τρίτη φάση, οι μαθητές αυτοί, λειτουργούν ως «μέντορες», επιμορφώνοντας παιδιά μικρότερων τάξεων. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα πρόγραμμα, που εκτός από το εκπαιδευτικό δράμα, συνεπάγεται και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Εμείς, στις ενότητες που ακολουθούν θα παραθέσουμε λίγα λόγια, για 2 βασικά προγράμματα που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία του DRACON: το «Cooling Conflict» και το «Acting Against Bullying».

2.6.3.1. Το «cooling Conflict» πρόγραμμα

Το «Cooling Conflict», είναι το αποτέλεσμα ενός δετούς προγράμματος έρευνας, σε περισσότερους από 5000 μαθητές στην Αυστραλία, που χρησιμοποιεί δημιουργικές τεχνικές διδασκαλίας συνομηλίκων για τη συστηματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού. Οι βασικοί του στόχοι, είναι αφενός να προωθήσει την πραγματική κατανόηση της φύσης των συγκρούσεων και του εκφοβισμού και αφετέρου να προσφέρει στους μαθητές που συμμετέχουν, στρατηγικές και δεξιότητες ώστε να εμπλακούν αποτελεσματικά στις διάφορες μορφές σύγκρουσης και εκφοβισμού για να εμποδίσουν τη συνέχισή τους (O'Toole et. al., 2005).

Οι «στυλοβάτες» του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι αρχικά η κατανόηση των βασικών στοιχείων των συγκρούσεων και του εκφοβισμού. Με τον όρο βασικά στοιχεία, εννοούμε τα αίτια, τα στάδια και τις μορφές εκδήλωσης και φυσικά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκάστοτε φαινομένου. Όλα τα παραπάνω, πραγματοποιούνται μέσα από την εφαρμογή του «ενισχυμένου» θεάτρου forum, που βασίζεται στην εκδοχή των τριών σκηνών του θεάτρου φόρουμ (αναφέρεται στις τρεις σκηνές με βάση τα τρία στάδια σε μια κατάσταση σύγκρουσης σε εξέλιξη, η λανθάνουσα, η αναδυόμενη και η έκδηλη), την οποία όσοι συμμετέχουν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα, με την προσθήκη κάποιων βασικών στρατηγικών από το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο συνιστά μια προσεκτικά δομημένη και προσβάσιμη μορφή δράματος, που επιτρέπει τη διερεύνηση ζητημάτων σε φανταστικά περιβάλλοντα που βασίζονται στην πραγματική ζωή (O'Toole et. al., 2005). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, δεν συνεπάγεται «γρήγορες» λύσεις, αλλά προσφέρει ευκαιρίες για διερεύνηση των υποκειμενικών προτύπων και των πλεγμάτων των σχέσεων που κινητοποιούν τη συνεχιζόμενη σύγκρουση ή τον εκφοβισμό (O'Toole et. al., 2005).

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, βασικό σημείο του DRACON γενικά και φυσικά του cooling conflict, είναι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Σύμφωνα με μελέτες μάλιστα, αυτή η μέθοδος, είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να κατανοηθούν αυτά τα ζητήματα, τόσο για τον διδάσκον όσο και για τον διδασκόμενο, διότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη αυτοεκτίμηση των μαθητών (O'Toole et. al., 2005). Επίσης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, στο σχολείο, αυτό μπορεί να επεκταθεί και

στην ευρύτερη τοπική κοινότητα αλλά και σε άλλα σχολεία, μέσω ανάλογων δομημένων προγραμμάτων. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα, οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και με άλλους συνομηλίκους τους, στο εξωτερικό, γεγονός που θα τους επιτρέψει «να δουν τον εαυτό τους στον άλλο και τον άλλο στον εαυτό τους» (O'Toole et. al., 2005). Θα μπορούσε ουσιαστικά κανείς, να παρομοιάσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά και το DRACON γενικά, με ένα «κύμα», που «παρασύρει» όσους συμμετέχουν, σε μια «κίνηση» κατά του εκφοβισμού και των συγκρούσεων, δραματικά προσδιορισμένη.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως λειτουργεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Αρχικά, βασικό ρόλο διαδραματίζει το «προσωπικό», δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν σε συνεδρίες ώστε να καταρτιστούν ανάλογα. Οι εκπαιδευτικοί, με το πέρας των συνεδριών πρέπει να έχουν γνώση, τόσο για τις συγκρούσεις και τον σχολικό εκφοβισμό, όσο και το εκπαιδευτικό δράμα και το πώς εφαρμόζεται. Στην συνέχεια, μια τάξη «κλειδί», περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα, όπου οι μαθητές της λαμβάνουν γνώσεις για τα αίτια, τις συνέπειες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων και του εκφοβισμού, με τη χρήση του «ενισχυμένου» θεάτρου forum, που αναφερθήκαμε παραπάνω, και του εκπαιδευτικού δράματος (O'Toole et. al., 2005). Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω μπορεί να διαρκέσει ακόμα και 1 σχολικό έτος, μέχρι τα παιδιά να καταστούν «έτοιμα». Αμέσως μετά, αυτή η τάξη «κλειδί», «μεταφέρει» τις σχετικές με τις συγκρούσεις και τον εκφοβισμό έννοιες, και πάλι μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, στην πρώτη τάξη «μετάδοσης» (O'Toole et. al., 2005). Αυτό συνεπάγεται ότι η τάξη «κλειδί», ερευνά και προβάει ένα μέρος του «ενισχυμένου» θεάτρου forum, σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό δράμα, με βάση την εμπειρία της τάξης «μετάδοσης». Στη συνέχεια, η πρώτη «τάξη αναμετάδοσης», ενδυναμώνεται, ώστε να χρησιμοποιήσει τις τεχνικές που «διδάχθηκε» σε μια «δεύτερη τάξη αναμετάδοσης». Η διαδικασία αυτή, μπορεί να προσαρμοστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργήσει σε όλο το σχολείο. Τέλος, με το πέρας του προγράμματος, επινοούνται διάφορα δραματικά εργαστήρια και δραστηριότητες, μέσω των οποίων μπορεί να μοιραστεί και να κοινοποιηθεί όλη αυτή η εμπειρία που βίωσαν τα παιδιά, σε γονείς, βοηθούς και γενικότερα στο κοινό, διαμορφώνοντας μια παράσταση ή μια εορταστική εκδήλωση, στην οποία εμπλέκεται η ευρύτερη τοπική κοινότητα. Φυσικά, οι μαθητές στη συνέχεια μπορούν μέσω του «Indra Congress», να μοιραστούν αυτές τις εμπειρίες τους, με συνομηλίκους τους στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τους «δημιουργούς» του προγράμματος, με το πέρας των συναντήσεων, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει βαθιά της φύση της σύγκρουσης και του σχολικού εκφοβισμού (O'Toole et. al., 2005). Επίσης, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζουν τα αίτια, τις μορφές εκδήλωσης και κάποιες βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου. Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, μέσω των δραματοποιημένων περιστατικών εκφοβισμού, θα είναι ανά πάση στιγμή σε ετοιμότητα, ώστε να αναγνωρίσουν και πιθανά να εμποδίσουν την εκδήλωση και τη συνέχιση του φαινομένου. Ταυτόχρονα, εκτός από τις «γνώσεις» του σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές θα έχουν βελτιώσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, που συνιστά μια «ομαδική δραστηριότητα» και φυσικά της εκπαίδευσης των συνομηλίκων. Κλείνοντας, έγινε αντιληπτό, ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, συνεπάγεται μια αλληλουχία «διδασκαλιών», μεταξύ των παιδιών ` αρχικά, ερευνητές και εκπαιδευτικοί, «μυούν» τα παιδιά στη συγκεκριμένη διαδικασία και μετά αυτά με τη σειρά, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον, σε μικρότερης ηλικίας συμμαθητές τους, χρησιμοποιώντας πάντα το εκπαιδευτικό δράμα. Ουσιαστικά πρόκειται, μια τη

«μετάδοση» δραματικών δραστηριοτήτων, από παιδιά σε παιδιά, με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού.

2.6.3.2. Το «acting Against Bullying» πρόγραμμα

Το «acting against bullying», είναι ένα πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού και των συγκρούσεων, που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του DRACON, και ακολούθησε χρονικά το πρόγραμμα που περιγράψαμε παραπάνω, το «cooling conflict». Ειδικότερα πρόκειται, για ένα καινοτόμο ερευνητικό πρόγραμμα, εφαρμοσμένου θεάτρου, το οποίο βασίζεται στο συνδυασμό του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου forum. Ο βασικότερος στόχος, είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το φαινόμενο του εκφοβισμού και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισής του. Αυτή η ενδυνάμωση των μαθητών ως άτομα, τους επιτρέπει να αλλάξουν το «ήθος» στο σχολείο τους.

Σύμφωνα με τους Barton και O' Toole (2012), πρόκειται για μια έρευνα δράσης, η οποία βασίζεται στη τρεις βασικούς κύκλους, που ο καθένας από αυτούς, διαρκούσε 1 χρόνο και όλοι αφορούσαν τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου, προς την ανάπτυξη ενός πλήρους ενδοσχολικού προγράμματος, κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η πρώτη φάση του ερευνητικού κύκλου δράσης ξεκινούσε σε κάθε σχολείο με έναν έμπειρο καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εισήγαγε τους μαθητές, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, σε κάποιες απλές αντιλήψεις και ορισμούς για την κατανόηση της φύσης και των συνεπειών του σχολικού εκφοβισμού (Barton & O' Toole, 2012). Κατόπιν, αυτή η κατανόηση καθώς και μια σειρά τεχνικών διαχείρισης της σχολικής βίας αναλύονταν περισσότερο μέσα από το εμπλουτισμένο θέατρο forum (θέατρο forum συνδυασμένο με το εκπαιδευτικό δράμα). Από τη στιγμή που ο έμπειρος καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε κατορθώσει να κατανοήσουν πλήρως οι μαθητές τη φύση του σχολικού εκφοβισμού και είχε πειραματιστεί μέσα από θεατρικές τεχνικές για να ορίσει και να διαχειριστεί τις αιτίες και τις συνέπειές του, ακολουθούσε η δεύτερη φάση, με ομάδες μεγαλύτερων μαθητών να διδάσκουν κάποιες μικρότερες τάξεις στο σχολείο τους, χρησιμοποιώντας το ίδιο γνωστικό πλαίσιο και στρατηγικές δραματοποίηση (Barton & O' Toole, 2012).

Η συγκεκριμένη αλληλοδιδασκτική μέθοδος πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά αντικείμενα της διδασκόμενης ύλης, έτσι ώστε το πρόγραμμα να είναι διαθεματικό (Barton & O' Toole, 2012). Αυτά τα αντικείμενα ήταν συνήθως το μάθημα της γλώσσας, των κοινωνικών επιστημών, της φυσικής αγωγής, αλλά καμία φορά συμπεριλαμβάνονταν και άλλα μαθήματα, όπως οι εθνολογικές σπουδές, η φυσική ακόμα και τα μαθηματικά (Barton & O' Toole, 2012). Με τη βοήθεια των καθηγητών τους και των μεγαλύτερων μαθητών, οι μικρότερες τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούσαν περισσότερο τη σχολική βία και τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος για να ανακαλύπτουν στρατηγικές για την αντιμετώπισή της, αρχικά συμμετέχοντας ως ηθοποιοί-θεατές στο εμπλουτισμένο θέατρο φόρουμ (EFT: Enhanced Forum Theatre) των μεγαλύτερων μαθητών και στη συνέχεια σε ομάδες που προετοίμαζαν το δικό τους εμπλουτισμένο θέατρο φόρουμ για να το χρησιμοποιήσουν σε μικρότερους μαθητές (Barton & O' Toole, 2012). Στην τρίτη φάση, αυτοί οι μαθητές (γνωστοί ως τάξεις «πρώτης αναμετάδοσης») αναμετέδιδαν αυτά που είχαν μάθει στις τάξεις των τοπικών δημοτικών σχολείων. Η τέταρτη φάση ακολουθούσε με τους μαθητές των δημοτικών σχολείων να συνεχίζουν την ίδια διαδικασία μέσα στο δικό τους σχολείο (ως τάξεις «δεύτερης αναμετάδοσης», «τρίτης αναμετάδοσης» κτλ.). Τα πορίσματα κάθε ολοκληρωμένου κύκλου σε κάθε σχολείο

ανακοινώνονταν στον κύκλο της επόμενης χρονιάς στο ίδιο σχολείο (Barton & O' Toole, 2012). Τα στοιχεία και τα πορίσματα κάθε σχολικού κύκλου δεν αντιπαραβάλλονταν και δεν ανατροφοδοτούνταν μεταξύ των σχολείων σε αυτή τη φάση, με σκοπό να διαφυλαχθεί η διαφορετικότητα κάθε σχολείου (Barton & O' Toole, 2012).

Σύμφωνα με κάποια από τα αποτελέσματα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, βοήθησε τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, πάνω από το 90% των 216 μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα 2 τελευταία χρόνια, ήταν σε θέση να ορίσουν το φαινόμενο, αναγνωρίζοντας όλους τους «ρόλους» που συνεπάγεται (δράστης, θύμα, μάρτυρας). Σε ότι αφορά τους δράστες του φαινομένου, παρατηρήθηκε γενικότερα θετική αλλαγή στη στάση τους, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Επίσης, ήταν ενδιαφέρον ότι οι μαθητές που είχαν προηγουμένως εμφανίσει τάσεις σχολικής βίας συχνά γίνονταν οι κύριοι υποστηρικτές του προγράμματος κατά τη διάρκεια συνεδριών αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας (Barton & O' Toole, 2012). Επίσης τα θύματα, μετά την πραγματοποίηση του προγράμματος, βοηθήθηκαν ιδιαίτερα, κατανοώντας τη φύση του εκφοβισμού και διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισής του, γεγονός που τους «ενδυνάμωσε» και τους βοήθησε να πιστέψουν στον εαυτό τους.

Συνεχίζοντας, τονίσαμε σε πολλά σημεία, ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, έδινε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο και τη δύναμη των μαρτύρων. Μάλιστα, σε μια έρευνα από τους 124 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε τρία σχολεία το 2005, το 59% ταύτιζε τον αμέτοχο παρατηρητή με το πρόσωπο που είναι πιθανότερο ότι μπορεί αλλάξει μια κατάσταση βίας, ενώ μόνο το 20% πρότεινε γι' αυτή τη θέση τους καθηγητές και το 14% τον θύτη ή το θύμα (Barton & O' Toole, 2012). Ουσιαστικά, ταυτόχρονα με τα θύματα, «ενδυναμώθηκαν» και οι μάρτυρες του φαινομένου, θεωρώντας τον εαυτό του, ως πρόσωπα που μπορούν να εμποδίσουν τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού, με διάφορους τρόπους. Φυσικά, τόσο η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, όσο και το εμπλουτισμένο θέατρο forum, ήταν επιλογές που ικανοποίησαν πλήρως τα παιδιά, διότι «ξέφυγαν» από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αντιλήφθηκαν ότι οι γνώσεις μπορούν να μεταδοθούν μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις διαδικασίες. Τα αθροιστικά στοιχεία της ερευνητικής δράσης δείχνουν σαφώς ότι ο συνδυασμός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου μεταξύ συνομήλικων και του εμπλουτισμένου θεάτρου φόρουμ μπορούν να βοηθήσουν μεμονωμένους μαθητές να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά το σχολικό εκφοβισμό (Barton & O' Toole, 2012).

2.6.4. Το πρόγραμμα «Δάφνη»

Το πρόγραμμα «Δάφνη», είναι ένα διακρατικό πρόγραμμα, αύξησης της ενημερότητας και πρόληψης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών. Ταυτόχρονα συνεπάγεται και την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός σχολικού προγράμματος κατάρτισης για εκπαιδευτικούς (Σισμάνη - Παπακώστα και συν., 2010). Το πρόγραμμα «Δάφνη», απαρτίζεται από 3 διαφορετικά προγράμματα: το «Δάφνη» (2000-2003), το «Δάφνη II» (2004-2008) και το «Δάφνη III» (2007-2013). Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε, ότι το εκπαιδευτικό δράμα, δεν διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο, όπως στα προγράμματα που παρουσιάσαμε παραπάνω, αλλά σίγουρα συνιστά μια ενδιαφέρουσα «κίνηση» κατά του σχολικού εκφοβισμού. Εμείς, θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας, κυρίως στο «Δάφνη III»,

που αποτελεί το πιο «εξελιγμένο» πρόγραμμα, περιλαμβάνοντας και στοιχεία από τα δύο προηγούμενα.

Το πρόγραμμα «Δάφνη III», αναφέρεται στην πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, στοχεύει στην πρόληψη του φαινομένου μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής ενός «προληπτικού εργαλείου που αυξάνει την ενημερότητα» για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σισμάνη - Παπακώστα και συν., 2010). Με σκοπό το σχεδιασμό δράσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τέθηκαν συγκεκριμένοι και ξεκάθαροι στόχοι, οι οποίοι βοηθούν στη βελτίωση του σχολείου και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009). Σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, πρέπει όλοι να έχουμε υπόψη ότι τα περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκδηλώνονται έξω από την τάξη και επομένως τα σχολεία θα πρέπει να έχουν ξεκάθαρη πολιτική όσον αφορά τις πιο κάτω πτυχές του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009):

- a) συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη (συμπεριφορά των μαθητών κατά το διάλειμμα, συμπεριφορά των μαθητών πριν από την έναρξη των μαθημάτων, συμπεριφορά των μαθητών μετά τη λήξη των μαθημάτων, καθορισμός κώδικα συμπεριφοράς από το σχολείο, σε συνεργασία μαθητών, δασκάλων και γονέων, αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη).
- b) συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων (αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι τα αποτελεσματικά σχολεία στην αντιμετώπιση και τη μείωση του εκφοβισμού είναι τα σχολεία εκείνα όπου οι δάσκαλοι συνεργάζονται όχι μόνο για τη διδασκαλία αλλά και για τη μείωση του εκφοβισμού).
- c) πολιτική συνεργασίας του σχολείου με γονείς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικούς συμβούλους, κοινότητα, ψυχολόγους, γονείς, τοπικές αρχές)
- d) παροχή μαθησιακών πηγών-πόρων

Εκτός όμως από τις πολιτικές και τις δράσεις για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος που αναφέραμε παραπάνω, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία. Ουσιαστικά, επεσήμανε το βασικό ρόλο της παροχής μαθησιακών ευκαιριών, της ποσότητας της διδασκαλίας και της ποιότητας της διδασκαλίας. Αρχικά, η παροχή μαθησιακών ευκαιριών, περιλαμβάνει τόσο τους **γνωστικούς** (κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (συναισθηματική νοημοσύνη), δεξιότητες αυτοέκφρασης, και συνεργασίας, αντιεκφοβιστικές δράσεις μέσω της μουσικής, της τέχνης, των μαθηματικών και του θεάτρου) όσο και τους **συναισθηματικούς στόχους** (δεξιότητες ακρόασης, εκπαίδευση για θετικότητα στη συμπεριφορά, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση του θυμού, δεξιότητες ελέγχου συναισθημάτων, σεβασμός, κατανόηση κοινωνικών αξιών και συνεργασία για τους δράστες και ανάπτυξη-ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη ικανότητας για λήψη αποφάσεων, και δεξιότητες επικοινωνίας για τα θύματα) (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009).

Συνεχίζοντας, σε ότι αφορά την ποσότητα της διδασκαλίας οι ερευνητές αναφέρονται α) στις απουσίες μαθητών και δασκάλων, β) στη διαχείριση διδακτικού χρόνου, και γ) στην πολιτική για την κατ' οίκον εργασία (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009). Τέλος, η ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στη συμβολή των δασκάλων στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης τους. Πιο συγκεκριμένα για τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη θεωρούνται σημαντικά πέντε στοιχεία: α) αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών, β) αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, γ) μεταχείριση των μαθητών από το δάσκαλο,

δ) συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών, και ε) απειθαρχία στην τάξη (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009).

Τέλος, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, τόνισε ιδιαίτερα τη σημασία της δημιουργίας μηχανισμών αυτοαξιολόγησης. Η αξιολόγηση στη βιβλιογραφία θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχείς μηχανισμούς αυτό-αξιολόγησης ούτως ώστε να μετρούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών και των δράσεων τους στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009). Κατά συνέπεια πρέπει να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα αυτών των μηχανισμών αξιολόγησης για διαμορφωτικούς (βελτίωση) παρά συγκριτικούς σκοπούς προσβλέποντας στην περαιτέρω βελτίωση των δράσεων και στρατηγικών τους για αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου θα βοηθήσει στην αναγνώριση προτεραιοτήτων για βελτίωση (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III, 2009).

Η Ελλάδα το 2007 συμμετείχε, στο διακρατικό πρόγραμμα, «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης στο Θέμα του Εκφοβισμού (Bullying) μεταξύ μαθητών στο Σχολείο» -, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος ΔΑΦΝΗ, μαζί με την Κύπρο, τη Γερμανία και τη Λιθουανία (Σκρεπετός, 2011). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε επίσης και στη Θεσσαλονίκη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα, τριπλασιάστηκε το ποσοστό των μαθητών (από 5,5% πριν την παρέμβαση σε 15,79% μετά την παρέμβαση) που θα κατέφευγαν να μιλήσουν με το διευθυντή του σχολείου, όταν πέσουν θύματα εκφοβισμού. Ακόμα, το ποσοστό των παιδιών που δεν μιλούν ποτέ σε κανέναν όταν εκφοβιστούν από 28% πριν την παρέμβαση μειώθηκε σε μόλις 5,26% μετά (Σκρεπετός, 2011). Μειώθηκε επίσης σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που δεν μιλούν σε κανέναν όταν αντιλαμβάνονταν εκφοβισμό σε άλλο συμμαθητή τους (από 52% πριν την παρέμβαση σε 18% μετά) (Σκρεπετός, 2011). Ειδικότερα, οι δράστες μιλούσαν μετά την παρέμβαση περισσότερο στους συνομηλίκους τους για αυτό που έκαναν (αύξηση από 23,8% πριν σε 72,8% μετά την παρέμβαση) ή στους γονείς τους (αύξηση από 19,05% πριν, σε 45,5% μετά την παρέμβαση) ή στα αδέρφια τους (αύξηση από 10% πριν, σε 36% μετά την παρέμβαση) (Σκρεπετός, 2011). Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος σε Γυμνάσια της χώρας, γεγονός που συνεπάγεται ότι η ενημέρωση, η κατανόηση και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από διάφορων ειδών παρεμβάσεις, είναι αποτελεσματικό, ακόμα και όταν δεν πραγματοποιείται με βάση το εκπαιδευτικό δράμα που είναι μια βασική συνιστώσα στην παρούσα εργασία.

2.7. Επίλογος

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύσαμε το ρόλο του εκπαιδευτικού δράματος στην αντιμετώπιση και την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, ορίσαμε πολύ συνοπτικά τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα και πώς συνδέεται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, παραθέτοντας κάποιες βασικές κατά τη γνώμη μας ερευνητικές μελέτες. Αντίστοιχα, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τόσο το θέατρο forum όσο και το playback θέατρο, ως «εργαλεία» για την μελέτη και την κατανόηση του φαινομένου, επισημαίνοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά τους που είναι πολύ χρήσιμα και βοηθητικά σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, παρουσιάσαμε

κάποια σημαντικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, με στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, στα επόμενα κεφάλαια, ασχολούμαστε με τη μελέτη και την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την εφαρμογή ενός δραματικά προσδιορισμένου προγράμματος. Επομένως είναι κατανοητό, το γιατί τονίσαμε όσο μπορούσαμε τον συγκεκριμένο «συνδυασμό». Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η χρήση του δράματος, είτε αυτό λέγεται εκπαιδευτικό δράμα, είτε θέατρο forum, είτε playback θέατρο, φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά προς την κατανόηση του φαινομένου, διότι αφενός προσφέρει έναν φανταστικό κόσμο που τα παιδιά μπορούν να δράσουν ασφαλώς και αφετέρου προσφέρει βιωματικές και ενσώματες γνώσεις. Ουσιαστικά, μέσω του δράματος, τα παιδιά μαθαίνουν ευχάριστα, παίζοντας. Αυτή άλλωστε, ήταν και η βασική μας πεποίθηση ξεκινώντας την παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η «ερμηνεία» του σχολικού εκφοβισμού

3.1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο βίας και επιθετικότητας, με συγκεκριμένους αποδέκτες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον κανείς, να μελετήσει από που μπορεί να πηγάζει αυτό το φαινόμενο. Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, αναφερθήκαμε συνοπτικά σε αυτό το θέμα (1.6), αλλά στο παρόν κεφάλαιο, θα παραθέσουμε όλες τις σχετικές θεωρίες που κατά τη γνώμη μας μπορεί να συνδέονται και να εξηγούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. όπως έγινε κατανοητό και από το παραπάνω υποκεφάλαιο, το συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να προκαλείται από τον συνδυασμό διάφορων παραγόντων. Κατ' επέκταση τα αίτια που το προκαλούν δεν είναι απόλυτα σαφή. Διάφοροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με αυτό το θέμα, έχουν αναγάγει τις αιτίες του σχολικού εκφοβισμού σε ατομικούς, ψυχολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων, κοινωνία κ.α.). Παρακάτω λοιπόν, επιχειρούμε να προσδιορίσουμε από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός.

3.2. Η «ερμηνεία» του σχολικού εκφοβισμού

Δύο γενικές θεωρίες και αρκετές που εντάσσονται σε αυτές, έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη και την παρέμβαση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτά τα δύο μεγάλα θεωρητικά μοντέλα είναι (1) η κοινωνικό - οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1994) σύμφωνα με την οποία, η κοινωνική ανάπτυξη διαμορφώνεται και διατηρείται ως αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και των τρόπων με τους οποίους τα χαρακτηριστικά αυτά αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερα υποσυστήματα ή κοινωνικά πλαίσια των συνομηλίκων, της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας και ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών δομών και (2) και το συναλλακτικό μοντέλο ανάπτυξης που (Sameroff, 1987) το οποίο τονίζει την αμοιβαιότητα μεταξύ προσωπικών και κοινωνικών παραγόντων, σε κάθε αναπτυξιακή εκδήλωση, συμπεριλαμβανομένου και του εκφοβισμού που εκδηλώνεται μεταξύ συνομηλίκων (Boulton, Smith, & Cowie, 2010· Gendron, Williams, & Guerra, 2011· Georgiu & Fantì, 2010· Postigo, González, Montoya & Ordoñez, 2013). Αυτές οι θεωρίες, μπορούν να εξηγήσουν την επιρροή και την αλληλεπίδραση των διάφορων παραγόντων και ταυτόχρονα μπορούν να τις ομαδοποιήσουν ανάλογα με την υποκειμενική διαδικασία που ακολουθούν.

Εμείς, στην παρούσα έρευνα, θα παρουσιάσουμε τις ψυχολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, με βάση την κοινωνικό - οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner. Ειδικότερα, σε αυτό το μοντέλο, η προσοχή εστιάζεται σε κάποια από τα υποσυστήματα του παιδιού ή στη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεών του. Παράλληλα με την μελέτη των υποσυστημάτων, θα παραθέσουμε και τις σχετικές ψυχολογικές θεωρίες. Τα υποσυστήματα στα οποία θα εστιάσουμε είναι: (1) οι ατομικές διαφοροποιήσεις, (2) το «μικροσύστημα» του εκφοβισμού, που περιλαμβάνει την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων και το μακροσύστημα ή μεσοσύστημα που αναφέρεται στο σχολείο, την κοινωνία, τα

MME κ.α.. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά και συζητούμε για όλα αυτά τα υποσυστήματα του σχολικού εκφοβισμού.

3.2.1. Οι ατομικές διαφοροποιήσεις ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού

Αρχικά, ένας βασικός παράγοντας εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού είναι οι ατομικές διαφορές. Είναι φανερό λοιπόν, ότι οι ατομικές διαφοροποιήσεις συνιστούν ένα πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού. Αρκετά περιστατικά εκφοβισμού, οφείλονται σε ατομικές διαφορές (Lee, 2011· Salmivalli, 2010· Postigo, et. al., 2013). Ειδικότερα, για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των δραστών και των θυμάτων έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, καταλήγοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τον καθένα (βλ. αναλυτικά 1.5). Σύμφωνα όμως με τον Postigo, et. al. (2013) όλες αυτές οι μελέτες, παρέχουν τύπους επεξηγήσεων (1) ότι ο εκφοβισμός πηγάζει από διαδικασίες «αποκατάστασης» που πραγματοποιεί το θύμα, σχετικά με το δράστη που φαίνεται να έχει επιθετική προσωπικότητα και συμπεριφορά ή (2) η παρενόχληση, όπως και άλλες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, πηγάζει από την αναπτυξιακή διαδικασία της μάθησης.

Σε ότι αφορά, τις διαδικασίες «αποκατάστασης», η «μαθημένη» αδυναμία αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978· Postigo, et. al., 2013), συνιστά μια από τις πιο γνωστές ερμηνείες σχετικά με την αντίδραση ενός τυπικού θύματος. Το παθητικό θύμα, ανταποκρίνεται υποτακτικά στη βία, εφαρμόζει ήπιες αντιδράσεις και παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Card & Hodges, 2008· Cook et al, 2010· Estevez, Martinez,& Musitu, 2006· Olthof, Gossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011· Postigo, et. al., 2013). Το μεγαλύτερο μειονέκτημα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η απομόνωση του θύματος από την ομάδα των συνομηλίκων και η έλλειψη συναισθηματικών δεξιοτήτων (Cerezo & Ato, 2010· Newman, Holden, & Nelville, 2005· Salmivalli, 2010· Postigo, et. al., 2013). Η διαρκής υποβολή των θυμάτων στο φόβο, τον τρόμο και την άγνοια της επόμενης επίθεσης, τους κάνει να αισθάνονται ένοχοι, κατηγορώντας τον εαυτό τους και βιώνουν συναισθήματα ντροπής και απελπισίας.

Εκ διαμέτρου αντίθετη συμπεριφορά, έχουν τα προκλητικά θύματα, που απαντούν στη βία με βία. Η δυναμική αυτού του ρόλου, μπορούν να ερμηνευτεί με βάση το μοντέλο απογοήτευση - επιθετικότητα, όπου (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939· Tam & Taki, 2007· Postigo, et. al., 2013) όπου η επίδραση της βίας αντισταθμίζεται με τη μεταβίβασή της σε άλλα πρόσωπα ή καταστάσεις, ουσιαστικά εκφοβίζοντας άλλους. Σε ότι αφορά τους δράστες του εκφοβισμού, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι μπορεί να προσπαθούν, μέσω της κυριαρχίας και της επιβολής, να «συμπληρώσουν» τις ελλείψεις που αντιλαμβάνονται ότι έχουν σε άλλα θέματα. Για παράδειγμα, είναι πιθανό να προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους ή την εικόνα που έχει δημιουργήσει η οικογένεια για εκείνους, με τη δόμηση μίας καλής κοινωνικής εικόνας, που πηγάζει από την επιθετικότητα (Estevez, Martinez, & Musitu, 2006· Laible, Carlo, & Roesch, 2004· Postigo, et. al., 2013). Σε κάθε περίπτωση όμως, οι διαδικασίες αυτές δεν παρέχουν σαφείς ερμηνείες για τη συμπεριφορά των δραστών και υπάρχουν δυσμενείς ενδείξεις για αντίστοιχες αιτιώδεις σχέσεις (Boulton et al., 2010· Postigo, et. al., 2013).

Άλλες διαδικασίες αποκατάστασης που προτείνονται είναι η θεωρία διαχείρισης της ντροπής (Ahmed, Harris, Braithwaite & Braithwaite, 2001) και αποκατάστασης της δικαιοσύνης (Morrison, 2006) οι οποίες έχουν μελετηθεί σε διαφορετικές κουλτούρες (Postigo, et. al., 2013). Αυτές οι θεωρίες, τοποθετούν την

προέλευση των επιθέσεων, στην πρωτόγονη ηθική του δράστη, που δεν έχει πλήρη συνείδηση της ζημιάς και της βλάβης που προκαλεί στο θύμα. Από αυτή την προοπτική, οι δράστες, δικαιολογούν την επιθετικότητά τους, προβάλλοντας τη δική του ντροπή στο θύμα, το οποίο θεωρείται ένα ηθικό συναίσθημα που σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ταυτότητα (Ahmed and Braithwaite, 2006· Postigo, et. al., 2013). Ακόμα, αυτού του είδους οι ερμηνείες, μπορεί να σχετίζονται με τη διαδικασία της ομάδας, που περιγράφεται από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1984· Postigo, et. al., 2013), δεδομένου ότι η ταυτότητα και η σχετική με αυτή ντροπή, μπορεί να απορρέουν από το χαμηλό κύρος της ομάδας.

Εκτός όμως από τις διαδικασίες «αποκατάστασης», πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ακόμα μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, που πηγάζει από την αναπτυξιακή διαδικασία της μάθησης και ανάλογα πρέπει να ερμηνευτεί. Αυτές οι αναπτυξιακές θεωρίες και οι σχετικές διαδικασίες λοιπόν, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις επιθέσεις, τόσο του δράστη όσο και του προκλητικού θύματος, θεωρώντας ότι συνιστούν μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, διαμεσολαβημένες από κοινωνικό-γνωστικές διαδικασίες. Ένα βασικό παράδειγμα είναι η θεωρία του νου (Premack & Woodruff, 1978· Postigo, et. al., 2013) που αναφέρεται στο ρόλο της ενσυναίσθησης, επισημαίνοντας ότι ενσυναίσθηση και εκφοβισμός, συνδέονται αμοιβαία και αρνητικά μεταξύ τους. Ο δράστης και οι υποστηρικτές του, μπορεί να έχουν αναπτύξει συμπερασματικές ικανότητες ή γνωστική ενσυναίσθηση, αλλά φαίνεται να έχουν σοβαρές ελλείψεις στις πτυχές της ηθικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2007· Laible et al., 2004· Postigo, et. al., 2013). Κατ' επέκταση οι δράστες υιοθετούν ηθικά αποστασιοποιημένες συμπεριφορές, ώστε να είναι σε θέση να φανταστούν και να προβλέψουν τις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς τους, χωρίς φυσικά να τις βιώνουν από την προοπτική του θύματος. Απαλλαγμένοι λοιπόν, από ενοχές, βιώνουν περισσότερο συναισθήματα υπερηφάνειας παρά ντροπής (Sánchez et al., 2012· Postigo, et. al., 2013). Ουσιαστικά, η θεωρία του νου, ερμηνεύει τον εκφοβισμό και ειδικά τον έμμεσο εκφοβισμό, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής ευφυΐας, που έχουν οι δράστες του φαινομένου, δηλαδή κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες να προβλέπουν και να χειρίζονται τη συμπεριφορά των άλλων, παραβλέποντας οποιαδήποτε μορφή ενσυναίσθησης. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτές οι ικανότητες αναπτύσσονται μετά τα 6 χρόνια, περισσότερο στα κορίτσια και για αυτόν ακριβώς το λόγο παρατηρούμε αύξηση του έμμεσου εκφοβισμού, καθώς τα κορίτσια μεγαλώνουν.

Ακόμα ένα σχετικό μοντέλο, είναι η θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994· Postigo, et. al., 2013) που προχωρά στη διάκριση της αντιδραστικής από την ενεργητική επιθετικότητα και συμβαδίζει με το μοντέλο απογοήτευσης - επιθετικότητας (Dollard et al., 1939· Postigo, et. al., 2013) που αναφερθήκαμε παραπάνω. Η συγκεκριμένη θεωρία περιλαμβάνει τις εκδικητικές επιθέσεις που προκύπτουν από την εσφαλμένη ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών, ως απειλές, ως απόδοση έχθρας, επίθεση κ.α. Ουσιαστικά, μερικά άτομα ερμηνεύουν λάθος τις κοινωνικές πληροφορίες και ανταποκρίνονται ανάλογα. Αυτό, δημιουργεί έντονα συναισθήματα θυμού και ελλείπει αυτοελέγχου οδηγεί στην επιθετική συμπεριφορά.

Αντίθετα, η ενεργητική επιθετικότητα, πηγάζει από τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973· Postigo, et. al., 2013), δηλαδή από τη γνωστική επεξεργασία που δίνει έμφαση στην επιθετική συμπεριφορά, ως πιο αποτελεσματική από άλλες, κατά την οποία τα άτομα αισθάνονται λιγότερα ικανά και άξια. Ουσιαστικά, οι ενεργητικές επιθέσεις, δεν συνιστούν την απάντηση σε κάποια

πρόκληση, αλλά είναι εσκεμμένες και προμελετημένες και παρακινούνται από την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση και την υπερηφάνεια που βιώνει ο δράστης (Calvete & Ogue, 2010· Postigo, et. al., 2013). Με πιο απλά λόγια, η ενεργητική επιθετικότητα είναι ένα είδος επιθετικότητας που «μαθαίνεται». Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης λοιπόν, ο σχολικός εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα της βίας που έχει ασκηθεί στα παιδιά και αποτελεί ταυτόχρονα την κινητήρια δύναμη προκειμένου να υιοθετήσουν και αυτά με τη σειρά τους επιθετικές συμπεριφορές. Τα παιδιά που έχουν υποστεί βία, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν επιθετικές συμπεριφορές, αλλά αυτό είναι ένα θέμα που θα μελετήσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Στην παραπάνω ενότητα, παρουσιάσαμε συνοπτικά τις ατομικές διαφοροποιήσεις, ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, αναφερθήκαμε τόσο στις διαδικασίες «αποκατάστασης» όσο και στον σχολικό εκφοβισμό ως μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, με όλες τις σχετικές θεωρίες που μπορεί να συνεπάγονται. Παρ' όλα αυτά, επισημάναμε μόνο τις ατομικές διαφορές του δράστη και του θύματος, ενώ εξ' αρχής τονίσαμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που πηγάζει από τον συνδυασμό παραγόντων. Καθώς προχωράμε, θα «αποστασιοποιούμαστε» σταδιακά από το άτομο προκειμένου να μελετήσουμε και την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του.

3.2.2. Το «μικροσύστημα» ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού (οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων)

Το «μικροσύστημα» του σχολικού εκφοβισμού, αναφέρεται στα πλαίσια στα οποία το παιδί εμπλέκεται άμεσα. Εξαιρώντας τις ατομικές διαφοροποιήσεις, αυτά τα πλαίσια είναι συνήθως η οικογένεια, η επιρροή της οποίας ερμηνεύεται από αναπτυξιακές διαδικασίες, και η ομάδα των συνομηλίκων, η μελέτη της οποίας αναφέρεται στον εκφοβισμό ως ομαδικό φαινόμενο. Ωστόσο από το συγκεκριμένο οικολογικό επίπεδο, ο εκφοβισμός μπορεί επίσης να ερμηνευτεί και με όρους διαπροσωπικών σχέσεων (Garcia, 1997· Postigo, et. al., 2013). Αυτή η ερμηνεία, δίνει έμφαση στη διαπραγμάτευση και τη συμπληρωματικότητα των νοητικών μοντέλων του δράστη και του θύματος, οι οποίες αναφέρονται στην ψυχική του κατάσταση, την αυτοαντίληψη και τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών του κάθε ατόμου (Postigo, et. al., 2013).

Η θεωρία που αναφέρεται στις επιδράσεις της οικογένειας, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, είναι και πάλι το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973· Postigo, et. al., 2013) η οποία μπορεί να εξηγήσει την ύπαρξη της βίας και τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Ταυτόχρονα, και η θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1979· Postigo, et. al., 2013) θα ήταν δυνατό να ερμηνεύσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ως αποτέλεσμα της δημιουργίας και της ύπαρξης ανασφαλούς και αμφιλεγόμενης προσκόλλησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με το μικρό αριθμό σχετικών ερευνών που εντοπίζονται, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα: (1) οι οικογένειες των δραστήνων μπορεί να εμφανίσουν υψηλά ποσοστά συγκρούσεων και έκθεσης σε βίαια περιστατικά, γεγονός που ευνοεί τη δημιουργία ανασφαλούς προσκόλλησης, (2) από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες των θυμάτων, ενδέχεται να υπερπροστατευτικές ασκώντας παράλληλα έντονο προσωπικό έλεγχο και (3) τα προκλητικά θύματα, παραπέμπουν σε αντιφατική ανατροφή από τους γονείς, ενδεχομένως τιμωρητική, εχθρική ή προσβλητική μεταχείριση που επίσης οδηγεί στη δημιουργία ανασφαλούς προσκόλλησης (Laible et al., 2004· Unnever, 2005· Postigo, et. al., 2013). Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι η οικογένεια, διαδραματίζει πολύ

σημαντικό ρόλο, ανεξάρτητα από τη «θέση» του παιδιού στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Παραπάνω αναφέραμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα ομαδικό φαινόμενο, εννοώντας ότι τα κίνητρά του, είναι περισσότερο κοινωνικά παρά ατομικά. Ουσιαστικά, το θύμα και ο δράστης δεν είναι οι μοναδικοί που συμμετέχουν στον εκφοβισμό αλλά τα πρότυπα της ομάδας επηρεάζουν αρκετά τη διαδικασία αυτή. Ο εκφοβισμός λοιπόν, χρησιμεύει στην οργάνωση της ομάδας καθώς και στη δόμηση της ιεραρχίας της, που βασίζεται στη «σιωπηρή δύναμη» (Salmivalli, 2010). Οι διαδικασίες, που διέπουν τις δυναμικές της ομάδας, εντάσσονται στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τους Postigo, et. al., 2013, δύο είναι οι βασικές θεωρίες, που ερμηνεύουν το σχολικό εκφοβισμό στα πλαίσια της ομάδας των συνομηλίκων: (1) η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1984) και (2) η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας (Sidanius, 1993). Και οι δύο θεωρίες, αναγνωρίζουν την αντιδραστική αλλά κυρίως την ενεργητική επιθετικότητα, ως έκφραση ενός συστήματος κοινωνικών αξιών, που υποκινούνται από την απόκτηση κοινωνικής αναγνώρισης και ισχυρής θέσης μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Hawley, 2003· Salmivalli, Ojanen, Hampaa, & Pets, 2005· Postigo, et. al., 2013). Επίσης, και οι δύο θεωρίες, είναι σε θέση να εξηγήσουν την ανισοροπία δύναμης, που φαίνεται να εκδηλώνεται αυθόρμητα μεταξύ των παιδιών καθώς και την ύπαρξη κοινωνικά «διάσημων» δραστών (Salmivalli, 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, ο εκφοβισμός είναι μέρος μίας πολύπλευρης διαδικασίας κοινωνικού ελέγχου (Farmer & Xie, 2007· Postigo, et. al., 2013). Τα μέλη της κάθε ομάδας, «στιγματίζονται» με μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική και δεν περιγράφει μόνο, αλλά προβλέπει ταυτόχρονα ποιές μορφές συμπεριφοράς είναι κατάλληλες για τον καθένα (Salmivalli, 2010). Οι κανόνες της ομάδας, καθορίζουν το πώς, σε ποιές περιπτώσεις και σε ποιόν κατευθύνεται ο εκφοβισμός. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι δεν μιλάμε για μια ατομική πράξη, αλλά περισσότερο συνιστά μια ομαδική ενέργεια. Μάλιστα διαπιστώθηκε για τους δράστες, ότι το κίνητρο για να διαπράξουν τον εκφοβισμό είναι, είτε η προστασία της κοινωνικής τους θέσης, εφόσον ανήκουν σε μια δημοφιλή ομάδα, είτε η θετική διάκρισή τους, από άλλα πρόσωπα που απορρίφθηκαν (Jones, Haslam, York, & Ryan, 2008· Nesdale, Milliner, Duffy, & Griffiths, 2009· Ojala & Nesdale, 2004· Olthof & Gossens, 2008· Postigo, et. al., 2013).

Ένα ακόμα μοντέλο, που μπορεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στα πλαίσια της ομάδας των συνομηλίκων, είναι η θεωρία των δυναμικών της ομάδας. Από αυτή την προοπτική, βλέπουν τον εκφοβισμό οι Bukowski & Sippola (2001), υποστηρίζοντας πως κάποια παιδιά απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων, γιατί δεν μπορούν να εναρμονιστούν με τους στόχους της που είναι η συνοχή, η ομοιογένεια και η εξέλιξη (Κάργα, 2013). Στην ουσία, η θεωρία της δυναμικής της ομάδας διχοτομεί τα άτομα σε αυτά που διευκολύνουν και σε αυτά που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους είναι, συνήθως, αποσυρμένα παιδιά, αγχώδη αλλά και επιθετικά παιδιά που, επίσης, απειλούν, αν και με διαφορετικούς τρόπους, την ομάδα (Κάργα, 2013). Αν και τα παιδιά που εκφοβίζουν φαίνεται να αποτελούν μεγαλύτερη απειλή για την ομάδα και τη συνοχή της, σε σχέση με τα παιδιά που εκφοβίζονται (τα οποία έχουν την τάση να αποσύρονται, χωρίς να διευκολύνουν αλλά και χωρίς να εμποδίζουν τους στόχους της ομάδας και σίγουρα χωρίς να απειλούν άμεσα τα μέλη της), οι δράστες είναι αυτοί που συνήθως

κερδίζουν τη συμπάθεια και το θαυμασμό των συνομηλίκων τους (Nishina, 2004· Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000· Κάργα, 2013).

Από μια εξελικτική σκοπιά, η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας, ερμηνεύει την προκατάληψη και την επιθετικότητα, ως μια φυσική ανθρώπινη προδιάθεση για δημιουργία ιεραρχιών, η λειτουργία των οποίων δεν είναι η απόδοση αναγνωρίσιμης κοινωνικής ταυτότητας, αλλά η ελαχιστοποίηση των κοινωνικών συγκρούσεων (Postigo, et. al., 2013). Από την προοπτική αυτή, ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται ως μια στρατηγική για την απόκτηση της κυριαρχίας και του ελέγχου. Επομένως, σε αυτή την περίπτωση, η επιθετική συμπεριφορά παρακινείται από την ανάγκη και την αναζήτηση μίας καλύτερης κοινωνικής θέσης (Buelga, Cava, & Musitu, 2011· Powell et al., 2011· Postigo, et. al., 2013). Ωστόσο, η κοινωνική κυριαρχία και ο έλεγχος, φαίνεται να είναι να αφορούν περισσότερο τον εκφοβισμός που πηγάζει περισσότερο από τους άνδρες παρά από τις γυναίκες. Αυτή η θεωρητική προοπτική, υπονοεί ότι ο δράστης είναι απλά «εκπρόσωπος» του κοινωνικού ελέγχου και ότι ο εκφοβισμός ελαχιστοποιεί τις κοινωνικές συγκρούσεις, εστιάζοντας σε ένα ή και παραπάνω πρόσωπα (Postigo, et. al., 2013). Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι όσο λιγότερα θύματα απαριθμούνται σε μια ομάδα, τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο των συνολικών επιθέσεων και η ομάδα, συμπεριλαμβανομένων και των μαρτύρων, τείνει να κατηγορεί περισσότερο τα θύματα, για την κατάσταση στην οποία έχουν επέλθει (Salmivalli, 2010).

Εκτός όμως από τον δράστη και το θύμα, εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του μάρτυρα, είτε ως υπερασπιστή του θύματος, είτε ως βοηθό του δράστη είτε ακόμα και σαν αμέτοχο παρατηρητή. Ειδικότερα, οι ρόλοι του δράστη και του θύματος, φαίνεται να εξαρτώνται κυρίως από ατομικούς και συγκυριακούς παράγοντες, ενώ η συμπεριφορά των μαρτύρων, φαίνεται να καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ατομικών και ομαδικών παραγόντων (Postigo, et. al., 2013). Μάλιστα η Salmivalli (2010), διαπίστωσε σε πρόσφατη έρευνά της, ότι οι μάρτυρες μπορούν να αποφασίσουν να μην παρέμβουν, καθοδηγούμενοι από τις διαδικασίες της ομάδας. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη «διάχυση της ευθύνης» και στον «πλουραλιστική άγνοια», γεγονός που εξηγεί τη συμπεριφορά των μαρτύρων, ενώ η στάση (δραστήων και θυμάτων) ερμηνεύεται κυρίως από αναπτυξιακές και κοινωνικό - γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με τη γνωστική ενσυναίσθηση και τη θεωρία του και φυσικά με τα ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά.

Είναι κατανοητό λοιπόν, πόσο μπορούν, τόσο η οικογένεια όσο και η ομάδα των συνομηλίκων να επηρεάσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, οι παραπάνω παράγοντες, δεν αναφέρονται μόνο στους «πρωταγωνιστές» του εκφοβισμού, δηλαδή στο δράστη και στο θύμα, αλλά και στον μάρτυρα, που σε πολλά σημεία έχουμε επισημάνει τον καταλυτικό του ρόλο, είτε θετικά είτε αρνητικά. Φυσικά, προχωρώντας σχετικά με την ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού, οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται και από άλλα στοιχεία, που δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να πούμε ότι είναι δευτερευούσης σημασίας.

3.2.3. Το «μακροσύστημα» ως πλαίσιο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού (σχολείο, κοινωνία)

Το «μεσοσύστημα» ή «μακροσύστημα», περιλαμβάνει όλα τα μεμονωμένα και άμεσα στα άτομα περιβάλλοντα καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Αρχικά λοιπόν, αναφέρεται στο κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσονται τα άτομα και οι ομάδες. Μαζί με τις ατομικές διαφοροποιήσεις, φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας σχετικά με τον εκφοβισμό και τη

θυματοποίηση (Lee, 2011· Postigo, et. al., 2013). Από το επίπεδο αυτό, ο εκφοβισμός ερμηνεύεται ως μια εξελικτική διαδικασία μάθησης, η οποία είτε αναφέρεται στα αποτελέσματα των ΜΜΕ (τηλεόραση, video, παιχνίδια, διαδίκτυο) είτε συνιστά μια ομαδική διαδικασία, που ερμηνεύεται από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Postigo, et. al., 2013). Παρ' όλα αυτά, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, πολλές φορές, τα αίτια του εκφοβισμού, βρίσκονται πέρα από το σχολείο, την οικογένεια ή ακόμα και την κουλτούρα του ίδιου του παιδιού. Τα αίτια αυτά, θα μπορούσαν να τοποθετούνται στην ευρύτερη κοινωνία και τις κοινωνικό - ιστορικό - πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων και των ταυτοτήτων τους, όπως αυτές ορίζονται από τη θρησκεία, την εθνικότητα, τις κοινωνικές τάξεις, το φύλο κ.α.

Σε ότι αφορά το σχολείο, είναι πολύ πιθανό να ενθαρρύνει επικίνδυνες καταστάσεις, όταν δίνεται προτεραιότητα στον ανταγωνισμό, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και όταν ακολουθούνται αυστηρές διδακτικές μέθοδοι (πειθαρχία, χρήση τιμωρίας κ.α.) διότι δημιουργεί στους μαθητές αρνητικό σχολικό κλίμα, στο οποίο με τη σειρά τους αντιδρούν, εμφανίζοντας και υιοθετώντας επιθετικές συμπεριφορές, είτε προς το σύστημα, είτε προς άλλα πρόσωπα (Cerezo & Ato, 2010· Gendron et al., 2011· Stassen, 2007· Postigo, et. al., 2013) Το σχολικό κλίμα, συνιστά ένα πολύ σημαντικό παράγοντα, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που στις περισσότερες περιπτώσεις αγνοείται η ύπαρξή του, ενώ κάλλιστα μπορεί να μας δώσει πολύ σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο. Η επιρροή όλων αυτών των παραγόντων, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, έχει ερμηνευτεί από τη θεωρία της ανυπακοής (Sherman, 1993· Postigo, et. al., 2013). Αυτή η θεωρία, τοποθετεί τα αίτια της βίας, στη βάση της αδικίας σχετικά με τους σχολικούς κανόνες, κατάσταση που μπορεί να αμφισβητήσουν τα παιδιά και να κινητοποιηθούν.

Μια ακόμα σημαντική υπόθεση σχετική με την ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού, είναι η μοντελοποίηση της βίας στα ΜΜΕ. Ειδικότερα, η επιρροή των ΜΜΕ, σχετικά με τον εκφοβισμό, ερμηνεύεται και πάλι από αναπτυξιακές διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973· Postigo, et. al., 2013). Υπάρχουν μάλιστα ενδείξεις, ότι ο «εκθειασμός» της βίας στην τηλεόραση ενθαρρύνει την αδιαφορία και την απευαισθητοποίηση, καλλιεργώντας εχθρικές και επιθετικές στάσεις, που μεσολαβούν θετικά στην επίδραση της βίας και στη σύσταση της δυναμικής του εκφοβισμού (Coyne & Archer, 2005· Kuntsche et al., 2006· Postigo, et. al., 2013). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, οι επιδράσεις της βίας, διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο, το «ποσοστό» της βίας και το χρόνο που δαπανάται στην τηλεόραση. Αντίστοιχα αποτελέσματα, σε παιδιά και εφήβους, φαίνεται να έχουν και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν τη χρήση της βίας.

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα, είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά, σχετικά με τη χρήση της βίας. Ειδικότερα, η επιρροή εχθρικών συναισθημάτων και συμπεριφορών, μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, που οδηγούν στο σχολικό εκφοβισμό, ερμηνεύονται και πάλι από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Είναι φανερό, ότι αναφερόμαστε στο ρατσιστικό εκφοβισμό, ο οποίος από ότι φαίνεται δεν είναι μόνο θέμα προκατάληψης, αλλά βασικό ρόλο παίζει και η εικόνα του δράστη, σχετικά με την προσωπική του δύναμη και την κοινωνική του ταυτότητα (Postigo, et. al., 2013). Ουσιαστικά, η βασική σκέψη των δραστών σχετικά με τον ρατσιστικό εκφοβισμό είναι κατά πόσο κανείς, επιτρέπει σε κάποιον άλλο, που είναι διαφορετικός να «απειλήσει» την προσωπική του ταυτότητα και την προσωπική του δύναμη.

Η ίδια θεωρία, ερμηνεύει επίσης και τη χρήση της βίας σε σχέση με το βιολογικό φύλο (σεξουαλικός εκφοβισμός). Εξετάζοντας προσεκτικά την επιρροή του

βιολογικού φύλου, αναφορικά με τον σεξισμό και τα σχετικά στερεότυπα, έχει διαπιστωθεί ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται συνήθως μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου και όταν πρόκειται για διαφορετικά φύλα, κατευθύνεται από τα αγόρια προς τα κορίτσια (Felix & McMahon, 2006· Pellegrini & Long, 2002· Rigby, 2004· Postigo, et. al., 2013). Από την άλλη οι μάρτυρες, είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε μια επίθεση όπου είτε το θύμα είτε ο δράστης, είναι πρόσωπα του ίδιου φύλου (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001· Postigo, et. al., 2013). Η γνωστική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία, προβλέπει επιθετική συμπεριφορά για τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, που προβλέπει θετική κοινωνική συμπεριφορά. Αντίστοιχα, η θετική κοινωνική συμπεριφορά, προβλέπει υψηλή αυτοεκτίμηση για τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια που αναμένεται έλλειψη ενσυναίσθησης (Postigo, et. al., 2013). Επομένως, είναι προφανές ότι τα αγόρια, είναι πιο εύκολο και επιθυμούν πιο πολύ να ασκήσουν εκφοβιστική συμπεριφορά περισσότερο από τα κορίτσια.

Το ενδιαφέρον των παραπάνω αποτελεσμάτων, συνίσταται στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, που επιλέγουν τα δύο φύλα. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας, τα αγόρια εκφοβίζουν φανερά άλλα αγόρια, ώστε να γίνουν πιο αποδεκτά από τα επιθετικά παιδιά και ταυτόχρονα πιο δημοφιλείς, ώστε να αποδείξουν την επάρκειά τους και να θεωρηθούν ισχυρά αρσενικά, ανεβαίνοντας με αυτό το τρόπο στην κοινωνική ιεραρχία (Gini & Pozzoli, 2006· Olthof & Goosens, 2008· Postigo, et. al., 2013). Επίσης, αποφεύγουν οποιαδήποτε συμπεριφορά συνεπάγεται θηλυκά στοιχεία. Αντίθετα, τα κορίτσια, τείνουν να εκφοβίζουν κρυφά άλλα κορίτσια, ώστε να είναι αποδεκτά από τα αγόρια και παράλληλα να διατηρούν την κοινωνική τους «ελκυστικότητα» που πηγάζει από τη θηλυκότητα, επειδή η χρήση της άμεσης βίας είναι απαράδεκτη (Hess & Hagen, 2006· Olthof & Goosens, 2008· Postigo, et. al., 2013).

Παρ' όλα αυτά, έρευνες έχουν αποδείξει ότι η προτίμηση του γυναικείου φύλου στις συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας δεν είναι βιολογική (Björkqvist, 2001· Postigo, et. al., 2013) και δεν φαίνεται να ευνοούνται, από το γεγονός ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερο εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων συγκριτικά με τα αγόρια στην ίδια ηλικία (Postigo et al., 2009· Postigo, et. al., 2013). Η πιο ολοκληρωμένη εξήγηση, έγκειται στην απόκλιση της κοινωνικοποίησης, που βασίζεται στα διαφορετικά φύλα, δεδομένου ότι οι έφηβοι γνωρίζουν ότι η οποιαδήποτε παρέκκλιση από τα σεξουαλικά στερεότυπα, μεταξύ άλλων, τα καθιστούν πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση (Arseneault et al., 2010· Carrera et al. 2011· Young & Sweating, 2004· Postigo, et. al., 2013). Μάλιστα οι σεξουαλικές προτιμήσεις, εξαφανίζονται, όταν αντί για τη δημόσια συμπεριφορά, αξιολογείται η ιδιωτική προδιάθεση, σχετικά με την επιθετικότητα (Nesdale et al., 2009· Tam & Taki, 2007· Postigo, et. al., 2013). Κατ' επέκταση, το κοινωνικό πλαίσιο, επηρεάζει μεμονωμένα τη συμπεριφορά και αναδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ εκφοβισμού και βιολογικού κοινωνικού φύλου.

Στο παρόν υποκεφάλαιο, αναφερθήκαμε στο «μακροσύστημα», που περιλαμβάνει το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Συγκεκριμένα επισημάναμε τις επιρροές του σχολείου και του σχολικού κλίματος, των ΜΜΕ, των κοινωνικών συμπεριφορών σχετικά με τη διαφορετικότητα και το βιολογικό φύλο, αναφορικά με την επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Ξεφεύγοντας λοιπόν κανείς από το άτομο αυτό καθ' εαυτό, που εμπλέκεται ενεργά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να αντιληφθεί το εύρος των πηγών και των αιτιών, που μπορούν να επηρεάσουν, είτε το θύμα είτε το δράστη, και να ενεργήσει ανάλογα ώστε να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

3.3. Επίλογος

Σύμφωνα με τον Rigby (2004), πέντε είναι κυρίως οι θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και να σχεδιάσουν προγράμματα για την αντιμετώπισή του: ο εκφοβισμός ως α) αποτέλεσμα ατομικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές, β) μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, γ) κοινωνικό-πολιτισμικό φαινόμενο, δ) ανταπόκριση στις πιέσεις των συνομηλίκων και ε) από την οπτική της αποκατάστασης της δικαιοσύνης. Εμείς παραπάνω, προχωρήσαμε σε αντίστοιχες με αυτές αναφορές, εστιάζοντας σε αλληλεπιδρώντα υποσυστήματα, που σχετίζονται τόσο και με το ίδιο το παιδί όσο με παράγοντες που το αφορούν και το επηρεάζουν άμεσα. Ουσιαστικά, αρχικά αναφερθήκαμε στις ατομικές διαφοροποιήσεις του δράστη, του θύματος και του μαθητικού θύματος, ερμηνεύοντας τις συμπεριφορές τους, είτε μέσα από διαδικασίες «αποκατάστασης» (π.χ. θεωρίας διαχείρισης της ντροπής, απογοήτευση - επιθετικότητα) είτε ως μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς (θεωρία του νου, θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, θεωρία της κοινωνικής μάθησης).

Ξεφεύγοντας από τις ατομικές διαφοροποιήσεις, αναφερθήκαμε στο «μικροσύστημα» του εκφοβισμού, που περιλαμβάνει την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, αναφερθήκαμε στις επιρροές της οικογένειας, μέσα από το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης αλλά και μέσα από τη θεωρία της προσκόλλησης. Σε ότι αφορά την ομάδα των συνομηλίκων, επισημάναμε τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τη θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας και τη θεωρία των δυναμικών της ομάδας, ως μοντέλα, που μπορούν να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά τους. Τέλος, κάναμε λόγο για το «μακροσύστημα» του εκφοβισμού, στο οποίο περιλαμβάνεται το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και ειδικότερα, στο σχολείο και το σχολικό κλίμα, στα ΜΜΕ και στις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, αναφορικά με τη διαφορετικότητα και το βιολογικό φύλο.

Ουσιαστικά, χρησιμοποιήσαμε μια επαγωγική συλλογιστική πορεία, ξεκινώντας από το ίδιο το άτομο (είτε σαν θύμα είτε σαν δράστης) και καταλήγοντας στην ευρύτερη κοινωνία και τις επιρροές της προς αυτό. Είναι φανερό λοιπόν, ότι ο σχολικός εκφοβισμός, δεν πηγάζει από ένα παράγοντα, αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης παραγόντων, ως συστήματα που λειτουργούν «το ένα μέσα στο άλλο».

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Επιστημολογική θεμελίωση των ποιοτικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν

4.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο μέρος της παρούσας εργασίας, προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε θεωρητικά, το βασικό μας θέμα, που είναι ο σχολικός εκφοβισμός, καθώς και να δώσουμε κάποιες γενικές κατευθύνσεις σχετικά με το πώς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση το θέατρο, με ότι τεχνικές μπορεί να συνεπάγεται. Σε αυτό το κεφάλαιο και πριν παραθέσουμε τον ερευνητικό σχεδιασμό, θεωρήσαμε σκόπιμο, να συζητήσουμε σχετικά με τις ποιοτικές μεθόδους που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε. Στο παρόν κεφάλαιο λοιπόν, επιχειρούμε να θεμελιώσουμε επιστημολογικά, τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε και να δικαιολογήσουμε κατά κάποιο τις επιλογές μας.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας, είναι αν η χρήση συγκεκριμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, που είναι βασισμένες στο θέατρο, είναι πιθανό να συμβάλλουν θετικά στην κατανόηση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Σε πρώτη φάση λοιπόν, προκειμένου να συλλέξουμε κάποια βασικά δεδομένα, ποιοτικού χαρακτήρα και τα παιδιά από την πλευρά τους να οικειοποιηθούν την παρουσία μας στο χώρο, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μη συμμετοχική παρατήρηση. Ουσιαστικά, αν και σωματικά βρισκόμασταν στο χώρο, καταγράφοντας και συλλέγοντας σχετικό υλικό, δεν συμμετείχαμε σε κανένα σημείο.

Στη δεύτερη φάση, ακολούθησαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, ώστε να αντλήσουμε πληροφορίες, σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό, που παρατίθενται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Στην τρίτη φάση, έλαβαν χώρα οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και στην τέταρτη φάση, επαναλάβαμε αντίστοιχες ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε, ότι στα πλαίσια των συνεντεύξεων, περιλάβαμε και τη δημιουργία ιχνογραφημάτων από τα παιδιά, κυρίως ως μέσο αποτύπωσης εννοιών και διαδικασιών που πιθανόν να μην ήταν σε θέση να μας εκφράσουν λεκτικά. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ειπώθηκαν και ποσοτικά, ώστε το κείμενο να είναι ευανάγνωστο και να αναδεικνύονται ταυτόχρονα τα βασικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Παρακάτω λοιπόν, συζητούμε για όλες τις ποιοτικές μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα. Τέλος, θίγουμε κάποια ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, που είναι πολύ σημαντικά σε όλες τις έρευνες και κυρίως σε αυτές που συμμετέχουν παιδιά.

4.2. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Η ποιοτική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα, αποτελούν, σχηματικά, ένα από τα δύο μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003). Οι

ποιοτικές μέθοδοι συγκεκριμένα, εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις, που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση ποιοτήτων και γενικότερα στοχεύουν στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (1994, 2000, 2005) «η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity) η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σ' αυτά» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Ουσιαστικά, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, μελετούν το εκάστοτε φαινόμενο, στο πλαίσιο που αυτό εκδηλώνεται, στην προσπάθειά τους να το κατανοήσουν και φυσικά να το ερμηνεύσουν, με βάση τα νοήματα που οι άνθρωποι αποδίδουν σε αυτό.

Επίσης, η ποιοτική έρευνα, συνεπάγεται ποικιλία μεθόδων συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη (δομημένη, ημιδομημένη, μη δομημένη), η παρατήρηση (συμμετοχική, μη συμμετοχική), οι ομάδες εστίασης (focus groups), η έρευνα δράσης, η βιογραφική ανάλυση, το γενεόγραμμα, η ιστορική - συγκριτική μέθοδος, η μελέτη περίπτωσης κ.α. Είναι φανερό λοιπόν, ότι η άντληση ποιοτικών δεδομένων, μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος και των συμμετεχόντων.

Είναι προφανές από τα παραπάνω, ότι η ποιοτική έρευνα, στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία του υπό εξέταση φαινομένου. Οι Lincoln και Guba, εξάλλου, έγραψαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998· Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2010). Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2010).

4.3. Η πειραματική μέθοδος

Η πειραματική μέθοδος έχει μια μακρά παράδοση εφαρμογής σε μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση και την ψυχολογία από τις αρχές του περασμένου αιώνα. Όταν η επιστήμη της ψυχολογίας «αναδείχθηκε», κατά τη διάρκεια του 1900, διαμόρφωσε τις ερευνητικές της μεθόδους, στα καθιερωμένα παραδείγματα των φυσικών επιστημών, που για αιώνες βασίζονταν στον πειραματισμό, προκειμένου να αντλήσουν τις βασικές αρχές και αξίες τους. Βασιζόμενη στο επιστημολογικό παράδειγμα του λογικού θετικισμού έχει σκοπό τη διερεύνηση σχέσεων αιτίου-αιτιατού μεταξύ καθορισμένων και αυστηρά ελεγχόμενων μεταβλητών που επηρεάζουν την υπό εξέταση διαδικασία. (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 2008).

Οι ερευνητές μελετούν την επίδραση που έχει μία ανεξάρτητη μεταβλητή σε κάποια εξαρτημένη μεταβλητή κρατώντας όλες τις άλλες συνθήκες σταθερές. Ουσιαστικά, ο βασικός σκοπός μια πειραματικής μεθόδου, είναι να μελετήσει σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Καθοριστικό χαρακτηριστικό της είναι ο ενεργός χειρισμός μίας ανεξάρτητης μεταβλητής.

Η πειραματική μέθοδος, χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο, ποσοτικά, και για αυτό ακριβώς της έχει ασκηθεί έντονη κριτική. Η πειραματική μεθοδολογία, έχει επικριθεί από μια μεγάλη μερίδα προοδευτικών επιστημόνων, για την εξαιρετικά συντηρητική προσέγγιση του ανθρώπου που υιοθετεί (Christensen, 2007). Αυτή η μέθοδος, που οι οπαδοί της, την ονομάζουν «σκληρή», για να την αντιδιαστείλουν με «απαλές» (δηλαδή, όχι αυστηρώς επιστημονικές κατά την άποψή τους) ερευνητικές προσεγγίσεις είναι η πλέον συντηρητική (Christensen, 2007). Το πειραματικό μοντέλο έρευνας, ονομάζεται από ορισμένους που το αντιμετωπίζουν κριτικά «εμπειρικοστατιστικό», επειδή δανεισμένο από τις φυσικές επιστήμες, περιλαμβάνει τη στατιστική επεξεργασία ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας (Christensen, 2007). Ουσιαστικά, η πειραματική μέθοδος, κρίνεται για τον απόδοση των ανθρώπων και των νοημάτων και συμπεριφορών που συνεπάγεται, με στατιστικούς αριθμούς και ποσοστά. Από πολλούς χαρακτηρίζεται ως «σκληρή» σε αντιδιαστολή με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, που θεωρούνται «απαλές», διότι βασίζεται σε αξιολογήσεις που είναι τόσο ακριβείς, ώστε να μπορούν να μετατραπούν σε αριθμούς. Με λίγα λόγια, οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας, επικρίνονται, διότι αντί να εστιάζουν σε ανθρώπους και διαδικασίες, βλέπουν αριθμούς.

Παρ' όλα αυτά όμως, ο Kleining (1986), αναφέρθηκε στο «ποιοτικό πείραμα». Ειδικότερα, το ποιοτικό πείραμα, έχει μια μακρά ιστορία στις σύγχρονες Κοινωνικές και Φυσικές επιστήμες. Εξακολουθεί βέβαια να παραμένει «ανεξερευνήτο» σε μεγάλο βαθμό, παρά το γεγονός ότι προσφέρει μια μεθοδική προσέγγιση προς τη διερεύνηση μίας σειράς προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ένα «ποιοτικό πείραμα», είναι «η παρέμβαση σε σχέση με ένα (κοινωνικό) θέμα, η οποία εκτελείται ακολουθώντας τους επιστημονικούς κανόνες προς την εξερεύνηση της ατομικής δομής. Είναι ουσιαστικά, η εξερευνητική και ευρετική μορφή ενός πειράματος» (Kleining, 1986· Ravasio, Guttormsen-Schar & Tscherte, 2004). Η διαδικασία που ακολουθείται σε ένα ποιοτικό πείραμα, έχει ως στόχο να αποκαλύψει τις δομές, τις περιστάσεις, τις σχέσεις, τις συνδέσεις και τις εξαρτήσεις σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση φαινομένου (Ravasio, Guttormsen-Schar & Tscherte, 2004).

Φυσικά, είναι αντιληπτό, ότι τα ποσοτικά πειράματα, διαφέρουν σε πολλά σημεία από τα ποιοτικά. Τα ποσοτικά πειράματα, αποσκοπούν στην εξέταση (υπαρχουσών) υποθέσεων και στον αριθμητικό υπολογισμό αιτιωδών και επαληθεύσιμων σχέσεων. Αντίθετα τα ποιοτικά πειράματα, χρησιμεύουν στη διατύπωση παρατηρήσεων, που πηγάζουν από τις «αισθήσεις» μας, βασιζόμενες σε πειραματικά δεδομένα και όχι σε εργαλεία, αριθμούς και υπολογισμούς, που οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα γεγονότα που πραγματικά παρατηρήθηκαν (Ravasio, Guttormsen-Schar & Tscherte, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η πειραματική μέθοδος, μπορεί να «εφαρμόζεται» τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Εμείς, στην παρούσα εργασία, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε μια ποιοτική πειραματική μέθοδο, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί τόσο «τεχνητή» όσο και «φυσική». «Τεχνητή», θεωρείται διότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, δημιουργήθηκαν, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από εμάς. Από την άλλη πλευρά,

«φυσική» θεωρείται, διότι όλη η διαδικασία, πραγματοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών, που είναι η σχολική τάξη. Κλείνοντας, θεωρούμε να σκόπιμο να αναφέρουμε, ότι κατά την άποψή μας, οποιαδήποτε μεθοδολογική προσέγγιση, είναι πιθανό να «προσαρμοστεί» στα πλαίσια και τις ανάγκες του εκάστοτε ερευνητή και του αντίστοιχου ερευνητικού ερωτήματος. Επομένως οι «απαλές» ή «σκληρές» μέθοδοι και η εφαρμογή τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους χειρισμούς του ίδιου του ερευνητή και του τρόπους προσέγγισης που επιλέγει να υιοθετήσει.

4.4. Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα

Η συνέντευξη, αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής και άντλησης ποιοτικών δεδομένων. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992· Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2010). Με άλλα λόγια πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2010).

Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, μπορεί να πάρει πολλές και διάφορες μορφές: μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη (structured interview), δηλαδή βασισμένη σε ένα δομημένο σχέδιο συνέντευξης ή ερωτηματολόγιο, μπορεί να είναι συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview), τηλεφωνική συνέντευξη κ.λπ. (Ιωσηφίδης, 2003). Στην ποιοτική έρευνα συνήθως χρησιμοποιείται η συνέντευξη σε βάθος. Σε αυτόν τον τύπο της συνέντευξης, ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Είναι φανερό λοιπόν, ότι βασικός σκοπός είναι η εις βάθος κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και απόψεων όλων των συμμετεχόντων. Σε αυτό το σημείο, σημαντική είναι και η παρουσία του ερευνητή, που βρίσκεται στο χώρο προκειμένου να εκμαιεύσει και όχι να εμποδίσει (ηθελημένη ή άθελα) πληροφορίες και δεδομένα σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Ουσιαστικά, η παρουσία του ερευνητή και η γενικότερη συμπεριφορά του, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να κατευθύνει, να επηρεάσει ή ακόμα και να επιβάλει οτιδήποτε στους συμμετέχοντες. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να κατανοήσει τις μοναδικές και υποκειμενικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Μαντζούκας, 2007).

Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι συνεντεύξεις ανάλογα με τη δομή και το περιεχόμενο τους μπορεί να διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. Ειδικότερα, ανάλογα με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τρία είδη: τη δομημένη συνέντευξη (structured interview), την ημιδομημένη συνέντευξη (semi - structured interview) και τη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview). Είναι προφανές, ότι η δομημένη συνέντευξη συνεπάγεται ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, η ημιδομημένη περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων με πολύ περισσότερη ευελιξία και η μη δομημένη χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων.

Στην ποιοτική έρευνα, πιο «δημοφιλείς», είναι η μη δομημένη και η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτό συμβαίνει διότι αυτές οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, αφήνουν τον «απαραίτητο χώρο» στον ερωτώμενο, ώστε να εκφραστεί

ελεύθερα και ολοκληρωμένα, χωρίς διακοπές. Για παράδειγμα, μια μη δομημένη ερευνητική συνέντευξη προϋποθέτει ότι ο ερευνητής θα ξεκινήσει τη συνέντευξη έχοντας υπόψη το θέμα που ερευνά και θα ανοίξει τη συνέντευξη με την ερώτηση «ποια είναι η εμπειρία σου για το υπό έρευνα φαινόμενο;» (Μαντζούκας, 2007). Ουσιαστικά, η συνέντευξη με τον κάθε συμμετέχοντα παίρνει τη μορφή διαλόγου, όπου η επόμενη ερώτηση του ερευνητή βασίζεται στην προηγούμενη απάντηση του συμμετέχοντα αποτελώντας μια αφηγηματική διαδικασία, που ο ερευνητής δεν μπορεί ούτε να προκαθορίσει ούτε να προσχεδιάσει και αυτό γιατί δεν μπορεί να γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα απαντήσει ο ερωτώμενος και επομένως αδυνατεί να δομήσει τη συνέντευξη. (Μαντζούκας, 2007).

Αντίστοιχα, στην περίπτωση της ημιδομημένης συνέντευξης και πάλι ο ερευνητής δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παρέμβει, διακόπτοντας το ροή του λόγου και της συμπεριφοράς του εκάστοτε ερωτώμενου, αλλά ταυτόχρονα από πριν έχει δομήσει κάποια ερωτήματα ή θέματα, τα οποία είναι απαραίτητα κατά τη κρίση του απαντηθούν ή να συζητηθούν. Ο λόγος που ο ερευνητής καταγράφει αυτά τα βασικά σημεία είναι για να αποφύγει την περίπτωση να παρασυρθεί από τη συνέντευξη που έχει μορφή διαλόγου και να «ξεστρατίσει» από το θέμα της έρευνάς του (Μαντζούκας, 2007). Εμείς, στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να αντλήσουμε τα απαραίτητα ποιοτικά δεδομένα, αφενός για να μην «ξεστρατίσουμε» από το υπό μελέτη φαινόμενο που είναι ο σχολικός εκφοβισμός και αφετέρου διότι οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά.

4.4.1. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων που αναλύσαμε εκτενώς παραπάνω, συμπεριλάβαμε και τη δημιουργία ιχνογραφημάτων από τα παιδιά, τόσο ως μέσο ευχαρίστησης (γνωρίζουμε ότι τα περισσότερα παιδιά απολαμβάνουν να ζωγραφίζουν) τόσο και ως μέσο «αποτύπωσης» των υπό εξέταση εννοιών (σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα). Ουσιαστικά, στις φάσεις των συνεντεύξεων, ζητήσαμε από το κάθε παιδί, να δημιουργήσει δύο ιχνογραφήματα, από τα οποία το ένα αφορούσε το σχολικό εκφοβισμό και το άλλο το σχολικό κλίμα, προκειμένου να διαπιστώσουμε το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και απεικονίζουν αυτές τις έννοιες. Όμως τί μπορεί να προσφέρει ένα ιχνογράφημα σε μια ποιοτική έρευνα στην οποία συμμετέχουν παιδιά;

Είναι γεγονός, ότι οι έρευνες που συμμετέχουν ενήλικοι, είναι πολύ διαφορετικά προσδιορισμένες και δομημένες, από τις έρευνες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά, κυρίως λόγω των αντιλήψεων των ενηλίκων για τα παιδιά και την «περιθωριοποιημένη» θέση που φαίνεται να έχουν στην κοινωνία τους και σπανιότερα επειδή τα παιδιά είναι «διαφορετικά» (Punch, 2002). Οι σύγχρονες παιδοκεντρικές έρευνες, φαίνεται να δείχνουν τον απαραίτητο σεβασμό και προσοχή στα παιδιά, προωθώντας τα ως πρόσωπα με βασικές αξίες και δικαιώματα. Με γνώμονα την παραπάνω προσέγγιση, στην ψυχολογική έρευνα, οι ερευνητές χρησιμοποιούν νέες μεθόδους, προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση σε όλες τις προοπτικές των παιδιών. Ειδικότερα, στο παρελθόν, τα σχέδια των παιδιών χρησιμοποιούνταν περισσότερο ως «προβολικές» δοκιμασίες, παρά ως εργαλεία πρόσβασης στις απόψεις των παιδιών (Merriman & Guerin, 2006). Σήμερα όμως, πολλοί ερευνητές, υποστηρίζουν ότι το ιχνογράφημα, ως μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, συνιστά ένα πολύ ισχυρό εργαλείο, διότι «παρέχει πλούσιες πληροφορίες,

σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες, τις αξίες και τις φιλοδοξίες των παιδιών» (DiCarlo, 2000· Merriman & Guerin, 2006).

Για ποιό λόγο όμως κανείς να χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα ως μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και πληροφοριών; Το πλεονέκτημα της χρήσης ιχνογραφημάτων στην ποιοτική έρευνα με τα παιδιά, είναι ότι μπορεί να καταστήσει δημιουργική και διασκεδαστική τη διαδικασία αυτή και ταυτόχρονα να ενθαρρύνει έμμεσα τα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά. Ουσιαστικά, ένα ιχνογράφημα, δίνει στα παιδιά το χρόνο που χρειάζονται για να σκεφτούν αυτό που θέλουν να παρουσιάσουν (Punch, 2002). Η ζωγραφιά, μπορεί να αλλάξει, με τα παιδιά να προσθέτουν ή να αφαιρούν σχέδια και έννοιες, γεγονός που τους δίνει περισσότερο έλεγχο στην τελική μορφή της έκφρασής τους (Punch, 2002). Μέσα από τα σχέδια των παιδιών, μπορούμε να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε σε ένα βαθμό, πώς βλέπουν τον κόσμο γενικά και πώς αντιλαμβάνονται το υπό εξέταση φαινόμενο. Εκτός από όλα τα παραπάνω, η ζωγραφική ταυτόχρονα, συνιστά μια ιδιαίτερα δημοφιλή δραστηριότητα για τα παιδιά (Thomas & Jolley, 1998), που γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως διασκεδαστική δραστηριότητα και όχι ως «αυστηρή δοκιμασία» (Rubin, 1984), γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και λεκτικές δεξιότητες (DiCarlo, Gibbons, Kaminsky, Wright & Stiles, 2000· Merriman & Guerin, 2006).

Φυσικά, όσο και αν το ιχνογράφημα αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των ερευνητών, βασικό ρόλο παίζει και ο τρόπος που μπορεί να διαχειριστεί και να το αναλύσει κανείς. Υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής ποιοτικής έρευνας, διαπιστώνεται η ύπαρξη πέντε τουλάχιστο βασικών προσεγγίσεων στην ανάλυση των ιχνογραφημάτων. Πρόκειται για την αναπτυξιακή-ψυχολογική, την ψυχαναλυτική, την αισθητική, τη γνωστική, και συνδυαστικές/ σημειωτικές προσεγγίσεις (με κυριότερες την πολυτροπική και τη στοιχειοθετημένη) (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2010). Εμείς, στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, χρησιμοποιήσαμε το ιχνογράφημα ως μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, στα πλαίσια αποτύπωσης εννοιών και διαδικασιών, από την πλευρά των συμμετεχόντων, εργαλείο που κατά τη γνώμη μας ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό, τόσο κατά τη συλλογή των δεδομένων όσο και κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

4.5. Η παρατήρηση και η εθνογραφική παρατήρηση στην ποιοτική έρευνα

Η παρατήρηση, είναι μια βασική και ταυτόχρονα απλή μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων (Ιωσηφίδης, 2003). Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής, είναι η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής δουλειάς σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα (δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση) (Ιωσηφίδης, 2003). Φυσικά, η συγκεκριμένη μέθοδος, όπως και κάθε άλλη μέθοδος, έχει και κάποια μειονεκτήματα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια «δύσκολη», επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, που απαιτεί την ιδιαίτερα διακριτική παρουσία του ερευνητή, διότι σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να

διαταράξει τις ισορροπίες και κατ' επέκταση να λάβει «εσφαλμένες» πληροφορίες και δεδομένα. Ταυτόχρονα, η παρουσία του στο ερευνητικό πεδίο, πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής, ώστε να μην υπάρχουν απώλειες σε σχέση με τα ποιοτικά δεδομένα.

Φυσικά, μπορούμε να συναντήσουμε πολλές «εκδοχές» της παρατήρησης. Στην παρατήρηση, βασικό ρόλο παίζει ο βαθμός της συμμετοχής του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο και κατ' επέκταση στο υπό εξέταση ζήτημα. Πολύ συνοπτικά, ο βαθμός συμμετοχής ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: πλήρως συμμετέχων, συμμετέχων ως παρατηρητής, παρατηρητής ως συμμετέχων και πλήρως παρατηρητής (Ιωσηφίδης, 2003). Είναι φανερό ότι η συμμετοχική παρατήρηση, αφορά τις τρεις πρώτες κατηγορίες, ενώ στην τέταρτη ο ερευνητής είναι απλός θεατής.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, σκόπιμο θεωρούμε να αναφέρουμε και λίγα λόγια για την εθνογραφική παρατήρηση. Η εθνογραφική παρατήρηση, σύμφωνα με τον Jorgensen (1989) αποτελεί μια πολύ ειδική στρατηγική και μέθοδο για να κερδίσει κανείς την πρόσβαση σε εσωτερικές, φαινομενικά υποκειμενικές, όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης (Μάγος, 2005). Ο όρος εθνογραφία δηλώνει μία ερευνητική παράδοση στην ποιοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών, η οποία βασίζεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα. Σύμφωνα με τους (Hammersley, & Atkinson, 1995) η εθνογραφία «αναφέρεται κυρίως σε μια συγκεκριμένη μέθοδο ή ένα σύνολο μεθόδων. Στην πλέον χαρακτηριστική μορφή της ο εθνογράφος συμμετέχει, φανερά ή κρυφά, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων για μία εκτεταμένη χρονική περίοδο, παρατηρώντας τι συμβαίνει, ακούγοντας τι λέγεται, ρωτώντας, συλλέγοντας στην πράξη οποιαδήποτε δεδομένα είναι διαθέσιμα για να δια φωτίσει τα ζητήματα που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας» (Αβούρης και συν., 2008). Ο «χαλαρός» αυτός ορισμός μπορεί να βοηθήσει στη σύλληψη των βασικών αρχών και πρακτικών της εθνογραφικής μεθόδου.

Γενικά, σκοπός της εθνογραφίας είναι να ερμηνεύσει και να δώσει νόημα στις ανθρώπινες δραστηριότητες και όχι απλώς να τις περιγράψει. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, οι (Namiooca, & Rao, 1996) καθορίζουν τέσσερις βασικές αρχές τις οποίες οι εθνογραφικές μελέτες πρέπει να πληρούν (Αβούρης και συν., 2008):

- Φυσικό περιβάλλον: ο ερευνητής πρέπει να μελετά τη δραστηριότητα στο φυσικό της πλαίσιο.
- Ολισμός: οι εθνογράφοι πρέπει να αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των ανθρώπων και των ομάδων μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της καθημερινότητας.
- Περιγραφικότητα: τα αποτελέσματα των εθνογραφικών μελετών πρέπει να είναι περιγραφικά και όχι αξιολογικά. Οι εθνογράφοι οφείλουν απλώς να περιγράφουν τον τρόπο που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και όχι το πως θα έπρεπε να συμπεριφέρονται.
- Από τη σκοπιά των υποκειμένων: οι εθνογραφικές περιγραφές πρέπει να γίνονται με την οπτική των εξεταζόμενων υποκειμένων χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιό τους. Ο σκοπός είναι να περιγραφεί ο τρόπος που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσουν την υπό εξέταση δραστηριότητα.

Η εθνογραφική μεθοδολογία, συνεπάγεται τη συλλογή πολλών διαφορετικών τύπων δεδομένων, όπως π.χ. σημειώσεις ερευνητή, βιντεοσκοπημένες και ηχογραφημένες συναντήσεις, που στοχεύουν στη μελέτη και την ανάδειξη των τάσεων και των προτύπων συμπεριφοράς που υιοθετούν οι συμμετέχοντες. Η εθνογραφική προσέγγιση μπορεί να είναι ευρέως συνυφασμένη με την τεχνική της παρατήρησης των υποκειμένων, αλλά δεν υπαγορεύει κάποια συγκεκριμένη τεχνική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Αβούρης και συν., 2008). Στην παραδοσιακή

εθνογραφία, τα δεδομένα μπορεί να είναι οι σημειώσεις του ίδιου του ερευνητή (σημειώσεις παρατήρησης, σημειώσεις προφορικών συζητήσεων μεταξύ των συνεργαζομένων), γραπτά κείμενα, ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό, ακόμα και ποσοτικές μετρήσεις (Αβούρης και συν., 2008). Επίσης, σημαντική πηγή δεδομένων μπορούν να αποτελέσουν και συνεντεύξεις με τα προς μελέτη υποκείμενα, οι οποίες υπό το πρίσμα της εθνογραφικής μεθόδου είναι συνήθως ανοιχτές ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Αβούρης και συν., 2008).

Εμείς, στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την εθνογραφική παρατήρηση, χωρίς να συμμετέχουμε και να παρεμβαίνουμε ενεργά ώστε να μην «διαστρεβλώσουμε» σε κανένα σημείο και με κανένα τρόπο τα ποιοτικά δεδομένα που επιθυμούσαμε να συλλέξουμε. Μέσα από αυτή την εθνογραφική παρατήρηση, στόχος μας ήταν αφενός να αντλήσουμε τις απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες και αφετέρου να οικειοποιηθούν τα παιδιά με την παρουσία μας εκεί, ώστε στις επόμενες φάσεις να μας εμπιστευθούν και να μας «αποδεχτούν» όσο το δυνατόν περισσότερο.

4.6. Η έρευνα-δράσης

Κατα καιρούς, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με το τί μπορεί να συνεπάγεται η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Προκειμένου να αποσαφηνίσουμε ακριβώς τί είναι τελικά, παραθέτουμε μερικούς από αυτούς παρακάτω (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995).

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991).

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές». (Kemmis στο Hopkins, 1985).

Η έρευνα δράσης, ως ερευνητική μεθοδολογία στο πεδίο της εκπαίδευσης, προσπαθεί να ενώσει αυτά που η παραδοσιακή έρευνα διαχωρίζει, τη θεωρία με την πράξη, και παράλληλα στοχεύει στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής έρευνας μέσω της συμμετοχικότητας, αποκαθιστώντας το επαγγελματικό – επιστημονικό κύρος του εκπαιδευτικού της πράξης, εντάσσοντάς τον σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (σχεδιασμός, διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή

ερευνητικών εργαλείων, δημοσίευση αποτελεσμάτων κ.ά.) (Γώγου, 1995· Πηγιάκη, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Παπαϊωάννου, 2013).

Η έρευνα-δράση αποτελεί άλλη μια ευρέως χρησιμοποιούμενη ερευνητική μεθοδολογία η οποία ορίζεται ως «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen et al., 1994· Αβούρης και συν., 2008). Τα κύρια χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την έρευνα-δράση από άλλες μεθόδους και πρακτικές παρουσιάζονται στη συνέχεια (Αβούρης και συν., 2008):

- είναι συμμετοχική αφού οι συμμετέχοντες σε μια συνεργατική διαδικασία λαμβάνουν άμεσα ή έμμεσα και αυτοί μέρος στη διαδικασία της έρευνας.
- είναι επιστημονικά εμπειρισταωμένη γιατί αυτό που διαφοροποιεί την έρευνα δράσης από κάποια απλή πρακτική επίλυσης προβλημάτων είναι ότι ακολουθεί επιστημονική μεθοδολογία για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό.
- έχει σκοπό όχι μόνο την επίλυση του προβλήματος αλλά και τον εμπλουτισμό της θεωρίας που το περιγράφει συνεισφέροντας στην ερευνητική κοινότητα.
- είναι αυτο-αξιολογική: οι τροποποιήσεις αξιολογούνται συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της υπό εξέλιξη διαδικασίας έτσι ώστε το αποτέλεσμα να βελτιώνεται συνεχώς.

Στη βιβλιογραφία γίνεται επίσης αναφορά σε τρεις διαφορετικούς τύπους της έρευνας δράσης: τον τεχνικό, τον πρακτικό και του χειραφετικό. Αυτοί οι τύποι βασίζονται στις τρεις γενικές κατηγορίες του Habermas (1970), οι οποίες αναφέρονται στους τομείς των ανθρώπινων ενδιαφερόντων που παράγουν γνώση, δηλαδή στα τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά ενδιαφέροντα (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

Η τεχνική έρευνα δράσης στοχεύει στην παραγωγή τεχνικής γνώσης, που επιτρέπει την πρόβλεψη, στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος. Για το σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιείται ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο θεωρητικό πλαίσιο και η ερευνητική διαδικασία επικεντρώνεται στο προϊόν, το αποτέλεσμα δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοχεύοντας σε γενικευτικού τύπου ερευνητικά αποτελέσματα (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

Η πρακτική έρευνα δράσης επιδιώκει την ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης ή της επαγγελματικής σοφίας, προσπαθώντας να αποκαλύψει τα νοήματα και τη γνώση που ενσωματώνονται στην πρακτική. Αυτή η προσέγγιση απορρίπτει την αναζήτηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, που θα οδηγήσει σε γενικευτικού τύπου πορίσματα. Αντιθέτως, θεωρώντας κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική, περιγράφει με επαγωγικό τρόπο και προσπαθεί να ερμηνεύσει το όποιο πρόβλημα και τα αίτιά του, την εμπειρία, τη διαδικασία της αλλαγής και τις συνέπειές της (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

Η χειραφετική έρευνα δράσης στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Προχωράει πιο πέρα από την πρακτική έρευνα δράσης, με την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσα από την εξέταση της πρακτικής και τον αυτοστοχασμό, αλλά επεκτείνεται και στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη. Απώτερος στόχος είναι η αναμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός ερευνητής (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

Ουσιαστικά, η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που γίνεται με αφορμή τον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης με άμεσο σκοπό την ανάληψη δράσης με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Ιωσηφίδης, 2003). Σε αυτή τη δράση,

συμμετέχει ενεργά και ο ερευνητής αφού αποτελεί οργανικό μέρος και σκοπό της ερευνητικής διαδικασίας. Με πιο απλά λόγια, η έρευνα δράσης (Ιωσηφίδης, 2003):

- στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων και στην πρόκληση αλλαγών που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες σε αυτή.
- είναι μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας η οποία συνδυάζει έρευνα και δράση.
- προϋποθέτει μια συνεχή διαδικασία ανάδρασης από την πλευρά του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο, με τις αξίες και τις ιδέες του.
- οδηγεί σε βελτίωση της κατανόησης από την πλευρά του ερευνητή κοινωνικών καταστάσεων, δομών και συμπεριφορών και προσανατολίζει τη δράση τόσο του ίδιου όσο και των συμμετεχόντων.
- είναι δυνατό να οδηγήσει σε αποτελέσματα που να έχουν ευρύτερη επίδραση.

Στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε τη συγκεκριμένο μέθοδο, διότι αφενός ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο και αφετέρου μελετήσαμε και ερευνήσαμε το συγκεκριμένο φαινόμενο, χρησιμοποιώντας προγραμματισμένες δραματικές δράσεις.

4.7. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τόσο η εφαρμογή της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, έχουν έναν βασικό και κοινό σκοπό: να ανακαλύψουν την αλήθεια και να προσφέρουν επιστημονική γνώση. Η βασική διαφορά τους λοιπόν, συνίσταται στον «τρόπο» και όχι στο «αποτέλεσμα». Για αυτόν ακριβώς το λόγο, θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε λίγα λόγια για καθεμία από τις παραπάνω μεθόδους. Οι ερευνητές που εφαρμόζουν το λογικό θετικισμό ή την ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιούν πειραματικές μεθόδους και ποσοτικά μέτρα προκειμένου να αξιολογήσουν τις υποθετικές γενικεύσεις (Hoerfl, 1997), τονίζοντας ταυτόχρονα το βασικό ρόλο της μέτρησης και της ανάλυσης των αιτιολογικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Denzin & Lincoln, 1998· Golafshani, 2003). Μάλιστα, η ποσοτική έρευνα για τους Bogdan & Biklen (1998), είναι «γραφήματα και γραφικές παραστάσεις που απεικονίζουν τα αποτελέσματα της έρευνας και σχολιαστές που χρησιμοποιούν λέξεις όπως «μεταβλητές», «πληθυσμός» και «αποτελέσματα», ως μέρος του καθημερινού τους λεξιλογίου, ακόμα και αν δεν γνωρίζουμε τη σημασία όλων αυτών των όρων, αλλά ξέρουμε εκ των προτέρων ότι αυτό συνιστά μέρος της διαδικασίας της έρευνας» (Golafshani, 2003). Ουσιαστικά, η ποσοτική έρευνα, επιτρέπει στον ερευνητή να εξοικειωθεί με το υπό μελέτη πρόβλημα ή ιδέα, δημιουργώντας νέες υποθέσεις. Με λίγα λόγια, σε αυτό το παράδειγμα: (1) δίνεται έμφαση στα γεγονότα και τις αιτίες συμπεριφοράς (Bogdan & Biklen, 1998), (2) οι πληροφορίες δίνονται με τη μορφή αριθμών που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να συνοψιστούν, (3) η μαθηματική διαδικασία είναι ο κανόνας της ανάλυσης των αριθμητικών δεδομένων, (4) το τελικό αποτέλεσμα εκφράζεται με στατιστικές ορολογίες (Charles, 1995· Golafshani, 2003). Ουσιαστικά, η ποσοτική έρευνα, έχει επικριθεί τόσο έντονα, από μεγάλο μέρος της ερευνητικής κοινότητας, για αυτό ακριβώς το στοιχείο της ότι επιδιώκει να αριθμήσει φαινόμενα και διαδικασίες που δεν μπορούν να «μεταφραστούν» σε νούμερα και για αυτό μιλάμε και για μια «σκληρή» μέθοδο έρευνας.

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα, βασίζεται σε μια νατουραλιστική προσέγγιση, που επιδιώκει να κατανοήσει τα υπό μελέτη φαινόμενα στο πλαίσιο που αυτά εκδηλώνονται «δηλαδή στον πραγματικό κόσμο, όπου ο ερευνητής δεν έχει καμία

πρόθεση να χειραγωγήσει το υπό εξέταση θέμα» (Patton, 2001· Golafshani, 2003). Η ποιοτική έρευνα, με την ευρεία έννοια, «συνεπάγεται κάθε είδος έρευνας, που οδηγεί σε αποτελέσματα που δεν κατάφερε να φτάσει κάποια άλλη στατιστική διαδικασία ή η ποσοτική μέθοδος» (Strauss & Corbin, 1990· Golafshani, 2003) σε αντίθεση με το είδος της έρευνας που πηγάζει από τις «ρυθμίσεις» του πραγματικού κόσμου όπου το υπό μελέτη ζήτημα «ξεδιπλώνεται φυσικά» (Patton, 2001· Golafshani, 2003). Με λίγα λόγια, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, που αναζητά τον αιτιώδη προσδιορισμό, την πρόβλεψη, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η ποιοτική επιδιώκει τη «διαφώτιση», την κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με συναφείς και παρόμοιες καταστάσεις (Hoepfl, 1997· Golafshani, 2003).

Το βασικό θέμα που μελετούμε όπως στο παρόν υποκεφάλαιο, είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Σύμφωνα με τις Madill, Jordan και Shirley (2000), τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα, όπως είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση της ποιοτικής μεθόδου, μόνο αν η σχετική έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της ρεαλιστικής προσέγγισης (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Με απλά λόγια, η έρευνα, πρέπει να αξιολογείται με τα κριτήρια της λογικής που τη διέπουν. Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να παραθέσουμε λίγα λόγια σχετικά με το τί είναι η εγκυρότητα και τί η αξιοπιστία.

Η «αξιοπιστία» (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα, αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Levin & O' Donnell, 1999· Lincoln, 2001· Συμεού, 2006). Η έννοια της αξιοπιστίας της έρευνας στα πλαίσια της ποιοτικής σχολής θα αντιστοιχούσε στην έννοια της «εσωτερικής εγκυρότητας» (internal validity) στην ποσοτική/θετικιστική σχολή (Συμεού, 2006). Εμείς, στην παρούσα έρευνα, η πρώτη μεθοδολογική στρατηγική που εφαρμόσαμε ήταν η «τριγωνοποίηση». Τριγωνοποίηση καλείται η «εφαρμογή και συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου» (Denzin, 1994· Συμεού, 2006). Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να λάβουμε τις απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες, τόσο μέσα από την παρατήρηση (1 φάση της έρευνας και παρατήρηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων), όσο και μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης, αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να ερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990· Bird et. al., 1999· Μάγος, 2005).

Εκτός όμως από την τριγωνοποίηση, η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας βασίστηκε και σε άλλη μέθοδο. Ειδικότερα, η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο σχολικό συγκείμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement) με το ερευνητικό πεδίο (Συμεού, 2006). Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό περιβάλλον που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, είχαμε εργαστεί στο παρελθόν, ενασχολούμενοι με το θέατρο. Μάλιστα, με το συγκεκριμένο τμήμα, είχαμε συνεργαστεί ξανά, με σημείο αναφοράς πάντα το θέατρο, γεγονός που ταυτόχρονα διευκόλυνε στη είσοδό μας στο ερευνητικό πεδίο αλλά και τις σχέσεις μας με τους μαθητές. Ουσιαστικά, γνωρίζαμε

προσωπικά τους συμμετέχοντες της έρευνας, αλλά και τις αντιδράσεις και τις «γνώσεις» τους, σχετικά με το θέατρο.

Όλα τα παραπάνω, αφορούν την «εσωτερική εγκυρότητα» της έρευνας. Βασικό ρόλο όμως παίζει και η «εξωτερική εγκυρότητα». Η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα ή και γενικευτική ισχύς (transferability) των ευρημάτων μιας ποιοτικής μελέτης, αντίστοιχα με τον όρο «εξωτερική εγκυρότητα» ο οποίος χρησιμοποιείται στην ποσοτική σχολή εκπαιδευτικής έρευνας, αναφέρεται στον βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα (Συμεού, 2006). Η σημαντικότερη τεχνική για να ικανοποιήσει ένας/μία ερευνητής/τρια το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας /γενικευσιμότητας είναι η πυκνή και ζωηρή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας (Συμεού, 2006). Ο Denzin (1994) ορίζει ως πυκνή περιγραφή αυτήν «που δίνει το συγκεκριμένο μιας εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως μια διαδικασία» (Συμεού, 2006). Κάτι ανάλογο επιχειρήσαμε να πραγματοποιήσουμε και εμείς στη συγκεκριμένη έρευνα. Ουσιαστικά προσπαθήσαμε μέσα από το κείμενο, να οδηγήσουμε τους αναγνώστες στην όσο το δυνατόν πιο «ρεαλιστική βίωση», όλων όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε, ότι τα αποτελέσματα, δεν είναι «άνευ όρων» γενικεύσιμα, αλλά όπως σε κάθε έρευνα, υπάρχουν ξεκάθαροι περιορισμοί, τους οποίους θα αναλύσουμε εκτενώς σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Πριν κλείσουμε, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε λίγα λόγια, για την ηθική και τη δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας, ζητήματα που πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντικά. Αντίστοιχα θέματα, προκύπτουν σχεδόν σε όλα τα είδη έρευνας. Ειδικά σε ότι αφορά την ποιοτική έρευνα, τα ζητήματα αυτά είναι ακόμα πιο σημαντικά, διότι η εμπλοκή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, είναι άμεση, μακροχρόνια και συχνή. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), τα πιο συνηθισμένα και σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι τα παρακάτω: (1) εμπιστευτικότητα και ανωνυμία, (2) εντιμότητα και εμπιστοσύνη, (3) προστασία από τυχόν κινδύνους, (4) πληροφορημένη συναίνεση, (5) κόστος, όφελος και αμοιβαιότητα, (6) πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας και (7) χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εμείς στην παρούσα εργασία, θεωρούμε ότι πληρούμε όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, επειδή είχαμε να κάνουμε με παιδιά, οι προϋποθέσεις αυτές, ήταν ακόμα πιο αυστηρές. Αρχικά, καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, τα ονόματα των παιδιών αναφέρονται κωδικοποιημένα και σε κανένα σημείο δεν αποκαλύπτονται τα πραγματικά ονόματα, όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των προσώπων που μπορεί να αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους (π.χ. φίλοι, οικογένεια). Επίσης, για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, ζητήσαμε και λάβαμε ενυπόγραφες βεβαιώσεις από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους. Επιπλέον, δομήσαμε προσεκτικά όλες της φάσης της έρευνας, ώστε να μη δημιουργήσουμε κανένα πρόβλημα, τόσο στα παιδιά όσο και στο σχολείο γενικότερα. Τέλος, διαβεβαιώσαμε γονείς και παιδιά ότι τα αποτελέσματα πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο ως επιστημονική γνώση, διατηρώντας φυσικά την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ερευνητικός Σχεδιασμός

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρουμε αναλυτικά όλα τα στάδια που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Ο βασικός μας στόχος είναι να διερευνήσουμε αν με την εφαρμογή συγκεκριμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων βασισμένων στο δράμα/θέατρο, θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν οι αναπαραστάσεις (απόψεις και οι αντιλήψεις) των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά παραθέτουμε τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τα ερευνητικά μας ζητήματα/ερωτήματα. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στο δείγμα της έρευνας καθώς και στον τόπο και τον χρόνο που αυτή υλοποιήθηκε. Τέλος, αναφερόμαστε στις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως ακριβώς τις είχαμε προσχεδιάσει. Ουσιαστικά, οι συναντήσεις που είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε με τα παιδιά είναι 8 στο σύνολό τους και επισημαίνουμε αναλυτικά όλες τις δραματικές δραστηριότητες με τη σειρά τους. Με λίγα λόγια, στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζουμε αναλυτικά όλο το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το σκεπτικό της παρούσας έρευνας: (1) στη φάση πριν την παρέμβαση, (2) στη φάση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και (3) μετά την παρέμβαση.

5.2. Στόχοι της έρευνας

Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσουμε τις αναπαραστάσεις των παιδιών το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να διαπιστώσουμε εάν μπορούμε να το προλάβουμε και καταστείλουμε μέσω ενός εναλλακτικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένο στο δράμα και στο θέατρο. Θέλουμε, με άλλα λόγια, να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και πώς μέσω της ανάληψης δραματικών ρόλων επιτυγχάνεται κάποιου είδους αλλαγή σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Ειδικότερα θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε 4 βασικές θεματικές ενότητες:

1. Τις απόψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα της τάξης τους αλλά και τις φιλικές σχέσεις που εκδηλώνονται μέσα σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε αναλυτικά τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους στη 2η φάση των συνεντεύξεων (πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις) και πιο συνοπτικά στην 4η φάση των συνεντεύξεων. Δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στο σχολικό κλίμα της τάξης (κατά πόσο τα παιδιά είναι ικανοποιημένα από το σχολικό πρόγραμμα, τον/την εκπαιδευτικό, τις μεταξύ τους σχέσεις και γενικά το σχολείο), διότι συνιστά έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, το θετικό σχολικό κλίμα είναι πιθανό να εμποδίσει την εκδήλωση του φαινομένου, ενώ αντίθετα το αρνητικό σχολικό κλίμα μπορεί να ευνοήσει την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού.
2. Τις απόψεις των παιδιών για το άγχος που βιώνουν, ανεξάρτητα από το αν αυτό πηγάζει από παράγοντες εντός ή εκτός σχολείου. Το «αυξημένο» ή «μειωμένο» άγχος που βιώνουν οι μαθητές συνιστά έναν ακόμα πολύ

σημαντικό παράγοντα που είναι πολύ πιθανό να ενισχύσει ή να καταστείλει αντίστοιχα την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Τις απόψεις των παιδιών για το άγχος τις αντλούμε μέσα από μια σειρά ερωτήσεων που περιλάβαμε στη 2η φάση των συνεντεύξεων.

3. Τις αναπαραστάσεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό, πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Πιο συγκεκριμένα, μελετούμε τις αντιλήψεις των παιδιών για τις μορφές εκδήλωσης και τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θα μπορούσε να εφαρμόσει κανείς, τα συναισθήματα που συνεπάγεται, τις τάσεις στο φύλο και την ηλικία, την υπαιτιότητα, τη δυνατότητα αναγνώρισης από την πλευρά των παιδιών, καθώς και τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου. Ουσιαστικά εστιάζουμε στις βασικές κατά τη γνώμη μας συνιστώσες του φαινομένου και επιχειρούμε να εντοπίσουμε τις επιδράσεις που είχαν στα παιδιά οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε μέσω των δραματικών/θεατρικών δραστηριοτήτων και τις τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές αυτές παρεμβάσεις.
4. Τις απόψεις των παιδιών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που προγραμματίσαμε. Ειδικότερα, θέτουμε στα παιδιά μια σειρά ερωτήσεων στην 4η φάση των συνεντεύξεων, προκειμένου να μας εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις συναντήσεις μας, τόσο σε «μαθησιακό» επίπεδο (τί καινούριο μπορεί να έμαθαν, τί θεώρησαν ότι άλλαξε στις απόψεις τους σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό) όσο και σε επίπεδο «διασκέδασης» (κατά πόσο ευχαριστήθηκαν και ικανοποιήθηκαν τα παιδιά από τις δραματικές δραστηριότητες του προγράμματος).

5.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, είναι ένα τμήμα της Ε' Δημοτικού, ενός σχολείου στην περιοχή των Χανίων. Επιλέξαμε την συγκεκριμένη τάξη διότι ενδείκνυται από άποψη ηλικίας των παιδιών. Όλα τα παιδιά είναι 10-11 ετών και κατάγονται από την Ελλάδα. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες είναι:

- η Μαρία, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΜΚ)
- η Ελένη, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΕΚ)
- η Γεωργία, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΓΚ)
- η Αγγελική, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΑΚ)
- η Δήμητρα, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΔΚ)
- η Ιωάννα, μαθήτρια της Ε' Δημοτικού (ΙΚ)
- ο Γιώργος, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΓΑ)
- ο Αντώνης, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΑΑ)
- ο Νίκος, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΝΑ)
- ο Δημήτρης, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΔΑ)
- ο Στέλιος, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΣΑ)
- ο Βασίλης, μαθητής της Ε' Δημοτικού (ΒΑ)

Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι τα παραπάνω ονόματα δεν είναι πραγματικά, προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των υποκειμένων.

5.4. Χώρος - Χρόνος της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε κατά την διάρκεια των μηνών Φεβρουαρίου και Μαρτίου 2015 στα Χανιά.

5.5. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία που θα ακολουθήσαμε για τη πραγματοποίηση της έρευνάς μας είναι ίδια για όλους τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από 3 βασικά στάδια: το 1ο στάδιο αφορά τις φάσεις της έρευνας πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, το 2ο στάδιο αφορά την πραγματοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και το 3ο στάδιο αναφέρεται στις φάσεις μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Η 1η φάση του 1ου σταδίου είναι αυτή της παρατήρησης, όπου μετά από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό της τάξης παρακολούθησαμε κάποιες διδακτικές ώρες ώστε να έχουμε μια αντιπροσωπευτική εικόνα του τμήματος όσον αφορά τα παιδιά σε ατομικό επίπεδο αλλά και τους μεταξύ τους δεσμούς. Σε αυτή τη φάση, αντλήσαμε δεδομένα σχετικά με την έρευνά μας, τόσο από τα αναλυτικά ημερολόγια που καταγράψαμε σε καθημερινή βάση όσο και από την συνέντευξη της εκπαιδευτικού.

Η 2η φάση του 1ου σταδίου, περιλαμβάνει τις ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών. Ειδικότερα, σε κάθε παιδί ξεχωριστά, θέταμε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με το ζήτημα που μελετάμε και οι απαντήσεις τους ηχογραφούνταν, μετά από την νόμιμη συναίνεση των γονέων.

Στο 2ο στάδιο, πραγματοποιήσαμε τις προγραμματισμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τις οποίες παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που σχεδιάσαμε αποτελούνται από τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες και την καθεμία από αυτές επεξεργαζόμαστε σε δύο ξεχωριστές διδακτικές ώρες. Η πρώτη διδακτική ώρα περιλαμβάνει δραματικά παιχνίδια, προβολή βίντεο και καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών σχετικά με το ζήτημα που μελετάμε, ενώ στη δεύτερη πραγματοποιούνται οι δραματοποιήσεις, από την πλευρά των παιδιών, ανάλογα με την θεματική ενότητα και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση.

Στο 3ο και τελευταίο στάδιο, πραγματοποιήσαμε και πάλι εξατομικευμένες συνεντεύξεις στα παιδιά. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε τις εντυπώσεις τους για το δραματικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε, καθώς και επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές στις αναπαραστάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των παιδιών, σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι όλο το υλικό που συλλέξαμε κατά την διαδικασία της έρευνας (αναλυτικά ημερολόγια, συνεντεύξεις παιδιών και εκπαιδευτικών, ιχνογραφήματα παιδιών, αναλυτικό ημερολόγιο των παρεμβάσεων, βίντεο των παρεμβάσεων) χρησιμοποιήθηκε και αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, που παρουσιάζουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Αξίζει να αναφέρουμε στο τέλος ότι η πολυμεθοδολογική έρευνα που κάναμε βασίζεται στο πνεύμα των εναλλακτικών-βιωματικών-πολυτροπικών ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού που εδώ και χρόνια υλοποιούνται στο πλαίσιο της Εργαστηριακής του Μονάδας Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής. Όλα τα ερευνητικά μας εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν κάτω από την εποπτεία και την καθοδήγηση του κ. Μάριου, χωρίς τη βοήθεια του οποίου δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να

ευχαριστήσω τον καθηγητή μου για τις ιδέες του και τις γνώσεις του που ακούραστα μου παρείχε. Θα ήθελα επίσης να τον ευχαριστήσω για τις δυνατότητες που μου έδωσε όσον αφορά τη χρήση των αναφερόμενων πιο κάτω εργαλείων έρευνας που έμαθα να χρησιμοποιώ στα μαθήματά του.

5.5.1. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Σε αυτό το πρώτο στάδιο περιλαμβάνονται όλες οι φάσεις της παρούσας έρευνας, που αφορούν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Όλη αυτή τη διαδικασία την παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω.

5.5.1.1. Πρώτη φάση της έρευνας: Παρατήρηση

Στην 1η φάση του 1ου σταδίου βρισκόμαστε μέσα στη σχολική τάξη ως απλοί παρατηρητές ώστε αφενός να συνηθίσουν τα παιδιά την παρουσία μας και αφετέρου να καταγράψουμε τυχόν ιδιαίτερους δεσμούς και σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Το ότι βρισκόμασταν για ένα διάστημα μέσα στην τάξη έκανε τα παιδιά να νιώσουν πιο οικεία και πιο άνετα με την παρουσία μας εκεί. Από την άλλη, μια τέτοιου είδους παρατήρηση θεωρούμε ότι θα έδινε πολύ σημαντικές πληροφορίες: π.χ., ποιοί είναι συνήθως οι θύτες, ποιά τα θύματα και ποιοί οι μάρτυρες. Ταυτόχρονα μια συζήτηση με την εκπαιδευτικό του Τμήματος ήταν πολύ βοηθητική σχετικά με τους υπάρχοντες δεσμούς μεταξύ των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο και έχοντας τις ανάλογες βασικές πληροφορίες ήταν πιο εύκολο να επικεντρωθούμε και να αποφασίσουμε σε ποιά από τα παιδιά θα εστιάζαμε την έρευνά μας. Φυσικά, η παρατήρησή μας (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα εθνογραφικής παρατήρησης στο παράρτημα 1) συνοδευόταν και από την καταγραφή ενός αναλυτικού ημερολογίου του ερευνητή (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα ημερολογίου του ερευνητή στο παράρτημα 2). Είχαμε υπολογίσει ώστε η φάση αυτή να διαρκέσει τουλάχιστον μια εβδομάδα, με καθημερινές παρατηρήσεις. Εάν αντιλαμβανόμασταν ότι τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα να προχωρήσουμε σε επόμενες φάσεις, θα παρατείναμε την πρώτη φάση μέχρις ότου τα παιδιά νιώσουν οικεία και ασφαλή.

Ταυτόχρονα, προσπαθήσαμε να προχωρήσουμε και σε μια συνέντευξη/ενημέρωση από την πλευρά της εκπαιδευτικού του Τμήματος, ώστε να μας πληροφορήσει για τυχόν ζητήματα ή να μας καθοδηγήσει σχετικά με το θέμα που μελετάμε.

5.5.1.2. Δεύτερη φάση της έρευνας: Συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα

Στη 2η φάση του 1ου σταδίου ακολούθησαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το κάθε παιδί ξεχωριστά και εκτός τάξης απαντούσε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε όλα τα παιδιά του Τμήματος και οι απαντήσεις τους είχαν μαγνητοφωνηθεί. Προσπαθήσαμε οι συνεντεύξεις μας να μην διαρκούν πολύ χρόνο ώστε να μην κουράσουμε τους μαθητές. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι στα πλαίσια των συνεντεύξεων, συμπεριλάβαμε μια σειρά ερωτήσεων, προκειμένου να διαμορφώσουμε το αντίστοιχο κοινωνιόγραμμα σχετικά με τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, πληροφορίες που είναι ιδιαίτερα βοηθητικές στην κατανόηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στην τάξη. Φυσικά, σε όλη τη διαδικασία είχε τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και πριν

ξεκινήσουμε φροντίσαμε να διασφαλίσουμε την έγκριση των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών σε αυτή τη φάση (βλ. παράρτημα 3 και 4). Παρακάτω παραθέτουμε τις συνεντεύξεις στις οποίες απάντησαν τα παιδιά, καθώς και τα ιχνογραφικά έργα που έγιναν.

5.5.1.2.1. Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 2ης φάσης (α' μέρος, κοινή και για τα δύο φύλα)

Στη φάση αυτή έγινε μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη προς τα υποκείμενα (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης 2ης φάσης στο παράρτημα 3):

1. Πως περνάς το χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο;
2. Είσαι ευχαριστημένος από τον τρόπο που περνάς την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
3. Τι γνώμη έχεις γενικά για το σχολείο σου;
4. Υπάρχει κάτι στο σχολείο σου αυτό το διάστημα που σου προκαλεί άγχος; Περιέγραφέ μου.
5. Πόσο συχνά σου συμβαίνει να έχεις αυτό το άγχος στο σχολείο σου;
6. Τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις ή για να μειώσεις το άγχος αυτό;
7. Συζητάς το άγχος σου αυτό με κοντινά σου πρόσωπα και αν ναι με ποιά και πως προσπαθούν να σε βοηθήσουν;
8. Υπάρχουν άτομα που σε βοηθούν όταν έχεις παρόμοιο άγχος; Περιέγραψε.
9. Τί κάνεις και πώς αντιδράς όταν έχεις πάρα πολύ άγχος στο σχολείο;
10. Ποιες είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου όταν έχεις πάρα πολύ άγχος;
11. Ξέρεις αν υπάρχουν και άλλοι συμμαθητές σου που έχουν το ίδιο άγχος μ' εσένα; Αν ναι, έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους; Ποια είναι αυτά;
12. Τι είναι αυτό που σε κάνει να αγχώνεσαι περισσότερο τον τελευταίο καιρό; Διαρκεί πολύ αυτό το άγχος σου και τί νομίζεις ότι φταίει;
13. Τι κάνεις για αυτό και πώς το αντιμετωπίζεις;
14. Μίλησες ποτέ στους γονείς σου ή στη δασκάλα σου για το άγχος σου αυτό; Αν όχι, το σκέφτηκες ποτέ; Για ποιο λόγο; Τι θα μπορούσαν να σου προσφέρουν;
15. Είσαι ευχαριστημένος και χαρούμενος από την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
16. Τί είναι αυτό που σε ευχαριστεί περισσότερο και σε κάνει χαρούμενο/χαρούμενη στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο;
17. Τί θα επιθυμούσες ή θα ήθελες να αλλάξεις ή να κάνεις στο σχολείο σου για να είσαι περισσότερο ευτυχισμένος/ευτυχισμένη ή/και χαρούμενος/χαρούμενη;
18. Τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
19. Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού;
20. Τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
21. Γιατί νομίζεις ότι υπάρχει αυτότο φαινόμενο;
22. Πώς και με ποιούς τρόπους νομίζεις ότι μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς τον σχολικό εκφοβισμό;

23. Όλα αυτά που μου είπες για τον σχολικό εκφοβισμό από που τα γνωρίζεις; (π.χ. βιβλία, ταινίες, πραγματικά περιστατικά κ.α.)

5.5.1.2.2. Ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις)

Στη φάση αυτή έγιναν δύο ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) προς τα υποκείμενα με τις γραπτές οδηγίες (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να δείχνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού» και «Κάνε μια ζωγραφιά που να φαίνονται εσύ και οι συμμαθητές και συμμαθήτριές σου να κάνετε κάτι». Οι προφορικές οδηγίες αφορούσαν τη δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονταν) και περιείχαν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δινόταν, όπως περιγράψαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκλήρωνε την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειαζόταν του δινόταν η επόμενη οδηγία γραμμένη στο πίσω μέρος της κόλλας που είχε ζωγραφίσει: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και κάνε αν κρίνεις ότι είναι απαραίτητο κάποια σχόλια». Ακολουθούσε συνομιλία με το υποκείμενο με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφήματος στο παράρτημα 4).

5.5.1.2.3. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη (β' μέρος, για αγόρια)

Στη φάση αυτή παρουσιάστηκε στα αγόρια η πιο κάτω ιστορία και στη συνέχεια έγινε με κάθε αγόρι ξεχωριστά η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που ακολουθεί (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης με τα αγόρια στο παράρτημα 3).

Ο Γιώργος είναι καινούριος στο σχολείο. Είναι πολύ καλός μαθητής αλλά δεν κάνει εύκολα φίλους. Ο Νίκος είναι ένας συμμαθητής του, που είναι πολύ καλός στο ποδόσφαιρο και τρέχει πιο γρήγορα από όλους. Ο Νίκος κοροϊδεύει πολύ συχνά το Γιώργο για τα γυαλιά που φοράει και που διαβάζει στα διαλείμματα. Ο Γιώργος δεν παίζει σχεδόν ποτέ, γιατί κανένας δεν τον θέλει στην ομάδα του, αφού δεν είναι καλός στα αθλήματα. Ο Γιώργος λοιπόν, δεν έχει καθόλου φίλους και πολλές φορές νιώθει άσχημα με τον τρόπο που του φέρεται ο Νίκος.

1. Τι νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες;
2. Έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;
3. Αν ναι πώς ένιωσες; Περιέγραφέ μου αναλυτικά.
4. Τι θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο;
- 4α. Γιατί έτσι θα έκανες;
5. Πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο Νίκος;
6. Γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
7. Πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο Γιώργος;
8. Αν ένας φίλος σου έκανε αυτό που κάνει ο Νίκος, τι θα του έλεγες;
- 8α. Γιατί έτσι θα του έλεγες;
9. Αν ένας φίλος σου ήταν στη θέση του Γιώργου, τι θα τον συμβούλευες;
- 9α. Γιατί έτσι θα τον συμβούλευες;
10. Έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου/στο σχολείο; Περιέγραφέ μου.

11. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/ με χαρά στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
12. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
13. Νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη;
- 13α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
14. Αν ήσουν στη θέση του Γιώργου νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις το Νίκο; Με ποιόν τρόπο; Τι ακριβώς θα έκανες;
15. Πώς θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στη θέση του Γιώργου;
- 15α. Γιατί έτσι θα ένιωθες;
16. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις το Γιώργο; Τι θα έκανες για να το βοηθήσεις;
17. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει ο Γιώργος για να αποφύγει αυτό που έγινε;
18. Για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό;
19. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;
- 19α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
20. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;
- 20α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
21. Το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται;
- 21α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
22. Εσύ θα το έκανες ποτέ;
- 22α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;

5.5.1.2.4. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη (β' μέρος, για κορίτσια)

Αντίστοιχα με την πιο πάνω φάση παρουσιάστηκε στα κορίτσια η πιο κάτω ιστορία και στη συνέχεια έγινε με κάθε κορίτσι ξεχωριστά η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που ακολουθεί (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης με τα κορίτσια στο παράρτημα 3).

Η Μαρία έχει αρκετές φίλες στο σχολείο της. Μετά από κάποιο καιρό όμως, οι φίλες της δεν της μιλούσαν και την απέφευγαν. Δεν την άφηναν να παίζει μαζί τους και έτσι ένιωθε πάρα πολύ μόνη. Η Μαρία είχε δει αρκετές φορές την Ελένη και την παρέα της, συμμαθήτριάς της από την τάξη, να την δείχνουν και να γελάνε μαζί της. Μάλιστα όταν η Μαρία πλησίαζε κοντά τους, εκείνες σταματούσαν και την κοιτούσαν έντονα και όταν πια απομακρυνόταν ξεσπούσαν σε δυνατά γέλια. Αργότερα έμαθε, ότι η Ελένη και οι φίλες της έλεγαν στα υπόλοιπα παιδιά άσχημα πράγματα για εκείνη. Η Μαρία ένιωθε πάρα πολύ άσχημα και ενώ μέχρι τότε λάτρευε το σχολείο, μετά από όλα αυτά δεν ήθελε πια να πηγαίνει.

1. Τι νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες;
2. Έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;
3. Αν ναι πώς ένιωσες; Περιέγραψέ μου αναλυτικά.
4. Τι θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο;
- 4α. Γιατί έτσι θα έκανες;
5. Πως νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει η Ελένη;
6. Γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
7. Πως νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει η Μαρία;

8. Αν μια φίλη σου έκανε αυτό που κάνει η Ελένη, τι θα της έλεγες;
- 8α. Γιατί έτσι θα του έλεγες;
9. Αν μια φίλη σου ήταν στη θέση της Μαρίας, τι θα την συμβούλευες;
- 9α. Γιατί έτσι θα τον συμβούλευες;
10. Έχεις φίλες μέσα στην τάξη σου/στο σχολείο; Περιέγραφέ μου.
11. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/ με χαρά στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
12. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
13. Νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη;
- 13α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
14. Αν ήσουν στη θέση της Μαρίας νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις την Ελένη; Με ποιόν τρόπο; Τι θα έκανες;
15. Πως θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στην θέση της Μαρίας;
- 15α. Γιατί έτσι θα ένιωθες;
16. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις τη Μαρία; Τι θα έκανες για να την βοηθήσεις;
17. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει η Μαρία για να αποφύγει αυτό που έγινε;
18. Για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό;
19. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;
- 19α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
20. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;
- 20α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
21. Το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται;
- 21α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
22. Εσύ θα το έκανες ποτέ;
- 22α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;

5.5.2. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας κατά τη φάση εφαρμογής των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

Σε αυτή τη φάση εφαρμόσαμε τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποτελούνταν από δραματικά παιχνίδια, αναπαραγωγή βίντεο, εικαστικές δημιουργίες και φυσικά δραματοποιήσεις. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις που σχεδιάσαμε βασίζονταν σε τέσσερις θεματικές ενότητες, που αφορούσαν τον σχολικό εκφοβισμό. Σε κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνονταν οι σχετικές δραστηριότητες και δραματοποιήσεις. Στην πρώτη διδακτική ώρα της κάθε θεματικής ενότητας, επεξεργαζόμασταν συγκεκριμένες έννοιες στις οποίες δίναμε δραματικές και εικαστικές διαστάσεις. Στην δεύτερη διδακτική ώρα, προχωρούσαμε στις δραματοποιήσεις των ιστοριών, τις οποίες είχαμε γνωστοποιήσει στα παιδιά από την προηγούμενη συνάντηση ώστε να έχουν μια εικόνα.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στη δομή του playback θεάτρου, μόνο που σε αυτή την περίπτωση οι ιστορίες που δραματοποιούσαν τα παιδιά ήταν φανταστικές. Συγκεκριμένα, θεωρούσαμε ότι αν έστω και ένα από τα παιδιά, είτε βρίσκεται σε θεραπευτική φάση είτε είχε βιώσει κάτι ανάλογο στο παρελθόν, βίωσε ξανά το ίδιο περιστατικό μπροστά

σε κοινό, τότε αυτό μπορεί να είναι επιζήμιο για το ίδιο. Προκειμένου λοιπόν να μην υποβάλλουμε τα παιδιά σε μια τέτοια διαδικασία, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε φανταστικές ιστορίες σχολικού εκφοβισμού. Θεωρούσαμε ότι τα παιδιά θα αναγνώριζαν πολλά κοινά στοιχεία με τα περιστατικά εκφοβισμού που πιθανόν να είχαν βιώσει.

Όσον αφορά τις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα, η επιλογή δεν ήταν τυχαία. Θεωρούμε ότι οι θεματικές αυτές ενότητες συνδέονται άμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό. Μάλιστα έχουμε την πεποίθηση ότι η επεξεργασία και η ανάλυση των συγκεκριμένων θεμάτων είναι πολύ πιθανό να βοηθήσει στην κατανόηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και αποφυγής του φαινομένου. Παρακάτω περιγράφουμε αναλυτικά τις παρεμβάσεις και τις δραστηριότητες που εφαρμόσαμε.

5.5.2.1. Ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη: Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος

Μέσα από αυτή την θεματική ενότητα στόχος μας ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να νιώθουν ασφαλή μέσα στην τάξη τους. Εάν το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ασφαλές, τότε οι συνέπειες για τα παιδιά είναι πολύ σοβαρές. Η ανασφάλεια που μπορεί να νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο τους έχει αντίκτυπο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην ευρύτερη συμπεριφορά τους, εντός και εκτός σχολείου. Η ανασφάλεια που μπορεί να νιώθει ένα παιδί στο σχολείο του πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την άμεση ή και έμμεση εμπλοκή του σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Είναι προφανές λοιπόν, ότι η παρεμπόδιση και η εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού κάνει τα παιδιά να νιώσουν πιο ασφαλή. Προσπαθήσαμε λοιπόν να καλλιεργήσουμε το θετικό κλίμα και τον αμοιβαίο σεβασμό καθώς και να προωθήσουμε την συνεργατικότητα και την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεσμών ανάμεσα στα παιδιά.

5.5.2.1.1. 1η Συνάντηση

- **Ο κόμπος.** Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Όλοι κλείνουν τα μάτια, απλώνουν τα χέρια τους εμπρός και κινούνται ελαφριά προς το κέντρο μέχρι να πιάσουν τα χέρια κάποιου άλλου. Κάθε χέρι πρέπει να κρατάει ένα μόνο χέρι. Κατόπιν ανοίγουν τα μάτια. Η ομάδα τώρα πρέπει να λύσει τον «κόμπο» στον οποίο είναι δεμένη χωρίς να λυθούν τα χέρια. Απαγορεύονται οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με τα μάτια και τα σώματα.
- **Η άδεια καρτέκλα.** Τοποθετούμε στον χώρο μια άδεια καρτέκλα και κάνουμε μια δήλωση σχετική με το θέμα που πραγματεύεται η δραματοποίηση της επόμενης συνάντησης: π.χ. ο Νίκος είναι ο νέος σας συμμαθητής. Τα παιδιά πάνε κοντά ή μακριά στην καρτέκλα ανάλογα με το πώς αισθάνονται ή τι άποψη έχουν σχετικά με αυτή τη δήλωση. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να μας δικαιολογήσουν την άποψή τους.
- **Προβολή βίντεο.** Προβολή του σχετικού βίντεο και συζήτηση με τα παιδιά για την ασφάλεια της τάξης. Πώς μπορεί να νιώθουν οι δράστες, το θύμα και οι μάρτυρες. Τέλος, ζητήσαμε να μας προτείνουν στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και τι θα έκαναν οι ίδιοι για να είναι ασφαλής η τάξη τους.

- **Ανάγνωση ιστορίας.** Αφού είχαμε «εισάγει», με τις προηγούμενες δραστηριότητες τα παιδιά στο θέμα που θα δραματοποιούσαμε, μοιράσαμε στα παιδιά τις ιστορίες. Στην συνέχεια, ζητήσαμε από κάποιο παιδί να μας την αφηγηθεί. Όταν τελειώσαμε, χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τα ενημερώσαμε ότι στην επόμενη συνάντησή μας, θα δραματοποιούσαν την ιστορία αυτή. Προκειμένου να βιώσουν καλύτερα τους ρόλους, τα χωρίσαμε σε δύο ομάδες. Στην επόμενη συνάντηση και οι δύο ομάδες θα δραματοποιούσαν την ιστορία, εναλλάξ. Τέλος, είχαμε επισημάνει στα παιδιά ότι κατά την δραματοποίηση μπορούν να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας και να προτείνουν ένα δικό τους, μετά από συνεννόηση.

«Πρώτη μέρα στο σχολείο»

Η Ελένη φέτος θα πάει στην Πέμπτη Δημοτικού. Το καλοκαίρι μετακόμισε με την οικογένειά της, μακριά από το παλιό της σπίτι και φυσικά τους παλιούς της φίλους. Η Ελένη είναι πολύ καλή μαθήτρια, αλλά είναι λίγο ντροπαλή. Δεν κάνει πολύ εύκολα φίλους. Στο παλιό της σχολείο πήγαινε από μικρή, για αυτό και με τον καιρό είχε κάνει καλούς φίλους. Όταν έφυγε από εκεί με την οικογένειά της, από τη μια στεναχωρήθηκε που άφησε τους φίλους της και από την άλλη φοβόταν για το καινούριο της σχολείο. Πώς θα ήταν τα παιδιά εκεί; Θα έκανε καινούριες παρέες; Αυτά βασάνιζαν την Ελένη όλο το καλοκαίρι, ώσπου έφτασε η πρώτη μέρα που θα πήγαινε στο σχολείο. Από την προηγούμενη κιόλας μέρα ήταν πολύ αγχωμένη. Μάλιστα το βράδυ δεν μπόρεσε να κοιμηθεί σχεδόν καθόλου.

Τη μεγάλη μέρα λοιπόν, ξεκίνησε για το νέο σχολείο της. Όταν έφτασε είδε στην αυλή μεγάλες παρέες να συζητούν, να γελάν και να πειράζονται μεταξύ τους. Σκέφτηκε ότι τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη από προηγούμενες τάξεις και ότι και αυτή θα ήθελε να είχε μια καινούρια παρέα. Όταν χτύπησε το κουδούνι όλα τα παιδιά μπήκαν στις τάξεις τους, όπως και η Ελένη. Επειδή όμως δεν γνώριζε και δεν την γνώριζε κανείς κάθισε πίσω πίσω μόνη της. Η δασκάλα αμέσως την καλωσόρισε αφού ήταν η μοναδική καινούρια μαθήτρια. Κανένα παιδί όμως δεν γύρισε να την κοιτάξει, κανείς δεν έδωσε σημασία.

Όσο περνούσε ο καιρός, η Ελένη ένιωθε ακόμα πιο μόνη. Στα διαλείμματα καθόταν σε ένα παγκάκι και διάβαζε. Της άρεσε πολύ το διάβασμα. Οι συμμαθητές της, όχι μόνο δεν της έδιναν σημασία, αλλά εδώ και λίγο καιρό είχαν αρχίσει να την πειράζουν. Όταν διάβαζε της έπαιρναν το βιβλίο και την κορόιδευαν. Συγκεκριμένα δύο παιδιά, ο Σταύρος, ο Γιώργος και ο Νίκος, τα πιο ζωηρά παιδιά του σχολείου, την είχαν βάλει στο μάτι για τα καλά. Οι υπόλοιποι συμμαθητές της απλά αδιαφορούσαν. Μόνο ένα κορίτσι, η Άννα της έδωσε σημασία αφού πήγε κοντά της και την ρώτησε αν ήταν καλά.

Η Ελένη άρχισε να νιώθει ανασφαλής και άσχημα στο σχολείο της, το σχολείο που τόσο της άρεσε. Άρχισε να σκέφτεται το παλιό της σχολείο και πόσο όμορφα περνούσε εκεί. Μάλιστα πολλές φορές παρίστανε την άρρωστη για να μην πηγαίνει. Δεν ήθελε κανείς να καταλάβει ότι την κορόιδευαν στο σχολείο. Ντρεπόταν τόσο πολύ, ακόμα και τους γονείς της ντρεπόταν. Ένα βράδυ που καθόταν στο δωμάτιό της, σκέφτηκε ότι δεν ήθελε ποτέ να ξαναπάει σε εκείνο το σχολείο. Ποτέ ξανά στο παρελθόν δεν είχε νιώσει τόσο άσχημα και τόσο ανασφαλής. Σκέφτηκε λοιπόν ότι καλύτερα ήταν να μην ξαναπάει στο σχολείο, παρά να νιώθει έτσι άσχημα κάθε μέρα, όλο και περισσότερο. Φυσικά όμως, δεν μπορούσε να σταματήσει το σχολείο, ούτε και να αλλάξει στην μέση της σχολικής χρονιάς. Πήγαινε λοιπόν κάθε μέρα, με βαριά καρδιά, ενώ περίμενε με ανυπομονησία το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η δασκάλα, που είχε καταλάβει περίπου τι γινόταν και τι περνούσε η Ελένη, αποφάσισε να της μιλήσει. Έτσι ένα πρωί την φώναξε στο γραφείο της για να της μιλήσει. Της είπε λοιπόν ότι η ίδια δεν έφταιγε σε τίποτα και ότι θα έπρεπε να είχε μιλήσει σε κάποιον εδώ και καιρό. Η Ελένη δεν άντεξε και έβαλε τα κλάματα. Αφηγήθηκε λοιπόν στη δασκάλα της πόσο άσχημα περνούσε και πόσο ανασφαλής ένιωθε στο σχολείο της όλον αυτόν τον καιρό. Η δασκάλα την καθησύχασε και της είπε ότι από την επόμενη κιόλας μέρα θα μιλούσε στα υπόλοιπα παιδιά. Η Ελένη ένιωσε ανακουφισμένη, αλλά όταν πήγε στο σπίτι της σκέφτηκε ότι μπορεί τα παιδιά να την κοροΐδευαν ακόμα περισσότερο, τώρα που είχε μιλήσει στη δασκάλα.

Ευτυχώς όμως τίποτα από αυτά που σκεφτόταν η Ελένη δεν συνέβη. Η δασκάλα την επόμενη μέρα μίλησε στην τάξη για κανόνες καλής και σωστής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά. Στο επόμενο διάλλειμα και ενώ η Ελένη διάβαζε το βιβλίο της, πήγε κοντά της η Άννα και άρχισαν να συζητούν. Αμέσως η Ελένη αισθάνθηκε καλύτερα. Είχε αρχίσει επιτέλους να αποκτά μια φίλη. Με τον καιρό ο Σταύρος, ο Γιώργος και ο Νίκος σταμάτησαν να την πειράζουν, ενώ άρχισαν και τα άλλα παιδιά της τάξης να της μιλάνε. Μέρα με τη μέρα, η Ελένη ένιωθε όλο και πιο όμορφα στο σχολείο. Δεν προσποιούνταν πια ότι ήταν άρρωστη. Σκέφτηκε λοιπόν πόσο πιο εύκολα θα ήταν τα πράγματα αν είχε μιλήσει από την αρχή σε κάποιον (ρόλοι: Ελένη, Δασκάλα, Σταύρος, Νίκος, Γιώργος, Άννα).

5.5.2.1.2. 2η Συνάντηση

- **Δραματοποιήσεις.** Η 2η συνάντηση ξεκίνησε με την δραματοποίηση της ιστορίας από την πρώτη ομάδα και τους υπόλοιπους να παρακολουθούν. Στην συνέχεια ακολούθησε και η δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας. Με το τέλος των δραματοποιήσεων και από τις δύο ομάδες συζητήσαμε με τα παιδιά για το πώς μπορεί να αισθάνθηκαν με τους ρόλους που είχαν και πώς έκριναν την εκάστοτε συμπεριφορά.
- **Ταξίδι στον χρόνο.** Διατηρήσαμε τις 2 ομάδες των δραματοποιήσεων και επισημάναμε στα παιδιά ότι αν θέλουν μπορούν να ανταλλάξουν μεταξύ τους ρόλους. Διακριτικά παροτρύναμε τα παιδιά να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους ώστε να έχουν πιο αντικειμενική εικόνα για το περιστατικό.
- **Τί έγινε πριν από 6 μήνες.** Ζητήσαμε από κάθε ομάδα να μας παρουσιάσει δύο μικρούς αυτοσχεδιασμούς των 3 λεπτών. Η ομάδα είχε να επιλέψει μόνη της τη διανομή των ρόλων. Ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν τι μπορεί να έχει συμβεί 6 μήνες πριν από το συμβάν που παρουσιάστηκε στους χρόνους που είχαμε υποδείξει. Τονίσαμε πως ο στόχος των συγκεκριμένων αυτοσχεδιασμών ήταν να δούμε ποιες αιτίες και δυναμικές σχέσεων συνέβαλαν ώστε να έχουμε την κατάληξη του έργου.

5.5.2.2. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός

Πολλοί ειδικοί που ασχολούνται με τον σχολικό εκφοβισμό επισημαίνουν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να μην έχουν ξεκαθαρίσει τι ακριβώς είναι με αποτέλεσμα να μεταφράζουν την οποιαδήποτε αρνητική ενδοσχολική συμπεριφορά ως σχολική βία. Σε αυτή τη θεματική ενότητα, στόχος μας ήταν τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν καλύτερα το τί συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Εξετάσαμε λοιπόν κάποιες (τις πιο συνηθισμένες) μορφές εκφοβισμού και προτείναμε τις κατάλληλες στρατηγικές (και από τους

εκπαιδευτικούς αλλά και από τα παιδιά) ώστε να αποφευχθούν τα ανάλογα περιστατικά.

5.5.2.2.1. 1η Συνάντηση

- **Συζήτηση.** Σε πρώτη φάση, συζητήσαμε με τα παιδιά για τον σχολικό εκφοβισμό και αν γνωρίζουν τί είναι. Η συζήτηση αυτή ήταν μια εισαγωγή για το θέμα που πραγματεύεται αυτή η θεματική ενότητα.
- **Προβολή βίντεο.** Αφού συζητήσουμε για λίγο με τα παιδιά, προβάλαμε το βίντεο «ο μικρός ήρωας» (https://www.youtube.com/watch?v=CNvwiysZ_wI) και στη συνέχεια συζητήσαμε για τις διάφορες μορφές εκφοβισμού που παρακολουθήσαμε.
- **Εικονογραφώντας το θέμα με το σώμα.** Η διαδικασία αυτή αποσκοπούσε στην προσωπική και συλλογική εξερεύνηση του θέματος, τη διεύδυση στις προσωπικές ιστορίες που είχαμε πλάσει για το κοινωνικό μας περιβάλλον και τους εαυτούς μας και στην αποκάλυψη βαθύτερων προβληματισμών.
 1. Επιλέγαμε μια έννοια που συνδέεται άμεσα με τις δραματοποιήσεις που πραγματοποιήσαμε: τον σχολικό εκφοβισμό. Όλοι οι μαθητές έμπαιναν σε κύκλο με την πλάτη προς τα έξω, ώστε να μην επηρεάζεται ο ένας από τον άλλο. Προσπαθούσαν να φανταστούν έναν τρόπο να αναπαραστήσουν αυτή την έννοια. Όποιος ήταν έτοιμος κατευθυνόταν διαδοχικά προς το κέντρο του κύκλου και έκφραζε σωματικά την έννοια, παραμένοντας ακίνητος. Δε χρειαζόταν εξήγηση. Ως επόμενο στάδιο, παραμένοντας στην παγωμένη στάση, παρατηρούσε ο καθένας τις εικόνες των συμμαθητών του.
 2. Οι μαθητές επέστρεφαν στον κύκλο και παρουσίαζαν ακριβώς τις ίδιες εικόνες, αλλά αυτή τη φορά όλοι ταυτόχρονα. Παρουσιάζοντας όλοι μαζί τις εικόνες αποδίδεται μία πολυ-επίπεδη οπτική της έννοιας, όχι μόνο ατομικά, όπως συνέβαινε πριν, αλλά και κοινωνικά, πως δηλαδή η συγκεκριμένη έννοια αντικατοπτρίζεται στην συγκεκριμένη κοινωνία.
 3. Οι μαθητές, αφού παρατηρούσαν τις εικόνες των συμμαθητών τους, μετακινούνταν και αναζητούσαν παρόμοιες αποδόσεις την έννοιας. Όσοι είχαν φτιάξει παρεμφερείς εικόνες με το σώμα τους συγκεντρώνονταν και έτσι σχηματίζονταν διάφορες ομαδικές εικόνες από υποομάδες. Κάθε υποομάδα παρουσίαζε την εικόνα και οι άλλες υποομάδες-κοινό καλούνταν να ανακαλύψουν τι παρουσιάζεται. Στην τεχνική αυτή, οι λέξεις καταργούνται για να αναδειχθεί η δύναμη της επικοινωνίας μέσω της σωματικής έκφρασης. Την αρχική ατομική ερμηνεία της έννοιας ακολουθούσε η ερμηνεία σε κοινωνικό επίπεδο, αφού οι μεμονωμένες εικόνες εμφανίζονταν όλες μαζί στη σκηνή και παράμεναν εκεί «παγωμένες» να οριοθετούν τις σκέψεις. Τέλος, η ομαδική-κοινωνική εικόνα της έννοιας αποκτούσε μια οργανική ταυτότητα, καθώς οι ερμηνείες σχετίζονταν, δεν ήταν πλέον μια προσωπική ή μια μεμονωμένη κοινωνική έκφραση, π.χ. η βία, αλλά η βία που συνδέεται άρρηκτα με την συνύπαρξη σε ένα κοινωνικό χώρο και τις συνέπειές της.
- **Ανάγνωση ιστορίας.** Αφού μοιράσαμε τα αντίτυπα στα παιδιά, προχωρήσαμε στην ανάγνωση της ιστορίας, προκειμένου να προετοιμάσουμε τα παιδιά για την διαδικασία της δραματοποίησης που θα πραγματοποιείτο στην επόμενη συνάντηση. Επισημάναμε στα παιδιά, ότι επειδή η ιστορία δεν έχει τέλος, η κάθε ομάδα θα έπρεπε να σκεφτεί και να οργανώσει το δικό της τέλος, που θα μας παρουσίαζε στα πλαίσια της δραματοποίησης. Η ιστορία αυτή είναι η ακόλουθη:

Σάββατο πρωί και ο Γιώργος είναι πολύ χαρούμενος που σήμερα δεν έχει σχολείο. Σχεδιάζει πώς θα περάσει το Σαββατοκύριακο κάνοντας πράγματα που τον ευχαριστούν. Θα ήθελε να πάνε μαζί με τη Μαρία και την Ειρήνη στο καινούργιο πάρκο που θα εγκαινιάσει ο δήμαρχος στην περιοχή του. Ο Γιώργος είναι καλός μαθητής, του αρέσουν οι σχολικές εργασίες, όμως δεν έχει καθόλου όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί εδώ και κάποιες εβδομάδες τρεις συμμαθητές του, ο Γιάννης, η Νεφέλη και ο Νίκος, του φέρονται άσχημα την ώρα του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, τον κοροϊδεύουν, τον σπρώχνουν, τον βρίζουν και δεν τον παίζουν στην ομάδα του ποδοσφαίρου, παρόλο που ζητά να συ μετέχει και έχει ήδη αποδείξει πόσο καλός παίκτης είναι. Εκείνος πια, όταν τους βλέπει να πλησιάζουν, απομακρύνεται... Τελευταία δε βγαίνει καθόλου στο διάλειμμα. Η φίλη του Γιώργου, η Μαρία, δείχνει στενοχωρημένη τον τελευταίο καιρό. Στα διαλείμματα που μένουν μαζί μέσα στην τάξη, ο Γιώργος τη ρωτάει επίμονα μήπως είναι άρρωστη και γι' αυτό μένει συνέχεια μέσα. Η Μαρία όμως αποφεύγει να του απαντήσει προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες. Φαίνεται ότι η Μαρία, παρότι αισθάνεται τον Γιώργο φίλο της, δε θέλει να μιλήσει σε κανέναν από τους συμμαθητές της, αλλά ούτε και στη δασκάλα για το φόβο που νιώθει όταν την πλησιάζουν κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Το μεγάλο της πρόβλημα είναι η τουαλέτα όπου κάποια παιδιά την ακολουθούν και την κλειδώνουν μέσα. Η τρίτη της παρέας, η Ειρήνη, ένα καινούργιο παιδί στην τάξη που δε μιλάει καλά ελληνικά ακόμα, έχει κι αυτή τη δική της αγωνία. Την ώρα του μαθήματος, όταν η δασκάλα γράφει στον πίνακα, τα άλλα παιδιά της μουντζουρώνουν τα τετράδια και της παίρνουν τα μολύβια. Με λίγα λόγια, της κάνουν τη "ζωή ποδήλατο". Η Ειρήνη ξέρει πως οι γονείς της με δυσκολία μπορούν να της προσφέρουν τα τετράδια και τα μολύβια που χρειάζεται, γιατί ακόμα οι δουλειές τους δεν είναι σταθερές. Όταν χτυπήσει κουδούνι για το σχολάσμα, και τα τρία παιδιά βιάζονται να φύγουν. Τι κρίμα που μένουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν μπορούν να φύγουν μαζί... (ρόλοι: Γιώργος, Μαρία, Ειρήνη, Γιάννης, Νίκος, Νεφέλη).

5.5.2.2.2. 2η Συνάντηση

- **Δραματοποιήσεις.** Οι δύο ομάδες, δραματοποίησαν την παραπάνω ιστορία, δίνοντας η καθεμία το δικό της τέλος. Στη συνέχεια συζητούσαμε για τις καταλήξεις των ιστοριών που έδωσαν οι δύο ομάδες και τους λόγους που τις επέλεξαν.
- **Αναγνώριση σχολικού εκφοβισμού.** Μοιράσαμε σε φωτοτυπία στους μαθητές τα αναφερόμενα παρακάτω μικρά σενάρια. Οι μαθητές θα έπρεπε να διαχωρίσουν ποιο από αυτά είναι μια απλή σύγκρουση και ποιο αφορά περιστατικό εκφοβισμού και βίας στο σχολείο. Οι μαθητές θα έπρεπε να δικαιολογήσουν την απόφασή τους. Η δραστηριότητα αυτή μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ομάδες των δύο ατόμων.

Μικρά σενάρια

1. Ο Γιώργος και ο Σπύρος παίζουν ποδόσφαιρο. Ο Γιώργος κλοτσά την μπάλα πολύ δυνατά, χτυπάει στο δοκάρι και μετά η μπάλα πέφτει με δύναμη στο κεφάλι του Μάριου.
2. Ο Μπάμπης καθημερινά περιμένει τον Αναστάση έξω από το σχολείο, τον ακολουθεί έως το σπίτι, τον βρίζει και τον τρομοκρατεί.
3. Η Ελένη κυνηγάει τον Αντώνη με μια αράχνη την οποία έβαλε σε ένα δοχείο. Δεν αντιλαμβάνεται ότι ο Αντώνης φοβάται.

4. Η Άννα πολύ συχνά κάθεται πίσω από τη Μαίρη και της ρίχνει χαρτάκια γιατί της αρέσει να βλέπει τη Μαίρη να ενοχλείται.
5. Η Μαρία και η Λουκία δεν άφησαν τη Στέλλα να παίξει σήμερα μαζί τους γιατί έπαιξε με κάποιο άλλο παιδί χθες το απόγευμα.
6. Η Ζωή δε συμπαθεί καθόλου την Ελένη και της πέταξε την τσάντα στην οροφή του σχολείου. Επίσης, την απειλεί ότι αν το πει σε οποιονδήποτε, θα το αναφέρει στον αδερφό της και θα τη δείρει.
7. Ο Νίκος δανείστηκε το μολύβι της Δέσποινας, αλλά το έχασε.

5.5.2.3. Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας

Σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οι μάρτυρες/παρευρισκόμενοι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Πρέπει να επισημάνουμε μάλιστα, ότι η παρουσία τους εκεί δεν είναι πάντα βοηθητική για το θύμα του εκφοβισμού. Ειδικότερα, υπάρχουν μάρτυρες που μπορεί να ενισχύουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη επιδεινώνοντας το περιστατικό του εκφοβισμού. Από την άλλη, υπάρχει και το είδος των μαρτύρων που μπορεί να εμποδίσει και να αναστείλει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σε αυτή τη θεματική ενότητα, προσπαθήσαμε μέσα από τις δραματοποιήσεις, να ενδυναμώσουμε τον ρόλο του «καλού» μάρτυρα, τονίζοντας το πόσο σημαντική είναι η παρουσία του εκεί, καθώς και τον θετικό ρόλο της ομάδας γενικότερα.

5.5.2.3.1. 1η Συνάντηση

- **Βοήθεια!** (α) Η ομάδα σχημάτιζε κύκλο και περιγράφαμε μια προβληματική κατάσταση, όπου κάποιος χρειάζεται βοήθεια, αντλώντας πληροφορίες από προηγούμενες συναντήσεις π.χ. κοροϊδεύουν ή χτυπάνε ένα παιδί οι συμμαθητές σου και εσύ το βλέπεις. (β) Ο πρώτος έμπαινε στον κύκλο και αυτοσχεδίαζε, με λόγο ή χωρίς λόγο, σαν να είναι ο παθών. Ο επόμενος έμπαινε για να προσφέρει βοήθεια. Έμενε όσο κρατούσε ο αυτοσχεδιασμός και μπορούσε να βγει για να μπει ο τρίτος να προσφέρει τη βοήθειά του κ.λπ. Μπορούσαμε να ορίσουμε να είναι, π.χ. μέχρι τρεις κάθε φορά στον αυτοσχεδιασμό και κανονίζαμε τη σειρά έτσι, ώστε όλοι να μπουν στον κύκλο.
- **Προβολή βίντεο.** Προβάλαμε στα παιδιά το βίντεο με τίτλο «το τίμημα της σιωπής» (<https://www.youtube.com/watch?v=nqyTMqJhsnQ>).
- **Πώς μπορεί να αισθάνεται...** Τα παιδιά χωρίζονταν σε τρεις ομάδες και καταγράφανε τα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή (μια λίστα για τον καθένα ξεχωριστά, με μερικά χαρακτηριστικά, π.χ., δυνατός, βίαιος, συναισθηματικός). Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίαζε προφορικά τις σκέψεις της και ακολουθούσε συζήτηση. Ήταν σημαντικό να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν όλα τα παιδιά, έτσι ώστε όλη η τάξη να λάμβανε μέρος σε αυτή τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών.
- **Ανάγνωση της πιο κάτω ιστορίας:**

«Είμαστε όλοι μαζί σου»

Ο Βαγγέλης είναι ένα νέο παιδί στην τάξη που ακόμα δεν έχει φίλους. Είναι ήσυχος, ντροπαλό και συμπαθητικό παιδί. Θέλει να κάνει φίλους, αλλά μερικά παιδιά τον κοροϊδεύουν και δεν του μιλούν. Ειδικά ο Γιώργος, ο Γιάννης και η Ζωή, στο διάλειμμα δεν τον δέχονται να παίξει μαζί τους. Επίσης, όταν τον συναντούν στο

διάδρομο του σχολείου, τον απειλούν ότι θα του πάρουν την τσάντα και τα πράγματά του. Αυτό τον στενοχωρεί πολύ, γι' αυτό και όταν τους βλέπει, τους αποφεύγει. Μερικές φορές η καρδιά του χτυπάει πολύ γρήγορα, επειδή φοβάται ότι θα του κάνουν κακό.

Όμως, αν και δεν το ξέρει, δεν είναι μόνος του. Η Μαρία και ο Νίκος, δύο συμμαθητές του Βαγγέλη φαίνεται να τον συμπαθούν. Μάλιστα αρκετές φορές έχει τύχει να είναι παρόντες όταν ο Γιώργος, ο Γιάννης και η Ζωή τον πειράζουν και τον κοροϊδεύουν. Πολλές φορές σκέφτηκαν να τον βοηθήσουν, αλλά οι ίδιοι ίσως να φοβήθηκαν. Ο Βαγγέλης σκεφτόταν ότι θα μπορούσε να το πει στους δασκάλους του ή στους γονείς του, αλλά αυτός θέλει να βρει μόνος του μια λύση.

Σε ένα από τα διαλείμματα, ενώ ο Βαγγέλης καθόταν μόνος του στο προαύλιο του σχολείου διαβάζοντας ένα βιβλίο, τον πλησίασαν απειλητικά ο Γιάννης, ο Γιώργος και η Ζωή και άρχισαν για ακόμη μια φορά να τον κοροϊδεύουν και να τον πειράζουν για τα ρούχα του, για τα μαλλιά του, για το ότι είναι μόνος του και δεν έχει φίλους. Εκείνη την ώρα και ενώ η καρδιά του Βαγγέλη χτυπούσε δυνατά από τον φόβο του, κάποιοι συμμαθητές του, μαζί με την Μαρία και τον Νίκο, στάθηκαν δίπλα του και του ψιθύρισαν «είμαστε όλοι μαζί σου, μη φοβάσαι». Ο Γιώργος, ο Γιάννης και η Ζωή ξαφνιάστηκαν και κατάλαβαν ότι ο Βαγγέλης δεν ήταν πια μόνος και δεν θα ήταν τόσο εύκολο πια να τον πειράζουν. Αμέσως γύρισαν την πλάτη τους και έφυγαν. Από τότε ο Βαγγέλης απέκτησε δύο καινούριους φίλους, τον Νίκο και τη Μαρία. Όσο για τον Γιώργο το Γιάννη και τη Ζωή δεν τον ξαναενόχλησαν ποτέ. (ρόλοι: Βαγγέλης, Νίκος, Μαρία, Γιάννης, Γιώργος, Ζωή).

5.5.2.3.2. 2η Συνάντηση

- **Δραματοποιήσεις.** Και πάλι χωρίζαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, ώστε να δραματοποιήσουν την παραπάνω ιστορία. Αφού ολοκλήρωναν και οι δύο ομάδες, συζητούσαμε με τα παιδιά για τους δράστες, τους στόχους και τους μάρτυρες και τους ζητούσαμε να μας προτείνουν εναλλακτικές μορφές αντιμετώπισης του φαινομένου (π.χ., να το πουν στον εκπαιδευτικό, στους γονείς κ.α.)

5.5.2.4. Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης

Η κατανόηση και η συμπάθεια (συναισθηματική ταύτιση) είναι συναισθήματα που μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν αποτελεσματικά σε παιδιά όλων των ηλικιών. Θεωρούμε προφανές το ότι η εξωτερίκευση τέτοιων συναισθημάτων, σε συνδυασμό φυσικά και με άλλες συμπεριφορές, είναι πολύ πιθανό να συμβάλλει θετικά στην πρόληψη και την καταστολή των φαινομένων εκφοβισμού, ιδίως σε ότι αφορά τους μάρτυρες. Ειδικότερα, εάν στους εν δυνάμει μάρτυρες του φαινομένου καλλιεργούσαμε και ενισχύαμε αυτά τα συναισθήματα, θεωρούσαμε ότι είναι πιο πιθανό να εμπλακούν, ενεργώντας ανασταλτικά. Ουσιαστικά, ο βασικός στόχος σε αυτή τη θεματική ενότητα ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν το τί μπορεί να νιώθουν ο θύτης, το θύμα και ο μάρτυρας ενός περιστατικού εκφοβισμού, «μπαίνοντας στη θέση του άλλου».

5.5.2.4.1. 1η Συνάντηση

- **Παίζουμε με τα συναισθήματα.** Χωρίζαμε τα παιδιά σε ζευγάρια και στέκονταν το ένα απέναντι στο άλλο. Σε ένα κουτί είχαμε τοποθετήσει χαρτάκια με διάφορα συναισθήματα (χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος, ντροπαλός, θυμωμένος, υπερήφανος, προβληματισμένος). Το κάθε παιδί από την μια σειρά διάλεγε ένα

χαρτάκι με ένα συναίσθημα και προσπαθούσε με το πρόσωπο και το σώμα του να το αναπαραστήσει στο ζευγάρι του. Το άλλο παιδί προσπαθούσε να μαντέψει το συναίσθημα. Στη συνέχεια οι ρόλοι στα ζευγάρια άλλαζαν. Αφού όλα τα παιδιά έπαιξαν τουλάχιστον δύο φορές, τους ζητούσαμε να ταξινομήσουν ποιά από αυτά τα συναισθήματα θα ένιωθε ένας δράστης, ένα θύμα ή ένας μάρτυρας σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, τα παροτρύναμε να σκεφτούν και άλλα συναισθήματα για αυτές τις τρεις κατηγορίες και να μας δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

- **«Μπαίνω στη θέση του άλλου...» - Μικρά σενάρια.** Σε αυτή τη δραστηριότητα, παροτρύναμε τα παιδιά, μέσω μικρών σεναρίων, που παρουσιάζουμε πιο κάτω, να μπουν στην θέση του άλλου και να κατανοήσουν όσο γίνεται πώς μπορεί να νιώθει. Σε κάθε παιδί μοιράζαμε ένα από τα παρακάτω σενάρια και στη συνέχεια συζητούσαμε τις σχετικές ερωτήσεις και τις απαντήσεις των παιδιών.

1. Ο καλύτερός σου φίλος/φίλη πρόσφατα άρχισε να πειράζει έναν άλλο μαθητή μέσα στην τάξη. Αρχικά νόμιζες ότι ήταν αστείο, αλλά τον τελευταίο καιρό τα πειράγματα είναι πιο έντονα και πιο άσχημα. Εσύ βλέπεις ότι ο μαθητής στενοχωριέται και ενοχλείτε από αυτή την κατάσταση, αλλά τα άλλα παιδιά στην τάξη το βρίσκουν αστείο. (α) Πώς νιώθεις για αυτό που συμβαίνει; (β) Πώς θα ένιωθες στη θέση του μαθητή; (γ) Μπορείς να κάνεις κάτι για αυτό; (δ) Τί θα έκανες στη θέση του μαθητή;
2. Κατά την διάρκεια του καλοκαιριού, ένα παιδί της ηλικίας σου μετακόμισε στην γειτονιά σου και μαζί με άλλα παιδιά γίνατε όλοι μια παρέα. Σήμερα είναι η πρώτη μέρα στο σχολείο και καθώς περπατάς στο προαύλιο με τον καλύτερό σου φίλο/φίλη βλέπεις αυτό το παιδί να κάθεται μόνο του. Όταν το βλέπεις αρχίζεις να του χαμογελάς και ο καλύτερός σου φίλος/φίλη το βλέπει και λέει: «Ωχ! Όχι! Γνωρίζεστε; Αυτό το παιδί είναι στην τάξη μου και είναι πολύ ενοχλητικό!». Το παιδί βλέπει την αντίδραση του καλύτερού σου φίλου/φίλης και γυρίζει το βλέμμα του δείχνοντας πραγματικά λυπημένος και στενοχωρημένος. (α) Πώς νιώθεις για αυτό που συμβαίνει; (β) Πώς θα ένιωθες στη θέση του παιδιού; (γ) Μπορείς να κάνεις κάτι για αυτό; (δ) Τί θα έκανες στη θέση του παιδιού;

- **Ανάγνωση του παρακάτω παραμυθιού:**

Ο Μιχάλης, βλέπει τον εαυτό του σαν «ηγέτη». Στο σχολείο, έχει μια ομάδα φίλων που είναι πολύ δημοφιλείς. Ο Μιχάλης και οι φίλοι του, συναντιούνται κάθε πρωί μπροστά στο σχολείο. Στέκονται στο πεζοδρόμιο και σχολιάζουν τους μαθητές που μπαίνουν στο σχολείο. Σε μερικούς μάλιστα μιλάνε πολύ άσχημα. Μερικές φορές τους πετάνε πράγματα και τους σπρώχνουν. Τους αρέσει να χτυπάνε τους άλλους μαθητές και να τσακώνονται. Ειδικά στον Μιχάλη, αρέσει πάρα πολύ αυτό που βλέπει. Συχνά, στέκεται πιο πίσω από τους φίλους του και γελάει καθώς οι υπόλοιποι πειράζουν και ενοχλούν τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές οι φίλοι του βρίσκουν τον μπελά τους και ο δάσκαλος τους πηγαίνει στο γραφείο του διευθυντή. Αυτοί όμως ποτέ δεν λένε στον δάσκαλο ότι ο Μιχάλης είναι αυτός που πραγματικά κοροϊδεύει και πειράζει τα άλλα παιδιά.

Όμως καθώς περνούσε ο καιρός, στους φίλους του Μιχάλη δεν άρεσε αυτό που γινόταν και του το είχαν πει πολλές φορές. Μόνο αυτοί έμπαιναν τιμωρία και ο Μιχάλης πάντα τη γλίτωνε. Του είχαν πει ακόμα ότι αυτό που έκαναν δεν ήταν πια αστείο και ότι ήθελαν να σταματήσουν να πειράζουν τα άλλα παιδιά. Ο Μιχάλης από την άλλη, άκουγε καιρό αυτά τα παράπονα από τους φίλους του αλλά είτε τους απειλούσε ότι θα σταματήσει να τους κάνει παρέα είτε δεν τους έδινε καμία σημασία.

Μόλις έχει χτυπήσει το κουδούνι και ο Μιχάλης με την παρέα του κάθονται στο προαύλιο του σχολείου. Απέναντί τους σε ένα παγκάκι κάθεται μια παρέα αγοριών μικρότερης τάξης. Με το που τους βλέπει ο Μιχάλης, σηκώνεται και αρχίζει να τους πλησιάζει απειλητικά. Σίγουρος ότι πίσω του είναι η υπόλοιπη παρέα, αρχίζει να πειράζει και να κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά όμως δεν αντέδρασαν καθόλου και αυτό έκανε μεγάλη εντύπωση στον Μιχάλη. Όταν κοίταζε πίσω του, κατάλαβε ότι ήταν μόνος του και πάγωσε. Ντράπηκε τόσο πολύ που έτρεξε μέσα στην τάξη βουρκωμένος. Εκείνη τη στιγμή κατάλαβε πόσο μόνα και ντροπιασμένα ένιωθαν τα παιδιά που τόσο καιρό κοροϊδεύε και πείραζε.

Ερωτήσεις

1. Τί μπορεί να σκέφτεται τώρα ο Μιχάλης και πώς μπορεί να νιώθει;
2. Τι νομίζεις ότι έκανε τους φίλους του Μιχάλη να αλλάξουν;
3. Πώς μπορεί να νιώθουν οι φίλοι του Μιχάλη;
4. Πιστεύεις ότι ο Μιχάλης άλλαξε ή θα συνεχίσει να πειράζει τα άλλα παιδιά;
5. Δώσε ένα δικό σου τέλος στην ιστορία.

5.5.2.4.2. 2η Συνάντηση

- **Δραματοποίηση ιστορίας.** Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και η καθεμία δραματοποιούσε την αναφερόμενη παραπάνω ιστορία, δίνοντας το δικό της τέλος. Στη συνέχεια συζητούσαμε με τα παιδιά για το τέλος που επέλεξαν να δώσουν, καθώς και για τις απαντήσεις τους στις παραπάνω ερωτήσεις.

5.5.3. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Στην τρίτο και τελευταίο στάδιο, πραγματοποιούμε και πάλι αντίστοιχες συνεντεύξεις με αυτές της δεύτερης φάσης. Σε αυτή την περίπτωση όμως, οι ερωτήσεις μας είναι πιο εμπλουτισμένες σχετικά με τις δραματικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε και πώς τις αξιολογούν τα παιδιά. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε εάν τελικά οι δραματικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε επέφεραν αλλαγές στις αναπαραστάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό. Η μέθοδος με την οποία επεξεργαστήκαμε τις πληροφορίες μας, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Ουσιαστικά, στο πνεύμα της ημιπειραματικής μας ερευνητικής προσέγγισης που ακολουθήσαμε (χωρίς όμως ομάδα ελέγχου), προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε διαφορές στις απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα, μέσα από τα δεδομένα μας, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με κάποια βασικά ζητήματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, π.χ. ποιές μορφές εκφοβισμού εκδηλώνονται κατά τη γνώμη τους συνήθως, τι ρόλο παίζει το φύλο, τι ρόλο παίζει η ηλικία κ.α. Φυσικά και σε αυτή τη φάση, υποβάλαμε στα παιδιά μια σειρά ερωτήσεων, προκειμένου να δομήσουμε ένα κοινωνιόγραμμα και να το συγκρίνουμε με αυτό της προηγούμενης φάσης ώστε να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις φιλικές τους σχέσεις και κατ' επέκταση στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Παρακάτω παραθέτουμε τις ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις που κάναμε με τα παιδιά.

5.5.3.1. Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 4ης φάσης (α' μέρος, κοινή και για τα δύο φύλα)

Στη φάση αυτή έγινε σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας (αγόρια και κορίτσια) η αναφερόμενη πιο κάτω ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης στο παράρτημα 3):

1. Πώς σου φάνηκαν οι θετικές δραστηριότητες (παρεμβάσεις) που κάναμε όλο αυτό το διάστημα; Περιέγραφέ μου.
2. Τί σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Γιατί;
3. Τί δεν σου άρεσε καθόλου από αυτά που κάναμε; Γιατί;
4. Θα ήθελες να κάνουμε κάτι διαφορετικό στις συναντήσεις μας; Περιέγραφέ μου.
5. Πες μου τη γνώμη σου για την ενασχόλησή σου με τον θέατρο; Σου άρεσε ή θα προτιμούσες κάποια άλλα μορφή τέχνης;
6. Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι θεατρικές δραστηριότητες (παρεμβάσεις) να κατανοήσεις περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
7. Άλλαξε κάτι από αυτά που πίστευες για τον σχολικό εκφοβισμό; Περιέγραφέ μου.
8. Πώς σου φάνηκε η συνεργασία με τους συμμαθητές σου στις συναντήσεις μας; Αντιμετώπισες κάποιο πρόβλημα;
9. Τελικά τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
10. Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού;
11. Τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
12. Γιατί νομίζεις ότι υπάρχει αυτό το φαινόμενο;
13. Πώς και με ποιούς τρόπους μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς τον σχολικό εκφοβισμό;

5.5.3.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση)

Στη φάση αυτή έγινε ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με τις γραπτές οδηγίες (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «*Κάνε μια ζωγραφιά που να δείχνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*». Οι προφορικές οδηγίες αφορούσαν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονταν) και περιείχαν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δινόταν, όπως περιγράψαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκλήρωνε την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειαζόταν του δινόταν η επόμενη οδηγία γραμμένη στο πίσω μέρος της κόλλας που είχε ζωγραφίσει: «*Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και κάνε αν κρίνεις ότι είναι απαραίτητο κάποια σχόλια*». Ακολουθούσε συνομιλία με το υποκείμενο με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμήνευε ή κατανοούσε την ζωγραφιά του.

5.5.3.3. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη (β' μέρος, για αγόρια)

Στη φάση αυτή παρουσιάστηκε στα αγόρια η πιο κάτω ιστορία και στη συνέχεια έγινε με κάθε αγόρι ξεχωριστά η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που

ακολουθεί (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης με τα αγόρια στο παράρτημα 3).

Ο Γιώργος είναι καινούριος στο σχολείο. Είναι πολύ καλός μαθητής αλλά δεν κάνει εύκολα φίλους. Ο Νίκος είναι ένας συμμαθητής του, που είναι πολύ καλός στο ποδόσφαιρο και τρέχει πιο γρήγορα από όλους. Ο Νίκος κοροϊδεύει πολύ συχνά το Γιώργο για τα γυαλιά που φοράει και που διαβάζει στα διαλείμματα. Ο Γιώργος δεν παίζει σχεδόν ποτέ, γιατί κανένας δεν τον θέλει στην ομάδα του, αφού δεν είναι καλός στα αθλήματα. Ο Γιώργος λοιπόν, δεν έχει καθόλου φίλους και πολλές φορές νιώθει άσχημα με τον τρόπο που του φέρεται ο Νίκος.

1. Τι νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες;
2. Έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;
3. Αν ναι πώς ένιωσες; Περιέγραψέ μου αναλυτικά.
4. Τι θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο;
- 4α. Γιατί έτσι θα έκανες;
5. Πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο Νίκος;
6. Γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
7. Πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο Γιώργος;
8. Αν ένας φίλος σου έκανε αυτό που κάνει ο Νίκος, τι θα του έλεγες;
- 8α. Γιατί έτσι θα του έλεγες;
9. Αν ένας φίλος σου ήταν στη θέση του Γιώργου, τι θα τον συμβούλευες;
- 9α. Γιατί έτσι θα τον συμβούλευες;
10. Έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου/στο σχολείο; Περιέγραψέ μου.
11. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/ με χαρά στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
12. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
13. Νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη;
- 13α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
14. Αν ήσουν στη θέση του Γιώργου νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις το Νίκο; Με ποιόν τρόπο; Τι ακριβώς θα έκανες;
15. Πώς θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στη θέση του Γιώργου;
- 15α. Γιατί έτσι θα ένιωθες;
16. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις το Γιώργο; Τι θα έκανες για να το βοηθήσεις;
17. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει ο Γιώργος για να αποφύγει αυτό που έγινε;
18. Για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό;
19. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;
- 19α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
20. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;
- 20α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
21. Το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται;
- 21α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
22. Εσύ θα το έκανες ποτέ;
- 22α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;

5.5.3.4. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη (4η φάση, για κορίτσια)

Αντίστοιχα με την πιο πάνω φάση παρουσιάστηκε στα κορίτσια η πιο κάτω ιστορία και στη συνέχεια έγινε με κάθε κορίτσι ξεχωριστά η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που ακολουθεί (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα κλινικής συνέντευξης με τα κορίτσια στο παράρτημα 3).

Η Μαρία έχει αρκετές φίλες στο σχολείο της. Μετά από κάποιο καιρό όμως, οι φίλες της δεν της μιλούσαν και την απέφευγαν. Δεν την άφηναν να παίζει μαζί τους και έτσι ένιωθε πάρα πολύ μόνη. Η Μαρία είχε δει αρκετές φορές την Ελένη και την παρέα της, συμμαθήτριάς της από την τάξη, να την δείχνουν και να γελάνε μαζί της. Μάλιστα όταν η Μαρία πλησίαζε κοντά τους, εκείνες σταματούσαν και την κοιτούσαν έντονα και όταν πια απομακρυνόταν ξεσπούσαν σε δυνατά γέλια. Αργότερα έμαθε, ότι η Ελένη και οι φίλες της έλεγαν στα υπόλοιπα παιδιά άσχημα πράγματα για εκείνη. Η Μαρία ένιωθε πάρα πολύ άσχημα και ενώ μέχρι τότε λάτρευε το σχολείο, μετά από όλα αυτά δεν ήθελε πια να πηγαίνει.

14. Τι νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες;
15. Έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;
16. Αν ναι πώς ένιωσες; Περιέγραψέ μου αναλυτικά.
17. Τι θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο;
- 4α. Γιατί έτσι θα έκανες;
18. Πως νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει η Ελένη;
19. Γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
20. Πως νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει η Μαρία;
21. Αν μια φίλη σου έκανε αυτό που κάνει η Ελένη, τι θα της έλεγες;
- 8α. Γιατί έτσι θα του έλεγες;
22. Αν μια φίλη σου ήταν στη θέση της Μαρίας, τι θα την συμβούλευες;
- 9α. Γιατί έτσι θα τον συμβούλευες;
23. Έχεις φίλες μέσα στην τάξη σου/στο σχολείο; Περιέγραψε μου.
24. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/ με χαρά στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
25. Με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (μέχρι 3 ονόματα)
26. Νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη;
- 13α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
27. Αν ήσουν στη θέση της Μαρίας νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις την Ελένη; Με ποιόν τρόπο; Τι θα έκανες;
28. Πως θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στην θέση της Μαρίας;
- 15α. Γιατί έτσι θα ένιωθες;
29. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις τη Μαρία; Τι θα έκανες για να την βοηθήσεις;
30. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει η Μαρία για να αποφύγει αυτό που έγινε;
31. Για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό;
32. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;
- 19α. Γιατί το νομίζεις αυτό;
33. Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;
- 20α. Γιατί το νομίζεις αυτό;

34. Το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται;
21α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
35. Εσύ θα το έκανες ποτέ;
22α. Γιατί ναι ή γιατί όχι;

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Οι απόψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα της τάξη μέσα από τη χρήση Ιχνογραφικών έργων και Συνεντεύξεων

6.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να παραθέσουμε τις απόψεις των μαθητών, που αντλήσαμε μέσω ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων σχετικά (α) με το πώς βιώνουν τον χρόνο τους στο σχολείο, (β) σε ποίο βαθμό νιώθουν ικανοποίηση από την καθημερινή σχολική ζωή τους, (γ) τις απόψεις τους για τυχόν αλλαγές που θα επιθυμούσαν να προχωρήσουν και τέλος (δ) την γενικότερη εικόνα που έχουν για το σχολείο τους. Είναι προφανές ότι η εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για το σχολείο τους, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς καθώς και η εικόνα που έχουν για το σχολείο αλλά και η γενικότερη αίσθησή τους, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία όμως, στόχος μας είναι η πρόληψη και η καταστολή του σχολικού εκφοβισμού. Μια βασική αιτία εκδήλωσης και επιδείνωσης του σχολικού εκφοβισμού, που αναφέρεται σε όλα σχεδόν τα σχετικά κείμενα, είναι η ύπαρξη και η καλλιέργεια αρνητικού σχολικού κλίματος. Η διαχρονική μελέτη του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, οδήγησε καταληκτικά στον ορισμό της μαθησιακής συμπεριφοράς, τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής, ως συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή. Ακολούθως οι θεωρητικές προσεγγίσεις των ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Fraser, 1989) μέσα από τους οποίους συνάγεται το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, το συσχετίζουν με το μαθησιακό περιβάλλον και το ορίζουν κυρίως με αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής, βιώνει υποκειμενικά και σηματοδοτεί συναισθηματικά τις σχέσεις του με τις κυρίαρχες παραμέτρους του μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι ο εκπαιδευτικός, οι συνομήλικοι και τα διδακτικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης).

Ενδεχομένως λοιπόν, η ύπαρξη θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, είναι πιθανό να επηρεάσει σε ένα βαθμό την εκδήλωση ακραίων συμπεριφορών, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Για παράδειγμα, η δημιουργία συνεκτικού, ικανοποιητικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος, είναι πιθανό να εμποδίσει την εξέλιξη του φαινομένου. Αντίθετα, η ύπαρξη ανταγωνιστικού, διενεκτικού και ανασφαλούς σχολικού κλίματος μπορεί να συμβάλλει και να ενισχύσει ανάλογες ακραίες συμπεριφορές.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στις συνεντεύξεις μας και τις ανάλογες ερωτήσεις. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα ώστε να καταλήξουμε σε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα, σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη τάξη.

6.2. Οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο που περνούν τον χρόνο τους στο σχολείο (ερώτηση ν. 1)

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, ο χρόνος που περνούν τα παιδιά στο σχολείο είναι πολύς και για αυτό το λόγο το σχολείο, οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στην ζωή των παιδιών. Επιπλέον, ο τρόπος που βιώνουν τα παιδιά τον χρόνο τους στο σχολείο, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής εικόνας που έχουν δημιουργήσει σχετικά με το σχολικό κλίμα. Σε αυτό το υποκεφάλαιο λοιπόν, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν πώς περνούν τον χρόνο τους στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο. Συγκεκριμένα η ερώτηση που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες είναι (1) πώς περνάς το χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; (ερώτηση 1 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Τα περισσότερα παιδιά στις απαντήσεις, διαχώρισαν ουσιαστικά την ώρα του μαθήματος από την ώρα του διαλείμματος, τονίζοντας και περιγράφοντας περισσότερο την ώρα του διαλείμματος. Με λίγα λόγια, τα περισσότερα παιδιά επιχείρησαν να αναλύσουν τις ώρες που περνούν καθημερινά στο σχολείο τους. Ακόμα πολλά παιδιά, στην προσπάθειά τους να περιγράψουν πώς περνούν στο διάλειμμα συγκεκριμένα, διαχώρισαν τα παιχνίδια που παίζουν τα κορίτσια από τα παιχνίδια που παίζουν τα αγόρια. Ειδικότερα, σχεδόν όλα τα αγόρια ανέφεραν ότι στο διάλειμμα ασχολούνται με αθλήματα και ιδιαίτερα με το ποδόσφαιρο. Αντίθετα από τα κορίτσια, μόνο ένα ανέφερε ότι παίζει ποδόσφαιρο, ενώ τα υπόλοιπα τόνισαν ότι προτιμούν να παίζουν άλλα παιχνίδια όπως π.χ. κρυφτό, κυνηγητό κ.α. Σε κάθε περίπτωση, όλα τα παιδιά στις απαντήσεις τους προχώρησαν αυθόρμητα σε διαχωρισμό, ανάμεσα στην ώρα του διαλείμματος και στην ώρα του μαθήματος. Όλα αυτά θα τα δούμε και να τα συζητήσουμε αναλυτικά. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε εκτενώς τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

6.2.1. Το σχολείο ως τόπος μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων: Πολλοί μαθητές, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, αντιλαμβάνονται το σχολείο ως τόπο μάθησης και μόνο. Αντίστοιχα και πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί να συνεχίσει να πορεύεται στις γενικές συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων, καθώς οι κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστούν γνώση. Το σχολείο, αντίθετα, πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετοχούς, χώρος ελκυστικός, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεότυπης μετωπικής διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1997, Χρυσafiδης, 1994). Όπως αναφέραμε και παραπάνω, πολλοί από τους μαθητές, άθελά τους προχώρησαν σε διαχωρισμό της ώρας του διαλείμματος από την ώρα του μαθήματος. Οι περισσότεροι μάλιστα έκαναν απλή αναφορά, λέγοντας ότι «απλά κάνουν μάθημα» χωρίς να πουν κάτι παραπάνω. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στο σχολείο ως τόπο μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 παιδιά που συνιστά το 83,3% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: εεεε κατ' αρχάς κάνω μάθημα [...]

ΝΑ: κάνουμε μάθημα ... λέμε και εκεί κάποιες φορές αστεία ... αυτά [...]

ΔΑ: εεε μάθημα [...]
 ΕΚ: και στην τάξη ... διαβάζουμε!
 ΑΑ: κανονικά ... όταν χτυπάει το κουδούνι, μετά την προσευχή, μπαίνουμε για μάθημα μέσα στην τάξη [...]
 ΒΑ: στην τάξη κάνουμε το μάθημα εεε και μετά πάω
 ΜΚ: στο σχολείο εεε λοιπόν, κατ' αρχάς ξυπνάμε το πρωί, ερχόμαστε στο σχολείο και αν η κυρία έχει ένα θέμα να το συζητήσουμε στην τάξη, το συζητάμε και μετά από 10 λεπτά περίπου που κρατάει αυτή η συζήτηση, αρχίζουμε το μάθημα κανονικά. Εεεε [...] σηκώνομε το χέρι, διαβάζω τακτικά ... εεεε ... και τέλος πάντων είναι πολύ ωραία η μέρα [...]
 ΓΚ: διαβάζουμε [...]
 ΣΑ: κάνουμε κανονικά μάθημα ... δεν παίζουμε [...]
 ΑΚ: εεε κάνουμε μάθημα και μετά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 10 παιδιά (83,3%), 6 αγόρια και 4 κορίτσια, χαρακτήρισαν το σχολείο ως τόπο μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων. Ουσιαστικά τα παιδιά, είτε περιέγραψαν αναλυτικά τί μπορεί να κάνουν στο σχολείο, σε ότι αφορά την χρονική διάταξη που ακολουθούν, σε ένα βαθμό τουλάχιστον είτε δεν ανέφεραν καθόλου τί κάνουν μέσα στο μάθημα π.χ. ΙΚ. Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα παιδιά, απλά ανέφεραν ότι κάνουν μάθημα, θεωρώντας δεδομένο το τί μπορεί αυτό να συνεπάγεται. Τα παιδιά στις απαντήσεις τους, είτε χρησιμοποίησαν τη φράση «κάνουμε μάθημα» είτε τη φράση «διαβάζουμε», που υποθέσαμε ότι αναφέρεται στην ίδια διαδικασία, του μαθήματος. Μόνο μια μαθήτριά ανέφερε ότι στο σχολείο «μαθαίνουμε καινούρια πράγματα» χωρίς να δώσει συνέχεια και να περιγράψει τί ακριβώς σημαίνει αυτό, εφόσον πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ντροπαλό παιδί.

Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο σχολείο ως τόπο μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων και μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα, γεγονός που κατά τη γνώμη μας σημαίνει, ότι σε ένα βαθμό απολαμβάνουν αυτή τη διαδικασία. Ειδικότερα, τη συγκεκριμένη «διάσταση» του σχολείου, απεικόνισε μόνο 1 παιδί στο ιχνογράφημά του, το οποίο παραθέτουμε παρακάτω.



Ιχνογράφημα 1

Εικόνα1. Ιχνογραφική μεταφορά του σχολείου ως τόπος μάθησης και μέσου παροχής γνώσεων.

Το ιχνογράφημα 1, ανήκει στο ΓΑ, και απεικονίζει τον ίδιο και τον ΝΑ, την ώρα του μαθήματος, όπου η δασκάλα τους, τους κάνει μάθημα. Είναι φανερό λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο παιδί φαίνεται να απολαμβάνει τη μαθησιακή διαδικασία, άποψη που αποτύπωσε και στη ζωγραφιά του.

6.2.2. Το σχολείο ως τύπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης: Το σχολείο εκτός όμως από τύπος μάθησης για τα παιδιά, είναι και ένα ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό, σε ότι αφορά κυρίως τις αναφορές των μαθητών, βασίζεται στο παιχνίδι που εκδηλώνεται ανάμεσα στα παιδιά, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Ειδικότερα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα παιδιά στην ερώτηση «πώς περνάς τον χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο» προχώρησαν σε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στο διάλειμμα και στο μάθημα. Ενώ στην περιγραφή τους λοιπόν για το μάθημα δεν έδωσαν πολλές λεπτομέρειες, αντίθετα στην περιγραφή τους για το διάλειμμα και το παιχνίδι τους, ανέφεραν πολύ περισσότερα. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που αναφέρθηκαν στο σχολείο ως τύπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 12 παιδιά που συνιστά το 100% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 6 κορίτσια που επίσης συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις.

ΔΚ: ... που παίζω με τους φίλους μου [...]

ΙΚ: λοιπόν ... στο διάλειμμα παίζουμε κυρίως παιχνίδια ... σε σχέση με το τρέξιμο και την άθληση ... με τα κορίτσια και μερικές φορές με τα αγόρια ... εεε για παράδειγμα παίζουμε φιδάκι με τα αγόρια, παίζουμε μήλα, με τα αγόρια τώρα σας λέω ... εεεε με τα κορίτσια παίζουμε κυρίως κυνηγητό ... και με τα αγόρια παίζουμε κάποιες φορές ... εεε παίζαμε αυτό το τσαφ- τσουφ, απλά χρειαζόμαστε σχοινάκι για αυτό είναι η πρώτη μέρα που το παίζουμε [...]

ΓΑ: ... εεε μετά διασκεδάζω με τους φίλους μου, παίζω .. μιλάμε ... εεε αυτά [...]

ΝΑ: ωραία ... ευχάριστα ... παίζω ποδόσφαιρο κάποιες φορές ... άλλες φορές παίζουμε κυνηγητό, κρυφτό και τέτοια ... ναι... ναι λέμε τα αστεία μας ... κάνουμε αυτά [...]

ΔΑ: εεεε στο διάλειμμα παίζουμε πολλές φορές ... άμα το γήπεδο είναι άδειο παίζουμε ποδόσφαιρο ... εεεε ή αλλιώς παίζουμε κυνηγητό ... ναι αλλά μερικές φορές, γιατί συχνά πηγαίνουμε στο γήπεδο [...]

ΕΚ: εεεε στο διάλειμμα παίζουμε [...]

ΑΑ: μετά στα διαλείμματα παίζω ποδόσφαιρο ή κάθομαι μέσα στην τάξη και κάνω κάποιες ασκήσεις! Στα άλλα διαλείμματα, παίζω όταν έχουμε το γήπεδο, ποδόσφαιρο [...]

ΒΑ: εεε και μετά πάω ... αν δεν μπορώ να παίζω ποδόσφαιρο ή μπάσκετ ή βόλεϊ ... και ναι παίζουμε εκεί πέρα [...]

ΜΚ: παίζουμε στα διαλείμματα ... τώρα το τί παιχνίδι ... εξαρτάται από τί θέλουμε ... ναι [...]

ΓΚ: εεε παίζουμε στα διαλείμματα κάνουμε τις εκδηλώσεις και λέμε τα λόγια, όπως αυτή [...] πάμε εκδρομές [...]

ΑΚ: πάμε διάλειμμα, παίζουμε όλοι μαζί συχνά ποδόσφαιρο, όλη την ώρα ... εεε κάποιες φορές μαλώνουμε για την γυμναστική που θα παίζουμε ... εεεε [...]

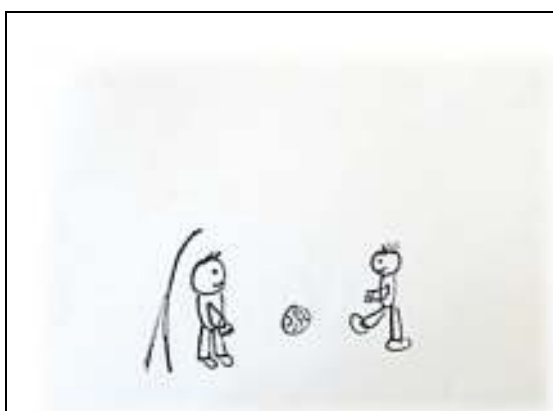
ΣΑ: στο σχολείο συνήθως, βγαίνουμε έξω, παίζουμε ποδόσφαιρο ... ή όταν έχει άλλη τάξη το γήπεδο, κυνηγητό και άλλα διάφορα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν στο σχολείο ως τύπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού. Ουσιαστικά οι μαθητές, έχουν συνδυάσει στο μυαλό τους το διάλειμμα με το παιχνίδι, γεγονός ιδιαίτερα λογικό, εφόσον το διάλειμμα είναι ο ελάχιστος ελεύθερος χρόνος που διαθέτουν και τον περνούν όπως τα ίδια επιθυμούν, παίζοντας. Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται ότι όλα τα αγόρια, όπως είναι αναμενόμενο ανέφεραν ότι στα διαλείμματα προτιμούν να παίζουν ποδόσφαιρο. Από τα κορίτσια, μόνο η ΑΚ ανέφερε ότι παίζει ποδόσφαιρο. Σε ότι αφορά τα παιχνίδια που προτιμούν τα κορίτσια στο διάλειμμα,

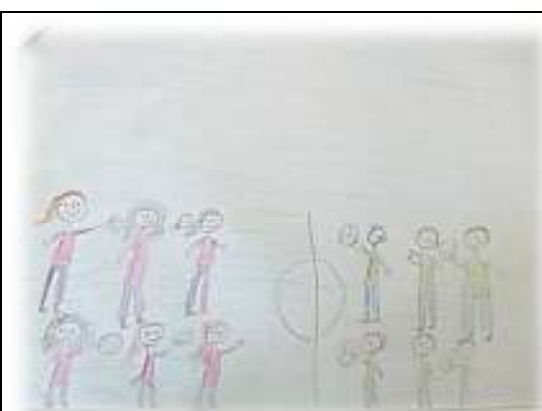
δεν ανέφεραν λεπτομερώς για το τί προτιμούν. Το μόνο κορίτσι που μίλησε αναλυτικά για τα παιχνίδια ήταν η ΙΚ, αναφέροντας ότι παίζουν κυνηγητό, φιδάκι, σχοινάκι και διάφορα αθλητικά παιχνίδια.

Εντύπωση επίσης προκάλεσε το γεγονός ότι η ΜΚ ενώ ήταν ιδιαίτερα αναλυτική για το πώς διαμορφώνεται ο χρόνος μέσα στην τάξη, σε ότι αφορά το διάλειμμα, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν μας έδωσε πολλές πληροφορίες, αναφέροντας απλά ότι παίζουν. Αντίστοιχα και η ΓΚ δεν μας έδωσε πολλές πληροφορίες για το πώς περνά τον χρόνο της στο διάλειμμα και τί παιχνίδια προτιμά, αλλά ήταν η μοναδική που ανέφερε την προετοιμασία που κάνουν για εθνικές και σχολικές γιορτές (π.χ. πρόβες, μάλλον γιατί εκείνη την περίοδο έκαναν πρόβες για την γιορτή της 25ης Μαρτίου) καθώς επεσήμανε επίσης και τις σχολικές εκδρομές. Τέλος, αυτό που προκάλεσε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μας ήταν ότι ενώ όλα σχεδόν τα παιδιά, έκαναν λόγο για το διάλειμμα χρησιμοποιώντας το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, ο ΑΑ προσπάθησε να περιγράψει το πώς περνά τον χρόνο του στο σχολείο, χρησιμοποιώντας το πρώτο ενικό πρόσωπο και μόνο π.χ. παίζω ποδόσφαιρο ... παίζω όταν έχουμε το γήπεδο. Επίσης το συγκεκριμένο παιδί, ήταν το μόνο που ανέφερε ότι μπορεί κατά την διάρκεια του διαλείμματος να κάνει και κάποιες ασκήσεις, «εμπλέκοντας» κατά κάποιον τρόπο την «ώρα» του διαλείμματος και την «ώρα» του μαθήματος.

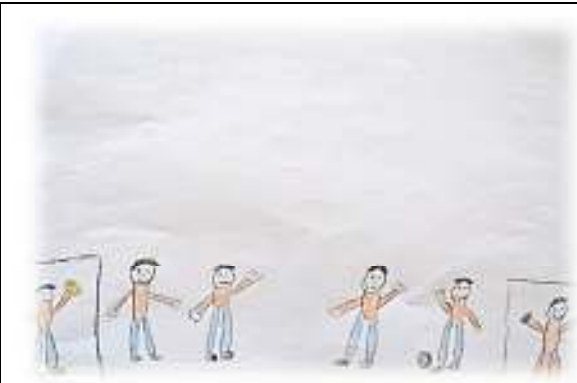
Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν και στο σχολείο ως τόπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης, και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Πιο συγκεκριμένα, πολλά παιδιά απεικόνισαν τον εαυτό τους και τους φίλους τους, είτε να παίζουν κάποιο παιχνίδι είτε να αλληλεπιδρούν. Παρακάτω παραθέτουμε μερικά σχετικά ιχνογραφικά έργα.



Ιχνογράφημα 2



Ιχνογράφημα 3



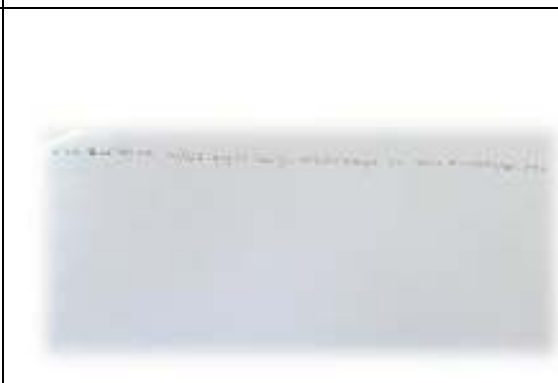
Ιχνογράφημα 4



Ιχνογράφημα 5



Ιχνογράφημα 6



Ιχνογράφημα 7



Ιχνογράφημα 8



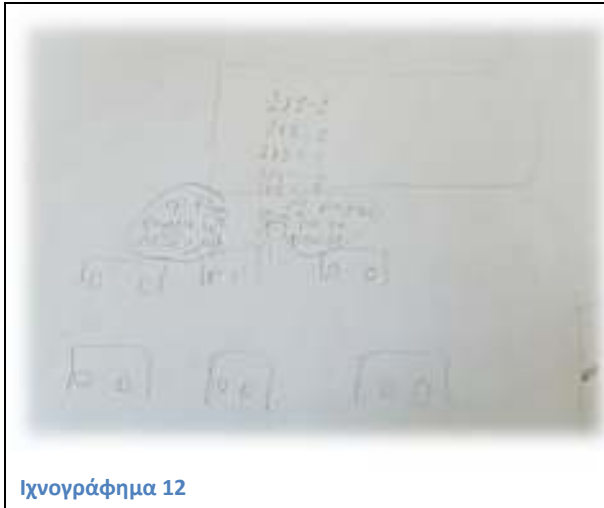
Ιχνογράφημα 9



Ιχνογράφημα 10



Ιχνογράφημα 11



Εικόνα 2. Ιχνογραφικές μεταφορές για το σχολείο ως τόπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης.

Στην εικόνα 2, περιλαμβάνονται όλα τα ιχνογραφήματα των παιδιών, που απεικονίζουν το σχολείο, ως τόπο παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης. Η οδηγία που δώσαμε στα παιδιά ήταν η εξής «κάνε μια ζωγραφιά που να φαίνονται εσύ και οι συμμαθητές σου να κάνετε κάτι». Αλλά ας πάρουμε τα ιχνογραφήματα με τη σειρά. Το ιχνογράφημα 2, ανήκει στο ΝΑ, και απεικονίζει τον ίδιο και τον ΓΑ, σε ένα από τα διαλείμματα να παίζουν ποδόσφαιρο. Αντίστοιχα, στο ιχνογράφημα 3, έργο της ΓΚ, είναι σχεδιασμένα 12 παιδιά (όλοι οι μαθητές της τάξης) να επιδίδονται σε ένα ομαδικό παιχνίδι. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η ΓΚ, ήταν το μοναδικό παιδί που περιέλαβε στο ιχνογράφημά του, όλους τους συμμαθητές του. Το ιχνογράφημα 4, ανήκει στο ΔΑ και απεικονίζει 6 παιδιά και ειδικά 6 αγόρια να παίζουν ποδόσφαιρο σε ένα από τα διαλείμματα. Συνεχίζοντας, το ιχνογράφημα 5, είναι έργο του ΒΑ και απεικονίζει πάλι το ίδιο και τους συμμαθητές του να παίζουν ποδόσφαιρο, στο γήπεδο του σχολείου.

Στη συνέχεια, το ιχνογράφημα 6, ανήκει στην ΑΚ, και περιλαμβάνει την ίδια, τη ΔΚ και το ΝΑ, να παίζουν ποδόσφαιρο σε ένα από τα διαλείμματα του σχολείου ή στην ώρα της γυμναστικής. Το ιχνογράφημα 7, δεν αποτελεί ζωγραφιά, αλλά περιλαμβάνει μια φράση και ανήκει στον ΣΑ. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο παιδί, δεν επιθυμούσε να ζωγραφίσει, όσο και αν επιμέναμε σε αυτό. Τελικά, αντί να ζωγραφίσει έγραψε τί κάνει συνήθως με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του. Συγκεκριμένα έγραψε τη φράση «στο διάλειμμα πολλές φορές παίζω ποδόσφαιρο με τους συμμαθητές μου». Σε ότι αφορά τον ΣΑ, γενικότερα εντοπίσαμε ότι δυσκολευόταν να εκφραστεί γενικά. Το επόμενο ιχνογράφημα (8), ανήκει στη ΔΚ και απεικονίζει την ίδια, τη ΓΚ και ένα ακόμα αγόρι το οποίο δεν γνωρίζει ποιο είναι, να παίζουν κνηγητό σε ένα από τα διαλείμματα. Συνεχίζοντας, το ιχνογράφημα 9, ανήκει στη ΜΚ, και δείχνει την ίδια, την ΙΚ και την ΕΚ, να παίζουν κνηγητό. Αντίστοιχα, το ιχνογράφημα 10, έργο της ΙΚ, αποτυπώνει την ίδια, την ΕΚ και τη ΜΚ, να παίζουν σε ένα από τα διαλείμματα. Τέλος, και η ΕΚ, στο ιχνογράφημα 11, απεικόνισε τον εαυτό της, τη ΙΚ και τη ΜΚ, να παίζουν ένα λεκτικό παιχνίδι. Είναι φανερό, ότι τα 3 τελευταία κορίτσια, δημιούργησαν εν αγνοία τους ζωγραφίες, που απεικόνιζαν τις 3 φίλες, τη ΜΚ, την ΙΚ και την ΕΚ, γεγονός που επιβεβαιώνει τα λεγόμενά τους, είναι οι καλύτερες φίλες. Τέλος, το ιχνογράφημα 12, ανήκει στον ΑΑ, και απεικονίζει τον ίδιο και τον ΒΑ, το μοναδικό που υποστηρίζει ότι έχει στο σχολείο, να βρίσκονται στη τάξη, σε ένα από τα διαλείμματα και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους ποδοσφαιρικά αυτοκόλλητα.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερή η τάση των παιδιών να αντιμετωπίζουν ή να θέλουν να αντιμετωπίζουν το σχολείο, ως τόπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού. Φυσικά, όπως επισημάναμε και παραπάνω, είναι έντονη η τάση των αγοριών, αλλά και μερικών κοριτσιών, να επιδίδονται στα διαλείμματα στο ποδόσφαιρο. Σε κάθε περίπτωση, από το σύνολο των παιδιών, τα περισσότερα (91,7%) επέλεξαν να απεικονίζουν στις ζωγραφιές τους, το σχολείο ως τόπο παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης και μόνο 1 παιδί (8,3%) και συγκεκριμένα ο ΓΑ, προτίμησε να ζωγραφίσει το σχολείο, ως τόπο μάθησης και παροχής γνώσεων, γεγονός που συνεπάγεται ότι το συγκεκριμένο παιδί, βιώνει ευχάριστα τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το πώς περνούν το χρόνο τους στο σχολείο, στον συγκεντρωτικό πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ποσοστά κατηγοριών των απόψεων των παιδιών για το πώς περνούν το χρόνο τους στο σχολείο, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για το πώς περνούν οι μαθητές το χρόνο τους στο σχολείο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το σχολείο ως τόπος μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων	50% (6)	33,3% (4)	83,3% (10)
Το σχολείο ως τόπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης	50% (6)	50% (6)	100% (12)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που περνούν το χρόνο τους στο σχολείο. Ειδικότερα, 10 παιδιά (83,3%), 6 αγόρια και 4 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο μάθημα που κάνουν στα πλαίσια του σχολείου, υπονοώντας με αυτό το τρόπο ότι είναι τόπος μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων. Επίσης, όλα τα παιδιά (100%), 6 αγόρια και 6 κορίτσια, αναφέρθηκαν στα παιχνίδια και στους φίλους τους, τονίζοντας ότι το σχολείο είναι ταυτόχρονα τόπος παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά, εκτός από 2 κορίτσια, επεσήμαναν αφενός τις μαθησιακές αλλά ταυτόχρονα και τις «κοινωνικοποιητικές» και παιγνιώδεις διαστάσεις του σχολείου.

6.3. Οι απόψεις των μαθητών για τις πηγές ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής τους (ερωτήσεις ν. 2, 15, 16)

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η σχολική εμπειρία αποτελεί βασικό παράγοντα της ευρύτερης εικόνας που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για το σχολείο τους. Στα πλαίσια της σχολικής εμπειρίας, εντάσσεται και ο βαθμός ικανοποίησης που βιώνουν τα παιδιά, αποτέλεσμα των διάφορων διαδικασιών και λειτουργιών που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα έρευνα, προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών σε ότι αφορά το σχολείο τους μέσα από κυρίως τρία βασικά ερωτήματα: (1) είσαι ευχαριστημένος από τον τρόπο που περνάς την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί ναι ή γιατί όχι; (ερώτηση 2 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (2) είσαι ευχαριστημένος και χαρούμενος από την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί ναι γιατί όχι; (ερώτηση 15 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (3) τί είναι αυτό που σε ευχαριστεί περισσότερο και σε κάνει χαρούμενο/χαρούμενη στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; (ερώτηση 16 της συνέντευξης της 2ης φάσης).

Μέσα από τα παραπάνω ερωτήματα, επιχειρούμε να αντλήσουμε πληροφορίες τόσο για το τί ικανοποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές όσο και για το τί δεν τους ευχαριστεί. Είναι προφανές ότι εάν τα παιδιά νιώθουν ικανοποιημένα και ευχάριστα στο σχολικό περιβάλλον, είναι πολύ πιθανό να αποφευχθούν πιθανές επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους και προβλήματα, που μπορεί να προέρχονται από αρνητικά συναισθήματα που ενδέχεται να βιώνουν στην σχολική τους ζωή. Η ενίσχυση των λειτουργιών και των διαδικασιών που ικανοποιούν τα παιδιά και η ταυτόχρονη αποφυγή των «λανθασμένων», μέσα από τα μάτια των παιδιών, δεν μπορεί παρά να βελτιώσει το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Παρακάτω παραθέτουμε όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

6.3.1. Η μάθηση ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, πολλά παιδιά έχουν συνδυάσει στο μυαλό τους την μάθηση με την ώρα του μαθήματος. Ειδικότερα, τα ίδια τα παιδιά τείνουν να συνδέουν τη μάθηση με τη διδασκαλία και τα σχολικά βιβλία, χωρίς να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι η μάθηση επιτελείται και με «ευχάριστες» για αυτά διαδικασίες όπως είναι για παράδειγμα το παιχνίδι. Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι νιώθουν ικανοποίηση στην καθημερινή σχολική ζωή τους, μαθαίνοντας καινούρια πράγματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] μαθαίνω πράγματα που δεν τα ήξερα [...]

ΔΑ: [...] και μας μαθαίνει πολλά πράγματα και καινούρια [...]

ΓΚ: [...] μου αρέσουν τα καινούρια πράγματα που μαθαίνουμε [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, φαίνεται να ικανοποιούνται από τα καινούρια πράγματα που μαθαίνουν καθημερινά στο σχολείο τους. Ειδικότερα, αν και ο αριθμός των παιδιών που ανέφεραν κάτι τέτοιο, είναι σχετικά περιορισμένος, είναι ευχάριστο ότι μερικοί μαθητές τείνουν να νιώθουν ευχάριστα όταν μαθαίνουν καινούρια πράγματα.

6.3.2. Οι φίλοι ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Αντιλαμβανόμαστε, ότι οι ισχυροί δεσμοί και οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Η ύπαρξη φίλων, συνεπάγεται σε ένα βαθμό και την βίωση συναισθημάτων αποδοχής από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι φίλοι στην ζωή των παιδιών, ενισχύουν την συναισθηματική τους ανάπτυξη ενώ τα παιδιά που τείνουν να έχουν περισσότερους φίλους παρουσιάζουν καλύτερη ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Pellegrini και Blatchford (2000) η φιλία συμβάλλει θετικά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, στην συναισθηματική υποστήριξη, στην προσαρμογή τους στο σχολείο (κοινωνικά και ακαδημαϊκά) και τέλος στις μελλοντικές τους σχέσεις. Επομένως είναι φανερό το γιατί οι φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή ικανοποίησης των παιδιών στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι φίλοι τους είναι, μεταξύ άλλων, μια πηγή ικανοποίησης, στα πλαίσια του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του

συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] βλέπω τους φίλους μου [...]

ΙΚ: [...] περνάω ωραίο χρόνο με τους φίλους μου, με τους συμμαθητές μου .. και είναι ωραίο αυτό [...] εεε είμαι χαρούμενη και ευτυχισμένη στο σχολείο επειδή έχω πολλούς φίλους ... και μπορώ ... άμα για παράδειγμα [...] ποτέ δεν μένω μόνη μου ... πάντα θα είμαι με κάποιον να παίζω .. να παίζω οτιδήποτε, ακόμη και ποδόσφαιρο, που δεν πολυπαίζουν τα κορίτσια ... ακόμη και τότε δεν θα μου πει ποτέ κανένας «μη παίζεις» [...]

ΓΑ: οι φίλοι μου!!

ΒΑ: μμμμ ότι είμαι με τους φίλους μου έτσι και παίζουμε [...] εεε να παίζω με τους φίλους μου, να [...] και μου αρέσει να κάνω παρέα και με τους καινούριους μαθητές ... μου φαίνεται και πιο ενδιαφέρον ... να μην βλέπω συνέχεια τους ίδιους ας πούμε ... ναι. Ας πούμε ήρθε η ΕΚ και ... εντάξει αλλά άμα ήταν αγόρι θα χαιρόμουν πιο πολύ [...]

ΜΚ: ... και όλα αυτά και επειδή γενικά κάνουμε και πλάκες μέσα στην τάξη ... εεεε [...] και στο διάλειμμα το ίδιο, εεεε γενικά είμαι πολύ ευχαριστημένη... ότι έχω τους συμμαθητές μου που ... όταν θέλουμε όλοι μας κάνουμε τέτοιες πλάκες και είμαστε μαζί πιο αγαπημένοι και γενικά επειδή με κάποια παιδιά είμαστε μαζί από τον βρεφικό σταθμό και ... είναι πολύ ωραίο έτσι να περνάς ... όλο το σχολείο με φίλους που ξέρεις ... και που σε ξέρουν και οι ίδιοι .. και μου αρέσει ... και οι πλάκες βασικά ... και οι πλάκες που κάνουμε ... όχι πλάκες όμως ... πλάκες σαν το bullying ... τέτοιες πλάκες [...]

ΓΚ: οι συμμαθητές μου που είναι φίλοι και συμπαθείς απέναντί μου [...]

ΑΚ: ναι διότι περνάω υπέροχα με τους φίλους μου, διασκεδάζω και δεν είμαι σπίτι μου, που βαριέμαι και βλέπω όλη την ώρα τηλεόραση ... και δεν είμαστε και στην πόλη να έχω κάτι να κάνω [...]

ΣΑ: ότι παίζω με τους φίλους μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, γίνεται φανερό ότι για τα παιδιά, η ύπαρξη φίλων στο σχολικό πλαίσιο, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης. Ειδικότερα, 8 παιδιά (66,7%), 3 αγόρια και 5 κορίτσια, επεσήμαναν ότι ένα από τα βασικά στοιχεία που τους ευχαριστεί στο σχολείο είναι οι φίλοι τους. Αρχικά, η ΙΚ τόνισε ότι είναι ευχαριστημένη από το σχολείο της, γιατί έχει πολλούς φίλους, δεν μένει ποτέ μόνη της και μπορεί με κάποιον να παίζει. Ακόμα ο ΒΑ ανέφερε ότι του αρέσει που είναι με τους φίλους του και παίζουν, τονίζοντας ότι του αρέσει ιδιαίτερα να κάνει παρέα με καινούριους μαθητές, επειδή του φαίνεται πιο ενδιαφέρον. Ο ΒΑ ήταν από τα πρώτα παιδιά που μίλησαν θετικά για το καινούριο παιδί της τάξης, την ΕΚ παρατηρώντας όμως ότι θα προτιμούσε να είναι αγόρι, γιατί με τα αγόρια προφανώς κάνει περισσότερη παρέα. Επίσης η ΜΚ τόνισε ότι την ευχαριστούν πολύ οι πλάκες που κάνει με τους φίλους και τους συμμαθητές της, σημειώνοντας ότι δεν προχωρούν σε άσχημες πλάκες όπως αυτές που συναντάμε σε περιστατικά bullying. Τέλος, η ΑΚ επεσήμανε ότι περνάει υπέροχα με τους φίλους της στο σχολείο, σε αντίθεση με το σπίτι της που βαριέται και βλέπει τηλεόραση γιατί είναι μόνη της.

6.3.3. Οι εκπαιδευτικοί ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, πρέπει να είναι συμβουλευτικός, συνεργατικός,

καθοδηγητικός, δημιουργικός, αντιδιδασκτικός και αντιαυταρχικός και γενικότερα βοηθητικός προς τους μαθητές του. Μια υγιής και ισορροπημένη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του οδηγεί σε δεσμούς εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ τους. Κατ' επέκταση μια τέτοιου είδους σχέση, είναι φυσικό να δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μια πηγή ικανοποίησης, της καθημερινής σχολικής ζωής τους, είναι οι εκπαιδευτικοί. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

IK: μμμμμμμμ... ναι .. πάρα πολύ χαρούμενη είμαι .. έχω ... κάθε χρόνο έχουμε μια πολύ καλή δασκάλα ... για παράδειγμα πέρσι είχα την κυρία Στέλλα την άλλη ... φέτος έχω πάλι μια πολύ καλή δασκάλα ... που μπορώ να της λέω ότι μου συμβαίνει ... αυτό με ... με κάνει χαρούμενη, τουλάχιστον άμα έχω κάτι που να με απασχολεί, κάτι που να με αγχώνει όπως λέγαμε πριν ... μπορώ να το πω και τη δασκάλα μου για να ηρεμήσω. Άμα μου συμβαίνει κάτι ... για παράδειγμα άμα χτυπήσω, θα το πω στη δασκάλα μου ... και χαίρομαι που εμπιστεύομαι τις δασκάλες μου [...]

ΔΑ: εεε γιατί η κυρία μας είναι πολύ καλή και μας μαθαίνει πολλά πράγματα και καινούρια ... Όλοι τα καταλαβαίνουν και όποιος δεν το καταλαβαίνει, το λέει στην κυρία και του το εξηγεί ... και ... εντάξει, αυτά ... είμαι πολύ ευχαριστημένος [...]

ΣΑ: .. και με τους καλούς δασκάλους που έχουμε σε αυτό το σχολείο, γιατί σε κάποια σχολεία, η ξαδέλφη μου, μου λέει ότι έχουν χάλια δασκάλους [...]

Και σε αυτή την κατηγορία, φαίνεται ότι 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αντλούν ικανοποίηση από τον εκπαιδευτικό που έχουν. Ειδικότερα, η ΙΚ φαίνεται ικανοποιημένη, λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης που έχει με την δασκάλα της. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι μπορεί να την εμπιστευτεί και να της πει πράγματα που την απασχολούν ή που την αγχώνουν. Ακόμα και ο ΔΑ είναι ικανοποιημένος από την εκπαιδευτικό που έχει, διότι όπως ο ίδιος ανέφερε είναι ευχαριστημένος από τις ακαδημαϊκές της ικανότητες, αφού είναι ιδιαίτερα επεξηγηματική, λύνοντας όλες τις απορίες των μαθητών. Τέλος, και ο ΣΑ είναι ικανοποιημένος από την εκπαιδευτικό που έχει, γιατί όπως ανέφερε, μέσα από συζητήσεις με εξωσχολικούς φίλους και συγγενείς, υπάρχουν πολλοί «χάλια δάσκαλοι» σε κάποια σχολεία, χωρίς να κάνει λόγο για συγκεκριμένα κριτήρια με τα οποία αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

6.3.4. Το παιχνίδι ως μέσο ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Πολλοί «ειδικοί», έχουν ασχοληθεί και μελετήσει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ζωή των παιδιών. Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που αναλύουν τα διάφορα είδη παιχνιδιού (συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι, σωματικά παιχνίδια, παιχνίδια κανόνων, παιχνίδια ρόλων, ατομικά παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια, αθλητικά παιχνίδια κ.α.) όπως οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, οι ψυχολογικές, οι κοινωνιολογικές, οι ανθρωπολογικές και οι παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικά σημεία η καθεμία. Σε κάθε περίπτωση, όλοι τονίζουν την σημαντικότητα του παιχνιδιού στην ζωή των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων τονίζοντας τον καταλυτικό ρόλο που έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους και στην ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης. Εκτός όμως από τα παραπάνω οφέλη που φαίνεται να έχει το παιχνίδι για τα παιδιά, ταυτόχρονα αποτελεί και ένα βασικό μέσο ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης. Τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν σε κάθε ευκαιρία. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που

ανέφεραν ότι το παιχνίδι, συνιστά μια πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

IK: που παίζω ... που περνάω ωραία τον χρόνο μου ... ας πούμε κατ' αρχάς ... και γυμνάζομαι .. το ίδιο κάνει [...]

EK: εεεεε γιατί παίζουμε!

BA: μμμμ ότι είμαι με τους φίλους μου έτσι και παίζουμε [...]

ΓΚ: ... που παίζουμε στα διαλείμματα ... και παίζουμε όλοι ωραία στα διαλείμματα [...]

ΣΑ: ότι παίζω με τους φίλους μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις 5 παιδιά (41,7%) είναι ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, φαίνεται να είναι ικανοποιημένα από το παιχνίδι τους στο σχολείο. Αυτό το αποτέλεσμα, μας οδηγεί σε ποικίλες εικασίες. Αρχικά, θεωρούμε πολύ πιθανό τα παιδιά να μην είναι ικανοποιημένα από το παιχνίδι τους στο σχολείο, διότι ο ελεύθερος χρόνος που έχουν είναι πολύ περιορισμένος, λόγω του ιδιαίτερα φορτωμένου προγράμματος που έχουν, δεδομένου ότι, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έχουν συνδυάσει το παιχνίδι με το διάλειμμα. Εκτός όμως από τον διαθέσιμο χρόνο για παιχνίδι, στα πλαίσια του σχολείου, τα παιδιά μπορεί επίσης να μην είναι ικανοποιημένα και από τα είδη παιχνιδιών που τους επιτρέπεται να επιδίδονται. Ειδικότερα, αρκετοί εκπαιδευτικοί, «απαγορεύουν» κάποια είδη παιχνιδιών, θεωρώντας ότι είναι επικίνδυνα είτε για τα ίδια τα παιδιά, είτε για τους δασκάλους είτε ακόμα και για τον χώρο του σχολείου (π.χ. να προκληθούν ζημιές που κοστίζουν στο σχολείο). Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένα από τα παιχνίδια τους, στα πλαίσια του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι αυτή η κατηγορία συνδέεται άμεσα με την παραπάνω κατηγορία που αναφέρεται στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένα τα παιδιά από τους φίλους που έχουν στο σχολείο. Ειδικότερα, συμπεραίνουμε ότι είτε το παιχνίδι χωρίς τους φίλους, είτε οι φίλοι χωρίς το παιχνίδι, δεν ικανοποιεί επαρκώς τα παιδιά. Επομένως φαίνεται, ιδίως από τις απαντήσεις των παιδιών, ότι φίλοι και παιχνίδι, είναι δύο κατηγορίες που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται.

6.3.5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σχολικό Πρόγραμμα) και κατά πόσο ικανοποιεί τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή: Το αναλυτικό ή σχολικό πρόγραμμα, μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτελούν τα βασικότερα δομικά στοιχεία του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τους Γερογιάννη και Μπούρα (2001) «τα Αναλυτικά Προγράμματα, αποτελούν σήμερα και στη χώρα μας τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Ειδικότερα, κατά τον Α.Ι. Oliver, «ως αναλυτικά προγράμματα, θεωρούνται κατά περίπτωση: (α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού, (β) το σύνολο των εμπειριών που αποκτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου, (γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει το σχολείο, (δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (π.χ. προετοιμασία για εισαγωγικές εξετάσεις), (ε) μαθήματα μίας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής, (στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μίας επαγγελματικής σχολής και τέλος (ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή» (Γερογιάννης και Μπούρας, 2001). Εμείς, στην παρούσα κατηγορία, ασχολούμαστε κατά κύριο λόγο με τον κύκλο των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν σε σχολικά μαθήματα που διδάσκονται

και που είτε τελικά απολαμβάνουν είτε όχι. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΝΑ: ναι! Εμένα μου αρέσει ... ναι το σχολείο γενικά μου αρέσει ... γιατί περνάω πολύ ωραία [...] μου αρέσει γιατί έχει ωραία μαθήματα όπως η κολύμβηση, η γυμναστική ... και έτσι περνάμε τον χρόνο μας ευχάριστα ... μου αρέσουν πολύ τα αθλήματα ... η γυμναστική πιο πολύ [...]

ΔΑ: ναι ... όταν φτάνει η γυμναστική [...] μου αρέσει πολύ η γυμναστική [...]

ΑΑ: ... αλλά και κάποιες φορές όταν κάνουμε πράγματα που δεν μου αρέσουν ... δεν μου αρέσει ... εεε η γεωγραφία δεν μου αρέσει [...]

ΒΑ: το αγαπημένο μου μάθημα είναι η ιστορία .. ναι και η φυσική ... είναι δεύτερο αγαπημένο μου μάθημα [...]

ΓΚ: ... και τα υπόλοιπα μαθήματα μου αρέσουν [...]

ΣΑ: εεεε ... πολλά έχω ... δεν είναι αγαπημένο μου κάποιο μάθημα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά (50%), 5 αγόρια και 1 κορίτσι, έκαναν λόγο για τα μαθήματα που ανήκουν στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα και που είτε τα ικανοποιούν είτε όχι. Ειδικότερα ο ΝΑ και ο ΔΑ ανέφεραν ότι τους αρέσει ιδιαίτερα η γυμναστική, ενώ ο πρώτος τόνισε ότι του αρέσει πολύ και η κολύμβηση και γενικότερα τα αθλήματα. Δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε σε αυτό το σημείο ότι πρόκειται για δύο αγόρια που έδειξαν την προτίμησή τους στα αθλήματα. Ακόμα η ΓΚ και ο ΣΑ ανέφεραν απλά ότι τους αρέσουν τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, χωρίς όμως να αναφέρουν κάποια συγκεκριμένα, ακόμα και αν ρωτήθηκαν σχετικά. Τέλος, ο ΒΑ ανέφερε ότι του αρέσει πολύ η Ιστορία και η Φυσική, σε αντίθεση με τον ΑΑ που ανέφερε ότι δεν του αρέσει καθόλου η Γεωγραφία. Μάλιστα τόνισε ότι αυτός είναι και ένας λόγος που δεν είναι ικανοποιημένος από το σχολείο, όταν δηλαδή κάνουν πράγματα που δεν του αρέσουν, χωρίς ταυτόχρονα όμως να κάνει αναφορά σε μαθήματα που του τραβούν το ενδιαφέρον.

6.3.6. Οι κοινωνικές συγκρούσεις και κατά πόσο ικανοποιούν τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή τους: Σε αυτή την κατηγορία, προσπαθούμε να αναλύσουμε κατά πόσο μπορεί να επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των μαθητών οι μεταξύ τους συγκρούσεις. Είναι προφανές, ότι εάν υπάρχουν συγκρούσεις και διαπληκτισμοί μεταξύ των μαθητών σε καθημερινή βάση, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και το σχολικό κλίμα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ή την απουσία συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: εεεε ναι, αλλά κάποιες φορές όχι πολύ, γιατί εδώ ο διπλανός μου ο ΑΑ κάποιες φορές χάνει τον έλεγχο ... δεν ξέρω ... και σε κάποιους συμμαθητές μου φέρεται λίγο άσχημα ... και για αυτό ... δεν ξέρω αλλά και αυτό αγχώνομαι λίγο, αλλά όχι για μένα .. για κάποιους συμμαθητές μου ... κάποιες φορές φέρεται και σε εμένα άσχημα, αλλά εγώ το αντιμετωπίζω ... το έχω αντιμετωπίσει. Το λέω και στους γονείς μου, αλλά εντάξει ... στην αρχή, όταν είχα πρωτοέρθει εδώ στο σχολείο, ναι θα είχα φοβηθεί ... αλλά τώρα το έχω λύσει το πρόβλημα, εντάξει ... στον ΝΑ, στον ΔΑ κάνει κάποιες φορές κάτι πλάκες, που κάποιες φορές δεν είναι πλάκες, ας πούμε τον χτυπάει, τον

ρίχνει κάτω ... μιλάει άσχημα, πολύ συχνά ... θυμώνει εύκολα ... πειράζεται εύκολα, δηλαδή είναι πολύ ευαίσθητος ... εεεε αυτά [...]

ΔΑ: ... δεν δημιουργείται πρόβλημα στη τάξη.

ΑΑ: και κάποιιοι συμμαθητές μου που νομίζουν ότι είναι πολύ καλύτεροι από τους άλλους ... και έχουν ένα στυλάκι έτσι που με εκνευρίζει πάρα πολύ! ... τέτοιους συμμαθητές να μην είχα .. να είχαν ... κάποιιοι λέω ... δεν λέω όλους να είχαν καλύτερους τρόπους ... θα ήμουν πιο πολύ ευχαριστημένος! Μην πείτε για τα ονόματα που σας λέω στα παιδιά τα άλλα ... ούτε ερώτηση να κάνετε ... ας πούμε στην ΜΚ που σας λέω τώρα εάν συμπεριφέρεται άσχημα στους συμμαθητές της! Ούτε αυτό μην το κάνετε [...]

ΓΚ: ... δεν τσακωνόμαστε ...

ΑΚ: εεε ναι είμαι ... αλλά κάποιιοις φορές πολύ μαλώνουμε για πράγματα και αυτό δεν μου αρέσει ... ναι ... και ειδικά για ποιόν έχουμε φίλο και όλα αυτά ... αλλά εγώ θέλω να είμαστε όλοι φίλοι γιατί έτσι θα είναι καλύτερα ... για παράδειγμα η ΓΚ κάποιιοις φορές με εκνευρίζει σαν σήμερα που παίζαμε βόλεϊ εεεε έκανε μόνο αυτή τα σερβίς και μετά έκανε η ΔΚ και ... επειδή το πήρε μετά αυτή ... το δίνει στην ΔΚ αλλά έπρεπε να το δώσει σε εμένα κανονικά, γιατί δεν είχα κάνει .. και δεν ξέρω ... εκνευρίζομαι και ... δεν μου αρέσει και πολύ η ΓΚ [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 μαθητές (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στις συγκρούσεις που υπάρχουν μέσα στην τάξη. Ειδικότερα οι δύο μαθητές υποστήριξαν ότι δεν δημιουργείται γενικά πρόβλημα μέσα στην τάξη και ότι δεν υπάρχουν τσακωμοί. Εκ διαμέτρου αντίθετες όμως, ήταν οι απόψεις των υπόλοιπων τριών μαθητών, που όχι μόνο υποστηρίζουν ότι δημιουργούνται εντάσεις, αλλά μας πληροφορούν λεπτομερώς για αυτές. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ ανέφερε ότι δεν είναι ευχαριστημένος από το σχολείο του, διότι ένας συμμαθητής του, ο ΑΑ φέρεται άσχημα στους συμμαθητές του και μερικές φορές ακόμα και στον ίδιο. Με την σειρά του ο ΑΑ, υποστήριξε ότι είναι απογοητευμένος από τους συμμαθητές του, τονίζοντας ότι δεν αναφέρεται σε όλους. Το μοναδικό όνομα που ανέφερε ήταν της ΜΚ, υποστηρίζοντας ότι φέρεται άσχημα στους συμμαθητές της. Ο ΑΑ, ήταν ιδιαίτερα αιχμηρός, αφού ανέφερε ότι οι συμμαθητές του τον εκνευρίζουν πάρα πολύ και θα ήθελε να έχει άλλους συμμαθητές με καλύτερους τρόπους. Ταυτόχρονα, ο ΑΑ ζήτησε πολλές φορές την εχεμύθειά μας, υποθέτουμε μάλλον για να μην δημιουργηθούν και άλλες εντάσεις. Σε γενικές γραμμές όμως, τα δύο αυτά παιδιά υπογράμμισαν με κάθε τρόπο, ότι μέσα στην τάξη δημιουργούνται εντάσεις και συγκρούσεις, αναφερόμενοι λίγο πολύ σε κοινά πρόσωπα.

Ακόμα μια μαθήτρια, η ΑΚ ανέφερε ότι εκδηλώνονται καβγάδες, επιβιώνοντας τους δύο παραπάνω μαθητές. Ειδικότερα, η ΑΚ υποστήριξε ότι μαλώνουν κυρίως για το ποιός είναι φίλος με ποιόν δίνοντάς μας ένα προσωπικό της παράδειγμα για μια αντιπαράθεση που είχε με την ΓΚ στα πλαίσια ενός παιχνιδιού. Η ΓΚ με τη σειρά της, ανέφερε ότι δεν υπάρχουν τσακωμοί μέσα στην τάξη, γεγονός που τράβηξε αρκετά το ενδιαφέρον μας. Για το λόγο αυτό, επιμείναμε λίγο παραπάνω στις ερωτήσεις μας στην ΑΚ, ρωτώντας κυρίως για την σχέση της με τη ΓΚ. Η ΑΚ, υποστήριξε ότι δεν είναι φίλες και ότι δεν κάνουν παρέα, γιατί όπως ανέφερε «δεν της αρέσει και πολύ». Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών, αντιληφθήκαμε ότι εκδηλώνονται κάποιιοις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και ιδιαίτερα με τον ΑΑ, αφού ανέφερε σχεδόν όλους τους συμμαθητές του και επισημάνθηκε από έναν. Φυσικά οι συγκρούσεις και οι κοινωνικοί δεσμοί των μαθητών, είναι ένα θέμα που θα αναλύσουμε εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

6.3.7. Οι σχολικές επιδόσεις ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Σε πολλές περιπτώσεις, οι σχολικές επιδόσεις ενισχύουν ή

μειώνουν την γενικότερη διάθεση των μαθητών σε ότι αφορά το σχολείο. Για παράδειγμα, ένας καλός μαθητής, μπορεί να βιώνει συναισθήματα αποδοχής από τους συμμαθητές του, λόγω π.χ. των καλών του βαθμών και του σεβασμού που τρέφει ο εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο παιδί. Αντίθετα, ένας αδύναμος μαθητής είναι πιο πιθανό να είναι στόχος πειραγμάτων και αστείων λόγω της κατάστασης αυτής. Φυσικά η καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις έχει και ανάλογο αντίκτυπο στην ψυχολογία του παιδιού καθώς και στο πώς τελικά μπορεί να αντιμετωπίζει το σχολείο στην ολότητά του. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι σχολικές τους επιδόσεις, αποτελούν μια πηγή ικανοποίησης, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 2 παιδιά και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

IK: Τί άλλο θέλεις από το σχολείο; Είμαι και λίγο καλή στα μαθήματα ... εεε τον τελευταίο καιρό βέβαια, έχω λίγο χαλάσει γιατί, μας βάζει η κυρία απροειδοποίητα και εγώ κάποιες φορές δεν τα πάω καλά, αλλά και πάλι παίρνω καλούς βαθμούς και χαίρομαι [...]

Η IK ήταν το μόνο παιδί που ανέφερε ότι επειδή είναι σε ένα βαθμό καλή μαθήτρια, αυτό την ικανοποιεί στην καθημερινή σχολική ζωή. Ταυτόχρονα όμως επεσήμανε ότι τον τελευταίο καιρό, λόγω απροειδοποίητων διαγωνισμάτων οι επιδόσεις της έχουν μειωθεί. Παρ' όλα αυτά, παραδέχτηκε ότι η σχολική της επίδοση, είναι ένας από τους λόγους που νιώθει ικανοποίηση όταν βρίσκεται στο σχολείο.

6.3.8. Οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Με τον όρο «εξωσχολικές δραστηριότητες», αναφερόμαστε σε εξορμήσεις και εκδρομές που μπορεί να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια του σχολείου. Ο μηνιαίος περίπατος, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι διήμερες ή τριήμερες εκδρομές (σε μεγαλύτερες τάξεις), είναι γεγονότα που τα παιδιά μπορεί να περιμένουν ακόμα και ολόκληρο το σχολικό έτος. Επομένως, είναι προφανές ότι κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» όπως τις ορίσαμε παραπάνω, αποτελούν μια πηγή ικανοποίησης για τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΚ: [...] μου αρέσουν οι εκδρομές [...]

Η ΓΚ ήταν επίσης το μόνο παιδί, που ανέφερε ότι της αρέσουν πολύ οι σχολικές εκδρομές. Είναι γεγονός ότι αυτού του είδους οι εκδρομές, είτε ψυχαγωγικές είναι, είτε επιμορφωτικές, προσφέρουν στα παιδιά διασκέδαση και βιωματική γνώση αντίστοιχα. Επομένως θεωρούμε ότι είναι λογικό να αποτελούν πηγές ικανοποίησης στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Αυτό που μας έκανε μάλλον εντύπωση, είναι το γεγονός ότι δεν αναφέρθηκε από περισσότερα παιδιά.

6.3.9. Η καθημερινή «διαφορετικότητα» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών: Το καθημερινό πρόγραμμα και η ρουτίνα, στα πλαίσια του σχολείου, μπορεί να θέτουν σαφή όρια στα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα μειώνουν το ενδιαφέρον τους και προκαλούν ανία. Το να κάνουν τα παιδιά, διαφορετικά πράγματα στην καθημερινότητά τους, εξάπτει την φαντασία τους και

προκαλεί το ενδιαφέρον τους. Επομένως, τέτοιου είδους αλλαγές στην καθημερινή σχολική ζωή, είναι πολύ πιθανό να ευχαριστούν και να ικανοποιούν τους μαθητές. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που ανέφεραν ότι η καθημερινή ποικιλία και «διαφορετικότητα», όπως την ορίσαμε παραπάνω, συνιστούν πηγές ικανοποίησης για τα παιδιά.

ΜΚ: [...] γιατί εεε επειδή κάθε μέρα έχουμε ένα άλλο πράγμα να ... να αφηγηθούμε τη μέρα μας στους γονείς μας, και όλα αυτά και επειδή γενικά κάνουμε και πλάκες μέσα στην τάξη [...]

Η ΜΚ μεταξύ άλλων, επεσήμανε ότι την ευχαριστεί ιδιαίτερα το γεγονός ότι κάθε μέρα έχει να αφηγηθεί κάτι διαφορετικό στους γονείς της, γεγονός που προκαλεί πιθανόν το ενδιαφέρον της. Αυτό φυσικά δεν εξαρτάται μόνο από το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και από την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της. Η αλληλεπίδρασή τους, σε καθημερινή βάση, σίγουρα δημιουργεί νέα δεδομένα και προϋποθέσεις που δεν προκαλούν ανία.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το βαθμό που νιώθουν ικανοποίηση από την καθημερινή σχολική ζωή τους, στον συγκεντρωτικό πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ποσοστά κατηγοριών των πηγών ικανοποίησης των μαθητών στην καθημερινή σχολική ζωή τους, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις πηγές ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η μάθηση ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Οι φίλοι ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	25% (3)	41,7% (5)	66,7% (8)
Οι εκπαιδευτικοί ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Το παιχνίδι ως μέσο ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σχολικό Πρόγραμμα) και κατά πόσο ικανοποιεί τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή	41,7% (5)	8,3% (1)	50% (6)
Οι κοινωνικές συγκρούσεις και κατά πόσο ικανοποιούν τους μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή.	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Οι σχολικές επιδόσεις ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Η καθημερινή «διαφορετικότητα» ως πηγή ικανοποίησης της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητών	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις πηγές από τις οποίες αντλούν ικανοποίηση στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Αρχικά, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν τη μάθηση, ως βασική πηγή ικανοποίησης. Επίσης, 8 παιδιά

(66,7%), 3 αγόρια και 5 κορίτσια, όπως ήταν αναμενόμενο, επεσήμαναν την ύπαρξη των φίλων, ως βασική πηγή ικανοποίησης στην καθημερινή σχολική ζωή. Ακόμα, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, είναι ένας ακόμα λόγος να είναι ευχαριστημένοι και χαρούμενοι όταν βρίσκονται στο σχολείο. Φυσικά, από αυτό το υποκεφάλαιο, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει το παιχνίδι, που σίγουρα αποτελεί μια βασική πηγή ικανοποίησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι το παιχνίδι, που εκδηλώνεται στα πλαίσια του σχολείου, τα ευχαριστεί ιδιαίτερα.

Μερικά παιδιά, αναφέρθηκαν και στα σχολικά μαθήματα που φυσικά έχουν πολύ κεντρικό ρόλο στο σχολείο. Ειδικότερα, 6 παιδιά (50%), 5 αγόρια και 1 κορίτσι, έκαναν λόγο για τα μαθήματα που διδάσκονται. Συνολικά, τα 5 από αυτά, υπονόησαν ότι είναι ευχαριστημένα, ενώ 1 παιδί ο ΑΑ, ανέφερε ότι πολλά μαθήματα δεν του αρέσουν και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, μερικές φορές να μην αισθάνεται ωραία στο σχολείο. Επίσης, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στις συγκρούσεις, άλλα αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν και άλλα αναφέροντας ότι δεν τσακώνονται ποτέ. Τα παιδιά που αναγνώρισαν ότι υπάρχουν εντάσεις, επεσήμαναν ότι αυτό φυσικά δεν είναι κάτι ευχάριστο και συνεπώς δεν συνιστά μια από τις πηγές ικανοποίησης. Συνεχίζοντας, 1 κορίτσι, η ΙΚ, ανέφερε τις σχετικά υψηλές σχολικές της επιδόσεις, ως πηγή προσωπικής ικανοποίησης στα πλαίσια του σχολείου. Επίσης η ΓΚ, μέσα από την απάντησή της, επεσήμανε ότι οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» (π.χ. εκδρομές, εξορμήσεις) αποτελούν για την ίδια μια πολύ σημαντική πηγή ικανοποίησης στην καθημερινή σχολική ζωή της. Τέλος, η ΜΚ, δήλωσε ότι η απουσία της ρουτίνας και η ποικιλία δραστηριοτήτων στο σχολείο, συνιστά για την ίδια μια πηγή ικανοποίησης.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις παραπάνω κατηγορίες, τα παιδιά στην καθημερινή σχολική ζωή τους φαίνεται να ικανοποιούνται από τους φίλους και τους συμμαθητές τους, από το παιχνίδι τους, από τους εκπαιδευτικούς, από το εκάστοτε σχολικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται και τα μαθήματα που αυτό συνεπάγεται, από την μάθηση που προκύπτει στο σχολείο, από τις σχολικές τους επιδόσεις και φυσικά από το καθημερινό ενδιαφέρον που πηγάζει από την αλληλεπίδραση με διάφορα πρόσωπα και καταστάσεις. Αντίθετα, τα παιδιά από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να δυσαρεστούνται από τις κοινωνικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσά τους. Ειδικότερα, κάτι τέτοιο εντοπίσαμε στις απαντήσεις των ΑΑ και ΓΑ, που περιέγραψαν λεπτομερώς κάποιες έντονες καταστάσεις μέσα στην τάξη.

6.4. Οι απόψεις των μαθητών για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν προκειμένου να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους (ερώτηση ν. 17)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν θα ήθελαν ή θα άλλαζαν κάτι στο σχολείο τους για να είναι πιο ευχαριστημένοι και πιο χαρούμενοι μέσα σε αυτό. Ειδικότερα, η ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά ήταν η εξής (1) τί θα επιθυμούσες ή θα ήθελες να αλλάξεις ή να κάνεις στο σχολείο σου για να είσαι περισσότερο ευχαριστημένος/ευχαριστημένη ή/και χαρούμενος/χαρούμενη; (ερώτηση 17 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, όπως φαίνεται και από το περιεχόμενό του, συνδέεται άμεσα και με το παραπάνω, στο οποίο εξετάσαμε κατά πόσο τα παιδιά είναι ευχαριστημένα και ικανοποιημένα από το σχολείο τους. Υποθέτουμε λοιπόν ότι και τα παιδιά αντίστοιχα, συσχέτισαν τις ερωτήσεις αυτές, απαντώντας ανάλογα. Φυσικά,

θεωρούμε ότι είναι προφανές, το πόσο σημαντικές είναι οι απόψεις των ίδιων των παιδιών, σχετικά με το θέμα αυτό, εφόσον οι μαθητές είναι αυτοί που βιώνουν την καθημερινότητα στο σχολείο και γνωρίζουν καλύτερα τις αλλαγές που θα βελτίωναν το αποτέλεσμα. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στις παραπάνω ερωτήσεις.

6.4.1. Η «απουσία αλλαγών» στα πλαίσια της σχολικής ζωής: Μερικά από τα παιδιά φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένα από τη δομή και το περιεχόμενο της καθημερινής σχολικής τους ζωής. Επομένως, αυτά τα παιδιά, δεν θα άλλαζαν τίποτα από την σχολική πραγματικότητα, διότι απλά είναι ικανοποιημένα, ως έχει. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι δεν θα επιθυμούσαν να αλλάξουν τίποτα στο σχολείο τους, για να είναι πιο χαρούμενοι και πιο ευτυχισμένοι. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά, που συνιστά το 66,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: όχι ... δεν θα ήθελα [...]
ΔΑ: όχι [...]
ΕΚ: όχι! [...]
ΒΑ: όχι [...]
ΜΚ: μμμμμ ... στο σχολείο ... δεν νομίζω [...]
ΓΚ: δεν νομίζω [...]
ΑΚ: όχι [...]
ΣΑ: όχι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%), 3 αγόρια και 5 κορίτσια, δεν θα προχωρούσαν σε καμία αλλαγή σχετικά με το σχολείο τους. Φυσικά, δεν θα μπορούσε να μην παρατηρήσει κανείς, ότι ο αριθμός αυτών των παιδιών, είναι αρκετά μεγάλος συγκριτικά με το σύνολο των μαθητών. Αλλά ας προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε τις απαντήσεις τους, συνδυάζοντάς τες με τις παραπάνω κατηγορίες. Αρχικά, δύο από τα κορίτσια ήταν ιδιαίτερα ντροπαλά κατά την διάρκεια της συνέντευξης και μάλιστα το ένα από αυτά (το καινούριο παιδί της τάξης) πολλές φορές αντιληφθήκαμε ότι δεν καταλάβαινε τις ερωτήσεις και κατ' επέκταση δεν ήταν και σε θέση να απαντήσει. Ειδικότερα η ΔΚ και η ΕΚ έδιναν πολύ γενικές απαντήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, χωρίς να είναι σε θέση να τις συγκεκριμενοποιήσουν. Στην συγκεκριμένη ερώτηση, αν και επιμείναμε ιδιαίτερα ώστε να την κάνουμε όσο το δυνατόν πιο κατανοητή στα παιδιά, η απάντηση ήταν η ίδια. Παρ' όλα αυτά, δεν γνωρίζουμε αν τελικά, πραγματικά δεν θα ήθελαν να αλλάξουν κάτι στο σχολείο τους ή αν απλά δεν εντόπισαν τί θα ήθελαν να αλλάξουν. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις τους αυτές, «συμφωνούν» και με τις προηγούμενες, εφόσον όπως αναφέραμε και παραπάνω, φάνηκε να είναι ευχαριστημένες από το σχολείο τους γενικά.

Αντίθετα, ο ΔΑ και η ΜΚ, θεωρούμε ότι συνειδητά έδωσαν αυτές τις απαντήσεις, γεγονός που συμπεραίνουμε από τις συνεντεύξεις τους, στην ολότητά τους. Αντίστοιχα και η ΓΚ και ο ΒΑ, θεωρούμε ότι οι απαντήσεις που έδωσαν, σχετικά με τις αλλαγές που θα ήθελαν να κάνουν, είναι αντιπροσωπευτικές του τί πραγματικά πιστεύουν. Εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι η ΑΚ δεν θα ήθελε να προχωρήσει σε καμία αλλαγή όπως είπε, διότι σε προηγούμενη ερώτηση είχε επισημάνει ότι την ενοχλούν ιδιαίτερα οι συγκρούσεις και οι τσακωμοί που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη. Τέλος, σε ότι αφορά και τον ΣΑ, έχουμε κάποιες αμφιβολίες για την απάντησή του, διότι και αυτό το παιδί δυσκολεύτηκε να

αντιληφθεί αρκετές ερωτήσεις και αν και επιμείναμε στην συγκεκριμένη ερώτηση ώστε να γίνει κατανοητή, το παιδί υποστήριξε ότι δεν θα έκανε καμία αλλαγή και ότι είναι ευχαριστημένος από το σχολείο του γενικά.

6.4.2. Η μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής: Όπως αναφέραμε πιο αναλυτικά και σε προηγούμενη κατηγορία, οι κοινωνικές συγκρούσεις, μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τάξης, χρωματίζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα και τους επιβαρύνουν με συναισθήματα ανασφάλειας, δυσφορίας, εκνευρισμού κ.α. Επομένως μια τέτοιου είδους αλλαγή, κατά τη γνώμη μας, είναι απαραίτητη και ιδιαίτερα εύστοχη σε ότι αφορά τη σχολική ζωή. Παρ' όλα αυτά, δεν πρόκειται για κάτι εύκολο, εφόσον μιλάμε για σχέσεις μεταξύ μαθητών. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που θα ήθελαν κάποια αλλαγή και συγκεκριμένα τη μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων που εκδηλώνονται στα πλαίσια της τάξης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: πιστεύω ότι αυτό θα το θέλουν και πολλά παιδιά ... να σταματήσει και ο λίγος εκφοβισμός που υπάρχει εδώ πέρα, απ' ότι νομίζω ... και να είμαστε όλοι ίσοι, δηλαδή να μην μαλώνουμε, γιατί στην ουσία είμαστε φίλοι και αυτό δεν μπορεί να χαλάσει, απ' ότι πιστεύω εγώ ... ναι, ναι, ναι ... νιώθω ότι υπάρχουν εντάσεις .. ναι ..πολύ! Ειδικά η άλλη τάξη, η έκτη τάξη ... εεε ναι ... η έκτη τάξη και λίγο εδώ ο μπροστινός μου ... δεν παίζουμε πολύ ... και να μην παίζεις, φαίνεται ... δηλαδή το βλέπεις ... το κάνουν ... δηλαδή ... δεν ξέρω αλλά φαίνονται κάπως ... σαν νταήδες ... ναι ... δηλαδή εντάξει δεν κάνουν bullying και τέτοια [...]

ΑΑ: μόνο για τους συμμαθητές μου ... εεε όχι να αλλάξω τάξη ... γιατί τις τάξεις τις ανεβαίνουμε με υπομονή και με ... διάβασμα ... απλά ... όχι να αλλάξω τάξη ... ούτε σχολείο .. αλλά έχω φτάσει και σε σημείο να πω στη μητέρα μου ότι "δεν αντέχω άλλο τους συμμαθητές μου και θέλω να φύγω από αυτό το σχολείο" ... αλλά μου λέει άμα φύγεις από αυτό δεν υπάρχει καλύτερο γιατί κάτι γίνεται με bullying ... με ναρκωτικά και τέτοια ... μόνο έναν καλό φίλο έχω στην τάξη, τον ΒΑ! Με τα άλλα παιδιά παίζουμε αλλά δεν ... δεν τα πάμε και τόσο καλά! Μόνο με τον ΒΑ που έχω κοιμηθεί και σπίτι του .. έχει κοιμηθεί αυτός στο δικό μου ... του έχω γνωρίσει τον φίλο μου ... δύο καλύτερους φίλους έχω ... τον ΒΑ και τον ΛΑ αυτόν που σας λέω στο Γυμνάσιο ... αυτό, μόνο αυτούς τους δύο έχω!

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά 2 αγόρια, βιώνουν έντονες κοινωνικές συγκρούσεις. Φυσικά αυτό δεν μας προκαλεί εντύπωση, διότι αυτοί οι δύο μαθητές αναφέρθηκαν και παραπάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ειδικότερα, ο ΓΑ αναφέρει ότι επιθυμεί να σταματήσει ο λίγος εκφοβισμός που εκδηλώνεται στο σχολείο του, γεγονός που παρακάτω αναιρεί, αναφέροντας ότι «εντάξει .. δεν κάνουν και bullying». Σε γενικές γραμμές, αυτός ο μαθητής, έκανε λόγο για ισότητα και φιλία, υποστηρίζοντας ότι δεν χρειάζεται να τσακώνονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα προσωποποίησε για ακόμη μια φορά τον ΑΑ και τα παιδιά της έκτης τάξης, χαρακτηρίζοντάς τους «νταήδες» και ότι υπάρχουν έντονες εντάσεις μεταξύ τους. Η απάντηση αυτού του μαθητή ήταν αναμενόμενη, διότι και σε προηγούμενες ερωτήσεις ανέφερε ότι ήταν δυσαρεστημένος λόγω αυτών των συγκρούσεων, τονίζοντας κυρίως την άσχημη συμπεριφορά του ΑΑ.

Ο ΑΑ, με τη σειρά του, ανέφερε ότι το μόνο που θα ήθελε να αλλάξει είναι οι συμμαθητές του! Στην ερώτησή μας, αν θα ήθελε να αλλάξει τάξη απάντησε «λογικά» λέγοντας ότι «τις τάξεις τις ανεβαίνουμε με υπομονή και διάβασμα ...». Ακόμα ανέφερε ότι ο μόνος φίλος που έχει στο σχολείο του είναι ο ΒΑ και ότι με

τους υπόλοιπους συμμαθητές του δεν τα πάει και τόσο καλά. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι σε ότι αφορά τον ΑΑ, η σχέση είναι αμφίδρομη ` δεν θέλει να έχει ιδιαίτερες σχέσεις με τους συμμαθητές του και οι συμμαθητές του αναγνωρίζουν την όχι και τόσο καλή συμπεριφορά που μπορεί να έχει σε μερικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενα αυτών των δύο μαθητών, οι συγκρούσεις φαίνεται να είναι έντονες και η απόστασή μεταξύ τους (του ΑΑ και των συμμαθητών του) μεγάλη. Φυσικά πρέπει να επισημάνουμε ότι ενώ ο ΓΑ επιθυμεί την μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων μέσα από την απάντησή του, ο ΑΑ αναφέρει απλά ότι δεν τα πάει καλά με τους συμμαθητές του, χωρίς να μας δίνει να καταλάβουμε ότι θέλει να λύσει αυτό το ζήτημα και να προχωρήσει σε κάποια αλλαγή. Ουσιαστικά, κάνει απλή αναφορά στις όχι και τόσο καλές σχέσεις που έχει, χωρίς να δείχνει διάθεση επίλυσης του προβλήματος.

6.4.3. Η αλλαγή του σχολικού προγράμματος και των μαθημάτων που συνεπάγεται, ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής: Το σχολικό πρόγραμμα, είναι ένας παράγοντας, που όπως αναφέραμε και παραπάνω είναι πολύ σημαντικός για την ζωή των μαθητών. Ένα ευχάριστο και ευφάνταστο σχολικό πρόγραμμα συνεπάγεται ικανοποιημένους μαθητές. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που θα ήθελαν να προχωρήσουν σε μια αλλαγή σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα τα οποία παρακολουθούν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου.

IK: στο σχολείο ... ναι! Να είχαμε και στην πέμπτη και στην πρώτη γυμνασίου και σε όλες τις τάξεις θεατρική παιδεία, γιατί σταματάει από την τετάρτη και ήταν το αγαπημένο μου μάθημα ... και μου το κόψανε μαχαίρι ... τσακ .. ήταν το αγαπημένο μου μάθημα, γιατί κάναμε θέατρο, κάναμε πολλά πράγματα ... ζωγραφίζαμε κάποιες φορές, ντυνόμασταν ... θυμάμαι μια φορά, ήταν το αγαπημένο μου μάθημα αυτό και το θυμάμαι με διαφορά ... είχε βάλει ένα τεράστιο σπιτάκι εκεί μέσα και είχε πολλά ρούχα μέσα και είχαμε χωριστεί σε δύο ομάδες και εμείς μπαίναμε και μέσα βάζαμε διάφορα ρούχα ... βάζαμε παντελόνια, μπλούζες και εγώ θυμάμαι είχα βγει σαν τον κλόουν ... είχα βάλει μια περούκα θυμάμαι ... είχα βάλει ένα τεράστιο παντελόνι και το πατούσα και είχα βάλει και ένα πουκάμισο έτσι μισό ... γιατί η κυρία μας έβαζε χρόνο ... μας έλεγε έχετε τόσο χρόνο και έπρεπε να βιαστούμε ... και είχε πάρα πολύ πλάκα, είχαμε βγει μισοί μισοί ... θυμάμαι λοιπόν την ΓΚ που είχε βγει με το ένα παπούτσι ... και γελούσα εγώ ... και «ξέχασες το άλλο» της έλεγα ... αυτό θυμάμαι ... αυτό το μάθημα, το κάναμε την τρίτη και στην δευτέρα δημοτικού και στην πρώτη ... εεεε ήταν το αγαπημένο μου μάθημα να κάνω την θεατρική παιδεία και ήταν άλλο ένα ... μου άρεσε πάρα πολύ ... όταν κάναμε πρόβες για θεατρικά ... αυτό μου αρέσει ακόμη και τώρα και τώρα κάνουμε περισσότερο πρόβες ... και χαίρομαι πάρα πολύ για αυτό ... όταν παίζω είναι ωραία ... για παράδειγμα εμένα μου αρέσει να παίζω θέατρο, να ζωγραφίζουμε ... μου αρέσουν πάρα πολλά πράγματα ... το ίδιο και της ΜΚ ... και της ΕΚ ... της αρέσουν πάρα πολλά πράγματα ... της αρέσουν τα ίδια ... για αυτό έχουμε γίνει και κολλητές και τόσο πολύ ... για αυτό! [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΙΚ ήταν η μοναδική μαθήτρια που ανέφερε ότι θα προχωρούσε σε μια αλλαγή, που θα αφορούσε στο σχολικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα ένα μάθημα που ενώ διδασκόταν σε μικρότερες τάξεις, τώρα πια λόγω φορτωμένου προγράμματος δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα και το οποίο της ήταν ιδιαίτερα αγαπητό και ευχάριστο. Ειδικότερα, αναφέρθηκε στην Θεατρική Παιδεία και μάλιστα μας ανέφερε και μια ευχάριστη εμπειρία που είχε στο παρελθόν, στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος. Δικαιολόγησε μάλιστα την επιλογή της αυτή, υποστηρίζοντας ότι της αρέσουν πολύ

οι τέχνες, να παίζει θέατρο και να ζωγραφίζει και τα ίδια πράγματα αρέσουν και στις φίλες της, την ΜΚ και την ΕΚ και για αυτόν τον λόγο άλλωστε είναι και «κολλητές».

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν οι μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους, στον συγκεντρωτικό πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ποσοστά κατηγοριών των αλλαγών που θα πραγματοποιούσαν οι μαθητές ώστε να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η «απουσία αλλαγών» στα πλαίσια της σχολικής ζωής	25% (3)	41,7% (5)	66,7% (8)
Η μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Η αλλαγή του σχολικού προγράμματος και των μαθημάτων που συνεπάγεται ως μέσο βελτίωσης της σχολικής ζωής	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις αλλαγές που θα έκαναν για να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους. Αρχικά, αρκετοί μαθητές, συγκεκριμένα 8 παιδιά (66,7%), 3 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι δεν θα προχωρούσαν σε καμία αλλαγή, διότι είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο τους, ως έχει. Υποθέτουμε ότι τα παιδιά αυτά, είτε δεν έχουν σκεφτεί ποτέ ότι θα ήθελαν να κάνουν μια αλλαγή στο σχολείο τους, είτε δεν αντιλήφθηκαν την ερώτησή μας στην ολότητά της, είτε συνειδητά είναι ευχαριστημένα και ικανοποιημένα από το σχολικό περιβάλλον. Υπήρξαν όμως και 3 παιδιά, 1 κορίτσι και 2 αγόρια που ανέφεραν ότι θα ήθελαν να προχωρήσουν σε κάποιες αλλαγές. Ειδικότερα, το 1 κορίτσι (8,3%), η ΙΚ, ανέφερε ότι θα ήθελε να παρακολουθήσει ξανά το μάθημα της Θεατρικής Παιδείας, που δεν διδάσκεται πια, λόγω φορτωμένου προγράμματος. Αυτή η επιθυμία της, υποθέτουμε ότι μπορεί να «κρύβει» την επιθυμία πολλών παιδιών στο Δημοτικό, για ενσώματη και βιωματική μάθηση και όχι μόνο στείρα και ορθολογιστική γνώση, που κυριαρχεί στα σχολικά προγράμματα.

Τα 2 αγόρια (16,7%), αναφέρθηκαν στις κοινωνικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο σχολείο. Μάλιστα τα δύο αυτά παιδιά, όπως αναλύσαμε και σε προηγούμενη κατηγορία, έχουν τονίσει ξανά αυτό το σημαντικό ζήτημα. Ο ΓΑ έκανε λόγο για ισότητα και φιλία, λέγοντας ότι θα επιχειρούσε να αλλάξει και να σταματήσει τους τσακωμούς και τις εντάσεις που δημιουργούνται με τους συμμαθητές του. Και ο ΑΑ αναφέρθηκε στο ίδιο θέμα, από διαφορετική οπτική γωνία. Παραδέχτηκε ότι δεν έχει πολύ καλή σχέση με τους συμμαθητές του, παρά μόνο με τον ΒΑ, χωρίς όμως να αναφέρει ότι θα ήθελε να κάνει κάποια αλλαγή για να βελτιωθεί η κατάσταση. Βασίζόμενοι στην απάντησή του, υποθέτουμε ότι αντιλαμβάνεται το πρόβλημα που υπάρχει αλλά ταυτόχρονα, δεν νιώθει την ανάγκη να το λύσει, όπως ο ΓΑ. Θεωρούμε από την στάση του, ότι είναι πεπεισμένος ότι δεν ταιριάζει με τους συμμαθητές του, αλλά αυτό για τον ίδιο δεν συνιστά πρόβλημα που χρήζει επίλυση, εφόσον έχει τουλάχιστον ένα φίλο.

6.5 Οι απόψεις των μαθητών γενικά για το σχολείο τους (ερώτηση ν. 3)

Στο κεφάλαιο αυτό, ασχολούμαστε συγκεκριμένα με τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο τους. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, προσπαθούμε να εντοπίσουμε τί ικανοποιεί και τί όχι τους μαθητές, τί θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο τους, πώς βιώνουν τον χρόνο τους εκεί και τελικά ποιά είναι η ευρύτερη άποψη που έχουν. Σε αυτή την ενότητα λοιπόν, θα ασχολούμαστε με την άποψη που έχουν τα παιδιά για το σχολείο τους. Συγκεκριμένα, η ερώτηση που θέσαμε στα παιδιά ήταν η εξής (1) τί γνώμη έχεις γενικά για το σχολείο σου; (ερώτηση 3 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Όπως έχουμε ήδη τονίσει αρκετές φορές παραπάνω, η άποψη που έχουν τα ίδια τα παιδιά για το σχολείο τους, είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, εφόσον το σχολικό περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του παιδιού. Το σχολείο, είναι ο «μικρόκοσμος» του παιδιού, μέσα στον οποίο κοινωνικοποιείται, αλληλεπιδρά, αναπτύσσεται και διαμορφώνει χαρακτήρα, λειτουργίες και διαδικασίες που είναι πιθανό να «ακολουθούν» το άτομο ακόμα και στην ενήλικη ζωή του. Για αυτόν και μόνο τον λόγο, το σχολείο και το πώς το παιδί νιώθει μέσα σε αυτό, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

6.5.1. Η μάθηση ως βασική λειτουργία του σχολείου: Μια από τις πρώτες και σημαντικότερες διαδικασίες που επιτελείται στο σχολείο, είναι η μάθηση. Φυσικά, ανάλογα με τον τρόπο που «προωθείται», γεννά και διαφορετικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σύστημα μάθησης, δημιουργεί συναισθήματα φόβου με τιμωρητική διάθεση. Αντίθετα ένα σύγχρονο παιδοκεντρικό σύστημα μάθησης, που δίνει έμφαση στη βιωματική γνώση, προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και εξάπτει τη φαντασία τους, δημιουργώντας θετικά συναισθήματα για το σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονται και χαρακτηρίζουν το σχολείο ως τόπο μάθησης. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (3 αγόρι που συνιστά το 25% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

IK: ναι .. γενικά ... είναι καλό σχολείο ... μαθαίνουμε πάρα πολλά μαθήματα ... που είναι καλό ... αυτά [...]

ΓΑ: ότι είναι ένας χώρος, που τα παιδιά μαθαίνουν την γλώσσα τους και άλλες γλώσσες ... μαθαίνουν να μιλάνε και όλα αυτά [...]

ΔΑ: εεε ότι είναι ένας χώρος, που μαθαίνουμε ... εεε μαθήματα, εεεε μαθαίνουμε καινούρια πράγματα και [...]

ΑΑ: μου αρέσει ... γιατί έρχομαι εδώ και μαθαίνω γράμματα ... και πρέπει να μάθουμε γιατί μετά ... στις δουλειές ... εδώ δεν βρίσκουν εύκολα δουλειά αυτοί που ξέρουν γράμματα .. αυτοί ... άμα δεν ξέρει και κάποιος γράμματα πάρα πολύ πιο δύσκολο να πιάσει δουλειά [...]

ΜΚ: ... εμένα μου αρέσει βασικά γιατί μαθαίνουμε στο σχολείο και μαθαίνω γενικά καινούρια πράγματα, καινούριες λέξεις και ... γενικά είναι να πηγαίνεις [...]

ΓΚ: ... ότι είναι πολύ καλό ... ότι σου τα εξηγούν οι δάσκαλοι πάρα πολύ καλά [...]

ΑΚ: ... κάνουμε πολύ ωραίες δραστηριότητες [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά (58,3%), 3 αγόρια και 4 κορίτσια, όπως είναι λογικό, έχουν συνδέσει τη διαδικασία της μάθησης με το σχολείο. «Ευτυχές», όμως είναι το γεγονός ότι έχουν μια πολύ θετική εικόνα για τη

μάθηση, εφόσον αναφέρουν ότι μαθαίνουν καινούρια πράγματα και ότι κάνουν ωραίες δραστηριότητες. Ειδικότερα, η ΙΚ, ο ΔΑ, η ΜΚ και η ΑΚ από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης. Για αυτά τα παιδιά, το σχολείο είναι ένας τόπος μάθησης καινούριων πραγμάτων. Αντίστοιχα και η ΓΚ είναι θετική ως προς την διαδικασία αυτή, τονίζοντας τον σημαντικό και στη συγκεκριμένη περίπτωση επεξηγηματικό ρόλο των εκπαιδευτικών, εφόσον αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάλογη απάντηση έδωσε και ο ΓΑ, που υποστήριξε ότι «τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν τη γλώσσα τους και άλλες γλώσσες ...» δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο λόγο, χωρίς όμως να τοποθετείται θετικά ή αρνητικά σε ότι αφορά την διαδικασία αυτή. Τέλος, και ο ΑΑ, τόνισε την σημαντικότητα της μάθησης, όχι όμως ως μια ευχάριστη διαδικασία, αλλά ως μια αναγκαία λειτουργία για την μεταγενέστερη εύρεση εργασίας και την επιβίωση στην ενήλικη ζωή. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε προηγούμενες απαντήσεις, ο ΑΑ, είναι ιδιαίτερα «λογικός» στη σκέψη του, χωρίς να δίνει συναισθηματικές διαστάσεις στις απαντήσεις του.

6.5.2. Ο χώρος ως σημαντική παράμετρος του σχολικού περιβάλλοντος: Ακόμα και ο χώρος του σχολείου, είναι ένα στοιχείο που προδιαθέτει αρνητικά ή θετικά τους μαθητές. Ειδικότερα, ο «χώρος», μπορεί να αναφέρεται στις υποδομές του κτιρίου, στη διαμόρφωση του χώρου και συγκεκριμένα της σχολικής τάξης, στα αντικείμενα που είναι τοποθετημένα εκεί (π.χ. πίνακας, θρανία κ.α.) καθώς και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαταγμένα και φυσικά στην οργάνωση του προαύλιου χώρου, όπου τα παιδιά απολαμβάνουν να βρίσκονται και να παίζουν. Μια οργανωμένη παιδική χαρά στο εξωτερικό μέρος του σχολείου και μια ορθά δομημένη αίθουσα, δημιουργεί στους μαθητές συναισθήματα ασφάλειας και οικειότητας. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στον χώρο του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΙΚ: αααα ωραίο είναι, όμορφα το έχουμε διακοσμήσει ... το έχουμε κάνει ... κάνουμε θεατρικά ... ωραίο είναι ... όμορφο εξωτερικά ... και εσωτερικά [...]

ΒΑ: έχει μια αυλή, έχει [...]

ΑΚ: εεε το σχολείο είναι πάρα πολύ ωραίο, γιατί είναι ... ιδιωτικό .. και έχει πισίνα και διάφορα πράγματα που δεν έχουν στα άλλα σχολεία [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο σχολείο και στους σχολικούς χώρους. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ τόνισε ότι το σχολείο της είναι όμορφο και ότι το έχουν διακοσμήσει τα παιδιά πολύ ωραία, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Ανάλογα και η ΑΚ τόνισε τον ρόλο που παίζει για την ίδια ο χώρος, δίνοντάς μας περισσότερες λεπτομέρειες, όπως ότι έχει πισίνα και διάφορα άλλα πράγματα που δεν έχουν άλλα σχολεία. Τέλος, ο ΒΑ ξεκίνησε να κάνει μια περιγραφή για το σχολείο του εξωτερικά, αναφέροντας ότι έχει μια αυλή. Ομολογουμένως, αν και δεν αναφέρθηκαν πολλά παιδιά στον σχολικό χώρο, θεωρούμε ότι διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.

6.5.3. Το σχολείο ως τόπος ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων για τα παιδιά: Εκτός από τόπος μάθησης, όπως αναφέραμε σε προηγούμενη κατηγορία, το σχολείο για τα παιδιά είναι και τόπος ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων. Τα παιδιά στο σχολείο νιώθουν ευχάριστα, παίζοντας με τους φίλους τους και κάνοντας ενδιαφέροντα πράγματα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις

των παιδιών που ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα χώρο που περνούν ευχάριστα και συναντούν τους φίλους τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΓΑ: ... βρίσκουν φίλους, διασκεδάζουν ... και ότι είναι ο καλύτερος χώρος για να βρεις μια συντροφιά [...]

ΝΑ: ωραίο ... ευχάριστο για να περνάς τον χρόνο σου ... εεεεεεε ... δεν ξέρω πώς να το χαρακτηρίσω ... πάντως είναι ευχάριστο.

ΔΑ: ναι .. είναι ευχάριστα [...]

ΕΚ: εεε παίζω με τους φίλους μου παιχνίδια [...]

ΒΑ: ααα ευχαριστημένος είμαι ... ναι! ... ειδικά τα διαλείμματα [...]

ΓΚ: ... περνάς καλά και δεν θα βαρεθείς ... αυτά [...]

ΑΚ: εεεε ωραίο ... εεεε πάμε σε πολύ ωραίες εκδρομές [...]

ΣΑ: κάποιες φορές είναι και κουραστικά αλλά τις περισσότερες ευχάριστα και ωραία ... κουραστικά είναι γιατί πολλές φορές όταν παίζουμε έξω, γιατί έχω και μια ασθένεια και δεν μπορώ να παίζω και πολύ [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 5 αγόρια και 3 κορίτσια, φαίνεται να έχουν θετική εικόνα για το σχολείο τους, αναφέροντας ότι περνούν ευχάριστα εκεί και ότι βρίσκουν φίλους και συντροφιά. Ειδικότερα, όλα τα παιδιά παραπάνω, επεσήμαναν ότι είναι ευχάριστα και ότι δεν βαριούνται στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα φαίνεται να απολαμβάνουν το διάλειμμα, σύμφωνα με τον ΒΑ. Αυτό σχετίζεται και με ένα από τα παραπάνω συμπεράσματα, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά έχουν συνδυάσει το διάλειμμα με το παιχνίδι, ξεχωρίζοντας τις ώρες του μαθήματος. Σε αυτή την κατηγορία όμως εκτός από τον ΒΑ, τα υπόλοιπα παιδιά δεν φαίνεται να διαχωρίζουν τις ώρες του διαλείμματος από αυτές του μαθήματος. Επίσης, μια ιδιαίτερη απάντηση φαίνεται να έδωσε η ΑΚ, αναφέροντας ότι περνάει πολύ ωραία στο σχολείο και στις εκδρομές που πηγαίνουν. Ανάλογη απάντηση είχε δώσει και η ΓΚ σε προηγούμενη ερώτηση. Τέλος, εντύπωση μας προκάλεσε και η απάντηση του ΣΑ, που ανέφερε ότι είναι ευχάριστα και ωραία αλλά μερικές φορές είναι και κουραστικά, όχι λόγω των μαθημάτων, αλλά λόγω μίας ασθένειας που μας είπε ότι τον ταλαιπωρεί. Για λόγους διακριτικότητας, δεν θεωρήσαμε σκόπιμο να φέρουμε ίσως το παιδί σε δύσκολη θέση, ζητώντας περισσότερες πληροφορίες για το θέμα αυτό. Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της συγκεκριμένης κατηγορίας, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, εφόσον τα περισσότερα παιδιά υποστήριξαν ότι στο σχολείο τους, περνούν ευχάριστα και αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους.

6.5.4. Η εκπαίδευση ως βασικό δικαίωμα των παιδιών: Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, έχουν δικαίωμα στην φροντίδα των βασικών τους αναγκών όπως είναι η σίτιση, η στέγαση, η ένδυση και φυσικά η υγεία. Αντίστοιχα, βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών, είναι και η εκπαίδευση ώστε να διασφαλιστεί η πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και των ικανοτήτων τους. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που μεταξύ άλλων, ανέφεραν ότι το σχολείο και η εκπαίδευση, είναι βασικά δικαιώματα όλων των παιδιών.

ΜΚ: ααα για το σχολείο ... ότι εγώ πιστεύω ότι κάθε παιδί πρέπει να πηγαίνει σχολείο, γιατί έχει και αυτό το δικαίωμα να μάθει, αλλά έτσι και αλλιώς, όσα παιδιά

δεν θέλουν να πάνε σχολείο, δεν είναι κάτι ... που ... γιατί να μη μας αρέσει και όλα αυτά [...]

Η ΜΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που μεταξύ άλλων ανέφερε ότι το σχολείο είναι βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών. Μέσα από αυτή την απάντηση, συμπεραίνουμε ότι ανεξάρτητα από τα άλλα στοιχεία της απάντησής της, αναγνωρίζει την σημαντικότητα της εκπαίδευσης και της μάθησης για το άτομο και την προσωπικότητα. Το να αναγνωρίζει ένα παιδί αυτής της ηλικίας την εκπαίδευση ως βασικό δικαίωμα, είναι πολύ σημαντικό, γιατί κατ' επέκταση αναγνωρίζει και αποδέχεται τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα του σχολείου για την παροντική και μελλοντική ζωή.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των παιδιών γενικά για το σχολείο τους, στον συγκεντρωτικό πίνακα 4.

Πίνακας 4. Ποσοστά κατηγοριών των απόψεων των παιδιών, γενικά για το σχολείο τους, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις απόψεις των παιδιών γενικά για το σχολείο τους	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η μάθηση ως βασική λειτουργία του σχολείου	25% (3)	33,3% (4)	58,3% (7)
Ο χώρος ως σημαντική παράμετρος του σχολικού περιβάλλοντος	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Το σχολείο ως τόπος ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων για τα παιδιά	41,7% (5)	25% (3)	66,7% (8)
Η εκπαίδευση ως βασικό δικαίωμα των παιδιών	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους γενικά για το σχολείο. Αρχικά, 7 παιδιά (58,3%), 3 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν τον μαθησιακό ρόλο του σχολείου. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο χώρο του σχολείου, υπονοώντας πόσο σημαντικό ρόλο παίζει, αν και συνήθως δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν τον παράγοντα. Αντίθετα πολύ εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς τα «άχρωμα» και χωρίς έμπνευση σχολεία, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν προδιαθέτουν θετικά ένα παιδί. Συνεχίζοντας, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 5 αγόρια και 3 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο σχολείο ως τόπο ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων, προοπτική ιδιαίτερα ευχάριστη και συνάμα ενθαρρυντική. Τέλος, 1 κορίτσι και συγκεκριμένα η ΜΚ, αναφέρθηκε στο σχολείο, ως βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών, «τοποθετώντας» το θέμα σε πιο κοινωνικό και ανθρωπιστικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά, έδωσαν διαφόρων ειδών απαντήσεις, εστιάζοντας φυσικά περισσότερο στο μαθησιακό και «κοινωνικοποιητικό» ρόλο του σχολείου, με ότι αυτά συνεπάγονται.

6.6. Επίλογος - Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε τις απόψεις των μαθητών, μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων, για το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μέσα από 6 ερωτήσεις, επιχειρήσαμε να αντιληφθούμε το πώς μπορεί να νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο τους, πώς περνούν τον χρόνο τους εκεί, αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι, τί τους ικανοποιεί περισσότερο, τί θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο τους και γενικά τί γνώμη έχουν διαμορφώσει από την μέχρι τώρα πορεία τους. Φυσικά όμως, θα αναρωτιόταν κανείς τί σχέση μπορεί να έχουν όλα αυτά με

τον σχολικό εκφοβισμό, που είναι και το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τον Ματσόπουλο (2009), τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Επίσης υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έγινε σε μεγάλο πανελλαδικό συνολικό δείγμα (N=4164) από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι μαθητές κυρίως βίωναν αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις όπως «Πως νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;» το 68% των μαθητών απάντησε ότι νιώθει «Κούραση», το 58% ότι νιώθει «Πίεση», το 53% ότι νιώθει «Πλήξη», το 32% ότι νιώθει «απογοήτευση». Μετά ακολουθούν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, πιο θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, χαρά, αισιοδοξία και ασφάλεια κ.α. (Ματσόπουλος, 2009). Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν περαιτέρω ότι στα ελληνικά σχολεία απουσιάζει η χαρά της μάθησης, της συνεργατικότητας, της ανακάλυψης νέων οριζόντων. Τα θετικά συναισθήματα στα σχολεία είναι λίγα και περιορισμένα και αυτό γιατί ανάμεσα στα άλλα, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργούνται συστηματικά βαθύτερες ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ γονέων και δασκάλων και αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την όλη διαδικασία της μάθησης. (Rogers, 1969,1980 στο Ματσόπουλος, 2009).

Και ο Rigby (2008), με την σειρά του υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που φορούν στο σχολείο, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί σε ότι αφορά την ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, βασικό ρόλο παίζει το ήθος του σχολείου που ορίζεται ως το «βασικό και ξεχωριστό χαρακτήρα ή το πνεύμα μίας κοινωνικής ομάδας, κουλτούρας ή κοινότητας» και σύμφωνα με τον Rigby, αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, προσωπικό, γονείς) συμπεριφέρονται μεταξύ τους, δηλαδή με ή χωρίς σεβασμό. Ακόμα, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος συχνά παραμελείται στις έρευνες του σχολικού εκφοβισμού και προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, είναι αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «σχολικό κλίμα», το οποίο διαμορφώνεται τόσο από αυτό καθαυτό το σχολικό περιβάλλον, όσο και από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών στο περιβάλλον αυτό.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Cohen, McCabe, Michelli και Pickeral (2009), το σχολικό κλίμα, συνδέεται και προωθεί την ασφάλεια, τις υγιείς σχέσεις που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία και τις προσπάθειες βελτίωσης του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, το National School Climate Council (2007) αναφέρει ότι «το σχολικό κλίμα βασίζεται στις ανθρώπινες εμπειρίες της σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές καθώς και τις οργανωτικές δομές» (Center for Social and Emotional Education School Climate Vol. 1 No. 1, 2010). Φυσικά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν ακόμα ξεκάθαρα κριτήρια για το ποιές είναι οι απαραίτητες έννοιες και διαστάσεις ώστε να διερευνήσουμε διεξοδικά το ζήτημα του σχολικού κλίματος. Παρ' όλα αυτά, οι Zullig, Koorman, Patton και Ubbes (2010) κατάφεραν να εντοπίσουν και να καταγράψουν 5

βασικές συνιστώσες του σχολικού κλίματος: (1) ασφάλεια, πειθαρχία και «σειρά», (2) ακαδημαϊκά επιτεύγματα, (3) κοινωνικές σχέσεις, (4) σχολικές εγκαταστάσεις και (5) σχολική συνεκτικότητα (Petrie, 2014).

Στις παραπάνω βασικές συνιστώσες, προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις μέσα από τις ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά, στα πλαίσια διερεύνησης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, στην ερώτηση για τον τρόπο που περνούν τον χρόνο τους στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, τα παιδιά έδωσαν δύο «ειδών» απαντήσεις: το πώς περνούν στο μάθημα και το πώς περνούν στο διάλειμμα. Με πιο απλά λόγια, τα παιδιά προχώρησαν σε έναν «διαχωρισμό», ανάμεσα στις ώρες του μαθήματος και τις ώρες του διαλείμματος που τα περισσότερα παιδιά έχουν συνδυάσει με το παιχνίδι. Ειδικότερα, το 83,3% των παιδιών αντιμετωπίζει το σχολείο σαν μέσο παροχής γνώσεων και τόπο μάθησης και το 100% των παιδιών βλέπει το σχολείο ως τόπο παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης. Η απόκλιση ανάμεσα στις 2 κατηγορίες, αν και δεν είναι μεγάλη, είναι «ορατή». Παρ' όλα αυτά, οι απαντήσεις αυτές των παιδιών, δεν μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για αυτή την κατάσταση, αλλά μάλλον ότι υπάρχουν κανόνες οι οποίοι ακολουθούνται από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας δηλαδή ότι κατά την ώρα του μαθήματος γίνεται μάθημα και την ώρα του διαλείμματος τα παιδιά είναι ελεύθερα να κάνουν ότι επιθυμούν.

Η δεύτερη ενότητα με την οποία ασχοληθήκαμε εκτενώς, είναι το κατά πόσο τα παιδιά είναι ικανοποιημένα ή όχι από την καθημερινή σχολική ζωή τους. Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν 9 διαφορετικές κατηγορίες. Ειδικότερα, τα παιδιά φαίνεται να ικανοποιούνται από: (1) τις διαδικασίες μάθησης (25%), (2) τους φίλους τους (66,7%), (3) τους εκπαιδευτικούς (25%), (4) το παιχνίδι (41,7%), (5) το σχολικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται (50%), (6) τις σχολικές τους επιδόσεις (8,3%), (7) τις «εξωσχολικές δραστηριότητες» (8,3%) και τέλος (8) την καθημερινή «διαφορετικότητα» που οι μαθητές βιώνουν (8,3%). Η ύπαρξη των παραπάνω στοιχείων φαίνεται να ευχαριστεί και να ικανοποιεί αρκετά τους μαθητές. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε κάπου εδώ, ότι ο ΑΑ, ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε ότι δεν είναι ευχαριστημένος από το σχολικό πρόγραμμα, διότι υπάρχουν μερικά μαθήματα που δεν προτιμά και δεν προκαλούν το ενδιαφέρον του.

Από την άλλη πλευρά, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι δεν ικανοποιούνται καθόλου από τις κοινωνικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ τους, όπως είναι φυσικό. Ειδικότερα, ο ΓΑ μίλησε συγκεκριμένα για τον ΑΑ και για παιδιά μεγαλύτερων τάξεων, λέγοντας πως πολλές φορές η συμπεριφορά τους δεν είναι η αρμόζουσα. Ο ΑΑ με την σειρά του, παραδέχτηκε ότι δεν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, εκτός από τον ΒΑ και ότι αυτό οφείλεται στην δυσαρμονία των χαρακτήρων τους. Από την άλλη, υπήρξαν και δύο μαθητές, η ΓΚ και ο ΔΑ που ανέφεραν ότι μέσα στην τάξη δεν υπάρχουν προβλήματα και τσακωμοί. Παρ' όλα αυτά, η προσωπική μας άποψη, είναι ότι όντως υπάρχουν κάποιες διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, που επιβαρύνουν θα έλεγε κανείς το σχολικό κλίμα και χρήσουν άμεσης επίλυσης.

Κατ' επέκταση, είναι λογικό 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια, ο ΓΑ και ο ΑΑ, να επιθυμούν να βελτιώσουν την καθημερινή σχολική ζωή τους, μειώνοντας τις κοινωνικές συγκρούσεις, όπως τα ίδια μας ανέφεραν. Ακόμα, 1 μαθήτριά (8,3%), η ΙΚ ανέφερε ότι θα επιθυμούσε την αλλαγή του σχολικού προγράμματος και των μαθημάτων που συνεπάγεται, διότι λόγω φόρτου μαθημάτων δεν διδάσκεται πια μαθήματα που διδασκόταν σε μικρότερες τάξεις και την ικανοποιούσαν πολύ. Ουσιαστικά, όπως είναι φανερό και από τα παραπάνω, σε αυτή την ενότητα, ασχοληθήκαμε με τις αλλαγές που θα ήθελαν τα παιδιά να κάνουν στο

σχολείο τους προκειμένου να είναι πιο χαρούμενα και πιο ευτυχισμένα μέσα σε αυτό. Κάπου εδώ, πρέπει να αναφέρουμε όμως, ότι τα περισσότερα παιδιά (66,7%) απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να προχωρήσουν σε αλλαγές στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον διότι είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που είναι δομημένο.

Τέλος, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας εκφράσουν τη γνώμη τους γενικά για το σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, αντιμετωπίζουν το σχολείο ως χώρο μάθησης (58,3%) και ως τόπο ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων (66,7%), τονίζοντας την χωρική του υπόσταση (25%), δηλαδή τις σχολικές υποδομές και τα υλικοτεχνικά μέσα. Το ενδιαφέρον μας, προκάλεσε και η απάντηση ενός κοριτσιού, της ΜΚ, που μεταξύ άλλων ανέφερε ότι το σχολείο και η εκπαίδευση γενικά, είναι βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την σημαντικότητα αυτού του θέματος.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών αντιληφθήκαμε ότι σε γενικές γραμμές είναι ευχαριστημένα και ικανοποιημένα από την καθημερινή σχολική ζωή τους, κυρίως λόγω των φίλων τους, σε συνδυασμό με το καθημερινό τους παιχνίδι. Η βασική και πιο έντονη έντασή τους, ήταν οι κοινωνικές συγκρούσεις που κατά καιρούς εκδηλώνονται και διαταράσσουν τις υπάρχουσες ισορροπίες. Τέλος, σκόπιμο θεωρούμε να αναφέρουμε ότι σε αυτή την ενότητα ερωτήσεων, περισσότερο η ΕΚ και λιγότερο η ΔΚ, δυσκολεύτηκαν αρκετά να απαντήσουν, κατά τη γνώμη μας για διαφορετικούς λόγους. Αρχικά η ΕΚ υποθέτουμε ότι δεν ήταν σε θέση να απαντήσει, λόγω του ότι σε πολλά σημεία δυσκολευόταν να κατανοήσει τις ερωτήσεις, ακόμα και αν επαναδιατυπώναμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Από την άλλη, θεωρούμε ότι η ΔΚ δυσκολεύτηκε σε αυτές τις ερωτήσεις, λόγω του ότι αφενός ήταν η αρχή και αφετέρου είναι ένα πολύ ντροπαλό παιδί, που δεν κατάφερε να προσαρμοστεί αμέσως στο κλίμα των συνεντεύξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος που βιώνουν στην καθημερινή σχολική ζωή τους μέσα από τη χρήση Συνεντεύξεων

7.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, προσπαθούμε να αναλύσουμε τις απόψεις των μαθητών για το προσωπικό άγχος που μπορεί να βιώνουν, εντός και εκτός του σχολείου. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, επιχειρούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για: (1) τα αίτια που προκαλούν το άγχος, (2) την συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσής του, (3) τις στρατηγικές αντιμετώπισής του καθώς και (4) πώς σχετίζεται και τί επιπτώσεις έχει στους συνομηλίκους και γενικά στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Όλα αυτά, αναλύουμε εκτενώς στα υποκεφάλαια που θα ακολουθήσουν.

Πριν όμως ξεκινήσουμε την ανάλυση, θεωρούμε πολύ σημαντικό να αναφέρουμε λίγα λόγια για το άγχος. Πολλοί μαθητές υποφέρουν από άγχος που σχετίζεται με το σχολείο τους. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, υπάρχει συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το ψυχολογικό άγχος και στρες. Σύμφωνα με τον Kraag και τους συνεργάτες του (2006), το στρες γενικά ορίζεται ως μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, που εκτιμάται από το άτομο είτε ως επαχθής, είτε ως υπερβολική, είτε καταντά επικίνδυνη για την καλή ποιότητα της ζωής του. Όλες οι σύγχρονες έρευνες τονίζουν τις αρνητικές συνέπειες του άγχους και τους στρες στην σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου που το βιώνει. Φυσικά, ανάλογα με την κατάσταση και το ποσοστό που βιώνει κανείς το άγχος, τα αποτελέσματα διαφέρουν. Το ελεγχόμενο και δημιουργικό άγχος, μπορεί δράσει καταλυτικά και να ενισχύσει θετικά ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σε ότι αφορά συγκεκριμένα το σχολικό άγχος, όλες οι σχετικές έρευνες, επισημαίνουν τις αρνητικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, όλων των ηλικιών. Επίσης, το άγχος, είναι πολύ πιθανό να επηρεάσει αρνητικά την συμπεριφορά ενός προσώπου μέσα στην τάξη. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εξετάζουν κυρίως τη σχέση μεταξύ άγχους και ακαδημαϊκών επιδόσεων και τα αποτελέσματά τους σε αρκετές περιπτώσεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετα. Ειδικότερα, μερικές έρευνες υποστηρίζουν ότι το υψηλό άγχος συνδέεται με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και άλλες πάλι υποστηρίζουν ότι το άγχος δεν σχετίζεται με τα σχολικά επιτεύγματα, αλλά με άλλους παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον ή κάποιες "δύσκολες" καταστάσεις (π.χ. θάνατος). Κατά τη γνώμη μας, το άγχος είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού πολλών καταστάσεων και διαδικασιών, που δρουν αλληλεπιδραστικά.

Στην παρούσα εργασία όπως, το βασικό μας θέμα είναι σχολικός εκφοβισμός. Πώς όμως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με το άγχος; Η εκδήλωση άγχους, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, είναι πιθανό να οδηγήσει σε ακραίες αρνητικές συμπεριφορές και σε κοινωνικές συγκρούσεις, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύσαμε εκτενώς σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Το άγχος όμως εκτός από το ότι

επηρεάζει φανερά το σχολικό κλίμα της τάξης, είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό δραστών και θυμάτων. Όπως επισημάναμε στο κεφάλαιο σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, δράστες και θύματα φαίνεται να εκδηλώνουν έντονο άγχος, ο καθένας για τους του λόγους.

Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό, είναι πιθανό να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, ενώ οι θύτες είναι πιθανό να εμφανίσουν χαμηλή σχολική επίδοση και συμπτώματα κατάθλιψης. Ειδικότερα, η έντονη έμφαση που δίνεται από σχολείο και οικογένεια στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, οδηγεί στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία είναι πολύ σημαντικός όρος και στόχος για τους μαθητές. Κατ' επέκταση, μια πιθανή σχολική αποτυχία, κάνει τα παιδιά να νιώθουν ανεπαρκή και οδηγεί στην βίωση άγχους. Αυτή η αρνητική αυτοεικόνα που δημιουργείται, είναι πιθανό να οδηγήσει τα παιδιά σε εκδηλώσεις ακραίων συμπεριφορών απέναντι σε μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζουμε ότι το άγχος, ως κυρίαρχο στοιχείο μπορεί να οδηγήσει σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, αν και δεν υπάρχουν στοιχεία που να το επιβεβαιώνουν ή να το διαψεύδουν, αλλά πιστεύουμε ακράδαντα ότι η μείωση ή η αύξησή του, μπορεί να οδηγεί σε καταστολή ή ενίσχυση των φαινομένων αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι τόσο το άγχος όσο και το σχολικό κλίμα της τάξης, είναι παράγοντες που θα πρέπει να εξετάζονται, όταν μελετούμε θέματα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός.

7.2. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια που προκαλούν το άγχος (ερωτήσεις ν. 4 , 12)

Στην προσπάθειά μας να μελετήσουμε το άγχος που πιθανόν να έχουν τα παιδιά, θεωρούμε σκόπιμο αρχικά να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στα αίτια που το προκαλούν. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι περισσότεροι ερευνητές σχετίζουν το άγχος με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε έρευνά της η Witkin (1999), με δείγμα 724 μαθητές τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, αναφέρει το σχολείο ως μια γενική πηγή του στρες στα παιδιά και ειδικότερα τη βαθμολογική επίδοση και την υπερβολική σχολική εργασία για το σπίτι (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2008). Οι Burnett και Fanshawe (1999), αναφέρονται στο στρες των μαθητών λόγω των υπερβολικών και συνεχών απαιτήσεων για όλο και μεγαλύτερη απόδοση, κάτι το οποίο αναγνώρισαν και οι Isralowitz και Hong (1990), σε συνδυασμό με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας για το σπίτι και την αβεβαιότητα των μαθητών για το μέλλον τους (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2008).

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο λοιπόν, επιχειρούμε να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τα αίτια που θεωρούν ότι προκαλούν το άγχος τους. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά είναι οι εξής: (1) υπάρχει κάτι στο σχολείο σου αυτό το διάστημα που να σου προκαλεί άγχος; Περιέγραφέ μου. (ερώτηση 4 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) τί είναι αυτό που σε κάνει να αγχώνεσαι περισσότερο τον τελευταίο καιρό; Τί νομίζεις ότι φταίει; (ερώτηση 12 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

7.2.1. Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών επιδόσεων: Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι σχολικές επιδόσεις, είναι το πρώτο και βασικό αίτιο άγχους των παιδιών, όπως τουλάχιστον τα ίδια υποστηρίζουν. Αν και σήμερα μιλάμε για σύγχρονο και παιδοκεντρικό σχολείο, οι επιθυμίες, γονέων και εκπαιδευτικών, για

υψηλές σχολικές επιδόσεις, συνεχίζουν να είναι αρκετά διαδεδομένες, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση την κοινωνική αποδοχή και την μετέπειτα αξιολογία επαγγελματική πορεία. Όπως είναι φυσικό όμως, σε περίπτωση αποτυχίας, τα παιδιά νιώθουν ανεπαρκή λαμβάνοντας υπόψη τις υψηλές προσδοκίες, με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε, τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο σχολικές επιδόσεις. Τα εβδομαδιαία τεστ και διαγωνίσματα στα πλαίσια εξέτασης της πορείας των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα και οι τελικές ετήσιες εξετάσεις, τόσο σαν διαδικασία όσο και σαν βαθμολογία, οι καθημερινές προφορικές εξετάσεις, το διάβασμα στο σπίτι καθώς και το φορτωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελούν βασικές συνιστώσες των σχολικών επιδόσεων. Όλα τα παραπάνω, αν και έχουν διαφορετικό «περιεχόμενο», έχουν ακριβώς τον ίδιο στόχο, τις υψηλές σχολικές επιδόσεις. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το σχολικό άγχος που βιώνουν, πηγάζει από την συνεχή προσπάθειά τους, για υψηλές σχολικές επιδόσεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: όταν έχουμε τεστ στην τάξη ... τα τεστ [...]

ΙΚ: εεεε ... όχι ιδιαίτερα αλλά λίγο τα διαγωνίσματα με τρομάζουν γιατί η κυρία μας τα αναφέρει συχνά και φοβάμαι μην αρχίσουν να έρχονται σιγά σιγά ... όχι ... αυτά που γράφουμε ... οι τελικές εξετάσεις ... γιατί αυτά που γράφουμε κάθε εβδομάδα μας τα λείπει μια εβδομάδα πριν και έχω προλάβει να διαβάσω, να προετοιμαστώ ... σχετικά [...] Κάποιες φορές έχω άγχος για το τί βαθμό θα πάρω στο τεστ ... αυτό το παθαίνω και κάποιες φορές το μετανιώνω πάρα πολύ, γιατί είτε παίρνω καλούς βαθμούς αλλά κάποιες φορές κλαίω πάρα πολύ γιατί ο βαθμός μου είναι πολύ άσχημος αλλά δεν κλαίω όχι ... απλά στεναχωριέμαι λίγο ... αλλά πάντα στο επόμενο τεστ γράφω καλύτερα και αυτό με ευχαριστεί [...]

ΓΑ: εεεε ναι! Σε κάποια μαθήματα ας πούμε ... εεεε κυρίως ιστορία και γεωγραφία ... έχω άγχος για την εξέταση ... όχι για το τεστ. Ας πούμε μόλις μπαίνουμε στην τάξη, η κυρία εξετάζει ... να δούμε άμα διαβάσαμε. Εγώ στη γεωγραφία ... εκεί αγχώνομαι περισσότερο ... δεν μου αρέσει και πολύ ... εντάξει ... η ιστορία μου αρέσει λίγο [...]

ΝΑ: ναι ... τα τεστ ... ναι τα τεστ ... και ειδικά τώρα το τελικό τεστ που φτάνει ..εεεε εντάξει ... σε 3 - 4 μήνες φτάνει ... είναι αυτό που γράφουμε για να περάσουμε στην επόμενη τάξη [...]

ΑΑ: ναι! για τα τεστ ... ναι .. για τα τεστ! ... ναι! είναι πολλά ... εεεε και όταν έχω άγχος στο διάβασμα ... όταν διαβάζω στο σπίτι ... έχω άγχος να τελειώσω και να το έχω διαβάσει καλά ... αλλά δεν γίνεται κάτι ... ααα και επίσης είχα άγχος για τους βαθμούς που θα έπαιρνα χθες! Αλλά εντάξει ... πολύ καλά!

ΒΑ: μμμ κάποιες φορές τα τεστ ... πιο πολύ όχι στη γλώσσα και στα μαθηματικά και τέτοια ... στην ιστορία, τη γεωγραφία και αυτά ... τον τελευταίο καιρό έχει εμφανιστεί αυτό με τα τεστ .. εεεε όταν ξεκίνησε ο Φλεβάρης ... μμμ ναι ... και στα μέσα του Δεκεμβρίου ... απλά τώρα έγινε πιο έντονο ... γιατί δεν ήταν έτσι πολύ ... μμμ γιατί σε ένα τεστ δεν πήγα τόσο καλά όσο πίστευα [...]

ΜΚ: όχι ... μόνο αν μου δημιουργήσει άγχος κανένα τεστ που να πω «ααα εντάξει ... τεστ έχουμε πάλι, πρέπει να διαβάσω» ... βασικά στην αρχή της χρονιάς ... μου φαινόταν πολλά τα μαθήματα που έπρεπε να διαβάσουμε. Είχα περισσότερο άγχος. Και μου το είχε πει και η κυρία ότι έχω άγχος ... το κλίμα της τάξης της Πέμπτης ... έχει μεγάλη διαφορά η Τετάρτη από την Πέμπτη. Είναι πολύ πιο δύσκολη ... μπαίνουν και καινούρια μαθήματα ... φυσική, γεωγραφία [...]

ΓΚ: τα τεστ! ... ναι όταν διαβάζω, διαβάζω αλλά πολλές φορές νομίζω ότι θα τα ξεχάσω ... και φοβάμαι αυτό [...]

AK: για τα τεστ και όταν θα έρθει το τελικό διαγώνισμα ... ααααα εεε ότι όταν έχουμε τα τελικά διαγωνίσματα, αγχώνομαι για το αν θα πάρω καλό ή κακό βαθμό ... και ... καλά έτσι και αλλιώς αγχώνομαι στα τεστ, διότι η μαμά μου κάποιες φορές μου λέει ότι αν πάρω καλό βαθμό σε αυτό θα γίνει κάτι καλό σαν ... για παράδειγμα αν στα τεστ παίρνω καλό βαθμό ... θα πάμε στο Κατάρ ... και ... εεεε .. αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 9 παιδιά (75%), 4 αγόρια και 5 κορίτσια ανέφεραν ότι έχουν άγχος για τις σχολικές τους επιδόσεις. Άλλα παιδιά έχουν άγχος για τα τεστ και τα διαγωνίσματα, άλλα για τις τελικές εξετάσεις, άλλα για την προφορική εξέταση, άλλα για το διάβασμα στο σπίτι. Ομολογουμένως, υπάρχουν πολλές μορφές αξιολόγησης που τελικά φαίνεται ότι αγχώνουν τα παιδιά. Από τις παραπάνω απαντήσεις, εντύπωση μας έκαναν τα λόγια της ΙΚ, που χρησιμοποίησε εκφράσεις όπως «τα διαγωνίσματα με τρομάζουν ... και συχνά φοβάμαι». Επίσης έντονη ήταν και η αντίδραση του ΒΑ, διότι κατά την διάρκεια της συνέντευξης και ειδικότερα των συγκεκριμένων ερωτήσεων, το παιδί δάκρυσε διότι όπως μας ανέφερε δεν πήγε τόσο καλά όσο περίμενε σε ένα από τα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα να βιώνει σήμερα αυτό το άγχος, που όπως τόνισε παλαιότερα δεν το είχε.

Η ΜΚ με τη σειρά της, τόνισε ότι ειδικά στην αρχή της χρονιάς, αγχωνόταν ιδιαίτερα για το φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα που έπρεπε να ακολουθήσει, καθώς και για τα «καινούρια» μαθήματα που έπρεπε να διαβάσει και που για πρώτη φορά διδασκόταν. Ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις των ΓΑ και ΒΑ, που επεσήμαναν ότι αγχώνονται ιδιαίτερα για την Ιστορία και τη Γεωγραφία, μαθήματα που για πρώτη φορά έχουν στο Αναλυτικό τους πρόγραμμα. Η ΓΚ, στην απάντησή της, σχετικά με το τί την αγχώνει ήταν ιδιαίτερα σύντομη, αναφέροντας ότι αγχώνεται για τα τεστ διότι φοβάται ότι θα ξεχάσει αυτά που έχει διαβάσει, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι μπορεί να βιώνει συναισθήματα ανασφάλειας σχετικά με τις σχολικές της επιδόσεις. Τέλος και η ΑΚ, ανέφερε ότι την αγχώνουν τα τεστ, όχι όμως μόνο σε ότι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά επίσης διότι οι υψηλές σχολικές της επιδόσεις, ανταμείβονται από το οικογενειακό της περιβάλλον π.χ. με ένα ταξίδι.

7.2.2. Το άγχος ως συνήθεια του παρελθόντος: Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι, που ανεξάρτητα από την ηλικία τους, βίωναν άγχος στο παρελθόν και στο παρόν έχουν αποβάλλει αυτή τη συνήθεια. Με κάτι ανάλογο ασχολούμαστε και εμείς σε αυτή την κατηγορία. Ειδικότερα, σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βίωσαν κάποια στιγμή άγχος στο παρελθόν, σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά σήμερα δεν βιώνουν πια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: όχι ... τίποτα ... δεν έχω άγχος ... εεεε μερικές φορές παλιά .. όταν γράφαμε τεστ ... βασικά όταν ανυπομονούσα να δω τί βαθμό θα πάρω ... εεεε όχι για τους βαθμούς ... των τεστ ... που τώρα δεν το έχω [...]

ΜΚ: Είχα περισσότερο άγχος ... Αλλά τώρα βασικά το έχω ξεπεράσει, γιατί έχω συνηθίσει ... εεε βασικά τώρα πια όχι, όχι ... έχω μάθει να το αντιμετωπίζω οπότε [...]

ΣΑ: ναι ... για τα τεστ ... στην Τρίτη Δημοτικού το είχα το άγχος ... που αρχίσαμε και την ιστορία και αυτά ... τώρα δεν έχω κανένα άγχος [...]

Σύμφωνα με τα παραπάνω, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν στις απαντήσεις τους, ότι τώρα δεν βιώνουν άγχος αλλά βίωσαν κάποια στιγμή στο παρελθόν. Ειδικότερα ο ΔΑ και ο ΣΑ ήταν ξεκάθαροι αναφέροντας ότι αυτή τη

χρονική περίοδο, δεν βιώνουν κανένα είδος άγχους. Συγκεκριμένα ο ΣΑ, επεσήμανε ότι την τελευταία φορά που βίωσε άγχος ήταν στην Τρίτη Δημοτικού. Αντίθετα, η ΜΚ, ανέφερε ότι μερικές φορές έχει άγχος, ακόμη και σήμερα για τα τεστ, αλλά τόνισε ότι ήταν πολύ πιο αγχωμένη στην αρχή της χρονιάς, διότι δυσκολευόταν να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό πρόγραμμα που έπρεπε να διδαχθεί.

7.2.3. Το άγχος ως αποτέλεσμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων: Στην ζωή ενός παιδιού όμως, το σχολείο δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να δημιουργήσει άγχος. Πολλά παιδιά βιώνουν άγχος και για εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν και που στην πραγματικότητα θα έπρεπε να τους προσφέρουν απόλαυση και χαλάρωση. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος σχετικά με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά, που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

BA: ναι .. και άμα ας πούμε κάνω ένα λάθος ... ας πούμε σε κανένα εξωσχολικό, ποδόσφαιρο, πινγκ πονγκ ... τέτοια [...]

ΜΚ: τον τελευταίο καιρό ... εεε περιμένετε ... μμμμ ... όχι ... αλλά σκέφτομαι πιο άθλημα θα κάνω στο στίβο ... είναι εκτός σχολείου ... αν θα κάνω ύψος ή μήκος ... αλλά δεν με αγχώνει ιδιαίτερα. Βασικά προσπαθώ να το σκεφτώ.

Οι παραπάνω απαντήσεις, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα παιδιά μπορεί να βιώνουν άγχος και εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν κάτι αντίστοιχο. Ειδικότερα, ο ΒΑ, δήλωσε ότι αγχώνεται για να μην κάνει κάτι λάθος στα εξωσχολικά αθλήματα που συμμετέχει. Από την άλλη, η ΜΚ ανέφερε ότι αγχώνεται επειδή πρέπει να διαλέξει ανάμεσα σε δύο αθλήματα του στίβου, προκειμένου να συνεχίσει. Και τα δύο παιδιά αναφέρθηκαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες για τις οποίες βιώνουν άγχος, ενώ κατά τη γνώμη μας θα έπρεπε να αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση.

7.2.4. Το άγχος ως αποτέλεσμα της αλλαγής περιβάλλοντος: Η αλλαγή περιβάλλοντος και ειδικότερα σχολικού περιβάλλοντος είναι ένα στρεσογόνο γεγονός για τη ζωή του παιδιού. Η αλλαγή αυτή, γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως ένα είδος αποχωρισμού και απώλειας της υπάρχουσας σταθερότητας και ισορροπίας που βιώνει και οδηγεί σε άγνωστες και πρωτόγνωρες για το παιδί διαδικασίες. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα, οι φίλοι, ο χώρος του σχολείου και γενικά η καθημερινότητα είναι μόνο μερικά από τα στοιχεία που πρόκειται να αλλάξουν και να επηρεάσουν άμεσα την ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που βιώνουν άγχος λόγω κάποιας σημαντικής αλλαγής που πραγματοποιείται στη ζωή τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΑΚ: εεεε ναι ότι έχουμε λίγες μέρες τώρα και ... θα τελειώσει το σχολείο και εγώ μπορεί να πάω Γερμανία σε ένα άλλο σχολείο ... ναι διότι δεν θέλω να πάω, γιατί θα είμαι ... γιατί θα είμαι μόνο εγώ και θα κοιμάμαι σε αυτό το σχολείο ... ναι ... και ότι έχω λίγο χρόνο ... για να περάσω κάτι με τους φίλους μου ... τελευταίο ... για να το θυμάμαι [...]

Από την παραπάνω απάντηση, είναι φανερό ότι η ΑΚ, έχει έντονο άγχος, για την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος που πρόκειται να βιώσει. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, πρόκειται να εγγραφεί σε ένα σχολείο στη Γερμανία, στο οποίο θα είναι και «εσώκλειστη». Μάλιστα, τόνισε ιδιαίτερα το γεγονός ότι θα αποχωριστεί τους φίλους της και ότι έχει λίγο χρόνο ακόμα για να περάσουν ευχάριστες στιγμές μαζί, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο συναισθηματικές διαστάσεις στα λόγια της. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο παιδί, εκτός από την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, πρέπει να αποδεχτεί και την αλλαγή του οικογενειακού περιβάλλοντος, εφόσον θα ζει μέσα στο σχολείο χωρίς την οικογένειά της, καθώς και την αλλαγή της γλώσσας και της ευρύτερης πολιτισμικής και κοινωνικής κουλτούρας. Αυτού του είδους το άγχος, διαφέρει από όλα τα παραπάνω και όπως είναι φανερό μπορεί να προκαλέσει πολύ σημαντικές ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές στο παιδί, αν δεν καταστεί πλήρως διαχειρίσιμο.

7.2.5. Το άγχος ως αποτέλεσμα του φόβου απώλειας αντικειμένων: Πολλά παιδιά σε αυτή την ηλικία, μπορεί να έχουν άγχος, για κάποια «σημαντικά» αντικείμενα που έχουν στη διάθεσή τους π.χ. κλειδιά σπιτιού, χρήματα, ρούχα, ηλεκτρικές συσκευές κ.α. Αυτό το άγχος, ίσως στις περισσότερες περιπτώσεις να δημιουργείται από τους ίδιους τους γονείς προκειμένου να καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας στα παιδιά τους. Από την άλλη, τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να δείξουν υπευθυνότητα, βιώνουν έντονες καταστάσεις άγχους. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος που βασίζεται στην απώλεια αντικειμένων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

IK: aaaaa ναι! Βρήκα κάτι που με αγχώνει ... λίγο, πάρα πολύ λίγο, ελάχιστα ... επειδή θα πάμε σε λίγες μέρες Αθήνα ... και εγώ πάω κάθε χρόνο, πέρυσι είχα χάσει την τσάντα μου ... και είχα μέσα πάρα πολλά πράγματα ... είχα μέσα ένα κινητό... είχα πάρα πολλά πράγματα εκεί μέσα και μου την είχαν κλέψει ... και τώρα, από τότε είμαι προστατευτική με τα πράγματά μου, γιατί δεν θέλω να ξαναχάσω κάτι πολύ σημαντικό και όποτε έχω τσάντα ... πάντα μου έρχεται στο μυαλό ... λέω «που είναι η τσάντα μου;» και μετά λέω «aaaa εδώ είναι» και ηρεμώ ... ναι ... αυτό είναι μεγάλο όντως ... και να μην ξεχάσω κάτι ... δηλαδή, εγώ ξεχνάω πάρα πολύ εύκολα ... ο αδερφός θυμάται τα πάντα και εγώ είμαι ξεχασιάρα ... ξεχνάω τα πάντα, ξεχνάω τί έγινε χθες, τί έγινε προχθές ... πάντα ξεχνάω ... δηλαδή μου λέει ο μπαμπάς μου «πέρυσι πήγαμε εκεί ... δεν το θυμάσαι;» ... γιατί εγώ πάω συνήθως πολλές εκδρομές ... και μου λέει ο μπαμπάς μου «πέρυσι πήγαμε δεν το θυμάσαι;» ... «που να το θυμάμαι ρε μπαμπά ... αυτό είναι το χόμπυ μου ... να ξεχνάω» του λέω κάποιες φορές ενώ ο αδελφός μου «aaa ναι εγώ θυμάμαι» ... πάντα έτσι λέει ... και γενικώς να μην χάσω γιατί εγώ συνήθως ... τετάρτη, πέμπτη ... όταν ήμουν πιο μικρή ... εεε όχι φέτος ... φέτος εντάξει το έχω ... έχανα συχνά πράγματα ... πάρα πολύ συχνά ... είχα χάσει ένα μπουφάν ... και ο μπαμπάς μου ... για να το καταλάβω αυτό μου έλεγε ... παράδειγμα με έβαζε μια τιμωρία ... μια μικρή όμως έτσι ... δηλαδή με έβαζε λίγο στο δωμάτιό μου ... όχι να με κλειδώνει ... αλλά να σκέφτομαι για λίγο ... για να καταλάβω και να αρχίσω να προσέχω σιγά σιγά ... αυτό με βοήθησε γιατί ... εκεί άρχισα να τρέμω ... γιατί λέω ρε παιδιά έχασα το μπουφάν μου ... και ο μπαμπάς μου είχε θυμώσει λίγο και δεν μου μίλαγε εκείνο τον καιρό ... λέω ... και δεν ήθελα να ξανασυμβεί να μην μου μιλάει ο μπαμπάς μου ... και δεν μου αρέσει αυτό το πράγμα και ... από τότε τα έχω όλα στην εντέλεια και ξέρω τα πάντα που είναι ... και τώρα για την Αθήνα έχω άγχος ... αυτό λέγαμε και με την ΜΚ ... είπαμε ότι εγώ τα χρήματα ... γιατί εκεί θα πληρώνουμε με δικά μας

χρήματα ... δεν είναι από αυτά που θα δώσουμε ... λέω στην MK, «MK ... θέλεις εγώ και εσύ να δώσουμε τα χρήματά μας στην κυρία και τις τσάντες μας, να τα έχει η κυρία να είμαστε σίγουρες ότι ... μην δεν πληρώσουμε ... μην ξεχάσουμε κάτι και αυτά ...»[...] ... γιατί είχα αφήσει την τσάντα μου και έλεγα στους συμμαθητές μου ... καθόταν από δίπλα και τους έλεγα «προσέχετε την τσάντα μου!!!» «την τσάντα μου και τα μάτια σας!!!» ... πάω μια στιγμή τουαλέτα λοιπόν ... επιστρέφω λοιπόν .. ψάχνω παντού, έχω κοιτάζει όλα τα τραπέζια ... και τα τρία που καθόμασταν ... είχα ξεσηκώσει όλο το μαγαζί, για να βρω την τσάντα μου ... τελικά δεν την βρήκα ... και τελικά ξέρετε τί έλεγε; Είχανε βγάλει κιόλας υπονίκες ... είχαν έρθει μερικά παιδιά και έλεγαν ... είχαμε πάρει τηλέφωνο το κινητό μου .. δεν απαντούσε, δεν απαντούσε, δεν απαντούσε ... κάποια στιγμή, κάποια παιδιά έλεγαν «αφού χτύπησε το κινητό σου»... το είχαν πει σε όλους τώρα στην τάξη ... λέγανε «της είχε χτυπήσει το κινητό αλλά δεν άκουσε» ... είχαν μαζευτεί από εδώ, από εδώ, από εδώ ... παντού ... τριγύρω από τα τραπέζια κυρία ... να προσπαθούν να το ακούσουν [...]

Το συγκεκριμένο κορίτσι, μας μίλησε πολύ για το άγχος της σχετικά με την απώλεια «σημαντικών» για εκείνη και τους γονείς της αντικειμένων. Με λίγα λόγια, ανέφερε πως στο παρελθόν, σε μια εκδρομή είχε χάσει την τσάντα της, με όλα τα «σημαντικά» πράγματα που είχε μέσα. Για αυτό τον λόγο οι γονείς της και ιδιαίτερα ο πατέρας της την είχε επιπλήξει για αυτό. Εκείνη την περίοδο λοιπόν, θα συμμετείχε σε ένα άλλο ταξίδι στην Αθήνα και βασιζόμενη στα παλιά της βιώματα, είχε αγχωθεί μήπως χάσει ξανά την τσάντα της. Από τα λεγόμενά της όμως, υποθέτουμε ότι το πρόβλημα δεν είναι η τσάντα, αλλά γενικά η τάση της να ξεχνάει και να χάνει τα πράγματά της, γεγονός που από όσο μπορούμε να καταλάβουμε, ενισχύεται και από την στάση της οικογένειας, αφού πολλές φορές τόνισε το πόσο πολύ ενοχλεί, ειδικά τον πατέρα της αυτή η κατάσταση. Κατ' επέκταση, θεωρούμε ότι αυτού του είδους το άγχος, δημιουργείται και ενισχύεται κυρίως από την οικογένεια και αφορά κυρίως την μετέπειτα δράση και ζωή του παιδιού.

7.2.6. Το άγχος ως αποτέλεσμα των απαγορευμένων ουσιών: Δυστυχώς, στη σύγχρονη κοινωνία η χρήση απαγορευμένων ουσιών, είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο. Πολλά παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους παρασύρονται, στην προσπάθειά τους να δοκιμάσουν κάτι καινούριο και πρωτόγνωρο. Πολύ σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης αυτής της υπόθεσης είναι η εφηβεία. Σύμφωνα με τον Hall, η εφηβεία είναι μια περίοδος αναταραχής και άγχους που χαρακτηρίζεται από ακραίες αλλαγές στη διάθεση και από απρόβλεπτη συμπεριφορά. Αντίθετα, οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εφηβεία δεν συνεπάγεται περισσότερη αναστάτωση, απ' ότι οι άλλες περιόδους της ζωής, αν προετοιμάσουμε τους εφήβους για τους ρόλους που πρόκειται να αναλάβουν στην ενήλικη ζωή (Μακρή - Μπότσαρη, 2008). Πολλά παιδιά, που είτε ήταν χρήστες είτε όχι, βιώνουν άγχος για την εμπλοκή ή την απεμπλοκή τους από τέτοιου είδους εξαρτήσεις. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που συνδυάζουν το άγχος που βιώνουν με τα ναρκωτικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΑΑ: ... και έχω και ένα άγχος ... άγχος ... που δεν έχει συμβεί, αλλά ... για τα ναρκωτικά .. επειδή τα ακούω πάρα πολύ αυτά .. και η μαμά του ΒΑ μου είχε δείξει μια φωτογραφία, επειδή δουλεύει στο νοσοκομείο η μητέρα του ... για ένα παιδί που έχει πέσει σε κόμμα από ναρκωτικά. Και τη ρώτησε γιατί πήρε ναρκωτικά ... και λέει είχα δύο παιδιά ... και μου τα πήρε η Πρόνοια ... και ... για αυτό τα άρχισα ... και δεν είναι και λίγα αυτά που γίνονται με τα ναρκωτικά! Και φοβάμαι επειδή μου είπε

... στο σχολείο του φίλου μου αυτουνού έχει ναρκωτικά ... δεν ξέρω αν το ξέρετε ... στα ... εδώ ένα Γυμνάσιο είναι ... ναι ... μου είπαν και φοβήθηκα ... και δεν ξέρω αν το έχετε ακούσει για τη σύριγγα που την καρφώνουν ... και του περνάνε ... είναι ένα είδος ναρκωτικού που το περνάνε μέσα στο δέρμα του ... στο αίμα του και ... μετά θέλει συνέχεια να πίνει ναρκωτικά ... ναι ... αλλά πολλοί το κάνουν για να ... να πίνουν ναρκωτικά και μετά να θέλουν να αγοράζουν από αυτούς [...]

Το ενδιαφέρον μας προκάλεσε η απάντηση του ΑΑ. Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, έκανε λόγο για τη χρήση ναρκωτικών και πόσο μπορεί να τον αγχώνει η πιθανότητα αυτή. Το ενδιαφέρον της υπόθεσης, είναι ότι ηλικιακά τουλάχιστον, ούτε έχει εισαχθεί στην περίοδο της εφηβείας ούτε, από όσο γνωρίζουμε τουλάχιστον, στο Δημοτικό σχολείο γίνεται λόγος για τέτοιου είδους θέματα. Κατά τη γνώμη μας, η ενημέρωση και η πρόληψη για τέτοιου είδους ζητήματα είναι πολύ σημαντική, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών, αλλά το να γίνεται κάτι τέτοιο αντιληπτό ως άγχος θεωρούμε ότι είναι πολύ «πρώιμο». Υποθέτουμε ότι η πληροφόρηση που είχε το συγκεκριμένο παιδί, το επηρέασε και το κλόνησε έντονα, δημιουργώντας αυτό το άγχος για τις απαγορευμένες ουσίες. Σε κάθε περίπτωση όμως, η αναφορά του αυτή, δημιούργησε ερωτηματικά, σχετικά με το πώς τελικά αντιλαμβάνεται τη χρήση των απαγορευμένων ουσιών.

7.2.7. Το άγχος ως αποτέλεσμα των θεμάτων υγείας: Πολλά παιδιά που ταλαιπωρούνται από ένα χρόνιο πρόβλημα υγείας, βιώνουν άγχος σχετικά με το ζήτημα αυτό. Ακόμα υπάρχουν και παιδιά, φανερά επηρεασμένα από την οικογένεια, που αγχώνονται για εν δυνάμει ασθένειες που μπορεί να εκδηλώσουν και να νοήσουν στο μέλλον. Γενικότερα τα παιδιά, σε ότι σχετίζεται με την υγεία τους και σε άμεση συνάρτηση με την οικογένειά τους, μπορεί να βιώνουν έντονο άγχος και φόβο. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που συνδέουν το άγχος τους με κάποιο πρόβλημα υγείας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΕΚ: όταν έκανα χειρουργείο ... ναι ... γιατί νόμιζα ότι θα πονέσω!

Η ΕΚ, στην απάντησή της σχετικά με το άγχος, ανέφερε ότι δεν την αγχώνει τίποτα αυτή την περίοδο. Ειδικότερα τόνισε ότι μια φορά και μόνο έχει αγχωθεί στη ζωή της και αυτό γιατί επρόκειτο να κάνει χειρουργείο και όπως επεσήμανε φοβήθηκε και αγχώθηκε ότι θα πονέσει.

7.2.8. Το άγχος ως αποτέλεσμα του περιορισμένου ελεύθερου σχολικού χρόνου: Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά βιώνουν άγχος για καταστάσεις που οι ενήλικοι ή και οι συνομήλικοί τους δεν αντιλαμβάνονται. Σε κάτι ανάλογο πρόκειται να αναφερθούμε στη συγκεκριμένη κατηγορία. Όπως αναφέραμε πολλές φορές και παραπάνω, το φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, δεν ικανοποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, πολλές φορές μπορεί να αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο στο διάλειμμα να παίξουν, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να κάνουν ότι τους ευχαριστεί. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος, λόγω του περιορισμένου ελεύθερου χρόνου που διαθέτουν στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

IK: άγχος θα σας το πω αυτό αλλά θα γελάσετε ... μερικές φορές έχω άγχος, μην έχει μια τεράστια ουρά στο κυλικείο ... γιατί πάω κάθε μέρα κυλικείο και φοβάμαι μην έχει μια τεράστια ουρά και χάσω το παιχνίδι ... ναι ... μια φορά μου είχε τύχει ... περίμενα να πάρω το σάντουιτς και έχασα όλο το διάλειμμα, γιατί ήταν μια τεράστια ουρά ... δεν είναι όμως ιδιαίτερο αυτό [...]

Από την παραπάνω απάντηση, φαίνεται ότι η ΙΚ, έχει άγχος για να προλάβει την ουρά στο κυλικείο του σχολείου, χωρίς όμως ταυτόχρονα να χάσει πολύ χρόνο από το διάλειμμα και το παιχνίδι με τις φίλες της. Αυτό το γεγονός, μπορεί να ακούγεται «ανούσιο» στους ενηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά θεωρούμε ότι αντικατοπτρίζει την άμεση και πηγαία ανάγκη των παιδιών για ελεύθερο χρόνο και παιχνίδι στη σχολική τους κοινότητα, μέσα σε ένα «συνεχές» και βαρυφορτωμένο σχολικό πρόγραμμα.

7.2.9. Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών «υποχρεώσεων»: Εκτός από τις σχολικές επιδόσεις που πρέπει να ανταπεξέλθουν, τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου έχουν και κάποιες ανεξάρτητες σχολικές «υποχρεώσεις». Με τον όρο «υποχρεώσεις», αναφερόμαστε στις σχολικές εκδρομές που συμμετέχουν και στους κανόνες συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθούν σε αυτές, στις σχολικές γιορτές και στις εργασίες εκτός μαθημάτων που πρέπει πραγματοποιούν (π.χ. ομαδική εργασία εικαστικών για ένα συγκεκριμένο θέμα). Φυσικά, κανείς δεν αρνείται ότι πρόκειται για ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες που τα παιδιά στο μεγαλύτερο σύνολό τους απολαμβάνουν. Σε κάθε περίπτωση όμως, υπάρχουν και μαθητές που μεταφράζουν αυτές τις δραστηριότητες, ως καταστάσεις άγχους. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που βιώνουν άγχος για τις σχολικές «υποχρεώσεις» τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

AK: τα λόγια μου για τη γιορτή ... αν τα κάνω σωστά [...]

Η AK, στην συνέντευξή της, μας ανέφερε ότι βιώνει άγχος για τα λόγια που έχει να πει στη γιορτή και αν τελικά εκείνη την ώρα θα τα θυμηθεί. Αυτό, είναι μια μορφή άγχους, που βιώνουν αρκετά παιδιά, ειδικά όταν πρωτοξεκινούν να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικές γιορτές. Πρόκειται κατά τη γνώμη μας, για ένα κατανοητό και δικαιολογημένο άγχος, εφόσον οι σχολικές γιορτές συνήθως παρουσιάζονται μπροστά σε κοινό (εκπαιδευτικούς, γονείς και συνομηλίκους). Επομένως ένα ενδεχόμενο λάθος, θα έκανε οποιονδήποτε να αισθανθεί ντροπή.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τα αίτια που προκαλούν το άγχος τους, στον συγκεντρωτικό πίνακα 5.

Πίνακας 5. Ποσοστά κατηγοριών των αιτιών, του άγχους των παιδιών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τα αίτια που προκαλούν το άγχος στα παιδιά	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών επιδόσεων	33,3% (4)	41,7% (5)	75% (9)
Το άγχος ως συνήθεια του παρελθόντος	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)

Το άγχος ως αποτέλεσμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Το άγχος ως αποτέλεσμα της αλλαγής περιβάλλοντος	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος ως αποτέλεσμα του φόβου απώλειας αντικειμένων	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος ως αποτέλεσμα των απαγορευμένων ουσιών	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Το άγχος ως αποτέλεσμα των θεμάτων υγείας	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος ως αποτέλεσμα του περιορισμένου ελεύθερου σχολικού χρόνου	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος ως αποτέλεσμα των σχολικών «υποχρεώσεων»	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Από τις παραπάνω απαντήσεις και κατηγορίες, γίνεται φανερό ότι για τα παιδιά υπάρχουν πολλοί λόγοι, εντός και εκτός του σχολείου που τους δημιουργούν άγχος. Ο κυριότερος λόγος, που ανέφεραν σχεδόν όλα τα παιδιά, είτε στο παρόν είτε στο παρελθόν είναι οι σχολικές επιδόσεις. Το 75% των μαθητών φαίνεται να αγχώνονται για τα εβδομαδιαία τεστ και διαγωνίσματα, για τελικές τους εξετάσεις, για το διάβασμα στο σπίτι και την καθημερινή προφορική τους εξέταση και γενικά για ότι σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες. Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν και 3 μαθητές (25%) που ανέφεραν ότι στο παρόν δεν βιώνουν άγχος, αλλά στο παρελθόν βίωναν αγχώδεις καταστάσεις σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις. Επίσης, το 16,7% των παιδιών, φαίνεται να αγχώνονται και για τις εξωσχολικές αθλητικές τους δραστηριότητες και την πορεία τους σε αυτές.

Φυσικά τα άγχη που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά, δεν σχετίζονται απαραίτητα με μαθησιακούς ή αθλητικούς στόχους. Η απώλεια αντικειμένων, η χρήση απαγορευμένων ουσιών και η υγεία, είναι πολύ σημαντικά ζητήματα, που ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, διαδραματίζουν ξεχωριστό ρόλο για το καθένα. Τα παραπάνω θέματα, επισημάνθηκαν από 1 παιδί το καθένα. Επίσης, τα παιδιά, είναι πολύ πιθανό να βιώνουν άγχος και για καταστάσεις που σε καμία περίπτωση δεν αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι, όπως είναι ο περιορισμένος «ελεύθερος» σχολικός χρόνος και οι καθημερινές σχολικές «υποχρεώσεις» που δεν σχετίζονται με τα σχολικά μαθήματα. Τέλος, μια ιδιαίτερα αγχώδη κατάσταση, που αναλύσαμε εκτενέστερα παραπάνω, είναι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και τί επιπτώσεις μπορεί να έχει στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ειδικά όταν πρόκειται για μια τόσο «ριζική» αλλαγή στη ζωή του.

7.3. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους (ερωτήσεις ν. 6, 7, 8, 13, 14)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που επιλέγουν να υιοθετήσουν. Ειδικότερα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης, είναι οι μέθοδοι που θα επιλέξει το άτομο να χρησιμοποιήσει, προκειμένου να διαχειριστεί τις αρνητικές και αγχώδεις καταστάσεις. Οι στρατηγικές αυτές, αφορούν τις προσπάθειες του ατόμου αφενός να επιλύσει το «πρόβλημα» και αφετέρου να διευθετήσει τα αρνητικά συναισθήματα και το στρες που βιώνει. Φυσικά, είναι προφανές ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που

θα υιοθετήσει ένα πρόσωπο, εξαρτώνται άμεσα και από την κατάσταση που προκαλείται το άγχος. Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο λοιπόν, εντοπίσαμε και αναλύσαμε τις πηγές του άγχους για τους μαθητές οι οποίες είναι: (1) οι σχολικές τους επιδόσεις, (2) οι εξωσχολικές δραστηριότητες, (3) η αλλαγή περιβάλλοντος, (4) η απώλεια αντικειμένων, (5) οι απαγορευμένες ουσίες και τέλος (6) η υγεία. Από τα παραπάνω, η πιο διαδεδομένη πηγή, που ανέφεραν σχεδόν όλα τα παιδιά είναι οι σχολικές επιδόσεις, ενώ οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μερικά παιδιά ανέφεραν ότι είχαν στο παρελθόν άγχος και ότι πια δεν βιώνουν ανάλογες καταστάσεις, κατηγορία την οποία δεν συμπεριλάβαμε παραπάνω.

Κατ' επέκταση, οι κατηγορίες που ακολουθούν σε αυτό το υποκεφάλαιο, σχετίζονται άμεσα με τις πηγές του άγχους των παιδιών. Ειδικότερα, προσπαθούμε, συνδυαστικά με τα παραπάνω αποτελέσματα να δημιουργήσουμε αντιπροσωπευτικές κατηγορίες, σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους. Προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, θέσαμε τα εξής ερωτήματα στα παιδιά: (1) τί κάνεις για να αντιμετωπίσεις ή για να μειώσεις το άγχος αυτό; (ερώτηση 6 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) τι κάνεις για το άγχος αυτό και πώς το αντιμετωπίζεις; (ερώτηση 13 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Θεωρήσαμε σκόπιμο σε αυτό το υποκεφάλαιο, να συμπεριλάβουμε και τις ερωτήσεις σχετικά με το αν το συζητούν τα παιδιά αυτό το άγχος τους με τους άλλους, ως μια από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Ειδικότερα, αναλύουμε και τις απαντήσεις των παιδιών στα παρακάτω ερωτήσεων: (3) συζητάς το άγχος σου αυτό με κοντινά σου πρόσωπα και αν ναι με ποιά και πώς προσπαθούν να σε βοηθήσουν; (ερώτηση 7 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (4) υπάρχουν άτομα που σε βοηθούν όταν έχεις παρόμοιο άγχος; (ερώτηση 8 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (5) μίλησες ποτέ στους γονείς σου ή στη δασκάλα σου για το άγχος σου αυτό; Αν όχι το σκέφτηκες ποτέ; Για ποιό λόγο; Τί θα μπορούσαν να σου προσφέρουν; (ερώτηση 14 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Συμπεριλάβαμε τις παραπάνω ερωτήσεις στο παρόν υποκεφάλαιο, διότι θεωρήσαμε ότι η συζήτηση με τους άλλους αποτελεί έμμεσα μια στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στις παραπάνω ερωτήσεις.

7.3.1. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από το διάβασμα: Πολλά παιδιά που αγχώνονται για τις σχολικές τους επιδόσεις, στρέφονται στο διάβασμα, θεωρώντας ότι «θα τα μάθουν καλύτερα» και οι αποδόσεις τους θα είναι υψηλότερες. Ουσιαστικά, θεωρούν ότι το διάβασμά τους είναι ελλιπές και τείνουν να προσπαθούν περισσότερο. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, διαβάζοντας περισσότερο στην καθημερινότητά τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: ... θα διάβαζα περισσότερο [...]

ΙΚ: αρχίζω, για παράδειγμα για τα τεστ ... αρχίζω και διαβάζω ..

ΓΑ: διαβάζω ... προσπαθώ να διαβάσω [...]

ΝΑ: προσπαθώ να διαβάζω όσες περισσότερες μέρες μπορώ!

ΒΑ: εεε προσπαθώ, πώς το λένε ... να διαβάζω όσο καλύτερα μπορώ για να πάω καλύτερα και να [...]

ΓΚ: διαβάζω περισσότερο .. και έτσι δεν τα ξεχνάω και νομίζω ότι θα γράφω ... πολύ καλά [...]

ΑΚ: προσπαθώ να διαβάσω πολύ .. πρώτα από όλα το διαβάζω. το διαβάζω, το διαβάζω ... εεεε να πάρω κανένα φίλο μου να κάτσουμε να τα κάνουμε μαζί ... εεεε να το μάθω όσο το δυνατόν καλύτερα [...]

ΣΑ: διάβαζα περισσότερο ... και μετά με εξέταζε η μητέρα μου και άμα τα ήξερα ... εεε ... τελείωνα το διάβασμα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, φαίνεται να βιώνουν άγχος σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις, το οποίο σκέφτονται να αντιμετωπίσουν διαβάζοντας περισσότερο. Θεωρούμε ότι αυτή είναι μια ενεργεία που είτε προέρχεται από την ανάγκη του ίδιου του παιδιού (για περισσότερο διάβασμα), είτε αποτελεί προτροπή του οικογενειακού περιβάλλοντος που ο μαθητής τελικά υιοθετεί. Σε κάθε περίπτωση, αυτό είναι ένα ζήτημα που θα συζητήσουμε εκτενέστερα σε επόμενη κατηγορία (η συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον σχετικά με το άγχος).

7.3.2. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τις θετικές σκέψεις: Πολλοί άνθρωποι, ανεξάρτητα από την ηλικία τους σε καταστάσεις άγχους, επιλέγουν να προχωρούν σε θετικές σκέψεις προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Οι θετικές σκέψεις στηρίζουν ψυχολογικά το άτομο και εξασφαλίζουν τις καλύτερες προϋποθέσεις για την «δοκιμασία» που θα ακολουθήσει, σε αντίθεση με τις αρνητικές σκέψεις που οδηγούν σε έναν φαύλο κύκλο αναπαραγωγής του άγχους. Οι αρνητικές σκέψεις και προσδοκίες καθώς και ο φόβος της αποτυχίας δεν επιτρέπουν στο παιδί να συγκεντρωθεί στον «στόχο» του. Αντίθετα, οι θετικές σκέψεις, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και τις πιθανότητες επιτυχίας. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν το άγχος που προκύπτει από τις σχολικές επιδόσεις κάνοντας θετικές σκέψεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: ... σκέφτομαι κάτι καλό ... και σκέφτομαι πώς θα τα πάω καλά [...]

ΔΑ: εεε θετικές σκέψεις, ότι θα τα πάω καλά ... εεε ότι θα τα πάω καλά και θα γράψω ... θα ... απλά πάντα είμαι διαβασμένος και [...]

ΜΚ: ... εεε ... και αν και καμιά φορά πιστεύω ότι δεν θα τα καταφέρω .. σκέφτομαι θετικά για να προσπαθήσω να ... να το αντιμετωπίσω πιο εύκολα αυτό ... περιμένετε .. θετικά εννοώ εεεε ότι μπορώ να τα καταφέρω εάν ... το δω λίγο πιο ... θα το κάνω κομματάκι, κομματάκι ... να βρίσκω τρόπους ... πώς να το πω τώρα ... γενικά, άμα δεν μπορώ αν διαβάσω κάτι, προσπαθώ να πω «εντάξει, θα το διαβάσω τώρα, μάθημα είναι αναγκαστικά θα το διαβάσω» ... θα περάσει και αυτό ... το ίδιο κάνει ... θα το διαβάσω και αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν το σχολικό άγχος κάνοντας θετικές σκέψεις ότι θα τα καταφέρουν και ότι «θα πάνε όλα καλά». Η ΜΚ, απαντώντας εκτενέστερα ανέφερε ότι κάνει θετικές σκέψεις, βασισμένη στο ότι, όπως ανέφερε η ίδια «ένα μάθημα είναι και αυτό και αναγκαστικά πρέπει να το διαβάσω». Η απάντηση του συγκεκριμένου κοριτσιού, από τη μια συνεπάγεται θετική σκέψη και αντιμετώπιση των πραγμάτων και από την άλλη εντοπίζουμε μια ιδέα καταναγκασμού σε ότι αφορά τη μελέτη. Δηλαδή, αναγνωρίζει ότι αναγκαστικά πρέπει να διαβάσει το εκάστοτε μάθημα, λόγω του ότι περιλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα και ταυτόχρονα προσπαθεί να σκεφτεί θετικά και όχι καταναγκαστικά.

7.3.3. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την ενίσχυση της μνήμης και της προσοχής: Πολλά παιδιά, που δεν είναι ικανοποιημένα από τις σχολικές τους επιδόσεις, θεωρούν ότι εκτός από το διάβασμα πρέπει να «αφοσιωθούν» περισσότερο στον στόχο τους. Με τον όρο «αφοσίωση», αναφερόμαστε στο κατά πόσο τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα την ώρα του μαθήματος, της εξέτασης και της μελέτης, κατά πόσο προσέχουν τον/την εκπαιδευτικό και κατά πόσο θυμούνται αυτά που έχουν μελετήσει. Υπάρχουν παιδιά, που αν και διαβάζουν πολλές ώρες στην καθημερινή τους ζωή, δεν είναι σε θέση να θυμηθούν αυτά που διάβασαν ή δεν καταφέρνουν να συγκεντρωθούν στη μελέτη τους. Οι μαθητές αυτοί είναι πολύ πιθανό να πιστεύουν ότι οι σχολικές τους επιδόσεις επηρεάζονται από την έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής, γεγονός που με διάφορους «μηχανισμούς» προσπαθούν να αλλάξουν. Κατ' επέκταση, το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, είναι πιθανό να μειωθεί, αν όπως αναφέραμε και παραπάνω «αφοσιωθούν» στον στόχο τους. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι η ενίσχυση της προσοχής και της μνήμης σε ότι αφορά τα μαθήματα, αποτελεί στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους που πηγάζει από τις σχολικές τους επιδόσεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

IK: ... προσέχω λίγο περισσότερο για να γράψω καλύτερα ... να μην έχω άγχος.

AA: τίποτα ... απλά προσπαθώ να θυμηθώ ότι είχα διαβάσει και μέχρι να γράψω το τεστ παραμένω αγχωμένος!

ΓΚ: σκέφτομαι πάρα πολύ καλά, ότι θυμάμαι από τις ερωτήσεις ... και το καταπολεμώ έτσι ... ότι τα ξέρω .. με αυτόν τον τρόπο ... θυμάμαι τί έλεγα εκείνη την στιγμή στους γονείς μου και τα λέω ακριβώς εκεί ... ναι ... και το ξεπερνάω [...]

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και κορίτσια, «εφευρίσκουν» διάφορες στρατηγικές προκειμένου να συγκεντρώνονται, να θυμούνται και να προσέχουν, ώστε να ενισχύουν τις σχολικές επιδόσεις τους. Για παράδειγμα, η ΓΚ προσπαθεί να θυμηθεί τί έλεγε εκείνη τη στιγμή στους γονείς της, ώστε να ξεπεράσει το άγχος που βιώνει εκείνη τη στιγμή αλλά και το ευρύτερο άγχος των σχολικών επιδόσεων. Ο ΑΑ με τη σειρά του επίσης ανέφερε ότι προσπαθεί να θυμηθεί ότι είχε διαβάσει και ότι μέχρι να τελειώσει η εξέταση παραμένει αγχωμένος. Με πιο απλά λόγια φαίνεται ότι τα παιδιά βρίσκουν διάφορους τρόπους, ώστε να ελέγχουν το άγχος τους την «κρίσιμη» στιγμή και ταυτόχρονα να γράφουν καλά ώστε να αυξάνουν τις σχολικές τους επιδόσεις, βασική πηγή του ευρύτερου σχολικού άγχους που βιώνουν.

7.3.4. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τη διατήρηση της ψυχραιμίας: Ελάχιστος είναι ο αριθμός των ανθρώπων που σε αγχώδεις καταστάσεις προσπαθούν να διατηρήσουν την ηρεμία και την ψυχραιμία τους. Όμως αν αντιμετωπίσει κανείς ψυχραιμία και ρεαλιστικά οποιαδήποτε διαδικασία του προκαλεί άγχος, τότε αφενός υποθέτουμε ότι η απόδοσή του θα είναι υψηλότερη και αφετέρου θα είναι πιο προετοιμασμένος και έτοιμος είτε για θετικά είτε για αρνητικά αποτελέσματα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις άγχους με ηρεμία και ψυχραιμία. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και

συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: ... ηρεμώ [...]

ΑΑ: ψύχραιμα ... δηλαδή έφυγα από το σχολείο στις 14:30 και πήγα σπίτι και έλεγα «μην αγχώνομαι, μην αγχώνομαι γιατί ξέρω ότι θα πάρω καλούς βαθμούς» αλλά πάλι είχα το άγχος ότι κάτι δεν θα πήγαινε καλά! Προσπαθούσα να μείνω ψύχραιμος [...]

Από τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται ότι 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια, ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους προσπαθούν να διατηρήσουν την ηρεμία και την ψυχραιμία τους. Μάλιστα, ο ΑΑ, μας περιέγραψε τί έκανε την ημέρα που πήραν τους βαθμούς του τριμήνου. Ειδικότερα, προσπαθούσε να παραμείνει ψύχραιμος αλλά όπως ανέφερε αγχωνόταν μήπως κάτι δεν πήγαινε καλά. Ο ΓΑ από την άλλη ανέφερε ότι απλά προσπαθεί να ηρεμήσει σε καταστάσεις άγχους.

7.3.5. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την εμπιστοσύνη στον εαυτό: Η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό και η χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι χαρακτηριστικά που δημιουργούν ή πηγάζουν από μια αρνητική αυτοεικόνα που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Κατ' επέκταση, η αρνητική αυτοεικόνα, οδηγεί και σε χαμηλές προσδοκίες του εκάστοτε προσώπου για τον εαυτό του, οι οποίες δεν του επιτρέπουν να επικεντρωθεί στον «στόχο» του, όποιος και αν είναι αυτός, διότι η προσοχή του αποσπάται από σκέψεις αποτυχίας οι οποίες οδηγούν συνήθως σε καταστάσεις άγχους. Αντίθετα η εμπιστοσύνη στον εαυτό και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, δημιουργούν θετική αυτοεικόνα στο πρόσωπο και σε έναν βαθμό το καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει σε «δύσκολες» καταστάσεις, αποφεύγοντας τον παράγοντα άγχος. Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν το άγχος των σχολικών επιδόσεων, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΑΚ: ... και εμπιστεύομαι τον εαυτό μου [...] για να μην ... για να εμπιστευτώ τον εαυτό μου [...]

Από το σύνολο των παιδιών, μόνο η ΑΚ, ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, εμπιστεύεται τον εαυτό της προκειμένου να το αντιμετωπίσει και να ηρεμήσει. Θεωρούμε όμως, ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική και άλλα παιδιά χωρίς να είναι σε θέση να το αναγνωρίσουν, γεγονός που συμπεραίνουμε από την ευρύτερη συμπεριφορά τους. Σε κάθε περίπτωση, η εμπιστοσύνη στον εαυτό, είναι μια ιδιότητα, που ανεξάρτητα από τις αγχώδεις καταστάσεις είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί σε όλα τα παιδιά.

7.3.6. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος: Βασική αρχή των επιστημών που σχετίζονται με την Παιδαγωγική, αποτελεί πως η οικογένεια είναι βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου και μάλιστα χρονικά προηγείται του σχολείου και της κοινωνίας (Κυριάκου). Ειδικότερα, οι αντιδράσεις των γονιών σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού και ιδιαίτερα απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία θέτουν σε μεγάλο βαθμό τα θεμέλια της κοινωνικοποίησης του παιδιού και διαμορφώνουν νοήματα, εδραιώνουν κανονιστικά πρότυπα και συμβάλλουν στην διευκόλυνση της ερμηνείας

συναισθηματικών καταστάσεων (Denham, 1998). Γενικότερα, η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Η αποδοχή, το ενδιαφέρον, και η ύπαρξη θετικής ανατροφοδότησης από την πλευρά της οικογένειας καθώς και η αναγνώριση των επιτυχιών και της προσπάθειας των παιδιών είναι πολύτιμη για τα ίδια. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι η στάση της οικογένειας, μπορεί να εντείνει ή να καταστείλει το άγχος των παιδιών που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι συζητούν το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις με την οικογένειά τους, ώστε να καταφέρουν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: εεεε ναι ... το έχω συζητήσει με τη μαμά μου ... και μου είπε και αυτή ότι «πρέπει να αρχίσεις να διαβάζεις λίγο παραπάνω» γιατί όντως πλησιάζουν τα τεστ ... αλλά μια φορά, δύο φορές της το λέω γιατί όταν πλησιάζει όντως πολύ ... αλλά κυρίως όχι γιατί δεν είναι κάτι πολύ μεγάλο για να το πω σε κανέναν ... ναι ... με τη μαμά και κάποιες φορές με τον μπαμπά και τη θεία μου ... και μου λένε ότι χρειάζεσαι περισσότερο διάβασμα ... άμα έχεις άγχος, προφανώς εεεε θα έχεις καταλάβει ότι έχεις μερικά κενά και πρέπει να τα βρεις για να τα καταλάβεις [...]

ΓΑ: ... οι γονείς μου με βοηθούν ... μου μιλάει και η μαμά μου [...]

ΝΑ: το έχω πει στον μπαμπά μου και μου έχει πει ότι «όσο περισσότερο διάβασμα, τόσο το καλύτερο» ... στον μπαμπά μου, όχι στη μαμά μου [...]

ΔΑ: εεε ναι με τους γονείς μου ... έχω και δύο αδέρφια ... η μια είναι, μια τάξη μικρότερη από εμένα, είναι 9 χρονών ... πάει τετάρτη και ο αδελφός μου είναι 4 ... μου λένε ότι να μην νιώθω άγχος .. ότι επειδή είσαι διαβασμένος και ότι θα τα πας καλά και .. αυτά ... βασικά οι γονείς μου, μου είπαν να μην έχω άγχος .. δεν αναγκάστηκα να τους το πω εγώ. Μόνοι τους μου το είπαν [...]

EK: δεν είχα άγχος .. απλά φοβόμουν .. με τη μαμά ... και μου είπε να μην φοβάμαι!

ΑΑ: γιατί το κάνω αυτό; ... εεε εντάξει! Δεν θέλω να τους ανακατεύω κιόλας! Γιατί αυτό είναι κάτι δικό μου και ... δεν θέλω να τους φορτώνω, ειδικά τους γονείς μου με τα προβλήματα που έχουν οι δικοί μου και άμα τους φορτώνω με τα προβλήματα τα δικά μου θα είναι πολύ χειρότερα!

ΒΑ: εεε με τη μαμά μου και τον μπαμπά μου ... και μου είπαν ότι δεν χρειάζεται να αγχώνομαι τόσο πολύ για τα τεστ [...]

ΜΚ: εεε βασικά, επειδή με στηρίζουν και οι γονείς μου, μου λένε ότι «εντάξει, αν δεν προλάβεις, δεν προλάβεις» ... δεν είναι και να ... και για αυτό τώρα βασικά έχω μάθει και το αντιμετωπίζω ... γιατί άμα δεν προλάβω κάτι εεε δεν πειράζει, δεν χάνεται και όλος ο κόσμος, αλλά προσπαθώ και ... με τους γονείς μου βασικά περισσότερο, με τη μαμά μου το συζητάω [...]

ΓΚ: ναι .. με τους γονείς μου ... και μου λένε ότι τα ξέρω πολύ καλά και να μην αγχώνομαι ... εεε και προσπαθώ να το μειώσω αυτό [...]

ΑΚ: εεεεεε ... με τους γονείς μου, μερικές φορές που τους λέω ότι αγχώνομαι για τα τελικά διαγωνίσματα ... εεε και μου λένε να μην ανησυχώ ... ότι κάνε το καλύτερό σου και ότι γίνει, θα γίνει ... τους γονείς μου, τους συγγενείς μου εμπιστεύομαι [...]

ΣΑ: με τη μητέρα μου ... εεεε δεν μπορώ να συζητάω και πολύ με τον πατέρα μου γιατί φεύγει από το σπίτι και έχει και πολλές δουλειές [...]

Από τις παραπάνω απαντήσεις, γίνεται φανερό ότι σχεδόν όλα τα παιδιά (91,7%), εκτός από την ΔΚ, συζητούν το άγχος που έχουν για τις σχολικές τους επιδόσεις με την οικογένειά τους. Ξεκινώντας, εντύπωση μας έκανε η απάντηση του ΑΑ, που ανέφερε ότι δεν θέλει να συζητάει πολύ με τους γονείς του για το άγχος του,

για να μην τους φορτώνει με τα δικά του προβλήματα, διότι όπως ανέφερε «θα είναι πολύ χειρότερα». Θεωρούμε ότι αν αυτή η απάντηση ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, είτε το συγκεκριμένο παιδί είναι σχετικά «ανεξάρτητο» και διαχειρίζεται μόνο του ότι τον απασχολεί είτε αυτή την περίοδο, υπάρχουν ζητήματα στα πλαίσια της οικογένειας, τα οποία έχει αντιληφθεί και δεν επιθυμεί να επιβαρύνει άλλο την οικογένειά του. Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη απάντηση θεωρούμε ότι είναι άξια προσοχής (καθώς και σχεδόν όλη η συνέντευξη του συγκεκριμένου παιδιού).

Εξαιρώντας τον ΑΑ, τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν ότι συζητούν το σχολικό άγχος που βιώνουν με την οικογένειά τους. Οι διαφορές που εντοπίσαμε συνίστανται στη στάση που επέλεξαν να κρατήσουν οι οικογένειες των παιδιών. Ειδικότερα, οι γονείς του ΔΑ, του ΒΑ, της ΜΚ, της ΓΚ και της ΑΚ, κράτησαν «θετική» στάση όπως ανέφεραν τα παιδιά, εφόσον αντιμετώπισαν τις καταστάσεις άγχους των παιδιών τους με εμπιστοσύνη στις προσπάθειες και τις ικανότητές τους. Ειδικότερα, σχεδόν όλα τα παραπάνω παιδιά, ανέφεραν ότι τους στηρίζουν οι γονείς τους, λέγοντάς τους να προσπαθήσουν και να διαβάσουν όσο μπορούν, δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό. Ακόμα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι γονείς τους, τους συμβούλευαν να μην αγχώνονται για τι σχολικές τους επιδόσεις, πιστεύοντας με αυτόν τον τρόπο στις ικανότητές τους. Σίγουρα, μια τέτοιου είδους στάση από την πλευρά της οικογένειας, «μειώνει» το βάρος των προσδοκιών, που μπορεί να αισθάνεται το παιδί ότι «κουβαλά», επιτρέποντάς του να αποδίδει καλύτερα σε όλες τις «δοκιμασίες» χωρίς να αγχώνεται για το αποτέλεσμα, τουλάχιστον σε ότι αφορά την αποδοχή του αποτελέσματος αυτού από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Φυσικά, υπήρχαν και κάποια παιδιά, που ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, οι γονείς τους, τους συμβουλεύουν να διαβάζουν όσο περισσότερο μπορούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος τους αυτό. Ειδικότερα, η ΙΚ και ο ΝΑ, ανέφεραν ότι οι γονείς τους, τους παροτρύνουν να διαβάζουν περισσότερο για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το σχολικό άγχος τους. Φυσικά κάτι τέτοιο, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι γονείς δεν πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να θεωρούν ότι μια τέτοια συμβουλή μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά, ώστε να αποδώσουν περισσότερο στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Άλλωστε είναι ευρέως αποδεκτό ότι πολλές φορές η συμπεριφορά των γονέων προσαρμόζεται, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που συναντούμε εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές, από την πλευρά των γονέων, ακόμη και σε δύο αδέρφια. Σε κάθε περίπτωση, η συμπεριφορά και η στάση των γονέων, παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς τελικά βιώνουν τα παιδιά τις καταστάσεις άγχους. Αν οι γονείς παραμείνουν ψύχραιμοι και πιστοί στις ικανότητες των παιδιών τους, τότε και τα ίδια τα παιδιά θα εμπιστευθούν τον εαυτό τους. Αν αντίθετα, οι γονείς δεν δείξουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, τότε αυτά με τη σειρά τους θα αγχωθούν και δεν θα καταφέρουν να αποδώσουν. Συμπερασματικά, η συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, σχετικά με το άγχος των παιδιών για τις σχολικές επιδόσεις και η ταυτόχρονη ψύχραιμη και υποστηρικτική στάση των γονέων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα αντιμετώπισης και μια σημαντική στάση ζωής που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διατηρούν.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι μερικά παιδιά, έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στον έναν από τους δύο γονείς. Ειδικότερα, ο ΓΑ ανέφερε ότι μιλάει περισσότερο με τη μαμά του, σε αντίθεση με τον ΝΑ, που επεσήμανε ότι συζητάει με τον πατέρα του και μόνο. Τέλος, ο ΣΑ στην ερώτηση αν συζητάει το άγχος που βιώνει με τους γονείς του, μας απάντησε ότι το συζητάει με τη μητέρα του, διότι ο

πατέρας του λείπει πολλές ώρες από το σπίτι και δεν έχει πολύ χρόνο. Συνοψίζοντας, η συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον για το σχολικό άγχος μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα αντιμετώπισης ή να εντείνει περισσότερο το φαινόμενο αυτό, γεγονός που εξαρτάται άμεσα από τη στάση που κρατούν οι γονείς.

7.3.7. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός, όπως έχουμε αναφέρει πολλές φορές παραπάνω, αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και το οικογενειακό περιβάλλον, με την στάση που υιοθετούν, μπορούν να εντείνουν ή να καταστείλουν το άγχος των παιδιών για τις σχολικές τους επιδόσεις. Η σχολική επίδοση του μαθητή, το αποτέλεσμα δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζεται άμεσα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την Γεωργουλοπούλου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επεξεργαστεί τεχνικές που δίνουν κίνητρα στους μαθητές του, με σκοπό να επιτύχει μεταξύ άλλων, την καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και κατ' επέκταση υψηλές σχολικές επιδόσεις. Τα κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για τη μάθηση και είναι τόσο περισσότερο αναγκαία όσο και η μάθηση απαιτεί μια μακρά και δύσκολη προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, αποτελούν για το παιδί τους «σημαντικούς άλλους» που επηρεάζουν άμεσα με τη στάση τους την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα του ατόμου. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι συζητούν «ανοιχτά» ή ότι αντιλαμβάνεται το σχολικό άγχος ο/η εκπαιδευτικός, στοχεύοντας στην αντιμετώπισή του. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] το λέω καμία φορά και στην κυρία [...]

ΓΑ: ... η κυρία μου ... [...]

ΝΑ: όχι ... απλά όταν γράφουμε το τεστ ... «κυρία αγχώνομαι» ... αυτό λέω μόνο ... και μου λέει «προσπάθησε να είσαι ψύχραιμος» [...]

ΑΑ: μμμμ κάποιες φορές ναι ... με τη δασκάλα [...]

ΒΑ: ... και το έχει καταλάβει η κυρία ... [...] εεε και μου είπε το ίδιο, το ίδιο .. να μην αγχώνομαι [...]

ΜΚ: [...] και άμα με βλέπει η κυρία να αγχώνομαι μου το λέει και η ίδια και καθόμαστε και το συζητάμε [...]

ΓΚ: νομίζω φαίνεται λίγο ... και νομίζω το έχει καταλάβει ... αλλά εγώ δεν της το έχω πει .. νομίζω ότι της το έχω πει μια φορά ... δεν θυμάμαι καλά [...]

ΑΚ: ...τη δασκάλα μου εμπιστεύομαι ... και της μιλάω [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 4 αγόρια και 4 κορίτσια φαίνεται να συζητούν το άγχος που βιώνουν για τις σχολικές τους επιδόσεις με τη δασκάλα τους. Είναι λιγότερα από τα παιδιά που επιλέγουν να συζητούν με τους γονείς τους, αλλά ταυτόχρονα είναι και περισσότερα από τα μισά πρόσωπα της τάξης. Προφανώς πολλά παιδιά φαίνεται να συζητούν για το άγχος τους και με το οικογενειακό τους περιβάλλον και με την εκπαιδευτικό της τάξης. Από τις απαντήσεις των παιδιών, αντιλαμβανόμαστε ότι μερικά παιδιά συζητούν «ανοιχτά» για το άγχος τους με τη δασκάλα (ΔΚ, ΓΑ, ΑΑ, ΜΚ, ΑΚ και ΝΑ) και μερικά άλλα υποστηρίζουν ότι αν και δεν το έχουν συζητήσει, η εκπαιδευτικός το έχει αντιληφθεί (ΒΑ και ΓΚ). Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτικός τους συμβουλεύει να παραμείνουν

ψύχραιμοι και να μην αγχώνονται, γεγονός που προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών.

7.3.8. Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος των φίλων: Οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, είναι ευρέως αποδεκτό πόσο σημαντικές είναι. Ο Sullivan υπήρξε από τους πρώτους μελετητές της φιλίας, σε παιδιά και εφήβους, διατυπώνοντας την άποψη της «αναγκαιότητας της φιλίας» για τη φυσιολογική ανάπτυξη, τονίζοντας ότι χωρίς φιλικές σχέσεις οι πιθανότητες για επιτυχημένη ανάπτυξη ενός παιδιού συρρικνώνονται (Αναγνωστάκη, 2007). Επίσης, ο Sullivan υποστήριξε ότι μέσω της αλληλεπίδρασης με τους φίλους τα παιδιά αποκτούν ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών κοινωνικών συμπεριφορών, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να υπάρξει βελτίωση προβληματικών συμπεριφορών, επομένως οι φιλικές σχέσεις έχουν και θεραπευτική αξία (Αναγνωστάκη, 2007). Ταυτόχρονα, στα παραπάνω πλαίσια, πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί, έχουν επισημάνει τον προστατευτικό ρόλο της φιλίας για τα παιδιά π.χ. αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού. Οι Pellegrini και Blatchford μελέτησαν τη σημασία που έχουν οι φιλικές σχέσεις των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου και συνόψισαν τα ευρήματά τους στις εξής γενικές κατηγορίες: (1) απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, (2) πηγή πληροφοριών, (3) συναισθηματική υποστήριξη, (4) προσαρμογή στο σχολείο και (5) μελλοντικές σχέσεις (Αναγνωστάκη, 2007). Οι φίλοι είναι πηγή συναισθηματικής υποστήριξης σε περιόδους ή καταστάσεις που προκαλούν άγχος. Οι φίλοι βοηθούνται, ώστε να ξεπεράσουν τις καθημερινές σχολικές δυσκολίες, να αντιμετωπίσουν το μαθησιακό στρες αλλά και, όπως προαναφέρθηκε, προσφέρουν ασφάλεια σε περιπτώσεις συγκρούσεων με συμμαθητές (Αναγνωστάκη, 2007). Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που επεσήμαναν ότι βιώνουν άγχος το οποίο πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, τονίζοντας είτε ότι συζητούν είτε ότι δεν συζητούν για αυτό με τους φίλους τους. Αρχικά παραθέτουμε τις απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι συζητούν με τους φίλους τους για το άγχος που βιώνουν. Συγκεκριμένα, αυτά είναι 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρια που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%).

ΔΚ: ... καμία φορά τους λέω ότι αγχώνομαι και φοβάμαι ... αυτό [...] στην ΓΚ [...]

ΓΑ: ναι λίγο θα μιλήσω σε φίλο μου [...]

ΑΚ: τους φίλους μου [...]

Ουσιαστικά, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα συζητούσαν για το άγχος που βιώνουν με τους φίλους τους. Εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές δεν ήταν διατεθειμένα να συζητήσουν με τους φίλους τους, για το σχολικό άγχος που βιώνουν. Ειδικότερα, όλες οι παραπάνω απαντήσεις ήταν σχετικά «δειλές» από την άποψη ότι 2 παιδιά επεσήμαναν ότι το συζητούν λίγο με τους φίλους τους. Μάλιστα, η ΔΚ, ανέφερε καθαρά ότι «φοβάται», χαρακτηρισμός ιδιαίτερα έντονος για το σχολικό άγχος που βιώνει. Η ΑΚ ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε ότι εμπιστεύεται τους φίλους της. Όπως αναφέραμε όμως και παραπάνω, μερικά παιδιά, που φαίνεται να έχουν ανάλογο άγχος, υποστήριξαν ότι δεν θα το συζητούσαν με φίλους. Συγκεκριμένα 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%), υποστήριξαν την παραπάνω άποψη και οι απαντήσεις τους ακολουθούν παρακάτω.

ΑΑ: εεεε όχι! Καλό μου φίλο, μόνο έναν έχω και δεν μιλάμε για τα μαθήματα! [...] όχι! Πάει Γυμνάσιο και μένουμε κοντά ... στην ίδια γειτονία και παίζουμε τα σαββατοκύριακα! [...] εεε γιατί ... ενώ είναι πολύ καλός μαθητής αυτός, δεν θέλει να μιλάει καθόλου για το σχολείο και για τα μαθήματα ... ας πούμε, έσπασαν ένα τζάμι του σχολείου και πέταξαν μολότοφ και πήρε φωτιά μια τάξη και λέει «γιατί δεν πήρε όλο το σχολείο» ... δηλαδή ενώ είναι καλός μαθητής δεν το θέλει καθόλου ... ναι ... αλλά όχι και πάρα πολύ αλλά μου αρέσει [...] ναι ... αλλά δεν το έκανε αυτός με το μολότοφ. Άλλοι το έκαναν [...] ναι ... σε άλλο σχολείο ...

ΒΑ: δεν νομίζω ντρέπομαι [...]

ΜΚ: με φίλους όχι ... βασικά όταν βγαίνουμε με φίλους, παίζουμε περισσότερο, είμαστε πιο ... άλλα θέματα συζητάμε [...] όχι ... εεε όχι, βασικά αν ξέρει .. ξέρει και εγώ ξέρω ότι και αυτός αγχώνεται με δουλειές και ξέρει και αυτός ότι αγχώνομαι, εεε μιλάμε .. να πούμε ότι «αχ ναι μακάρι να ...» και αυτά ... αλλά δεν ... δεν συζητάμε τόσο έτσι ... να πούμε ότι του δίνω συμβουλές να σταματήσει να αγχώνεται και μου δίνει συμβουλές ... αυτό [...]

Σύμφωνα με τα παραπάνω 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι δεν συζητούν το άγχος που βιώνουν για τις σχολικές επιδόσεις με τους φίλους, δίνοντας το καθένα διαφορετικές ερμηνείες. Αρχικά, ο ΑΑ, όπως πολλές φορές μας ανέφερε κατά την διάρκεια της συνέντευξης, δεν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και στο σχολείο του έχει μόνο ένα καλό φίλο, τον ΒΑ. Εκτός σχολείου, έχει ακόμα έναν καλό φίλο, ο οποίος είναι μεγαλύτερος ηλικιακά και δεν του αρέσει να συζητάει για σχολικά θέματα, ακόμα και αν, όπως ανέφερε, είναι καλός μαθητής. Για ακόμα μια φορά, δεν παρέλειψε να επισημάνει ακραία περιστατικά, που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του φίλου του (ότι έκαψαν το σχολείο του με "μολότοφ"). Από την απάντησή του αντιληφθήκαμε ότι δεν επιχειρεί να συζητήσει σχολικά θέματα με τον φίλο του, διότι δεν του αρέσει καθόλου το σχολείο.

Ο ΒΑ, στην ερώτηση αν θα μοιραζόταν το σχολικό άγχος που βιώνει, απάντησε ότι ντρέπεται να το πει στους φίλους του. Η ΜΚ, ανέφερε ότι συνήθως με τους φίλους της συζητάει άλλα πράγματα και πολύ σπάνια και υπό συνθήκες θα αναφερθεί στο άγχος που μπορεί να βιώνει. Σε γενικές γραμμές, αυτό που αντιληφθήκαμε είναι ότι τα παιδιά επιλέγουν να μην συζητήσουν για το άγχος που βιώνουν με τους συμμαθητές τους, είτε για να κάνουν κάτι πιο ευχάριστο, είτε γιατί δεν νιώθουν άνετα για να το συζητήσουν, είτε δεν θεωρούν ότι η συζήτηση αυτή μπορεί να τους βοηθήσει να το αντιμετωπίσουν. Συνοψίζοντας, στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου, 3 αγόρια (25%) και 3 κορίτσια (25%). Από αυτά τα παιδιά, οι 3 μαθητές (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα συζητούσαν για το άγχος που βιώνουν με τους φίλους τους, ενώ τα άλλα 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι δεν θα το συζητούσαν.

7.3.9. Η αντιμετώπιση του άγχους του φόβου απώλειας αντικειμένων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος: Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ένα από τα αίτια πρόκλησης άγχους, που ανέφερε συγκεκριμένα ένα παιδί, είναι η απώλεια των προσωπικών της αντικειμένων. Ειδικότερα, ανέφερε στην συνέντευξή της ότι συνηθίζει πολύ συχνά να ξεχνάει (π.χ. αντικείμενα, αναμνήσεις κ.α.) γεγονός που ενοχλεί ιδιαίτερα την οικογένειά της και ειδικότερα τον πατέρα της. Και σε αυτή την περίπτωση, η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη συγκεκριμένη μορφή άγχους, είναι πολύ σημαντική διότι θεωρούμε ότι εντείνεται το πώς τελικά το βιώνει το παιδί. Ουσιαστικά, και σε αυτή την περίπτωση, εάν οι αντιδράσεις των γονέων είναι ψύχραιμες τότε και το παιδί αντιδρά ανάλογα. Αντίθετα

αν οι αντιδράσεις των γονέων είναι ακραίες, τότε και το παιδί βιώνει το πολλαπλάσιο του άγχους που επρόκειτο να βιώσει. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που μέσα από την συζήτηση με το οικογενειακό τους περιβάλλον, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να αποβάλλουν το άγχος που βιώνουν σχετικά με την πιθανή απώλεια των προσωπικών τους αντικειμένων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

IK: εεε για αυτό το δεύτερο που σας είπα τώρα ... εεε έχω μιλήσει πάρα πολύ, κυρίως στη μαμά, γιατί ο μπαμπάς δεν θέλει να το ακούει ... γιατί εκνευρίζεται λίγο ... μου λέει «IK ... τώρα το έχεις ελαττώσει τουλάχιστον» ... και έχει ηρεμήσει. Αλλά της μαμάς, της το είχα πει, γιατί με έβλεπε που έκλαιγα κάποιες φορές που στεναχωριόμουνα όταν έχανα κάτι ... ιδίως όταν είχα χάσει την τσάντα μου ... ο μπαμπάς μου, δεν μου είχε πει τίποτα αλλά τον έβλεπα κάθε μέρα έτσι ... είχε στεναχωρηθεί ... εντάξει αλλά τουλάχιστον τότε δεν έφταιγα εγώ [...]

Σύμφωνα με την απάντησή της, η ΙΚ φαίνεται να έχει συζητήσει το άγχος για τη απώλεια των προσωπικών της αντικειμένων, τόσο με τη μαμά της όσο και με τον μπαμπά της. Η βασική διαφορά συνίσταται στις αντιδράσεις των δύο γονέων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της ΙΚ, λόγω του ότι ο πατέρας ενοχλείτε ιδιαίτερα από αυτή τη συνήθειά της, αποφεύγει να το συζητάει μαζί του. Αντίθετα, επειδή η μητέρα της παραμένει πιο ψύχραιμη, σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, επιλέγει να το συζητάει μαζί της, προκειμένου αφενός να αποβάλλει τη συνήθεια αυτή και αφετέρου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το άγχος που βιώνει. Αυτό θεωρούμε ότι είναι ένα ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, των όσων αναλύσαμε παραπάνω σχετικά με τη στάση που επιλέγουν να υιοθετήσουν οι γονείς και οι «σημαντικοί άλλοι» και τί αντίκτυπο έχει αυτό στα ίδια τα παιδιά.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που βιώνουν, στον συγκεντρωτικό πίνακα 6.

Πίνακας 6. Ποσοστά κατηγοριών των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους των μαθητών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των παιδιών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από το διάβασμα	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τις θετικές σκέψεις	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την ενίσχυση της μνήμης και της προσοχής	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από τη διατήρηση της ψυχραιμίας	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)

Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων μέσα από την εμπιστοσύνη στον εαυτό	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος	50% (6)	41,7% (5)	91,7% (11)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Η αντιμετώπιση του άγχους των σχολικών επιδόσεων και ο ρόλος των φίλων	25% (3)	25% (3)	50% (6)
Η αντιμετώπιση του άγχους του φόβου απόλλειας αντικειμένων και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Συνοψίζοντας, σε αυτό το υποκεφάλαιο, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά, σχετικά με τα διάφορα άγχη που βιώνουν στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Στον παραπάνω πίνακα περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών. Αν και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο αναλύσαμε τις διάφορες πηγές άγχους των παιδιών, σε αυτό το υποκεφάλαιο οι απαντήσεις αφορούσαν κατά κύριο λόγο τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις. Ουσιαστικά το βασικό άγχος και μέλημα των παιδιών είναι οι σχολικές τους επιδόσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, καταγράψαμε τις παρακάτω στρατηγικές: (1) το περισσότερο διάβασμα που αναφέρθηκε από 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, (2) οι θετικές σκέψεις, που επισημάνθηκαν από 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, (3) η ενίσχυση της προσοχής και της μνήμης, που υποστηρίχθηκαν από 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, (4) η διατήρηση της ψυχραιμίας, που επισημάνθηκε από 2 αγόρια (16,7%) και τέλος (5) η εμπιστοσύνη στον εαυτό, που αναφέρθηκε από 1 μόνο κορίτσι (8,3%). Φυσικά, η αύξηση των ωρών μελέτης ήταν, με διαφορά, η πρώτη απάντηση που σκέφτηκαν σχεδόν όλα τα παιδιά ως μέθοδο αντιμετώπισης του σχολικού άγχους.

Σε δεύτερο επίπεδο, ζητήσαμε από τα παιδιά, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, να μας πληροφορήσουν για το αν συζητούν με άλλα πρόσωπα για το άγχος που βιώνουν και ποιά πρόσωπα είναι αυτά. Θεωρήσαμε λοιπόν σκόπιμο, τις απαντήσεις αυτές να τις συμπεριλάβουμε στο παρόν υποκεφάλαιο, ως στρατηγικές αντιμετώπισης, διότι σε αυτά τα πλαίσια τέθηκε και απαντήθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα από παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, 11 παιδιά (91,7%) και ειδικά 6 αγόρια και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι συζητούν το σχολικό τους άγχος με την οικογένειά τους, μέθοδος που όπως αντιληφθήκαμε είναι αρκετά αποτελεσματική. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι ανάμεσα σε αυτά τα 11 παιδιά, 1 αγόρι, ο ΑΑ, επεσήμανε ότι δεν προτιμά να συζητά για το άγχος που βιώνει με την οικογένειά του, διότι δεν θέλει να τους επιβαρύνει με τα προσωπικά του προβλήματα.

Επίσης, τα παιδιά φαίνεται να συζητούν το άγχος που βιώνουν με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Συγκεκριμένα 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, ανέφεραν ότι είτε το συζητούν με τη δασκάλα τους είτε εκείνη από την πλευρά της το αντιλαμβάνεται και προσπαθεί με κάθε τρόπο να βοηθήσει. Τέλος, λίγα είναι τα παιδιά που ανέφεραν ότι θα επέλεγαν να εμπιστευθούν

και να συμβουλευτούν τους συνομηλίκους τους για θέματα άγχους. Ειδικότερα, 6 παιδιά (50%) έκαναν λόγο για τη συζήτηση του άγχους που βιώνουν με τους φίλους, από τα οποία, τα 3 (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, θα εμπιστευόνταν τους φίλους και τα υπόλοιπα 3 (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δεν θα το συζητούσαν, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο είναι «ανώφελο». Φυσικά, το παραπάνω αποτέλεσμα, μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι θεωρούμε ότι τα παιδιά καταλαβαίνονται καλύτερα μεταξύ τους.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που τονίσαμε σε όλο το εύρος του υποκεφαλαίου, είναι το γεγονός ότι βασικό ρόλο παίζει η στάση που θα επιλέξει να κρατήσει ο «αποδέκτης» της συζήτησης, όποιος και αν είναι αυτός (γονείς, εκπαιδευτικός, φίλοι, συγγενείς κ.α.). Τέλος, η ψύχραιμη και εποικοδομητική συζήτηση με τους γονείς, φαίνεται να είναι αποτελεσματική και σε διαφορετικά άγχη που πηγάζουν από ποικίλες ανησυχίες και φοβίες των παιδιών. Ειδικότερα, η ΙΚ επέλεξε να συζητήσει το άγχος της για την απώλεια των προσωπικών της αντικειμένων, με τη μητέρα της, που υιοθέτησε ψύχραιμη και συμβουλευτική στάση, συγκριτικά με τον πατέρα της, που έδειχνε να ενοχλείται από την συνήθεια αυτή. Αν και θεωρούμε ότι τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που βιώνουν, αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα. Είναι πολύ σημαντικό κατά τη γνώμη μας, οι ενήλικοι και οι συνομηλίκοι που βρίσκονται κοντά τους, να στηρίζουν και να πιστεύουν στις προσπάθειες και στις ικανότητές τους.

7.4. Οι απόψεις των μαθητών για την συχνότητα και μορφές εκδήλωσης του άγχους (ερωτήσεις ν. 5 και 9)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με την συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσης του άγχους των παιδιών. Ειδικότερα, προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, θέσαμε τα παρακάτω ερωτήματα στα παιδιά: (1) πόσο συχνά σου συμβαίνει να έχεις αυτό το άγχος στο σχολείο σου; (ερώτηση 5 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) τί κάνεις και πώς αντιδράς όταν έχεις πάρα πολύ άγχος στο σχολείο; (ερώτηση 9 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Όπως έγινε κατανοητό και από τα προηγούμενα υποκεφάλαια, το βασικότερο ίσως άγχος των παιδιών, είναι οι σχολικές τους επιδόσεις. Με βάση το συγκεκριμένο το άγχος λοιπόν, τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση, τόσο οι μορφές όσο και η συχνότητα εκδήλωσης του άγχους, μας δίνουν σημαντικά στοιχεία για την ένταση του φαινομένου. Πρέπει να επισημάνουμε κάπου εδώ όμως, ότι επειδή οι αιτίες του άγχους είναι ποικίλες, αντίστοιχα η συχνότητα και οι μορφές εκδήλωσής τους διαφέρουν, γεγονός που μας εμποδίζει να επισημάνουμε κάποια γενικά συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών. Σε γενικές γραμμές, στο παρόν υποκεφάλαιο, επιχειρούμε να εντοπίσουμε το πόσο συχνά τελικά τα παιδιά βιώνουν άγχος και με ποιούς τρόπους αυτό εκδηλώνεται π.χ. σωματικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά κ.α. Παρακάτω παραθέτουμε και σχολιάζουμε όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

7.4.1. Η «απουσία» του άγχους από την καθημερινή ζωή των παιδιών: Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενες κατηγορίες, υπήρξαν κάποια παιδιά που ανέφεραν ότι αν και στο παρελθόν βίωναν άγχος, στο παρόν δεν βιώνουν καθόλου. Υπάρχουν άνθρωποι, που ανεξάρτητα από την ηλικία τους, αντιλήφθηκαν τις «βλαβερές» και επικίνδυνες επιπτώσεις του άγχους στο άτομο και κατάφεραν να το αποβάλλουν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν

ότι η συχνότητα του άγχους στην καθημερινή τους ζωή, είναι «μηδενική». Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: όχι ... δεν έχω άγχος [...]

ΣΑ: όχι ... καθόλου συχνά [...]

ΕΚ: όχι! τίποτα! [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 μαθητές (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν κατά τις συνεντεύξεις τους, με κάθε τρόπο ότι δεν βιώνουν άγχος στο παρόν, για κανένα λόγο, εντός ή εκτός σχολείου. Κατά την άποψή μας, είτε πραγματικά δεν βιώνουν σε κανένα επίπεδο άγχος είτε δεν είναι σε θέση να το αναγνωρίσουν.

7.4.2. Το άγχος ως σπάνιο φαινόμενο στην καθημερινή ζωή των παιδιών: Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι, που έχουν καταφέρει σε ένα βαθμό να αποβάλλουν το άγχος τους, βιώνοντάς το σπάνια. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βιώνουν το σχολικό άγχος, σπάνια. Στη κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: όχι ... δεν μου συμβαίνει συχνά ... έχω μερικές φορές. Βέβαια η κυρία μας, άμα μας τα αναφέρει τα διαγωνίσματα, που να φανταστείτε μας τα αναφέρει μια στις τόσες, όταν λέει για παράδειγμα, κάποιος είναι ήσυχος, στις εξετάσεις για παράδειγμα κυρία λέει «τί θα γράψεις», «στα επόμενα τεστ τί θα γράψεις» ... τότε εντάξει μου έρχεται αυτό ... αλλά όχι συχνά [...]

ΜΚ: μμμμ σπάνια ... αν με δυσκολεύει κάτι που δεν έχω καταλάβει ... αλλά θα το ρωτήσω στην κυρία μου να μου το εξηγήσει ... αλλά εντάξει ... όταν λέμε σπάνια ... εεεεε ... βασικά εντάξει, γενικά .. άλλοτε έχω, άλλοτε δεν έχω ... δεν ξέρω κάθε πότε έχω .. ναι [...]

ΑΚ: σπάνια ... όχι ... δεν αγχώνομαι κάθε φορά ... για μεγάλα ... σαν τα διαγωνίσματα ... τα τελικά μόνο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια (25%), αν και ανέφεραν ότι έχουν άγχος για τις σχολικές τους επιδόσεις, επεσήμανα ότι δεν το βιώνουν συχνά. Ειδικότερα, η ΙΚ, ανέφερε ότι δεν αισθάνεται συχνά αγχωμένη, παρά μόνο σε μερικές περιπτώσεις που η δασκάλα της αναφέρεται στις τελικές εξετάσεις. Η ΜΚ με τη σειρά της ανέφερε ότι βιώνει άγχος σπάνια, σε περιπτώσεις που δυσκολεύεται να κατανοήσει κάτι και απευθύνεται στη δασκάλα της για να της το εξηγήσει. Τέλος, ανάλογη ήταν και η απάντηση της ΑΚ, που ανέφερε ότι βιώνει άγχος σπάνια και κυρίως για τις τελικές εξετάσεις. Τα παιδιά αυτά, από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να διαχειρίζονται σε ένα βαθμό το άγχος τους για τις σχολικές επιδόσεις, εφόσον αφενός αναγνωρίζουν από που πηγάζει και αφετέρου ελέγχουν την ένταση του φαινομένου.

7.4.3. Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από την συχνότητα των σχολικών διαγωνισμάτων: Όπως έχει γίνει ήδη αντιληπτό, το βασικό άγχος των συγκεκριμένων μαθητών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, πηγάζει κατά κύριο λόγο από τις υψηλές προσδοκίες σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις. Επομένως, είναι αναμενόμενο να βιώνουν άγχος για μια πιθανή εξέταση ή για ένα επερχόμενο

διαγώνισμα. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που δεν έχουν σαφή εικόνα για την συχνότητα που εκδηλώνεται το άγχος τους, αλλά γνωρίζουν ότι το αισθάνονται κάθε φορά που εξετάζονται σε ένα από τα σχολικά μαθήματα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: ... όταν έχουμε τεστ στην τάξη ... [...] όχι ... πιο συχνά .. 2 φορές την εβδομάδα [...] .. ναι ... πολύ [...]

ΝΑ: εεεε κάθε φορά που γράφουμε τεστ το νιώθω ... [...] όχι ... σήμερα γράψαμε ας πούμε στη γλώσσα ... εντάξει δεν γράφουμε συχνά [...]

ΑΑ: για τα τεστ ... ναι! είναι πολλά! [...] έχει τύχει να μας έχει βάλει και 3 τεστ στην ίδια εβδομάδα ... αγγλικά ... γαλλικά ... [...] ΑΑ: εεε μόνο όταν μου βάζουν τεστ ... αυτό!

ΒΑ: όσο συχνά είναι τα τεστ και όταν κάνω λάθη διάφορα ... δηλαδή ... μμμ ... δηλαδή ανά δύο μέρες περίπου ... στο πινακ πινακ ... στα εξωσχολικά .. ή και παραπάνω [...] στα τεστ, όσα βρίσκω ... δεν .. είναι συγκεκριμένες ... πιο πολύ όχι στη γλώσσα και στα μαθηματικά και τέτοια ... στην ιστορία, τη γεωγραφία και αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 μαθητές (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ξεκάθαρα ότι βιώνουν άγχος κάθε φορά που γνωρίζουν ότι πρόκειται να εξεταστούν γραπτά. Αρχικά, η ΔΚ ανέφερε ότι αγχώνεται για τα τεστ που υπολογίζει ότι γράφουν 2 φορές την εβδομάδα. Ο ΝΑ, δήλωσε επίσης ότι αγχώνεται κάθε φορά που γράφουν τεστ, επισημαίνοντας ότι δεν θεωρεί ότι γράφουν συχνά, σε αντίθεση με τον ΑΑ, που ανέφερε ότι τα τεστ που γράφουν είναι πολλά. Μάλιστα, ο Α, μας πληροφόρησε ότι έχει τύχει να γράφουν ακόμα και 3 τεστ στη διάρκεια της εβδομάδας. Τέλος, ανάλογη ήταν και η απάντηση του ΒΑ, που ανέφερε ότι αγχώνεται όταν γράφει τεστ αλλά και για μερικές ακόμη εξωσχολικές δραστηριότητες, προσδιορίζοντας ότι αισθάνεται έτσι κάθε δύο μέρες. Δεν παρέλειψε ακόμα, να συγκεκριμενοποιήσει τα σχολικά μαθήματα, που η εξέτασή τους, του προκαλεί άγχος. Συνοπτικά, αντιλαμβανόμαστε, ότι τα παιδιά βιώνουν άγχος, κάθε φορά που γνωρίζουν ότι θα εξεταστούν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξέων, οι μαθητές εξετάζονται γραπτά περίπου 2 - 3 φορές την εβδομάδα. Επομένως υπολογίζουμε ότι μιλώντας με αριθμούς, οι μαθητές βιώνουν άγχος 2 - 3 μέρες της εβδομάδας, τουλάχιστον.

7.4.4. Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από την συχνότητα συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων: Η συχνότητα βίωσης του άγχους των παιδιών, μπορεί να εξαρτάται από τη συχνότητα ύπαρξης ενός συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος, που αποτελεί και την βασική πηγή του άγχους. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι η συχνότητα του άγχους τους, εξαρτάται από την συχνότητα ενός συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΑ: εεεε ναι, ναι ... κάθε φορά που έχουμε αυτό το μάθημα ... ναι ... δύο φορές την εβδομάδα [...]

Σύμφωνα με τη παραπάνω απάντηση, ο ΓΑ, ανέφερε ότι αγχώνεται κάθε φορά που παρακολουθεί ένα συγκεκριμένο μάθημα, δηλαδή περίπου δύο φορές την εβδομάδα. Δεν έκανε λόγο για προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, αλλά αναφέρθηκε μόνο στην ύπαρξη αυτού του μαθήματος, που φαίνεται να του δημιουργεί έντονο άγχος. Και σε αυτή την περίπτωση, η πηγή του άγχους είναι αναγνωρίσιμη και πολύ συγκεκριμένη, γεγονός που μπορεί στο μέλλον να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.

7.4.5. Το άγχος ως καθημερινό φαινόμενο: Υπάρχουν πολλοί μαθητές που βιώνουν, για διάφορους λόγους, άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος κάθε μέρα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΚ: σχεδόν κάθε μέρα ... μην μας βάλει απροειδοποίητο ... και ξεχάσω τίποτα ή σε κανένα ... να!

Η ΓΚ, ανέφερε ότι βιώνει άγχος κάθε μέρα, που πηγάζει από τις σχολικές εξετάσεις. Ειδικότερα ανέφερε ότι αγχώνεται μήπως η εκπαιδευτικός τους βάλει κάποιο απροειδοποίητο διαγώνισμα και δεν αντεπεξέλθει. Το συγκεκριμένο παιδί, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενες κατηγορίες, βιώνει πολλές καταστάσεις άγχους που πηγάζουν από τις σχολικές επιδόσεις. Για τον λόγο αυτό, δεν μας έκανε εντύπωση το γεγονός ότι βιώνει άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Η ΓΚ, ίσως να είναι, από το σύνολο της συγκεκριμένης τάξης, το παιδί που βιώνει πιο έντονα αγχώδεις καταστάσεις.

7.4.6. Το άγχος και οι σωματικές του εκδηλώσεις: Οι μορφές εκδήλωσης του άγχους, ανάλογα με την ένταση και την πηγή του φαινομένου μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, είναι πολύ πιθανό οι εκδηλώσεις του φαινομένου να διαφοροποιούνται, ανάλογα με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του προσώπου που το βιώνει. Το άγχος μάλιστα, εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά απ' ότι στους ενήλικους. Συγκεκριμένα, οι σωματικές εκδηλώσεις του άγχους, μπορεί να συνεπάγονται: ναυτία, εμετούς, κεφαλαλγία, ταχυκαρδία, εφίδρωση, έντονο τρόμο (τρέμουλο), δύσπνοια, δυσφορία στο στήθος, αίσθημα ζάλης ή αστάθειας, ρίγη ή ξαφνικά αισθήματα ζέστης κ.α. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν κάποια σωματικά συμπτώματα εκδήλωσης του άγχους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΙΚ: εεε έχω παρατηρήσει μια φορά, επειδή είχαμε τεστ ιστορίας ... εγώ δεν είχα προλάβει να διαβάσω γιατί ... δεν το είχα πει στην κυρία, γιατί νόμιζα ότι θα ήταν εύκολο ... εεεε ... και εκείνη τη στιγμή έτρεμα ... και να μην μπορώ να πιάσω το μολύβι, έτσι να πάει ... εεε [...]

Σύμφωνα με τη παραπάνω απάντηση, η ΙΚ ανέφερε, ότι το άγχος που βιώνει σε διάφορες καταστάσεις, μπορεί να εκδηλώνεται σωματικά με τη μορφή έντονου τρέμουλου. Φυσικά μια τέτοια εκδήλωση σωματικού άγχους, μας κάνει να υποθέτουμε αφενός, ότι το παιδί δεν έχει το έλεγχο του σώματός του και αφετέρου ότι η ένταση του άγχους είναι ευρεία. Σε κάθε περίπτωση, ο έντονος τρόμος, παραπέμπει σε έντονα συμπτώματα άγχους.

7.4.7. Το άγχος και οι συμπεριφορικές του εκδηλώσεις: Η συμπεριφορά ενός προσώπου, είναι πολύ πιθανό να επηρεαστεί, συνήθως αρνητικά, από την βίωση καταστάσεων άγχους. Πολλοί άνθρωποι, καθοδηγούμενοι από το άγχος τους, αλλάζουν συμπεριφορά και αντιδράσεις. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το άγχος που βιώνουν έχει άμεσο αντίκτυπο στην συμπεριφορά τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

BA: λιγάκι ναι ... αλλάζω [...] λίγο πιο κλειστός ... όχι εντάξει! Στα διαλείμματα όμως λίγο το ξεχνάω πιο πολύ [...]

Ο BA, ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, μπορεί να κλείνεται λίγο περισσότερο στον εαυτό του, επισημαίνοντας ότι στα διαλείμματα με τους φίλους του και το παιχνίδι τελικά το ξεχνάει λίγο. Με τον όρο «κλειστός», υποθέτουμε ότι εννοεί ότι είναι λιγότερο κοινωνικός και ότι δεν συναναστρέφεται πολύ με τους συμμαθητές του. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι το συγκεκριμένο παιδί, είναι ιδιαίτερα ντροπαλό και για τον λόγο αυτό δεν μας κάνει εντύπωση που ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους κλείνεται λίγο στον εαυτό του.

7.4.8. Το άγχος και οι συναισθηματικές του εκδηλώσεις: Το παιδί βιώνει το άγχος σαν ένα δυσάρεστο συναίσθημα ενός αόριστου, επικείμενου κινδύνου και το εκφράζει γενικά και απροσδιόριστα: «Νιώθω μια ανησυχία μέσα μου», «Νομίζω ότι κάτι τρομερό θα μου συμβεί». Κατέχεται από αβάσιμες ανησυχίες για τις επόμενες μέρες, και, κυρίως, για την απόδοσή του στο σχολείο, στον αθλητισμό και στα παιχνίδια. Είναι ευαίσθητο σε οποιαδήποτε κριτική και αγωνιά μην ταπεινωθεί, ανυπομονώντας για ασήμαντα γεγονότα, χωρίς αυτοπεποίθηση (Δερεδάκης & Θάνος, 2010). Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το άγχος συνδέεται αναπόφευκτα με συναισθηματικές εκδηλώσεις, αρνητικές ή θετικές, του προσώπου που το βιώνει. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που εκδήλωσαν και βίωσαν συγκεκριμένα συναισθήματα, ως αποτέλεσμα του άγχους τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η αντίστοιχη απάντηση του παιδιού.

AA: εεεε απλά μέσα μου ... έχω στεναχωρηθεί πάρα πολύ ... και λέω δεν θα το είχα αν διάβαζα περισσότερο! Αυτό! [...] ναι ... απλά ... δεν ... δεν ξέρω πώς να διαβάζω ... για αυτό!

Ο AA, στην ερώτηση «τί κάνεις και πώς αντιδράς όταν έχεις πάρα πολύ άγχος;» απάντησε ότι στεναχωριέται πάρα πολύ. Υποθέτουμε ότι η απάντησή του αυτή, σχετίζεται με το ότι δεν διαβάζει όσο θα ήθελε, όπως ανέφερε παρακάτω. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι δεν θα είχε τόσο άγχος αν διάβαζε περισσότερο, αλλά ταυτόχρονα, δικαιολογήθηκε λέγοντάς μας ότι δεν ξέρει πώς πρέπει να διαβάζει. Κατά τη γνώμη μας, το συναίσθημα της λύπης και στη στεναχώρια που βιώνει το συγκεκριμένο παιδί, δεν πηγάζει άμεσα από το άγχος του, αλλά από το γεγονός ότι δεν είναι ικανοποιημένος από το διάβασμά του και κατ' επέκταση ίσως και από τις σχολικές του επιδόσεις. Σε κάθε περίπτωση, τα συναισθήματα και κυρίως τα αρνητικά, αποτελούν μορφές εκδήλωσης μιας κατάστασης άγχους.

7.4.9. Το άγχος και το διάβασμα ως μορφή εκδήλωσής του: Οι άνθρωποι, πολλές φορές όταν βρίσκονται σε καταστάσεις άγχους και πανικού, εκδηλώνουν αυτό που

αισθάνονται με σπασμωδικές κινήσεις και συμπεριφορές, που θεωρούν ότι μπορούν να εξομαλύνουν την κατάσταση αυτή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, που το άγχος των παιδιών πηγάζει από τις σχολικές τους επιδόσεις, σπασμωδική κίνηση μπορεί να είναι το διάβασμα στο "παρά πέντε", δηλαδή στο διάλειμμα πριν χτυπήσει το κουδούνι ή η ολοκλήρωση μίας εργασίας σε ανάλογους χρόνους κ.α. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μορφή εκδήλωσης του άγχους και ταυτόχρονα μια στρατηγική αντιμετώπισης, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, διαβάσουν ώστε να αποδώσουν καλύτερα στις γραπτές ή τις προφορικές εξετάσεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντησή.

ΔΚ: ... παίρνουμε με την ΓΚ τα βιβλία μας που θα γράψουμε το τεστ και διαβάζουμε στο διάλειμμα ... [...] τα υπόλοιπα παιδιά παίζουν ... για αυτό [...]

Γνωρίζουμε ήδη, ότι η ΔΚ αγχώνεται για τις γραπτές εξετάσεις, γεγονός που πηγάζει από την επιθυμία της για υψηλές σχολικές επιδόσεις. Στην ερώτηση «τί κάνεις και πώς αντιδράς όταν έχεις πάρα πολύ άγχος» η ΔΚ, απάντησε ότι διαβάζει μαζί με τη ΓΚ, στο διάλειμμα πριν το μάθημα. Θεωρούμε ότι το διάβασμα πριν από την γραπτή εξέταση, επαναφέρει τυχόν ξεχασμένες πληροφορίες και καθησυχάζει προσωρινά το άτομο που βιώνει το άγχος. Θεωρούμε ότι αποτελεί μια «σπασμωδική» κίνηση των παιδιών, που στις περισσότερες περιπτώσεις τελικά αντί να ηρεμεί, αγχώνει περισσότερο τους μαθητές.

7.4.10. Το άγχος και η συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον ως μορφές εκδήλωσής του: Πολλά παιδιά όταν βρίσκονται σε κατάσταση άγχους, έχουν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν αυτό που αισθάνονται σε κάποιον άλλο. Μερικά παιδιά επιλέγουν να εμπιστευθούν το άγχος τους σε πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και άλλα προτιμούν να συζητούν με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τους. Σε κάθε περίπτωση, τα πρόσωπα αυτά, παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και οι απόψεις και οι συμβουλές τους στις καταστάσεις άγχους, «επιβαρύνουν» ή αποσυμπιέζουν αντίστοιχα, τα παιδιά. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι σε έντονες καταστάσεις άγχους, απευθύνονται στον/στην εκπαιδευτικό ή στα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΜΚ: βασικά πιστεύω θα το έλεγα στην κυρία μου για να με βοηθήσει και αυτή να το ξεπεράσω [...]

ΓΑ: ... μου μιλάει και η μαμά μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά 1 αγόρι και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι σε καταστάσεις άγχους απευθύνονται είτε τους γονείς τους είτε στον/στην εκπαιδευτικό. Αρχικά, η ΜΚ, όπως ανέφερε, όταν βρίσκεται σε κατάσταση έντονου άγχους, μεταξύ άλλων, επιλέγει να απευθυνθεί και να συμβουλευτεί την δασκάλα της, ως «αυθεντία» στο σχολικό περιβάλλον, με απώτερο στόχο να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Ο ΓΑ, από την άλλη, ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, συζητάει με τη μητέρα του, ώστε να ηρεμήσει. Και στις δύο περιπτώσεις, η συζήτηση μπορεί να έχει είτε θετικά είτε αρνητικά αποτελέσματα

στον ψυχισμό του παιδιού. Όπως αναφέραμε εκτενέστερα και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η στάση των "σημαντικών άλλων", ειδικά τη στιγμή που εκδηλώνεται το άγχος, μπορεί να ενισχύσει ή να καταστείλει οριστικά το φαινόμενο αυτό.

7.4.11. Η «απουσία» εκδήλωσης του άγχους: Σε πολλές περιπτώσεις, το άγχος που βιώνει κανείς, μπορεί να μην γίνεται αντιληπτό από τους ανθρώπους γύρω του. Αυτό συνήθως συμβαίνει, είτε γιατί το πρόσωπο που βιώνει το άγχος, δεν επιτρέπει στον εαυτό του να το εκδηλώσει με φανερά σημάδια είτε γιατί το ξεπερνάει αμέσως. Σε κάθε περίπτωση, στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν και βιώνουν άγχος, στην καθημερινή σχολική ζωή τους, αυτό δεν εξωτερικεύεται και δεν γίνεται αντιληπτό από τα υπόλοιπα πρόσωπα (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς), διότι δεν εκδηλώνεται ξεκάθαρα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά, που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

NA: όχι. Απλά προσπαθώ να μην το εκφράσω έτσι δυνατά ότι δεν μπορώ να γράψω τα τεστ και αυτά ... γιατί τεστ είναι λίγο δύσκολα και γιατί θέλω να έχω καλούς βαθμούς [...]

ΔΑ: δεν φαίνεται ότι ... έχω άγχος ... ναι!

ΓΚ: όχι ... το ξεπερνάω κατευθείαν και δεν φαίνεται [...]

ΑΚ: δεν το έχω παρατηρήσει ... δεν το νομίζω να κάνω κάτι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, το καθένα με τον δικό του τρόπο, δεν εξωτερικεύουν αυτά που αισθάνονται, με αποτέλεσμα να μην εκδηλώνουν «σημάδια» άγχους. Ειδικότερα, ο NA, ανέφερε ότι προσπαθεί να μην εκφράσει δυνατά το άγχος που βιώνει, λέγοντας ότι αφενός τα τεστ είναι δύσκολα και αφετέρου επιθυμεί να έχει καλούς βαθμούς, δικαιολογώντας με αυτόν τον τρόπο την ύπαρξη του άγχους του. Ο ΔΑ, με τη σειρά του, ανέφερε ότι δεν εκδηλώνεται όταν έχει άγχος. Επίσης, η ΓΚ, που ανέφερε ότι βιώνει άγχος κάθε μέρα, επεσήμανε ότι το άγχος της δεν εκδηλώνεται και δεν γίνεται αντιληπτό από τους άλλους, γιατί το ξεπερνάει αμέσως. Τέλος, η ΑΚ, στην ερώτηση «τί κάνεις και πώς αντιδράς όταν έχεις πάρα πολύ άγχος στο σχολείο» απάντησε ότι δεν κάνει κάτι διαφορετικό, γεγονός που μας κάνει να υποθέτουμε ότι και αυτή δεν εκδηλώνει το άγχος της. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι σε αυτή την κατηγορία, η απουσία εκδήλωσης άγχους, αναφέρεται μόνο στο πώς τελικά τα παιδιά το εξωτερικεύουν στους άλλους ανθρώπους. Τα ίδια παιδιά μπορεί να εκδηλώνουν το άγχος τους, με άλλους τρόπους είτε όταν βρίσκονται μόνα τους είτε χωρίς να το αντιλαμβάνονται όσοι βρίσκονται τριγύρω. Τέλος, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο, τα παιδιά να νομίζουν ότι δεν εκδηλώνουν το άγχος τους, ενώ στην πραγματικότητα, το άγχος τους αυτό να γίνεται αντιληπτό από τους υπολοίπους.

7.4.12. Το άγχος και η «εσωτερική ισορροπία» ως μορφή εκδήλωσής του: Πολλοί άνθρωποι, σε «έντονες» καταστάσεις, επιλέγουν να εκδηλώσουν το άγχος που βιώνουν εσωτερικά, στην προσπάθειά τους να το αντιμετωπίσουν. Με τον όρο «εσωτερικά», εννοούμε ότι την «κρίσιμη» στιγμή της εκδήλωσης, τα άτομα, με τη χρήση διαφόρων στρατηγικών προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν και να ηρεμήσουν. Επομένως, δεν μιλάμε ξεκάθαρα για μορφές εκδήλωσης του άγχους, αλλά και για ένα είδος άμεσης αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν. Εξ' άλλου, δεν είναι ασυνήθιστο, όταν εκδηλώνεται μια κατάσταση άγχους, τα άτομα που την

βιώνουν να αναζητούν άμεσες στρατηγικές αντιμετώπισης. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το άγχος τους εκδηλώνεται και ακολουθείτε ταυτόχρονα από μια σειρά «εσωτερικών» στρατηγικών αντιμετώπισης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΜΚ: εεεεε και αυτό βασικότερα και θα προσπαθήσω να το ξεχάσω ... νομίζω .. πιστεύω, γιατί δεν μου έχει συμβεί αυτό τώρα ... να νιώθω τόσο άγχος .. αυτό [...]

ΙΚ: [...] αλλά μετά σκέφτηκα ότι τουλάχιστον θα προσπαθήσω και ηρέμησα λίγο .. προσπαθώ να συγκρατούμαι ... να μην είμαι έτσι να μην μπορώ να γράψω κιάλας ... αλλά τουλάχιστον να προσπαθήσω μήπως πάρω καλό βαθμό [...]

ΓΑ: εεεε σκέφτομαι κάτι άλλο ... και σκέφτομαι πως θα τα πάω καλά ... δηλαδή σε περιπτώσεις που έχω πάρα πολύ άγχος, αυτό κάνω [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι εκδηλώνουν το άγχος που βιώνουν, μέσα από μια σειρά άμεσης αντιμετώπισής του. Ειδικότερα, η ΜΚ και ο ΓΑ, ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, προσπαθούν να το ξεχάσουν, κάνοντας θετικές σκέψεις. Η ΜΚ συγκεκριμένα, δεν επεσήμανε πώς προσπαθεί να το ξεχάσει, αλλά ανέφερε ότι δεν της έχει συμβεί μέχρι στιγμής αυτό. Τέλος, η ΙΚ, ανέφερε ότι προσπαθεί να ηρεμήσει και να παραμείνει ψύχραιμη, προκειμένου να προσπαθήσει να γράψει όσο καλύτερα μπορεί. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν περισσότερο στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, παρά μορφές εκδήλωσής του. Σε κάθε περίπτωση, αν σε ρεαλιστικό επίπεδο, τα παιδιά αντιδρούν όπως ανέφεραν παραπάνω, τότε το άγχος τους είναι αντιμετωπίσιμο και ελέγξιμο.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για τη συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσης του άγχους τους, στον συγκεντρωτικό πίνακα 7.

Πίνακας 7. Ποσοστά κατηγοριών της συχνότητας και των μορφών εκδήλωσης τους άγχους των παιδιών, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τη συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσης του άγχους των παιδιών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η «απουσία» του άγχους από την καθημερινή ζωή των παιδιών	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Το άγχος ως σπάνιο φαινόμενο στην καθημερινή ζωή των παιδιών	0% (0)	25% (3)	25% (3)
Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από τη συχνότητα των σχολικών διαγωνισμάτων	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Το άγχος ως φαινόμενο άμεσα «εξαρτημένο» από τη συχνότητα συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Το άγχος ως καθημερινό φαινόμενο	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος και οι σωματικές του εκδηλώσεις	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος και οι συμπεριφορικές του εκδηλώσεις	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Το άγχος και οι συναισθηματικές του εκδηλώσεις	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Το άγχος και το διάβασμα ως μορφή εκδήλωσής του	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Το άγχος και η συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον ως μορφές εκδήλωσής του	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Η «απουσία» εκδήλωσης του άγχους	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Το άγχος και η «εσωτερική ισορροπία» ως μορφή εκδήλωσής του	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με τη συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσης του καθημερινού σχολικού άγχους που βιώνουν. Ειδικότερα, το βασικό άγχος των παιδιών φαίνεται να πηγάζει κατά κύριο λόγο από τις σχολικές τους επιδόσεις. Επομένως, είναι αντιληπτό ότι πρέπει να ερμηνεύσουμε και να αναλύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν, με βάση τη συγκεκριμένη «μορφή» άγχους. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι στο παρόν δεν βιώνουν καθόλου άγχος για καμία κατάσταση εντός ή εκτός του σχολείου. Επομένως είναι προφανές ότι η συχνότητα που βιώνουν αυτά τα παιδιά άγχος είναι «μηδενική». Για τον λόγο αυτό, συντάξαμε μια κατηγορία, στην οποία συμπεριλάβαμε αυτά τα παιδιά, με κοινό χαρακτηριστικό τους την απουσία του άγχους από την καθημερινή ζωή τους.

Σε δεύτερο επίπεδο, 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια (25%), επεσήμαναν ότι βιώνουν το σχολικό άγχος σπάνια, χωρίς όμως να προσδιορίσουν επακριβώς το χρονικό διάστημα που συνεπάγεται αυτό. Συνεχίζοντας, 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, ήταν πιο συγκεκριμένα στις απαντήσεις τους, διότι ανέφεραν ότι αισθάνονται άγχος κάθε φορά που πρόκειται να εξεταστούν γραπτά. Μάλιστα, τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, ανέφεραν ότι υποβάλλονται σε τέτοιες εξετάσεις, περίπου 2 - 3 φορές την εβδομάδα. Αντίστοιχη ήταν και η απάντηση του ΓΑ, που ανέφερε ότι αγχώνεται κάθε φορά που παρακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, χωρίς αυτό απαραίτητα να συνεπάγεται γραπτή εξέταση όπως ανέφεραν τα παραπάνω παιδιά. Τέλος, την πιο «ακραία» για εμάς συχνότητα, ανέφερε η ΓΚ, που επεσήμανε ότι βιώνει άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Μάλιστα, η ΓΚ ήταν το μοναδικό παιδί του τμήματος που ανέφερε ότι αγχώνεται τόσο συχνά και έντονα.

Σε ότι αφορά τις μορφές εκδήλωσης του άγχους, τα παιδιά έδωσαν ποικίλες απαντήσεις. Αρχικά, 1 κορίτσι (8,3%), η ΙΚ ανέφερε ότι εκδηλώνει σωματικά το άγχος της, αφού παρατήρησε έντονο τρέμουλο. Αντίστοιχα, 1 αγόρι, (8,3%), ο ΒΑ εκδηλώνει συμπεριφορικά το άγχος του, αφού όπως ανέφερε μπορεί να είναι λίγο πιο κλειστός και τέλος ο ΑΑ επεσήμανε ότι εκδηλώνει συναισθηματικά τα άγχος που βιώνει, διότι όπως είπε νιώθει στεναχωρημένος. Εκτός όμως από τα παραπάνω, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι το άγχος τους εκδηλώνεται και ακολουθείται από διάφορες «κινήσεις». Ειδικότερα, 1 κορίτσι (8,3%), η ΔΚ ανέφερε ότι το άγχος της εκδηλώνεται, διαβάζοντας στο διάλειμμα, μαζί με την ΓΚ, πριν από την γραπτή εξέταση. Ανάλογα, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι μια μορφή εκδήλωσης του άγχους τους, είναι η άμεση συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό και τους γονείς αντίστοιχα. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, δήλωσαν ότι σε καταστάσεις άγχους προσπαθούν να αναζητήσουν τη χαμένη εσωτερική τους ισορροπία, μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης (διατήρηση της ηρεμίας και της ψυχραιμίας, θετική σκέψη, εστίαση της προσοχής σε άλλο θέμα κ.α.) αποτελεί ακόμα μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού άγχους που βιώνουν.

Κοιτάζοντας όμως λίγο πιο προσεκτικά την προηγούμενη παράγραφο, παρατηρούμε ότι πολλές από τις κατηγορίες που προέκυψαν στο παρόν υποκεφάλαιο, σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του άγχους, ταυτίζονται και συμπίπτουν με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, που αναλύσαμε παραπάνω. Επομένως, θεωρούμε ότι είτε τα παιδιά δεν κατανόησαν πλήρως την ερώτηση, ταυτίζοντας τις εκδηλώσεις του άγχους με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, είτε τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν το άγχος που βιώνουν, αμέσως μόλις εκδηλωθεί.

Ακόμα, υπάρχει μια κατηγορία παιδιών, που αν και όπως λένε βιώνουν άγχος, επιλέγουν συνειδητά να μην το εξωτερικεύουν. Ειδικότερα, 3 παιδιά (25%), οι ΝΑ, ΓΚ και ΑΚ ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, η συμπεριφορά τους δεν διαφοροποιείται και δεν αντιλαμβάνεται κανείς ότι μπορεί να αισθάνονται έτσι. Είναι πολύ πιθανό, τα παιδιά αυτά, είτε να μην επιθυμούν να εντείνουν περισσότερο το άγχος που βιώνουν, εξωτερικεύοντάς το, είτε να αποφεύγουν να γνωστοποιούν το γεγονός ότι αγχώνονται στον κοινωνικό τους περίγυρο, για τους δικούς τους προσωπικούς λόγους. Τέλος, υπάρχουν και τα παιδιά, που εφόσον δεν βιώνουν καθόλου άγχος, δεν το εκδηλώνουν κιόλας. Συγκεκριμένα, οι ΣΑ, ΕΚ και ΔΑ από την αρχή των συνεντεύξεών τους δήλωσαν ότι δεν βιώνουν άγχος, σε παροντικό χρόνο.

7.5. Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος και τις επιπτώσεις του στις κοινωνικές σχέσεις (ερώτηση ν. 10)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, επιχειρούμε να εξετάσουμε, τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το άγχος που βιώνουν τα παιδιά στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον, στις κοινωνικές τους σχέσεις. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, θέτοντας την εξής ερώτηση στα παιδιά (1) ποιές είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου όταν έχεις πάρα πολύ άγχος; (ερώτηση 10 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Είναι προφανές, ότι ανάλογα με την πηγή και την ένταση, η εκδήλωση και οι επιπτώσεις του άγχους μπορεί να διαφέρουν αισθητά. Υπάρχουν άνθρωποι, που ανεξάρτητα από την ηλικία τους, είναι σε θέση να διαχειρίζονται το άγχος που βιώνουν, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις και συναναστροφές. Αντίστοιχα, υπάρχουν και άτομα που αδυνατούν να διαχειριστούν επαρκώς το άγχος τους, γεγονός που επηρεάζει τόσο τον εαυτό όσο και τον κοινωνικό περίγυρο. Ουσιαστικά, μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών, προσπαθούμε να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό διαχειρίζονται το σχολικό άγχος τους και κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, θετικά ή αρνητικά. Παρακάτω ακολουθούν όλες οι σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

7.5.1. Το άγχος και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων: Πολλοί άνθρωποι, σε καταστάσεις άγχους, έχουν μάθει να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην εκδηλώνουν τα πιθανά αρνητικά συναισθήματα που αισθάνονται. Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι σε καταστάσεις άγχους, η συμπεριφορά τους παραμένει ίδια, χωρίς να επηρεάζει τη σχέση τους με τους συνομηλίκους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: κανονικές [...] όπως είμαι συνήθως [...]

EK: ... όχι! [...] είμαι όπως τώρα [...]
ΓΚ: ... δεν αλλάζουν .. [...] όπως τώρα [...]
ΣΑ: ... κανονικά όπως τώρα, παίζαμε [...]
ΜΚ: γιατί δεν μου έχει συμβεί, ότι απλά θα συνέχιζα την μέρα μου και αν ξανασύμβαινε εεε μπορεί ... δεν ξέρω ... δεν νιώθω ότι θα άλλαζε πάρα πολύ αυτό ... δεν νιώθω [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν το καθένα για τον εαυτό του, ότι σε καταστάσεις άγχους, δεν αλλάζει συμπεριφορά. Φυσικά αυτό, μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι πολλές φορές δεν αντιλαμβανόμαστε επαρκώς τη συμπεριφορά μας. Ουσιαστικά, μπορεί τα παιδιά να υποστηρίζουν για τον εαυτό τους ότι δεν αλλάζουν συμπεριφορά, αλλά είναι πολύ πιθανό ο κοινωνικός περίγυρος να το αντιλαμβάνεται. Από τα παραπάνω, τα 3 παιδιά (οι ΔΑ, ΕΚ, ΣΑ) είναι λογικό να μην παρατηρούν διαφορές στις κοινωνικές τους σχέσεις, διότι όπως ανέφεραν δεν βιώνουν καθόλου άγχος. Επίσης και η ΜΚ ανέφερε, έχοντας αμφιβολίες για την αντίδρασή της διότι δεν της έχει συμβεί, ότι σε καταστάσεις άγχους δεν θα άλλαζε ιδιαίτερα η συμπεριφορά της. Αυτό που μας έκανε εντύπωση, είναι η απάντηση της ΓΚ, που ανέφερε ότι το άγχος της δεν έχει επιπτώσεις στις κοινωνικές της σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα σε προηγούμενη ερώτηση είχε επισημάνει ότι βιώνει άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Το συγκεκριμένο παιδί λοιπόν, είτε έχει μάθει να διαχειρίζεται επαρκώς το άγχος που βιώνει, είτε δεν αντιλαμβάνεται ότι το εξωτερικεύει στον κοινωνικό περίγυρο.

7.5.2. Το άγχος και η «απομάκρυνση» που συνεπάγεται στις κοινωνικές σχέσεις: Μια σοβαρή και πιθανή επίπτωση του σχολικού άγχους στις κοινωνικές σχέσεις, είναι η «απομάκρυνση». Με τον όρο «απομάκρυνση», εννοούμε την δημιουργία απόστασης και το κλείσιμο στον εαυτό. Πολλά παιδιά, σε καταστάσεις άγχους, επιλέγουν να κλειστούν στον εαυτό τους και να μην μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, είτε για να μην «επιβαρύνουν» τους φίλους τους, είτε διότι ντρέπονται για την κατάσταση αυτή. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι όταν βιώνουν άγχος, «απομακρύνονται» από τα κοντινά τους πρόσωπα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

IK: άγχος ... εεεε ... όταν έχω πολύ άγχος συνήθως δεν μιλάω σε πολλούς συμμαθητές μου ... [...] εεεε ... αλλά σε αγόρια και σε ανθρώπους που δεν είναι πολύ φίλοι μου δεν ... όχι όλοι μου είναι φίλοι απλά που δεν κάνω πάρα πολύ παρέα ... δεν τους το είπα [...]
ΝΑ: εεεεε κάποιες φορές έτσι, είμαι λίγο πιο κλειστός από το άγχος μου ... όταν ας πούμε την πρώτη ώρα γράφουμε τεστ και έρχομαι εγώ στην τάξη ... έτσι είμαι λίγο αγχωμένος ... και απλά κάθομαι [...]
ΒΑ: αααα ... δηλαδή είμαι λιγότερο ομιλητικός ... αυτό .. αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι όταν βιώνουν καταστάσεις άγχους, απομακρύνονται σε ένα βαθμό από τα κοντινά τους πρόσωπα. Ειδικότερα, η ΙΚ ανέφερε ότι όταν έχει πολύ άγχος δεν μιλάει σε πολλούς συμμαθητές της και γενικότερα δεν εμπιστεύεται το πρόβλημα που την απασχολεί σε άτομα που δεν είναι πολύ κοντά της. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο παιδί δεν απομακρύνεται ακριβώς, αλλά συμβουλευτεί λιγότερα

πρόσωπα. Αντίστοιχα και ο ΝΑ, ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, κλείνεται στον εαυτό του. Τέλος και ο ΒΑ, παρατήρησε ότι είναι λιγότερο ομιλητικός σε καταστάσεις άγχους, γεγονός που δεν μας κάνει εντύπωση, διότι σε προηγούμενη ερώτηση είχε αναφέρει ότι ντρέπεται πολύ να μοιράζεται το σχολικό άγχος που βιώνει με τους συμμαθητές και τους φίλους του. Σε κάθε περίπτωση, από τις παραπάνω απαντήσεις, υποθέτουμε ότι η «απομάκρυνση» αυτή που παρατηρείται, δεν διαρκεί πολύ, με τα παιδιά να ξεπερνούν το άγχος τους και να επιστρέφουν στους «κανονικούς τους ρυθμούς» και στις υπάρχουσες κοινωνικές τους σχέσεις.

7.5.3. Το άγχος και η «ενίσχυση» των κοινωνικών σχέσεων: Μια ακόμα πιθανή επίπτωση των καταστάσεων άγχους, είναι τα άτομα που το βιώνουν να ζητούν ενίσχυση και βοήθεια από τα σημαντικά και κοντινά τους πρόσωπα. Οι συμβουλές και το «μοίρασμα» του βάρους που μπορεί να αισθάνονται λόγω του άγχους, αμέσως βοηθούν το άτομο να νιώσει καλύτερα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι όταν αισθάνονται άγχος, απευθύνονται σε κοντινά τους πρόσωπα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

IK: [...] για παράδειγμα στις καλύτερές μου φίλες την MK και την EK, εκείνη την μέρα τους είχα μιλήσει, τους είχα πει «MK εγώ δεν διάβασα και φοβάμαι ότι θα πάρω άσχημο βαθμό» .. και μου είπε «δεν πειράζει IK, θα πάρεις καλύτερο βαθμό σε επόμενο τεστ» [...] αλλά και στη δασκάλα μου το είχα πει μετά και μου είπε «δεν πειράζει, τουλάχιστον προσπάθησες» [...]

AK: πώς αντιδρώ δηλαδή με τους συμμαθητές μου; [...] κάποιες φορές πάω κάπου και απλώς ... θέλω να το ξεχάσω και πάω με τις φίλες μου έτσι και μιλάμε για διάφορα πράγματα ... και προσπαθώ να το ξεχάσω [...]

MK: αααα όταν έχω άγχος ... δεν ξέρω όταν έχω άγχος ... λοιπόν, όταν έχω πολύ άγχος ... βασικά σκέφτομαι όταν έχω πολύ άγχος ... όταν έχω ελεύθερη ώρα να μην σκέφτομαι ... τόσο πράγματα, γιατί φορτώνω ... φορτώνει έτσι το μυαλό μας και βασικά πιστεύω [...] ναι όχι, δεν νιώθω ότι είμαι κλειστή γενικά ... όχι όχι ... αν έχω άγχος για ένα τεστ, βασικά το λέμε με τη ... δεν ξέρω ... [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 3 κορίτσια, επεσήμαναν ότι σε ένα βαθμό επιλέγουν να εμπιστευτούν τα κοντινά τους πρόσωπα και να συζητήσουν για το άγχος που τους απασχολεί. Πιο συγκεκριμένα, η IK έκανε σαφές ότι σε καταστάσεις άγχους, εμπιστεύεται τις δύο καλύτερες φίλες της, την EK και την MK αλλά και τη δασκάλα της, προκειμένου να συζητήσει για το θέμα που την απασχολεί. Οι φίλες της και η δασκάλα της με την σειρά τους, προσπαθούν σύμφωνα με την απάντησή της να την ηρεμήσουν. Αντίστοιχα και η AK, ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, επιλέγει να συζητήσει με τις φίλες της άλλα θέματα προσπαθώντας να το ξεχάσει και να ηρεμήσει. Τέλος και η MK, ανέφερε στην απάντησή της, ότι όταν είναι αγχωμένη, προσπαθεί να μην το σκέφτεται συζητώντας με ένα πρόσωπο, που τελικά δεν ανέφερε ποιο είναι.

7.5.4. Το άγχος και η ύπαρξη η απουσία αυτοελέγχου στις κοινωνικές σχέσεις: Μια βασική παράμετρος των επιπτώσεων του άγχους στις κοινωνικές σχέσεις, είναι ο έλεγχος που ασκείται από τα πρόσωπα που το βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, αν το άγχος που νιώθει κανείς δεν ελέγχεται από τον εαυτό και εξωτερικεύεται, είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν εντάσεις και συγκρούσεις, που θα επηρεάσουν σε ένα βαθμό τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Αντίθετα, αν το άγχος ελέγχεται,

«φιλτράρεται» και εξωτερικεύεται βαθμιαία, τότε είναι πολύ πιθανό, αφενός να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο που το βιώνει και αφετέρου να μην κλονιστούν οι κοινωνικοί του δεσμοί. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που έκαναν λόγο για ύπαρξη ή απουσία αυτοελέγχου σε καταστάσεις άγχους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: όταν έχω άγχος; [...] όταν έχω πολύ άγχος, προσπαθώ να το ξεχάσω ... να μιλάω όμορφα, να μην μου ξεφύγει κάτι ... αυτό [...]

ΑΑ: εεε είμαι πάρα πολύ νευριασμένος και τότε έχω φτάσει και στο σημείο να μιλάω άσχημα! Όχι να τους βρίζω, απλά να φωνάζω και τέτοια [...] Γιατί όταν έχω άγχος με οδηγεί σε εκνευρισμό αυτό!

Οι παραπάνω απαντήσεις των 2 αγοριών, για ακόμη μια φορά ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες. Ειδικότερα, ο ΓΑ, ανέφερε ότι σε καταστάσεις άγχους, προσπαθεί, ελέγχοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να μιλάει ευγενικά και ωραία στους ανθρώπους γύρω του, ώστε να μην τους μεταδώσει, τα αρνητικά συναισθήματα που αισθάνεται. Αντίθετα, ο ΑΑ τόνισε το πόσο εκνευρισμένος αισθάνεται όταν είναι αγχωμένος και ότι αυτά τα συναισθήματα, τα εξωτερικεύει στους συμμαθητές και συνομηλίκους του. Θεωρούμε ότι είναι προφανείς οι επιπτώσεις, θετικές και αρνητικές, των παραπάνω αντίθετων συμπεριφορών στους κοινωνικούς δεσμούς του κάθε παιδιού.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες, σχετικά με τις επιπτώσεις του άγχους στις κοινωνικές σχέσεις, στον συγκεντρωτικό πίνακα 8.

Πίνακας 8. Ποσοστά κατηγοριών των επιπτώσεων του άγχους στις κοινωνικές σχέσεις, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις επιπτώσεις του άγχους στις κοινωνικές σχέσεις	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το άγχος και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Το άγχος και η «απομάκρυνση» που συνεπάγεται στις κοινωνικές σχέσεις	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Το άγχος και η «ενίσχυση» των κοινωνικών σχέσεων	0% (0)	25% (3)	25% (3)
Το άγχος και η ύπαρξη ή απουσία αυτοελέγχου στις κοινωνικές σχέσεις	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με τις απόψεις τους για τις επιπτώσεις του άγχους στις κοινωνικές τους σχέσεις. Συνοπτικά, οι επιπτώσεις των καταστάσεων άγχους στις κοινωνικές σχέσεις, μπορεί να είναι ανύπαρκτες, θετικές ή αρνητικές. Πιο συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ανέφεραν ότι δεν βιώνουν καθόλου άγχος, επεσήμαναν ότι ακόμη και αν είναι αγχωμένα, αυτό δεν εκδηλώνεται στην συμπεριφορά τους γενικά. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, παρατήρησαν ότι κλείνονται στον εαυτό τους, αφήνοντας έξω από την κατάσταση αυτή τους φίλους τους. Αντίθετα 3 μαθητές (25%) και ειδικά ε κορίτσια, υποστήριξαν ότι σε καταστάσεις άγχους επιλέγουν να μοιράζονται αυτό που αισθάνονται και να συμβουλευονται τα κοντινά τους πρόσωπα (εκπαιδευτικό και συμμαθητές). Τέλος, υπήρξαν 2 αγόρια (16,7%), που έκαναν λόγο

για αυτοέλεγχο στις καταστάσεις άγχους, με το ένα παιδί να εφαρμόζει και το άλλο να απορρίπτει την διαδικασία αυτή με όποιο και αν είναι το κόστος στις κοινωνικές του συναναστροφές.

7.6. Οι απόψεις των μαθητών για το άγχος των συνομηλίκων τους (ερώτηση ν. 11)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των μαθητών για το άγχος των συνομηλίκων τους. Ειδικότερα επιχειρούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για το αν παρατηρούν τα παιδιά το άγχος των συμμαθητών τους καθώς και ποιά κοινά χαρακτηριστικά μπορεί να εντοπίζουν. Προκειμένου να εξετάσουμε αυτό το ζήτημα, θέσαμε στα παιδιά την εξής ερώτηση: (1) Ξέρεις αν υπάρχουν και άλλοι συμμαθητές σου που να έχουν το ίδιο άγχος με εμένα; Αν ναι έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους; Ποιά είναι αυτά; (ερώτηση 11 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι πολλά παιδιά, δυσκολεύτηκαν και δεν κατάφεραν να κατανοήσουν την ερώτηση, όσο και αν επιμείναμε, εξηγώντας τη με διαφορετικά λόγια. Για τον λόγο αυτό, επικεντρώσαμε κυρίως το ενδιαφέρον μας στο αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι συμμαθητές τους έχουν άγχος και ποιοί είναι αυτοί συγκεκριμένα. Πολύ περιορισμένος αριθμός παιδιών, αναγνώρισε κοινά χαρακτηριστικά, τις απαντήσεις των οποίων θα αναλύσουμε παρακάτω.

Για να είναι πιο κατανοητές και πιο ευανάγνωστες οι απαντήσεις των παιδιών, θεωρήσαμε σκόπιμο να δημιουργήσουμε έναν πίνακα, στον οποίο καταγράψαμε συνοπτικά τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το ποιοί συμμαθητές τους θεωρούν ότι βιώνουν άγχος, τον οποίο παραθέτουμε παρακάτω:

Πίνακας 9: Οι απόψεις των μαθητών για το ποιοί συμμαθητές τους βιώνουν άγχος.

	ΔΚ	ΙΚ	ΓΑ	ΝΑ	ΔΑ	ΕΚ	ΑΑ	ΒΑ	ΜΚ	ΓΚ	ΑΚ	ΣΑ
ΔΚ	√								√			
ΙΚ	√								√	√		
ΓΑ	√				√	√				√	√	√
ΝΑ									√			
ΔΑ												
ΕΚ												
ΑΑ	√			√								
ΒΑ									√	√		
ΜΚ	√	√						√		√		
ΓΚ	√									√		
ΑΚ									√			
ΣΑ												

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το πιο έντονο άγχος, που το έχουν παρατηρήσεις έξι παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της, είναι η ΔΚ. Ειδικότερα, το άγχος του συγκεκριμένου κοριτσιού, εκτός από τον εαυτό της, το ανέφεραν οι ΙΚ, ΓΑ, ΑΑ, ΜΚ και ΓΚ. Οι απόψεις των παιδιών για το άγχος της ΔΚ, δεν μας προκαλούν εντύπωση, διότι τόσο οι αντιδράσεις της όσο και οι απαντήσεις αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά της κατά την διάρκεια της συνέντευξης, μας οδήγησαν σε παρόμοιες με το αποτέλεσμα υποθέσεις. Αμέσως μετά, έντονο άγχος, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμαθητών της, φαίνεται να έχει η ΜΚ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους ΔΚ, ΙΚ, ΝΑ, ΒΑ και ΑΚ, η ΜΚ βιώνει έντονο άγχος για τις σχολικές της επιδόσεις. Φυσικά, το ενδιαφέρον σε αυτή την υπόθεση, είναι ότι το ίδιο

το παιδί, στην συνέντευξή του δεν ανέφερε ότι βιώνει σχολικό άγχος, είτε γιατί δεν το αναγνωρίζει είτε γιατί δεν το δέχεται (π.χ. λόγω του ότι μπορεί να ντρέπεται για αυτό).

Αμέσως μετά, επίσης με τις παρατηρήσεις πέντε παιδιών, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της, η ΓΚ φαίνεται να έχει έντονο και αντιληπτό από τον κοινωνικό της περίγυρο άγχος. Ειδικότερα, εκτός από τον εαυτό της, το άγχος της ΓΚ το παρατήρησαν οι ΙΚ, ΓΑ, ΒΑ και ΜΚ. Γνωρίζαμε ότι το συγκεκριμένο παιδί, βιώνει έντονο σχολικό άγχος, αφού η ίδια είχε αναφέρει ότι το νιώθει καθημερινά. Αυτό που δεν ανέφερε, είναι ότι το άγχος της αυτό αναγνωρίζεται από πολλούς συμμαθητές, αποτέλεσμα αντίθετο από την εικόνα που έχει για τον εαυτό της, ότι δηλαδή δεν εξωτερικεύει το άγχος και ότι η συμπεριφορά της δεν διαφοροποιείται, δεδομένου ότι όπως ανέφερε δεν το συζητάει μαζί τους.

Εκτός από αυτά τα τρία κορίτσια, οι ΙΚ, ΝΑ, ΔΑ, ΕΚ, ΒΑ, ΑΚ και ΣΑ ονοματίστηκαν από έναν συμμαθητή ο καθένας τους, ο οποίος αναγνώρισε και ανέφερε το άγχος που βιώνουν. Όπως βλέπουμε παραπάνω, ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά, είναι η ΕΚ, ο ΔΑ και ο ΣΑ που ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι δεν βιώνουν καθόλου άγχος στο παρόν. Παρόλα αυτά, μερικοί συμμαθητές τους, διέκριναν και αναγνώρισαν το σχολικό άγχος των συγκεκριμένων παιδιών. Ταυτόχρονα, αυτά τα συγκεκριμένα τρία παιδιά, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, στην ερώτηση "ξέρεις να υπάρχουν και άλλοι συμμαθητές σου που έχουν το ίδιο άγχος με εσένα", απάντησαν είτε ότι δεν το έχουν παρατηρήσει, είτε ότι το έχουν δεν να συμβαίνει αλλά δεν θυμούνται ποιά παιδιά. Μάλιστα, ήταν τα μοναδικά παιδιά, που δεν ανέφεραν το όνομα κανενός συμμαθητή τους.

Εντύπωση μας έκανε επίσης το γεγονός ότι τόσο για τον ΓΑ όσο και για τον ΑΑ, δεν ανέφερε κανένας συμμαθητής τους ότι έχει παρατηρήσει να βιώνει κανείς από τους δύο άγχος. Αντίθετα, τα δύο παιδιά, παρατήρησαν ο καθένας για τον εαυτό του, ότι βιώνουν άγχος. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο ΓΑ βιώνει άγχος το οποίο μάλιστα προσπαθεί να ελέγξει σε αντίθεση με τον ΑΑ, που όπως ανέφερε σε προηγούμενη ερώτηση, γίνεται πολύ νευρικός και μπορεί να έχει και άσχημη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του. Σε αυτή την περίπτωση, υποθέτουμε, ότι ο ΓΑ ελέγχει τόσο καλά το άγχος του, που δεν γίνεται αντιληπτό από τους συμμαθητές του και ο ΑΑ, μπορεί να υπερβάλει σε ένα βαθμό, σε ότι αφορά τις αντιδράσεις του προς τους συμμαθητές του. Σε κάθε περίπτωση, αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που δεν ήταν αναμενόμενο.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι ο παραπάνω πίνακας, με τις παρατηρήσεις των παιδιών, αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις (γραπτές ή προφορικές, καθημερινές ή εβδομαδιαίες σχολικές εξετάσεις). Μόνο ο ΑΑ αναφέρθηκε σε ένα διαφορετικό άγχος, που όπως μας εξήγησε πηγάζει από την αδικία που μπορεί να νιώθει ένα παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι τόσο ο ΝΑ όσο και η ΑΚ, βίωσαν κάποια στιγμή άγχος και το εκδήλωσαν συναισθηματικά με κλάμα, διότι ένιωσαν να αδικούνται, χωρίς να μας δώσει περαιτέρω πληροφορίες. Κατά τα άλλα, όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις των παιδιών, αναφέρονται στο άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις και μόνο.

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών και τα κοινά χαρακτηριστικά που μπορεί να παρατηρούν μεταξύ τους, μόνο τέσσερα παιδιά έδωσαν σχετικές απαντήσεις. Ειδικότερα, ο ΓΑ ανέφερε ότι οι ΔΚ, ΓΚ και ΑΚ πολλές φορές διαβάζουν στο διάλειμμα πριν από το μάθημα ή την γραπτή εξέταση, επιβεβαιώνοντας την ΔΚ. Μάλιστα ανέφερε ότι άλλες φορές αυτό είναι αποτελεσματικό στη βίωση του άγχους και άλλες όχι. Ο ΝΑ, με τη σειρά του επεσήμανε ότι όσα παιδιά βιώνουν άγχος, την "κρίσιμη" στιγμή το συζητούν με τη

δασκάλα του τμήματος. Μάλιστα, αυτό είναι το κοινό χαρακτηριστικό που παρατήρησε στα παιδιά που αγχώνονται.

Ο ΑΑ, με τη σειρά του, παρατήρησε και επεσήμανε ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως είναι το κλάμα. Ειδικότερα, ανέφερε ότι η ΔΚ μπορεί να κλαίει, διότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένη για την γραπτή εξέταση, γεγονός που εντοπίζει και επεμβαίνει ώστε να την ηρεμήσει η εκπαιδευτικός της τάξης. Ακόμα ανέφερε ότι ανάλογες συναισθηματικές εκρήξεις είχαν και οι ΝΑ και ΑΚ, όχι όμως λόγω του άγχους των σχολικών επιδόσεων, αλλά λόγω κάποιας αδικίας που υποστήριζαν ότι βίωσαν. Τέλος, και ο ΒΑ, ανέφερε ότι οι ΜΚ και ΓΚ, όταν βιώνουν άγχος κάνουν αρνητικές σκέψεις, πιστεύοντας ότι δεν θα τα καταφέρουν, στρατηγική που ο ίδιος δεν υιοθετεί και δεν χρησιμοποιεί.

Με λίγα λόγια, αυτό που εντοπίζουμε, τόσο από τον παραπάνω πίνακα, όσο και από τις παρατηρήσεις των παιδιών, είναι ότι η εικόνα που θεωρούμε ότι εκπέμπουμε για τον εαυτό μας, με την εικόνα που πραγματικά αντιλαμβάνονται οι άλλοι για εμάς μπορεί να απέχουν πάρα πολύ. Υπήρχαν παιδιά, που αν και ανέφεραν ότι βιώνουν έντονο σχολικό άγχος, οι συμμαθητές τους δεν το είχαν παρατηρήσει. Από την άλλη, υπήρχαν και μαθητές, που αν και επεσήμαναν για τον εαυτό τους ότι δεν έχουν άγχος, οι συμμαθητές τους το είχαν παρατηρήσει να συμβαίνει. Θεωρούμε λοιπόν, ότι αντιπροσωπευτική εικόνα του άγχους που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη, μπορούμε να αντλήσουμε συνδυάζοντας τις απαντήσεις των παιδιών για τον εαυτό τους, με τις απαντήσεις των άλλων παιδιών, όπως επιχειρήσαμε παραπάνω.

7.7. Επίλογος - Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των μαθητών για το άγχος που βιώνουν στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, αντλήσαμε πληροφορίες για τα αίτια που θεωρούν ότι προκαλούν το άγχος τους, για τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν, για τη συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσής του, για τις επιπτώσεις που έχει το άγχος αυτό στις κοινωνικές τους σχέσεις και τέλος για τις απόψεις τους για το άγχος των συνομηλίκων τους. Θα αναρωτιόταν όμως κανείς, τί σχέση μπορεί να έχει το άγχος των παιδιών με τον σχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, τόσο το θύμα όσο και ο θύτης αλλά και ο μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να βιώνει αγχώδεις καταστάσεις, γεγονός που επιδεινώνει ή ακόμα και δημιουργεί το φαινόμενο αυτό. Το άγχος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, είτε ως συνέπεια είτε ως αίτιο πρόκλησης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, μπορεί να είναι βασικό χαρακτηριστικό και του θύματος και του θύτη. Επομένως, θεωρήσαμε σκόπιμο και πολύ σημαντικό, να εξετάσουμε το ζήτημα του άγχους, ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Αρχικά, εξετάσαμε τις απόψεις των μαθητών για τις αιτίες πρόκλησης του άγχους. Η βασικότερη πηγή άγχους για τα παιδιά, φαίνεται να είναι οι σχολικές τους επιδόσεις. Με τον όρο σχολικές επιδόσεις, εννοούμε, τις γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τελικά διαγωνίσματα ή ακόμα την παρακολούθηση του εβδομαδιαίου μαθήματος. Συγκεκριμένα, 9 παιδιά (75%), 4 αγόρια και 5 κορίτσια μίλησαν για το άγχος τους, που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις. Αμέσως μετά, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, φαίνεται να βιώνουν άγχος για τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες (π.χ. αθλήματα, ξένες γλώσσες κ.α.). Επίσης άγχος δημιουργείται στα παιδιά, από μια πιθανή αλλαγή περιβάλλοντος, στο οποίο αναφέρθηκε 1 κορίτσι (8,3%), από την απώλεια των προσωπικών τους αντικειμένων, το οποίο επίσης

επεσήμανε 1 κορίτσι (8,3%) ή από την υγεία τους, που πάλι αναφέρθηκε από 1 κορίτσι (8,3%). Εντύπωση μας έκανε και η απάντηση 1 μαθητή (8,3%), του ΑΑ, που όπως ανέφερε βιώνει άγχος για τις απαγορευμένες ουσίες και συγκεκριμένα για τα ναρκωτικά. Εντός του σχολικού πλαισίου, εκτός από τις σχολικές επιδόσεις, 1 παιδί υποστήριξε επίσης ότι έχει άγχος και για τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο που έχει για παιχνίδι, και 1 άλλο κορίτσι (8,3%), αναφέρθηκε σε άλλες σχολικές «υποχρεώσεις» που προκύπτουν κατά καιρούς (π.χ. σχολικές γιορτές και εκδρομές) και που της δημιουργούν άγχος. Φυσικά, υπήρξαν και 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, που από την αρχή της συνέντευξης, υποστήριξαν ότι αν και στο παρελθόν βίωναν άγχος, στο παρόν αυτό δεν συμβαίνει πια. Σε κάθε περίπτωση, η βασική αιτία πρόκλησης άγχους για τα παιδιά, είναι οι σχολικές επιδόσεις και βάση αυτών τον παράγοντα, δομήθηκαν και οι παρακάτω κατηγορίες.

Ως στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι εφαρμόζουν το περισσότερο διάβασμα στην καθημερινή τους ζωή. Μάλλον θεωρούν, ότι το διάβασμά τους δεν είναι επαρκές, γεγονός που φυσικά τους δημιουργεί άγχος. Σε δεύτερη φάση, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι επιλέγουν να κάνουν θετικές σκέψεις, σε έντονες καταστάσεις άγχους. Ακόμα, 2 αγόρια (16,7%), ανέφεραν ότι προσπαθούν να διατηρούν την ψυχραιμία τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος που βιώνουν. Επίσης, 3 μαθητές (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι για να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, ενισχύουν την προσοχή και τη μνήμη τους, ενώ μόνο 1 κορίτσι (8,3%), η ΑΚ, επεσήμανε ότι αυξάνει την εμπιστοσύνη της στον εαυτό. Φυσικά, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η συζήτηση με τους «σημαντικούς άλλους» των παιδιών, μπορεί να είναι μια αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης. Για το λόγο αυτό, 11 παιδιά (91,7%), 6 αγόρια και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι μπορεί να συζητούν για τον άγχος τους, με το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ 8 μαθητές (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια δήλωσαν ότι θα έκαναν ανάλογη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Τέλος, 6 παιδιά (50%), αναφέρθηκαν στη συζήτηση με τους φίλους και τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, 3 από αυτά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα συζητούσαν με τους φίλους τους, για το άγχος που βιώνουν, ενώ τα υπόλοιπα 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι δεν θα το συζητούσαν, υπονοώντας ότι μια τέτοια κίνηση δεν θα είχε κανένα νόημα. Αυτό που εμείς προσπαθήσαμε να τονίσουμε και να επισημάνουμε, είναι το γεγονός ότι η στάση των «σημαντικών άλλων», μπορεί να ενισχύσει σημαντικά ή να αποτρέψει το έντονο άγχος των παιδιών για τις σχολικές τους επιδόσεις ή οποιοδήποτε άγχος μπορεί να βιώνουν.

Σε ότι αφορά την συχνότητα εκδήλωσης του άγχους, εξαιρώντας φυσικά τα 3 παιδιά (25%) που δεν βιώνουν άγχος, 5 μαθητές (41,7%), 4 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι το άγχος τους εξαρτάται από την συχνότητα των τεστ, των διαγωνισμάτων και των αντίστοιχων σχολικών μαθημάτων. Δηλαδή όπως ανέφεραν βιώνουν άγχος περίπου 2 - 3 φορές την εβδομάδα. Μόνο 1 μαθήτρια (8,3%) δήλωσε ότι βιώνει άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά τις μορφές εκδήλωσης του άγχους, 1 κορίτσι (8,3%) δήλωσε ότι έχει σωματικά συμπτώματα (τρέμουλο). Επίσης 1 αγόρι (8,3%) επεσήμανε ότι έχει συμπεριφορικές επιπτώσεις (κλείνεται στον εαυτό) και τέλος, 1 ακόμα αγόρι (8,3%), επεσήμανε ότι το άγχος του, εκδηλώνεται συναισθηματικά (έντονη στεναχώρια). Οι υπόλοιπες κατηγορίες που προέκυψαν σε αυτό το υποκεφάλαιο, αφορούσαν κυρίως στρατηγικές αντιμετώπισης (π.χ. περισσότερο διάβασμα, συζήτηση με εκπαιδευτικούς και γονείς κ.α.) γεγονός που μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν αντιλήφθηκαν επαρκώς την

ερώτηση, συγχέοντας ίσως τις μορφές εκδήλωσης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.

Θεωρήσαμε επίσης πολύ σημαντικό, να αντλήσουμε πληροφορίες για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το άγχος στις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών. Ουσιαστικά, έμμεσα, αναλύσαμε πώς τα παιδιά εξωτερικεύουν το άγχος που βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι σε καταστάσεις άγχους, η συμπεριφορά τους δεν διαφοροποιείται και κατ' επέκταση οι κοινωνικές τους σχέσεις δεν επηρεάζονται καθόλου. Επίσης, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται σε ένα βαθμό από τους φίλους τους. Αντίθετα, 3 άλλα παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια (25%), υποστήριξαν ότι ζητούν βοήθεια και συμβουλές από τους φίλους τους, γεγονός που ενισχύει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, 2 μόνο παιδιά και ειδικά 2 αγόρια (16,7%), έκαναν λόγο για αυτοέλεγχο, ο ένας για την ύπαρξη και ο άλλος για την απουσία αυτής της διαδικασίας, σχετικά με το άγχος που βιώνουν.

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο, αυτού του κεφαλαίου, ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των μαθητών για το άγχος των συνομηλίκων τους. Για το λόγο αυτό, δημιουργήσαμε ένα πίνακα, στο οποίο περιλάβαμε τις παρατηρήσεις των παιδιών για το ποιοί συμμαθητές τους αναγνωρίζουν ότι έχουν άγχος. Τα αποτελέσματα, ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, διότι οι απόψεις που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους σχετικά με το αν και πώς εκδηλώνουν το άγχος τους, απείχαν αρκετά από τις απόψεις που είχαν οι συμμαθητές τους.

Κλείνοντας, αυτό που αντιληφθήκαμε ήταν ότι τα παιδιά βιώνουν άγχος κυρίως για τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και για θέματα που δεν θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ή που θα έπρεπε κατά τη γνώμη μας να απολαμβάνουν (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες). Σε κάθε περίπτωση προσπαθούν, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, να δημιουργούν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Εμείς, προσπαθήσαμε να τονίσουμε τον ρόλο της οικογένειας, της εκπαιδευτικού αλλά και των φίλων, στη αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους, γεγονός φυσικά που εξαρτάται άμεσα από την στάση που υιοθετούν. Αυτό μας εντυπωσίασε, ήταν η ένταση και η έκταση του άγχους που βιώνουν τα παιδιά, γεγονός που δεν περιμέναμε να εκδηλώνεται σε τέτοιο βαθμό. Αυτό που θεωρούμε πολύ σημαντικό σε αυτή τη φάση, είναι η άμεση αποσυμπίεση των παιδιών από το άγχος που βιώνουν, με τη βοήθεια του σχολείου και της οικογένειας, για μια πιο υγιή και ισορροπημένη ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Οι απόψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πριν από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

8.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρούμε να μελετήσουμε αναλυτικά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, απόψεις που θα δούμε πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές μας παρεμβάσεις μέσα από τη χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αρχικά, θα μελετήσουμε τις απόψεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό όπως αυτές έχουν εκφραστεί στις σχετικές συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα που κάναμε μαζί τους πριν τις δραματικές μας παρεμβάσεις και στη συνέχεια προσπαθούμε να τις συγκρίνουμε με τις απόψεις τους μετά τις παρεμβάσεις ώστε να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές και διαφοροποιήσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν στην εργασία αυτή. Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέξαμε διακρίναμε τις πιο κάτω κατηγορίες.

8.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 18, 19)

Οι μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολλές και πολυδιάστατες. Αρχικά ο Rigby (2008) προσπάθησε να ορίσει τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού δίνοντας δύο διαστάσεις για κάθε περιστατικό. Ειδικότερα, εντόπισε τη λεκτική, τη σωματική και τη μέσω χειρονομιών βία, επισημαίνοντας ότι η καθεμία από τις παραπάνω μορφές, μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση, γεγονός που συνεπάγεται και διαφορετικού περιεχομένου περιστατικά. Όπως αναφέραμε και στο αντίστοιχο θεωρητικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, πολλοί «ειδικοί» έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού, μπορούν να συμπεριληφθούν σε 9 γενικές κατηγορίες οι οποίες είναι:

- 1) *λεκτικός εκφοβισμός*, που αναφέρεται στη λεκτική επίθεση του δράστη προς το θύμα.
- 2) *σωματικός εκφοβισμός*, που περιλαμβάνει τη σωματική βία καθώς και την καταστροφή ή φθορά προσωπικών αντικειμένων του θύματος.
- 3) *κοινωνικός ή έμμεσος*, στον οποίο ο δράστης πλήττει τις κοινωνικές σχέσεις του θύματος μέσω διαφόρων στρατηγικών
- 4) *εκβιασμός*, όπου το θύμα δέχεται διαφόρων ειδών εκβιασμούς και απειλές
- 5) *οπτικός εκφοβισμός*, που συνδέεται με την ύπαρξη αρνητικών για το θύμα σημειωμάτων, στον χώρο ή ακόμα και πάνω στο θύμα.
- 6) *ηλεκτρονικός εκφοβισμός*, που προϋποθέτει τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, για την πρόκληση βλάβης στο θύμα.

7) σεξουαλικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει χειρονομίες, αγγίγματα και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου.

8) ρατσιστικός εκφοβισμός, που αναφέρεται στον στιγματισμό του θύματος λόγω π.χ. διαφορετικής εθνικότητας και

9) ψυχολογικός εκφοβισμός, που αποτελεί συνδυασμό διαφόρων μορφών εκφοβισμού, που προκαλούν ψυχολογική βλάβη στο θύμα.

Όπως γίνεται φανερό από όλα τα παραπάνω, οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είναι πολλές. Σε αυτό το υποκεφάλαιο λοιπόν, θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε και να μελετήσουμε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που έχουν εντοπίσει τα ίδια, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά, προκειμένου να αντλήσουμε τις παραπάνω πληροφορίες ήταν οι εξής: (1) τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός (ερώτηση 18 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού; (ερώτηση 19 της συνέντευξης της 2ης φάσης).

8.2.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία: Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η λεκτική βία αποτελεί μια σημαντική και αρκετά διαδεδομένη μορφή σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, πρόκειται για μια άμεση μορφή εκφοβισμού, που χαρακτηρίζεται από τη χρήση υποτιμητικών σχολίων προς το θύμα, σχετικά με την εξωτερική και «εσωτερική» του εμφάνιση (π.χ. σχολικές επιδόσεις). Η κοροϊδία, είναι μια πολύ συνηθισμένη μορφή λεκτικού εκφοβισμού, που τείνουν να υιοθετούν πολλά παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι συνεντεύξεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών που αναφέρθηκαν ή απεικόνισαν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή της λεκτικής βίας. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 10 παιδιά, που συνιστά το 83,3% (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3% του συνόλου). Παρακάτω παραθέτουμε μερικά σχετικά παραδείγματα.

IK: [...] να τον βρίζεις, να του ... να του λες άσχημα πράγματα, να τον στεναχωρείς ... είναι ένα σωρό .. είναι πάρα πολλά πράγματα [...]

ΓΑ: μμμμ ναι ... το να μιλάς άσχημα σε κάποιον, για την οικογένειά του, για αυτόν, να τους λες ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα, ότι η ζωή του δεν έχει καθόλου ουσία, ότι δεν έχει καταφέρει τίποτα στη ζωή του, να νομίζει ότι η ζωή του είναι ένα παιχνίδι, μια τηλεόραση που δεν υπήρξε ποτέ ... τέτοια να του μιλάς [...]

ΝΑ: [...] και βρίζουν ... και αυτά ...

ΔΑ: είναι ότι άμα ένα παιδί ... όχι αναγκαστικά παιδί, και μεγάλος, πει σε έναν άλλο άνθρωπο [...] του λέει κακά πράγματα, έχω την εντύπωση ... αυτό ..

ΕΚ: ... με λεκτική βία [...]

ΒΑ: όταν κάποιος ας πούμε, κοροϊδεύουν κάποιον για να [...]

ΜΚ: να τον κοροϊδεύεις ... δεν πρέπει ας πούμε να χαρακτηρίζεις το σώμα του, δεν πρέπει να τον βρίζεις ... εεεε η λεκτική βία γενικά ...

ΓΚ: εε υπάρχουν πολλά πρόσωπα σχολικού εκφοβισμού [...] όταν τον κοροϊδεύεις [...]

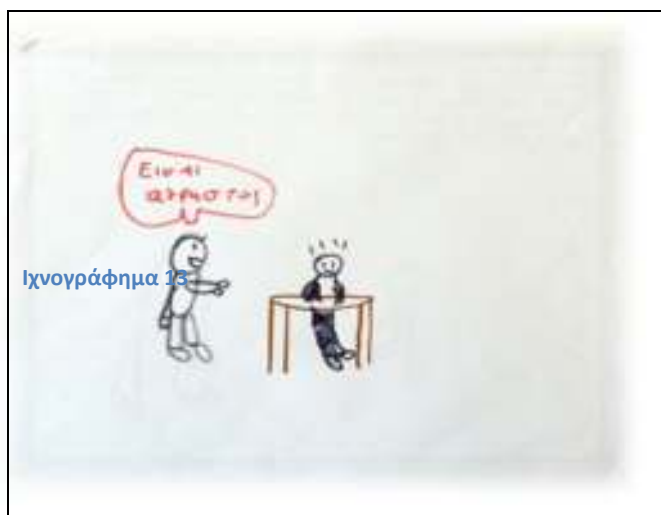
ΑΚ: εεεε νομίζω ότι είναι σαν ... ότι κάποιος άνθρωπος ... όταν, όταν πάνε στους άλλους και τους λένε ... τους λένε σαν ... «μην κάνεις αυτό» ... τους βρίζουν [...] εεε αν είναι κάποιος εκεί πέρα και ο άλλος είναι ένας χοντρός .. και τον κοροϊδεύεις [...]

ΣΑ: το bullying ... το bullying είναι όταν πολλά ... όταν κοροϊδεύουν ένα παιδί πολλά άλλα παιδιά ή μπορεί και ένα μόνο του [...]

Τα παραπάνω αποσπάσματα, είναι από τις συνεντεύξεις των παιδιών και συγκεκριμένα από ερωτήσεις όπως «τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός» ή

«μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού;» (ερωτήσεις 18,19 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Είναι φανερό ότι το 83,3% των παιδιών, κατανοούν τον σχολικό εκφοβισμό ως λεκτική βία μεταξύ άλλων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο σχολικός εκφοβισμός με τη μορφή της λεκτικής βίας μπορεί να συνεπάγεται το να μιλάει άσχημα ο δράστης στον θύτη (βρισιές και χαρακτηρισμοί για την σωματική του διάπλαση) και φυσικά την κοροϊδία με ότι μπορεί να συνεπάγεται αυτό. Εντύπωση μας έκανε η παρατήρηση του ΔΑ, ότι δεν εκφοβίζουν μόνο τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικοι, γεγονός αληθινό που μεταφράζεται όμως με τον όρο mobbing.

Εκτός από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη λεκτική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Στην κατηγορία αυτή, μέσα από τα ιχνογραφήματά τους, αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Φυσικά, κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι πολλά παιδιά αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μορφή βίας και μέσα από τις συνεντεύξεις τους και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Ουσιαστικά, όλα σχεδόν τα παιδιά που επέλεξαν να απεικονίσουν στα ιχνογραφήματά τους τη λεκτική βία, ανέφεραν κάτι ανάλογο και στις συνεντεύξεις τους, εκτός από τον ΑΑ, που δεν ανέφερε κάτι σχετικό στην συνέντευξή του, παρά μόνο στο ιχνογράφημά του. Συνολικά, τόσο σε ότι αφορά τις συνεντεύξεις όσο και σε ότι αφορά τα ιχνογραφήματα, στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα ιχνογραφικών έργων που σχετίζονται με τη κατηγορία αυτή είναι τα παρακάτω.





Εικόνα 3. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως λεκτική βία.

Στα ιχνογραφήματα 13 και 14, αποτυπώνεται καθαρά η λεκτική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, το ιχνογράφημα 13 που αποτελεί έργο του ΝΑ, αναπαριστά τη λεκτική βία σε ότι αφορά τις «εσωτερικές» ικανότητες του θύματος, ενώ το ιχνογράφημα 14, έργο του ΓΑ, απεικονίζει τη λεκτική βία, προσανατολισμένη στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του θύματος (τα γυαλιά που φαίνεται να φοράει) και ταυτόχρονα την έντονη παρουσία ενός μάρτυρα.

Ανάλογα, και στα ιχνογραφήματα 15 και 16, απεικονίζεται επίσης ο σχολικός εκφοβισμός με τη μορφή της λεκτικής βίας. Πιο συγκεκριμένα, στο ιχνογράφημα 15, που ανήκει στον ΑΑ, οι χαρακτήρες δεν έχουν αποδοθεί με ανθρώπινη υπόσταση, αλλά απεικονίστηκαν με τη μορφή δέντρων, όπου το ένα, το «κακό» δέντρο ασκεί σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή λεκτικής βίας στο άλλο. Αντίστοιχα, και στο ιχνογράφημα 16, έργο του ΒΑ, αναπαρίσταται ο δράστης, ο οποίος σχολιάζει αρνητικά και κοροϊδεύει το θύμα για τις σωματικές του διαστάσεις και γενικότερα για την εξωτερική του εμφάνιση.

Τέλος, τα ιχνογραφήματα 17 και 18 απεικονίζουν επίσης τον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή της λεκτικής βίας. Ειδικότερα, το ιχνογράφημα 17, που σχεδιάστηκε από την ΑΚ, αναπαριστά μια μορφή λεκτικού εκφοβισμού, όπου οι δράστες επιτίθεντε στο θύμα για τις σωματικές του διαστάσεις αλλά και για τις προσωπικές του ικανότητες. Ακόμα, το ιχνογράφημα 18, που είναι έργο του ΣΑ, αναπαριστά επίσης τον λεκτικό εκφοβισμό, που όμως υπονοεί ταυτόχρονα και σωματική βία («κάνε μου τις ασκήσεις αλλιώς θα σε σπάσω στο ξύλο»).

Συνοψίζοντας, στην εικόνα 1, έχουμε τοποθετήσει, όλα τα ιχνογραφήματα των παιδιών που απεικόνισαν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μοφή της λεκτικής βίας.

Τα παιδιά, που αναπαρέστησαν στα ιχνογραφήματά τους τη λεκτική βία, την ανέφεραν και στις συνεντεύξεις τους. Μόνο ο ΑΑ, δεν φάνηκε να αναφέρει κάτι για αυτή τη μορφή σχολικού εκφοβισμού στη συνέντευξή του. Από την άλλη, όπως γίνεται αντιληπτό, υπήρχαν παιδιά που αν και έκαναν σχετικές αναφορές στις συνεντεύξεις τους, στα ιχνογραφήματά τους αποφάσισαν να απεικονίσουν άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού. Αυτό που αντιληφθήκαμε εμείς, είναι ότι η λεκτική βία, ως μορφή σχολικού εκφοβισμού, είναι ιδιαίτερα «δημοφιλής» στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

8.2.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία: Η σωματική βία, επίσης αποτελεί μια σημαντική και επικίνδυνη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο «σωματική βία», εννοούμε την οποιαδήποτε σωματική επίθεση από ένα πρόσωπο προς ένα άλλο (π.χ. σπρώξιμο, χτύπημα κ.α.) με σκοπό την πρόκληση βλάβης που συμβαίνει εξακολουθητικά και όχι μεμονωμένα. Παρακάτω, παραθέτουμε τις απαντήσεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών που «συνδύασαν» τον σχολικό εκφοβισμό με τη σωματική βία. Στην κατηγορία αυτή, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αναφέρθηκαν 10 παιδιά που συνιστά το 83,3% (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά με την κατηγορία αποσπάσματα.

IK: ο σχολικός εκφοβισμός, είναι για παράδειγμα να του κάνεις σωματική [...]για παράδειγμα να τον χτυπάς [...]

ΓΑ: [...] να τον χτυπάς ...

ΝΑ: ότι κάπου δέρνονται [...]

ΔΑ: άμα κάποια παιδιά, κολλήσουν ας πούμε στον τοίχο ένα παιδί και τον απειλούν να τους δώσει κάτι ..

ΕΚ: [...] και σωματική! [...] εεεε ... αν ένα παιδί δεν έχει κάνει τίποτα ... αλλά απλά αυτοί τον χτυπάνε ...

ΑΑ: κάτι πολύ κακό που χτυπάνε παιδιά ... χτυπάνε παιδιά ναί ... να δώσω ένα παράδειγμα; [...] εεε στο σχολείο του φίλου μου ... αυτουνού του ΛΑ ... μιλάω πολύ για αυτόν επειδή είναι και καλός μου φίλος αλλά και επειδή εκεί γίνονται τα παράξενα πράγματα ... εεε ... είχε ένα φίλο και είχε πάει τουαλέτα ο φίλος του και όταν έβγαине του εεεε ... τις ξέρετε τις σιδερογροθιές; ... μια ομάδα παιδιών .. δεν ξέρω πόσοι ήταν έξι ήταν ... ναί ... τον χτύπησαν με σιδερογροθιές και του άνοιξαν το κεφάλι ... και στα δημόσια σχολεία οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται και πολύ με αυτό ... και πήγαν και το είπαν στον διευθυντή και είπε «εγώ θα τα πιάσω αυτά τα παιδιά» και δεν έκανε τίποτα ... ούτε που ασχολήθηκε ... (παύση) ... Δεν ασχολούνται ... το λένε έτσι ... αλλά πραγματικά δεν ασχολούνται ...

ΒΑ: [...] ή τον χτυπάνε [...]

ΓΚ: [...] όταν τον χτυπάς, όταν ασκείς βία πάνω του και σωματική [...]

ΑΚ: [...] τους χτυπάνε ... δεν τους αφήνουν να κάνουν αυτό, αλλά κανονικά έχουν το δικαίωμα [...] ναί ... και μετά τον ρίχνεις κάτω και τον κλωτσάς ...

ΣΑ: ναί .. ή να το χτυπάει .. ή και πολλά άλλα [...] σε μια διαφήμιση με ένα παιδί ... εεε που στην αρχή, τη Δευτέρα του πετούσαν χαρτιά στην τάξη, μετά την Τρίτη το ... του βάζουν τρικλοποδιά στους διαδρόμους [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 83,3% των παιδιών φαίνεται να αντιλαμβάνεται τον σχολικό εκφοβισμό ως σωματική βία, μεταξύ άλλων φυσικά. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι σχολικός εκφοβισμός είναι να χτυπάς κάποιον, χωρίς να μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες. Παρ' όλα αυτά,

υπήρξαν και μαθητές που έκαναν πιο συγκεκριμένες τις απαντήσεις τους. Ο ΔΑ, μίλησε για άμεσο - σωματικό εκφοβισμό, προκειμένου ο δράστης να αποκτήσει ένα προσωπικό αντικείμενο του θύματος. Επίσης, ο ΑΑ, ανέφερε για ακόμα μια φορά, ένα ακραίο παράδειγμα σωματικής βίας, το οποίο επεσήμανε ότι είναι πραγματικό και του το έχει εκμυστηρευτεί ένας εξωσχολικός φίλος του. Σύμφωνα με το παράδειγμα αυτό, κάποιοι μαθητές, χτύπησαν έναν συμμαθητή τους με σιδηρογοροθιές στο κεφάλι. Ο ΑΑ, στα πλαίσια αυτού του παραδείγματος, δεν παρέλειψε να κάνει λόγο για την αδιαφορία των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία. Τέλος, πολλά παιδιά, ανέφεραν, ότι η σωματική βία, συνεπάγεται την πτώση του θύματος στο έδαφος, ενέργεια που προκαλείται από τους δράστες και την εκούσια, από την πλευρά τους πρόκληση βλάβης στο θύμα (π.χ. κλωτσιές).

Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη σωματική βία και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Στην κατηγορία αυτή, μέσα από τα ιχνογραφήματά τους, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι τα παιδιά που αναπαρέστησαν στα ιχνογραφήματά τους τη σωματική βία, ανέφεραν κάτι ανάλογο και στις συνεντεύξεις τους. Επομένως, συνολικά, στη σωματική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είτε μέσα από τα ιχνογραφήματα είτε μέσα από τις συνεντεύξεις, αναφέρθηκαν 10 παιδιά που συνιστά το 83,3% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά ιχνογραφήματα των παιδιών.



Εικόνα 4.Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως σωματική βία.

Στην εικόνα 4, περιλαμβάνονται όλα τα ιχνογραφήματα των παιδιών που απεικόνισαν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή των σωματικής βίας. Ειδικότερα, το ιχνογράφημα 19, που ανήκει στη ΙΚ, αναπαριστά δύο παιδιά, με το ένα να χτυπάει το άλλο, ενώ βρίσκονται έξω από το σπίτι του θύματος. Μάλιστα, η δημιουργός της ζωγραφιάς, δεν παρέλειψε να τονίσει ξανά και ξανά ότι αυτό συμβαίνει επαναλαμβανόμενα και όχι μεμονωμένα. Το ιχνογράφημα 20, έργο της ΕΚ, περιλαμβάνει 3 πρόσωπα · 1 κορίτσι και 2 αγόρια που είναι «τοποθετημένα» στις κούνιες. Η σωματική βία στο ιχνογράφημά της εκδηλώνεται ανάμεσα στα 2 αγόρια, όπου το ένα προσπαθεί να αναγκάσει το άλλο σπρώχνοντάς το, να φύγει για να κάτσει. Το κορίτσι που βρίσκεται δίπλα τους, θα μπορούσε κάλλιστα να είναι μάρτυρας του εκφοβισμού, αλλά η δημιουργός της ζωγραφιάς, δεν ανέφερε κάτι σχετικό. Τέλος, το ιχνογράφημα 21, ανήκει στον ΔΑ, που επέλεξε να απεικονίσει μια σκηνή σωματικής βίας, σχεδιάζοντας 2 πρόσωπα, όπου το ένα απειλεί το άλλο, πιάνοντάς το από τον λαιμό όπως ανέφερε, προκειμένου να του αποσπάσει ένα αντικείμενο. Ταυτόχρονα όμως, στο συγκεκριμένο ιχνογράφημα, αναγράφεται και ένα μήνυμα κατά του σχολικού εκφοβισμού που αναφέρει «όχι στον σχολικό εκφοβισμό».

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η σωματική βία, όπως και η λεκτική, ως μορφή σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή, που την συναντήσαμε σε ποσοστό 83,3% του συνόλου των παιδιών. Όπως ήταν αναμενόμενο, η συγκεκριμένη μορφή βίας, αναφέρθηκε περισσότερο στις συνεντεύξεις από αγόρια (50%) παρά από κορίτσια (33,3%). Αυτό που μας έκανε εντύπωση ήταν ότι στα ιχνογραφήματα, η σωματική βία, απεικονίστηκε μόνο από το 25% των παιδιών, από τα οποία το 16,7% ήταν κορίτσια και το 8,3% ήταν αγόρια. Επομένως, η σωματική βία, σε ότι αφορά τα ιχνογραφήματα, απεικονίστηκε περισσότερο από κορίτσια παρά από αγόρια, σε αντίθεση με το σύνολο (συνεντεύξεις και ιχνογραφήματα) όπου το ποσοστό των αγοριών ήταν σαφώς υψηλότερο και μάλιστα όλα τα αγόρια του τμήματος ανέφεραν κάτι σχετικό.

8.2.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία: Η έμμεση - κοινωνική βία, αποτελεί επίσης, μια ιδιαίτερα διαδομένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, που σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, εφαρμόζεται και προτιμάται κυρίως από κορίτσια. Ειδικότερα, σε αυτή τη μορφή βίας, στόχος είναι η διατάραξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων του θύματος ή των θυμάτων, μέσα από τη διάδοση κακόφημων κουτσομπολιών, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την κοινωνική απομόνωση κ.α. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι αναφορές των παιδιών, που είτε μέσα από τις συνεντεύξεις, είτε μέσα από τα ιχνογραφήματα, έκαναν λόγο για έμμεσο - κοινωνικό αποκλεισμό ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 κορίτσια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν μερικά σχετικά παραδείγματα απαντήσεων.

ΔΚ: όταν κάποια παιδιά δεν θέλουν ένα παιδί ... το διώχνουν από την παρέα τους ... το αφήνουν μόνο του ... το παιδί αυτό δεν έχει παρέα ... και κλαίει [...]

ΓΚ: [...] και νομίζω ότι είναι όταν δεν παίζεις κάποιον [...] ναι ... ας πούμε παίζουν όλα τα παιδιά έξω και έναν τον έχουν απ' έξω και δεν τον αφήνουν να παίξει [...]

ΑΚ: [...] δεν τους αφήνουν να παίζουν μαζί ... κάτι τέτοιο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, και τα 3 κορίτσια έκαναν λόγο για κοινωνικό αποκλεισμό. Ουσιαστικά, ανέφεραν ως μορφή σχολικού εκφοβισμού, την

κοινωνική απομόνωση του θύματος από τις παρέες των συνομηλίκων και από το παιχνίδι. Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, μερικά από τα παιδιά, απεικόνισαν την έμμεση - κοινωνική βία και στα ιχνογραφήματά τους. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, μέσα από τα ιχνογραφήματά τους, αναφέρθηκαν επίσης 3 παιδιά και ειδικότερα 3 κορίτσια, που συνιστά το 25%. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να επισημάνουμε ότι υπήρξαν κάποια παιδιά, που έκαναν αναφορά σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού, είτε μέσα από στις συνεντεύξεις τους είτε μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Ειδικότερα, η ΑΚ, αναφέρθηκε στην έμμεση - κοινωνική βία μόνο μέσα από την συνέντευξή της, ενώ αντίθετα, η ΜΚ, αναφέρθηκε επίσης σε αυτή τη μορφή βίας, μόνο μέσα από το ιχνογράφημά της. Σε κάθε περίπτωση, συνολικά, είτε μέσα από τα ιχνογραφήματα είτε μέσα από τις συνεντεύξεις, σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 παιδιά και ειδικά 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε έναν πίνακα με τα σχετικά ιχνογραφήματα των παιδιών.



Εικόνα 5. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως έμμεση - κοινωνική βία.

Στην εικόνα 5, περιλαμβάνονται τα ιχνογραφήματα των παιδιών που απεικόνισαν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή της έμμεσης - κοινωνικής βίας.

Ειδικότερα, στο ιχνογράφημα 22, η ΔΚ, σχεδίασε 2 παιδιά, να απευθύνονται σε ένα τρίτο, λέγοντάς του να φύγει από την παρέα τους και ότι δεν τον θέλουν, με τον αποδέκτη όλων αυτών των αρνητικών σχολίων να στέκεται μόνος του στεναχωρημένος. Επίσης, στο ιχνογράφημα 23, η ΜΚ ζωγράφησε 3 παιδιά να συζητούν μεταξύ τους και να δείχνουν υποτιμητικά και κοροϊδευτικά, ένα άλλο παιδί, που στέκεται εκ διαμέτρου αντίθετα μόνο του, θλιμμένο. Τέλος και η ΓΚ, στο ιχνογράφημα 24, επέλεξε να κάνει μια ανάλογη ζωγραφιά, σχεδιάζοντας 3 παιδιά που ετοιμάζονται να παίξουν ένα παιχνίδι και ένα τέταρτο να τους ζητά να παίξει μαζί τους. Ο κοινωνικός αποκλεισμός σε αυτή την περίπτωση, έγκειται στο γεγονός ότι το ένα από τα 3 παιδιά, απάντησε αρνητικά στο παραπάνω παιδί, τονίζοντας ότι δεν το θέλουν στην παρέα τους. Τα παραπάνω ιχνογραφήματα, φαίνεται να αναπαριστούν καθαρά τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση του θύματος από τις παρέες και από το παιχνίδι.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 κορίτσια (το 33,3% του συνόλου) αναφέρθηκαν στην έμμεση - κοινωνική βία και συγκεκριμένα στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση, τόσο στις συνεντεύξεις τους όσο και στα ιχνογραφήματά τους. Σε ότι αφορά τα αγόρια, κανένα, δεν έκανε καμία αναφορά σχετικά με τη συγκεκριμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από πλήθος διαφόρων ερευνών.

8.2.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ψυχολογική βία: Η ψυχολογική βία, είναι μια μορφή βίας, ιδιαίτερα διαδεδομένη στις μέρες μας που αφορά όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και είναι πιθανό να εκδηλωθεί σε διάφορα πλαίσια (οικογενειακό, σχολικό, εργασιακό κ.α.). Εμείς, σε αυτή την κατηγορία, ασχολούμαστε με την ψυχολογική βία που προκύπτει και εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον, ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Πολλοί «ειδικοί», στην προσπάθειά τους να κατηγοριοποιήσουν τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, δεν αναφέρουν ξεχωριστά την ψυχολογική βία, θεωρώντας ότι «υποβόσκει» σε όλα τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η ψυχολογική βία, αποτελεί ξεχωριστή μορφή σχολικού εκφοβισμού και μπορεί να περιλαμβάνει ένα συνδυασμό πολλών άλλων μορφών εκφοβισμού, όπως απειλές, μηνύματα και e-mails, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση, συναισθηματικό εκβιασμό, απειλές για την ασφάλεια κάποιου που έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών, που επεσήμαναν την ψυχολογική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους.

ΙΚ: [...] ή ψυχική βία [...]

ΓΚ: [...] και ψυχολογική βία ... αυτό [...]

ΣΑ: [...] την Τετάρτη το έβγαζαν φωτογραφίες στην τουαλέτα και μετά την Πέμπτη έφυγε από το σχολείο και ο φίλος του το έλεγε στον δάσκαλό του ... από μια διαφήμιση που το έδειχνε [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 25% του συνόλου, ανέφερε ότι η ψυχολογική βία, αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς όμως τα παιδιά να μας δώσουν περαιτέρω λεπτομέρειες σχετικά με το τί μπορεί αυτό να συνεπάγεται. Μόνο ο ΣΑ, έδωσε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα ψυχολογικής βίας, το οποίο όπως ανέφερε είχε παρακολουθήσει σε μια διαφήμιση. Η αλήθεια είναι, ότι

δεν είναι ξεκάθαρο, το τί μπορεί να συνεπάγεται αυτή η μορφή εκφοβισμού, διότι η ψυχολογική βία, είναι άμεσο αποτέλεσμα και επίπτωση όλων των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.

8.2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση: Η ηλεκτρονική παρενόχληση, είναι μια μορφή εκφοβισμού, η οποία εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και ήδη είναι ιδιαίτερα διαδομένη. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying) προϋποθέτει τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (π.χ. διαδίκτυο, μηνύματα, τηλέφωνα) προκειμένου ο δράστης να «πληγώσει» το θύμα (π.χ. αποστολή υβριστικών και κακόβουλων σχολίων, κοινοποίηση ντροπιαστικών φωτογραφιών και μηνυμάτων για το θύμα κ.α.). Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν την ηλεκτρονική παρενόχληση ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα της συνέντευξης του παιδιού.

BA: [...] ή ... είναι στον υπολογιστή [...] είχαμε δει με την κυρία κιάλας, την ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού ... και ήταν κάποια παιδιά που φορούσαν κάτι σαν μάσκες άσπρες .. λυπημένες και χαρούμενες και ας πούμε σε ένα σημείο, ήταν ένα κορίτσι που ήταν λυπημένο και κρατούσε το κινητό και μετά δείχνει ότι έλεγε ... κάτι στο τηλέφωνο εκεί πέρα όπως μιλούσανε, την έβριζε μια άλλη [...] παίζαμε hero zero ... τέτοια [...] ααα τώρα το κόψαμε ... μας είπε η κυρία [...] αν και εμείς δεν νομίζω με αγνώστους, μόνο μεταξύ μας [...]

Το συγκεκριμένο παιδί, ήταν ο μοναδικός μαθητής, που στις συνεντεύξεις της 2ης φάσης, έκανε αναφορά στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ένα παράδειγμα που είχε παρακολουθήσει σε κάποιο video που τους είχε προβάλλει η δασκάλα του τμήματος, σχετικά με ένα κορίτσι που δεχόταν ηλεκτρονικό εκφοβισμό από ένα άλλο, το οποίο της έστελνε στο κινητό τηλέφωνο υβριστικά μηνύματα, ενέργεια που αποτελεί ένα ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της μορφής εκφοβισμού.

8.2.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός: Ο εκβιασμός, αποτελεί επίσης μια ακόμα μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την περίπτωση, ο δράστης απειλεί και εκβιάζει το θύμα για διάφορους λόγους (π.χ. αποκάλυψη κάποιου προσωπικού μυστικού, ακούσια παράδοση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων κ.α.). Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν τον εκβιασμό ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα.

ΔΑ: [...] τον εκβιάζει, τον εκφοβίζει [...]
ΕΚ: εεεε ότι κάποια παιδιά ... εκβιάζουν άλλα!
ΜΚ: [...] και να του ασκείς αυτόν τον εκφοβισμό, να ... εεεε τον αγχώνεις εσύ ο ίδιος, να τον εκβιάζεις και όλα τα πράγματα που υπάρχουν στον εκφοβισμό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 25% του συνόλου των παιδιών, ανέφεραν ότι ο εκβιασμός και ο εκφοβισμός, μεταξύ άλλων, αποτελούν μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς όμως να αναφέρουν περισσότερες λεπτομέρειες για το τι μπορεί να εννοούν. Υποθέτουμε όμως, ότι σε ένα βαθμό, είναι

πιθανό τα παιδιά να συγχέουν τις έννοιες του εκβιασμού και του εκφοβισμού, γεγονός που προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις τους.

8.2.7. Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη: Το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη ήταν ένα σοβαρό γεγονός που εκδηλώθηκε κατά την διάρκεια που πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας και σαφώς επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά, αλλά και ολόκληρη την Ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, επρόκειτο για ένα 20χρονο παιδί από την Κρήτη, που σύμφωνα με τα ΜΜΕ υπήρξε θύμα του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που του στέρησε τη ζωή. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν στις απαντήσεις τους το παράδειγμα του Βαγγέλη Γιακουμάκη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου των παιδιών. Παρακάτω ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα.

ΜΚ: [...] και αν εμείς προσωπικά δούμε αυτή την κατάσταση, πρέπει να το λέμε ... πρέπει γιατί ... όπως και αυτό το γεγονός που έγινε ... με το παιδί [...] με τον Βαγγέλη ... ναι ... έπρεπε να μιλήσει και αυτός, γιατί αν μιλούσε θα .. δεν πιστεύω ότι αν βρισκόταν σε αυτή τη ... σε αυτό το ... στην κατάσταση που βρίσκεται αυτή τη στιγμή ... πεθαμένος ... πρέπει να μιλάμε γιατί ... και πρέπει να υπερασπιζόμαστε τους φίλους μας που βλέπουμε ότι κάποιος τους ασκεί bullying και ότι δεν πρέπει να το ασκούμε .. ο ένας στον άλλον, γενικά ...

ΙΚ: ένα παράδειγμα να σας το πω τώρα ... καλά που δεν είναι εδώ η κυρία ... σήμερα μιλήσαμε ... έχετε ακούσει ένα Βαγγέλη που τον λένε στις ειδήσεις; [...] ήταν ένας γνωστός της κυρίας μας και μας μίλησε σήμερα ... και μας είπε ότι του κάνανε bullying ... και μας είπε ότι εκεί κατέληξαν ... γιατί πρέπει [...] ναι ... γιατί το συζητήσαμε σήμερα το πρωί και η κυρία είχε στεναχωρηθεί πάρα πολύ εεε και μου έμεινε. Μας είπε να θυμόμαστε ... δεν έχει σημασία το πώς έπαθε αυτό ... η σημασία είναι ότι πέθανε!!!

Τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να αναφέρουν ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού, ανέφεραν το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη που αντιληφθήκαμε ότι τα είχε κλονίσει ιδιαίτερα. Αρχικά, η ΜΚ, τόνιζε ξανά και ξανά πόσο διαφορετικά θα μπορούσαν να είχαν εξελιχθεί τα γεγονότα ένα μιλούσε και εμπιστευόταν κάποιον το παιδί. Από την άλλη, η ΙΚ, επίσης ταραγμένη, προσπαθούσε να τονίσει πόσο άσχημες επιπτώσεις μπορεί να έχει σε αυτόν που το βιώνει το φαινόμενο αυτό. Και τα δύο κορίτσια, φάνηκε να είναι ιδιαίτερα επηρεασμένα από τον θάνατο του παιδιού.

8.2.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αστείο περιστατικό: Πολλές φορές, έχουμε παρακολουθήσει συμπεριφορές παιδιών, που ξεκινούν σαν πλάκες και καταλήγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, σε μερικές περιπτώσεις, οι «δράστες» αισθάνονται ότι κάνουν κάτι αστείο, αλλά αυτή η συμπεριφορά εκλαμβάνεται από αυτόν που τη δέχεται ως ενοχλητική ενέργεια. Με λίγα λόγια, αυτό που θέλουμε να πούμε είναι ότι μερικές φορές, τα όρια μεταξύ πλάκας και ενοχλητικής συνήθειας είναι πολύ λεπτά και είναι πιθανό τα παιδιά να μην αντιληφθούν ότι τα ξεπερνούν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι για τον δράστη κάτι αστείο. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική με αυτή τη κατηγορία απάντηση.

IK: [...] ωραία ... άμα του κάνουμε μια πλάκα, αλλά τουλάχιστον να το καταλαβαίνουμε ... άμα κάνουμε πλάκα, να το κόβουμε ... για παράδειγμα το θυμάμαι ... άμα εγώ ... το θυμάμαι ... δεν ήταν bullying αυτό που έκανα αλλά ... θυμάμαι σε έναν συμμαθητή μου του έκανα έτσι πίσω από το κεφάλι ... είχε κουρευτεί και είχε πίσω το κεφάλι του και μου άρεσε να το κάνω .. τον ενοχλούσε, τον ενοχλούσε, τον ενοχλούσε ... κάποια στιγμή άρχισα να του πιάνω έτσι τα μαλλιά ... αλλά κάποια στιγμή τον πόνεσα όντως και εκείνη τη στιγμή σταμάτησα ... δεν το ξαναέκανα, γιατί δεν ήθελα να τον πονάω [...]

Η ΙΚ, μέσα από την απάντηση της, σε σχετική ερώτηση, έθιξε το σημαντικό ζήτημα της πλάκας, που μερικά παιδιά δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν από μια ενοχλητική συνήθεια. Δίνοντας ένα προσωπικό της παράδειγμα, ανέφερε ότι συνήθιζε να κάνει μια συγκεκριμένη κίνηση σε έναν συμμαθητή της, που για την ίδια ήταν πλάκα αλλά εκείνον τον ενοχλούσε, ώσπου μια μέρα κατάλαβε ότι δεν του ήταν ευχάριστο και σταμάτησε. Ο παράγοντας της «πλάκας», είναι πολύ σημαντικός σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, διότι πολλοί «δράστες», είτε το χρησιμοποιούν ως δικαιολογία είτε όντως δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτό που κάνουν ενοχλεί τον αποδέκτη της πράξης τους.

8.2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων: Πολλές φορές, στο μυαλό των παιδιών, μπορεί να υπάρχει η σκέψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι μια μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος που έχει προκύψει ανάμεσα στον δράστη και το θύμα, στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν το φαινόμενο αυτό. Ίσως μερικά παιδιά, να θεωρούν αδιανόητο, το φαινόμενο αυτό να μην έχει κάποια σαφή αίτια πρόκλησης. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται ως προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος που έχει προκύψει ανάμεσα στους «συμμετέχοντες». Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

ΜΚ: [...] πιστεύω ότι δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος λύσης. Αν έχεις μια προσωπική γνώμη για τον άλλον και αυτός δεν είναι ο καλός τρόπος να του τον εκφράσεις, προσπαθείς να βρεις ... πρέπει να προσπαθήσεις να βρεις λύσεις να γίνετε φίλοι, γιατί δεν είναι καλό αυτό το πράγμα και .. εάν .. πρέπει να μπαίνουμε και εμείς στις σκέψεις μας εάν ο άλλος μας ασκούσε εμάς το bullying ... τον εκφοβισμό όπως ασκούμε εμείς ... ασκούμε σε ένα άλλο παιδί .. ότι δεν πρέπει, δεν ωφελεί σε κάτι .. δεν είναι ούτε χαρά, να μας ευχαριστήσει κάτι ... δεν προσφέρει τίποτα [...] δεν ξέρω .. για κάποια παιδιά, άμα τους ευχαριστεί ... ξέρω εγώ; Να πάει σε ψυχολόγο; Eeeee ... δεν ξέρω ... δεν πιστεύω ότι είναι ο κατάλληλος τρόπος λύσης για ένα [...]

Η ΜΚ, μέσα από την απάντησή της, φαίνεται να θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα μέσο επίλυσης ενός προβλήματος, που έχει προκύψει ανάμεσα σε 2 παιδιά, τονίζοντας ότι είναι ακατάλληλος. Υποθέτουμε ότι πιστεύει, ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα των προσωπικών διαφορών που μπορεί έχει ο δράστης με το θύμα. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση όμως, τονίζει ότι δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος λύσης και έκφρασης. Κατά τη γνώμη μας, οι παροδικές εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών είναι σαφώς διαχωρισμένες από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αποτελεί μέσο επίλυσης κάποιου θέματος που έχει προκύψει.

8.2.10. Ο εκφοβισμός από τα παιδιά προς τους γονείς: Αν και πρόκειται για ένα πιο σπάνιο φαινόμενο, σε μερικές περιπτώσεις, τα παιδιά είναι σε θέση να χειραγωγούν και να «εκφοβίζουν» με τον τρόπο τους, τους γονείς τους. Προκειμένου «να περάσει το δικό τους», τα παιδιά εφευρίσκουν διάφορους τρόπους να «εκβιάσουν» το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, το φαινόμενο αυτό έχει ακραίες εκδηλώσεις. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που έκαναν λόγο για τον εκφοβισμό που κατευθύνεται από τα παιδιά προς τους γονείς τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και μάλιστα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3%. Παρακάτω παραθέτουμε την απάντηση του παιδιού.

IK: [...] και αυτό γίνεται όμως και σε μεγάλους και σε μικρούς ... και σε γονείς γίνεται ... η κυρία μας, μας το τονίζει αυτό τις τελευταίες μέρες ... λέει ότι έχει δει παιδιά που κάνουν σωματική ... ψυχική βία στους γονείς τους και εγώ, επειδή νομίζω εκείνη τη στιγμή σκέφτηκα ... «θα το έχω κάνει και εγώ» ... άμα το έχω κάνει θα της το ξεπληρώσω ... εεεε και μας λέει η κυρία «λέτε πάντα συγνώμη;» ... και της λέω ... πιάνω λοιπόν τη μαμά μου την επόμενη μέρα ... «μαμά ... υπάρχει μια μέρα που να σε έχω στεναχωρήσει και να μην σου έχω ζητήσει συγνώμη;» ... τότε χάρηκα πάρα πολύ γιατί μου είπε «πάντα IK μου λες συγνώμη» ... αλλά εκείνη τη στιγμή εκνευρίστηκα, γιατί ο αδελφός μου μπαίνει μέσα και μίλησε άσχημα στη μαμά μου ... όχι άσχημα να την θυμώσει τώρα ... απλά της είπε «άσε με ρε μαμά ... δεν θέλω αυτό ... δεν θέλω εκείνο» ... και την πλήγωσε λίγο και στεναχωρήθηκα εγώ τότε ... του λέω «Ν πρέπει να της ζητήσεις συγνώμη της μαμάς ... μας το είπε και η κυρία αυτό το πράγμα» ... και μου λέει «άσε με ρε IK...» και έφυγε ... και ήθελαν να το καταλάβει αυτό αλλά εντάξει [...] επειδή έχει μεγαλώσει λίγο τώρα ... γενικώς όταν μεγαλώνεις εκνευρίζεσαι πιο πολύ ... γίνεται πολύ εύκολο ... να εκνευριστείς [...]

Με την παραπάνω απάντηση, η ΙΚ, έθιξε την περίπτωση που τα παιδιά, μερικές φορές φέρονται άσχημα στους γονείς τους. Όπως γίνεται αντιληπτό, αυτό δεν συνιστά σε καμία περίπτωση σχολικό εκφοβισμό, αν και σε μερικές ακραίες περιπτώσεις, τα παιδιά, χειραγωγούν και εκβιάζουν τους γονείς τους με διάφορους τρόπους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, η ΙΚ, αναφέροντας για ακόμα μια φορά, ένα προσωπικό της παράδειγμα, τόνισε πόσο άσχημα αισθάνεται η ίδια, για τον εαυτό της και για τον αδελφό της, όταν φέρονται άσχημα στους γονείς της (π.χ. τους μιλάνε απότομα και νευρικά) μετά από μια σχετική συζήτηση που τους είχε κάνει η εκπαιδευτικός στην τάξη.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε, τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 10.

Πίνακας 10. Ποσοστά κατηγοριών των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία	50% (6)	41,7% (5)	91,7% (11)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία	50% (6)	33,3% (4)	83,3% (10)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία	0% (0)	33,3% (4)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως ψυχολογική βία	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)

Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη	0% (0)	16,7% (2)	16,7 (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αστείο περιστατικό	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο εκφοβισμός από τα παιδιά προς τους γονείς	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Πριν ξεκινήσουμε, σκόπιμο θεωρούμε να αναφέρουμε ότι ο συνολικός αριθμός παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν 12, εκ των οποίων τα 6 ήταν αγόρια και τα άλλα 6 κορίτσια. Επομένως, το ποσοστό 50%, στην στήλη των φύλων, σημαίνει ότι όλα τα παιδιά του αντίστοιχου φύλου, περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη κατηγορία. Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι πιο διαδομένες μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τα παιδιά, φαίνεται να είναι η λεκτική και η σωματική βία. Ξεκινώντας από τη λεκτική βία, διότι αναφέρθηκε από περισσότερα παιδιά, βλέπουμε ότι όλα τα αγόρια έκαναν λόγο για τη συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού και αντίστοιχα αναφέρθηκαν τα κορίτσια σε ποσοστό 41,7%. Ουσιαστικά, για τη λεκτική βία, δεν έκανε λόγο μόνο ένα κορίτσι, η ΔΚ. Σε ότι αφορά τη σωματική βία και πάλι όλα τα αγόρια αναφέρθηκαν σε αυτή τη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά το ποσοστό των κοριτσιών μειώθηκε και πάλι κατά ένα άτομο. Δηλαδή για τη σωματική βία, δεν έκαναν λόγο οι ΜΚ και ΔΚ. Όπως ήταν αναμενόμενο, η σωματική βία, φάνηκε να είναι πιο δημοφιλής στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, διότι όπως έχει αποδειχθεί και από πλήθος άλλων ερευνών, τα αγόρια φαίνεται να εφαρμόζουν περισσότερο τις πιο άμεσες μορφές βίας σε αντίθεση με τα κορίτσια που επιλέγουν τις πιο έμμεσες μορφές.

Συνεχίζοντας, σε ότι αφορά τον έμμεσο - κοινωνικό εκφοβισμό, αναφέρθηκε από κορίτσια μόνο, σε ποσοστό 33,3% όπως επίσης ήταν αναμενόμενο για τους παραπάνω λόγους. Μάλιστα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα αγόρια σπάνια επιλέγουν τον έμμεσο - κοινωνικό εκφοβισμό. Επίσης, ο ψυχολογικός εκφοβισμός, εντοπίστηκε σε ποσοστό 25% (3 παιδιά), από τα οποία το 16,7% ήταν κορίτσια (2 κορίτσια) και το 8,3% ήταν αγόρια (1 αγόρι). Επίσης, σε ποσοστό 8,3% (1 αγόρι) αναφέρθηκε ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Ακόμα, ο σχολικός εκφοβισμός με τη μορφή εκβιασμού, εντοπίστηκε σε ποσοστό 25% (3 παιδιά) από το οποίο το 17,6% ήταν κορίτσια (2 κορίτσια) και το 8,3% ήταν αγόρια (1 αγόρι).

Φυσικά, όπως εξηγήσαμε και παραπάνω, τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να μην αναφερθούν στο περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, διότι αφενός συνέβη κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνάς μας και αφετέρου αφορούσε ένα σχετικό θέμα. Το 16,7% των παιδιών (2 κορίτσια) λοιπόν, αναφέρθηκε στο περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, στην προσπάθειά τους να μας δώσουν ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό το περιστατικό κλόνισε ιδιαίτερα όλα τα παιδιά σε τέτοιο σημείο που για αρκετές μέρες μας ανέφεραν ξανά και ξανά τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το φαινόμενο αυτό.

Τέλος, καταγράψαμε 3 κατηγορίες, που προέκυψαν από 3 διαφορετικά κορίτσια. Αρχικά, η ΙΚ, έκανε λόγο για τον σχολικό εκφοβισμό, την πλάκα και τα μεταξύ τους «ασαφή» όρια για μερικά παιδιά. Σε μερικές περιπτώσεις, η αδυναμία του «δράστη» να αντιληφθεί ότι η «πλάκα» που κάνει, αποτελεί μια ενοχλητική συνήθεια για τον αποδέκτη, μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, η ΜΚ, στην προσπάθειά της να «δικαιολογήσει» το φαινόμενο του

σχολικού εκφοβισμού, ανέφερε ότι αποτελεί ένα τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που υπάρχουν ανάμεσα στον δράστη και το θύμα, τονίζοντας φυσικά ότι δεν είναι το κατάλληλο μέσο λύσης. Κλείνοντας, η ΙΚ, δεν παρέλειψε να αναφέρει και τον «εκφοβισμό» που υφίστανται οι γονείς από τα παιδιά τους, βιώνοντας η ίδια τύψεις για τον «άσχημο» τρόπο με τον οποίο μερικές φορές μπορεί να απευθύνεται στους γονείς της.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό, ότι τα παιδιά έχουν συνδυάσει στο μυαλό τους, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αρχικά με τη λεκτική βία και στη συνέχεια με τη σωματική βία. Συγκεκριμένα, όλα τα αγόρια, αναφέρθηκαν τόσο στη λεκτική όσο και στη σωματική βία, ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες, οι παρατηρήσεις τους, ελαχιστοποιούνται αισθητά. Αντίθετα, τα κορίτσια, αν και ανέφεραν σε μικρότερο ποσοστό από τα αγόρια, τη λεκτική και τη σωματική βία, δεν παρέλειψαν να συμπεριλάβουν και έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι τα παιδιά, στο σύνολό τους, αναφέρθηκαν σε μια ευρεία γκάμα, μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, με τα κορίτσια συγκεκριμένα, «να ξεφεύγουν από τα όρια» και να θίγουν και άλλα σημαντικά ζητήματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (π.χ. το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, τα όρια μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και πλάκα και τον εκφοβισμό που βιώνουν οι γονείς από τα παιδιά τους).

8.3. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 20, 21, 29)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια που κατά τη γνώμη τους προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Με τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, που έχουν προκύψει από άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες, ασχοληθήκαμε εκτενώς σε προηγούμενο θεωρητικό υποκεφάλαιο (βλ. 1.6). Σε αυτό το υποκεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να παρουσιάσουμε τις απόψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά ήταν οι εξής: (1) τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (ερώτηση 20 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (2) γιατί νομίζεις ότι υπάρχει αυτό το φαινόμενο (ερώτηση 21 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (3) γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί συμπεριφέρεται κανείς με αυτόν τον τρόπο; (ερώτηση 29 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις, προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε αυτό τα παιδιά τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που μελετάμε. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους αναλυτικά.

8.3.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας: Σε πολλές περιπτώσεις, η διαφορετικότητα, μεταξύ των παιδιών, μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο διαφορετικότητα, αναφερόμαστε σε εξωτερικά και εσωτερικά προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. βάρος, ύψος, φυλή, προφορά, τρόπος ομιλίας, χαρακτηριστικά προσωπικότητας κ.α.) του θύματος, που μπορεί να «προκαλούν» τον δράστη, ο οποίος με τη σειρά του ενεργεί επιθετικά (λεκτικά και σωματικά) έχοντας ως πρόφαση τα χαρακτηριστικά αυτά. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει από την διαφορετικότητα των παιδιών μεταξύ τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% (3

αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: ναι ... επειδή αυτό το παιδάκι είναι διαφορετικό από τους άλλους και μπορεί να είναι ψηλό, κοντό, λεπτό, χοντρό ... να είναι πιο έξυπνο ...

ΓΑ: [...] μπορεί να μην του άρεσε έτσι όπως είναι, τα γυαλιά και αυτά ... και για αυτό να τον εκβιάζει επειδή δεν είναι έτσι ... σαν και αυτόν [...]

ΔΑ: γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο; Γιατί δεν ήταν καλός στα αθλήματα και επειδή φορούσε γυαλάκια και τον κορόιδευε [...] επειδή είναι διαφορετικός [...]

ΓΚ: εεεε νομίζω ότι το προκαλεί ότι δεν είναι όλοι ίδιοι μεταξύ τους ... και η διαφορετικότητα που έχουν μεταξύ τους [...] γιατί μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή ...

ΣΑ: μπορεί να είναι παχύς, πιο λεπτός, να μην είναι έξυπνος .. να τον θεωρεί χαζό [...] ναι και διαφορετικός ... διαφορετικό χρώμα και τέτοια [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 41,7% του συνόλου των παιδιών, θεωρεί ότι βασικό αίτιο της ύπαρξης του σχολικού εκφοβισμού, είναι η διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στους μαθητές. Τα εσωτερικά και εξωτερικά προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός, ανέκαθεν αποτελούσαν «πόλο έλξης» σχολίων, είτε θετικών είτε αρνητικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά λοιπόν, συνιστούν την διαφορετικότητα του καθενός από εμάς και είναι πιθανό να οδηγήσουν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, ο λεκτικός εκφοβισμός, είναι η μορφή που βασίζεται περισσότερο σε αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Δεν είναι λίγες οι φορές, που το θύμα, δέχεται επανειλημμένα, αρνητικά σχόλια και πειράγματα για τη σωματική του διάπλαση ή για τις γνωστικές και συμπεριφορικές του ικανότητες, κατάσταση που αποτελεί αναμφίβολα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.

8.3.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος:

Πολλοί ειδικοί, έχουν υποστηρίξει ότι η συμπεριφορά των παιδιών είναι πιθανό να λειτουργεί μιμητικά. Ουσιαστικά, τα παιδιά μπορεί να αναπαράγουν συμπεριφορές και αντιδράσεις που εκδηλώνονται στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Εάν για παράδειγμα, στο οικογενειακό περιβάλλον, γίνεται χρήση υβριστικών σχολίων, είναι πολύ πιθανό το παιδί να αναπαράγει αυτά τα σχόλια όπου και αν βρίσκεται. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα των επιθετικών συμπεριφορών, που μπορεί να βιώνει ο εν δυνάμει δράστης στο σπίτι του και να τις αναπαράγει στο σχολικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά, που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που συνιστά επίσης το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: αααα να σας πω κάτι πολύ σχετικό ... παλιά στην τηλεόραση έδειχνε ένα έργο ... και εκεί έδειχνε διάφορες ιστορίες ... για την οικογένειάς μας τέλος πάντων ... και εκεί πέρα είχε δείξει έναν που έκαναν bullying στην κόρη τους και μια μέρα είχε επιστρέψει με ένα εδώ πέρα κάταγμα ... ένα χτύπημα ... εκείνη τη μέρα πήγε βρήκε το γιό ο μπαμπάς της ... του μίλησε η μαμά του ... δεν κατάλαβε ... τη δεύτερη του μίλησε ο μπαμπάς του ... θύμωσε και μετά μας έδειξε μέσα στο σπίτι τους ότι ο μπαμπάς του τον έδερνε ... και για αυτό είχε γίνει έτσι ... και την μητέρα του την έδερνε ... και εκείνη τη στιγμή είχαν εκνευριστεί πάρα πολύ. Να φανταστείτε, είχε δείξει ένα σημείο ... που η γυναίκα έτρεχε να φύγει είχε πάει, είχε πέσει για ύπνο

και κάποια στιγμή ξύπνησε εεε αυτή κατέβαινε ... ξύπνησε τότε ... και την κυνηγούσε στο δρόμο και αυτή μπήκε στο αμάξι που χτύπαγε το παιδί τους ... αυτής της γυναίκας και την πήρε γρήγορα γιατί την είχε χτυπήσει ... τώρα όλο αυτό της είχε χτυπήσει ... και αυτό γινόταν επειδή το έκανε ο μπαμπάς του [...] και ... έπρεπε δηλαδή όλα ξεκινάνε από τους γονείς ... άμα βλέπεις ότι οι γονείς σου άμα για παράδειγμα είναι καλοί, αντιγράφεις και εσύ ... γιατί από τους γονείς σου μαθαίνεις [...] όχι! Πιστεύω ότι άμα χτυπάνε κάποιον, πρέπει να το πει στη δασκάλα του ... άμα παθαίνει κάτι να το πει στη δασκάλα του ... να το πει σε κάποιον .. και ακόμη και αν είναι ... και από αυτούς που τους χτυπάνε και από αυτούς που το κάνουν ... εεεε άμα κάποιος το κάνει πρέπει να το πει στη δασκάλα του «κυρία εμένα οι γονείς μου με χτυπάνε». Τότε πρέπει αναγκαστικά να πάρουν τους γονείς του και την αστυνομία γιατί δεν απαγορεύεται αυτό το πράγμα [...] και ... εκείνη τη στιγμή εγώ πιστεύω ότι πρέπει να ζητήσεις συγγνώμη σε αυτόν που χτυπούσες ... το παιδί ... αλλά και από την πλευρά του παιδιού, πρέπει να το πει στη δασκάλα του πάλι ... να μιλήσει, για να σταματήσει γιατί άμα το κρατάς μέσα σου, θα φοβάσαι να το πεις σε κάποιον και θα γίνει κάτι πολύ άσχημο για παράδειγμα ... μπορεί αυτός ο συμμαθητής να μείνει πάρα πολύ καιρό στο σχολείο ... να μείνεις και εσύ για παράδειγμα και να σε χτυπάει σε όλες τις τάξεις ... να σε εκβιάζει ... να πάθεις κάτι σοβαρό [...] γιατί όταν μεγαλώσουν και παντρευτούν, αυτό πάει και στα παιδιά τους και έτσι συνεχίζει, συνεχίζει, συνεχίζει, συνεχίζει, συνεχίζει και αυτό δεν είναι καλό γιατί βλάπτουν τους άλλους και δεν είναι ωραίο να βλέπεις κάποιον να πονάει [...]

ΑΑ: εεε κατ' αρχάς αυτό έχει να κάνει και με την εικόνα που την εικόνα που έχει το κάθε παιδί μέσα στο σπίτι του! Εάν το χτυπάνε οι ίδιοι ... γιατί εάν χτυπάει ένας γονιός το παιδί του, συνηθίζει και αυτός να χτυπάει άλλα παιδιά και έτσι γίνεται! [...] τί άλλο μπορεί να φταίει; Η αδιαφορία που μπορεί να ... νιώσει κανείς για το παιδί του ... αυτό!

ΜΚ: από μικροί, όταν ας πούμε ακούμε λέξεις, βλέπουμε ανθρώπους επειδή αυτό είναι ότι λένε ότι ... ότι μαθαίνεις στο παιδί από μικρό, αυτό θα κάνει τα ίδια πράγματα ... γιατί οι μικροί μαθαίνουν από τους μεγάλους ... και γενικά εάν ακούει το παιδί τέτοιες λέξεις, θα τις συνηθίσει στη ζωή του και θα τις λέει και αυτός στους άλλους [...] βέβαια αν τώρα ... επειδή του ασκούν οι γονείς του και έχει πάρει το παιδί ... κακή άποψη και όλα αυτά, πρέπει με κάποιον να το συζητήσει [...]

ΣΑ: ή μπορεί να τον χτυπούσαν και οι γονείς του πάρα πολύ [...] και ... και έτσι να έμαθε και αυτός να κάνει αυτό στα άλλα τα παιδιά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 33,3% των παιδιών, θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την οικογένεια και συγκεκριμένα από ανάλογες «επιθετικές» συμπεριφορές που μπορεί οι γονείς να εφαρμόζουν στα παιδιά τους και εκείνα με τη σειρά τους να εκδηλώνουν στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι ερευνητικές μελέτες, φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις παραπάνω απόψεις των παιδιών, υποστηρίζοντας ότι η ανατροφή που τους δίνεται από την οικογένεια, μπορεί να αποτρέψει ή να ενισχύσει την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, αν μιλάμε για ακραία περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, όπως το παράδειγμα που ανέφερε αναλυτικά η ΙΚ, τότε οι επιπτώσεις στην ψυχική, συμπεριφορική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι ανεπανόρθωτες. Τέλος, ο ΑΑ, έκανε λόγο και για αδιαφορία, από την πλευρά της οικογένειας, γεγονός που είναι πιθανό να συνεπάγεται την ένταση και τη συνέχιση του φαινομένου.

8.3.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας: Το συναίσθημα της ζήλειας, είναι πολύ πιθανό να υποκινήσει επιθετικές συμπεριφορές, αυτού που την βιώνει προς αυτόν τον οποίο ζηλεύει. Κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή

της εξωτερικής εμφάνισης ή ακόμα και κάποια προσωπικά αντικείμενα ενός παιδιού, μπορεί να δημιουργήσουν το συναίσθημα της ζήλειας σε κάποιο άλλο. Το δεύτερο, με τη σειρά του και στις περισσότερες περιπτώσεις εν αγνοία του πρώτου, είναι πιθανό να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αποκτήσει κάτι δικό του ή να το μειώσει. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάξει από την ζήλεια που αισθάνονται κάποια παιδιά, για κάποια άλλα, σχετικά με κάτι που έχουν (αντικείμενο, ικανότητα, χαρακτηριστικό κ.α.). Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 7 παιδιά, που συνιστά το 58,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 3 κορίτσια που συνιστά επίσης το 25%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές με αυτή τη κατηγορία απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: γιατί ζηλεύουν ...

ΙΚ: [...] για παράδειγμα παίζουν ένα θεατρικό και αυτή είναι η πρωταγωνίστρια και δεν δίνουν καθόλου σημασία σε αυτήν και δίνουν στη Μαρία ... τότε αυτή θα στεναχωρηθεί προφανώς ... και θα θέλει να κάνει κάτι για να το σταματήσει αυτό το πράγμα ... να μην την κοιτάνε μόνο αυτή ... αλλά μπορεί να κοιτούσαν όντως αυτή και να μην το είχε καταλάβει [...]

ΝΑ: εεεε το κάνουν τώρα για να παίρνουν τα πράγματα δικά τους [...]

ΔΑ: μπορεί και αν τα παιδιά ζηλεύουν ένα πράγμα, κάτι που έχει ένας άλλος και τον αναγκάσει να το δώσει, δηλαδή .. τον απειλήσει [...] για να πάρουν τα πράγματά τους, ή τα ... κάτι που θέλουν να έχουν από ένα άλλο παιδί ... εεε αυτό ..

ΒΑ: [...] ή ζηλεύουν κάποιον [...]

ΜΚ: εεε βασικά εγώ πιστεύω ότι, ότι και να γίνει ... να ζηλεύεις κάποιον [...]

ΣΑ: μπορεί και να ζηλεύουν ... αυτόν και του το κάνουν [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 50% των παιδιών, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάξει από το συναίσθημα της ζήλειας, χωρίς όμως να μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τί μπορεί να ζηλεύει κανείς. Μόνο η ΙΚ, έκανε λόγο για ζήλεια που πηγάξει από την έλλειψη προσοχής και ο ΔΑ για ζήλεια που προκύπτει από την επιθυμία απόκτησης ενός αντικειμένου που κατέχει κάποιο άλλο παιδί. Σε κάθε περίπτωση, το συναίσθημα της ζήλειας, είναι τόσο ισχυρό, που είναι πιθανό να υποκινήσει, εκτός από περιστατικά εκφοβισμού και άλλα, ακόμα πιο ακραία επιθετικά φαινόμενα, μεταξύ παιδιών αλλά και ενηλίκων.

8.3.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα μαγκιάς: Πολλά παιδιά, που εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, από την πλευρά των «δραστών», αντιλαμβάνονται αυτό που κάνουν σαν «μαγκιά», ασκώντας εξουσία στα θύματά τους. Με ανάλογο τρόπο, αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα αυτά και κάποιοι μάρτυρες του φαινομένου, που ανάλογα με την προσωπικότητά τους, επεμβαίνουν για να εμποδίσουν ή να επιδεινώσουν το φαινόμενο αυτό. Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση εξουσίας και δύναμης, «μεταφράζεται» στον κόσμο των παιδιών ως «μαγκιά». Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, πηγάξει από τη «μαγκιά» που μερικά παιδιά επιθυμούν να δείξουν. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Ακολουθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: ο σχολικός εκφοβισμός ... πιστεύω ότι κάποιον το κάνουν για μαγκιά [...] για μαγκιά επίσης [...]

ΝΑ: [...] που το κάνουν κάποια παιδιά για μαγκιά [...] εεε αυτός που το κάνει ... το κάνει έτσι για μαγκιά [...]

AA: [...] ίσως για να φανούν πιο μάγκες [...]

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι 3 αγόρια, επεσήμαναν τη «μαγκιά» ως πηγή του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, εντόπισαν και ανέφεραν αυτή την πτυχή του σχολικού εκφοβισμού που ίσως, για τα ίδια, λόγω φύλου, να αποτελεί κάποια μορφή έκφρασης της αρρενωπότητας και του ανδρισμού τους. Το να είναι κανείς «μάγκες», προσελκύει σίγουρα την προσοχή των αγοριών, στο σχολικό περιβάλλον, και ίσως σε μεγαλύτερες ηλικίες και την προσοχή των κοριτσιών, που υποκινείται από σεξουαλικά ένστικτα. Άλλωστε, ο πιο δυνατός, κερδίζει. Στη συνέχεια, η επιλογή του να θαυμάσει κανείς ή να παρέμβει δραστικά, σχετικά με τη «μαγκιά» και κατ' επέκταση τον σχολικό εκφοβισμό, εναπόκειται στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του κάθε ατόμου.

8.3.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο προσωπικής ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας: Άμεσα συνδεδεμένη με την παραπάνω κατηγορία, είναι και αυτή, που αφορά τον σχολικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται ως μέσο ανάδειξης και ως ένδειξη ανωτερότητας. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, πολλοί «δράστες», αντλούν μέσα από τον σχολικό εκφοβισμό, δύναμη, εξουσιάζοντας κατά κάποιον τρόπο τα θύματά τους. Μέσα από αυτή τη συμπεριφορά, είναι πιθανό να αισθάνονται ανώτεροι και ικανότεροι από τους άλλους. Με ανάλογο τρόπο, μπορεί να αντιμετωπίζουν και να αντιλαμβάνονται και τα υπόλοιπα παιδιά, τους δράστες του εκφοβισμού. Κατ' επέκταση, οι δράστες καταλήγουν να είναι δημοφιλείς, είτε βιώνοντας «θετική» είτε «αρνητική» δόξα. Σε κάθε περίπτωση όμως, βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, κατάσταση που τις περισσότερες φορές φαίνεται να απολαμβάνουν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την ανάγκη μερικών παιδιών να αναδειχθούν και να δείξουν ανώτεροι από τους υπόλοιπους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

ΓΑ: [...] αααα ... λοιπόν ... θα το κάνει σίγουρα για να πάρει δόξα ... πιο πολύ ... να ... για ... πως το λένε [...] και δημοφιλής ...

ΝΑ: [...] ότι κάποιοι νομίζουν ότι είναι ανώτεροι από κάποιους άλλους [...] ότι είναι πολύ καλύτερος του και τα θέλει όλα δικά του και νομίζει ότι είναι ο μόνος στο σχολείο και όλοι οι άλλοι είναι κατώτεροί του [...] να δείξουν ότι είναι ... «ότι εγώ είμαι ο καλύτερος» και οι άλλοι δεν κάνουν τίποτα [...] γιατί νομίζει ότι είναι ο καλύτερος στο ποδόσφαιρο ... ο καλύτερος του κόσμου ... και μπορεί να κάνει τα πάντα ... ενώ ο Γιώργος να μην κάνει τίποτα [...]

ΒΑ: [...] για να δείξουν πιο ανώτεροι [...] γιατί κάποιοι, νιώθουν κατώτεροι [...] Ή απλά μπορεί να προσπαθούν να γίνουν σε κάτι πιο καλοί ας πούμε ... ποδόσφαιρο ή στο σχολείο στα μαθήματα ... και ... να κάνουν φίλιες, να γίνουν πιο καλοί ας πούμε σαν φίλοι .. τέτοια [...] για να τον κάνει να φανεί κατώτερος .. και ο ίδιος ανώτερος.

ΑΑ: [...] και να το παίξουν ανώτεροι από τον άλλον [...] για να δείξει στους συμμαθητές του ότι και είναι πιο γρήγορος και είναι ανώτερος από όλη την τάξη ... και καλύτερος ..

ΜΚ: δεν ξέρω ... για να δείξει ανώτερη [...]

Τα παιδιά, μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις τους, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται από μερικούς μαθητές, διότι έχουν την ανάγκη να δείξουν ανώτεροι, ικανότεροι και πιο δημοφιλείς από τους άλλους. Ουσιαστικά, μέσω μίας «επιτυχημένης» εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι δράστες, αντλούν δύναμη και

εξουσία, «ελέγχοντας» τα θύματά τους, ενώ ταυτόχρονα γίνονται και το επίκεντρο της προσοχής, είτε προκαλώντας φόβο είτε προκαλώντας θαυμασμό στους «θεατές» τους. Τελικά, ο δράστης ή οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, με τα παραπάνω δεδομένα, απολαμβάνουν αυτό που κάνουν και για τον λόγο αυτό τον επαναλαμβάνουν.

8.3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας: Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη κατηγορία, υπάρχουν μερικοί δράστες του σχολικού εκφοβισμού, που είτε δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτό που κάνουν είναι ενοχλητικό για τους αποδέκτες και οι ίδιοι το εκλαμβάνουν ως πλάκα, είτε αναφέρουν ότι αυτό που κάνουν είναι αστείο προκειμένου να δικαιολογηθούν. Σε κάθε περίπτωση, οι επιπτώσεις για αυτόν που το δέχεται είναι ίδιες. Η μόνη και η βασική διαφορά είναι ότι στην πρώτη περίπτωση, αν γίνει κατανοητή από τον «δράστη» η ενοχλητική φύση της δράσης του, είναι πιο πιθανό να σταματήσει. Και στις δύο περιπτώσεις όμως, η «κινητήρια δύναμη» του εκφοβισμού, είναι η πλάκα και το γέλιο που προκαλεί στον δράστη και στους θεατές. Είναι φανερό όμως, ότι το γέλιο και η πλάκα, για όποιον τα βιώνει είναι θετικά και ένα βασικό κίνητρο για να συνεχίσει. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει από το γέλιο και τις αστείες αντιδράσεις που προκαλεί στους δράστες και στους θεατές. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Αμέσως μετά ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

IK: [...] για παράδειγμα, δηλαδή τώρα μου ήρθε αυτό ... είχανε βάλει κάτι video και αυτά υποτίθεται ότι ήταν αστεία και έβλεπες τους άλλους να υποφέρουν ... να πονάνε, να έχουν φάει μια τούμπα έτσι με το ποδήλατο και να πονάνε ... να τους έχει μπει το σίδερο μέσα στο χέρι, και εσύ έπρεπε να γελάσεις ... το έβλεπα μαζί με τον αδελφό μου ... αυτός γελούσε και του λέω «που το βρίσκεις το αστείο με τον πόνο του άλλου;» ... και εκείνη τη στιγμή εγώ στεναχωρήθηκα ... δεν ήθελα να βλέπω κάποιον να πονάει [...]

MK: γιατί υπάρχουν αυτά τα γεγονότα, γιατί ... κάποια παιδιά, δεν ξέρω, τους αρέσει να το κάνουν τόσο ... ή κάποια παιδιά δεν είναι ότι τόσο τους αρέσει ... βασικά το βρίσκουν σαν πλάκα και δεν το καταλαβαίνουν [...]

Στις παραπάνω απαντήσεις, τα 2 κορίτσια έκαναν λόγο για δύο διαφορετικά «είδη» πλάκας που σχετίζονται κατά κάποιο τρόπο με τον σχολικό εκφοβισμό. Αρχικά, η IK, αναφέρθηκε σε αστείο video που έχει παρακολουθήσει κατά καιρούς και που αναπαριστούν «άτυχες» στιγμές προσώπων. Αυτό, δεν σχετίζεται σε καμία περίπτωση με τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά από την πλευρά μας, υποθέτουμε ότι αναφερόταν στον πόνο, με την ευρύτερη έννοια, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού εκφοβισμού. Από την άλλη, η MK, στην προσπάθειά της, να υποθέσει από που πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, ανέφερε ότι μπορεί οι δράστες να τον αντιμετωπίζουν σαν πλάκα και για αυτόν τον λόγο να συνεχίζουν να το κάνουν. Σε κάθε περίπτωση, το να αντιμετωπίζουν οι δράστες και μερικοί από τους μάρτυρες τον σχολικό εκφοβισμό σαν πλάκα είναι πιθανό να συμβαίνει και ταυτόχρονα αποτελεί και ένα σημαντικό κίνητρο για να συνεχίζουν, διότι τους προσφέρει γέλιο και απόλαυση παρακολουθώντας το.

8.3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα προσωπικών προβλημάτων και εκδίκησης: Πολλά παιδιά, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν από που μπορεί να πηγάζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, υποθέτουν ότι μπορεί να έχει

προηγηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση, ανάμεσα στον δράστη και το θύμα, με τον πρώτο να «εκδικείται» τον δεύτερο με αυτόν τον τρόπο. Πολλοί μαθητές μάλιστα, αδυνατούν να κατανοήσουν ότι αυτό το φαινόμενο προκύπτει, χωρίς να έχει εκδηλωθεί κάποιου είδους παρεξήγηση. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τις παρεξηγήσεις που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα, στην προσπάθεια του πρώτου να εκδικηθεί τον δεύτερο. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

IK: γιατί προφανώς κάτι της έκανε ... δεν της έκανε κάτι, απλά αυτή το πήρε λάθος ... δεν το κατάλαβε ... δηλαδή πώς να σας το πω ... ότι ... αυτό που σας είπα [...]

ΓΑ: [...] για εκδίκηση ... εεε αυτά [...] όπως είπα και πριν για εκδίκηση [...] για να πω το λένε ... αν τον ήξερε και πιο πριν, μπορεί να του κάνει και καμία εκδίκηση ας πούμε [...] να του έχουν κάνει κάτι [...]

ΑΚ: εεε μπορεί κάτι να έγινε ...εεε μπορεί κάτι να έγινε ανάμεσα στη Μαρία και στην Ελένη και να μαλώσανε ... κάτι τέτοιο ... και να έχει νευριάσει και να το κάνει αυτό [...]

Οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών, υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι κάποιο είδος «εκδίκησης» και πηγάζει από προσωπικά προβλήματα και παρεξηγήσεις, μεταξύ του θύματος και του δράστη. Ουσιαστικά το θύμα, ξεκινώντας πρώτο, προκάλεσε κάποιου είδους «βλάβη» στον δράστη και ο δράστης με τη σειρά του, ως απάντηση, εφάρμοσε τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, ο σχολικός εκφοβισμός, στις περισσότερες περιπτώσεις τουλάχιστον, δεν πηγάζει από τέτοιου είδους διαφορές. Φυσικά, υπάρχει και το «προκλητικό θύμα» (βλ. 1.5.2) που δεν σχετίζεται όμως με την ύπαρξη παρεξηγήσεων.

8.3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της δράσης των παιδιών: Μερικά παιδιά, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν, από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, δίνουν σχετικά «επιφανειακές» απαντήσεις επισημαίνοντας τον ρόλο των δραστών. Ειδικότερα, μερικά παιδιά ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, πηγάζει από τα παιδιά, γεγονός αληθινό, που όμως δεν επεξηγεί τα πραγματικά αίτια του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκύπτει από τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

EK: εεεε τα παιδιά! [...] αυτοί που το κάνουν!

AK: τα κακά παιδιά [...]

Οι παραπάνω απαντήσεις, αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκαλείται από τα παιδιά. Όπως γίνεται αντιληπτό, αυτό είναι γεγονός, αλλά ταυτόχρονα είναι μια πληροφορία που δεν εμβαθύνει ώστε να μας δώσει τα βαθύτερα αίτια του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, η EK, στην ερώτηση «τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού» απάντησε τα παιδιά που το κάνουν. Η AK, με την σειρά της, στην ίδια ερώτηση, επεσήμανε ότι το κάνουν τα «κακά παιδιά», στιγματίζοντας κατά κάποιο τρόπο αρνητικά τους δράστες. Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός εκφοβισμός φυσικά και προκύπτει από την δράση των

παιδιών, αλλά σε αυτή τη φάση αναζητούμε τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο αυτό.

8.3.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο βίωσης αρνητικών συναισθημάτων: Θεωρούμε δεδομένο, ότι ο σχολικός εκφοβισμός, σχετίζεται με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Αρχικά, σε ότι αφορά το θύμα, η εκφοβιστική συμπεριφορά που βιώνει, αναπόφευκτα το κάνει να αισθάνεται αρνητικά συναισθήματα όπως ντροπή, λύπη, θλίψη, ανασφάλεια και σε μερικές περιπτώσεις ακόμα και θυμό. Κατά τη γνώμη μας, τα συναισθήματα αυτά αντιλαμβάνεται και απολαμβάνει ο δράστης και τελικά συνεχίζει, διότι μέσα από αυτά αντλεί κατά κάποιο τρόπο εξουσία και δύναμη. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες και ο δράστης αντίστοιχα να βιώνει αρνητικά συναισθήματα όπως οργή, θυμό κ.α. τα οποία είναι πιθανό να παρακινούν την εκφοβιστική συμπεριφορά που υιοθετεί. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει είτε ο δράστης είτε το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, προκαλούν, μεταξύ άλλων, το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΓΑ: [...] για να βγάλουν κάτι από αυτόν που του ασκούν, δηλαδή κανένα μυστικό [...] για να αποκαλύψεις κάτι, για να κάνεις κάποιον να ντροπιαστεί μπροστά σε κάποιους άλλους, για να αποκαλύψεις ένα μεγάλο μυστικό, που κρατάει αλλά δεν το λέει γιατί δεν θέλει ...

ΙΚ: εεεε επειδή κάποιιο άνθρωπο συνήθως είναι πώς να σας το πω είναι αντίθετο ... δηλαδή θυμώνουν πάρα πολύ εύκολα, χτυπάνε ... και αυτό είναι κακό [...]

ΕΚ: για να την κάνει να νιώσει άσχημα!

Στις παραπάνω απαντήσεις, το 25% του συνόλου των παιδιών, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προκαλείται από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν είτε οι δράστες είτε τα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πραγματοποιείται, προκειμένου το θύμα να βιώσει συναισθήματα ντροπής από την αποκάλυψη κάποιου μυστικού που μπορεί να κάνει ο δράστης. Φυσικά, αυτό το ενδεχόμενο, αν και είναι πιθανό να συμβεί, είναι «ειδική περίπτωση». Συνεχίζοντας, η ΙΚ, ανέφερε ότι το φαινόμενο αυτό, μπορεί να πηγάζει από το θυμό και την οργή των δραστών που επιλέγουν να εξωτερικεύσουν με αυτόν τον τρόπο. Τέλος, η ΕΚ, επεσήμανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται προκειμένου το θύμα να βιώσει αρνητικά συναισθήματα. Και στις 3 περιπτώσεις, τα αρνητικά συναισθήματα, φαίνεται να παρακινούν τον δράστη, είτε επειδή τα βιώνει και προσπαθεί με κάποιο τρόπο να εκτονωθεί, είτε επειδή αντλεί δύναμη και εξουσία βλέποντας το θύμα να τα βιώνει.

8.3.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απουσίας ελέγχου: Πολλοί άνθρωποι, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, σε έντονα φορτισμένες καταστάσεις είναι πολύ πιθανό να χάσουν τον έλεγχο του εαυτού. Αντίστοιχα, μερικά παιδιά, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν από που προκύπτει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναφέρουν ότι μπορεί να χαθεί ο έλεγχος. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που επεσήμαναν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, προκύπτει από την απουσία αυτοελέγχου. Στην κατηγορία αυτή,

αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: γιατί ακόμα και ένας άνθρωπος που νομίζει ότι δεν είναι σωστό, καμιά φορά μπορεί να το κάνει, για αυτά που είπα προηγουμένως, ή για να ξεφύγει, να χάσει τον έλεγχο [...]

Μόνο 1 παιδί ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα της απώλειας του αυτοελέγχου, από την πλευρά του δράστη. Φυσικά, κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να συμβεί στον καθένα. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέραμε πολλές φορές, ένα βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού είναι ότι επαναλαμβάνεται για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Επομένως, η συστηματική απώλεια του αυτοελέγχου και η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς ένα πρόσωπο, συνιστά σχολικό εκφοβισμό, ακόμη και αν γίνεται ακούσια και χωρίς να ελέγχεται.

8.3.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του σχολικού περιβάλλοντος: Το σχολείο, μεταξύ άλλων, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτροπή ή στην ενίσχυση της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο σχολείο, αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές καθώς και στο «σχολικό ήθος», που σύμφωνα με τον Rigby, περιλαμβάνει τις κυρίαρχες συμπεριφορές, πεποιθήσεις και συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον στο σχολείο (βλ. αναλυτικά 1.6). Όταν οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί κανόνες και οι συμμαθητές δείχνουν ανοχή, αδιαφορώντας για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τότε είναι πολύ πιθανό ανάλογα φαινόμενα να ενταθούν επικίνδυνα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προκύπτει από την ανοχή και την αδιαφορία του ευρύτερου σχολικού πλαισίου σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε μερικές σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΑΑ: αδιαφορούν οι δάσκαλοι, όχι μόνο σε εκείνο αλλά και σε άλλα ας πούμε ... σε όλα τα δημόσια! [...] και κοιτάζτε να δείτε ... μου το έχει ει αυτό ο φίλος μου ... εεε ... κανένα παιδί δεν είναι δυνατό μόνο του, τόσο πολύ ώστε να φτάσει σε σημείο να χτυπήσει με σιδερογροθιά ένα παιδί! Γίνονται ομάδες τα παιδιά και μετά πάνε και πλακώνονται ... και όταν δούνε μόνο του ένα παιδί από αυτή τη ομάδα ... η ομάδα αυτοονού του παιδιού είχε χτυπήσει το παιδί αυτό ... όταν το παιδί που την έφαγε με την σιδερογροθιά δει ένα μέλος της ομάδας ... θα το χτυπήσει άνετα γιατί δεν είναι δυνατό ... όλο το σύνολο της ομάδας [...]

Ο ΑΑ, ήτα το μοναδικό παιδί, που σε αυτή τη φάση, τόνισε τον πολύ σημαντικό ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, έκανε λόγο για την αδιαφορία των δασκάλων, τονίζοντας ότι κατά τη γνώμη του αυτό συμβαίνει σε όλα τα δημόσια σχολεία. Φυσικά, η άποψη αυτή, είναι ιδιαίτερα απόλυτη και σε πολλές περιπτώσεις δεν ισχύει, σε ότι αφορά τον ιδιωτικό ή δημόσιο χαρακτήρα ενός σχολείου. Επίσης, τόνισε ότι η συσπείρωση των δραστών σε ομάδες, εντείνει περισσότερο το φαινόμενο, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο το σχολικό ήθος που αναφέραμε παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση, ο ΑΑ, αναφέρθηκε στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στην ύπαρξη και την εφαρμογή

των σχολικών κανόνων και στη συμπεριφορά των συμμαθητών, παράγοντες πολύ σημαντικοί σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8.3.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απόκρυψής του: Είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, να μην μοιράζονται αυτό που βιώνουν είτε λόγω της ντροπής που αισθάνονται είτε επειδή νιώθουν ότι κανείς δεν θα τους καταλάβει. Σε κάθε περίπτωση, αυτό έχει ως αντίκτυπο, το θύμα να αντιμετωπίζει μόνο του την κατάσταση αυτή χωρίς να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά ώστε να εμποδίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, περισσότερο συνεχίζεται παρά πηγάζει, από το γεγονός ότι το θύμα δεν μοιράζεται αυτό που βιώνει. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθούν κάποιες σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

BA: εεεε αν δω και τον Βαγγέλη Γιακουμάκη, μπορεί άμα δεν ... αυτός δεν το λέει στους καθηγητές του, να κρατάει συνέχεια στεναχώρια μέσα του και μέχρι τότε να κάνει ας πούμε ένα μπουμ .. όπως έκανε και αυτοκτόνησε ... αυτός [...]

Ο ΒΑ, θίγοντας για ακόμα μια φορά το περιστατικό εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη, υπονόησε πόσο διαφορετικά θα μπορούσαν να έχουν εξελιχθεί τα γεγονότα, εάν το θύμα μοιραζόταν αυτό που βίωσε με κάποιον άλλο, αναφερόμενος σε όλα τα θύματα που δεν εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, τόσο για να μοιραστούν το βάρος όσο και για να αναζητήσουν λύσεις που θα εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Αν και το να μοιράζεται ένα θύμα αυτά που αισθάνεται, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό θέμα, δεν είναι κατά τη γνώμη μας μια από τις αιτίες του σχολικού εκφοβισμού, αλλά περισσότερο υποκινεί την συνέχιση του φαινομένου.

8.3.13. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών: Είναι πιθανό, μερικοί άνθρωποι, να πιστεύουν, ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προκύπτει από συναισθηματικές διαταραχές που βιώνει ο δράστης, οι οποίες εκτονώνονται μέσα από την επιθετική συμπεριφορά που υιοθετεί. Με τον όρο συναισθηματικές διαταραχές, εννοούμε το άγχος, την κατάθλιψη, την συναισθηματική ανισορροπία και άλλα προβλήματα συναισθηματικής φύσης. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκύπτει από την εκτόνωση των συναισθηματικών διαταραχών του δράστη. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντησή του παιδιού.

BA: αλλά έχουν αυτοί που το κάνουν ένα κενό μέσα τους ... ότι αυτοί έχουν κάπως ... ένα πρόβλημα μέσα τους [...] ή νιώθουν ότι έχουν κάτι ... ένα κενό και θέλουν να το αναπληρώσουν [...]

Ο ΒΑ, μέσα από την απάντησή του σε σχετική ερώτηση, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από προσωπικά προβλήματα του δράστη και από ένα κενό που αισθάνεται και προσπαθεί με αυτόν τον τρόπο να αναπληρώσει, χωρίς να αποσαφηνίζει σε τι ακριβώς αναφέρεται. Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός εκφοβισμός, μπορεί να συνιστά την εκτόνωση προσωπικών και συναισθηματικών προβλημάτων του δράστη, που δεν είναι σε θέση να τα διαχειριστεί επαρκώς.

8.3.14. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό φαινόμενο»: Ο σχολικός εκφοβισμός στις μέρες μας, αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο και γνωστό φαινόμενο, που θα μπορούσε να πει κανείς ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής. Ουσιαστικά, θέλουμε να πούμε, ότι εκδηλώνεται πια τόσο συχνά, που οι νέες γενιές μπορεί να το θεωρούν «φυσιολογικό», όπως για παράδειγμα τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκύπτει από κάτι, αλλά είναι ένα φαινόμενο που ούτως ή άλλως θα εκδηλωθεί κάποια στιγμή. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί η απάντηση του παιδιού.

AK: εεεε μπορεί να είναι στη ζωή μας ... έτσι απλά [...]

Η AK, ήταν το μοναδικό παιδί, που υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να μην πηγάζει από συγκεκριμένες αιτίες, αλλά ανέφερε ότι υπάρχει και εκδηλώνεται γενικά στη ζωή μας. Ουσιαστικά, το παιδί αυτό θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός, μπορεί απλά «να υπάρχει μέσα μας» μέχρι τη στιγμή που οι συνθήκες θα είναι «ευνοϊκές» ώστε να εκδηλωθεί. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν είναι αποδεκτό, διότι όπως αναφέραμε πολλές φορές παραπάνω, ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων και αιτιών, τις οποίες μάλιστα μελετούμε στο παρόν υποκεφάλαιο.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 11.

Πίνακας 11. Ποσοστά κατηγοριών των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες αιτιών που προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας	25% (3)	16,7% (2)	41,7 (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας	33,3% (4)	25% (3)	58,3% (7)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα μαγκιάς	25% (3)	0% (0)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο προσωπικής ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας	33,3% (4)	8,3% (1)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα προσωπικών προβλημάτων και εκδίκησης	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της δράσης των παιδιών	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο βίωσης αρνητικών συναισθημάτων	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απουσίας ελέγχου	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του σχολικού περιβάλλοντος	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
8.3.12 Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα απόκρυψής του	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό φαινόμενο»	0%	8,3% (1)	8,3% (1)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, τα περισσότερα παιδιά (το 58,3% του συνόλου) ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την ζήλεια που μπορεί να βιώνει ο δράστης για το θύμα, σχετικά με κάποιο εξωτερικό ή εσωτερικό του χαρακτηριστικό ή ακόμα για κάποιο προσωπικό του αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% που ήταν αγόρια και το 25% που ήταν κορίτσια, υποστήριξαν ότι το συναίσθημα της ζήλειας είναι αυτό που παρακινεί τον σχολικό εκφοβισμό, σενάριο που βρίσκουμε ιδιαίτερα πιθανό να συμβαίνει. Αμέσως μετά, με το 41,7% του συνόλου, ακολουθεί η άποψη των παιδιών, ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την διαφορετικότητα που εντοπίζεται μεταξύ τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, που τα θύματα δέχονται λεκτική βία σχετικά με την εξωτερική τους εμφάνιση και τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Σε αυτή την κατηγορία, το ποσοστό των αγοριών ήταν 25% και των κοριτσιών 26,7%, αποτέλεσμα που θεωρούμε «λογικό», διότι σύμφωνα με τον μεγαλύτερο αριθμό των ερευνών, τα αγόρια φαίνεται να «προτιμούν» τις πιο άμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως είναι η λεκτική βία.

Επίσης, το 41,7% των παιδιών φαίνεται να ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την προσπάθεια προσωπικής ανάδειξης ώστε να προβληθούν οι δράστες ως ανώτεροι από τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% ήταν αγόρια και μόνο το 8,3% ήταν κορίτσια, που επεσήμαναν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μέσο ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας. Σε αυτή την κατηγορία, το ποσοστό των αγοριών είναι ιδιαίτερα υψηλό, διότι θεωρούμε ότι μπαίνοντας στη θέση των δραστών, τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια, προσπαθούν να αναδείξουν την δύναμη και την εξουσία που πηγάζει από το φαινόμενο αυτό, τάση που υποθέτουμε ότι προκύπτει από βιολογικούς παράγοντες (τάση επιβολής).

Συνεχίζοντας, το 33,3% των παιδιών, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, έχει τις «ρίζες» του, στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Ουσιαστικά, το 16,7% που ήταν αγόρια και αντίστοιχα το 16,7% που ήταν κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο εκφοβισμός προκύπτει από τη μιμητική συμπεριφορά των παιδιών, που αντιγράφουν συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σπίτι. Φυσικά, ήδη γνωρίζουμε και έχει αποδειχθεί πολλές φορές, ότι η οικογένεια, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να εμποδίσει ή να εντείνει το φαινόμενο του εκφοβισμού, ανάλογα με τη συμπεριφορά και την στάση που υιοθετεί. Ακόμα, το 25% του συνόλου των παιδιών και συγκεκριμένα 3 αγόρια, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τη μαγκιά. Υποθέτουμε, ότι αυτό το αποτέλεσμα πηγάζει και αναφέρεται σε αγόρια και μόνο. Παρ' όλα αυτά, η μαγκιά, αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο του σχολικού εκφοβισμού και εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της εξουσία και της δύναμης που αντλούνται και προβάλλονται μέσα από το φαινόμενο αυτό.

Επίσης, το 25% των παιδιών ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να προκύπτει και από προσωπικά προβλήματα και παρεξηγήσεις, μεταξύ του δράστη και του θύματος, ως μέσο εκδίκησης για ότι έχει συμβεί. Σε αυτή την κατηγορία, περιλήφθηκαν οι απαντήσεις 2 κοριτσιών (16,7%) και 1 αγοριού (8,3%), που υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα μίας παρεξήγησης ή ενός τσακωμού. Ακόμα το 25% των παιδιών (1 αγόρι και 2 κορίτσια) επεσήμαναν ότι

ο σχολικός εκφοβισμός, βασίζεται στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, τόσο από την πλευρά του θύματος (π.χ. ντροπή, λύπη, θλίψη κ. τλ.) που αποτελεί κινητήρια δύναμη ώστε να συνεχίσει ο δράστης, όσο και από την πλευρά του θύτη, ο οποίος μέσα από την επιθετική συμπεριφορά προσπαθεί να εκτονώσει αυτό που αισθάνεται (π.χ. θυμό, οργή κ. τλ.).

Προχωρώντας, το 16,7% των παιδιών και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την πλάκα και έχει αστείες διαστάσεις για όσους το κάνουν ή το παρακολουθούν. Επίσης, το 16,7% των παιδιών (2 κορίτσια) ανέφερε ότι ο εκφοβισμός προκύπτει από τα ίδια τα παιδιά, απάντηση σχετικά «επιφανειακή» αλλά ταυτόχρονα αληθής. Στο παρόν υποκεφάλαιο όμως, στόχος μας είναι να εντοπίσουμε τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο αυτό. Επίσης, ο εκφοβισμός δεν παρατηρείται μόνο στα παιδιά, αλλά και σε ενηλίκους, στα πλαίσια του οικογενειακού ή τους εργασιακού περιβάλλοντος. Τελειώνοντας, καταγράψαμε 5 κατηγορίες, οι οποίες συστάθηκαν από 5 μεμονωμένες απαντήσεις διαφορετικών παιδιών και θεωρούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αρχικά, ο ΓΑ, έκανε λόγο για απουσία αυτοελέγχου, από την πλευρά του δράστη, γεγονός που κατά τη γνώμη του οδηγεί στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Εμείς, από την πλευρά μας θεωρούμε ότι μεμονωμένα περιστατικά συγκρούσεων που βασίζονται στην απουσία αυτοελέγχου, δεν συνιστούν σχολικό εκφοβισμό. Από την άλλη όμως, η επαναλαμβανόμενη απουσία αυτοελέγχου, συνιστά σχολικό εκφοβισμό και αποτελεί μια βασική αιτία ύπαρξης του φαινομένου.

Επίσης, ο ΑΑ, αναφέρθηκε στο σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των σχολικών κανόνων, στην ενίσχυση ή την εμπόδιση του εκφοβισμού. Ακόμα ο ΒΑ, αναφερόμενος περισσότερο στην συνέχιση του φαινομένου, επεσήμανε πόσο σημαντικό είναι για το θύμα να μοιράζεται αυτό που του συμβαίνει με άτομα που εμπιστεύεται. Επίσης, το ίδιο παιδί έκανε λόγο και για συναισθηματικές διαταραχές, με την ευρύτερη έννοια, που μπορεί να παρακινούν τον δράστη να υιοθετεί επιθετικές συμπεριφορές προκειμένου να εκτονώσει αυτό που αισθάνεται. Τέλος, η ΑΚ, στην προσπάθειά της να υποθέσει από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, ανέφερε ότι μπορεί να είναι ένα «φυσιολογικό» φαινόμενο που δεν μπορούμε να αποφύγουμε και έτσι απλά εκδηλώνεται. Κάτι τέτοιο φυσικά, δεν είναι αποδεκτό, διότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών αιτιών. Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των παιδιών, είχαν μεγάλο εύρος και πραγματικό αντίκρισμα. Συνοπτικά, αναφέρθηκαν στον εσωτερικό κόσμο του δράστη και του θύματος, που μπορεί αντίστοιχα να παρακινεί ή να προκαλεί ακούσια το φαινόμενο του εκφοβισμού, στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον, παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού.

8.4. Οι γνώσεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, η δυνατότητα αναγνώρισης του φαινομένου και η ύπαρξη προγενέστερων σχετικών εμπειριών (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 23, 24, 25)

Στο παρόν υποκεφάλαιο, επιχειρούμε να εντοπίσουμε από που έχουν προκύψει οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, αν είναι σε θέση να τον αναγνωρίσουν καθώς και αν τον έχουν βιώσει ποτέ, από οποιαδήποτε προοπτική (δράστης, θύμα, μάρτυρας). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες είναι οι εξής: (1) όλα

αυτά που μου είπες για τον σχολικό εκφοβισμό από που τα γνωρίζεις; (ερώτηση 23 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (2) τί νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες; (ερώτηση 24 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (3) έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο; (ερώτηση 25 συνέντευξης της 2ης φάσης). Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά τις συνεντεύξεις μας, αφηγηθήκαμε στα παιδιά δύο φανταστικές ιστορίες, οι οποίες περιέγραφαν τον λεκτικό και τον κοινωνικό εκφοβισμό και η καθεμία απευθυνόταν σε αγόρια και σε κορίτσια αντίστοιχα. Ειδικότερα, η ιστορία που απευθυνόταν στα κορίτσια, περιελάμβανε χαρακτήρες κοριτσιών και η ιστορία που αναφερόταν στα αγόρια περιελάμβανε αντίστοιχα χαρακτήρες αγοριών. Θεωρήσαμε ότι μέσα από τις διαφορετικές ιστορίες, τα παιδιά αφενός θα ταυτίζονταν περισσότερο με τους ρόλους και αφετέρου θα τους ήταν πιο εύκολο να συζητήσουν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

8.4.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τον/την εκπαιδευτικό:

Οι γνώσεις των παιδιών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, είναι δεδομένο ότι από κάπου πηγάζουν. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, πολύ συχνά συζητούν μέσα στη τάξη για το συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να ενημερώσουν και να «προειδοποιήσουν» τα παιδιά για ένα ενδεχόμενο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έχουν σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, προήλθαν από συζητήσεις τους με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρια που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποια σχετικά αποσπάσματα.

ΔΚ: τα έχουμε κάνει με την κυρία μας [...]

ΣΑ: [...] αλλά ... από την κυρία μας [...] αλλά τα περισσότερα από το σχολείο ... η κυρία μας τα έχει πει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι οι γνώσεις που έχουν σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, πηγάζουν από τις συζητήσεις που έχουν κάνει με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τους. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, να ενημερώνει και να προετοιμάζει τα παιδιά, διότι αφενός αποκτούν περισσότερες γνώσεις για το θέμα και αφετέρου αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια, ότι σε μια ενδεχόμενη εκδήλωση του φαινομένου, θα μπορέσουν να «στηριχθούν» και να το μοιραστούν με κάποιον. Κλείνοντας, δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε το γεγονός ότι μόνο 2 παιδιά επεσήμαναν ότι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, συζητάει για τον σχολικό εκφοβισμό, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα που δεν το ανέφεραν καθόλου.

8.4.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την οικογένεια: Εκτός από το σχολικό περιβάλλον και τον/την εκπαιδευτικό, βασικές γνώσεις για τον σχολικό εκφοβισμό φαίνεται να «μεταλαμπαδεύει» στα παιδιά και η οικογένεια. Ουσιαστικά, η συζήτηση των παιδιών με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να ενημερώσει και να προλάβει την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έχουν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προέκυψαν από τη

συζήτηση με την οικογένειά τους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά και συγκεκριμένα 4 αγόρια, που συνιστά το 33,3% του συνόλου. Ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: μου το έχουν πει κιόλας [...] αλλά το ξέρω και από πιο μικρός [...]

ΑΑ: μου τα λέει ο πατέρας μου! [...] για να ξέρω πώς να το αντιμετωπίσω [...]

ΒΑ: κάποια ... μου τα λένε τα περισσότερα οι γονείς μου [...]

ΣΑ: ... μου τα έχει πει και η μητέρα μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 αγόρια ανέφεραν ότι οι γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού πηγάζουν από τις συζητήσεις τους με την οικογένειά τους. Πιο συγκεκριμένα, ο ΑΑ, επεσήμανε ότι συζητά περισσότερο με τον πατέρα του, ώστε αν συμβεί να είναι σε θέση να το να αντιμετωπίσει, σε αντίθεση με τον ΣΑ, που υποστήριξε ότι συζητάει με τη μητέρα του. Τα άλλα 2 παιδιά, ο ΔΑ και ο ΒΑ, δεν έκαναν λόγο για κάποιο γονέα συγκεκριμένα. Σε κάθε περίπτωση, τα αγόρια φαίνεται μόνο να συζητούν για αυτό το θέμα με τις οικογένειές τους. Είναι γεγονός, ότι η συζήτηση με την οικογένεια, αλλά και με οποιοδήποτε πρόσωπο που έχει γνώσεις επί του θέματος, ενημερώνει και προετοιμάζει τα παιδιά και παράλληλα τους δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας σε ότι και αν συμβεί.

8.4.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τα βιβλία: Οι γνώσεις σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να πηγάζουν τόσο από «έμπυχες» όσο και από «άμπυχες» πηγές. Πιο συγκεκριμένα, πολλά είναι τα βιβλία, που παρουσιάζουν με διάφορους και ευφάνταστους τρόπους το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στοχεύοντας στην ενημέρωση και την πρόληψη. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έχουν για τον σχολικό εκφοβισμό, προήλθαν μεταξύ άλλων και από την ανάγνωση σχετικών βιβλίων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά, που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρια που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΒΑ: εε όχι με bullying, απλά ήταν ένα βιβλίο που λεγόταν «ο θυμός κάνει καλό» αλλά δεν ήταν με το bullying και έτσι [...] είναι με τον θυμό γενικά [...]

ΑΚ: δεν θυμάμαι ... όχι .. είναι η «σχολική βία» το λένε [...] ναι .. μου άρεσε ... και εκεί πέρα έλεγε τί πρέπει να κάνω στη σχολική βία ... καλά για τη σχολική βία έλεγε πιο πολύ [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν, μεταξύ άλλων, ότι οι γνώσεις που έχουν για τον σχολικό εκφοβισμό προήλθαν από την ανάγνωση σχετικών με το θέμα βιβλίων. Ειδικότερα, ο ΒΑ, επεσήμανε ότι έχει διαβάσει ένα βιβλίο που αν και δεν σχετίζεται άμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό, αναφέρεται στο θυμό, που είναι ένα από τα βασικά συναισθήματα που «συνοδεύει» το φαινόμενο αυτό. Η ΑΚ, με τη σειρά της, δήλωσε ότι έχει διαβάσει ένα βιβλίο με τίτλο «σχολική βία», το οποίο όπως μας πληροφόρησε περιελάμβανε τεχνικές αντιμετώπισης της βίας που της άρεσε πολύ. Σε κάθε περίπτωση, γενικά η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και ειδικά εγχειριδίων που αναφέρονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μπορούν να προσφέρουν επαρκείς γνώσεις στα παιδιά, σε τέτοιο βαθμό που να τα καταστήσουν ικανά να τον αντιμετωπίσουν, με τη βοήθεια φυσικά και κάποιων άλλων προσώπων.

8.4.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την «εικόνα»:

Γνωρίζουμε ήδη ότι η «εικόνα», αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο μετάδοσης γνώσεων και εννοιών που είναι πιο δύσκολο να μεταδοθούν με άλλο μέσο. Με τον όρο «εικόνα» αναφερόμαστε σε video, διαφημίσεις, ταινίες, προγράμματα τηλεόρασης, ημερήσιες ειδήσεις κ.α. που φυσικά σχετίζονται και αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, παρακολουθώντας κάτι ανάλογο, «αποσβολώνονται», ενσωματώνοντας φυσικά όλα τα μηνύματα που περιέχονται. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέπουμε τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε αυτά τα οπτικοακουστικά υλικά, διότι μπορεί να έχουμε εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που αναμένουμε. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έχουν σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προήλθαν από την παρακολούθηση σχετικών με το θέμα «εικόνων» (διαφημίσεις, ταινίες, προγράμματα τηλεόρασης, video, ειδήσεις κ.α.). Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: κατ' αρχάς ... λοιπόν ... σας είπα ότι έχω δει αυτό το έργο [...]

ΓΑ: εεεε ήταν ένα παιδάκι, που από την Αμερική μετακόμισε στην Κίνα .. και εκεί πέρα του κάνανε σχολικό εκφοβισμό ... του πετούσαν την τσάντα και όλα αυτά, και αυτός μετά βρήκε έναν κύριο, του έμαθε πολεμικές τέχνες και μετά [...] με ένα μαύρο παιδί [...] ναι αλλά το κύριο θέμα είναι ότι του έκαναν σχολικό εκφοβισμό και όχι το karate και όλα αυτά [...]

ΔΑ: εεε τα είχαμε κάνει στην τάξη, αλλά εγώ τότε έλειπα ... αλλά ξέρω για τον σχολικό εκφοβισμό [...] εεε όχι. Είχα δει μια διαφήμιση, και [...]

EK: από τα video! [...] βασικά όχι ταινία ... video! [...]

BA: ναι και κάποια video .. στο διαδραστικό [...]

MK: από τις ειδήσεις που ακούμε γενικά γύρω μας ή από γεγονότα που έχουν υπάρξει γενικά σε ... στο κόσμο [...] μπορεί να έχω δει ταινία και να μην τη θυμάμαι [...] ναι .. πάρα πολύ ωραία video! Και ήταν πραγματικά ... και συγκινητικά [...]

AK: εεε τα ξέρω από τα video που μας είχε δείξει μια φορά ή κυρία μας ... το είχαμε κάνει έτσι, που είχαμε ... όταν πάω τώρα σπίτι μου, κοιτάω κάποιες φορές έτσι για αυτό και καλά πιο συχνά video βλέπω σπίτι μου [...] ταινία; ... ναι! [...] εεε είναι μια αγγλική ... να πω πώς τη λένε; [...] εεεε δεν θυμάμαι [...]

ΣΑ: [...] είχε δείξει κάποια video [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 66,7% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι οι γνώσεις που έχουν σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προήλθαν μεταξύ άλλων και από «οπτικοακουστικό υλικό». Αρχικά, η ΙΚ, αναφέρθηκε σε κάποιο «έργο», μάλλον εννοώντας μια τηλεοπτική σειρά, την οποία επεσήμανε σε προηγούμενη ερώτηση, εξηγώντας μας ότι παρουσιάζει προσωπικά καθημερινά προβλήματα καθώς και τον σχολικό εκφοβισμό. Συνεχίζοντας, ο ΓΑ, αναφέρθηκε σε μια ταινία, που όπως παρατήρησε πραγματευόταν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η ΜΚ, ανέφερε ότι πολλές γνώσεις που έχει για το φαινόμενο αυτό, προήλθαν από ημερήσιες ειδήσεις τις οποίες απο ότι φαίνεται παρακολουθεί. Ο ΔΑ, με τη σειρά του αναφέρθηκε σε διαφημίσεις που παρουσιάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή η ΕΚ, ο ΒΑ, ο ΣΑ και η ΑΚ, ανέφεραν ότι αρκετές γνώσεις που έχουν σχετικά με το φαινόμενο αυτό, προέρχονται από την παρακολούθηση σχετικών video, εντός και εκτός του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι πολλά παιδιά, «ενημερώνονται» για τον

σχολικό εκφοβισμό, μέσα την τηλεόραση, τα video και άλλα αντίστοιχα μέσα και φαίνεται να το απολαμβάνουν πολύ. Φυσικά, τον τελευταίο καιρό, με τις διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο αυτό, πρέπει κανείς να είναι πολύ προσεκτικός, σχετικά με τις «επιλογές» που θα κάνει, διότι υπάρχει υλικό που περιέχει είτε ανακρίβειες είτε ακραίες σκηνές επιθετικότητας που δεν βοηθάνε σε τίποτα τα παιδιά.

8.4.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τη λογική και τον εαυτό: Εκτός από τους «εξωτερικούς παράγοντες» (εκπαιδευτικοί, οικογένεια, βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό) που μπορεί να ενημερώνουν τα παιδιά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, υπάρχουν και οι «εσωτερικοί παράγοντες» που φαίνεται να τα επηρεάζουν αρκετά. Με τον όρο «εσωτερικοί παράγοντες», αναφερόμαστε στην αίσθηση του «σωστού» και του «λάθους», του «λογικού» και του «παράλογου», που φαίνεται να καθοδηγούν τα παιδιά προς την αντίστοιχη «κατεύθυνση». Φυσικά, αυτοί οι «εσωτερικοί παράγοντες», επηρεάζονται σαφώς από την οικογένεια και την προσωπικότητα του παιδιού και διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι γνώσεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πηγάζουν από τη λογική και τον εαυτό του καθενός. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

IK: [...] και να σας ότι μερικά τα σκέφτομαι και από μόνη μου ... δηλαδή είναι η λογική ... ότι δεν πρέπει να χτυπάς κάποιον ... ότι στεναχωριέται [...]

ΓΑ: όχι ... αλλά το βλέπω. Δεν χρειάζεται να το διαβάσω κάποιες φορές ... αν το δεις, ξέρεις ότι δεν είναι σωστό και ότι δεν πρέπει να γίνεται ... και ότι αν το δεις, το καταλαβαίνεις κατευθείαν .. εγώ δηλαδή μέσα μου, άμα δω, και το έχω κάνει κιόλας, άμα δω κάτι τέτοιο να γίνεται να πάω πάση θυσία να το σταματήσω ... ναι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και ειδικά 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι οι γνώσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό είναι πολύ πιθανό να πηγάζουν από την «εσωτερική λογική» του «σωστού» και του «λάθους». Πιο συγκεκριμένα, και τα 2 παιδιά επεσήμαναν ότι δεν χρειάζεται κάποιος να τους ενημερώσει προκειμένου να αντιληφθούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι «σωστός». Αρχικά, η ΙΚ, υποστήριξε ότι μερικά πράγματα κανείς τα σκέφτεται μόνος του. Αντίστοιχα και ο ΓΑ, ανέφερε ότι κάποιους βασικούς κανόνες «σωστής συμπεριφοράς», τους καταλαβαίνει κανείς χωρίς να χρειάζεται να διαβάσει. Και τα 2 παιδιά, χρησιμοποιώντας διαφορετικά λόγια, αναφέρθηκαν στην ηθική που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που φυσικά δεν «μαθαίνεται» ούτε από «ενημερωτικές» συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς ούτε από την ανάγνωση και την παρακολούθηση βιβλίων και ταινιών αντίστοιχα. Αντίθετα, η ηθική και οι αξίες ενός ατόμου, διαμορφώνονται και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Επομένως, αν και είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα βιβλία, οι ταινίες και οι συζητήσεις με τους «σημαντικούς άλλους», δίνουν επιπλέον γνώσεις στα παιδιά, το αποτέλεσμα, δεν κρίνεται μόνο από αυτά, αλλά και από την προσωπική ηθική και τις προσωπικές αξίες του κάθε προσώπου.

8.4.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και η δυνατότητα αναγνώρισής του: Οι παραπάνω κατηγορίες, αφορούσαν τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις πηγές που τους προσφέρουν γνώσεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι γνώσεις αυτές, συνεισφέρουν, στο να αντιληφθεί κανείς αν μια κατάσταση συνιστά ή όχι σχολικό

εκφοβισμό. Υπάρχει σοβαρή περίπτωση, κάποιος να κατέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζονται, αλλά παρ' όλα αυτά να μην είναι σε θέση να τις συνδυάσει αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, σαφώς υπάρχουν παιδιά που διαθέτουν την κρίση και ταυτόχρονα τη γνώση να αποφασίσουν αντικειμενικά για το τι συμβαίνει. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ακούγοντας την ιστορία, στα πλαίσια της συνέντευξης, κατάφεραν να αναγνωρίσουν και να αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: ... της έκαναν σχολικό εκφοβισμό [...]

ΓΑ: εεεε σχολικό bullying, από ότι κατάλαβα ... εεεε είναι ένα καινούριο παιδί στο σχολείο, που το έχω περάσει και αυτό ... κάπως, γιατί όπως σας είπα και εγώ καινούριος είμαι πριν 3 χρόνια [...] και ... εεεε και ... το κοροϊδεύουν όλοι επειδή φοράει γυαλιά ... επειδή δεν είναι καλός στα αθλήματα ... αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ακούγοντας την ιστορία, κατάφεραν να αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, η ΔΚ, απλά το ανέφερε ενώ ο ΓΑ, τόνισε ότι η ιστορία μιλάει για ένα καινούριο παιδί που το κοροϊδεύαν οι συμμαθητές του, επειδή ήταν διαφορετικός από εκείνους. Σε εκείνο το σημείο, ανέφερε και την προσωπική του εμπειρία, όταν πριν από 3 χρόνια άλλαξε σχολείο, χωρίς όπως να επεκταθεί ιδιαίτερα σε αυτό το θέμα. Αυτά τα 2 παιδιά, είχαν τη γνώση και τη κρίση, ακούγοντας μια σειρά γεγονότων, να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, τα πράγματα δεν εξελίσσονται πάντα με αυτόν τον τρόπο, διότι πολλά παιδιά αδυνατούν να φτάσουν σε κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα.

8.4.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισής του: Σε πολλές περιπτώσεις, αν και τα παιδιά διαθέτουν τις ανάλογες γνώσεις, δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό. Όπως έχουμε αναφέρει, τον τελευταίο καιρό, εντοπίζεται ένα είδος «σύγχυσης» σε ότι αφορά το φαινόμενο αυτό και τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών. Πολλοί άνθρωποι, ανεξάρτητα από την ηλικία τους (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές), φαίνεται να μην είναι σε θέση να διαχωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό από τους τσακωμούς. Φυσικά κάτι τέτοιο περιπλέκει ιδιαίτερα τα πράγματα. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ακούγοντας την ιστορία, δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 6 παιδιά, που συνιστά το 50% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Ακολουθούν κάποια σχετικά αποσπάσματα.

ΝΑ: ότι είναι ένας καινούριος μαθητής, ο Γιώργος που φοράει γυαλιά και συχνά στα διαλείμματα δεν παίζει και κάθεται και διαβάζει και ο Νίκος που τρέχει πάρα πολύ γρήγορα και παίζει καλό ποδόσφαιρο τον κοροϊδεύει, διότι ο Γιώργος δεν μπορεί να παίζει καλό ποδόσφαιρο ... και τρέχει αργά [...]

ΔΑ: ότι ... ο καινούριος ήταν ο Γιώργος [...] ότι ήταν ένα καινούριο παιδί, που το έλεγαν Γιώργο και επειδή δεν τον δέχτηκαν έτσι όπως θα έπρεπε και δεν τον έκαναν παρέα και δεν τον ήθελαν στην ομάδα τους όταν έπαιζαν ποδόσφαιρο, γιατί διάβαζε στα διαλείμματα και επειδή δεν ήταν καλός στα αθλήματα ... και τον κοροϊδεύαν οι άλλοι για τα γυαλιά που φορούσε [...]

EK: ... ότι ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Μαρία και οι φίλες της την έπαιζαν ... και μετά ... μάλλον τσακώθηκαν ... και μετά την κοροΐδευαν [...] ε ναι! όμως δεν ξέρω τί έγινε! [...]

AA: εεεε είναι ένα παιδί καινούριο ... το οποίο δεν κάνει εύκολα φίλους ... και ο Νίκος που είναι ο καλύτερος στα αθλήματα και τρέχει πιο γρήγορα από όλους κοροΐδεύει πολύ συχνά το Γιώργο και δεν τον θέλει κανένα παιδί στην ομάδα του ... και στεναχωριέται πάρα πολύ ο Γιώργος ... κλαίει ... γιατί έτσι όπως του συμπεριφέρεται ο Νίκος ... και είναι και μόνος του [...]

AK: ότι ήταν η Μαρία και είχε πολλές φίλες ... αλλά μια μέρα, εεεε όταν πήγε η Μαρία να παίξει μαζί, άρχισαν να την κοροΐδεύουν και δεν την ήθελαν ... και η Μαρία στεναχωρήθηκε και έμαθε ότι οι φίλες της έλεγαν ... διάφορα πράγματα .. άσχημα στους άλλους συμμαθητές ... και ... ναι και έτσι η Μαρία στεναχωρήθηκε πάρα πολύ και δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο [...]

ΣΑ: ότι ο Γιώργος είναι ένα καινούριο παιδί στο σχολείο που φοράει γυαλάκια ... και ο Νίκος με κάποιους άλλους συμμαθητές τους, τον κοροΐδεύουν, γιατί φοράει γυαλάκια και δεν είναι καλός στα αθλήματα ... και δεν τρέχει και γρήγορα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά (50%) και ειδικά 4 αγόρια και 2 κορίτσια, στην προσπάθειά τους να μας εξηγήσουν τί συμβαίνει στην ιστορία που άκουσαν, απλά περιέγραψαν αναλυτικά τα γεγονότα χωρίς να οδηγηθούν σε κάποιο συμπέρασμα. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, προχώρησαν σε μια μικρή περίληψη της ιστορίας, χωρίς να μας απαντήσουν για το τί ουσιαστικά συμβαίνει. Εμείς, από την πλευρά μας, υποθέσαμε ότι τα παιδιά, αν και είχαν όλα τα στοιχεία δεν κατάφεραν να τα συνδυάσουν αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, μπορεί μερικοί μαθητές να θεώρησαν αυτονόητο ότι μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό και για το λόγο αυτό να μην το ανέφεραν καθαρά. Σε κάθε περίπτωση, επειδή δεν διαθέτουμε τα ανάλογα στοιχεία ώστε να υποστηρίξουμε το δεύτερο ενδεχόμενο, θεωρούμε ότι τα παιδιά δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού, διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις.

8.4.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι υποθέσεις που συνεπάγεται: Στις προηγούμενες 2 κατηγορίες, αναφερθήκαμε στην ικανότητα ή στην αδυναμία των παιδιών να αναγνωρίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχοντας γνώση για όλα τα στοιχεία που συνεπάγεται. Υπάρχουν όμως και μερικές περιπτώσεις παιδιών, που αν και δεν αναγνωρίσουν καθαρά τον σχολικό εκφοβισμό, προχωρούν σε κάποιες υποθέσεις, σχετικά με τα αίτια, τα κίνητρα και τα συναισθήματα που συνεπάγεται το συγκεκριμένο φαινόμενο. Κάτι τέτοιο, «ξεφεύγει» από την απλή αναπαραγωγή των γεγονότων, αλλά ταυτόχρονα δεν αποτελεί αναγνώριση του φαινομένου. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ακούγοντας την ιστορία, προχώρησαν σε κάποιες υποθέσεις σχετικά με τα αίτια, τα κίνητρα και τα συναισθήματα του φαινομένου αυτού, χωρίς να το αναγνωρίσουν ξεκάθαρα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: εεεε λοιπόν ... μάλλον ή είχε κάτι αστέιο πάνω της ... προφανώς γιατί έλεγαν ότι γελούσαν ... ή κάτι τους έκανε και ήθελαν να την κάνουν να νιώσει άσχημα ... για παράδειγμα, άμα φορούσε ένα ... έτσι μεγάλα παπούτσια κάθε μέρα, προφανώς θα την έβλεπαν και θα γελούσαν αλλά έπρεπε να της το πούνε τότε ... να γελάσει και αυτή τουλάχιστον ... ή να τους πει να μην γελάνε ... αλλά νομίζω ότι είναι πιο πιθανό το δεύτερο ... όχι ότι γελούσαν με κάτι ... ότι προφανώς τους έκανε κάτι ... όχι ότι

τους έκανε κάτι, αλλά ότι αυτές κατάλαβαν ότι τους έκανε κάτι ... γιατί δεν νομίζω ότι αυτή, από την ιστορία το καταλαβαίνω ... δεν νομίζω ότι αυτή τους έκανε κάτι ... προφανώς νόμιζαν ότι τους έκανε κάτι και ήθελαν το ξεπληρώσουν ... για παράδειγμα αυτή την το επίκεντρο, δηλαδή συνήθως αυτή πρόσεχαν και τις άλλες δεν τις κοιτούσαν και τόσο και ήθελαν να την εκδικηθούν για παράδειγμα [...]

BA: ο Νίκος τον ζηλεύει, επειδή αυτός δεν είναι καλός στα μαθήματα και θέλει να [...]

MK: μου φαίνεται λίγο περίεργο, ότι επειδή ήταν στην αρχή φίλες, μετά τι συνέβη και δεν την έκαναν παρέα [...] δεν ξέρω ... μπορεί να άλλαξε η νοοτροπία της Ελένης και των άλλων φίλων της ... δεν ξέρω ... μπορεί να άλλαξε κάτι στην συμπεριφορά της, κάτι να ... να ζήλευε τη Μαρία, να ... να πίστευε .. να άλλαξε και η Μαρία η ίδια και να την κοροΐδευαν ... δεν ξέρω .. μάλλον αυτό ... και ... αλλά δεν νομίζω ότι είναι σωστό γιατί, εφόσον είσαι φίλος με κάποιον εεεε και δεν σε κοροΐδεύει ο ένας και θέλει να κάνει παρέα μαζί σου, εεεε άμα εσένα σε ευχαριστεί, και να μην θέλεις να κάνεις παρέα μαζί του δεν υπάρχει λόγος να τον κοροΐδεύεις αυτόν [...]

ΓΚ: αλλά τί έκανε ... τί είχε η Μαρία που δεν τους άρεσε όμως; [...] εεεε ότι η Ελένη με τις φίλες της, την κοροΐδευαν μάλλον γιατί ήταν διαφορετική από αυτούς ... δεν ξέρω ... ναι και το έλεγαν στα άλλα παιδιά για να την νευριάζουν ... για να γελάνε μαζί της; [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 3 κορίτσια, προχώρησαν σε κάποιες υποθέσεις, χωρίς όμως να αναγνωρίσουν καθαρά το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η ΙΚ, επιχείρησε να κατανοήσει τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, αναφέροντας ότι είτε το θύμα είχε κάτι αστειό πάνω του, είτε είχε προηγηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση με τον δράστη και αυτός με τη σειρά του συμπεριφέρθηκε με αυτόν τον τρόπο. Αντίστοιχες υποθέσεις έκανε και η MK, που ανέφερε ότι για να συμβεί κάτι τέτοιο, είτε άλλαξε κάτι στη νοοτροπία του δράστη είτε το θύμα έκανε κάτι που τον ενόχλησε, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές δεν είναι σωστές. Ο BA, με τη σειρά του, έκανε λόγο για συναισθήματα ζήλειας που βιώνει ο δράστης και τον παρακινούν να συμπεριφέρεται έτσι. Τέλος, η ΓΚ, αναφερόμενη στα αίτια, υποστήριξε ότι η διαφορετικότητα που εντοπίζεται μεταξύ του δράστη και του θύματος, είναι ο βασικός λόγος ύπαρξης αυτής της συμπεριφοράς. Συνοψίζοντας, τα παιδιά, προχώρησαν σε διάφορες υποθέσεις σχετικά με την ιστορία που άκουσαν, χωρίς όμως να μας αναφέρουν καθαρά ότι πρόκειται για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

8.4.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία: Πολλά παιδιά έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό έμμεσα, από την προοπτική του μάρτυρα. Ουσιαστικά, έχουν παρακολουθήσει ανάλογα περιστατικά, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα σε αυτά. Παρ' όλα αυτά, η υποκειμενικότητα μίας κατάστασης και φυσικά η δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού εξακολουθούν να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Μπορεί αυτό που αναγνώρισαν τα παιδιά ως σχολικό εκφοβισμό, στην πραγματικότητα να μην ήταν ή είναι πιθανό μια εξακολουθητική κατάσταση που προκαλεί «βλάβες» να μην αντιμετωπίζεται ως σχολικός εκφοβισμός. Παρ' όλα αυτά, θέλουμε να πιστεύουμε ότι τα παιδιά έχουν την κρίση και την ωριμότητα να αναγνωρίσουν το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό από την προοπτική του μάρτυρα, παρακολουθώντας το φαινόμενο να εκδηλώνεται. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ενδεικτικά ακολουθούν κάποιες απαντήσεις.

IK: μμμ κάποιο άλλο παιδί ... ναι! Το έχω δει ... ήταν πολύ παλιά, όταν ήμουνα δευτέρα δημοτικού ... σε ένα πρωτάκι το είχαν κάνει ... πάει ακόμα σε αυτό το σχολείο ... και το θυμάμαι ότι επειδή φορούσε γυαλιά, είναι λίγο παχουλιά είναι λίγο περιέργα ... πάει ακόμα σε αυτό το σχολείο ... είναι στην τετάρτη δημοτικού ... και την παρακολουθώ κάποιες φορές και την βλέπω να κάθεται μόνη της ... να κάνει κούνια αλλά κυρίως να περπατάει ... να κάθεται μόνη της και να μην το έχει πει στους δασκάλους της ... και κάποια μέρα, με τα κορίτσια είχαμε πάει και της είχαμε πει να παίξει μαζί μας ... αλλά δεν ήθελε και είχα στεναχωρηθεί εγώ εκείνη την ημέρα ... και την είχα δει και δεν περνούσε ωραία, δεν ευχαριστιόταν στο σχολείο ... δηλαδή το έκανε σαν αγγαρεία το να πηγαίνει [...] αυτό το είχαν κάνει και την ΕΚ [...] εγώ αυτό που έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά ... είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ και έβλεπα και την ΕΚ, γιατί θυμάμαι ότι κανένα παιδί δεν ήθελε να κάτσει μαζί της [...] και θυμάμαι ότι καθόταν με τον ΝΑ και της έλεγε «δεν θέλω εγώ με αυτήν» και την έβλεπα την ΕΚ που ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη και της είπα «μην τους δίνεις σημασία» [...]

ΓΑ: ναι ... λοιπόν, στο παλιό μου σχολείο, ήμασταν η κλασική παρέα, εγώ με κάτι άλλα παιδιά, που επειδή είναι χωριό εκεί πέρα, κυριαρχεί λίγο αυτό, το bullying, και ας πούμε ερχόταν ένα παιδί και ... δεν θυμάμαι ποιο, αλλά θυμάμαι, γινόταν ... και τα παιδιά, οι φίλοι μου δεν τον αφήναν, δεν ξέρω γιατί ... κορόιδευαν συνέχεια και ένα κορίτσι που φορούσε και γυαλιά, την Εμμανουέλλα, ακόμα το θυμάμαι ... αλλά εγώ προσπαθούσα να μην το κάνω αυτό, γιατί παρ' όλο που μας το έλεγαν οι δάσκαλοι και οι φίλοι μου δεν άκουγαν τίποτα ... στα παλιά τους τα παπούτσια ... εγώ παρ' όλα αυτά, άκουγα και τη μαμά μου, δηλαδή ... εγώ δεν ... πιστεύω ότι δεν είναι σωστό αυτό, από μικρός κιόλας, το θυμάμαι που γινόταν αυτό. Και όχι μόνο με την παρέα μου και καλά ... πολλοί το έκαναν αυτό ... δηλαδή πολλοί φερόντουσαν έτσι άσχημα, δεν ήθελαν κάποιους [...]

ΒΑ: δεν μένει μόνο του ... τελικά το κάνουμε αλλά ... νομίζω ότι κάποιες φορές γίνεται ... γινόταν με την ΕΚ αυτό [...] εεεε δεν την ήθελαν πολύ στην [...]

ΑΚ: ναι ... όταν η ΜΚ έγινε πρόεδρος [...] ναι .. μια φορά είχαν μαζευτεί τα αγόρια επειδή ... η κυρία είχε πει στην ΜΚ «από εδώ και πέρα όποιος είναι άτακτος και χτυπάει τον άλλο στο διάλειμμα να το στέλνει επάνω» ... και επειδή ο ΝΑ έτρεχε έτσι ... και του μπήκαν τα λουλούδια στο στόμα και έφτυσε, η ΜΚ του λέει «πήγαινε πάνω» ... και μετά ο ΑΑ έτσι όπως πήγε έριξε την ΙΚ του λέει «πήγαινε πάνω» ... και εγώ έτσι είχα πάρει ένα κουκουναράκι και το έριξα στο γρασίδι και πήγε στην ΕΚ και μου λέει «πήγαινε πάνω» και έτσι εμείς ... ο ΝΑ και ο ΑΑ έλεγαν κακά πράγματα σαν «τί είναι αυτό τώρα ... μας στέλνει έτσι πάνω ... χωρίς λόγο;» ... και εντάξει αυτό ήταν σωστό γιατί δεν το κάναμε επίτηδες ... ή κάτι τέτοιο, γιατί .. του ΝΑ για παράδειγμα του μπήκαν λουλούδια στο στόμα ... πώς να μην φτύσει ... πρέπει ... ε ναι και μετά έπαιζαν τα αγόρια όλα μαζί και συζητούσαν για την ΜΚ και λέει «πρέπει να αλλάξουμε πρόεδρο ... πρέπει να αλλάξουμε πρόεδρο ...» [...] εεε ναι ... και δεν το ήξερε η ΜΚ και εγώ πήγα και το είπα ... πήγα με την ΔΚ και το είπαμε στην ΜΚ και το είπαμε και στην κυρία ... αυτό [...]

ΣΑ: εδώ στο σχολείο; [...] ναι στο πόλο που πηγαίνω έχω δει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι έχουν υπάρξει στο παρελθόν μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η ΙΚ, δήλωσε ότι είχε παρατηρήσει ένα κορίτσι από μικρότερη τάξη, το οποίο λόγω κάποιων «εξωτερικών αποκλίσεων» (επεσήμανε ότι φορούσε γυαλιά, ήταν λίγο παχουλιά κ.α.) συνήθιζε και συνηθίζει να είναι μόνο του. Φυσικά, αυτή η κατάσταση δεν γνωρίζουμε αν είναι όντως σχολικός εκφοβισμός ή το κορίτσι απλά επιλέγει να περνά χρόνο μόνο του. Επίσης, αναφέρθηκε και στην κατάσταση με την ΕΚ, που όπως μας πληροφόρησε, στην αρχή της σχολικής χρονιάς κανένας δεν ήθελε να την κάνει παρέα, γεγονός που την στεναχωρούσε ιδιαίτερα. Στο ίδιο περιστατικό

αναφέρθηκε και ο ΒΑ, που υποστήριξε ότι την ΕΚ, δεν την ήθελαν πολύ, χωρίς να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες.

Ο ΓΑ, με τη σειρά του, μας περιέγραψε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, το οποίο διαδραματιζόταν στο προηγούμενο σχολείο που φοιτούσε. Συγκεκριμένα, έκανε λόγο για μια παρέα «δραστήων» που εκφόβιζαν λεκτικά κάποιους συμμαθητές τους. Ο ίδιος, αν και άνηκε σε εκείνη την παρέα, τόνισε ότι προσπαθούσε με κάθε τρόπο να τους σταματήσει. Ακόμα, ο ΓΑ, μας εξέφρασε και την άποψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός σε απομακρυσμένες περιοχές (π.χ. χωριό) είναι πιο έντονος, συγκριτικά με τα μεγάλα αστικά κέντρα. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) όμως, δεν υπάρχουν θετικοί συσχετισμοί ανάμεσα στο επίπεδο των προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης και το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης.

Επίσης, ο ΣΑ, ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει περιστατικά εκφοβισμού, από τη θέση του μάρτυρα, σε εξωσχολικές δραστηριότητες που συμμετέχει (πόλο) χωρίς να μας δώσει περαιτέρω πληροφορίες για αυτό. Τέλος, η ΑΚ, περιέγραψε αναλυτικά, μια σειρά συγκρούσεων, που εκδηλώθηκαν ανάμεσα στη ΜΚ και σε συμμαθητές της (ΝΑ, ΑΑ, ΑΚ) που θεωρούμε δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, πρόκειται μάλλον για παρεξηγήσεις που πολύ συχνά δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών. Συνοψίζοντας, 5 παιδιά ανέφεραν ότι έχουν υπάρξει μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις για την περιγραφή της ΑΚ. Από τα 5 παιδιά, τα 2 αναφέρθηκαν στον αποκλεισμό που είχε βιώσει η ΕΚ, στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Εμείς, από την πλευρά μας, αντιληφθήκαμε ότι μερικοί μαθητές συνέχιζαν να έχουν ανάλογη συμπεριφορά προς το συγκεκριμένο κορίτσι. Σε κάθε περίπτωση, θεωρώντας ότι τα 5 αυτά παιδιά υπήρξαν όντως μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού και κρίνοντας από τις απαντήσεις τους, αντιληφθήκαμε ότι άνηκαν και ανήκουν στους «υποστηρικτές» του θύματος, δηλαδή στους «καλούς» μάρτυρες.

8.4.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία: Είναι προφανές ότι για να υφίσταται ο σχολικός εκφοβισμός, κάποια παιδιά βρίσκονται στο ρόλο του θύματος. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, είναι η πιθανό η κατάσταση με την οποία βρίσκονται αντιμέτωπα τα παιδιά να μην συνιστά περιστατικό εκφοβισμού, ακόμα και αν εκλαμβάνεται έτσι. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό, έχοντας το ρόλο του θύματος. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΙΚ: [...] γιατί και εγώ μια φορά μου το είχαν κάνει και εμένα και εγώ είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ ... με είχαν αφήσει όλα τα κορίτσια της τάξης μου και ήμουν μόνη μου και είχαν αρχίσει και με σχολίαζαν, με κορόιδευαν και εγώ εκείνη τη στιγμή ήμουν πάρα πολύ στεναχωρημένη και καταλάβαινα ... όταν εγώ ήμουν πάρα πολύ στεναχωρημένη εκείνη την μέρα ... όταν το είπα στη μαμά μου, κυριολεκτικά ξαλάφρωσα, ηρέμησα, της το είπα της μαμάς και πήγε και μίλησε στη δασκάλα μου ... το ήξερε... το ήξεραν ... και πέρυσι είχε συμβεί αυτό και δεν ήταν ωραίο ... αλλά εντάξει τώρα .. το έχουμε πει ... είμαστε όλες φίλες και για αυτό σήμερα είμαι πάρα πολύ χαρούμενη που παίζω με τα κορίτσια θυμάμαι κυρίως στην πρώτη δημοτικού ... δεν με έπαιζε κανείς και ένα κορίτσι με έκανε παρέα, μετά με άφηνε ... πήγαινε με μια άλλη. Εγώ εκείνη τη στιγμή στεναχωριόμουν πάρα πολύ γιατί μετά τις έβλεπα να μιλάνε μαζί και να με κοιτάζουν. Καταλάβαινα ότι έλεγαν κάτι σχετικά με εμένα ... και στεναχωριόμουν. Εγώ το είχα πει και στην κυρία ... το είχα πει και στη μαμά μου ... γιατί είχα ακούσει τις δασκάλες μου, είχαμε ξανακάνει

για το bullying και ... από την πρώτη δημοτικού ... και το είχα ακούσει και έλεγα άμα δεν το πεις θα νιώθεις άσχημα και το είχα καταλάβει και για αυτό το έλεγα και στις κυρίες μου ... και στη μαμά μου και προσπαθούσα να να με βοηθήσουν εεεεε τελικά με βοήθησαν, για αυτό τα κορίτσια τώρα με κάνουν πάρα πολύ παρέα, όλα τα κορίτσια είπαμε δηλαδή ότι αυτό που κάνουμε δεν είναι ωραίο, για παράδειγμα φαντάσου να ήσουν εσύ σε αυτή τη θέση ... της το είχα πει, στο κορίτσι που το έκανε αυτό, της είχα πει «αυτό πρέπει να το σταματήσεις» και σταματήσαμε και γίναμε φίλες και έτσι ... από τότε δεν το ξαναέκανε και χάρηκα πάρα πολύ ... γιατί είμαστε όλες φίλες τώρα ... μια παρέα ... από το να είμαστε δύο χωριστές ... ή μια μόνη της [...]

ΓΑ: ναι ... παλιά και εγώ φοβόμουνα ... παλιά μου κάνανε κάποιιο [...] όχι σε αυτό ... συγκεκριμένα το σχολείο [...] δηλαδή εγώ έχω δεχτεί bullying [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι έχουν βιώσει στον σχολικό εκφοβισμό και έχουν βρεθεί στη θέση του θύματος. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, ανέφερε ότι έχει βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις φίλες της, διότι στο παρελθόν και χωρίς καμία αιτία, όπως παρατήρησε, σταμάτησαν να την κάνουν παρέα και έλεγαν άσχημα πράγματα για αυτή. Τελικά, η ΙΚ, αντιμετώπισε την κατάσταση αυτή, μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς και τη δασκάλα της αλλά και μέσα από την κατά πρόσωπο συζήτηση με τους «δράστες» της. Επίσης και ο ΓΑ, μας πληροφόρησε ότι έχει δεχθεί τον σχολικό εκφοβισμό, από τους συμμαθητές του, όταν φοιτούσε στο προηγούμενο σχολείο, χωρίς να αναφέρει οποιαδήποτε άλλη σχετική λεπτομέρεια. Και τα 2 παιδιά, φαίνεται να βίωσαν στο παρελθόν, τον σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που δικαιολογεί την «ευαισθησία» που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους.

8.4.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον δράστη εμπειρία: Για να υπάρχουν θύματα και μάρτυρες σχολικού εκφοβισμού, προφανώς υπάρχουν και δράστες. Από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι ένα παιδί, στα πλαίσια μίας συνέντευξης αλλά και γενικότερα, είναι πιο «δύσκολο» να παραδεχτεί ότι έχει υπάρξει δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Σε ότι αφορά τους μάρτυρες και τα θύματα, είναι πιο εύκολο να το παραδεχτεί κανείς, διότι αυτόματα βιώνει την συμπαράσταση και την αλληλεγγύη. Παρ' όλα αυτά, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι έχουν υπάρξει στο παρελθόν δράστες του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

ΑΑ: ναι και το έχω κάνει και εγώ! Δυστυχώς! [...] όχι ... δεν νομίζω ... αυτό είχε τύχει τώρα γιατί ... με ένα παιδί από την τάξη μας ... και δεν το έκανα μόνο εγώ ... όλα τα παιδιά της τάξης ... τη ΕΚ ... την ξέρετε έτσι; Πρώτη χρονιά στο σχολείο ... και επειδή έκανε κάποια αηδιαστικά πράγματα ... την κοροϊδεύαμε ... ανταλλάζαμε χαρτάκια μεταξύ μας και την κοροϊδεύαμε ... αυτό [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΑΑ, ουσιαστικά παραδέχτηκε ότι έχει υπάρξει δράστης του σχολικού εκφοβισμού, στοχοποιώντας την ΕΚ, γεγονός που ανέφεραν και παρατήρησαν και οι ΒΑ και ΙΚ. Το παιδί επεσήμανε, ότι μια ομάδα παιδιών, χωρίς να αναφέρει ονόματα, στο παρελθόν κοροϊδεύαν έντονα τη συμμαθήτριά τους, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση κάποιες προσωπικές της συνήθειες. Ο ΑΑ, στα πλαίσια αυτής της μαρτυρίας, υπονόησε ότι έχει μετανιώσει για αυτή τη συμπεριφορά του και ότι δεν θα το επαναλάμβανε ξανά στο μέλλον. Αυτό που προκάλεσε όμως το ενδιαφέρον μας, ήταν ότι αφενός ο συγκεκριμένος μαθητής είχε το θάρρος να παραδεχτεί τις πράξεις του και αφετέρου κανένας άλλος μαθητής δεν

προχώρησε σε κάτι ανάλογο. Ήδη γνωρίζουμε ότι η συμπεριφορά αυτή, υιοθετήθηκε και από άλλους μαθητές, εκτός από τον ΑΑ, οι οποίοι είτε ντράπηκαν να μας το αναφέρουν είτε δεν αναγνώρισαν τις πράξεις τους ως σχολικό εκφοβισμό. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι το να παραδέχεται ένας δράστης το λάθος του και να μετανιώνει για την συμπεριφορά του, είναι σοβαρή ένδειξη «αλλαγής πλεύσης», σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8.4.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία: Ευτυχώς, μερικά παιδιά μέχρι στιγμής δηλώνουν ότι δεν έχουν βιώσει από καμία προοπτική (δράστης, θύμα, μάρτυρας) το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι κάτι τέτοιο, ανταποκρίνεται όντως στην πραγματικότητα, διότι υπάρχει πιθανότητα, όπως αναφέραμε και στις παραπάνω κατηγορίες, τα παιδιά να μην είναι σε θέση να το αναγνωρίσουν ή να ντρέπονται να το παραδεχτούν. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι δεν έχουν βιώσει ή παρακολουθήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 6 παιδιά, που συνιστά το 50% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: ... όχι, δεν έχω δει [...]

ΝΑ: όχι ... δεν έχω δει [...]

ΔΑ: εεεε όχι ... δεν έχει τύχει [...]

ΕΚ: όχι!

ΜΚ: να δω κάτι τέτοιο ... στο σχολείο; [...] γενικά ... όχι!

ΓΚ: στο σχολείο; [...] δεν νομίζω [...] ούτε εκτός σχολείου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά, και συγκεκριμένα 2 αγόρια και 4 κορίτσια, δήλωσαν ότι δεν έχουν βιώσει ή παρακολουθήσει ποτέ περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, εντός ή εκτός σχολείου. Φυσικά, αυτή η δήλωση των παιδιών, μας προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση διότι ήδη μερικά παιδιά αναγνώρισαν ότι στα πλαίσια της συγκεκριμένης τάξης έχει εκδηλωθεί ένα είδος σχολικού εκφοβισμού. Θεωρούμε λοιπόν, ότι είναι αδύνατο τα μισά παιδιά να μην το έχουν παρατηρήσει, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και το «θύμα» της κατάστασης αυτής. Εμείς, θεωρούμε ότι είτε τα παιδιά ντράπηκαν να το παραδεχτούν, είτε δεν διέθεταν τη γνώση και την κρίση προκειμένου να το αναγνωρίσουν.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, τη δυνατότητα αναγνώρισης του φαινομένου και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών, στον συγκεντρωτικό πίνακα 12.

Πίνακας 12. Ποσοστά κατηγοριών των γνώσεων των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, της δυνατότητα αναγνώρισής του και της ύπαρξη προγενέστερων σχετικών εμπειριών.

Κατηγορίες σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τη δυνατότητα αναγνώρισής του και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τον/την εκπαιδευτικό	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την οικογένεια	33,3% (4)	0% (0)	33,3% (4)

Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τα βιβλία	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από την «εικόνα»	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως γνώση που πηγάζει από τη λογική και τον εαυτό	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η δυνατότητα αναγνώρισής του	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισής του	33,3% (4)	16,7% (2)	50% (6)
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι υποθέσεις που συνεπάγεται	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον δράστη εμπειρία	8,3%	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία	16,7% (2)	33,3% (4)	50% (6)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις γνώσεις που έχουν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τη δυνατότητα αναγνώρισής του και την ύπαρξη προγενέστερων αντίστοιχων εμπειριών. Κάπου εδώ θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε τους λόγους για τους οποίους «συνδυάσαμε» σε ένα κεφάλαιο, τις γνώσεις των παιδιών με την αναγνώριση του φαινομένου και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Τα παιδιά, για να μας εκφράσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, πρέπει να είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν ως σχολικό εκφοβισμό. Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει μεταξύ άλλων να διαθέτουν και τις αντίστοιχες γνώσεις. Η παραπάνω συλλογιστική πορεία, αποτέλεσε τη βασική σκέψη που μας οδήγησε στην απόφαση να συσχετίσουμε τα 3 αυτά φαινομενικά «ασύνδετα» θέματα.

Αρχικά λοιπόν, οι 5 πρώτες κατηγορίες αφορούν τις πηγές από τις οποίες τα παιδιά ανέφεραν ότι λαμβάνουν γνώσεις για τον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση που θέσαμε στα παιδιά ήταν «όλα αυτά που μου είπες για τον σχολικό εκφοβισμό, από που τα γνωρίζεις;». Σύμφωνα λοιπόν με τον παραπάνω πίνακα, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έχουν σχετικά με το φαινόμενο αυτό, προήλθαν από ανάλογες συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ακόμα, 4 αγόρια (33,3%) υποστήριξαν ότι γνωρίζουν για τον σχολικό εκφοβισμό, διότι συζητούν για αυτό το θέμα με την οικογένειά τους. Φυσικά, εντύπωση μας έκανε το γεγονός, ότι σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν μόνο αγόρια. Ίσως, οι γονείς από την πλευρά τους να πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα κορίτσια. Αυτή η υπόθεση, επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι και τα κορίτσια δεν πρέπει να λαμβάνουν την ανάλογη ενημέρωση σχετικά με το θέμα αυτό.

Συνεχίζοντας, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι γνωρίζουν για τον σχολικό εκφοβισμό από διάφορα βιβλία που έχουν διαβάσει. Τα περισσότερα παιδιά όμως, όπως φαίνεται και από τους αριθμούς, λαμβάνουν γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο αυτό μέσα από την «εικόνα». Όπως αναφέραμε και παραπάνω, με τον όρο «εικόνα», εννοούμε την τηλεόραση, τις ταινίες, τα video και γενικότερα το

οπτικοακουστικό υλικό που σχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Η επιλογή αυτή των παιδιών, δεν μας κάνει εντύπωση, διότι όπως γνωρίζουμε ήδη, όλα τα παραπάνω αποτελούν ιδιαίτερα ελκυστικά μέσα, για τα παιδιά. Τέλος, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι κάποιες πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο αυτό, πηγάζουν από τον εαυτό και τη λογική του καθενός για το «σωστό» και το «λάθος», υπονοώντας ότι ο καθένας διαθέτει την κρίση, ώστε να «κατευθύνει» ανάλογα την συμπεριφορά του.

Οι 3 επόμενες κατηγορίες, αφορούν το κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, αφού αφηγηθήκαμε στα παιδιά τις ιστορίες που είχαμε προετοιμάσει, τους θέσαμε το εξής ερώτημα: «τί νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες;». Από το σύνολο των παιδιών, μόνο 2 και ειδικά 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ξεκάθαρα ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό. Τα περισσότερα παιδιά, και συγκεκριμένα 6 μαθητές, 4 αγόρια και 2 κορίτσια, στην παραπάνω ερώτηση, απλά περιέγραψαν τα γεγονότα της ιστορίας, χωρίς να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα. Φυσικά, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ότι δεν αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά κρίνοντας από τις απαντήσεις τους, υποθέτουμε ότι δεν ήταν σε θέση να το κάνουν. Τέλος, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 3 κορίτσια, ακούγοντας την ιστορία, προχώρησαν στη διατύπωση κάποιων υποθέσεων σχετικά με τα αίτια, τα κίνητρα και τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Τα παιδιά που περιλήφθηκαν σε αυτή την τελευταία κατηγορία, μπορεί να μην αφηγήθηκαν ξανά την ιστορία, αλλά ταυτόχρονα δεν αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό. Εμείς, από την πλευρά μας θεωρούμε ότι η αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτέλεσμα γνώσης και κρίσης. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να διαθέτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο αυτό, αλλά να μην είναι σε θέση να τις συνδυάσει. Αντίστοιχα, μπορεί ένας μαθητής να διαθέτει κρίση, αλλά όχι τις απαραίτητες πληροφορίες. Η αναγνώριση λοιπόν του σχολικού εκφοβισμού, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των γνώσεων με την προσωπική κρίση.

Οι 4 τελευταίες κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών, αφορούν την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, προσπαθήσαμε να μάθουμε εάν τα παιδιά είχαν βιώσει στο παρελθόν τον σχολικό εκφοβισμό, από οποιαδήποτε προοπτική (δράστης, θύμα, μάρτυρας). Συγκεκριμένα, η ερώτησή μας προς τα παιδιά ήταν «έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;». Αρχικά, 5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια, δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που τα «τοποθετεί» στη θέση του μάρτυρα. Τα παιδιά, αναφέρθηκαν σε διάφορα περιστατικά, εντός και εκτός σχολείου. Αυτό όμως που εμείς θέλουμε να επισημάνουμε, ήταν οι απαντήσεις των ΙΚ και ΒΑ, που υποστήριξαν ότι ήταν μάρτυρες στην παρενόχληση της ΕΚ, από διάφορους συμμαθητές της. Αυτό το περιστατικό, επιβεβαίωσε και ο ΑΑ, που ήταν το μοναδικό παιδί που παραδέχτηκε ότι υπήρξε δράστης του σχολικού εκφοβισμού στο παρελθόν, θυματοποιώντας την ΕΚ. Επίσης, ο ΑΑ ήταν το μοναδικό παιδί που παραδέχτηκε ότι έχει υπάρξει δράστης του σχολικού εκφοβισμού, από το σύνολο της τάξης. Μερικά από τα υπόλοιπα παιδιά, που όπως ήδη γνωρίζουμε εμπλέκονταν ενεργά στην παρενόχληση της ΕΚ, δεν ανέφεραν τίποτα σχετικό, γεγονός που μας έκανε να υποθέσουμε ότι είτε ντράπηκαν για τις πράξεις τους είτε δεν αναγνώρισαν την συμπεριφορά τους ως σχολικό εκφοβισμό. Μάλιστα, ούτε η ίδια η ΕΚ, αναφέρθηκε στη θυματοποίησή της από τους συμμαθητές της και για τον λόγο αυτό κάναμε αντίστοιχες με τις παραπάνω υποθέσεις. Σε κάθε περίπτωση, αντιληφθήκαμε ότι ελάχιστα παιδιά, είχαν το θάρρος να παραδεχτούν και να συζητήσουν την

κατάσταση που είχε προκύψει με την ΕΚ, αν φυσικά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι επρόκειτο για σχολικό εκφοβισμό.

Συνεχίζοντας, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό, από την προοπτική του θύματος. Τα συγκεκριμένα παιδιά, μοιράστηκαν μαζί μας το γεγονός ότι στο παρελθόν υπήρξαν θύματα του σχολικού εκφοβισμού που όμως τελικά κατάφεραν με διάφορες μεθόδους να το αντιμετωπίσουν. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα 6 μαθητές, 2 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει και δεν έχουν βιώσει ποτέ στη ζωή τους κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, κάτι τέτοιο, θεωρούμε ότι είναι αδύνατο να συμβαίνει, διότι όπως τονίσαμε και παραπάνω, οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν παρόντες στην παρενόχληση της ΕΚ. Επομένως και πάλι οι υποθέσεις μας προσανατολίζονται είτε στα συναισθήματα ντροπής που μπορεί να βιώνουν, ακόμα και αν δεν ήταν οι ίδιοι δράστες είτε στην αδυναμία τους να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Συνοψίζοντας, αυτό που εμείς αντιληφθήκαμε από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν ότι έχουν σε ένα βαθμό, ελλειπείς γνώσεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επηρεάζει τη δυνατότητα αναγνώρισης σχετικών παρελθοντικών και παροντικών περιστατικών.

8.5. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του μάρτυρα (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 22, 27, 31, 32, 39, 40)

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, προσπαθούμε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την πλευρά του μάρτυρα. Με αυτό, εννοούμε, ότι οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν τα παιδιά, ήταν με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες, ώστε να μπαίνουν στη θέση του μάρτυρα και να απαντούν ανάλογα. Φυσικά, το αν επέλεξαν τον ρόλο του «καλού» ή του «κακού» μάρτυρα, ήταν κάτι που αποφάσισαν τα ίδια τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά, προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες ήταν: (1) πώς και με ποιούς τρόπους νομίζεις ότι μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς τον σχολικό εκφοβισμό; (ερώτηση 22 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (2) τί θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο; Γιατί θα το έκανες αυτό; (ερώτηση 27 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (3) αν ένας φίλος σου έκανε αυτό που κάνει ο δράστης, τί θα του έλεγες; Γιατί θα του το έλεγες αυτό; (ερώτηση 31 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (4) αν ένας φίλος σου, ήταν στη θέση του θύματος, τί θα τον συμβούλευες να κάνει; Γιατί θα τον συμβούλευες έτσι; (ερώτηση 32 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (5) νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις το θύμα; Τί θα έκανες για να το βοηθήσεις; (ερώτηση 39 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και τέλος (6) τί νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει το θύμα, για να αποφύγει αυτό που έγινε; (ερώτηση 40 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Είναι φανερό, ότι οι παραπάνω ερωτήσεις, «τοποθετούν» τα παιδιά στη θέση του μάρτυρα και αυτά με τη σειρά τους, πρέπει να απαντήσουν ανάλογα.

Ένα από τα βασικότερα θέματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, είναι το γεγονός ότι τα θύματα, στις περισσότερες περιπτώσεις, φοβούνται, ντρέπονται και τελικά δεν αποφασίζουν να μιλήσουν σε κάποιον για αυτό που βιώνουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, αφενός το θύμα να επωμίζεται όλο το βάρος του φαινομένου, χωρίς να μπορεί να μιλήσει σε κάποιον, και αφετέρου να μην μπορεί να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, διότι νιώθει μόνος και απομονωμένος. Από την άλλη, αν ένα άλλο

πρόσωπο, βρεθεί κοντά του, βοηθώντας το θύμα προς όλες τις κατευθύνσεις, οι πιθανότητες αντιμετώπισης του φαινομένου είναι σαφώς περισσότερες. Φυσικά, πάντα υπάρχει και το ενδεχόμενο του «κακού» μάρτυρα, που δεν εμποδίζει αλλά αντίθετα εντείνει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

8.5.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό: Ο εκπαιδευτικός και η συμπεριφορά που υιοθετεί, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Ένας αυταρχικός εκπαιδευτικός, μπορεί να επιδράσει μιμητικά στα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους είναι πιθανό να συμπεριφέρονται ανάλογα. Αντίστοιχα, ένας «αδιάφορος» και «χαλαρός» εκπαιδευτικός, μπορεί επίσης πολύ εύκολα να χάσει τον έλεγχο των μαθητών του. Εκτός όμως από το ύφος που υιοθετεί, σημαντικό ρόλο παίζει και η εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Αν για παράδειγμα η επιθετική συμπεριφορά μερικών μαθητών, δεν τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης, οι μαθητές δεν θα κατανοήσουν ότι δεν είναι σωστή. Φυσικά, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός, ότι πολλά θύματα συχνά αναφέρουν ότι δεν θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για τον σχολικό εκφοβισμό, διότι φοβούνται ότι τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα. Όλα τα παραπάνω, λειτουργούν συνδυαστικά, δομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στην περίπτωση, που οι μαθητές έχουν δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς τους και πάλι είναι αμφίβολο αν θα τους μιλούσαν τελικά. Παρ' όλα αυτά, η δράση του εκπαιδευτικού, που είναι ενήμερος για το τι συμβαίνει, μπορεί να εμποδίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτό το σημείο, η δράση του μάρτυρα είναι αυτή που μπορεί να αλλάξει την εξέλιξη των πραγμάτων. Αν ο μάρτυρας, αποφασίσει να ενεργήσει δραστικά μιλώντας με τον εκπαιδευτικό, τότε οι πιθανότητες αντιμετώπισης του φαινομένου είναι σαφώς περισσότερες. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα, είτε ήταν το θύμα παρόν είτε όχι, θα αποφάσιζαν να μιλήσουν και να ενημερώσουν τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος για το τί βιώνει το θύμα. Σε αυτή την κατηγορία, αναφέρθηκαν 11 παιδιά, που συνιστά το 91,7% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] θα πήγαινα με την Μαρία ... και θα το λέγαμε σε κάποιο δάσκαλο ... για να τους μιλήσει αυτούς που την κοροϊδεύαν ... για να μάθει να μην την κοροϊδεύει [...] θα το λέγαμε σε έναν δάσκαλο [...]

ΙΚ: [...] στη δασκάλα της [...] δεύτερο είναι η δασκάλα της [...] γιατί περισσότερο χρόνο περνάς με την δασκάλα σου, όλη μέρα στο σχολείο, παρά με τα αδέρφια σου στο σπίτι. Κατ' αρχάς, εμείς έχουμε δραστηριότητες με τον αδελφό μου και τον βλέπω 1 - 2 ώρες ... τώρα είμαστε στο ίδιο σχολείο και τον βλέπω περισσότερο ... αλλά όταν φύγει από αυτό το σχολείο, γιατί θέλει να φύγει, θα τον βλέπω 1 - 2 ώρες, γιατί έχει αρχίσει ... κάνει κάθε μέρα αθλήματα ο αδελφός μου ... και εγώ κάνω κάθε μέρα αθλήματα ... και τις ώρες που είναι ο Ν εκεί, είμαι και εγώ εκεί ... κάπου αλλού ... και δεν μπορώ να τον δω ... αλλά όποτε μπορώ, προσπαθώ να φτάσω ... να πάω να τον δω ... ο αδελφός μου παίζει αγώνες κάποιες φορές ... και πάω κάποιες φορές να τον δω ... με το ζόρι βέβαια ... γιατί έχω και εγώ αθλήματα να κάνω ... να πάω σε κάποιους αγώνες, να κάνω και εγώ αθλήματα και αυτά ... αλλά κάποιες φορές τα καταφέρνω [...]

ΓΑ: έτρεχα σχεδόν πάντα στην κυρία και το έλεγα, και πραγματικά λυπόμουνα πολύ, δηλαδή δεν ... δεν μου άρεσε αυτό το θέαμα και ... δεν μπορώ να καταλάβω τι καταλαβαίνεις αν το κάνεις ... τί καταλαβαίνεις, δηλαδή «καλά πως το έκανες, τί

κατάλαβες τώρα;» [...] να πάμε και στην κυρία να το συζητήσουμε ... να βρούμε μια λύση [...]

ΝΑ: να πάει να το πει [...] στην δασκάλα του και να μιλήσει ο δάσκαλος σε αυτό το παιδί που κάνει το bullying εεε και ίσως ηρεμήσουν λίγο τα πράγματα [...]

ΕΚ: ή άμα είναι εκεί ο δάσκαλος! [...] σε αυτόν που το κάνει! [...] θα το έλεγα στην κυρία [...]

ΑΑ: [...] και πρώτα από όλα στους δασκάλους ... με ψυχραιμία [...] να το πει στον δάσκαλό του [...] και θα το έλεγα στους δασκάλους [...] στους δασκάλους [...]

ΒΑ: να το πει στον καθηγητή του ή να ... πως το λένε [...] ναι. Άμα το έλεγα στον καθηγητή του ή το έλεγε αυτός ... αλλά αυτός μπορεί να μην άκουγε [...] θα το έλεγα εγώ.

ΜΚ: να το πει! Να το πει ότι εμένα αυτό το παιδί μου ασκεί αυτόν τον εκφοβισμό! Να το πει στον δάσκαλο, αν είμαστε πρώτα στο σχολείο, και υπάρχει εκεί πέρα ένας δάσκαλος να το πούμε [...] τότε θα απευθυνόμουν σε έναν δάσκαλο [...] να το πει στην κυρία της να σταματήσει [...] ή άμα δεν ... η Μαρία δεν το έλεγε και εγώ την έβλεπα ότι συνέχιζε να στεναχωριέται ... μπορεί να το έλεγα και εγώ στον δάσκαλο [...]

ΓΚ: [...] στους δασκάλους του ... να το πει ... [...] ή στον δάσκαλό της πιθανότατα οι φίλες της να σταματούσαν αυτό που έκαναν, με το να τους μιλήσει ο δάσκαλος και να την έκαναν τώρα πια φίλη τους και παρέα [...]

ΑΚ: [...] να το λέμε στους δασκάλους [...] εεε πρέπει να έχεις το θάρρος να το πεις ... να μη γίνει χειρότερο [...] και στον δάσκαλο .. να γίνει κάτι ... για να σταματήσουν [...] θα το έλεγα στον δάσκαλό μου [...]

ΣΑ: να μιλήσει στον δάσκαλό του [...] να πάει να το πει στον δάσκαλό του [...] ας πούμε άμα το έλεγε μόνο σε εμένα ... εγώ θα το έλεγα στις δασκάλες γιατί αυτός μπορεί και να φοβόταν ... να το έλεγε αυτό ... ή θα τον χτυπούσε ο Νίκος ή κάτι τέτοιο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 91,7% των παιδιών, στη θέση των μαρτύρων, θα πήγαιναν να ενημερώσουν τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος, προκειμένου να βοηθήσουν αποτελεσματικά το θύμα. Η απάντηση αυτή όμως, φαίνεται να έχει 2 «σκέλη». Ουσιαστικά, οι μάρτυρες θα πήγαιναν να ενημερώσουν τον/την εκπαιδευτικό, είτε μαζί με το θύμα, είτε χωρίς αυτό, διότι μπορεί να φοβόταν ή να ντρεπόταν. Σε κάθε περίπτωση το αποτέλεσμα θα ήταν το ίδιο - οι μάρτυρες, θα γνωστοποιούσαν στον/στην εκπαιδευτικό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να το εμποδίσουν. Η κίνηση αυτή, στις περισσότερες περιπτώσεις, λειτουργεί βοηθητικά για το θύμα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός να μην είναι σε θέση να διαχειριστεί το θέμα αυτό και τα πράγματα να γίνουν χειρότερα.

Τα παιδιά, από την πλευρά τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, θεωρούν ότι η συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό θα λύσει άμεσα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν ισχύει, διότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που για να εξλειφθεί οριστικά, χρειάζεται αρκετό χρόνο δουλειάς. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια συζήτηση, θα αποτελούσε ένα πρώτο βήμα προς την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού, με τη βασική προϋπόθεση ότι ο/η εκπαιδευτικός θα ήταν σε θέση να το διαχειριστεί επαρκώς.

8.5.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον: Όπως το σχολείο (που αναλύσαμε παραπάνω) αντίστοιχα και η οικογένεια, ανάλογα με τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσει, απέναντι στο θύμα, μπορεί να ενισχύσει ή να καταστείλει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, μια πιο «αυστηρή» συμπεριφορά από την οικογένεια

μπορεί να μην αποδέχεται και να μην αναγνωρίζει τον σχολικό εκφοβισμό. Αντίστοιχα, μια πιο «μαλακή» συμπεριφορά μπορεί επίσης να εντείνει το φαινόμενο. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, η οικογένεια λειτουργεί σαν «δίχτυ ασφαλείας» που προστατεύει και ενισχύει το θύμα.

Επειδή όμως, η οικογένεια, μπορεί να βλέπει κάποια συμπτώματα εκφοβισμού στο θύμα, αλλά δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσει το φαινόμενο, ίσως να χρειάζεται κάποιου είδους επιβεβαίωση. Σε αυτό το σημείο, η ενημέρωση της οικογένειας, από την πλευρά του μάρτυρα, μπορεί να βοηθήσει το θύμα. Αρχικά, η συζήτηση και μόνο, με την οικογένεια, μπορεί να μοιράσει το βάρος που αισθάνεται το θύμα. Ταυτόχρονα, η συννενόηση της οικογένειας με τον/την εκπαιδευτικό, για μια πιο ολοκληρωμένη λύση, μπορεί να εμποδίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν άμεσα στην οικογένεια του θύματος, είτε θα παρότρυναν τον ίδιο να το κάνει. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 9 παιδιά, που συνιστά το 75% του συνόλου (3 αγόρια 25% και 6 κορίτσια 50%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

- ΔΚ: [...] θα της έλεγα να πει και στους γονείς της αυτό που της συμβαίνει [...]
- ΙΚ: [...] πιστεύω ... θα της έλεγα ότι πρέπει να μιλήσει και ιδίως να μιλήσει στους γονείς της [...] για παράδειγμα στους γονείς της ... πρώτο παράδειγμα, [...] τρίτο άμα έχει αδέρφια [...]
- ΝΑ: να πάει να το πει στον γονιό του [...] ή ο γονιός σε αυτό το παιδί που κάνει το bullying εεε και ίσως ηρεμήσουν λίγο τα πράγματα [...]
- ΕΚ: [...] ή άμα είναι εκεί οι γονείς [...]
- ΑΑ: πρώτον να μιλάει στους γονείς [...] και στους γονείς του [...] και στους γονείς ... εεε όχι στους γονείς γιατί δεν θα τους ήξερα ... αν τους ήξερα όμως θα το έλεγα και στους γονείς [...] να ... για να τον βοηθήσω ... και θα έλεγα να κρατηθεί μυστικό εεεε ... το όνομά μου ... δηλαδή να μην πει ποιός το είπε ... γιατί μπορεί να θύμωνε μαζί μου ο Γιώργος ... ενώ εγώ ήθελα να τον βοηθήσω [...]
- ΜΚ: [...] και ύστερα στους γονείς μας βέβαια [...]
- ΓΚ: πρέπει να μιλήσει στους γονείς του [...] νομίζω ότι αν το έλεγα στους γονείς της [...]
- ΑΚ: [...] και στους γονείς ... και να μην το κρατάμε μέσα μας, γιατί μετά είναι χειρότερο [...] να πάει να το πει στη μαμά της [...]
- ΣΑ: [...] στους συγγενείς [...] ή στους γονείς του [...] να ... και άμα έβρισκα και στους γονείς του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 75% του συνόλου των παιδιών (3 αγόρια και 6 κορίτσια) ανέφεραν ότι σαν μάρτυρες, θα ενημέρωναν τους γονείς του θύματος, είτε μαζί είτε μόνοι τους. Ουσιαστικά, οι μάρτυρες είτε θα παρότρυναν το θύμα να το κάνει μόνο του είτε αν ντρεπόταν θα το έκαναν οι ίδιοι. Μια τέτοια κίνηση, κατά τη γνώμη μας, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική, όχι τόσο για την αντιμετώπιση του φαινομένου αλλά περισσότερο για την ψυχολογία του θύματος. Εάν οι γονείς γνωρίζουν την κατάσταση που βιώνει, είναι πιο εύκολο να του συμπαρασταθούν και το θύμα με τη σειρά του να νιώσει ασφάλεια. Στη συνέχεια, οι γονείς, ενημερώνοντας τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσαν να συμβάλλουν έμμεσα στην εμπόδιση του φαινομένου.

8.5.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών: Σύμφωνα με έρευνες, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, συνήθως έχουν λίγους ή ακόμα και καθόλου φίλους. Η απουσία των φίλων, ενισχύει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διότι το θύμα νιώθει απομόνωση και

μοναξιά και ταυτόχρονα δεν υπάρχει κάποιος με τον οποίο να μπορεί να μοιραστεί αυτό που βιώνει. Τα θύματα συνήθως, είτε είναι ντροπαλά παιδιά, που ποτέ δεν είχαν πολλούς φίλους, είτε οι φίλοι που είχαν, τους εγκατέλειψαν προκειμένου να μην γίνουν και οι ίδιοι στόχοι του εκφοβισμού. Σε κάθε περίπτωση, η απόκτηση ενός ή περισσότερων φίλων, αρχικά βοηθά το θύμα ψυχολογικά ενώ ταυτόχρονα αποτρέπει και σε ένα βαθμό την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ουσιαστικά, όταν οι δράστες αντιλαμβάνονται ότι το θύμα αποκτά πραγματικούς συμμαχούς, είναι πιο δύσκολο να του ασκήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν ήταν μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, θα πλησίαζαν το θύμα προκειμένου να γίνουν φίλοι και να κάνουν παρέα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά, που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] και θα έπαιζα εγώ με την Μαρία [...] θα πήγαινα με την φίλη μου και θα την έπαιρνα να παίξουμε για να μην είναι μόνη της [...] και μετά θα την έπαιρνα μαζί μου για να παίξουμε και να γίνουμε φίλες [...] θα έπαιζα με αυτή ... για κάποιο διάστημα μέχρι να της περάσει ... και μετά θα το έλεγα και στους άλλους να παίζαμε όλοι μαζί .. ένα παιχνίδι ... και μετά μπορεί να της περνούσε [...]

ΙΚ: κατ' αρχάς, αφού είχε εμένα φίλη της, θα της έλεγα ... αυτό το είχαν κάνει και την ΕΚ. Όταν είχε έρθει, θυμάμαι την χαιρέτησαν και μετά έφυγαν. Εγώ θυμάμαι εκείνη τη στιγμή, ήρθα της είπα «γεια σου ... με λένε ΙΚ» και πήγαμε και παίξαμε ... εγώ αυτό που έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά ... είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ και έβλεπα και την ΕΚ, γιατί θυμάμαι ότι κανένα παιδί δεν ήθελε να κάτσει μαζί της ... εγώ από την πρώτη μέρα που καθόμασταν σε όποιες θέσεις θέλαμε, κάθισα με την ΕΚ ... και εκείνη τη στιγμή χάρηκα πάρα πολύ ... αλλά μετά η κυρία μας έβγαλε από μαζί ... και θυμάμαι ότι καθόταν με τον ΝΑ και της έλεγε «δεν θέλω εγώ με αυτήν» και την έβλεπα την ΕΚ που ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη και της είπα «μην τους δίνεις σημασία» [...] και η ΕΚ έχει βρεθεί σε αυτή τη θέση [...]

ΝΑ: θα του έλεγα αν θέλει να του γνωρίσω και τα υπόλοιπα παιδιά να γίνουν φίλοι και αν είναι, να παίζουμε σε ένα άλλο γήπεδο ποδόσφαιρο όλοι μαζί [...] και! θα τον έκανα φίλο μου ... και θα του έλεγα να παίζει ποδόσφαιρο μαζί μου ... και θα τον έκανα και παρέα [...]

ΔΑ: για να παίζει με κάποιον στα διαλείμματα, γιατί κανείς δεν τον ήθελε και γενικά να παίζουμε μαζί ... αυτά [...] εεεε εγώ πρώτον θα τον είχα φίλο και θα τον συμβούλευα εεεε ... δεν θα τον συμβούλευα κάτι, γιατί δεν έφταιγε αυτός, οι άλλοι έφταιγαν που τον κορόιδευαν [...] και .. δεν θα έλεγα [...]

ΒΑ: [...] και ... ή θα προσπαθούσα να τον προστατεύσω .. να μένω μαζί του [...]

ΜΚ: [...] να γίνει φίλη και με άλλα κορίτσια [...]

ΑΚ: [...]... να γίνουν όλοι φίλοι [...] εεεεε νομίζω και .. θα πήγαινα μαζί της, θα έμενα μαζί της για να μην είναι μόνη της [...]

ΣΑ: θα πήγαινα και θα έκανα φίλο εγώ τον Γιώργο και θα παίζαμε μαζί [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 66,6% του συνόλου των παιδιών, που ήταν ισομερώς μοιρασμένο σε αγόρια και κορίτσια (4 αγόρια και 4 κορίτσια) ανέφερε ότι θα δημιουργούσε φιλικούς δεσμούς με το θύμα, προκειμένου να το βοηθήσει και να το προστατεύσει. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι θα έκαναν πραγματική παρέα με το θύμα. Ο ΒΑ όμως και η ΜΚ, δίνοντας πιο διαφορούμενες απαντήσεις, είπαν ότι θα προσπαθούσαν να το προστατεύσουν, είτε με το να βρίσκονται συνέχεια μαζί του είτε γνωρίζοντάς τους άλλα παιδιά για να κάνουν καινούριους φίλους. Φυσικά, η πραγματική φιλία, δεν συνεπάγεται την καταναγκαστική και συνεχή παρουσία του μάρτυρα, αλλά την

αυθόρμητη αλληλεπίδραση που δημιουργεί θετικά συναισθήματα σε όσους τη βιώνουν.

Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία φιλικών δεσμών με ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να δημιουργούσε πρόβλημα στο άλλο πρόσωπο, διότι άθελά του μπορεί να βρισκόταν στο στόχαστρο των δραστών. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε ότι στην πραγματικότητα, λίγα παιδιά θα πλησίαζαν το θύμα ώστε να δημιουργήσουν πραγματικούς φιλικούς δεσμούς. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις παραπάνω ερωτήσεις ήταν εκ του ασφαλούς, χωρίς να έχουν κανένα πραγματικό αντίκρισμα. Σε καμία περίπτωση δεν θέλουμε να υπονοήσουμε ότι τα παιδιά θα έκαναν κάτι διαφορετικό από αυτό που ανέφεραν, αλλά θεωρούμε ότι σε πραγματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οι μάρτυρες που θα πλησίαζαν το θύμα, δημιουργώντας φιλικούς δεσμούς, δεν θα ήταν πολλοί.

8.5.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη: Η συζήτηση, συνιστά στις περισσότερες περιπτώσεις έναν ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο προς την επίλυση ενός προβλήματος ή ενός ζητήματος που έχει προκύψει. Και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, όπως επισημίναμε και παραπάνω, η συζήτηση με τα κατάλληλα πρόσωπα, μπορεί να αποδειχθεί πολύ βοηθητική και αποτελεσματική σε ότι αφορά την αντιμετώπισή του. Θεωρούμε όμως, ότι υπάρχουν και μερικές συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις, που είναι «απαγορευτικές», διότι αντί να επιλύουν μπορεί να επιδεινώνουν το οποιοδήποτε πρόβλημα. Κάτι ανάλογο πραγματευόμαστε και σε αυτή την κατηγορία και συγκεκριμένα αναφερόμαστε στη συζήτηση ανάμεσα στο δράστη και στο θύμα. Πιστεύουμε ότι μια τέτοιου είδους κίνηση, μπορεί να προκαλούσε περισσότερο το δράστη, ο οποίος με τη σειρά του να ενίσχυε στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει κατά πρόσωπο με το δράστη ώστε να επιλύσει το οποιοδήποτε πρόβλημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε μερικές από τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: [...] να πάει να μιλήσει στο Νίκο για να [...]

ΑΑ: [...] απλά να του μιλήσει και να του πει «γιατί μου το κάνεις αυτό;» [...]

ΜΚ: [...] να κάτσει να το συζητήσει με την Ελένη; Δεν ξέρω ... μάλλον [...] μάλλον να ... και να της πει, γιατί είναι θυμωμένη μαζί της και την κοροϊδεύει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι μεταξύ άλλων, θα πρότειναν στο θύμα να μιλήσει κατά πρόσωπο με το δράστη του εκφοβισμού, προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα και να εμποδίσει τη συνέχιση του φαινομένου. Φυσικά, εμείς από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση, είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη, διότι το θύμα με τη συμπεριφορά του, μπορεί να προκαλέσει και να ενισχύσει τη συμπεριφορά του δράστη. Μια τέτοιου είδους αντίδραση, από την πλευρά του θύματος, είναι σχετικά σπάνιο να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

8.5.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη: Ο δράστης, συνιστά την «πηγή» του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή το σημείο από το οποίο «ξεκινά» η επιθετική συμπεριφορά. Φυσικά, το κάθε παιδί, δεν γεννιέται με έμφυτη τάση για βία, αλλά για να υιοθετήσει αυτόν τον ρόλο,

υποθέτουμε ότι είναι επηρεασμένο από διάφορους παράγοντες (π.χ. οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι κ.α.). Σε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, (βλ. σχετικά 1.5.1) έχει διατυπωθεί, μια σειρά χαρακτηριστικών που συνεπάγεται ο ρόλος των δραστών π.χ. μεγάλη σωματική δύναμη και γενικά ανεπτυγμένη σωματική διάπλαση, οξυθυμία και νευρική κατάσταση, τάσεις κυριαρχίας, υποταγής και επιθετικότητας κ.α. Κατά τη γνώμη μας, ο κάθε δράστης, είναι διαφορετικός και οδηγείται στον σχολικό εκφοβισμό, παρακινούμενος από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Για τον λόγο αυτό και σκεπτόμενοι ότι ο καθένας λειτουργεί διαφορετικά, θεωρούμε ότι δεν υπάρχουν καθολικά χαρακτηριστικά.

Ακριβώς επειδή ο κάθε δράστης είναι διαφορετικός, δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τις ίδιες στρατηγικές αντιμετώπισης σε όλα τα περιστατικά εκφοβισμού. Αντίθετα, πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στα πραγματικά αίτια του φαινομένου και να δράσουμε ανάλογα. Μια πιθανή συζήτηση με τον δράστη λοιπόν, μπορεί να έχει εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Είναι αλήθεια ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, μια τέτοια κίνηση μπορεί να τον προκαλούσε ακόμα περισσότερο. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο, ο δράστης να «ηρεμούσε» σε ένα βαθμό. Σε κάθε περίπτωση, η φιλική και ήρεμη συζήτηση του δράστη με έναν από τους μάρτυρες, είναι μια κίνηση «ρίσκου», που δεν γνωρίζουμε τί αποτελέσματα θα φέρει. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα, είτε θα επιχειρούσαν να κάνουν μια συζήτηση με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 11 παιδιά, συνιστά το 91,7% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 6 κορίτσια που επίσης συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: να μην την κοροϊδεύει [...]

ΙΚ: εεε θα πήγαινα και θα τους έλεγα, στα κορίτσια να σταματήσουν [...]

ΓΑ: [...] εγώ θα τους έλεγα συνέχεια να σταματήσουν, να το κάψουν αυτό το αστείο και καλά αστείο [...] ναι .. και εκτός από αυτό που σας είπα, έτρεχα και σταματούσα ... τους σταματούσα, τους ηρεμούσα λίγο ... πάντα ... εεεε και φέτος ας πούμε, όποιος μαλώνει εγώ πετάγομαι στη μέση, σχεδόν πάντα, προσπαθώ δηλαδή. Και προσπαθώ γιατί ... μαλώνουν εκεί πέρα, άσχημα .. και εδώ κιόλας, δηλαδή ... σας είχα πει στην τάξη που ήταν ο μπροστινός μου ... εεε του φεύγουν και κάποια βρισίματα και έχουμε θέματα, ειδικά με την τετάρτη τάξη [...] εεεε όχι ... ναι εμείς μαλώνουμε γιατί, παίζουμε ποδόσφαιρο πολύ αλλά ... ναι δηλαδή μαλώναμε ... πολλές φορές έχουμε μαλώσει με την τετάρτη, άπειρες ... χίλιες και ποιός τις μετράει τώρα, αλλά κάποιες φορές και το μάλωμα δηλαδή ... κάποιες φορές ξεφεύγει κάτι και δεν είναι ωραίο. Φυσικά επειδή είναι μικρότεροι, τα λένε όλα στον κύριο και βρίσκουμε την κατσάδα μετά ... αυτοί που το κάνουμε [...] του το λέω, τον πιάνω και του λέω «κάτσε να συζητήσουμε» [...]

ΝΑ: [...] και θα έλεγα στον Νίκο να μην τον κοροϊδεύει [...]

ΔΑ: εεε όχι ... θα έλεγα στον Νίκο να μην το ξανακάνει .. και να γίνουν φίλοι [...]

ΕΚ: ... με τα λόγια! [...] σε αυτόν που το κάνει! [...] θα έλεγα στην Ελένη να μην το κάνει [...]

ΒΑ: [...] θα του έλεγα ... να ... τον κάνει, θα το συζητούσα μαζί του και ... θα, θα τον συμβούλευα να [...] να σταματήσει [...] να μην το κάνει πια ...

ΜΚ: θα τους έλεγα να το σταματήσουν .. γιατί .. και αν άρχιζαν να κοροϊδεύουν και εμένα [...] σας είπα, να σταματήσει ... γιατί και γενικά εάν δω κάποιον να βρίσει κάποιον θα του πω να σταματήσει [...] να της πει να το σταματήσει, ώστε να το σταματήσει [...]

ΓΚ: [...] να μην κοροϊδεύει τους φίλους του ... όχι τους φίλους του, τους συμμαθητές του, τους φίλους του, όλους ... και να μην τους χτυπάει, να μην τους ... λέει κακά λόγια για αυτούς [...]

ΑΚ: [...] και θα έλεγα και στην Ελένη να σταματήσει [...]

ΣΑ: μμμμ να σταματήσει να το κάνει αλλά δεν έχω σκεφτεί και πολύ ... και κάποια άλλα πράγματα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται 11 παιδιά (91,7%), 5 αγόρια και 6 κορίτσια, που επεσήμαναν ότι θα μιλούσαν οι ίδιοι, ως μάρτυρες, στους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να τους «συνετίσουν» και να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Μάλιστα, ο ΓΑ, αναφέρθηκε και σε προσωπικές του εμπειρίες, σχετικά πρόσφατες, που διαδραματίζονται στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε για ακόμα μια φορά στην άσχημη συμπεριφορά του ΑΑ, αλλά και σε συγκρούσεις που εκδηλώνονται με παιδιά μικρότερης ηλικίας και ότι ο ίδιος πάντα επεμβαίνει προκειμένου να ηρεμήσει τα πνεύματα. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το να παρέμβει ο μάρτυρας συζητώντας με τον δράστη, είναι μια κίνηση που ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να φέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

Επειδή, οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το τί θα συζητούσαν ως μάρτυρες, με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, είναι πολύ πλούσιες σε πληροφορίες, θεωρήσαμε ότι πρέπει να δημιουργήσουμε αντίστοιχες υποκατηγορίες. Ουσιαστικά, παρακάτω παραθέτουμε τις υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με το τί θα συζητούσαν και τί θα έλεγαν ως μάρτυρες, στους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να τους εμποδίσουν και να ηρεμήσουν τα πνεύματα.

8.5.5.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου: Οι ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να είναι γνωστές σε θύματα και μάρτυρες, αλλά είναι πιθανό να μην γίνονται αντιληπτές από τους δράστες του φαινομένου. Με τον όρο ηθικές διαστάσεις, εννοούμε αν το φαινόμενο αυτό είναι κοινωνικά αποδεκτό και ηθικά σωστό από τον ευρύτερο περίγυρο. Σε αυτή την υποκατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ως μάρτυρες, θα συζητούσαν με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου, προκειμένου να τον ευαισθητοποιήσουν και να εμποδίσουν την συνέχισή του. Στην υποκατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά, που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά μερικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] δεν είναι σωστό [...]

ΙΚ: [...] γιατί δεν θα ήταν ωραίο [...] θα της έλεγα ότι «αυτό δεν είναι ωραίο που κάνεις» [...]

ΓΑ: γιατί δεν μου άρεσε αυτό το θέμα ... θεωρούσα ότι δεν ήταν σωστό ... ποτέ δεν θεωρούσα ότι ήταν σωστό .. δεν ήθελα να το κάνω ποτέ στη ζωή μου και κάποιες φορές δεν ... πώς το λένε ... το έκανα γιατί όλοι αυτοί που το κάνουν ... να συμμορφωθούν και κάπως να τα βρουν με αυτούς που το κάνουν ... δηλαδή οι θύτες να τα βρουν με τα θύματα ... αυτό [...] εκτός από το τί θα του έλεγα, θα το έλεγα και τώρα ... και συνεχίζω να του το λέω όποτε τον βλέπω .. ακόμα και αν τον ξαναδώ, του λέω πάντα «σταμάτα, δεν είναι σωστό» [...] δηλαδή ... αυτός που δεν ήταν έτσι πολύ φιλικός με τους ανθρώπους και τα ζώα και ... τα έδερνε, τα τέτοιο [...] και ... εντάξει όχι και πολύ φίλος μου [...] και ... εεε και ... δηλαδή αυτός ... χτυπούσε ακόμα και τη μάνα του ... δηλαδή τη χτυπούσε κιόλας ... βέβαια στον πατέρα του

μπροστά ήταν «καρφί» ... όλοι οι χωριάτες πάντα στον πατέρα τους καρφί είναι ... μυγιάγκι ... σαν μύγα είναι ... αλλά αυτός [...]

ΔΑ: να μην το ξανακάνει, γιατί δεν είναι ωραίο [...]

ΑΑ: απλά δεν θα είχα έναν τέτοιο φίλο! [...] ότι «αυτό που κάνεις δεν είναι σωστό» [...]

ΒΑ: [...] δεν είναι ωραίο .. δεν μου αρέσει ούτε εμένα ... να [...]

ΜΚ: [...] γιατί εεε ότι δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε τους συμμαθητές μας ή να λέμε κακά πράγματα για αυτόν, εφόσον αυτός δεν μας έχει κάνει κάτι και δεν έχουμε το λόγο να το κάνουμε ...

ΓΚ: να το σταματήσει, γιατί αυτό δεν είναι καθόλου ωραίο και δεν θα της άρεσε και αυτής να γίνεται [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 66,7% του συνόλου των παιδιών (4 αγόρια και 4 κορίτσια) έκανε λόγο για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου, αναφέροντας ότι «δεν είναι σωστό» και ότι «δεν είναι ωραίο». Οι παραπάνω απαντήσεις, ουσιαστικά αναφέρονται στη συζήτηση που θα έκαναν τα παιδιά με τους δράστες, αν βρίσκονταν στη θέση των μαρτύρων και κατ' επέκταση τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ, αναφέρθηκε και σε ένα πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού, όπου όπως ανέφερε ο δράστης ασκούσε βία μέχρι και στη μητέρα του και εκείνος με τη σειρά του έκανε λόγο για τις ηθικές διαστάσεις αυτού που έκανε. Επίσης, εντύπωση μας έκανε και η απάντηση του ΑΑ, που ανέφερε ότι ποτέ δεν θα είχε φίλο κάποιο δράστη του σχολικού εκφοβισμού, ενώ σε προηγούμενη ερώτηση είχε παραδεχτεί ότι ο ίδιος υπήρξε δράστης. Σε κάθε περίπτωση και ο ΑΑ, επεσήμανε ότι θα συζητούσε με τον δράστη σχετικά με την ηθική του φαινομένου.

8.5.5.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για την «αλλαγή των ρόλων»: Πολλά παιδιά, στην θέση των μαρτύρων, κατά την προσπάθειά τους να εμποδίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ανέφεραν ότι θα παρότρυναν τους δράστες κατά τη συζήτησή τους, να μπουν στη θέση του θύματος για να αντιληφθούν πώς μπορεί να αισθάνεται. Αν ο δράστης αντιλαμβανόταν σε ένα βαθμό το πώς αισθάνεται το θύμα, θα ήταν πιθανό να σταματούσε την εκφοβιστική συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά, από τη λεκτική και μόνο «αλλαγή των θέσεων» δεν θεωρούμε ότι ο δράστης θα κατανοούσε πώς αισθάνεται το θύμα. Σε κάθε περίπτωση όμως, θέλουμε να πιστεύουμε, ότι θα προκαλούσε το ενδιαφέρον του αυτή η συζήτηση και μπορεί να σκεφτόταν σοβαρά τα λόγια του μάρτυρα. Σε αυτή την υποκατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι σαν μάρτυρες, συζητώντας με τον δράστη, θα τον παρότρυναν να μπει στη θέση του θύματος προκειμένου να καταλάβει πώς αισθάνεται και να μην συνεχίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια 16,7% και 3 κορίτσια 25%). Ακολουθούν κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΙΚ: [...] θα τους έλεγα «άμα ήσασταν εσείς σε αυτή τη θέση, τί θα κάνατε; θα γελοούσατε;» ... αυτό θα τους έλεγα ... εμένα αν μου το λέγανε αυτό θα το καταλάβαινα και θα τους έκανα αμέσως παρέα [...]

ΓΑ: [...] αν «το κάνανε σε εσένα ... έχεις σκεφτεί ποτέ δηλαδή αν στο έκαναν εσένα, θα σου άρεσε;» [...]

ΑΑ: [...] «φαντάσου να σου το έκανε αυτός ... να ήσουν εσύ στη θέση του» [...]

ΓΚ: ναι. Θα προσπαθούσα δηλαδή να της έλεγα να μπει στη θέση μου [...] ναι .. στη θέση της Μαρίας .. αν ήμουν εγώ [...]

AK: διότι .. θα έμπαινα εγώ στη θέση της, να δω πώς ήταν .. και αν ήμουν εγώ μόνη μου, χωρίς φίλες και με κορόιδευαν, δεν θα ήταν ωραίο ... και θα το έλεγα και στους άλλους να μπουκ στην θέση της για να δουν και αυτοί [...] θα της έλεγα να σταματήσει διότι αν ήταν αυτή στη θέση της .. πώς θα ένιωθε; Δεν θα της άρεσε [...] και να μπει αυτή στη θέση της [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 41,7% του συνόλου των παιδιών, ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη, προκειμένου να τον παροτρύνουν να μπει στη θέση του θύματος και να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται. Κατά τη γνώμη μας, μια τέτοιου είδους «συμβουλή», είναι σχετικά «ασφαλής», διότι θεωρούμε ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον του δράστη και ταυτόχρονα δεν τον προκαλεί ώστε να επιδεινωθεί η εκφοβιστική συμπεριφορά του. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα αποτελέσματα της συζήτησης αυτής είναι αμφίβολα, διότι δεν γνωρίζουμε αν ο δράστης θα παρακινηθεί ώστε να τεθεί τελικά σε «τροχιά αλλαγής».

8.5.5.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για την φιλία και το παιχνίδι: Πολλοί μαθητές, στον ρόλο των μαρτύρων, θεωρούν ότι είναι σε θέση να ευαισθητοποιήσουν τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, συζητώντας μαζί τους για θετικές εμπειρίες και βιώματα όπως είναι η φιλία και το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, συνήθως προκαλούν φόβο στα υπόλοιπα παιδιά, ακόμα και αν αυτά δεν εντάσσονται στα θύματά τους. Επομένως, οι φίλοι που έχουν, μπορεί να είναι περιορισμένοι. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι πιθανό, οι δράστες να υιοθετούν αυτή τη συμπεριφορά, για αυτόν ακριβώς τον λόγο να απολαμβάνουν δηλαδή το γεγονός ότι τα υπόλοιπα παιδιά τους φοβούνται. Σε κάθε περίπτωση, οι δράστες σε μια τέτοια συζήτηση, για ακόμα μια φορά δεν γνωρίζουμε πώς μπορεί να αντιδράσουν. Παρ' όλα αυτά, θέλουμε να πιστεύουμε ότι υπάρχουν πιθανότητες αφύπνισης κάποιων «αγνών» και ευχάριστων συναισθημάτων. Σε αυτή την υποκατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση των μαρτύρων, θα επιχειρούσαν να συζητήσουν με τους δράστες τους εκφοβισμού, ζητήματα σχετικά με το παιχνίδι και τη φιλία. Στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παραθέτουμε ακολούθως μερικές σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] και θα της έλεγα να έρθει και η Μαρία να παίξει μαζί μας. Να είμαστε όλοι μαζί [...]

IK: εεε θα πήγαινα και θα τους έλεγα, στα κορίτσια να αρχίσουν να κάνουν παρέα και με άλλους [...] και δεν είναι ωραίο να κάθεται να έχεις μόνο μια φίλη, ενώ μπορείς να έχεις πάρα πολλές ... παίζεις περισσότερα παιχνίδια. Για παράδειγμα άμα είστε δύο, μπορείς να παίζεις με τα χέρια σου, αλλά άμα είσατε τρεις μπορείς να παίζεις κυνηγητό, κρυφτό ... να παίζεις ένα σορό παιχνίδια ... και θα ένιωθες και πιο ωραία άμα έχεις πολλούς φίλους από το να έχεις έναν, δύο [...] για ποιο λόγο να το κάνουμε αυτό, ενώ μπορούμε να είμαστε όλες φίλες ... δεν έχει νόημα [...]

ΝΑ: [...] και θα του έλεγα να γίνουν φίλοι [...].

ΔΑ: [...] και να τον κάνει φίλο και να παίξουν μαζί ... όλοι μας μαζί του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά, 2 αγόρια και 2 κορίτσια, στη θέση του μάρτυρα, θα επέλεγαν να συζητήσουν με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού τα οφέλη της φιλίας και του ομαδικού παιχνιδιού, προκειμένου να τον ευαισθητοποιήσουν ώστε να σταματήσει την επιθετική συμπεριφορά προς το θύμα. Μάλιστα, η IK, αναλύοντας λεπτομερώς τη σκέψη της, μας ανέφερε ότι θα τόνιζε

στον δράστη τα πλεονεκτήματα των πολλών φίλων, επισημαίνοντάς του τα πολλά και ευχάριστα ομαδικά παιχνίδια στα οποία μπορεί να συμμετέχει αν έχει πολλούς φίλους.

8.5.5.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου: Θεωρούμε, ότι τα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, κυρίως για τα θύματα και στη συνέχεια για τους «καλούς» μάρτυρες, έχουν γίνει αντιληπτά. Ίσως όμως, να μην έχουν γίνει κατανοητά από τους δράστες του εκφοβισμού σε όλο το εύρος τους. Από την άλλη πλευρά, ίσως αυτά τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τα θύματα, να είναι η πηγή της εξουσίας και της δύναμης για τους δράστες, ώστε να συνεχίσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Εκ των προτέρων όμως, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τί από τα δύο πραγματικά συμβαίνει, διότι όπως αναφέραμε και παραπάνω η κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή και χρήζει διαφορετικής διαχείρισης. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την υποκατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση των μαρτύρων, θα συζητούσαν με τον δράστη, προκειμένου να του επισημάνουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει τόσο το θύμα του σχολικού εκφοβισμού όσο και οι θεατές, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου. Σε αυτή την υποκατηγορία αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

IK: [...] πιστεύω ότι αυτές γελάνε τώρα ... η αλλά καθόταν και έκλαιγε [...] «γιατί εμένα με στεναχωρείς» [...]... να το εμπεδώσει στο μυαλό της για να το θυμάται ... δηλαδή, να μην στεναχωρεί ανθρώπους, αφού δεν της έχουν κάνει τίποτα [...]

ΓΚ: εεε να σταματήσει να γίνεται αυτό πια ... γιατί και αυτή δεν θα ένιωθε ωραία φαντάζομαι ... ούτε εγώ [...] δεν πιστεύω πως αρέσει σε κανέναν αυτό που γίνεται [...] και ... θα προσπαθούσα [...]

ΣΑ: [...] ότι ο Γιώργος θα ήταν πολύ λυπημένος [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά, στον ρόλο του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η συμπεριφορά του, στους ίδιους και γενικά στους θεατές και κυρίως στο ίδιο το θύμα. Αυτή η συζήτηση, δεν γνωρίζουμε αν θα είχε κάποιο αποτέλεσμα στην συμπεριφορά του δράστη, διότι όπως ήδη επισημίναμε, τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει κυρίως το θύμα, είναι πιθανό να αποτελούν βασικό κίνητρο, για να συνεχίσει την επιθετική συμπεριφορά του και ταυτόχρονα να επιβεβαιώσει τις τάσεις κυριαρχίας και επιβολής που αισθάνεται.

8.5.5.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τη διαφορετικότητα: Μερικά παιδιά, από την προοπτική των μαρτύρων, στην προσπάθειά τους να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, ανέφεραν ότι θα συζητούσαν με τον δράστη σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας. Όπως έχουμε επισημάνει και σε προηγούμενη κατηγορία, η διαφορετικότητα, αποτελεί βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Θεωρούμε λοιπόν, ότι τα παιδιά βασιζόμενα στην πεποίθηση αυτή, θα προσπαθούσαν να δώσουν στον δράστη να καταλάβει ότι η διαφορετικότητα δεν συνεπάγεται απαραίτητα την «απόσταση». Σε αυτή την υποκατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, άμεσα ή έμμεσα, ότι στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη του εκφοβισμού, το θέμα της διαφορετικότητας. Στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά

το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΝΑ: εεε θα έλεγα στον Γιώργο να κάνει αυτό που πιστεύει ... αν θέλει να παίξει ποδόσφαιρο, να παίζει και αν θέλει να διαβάζει τα μαθήματά του, να διαβάζει ... μα καλό του κάνει κιόλας να διαβάζει [...] γιατί μπορεί να παίξει καλό ποδόσφαιρο αλλά δεν είναι καλός στα μαθήματα ... αυτά [...] και ... γιατί μπορεί να ήταν και κολλητοί μου [...] θα του έλεγα ότι «εσύ μπορεί να παίζεις τέλειο ποδόσφαιρο .. να γίνεις όταν μεγαλώσεις ποδοσφαιριστής» αλλά όμως στους βαθμούς του θα είναι χάλια, ενώ του Γιώργου ας πούμε θα είναι πάρα πολύ καλοί οι βαθμοί [...] γιατί αυτός νομίζει ότι είναι τέλειος και ότι ο Γιώργος είναι άχρηστος [...] και ... ίσως θα μπορούσε και να βελτιωθεί η κατάσταση ... και η συμπεριφορά του Νίκου [...]

ΣΑ: [...] και γιατί δεν έχει σχέση ποιός είναι καινούριος, ποιός είναι καλός στα αθλήματα και σε αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, τα 2 αυτά αγόρια, θα συζητούσαν με τον δράστη, για την διαφορετικότητα που εντοπίζουν ανάμεσα στον ίδιο και στο θύμα, με απώτερο στόχο να εξαλειφθεί και κατ' επέκταση να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, πρώτος, ο ΝΑ, ανέφερε ότι σαν μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού, θα συζητούσε με τον δράστη, επισημαίνοντάς του τα ελαττώματά του και τα προτερήματά του θύματος, χρησιμοποιώντας πιο «επιθετικό» τόνο. Αντίστοιχα, και ο ΣΑ, σε πιο ήρεμο τόνο, στο ρόλο του μάρτυρα, θα τόνιζε στον δράστη του εκφοβισμού ότι το να είναι κανείς διαφορετικός, δεν σημαίνει ότι δεν είναι και ίσος. Αν όντως, μια βασική της αιτία της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του δράστη ήταν η διαφορετικότητα, τότε μια τέτοιου είδους συζήτηση μπορεί να ήταν πολύ αποτελεσματική.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω υποκατηγορίες, σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη, στον συγκεντρωτικό πίνακα 13.

Πίνακας 13. Ποσοστά κατηγοριών των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον μάρτυρα με το δράστη, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη, για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη, για την «αλλαγή των ρόλων»	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη, για την φιλία και το παιχνίδι	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη, για τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τη διαφορετικότητα	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)

Παραπάνω, παραθέσαμε τον πίνακα που περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με το τί θα συζητούσαν με τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να εμποδίσουν την συνέχιση του φαινομένου εάν βρίσκονταν στη θέση των μαρτύρων. Αρχικά, πρέπει να επισημάνουμε, ότι δημιουργήσαμε τις παραπάνω υποκατηγορίες, διότι όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν, ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, μεταξύ άλλων, θα συζητούσαν με τον δράστη ώστε να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Το ενδιαφέρον μας προκάλεσε λοιπόν, το τι ανέφεραν τα παιδιά ότι θα συζητούσαν με τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, αν βρίσκονταν στη θέση των μαρτύρων.

Αρχικά, το 61,7% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι θα συζητούσαν με τον δράστη τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να τον αποτρέψουν από το να συνεχίσει να υιοθετεί επιθετική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά, ανέφεραν ότι θα τόνιζαν στους δράστες ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σωστό και ωραίο. Συνεχίζοντας, το 41,7% του συνόλου των παιδιών (2 αγόρια και 3 κορίτσια), ανέφεραν ότι στα πλαίσια της συζήτησης με τους δράστες, θα τους πρότειναν να μπου στη θέση του θύματος, προσπαθώντας να φανταστούν το πώς μπορεί να αισθάνεται. Επίσης, το 33,3% των παιδιών (2 αγόρια και 2 κορίτσια) επεσήμαναν ότι θα έκαναν λόγο στους δράστες για την φιλία και το παιχνίδι, προτείνοντάς τους να προσπαθήσουν να κάνουν παρέα με το θύμα. Ακόμα, το 25% των παιδιών (1 αγόρι και 2 κορίτσια) απάντησαν ότι θα επιχειρούσαν να συζητήσουν με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, τις συναισθηματικές διαστάσεις αυτής της συμπεριφοράς. Ουσιαστικά, θα επεσήμανα στον δράστη τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει κυρίως το θύμα, αλλά και όλοι οι θεατές και οι μάρτυρες, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων. Τέλος, το 16,7% του συνόλου (2 αγόρια), ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, συζητώντας με τον δράστη για την διαφορετικό που εντοπίζουν, ανάμεσα στον ίδιο και στο θύμα.

Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η ΕΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που ενώ ανέφερε ότι θα συζητούσε με τον δράστη προκειμένου να εμποδίσει τον σχολικό εκφοβισμό, δεν επεσήμανε τί ακριβώς θα του έλεγε. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, όλα τα παιδιά, έδωσαν απαντήσεις προσανατολισμένες στην εμπόδιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι απαντήσεις τους και οι κατηγορίες που διαμορφώσαμε, καλύπτουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα, των συζητήσεων που θα μπορούσε κανείς να πραγματοποιήσει με τον δράστη του εκφοβισμού.

Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι δεν είναι αρκετό. Πολλά παιδιά, μας έδωσαν την εντύπωση, ότι πιστεύουν ότι μετά την συζήτηση με τον δράστη, ο σχολικός εκφοβισμός θα εκλείψει, γεγονός που δεν ανταποκρίνεται φυσικά στην πραγματικότητα. Επίσης, κατά τη γνώμη μας, η κατά πρόσωπο συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη του εκφοβισμού, είναι μια πολύ ριψοκίνδυνη κίνηση, διότι μπορεί εύκολα να στοχοποιηθεί. Ακόμα, σύμφωνα με πρόσφατες σχετικές έρευνες, πολλά ήταν τα παιδιά, που σε ένα «φανταστικό» περιστατικό εκφοβισμού ανέφεραν ότι θα δρούσαν ενεργά, αλλά στην πραγματικότητα ο αριθμός που ρεαλιστικά υπερασπίστηκε το θύμα, ήταν δραματικά μειωμένος. Σε καμία περίπτωση δεν υπονοούμε ότι τα παιδιά θα έκαναν κάτι διαφορετικό από αυτό που ανέφεραν, αλλά θεωρούμε ότι σε ένα πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού, οι μάρτυρες που θα αντιδρούσαν θα ήταν σαφώς λιγότεροι. Κλείνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών και οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν από αυτές, σε πραγματικό επίπεδο, είναι πολύ πιθανό να λειτουργούσαν αποτελεσματικά στην εμπόδιση του σχολικού εκφοβισμού, υπό προϋποθέσεις φυσικά.

8.5.6. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος: Συνήθως, η συμπεριφορά του θύματος, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είναι παθητική και «υποτακτική». Ουσιαστικά, ο δράστης, αντλεί δύναμη και εξουσία όταν αντιλαμβάνεται ότι έχει επιβληθεί στο θύμα. Από την άλλη πλευρά, είναι ελάχιστα τα θύματα που αντιδρούν ενεργητικά, κατά την διάρκεια του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, είναι φυσικό, μερικά παιδιά να θεωρούν ότι το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται, διότι το θύμα από την πλευρά του δεν αντιδρά σε αυτή την ενοχλητική συνήθεια. Κατ' επέκταση, τα παιδιά πιστεύουν, ότι μια σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, είναι η ενεργή αντίδραση, από την πλευρά του θύματος, την κρίσιμη στιγμή που εκδηλώνεται. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να μην δέχεται παθητικά την επιθετική συμπεριφορά του δράστη, αλλά να αντιδρά προκειμένου να το αντιμετωπίσει άμεσα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] να μιλήσει ... να αντιδράσει ... να αντισταθεί .. εεε [...]

ΑΑ: [...] και μην κάθεται ποτέ να ... ας πούμε αν τον χτυπάει να κάθεται έτσι να τις τρώει ... πρέπει να δράσει .. να κάνει και αυτός κάτι! Αυτό πιστεύω πρέπει να κάνει! [...]

ΒΑ: [...] να του πει κάτι και να μην μπορέσει να του απαντήσει ο άλλος, να μην είναι κάτι ... πώς το λένε .. να μην μπορεί ο άλλος να του πει κάτι κακό για τον άλλον [...] να αντιδράσει. Να μην τον αφήνει συνέχεια να τον κοροϊδεύει ... δηλαδή ας πούμε [...] εεεε ... πριν ξεκινήσει να τον κοροϊδεύει [...] να του απαντάει ... ας πούμε να μην μένει έτσι και να στεναχωριέται ... ας πούμε να του λέει κάτι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 25% του συνόλου των παιδιών, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να σταματήσει, εάν το θύμα αντιδράσει ενεργά, στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Και τα 3 αγόρια, που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, τόνισαν ότι το θύμα, δεν πρέπει να δέχεται παθητικά την όποια συμπεριφορά του δράστη, αλλά πρέπει να αντιδρά με απώτερο στόχο να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, μια τέτοια κίνηση, είναι πολύ επικίνδυνη, διότι μπορεί πολύ εύκολα να επιδεινώσει τα πράγματα και το θύμα να βρεθεί σε πολύ χειρότερη θέση. Φυσικά, δεν μας κάνει εντύπωση, ότι η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε από 3 αγόρια και από κανένα κορίτσι, διότι και σε αυτή την περίπτωση λειτούργησε το ένστικτο και η φύση.

8.5.7. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της συμπαράστασης και της παρηγοριάς: Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι «καλοί» μάρτυρες, παρακινούνται από το συναίσθημα της λύπης που αισθάνονται για το θύμα, του συμπεριφέρονται αλληλέγγυα, στην προσπάθειά τους να του συμπαρυσταθούν και να το παρηγορήσουν για αυτό που του συμβαίνει. Φυσικά, αυτό δεν σημαίνει ότι αναπτύσσονται φιλικό δεσμοί μεταξύ τους, αλλά μάλλον οι μάρτυρες υποκινούνται από ανθρωπιστικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι αν ήταν μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, θα παρηγορούσαν και θα συμπαρυστέκονταν στο θύμα, ώστε να το βοηθήσουν να ξεπεράσει αυτό που συμβαίνει. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Ακολουθούν παρακάτω οι σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] θα του έλεγα ότι «εγώ πάντα θα είμαι στο πλάι σου» ... «όποτε νιώσεις άβολα, φώναξέ με» [...] αυτό .. θα τον παρηγορούσα ... με ότι έβρισκα [...] θα του συμπαραστεκόμουν, εεεε θα τον βοηθούσα, αν του λέγανε κάτι [...] και θα ήμουν συνέχεια στο πλάι του ... αυτό [...]

ΕΚ: ... με τα λόγια! [...] σε αυτόν που το δέχεται ... που τον χτυπάνε! [...]

ΑΑ: εεεεε δεν ένιωσα ωραία ... και πήγα το παιδί αυτό να το παρηγορήσω [...] εεε γιατί αυτό το παιδί ... είχε βάλει τα κλάματα και ... δεν ... δεν ένιωθε καλά [...] με παρηγοριά [...]

ΜΚ: γιατί ... θα της έλεγα να μην ... δεν ξέρω ... μπορεί να της έλεγα να μην φοβάται [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 33,3% του συνόλου των παιδιών (2 αγόρια και 2 κορίτσια) ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα θα προσπαθούσαν να συμπαρασταθούν και να παρηγορήσουν το θύμα για αυτό που του συμβαίνει. Ουσιαστικά, τόσο με τα λόγια όσο και με τις πράξεις τους, τα παιδιά ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να κάνουν το θύμα να νιώσει καλύτερα. Φυσικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, πρέπει να διαχωρίσουμε την συμπαράσταση και την αλληλεγγύη από την πραγματική φιλία. Σε αυτή την κατηγορία, τα παιδιά επεσήμαναν απλά ότι θα παρηγορούσαν το θύμα. Σε κάθε περίπτωση, η αλληλεγγύη που ανέφεραν ότι θα πρόσφεραν στο θύμα, τα παιδιά στη θέση των μαρτύρων, θα βοηθούσε ιδιαίτερα την κατάσταση, με τον στόχο του σχολικού εκφοβισμού να αποκτά ένα «συμμαχικό» πρόσωπο.

8.5.8. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με πρόσωπα εμπιστοσύνης: Σε προηγούμενες κατηγορίες, αναφερθήκαμε στην πολύ βοηθητική συζήτηση, που υποκινείται από τον μάρτυρα του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου το θύμα να συζητήσει αυτό που βιώνει με τον/την εκπαιδευτικό και με την οικογένειά του. Αυτή η κατηγορία όμως, δεν αναφέρεται σε γονείς και δασκάλους, αλλά γενικά σε «πρόσωπα εμπιστοσύνης», ανεξάρτητα από το αν γνωρίζουν το θύμα προσωπικά ή όχι. Ειδικότερα, οι μάρτυρες, προκειμένου να βοηθήσουν το θύμα, σχετικά με αυτό που βιώνει, το παροτρύνουν να μιλήσει και να μοιραστεί αυτό που αισθάνεται, ή αποφασίζουν να μιλήσουν οι ίδιοι, χωρίς να συγκεκριμενοποιούν ποιοί είναι οι αποδέκτες αυτής της συζήτησης. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση των μαρτύρων, θα παρότρυναν το θύμα ή θα μιλούσαν οι ίδιοι, σε κάποια συγκεκριμένα άτομα, προκειμένου να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΙΚ: [...] να μιλήσει στους ανθρώπους που είναι γύρω της, που πιστεύει ότι μπορεί να τους εμπιστευθεί ... και ότι δεν θα πήγαινε να το πει τώρα σε κάποιον και να την στεναχωρήσει [...]

ΓΑ: να μιλήσει, να το πει σε κάποιον, να μη νιώθει ότι είναι μόνος του [...]

ΒΑ: [...] και να ... και να το πει και σε κάποιον μεγαλύτερό του [...] να .. σε κάποιον ενήλικο ... θα προτιμούσα ενήλικο, παρά σε φίλους ας πούμε [...] εεεε δεν ξέρω ... γιατί .. μπορεί να ... όσο πιο παιδί είναι κάποιος, τόσο πιο πολύ ... εεεε ... δεν ενδιαφέρεται και δεν θα έλεγε κάτι μπορεί [...] να.. πιο ώριμοι είναι οι μεγάλοι [...]

ΜΚ: [...] γιατί και να σε κοροϊδέψει ο άλλος, πρέπει εσύ να το πεις σε κάποιον ... δεν πρέπει να του το ανταποδώσεις [...] και να το πει σε κάποιον όπως λένε και στις τηλεοράσεις ... και στο «Χαμόγελο του Παιδιού» ... πες το .. πρέπει να το λέμε

γενικά. Άμα εμείς νιώθουμε άσχημα πρέπει να το πούμε [...] ναι ... γιατί ... βασικά στους ευαίσθητους ανθρώ ... μπορεί να είναι ευαίσθητο παιδί και αυτό [...]
ΓΚ: να μιλήσει ... να το πει σε κάποιον ... για να μπορέσουν και αυτοί από την μεριά τους να κάνουν κάτι για τη Μαρία [...]

Τα παιδιά, μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις, τόνισαν την ανάγκη του να μοιραστεί το θύμα με κάποιον, όλα αυτά που αισθάνεται και βιώνει σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Ουσιαστικά, το 41,7% του συνόλου των παιδιών, επεσήμαναν ότι θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει σε κάποιον, χωρίς να συγκεκριμενοποιούν ποιόν. Η ΙΚ, έκανε λόγο γενικά για πρόσωπα που το θύμα εμπιστεύεται και ο ΒΑ, αναφέρθηκε αποκλειστικά σε ενήλικους, διότι όπως επεσήμανε τα παιδιά μπορεί να μην ενδιαφερθούν για το πρόβλημα, αλλά αντίθετα οι ενήλικοι είναι πιο ώριμοι. Τέλος, η ΜΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που όμως ανέφερε θα παρότρυνε το θύμα να μιλήσει και να μοιραστεί το πρόβλημα με σχετικούς οργανισμούς, επισημαίνοντας συγκεκριμένα «Το χαμόγελο του Παιδιού». Με λίγα λόγια, τα παιδιά αυτά, θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει, ακόμα και σε κάποιον «άγνωστο», προκειμένου αφενός να εξωτερικεύσουν αυτά που αισθάνονται και αφετέρου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον σχολικό εκφοβισμό.

8.5.9. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με τους φίλους: Η ύπαρξη φίλων, στη ζωή των παιδιών, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, στην συναισθηματική και ψυχική τους εξέλιξη. Οι ισχυροί φιλικό δεσμοί, δημιουργούν ασφάλεια στο παιδί και είναι πολύ πιθανό να αποτρέψουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που έχουν φίλους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, αυτό δεν αποτελεί καθολικό κανόνα. Η ύπαρξη φίλων, μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα βοηθητική, στις περιπτώσεις όπου το θύμα, αποφασίζει να εξωτερικεύσει και να μοιραστεί με αυτούς, όλα αυτά που αισθάνεται. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει με τους φίλους του, προκειμένου να αισθανθεί καλύτερα και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικό τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΜΚ: [...] αν μπορούσαν να με βοηθήσουν οι φίλοι, ναι θα τους το έλεγα!

ΑΚ: να το πεις κυρίως σε φίλους ... να σε βοηθάνε [...]

ΣΑ: [...] στους φίλους του ... αυτά [...] ή σε κάποιους φίλους του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, μόνο το 25% του συνόλου των παιδιών, στη θέση των μαρτύρων, θα συμβούλευαν το θύμα να μοιραστεί και να μιλήσει για αυτό που αισθάνεται με τους φίλους του, εντός ή εκτός σχολείου. Η αλήθεια είναι, ότι πολλά παιδιά, για τέτοια ζητήματα, δεν εμπιστεύονται τους συνομηλικούς τους, διότι θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να τους βοηθήσουν, κυρίως λόγω ηλικίας. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, αλλά αντίθετα η ύπαρξη φίλων και η συζήτηση με αυτούς, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική για το θύμα. Ουσιαστικά, υπέρμαχοι της συζήτησης με τους φίλους ήταν μόνο η ΑΚ και ο ΣΑ. Η ΜΚ, από την απάντησή της, φάνηκε να μην είναι πεπεισμένη ότι οι φίλοι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν. Σε κάθε περίπτωση, αν και εμείς πιστεύουμε ότι οι φίλοι μπορούν να βοηθήσουν, βασικό ρόλο παίζει, ο χαρακτήρας η προσωπικότητα και η ωριμότητα του παιδιού, στο οποίο απευθύνεται το θύμα.

8.5.10. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος: Μερικά παιδιά, θεωρούν ότι αν το θύμα δείχνει αδιαφορία απέναντι στην οποιαδήποτε συμπεριφορά του δράστη, τότε ο σχολικός εκφοβισμός, είναι πολύ πιθανό να σταματήσει. Και αυτή η αντίδραση όμως, φαίνεται να έχει αμφίβολα αποτελέσματα. Από την μια πλευρά, μπορεί όντως ο δράστης, να χάσει το ενδιαφέρον του, εκλαμβάνοντας την αδιαφορία του θύματος. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι πιθανό η αδιαφορία του θύματος, να προκαλέσει ακόμα περισσότερο τον δράστη, ο οποίος με τη σειρά του, να εντείνει την επιθετική του συμπεριφορά. Επομένως, και πάλι, βασικό ρόλο παίζει, τόσο η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του δράστη, όσο και τα αίτια που υποκινούν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι στη θέση των μαρτύρων, θα συμβούλευαν τα θύματα να δείχνουν αδιαφορία απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά, που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παραθέτουμε ακολούθως τα σχετικά αποσπάσματα.

NA: να μην τον ακούει! [...]

EK: [...] να μην την ακούει [...] να μην την ακούει! [...] ναι γιατί θα το έκανε χωρίς να της δίνει σημασία.

AA: [...] και να μην του δίνει σημασία [...]

MK: να μην το βάζει κάτω [...] να την αγνοεί και να ... όχι να την αγνοεί [...] αλλά να μην δίνει σημασία ώστε να στεναχωριέται αυτή η ίδια [...] να συνεχίσει κανονικά .. να μην ... να μην στεναχωριέται αυτή [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 33,3% του συνόλου των παιδιών (2 αγόρια και 2 κορίτσια), ανέφεραν ότι θα συμβούλευαν το θύμα να αδιαφορεί και να μην δίνει σημασία στην συμπεριφορά του δράστη, στην προσπάθειά τους να εμποδίσουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά έκαναν λόγο για αδιαφορία, αρχικά για να μην στεναχωριέται το θύμα και σε δεύτερη φάση για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Όπως αναφέραμε όμως, μια τέτοιου είδους αντίδραση, δεν γνωρίζουμε τελικά αν θα εμπόδιζε ή αν θα ενίσχυε ακόμα περισσότερο τον σχολικό εκφοβισμό.

8.5.11. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την «αυτο - απομόνωση» του θύματος: Το να αποφεύγει κανείς ένα πρόβλημα ή μια ενοχλητική κατάσταση, δεν σημαίνει ότι την επιλύει κιόλας. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, το να αποφεύγει το θύμα, τους δράστες, δεν συνεπάγεται την εμπόδιση και την επίλυση του φαινομένου, αλλά την παροδική «κάλυψή» του. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι στη θέση των μαρτύρων, θα συμβούλευαν το θύμα να αποφεύγει τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να εμποδίσουν την συνέχιση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά, που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

AK: μπορεί να έφευγε μακριά ... από τα παιδιά και να καθόταν μόνη της σε μια γωνία ... να μην μιλούσε κανέναν ... στο μάθημα έτσι να μην άκουγε και να σκεφτόταν μόνο αυτό ... στο σπίτι όταν πήγαινε, να ξάπλωνε στο κρεβάτι της και να μην μιλούσε [...]

ΣΑ: [...] δεν θα πήγαινε στο διάλειμμα μαζί τους και έτσι δεν θα τον κορόιδευαν ... αλλά θα τον κορόιδευαν μέσα στην τάξη [...]

Ουσιαστικά, μόνο 2 παιδιά, πρότειναν ότι αποφεύγοντας το θύμα τους δράστες του, μπορεί να εμποδιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ΑΚ μίλησε για απομόνωση του θύματος, στο σχολείο και στο σπίτι, δίνοντας ταυτόχρονα έντονες συναισθηματικές διαστάσεις σε ότι αφορά την ύπαρξή του. Αντίστοιχα και ο ΣΑ, ανέφερε ότι θα μπορούσε το θύμα να αποφεύγει τους δράστες στο διάλειμμα για να μην τον ενοχλούν, αλλά μόνος του συνειδητοποίησε ότι κάτι τέτοιο, δεν είναι εφικτό. Ουσιαστικά, το να αποφεύγει το θύμα, τον δράστη δεν συνιστά σε καμία περίπτωση στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά αντίθετα συμβάλλει στην διαιώνισή του.

8.5.12. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την μετάνοια του δράστη: Είναι δεδομένο, ότι αν ο δράστης αναγνωρίσει τη «λάθος» συμπεριφορά του και μετανιώσει πραγματικά για αυτή, τότε ο σχολικός εκφοβισμός σταματά να εκδηλώνεται. Το βασικό ερώτημα όμως είναι, με ποιό τρόπο, ο δράστης, θα φτάσει στο επίπεδο της μετάνοιας. Μερικά παιδιά, αγνοώντας αυτό το βασικό στάδιο, ή αναφέροντας κάποιες σχετικά «απλές» και «άμεσες» στρατηγικές αντιμετώπισης (π.χ. συζήτηση με τον δράστη, την οικογένεια ή τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος που επισημάναμε σε προηγούμενες κατηγορίες) έκαναν λόγο απευθείας για μετάνοια, χωρίς να επισημάνουν το τί μπορεί να μεσολαβήσει ώστε ο δράστης να αναγνωρίσει τη «λάθος» συμπεριφορά του. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί, αν ο δράστης μετανιώσει για την συμπεριφορά του, χωρίς όμως να μας δώσουν λεπτομερείς αναφορές για το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθούν οι ανάλογες με τη κατηγορία απαντήσεις.

ΝΑ: ναι! και να ζητούσε συγνώμη και στον Γιώργο που τον κορόιδευε [...] και τον Νίκο αν θέλει να βελτιωθεί η συμπεριφορά του τότε να έρθει [...]

ΑΑ: [...] εεεε μετά το μετάνιωσε ο Νίκος [...] με το να μετανιώσει ... να του ζητήσει συγνώμη και να μην το ξανακάνει! [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, έκαναν λόγο για μετάνοια από την πλευρά του δράστη, για βελτίωση της συμπεριφοράς του και για αίτημα συγχώρεσης από το θύμα. Αρχικά, μια τόσο θετική εξέλιξη, ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, είναι πολύ σπάνιο να συναντήσουμε, ειδικά μάλιστα όταν δεν έχει προηγηθεί κάποιο ισχυρό «σοκ» που να μεταβάλλει την άποψη του δράστη. Πρόκειται ουσιαστικά, για μια ουτοπική εικόνα που έχουν τα παιδιά σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και πώς μπορεί να εμποδιστεί. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη κατηγορία, τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους, σε μερικά σημεία μας έδωσαν να καταλάβουμε ότι θεωρούν την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μια πολύ εύκολη και άμεση διακασία, ενώ στην πραγματικότητα κάτι τέτοιο χρειάζεται πολύ χρόνο και δουλειά προκειμένου να επιτευχθεί.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα, στον συγκεντρωτικό πίνακα 14.

Πίνακας 14. Ποσοστά κατηγοριών των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του μάρτυρα σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό	41,7% (5)	50% (6)	91,7% (11)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περβάλλον	25% (3)	50% (6)	75% (9)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών	33,3% (4)	33,3% (4)	66,6% (8)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη	41,7% (5)	50% (6)	91,7% (12)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος	25% (3)	0% (0)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της συμπαράστασης και της παρηγορίας	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με άτομα εμπιστοσύνης	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τους φίλους	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την «αυτο - απομόνωση» του θύματος	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την μετάνοια του δράστη	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)

Οι παραπάνω κατηγορίες, προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε για ακόμα μια φορά, ότι οι παραπάνω κατηγορίες, αποτελούν την προοπτική των μαρτύρων, δηλαδή τί θα έκαναν τα παιδιά αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, προκειμένου να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 11 παιδιά (91,7%) ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη του εκφοβισμού, κατά πρόσωπο ώστε να τον μεταπείσουν. Λόγω του ότι, τα παιδιά σε αυτή την κατηγορία, σημείωσαν πολύ υψηλά ποσοστά, αποφασίσαμε να δομήσουμε υποκατηγορίες, σχετικά με το τί επρόκειτο να συζητούσαν με τους δράστες ώστε να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, θα συζητούσαν σχετικά με τις ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου, την διαφορετικότητα που εντοπίζεται μεταξύ τους, τη φιλία και το παιχνίδι ενώ θα τους πρότειναν να μουν και στη θέση του θύματος για να φανταστούν πώς μπορεί να αισθάνεται. Παραπάνω,

αναλύσαμε εκτενώς τις απόψεις αυτές των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση όμως, θεωρούμε ότι χρειάζεται ιδιαίτερο θάρρος και τόλμη, ώστε ένας μάρτυρας να πλησιάσει και να συζητήσει κατά πρόσωπο με τον δράστη. Επίσης, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 3 παιδιά (25%), επεσήμαναν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει κατά πρόσωπο με το δράστη, ώστε να εμποδίσει τη συνέχιση του εκφοβισμού.

Συνεχίζοντας, πολλά παιδιά επίσης ανέφεραν (91,7%) ότι θα αντιμετώπιζαν τον σχολικό εκφοβισμό, ενημερώνοντας τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, στον ρόλο των μαρτύρων επεσήμαναν ότι είτε θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει στον/στην εκπαιδευτικό, είτε θα το έκαναν οι ίδιοι, αν φοβόταν ή ντρεπόταν. Επίσης, αρκετά παιδιά (75%) τόνισαν, ότι από την προοπτική των μαρτύρων, είτε θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει στην οικογένειά του για αυτό που συμβαίνει, είτε θα μιλούσαν οι ίδιοι. Ακόμα, το 66,6% του συνόλου των παιδιών, ανέφερε ότι θα συμβούλευε το θύμα να δημιουργήσει νέους φιλικούς δεσμούς, ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό που μας έκανε όμως εντύπωση ήταν, ότι μόνο το 25% του συνόλου των παιδιών, θα παρότρυναν το θύμα, να συζητήσει για τον σχολικό εκφοβισμό με φίλους. Ίσως τελικά, τα περισσότερα παιδιά, να εμπιστεύονται πιο πολύ, για τέτοια θέματα τους ενηλικούς παρά τους συνομηλίκους, κυρίως λόγω ηλικίας.

Το 25% του συνόλου των παιδιών και συγκεκριμένα 3 αγόρια, ανέφεραν ότι θα παρότρυναν το θύμα, να αντιδρά ενεργά στην επιθετική συμπεριφορά των δραστών, ώστε τελικά να την αντιμετωπίσει. Φυσικά, μια τέτοιου είδους συμπεριφορά, είναι πολύ πιθανό να προκαλούσε τους δράστες και να χειροτέρευε τα περιστατικά του εκφοβισμού. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια «αυθόρμητη» αντίδραση, που θεωρούμε ότι παρακινείται από τη φύση των αγοριών και από τις έμφυτες τάσεις επιβολής και κυριαρχίας. Προχωρώντας, το 33,3% του συνόλου των παιδιών, ανέφεραν ότι στον ρόλο των μαρτύρων, θα προσπαθούσαν να συμπαρασταθούν και να παρηγορήσουν το θύμα, συμπεριφορά που διαχωρίζεται από την πρόθεση μερικών άλλων μαθητών να δημιουργήσουν πραγματικές σχέσεις φιλίας με τα θύματα.

Πολλά παιδιά επίσης (41,7%), στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα, να μιλήσει για τον σχολικό εκφοβισμό σε άτομα εμπιστοσύνης, που δεν εντάσσονται ούτε στο οικογενειακό ούτε στο σχολικό περβάλλον. Οι απαντήσεις των παιδιών, σε αυτή την κατηγορία ήταν πολύ γενικές, εκτός από την απάντηση της ΜΚ, που ανέφερε ότι θα παρότρυνε το θύμα να μιλήσει σε σχετικούς με το θέμα οργανισμούς (π.χ. Το χαμόγελο του παιδιού). Ακόμα, το 33,3% του συνόλου των παιδιών, ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα συμβούλευαν το θύμα να δείχνει αδιαφορία απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη, ελπίζοντας ότι κάποια στιγμή θα χάσει το ενδιαφέρον του και θα σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Συνεχίζοντας, 2 μόνο παιδιά (1 αγόρι και 1 κορίτσι) ανέφεραν την «αυτο - απομόνωση» του θύματος ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά, από τη θέση των μαρτύρων, θα πρότειναν στο θύμα να αποφεύγει τον δράστη και κατ' επέκταση να μην γίνεται αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς. Φυσικά, μια τέτοια αντίδραση, όπως γίνεται αντιληπτό, δεν επιλύει το πρόβλημα, αλλά απλά το «καλύπτει» παροδικά. Τέλος, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, ο ΑΑ και ο ΝΑ, έκαναν λόγο για μετάνοια από την πλευρά του δράστη, σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, χωρίς όμως να αποσαφηνίσουν πώς θα επιτευχθεί αυτό. Φυσικά πιο πριν, είχαν αναφέρει στρατηγικές αντιμετώπισης που συμπεριλάβαμε στις παραπάνω κατηγορίες, αλλά αυτές οι μέθοδοι δεν οδηγούν απαραίτητα στη μετάνοια του δράστη για την συμπεριφορά του.

Ορμόμενοι από την τελευταία κατηγορία, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι πολλά παιδιά μας έδωσαν την εντύπωση ότι θεωρούν ότι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, είναι μια εύκολη και άμεση διαδικασία αν κανείς ασχοληθεί. Κάτι τέτοιο όμως, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι το φαινόμενο αυτό, θέλει πολύ χρόνο και δουλειά προκειμένου να εκλείψει. Από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι τα παιδιά είχαν διαφορετική άποψη σχετικά με το θέμα αυτό, η οποία αναδύθηκε μέσα από τις απαντήσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, από τις παραπάνω κατηγορίες, προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά, θα χρησιμοποιούσαν τον λόγο, απευθυνόμενα, είτε στην οικογένεια του θύματος, είτε στον/στην εκπαιδευτικό είτε ακόμα και στον ίδιο τον δράστη, κίνηση που όπως αναφέραμε και παραπάνω μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα προκλητική. Συνοψίζοντας, το κάθε παιδί, από την δική του προοπτική, ανέλυσε πώς θα προσπαθούσε να εμποδίσει την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, από τη σκοπιά του «καλού» ομολογουμένως μάρτυρα. Κανείς από τους μαθητές δεν φάνηκε να αδιαφορεί ή να μην δίνει σημασία στο φαινόμενο, μέσα από τις απαντήσεις τους. Σε ότι αφορά τις στρατηγικές που επέλεξαν τα παιδιά, στο σύνολό τους, μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή τους, θα αποτελούσε μια καλή αρχή ώστε να αντιμετωπιστεί διαχρονικά το φαινόμενο.

8.6. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του θύματος (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερώτηση 37)

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, εξετάσαμε και αναλύσαμε τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, που μας ανέφεραν τα παιδιά από την προοπτική των μαρτύρων. Ουσιαστικά, μέσα από τις ερωτήσεις που τους θέσαμε, μας απάντησαν, σχετικά με το τί θα έκαναν, αν ήταν οι ίδιοι στη θέση του μάρτυρα. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, εξετάζουμε τις απόψεις των παιδιών, σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του θύματος. Πιο απλά, στόχος μας είναι να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το τί θα έκαναν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος. Το ερώτημα που θέσαμε στα παιδιά, ήταν το εξής (1) αν ήσουν στη θέση του θύματος, νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις τον δράστη; Με ποιόν τρόπο; Τί ακριβώς θα έκανες; (ερώτηση 37 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την παραπάνω ερώτηση.

8.6.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό: Πολλοί μαθητές, βιώνοντας τον σχολικό εκφοβισμό, θεωρούν ότι η γνωστοποίηση αυτού που περνούν, στον/στην εκπαιδευτικό του τμήματος, μπορεί να τους βοηθήσει. Πιο συγκεκριμένα, κατά την άποψή μας, όταν το θύμα αποφασίσει να μοιραστεί αυτό που βιώνει με τον/την εκπαιδευτικό, αφενός νιώθει ότι έχει κάποιο «σύμμαχο» και ότι μπορεί να «στηριχθεί» κάπου, γεγονός που το ενισχύει ψυχολογικά και αφετέρου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δράσει αποτελεσματικά ώστε να εμποδίσει τελικά τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος για αυτό που βιώνουν. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 6 παιδιά, που συνιστά το 50% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: θα το έλεγα στον δάσκαλό μου! ή στη δασκάλα μου [...]
 ΓΑ: [...] άντε άμα τύχει κανένα κακό να το πω και στην κυρία [...] αλλά αν δεν μπορώ, φυσικά και θα το πω σε όλους δηλαδή [...]
 ΕΚ: ή θα το έλεγα στην κυρία [...]
 ΜΚ: θα το έλεγα στην κυρία μου [...] θα το έλεγα και στην κυρία και .. άμα ήταν να απευθυνθεί και στους γονείς της ... για να της πούνε κάτι [...] βασικά .. περισσότερο στην κυρία, η κυρία είναι το θέμα .. αυτό ... ναι την κυρία [...]
 ΓΚ: νομίζω [...] εεε θα το έλεγα στο δάσκαλο ή στην δασκάλα της, να της μιλήσει της Ελένης για αυτό που κάνει ... και με κάποιο τρόπο η Ελένη να το σταματήσει [...]
 ΑΚ: [...] θα προσπαθούσα [...] να έλεγα στη δασκάλα μου [...] και να της το έλεγαν να σταματήσει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 50% των παιδιών (1 αγόρι και 5 κορίτσια), στο ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν για τον σχολικό εκφοβισμό με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Η γνωστοποίηση αυτού που συμβαίνει, σε ένα πρόσωπο που παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι πολύ πιθανό να βοηθούσε στην επίλυση του προβλήματος. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη κατηγορία, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τον σχολικό εκφοβισμό, μπορεί όντως να εμποδίσει ή αντίστοιχα να ενισχύσει το φαινόμενο αυτό. Δεν είναι λίγες άλλωστε οι φορές, που οι μαθητές συνειδητά δεν συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για αυτό το θέμα, διότι φοβούνται ότι με την συμπεριφορά τους μπορεί να επιδεινώσουν την κατάσταση. Τέλος, μεγάλη απόκλιση εντοπίζουμε σε αυτή την κατηγορία, σε ότι αφορά τα δύο φύλα. Φαίνεται ότι τα κορίτσια, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, στον ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν για τον σχολικό εκφοβισμό με τον/την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα κορίτσια τόνισαν ότι στο ρόλο του θύματος, θα τον συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό, ώστε εκείνος με τη σειρά του να μιλήσει και να συνενώσει τον δράστη. Σε ότι αφορά τα αγόρια, μόνο ο ΓΑ ανέφερε ότι θα συζητούσε με τον εκπαιδευτικό και αυτό θα το έκανε μόνο αν τα πράγματα είχαν φτάσει στο απροχώρητο.

8.6.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον: Η οικογένεια, στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελεί για το παιδί μια «αγκαλιά» στην οποία νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Σε ότι έχει να κάνει με τον σχολικό εκφοβισμό, η οικογένεια παίζει «δευτερεύοντα» ρόλο, διότι το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Η γνωστοποίηση της θυματοποίησης στην οικογένεια, μπορεί αφενός να κάνει το παιδί να αισθανθεί καλύτερα και αφετέρου να βοηθήσει έμμεσα στην αντιμετώπιση του φαινομένου (π.χ. οι γονείς να ενημερώσουν τον/την εκπαιδευτικό για αυτό που συμβαίνει). Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στο ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν με την οικογένειά τους, αυτό που τους συμβαίνει, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα.

ΔΚ: ναι θα το έλεγα στους γονείς μου [...]
 ΓΑ: [...] ναι ... παλιά και εγώ φοβόμουν ... παλιά μου κάνανε κάποιοι [...] όχι ... όχι σε αυτό ... συγκεκριμένα το σχολείο ... γιατί εγώ ζούσα στα Σφακιά, κάποτε και τρίτη δημοτικού κάναμε αυτό το μεγάλο βήμα και μετακομίσαμε εδώ πέρα και ήρθαμε εδώ αλλά πιο πριν εκεί πέρα τα παιδιά του χωριού το κάνουν ... δηλαδή εγώ έχω δεχτεί bullying [...] ναι .. κάποιο διάστημα ... αλλά εγώ στους δασκάλους μου δεν τους το

έλεγα ... αλλά στους γονείς μου το έλεγα πάντα [...] και στους συγγενείς μου και στους φίλους μου [...] στους δασκάλους γιατί φοβόμουν ότι άμα το πω, αυτοί θα αντιδράσουν και θα το κάνουν χειρότερο [...] ναι ναι ναι ... και είναι και ένας λόγος που άλλαξα σχολείο αυτός ... σχεδόν [...] από τα Σφακιά εδώ [...] ναι ... ένας λόγος ήταν και αυτός. Άλλοι λόγοι ήταν για τα αδέρφια μου, γιατί εκεί πέρα φυσικά τα σχολεία δεν είναι τόσο καλά [...]

ΑΚ: [...] ή στη μαμά μου και να της το έλεγαν να σταματήσει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (1 αγόρι και 2 κορίτσια), στον ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν για τον σχολικό εκφοβισμό με τις οικογένειές τους, προκειμένου να τον αντιμετωπίσουν. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΚ ανέφερε ότι θα το έλεγε στην οικογένειά της, μετά από δική μας παρότρυνση. Επίσης, η ΑΚ, επεσήμανε ότι θα το συζητούσε, με τη μαμά της συγκεκριμένα, ώστε εκείνη με τη σειρά της να παροτρύνει τον δράστη να σταματήσει. Τέλος, το ενδιαφέρον μας προκάλεσε η απάντηση του ΓΑ, που ανέφερε ότι στο προηγούμενο σχολείο του, υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές του. Ο ΓΑ, τόνισε ότι σαν θύμα του εκφοβισμού τότε, είχε μιλήσει στην οικογένειά του, αλλά δεν είχε μιλήσει στους εκπαιδευτικούς του, διότι φοβόταν ότι θα έκαναν τα πράγματα χειρότερα, πεποίθηση που όπως αναφέραμε και παραπάνω φαίνεται να έχουν αρκετά παιδιά. Επίσης, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, ήταν ένας από τους λόγους που η οικογένειά του μετακόμισε και άλλαξε σχολείο.

8.6.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του θύματος με τον δράστη: Πολλοί μαθητές που ίσως να μην έχουν αντιληφθεί την επικινδυνότητα του σχολικού εκφοβισμού, αναφέρουν με μεγάλη ευκολία ότι θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με τον δράστη προκειμένου να επιλύσουν το όποιο πρόβλημα υπάρχει και να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα το φαινόμενο αυτό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στο ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με τον δράστη, με απώτερο στόχο να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στη κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις.

ΔΚ: ναι ... αλλά μπορεί να με έδιωχνε! Γιατί δεν θα με ήθελε!

ΙΚ: θα της έλεγα ... κατ' αρχάς ... να πιστεύω ότι θα την σταματούσα ... αλλά άμα της έλεγα ... της έλεγα «για ποιό λόγο το κάνεις αυτό;» και μου έλεγε «για αυτό το λόγο» και εγώ θα της έλεγα ... για παράδειγμα, αυτό το θεατρικό ... έπαιζαν ένα θεατρικό ... έπαιζαν μαζί ... και κοίταζαν μόνο τη Μαρία ... έτσι πίστευε η Ελένη ... εγώ εκείνη τη στιγμή ... για παράδειγμα οι γονείς μου θα έλεγαν «πολύ ωραία έπαιξε η Ελένη» και θα πήγαινα και θα της το έλεγα αυτό το πράγμα ... ότι εμένα οι γονείς μου είπαν αυτό το πράγμα και ότι κοίταζαν εμένα ... όχι εμένα ... δεν τους έκανε πολύ εντύπωση εμένα ... θα της έλεγα [...]θα της έλεγα ... θα της μιλούσα ... γιατί η κυρία μας έχει πει «ο λόγος είναι τα πάντα». Για παράδειγμα, άμα μιλήσεις, μπορείς να σταματήσεις κάτι ... άμα όμως ... δηλαδή, άμα χτυπήσεις .. δεν μπορείς να πεις σε κάποιον «με χτυπάν και εμένα ...» ... ενώ άμα πας και το πεις σε κάποιον ... να το βγάλεις, να ηρεμήσεις, τότε νιώθεις πιο καλά, πιο ... ωραία ... ότι το είπες σε κάποιον και θα με βοηθήσει άμα το πάθω αυτό το πράγμα [...]

ΓΑ: άμα θα πήγαινε να με κοροϊδέψει ξανά, εγώ θα του μιλούσα [...]

ΝΑ: θα έλεγα απλά στον Νίκο να σταματήσει να κάνει όλα αυτά ... να σταματήσει να με πειράζει [...]

ΔΑ: θα του μιλούσα .. θα του έλεγα να [...]

ΕΚ: [...] ή θα της το έλεγα εγώ [...]

BA: θα πω κάτι ... μια λέξη [...] εεε όταν μου λέει κάτι ... εεε ... θα τον «τάπωνα» [...] MK: [...] και θα της έλεγα να το σταματήσει και η ίδια και ότι αν δεν καταλάβαινε [...] και θα της έλεγα και της ίδιας να σταματήσει [...] όχι ... γιατί πρέπει να μάθουμε να το αντιμετωπίζουμε και άμα ... τί είναι προτιμότερο ... το ίδιο κάνει ... είτε το πω είτε δεν το πω, θα συνεχίσει να με κοροϊδεύει ... μόνο αν το πω στην κυρία και το πει η ίδια μπορεί να το σταματήσει .. δεν μπορώ εγώ να την απειλήσω [...] ΣΑ: [...] θα του μιλούσα [...]

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, πολλά είναι τα παιδιά, που στη θέση του θύματος, θα μιλούσαν κατά πρόσωπο με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να εμποδίσουν την συνέχιση του φαινομένου. Από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση, θα ήταν πολύ επικίνδυνη και μπορεί να προκαλούσε ακόμα περισσότερο τον δράστη. Η ΔΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που παραδέχτηκε ότι ο δράστης μπορεί να μην την άκουγε, αλλά αυτή θα προσπαθούσε να τον μεταπείσει. Επειδή όμως, για ακόμα μια φορά, οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτή την κατηγορία είναι πολύ «πλούσιες» σε πληροφορίες, αποφασίσαμε να δομήσουμε, υποκατηγορίες, σχετικά με το τί θα συζητούσαν τα παιδιά με τον δράστη τους αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

8.6.3.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την «επιθετική» συζήτηση του θύματος με τον δράστη: Πολλοί άνθρωποι, θεωρούν ότι «η καλύτερη άμυνα είναι η επίθεση». Κάτι ανάλογο πρόκειται να πραγματοποιούμε και σε αυτή την κατηγορία. Μερικά παιδιά, στη θέση του θύματος, μπορεί να θεωρούν ότι αν από την πλευρά τους «επιτεθούν» στον δράστη και αντιδράσουν, τότε ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να σταματήσει. Με τον όρο «επίθεση», εννοούμε την αντίσταση και την αντίδραση του θύματος και όχι την παθητική στάση και αποδοχή της οποιασδήποτε επιθετικής συμπεριφοράς. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι αυτή η συμπεριφορά, είναι ακατάλληλη και μπορεί να φέρει εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που αναμένουμε. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την υποκατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν «επιθετικά» με τον δράστη και θα αντιδρούσαν απέναντι στην εκφοβιστική συμπεριφορά προκειμένου να την σταματήσουν. Στην υποκατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Ακολουθώς παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] αντί να κάτσω να φοβηθώ, θα πήγαινα να του μιλήσω αυτοπροσώπως, δηλαδή ... εγώ δεν φοβάμαι ... με τίποτα δηλαδή. Εγώ δηλαδή και «λυκειάκι» να με πιάσει εγώ δεν φοβάμαι. Άσε που έχω και τον αδελφό μου καλού, κακού ... και την κυρία μου και όλους τους έχω. Αλλά εγώ γενικά δεν φοβάμαι ... δεν ... άμα μου έρθει κανείς, θα πάω να το αντιμετωπίσω σχεδόν μόνος μου [...] αλλά πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω μόνος μου [...] αλλά αν μπορώ να αντισταθώ, θα το κάνω [...]

ΝΑ: εγώ κατ' αρχάς θα του έλεγα να φτιάξει την συμπεριφορά του, γιατί δεν θα καταλήξει σε καλό αυτό ... και θα του έλεγα «αν ξαναπείς κάτι τέτοιο, θα το πω στην κυρία» ... και στους γονείς μου [...]

ΒΑ: θα πω κάτι ... μια λέξη [...] εεε όταν μου λέει κάτι ... εεε ... θα τον «τάπωνα» [...] εεεε όχι, δεν θα φοβόμουν [...] εεε πιο πολύ ... το λες, όταν σου έχει πει κάτι άλλο ο άλλος [...] ααα θα του έλεγα να ... απλά αυτό δεν [...] αυτό που σας είπα, ότι δεν μπορεί να απαντήσει ο άλλος ... και να [...]

Μόνο 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια, ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα αντιμετώπιζαν ενεργητικά και μπορεί ακόμα να έκαναν και λεκτική επίθεση στον δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, πρώτος ο ΓΑ, ανέφερε ότι δεν θα δεχόταν παθητικά τον σχολικό εκφοβισμό και ότι θα αντιδρούσε πηγαίνοντας αυτοπροσώπως να μιλήσει στον δράστη ώστε να σταματήσει να τον ενοχλεί. Ταυτόχρονα τόνισε ότι δεν είναι μόνος του σε αυτό και ότι έχει κοντά του άτομα εμπιστοσύνης (π.χ. τα αδέρφια του ή τη δασκάλα του) στα οποία μπορεί να στηριχθεί. Στη συνέχεια, ο ΝΑ, επεσήμανε επίσης ότι θα συζητούσε με τον δράστη κατά πρόσωπο, συμβουλεύοντάς τον να φτιάξει την συμπεριφορά του και απειλώντας τον ότι αν δεν σταματήσει θα μιλήσει σε εκπαιδευτικούς και δασκάλους. Τέλος, ο ΒΑ, επεσήμανε ότι αν ήταν θύμα του σχολικού εκφοβισμού, θα «τάπωσε» τον δράστη του, δηλαδή θα του μιλούσε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι σε θέση να του απαντήσει. Σε κάθε περίπτωση, και τα 3 αγόρια, στη θέση του θύματος, θα αντιδρούσαν ενεργητικά, με την πεποίθηση ότι με αυτόν τον τρόπο, θα απέτρεπαν τον δράστη από αντίστοιχες μελλοντικές επιθετικές συμπεριφορές. Φυσικά, αυτές οι αντιδράσεις των παιδιών, ήταν εκ του ασφαλούς, διότι μιλούσαμε για «φανταστικά» περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που στη συγκεκριμένη φάση δεν είχαν πραγματικό αντίκρισμα. Ακόμα, θεωρούμε ότι στην πραγματικότητα, αν τελικά τα παιδιά αντιδρούσαν με αυτόν τον τρόπο, θα υπήρχαν μεγάλες πιθανότητες να προκαλέσουν ακόμα περισσότερο τον δράστη και να ενταθεί ο σχολικός εκφοβισμός.

8.6.3.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την δημιουργία φιλικών σχέσεων του θύματος με το δράστη: Μερικά παιδιά θεωρούν, ότι η «λύση» του σχολικού εκφοβισμού, είναι η επαναφορά ή η εκ νέου δημιουργία φιλικών σχέσεων με τον δράστη. Κάτι τέτοιο, θεωρούμε ότι είναι σχετικά δύσκολο να συμβεί, διότι ο δράστης συνήθως δεν τρέφει τέτοιου είδους συναισθήματα για το θύμα. Κατ' επέκταση, θα είναι επώδυνο για το θύμα, να αλλάξει την εικόνα που έχει ήδη διαμορφώσει ο δράστης για εκείνο. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την υποκατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα προσπαθούσαν να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τον δράστη, μέσα από τη συζήτηση, ώστε τελικά να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές με αυτή τη κατηγορία απαντήσεις.

ΙΚ: [...] θα έψαχνα ένα τρόπο να την κάνω να γίνει πάλι φίλη μου ... να το σταματήσει αυτό το πράγμα που κάνει ... γιατί κατ' αρχάς κάνει κακό στον εαυτό της ... άμα κάνεις κάποιον άλλο να στεναχωριέται κάνεις κακό στον εαυτό σου ... δεν κάνεις σε σένα [...]

ΔΑ: θα του έλεγα να με κάνει παρέα [...]

ΣΑ: [...] θα προσπαθούσα να γινόμουν φίλος μαζί του [...]

Τα παιδιά που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα προσπαθούσαν, μέσα από τη συζήτηση, να γίνουν φίλοι με τους δράστες, ώστε να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό και να αποκτήσουν και έναν καινούριο φίλο. Αν και η φιλία, αποτελεί ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά, θεωρούμε ότι η δημιουργία δεσμών μεταξύ δράστη και θύματος, είναι μια πολύ αισιόδοξη και σχετικά σπάνια εξέλιξη. Φυσικά, τα παιδιά - θύματα, που θα επιχειρούσαν κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να είναι προετοιμασμένα για κάθε πιθανό ενδεχόμενο. Παρ' όλα αυτά, αξίζει κανείς να προσπαθήσει να επιτύχει κάτι τέτοιο, όσο ακατόρθωτο και αν ακούγεται.

8.6.3.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου: Λίγο πολύ, όλοι αναγνωρίζουμε τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη και οι ίδιοι οι δράστες, είναι πολύ πιθανό να αναγνωρίζουν τις «λανθασμένες» συμπεριφορές τους και παρ' όλα αυτά να συνεχίζουν να αντιδρούν επιθετικά. Η επισήμανση όμως, των ηθικών διαστάσεων του εκφοβισμού από το θύμα προς τον δράστη, μπορεί να έχει αμφίβολα αποτελέσματα. Από τη μια πλευρά, υπάρχουν κάποιες πιθανότητες ο δράστης να ευαισθητοποιηθεί, ακούγοντας την προοπτική του θύματος, σταματώντας τον σχολικό εκφοβισμό. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι πιθανό η κίνηση αυτή του θύματος, να επιβεβαιώσει ακόμα περισσότερο τον δράστη και αυτός με τη σειρά του να εντείνει την συμπεριφορά του, ώστε να κυριαρχήσει και να επιβληθεί. Σε αυτή την υποκατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν με τον δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να εμποδίσουν την συνέχιση του φαινομένου. Στην υποκατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Ακολούθως παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: [...] γιατί δεν ήταν σωστό αυτό που έκανε .. και ... δεν θα ήταν αυτό σωστό που έκανε και πιστεύω ότι θα με έκανε φίλο [...]

ΕΚ: να σταματήσει [...] γιατί δεν είναι ωραίο.

ΜΚ: [...] θα της το ... δεν ξέρω εκείνη τη στιγμή αλλά εγώ πιστεύω ότι θα της το έλεγα γιατί δεν είναι σωστό να το λέει αυτό και θα προσπαθούσα να συζητήσω μαζί της ότι αφού εγώ δεν σου έχω κάνει κάτι σταμάτα να το λες και εσύ αυτό ... μην κάνεις παρέα μαζί μου μη με κοροϊδεύεις [...]

Αυτά τα 3 παιδιά, στη θέση του θύματος, ανέφεραν ότι θα συζητούσαν με τον δράστη και θα τον παρότρυναν να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση τη «λάθος» ηθική του φαινομένου αυτού. Συγκεκριμένα και τα 3 παιδιά, επεσήμαναν ότι θα έλεγαν στον δράστη ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη «λάθος» συμπεριφορά του.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω υποκατηγορίες, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση του θύματος με τον δράστη, στον συγκεντρωτικό πίνακα 15.

Πίνακας 15. Ποσοστά κατηγοριών των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με τον δράστη, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον δράστη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την «επιθετική» συζήτηση του θύματος με τον δράστη	25% (3)	0% (0)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών σχέσεων του θύματος με τον δράστη	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)

Συνολικά, το 75% του συνόλου των παιδιών (5 αγόρια και 4 κορίτσια) ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με τον δράστη, προκειμένου να εμποδίσουν τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των παιδιών (3 αγόρια) ανέφεραν ότι θα αντιδρούσαν «επιθετικά» κατά του δράστη, σε λεκτικό πάντα επίπεδο, ώστε να αποτρέψουν τον σχολικό εκφοβισμό. Ουσιαστικά ανέφεραν, ότι αντί να δέχονται παθητικά την επιθετική συμπεριφορά του δράστη, θα αντιστέκονταν σθεναρά και θα απαντούσαν ανάλογα. Φυσικά, μια τέτοιου είδους αντίδραση, αναφέρθηκε μόνο από αγόρια, υποθέτουμε λόγω φύσης. Συνεχίζοντας, επίσης το 25% του συνόλου των παιδιών (2 αγόρια και 1 κορίτσι) ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, το υπόλοιπο 25% (1 αγόρι και 2 κορίτσια) τόνισαν ότι θα συζητούσαν με τον δράστη, αν είχαν βρεθεί στη θέση του θύματος, επισημαίνοντάς του τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού.

Σε γενικές γραμμές, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι στο ρόλο του θύματος, θα επιχειρούσαν να συζητήσουν με τον δράστη, προκειμένου να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Μια τέτοια κίνηση όμως, θεωρείται ιδιαίτερα προκλητική. Φυσικά, βασικό ρόλο για την εξέλιξη οποιασδήποτε κατάστασης, παίζει ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του δράστη και του θύματος, αλλά και το τί τελικά θα συζητήσουν μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι αυτή η στρατηγική αντιμετώπισης, χρειάζεται θάρρος και τόλμη από την πλευρά του θύματος, ενώ τα αποτελέσματά της, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω είναι αμφίβολα.

8.6.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία: Είναι γεγονός, ότι ο δράστης, αντλεί δύναμη και εξουσία, βλέποντας το θύμα του να βιώνει αρνητικά συναισθήματα και να επηρεάζεται από αυτή τη συμπεριφορά του. Μερικά παιδιά μάλιστα, θεωρούν ότι αν το θύμα, δείξει αδιαφορία απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, τότε είναι πολύ πιθανό να σταματήσει να εκδηλώνεται. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα αδιαφορούσαν και δεν θα έδιναν σημασία στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η απάντηση του παιδιού.

NA: [...] ή δεν θα του μιλούσα καθόλου ... ότι μου έλεγε από την μια θα έμπαινε και από την άλλη θα έβγαινε [...]

Από όλα τα παιδιά, μόνο ο NA, ανέφερε ότι θα προσπαθούσε να εμποδίσει τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού, αδιαφορώντας για την επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Κατά τη γνώμη μας, η αδιαφορία προς την εκφοβιστική συμπεριφορά, έχει «διπλό χαρακτήρα». Το θύμα αδιαφορώντας, αρχικά δεν βιώνει τα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός στην ολότητά τους διότι δεν δίνει σημασία ενώ ταυτόχρονα με τη συμπεριφορά του είναι πολύ πιθανό να αποτρέψει τον δράστη, διότι αυτός με τη σειρά του αντιλαμβάνεται ότι δεν επηρεάζει το θύμα, στον βαθμό που επιθυμούσε. Φυσικά, το να αδιαφορεί κανείς, μπροστά σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, χρειάζεται ψυχραιμία και υπομονή.

8.6.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βία: Μέχρι στιγμής, αναφέραμε διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που ήταν

άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο αποτελεσματικές. Σε αυτή την κατηγορία, θα ασχοληθούμε με μια «μέθοδο αντιμετώπισης» του σχολικού εκφοβισμού που συνεπάγεται τη βία. Ουσιαστικά, δεν πρόκειται για αντιμετώπιση, αλλά για «μετατόπιση» του φαινομένου με άλλο δράστη και άλλο θύμα. Με πιο απλά λόγια, αναφερόμαστε στη σωματική επίθεση, που μερικά παιδιά επιλέγουν να εφαρμόσουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, όπως γίνεται από όλους κατανοητό, η βία δεν αντιμετωπίζεται με βία για αυτό και δεν θεωρούμε ότι αυτή η κατηγορία όντως αποτελεί μια στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος θα ασκούσαν βία και συγκεκριμένα σωματική, στον δράστη προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι. Παρακάτω ακολουθεί η σχετικά απάντησή του παιδιού.

ΑΑ: εεε έχω εγώ τους δικούς μου τρόπους να σταματάω πράγματα .. αλλά δεν είναι καλοί τρόποι .. για αυτό ... δηλαδή δεν είναι ούτε bullying εεε αλλά ... θα έτρωγε μια μπουνιά εκεί, γιατί θα το έκανε σε δικό μου φίλο και δεν το μπορώ! [...] δεν σηκώνω πολλά [...]

Ο ΑΑ, σε σχετική ερώτηση, αν και μπερδεύτηκε λίγο σε ότι αφορά τα πρόσωπα, ανέφερε καθαρά ότι θα ασκούσε σωματική βία, διαχωρίζοντάς τη από το bullying, προκειμένου να εμποδίσει την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Για ακόμα μια φορά, η απάντηση του συγκεκριμένου παιδιού ήταν ακραία. Μάλιστα, όταν επιμείναμε λίγο περισσότερο στην ερώτησή μας, ώστε να του δώσουμε να καταλάβει την σοβαρότητα αυτού που είχε αναφέρει, το παιδί συνειδητά, επέμενε στην αρχική του άποψη. Φυσικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η απάντηση αυτή, δόθηκε γελώντας από το παιδί, υποθέτουμε διότι εκείνη τη στιγμή ένιωθε υπερήφανος για τον εαυτό του. Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι το συγκεκριμένο παιδί, κατά την συνέντευξή μας, είχε παραδεχτεί ότι επανειλημμένα κορόιδευε και μιλούσε άσχημα με μια συμμαθήτριά του, την ΕΚ για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα, από την πλευρά του αναγνώρισε ότι ασκούσε στη συγκεκριμένη μαθήτριά σχολικό εκφοβισμό, και μας τόνισε ότι το είχε μετανιώσει. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή βίας για να αντιμετωπίσουμε τη βία, προφανώς δεν είναι λύση. Επομένως, δεν θεωρούμε ότι η σωματική βία ως απάντηση στον σχολικό εκφοβισμό αποτελεί μια από τις στρατηγικές αντιμετώπισης.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του θύματος στον συγκεντρωτικό πίνακα 16.

Πίνακας 16. Ποσοστά κατηγοριών των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του θύματος σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του θύματος	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό	8,3% (1)	41,7% (5)	50% (6)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	41,7% (5)	33,3% (4)	75% (9)

μέσα από την συζήτηση του θύματος με τον δράστη			
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη σωματική επίθεση	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με το ποιές στρατηγικές αντιμετώπισης θα επέλεγαν να εφαρμόσουν, αν ήταν θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 75% των παιδιών (5 αγόρια και 4 κορίτσια) θα επέλεγαν να συζητήσουν με τον δράστη κατά πρόσωπο ώστε να αντιμετωπίσουν τελικά τον σχολικό εκφοβισμό. Από αυτά τα παιδιά, το 25% και συγκεκριμένα 3 αγόρια, ανέφεραν ότι, σε ένα ενδεχόμενο περιστατικό εκφοβισμού, αν ήταν στη θέση του θύματος, θα αντιδρούσαν και θα απαντούσαν στον δράστη, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο δεν του δίνουν περιθώρια να το επαναλάβει ξανά. Φυσικά, αυτή η εξέλιξη δεν είναι δεδομένη. Επίσης, το άλλο 25%, δηλαδή 2 αγόρια και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι θα προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, επιχειρώντας να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τον δράστη. Τέλος, το υπόλοιπο 25%, δηλαδή 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στο ρόλο του θύματος, θα συζητούσαν με τον δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, ώστε τελικά να ευαισθητοποιηθεί και να σταματήσει την επιθετική συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, η απευθείας συζήτηση με τον δράστη αναφέρθηκε από τα περισσότερα παιδιά, υποθέτουμε διότι αποτελεί μια άμεση προσπάθεια προσέγγισης και επίλυσης του φαινομένου.

Αμέσως μετά, το 50% των παιδιών, δηλαδή 1 αγόρι και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι θα αντιμετώπιζαν τον σχολικό εκφοβισμό, αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, συζητώντας το με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος. Σε αυτή την κατηγορία, εντοπίσαμε αρκετά μεγάλες αποκλίσεις σε ότι αφορά το φύλο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, πολύ περισσότερο τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, θα επέλεγαν να συζητήσουν για τον σχολικό εκφοβισμό με τον/την εκπαιδευτικό τους. Υποθέτουμε ότι τα αγόρια θα προσπαθούσαν αρχικά να το λύσουν μόνο τους και μόνο αν δεν τα κατάφεραν μπορεί να ζητούσαν κάποιου είδους βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό. Συνεχίζοντας, το 25% των παιδιών, δηλαδή 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν για τον σχολικό εκφοβισμό με το οικογενειακό του περιβάλλον. Μάλιστα, ο ΓΑ, ανέφερε συγκεκριμένα ότι στο παρελθόν, είχε βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό από κάποιους συμμαθητές του (βρισκόταν σε άλλο σχολείο) και επιχειρήσε να τον αντιμετωπίσει συζητώντας για αυτό το θέμα με την οικογένειά του και με τους φίλους του και όχι με τους εκπαιδευτικούς του, διότι όπως ανέφερε φοβόταν ότι μπορεί με τη συμπεριφορά τους να χειροτέρευαν τα πράγματα.

Τέλος, δημιουργήσαμε 2 ακόμα κατηγορίες, οι οποίες αναφέρθηκαν από 2 παιδιά αντίστοιχα. Ειδικότερα, ο ΝΑ, ανέφερε μεταξύ άλλων, ότι θα αδιαφορούσε για την συμπεριφορά του δράστη στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, ο ΑΑ, τόνισε ότι θα ασκούσε σωματική βία στο δράστη του σχολικού εκφοβισμού προκειμένου να τον σταματήσει. Η τελευταία αυτή αντίδραση, φυσικά δεν αποτελεί στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά περισσότερο συνιστά ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς, που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των αντιδράσεων που προσπαθούμε να εξαλείψουμε από το σχολικό περιβάλλον. Γενικά, από τις απαντήσεις τους, τα παιδιά φάνηκε να επιλέγουν πιο

άμεσες μορφές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, με τα αγόρια να υιοθετούν πιο «επιθετικές» μεθόδους συγκριτικά με τα κορίτσια που θα εφαρμόζαν πιο «ασφαλείς» επιλογές.

8.7. Οι απόψεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό και τα συναισθήματα που συνεπάγεται (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 26, 28, 30, 38)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε και αναλύουμε εκτενώς τις απόψεις των παιδιών, σχετικά με τα συναισθήματα που θεωρούν ότι συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Εκ των προτέρων, γνωρίζουμε ότι το φαινόμενο αυτό, είναι συδυσασμένο με αρνητικά συναισθήματα, όχι μόνο στο μυαλό των παιδιών, αλλά γενικά όλων των ανθρώπων. Παρ' όλα αυτά, στόχος μας είναι να εμβαθύνουμε στη σκέψη των παιδιών, σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Στο παρόν υποκεφάλαιο λοιπόν, συζητούμε για τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ο μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού, βλέποντας ένα ανάλογο περιστατικό, ο δράστης του φαινομένου, από από τον οποίο πηγάζει, και το θύμα που είναι ο αποδέκτης όλης αυτής της κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που θέσαμε στα παιδιά, προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, είναι τα εξής: (1) αν έχει τύχει να δεις κάτι τέτοιο, πώς ένιωσες; (ερώτηση 26 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (2) πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο δράστης; (ερώτηση 28 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (3) πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει το θύμα; (ερώτηση 30 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (4) πώς θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στη θέση του θύματος; Γιατί θα ένιωθες έτσι; (ερώτηση 38 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

8.7.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας: Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, είναι συδυσασμένο με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, τόσο για αυτούς που το βιώνουν όσο και για μερικούς από αυτούς που το βλέπουν. Σε ότι αφορά τους μάρτυρες, αναφερόμαστε μόνο στους «καλούς», που ουσιαστικά δεν αντλούν ευχαρίστηση βλέποντας το θύμα να εκφοβίζεται. Πρέπει να επισημάνουμε, ότι με τον όρο «αρνητικά συναισθήματα», εννοούμε αισθήματα όπως είναι η λύπη, η στεναχώρια, η θλίψη και η δυστυχία. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμό θα τους προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα, αν βρίσκονταν στη θέση των μαρτύρων. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 10 παιδιά, που συνιστά το 83,3% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 5 κορίτσια που επίσης συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: στεναχωρημένη [...]

ΙΚ: ναι ... πολύ άσχημα [...]

ΓΑ: εε άβολα, θλιμμένα ... έτρεχα σχεδόν πάντα στην κυρία και το έλεγα, και πραγματικά λυπόμουνα πολύ, δηλαδή δεν ... δεν μου άρεσε αυτό το θέαμα και [...]

ΝΑ: θα ένιωθα θλίψη για τον Γιώργο, γιατί δεν θα είχε καθόλου φίλους και τί σημασία έχει που φοράει γυαλιά ... γιατί ο Γιώργος μπορεί να κοροΐδευε ας πούμε το Νίκο που έπαιζε καλό ποδόσφαιρο.

ΔΑ: θα ένιωθα ... θα ήμουν λυπημένος και θα τον έκανα παρέα και θα γινόμασταν φίλοι [...]

ΒΑ: [...] δεν θα ήταν πολύ ευχάριστο [...]

ΜΚ: άσχημα ... δεν το θεωρώ σωστό βασικά [...]
ΓΚ: πολύ άσχημα και θα ήθελα [...]
ΑΚ: εεεε ... όχι και πολύ καλά, διότι πρέπει όλοι να είμαστε φίλοι και να παίζουμε μαζί [...]
ΣΑ: ... άσχημα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, τα 10 στα 12 παιδιά, εάν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά, ανέφεραν ότι θα ένιωθαν στεναχώρια, λύπη, θλίψη και γενικά δεν θα αισθάνονταν ωραία. Μάλιστα, μερικοί μαθητές, για ακόμα μια φορά, τόνισαν τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου (δεν είναι ωραίο, δεν είναι σωστό, πρέπει όλοι να είμαστε φίλοι) ενώ κάποιοι άλλοι επεσήμαναν ξανά τι θα έκαναν. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, δεν δικαιολόγησαν ιδιαίτερα τις απαντήσεις τους αυτές, υποθέτουμε διότι θεωρούν αυτονόητο το να βιώνει κανείς αρνητικά συναισθήματα αντικρίζοντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

8.7.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει ο μάρτυρας: Πολλοί μαθητές, αδυνατούν να δικαιολογήσουν την ύπαρξη των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να αναρωτιούνται συνεχώς, γιατί υπάρχει και γιατί υφίσταται αυτό το φαινόμενο, αφού θεωρητικά κανείς δεν ωφελείται από αυτό, αλλά αντίθετα πολλοί άνθρωποι πληγώνονται. Ουσιαστικά, η κατηγορία αυτή, δεν αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο συναίσθημα, αλλά στα ερωτήματα που δημιουργούνται στα παιδιά σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, από τη θέση των μαρτύρων, θα απορούσαν γιατί υφίσταται το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] δεν μπορώ να καταλάβω τι καταλαβαίνεις αν το κάνεις ... τί καταλαβαίνεις, δηλαδή «καλά πως το έκανες, τί κατάλαβες τώρα;» [...]
ΒΑ: έλεγα γιατί δεν την αφήνουν, έλεγα ... εεεε αφού ..«και αυτή συμμαθήριά μας είναι» [...] θα πω κάτι. Τώρα συνήθως, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο ... κάνουμε κάτι σαν πατητό και, όποιος ας πούμε πατήσει πρώτος τον άλλον, διαλέγει πρώτος παίκτη ... και την ΕΚ την διαλέγουν πάντα σχεδόν τελευταία [...] και τώρα [...] όχι ... η ΓΚ και η ΑΚ είναι καλές [...] ναι! Ειδικά η ΑΚ [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 αγόρια, ανέφεραν μεταξύ άλλων, ότι βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού θα απορούσαν. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ, ανέφερε ότι θα απορούσε σχετικά με το τι κερδίζει κανείς από τον σχολικό εκφοβισμό και για κάτι ανάλογο θα αναρωτιόταν και ο ΒΑ, ο οποίος ανέφερε ένα παράδειγμα με την ΕΚ. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι στα διαλείμματα, οι συμμαθητές του, δεν άφηναν την ΕΚ, να παίζει μαζί τους ποδόσφαιρο, γεγονός που προκαλούσε την απορία του ΒΑ, ο οποίος δεν αντιλαμβανόταν το νόημα αυτής της συμπεριφοράς. Ουσιαστικά, τα 2 αυτά παιδιά, πέρα από τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουν βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, ταυτόχρονα τους δημιουργούνται και απορίες σχετικά με την ύπαρξη του φαινομένου.

8.7.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει ο μάρτυρας: Μερικές φορές, τα παιδιά, που είναι μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ

άλλων, βιώνουν έντονα την ανάγκη να επέμβουν ώστε να εμποδίσουν το φαινόμενο αυτό και κατ' επέκταση τα αρνητικά συναισθήματα που αισθάνεται το θύμα. Η ανάγκη αυτή, υποθέτουμε ότι υποκινείται είτε από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο ίδιος ο μάρτυρας, είτε από τα αρνητικά συναισθήματα που αντιλαμβάνεται ότι βιώνει το θύμα. Σε κάθε περίπτωση, στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση των μαρτύρων, θα ένιωθαν την ανάγκη να αντιδράσουν και να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθώς παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΓΚ: [...] θα ήθελα να το πω σε κάποιον για να σταματήσω αυτό να το βλέπω [...] ααα θα μιλούσα ... αν ήξερα τους γονείς της θα τους το έλεγα ... εεε θα το έλεγα στην δασκάλα ή στον δάσκαλό της ... και θα της έλεγα να .. αυτή και στους άλλους που την κοροϊδεύουν, να μην την κοροϊδεύουν γιατί δεν έχει σημασία η διαφορετικότητα που έχουν οι άνθρωποι ..

ΑΚ: [...] θα το έλεγα στην κυρία ή στον κύριο ... θα έπαιρνα τη Μαρία και θα έλεγα «έλα μαζί μας να παίξουμε όλοι μαζί» [...]

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό, ότι 2 κορίτσια, αν ήταν μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ άλλων, θα ένιωθαν την ανάγκη να επέμβουν και να αντιδράσουν ώστε να εμποδίσουν την εξέλιξη του σχολικού εκφοβισμού. Και τα 2 κορίτσια, ανέφεραν για ακόμα μια φορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θα υιοθετούσαν, (θα το συζητούσαν με γονείς, δασκάλους και δράστες και ταυτόχρονα θα έκαναν παρέα με το θύμα) προκειμένου να εμποδίσουν την συνέχιση του φαινομένου.

8.7.4. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης: Μέχρι στιγμής, «δεδομένα» ήταν τα αρνητικά συναισθήματα που βίωνε τόσο το θύμα του σχολικού εκφοβισμού όσο και ο «καλός» μάρτυρας. Σε αυτή την κατηγορία, θα εξετάσουμε τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανά βιώνει ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο «αρνητικά συναισθήματα», όπως αναφέραμε και παραπάνω, εννοούμε τη λύπη, τη στεναχώρια, τη θλίψη την απογοήτευση και άλλα, τέτοιας «απόχρωσης» αισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από αυτό που κάνει. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΙΚ: η Ελένη πιστεύω ότι θα ένιωθε κάτι σαν απογοήτευση [...] και για αυτό θα ξέσπαγε στα γέλια, επίτηδες για να την θυμώσει ... μπορεί για αυτό κιόλας να το έκαναν .. να μην ... να το έκαναν για αυτό ... για να μην καταλάβουν ότι κλαίει ... ότι στεναχωριέται από μέσα της [...]

ΑΚ: [...] και λίγο στεναχωρημένη [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 κορίτσια ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, σχετικά με αυτό που κάνουν. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, ανέφερε συγκεκριμένα ότι ο δράστης μπορεί να είναι απογοητευμένος από το θύμα και ίσως για αυτό να αντιδρά με αυτόν τον τρόπο, ενώ ταυτόχρονα τόνισε ένας θύτη που γελά με αυτό που κάνει, από μέσα του μπορεί να κλαίει και να στεναχωριέται. Αντίστοιχα και η ΑΚ, δήλωσε ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να στεναχωριέται πολύ με αυτό που κάνει. Σε κάθε

περίπτωση, εμείς από την πλευρά μας, δεν πιστεύουμε ότι ο δράστης μπορεί να βιώνει αρνητικά συναισθήματα (π.χ. στεναχώρια, λύπη κ.α.) σε ότι αφορά το θύμα του. Μπορεί αντίστοιχα συναισθήματα να βιώνει για άλλες καταστάσεις (π.χ. οικογένεια) τα οποία είναι πολύ πιθανό να «εκτονώνει» μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Σε γενικές γραμμές όμως, δεν πιστεύουμε ότι ο δράστης μπορεί να αισθάνεται έτσι για το θύμα, διότι αν συνέβαινε αυτό, ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματούσε να υφίσταται.

8.7.5. Ο σχολικός εκφοβισμός και η χαρά που βιώνει ο δράστης: Θετικά συναισθήματα, όπως είναι η χαρά, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είναι πιθανό να βιώνει μόνο ο δράστης και ο «κακός» μάρτυρας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα θετικά αυτά συναισθήματα, πηγάζουν από το γεγονός ότι ο δράστης έχει επιτύχει τον στόχο, κυριαρχώντας το θύμα. Θα μπορούσαμε να πούμε μάλιστα, ότι τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης, πηγάζουν από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης βιώνει θετικά συναισθήματα και συγκεκριμένα χαρά, η οποία πηγάζει από τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 παιδιά, που συνιστά το 50% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 3 κορίτσια που επίσης συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: εεεεε λογικά ο Νίκος θα ... μπορεί και να χαίρεται [...]

ΕΚ: [...] χαρούμενη [...]

ΑΑ: τότε ο Νίκος χαίρεται από μέσα του [...]

ΒΑ: [...] και μετά άρχισε να χαίρεται [...]

ΓΚ: η Ελένη μπορεί να ... χαίρεται με αυτό, μπορεί να γελάει [...]

ΑΚ: [...] εεεε χαρούμενη [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 50% των παιδιών (3 αγόρια και 3 κορίτσια), δήλωσαν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει συναισθήματα χαράς, τα οποία πηγάζουν από την επιθετική συμπεριφορά του. Όντως, ο δράστης είναι πιθανό να βιώνει τη χαρά, αλλά μόνο όταν ο σχολικός εκφοβισμός που ασκεί στο θύμα του, είναι «επιτυχημένος». Με τον όρο «επιτυχημένος», εννοούμε ότι ο δράστης έχει καταφέρει με την συμπεριφορά του να επηρεάσει αρνητικά το θύμα και να κυριαρχήσει. Εξ' άλλου, η επιβολή και η κυριαρχία του δράστη στο θύμα, είναι ο βασικός στόχος της συμπεριφοράς του. Αν δεν έχει επιτύχει κάτι τέτοιο, τότε ο δράστης δεν έχει κανένα λόγο να βιώνει θετικά συναισθήματα.

8.7.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης: Σε προηγούμενη κατηγορία, αναφερθήκαμε στο συναίσθημα της ζήλειας ως αίτιο εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία, η ζήλεια ταυτόχρονα αποτελεί και ένα από τα συναισθήματα που βιώνει ο δράστης ώστε να εκδηλώσει αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Ουσιαστικά, η ζήλεια είναι ένα βασικό συναίσθημα, που φαίνεται να προκαλεί και να «διατηρεί ζωντανό» το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις του παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης βιώνει συναισθήματα ζήλειας. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά, που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΔΚ: .. μπορεί να τη ζηλεύει ... κάτι που έχει αυτή και δεν το έχει η Ελένη [...]

BA: στην αρχή, στην αρχή δεν του άρεσε, γιατί ζήλευε τον Γιώργο και μετά άρχισε να τον κοροϊδεύει και μετά έλεγε [...]

Η ΔΚ και ο ΒΑ, ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού βιώνει συναισθήματα ζήλειας. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΚ, έκανε λόγο για ζήλεια που πηγάζει από κάτι που έχει το θύμα και ζηλεύει ο δράστης, χωρίς να συγκεκριμενοποιεί ακριβώς σε τι αναφέρεται. Από την άλλη, ο ΒΑ, αναφέρθηκε σε εκείνο το «είδος» της ζήλειας, που βιώνει ο δράστης και τον κάνει να αισθάνεται άσχημα (με τον εαυτό του) και ο εκφοβισμός έρχεται να το «εκτονώσει», «μειώνοντας» με κάθε τρόπο το θύμα. Και στις 2 περιπτώσεις, το συναίσθημα της ζήλειας, φαίνεται να είναι κυρίαρχο και αρκετά «δυνατό», ώστε να υποκινήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8.7.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης: Πολλές σχετικές έρευνες, υποστηρίζουν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει έντονο θυμό για διάφορα ζητήματα (π.χ. σχολείο, οικογένεια, σημαντικά γεγονότα στη ζωή του κ.α.) τον οποίο εκτονώνει ασκώντας σχολικό εκφοβισμό σε άλλα άτομα. Εκτός αυτού, υπάρχουν και κάποια παιδιά που θεωρούν ότι ο δράστης είναι θυμωμένος για κάποιο λόγο με το θύμα και μέσω του σχολικού εκφοβισμού προσπαθεί να εξωτερικεύσει το θυμό του. Φυσικά, για να συμβαίνει κάτι τέτοιο, πρέπει να έχει προηγηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση ανάμεσα τους. Ήδη γνωρίζουμε όμως, ότι το φαινόμενο αυτό, συνήθως δεν προκαλείται από τη δημιουργία παρεξηγήσεων. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να το δικαιολογήσουν, πολλές φορές πιστεύουν ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι σε αντίστοιχη ερώτηση, τα παιδιά ανέφεραν ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού είναι οι μεταξύ τους παρεξηγήσεις. Σε κάθε περίπτωση, στην κατηγορία αυτή, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης βιώνει συναισθήματα θυμού, από όπου και αν πηγάζουν αυτά. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

IK: [...] σαν θυμό ... για να το κάνει αυτό δηλαδή, θα είχε θυμώσει με την Μαρία [...]

AK: ... εεε μπορεί να είναι νευριασμένη ... να την νευρίασε η Μαρία έτσι για να την κοροϊδεύει [...]

Η IK και η AK, υποστήριξαν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, είναι πολύ πιθανό, μεταξύ άλλων, να βιώνει συναισθήματα θυμού. Συγκεκριμένα και τα 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι ο δράστης, είναι θυμωμένος με το θύμα, δικαιολογώντας με αυτόν τον τρόπο τον σχολικό εκφοβισμό. Για να βιώνει όμως κανείς θυμό για κάποιον άλλο, θεωρούμε ότι πρέπει να έχει προηγηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση ή καβγάς μεταξύ τους. Συνήθως όμως, ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκύπτει από τέτοιου είδους περιστατικά, αλλά εκδηλώνεται ακόμα και μεταξύ άγνωστων προσώπων, όταν το θύμα «πληροί» κάποιες συγκεκριμένες «προϋποθέσεις» (βλ. αναλυτικά 1.5.2). Σε κάθε περίπτωση, από όπου και αν πηγάζει ο θυμός, σίγουρα είναι ένα συναίσθημα που βιώνει ο δράστης, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

8.7.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι τύψεις που βιώνει ο δράστης: Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο, που συνεπάγεται τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, περισσότερο από την πλευρά του θύματος και λιγότερο από την πλευρά του «καλού» μάρτυρα. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα, είτε γίνονται αντιληπτά από τον δράστη, αποτελώντας ταυτόχρονα και την «κινητήρια δύναμη» της συνέχισης του σχολικού εκφοβισμού, είτε δεν γίνονται

αντιληπτά. Στην δεύτερη περίπτωση, όταν δηλαδή ο δράστης δεν αντιλαμβάνεται ότι προκαλεί διαφόρων ειδών «βλάβες» στο θύμα, δεν μπορούμε να μιλάμε καθαρά για σχολικό εκφοβισμό, διότι απουσιάζει η συνειδητή πρόθεση πρόκλησης «ζημιάς». Στην πρώτη περίπτωση όμως, η πρόκληση «βλάβης» στο θύμα, είναι ο βασικός στόχος του δράστη, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν νιώθει τύψεις για αυτό. Στην περίπτωση που ο δράστης βιώσει τύψεις για την συμπεριφορά του, τότε θεωρούμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματήσει. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανό να βιώνει τύψεις, ως προς την συμπεριφορά του προς το θύμα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθώς παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] και ο ίδιος μπορεί να έχει τύψεις ... αλλά αυτό ... τις τύψεις μπορεί να τις βγάλει από το μυαλό του και να το συνεχίζει αυτό που κάνει ... τώρα γιατί το κάνει [...] αλλά άμα ήμουν εγώ στη θέση του δηλαδή ... θα είχα τύψεις, πολλές τύψεις [...]
ΔΑ: [...] αλλά μετά από λίγο καιρό υποθέτω ότι θα ένιωθε τύψεις και θα τον έκανε και αυτός φίλο [...]

Ο ΓΑ και ο ΔΑ, δήλωσαν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να βιώνει τύψεις για αυτό που κάνει, δίνοντας ο καθένας διαφορετική «εξέλιξη». Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ, κρίνοντας από τον εαυτό του, ανέφερε ότι ο δράστης, είναι πολύ πιθανό να βιώνει τύψεις για αυτό που κάνει στο θύμα, αλλά να μην δίνει σημασία, υιοθετώντας ξανά επιθετική συμπεριφορά. Εμείς θεωρούμε ότι αυτή η άποψη είναι «αβάσιμη», διότι δεν εμποδίζει τίποτα τον δράστη, από το να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά του, στην περίπτωση που νιώσει τύψεις. Επίσης, αν ο δράστης βιώσει τύψεις, τότε η συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού δεν θα έχει κανένα νόημα για τον ίδιο. Ο ΔΑ, με τη σειρά του, ανέφερε ότι με την πάροδο του χρόνου, ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού θα βίωνε τύψεις για την επιθετική συμπεριφορά που είχε προς το θύμα, αναγνωρίζοντας το λάθος του και σταματώντας τον σχολικό εκφοβισμό. Η άποψη του ΔΑ, αν και συμβαίνει σπάνια, φαίνεται να έχει πραγματικό «αντίκρισμα». Κλείνοντας, θέλουμε να τονίσουμε ότι αν οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, βίωναν τύψεις για τη συμπεριφορά τους, τότε το φαινόμενο αυτό δεν θα υπήρχε.

8.7.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης: Πολλές φορές αναφέραμε ότι ο δράστης, μέσα από τον σχολικό εκφοβισμό αντλεί δύναμη και εξουσία, γεγονός που παρακινεί και τη συνέχιση του φαινομένου. Ουσιαστικά, όταν ο δράστης νιώσει, ότι έχει επιβληθεί και έχει κυριαρχήσει στο θύμα, αρχίζει να αισθάνεται πιο ισχυρός και πιο ικανός, όχι μόνο συγκριτικά με τον στόχο του αλλά με το σύνολο των παιδιών. Ο θύτης, ουσιαστικά, αισθάνεται ανίκητος και «δυνατός», θέτοντας τον εαυτό του πιο πάνω από τους υπόλοιπους. Όλα τα παραπάνω, συνιστούν αυτό που ονομάζουμε εμείς, «συναισθήματα ανωτερότητας». Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης, βιώνει «συναισθήματα ανωτερότητας» που πηγάζουν από τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια, που συνιστά το 25% του συνόλου. Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΝΑ: [...] θα νιώθει ότι μπορεί να παίξει τέλεια μπάλα ... να τους νικάει όλους ... να τους προκαλεί ... και μπορεί να προκαλούσε τον Γιώργο να παίξουν ποδόσφαιρο και αν έχανε θα ήταν ο άχρηστος του σχολείου ... ναι ... αυτά [...]

ΑΑ: [...] λέει «κοίτα ... εγώ είμαι ανώτερος από αυτόν ... και καλά κάνω και τον κοροϊδεύω ... για τα γυαλιά που φοράει» ... για να δείξει στους συμμαθητές του ότι και είναι πιο γρήγορος και είναι ανώτερος από όλη την τάξη ... και καλύτερος [...]

ΒΑ: [...] επειδή λέει ότι τώρα θα φαίνομαι εγώ πιο καλός από αυτόν [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 αγόρια ανέφεραν ότι ο δράστης μέσω του σχολικού εκφοβισμού, θα βίωνε «συναίσθημα ανωτερότητας». Κατά τη γνώμη μας, αυτή είναι μια άποψη που φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο δράστης, κατά τη διάρκεια εκδήλωσης του φαινομένου, αλλά και με την πάροδο του χρόνου αντιλαμβάνεται ότι επιβάλλεται και κυριαρχεί στο θύμα, κατάσταση που τον κάνει να αισθάνεται ανώτερος, ισχυρός και δυνατός. Μάλιστα, αυτού του είδους η εξέλιξη, κάνει ακόμα πιο δύσκολη την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, διότι αυτή η εικόνα για τον εαυτό, έχει εδραιωθεί στο μυαλό του δράστη.

8.7.10. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απουσία συναισθημάτων από την πλευρά του δράστη: Στις παραπάνω κατηγορίες, αναφερθήκαμε στα ενδεχόμενα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχει σοβαρή περίπτωση όμως, ο δράστης να μην βιώνει συναισθήματα κατά τη διάρκεια εκδήλωσης του φαινομένου, θεωρώντας ότι αυτή η συμπεριφορά του είναι «φυσιολογική». Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, δεν αισθάνεται κάτι διαφορετικό κατά την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΔΑ: ο Νίκος ... πώς μπορεί να νιώθει; Στην αρχή να νιώθει ... να μη νιώθει τίποτα όπως το λέει [...]

ΜΚ: δεν ξέρω, γιατί μπορεί να μην ήταν πραγματική φίλη από την αρχή, μπορεί ... κάτι να την ενόχλησε στην πορεία που ήταν φίλες, γιατί δεν καταλαβαίνω πάρα πολύ αφού ήταν φίλες μετά ... χώρισαν και μάλωναν τόσο πολύ ... βασικά η Ελένη κοροϊδεύε τη Μαρία ... δεν το καταλαβαίνω αυτό ... ναι .. αλλά ... δεν ξέρω .. μάλλον αυτή θα το έπαιρνε ως αστείο ... μπορεί να το έπαιρνε ως αστείο και να μην καταλάβαινε ότι την πραγματική ουσία, ότι στεναχωρεί μια συμμαθήτριά της [...] κανονικά ... λες και δεν συμβαίνει τίποτα ... να μην την ενδιέφερε [...]

Η ΜΚ και ο ΔΑ, μέσα από τις απαντήσεις τους, δήλωσαν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να μην αισθάνεται τίποτα. Πιο συγκεκριμένα, πρώτος ο ΔΑ, ανέφερε ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, στην αρχή δεν αισθάνεται τίποτα, αφήνοντας ανοιχτό το να βιώσει κάποια συναισθήματα με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη, η ΜΚ και πάλι προσπαθούσε να αιτιολογήσει την συμπεριφορά του δράστη, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεν θα αισθανόταν κάτι ιδιαίτερο. Σε κάθε περίπτωση, επειδή ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού συνεπάγεται κάποιου είδους «ένταση», ανάμεσα στον δράστη και το θύμα, δεν είναι «φυσιολογικό» ο πρώτος να μην αισθάνεται τίποτα απολύτως. Κατ' επέκταση, θεωρούμε ότι μια τέτοια κατάσταση, είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί, συγκριτικά με άλλα περιστατικά εκφοβισμού, διότι ο δράστης βρίσκεται σε συναισθηματική «σύγχυση» με το να μην είναι σε θέση να αναγνωρίσει «βασικά» συναισθήματα (π.χ. θυμός, εκνευρισμός κ.α.).

8.7.11. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα: Από όλους τους «συμμετέχοντες» του σχολικού εκφοβισμού (θύτης, θύμα, μάρτυρας), περισσότερο το θύμα βιώνει αρνητικά συναισθήματα, διότι είναι ο αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς του δράστη. Με τον όρο «αρνητικά συναισθήματα», αναφερόμαστε στη στεναχώρια, τη λύπη, τη θλίψη, τη δυστυχία και γενικά στο να αισθάνεται κανείς άσχημα με μια κατάσταση. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε κάποιος άλλος, βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως τα ορίσαμε παραπάνω, που πηγάζουν από το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 12 παιδιά που συνιστά το 100% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 6 κορίτσια που επίσης συνιστά το 50%). Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΔΚ: θα στεναχωριέται ... θα είναι λυπημένη ... αυτά [...] λύπη ... δυστυχία ... στεναχώρια ... αυτά!

ΙΚ: η Μαρία πώς μπορεί να νιώθει ... μμμμ ... η Μαρία θα ένιωθε στεναχώρια εκείνη τη στιγμή [...] και θα ένιωθε άσχημα ... στεναχώρια κυρίως ... και εγώ θα πίστευα ότι εκείνη τη στιγμή, έπρεπε να πάει στα κορίτσια ... να μην καθόταν να τις έβλεπε να γελάνε ... να τις έλεγε «γιατί δεν με κάνετε παρέα;» ... εγώ αυτό είχα κάνει [...] θα ένιωθα πάρα πολύ άσχημα [...]

ΓΑ: άβολα, στεναχωρημένος [...]

ΝΑ: ο Γιώργος θα νιώθει θλίψη [...] και θα ένιωθε θλίψη [...] θλίψη [...]

ΔΑ: να ... δεν θα νιώθει καθόλου ωραία [...] δεν θα ένιωθα ωραία, θα ήμουν λυπημένος [...]

ΕΚ: να είναι λυπημένη! [...] γιατί την κοροϊδεύουν!

ΑΑ: πάρα πολύ άσχημα! [...] αυτός κάθεται και με στεναχωρεί! [...] και θα στεναχωριόμουνα [...]

ΒΑ: στεναχωρημένος, εεεε [...] μμμμ στην αρχή στεναχωρημένος [...]

ΜΚ: άσχημα γιατί άμα σε κοροϊδεύουν δεν είναι και το καλύτερο πράγμα που μπορεί να σου συμβεί [...] άσχημα ... βασικά ναι, άσχημα γιατί ... εεε δεν ... δεν θα μου άρεσε να με κοροϊδεύουν ... και ... αλλά δεν νομίζω ότι θα σχολιάζα εγώ την ίδια για ... αυτό που με κοροϊδεύει, γιατί δεν είναι ωραίο ούτε να σχολιάζουμε εμείς, ούτε να μας σχολιάζουν ... ναι [...]

ΓΚ: η Μαρία να στεναχωριέται [...] δεν θα με ευχαριστούσε καθόλου αυτό ... θα στεναχωριόμουν πάρα πολύ [...]

ΑΚ: στεναχωρημένη [...] στεναχώρια [...] στεναχωρημένη [...]

ΣΑ: λυπημένος [...] λύπη [...]

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όλα τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους, ανέφεραν ότι, είτε ήταν οι ίδιοι θύματα είτε κάποιοι άλλοι, θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα όπως στεναχώρια, λύπη, θλίψη, δυστυχία κ.α. Είναι φυσικό, τα παιδιά από την πλευρά τους να υποθέτουν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει τόσο άσχημα συναισθήματα, υπόθεση που επιβεβαιώνεται στην πραγματικότητα. Σχεδόν όλα τα παιδιά στις απαντήσεις τους, έκαναν λόγο για αρνητικά συναισθήματα, εκτός από την ΙΚ και τη ΜΚ. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, εκτός από τα αρνητικά συναισθήματα, επεσήμανε και το τι θα έκανε η ίδια, αν βρισκόταν στη θέση του θύματος, τονίζοντας ότι θα μιλούσε κατά πρόσωπο με τον δράστη, αναφέροντας παράλληλα ότι κάτι ανάλογο είχε κάνει και στο παρελθόν σε μια αντίστοιχη προσωπική της κατάσταση (κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μας ενημέρωσε ότι στο παρελθόν, είχε βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις φίλες της, χωρίς να γνωρίζει το λόγο αυτής της συμπεριφοράς). Η ΜΚ, με τη σειρά της, αφού επεσήμανε

τα αρνητικά συναισθήματα που θα βίωνε, αν βρισκόταν στη θέση του θύματος, τόνισε ότι η ίδια δεν θα συμπεριφερόταν ποτέ έτσι σε κανέναν.

8.7.12. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα: Οποιαδήποτε μορφή εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός εκφοβισμός κ.α.) θεωρούμε ότι σε ένα βαθμό συνεπάγεται συναισθήματα μοναξιάς για το θύμα. Πιο συγκεκριμένα, το θύμα είτε όντως «εγκαταλείπεται» από τους φίλους του, επειδή εκείνοι φοβούνται τον δράστη, είτε θεωρεί ότι αυτό που βιώνει δεν είναι σε θέση να το μοιραστεί με κανέναν, θεωρώντας ότι κανείς δεν θα το καταλάβει. Επομένως είτε μιλάμε για «πραγματική» είτε για «πλασματική» μοναξιά. Σε κάθε περίπτωση, το θύμα καταλήγει να βιώνει συναισθήματα μοναξιάς. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι, το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε ήταν κάποιος άλλος, βιώνει συναισθήματα μοναξιάς, που είναι αποτελέσματα του φαινομένου αυτού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 9 παιδιά, που συνιστά το 75% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] δεν θα με έκαναν παρέα [...]

ΙΚ: [...] γιατί θα έπαιζα μόνη μου, θα ήμουν μόνη μου ... δεν θα είχα μια παρέα ... για αυτό εγώ είχα ... στην αρχή της χρονιάς συνέβη πάλι αυτό το πράγμα που σας είπα ... και όταν ήρθε η ΕΚ εγώ έλαμπα από χαρά, γιατί είχα μια ελπίδα να έχω μια φίλη ... να παίζω .. να περνάω το χρόνο μου .. γίναμε φίλες και όταν γίναμε φίλες ήμουν πάρα πολύ χαρούμενη ... περνούσα τον χρόνο μου πάρα πολύ όμορφα ... από τότε είμαι πάρα πολύ χαρούμενη που έχει έρθει. Όταν ήρθε η ΕΚ εεεε έλαμπα από χαρά ... και γίναμε φίλες. Εκείνο τον καιρό δεν ήμασταν και τόσο φίλες με την ΜΚ και είχα στεναχωρηθεί, γιατί δεν έκανα ... με συγκεκριμένη παρέα [...]

ΓΑ: πως ένιωθα ... μόνος [...] νιώθει ότι δεν μπορεί σχεδόν κανείς να τον βοηθήσει ... ότι είναι η γη και αυτός είναι μόνος του [...] κάποτε ναι [...] όχι εδώ [...] ναι ... καλά και εμένα μου κάνανε λίγο .. εντάξει ... αλλά εγώ τα βρήκα μετά [...] ότι δεν ήξερα σχεδόν κανέναν ...

ΝΑ: [...] γιατί δεν έχει κανένα φίλο [...] γιατί δεν θα είχα φίλους και θα ήταν και ένας που θα με πείραζε [...]

ΔΑ: [...] και θα ήθελε να είχε ένα φίλο για να παίζει και να μην τον κοροϊδεύει ... αυτό [...] που δεν θα με έπαιζε κανείς και με κοροϊδεύαν ... αυτά [...] γιατί κανείς δεν θα με έπαιζε ... και με κοροϊδεύαν όλοι [...] ναι .. και θα ήμουν μόνος [...]

ΑΑ: επειδή δεν έχει κανένα φίλο και αντί ο Νίκος να γίνει φίλος μου [...]

ΓΚ: να μην θέλει να έρχεται σχολείο, να είναι πιο απόμακρη .. και από τα άλλα παιδιά να γίνει ... να [...] γιατί θα περνούσα από δίπλα τους για παρέα και θα με έδιωχναν ... με το να γελάνε, να με κοροϊδεύουν [...]

ΑΚ: [...] ναι ... μοναξιά [...]

ΣΑ: γιατί δεν έχει φίλους και οι περισσότεροι συμμαθητές του τον κοροϊδεύουν [...] και δεν θα έκανε κανείς παρέα μαζί μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 75% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 5 αγόρια και 4 κορίτσια, ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει συναισθήματα μοναξιάς. Το να είναι κανείς στόχος επιθετικής συμπεριφοράς, είναι πολύ πιθανό να συνεπάγεται την απομόνωσή του, γεγονός που «επιδεινώνει» την κατάσταση για το θύμα. Ουσιαστικά, το θύμα αισθάνεται ότι πρέπει να αντιμετωπίσει και να βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό μόνο του, γεγονός που χειροτερεύει την κατάσταση για τον ίδιο. Για αυτόν τον λόγο άλλωστε, σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, τονίσαμε τη σημαντικότητα ύπαρξης «παλιών» ή

«καινούριων» φίλων στη ζωή του θύματος. Σε κάθε περίπτωση, τα συναισθήματα μοναξιάς και η απομόνωση του θύματος, κάνουν πιο εφικτό τον στόχο του δράστη και δυσχεραίνουν τη θέση του θύματος.

8.7.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα κατωτερότητας» που βιώνει το θύμα: Σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες, αναφερθήκαμε στα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης, που κυριαρχώντας στο θύμα, αντλεί δύναμη και εξουσία και θεωρεί για τον εαυτό του ότι είναι ικανότερος και «ανώτερος» από τους υπολοίπους. Αυτή όμως η συμπεριφορά του δράστη, φυσικά έχει αντίκτυπο και στο θύμα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος του σχολικού εκφοβισμού, αρχίζει να αισθάνεται μειονεκτικά για τον εαυτό του, αμφιβάλλοντας, για τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες, κατάσταση που πηγάζει από τις συνεχείς προσπάθειες του δράστη να επιβληθεί με κάθε δυνατό τρόπο. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε ήταν κάποιος άλλος, βιώνει συναισθήματα κατωτερότητας. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθούν ενδεικτικά μερικές απαντήσεις.

ΝΑ: [...] γιατί θα νομίζει ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα ενώ ο Νίκος μπορεί να κάνει τα πάντα [...]

ΓΑ: [...] ότι δεν θα ήξερα τίποτα [...] ότι ήταν πιο δύσκολα τα μαθήματα, γιατί εδώ είναι και δημόσιο [...] να είναι ιδιωτικό ... μπερδεύτηκα ... να ... ότι είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα ... και γενικά ότι αυτά ... έτσι [...]

Από το σύνολο των παιδιών, 2 αγόρια, ο ΝΑ και ο ΓΑ, τόνισαν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, αισθάνεται μειονεκτικά, γεγονός που πηγάζει από την επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Ουσιαστικά, ο δράστης, προκειμένου να καταφέρει να επιβληθεί στο θύμα, «βασίζεται» σε κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά του δεύτερου, για τα οποία μπορεί να τον πειράζει ή να τον κοροϊδεύει. Με την πάροδο του χρόνου, η «αρνητική» εικόνα που έχει δημιουργήσει ο δράστης (για το θύμα), αρχίζει να εδραιώνεται, τόσο στο μυαλό του θύματος όσο και στο μυαλό των υπόλοιπων παιδιών. Ακόμα όμως και να μην συμβαίνει αυτό, όταν το θύμα αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τον σχολικό εκφοβισμό, αισθάνεται ανασφάλεια για τον εαυτό του, αμφιβάλλοντας και πάλι για τις ικανότητές του. Σε κάθε περίπτωση, ένας «επιτυχημένος» σχολικός εκφοβισμός, όπως τον ορίσαμε παραπάνω, συνεπάγεται τη δημιουργία ανασφαλειών στο θύμα, από τις οποίες ο δράστης φαίνεται να αντλεί δύναμη ώστε να συνεχίσει.

8.7.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος που βιώνει το θύμα: Το άγχος, είναι ένα «συναίσθημα» που μπορεί να πηγάζει από πολλές καταστάσεις και μια από αυτές είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, αναφερθήκαμε αναλυτικά στο άγχος που μπορεί να συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός (βλ. αναλυτικά 1.9). Το άγχος, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να βιώνεται κυρίως από το θύμα, που είναι και ο αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε ήταν κάποιος άλλος, βιώνει συναισθήματα άγχους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

BA: [...] έχει πολύ άγχος και αυτός [...]

Σύμφωνα με τα παραπάνω, 1 παιδί και συγκεκριμένα ο ΒΑ, ανέφερε ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού βιώνει άγχος. Ειδικότερα, ο ΒΑ απλά επεσήμανε ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού πιστεύει ότι έχει άγχος. Από την απάντησή του όμως, υπονόησε ότι και ο ίδιος έχει άγχος, που πηγάζει όμως από διαφορετικά αίτια. Το συγκεκριμένο παιδί, κατά τη διάρκεια της συνέντευξής μας, μας ενημέρωσε ότι το τελευταίο διάστημα βιώνει έντονο άγχος για τις σχολικές του επιδόσεις, ξεσπώντας εκείνη τη στιγμή σε γοερό κλάμα. Υποθέτουμε ότι στην παραπάνω απάντηση, σε κάτι τέτοιο αναφερόταν που φυσικά είναι τελείως διαφορετικό από το άγχος που πηγάζει από τον σχολικό εκφοβισμό. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι το άγχος είναι ένα «συναίσθημα» που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ακόμα και αν δεν αναφέρθηκε από πολλά παιδιά κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων.

8.7.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα: Όταν ο σχολικός εκφοβισμός «γνωστοποιείται» και αποκτά το οποιοδήποτε περιστατικό «κοινό», τότε το θύμα είναι πολύ φυσικό να βιώνει συναισθήματα ντροπής για αυτό που συμβαίνει. Ουσιαστικά, ο στόχος εκτίθεται μπροστά στους συμμαθητές του, διότι δέχεται την «προσβλητική» συμπεριφορά του δράστη και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αντιδρά κιόλας. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε ήταν κάποιος άλλος, βιώνει συναισθήματα ντροπής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

NA: [...] είναι και καινούριος και μπορεί να ντρέπεται έτσι ... μπροστά σε άλλα παιδιά [...]

AK: [...] εεεε να ντρέπεται, διότι όλοι θα την κορόιδευαν και [...] θα ντρεπόμουν [...] δεν θα ήθελα η Ελένη να με κορόιδευε ... να μου έλεγε κακά πράγματα, να έλεγε στους άλλους πράγματα για εμένα που μπορεί να ήταν και ψέματα ... και μπορεί να ντρεπόμουν τότε [...]

Από το σύνολο των παιδιών, μόνο 2, ανέφεραν ότι το θύμα μπορεί να βιώνει συναισθήματα ντροπής τα οποία πηγάζουν από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά, υπονόησαν ότι το να είναι κανείς θύμα σχολικού εκφοβισμού συνεπάγεται συναισθήματα ντροπής, που πηγάζουν από την κοροϊδία και τη διάδοση ψεύτικων και κακόβουλων φημών αλλά και γενικά από την «προσβλητική» και «μειωτική» συμπεριφορά του δράστη. Όντως, η ντροπή είναι ένα από τα «βασικά» συναισθήματα που βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, που επηρεάζει άμεσα την αυτοπεποίθησή του και τις πιθανότητες που έχει να αντιμετωπίσει το φαινόμενο αυτό.

8.7.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει το θύμα: Υποθέτουμε ότι πολλά παιδιά, που βρίσκονται στη θέση του θύματος, επιθυμούν διακαώς να αντιδράσουν προκειμένου να σταματήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, είτε φοβούνται είτε ντρέπονται να το κάνουν και ο σχολικός εκφοβισμός συνεχίζει να εκδηλώνεται. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού αισθάνεται τη ανάγκη να αντιδράσει, προκειμένου να εμποδίσει τη συνέχισή του. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και

συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

AA: [...] αλλά δεν θα ήμουν έτσι όπως είναι ο Γιώργος ... γιατί φαίνεται να είναι ένα αδύναμο παιδί ... σωστά; [...] εγώ όμως δεν είμαι αδύναμος ... και ξέρω να το αντιμετωπίζω αυτό και ... εεε ... δεν είμαι αδύναμος ας πούμε ... είμαι αρκετά δυνατός για [...] θα έκαναν αυτό που σας είπα και πριν [...]

BA: [...] θα προσπαθούσα όμως να ... να το ξεπεράσω και να ... να βρω φίλους ας πούμε να περνάω την ώρα μου και να ... να το ξεχνάω και μετά να το πω και στους καθηγητές μου [...]

Ο ΑΑ και ο ΒΑ, μεταξύ άλλων, στις απαντήσεις τους, ανέφεραν ότι στη θέση του θύματος, θα ένιωθαν την ανάγκη να αντιδράσουν ώστε τελικά να εμποδίσουν τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, ο ΑΑ, διαχωρίζοντας τη θέση του από αυτή του θύματος, ανέφερε ότι δεν είναι καθόλου αδύναμος, αλλά αντίθετα θεωρεί τον εαυτό του δυνατό και ικανό να αντιδράσει ώστε να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Ο ΒΑ, με τη σειρά του, σε πιο ήρεμους τόνους, ανέφερε και αυτός ότι αν βρισκόταν στη θέση του θύματος, θα προσπαθούσε με κάθε δυνατό τρόπο να ξεπεράσει και να εμποδίσει τον σχολικό εκφοβισμό, επισημαίνοντας τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θα εφάρμοζε. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι ο καθένας που βρίσκεται στη θέση του θύματος, νιώθει την ανάγκη να αντιδράσει, αλλά τελικά εμποδίζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. φόβος, ντροπή, άγνοια μεθόδων αντιμετώπισης κ.α.).

8.7.17. Ο σχολικός εκφοβισμός και η αδιαφορία που βιώνει το θύμα: Υπάρχουν μερικοί μαθητές, που ως θύματα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνουν ή θέλουν να πιστεύουν ότι βιώνουν την αδιαφορία σχετικά με ότι τους συμβαίνει. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά, δεν δίνουν σημασία στη συμπεριφορά του δράστη και κατ' επέκταση δεν επηρεάζονται συναισθηματικά και συμπεριφορικά από αυτή. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνουν συναισθήματα αδιαφορίας για αυτό που συμβαίνει. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

EK: [...] δεν θα της έδινα σημασία [...] όχι δεν θα στεναχωριόμουν [...]

Η ΕΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που ανέφερε ότι θα έδειχνε αδιαφορία απέναντι στη συμπεριφορά του δράστη και δεν θα στεναχωριόταν με αυτό που συνέβαινε. Όπως επισημάναμε και παραπάνω, το συγκεκριμένο κορίτσι, είχε δεχτεί κάποιου είδους εκφοβισμό από τους συμμαθητές της και ειδικά από τον ΑΑ, ο οποίος μας το παραδέχτηκε. Σε αυτή την πραγματική κατάσταση, είχε δείξει αδιαφορία για την συμπεριφορά των συμμαθητών, όπως είχαμε πληροφορηθεί. Ουσιαστικά, η ΕΚ, είχε καταφέρει να «απομονώσει» την συμπεριφορά των συμμαθητών της, ώστε να μην την επηρεάζει συναισθηματικά εφόσον όπως ανέφερε δεν στεναχωριόταν καθόλου. Το να βιώνει κανείς αδιαφορία ως θύμα απέναντι στον δράστη του σχολικού εκφοβισμού, είναι πιθανό να κάνει τον δεύτερο να χάσει το ενδιαφέρον του και να σταματήσει την παρενόχληση. Μια τέτοια αντίδραση όμως, απαιτεί ψυχραιμία και υπομονή, χαρακτηριστικά που δεν διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι.

8.7.18. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει το θύμα: Σε προηγούμενη κατηγορία, αναφερθήκαμε στην απορία που βιώνει ο μάρτυρας του σχολικού

εκφοβισμού, ο οποίος δεν έχει αντιληφθεί τι ακριβώς έχει συμβεί. Αντίστοιχα, σε αυτή την κατηγορία, ασχολούμαστε με την απορία που βιώνει το ίδιο το θύμα, σχετικά με την συμπεριφορά του δράστη. Πιο συγκεκριμένα, πολλά θύματα αναρωτιούνται τί οδήγησε τους δράστες στο να τους επιλέξουν ως θύματα. Πολλά παιδιά μάλιστα, υποθέτουν ότι ανάμεσα στον δράστη και στο θύμα, έχει προηγηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση που οδήγησε τα πράγματα εκεί. Σε κάθε περίπτωση, στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε ήταν κάποιος άλλος, βιώνει αισθήματα απορίας σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την απάντηση του παιδιού.

IK: [...] και δεν θα καταλάβαινε τίποτα, διότι θα ήταν εκεί πέρα και θα σκεφτόταν «λίγες μέρες πριν ήμασταν φίλες ... τώρα τί έγινε και μου συμπεριφέρονται έτσι, με στεναχωρούν, με κάνουν και κλαίω» [...]

Η ΙΚ, ήταν το μοναδικό παιδί που δήλωσε ότι ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ άλλων θα βίωνε απορία σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι το θύμα είναι πιθανό να αναρωτιέται για τους λόγους για τους οποίους ο δράστης συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι πολλά παιδιά, αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος θα είχαν ανάλογες απορίες.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, από όλες τις προοπτικές (δράστης, θύμα, μάρτυρας) στον συγκεντρωτικό πίνακα 17.

Πίνακας 17. Ποσοστά κατηγοριών των συναισθημάτων που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τον σχολικό εκφοβισμό και τα συναισθήματα που συνεπάγεται	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας	41,7% (5)	41,7% (5)	83,3% (10)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει ο μάρτυρας	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει ο μάρτυρας	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η χαρά που βιώνει ο δράστης	25% (3)	25% (3)	50% (6)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι τύψεις που βιώνει ο δράστης	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης	25% (3)	0% (0)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η απουσία συναισθημάτων από την πλευρά του δράστη	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)

Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα	50% (6)	50% (6)	100% (12)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα	41,7% (5)	33,3% (4)	75% (9)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα κατωτερότητας» που βιώνει το θύμα	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος που βιώνει το θύμα	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντίδρασης που βιώνει το θύμα	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η αδιαφορία που βιώνει το θύμα	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η απορία που βιώνει το θύμα	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, καταγράψαμε όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας, ο δράστης και το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη γίνεται κατανοητό, οι 3 πρώτες κατηγορίες, αφορούν την προοπτική του μάρτυρα και τί πιστεύουν τα παιδιά ότι μπορεί να αισθάνεται βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, το 83,3% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 5 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο μάρτυρας βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, θλίψη) βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Συνεχίζοντας, το 16,7% των παιδιών, και ειδικά 2 αγόρια, ανέφεραν, ότι ο μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει συναισθήματα απορίας, σχετικά με αυτό που βλέπει. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις, ένας μάρτυρας μπορεί να αναρωτιέται είτε για την πηγή της επιθετικής συμπεριφοράς του δράστη, είτε για το νόημα αυτή της συμπεριφοράς (τί κερδίζει). Τέλος, επίσης το 16,7% του συνόλου και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, επεσήμαναν την ανάγκη του μάρτυρα να αντιδράσει, όταν είναι παρόν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η αλήθεια είναι ότι η τελευταία κατηγορία, προκάλεσε το ενδιαφέρον μας, κυρίως διότι δεν αναφέρθηκε καθόλου από αγόρια, παρά μόνο από δύο κορίτσια. Σε κάθε περίπτωση, αυτά είναι τα συναισθήματα που θα βίωνε ένας μάρτυρας, βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών.

Συνεχίζοντας, οι επόμενες 7 κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα που ανέφεραν ότι βιώνει ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, το 16,7% των παιδιών (2 κορίτσια) επεσήμαναν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, θλίψη κ.α.), άποψη που δεν θεωρούμε ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα, διότι αν ο δράστης βίωνε τέτοιου είδους συναισθήματα, ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ πιθανό να μην υπήρχε. Επίσης, το 50% των παιδιών και συγκεκριμένα 3 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο δράστης βιώνει συναισθήματα χαράς, που πηγάζουν από τον σχολικό εκφοβισμό που ασκεί. Ακόμα, το 16,7%, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι η ζήλεια είναι επίσης ένα από τα συναισθήματα που είναι πιθανό να αισθάνεται ο θύτης. Μάλιστα, το συναίσθημα της ζήλειας, αναφέρθηκε από τα παιδιά και ως αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.

Ο θυμός, επίσης αναφέρθηκε από το 16,7% και συγκεκριμένα από 2 κορίτσια, ως συναίσθημα που βιώνεται από τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Όντως, ο

θυμός, αποτελεί ένα από τα βασικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης και προσπαθεί να εξωτερικεύσει και να εκτονώσει μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, 2 αγόρια (το 16,7% του συνόλου), δήλωσαν ότι ο θύτης μπορεί να βιώνει τύψεις σχετικά με αυτό που κάνει στο θύμα. Φυσικά, αυτή η άποψη συνιστά ένα πολύ «αισιόδοξο σενάριο», που αν όντως συνέβαινε, ο σχολικός εκφοβισμός είτε θα σταματούσε είτε δεν θα υπήρχε. Συνεχίζοντας, το 25% του συνόλου και ειδικά 3 αγόρια, ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει αισθήματα «ανωτερότητας», τα οποία πηγάζουν από το γεγονός ότι έχει επιβληθεί και έχει κυριαρχήσει στο θύμα. Τέλος, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, έκαναν λόγο για απουσία συναισθημάτων από την πλευρά του δράστη, υποστηρίζοντας ότι για τον ίδιο, η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι «φυσιολογική». Κατ' επέκταση υπέθεσαν ότι δεν αισθάνεται κάτι διαφορετικό.

Οι υπόλοιπες 8 κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, αναφέρονται στα συναισθήματα που βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, όλα τα παιδιά (100% του συνόλου), 6 αγόρια και 6 κορίτσια, ανέφεραν μεταξύ άλλων, ότι το θύμα βιώνει αρνητικά συναισθήματα (λύπη, θλίψη, στεναχώρια, δυστυχία) που πηγάζουν από τον σχολικό εκφοβισμό. Συνεχίζοντας, το 75% των παιδιών, 5 αγόρια και 4 κορίτσια, δήλωσαν ότι το θύμα βιώνει αισθήματα μοναξιάς ενώ μόνο 2 αγόρια (16,7%) έκαναν λόγο για «συναισθήματα κατωτερότητας», που συνεπάγονται ανασφάλειες σχετικά με την εσωτερική και την εξωτερική του εμφάνιση (π.χ. σωματική διάπλαση, ικανότητες, δεξιότητες, ευφυΐα κ.α.). Επίσης, 2 παιδιά (16,7%) 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει συναισθήματα ντροπής, που πηγάζουν από την «προσβλητική» και «μειωτική» συμπεριφορά του δράστη.

Ακόμα, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια, αναφέρθηκαν στην ανάγκη που βιώνει το θύμα να αντιδράσει, προκειμένου να εμποδίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη. Τέλος, καταγράψαμε 3 κατηγορίες, που αναφέρθηκαν από 3 διαφορετικά παιδιά. Αρχικά, ο ΒΑ, υποστήριξε ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει έντονο άγχος που προκύπτει από την επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Εκ διαμέτρου αντίθετη, ήταν η άποψη της ΕΚ, που δήλωσε, λαμβάνοντας υπόψη τον εαυτό της, ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει συναισθήματα αδιαφορίας. Τέλος, η ΙΚ, υποστήριξε ότι το θύμα, μεταξύ άλλων, βιώνει και αισθήματα απορίας σχετικά με τη συμπεριφορά του δράστη, διότι όπως υποστήριξε δεν γνωρίζει (το θύμα) από που προκύπτει και τί έχει φταίξει. Κλείνοντας, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ΕΚ, δεν ήταν σε θέση να φανταστεί το πως μπορεί να αισθάνεται ο μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού και ο ΑΑ, με τη σειρά του επίσης δεν μπορούσε να σκεφτεί κάτι, διότι όπως παραδέχτηκε καθαρά, στο παρελθόν ήταν ο ίδιος δράστης. Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους, ανέδειξαν μια ευρεία γκάμα συναισθημάτων, σχετικά με τον μάρτυρα, τον δράστη και το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Μπορεί να κινήθηκαν σε πιο «ασφαλής» συναισθήματα (π.χ. χαρά, λύπη, στεναχώρια κ. τλ.) αλλά παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες απαντήσεις τους, ήταν περιεκτικές και είχαν πραγματικό «αντίκρισμα».

8.8 Οι απόψεις των μαθητών για τους φιλικούς δεσμούς τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 33, 34, 35, 36)

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, ασχοληθήκαμε αναλυτικά με τις απόψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους (βλ. αναλυτικά κεφ. 6). Παρ' όλα αυτά, θεωρήσαμε σκόπιμο να ασχοληθούμε ξανά με αυτό το ζήτημα, διότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό και σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για τον λόγο αυτό περιλάβαμε και στις 2 φάσεις των συνεντεύξεών μας σχετικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά και αναλύουμε σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι οι εξής (1) έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου, στο σχολείο σου; (ερώτηση 33 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (2) με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/με χαρά στο ίδιο θρανίο; (ερώτηση 34 της συνέντευξης της 2ης φάσης), (3) συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (ερώτηση 35 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (4) νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 36 της συνέντευξης της 2ης φάσης).

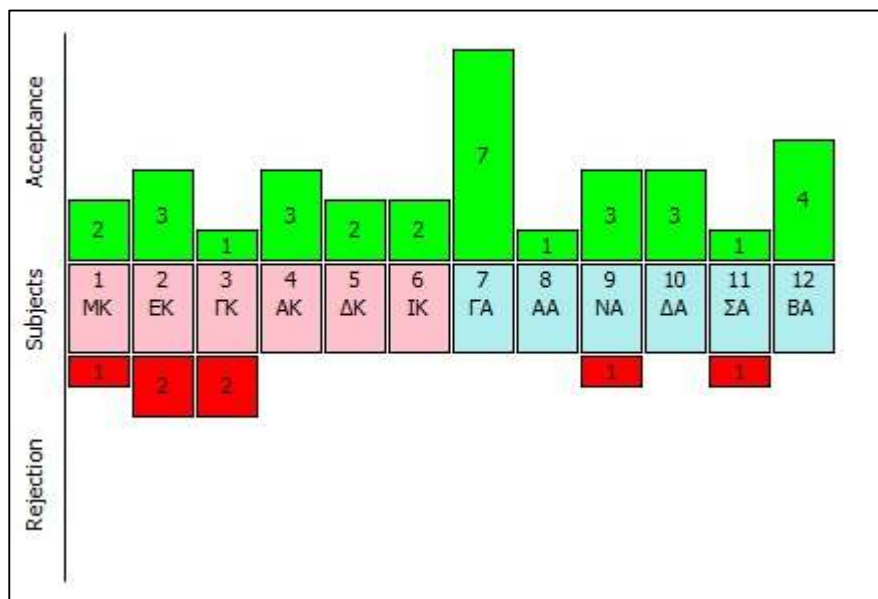
Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά. Οι 3 πρώτες ερωτήσεις, όπως τις καταγράψαμε παραπάνω, μας δίνουν στοιχεία και πληροφορίες ώστε να δομήσουμε το σχετικό κοινωνιόγραμμα το οποίο θα παραθέσουμε παρακάτω. Μέσα από το κοινωνιόγραμμα, στόχος μας είναι να μελετήσουμε τις φιλικές σχέσεις που τα ίδια τα παιδιά μας επεσήμαναν ότι έχουν με τους συμμαθητές τους. Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση, από τις παραπάνω, αντλεί πληροφορίες για τον σχολικό κλίμα της τάξης και πώς αυτό εκλαμβάνεται από τα παιδιά.

Όμως, πώς συνδέονται, οι φιλικές σχέσεις των παιδιών και το σχολικό κλίμα με τον σχολικό εκφοβισμό. Όπως έχουμε επισημάνει ξανά, η ύπαρξη φίλων στη ζωή του παιδιού, μπορεί, μεταξύ άλλων, να λειτουργήσει ανασταλτικά σε ότι αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, ένα παιδί χωρίς φίλους, μπορεί να καταστεί πιο εύκολος στόχος για τους δράστες, διότι κανείς δεν θα μπει στη διαδικασία να το υπερασπιστεί. Από την άλλη πλευρά, όταν ένα παιδί έχει φίλους, είναι πιο δύσκολο για τους δράστες να το θυματοποιήσουν, διότι πια η συμπεριφορά τους δεν έχει έναν και μόνο αποδέκτη αλλά περισσότερους. Από τα παραπάνω, αλλά και από σχετικές έρευνες, γίνεται φανερό ότι ένα παιδί που έχει φίλους είναι πιο δύσκολο να παρενοχληθεί, συγκριτικά με ένα παιδί που δεν έχει.

Από την άλλη πλευρά, το σχολικό ή εκπαιδευτικό κλίμα, επίσης φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το εκπαιδευτικό κλίμα, αναφέρεται στην φύση και την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος όπως αυτό σχετίζεται με τον τρόπο και το περιεχόμενο της τυπικής διδασκαλίας και της μάθησης. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό κλίμα περιλαμβάνει, εκτός από το πρόγραμμα σπουδών, το πώς η γνώση και η κατανόηση μεσολαβείτε από το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Ο Rigby (2007) διακρίνει και αναλύει 3 βασικές συνιστώσες που αφορούν το εκπαιδευτικό κλίμα: 1) *την ανία*, 2) *την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών* και τέλος 3) *τον ανταγωνισμό*. Όλες οι παραπάνω συνιστώσες, μπορούν να ενισχύσουν ή να καταστείλουν στον σχολικό εκφοβισμό, ανάλογα με την «κατεύθυνση» που λαμβάνουν.

Συνοψίζοντας, οι φιλικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη, αποτελούν 2 βασικούς παράγοντες που αν και εκ πρώτης όψεως φαίνονται «ασύνδετα», σχετίζονται έμμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό και διαμορφώνουν την

εκδήλωσή του. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά το κοινωνιόγραμμα και τις αντίστοιχες κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

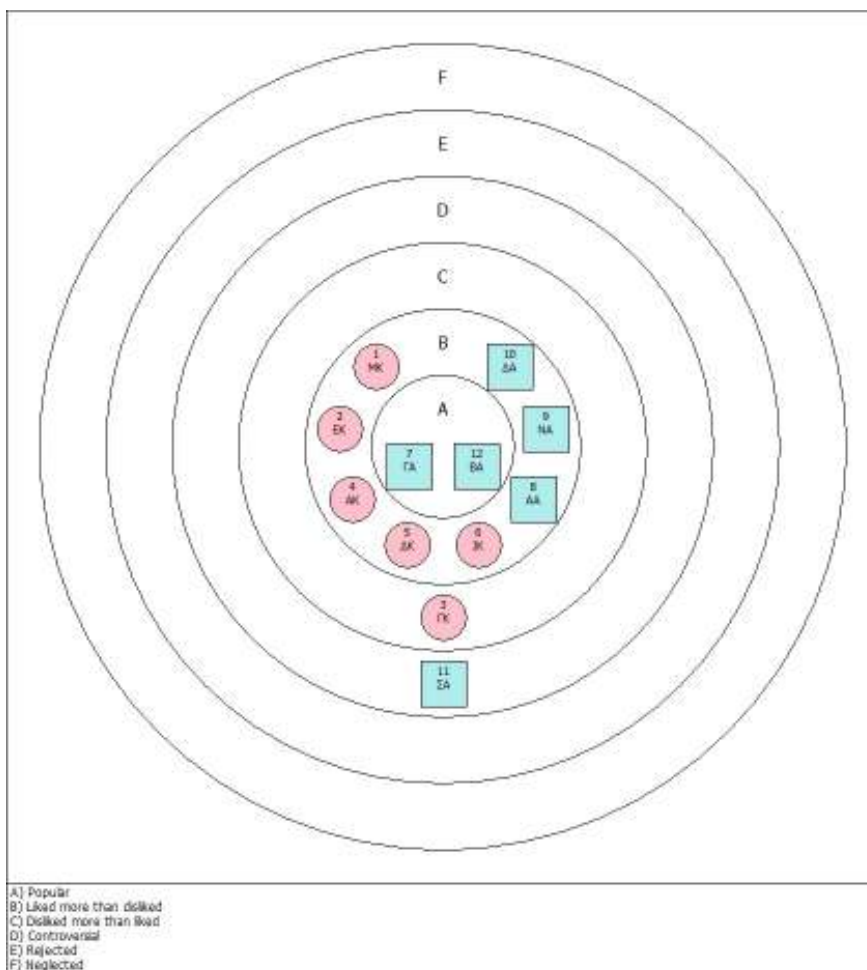


Κοινωνιόγραμμα 1: οι απόψεις των παιδιών για τους φιλικούς δεσμούς που έχουν μέσα στην τάξη.

Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τους φίλους που έχουν στην τάξη και τους συμμαθητές που θα ήθελαν περισσότερο να καθίσουν στο ίδιο θρανίο, είναι «ταυτόσημες». Με τον όρο «ταυτόσημες», εννοούμε ότι τα παιδιά έδωσαν και στις δύο ερωτήσεις, παρόμοιες απαντήσεις, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συμμαθητές που ανέφεραν τα παιδιά ότι θα ήθελαν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο είναι ταυτόχρονα και οι καλύτεροι φίλοι που έχουν στην τάξη. Επομένως, εμείς θα επεξεργαστούμε τα παρακάτω στοιχεία, έχοντας αυτό ως δεδομένο. Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ο ΓΑ, φαίνεται να είναι ο πιο «αποδεκτός» μαθητής, διότι με μεγάλη διαφορά επισημάνθηκε από 7 συμμαθητές του. Αμέσως μετά, ο ΒΑ συγκέντρωσε τις «θετικές ψήφους» από 4 παιδιά. Στη συνέχεια, 3 αναφορές από συμμαθητές τους, φαίνεται να έχουν οι ΕΚ, ΑΚ, ΝΑ και ΔΑ. Επίσης, οι ΜΚ, ΔΚ και ΙΚ, συγκέντρωσαν από 2 «ψήφους» η καθεμία ενώ 1 αναφορά έγινε στους ΓΚ, ΑΑ και ΣΑ. Ουσιαστικά, ο ΓΑ, φαίνεται να έχει περισσότερους φίλους και αμέσως μετά έρχεται ο ΒΑ. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι 2 αγόρια κατέχουν τους περισσότερους φιλικούς δεσμούς μέσα στην τάξη. Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά, αναφέρθηκαν ως «καλοί φίλοι» από 1 έως 7 συμμαθητές του, γεγονός που συνεπάγεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν τουλάχιστον από 1 φίλο.

Σε ότι αφορά τις αρνητικές αναφορές, από 2 παρατηρούμε να έχουν οι ΕΚ και ΓΚ. Αρχικά, σχετικά με την ΕΚ, έχουμε αναφέρει ότι πρόκειται για ένα καινούριο παιδί το οποίο μάλιστα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δέχτηκε κάποιο είδος εκφοβισμού από τους συμμαθητές της. Το συγκεκριμένο κορίτσι λοιπόν, φαίνεται να λαμβάνει 3 θετικές ψήφους και 2 αρνητικές από το σύνολο των συμμαθητών της. Συνεχίζοντας, η ΓΚ, επισημάνθηκε θετικά από 1 μαθητή και αρνητικά από 2. Εμείς, από την πλευρά μας δεν αντιληφθήκαμε κάτι τέτοιο για το συγκεκριμένο παιδί, αλλά αντίθετα παρατηρήσαμε ότι έχει πολύ καλές σχέσεις γενικά με τους συμμαθητές της. Επομένως το συγκεκριμένο εύρημα μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Επίσης, από 1 αρνητική αναφορά φαίνεται να έλαβαν και οι ΜΚ, ΝΑ και ΣΑ. Πιο συγκεκριμένα, η ΜΚ, επισημάνθηκε θετικά από 2 παιδιά και αρνητικά από 1. Μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρούμε στον ΝΑ, ο οποίος επισημάνθηκε θετικά από 3 παιδιά και αρνητικά από 1. Τέλος, σε ότι αφορά τον ΣΑ, επισημάνθηκε τόσο θετικά όσο και αρνητικά από 1 παιδί αντίστοιχα. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε από τον παραπάνω πίνακα, είναι ότι τα παιδιά που έχουν θετικές φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους είναι πολύ περισσότερα από αυτά που έχουν αρνητικούς δεσμούς. Ουσιαστικά, από το σύνολο της τάξης, 5 παιδιά (41,7%) επισημάνθηκαν αρνητικά από 1 ή 2 συμμαθητές του. Παρακάτω παραθέτουμε έναν αντίστοιχο πίνακα που περιλαμβάνει τα ίδια στοιχεία, δομημένα με άλλο τρόπο.



Κοινωνιόγραμμα 2: οι απόψεις των παιδιών για τους φιλικούς δεσμούς που έχουν μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι πιο δημοφιλείς και «φιλικοί» μαθητές φαίνεται να είναι οι ΓΑ και ΒΑ. Αμέσως μετά οι ΔΑ, ΝΑ, ΑΑ, ΙΚ, ΔΚ, ΑΚ, ΕΚ και ΜΚ είναι περισσότερο αρεστοί στους συμμαθητές τους παρά «αντιπαθείς». Αντίθετα, σύμφωνα με τον πίνακα, η ΓΚ, φαίνεται να «απορρίπτεται» παρά να γίνεται αποδεκτή από τους συμμαθητές της. Τέλος, η θέση του ΣΑ, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη, σύμφωνα με τις απόψεις των υπόλοιπων παιδιών.

Παρακάτω, ακολουθούν οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την ερώτηση «νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη; Γιατί ναι γιατί όχι.».

8.8.1. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της ύπαρξης φιλικών δεσμών:

Το σχολείο, μεταξύ άλλων, αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ουσιαστικά, οι μαθητές στο σχολείο, δημιουργούν ισχυρούς φιλικούς δεσμούς και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για τα παιδιά, η αλληλεπίδραση με τους φίλους, είναι μια ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα της τάξης, επηρεάζεται θετικά, από την ύπαρξη των φίλων. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: ναι! [...] ότι είμαι με τους φίλους μου εκεί μέσα και δεν είμαι μόνη μου [...]

ΓΑ: μμμμ ναι [...] μαθαίνω μαζί με τους φίλους μου [...] γενικά ... εμένα μου αρέσει .. να είσαι μαζί με φίλους .. μου αρέσει [...]

ΝΑ: ναι! [...] γιατί έχω άλλους 11 φίλους, που περνάμε σχεδόν όλη τη μέρα μαζί [...] τρώμε μαζί [...]

ΔΑ: ναι! [...] γιατί είναι όλοι οι συμμαθητές και οι φίλοι μου εκεί πέρα [...]

ΜΚ: ναι. Γιατί εάν ένα παιδί με κοροϊδέψει εμένα τον ίδιο ... εγώ τουλάχιστον αν κοροϊδέψει ένα άλλο, εγώ θα υποστηρίξω το άλλο παιδί, γιατί με κάποια παιδιά γνωριζόμαστε από το βρεφικό σταθμό και είμαστε μαζί ... τόσα χρόνια [...]

ΓΚ: ναι [...] ότι έχω φίλους, ότι ... αυτό ότι [...] ναι ... ότι είναι οι φίλοι μου [...]

ΑΚ: ναι [...] εεεε ότι είμαι μαζί με τους συμμαθητές μου [...] εεε είναι ωραίο να είμαστε μαζί [...]

ΣΑ: ναι [...] ότι είναι κοντά οι φίλοι μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) και συγκεκριμένα 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι αισθάνονται ωραία όταν βρίσκονται στην τάξη τους, διότι είναι μαζί με τους φίλους και τους συμμαθητές τους. Η ΜΚ, μάλιστα, συνδυάζοντας και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ανέφερε ότι ταυτόχρονα βιώνει και συναισθήματα ασφάλειας, διότι όπως τόνισε με τους περισσότερους συμμαθητές της γνωρίζεται από πολύ μικρή ηλικία και σε περίπτωση εκδήλωσης μίας ανάλογης κατάστασης ο ένας θα υπερασπιζόταν τον άλλον. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, μίλησαν με πολύ ωραία λόγια για τους συμμαθητές τους και θεωρούμε ότι όντως η ύπαρξη φιλικών δεσμών ανάμεσα στους μαθητές ενισχύει πολύ θετικά το σχολικό κλίμα που επικρατεί.

8.8.2. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

Εκτός από την ύπαρξη φίλων, στα πλαίσια του σχολείου, βασικό ρόλο διαδραματίζει και η μαθησιακή διαδικασία. Με τον όρο μαθησιακή διαδικασία, αναφερόμαστε στα σχολικά μαθήματα, στις μεθόδους διδασκαλίας και γενικά οτιδήποτε «μαθησιακό» εκδηλώνεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Εάν η μαθησιακή διαδικασία είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, οι μαθητές δεν βιώνουν συναισθήματα ανίας και φαίνεται να την απολαμβάνουν. Αντίθετα, αν η διαδικασία αυτή, επαναλαμβάνεται με τους ίδιους «όρους» χωρίς να προκαλεί τον προσοχή των παιδιών, τότε οι μαθητές από την πλευρά τους, βιώνουν πλήξη και γενικά «αρνητικά» συναισθήματα που κατ' επέκταση επηρεάζουν και το σχολικό κλίμα της τάξης. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα, επηρεάζεται από την μαθησιακή διαδικασία. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Ακολούθως παραθέτουμε μερικά παραδείγματα.

IK: ναι ... νιώθω ωραία, γιατί κατ' αρχάς μαθαίνω καινούρια πράγματα και χαίρομαι για αυτό το πράγμα ... μαθαίνω καινούρια πράγματα ... κατ' αρχάς αυτά μου χρησιμεύουν, γιατί σε λίγο καιρό πάντα έρχεται ένα τεστ ... και πέφτουν πάντα μαζεμένα και άμα προσέχεις στην τάξη έχεις μάθει τα πάντα ... δηλαδή στη γλώσσα και στα μαθηματικά, άμα προσέχεις στην τάξη, τα έχεις καταλάβει όλα και δεν είναι ανάγκη να διαβάσεις ... σήμερα εγώ στα μαθηματικά, στο τεστ που είχα αφήσει μισό, δεν είχα κολλήσει πουθενά, είχα καθυστερήσει μόνο και μόνο επειδή είχα πάει τουαλέτα και για νερό ... για αυτό καθυστέρησα ... εεεεε δεν είχα διαβάσει και ήταν όλα πανεύκολα, γιατί πάντα προσέχω στην τάξη ... προσπαθώ να προσέχω ... όταν αφαιρούμαι, δηλαδή η κυρία μου λέει «σήμερα αφαιρέθηκες λίγο ... να προσπαθείς να μην αφαιρείσαι» ... και χαίρομαι όταν μου το λέει αυτό το πράγμα ... το είπε και στην αξιολόγηση και είχα χαρεί πάρα πολύ [...]

ΓΑ: γιατί μαθαίνω κάτι καινούριο [...] κάποιες φορές παίζουμε και παιχνίδια στην τάξη και μου αρέσει [...]

ΝΑ: [...] και παίζουμε [...] κάνουμε ωραία πράγματα [...]

ΔΑ: [...] και μας μαθαίνει πράγματα και όλοι νιώθουν ωραία ... αυτά [...]

ΑΑ: ανάλογα ... αν βαριέμαι ή όχι! [...] όχι δεν βαριέμαι [...] γιατί όταν είναι ενδιαφέρον το μάθημα ... νιώθω ωραία [...]

ΒΑ: όταν κάνουμε μάθημα ή όταν [...] ας πούμε όταν μαθαίνω κάτι καινούριο, εεε μου κινείται το ενδιαφέρον [...] ναι αλλά δεν μου αρέσει όταν μερικές φορές δεν ακούνε οι άλλοι και τι ξαναλέει η κυρία και βαριέμαι μετά [...]

ΜΚ: ναι ... γιατί μου αρέσουν και γενικά το σχολείο μου αρέσει ... ναι [...]

ΑΚ: [...] εεε κάνουμε ... στη φυσική κάνουμε έτσι πειράματα μαζί και μας αρέσουν [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 5 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την μαθησιακή διαδικασία που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη. Αρχικά, η ΙΚ, ανέφερε ότι αισθάνεται ωραία διότι στην τάξη μαθαίνει καινούρια πράγματα και όταν συγκεντρώνεται στο μάθημα δεν χρειάζεται να διαβάσει για τα διαγωνίσματα διότι θυμάται όλε τις πληροφορίες. Επίσης, ο ΓΑ και ο ΝΑ, αναφέρθηκαν στις μαθησιακές μεθόδους, τονίζοντας ότι αισθάνονται ωραία μέσα στην τάξη, διότι παίζουν και κάνουν ωραία και καινούρια πράγματα. Ο ΔΑ και η ΜΚ, ήταν λίγο πιο «γενικοί» στις απαντήσεις τους, αναφέροντας ότι τους αρέσει γενικά το σχολείο και ότι εκεί εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Ακόμα η ΑΚ, αναφέρθηκε στη φυσική και συγκεκριμένα στα πειράματα που κάνουν που μάλλον φάνηκε ότι απολαμβάνει πολύ.

Εκτός όμως από τις παρατηρήσεις των παιδιών που υπονόησαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα πηγάζει από τη μαθησιακή διαδικασία, υπήρξαν και παιδιά που ανέφεραν ότι σε μερικές περιπτώσεις το κλίμα δεν είναι και τόσο ευχάριστο. Αρχικά, ο ΑΑ, ήταν το μοναδικό παιδί που επεσήμανε ότι κάποιες φορές νιώθει ωραία στην τάξη και κάποιες άλλες όχι. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι ο τρόπος που αισθάνεται μέσα στην τάξη, εξαρτάται από το αν η μαθησιακή διαδικασία είναι ενδιαφέρουσα για τον ίδιο ή όχι. Αντίστοιχα και ο ΒΑ, ανέφερε ότι απολαμβάνει τη μαθησιακή διαδικασία αλλά βιώνει συναισθήματα πλήξης όταν ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα, διότι μερικοί συμμαθητές του δεν προσέχουν. Ουσιαστικά, τόσο ο ΑΑ όσο και ο ΒΑ, έκαναν λόγο για ανία, όταν η μαθησιακή διαδικασία δεν προκαλεί το ενδιαφέρον τους ή όταν επαναλαμβάνεται. Από όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι καθίσταται σαφές το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα της τάξης, επηρεάζεται άμεσα από μια «ευφάνταστη» ή «τετριμμένη» μαθησιακή διαδικασία.

8.8.3. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού:

Θεωρούμε ότι είναι φανερό ότι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Πιο συγκεκριμένα, το στυλ (αυταρχικός, δημοκρατικός, φιλελεύθερος κ.α.) και οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετεί, η εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η σοβαρότητα που επιδεικνύει, μπορούν πολύ εύκολα να αλλάξουν τα δεδομένα. Για παράδειγμα, ένας «φιλελεύθερος» εκπαιδευτικός, που δεν εφαρμόζει τους σχολικούς κανόνες και δεν θέτει κάποια σαφή όρια, είναι πολύ εύκολο να χάσει τον έλεγχο των μαθητών του, γεγονός που φυσικά θα επηρεάσει και το σχολικό κλίμα. Αντίστοιχα, ένας «αυταρχικός» εκπαιδευτικός που κρατά αποστάσεις από τους μαθητές και αυστηρό ύφος, δημιουργεί συναισθήματα φόβου και επηρεάζει και πάλι το κλίμα της σχολικής τάξης. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] είναι και η δασκάλα μου [...]
ΔΑ: [...] και επειδή είναι και η κυρία [...]
ΣΑ: [...] και ο δάσκαλός μου και η δασκάλα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στο σχολικό κλίμα της τάξης και κατά πόσο μπορεί να επηρεάζεται από τον/την εκπαιδευτικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και τα 3 παιδιά υπονόησαν ότι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζει και ενισχύει θετικά το σχολικό κλίμα της τάξης, γεγονός που είναι ιδιαίτερα ευχάριστο. Αν και τα παιδιά δεν μας ανέφεραν σχετικές λεπτομέρειες, το σημαντικό είναι η θετική παρουσία του/της εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με το σχολικό κλίμα της τάξης στον συγκεντρωτικό πίνακα 18.

Πίνακας 18. Ποσοστά κατηγοριών των παραγόντων που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα της τάξης, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα της τάξης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της ύπαρξης φιλικών δεσμών	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας	41,7% (5)	25% (3)	66,7% (8)
Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)

Ο παραπάνω πίνακας, περιλαμβάνει τις κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους για το σχολικό κλίμα της τάξης. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά απάντησαν στην ερώτηση «νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη; Γιατί ναι, γιατί όχι;». Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα παιδιά απάντησαν καταφατικά στην παραπάνω ερώτηση, εννοώντας ότι νιώθουν ωραία, εκτός από τον ΑΑ, που ανέφερε ότι κάποιες φορές αισθάνεται ωραία και κάποιες άλλες όχι. Αλλά ας δούμε τις παραπάνω κατηγορίες αναλυτικά. Το 66,7% των παιδιών, που συνιστά 8 παιδιά, 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι νιώθουν

ευχάριστα όταν βρίσκονται στην τάξη τους, διότι είναι μαζί με τους φίλους τους. Αυτό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα, γίνεται πιο ευχάριστο όταν στην τάξη υπάρχουν φιλικόι δεσμοί ανάμεσα στα παιδιά.

Οι φιλικόι δεσμοί, που ανέφεραν τα ίδια τα παιδιά ότι υπάρχουν μεταξύ τους, παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κοινωνιόγραμμα 1 και στο κοινωνιόγραμμα 2. Ειδικότερα, πρώτα ο ΓΑ και στη συνέχεια ο ΒΑ, επισημάνθηκαν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, ως φίλοι. Σε δεύτερο «επίπεδο», αναφέρθηκαν οι ΔΑ, ΝΑ, ΑΑ, ΙΚ, ΔΚ, ΑΚ, ΕΚ και ΜΚ. Συνεχίζοντας, σε επόμενο «επίπεδο» «φιλικών δεσμών» αναφέρθηκε η ΓΚ και τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο «επίπεδο» επισημάνθηκε ο ΣΑ από τους συμμαθητές του, ως το παιδί με τις λιγότερες φιλικές σχέσεις. Όπως γνωρίζουμε ήδη τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 12, 6 αγόρια και 6 κορίτσια. Επομένως δεν μπορούμε να πούμε ότι υπερτερούσε κάποιο από τα δύο φύλα ώστε αυτό να έχει αντίκτυπο και στα παραπάνω αποτελέσματα. Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, τα παιδιά που αναφέρθηκαν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, ήταν 2 αγόρια. Αντίθετα, τα περισσότερα κορίτσια, παρατηρούμε ότι εντάσσονται στο δεύτερο «επίπεδο», εκτός από τη ΓΚ, που περιλαμβάνεται στο τρίτο. Επίσης όλα τα υπόλοιπα αγόρια εντάσσονται επίσης στο δεύτερο «επίπεδο», εκτός από τον ΣΑ που περιλαμβάνεται στο τέταρτο. Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά, αναφέρθηκαν τουλάχιστον από έναν συμμαθητή τους, ως φίλοι, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κανένα παιδί δεν είναι μόνο του.

Εκτός όμως από την ύπαρξη φίλων, το 66,7% των παιδιών που συνιστά 8 μαθητές, 5 αγόρια και 3 κορίτσια, επεσήμαναν ότι το σχολικό κλίμα της τάξης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι νιώθουν ωραία όταν βρίσκονται στην τάξη, διότι μαθαίνουν καινούρια πράγματα και περνούν ευχάριστα. Παρ' όλα αυτά, 2 αγόρια, ο ΒΑ και ο ΑΑ, επεσήμαναν ότι μερικές φορές μπορεί να βιώνουν πλήξη και ανία μέσα στην τάξη είτε γιατί το μάθημα δεν είναι ενδιαφέρον είτε γιατί ο/η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα για τα παιδιά που δεν ήταν συγκεντρωμένα.

Τέλος, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι νιώθουν ωραία όταν είναι στην τάξη, διότι βρίσκεται μαζί του και ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος, χωρίς όμως να μας δώσουν περαιτέρω πληροφορίες για αυτή τους την άποψη. Συνοψίζοντας θεωρούμε ότι έγινε κατανοητό, ότι το σχολικό κλίμα μίας τάξης, επηρεάζεται από την ύπαρξη φιλικών δεσμών ανάμεσα στα παιδιά, από τη μαθησιακή διαδικασία και πώς αυτή τελικά εκδηλώνεται καθώς και από την παρουσία και τη δράση του/της εκπαιδευτικού. Το θετικό σχολικό κλίμα και η ύπαρξη ισχυρών φιλικών δεσμών ανάμεσα στους μαθητές, είναι πολύ πιθανό με τη σειρά τους, να εμποδίσουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού και να αποτρέψουν κατά κάποιον τρόπο την συμμετοχή των παιδιών σε αντίστοιχα περιστατικά. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι η μελέτη αυτών των δύο παραγόντων είναι πολύ σημαντική και μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8.9. Οι απόψεις των μαθητών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 41, 42, 43)

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού (ποιός μπορεί να φταίει) καθώς με τις πεποιθήσεις τους για το προφίλ των δραστών (ηλικία και φύλο). Οι μαθητές,

ακόμα και αν δεν ήταν ποτέ παρόντες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχουν διαμορφώσει μια γενική εικόνα για τους δράστες, καθώς και για το ποιός ευθύνεται. Αυτές τις πληροφορίες προσπαθήσαμε να αντλήσουμε μέσα από ανάλογα ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά ήταν οι εξής: (1) για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 41 της συνέντευξης της 2ης φάσης) (2) νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερα τα αγόρια ή τα κορίτσια; Γιατί το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 42 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (3) Νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά; Γιατί το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 43 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

8.9.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη: Ήδη γνωρίζουμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, προκαλείται από κάποια βαθύτερα αίτια που «παρακινούν» τον δράστη να υιοθετήσει αυτή την επιθετική συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο δράστης είναι αυτός που επιλέγει, να θα εφαρμόσει τελικά ή όχι τον σχολικό εκφοβισμό. Κατ' επέκταση, ο δράστης είναι και το πρόσωπο στο οποίο αποδίδονται οι ευθύνες για αυτό το φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης είναι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 8 παιδιά, που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

ΔΚ: ... η Ελένη! [...] γιατί την κοροϊδεύε με τους άλλους .. δεν την ήθελαν στην παρέα τους [...]

ΝΑ: ο Νίκος φταίει, γιατί πειράζει συνέχεια τον Γιώργο και δεν τον αφήνει ήσυχο ... ενώ ο Γιώργος δεν του έχει κάνει τίποτα ... απλά κάθεται και διαβάζει [...]

ΔΑ: ο Νίκος! [...] γιατί τον κοροϊδεύε και δεν τον έκανε παρέα [...]

ΕΚ: η Ελένη [...] γιατί η Ελένη την κοροϊδεύει [...]

ΑΑ: φυσικά και ο Νίκος! [...] γιατί δεν πρέπει να το κάνει αυτό στον Γιώργο. Ειδικά σε ένα αδύναμο παιδί [...]

ΓΚ: η Ελένη [...] γιατί την κοροϊδεύει ... ενώ θα μπορούσε να μην την κοροϊδεύει και να έκαναν όλες μαζί παρέα [...]

ΑΚ: η Ελένη [...] γιατί αυτή κοροϊδεύει τη Μαρία ... και δεν φταίει σε κάτι η Μαρία ... δεν έκανε κάτι η Μαρία [...]

ΣΑ: φταίει ο Νίκος, γιατί ... δεν του αρέσει αυτό το παιδάκι γιατί φοράει γυαλιά, μπορεί να μην είναι και πολύ έξυπνος και δεν είναι και καλός στα αθλήματα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 66,7% του συνόλου των παιδιών και συγκεκριμένα 4 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ευθύνεται ο δράστης. Όλα τα παιδιά, προσπάθησαν να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους, καταλήγοντας στο γεγονός ότι εφόσον από τον δράστη «ξεκινά» η επιθετική συμπεριφορά, αυτός είναι και ο βασικός υπαίτιος του φαινομένου. Ταυτόχρονα, υποστήριξαν ότι το θύμα, δεν τον έχει προκαλέσει καθόλου και δεν φταίει σε τίποτα, άποψη που ενισχύει ακόμα περισσότερο την πεποίθηση ότι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης.

8.9.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος: Μερικοί μαθητές, μπορεί να θεωρούν ότι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, αλλά ταυτόχρονα να επιρρίπτουν ευθύνες και στο θύμα. Ειδικότερα, υπάρχει περίπτωση, το θύμα να έχει προκαλέσει με κάποιο τρόπο τον

δράστη, ο οποίος με τη σειρά του, να του «απαντά» με αυτόν τον τρόπο. Ακόμα μπορεί να έχει εκδηλωθεί κάποιου είδους παρεξήγηση, ανάμεσα τους, γεγονός που συνεπάγεται ότι και οι δύο έχουν μερίδιο ευθύνης για αυτό που συμβαίνει. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι για τον σχολικό εκφοβισμό ευθύνεται τόσο ο δράστης όσο και το θύμα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

IK: ποιός θα έφταιγε ... φταίει περισσότερο ... Πιστεύω ότι φταίνε και οι δύο, γιατί και αυτή ... η Μαρία, δεν πήγε να το πει ... να το καταλάβει ... αλλά και η Ελένη δεν έπρεπε ποτέ να το κάνει αυτό. Έπρεπε να είχαν μείνει ακόμη φίλες [...] φταίνε το ίδιο ... δηλαδή ... συνήθως θα έλεγαν περισσότερο ότι φταίει η Ελένη ... αλλά άμα το δεις από μια πλευρά, η Ελένη ... η Μαρία και αυτή έκανε κάτι για να θυμώσει την Ελένη .. και δεν πήγε κιόλας να της εξηγήσει ότι "δεν έκανα τίποτα" ... να την σταματήσει ... να κάνει αυτό το πράγμα και να γίνουν πάλι φίλες [...]

ΓΑ: και οι δύο [...] ναι ... φυσικά ... ο Νίκος βέβαια, γιατί κάνει το bullying ... το ασκεί αλλά και ο Γιώργος που δεν το λέει σε κανέναν [...] ναι [...] ναι ... είμαι σίγουρος για αυτό! [...]

ΒΑ: [...] ο Νίκος αλλά φταίνε και οι δύο [...] γιατί δεν το λέει ... δεν κάνει κάτι [...] ναι [...]

ΜΚ: [...] δεν ξέρω ... η Ελένη μάλλον, γιατί ... αλλά δεν ξέρω για το πώς νιώθει η Ελένη .. και ... εεε της βγαίνει να κοροϊδεύει μια συμμαθήτριά της [...] ναι ... η Μαρία ... αλλά ναι και αλλά η Μαρία άμα δεν το έλεγε όμως εεεε ... θα της έδινε και ... δεν ξέρω ... μάλλον .. δεν ξέρω [...] εεε ναι ... μάλλον η Ελένη ... δεν ξέρω [...] γιατί η Ελένη είναι αυτή που κοροϊδεύει τη Μαρία, αλλά και η Μαρία θα έπρεπε να το πει, γιατί άμα δεν το έλεγε θα συνέχιζε να την κοροϊδεύει η Ελένη [...] δεν θεωρώ ότι φταίει ... απλά θα πρέπει να το πει ... δεν είναι ότι φταίει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 33,3% των παιδιών και ειδικά 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι για τον σχολικό εκφοβισμό, ευθύνονται και οι δράστες αλλά και τα θύματα για διαφορετικούς όμως λόγους. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ ανέφερε ξεκάθαρα ότι φταίνε και οι δύο, διότι αφενός ο δράστης ασκεί τον σχολικό εκφοβισμό και αφετέρου το θύμα δεν μοιράζεται με κανέναν αυτό που βιώνει προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Ταυτόχρονα έκανε λόγο και για την πιθανότητα το θύμα να προκάλεσε τον δράστη, ή τουλάχιστον ο δράστης να υπέθεσε κάτι ανάλογο και να αντέδρασε με αυτόν τον τρόπο. Σε κάθε περίπτωση, η ΙΚ, υποστήριξε ότι στον σχολικό εκφοβισμό μερίδιο ευθύνης έχει και ο δράστης και το θύμα.

Αντίστοιχα, και οι ΓΑ και ΒΑ, δήλωσαν ότι μπορεί να φταίει περισσότερο ο δράστης, αλλά και το θύμα ευθύνεται σε ένα βαθμό, διότι όπως ανέφεραν δεν το μοιράστηκε με κανέναν και δεν έκανε τίποτα για να το αντιμετωπίσει. Τέλος, η ΜΚ, δείχνοντας ιδιαίτερα μπερδεμένη, φάνηκε να υποστηρίζει ότι βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, αλλά και το θύμα από την πλευρά του δεν μίλησε σε κανέναν ώστε να εμποδίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που περιλήφθηκαν σε αυτή την κατηγορία, υποστήριξαν ότι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι το θύμα ευθύνεται σε ένα βαθμό διότι δεν έκανε τίποτα για να το αντιμετωπίσει.

8.9.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών: Σχετικά πρόσφατες έρευνες, έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους, στις «προτιμήσεις» των παιδιών σχετικά με το φύλο τους (βλ. αναλυτικά 1.10). Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι τα αγόρια πέφτουν συχνότερα θύματα ή είναι αυτουργοί άμεσου εκφοβισμού (Olweus,

2009). Εμείς σε αυτή την κατηγορία, ασχολούμαστε με το φύλο των δραστών που είναι πιο «διαδεδομένο» σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρια. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε μερικά σχετικά παραδείγματα.

IK: εεεεε και τα δύο το ίδιο. Αλλά πιστεύω ότι περισσότερο θα το έκαναν τα αγόρια ... για ποιο λόγο ... γιατί τα αγόρια κυρίως είναι πιο δυνατά ... άμα πάει ένα κορίτσι να πάει να χτυπήσει ένα αγόρι, δεν θα έχει πάρα πολύ δύναμη, για να πονέσει τώρα το αγόρι και μπορεί το αγόρι να της κάνει κάτι χειρότερο. Για παράδειγμα, εγώ πάω σας χτυπάω ... είσαστε αγόρι ... πάω σας χτυπάω θα πονέσω εγώ, όχι το αγόρι ... και μπορεί να σε χτυπήσει μετά αυτός ... αλλά εσύ θα πονέσεις, γιατί τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα από τα αγόρια ... είναι πιο εύκολο [...]

ΓΑ: αγόρια βέβαια [...] εεεεε δηλαδή γιατί τα αγόρια, κάποια αγόρια, σχεδόν πάντα .. όλα σχεδόν τα αγόρια, θέλουν να είναι με όλους, να κυριαρχούν ... να είναι οι τέλειοι ... δηλαδή να μην υπάρχει κανείς ... κανείς που να είναι καλύτερός τους ... και για αυτό μπορεί να κάνουν τα πάντα ... εεεε μπορεί, τα αγόρια μπορεί, πώς το λένε ... δηλαδή [...] και ... ότι κυριαρχούν, ότι μπορούν να κάνουν ότι θέλουν ... αυτά [...]

ΝΑ: τα αγόρια ... γιατί τα αγόρια είναι πιο επιθετικά γενικά ... γιατί έχουν περισσότερη σωματική δύναμη [...] όχι ... το κάνουν και αυτές ... απλά λιγότερο ... είναι λίγο σπάνιο να το δεις σε ένα σχολείο από τα κορίτσια [...] δεν έχουν να κερδίσουν τίποτα ... μπορεί να κερδίζουν έτσι ότι οι άλλοι είναι κατώτεροι και μπορεί να κάνουν και παρέα με τους μεγαλύτερους [...]

ΑΑ: πιο πολύ τα αγόρια ... αλλά και τα κορίτσια το κάνουν [...] εεε τα αγόρια ως συνήθως επειδή είναι αγόρια και τα κορίτσια ... ας πούμε η ΜΚ στην ΕΚ ... για να φερθεί ... πιο μάγκικα! [...]

ΒΑ: πιο πολύ τα αγόρια, και έχω διαβάσει και ένα ... ααα και ... δεν μιλάει ακριβώς για το bullying ... έχει διάφορα ... πράγματα ... ας πούμε ... τα προβλήματα που συμβαίνουν στις διάφορες χώρες και στην Αγγλία μιλούσε ... στην Αγγλία συμβαίνει πιο πολύ αυτό [...] και είχα διαβάσει για ένα ... μια ομάδα αγοριών που κορόιδευαν ένα κορίτσι ... και συνήθως τα κορίτσια είναι τα θύματα, αλλά ... και τα αγόρια ... αλλά οι θύτες είναι πιο πολύ τα αγόρια [...] γιατί τα αγόρια είναι, πώς το λένε, πιο επιθετικά και τέτοια [...]

ΑΚ: τα αγόρια [...] γιατί τα αγόρια είναι πιο δυνατά και αυτοί βρίζουν πιο πολύ [...]

ΣΑ: ... τα αγόρια [...] και αυτό και πολλά άλλα πράγματα ... και πιο επιθετικά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά (5 αγόρια και 2 κορίτσια), υποστήριξαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού συνήθως είναι αγόρια. Μάλιστα, αρκετά από τα παιδιά δεν παρέλειψαν να αναφέρουν ότι και τα κορίτσια μπορεί να είναι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, αλλά σε μικρότερα ποσοστά από τα αγόρια. Ο ΒΑ, συγκεκριμένα, εξέφρασε την άποψή του, ότι συνήθως τα αγόρια είναι οι δράστες και τα κορίτσια τα θύματά τους. Φυσικά, κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να συμβεί, αλλά δεν είναι ο κανόνας. Τα παιδιά, δικαιολόγησαν την άποψή τους αυτή, αναφέροντας διάφορους βιολογικούς παράγοντες, όπως είναι η σωματική διάπλαση και δύναμη των αγοριών καθώς και οι έμφυτες τάσεις τους για επιβολή και κυριαρχία. Οι παραπάνω παράγοντες, όντως φαίνεται να παρακινούν τα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους υιοθετούν κυρίως πιο άμεσες μορφές εκφοβισμού. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε, για ακόμα μια φορά τις απόψεις του ΑΑ, ο οποίος ανέφερε ότι οι περισσότεροι δράστες είναι αγόρια, «επειδή είναι αγόρια» και

τα κορίτσια, που το κάνουν σε μικρότερο βαθμό, το κάνουν για να φερθούν πιο «μάγκικα» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε. Ουσιαστικά, ο ΑΑ, «δικαιολόγησε» σε ένα βαθμό τους δράστες που είναι αγόρια, καθαρά λόγω φύλου και σε ότι αφορά τα κορίτσια, απλά ανέφερε ότι το κάνουν για «μαγκιά». Μάλιστα, μας έδωσε και ένα παράδειγμα κοριτσιών, που κατά την άποψή του, η μια προσπαθεί να «επιβληθεί» στη άλλη. Συγκεκριμένα μίλησε για τη ΜΚ και την «επιθετική» συμπεριφορά της προς την ΕΚ, κατάσταση που παρατηρήσαμε και εμείς αλλά τα ίδια τα κορίτσια δεν αποδέχονταν, υποστηρίζοντας ότι μεταξύ τους είναι κολλητές φίλες. Φυσικά, το ότι είναι φίλες, δεν αναιρεί το γεγονός ότι η μια προσπαθεί να κυριαρχήσει στην άλλη.

8.9.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων: Στην προηγούμενη κατηγορία, παραθέσαμε τις απόψεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι περισσότερο αγόρια. Αυτή η πεποίθηση όμως δεν είναι αποδεκτή από όλους. Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται εξίσου και από τα δύο φύλα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΔΚ: ... και οι δύο μπορούν [...]

ΔΑ: εεεε και οι δύο [...] εεεε γιατί ... γιατί ίδιοι είναι ... γιατί μπορούσαν και τα αγόρια να το κάνουν αυτό και τα κορίτσια [...]

ΜΚ: και τα δύο φύλα λογικά [...] γιατί τα αγόρια ... ωραία ... λένε ότι τα αγόρια δεν ωριμάζουν τόσο εύκολα .. ωραία .. μπορεί να κάνουν πλάκες μεταξύ τους .. βέβαια ... και τα κορίτσια όμως μπορεί κάποια στιγμή να βρεθούν σε μια φάση που να μαλώνουν πάρα πολύ ... να κοροϊδεύουν την άλλη .. και στα δύο φύλα ... δεν είναι αναγκαστικό σε ένα από τα δύο [...]

ΓΚ: και οι δύο νομίζω [...] δεν ξέρω [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι και αγόρια και κορίτσια. Ειδικότερα, η ΔΚ και η ΓΚ, δεν ήταν σε θέση να υποστηρίξουν και να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Ο ΔΑ, με τη σειρά του, ανέφερε ότι και τα δύο φύλα είναι σε θέση να το κάνουν, γιατί όπως τόνισε δεν διαφέρουν σε τίποτα μεταξύ τους. Τέλος, η ΜΚ, δήλωσε ότι δεν θεωρεί ότι κάποιο από τα δύο φύλα επιδίδεται περισσότερο στον σχολικό εκφοβισμό, διότι μπορεί τα αγόρια να μην ωριμάζουν τόσο γρήγορα όσο τα κορίτσια, αλλά τα κορίτσια με τη σειρά τους μπορεί να τσακώνονται και να μαλώνουν. Ουσιαστικά, η ΜΚ, δίνοντας «διττό χαρακτήρα» στον σχολικό εκφοβισμό, υπονόησε ότι είτε μπορεί να είναι αποτέλεσμα «ανωριμότητας» από την πλευρά των αγοριών, είτε αποτέλεσμα συγκρούσεων από την πλευρά των κοριτσιών.

8.9.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των κοριτσιών: Τα κορίτσια, αν και συνήθως δίνουν την αίσθηση ότι είναι πιο «αδύναμα» από τα αγόρια, δεν σημαίνει ότι δεν εκδηλώνουν επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε προς το φύλο τους είτε προς το αντίθετο φύλο. Σίγουρα όμως, αν συγκρίνουμε τα αγόρια με τα κορίτσια, είναι φανερό η απόκλιση, με τα αγόρια να αναλαμβάνουν πιο συχνά το ρόλο του δράστη σε περιστατικά εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού

εκφοβισμού είναι περισσότερο κορίτσια παρά αγόρια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 και μόνο παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΕΚ: τα αγόρια [...] όχι ... τα κορίτσια ... ναι [...] δεν ξέρω [...] σε ταινία [...] όχι .. τα κορίτσια συνήθως το κάνουν [...]

Από το σύνολο των παιδιών, μόνο ένα κορίτσι και συγκεκριμένα η ΕΚ, ανέφερε ότι πιστεύει ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι περισσότερο κορίτσια παρά αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή ανέφερε ότι το κάνουν περισσότερο τα αγόρια, αμέσως μετά φάνηκε να αλλάζει γνώμη. Όταν της ζητήσαμε να μας δικαιολογήσει την απάντησή της, δεν ήταν σε θέση να το κάνει, διότι όπως επεσήμανε, δεν γνώριζε γιατί. Τέλος, ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει μια σχετική ταινία στην οποία οι δράστες ήταν αγόρι. Τελικά, επέμεινε στην αρχική της θέση, υποστηρίζοντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται περισσότερο από τα κορίτσια, χωρίς να μας δικαιολογήσει την άποψή της αυτή.

8.9.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών: Εκτός από το φύλο, βασικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η ηλικία στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, φαίνεται να αλλάζουν προτιμήσεις σχετικά με το είδος του εκφοβισμού που επιλέγουν να εφαρμόσουν (βλ. αναλυτικά 1.10). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι καθώς τα κορίτσια, μεγαλώνουν, ο σχολικός εκφοβισμός μειώνεται σε αντίθεση με τα αγόρια που παραμένει σταθερός. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο βασικός μας στόχος ήταν, να αντλήσουμε πληροφορίες από τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το αν θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται περισσότερο από μεγαλύτερα ή από μικρότερα παιδιά. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως μεγαλύτερα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Ακολουθώ παραθέτουμε κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΔΚ: [...] τα μεγαλύτερα [...] για να κοροϊδέσουν τους μικρότερους που αυτοί δεν ξέρουν να ... δεν μπορούν [...]

ΙΚ: τα μεγαλύτερα διότι ... όταν είσαι μωρό για παράδειγμα, δεν έχεις καταλάβει ακόμα τί κάνει ο μπαμπάς σου ή η μαμά σου ... για να αντιγράψεις αυτό και να το κάνεις στη ζωή σου ... ενώ όταν έχεις φτάσει τρίτη λυκείου, θα καταλάβεις ότι αυτός το κάνει κάθε μέρα και για αυτό θα ξεσπάσεις και εσύ ... κάπως ... κατ' αρχάς, όταν είσαι μωρό ... δεν γίνεται να σε χτυπήσει ... δηλαδή ... όταν είσαι πιο μεγάλος, εντάξει ... λογικό ... αλλά όταν είσαι μωρό ... τόσο ... και σε χτυπήσει, δηλαδή είναι .. ανήκουστο .. δηλαδή είναι άνω ποταμών [...]

ΓΑ: ... τα μεγαλύτερα πιστεύω [...] πρώτον γιατί εεε όταν ας πούμε τα μικρά, τώρα ... τους τα λένε, δηλαδή ... δεν θα κάνουν έτσι bullying, γιατί είναι φιλαράκια όλοι. Δηλαδή όταν είσαι μικρός δεν ... με οποιονδήποτε μπορείς να κάνεις παρέα, όταν είσαι μικρός, δηλαδή για ένα μικρό παιδί ... άμα είσαι μικρός έτσι δεν μπορείς να κάνεις ... να κάνεις αυτό το πράγμα, δεν μπορείς, γιατί σχεδόν δεν ξέρεις και τί είναι [...] ενώ οι μεγάλοι, που τους τα λένε και οι κυρίες, κάπου το ξεχνάνε, δεν τους νοιάζει [...] και λένε σίγα το πράγμα [...]

ΝΑ: τα μεγαλύτερα [...] γιατί κάνουν τα μαγκάκια του σχολείου [...]εεεεε ναι τώρα ... ένα "εκτάκι" είναι πιο σίγουρο να το κάνει από ένα "δευτεράκι" ... επειδή είναι πιο ψηλοί ... πιο δυνατοί [...]

ΔΑ: νομίζω το κάνουν τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά [...] και άμα είναι μεγαλύτερος νομίζει ότι είναι ο καλύτερος και μπορεί να κοροϊδεύει τους άλλους [...]
 ΕΚ: τα μεγαλύτερα [...] γιατί τα μικρότερα δεν ξέρουν [...]
 ΑΑ: πιο εύκολα τα μεγαλύτερα [...] γιατί ένα παιδί της πρώτης δημοτικού δεν έχει ... τόσο θάρρος για να το κάνει σε ένα παιδί της έκτης δημοτικού ... γιατί είναι πρώτη δημοτικού [...]
 ΒΑ: [...] πιο πολύ τα μεγαλύτερα, αλλά ... μπορούν να το κάνουν και κάποια μικρά .. αλλά όχι πρωτάκια και δευτεράκια ... στην τάξη μας που δεν είναι και πολύ μεγάλοι. Στο Γυμνάσιο κάποιοι μεγάλοι και Λύκειο ... εεε Τετάρτη και Πέμπτη και Έκτη ... μπορεί και Τρίτη [...] όχι τους μεγαλύτερους .. γιατί με τους μεγαλύτερους ποτέ δεν γίνεται αυτό [...] γιατί φοβούνται τους μεγαλύτερους [...] γιατί λένε «αυτό είναι μικρό ... τί θα μου κάνει τώρα αυτό;» [...]
 ΓΚ: τα μεγαλύτερα παιδιά ... θέλουν να φανούν σαν ανώτεροι στα μικρότερα [...]
 ΑΚ: τα μεγαλύτερα [...] γιατί έχουν μεγαλώσει και νομίζουν ότι είναι οι καλύτεροι και πιο μάγκες [...]
 ΣΑ: τα μεγαλύτερα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 91,7% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 6 αγόρια (όλα τα αγόρια) και 5 κορίτσια (όλα τα κορίτσια εκτός της ΜΚ), ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία τον ασκούν σε μικρότερα. Τα παιδιά, αιτιολόγησαν αυτές τις απαντήσεις τους επισημαίνοντας διάφορους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, μερικοί μαθητές ανέφεραν ότι τα μικρότερα παιδιά δεν ξέρουν πώς να ασκήσουν τον σχολικό εκφοβισμό και μεγαλώνοντας το αντιλαμβάνονται και το υιοθετούν. Ακόμα, μερικά επεσήμαναν και πάλι τους βιολογικούς παράγοντες (π.χ. σωματική διάπλαση, τάσεις επιβολής και κυριαρχίας) που ενισχύονται ακόμα περισσότερο καθώς το παιδί μεγαλώνει. Τέλος, μερικοί μαθητές έκαναν λόγο για έλλειψη θάρρους από τα μικρότερα παιδιά, γεγονός που συνεπάγεται ότι συνήθως οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Σε κάθε περίπτωση, όντως ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να εκδηλώνεται κυρίως από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, γεγονός που πηγάζει από αυτήν ακριβώς την ηλικιακή απόκλιση.

8.9.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών: Υπάρχουν μερικοί μαθητές που πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται ανεξάρτητα από την ηλικία των συμμετεχόντων. Φυσικά, αυτό δεν σημαίνει ότι τα μικρότερα παιδιά εκφοβίζουν περισσότερο τα μεγαλύτερα, αλλά ότι το φαινόμενο αυτό μπορεί να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε ηλικία. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός «εφαρμόζεται» τόσο από μικρά όσο και από μεγαλύτερα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές με την κατηγορία απαντήσεις.

ΕΚ: γιατί τα μεγαλύτερα ... εε .. και τα δύο βασικά [...]
 ΜΚ: δεν ξέρω ... μάλλον και τα δύο, γιατί εεεε ... η κυρία μας, μας είπε ότι στην τάξη μας λέει ότι ... όχι βασικά ... πώς να το πω ... και στις δύο ... και όταν μεγαλώσεις και όταν είσαι μικρός ... μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα ... ναι [...]
 ΣΑ: [...] αλλά κάποιες φορές τα βλέπουν τα μικρότερα και μαθαίνουν και αυτά να κάνουν αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 2 κορίτσια υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται ανεξάρτητα από την

ηλικία του δράστη. Πιο συγκεκριμένα, η ΕΚ, ενώ στην αρχή ανέφερε ότι το φαινόμενο αυτό «εφαρμόζεται» κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά, μετά άλλαξε γνώμη αναφέροντας ότι η ηλικία δεν παίζει ρόλο, χωρίς να αιτιολογήσει την απάντησή της. Συνεχίζοντας, η ΜΚ, ανέφερε και αυτή με τη σειρά της ότι η ηλικία δεν παίζει ρόλο, υπονοώντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει ηλικία και μπορεί να εκδηλωθεί τόσο σε μικρά όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά. Τέλος, ο ΣΑ, αν και τόνισε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών, συμπλήρωσε ότι αυτή η συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει μιμητικά και στα μικρότερα παιδιά και τελικά να καταλήξουν να τον ασκούν. Συνοψίζοντας, τα συγκεκριμένα παιδιά, υπονόησαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται τελικά ανεξάρτητα από την ηλικία του δράστη.

8.9.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων: Στις παραπάνω κατηγορίες, «διαχωρίσαμε» τα παιδιά σε «μεγάλα» και σε «μικρά» και επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε ποιά ομάδα συνήθως αναλαμβάνει το ρόλο των δραστών. Παρ' όλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις, ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται ανάμεσα σε άτομα ίδιων ηλικιών. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, μεταξύ άλλων, εκδηλώνεται και μεταξύ των συνομηλίκων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: [...] ή και οι συνομήλικοι [...] εεε οι συνομήλικοι για να [...] δεν ξέρω γιατί άμα τον κορόιδευε δεν θα είχε δίκιο το παιδί που τον κορόιδευε [...]

ΒΑ: [...] να κοροϊδεύουν τους συνομήλικούς τους [...] ναι ... και τους συνομηλίκους [...]

Τα 2 παραπάνω παιδιά, ο ΔΑ και ο ΒΑ, δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνεται και ανάμεσα σε συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα και τα 2 αυτά αγόρια, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι συνήθως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών αλλά στη συνέχεια συμπλήρωσαν ότι μπορεί να υφίσταται και ανάμεσα σε συνομηλίκους. Η παραπάνω άποψη, είναι ιδιαίτερα ρεαλιστική, διότι πολλές φορές έχουμε δει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας τάξης. Μάλιστα, ένα τέτοιο ενδεχόμενο κάνει τον εκφοβισμό ακόμα πιο «εφικτό», διότι δράστης και θύμα, συνυπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τις «προτιμήσεις» σχετικά με το φύλο και την ηλικία στον συγκεντρωτικό πίνακα 19.

Πίνακας 19. Ποσοστά κατηγοριών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών	41,7% (5)	16,7% (2)	58,3% (7)

Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των κοριτσιών	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών	50% (6)	41,7% (5)	91,7% (11)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλήφθηκαν όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις, των παιδιών σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού καθώς και με τις «προτιμήσεις» τους ως προς το φύλο και την ηλικία. Αρχικά, οι δύο πρώτες κατηγορίες, αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών για το ποιός μπορεί να φταίει περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 4 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι για τον σχολικό εκφοβισμό ευθύνεται ο δράστης, διότι από εκεί «ξεκινά» η εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, το 33,3% του συνόλου των παιδιών, δηλαδή 2 αγόρια 2 κορίτσια, δήλωσαν ότι βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, αλλά παράλληλα απέδωσαν ευθύνες και στο θύμα, διότι όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν δεν έκανε κάτι για να αντιδράσει και να εμποδίσει αποτελεσματικά αυτό το φαινόμενο. Με λίγα λόγια, τα παιδιά ήταν «μοιρασμένα», με τα περισσότερα να πιστεύουν ότι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης και τα υπόλοιπα να συμπληρώνουν ότι μερίδιο ευθύνης φαίνεται να έχει και το θύμα.

Οι επόμενες 3 κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των μαθητών για το φύλο των δραστών. Πιο συγκεκριμένα, το 58,3% του συνόλου, δηλαδή 5 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρια, τάση που απέδωσαν κυρίως σε βιολογικούς παράγοντες (π.χ. σωματική διάπλαση, τάσεις επιβολής και κυριαρχίας). Συνεχίζοντας, το 33,3% του συνόλου, δηλαδή 1 αγόρι και 3 κορίτσια, δήλωσαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια, υποστηρίζοντας ότι τα δύο φύλα δεν διαφέρουν μεταξύ τους, επομένως ο καθένας, ανεξάρτητα από το φύλο του μπορεί να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, μόνο 1 κορίτσι και συγκεκριμένα η ΕΚ, ανέφερε ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως κορίτσια, άποψη που δεν ήταν σε θέση να μας δικαιολογήσει. Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοστά λοιπόν, τα αγόρια πιστεύουν περισσότερο ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι αγόρια, ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των κοριτσιών θεωρεί ότι οι δράστες μπορούν να είναι εξίσου αγόρια και κορίτσια.

Οι τελευταίες 3 κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των μαθητών για την ηλικία των δραστών. Ειδικότερα, το 91,7% των παιδιών, δηλαδή 6 αγόρια και 5 κορίτσια, θεωρούν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (χωρίς να ορίζουμε ακριβώς την ηλικία) που ασκούν τον εκφοβισμό σε μικρότερα παιδιά, παρακινούμενοι από διάφορους παράγοντες. Συνεχίζοντας, το 25% του συνόλου, δηλαδή 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται τόσο από μικρότερα όσο και από μεγαλύτερα παιδιά. Τέλος, 2 αγόρια (16,7%) επεσήμαναν, μεταξύ άλλων, ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί και ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά και κατευθύνεται προς τα μικρότερα. Κλείνοντας, θεωρούμε σκόπιμο να

αναφέρουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών ήταν αρκετά στοχευμένες και προσανατολισμένες στην πραγματικότητα.

8.10. Οι απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 2ης φάσης, ερωτήσεις 44, 45)

Σε αυτό το κεφάλαιο, μελετούμε τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο ηθικές διαστάσεις, αναφερόμαστε, στην προσωπική άποψη του κάθε παιδιού, για τον αν ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται «σωστός» ή «λάθος». Το «σωστό» και το «λάθος», σχετικά με μια πράξη, προκύπτει από τις εσωτερικές αξίες και την κρίση του κάθε ατόμου, παράγοντες που διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, θέσαμε στα παιδιά τις εξής ερωτήσεις: (1) το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 44 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) εσύ θα το έκανες ποτέ; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 45 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

8.10.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη: Μερικά παιδιά, καθοδηγούμενα από την ηθική, χαρακτηρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως λανθασμένη και άδικη πράξη για το θύμα, διότι βιώνει την επιθετική συμπεριφορά του δράστη και ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα για αυτή την κατάσταση. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια λανθασμένη και άδικη πράξη για το θύμα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: .. όχι! [...] γιατί δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε [...] γιατί δεν μου αρέσει! Να κοροϊδεύω τους άλλους και να τους διώχνω!

ΙΚ: όχι! [...] εγώ; Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα ποτέ ... γιατί δεν πιστεύω ότι θα ήταν δίκαιο ... δεν θα ήταν ωραίο για κάποιους. Δηλαδή γιατί να πονέσω τον άλλον; Επειδή πονάω και εγώ μέσα μου, δεν πρέπει ότι ... να ξεσπάω και στους άλλους [...]

ΓΑ: όπως έχω πει και άλλη φορά, όχι! [...] γιατί ... θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου σωστό, να δέρνεις ή να χτυπάς ή να βρίζεις ή να ... γενικότερα να στεναχωρείς κάποιο παιδί, που είναι λίγο πιο αδύναμο σου ή και καλύτερό σου ... και τα πάντα, δηλαδή, αλλά ... δεν το θεωρώ σωστό γιατί [...] γιατί δεν είναι σωστό!

ΔΑ: όχι! [...] γιατί δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε ο ένας τον άλλο [...] γιατί δεν θα ήταν σωστό να κοροϊδεύουμε [...]

ΕΚ: όχι. [...] εεε ... γιατί ... δεν είναι ωραίο [...] δεν είναι καλό αυτό που κάνουν [...] εεε γιατί δεν είναι ωραίο.

ΑΑ: όχι! [...] γιατί ... δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε τους άλλους και να τους ραγίζουμε την ψυχή ... άλλο αυτό αυτό το είχα κάνει εγώ στην ΕΚ γιατί έκανε αηδιαστικά πράγματα και λάθος μου που το έκανα [...]

ΓΚ: όχι ... γιατί δεν μου αρέσει να μου το κάνουν και εμένα αυτό .. ούτε να το κάνω [...]

ΑΚ: όχι. Δεν είναι ωραίο για τους άλλους [...]

ΣΑ: όχι [...] δεν είναι ωραίο να κοροϊδεύουν ... ας πούμε στον Γιώργο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 75% των παιδιών, δηλαδή 9 παιδιά (4 αγόρια και 5 κορίτσια) υποστήριξαν ότι δεν βρίσκουν σωστό τον σχολικό εκφοβισμό και δεν θα το έκαναν ποτέ για αυτόν ακριβώς τον λόγο ` διότι δεν είναι σωστό. Αρχικά, η ΔΚ, ανέφερε ότι δεν πρέπει γενικά και δεν της αρέσει και προσωπικά να κοροϊδεύει και για αυτόν ακριβώς το λόγο δεν θα υιοθετούσε ποτέ εκφοβιστική συμπεριφορά. Η ΙΚ, με τη σειρά της, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι άδικος για το θύμα, διότι δεν έχει καμία ευθύνη για τον θυμό που αισθάνεται ο δράστης και τον εκτονώνει με αυτόν τον τρόπο. Επίσης, ο ΓΑ, επεσήμανε σε όλους τους τόνους, ότι ο σχολικός εκφοβισμός για τον ίδιο δεν είναι σωστός, διότι μεταξύ άλλων προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στο θύμα. Ακόμα, ο ΔΑ, τόνισε ότι δεν θα υιοθετούσε ποτέ εκφοβιστική συμπεριφορά προς ένα άλλο πρόσωπο, διότι θεωρεί ότι δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε τους άλλους.

Αντίστοιχα άποψη είχε και ο ΑΑ, που υποστήριξε ότι είναι κατά του σχολικού εκφοβισμού διότι δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε και να πληγώνουμε τους άλλους, αναγνωρίζοντας ότι αυτό που είχε συμβεί με την ΕΚ ήταν λάθος, αν και όπως ανέφερε είχε κάποιες «αηδιαστικές συνήθειες». Η ΓΚ, επίσης τάχθηκε κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως ανέφερε δεν της αρέσει ούτε να τον ασκεί και φυσικά ούτε να τον δέχεται. Τέλος, ο ΣΑ και η ΑΚ, επεσήμαναν ότι δεν είναι σωστό και δεν θα το έκαναν, διότι δεν είναι ωραίο. Ουσιαστικά, από τις παραπάνω απαντήσεις, γίνεται φανερό ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν επαρκώς τις απαντήσεις τους. Τα περισσότερα ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι σωστός, είναι άδικος για το θύμα και δεν είναι ωραίος. Φυσικά, όλες οι παραπάνω απαντήσεις, είναι αποδεκτές, αλλά δεν γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό αποτελούν τις πραγματικές απόψεις των παιδιών ή αν είναι επηρεασμένα από τους κοινωνικούς κανόνες καλής και σωστής συμπεριφοράς.

8.10.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που αντιβαίνει στους «κανόνες» της φιλίας: Γνωρίζουμε ήδη, ότι ο δράστης και το θύμα του σχολικού εκφοβισμού δεν μπορούν να είναι μεταξύ τους φίλοι. Μερικά παιδιά όμως, φαίνεται να μην συμφωνούν με αυτή την άποψη, υποστηρίζοντας ότι όλοι μεταξύ τους πρέπει να είναι φίλοι. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί, διότι και σχολικός εκφοβισμός να μην υφίσταται σε μια τάξη, οι μαθητές που την απαρτίζουν δεν είναι όλοι φίλοι μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όλοι πρέπει να είναι φίλοι μεταξύ τους, προσπάθεια που δεν ευνοεί το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά, που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Ακολουθώς παραθέτουμε μερικά σχετικά παραδείγματα.

ΔΚ: [...] πρέπει να είμαστε όλοι μαζί, αγαπημένοι ..και να μην αφήνουμε κανέναν στην άκρη να είναι μόνος του! [...]

ΝΑ: όχι, γιατί όλοι πρέπει να είμαστε φίλοι! [...]

ΔΑ: [...] και πρέπει να είμαστε όλοι φίλοι! [...] και να μην κάνουμε παρέα τον άλλο ..

ΣΑ: [...] και να μην έχει κανένα φίλο μέσα στην τάξη [...] πρώτον, εγώ δεν θα ήμουν χαρούμενος άμα το έκανα ... και έτσι πιθανότερο είναι πολλοί να μην με είχαν φίλο ... γιατί θα έκανα επιθέσεις και θα φοβόντουσαν μπορεί κάποιιοι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 3 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι είναι κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι δεν «επιτρέπει» στα παιδιά να είναι όλοι φίλοι μεταξύ τους. Αρχικά, η ΔΚ, ανέφερε ότι

δεν πρέπει να απομονώνουμε κανένα, τονίζοντας έμμεσα ότι μια τάξη πρέπει να είναι δομημένη σαν ομάδα. Συνεχίζοντας, ο ΝΑ και ο ΔΑ, υποστήριξαν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι φίλοι μεταξύ τους και ο σχολικός εκφοβισμός δεν το επιτρέπει αυτό. Τέλος, ο ΣΑ, από την προοπτική του δράστη, επεσήμανε ότι δεν θα το έκανε ποτέ, διότι θα έμενε μόνος του, εφόσον θα προκαλούσε συναισθήματα φόβου στους συμμαθητές του. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση τη φιλία. Όντως, η φιλία διαταράσσεται όταν εκδηλώνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, κανείς δεν μπορεί να πει με σιγουριά, ότι αν δεν υπήρχε ο σχολικός εκφοβισμός δεν θα υπήρχαν και εντάσεις μεταξύ των μαθητών.

8.10.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νόηματος: Για ποιο λόγο υπάρχει ο σχολικός εκφοβισμός; Παραπάνω αναφέραμε, ότι ο μόνος που επωφελείται από την κατάσταση αυτή, είναι ο δράστης, διότι αντλεί δύναμη και εξουσία όταν κυριαρχεί και επιβάλλεται στο θύμα. Για τους υπόλοιπους μαθητές, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια «κακή πράξη» που δεν έχει κανένα νόημα. Πολλά παιδιά αναρωτιούνται «τί κερδίζει» κάποιος που τον ασκεί. Τα παιδιά αυτά, όσο και αν αναρωτιούνται, δεν πρόκειται να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα. Επομένως αυτός, είναι ένας ακόμη λόγος να διαφωνούν με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι θεωρούν ότι το φαινόμενο αυτό δεν έχει κανένα νόημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρια που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

IK: γιατί δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάποιος λόγος για να το κάνουν αυτό! Μπορούν να μιλήσουν σε κάποιον ... να πάνε σε κάποιον, σε έναν ψυχολόγο τουλάχιστον, να μιλήσουν για να καταλάβουν ... να τον βοηθήσει, από το να κάθεται να χτυπάει τους συμμαθητές του [...]

ΓΑ: [...] γιατί δεν έχω καταλάβει ακόμα ποιο πράγμα δηλαδή ... δηλαδή ναι, πες το κάνανε ... και τί καταλάβανε που το κάνανε ... είναι ένα ερώτημα που ... δηλαδή πραγματικά, σκέφτομαι να πιάσω καμιά φορά το φίλο μου άμα τον ξαναδώ να τον ρωτήσω, να τον ρωτήσω τί έχει καταλάβει από αυτό που έχει κάνει [...] ναι ... πραγματικά .. θα τον ρωτήσω .. αν τον ξαναδώ [...]

MK: γιατί δεν υπάρχει λόγος να κοροϊδεύουμε ο ένας τον άλλο εφόσον μπορούμε να μιλήσουμε, να ... να τα βρούμε, να μην τσακωνόμαστε ... δεν υπάρχει λόγος, εγώ επειδή σε βρίσκω διαφορετικό να σε κοροϊδέσω κιόλας [...]

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι 3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι δεν βρίσκουν κανένα νόημα και κανένα όφελος στην κατάσταση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ επεσήμανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, δεν υπάρχει λόγος να υφίσταται, τονίζοντας ότι ίσως ο δράστης πρέπει να επισκεφτεί και να μιλήσει με κάποιον ειδικό προκειμένου να τον βοηθήσει. Αντίστοιχη ήταν και η απάντηση του ΓΑ, ο οποίος φάνηκε πραγματικά να αναρωτιέται τί νόημα μπορεί να έχει το φαινόμενο αυτό και ποιός μπορεί να επωφελείται από αυτή την κατάσταση. Τέλος, η ΜΚ, αποδεχόμενη ότι τα παιδιά μεταξύ τους μπορεί να έχουν διαφορές, τόνισε ότι υπάρχουν και άλλοι μέθοδοι να λυθούν, υπονοώντας με τον τρόπο της ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν υπάρχει λόγος να υφίσταται. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά, έθεσαν με το τρόπο τους ένα πολύ σημαντικό ερώτημα «τί νόημα έχει ο σχολικός εκφοβισμός». Κάτι τέτοιο, μπορεί να

απαντηθεί μόνο από τους δράστες του φαινομένου, αλλά και πάλι δεν είμαστε σίγουροι ότι θα είναι σε θέση να το κάνουν.

8.10.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα: Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη κατηγορία, η διαφορετικότητα που εντοπίζεται μεταξύ των παιδιών (σε εσωτερικά και εξωτερικά προσωπικά χαρακτηριστικά) είναι ένα από τα βασικότερα αίτια εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Όμως τελικά, όλοι είμαστε διαφορετικοί και μάλλον αυτό είναι το ενδιαφέρον. Πολλοί μαθητές, αν και αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν αποδέχονται ότι κάτι τέτοιο συνιστά την αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως αναφέρουν δεν έχει σημασία. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στον σχολικό εκφοβισμό που πηγάζει από τη διαφορετικότητα, τονίζοντας ότι κάτι τέτοιο δεν έχει σημασία και τάχθηκαν κατά του φαινομένου αυτού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

NA: εεε ναι δεν έχει διαφορά ... το ότι διαβάζει στα διαλείμματα και στην τάξη μας το κάνουν αλλά δεν τους λέμε τίποτα [...] δεν έχει σημασία! [...]γιατί και να ήμουν καλός στο ποδόσφαιρο δεν θα ήξερα τίποτα από μαθηματικά ας πούμε ... γιατί κιόλας ο Νίκος μπορεί να πηγαίνει ποδόσφαιρο ... για αυτό να είναι τόσο καλός, ενώ ο Γιώργος θα διαβάζει μόνο [...]

ΓΚ: καθόλου ... γιατί όλοι είμαστε ίσοι και δεν έχει καμία σημασία αν εγώ είμαι 100 χρόνων και ο άλλος είναι 5 [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά αναγνώρισαν ως βασική αιτία του σχολικού εκφοβισμού, την διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στους μαθητές, τονίζοντας ότι αυτό δεν έχει καμία σημασία επομένως το φαινόμενο αυτό δεν θα έπρεπε να υφίσταται. Όντως, η διαφορετικότητα δεν παίζει ρόλο, αλλά μερικά παιδιά δεν είναι σε θέση να το αντιληφθούν και ειδικά οι δράστες του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο NA, αναφερόμενος στην ιστορία που αφηγηθήκαμε κατά τις συνεντεύξεις, τα «πλεονεκτήματα» και τα «μειονεκτήματα» του κάθε παιδιού, επισημαίνοντας ότι δεν παίζει ρόλο. Η ΓΚ, με τη σειρά της έκανε λόγο για τις ηλικιακές αποκλίσεις, τονίζοντας επίσης ότι δεν έχει καμία σημασία. Ουσιαστικά, αυτά τα 2 παιδιά εστίασαν, μεταξύ άλλων, στην διαφορετικότητα από την οποία μπορεί να προκύπτει ο εκφοβισμός επισημαίνοντας ότι δεν έχει καμία σημασία και ότι δεν αποτελεί λόγο εκδήλωσης του φαινομένου.

8.10.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας»: Σε προηγούμενη κατηγορία, αναφερθήκαμε στο ενδεχόμενο ο «δράστης» του σχολικού εκφοβισμού να αντιλαμβάνεται σαν αστείο αυτό που κάνει. Σε αυτή την κατηγορία, ασχολούμαστε με την περίπτωση, όπου ο «δράστης» του εκφοβισμού, δεν αντιλαμβάνεται ότι προκαλεί οποιουδήποτε είδους «βλάβη» στο θύμα του. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό, διότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου είναι η πρόθεση του δράστη να προκαλέσει πόνο, φόβο ή ανησυχία στο θύμα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μπορεί να υιοθετούσαν «εκφοβιστική» συμπεριφορά μόνο αν δεν ήταν σε θέση να το αντιληφθούν. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου των παιδιών. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά σχετικές απαντήσεις.

ΜΚ: δεν ξέρω γιατί μπορεί ... ο εαυτός μας ... να νομίζουμε ότι δεν το κάνουμε και να το κάνουμε και να μην το καταλαβαίνουμε [...] όχι! Και άμα θεωρήσω ότι παλαιότερα έκανα κάτι τέτοιο, νομίζω ότι θα ζητούσα συγγνώμη [...]

ΑΚ: όχι ... και αν το έκανα, θα έδινα μια σφαλιάρα στον εαυτό μου [...] γιατί κάποιες φορές το κάνουμε και δεν το ξέρουμε [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 κορίτσια, στην ερώτηση αν θα ασκούσαν ποτέ τον σχολικό εκφοβισμό, άφησαν μια πιθανότητα να το έκαναν, εάν δεν αντιλαμβάνονταν ότι η συμπεριφορά αυτή ενοχλούσε τον «αποδέκτη». Συγκεκριμένα, η ΜΚ, επεσήμανε ότι μπορεί να το κάνει και να μην το καταλαβαίνει, αλλά αν το αντιλαμβανόταν, θα το σταματούσε αμέσως και θα ζητούσε συγγνώμη από το «θύμα». Αντίστοιχα και η ΑΚ, ανέφερε ότι μπορεί να συμβαίνει και να μην γίνεται αντιληπτό από τον δράστη, αλλά αν ήταν η ίδια στη θέση αυτή, τόνισε ότι «θα έδινε μια σφαλιάρα στον εαυτό», υποθέτουμε για να μας γνωστοποιήσει πόσο άσχημα θα ένιωθε. Σε κάθε περίπτωση, τα 2 κορίτσια, άφησαν ανοιχτό ένα ενδεχόμενο «άγνοιας» των επιπτώσεων της «κακής συμπεριφοράς» τους, που όπως επισημίναμε και παραπάνω δεν αποτελεί σχολικό εκφοβισμό.

8.10.6. Η απουσία του σχολικού εκφοβισμού ως μέσο βελτίωσης του κόσμου: Ο σχολικός εκφοβισμός, για τα περισσότερα παιδιά που δεν εμπλέκονται, εντάσσεται στις «κακές συνήθειες». Επομένως η αντιμετώπιση και η «εξαφάνισή» του θα βελτιώνει τις σχολικές συνθήκες αλλά και την μετέπειτα ενήλικη ζωή, διότι το φαινόμενο αυτό θα είχε εκλείψει από τα σχολικά χρόνια. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, υποστηρίζοντας ότι αν δεν υπήρχε ο κόσμος θα ήταν πολύ καλύτερος. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθούν κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΒΑ: ... νομίζω το έχω ξαναπεί αλλά ... εεε ... θα ήταν καλύτερος ο κόσμος άμα δεν είχαμε τέτοια πράγματα ... τέτοια [...]

Το συγκεκριμένο παιδί, προκειμένου να δικαιολογήσει την άποψή του για τον σχολικό εκφοβισμό, ανέφερε ότι αν δεν υπήρχε ο κόσμος θα ήταν πολύ καλύτερος απ' ότι είναι τώρα. Ουσιαστικά, υπονόησε, χρησιμοποιώντας έντονη «θεατρικότητα» και «υπερβολή», ότι οι επιπτώσεις του φαινομένου είναι τόσο σημαντικές και επικίνδυνες, που αν δεν υπήρχε θα βελτιωνόταν ο κόσμος. Εμείς, από την πλευρά μας, συμφωνούμε απόλυτα με την άποψη του ΒΑ, διότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που σε «ακολουθεί» για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικές με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 20.

Πίνακας 20. Ποσοστά κατηγοριών των ηθικών διαστάσεων του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη	33,3% (4)	41,7% (5)	75% (9)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που αντιβαίνει στους «κανόνες» της φιλίας	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νοήματος	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)

εντείνει τη διαφορετικότητα			
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας»	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Η απουσία του σχολικού εκφοβισμού ως μέσο βελτίωσης του κόσμου	8,3% (1)	0%(0)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται οι κατηγορίες σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά ήταν οι εξής (1) το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 44 της συνέντευξης της 2ης φάσης) και (2) εσύ θα το έκανες ποτέ; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 45 της συνέντευξης της 2ης φάσης). Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα παιδιά, ανέφεραν ότι δεν βρίσκουν σωστό τον σχολικό εκφοβισμό και ότι δεν θα το έκαναν ποτέ, εκτός από τον ΑΑ, που ήδη είχε παραδεχτεί ότι στο παρελθόν είχε υπάρξει δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, οι παραπάνω κατηγορίες, προέκυψαν από τις αιτιολογήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους αυτές.

Αρχικά, το 75% των παιδιών, που συνιστά 9 μαθητές (4 αγόρια και 5 κορίτσια), τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι ανέφεραν ότι πρόκειται για μια λανθασμένη και άδικη πράξη για το θύμα. Τα παιδιά, χωρίς να δικαιολογήσουν ακριβώς τις απόψεις τους, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι ωραία αντίδραση, αλλά είναι μια άδικη και λάθος για το θύμα συμπεριφορά. Συνεχίζοντας, 4 μαθητές, 3 αγόρια και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, αντιβαίνει στους «κανόνες» της φιλίας, διότι δημιουργεί εντάσεις μεταξύ των παιδιών και ταυτόχρονα «απομονώνει» το θύμα. Επίσης, 3 παιδιά, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όσο και αν αναρωτήθηκαν δεν κατάφεραν να κατανοήσουν το νόημα της ύπαρξης του φαινομένου αυτού, που προκαλεί τόσα αρνητικά συναισθήματα.

Ακόμα, 2 μαθητές, αναφερόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό που πηγάζει από τη διαφορετικότητα, τόνισαν ότι η ανομοιογένεια δεν έχει καμία σημασία, στην προσπάθειά τους να ταχθούν κατά του φαινομένου. Επίσης, 1 μαθητής, ο ΒΑ, αναφέρθηκε στην απουσία του σχολικού εκφοβισμού, ως μέσο βελτίωσης ολόκληρου του κόσμου, στην προσπάθειά του να τονίσει τις σημαντικές επιπτώσεις του φαινομένου αυτού. Από τις παραπάνω κατηγορίες, είναι φανερό ότι οι μαθητές «διαφωνούν» με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τόσο σαν ύπαρξη, όσο και σαν «προσωπική επιλογή». Παρ' όλα αυτά, δύο μαθήτριες, η ΜΚ και η ΑΚ, αν και τόνισαν ότι δεν ήταν ποτέ δράστες του σχολικού εκφοβισμού εν γνώση τους, άφησαν ένα ενδεχόμενο να ήταν εν αγνοία τους. Ουσιαστικά, τα 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι υπήρχε περίπτωση να ασκούσαν τον σχολικό εκφοβισμό χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Φυσικά αυτό, δεν συνεπάγεται σχολικό εκφοβισμό, διότι απουσιάζει η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα. Σε κάθε περίπτωση, τόνισαν ότι αν αντιλαμβάνονταν ότι έκαναν κάτι τέτοιο, θα το σταματούσαν αμέσως και θα ζητούσαν συγγνώμη.

Από το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών, καταλαβαίνουμε ότι διαφωνούν με την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού. Αυτές τους οι απόψεις, υποκινούνται από ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων (το σωστό και το λάθος, το δίκαιο και το άδικο, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα) που διαμορφώθηκαν και συνεχίζουν να διαμορφώνονται από ένα σύνολο παραγόντων. Είναι όμως αυτές οι πραγματικές απόψεις των παιδιών ή είναι θέσεις που τους επιβάλλονται, από τον κοινωνικό περίγυρο ή ακόμα και από τον εαυτό, προκειμένου να είναι κοινωνικά και ηθικά σωστοί; Και αν αυτές είναι απόψεις που δεν πιστεύουν πραγματικά, τότε υπάρχει

περίπτωση τελικά να γίνουν δράστες του σχολικού εκφοβισμού; Αυτά, είναι ερωτήματα που δεν είμαστε σε θέση να απαντήσουμε. Απλά ελπίζουμε οι παραπάνω απόψεις των παιδιών, να αποτελούν τα πραγματικά τους «πιστεύω», διότι με αυτόν τον τρόπο ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εμπλοκής τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

8.11. Συμπεράσματα

Στον παρόν κεφάλαιο, μελετήσαμε τις απόψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί πριν από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Ειδικότερα, μελετήσαμε τις απόψεις των παιδιών για τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, τα αίτια που το προκαλούν, τις προγενέστερες γνώσεις και σχετικές εμπειρίες τους, τις στρατηγικές αντιμετώπισης τόσο από την προοπτική του μάρτυρα, όσο και από την προοπτική του θύματος, τα συναισθήματα που συνεπάγεται, τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία αλλά και τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, για ακόμα μια φορά, ιδιαίτερη σημασία δώσαμε στο σχολικό κλίμα και τους φιλικούς δεσμούς των μαθητών, που σε πολλά σημεία έχουμε επισημάνει πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν στην εκδήλωση ή την εμπόδιση του φαινομένου. Όπως γίνεται φανερό από τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών, τα παιδιά είχαν αρκετές γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που όμως δεν ήταν «ολοκληρωμένες» και επαρκώς κατανοητές, ώστε να είναι σε θέση να ορίσουν με δικά τους λόγια τι είναι και τι συνιστά το φαινόμενο αυτό. Από όσο γνωρίζουμε, οι πηγές πληροφόρησης των παιδιών, ήταν οι συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς, το διαδίκτυο, τα Μ.Μ.Ε. και σε πιο σπάνιες περιπτώσεις η ανάγνωση κάποιου σχετικού βιβλίου. Με λίγα λόγια οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, δεν ήταν βιωματικές, αλλά στείρες πληροφορίες, λεκτικά ειπωμένες που ίσως για τα παιδιά δεν είχαν κανένα νόημα.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τις μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού, τα περισσότερα παιδιά, σύμφωνα με τις αντίστοιχες κατηγορίες και πίνακες, αναφέρθηκαν στη λεκτική, τη σωματική και την έμμεση - κοινωνική βία. Αρχικά, τη λεκτική βία, επεσήμαναν 11 παιδιά (91,7%), 6 αγόρια και 5 κορίτσια, τονίζοντας κυρίως τη κοροϊδία που βασίζεται σε εξωτερικά ή «εσωτερικά» χαρακτηριστικά του θύματος. Επίσης 10 παιδιά (83,3%), 6 αγόρια και 4 κορίτσια, έκαναν λόγο για τη σωματική βία (χτυπήματα, σπρωξίματα κ.α.). Τέλος, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 4 κορίτσια, αναφέρθηκαν στην έμμεση - κοινωνική βία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό αποκλεισμό. Οι υπόλοιπες κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, έχουν σαφώς χαμηλότερα ποσοστά. Σε κάθε περίπτωση, όλα τα αγόρια, αναφέρθηκαν τόσο στη σωματική όσο και στη λεκτική βία, ενώ στην έμμεση - κοινωνική βία αναφέρθηκαν μόνο κορίτσια, χωρίς φυσικά να παραλείψουν να επισημάνουν και άλλες αντίστοιχες μορφές, σε χαμηλότερο όμως ποσοστό από αυτό των αγοριών. Τα παραπάνω αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν για ακόμα μια φορά, τα ευρήματα πολλών σχετικών ερευνών, που υποστηρίζουν την τάση των αγοριών για άμεση εμπλοκή τους στο σχολικό εκφοβισμό, μέσω της σωματικής και της λεκτικής βίας, σε αντίθεση με τα κορίτσια που προτιμούν να μην συμμετέχουν φυσικά και σωματικά. Φυσικά, σε αυτό το υποκεφάλαιο, τα παιδιά δεν ανέφεραν τις «προτιμήσεις» τους, αλλά τις μορφές βίας που είναι σε θέση να αναγνωρίσουν. Σε κάθε περίπτωση όμως, θεωρούμε ότι τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι τυχαία.

Σε ότι αφορά τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, 7 παιδιά (58,3%) και ειδικά 4 αγόρια και 3 κορίτσια, έκαναν λόγο για συναισθήματα ζήλειας. Ειδικότερα τα

παιδιά υπονόησαν ότι ο δράστης ζηλεύει το θύμα, για κάποιο προσωπικό του αντικείμενο ή χαρακτηριστικό και μέσω του σχολικού εκφοβισμού, προσπαθεί να το «υποβιβάσει». Άμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω, είναι και η τάση του δράστη να δείχνει «ανώτερος» και ικανότερος μέσω του εκφοβισμού, στην οποία αναφέρθηκαν 5 παιδιά (41,7%), 4 αγόρια και 1 κορίτσι. Φυσικά, οι 2 παραπάνω αιτίες, είναι πιθανό να εκδηλώνονται και μεμονωμένα. Δηλαδή ο δράστης, μπορεί να επιθυμεί να δείχνει «ανώτερος» και ικανότερος από το θύμα, ακόμα και αν δεν το ζηλεύει. Θεωρούμε όμως, ότι αν ο δράστης δεν βιώνει συναισθήματα ζήλειας για το θύμα, δεν νιώθει την ανάγκη να αποδείξει, είτε στον εαυτό του είτε στον κοινωνικό περίγυρο ότι είναι ικανότερος. Σε κάθε περίπτωση, πολλά παιδιά θεώρησαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα μέσο ανάδειξης του δράστη που ταυτόχρονα συνεπάγεται τον «υποβιβασμό» για το θύμα, που σε πολλές περιπτώσεις υποκινείται από συναισθήματα ζήλειας.

Εκτός από τα παραπάνω όμως, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει και από την οικογένεια. Ουσιαστικά, οι μαθητές υπονόησαν ότι ο δράστης μπορεί να μιμείται συμπεριφορές που εκδηλώνονται στα πλαίσια της οικογένειας, σενάριο αρκετά πιθανό. Τέλος, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι το φαινόμενο αυτό πηγάζει από τη διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στο δράστη και στο θύμα. Ο δράστης, βλέποντας ότι το θύμα είναι διαφορετικό από εκείνον, προσπαθεί να τον παραγκωνίσει και να τον απομονώσει, με διάφορους τρόπους. Τα παιδιά, εκτός από τα παραπάνω, έκαναν λόγο και για πολλές άλλες πηγές του σχολικού εκφοβισμού, που όμως δεν συγκέντρωσαν τόσο υψηλά ποσοστά. Οι αιτίες που παραθέσαμε, θεωρούμε ότι είναι βάσιμες και συνάμα σημαντικές πηγές του σχολικού εκφοβισμού, που πρέπει κανείς να λάβει σοβαρά υπόψη, ότι μελετά το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Όπως επισημάναμε και παραπάνω, τα παιδιά είχαν ήδη αρκετές γνώσεις, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά οι γνώσεις που έχει ο καθένας, δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, σημαντικό ρόλο παίζει, να ελέγχουμε από που προήλθαν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι οι πληροφορίες που γνωρίζουν, πηγάζουν από την τηλεόραση, το διαδίκτυο και τις σχετικές ταινίες. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό η «δύναμη της εικόνας» στα παιδιά, από όπου και αν προέρχεται. Φυσικά, αυτού του είδους τα μέσα, δεν παρουσιάζουν πάντα αληθείς πληροφορίες. Μάλιστα, ειδικά τον τελευταίο καιρό, που ο σχολικός εκφοβισμός, έχει γίνει βασικό θέμα συζήτησης, αναφέρονται πολλές ανακρίβειες από πολλούς «ειδικούς», δίνοντας φυσικά λάθος εντυπώσεις στα παιδιά. Επομένως, πρέπει να είναι κανείς πολύ προσεκτικός, με τις επιλογές του. Επίσης, 4 παιδιά και συγκεκριμένα 4 αγόρια (33,3%) ανέφεραν ότι τους έχουν ενημερώσει για το θέμα αυτό οι γονείς τους. Εντύπωση μας έκανε ότι αυτή η αναφορά έγινε μόνο από αγόρια. Ίσως, οι γονείς από την πλευρά τους, να θεωρούν ότι τα αγόρια είναι πιο εύκολο να εμπλακούν, με κάθε τρόπο (θύμα, θύτης), σε περιστατικά εκφοβισμού, συγκριτικά με τα κορίτσια, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ενημέρωση είναι απαραίτητη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Όλα τα παραπάνω, σχετικά με τις γνώσεις των παιδιών, είναι πολύ σημαντικά για την αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού. Αν ένα παιδί, δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει το φαινόμενο αυτό. Από το σύνολο των παιδιών, μόνο 2 (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, κατάφεραν να αναγνωρίσουν το φαινόμενο στη σχετική ιστορία που τους αφηγηθήκαμε. Τα υπόλοιπα παιδιά, είτε εστίασαν αλλού το ενδιαφέρον τους, αγνοώντας το σχολικό εκφοβισμό είτε προχώρησαν σε κάποιες υποθέσεις σχετικά με αυτό που άκουσαν. Σε

γενικές γραμμές, αν και τα παιδιά, όπως αναφέραμε ξανά, είχαν κάποιες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο αυτό, δεν ήταν σε θέση να το αναγνωρίσουν, γεγονός που μας κάνει να υποθέτουμε ότι οι γνώσεις αυτές δεν ήταν κατανοητές.

Στα πλαίσια της αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού, εντάσσεται και η κατανόηση των προγενέστερων σχετικών εμπειριών. Αν το παιδί κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και φυσικά κρίση, τότε είναι σε θέση να αντιληφθεί αν έχει βιώσει κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα περισσότερα παιδιά, είτε ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον εκφοβισμό από τη θέση του μάρτυρα, είτε υποστήριζαν ότι δεν το έχουν βιώσει καθόλου. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε, ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γνωρίζουμε ότι είχε εκδηλωθεί ένα περιστατικό εκφοβισμού, όπου θύμα ήταν η ΕΚ. Επομένως, όλα τα παιδιά, είτε είχαν παρακολουθήσει είτε είχαν συμμετάσχει κατά κάποιο τρόπο στο σχολικό εκφοβισμό. Παρ' όλα αυτά, τα περισσότερα, δεν αναφέρθηκαν σε αυτό το παράδειγμα, είτε επειδή δεν ήταν σε θέση να το αναγνωρίσουν είτε επειδή μπορεί να βίωναν συναισθήματα ντροπής για αυτό. Σε κάθε περίπτωση, οι γνώσεις και η αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού, είναι δύο ζητήματα που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Τα συγκεκριμένα παιδιά, αν και φάνηκε να έχουν κάποιες γνώσεις, δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο, είτε φανταστικά (αφήγηση ιστορίας) είτε ρεαλιστικά.

Επίσης ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του εκφοβισμού, είναι η αντιμετώπισή του. Πριν ξεκινήσουμε, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι τα παιδιά μας έδωσαν την εντύπωση, ότι πίστευαν για το σχολικό εκφοβισμό ότι είναι ένα εύκολο και άμεσα αντιμετωπίσιμο περιστατικό, γεγονός που φυσικά δεν ισχύει. Συγκεκριμένα, πολλές φορές υπονόησαν ότι η συζήτηση για αυτό που συμβαίνει, με κάποιον ενήλικο κυρίως, θα έλυνε το πρόβλημα. Μάλιστα, προκειμένου να εμβαθύνουμε στο συγκεκριμένο θέμα, θέσαμε στα παιδιά ερωτήσεις, που αφορούσαν τόσο την προοπτική του μάρτυρα (τί θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα) όσο και την προοπτική του θύματος (τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος).

Αρχικά, 11 παιδιά (91,7%), 5 αγόρια και 6 κορίτσια, ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Επίσης, 9 παιδιά (75%), 3 αγόρια και 6 κορίτσια, θα ενημέρωναν τους γονείς του θύματος, είτε οι ίδιοι είτε πάλι θα παρότρυναν το θύμα να το κάνει. Φυσικά, είναι φανερό η απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στις 2 παραπάνω κατηγορίες, ειδικά για τα αγόρια που όπως φαίνεται θα απέφευγαν να εμπλέξουν την οικογένεια του θύματος. Ίσως τελικά τα παιδιά να θεωρούν ότι η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού να είναι πιο αποτελεσματική, λόγω του ότι βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον και γνωρίζει τόσο το δράστη όσο και το θύμα. Ακόμα, 11 παιδιά (91,7%) ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα μιλούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να του αλλάξουν γνώμη και να εμποδίσουν τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, 3 μαθητές (25%) υποστήριζαν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει κατά πρόσωπο με το δράστη. Εμείς από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση, είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη, διότι μπορεί να προκαλέσει το δράστη. Παρ' όλα αυτά, η συζήτηση με το δράστη, είτε από την πλευρά του θύματος, είτε από την πλευρά του μάρτυρα, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα «δημοφιλής», διότι επισημάνθηκε από πάρα πολλούς μαθητές. Φυσικά, πρέπει να επαναλάβουμε και πάλι, ότι σε ένα πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού, δεν γνωρίζουμε αν τα παιδιά τελικά θα συμπεριφέρονταν με αυτό το τρόπο.

Σε ότι αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, από την προοπτική του θύματος, στις απαντήσεις των παιδιών εντοπίζουμε κάποιες αποκλίσεις. Πιο συγκεκριμένα, 9 παιδιά (75%), 5 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριζαν

ότι από τη θέση του θύματος, θα ενημέρωναν το οικογενειακό τους περιβάλλον για αυτό που συμβαίνει. Επίσης, 6 παιδιά (50%), 1 αγόρι και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι φανερό λοιπόν, ότι τα αγόρια, από τη θέση του μάρτυρα, θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό για το σχολικό εκφοβισμό, αλλά από τη θέση του θύματος, θα μιλούσαν πρώτα στους γονείς τους. Αντίθετα, τα κορίτσια, είτε από τη θέση του θύματος είτε από τη θέση του μάρτυρα, θα ενημέρωναν τόσο τους γονείς τους όσο και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Επομένως παρατηρείται μια απόκλιση σε ότι αφορά τη συμπεριφορά των αγοριών, ανάλογα με τη θέση στην οποία βρίσκονται. Ίσως τα αγόρια, να ντρέπονται να μιλήσουν στον/στην εκπαιδευτικό και να εμπιστεύονται περισσότερο τους γονείς τους, όταν οι ίδιοι βρίσκονται στη θέση του θύματος.

Επίσης, αντίστοιχη απόκλιση παρατηρούμε και σε ότι αφορά τη συζήτηση με τον δράστη. Πιο συγκεκριμένα ενώ όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα μιλούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη, από τη θέση του θύματος κάτι ανάλογο, υποστηρίχθηκε από λιγότερους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, 9 παιδιά (75%), 5 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν με το δράστη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Εμείς και πάλι θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο, είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο ειδικά όταν το θύμα είναι μόνο του. Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου, σε πολύ μικρότερη συχνότητα. Μια από αυτές, τράβηξε την προσοχή μας και θεωρούμε ότι είναι ενδιαφέρον να την παραθέσουμε. Ένα από τα παιδιά και συγκεκριμένα ένα αγόρι, υποστήριξε ότι μια πολύ καλή στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου, θα ήταν η υιοθέτηση βίαιων αντιδράσεων. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο παιδί, ανέφερε ότι θα αντιμετώπιζε τη βία χρησιμοποιώντας βία, αν βρισκόταν στη θέση του θύματος. Φυσικά κάτι τέτοιο είναι πιθανό να συμβεί και συνιστά ένα είδος συμπεριφοράς, που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των «προκλητικών θυμάτων». Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι οι αντιδράσεις του συγκεκριμένου παιδιού ήταν γενικά απότομες και επιθετικές, γεγονός που παρατηρήθηκε και από τους συμμαθητές του.

Παρακάτω ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών για τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ο δράστης, ο μάρτυρας και το θύμα. Ειδικότερα, 10 παιδιά (83,3%), 5 αγόρια και 5 κορίτσια, μεταξύ άλλων φυσικά, υποστήριξαν ότι ο μάρτυρας βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, θλίψη, δυστυχία) για το θύμα αλλά και για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γενικά. Ουσιαστικά τα παιδιά, περιέγραψαν εν αγνοία τους, πώς αισθάνεται ο «καλός» μάρτυρας, αγνοώντας την ύπαρξη του «κακού». Σε ότι αφορά το δράστη, 6 παιδιά (50%), 3 αγόρια και 3 κορίτσια, δήλωσαν ότι αισθάνεται χαρά με αυτό που κάνει, ενώ ταυτόχρονα 3 μαθητές και συγκεκριμένα 3 αγόρια (25%), έκαναν λόγο και για τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει. Για ακόμα μια φορά τα αγόρια, έδωσαν έμφαση στο πόσο «ανώτερος» και ικανός δείχνει και νιώθει ο δράστης μέσω του εκφοβισμού. Για τα αγόρια ειδικά, μάλλον αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα, διότι θέτει και ζητήματα δύναμης και εξουσίας, που όλα τα αγόρια θέλουν ή προσπαθούν να «υπερέχουν». Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, σε ότι αφορά τα θύματα, τα παιδιά έκαναν και πάλι λόγο, μεταξύ άλλων, για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν και φυσικά για τη μοναξιά και την απομόνωση. Με λίγα λόγια, τα παιδιά κινήθηκαν σε «ασφαλή πλαίσια» σχετικά με τις υποθέσεις τους για τα συναισθήματα, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις, που αναφέρθηκαν σε εκ διαμέτρου αντίθετα αισθήματα από αυτά που συνεπάγεται συνήθως ο εκάστοτε ρόλος. Για παράδειγμα, 2 παιδιά ανέφεραν ότι ο

δράστης βιώνει αρνητικά συναισθήματα σχετικά με αυτό που κάνει, υπόθεση αβάσιμη, διότι αν ίσχυε κάτι τέτοιο ο εκφοβισμός δεν θα υφίσταντο.

Σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα της τάξης, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για το σχολικό εκφοβισμό, τα παιδιά έκαναν λόγο για «θετική διάθεση», η οποία σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, πηγάζει τόσο από την ύπαρξη φίλων (66,7%) όσο και από την ενδιαφέρουσα μαθησιακή διαδικασία (66,7%). Πολλές φορές έχουμε τονίσει τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος και της ύπαρξης φιλικών δεσμών. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, θεωρήσαμε σημαντικό να επιμείνουμε λίγο περισσότερο στις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις των παιδιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, 2 αγόρια ήταν οι πιο δημοφιλείς μαθητές μέσα στη τάξη, ενώ «αμφιλεγόμενη» ήταν η παρουσία 2 παιδιών, 1 αγοριού και 1 κοριτσιού. Σε αυτό το σημείο, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την επανειλημμένα διατυπωμένη και αρνητική εικόνα του ΑΑ για τους συμμαθητές του. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο παιδί, σε πολλά σημεία της συνέντευξης, δεν παρέλειπε να μας ενημερώσει για τις κακές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές του, εκτός από 1 αγόρι, άποψη που αναμέναμε να αποτυπώνεται με κάποιο τρόπο στις απαντήσεις των παιδιών, αλλά κάτι δεν συνέβη. Επομένως είτε η εικόνα του ΑΑ, για τους συμμαθητές του είναι «ακραία» είτε τα υπόλοιπα παιδιά δεν μας εμπιστεύθηκαν επαρκώς ώστε να μας εκφράσουν όλες τις εντάσεις τους.

Συνεχίζοντας, σημαντικό θεωρήσαμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των παιδιών για την υπαιτιότητα του εκφοβισμού. Όπως ήταν αναμενόμενο 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, ανέφεραν το δράστη ως βασικό υπεύθυνο. Αντί που προκάλεσε το ενδιαφέρον μας ήταν ότι 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, αναγνώρισαν ότι για το φαινόμενο αυτό ευθύνεται κυρίως ο δράστης, αλλά ταυτόχρονα επεσήμαναν και τις ευθύνες του θύματος που δεν αντιδρά και δεν προσπαθεί να το αντιμετωπίσει. Αυτή η προοπτική, θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα βάσιμη και ρεαλιστική και μάλιστα αυτού του είδους η συμπεριφορά, λειτουργεί ανασταλτικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Το επόμενο ζήτημα, ήταν οι απόψεις των παιδιών για το φύλο των δραστών. Ειδικότερα, 7 παιδιά (58,3%), 5 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι είναι προνόμιο των αγοριών. Αντίθετα, 4 παιδιά (33,3%), 3 κορίτσια και 1 αγόρι ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται και από τα 2 φύλα. Με λίγα λόγια, τα περισσότερα αγόρια ανέφεραν ότι οι δράστες είναι αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός δεν έχει φύλο. Από το σύνολο των παιδιών, μόνο 1 κορίτσι, υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο εκδηλώνεται κυρίως από κορίτσια, άποψη που δεν φαίνεται να συμφωνεί με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, αγόρια και κορίτσια, φαίνεται να είχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το φύλο των δραστών του εκφοβισμού. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά την ηλικία των δραστών, 11 παιδιά (91,7%), 6 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι κατευθύνεται από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, γεγονός αρκετά σύνηθες και «λογικό». Αν και υπήρξαν και άλλες σχετικές απαντήσεις με την ηλικία, η παραπάνω ήταν η «κυρίαρχη». Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα παιδιά, σε ότι αφορά την υπαιτιότητα, το φύλο και την ηλικία, έδωσαν αρκετά ρεαλιστικές και βασισμένες στη λογική απαντήσεις.

Το τελευταίο υποκεφάλαιο, που περιλαμβάνεται στο παρόν υποκεφάλαιο, αφορά τις απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Η αλήθεια είναι, ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να εντοπίσουν και να εκφράσουν γιατί βρίσκουν «λάθος» το συγκεκριμένο φαινόμενο. Παρ' όλα αυτά, 9 παιδιά (75%), 4 αγόρια και 5 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο σχολικό εκφοβισμό ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη, που δικαιολογεί κατά κάποιο τρόπο τις

«λάθος διαστάσεις» του φαινομένου. Επίσης, δυο ακόμα απόψεις των παιδιών, μας έκαναν εντύπωση. Αρχικά, 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια πράξη που «αντιβαίνει» στους κανόνες της φιλίας, ενώ 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσι δήλωσαν ότι πρόκειται για μια άνευ νοήματος πράξη.

Κρίνοντας, από το σύνολο των συνεντεύξεων των παιδιών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είχαν κάποιες βασικές γνώσεις σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Παρ' όλα αυτά όμως, πολλοί μαθητές είτε δεν είχαν κατανοήσει βαθιά αυτές τις γνώσεις είτε δεν ήταν σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν «εναλλακτικά» ώστε να οδηγηθούν σε σωστά συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση, αντιληφθήκαμε ότι τα περισσότερα παιδιά προσπάθησαν να δώσουν απαντήσεις, προσγειωμένες στην πραγματικότητα, γεγονός που πέτυχαν σε ένα βαθμό. Φυσικά υπήρχαν και σχετικές απαντήσεις που ήταν «ακραίες» ή υπερβολικές. Σε γενικές γραμμές, πιστεύουμε ότι τα παιδιά ήταν «έτοιμα» να δεχτούν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα ακολουθούσαν, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να λύσουν τις απορίες τους σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Προσεγγίζοντας εναλλακτικά τον σχολικό εκφοβισμό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Αναλυτική καταγραφή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων

9.1. Εισαγωγή

Οι εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσα από τη χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, ήταν ο βασικός «σκελετός» όλου του εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα, στις παρεμβάσεις αυτές επιχειρήσαμε να αναλύσουμε και να επεξεργαστούμε βιωματικά και ενσώματα με τα παιδιά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Οι δραματικές δραστηριότητες που επιλέξαμε και θα αναλύσουμε λεπτομερώς παρακάτω έχουν στοιχεία του playback θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού. Ειδικότερα όπως γίνεται φανερό και από τον ερευνητικό σχεδιασμό, μελετήσαμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από 4 βασικές θεματικές ενότητες, που σύμφωνα με έρευνες τον επηρεάζουν άμεσα. Ειδικότερα, οι θεματικές ενότητες που μελετήσαμε ήταν: (1) η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, (2) τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός, (3) η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας και (4) ενδυνάμωση και δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης.

Οι θεματικές αυτές ενότητες ήταν αποτέλεσμα μελέτης πολλών διαφορετικών προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού που ήταν βασισμένα στο θέατρο, στο playback θέατρο και στις τεχνικές που συνεπάγονται. Ειδικότερα το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα, βασίστηκε σε ένα βαθμό στον συνδυασμό των παρακάτω προγραμμάτων: (1) cooling conflict, (2) flip the script campaign's anti-bullying effort, (3) πρόγραμμα «δάφνη III» για την πρόληψη και την καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και (4) Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Τα παραπάνω προγράμματα και άλλα σχετικά με αυτά, παρουσιάσαμε αναλυτικά σε προηγούμενο θεωρητικό υποκεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 3). Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε και τη γενική δομή που ακολουθήθηκε σε καθεμία από τις παραπάνω θεματικές ενότητες. Ουσιαστικά η κάθε ενότητα απαρτίζεται από δύο συναντήσεις, όπου την πρώτη θα πραγματοποιούνται δραματικές και θεατρικές δραστηριότητες σχετικά με το θέμα που μελετάμε και στη δεύτερη τα παιδιά, θα παρουσιάζουν σχετικές δραματοποιήσεις, που θα έχουμε επεξεργαστεί στην πρώτη συνάντηση. Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τη ροή των θεατρικών των δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε, τις αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές και θα συζητήσουμε για τυχόν αλλαγές και τροποποιήσεις που θα βελτίωναν το πρόγραμμα.

9.2. Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

9.2.1. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 1: η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος

Η δημιουργία φιλόξενου και ασφαλούς σχολικού κλίματος, δημιουργεί στους μαθητές οικειότητα και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Το σχολικό κλίμα όπως έχουμε κάνει σαφές, μπορεί να ενισχύσει ή αποδυναμώσει τη δημιουργία ή την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα οι ισχυροί φιλικό δεσμοί μεταξύ των μαθητών, αφενός διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική, γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών και αφετέρου λειτουργούν ως «ασπίδα προστασίας» σε ακραία φαινόμενα όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Για αυτούς τους λόγους θεωρήσαμε ιδιαίτερα σημαντικό να συμπεριλάβουμε στις δραματικές μας παρεμβάσεις μια θεματική ενότητα με ανάλογα νοήματα, ώστε να παρακινήσουμε κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν την σημαντικότητα αυτών των ζητημάτων. Στις 2 πρώτες συναντήσεις μας λοιπόν ασχοληθήκαμε αποκλειστικά με την ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών καθώς και με την προσπάθεια δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στην τάξη.

Η πρώτη μας συνάντηση αν και ήταν προγραμματισμένο να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας ώστε το κλίμα να είναι και πιο ευχάριστο, τελικά πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα των παιδιών λόγω «ανωτέρας βίας». Οι μαθητές ήταν πρόσωπα που ήδη γνωρίζαμε οπότε και το κλίμα μεταξύ μας ήταν πιο οικείο. Άλλωστε, αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που επιλέξαμε να συνεργαστούμε με τη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Μπήκαμε στην τάξη πριν τελειώσει το προγραμματισμένο σχολικό διάλειμμα και επειδή ήταν μια βροχερή μέρα, τα παιδιά ήταν μέσα στην τάξη παίζοντας διάφορα παιχνίδια «εσωτερικού χώρου». Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν αρκετές απορίες σχετικά με το επρόκειτο να κάνουμε. Εμείς από την πλευρά μας τους είχαμε πληροφορήσει ότι θα παίζαμε κάποια θεατρικά, χωρίς να δώσουμε παραπάνω πληροφορίες. Τα παιδιά με τη σειρά τους φάνηκε να ανυπομονούν για τις δραματικές μας συναντήσεις, διότι μεταξύ άλλων συνήθιζαν μέχρι και την προηγούμενη χρονιά να διδάσκονται τη θεατρική παιδεία, μάθημα που στην φετινή χρονιά δεν εντασσόταν στον σχολικό τους πρόγραμμα, λόγω φόρτου εργασίας. Μερικά παιδιά από τις συνεντεύξεις ακόμα, μας είχαν πληροφορήσει ότι το μάθημα της θεατρικής παιδείας ήταν πολύ αγαπημένο τους και η απουσία του τα είχε ενοχλήσει ιδιαίτερα. Βέβαια εμείς, προσπαθήσαμε από την πλευρά μας τους ξεκαθαρίσουμε ότι δεν ήταν μάθημα θεατρικής παιδείας αλλά μια σειρά «θεατρικών παιχνιδιών» προσανατολισμένα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Μπαίνοντας στην τάξη το πρώτο θέαμα που αντικρίσαμε ήταν τα αγόρια να παίζουν με ποδοσφαιρικές κάρτες και τα κορίτσια να κυνηγιούνται μέσα στην τάξη. Μέχρι να εγκλιματιστούμε λίγο, τα παιδιά μετά από δική μας παρότρυνση είχαν καθίσει στο έδαφος σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ξεκινώντας υπενθυμίσαμε σε όλα τα παιδιά τις συνεντεύξεις που είχαμε κάνει στην προσπάθειά μας να εισαχθούμε σιγά σιγά στο θέμα που επρόκειτο να μελετήσουμε. Οι μαθητές από τις συνεντεύξεις ακόμα είχαν αντιληφθεί και εμείς με τη σειρά μας το είχαμε επιβεβαιώσει ότι θα αναλύαμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ξεκινώντας επισημίσαμε στα παιδιά ότι οι συναντήσεις μας θα πραγματοποιούνται στην αίθουσα της θεατρικής

παιδείας, με εξαίρεση τη σημερινή λόγω του ότι ήταν κατελιημμένη. Μια ακόμα βασική απορία αρκετών μαθητών ήταν εάν με το πρόγραμμα αυτό θα έχαναν κάποιες από τις σχολικές τους ώρες. Σε αυτό το ερώτημα απαντήσαμε αναφέροντας ότι το σύνολο των θεατρικών παρεμβάσεων ήταν οκτώ και ότι θα πραγματοποιηθούν σε σχολικές ώρες που θα συμφωνηθούν με την εκπαιδευτικό του τμήματος.

Θεωρήσαμε επίσης σημαντικό να πληροφορήσουμε τα παιδιά, εφόσον ερωτηθήκαμε, σχετικά με τη γενική δομή που θα ακολουθούσαμε στις παρεμβάσεις, δίνοντάς τους κάποιες γενικές πληροφορίες για το πρόγραμμα. Πριν ακόμα ξεκινήσουμε, εντοπίσαμε ότι τη συγκεκριμένη μέρα μερικά παιδιά, ήταν πιο ζωηρά από ότι είχαμε συνηθίσει. Ειδικότερα, τόσο ο ΝΑ όσο και η ΕΚ, αποσπούσαν συχνά την προσοχή τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις και να διαταράσσεται η υπάρχουσα ισορροπία. Για τον λόγο αυτό, επισημάναμε την προσοχή των παιδιών λέγοντάς τους ότι δεν θα είναι σε θέση να εκφραστούν ελεύθερα στην συγκεκριμένη συνάντηση διότι πραγματοποιείται στην τάξη και σε κοντινή απόσταση, ενώ ταυτόχρονα άλλα παιδιά κάνουν μάθημα. Η συζήτηση αυτή πραγματοποιήθηκε διότι τα παιδιά στο μάθημα της θεατρικής παιδείας έχουν συνηθίσει να εκφράζονται έντονα και ζωηρά, κάτι που δεν θα μπορούσαν να κάνουν σεβόμενοι τα υπόλοιπα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Καθώς όμως ο χρόνος περνούσε, τα παιδιά συνέχιζαν να έχουν την ίδια αντιμετώπιση και για αυτό το λόγο θεωρήσαμε σκόπιμο να τους αναφέρουμε ότι ο χρόνος που έχουμε για τις παρεμβάσεις είναι περιορισμένος και συγκεκριμένος και για αυτόν τον λόγο δεν πρέπει να δαπανάται σε παρατηρήσεις και σχόλια, διότι δεν θα προλαβαίναμε να πραγματοποιήσουμε τις προγραμματισμένες παρεμβάσεις. Με το πέρας αυτής της συζήτησης, ξεκινήσαμε την πρώτη δραστηριότητα που είχαμε σχεδιάσει να πραγματοποιήσουμε, ένα δραματικό παιχνίδι που ονομάζεται «ο κόμπος». Σε αυτό το παιχνίδι, πρέπει τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο ενώ στέκονται όρθια και κλείνοντας τα μάτια να απλώσουν τα χέρια τους και να πιάσουν με τα χέρια κάποιου άλλου παιδιού. Στη συνέχεια, όταν όλα τα χέρια βρουν «ταίρι» τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια τους βλέποντας με ποιόν συμμαθητή τους έχουν πιαστεί και προσπαθούν να λυθούν χωρίς φυσικά να αφήσουν τα χέρια τους. Όλα αυτά όμως, πρέπει να συμβούν χωρίς οι μαθητές να μιλούν μεταξύ τους, αλλά η μόνη επικοινωνία που επιτρέπουν οι κανόνες του παιχνιδιού είναι «η ομιλία με τα μάτια». Τοποθετήσαμε αυτή τη δραστηριότητα με την έναρξη των παρεμβάσεών μας, αφενός για να αφυπνίσουμε στιγμιαία τα παιδιά από το «βάρος» που πιθανόν να είχαν από τις προηγούμενες σχολικές ώρες και αφετέρου για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, σωματικά και νοητικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πρώτη αντίδραση των παιδιών στα «κλειστά μάτια» και στο «κλειστό στόμα», ήταν ακριβώς η αντίθετη από αυτή που ζητήσαμε. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ακούγοντας τους κανόνες του παιχνιδιού ξεκίνησαν να γελούν και να σχολιάζουν, ενώ ταυτόχρονα ακούστηκαν και παράπονα όπως «δεν μπορώ ... πονάει το χέρι μου ... δεν μπορώ να τους πιάσω». Επίσης τα παιδιά φάνηκε ότι δεν κατανόησαν ολοκληρωτικά το παιχνίδι, διότι τα περισσότερα έπιασαν παραπάνω από ένα χέρι με αποτέλεσμα μερικά να έχουν «κενά». Όταν τελικά όλα τα παιδιά είχαν πιάσει τα χέρια των φίλων τους και είχαν μπερδευτεί, τους δώσαμε την εντολή να ξεμπερδευτούν. Τα περισσότερα παιδιά χωρίς δεύτερη σκέψη, άφησαν απλά τα χέρια τους ξεσπώντας σε γέλια. Όσα από τα παιδιά δεν είχαν αφήσει τα χέρια τους κοίταζαν με απορία διότι δεν είχαν καταλάβει τί είχε συμβεί. Για αυτή την εξέλιξη υποθέτουμε ότι είτε τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει το παιχνίδι είτε βρίσκονταν ακόμα σε φάση, αν μας επιτρέπεται από - συγκέντρωσης.

Για τον λόγο αυτό και μέχρι τα παιδιά να εγκλιματιστούν, αποφασίσαμε να επαναλάβουμε για ακόμα μια φορά το παιχνίδι από την αρχή. Φυσικά τα παιδιά για ακόμα μια φορά δεν έχασαν την ευκαιρία να σχολιάσουν ότι σκέφτονταν όσο είχαν κλειστά τα μάτια τους, ακόμα και μετά από πολλές παρατηρήσεις σχετικά με τους κανόνες του παιχνιδιού. Όταν πια είχαν πιαστεί και άνοιξαν τα μάτια τους, στην εντολή «ξεμπερδευτείτε» και πάλι απλά άφησαν τα χέρια τους. Εκείνη τη στιγμή αντιληφθήκαμε ότι μερικά παιδιά όντως δεν είχαν καταλάβει το παιχνίδι. Για το λόγο αυτό επαναλάβαμε ακόμα μία και τελευταία φορά το παιχνίδι με την ίδια σειρά. Η μόνη διαφορά ήταν ότι όταν ζητήσαμε από τα παιδιά να ανοίξουν τα μάτια τους, τους είπαμε ταυτόχρονα να λυθούν χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους.

Μετά από πολύ προσπάθεια τα παιδιά κατάλαβαν το παιχνίδι και ξεκίνησαν να λύνονται χωρίς να αφήνουν τα χέρια τους. Φυσικά αν και δεν έδιναν οδηγίες ο ένας στον άλλο, τα γέλια και τα σχόλια δεν έλειψαν. Μάλιστα στην προσπάθειά τους να λυθούν κάποια παιδιά και ταυτόχρονα να μην αφήσουν τα χέρια τους έπεσαν στο πάτωμα γελώντας ταυτόχρονα. Στο τέλος αν και ο κύκλος ήταν κοινός τα αγόρια είχαν καταφέρει να λυθούν, ενώ τα κορίτσια ήταν στο πάτωμα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα αγόρια να αρχίσουν να πανηγυρίζουν για τη «νίκη» τους ενάντια στα κορίτσια. Τα κορίτσια με τη σειρά τους δεν έχασαν ευκαιρία να δικαιολογήσουν την «ήττα» τους λέγοντας η καθεμία τη δική της προοπτική για το τι συνέβη. Όλο αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χαθεί για ακόμα μια φορά ο έλεγχος, με τα παιδιά να φωνάζουν. Θεωρήσαμε λοιπόν σκόπιμο να τους επισημάνουμε ότι αν συνεχιζόταν αυτό, θα έπρεπε να σταματήσουμε διότι με τις φωνές ενοχλούσαμε τις άλλες τάξεις που έκαναν μάθημα. Στην προσπάθειά μας να εξομαλύνουμε λίγο τα πνεύματα, προτείναμε στα παιδιά να επαναλάβουν για ακόμα μια φορά το παιχνίδι, γεγονός που δεν τους άρεσε ιδιαίτερα και για αυτόν τον λόγο τελικά δεν το παίξαμε άλλη φορά. Παρ' όλα αυτά τους επισημίσαμε ότι θα μπορούσαμε να το επαναλάβουμε ξανά στο μέλλον, προκειμένου να παρατηρήσουμε και εμείς και τα παιδιά τυχόν αλλαγές στον τρόπο εκδήλωσης. Το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν εκδηλώθηκε όπως ακριβώς περιμέναμε διότι από την αρχή δεν έγινε κατανοητό από τα παιδιά και μετά, όταν πια το κατάλαβαν είχε αρχίσει να χάνεται ο έλεγχος.

Συνεχίζοντας τους ζητήσαμε να τοποθετήσουν στο κέντρο της τάξης μια καρέκλα για το παιχνίδι που θα ακολουθούσε. Τα παιδιά, χωρίς φωνές πια προθυμοποιήθηκαν αμέσως. Αφού βρέθηκε η καρέκλα και διαμορφώθηκε ο χώρος, κάθισαν κάτω με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν οπτική επαφή με το αντικείμενο. Το παιχνίδι που θα ακολουθούσε ονομαζόταν «η άδεια καρέκλα». Αφού τα παιδιά κάθισαν κάτω, αρχίσαμε να τους εξηγούμε το παιχνίδι. Αναφέραμε λοιπόν ότι σε αυτή τη άδεια καρέκλα, θα καθόταν ένα από τα παιδιά και θα υποδύοταν το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Κάποιο από τα παιδιά δεν γνώριζε τη λέξη «θύμα» και για το λόγο αυτό την εξηγήσαμε αναλυτικά.

Ουσιαστικά, σε αυτή τη δραστηριότητα ένας μαθητής υποδύεται το θύμα και οι υπόλοιποι, ένας ένας πλησιάζουν και του λένε κάτι σχετικό με την κατάσταση που βιώνει. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα προσπαθήσαμε αρχικά να εισάγουμε τα παιδιά στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, βιωματικά και ενσώματα. Ακόμα επιχειρήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με την αντίδραση που θα είχαν, σε μια ανάλογη πραγματική κατάσταση (π.χ. συμπαράσταση, επίρριψη ευθυνών, άγνοια και αδιαφορία κ.α.).

Στην πρόσκλησή μας, για το ποιός θέλει να καθίσει στην άδεια καρέκλα, υποδύομενος το θύμα, οι απαντήσεις ήταν πολλές. Αρκετά παιδιά σήκωσαν το χέρι τους, επιθυμώντας να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Τελικά, επιλέξαμε τυχαία τον ΔΑ, να αναλάβει τον ρόλο του θύματος. Το παιδί με τη σειρά του όταν

κάθισε στην καρέκλα, δεν θύμιζε σε τίποτα θύμα σχολικού εκφοβισμού. Για τον λόγο αυτό προτείναμε στο παιδί να προσέξει τη στάση του σώματός του και το ύφος του. Στην προσπάθειά του αυτή οι συμμαθητές του ξέσπασαν για ακόμη μια φορά σε γέλια, παρασύροντάς τον. Γνωρίζαμε ήδη ότι τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν ιδιαίτερα «επιρρεπή» στα γέλια, καθώς για οτιδήποτε συνέβαινε αντιδρούσαν με αυτόν τον τρόπο. Θεωρήσαμε λοιπόν σκόπιμο να επισημάνουμε για ακόμα μια φορά την σοβαρότητα της κατάστασης και του συγκεκριμένου θέματος. Τα παιδιά με τη σειρά τους, ανέφεραν το παράδειγμα του Βαγγέλη Γιακουμάκη¹ (είχε συμβεί πρόσφατα αυτό το περιστατικό), τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο πόσο επικίνδυνος μπορεί να γίνει ο σχολικός εκφοβισμός.

Αφού τα παιδιά ηρέμησαν λίγο, αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε την δραστηριότητα που είχαμε αφήσει στη μέση. Εξηγήσαμε λοιπόν στα παιδιά, ότι ένα ένα, μπορεί να σηκώνεται πηγαίνοντας κοντά στον ΔΑ και λέγοντάς του ότι νιώθει, γνωρίζοντας ότι είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά υπήρξαν κάποιες απορίες όπως «τί θα κάνουμε δηλαδή», «θα είμαστε εμείς αυτοί που τον κοροϊδεύουν;» που επιλύθηκαν άμεσα.

Πρώτη ξεκίνησε η ΕΚ, που πήγε κοντά στον ΔΑ γελώντας, μάλλον επειδή ντρεπόταν, και του είπε «γιατί δεν το λες;». Εμείς επεμβαίνοντας όταν τελείωσε, της ζητήσαμε να επισημάνει σε ποιόν να το πει και εκείνη απάντησε λέγοντας «στους γονείς και στους δασκάλους». Αμέσως μετά σηκώθηκε η ΙΚ λέγοντας στο υποτιθέμενο θύμα «γιατί τους αφήνεις να σε χτυπάνε;», ταυτίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό με τη σωματική βία. Επόμενη ήταν η ΜΚ που είπε στο θύμα «γιατί φοβάσαι; Πες το!». Η ΑΚ σηκώθηκε λέγοντας στον ΔΑ «μη φοβάσαι ... είμαστε όλοι εδώ κοντά σου» ενώ ο ΓΑ του είπε «θα σου συμπαρασταθώ σε όλες τις δύσκολες στιγμές» κομπιάζοντας σε πολλά σημεία, σαν να μην ήξερε ακριβώς τι θέλεις να πει στο θύμα. Αμέσως μετά σηκώθηκε η ΓΚ και του είπε «μην τους αφήνεις να σε κοροϊδεύουν. Μίλησε τώρα!» και στη συνέχεια ο ΣΑ που είπε «έλα μαζί μας να σε βοηθήσουμε». Σε αυτό το σημείο επειδή είχαν εκφραστεί κυρίως τα κορίτσια, παροτρύναμε λίγο τα αγόρια να σηκωθούν, διότι κατά κύριο λόγο παρακολουθούσαν αυτά που έλεγαν οι άλλοι.

Μετά από αυτή τη μικρή παρέμβαση, σηκώθηκε ο ΑΑ. Όταν πλησίασε τον ΔΑ άρχισαν και οι δύο να γελάνε γοερά. Για έναν παρόμοιο λόγο η εκπαιδευτικός είχε επιπλήξει τους ίδιους μαθητές σε προηγούμενο μάθημα επομένως γνωρίζαμε την «αδυναμία» τους αυτή. Εμείς από την πλευρά μας, τους επισημάναμε για πολλοστή φορά τη σοβαρότητα του θέματος. Όταν τα δύο αγόρια ηρέμησαν, ο ΑΑ ανέφερε ότι είχε ξεχάσει τί ήθελε να πει στο θύμα και έτσι κάθισε ξανά πίσω στη θέση του. Αμέσως μετά παροτρύναμε τον ΝΑ, να σηκωθεί αλλά απάντησε λέγοντας ότι δεν έχει σκεφτεί κάτι. Αμέσως μετά ο ΑΑ, θυμήθηκε τί είχε σκεφτεί και σηκώθηκε λέγοντας στον ΔΑ «θα σου συμπαρασταθώ ... αλλά για αυτό πρέπει να μιλήσεις». Αμέσως μετά, προσπαθήσαμε και πάλι να παροτρύνουμε τον ΝΑ να σηκωθεί και να μιλήσει στον φίλο και συμμαθητή του που υποδυόταν το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Ο λόγος που το κάναμε αυτό, ήταν διότι ο ΝΑ ήταν από τα λίγα παιδιά που δεν είχαν μιλήσει στο «θύμα» και θεωρήσαμε εκείνη τη στιγμή ότι έπρεπε με κάποιο τρόπο να τον αφυπνίσουμε λίγο. Ο ΝΑ, με τη σειρά του, και πάλι απάντησε ότι δεν είχε σκεφτεί κάτι, για αυτό προχωρήσαμε σε επόμενο παιδί.

¹ Πρόκειται για ένα περιστατικό, που συνέβη πρόσφατα και αφορούσε τον θάνατο ενός παιδιού από την Κρήτη, που προήλθε σύμφωνα με τα Μ.Μ.Ε. από το σχολικό εκφοβισμό που βίωνε το συγκεκριμένο παιδί από συμμαθητές και συνανθρώπου του.

Το επόμενο παιδί που σηκώθηκε ήταν η ΕΚ που είχε σηκωθεί ήδη μια φορά, αλλά όπως φάνηκε είχε σκεφτεί και άλλα πράγματα. Συγκεκριμένα όταν σηκώθηκε είπε στο θύμα «μην σηκώνεις το τηλέφωνο». Με αυτά της τα λόγια όλα σχεδόν τα παιδιά αντέδρασαν είτε γελώντας είτε ρωτώντας το κορίτσι τι εννοεί. Η αντίδραση των συμμαθητών της, ήταν αρκετά ακραία και επικριτική γεγονός που θεωρούμε ότι πηγάζει από το ότι είναι η καινούρια μαθήτριά της τάξης και όπως επισημάναμε και σε προηγούμενα υποκεφάλαια, οι συμμαθητές της δεν έχουν ακόμα συνηθίσει την παρουσία της εκεί. Μάλιστα το συγκεκριμένο κορίτσι, σύμφωνα με αναφορές διαφόρων συμμαθητών της, στην αρχή της σχολικής χρονιάς είχε βιώσει σε ένα βαθμό τον κοινωνικό αποκλεισμό διότι κανείς δεν έκανε παρέα μαζί της και πολλά παιδιά την κορόιδευαν για διάφορες συνήθειες που είχε. Επιστρέφοντας στη ροή των παρεμβάσεων το κορίτσι απάντησε στους συμμαθητές ότι το είπε αυτό, διότι ο δράστης μπορεί να εκφοβίζει το θύμα μέσω τηλεφώνου. Εμείς από την πλευρά μας για να ηρεμήσουμε τα πνεύματα επιβεβαιώσαμε στους υπόλοιπους μαθητές ότι υπάρχει σοβαρή περίπτωση να συμβεί αυτό, τονίζοντας ταυτόχρονα και την ύπαρξη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η αλήθεια είναι, ότι η ΕΚ έκανε αναφορά σε κάτι πολύ συγκεκριμένο το οποίο υποθέτουμε ότι κάπου είχε δει.

Αμέσως μετά σηκώθηκε και πάλι η ΑΚ λέγοντας στο «θύμα», «μην τους αφήνεις να σε κοροϊδεύουν» και στη συνέχεια η ΙΚ που είπε «μίλα αλλιώς η ζωή σου θα καταστραφεί». Η φράση που είπε στο θύμα η ΙΚ ήταν ιδιαίτερα «βαρύγδουπη» γεγονός που θεωρούμε ότι πηγάζει από το κλίμα εκείνων των ημερών (πρόσφατα είχε διαπιστωθεί ο θάνατος του Βαγγέλη Γιακουμάκη). Στη συνέχεια σηκώθηκε και πάλι η ΜΚ λέγοντας στο θύμα «θα το αντιμετωπίσουμε μαζί. Προσπάθησε να έχεις αυτοπεποίθηση». Ο ΓΑ που ήταν ο επόμενος είπε χαρακτηριστικά «μην πιστεύεις μόνο ότι κοιτάζεις». Σε εκείνο το σημείο ζητήσαμε από το συγκεκριμένο παιδί να μας εξηγήσει αυτό που είχε αναφέρει στο θύμα. Το παιδί με τη σειρά του ανέφερε, φανερά επηρεασμένος από τα λόγια της ΕΚ, ότι όταν σε παίρνει κάποιος άγνωστος τηλέφωνο μην το σηκώνεις. Ανάλογα σχόλια έκανε και για το διαδίκτυο, αναφέροντας «μην κοιτάζεις μόνο και ότι δεις να το πιστεύεις». Τελειώνοντας η ΜΚ έκανε μια παρατήρηση λέγοντας «καλύτερα να έλεγε μην πιστεύεις ότι σου λένε» στην προσπάθειά της να διορθώσει τον συμμαθητή της. Γενικότερα το συγκεκριμένο κορίτσι είχε την τάση να παρεμβαίνει και να διορθώνει τους συμμαθητές της. Για το λόγο αυτό, εμείς με τη σειρά μας τονίσαμε στη ΜΚ ότι ο ΓΑ το είχε ήδη εξηγήσει και ότι δεν χρειαζόταν να σταθούμε άλλο σε αυτό.

Αμέσως μετά σηκώθηκε και πάλι ο ΑΑ και είπε στο θύμα «δεν είσαι διαφορετικός από εμάς. Εξήγησέ τους το». Για ακόμα μια φορά η ΜΚ πήρε το λόγο αναφέροντας στον ΑΑ ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί. Ο ΑΑ τότε της επεσήμανε ότι αναφερόταν στα δικαιώματα του κάθε παιδιού. Κάπου εκεί θεωρήσαμε σωστό να τονίσουμε ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να λέει ότι σκέφτεται, χωρίς αυτό να σχολιάζεται από τους συμμαθητές του. Για τελευταία φορά προσπαθήσαμε να παροτρύνουμε τον ΝΑ, που ήταν το μοναδικό παιδί που δεν είχε σηκωθεί για να μιλήσει. Μετά από πολλές προσπάθειες, τελικά σηκώθηκε λέγοντας στο θύμα «είσαι ένα καλό παιδί και μην αφήσεις κανένα να σου το αρνηθεί». Ο ΝΑ φαινόταν να ντρέπεται ιδιαίτερα, ενώ σε κάποιο σημείο φάνηκε να χάνει και τα λόγια του, διότι δεν είχε σκεφτεί ακριβώς αυτό που ήθελε να πει. Σε αυτό το σημείο είχε τελειώσει η πρώτη φάση του παιχνιδιού εφόσον όλα τα παιδιά είχαν μιλήσει τουλάχιστον από μια φορά στο θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Από την στάση των παιδιών αντιλαμβανόμαστε ότι είχαν διάθεση να συμπαρασταθούν στο θύμα και να τον συμβουλευθούν ώστε να μιλήσει σε κάποιον που θα τον βοηθήσει να λύσει το

πρόβλημα αυτό. Κάποια παιδιά προσπάθησαν να του τονώσουν την αυτοπεποίθηση και να του δείξουν ότι δεν είναι μόνος του σε αυτό.

Πριν τελειώσει το παιχνίδι, ρωτήσαμε τον ΝΑ πώς ένιωσε με όλο αυτό. Ο ΝΑ με τη σειρά του είπε ότι άμα ήταν στην πραγματικότητα θύμα σχολικού εκφοβισμού, επειδή του μίλησαν όλοι οι φίλοι του, θα τους ευχαριστούσε για την συμπαράστασή τους και που ήταν δίπλα του σε αυτές τις δύσκολες στιγμές νιώθοντας ωραία με τη στάση που κράτησαν. Αμέσως μετά εξηγήσαμε στα παιδιά ότι ο επόμενος μαθητής που θα καθόταν στην άδεια καρέκλα θα ήταν ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Και αυτό το σενάριο είχε ιδιαίτερη ανταπόκριση στα παιδιά, διότι πολλά σήκωσαν το χέρι τους για να αναλάβουν στο συγκεκριμένο ρόλο. Τελικά για δράστη του σχολικού εκφοβισμού επιλέξαμε τη ΓΚ, ένα κορίτσι ιδιαίτερα ήσυχο που ο συγκεκριμένος ρόλος ήταν εκ διαμέτρου αντίθετος από την προσωπικότητά της. Στη συνέχεια εξηγήσαμε αναλυτικά τί είναι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, λέγοντας ότι είναι το παιδί μέσα στην τάξη που κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά. Πολλά παιδιά «έχασαν» το νόημα, νομίζοντας ότι πρέπει να την κοροϊδέψουν ή να της φερθούν ανάλογα αλλά και πάλι εξηγήσαμε αναλυτικά ώστε όλα τα παιδιά να καταλάβουν την δραστηριότητα.

Πρώτη ξεκίνησε η ΑΚ λέγοντας στον δράστη «σταμάτα να το κάνεις αυτό. Μπες στη θέση αυτού που το κάνεις». Συνέχισε η ΙΚ λέγοντας «γιατί το κάνεις αυτό; Σου συμβαίνει κάτι στη ζωή σου;» και ανάλογα ο ΣΑ είπε «θα σταματήσεις να το κάνεις αυτό πια; Άμα ήσουν στη θέση αυτών που τους κοροϊδεύεις δεν θα ένιωθες καθόλου ωραία». Ο ΔΑ με τη σειρά του είπε στον δράστη «μη χτυπάς τους άλλους. Σκέψου άμα ήσουν του παιδιού που κάνεις bullying ...» ταυτίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό με τη σωματική βία. Επόμενη ήταν η ΜΚ που είπε στη ΓΚ «προσπάθησε να νιώσεις τα συναισθήματα του φίλου σου. Προσπάθησε να γίνεις και εσύ ο ίδιος φίλος του». Αμέσως μετά σηκώθηκε ο ΑΑ που γελώντας πλησίασε τον δράστη και του είπε «δεν ντρέπεσαι για αυτό που κάνεις; Δεν καταλαβαίνεις ότι χαλάς τη ζωή των άλλων και τους καταστρέφεις με αυτά που κάνεις;». Η αντίδραση αυτή του ΑΑ ήταν η πιο ακραία αντίδραση όλων των παιδιών που είχαμε δει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Αυτή η συμπεριφορά του μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι όπως ανέφερε στην συνέντευξή του ο ίδιος είχε υπάρξει στο παρελθόν δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως θεωρούμε ότι είτε ως δράστης είχε μετανιώσει για την συμπεριφορά του είτε προσπαθούσε να τραβήξει το ενδιαφέρον των συμμαθητών του.

Επόμενος ήταν ο ΓΑ που είπε στον δράστη «εγώ δεν έχω τίποτα άλλο να σου πω, παρά αυτό ... τί έχεις καταλάβει από όλα αυτά που έχεις κάνει;» στην προσπάθειά του να του θέσει ερωτήματα σχετικά με την συμπεριφορά του. Αμέσως μετά σηκώθηκε ο ΝΑ λέγοντας «σε ευχαριστεί αυτό που κάνεις;» με έντονο ύφος στον δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Η ΜΚ σηκώθηκε για δεύτερη φορά επισημαίνοντας στο θύμα «όταν το κάνεις αυτό το πράγμα, τί κερδίζεις;» και στη συνέχεια, σειρά είχε η ΔΚ που είπε «γιατί το κάνεις αυτό; Προσπάθησε να το σταματήσεις. Δεν είναι καθόλου ωραίο.» Στη συνέχεια σηκώθηκε και πάλι η ΕΚ, η οποία ανέφερε ότι είχε ξεχάσει αυτό που ήθελε να πει και μετά σειρά είχε ο ΝΑ που είπε «σταμάτα το αυτό, πριν γίνει κάτι χειρότερο!» δίνοντας πιο δραματικούς τόνους στα λόγια του. Επόμενη ήταν και πάλι η ΕΚ που προφανώς είχε θυμηθεί τί ήθελε να πει και ανέφερε συγκεκριμένα «σταμάτα να το κάνεις αυτό κάνεις... δεν το καταλαβαίνεις; Τί καταφέρνεις;». Σε κάποιο σημεία το κορίτσι μπερδεύτηκε και έχασε τα λόγια της και οι συμμαθητές της δεν έχασαν ευκαιρία να την σχολιάσουν. Εμείς από την πλευρά μας παροτρύναμε τη μαθήτριά να συνεχίσει και τους συμμαθητές της να την αφήσουν να συγκεντρωθεί.

Η ΙΚ ήταν η επόμενη, η οποία επίσης σε ιδιαίτερα δραματικούς τόνους ανέφερε «δεν το καταλαβαίνεις ότι με αυτό που κάνεις καταστρέφεις τη ζωή σου και τη ζωή του άλλου;». Αμέσως μετά σηκώθηκε και πάλι ο ΑΑ επισημαίνοντας στον δράστη ότι «δεν κερδίζεις τίποτα άλλο, παρά να χάνεις τους φίλους σου να είναι όλοι εχθροί και αντίπαλοί σου». Και η ΑΚ σηκώθηκε για ακόμη μια φορά λέγοντας «σταμάτα το αυτό πια. Αν σταματήσεις, θα είναι όλα εντάξει» και στη συνέχεια ο ΔΑ είπε «σταμάτησε με αυτό που κάνεις. Θα σε βοηθήσουμε όλοι για να το σταματήσεις». Στη συνέχεια, η ΜΚ πήρε και πάλι το λόγο λέγοντας «προσπάθησε να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα που σε κάνουν να θέλεις να κοροϊδεύεις τους φίλους σου». Ο ΝΑ σε πιο αστείους τόνους είπε στον δράστη «ηρέμησε!!» και η ΙΚ συνέχισε λέγοντας «με αυτά που κάνεις στο τέλος όταν περπατάς στον δρόμο όλοι θα σε φοβούνται.». Ο επόμενος που σηκώθηκε ήταν και πάλι ο ΑΑ που είπε στον δράστη «αν σταματήσεις, θα κερδίσεις πολύ την εμπιστοσύνη των άλλων και θα γίνεις με όλους φίλη».

Σε εκείνο το σημείο, θεωρήσαμε σκόπιμο να διακόψουμε για λίγο τα παιδιά ώστε να δώσουμε το λόγο στη ΓΚ που όλη αυτή την ώρα είχε εισπράξει τα λόγια των συμμαθητών της ως δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Η ΓΚ με τη σειρά της ανέφερε ότι με όλα αυτά που της είχαν πει τα παιδιά μπορεί να το σκεφτόταν και να το σταματούσε γιατί όπως είπε θα στεναχωριόταν με τα λόγια που της είπαν. Στη συνέχεια ανέφερε ότι θα έμπαινε στη θέση τους και θα το ξανασκεφτόταν. Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν με τα λόγια της ΓΚ και η ΜΚ συγκριμένα πρόσθεσε ότι «η βία δεν είναι λύση». Στη συνέχεια όλα τα παιδιά άρχισαν να μιλάνε όλα μαζί, λέγοντας πράγματα που θα έλεγαν στον δράστη αν τον είχαν μπροστά τους και να διαφωνούν ταυτόχρονα για το ποιος είπε τί πρώτος, με αποτέλεσμα να χαθεί για ακόμα μια φορά ο έλεγχος της τάξης.

Προκειμένου να ηρεμήσουμε τα πράγματα ρωτήσαμε τα παιδιά αν πίστευαν ότι με όλα αυτά που είπαν, τόσο στον δράστη όσο και στο θύμα του σχολικού εκφοβισμού, υπήρχε περίπτωση να σταματήσει το φαινόμενο αυτό. Τα παιδιά με τη σειρά τους θεώρησαν ότι υπήρχαν μεγάλες πιθανότητες να σταματήσει το φαινόμενο αυτό, με τη ΜΚ αρχικά να επισημαίνει ότι θα έπρεπε να δράσουν εκτός από τα λόγια που είπαν, βοηθώντας αποτελεσματικά το θύμα να μιλήσει σε κάποιον. Ο ΑΑ με τη σειρά του τόνισε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, μπορεί να έχει παραπάνω από έναν δράστες και ότι μπορεί με τα λόγια μόνο, να μην καταστεί σαφές σε αυτούς, το τί ζημία μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο αυτό. Επίσης ο ΣΑ ανέφερε ότι ήταν πιο πιθανό για τον δράστη, να αγνοούσε τα λόγια των παιδιών και να συνέχιζε να ασκεί τον σχολικό εκφοβισμό. Συνεχίζοντας ο ΓΑ συμφώνησε με τον ΣΑ, λέγοντας ότι ο δράστης δεν θα έκανε ότι του έλεγαν οι συμμαθητές του.

Η ΙΚ παίρνοντας τον λόγο επεσήμανε ότι μπορεί να βοηθούσαν το λόγο, αλλά μπορεί και όχι. Η ΜΚ επίσης ανέφερε ότι δεν μπορούμε να ξέρουμε το αποτέλεσμα γιατί δεν ξέρουμε τί ακριβώς συμβαίνει ανάμεσα στον δράστη και το θύμα και ότι δεν εκδηλώνει κανείς τόσο επιθετική συμπεριφορά αν δεν του έχει συμβεί κάτι. Τα παιδιά φάνηκε να αντιλαμβάνονται περισσότερο τον ρόλο του δράστη συγκριτικά με το ρόλο του θύματος. Ειδικότερα εντοπίσαμε πιο στοχευμένες παρατηρήσεις και σχόλια από την πλευρά των παιδιών σε ότι αφορούσε τον δράστη. Θεωρούμε ότι αυτό μπορεί να συνέβη είτε λόγω χρόνου, δηλαδή τα παιδιά να συγκεντρώθηκαν περισσότερο επειδή ο ρόλος του δράστη ακολούθησε τον ρόλο του θύματος είτε λόγω του ότι ο δράστης στα μάτια τους, είναι ο υπαίτιος για την κατάσταση αυτή. Σε κάθε περίπτωση τόσο τα λόγια τους κατά την διάρκεια της δραματικής δραστηριότητας όσο και η συζήτηση που ακολούθησε ήταν ιδιαίτερα

εποικοδομητικές με τα παιδιά να διατυπώνουν βάσιμες και ρεαλιστικές απόψεις σχετικά με τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού.

Στη συνέχεια σειρά είχε η προβολή ενός σχετικού video. Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να περιγράψουμε συνοπτικά το θέμα που παρουσιάστηκε μέσα από το συγκεκριμένο μέσο. Ειδικότερα, πρόκειται για μια σύντομη παρουσίαση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, από μαθητές ενός Γυμνασίου. Ένα αγόρι, δεχόταν σωματική και ψυχολογική βία από τους συμμαθητές του, ώσπου μια μέρα κάποιος άλλος μαθητής της τάξης, που δεν αποσαφηνίζεται αν ήταν φίλοι του ή όχι, αποφάσισαν να δράσουν ενεργά υπέρ του, εμποδίζοντας την εκδήλωση του φαινομένου. Οι μαθητές, ενώ παρακολουθούσαν το video, κυριολεκτικά αποσβολώθηκαν βλέποντας με αγωνία τη εξέλιξή του. Όταν τελείωσε ο ΑΑ πρώτος ρώτησε αν αυτό που είδαμε ήταν πραγματικότητα. Εμείς με τη σειρά μας του απαντήσαμε ότι πρόκειται για την πρωτοβουλία κάποιων παιδιών, που βασίστηκαν σε πραγματικά γεγονότα και έκαναν αυτό το video. Η δύναμη της εικόνας στα παιδιά ήταν πολύ έντονη και για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να τους προβάλουμε ακόμα ένα σχετικό video, μετά από δική τους παράκληση φυσικά. Το δεύτερο video, περιελάμβανε μαρτυρίες και λόγια παιδιών που έχουν υπάρξει θύματα του σχολικού εκφοβισμού καθώς και την αναπαράσταση μίας ιστορίας ενός ενήλικου παι, που ως παιδί είχε βιώσει το σχολικό εκφοβισμό και επέστρεψε στο παλιό του σχολείο ως δάσκαλος, βιώνοντας ξανά τις ίδιες αναμνήσεις και βλέποντας να συμβαίνει κάτι ανάλογο σε έναν μαθητή του. Το συγκεκριμένο video παρουσιάζει διάφορες μορφές εκφοβισμού, εντός και εκτός σχολείου (ηλεκτρονικός εκφοβισμός, σωματική και λεκτική βία) και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στο πρόσωπο που τις βιώνει. Το video κλείνει με το μήνυμα «μπορεί να είμαστε όλοι διαφορετικοί, αλλά είμαστε όλοι ίσοι».

Τα παιδιά καθώς έβλεπαν το video φαινόταν στις εκφράσεις των προσώπων τους ότι το βίωναν έντονα. Για ακόμα μια φορά είχαν μείνει άφωνα, παρακολουθώντας την εξέλιξη. Τα αγόρια φάνηκε να «κλονίζονται» περισσότερο σε μια σκηνή εκτός σχολείου, όπου οι δράστες κυνηγούσαν το θύμα, ενώ τα κορίτσια ήταν φανερά επηρεασμένα καθ' όλη τη διάρκεια του video. Όταν τελείωσε η προβολή, εξηγήσαμε στα παιδιά ότι πρόκειται για μια αληθινή ιστορία που είχε βιώσει ο πρωταγωνιστής ως παιδί και τους ζητήσαμε να καθίσουν ξανά σε κύκλο, αν και η ώρα ήταν αρκετά περασμένη.

Επειδή όμως, όπως αναφέραμε και παραπάνω η ώρα είχε περάσει αρκετά και μερικά από τα παιδιά έπρεπε να φύγουν και άλλα να πάνε για φαγητό δεν προλάβαμε να διαβάσουμε την ιστορία που θα δραματοποιούσαν στην επόμενη συνάντησή μας. Για τον λόγο αυτό μοιράσαμε την ιστορία στα παιδιά, τονίζοντάς τους ότι πρέπει να συνεννοηθούν μεταξύ τους ώστε να μοιράσουν τους ρόλους και διαβάσουν την ιστορία και να κάνουν και κάποιες πρόβες ώστε να προετοιμαστούν ανάλογα. Παρακάτω, παραθέτουμε ακριβώς την ιστορία που τους μοιράσαμε.

«Πρώτη μέρα στο σχολείο»

Η Ελένη φέτος θα πάει στην Πέμπτη Δημοτικού. Το καλοκαίρι, μετακόμισε με την οικογένειά της, μακριά από το παλιό της σπίτι και φυσικά τους παλιούς της φίλους. Η Ελένη είναι πολύ καλή μαθήτριά, αλλά είναι λίγο ντροπαλή. Δεν κάνει πολύ εύκολα φίλους. Στο παλιό της σχολείο πήγαινε από μικρή, για αυτό και με τον καιρό είχε κάνει καλούς φίλους. Όταν έφυγε από εκεί με την οικογένειά της, από τη μια στεναχωρήθηκε που άφησε τους φίλους της και από την άλλη φοβόταν για το καινούριου της σχολείο. Πώς θα ήταν τα παιδιά εκεί; Θα έκανε καινούριες παρέες; Αυτά βασάνιζαν την Ελένη

όλο το καλοκαίρι, ώσπου έφτασε η πρώτη μέρα που θα πήγαινε στο σχολείο. Από την προηγούμενη κιόλας μέρα ήταν πολύ αγχωμένη. Μάλιστα το βράδυ δεν μπόρεσε να κοιμηθεί σχεδόν καθόλου.

Τη μεγάλη μέρα λοιπόν, ξεκίνησε για το νέο σχολείο της. Όταν έφτασε είδε στην αυλή μεγάλες παρέες να συζητούν, να γελάν και να πειράζονται μεταξύ τους. Σκέφτηκε ότι τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη από προηγούμενες τάξεις και ότι και αυτή θα ήθελε να είχε μια καινούρια παρέα. Όταν χτύπησε το κουδούνι όλα τα παιδιά μπήκαν στις τάξεις τους, όπως και η Ελένη. Επειδή όμως δεν γνώριζε και δεν την γνώριζε κανείς κάθισε πίσω πίσω μόνη της. Η δασκάλα αμέσως την καλωσόρισε αφού ήταν η μοναδική καινούρια μαθήτρια. Κανένα παιδί όμως δεν γύρισε να την κοιτάξει, κανείς δεν έδωσε σημασία.

Όσο περνούσε ο καιρός, η Ελένη ένιωθε ακόμα πιο μόνη. Στα διαλείμματα, καθόταν σε ένα παγκάκι και διάβαζε. Της άρεσε πολύ το διάβασμα. Οι συμμαθητές της, όχι μόνο δεν της έδιναν σημασία, αλλά εδώ και λίγο καιρό είχαν αρχίσει να την πειράζουν. Όταν διάβαζε της έπαιρναν το βιβλίο και την κορόιδευαν. Συγκεκριμένα δύο παιδιά, ο Σταύρος, ο Γιώργος και ο Νίκος, τα πιο ζωηρά παιδιά του σχολείου, την είχαν βάλει στο μάτι για τα καλά. Οι υπόλοιποι συμμαθητές της απλά αδιαφορούσαν. Μόνο ένα κορίτσι, η Άννα της έδωσε σημασία αφού πήγε κοντά της και την ρώτησε αν ήταν καλά.

Η Ελένη άρχισε να νιώθει ανασφαλής και άσχημα στο σχολείο της, το σχολείο που τόσο της άρεσε. Άρχισε να σκέφτεται το παλιό της σχολείο και πόσο όμορφα περνούσε εκεί. Μάλιστα πολλές φορές παρίστανε την άρρωστη για να μην πηγαίνει. Δεν ήθελε κανείς να καταλάβει ότι την κορόιδευαν στο σχολείο. Ντρεπόταν τόσο πολύ, ακόμα και τους γονείς της ντρεπόταν. Ένα βράδυ που καθόταν στο δωμάτιό της, σκέφτηκε ότι δεν ήθελε ποτέ να ξαναπάει σε εκείνο το σχολείο. Ποτέ ξανά στο παρελθόν δεν είχε νιώσει τόσο άσχημα και τόσο ανασφαλής. Σκέφτηκε λοιπόν ότι καλύτερα ήταν να μην ξαναπάει στο σχολείο, παρά να νιώθει έτσι άσχημα κάθε μέρα, όλο και περισσότερο. Φυσικά όμως δεν μπορούσε να σταματήσει το σχολείο, ούτε και να αλλάξει στην μέση της σχολικής χρονιάς. Πήγαινε λοιπόν κάθε μέρα, με βαριά καρδιά ενώ περίμενε με ανυπομονησία το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η δασκάλα, που είχε καταλάβει περίπου τι γινόταν και τι περνούσε η Ελένη, αποφάσισε να της μιλήσει. Έτσι ένα πρωί την φώναξε στο γραφείο της για να της μιλήσει. Της είπε λοιπόν ότι η ίδια δεν έφταιγε σε τίποτα και ότι θα έπρεπε να είχε μιλήσει σε κάποιον εδώ και καιρό. Η Ελένη δεν άντεξε και έβαλε τα κλάματα. Αφηγήθηκε λοιπόν στη δασκάλα της πόσο άσχημα περνούσε και πόσο ανασφαλής ένιωθε στο σχολείο της όλον αυτόν τον καιρό. Η δασκάλα την καθησύχασε και της είπε ότι από την επόμενη κιόλας μέρα θα μιλούσε στα υπόλοιπα παιδιά. Η Ελένη ένιωσε ανακουφισμένη, αλλά όταν πήγε στο σπίτι της σκέφτηκε ότι μπορεί τα παιδιά να την κορόιδευαν ακόμα περισσότερο, τώρα που είχε μιλήσει στη δασκάλα.

Ευτυχώς όμως τίποτα από αυτά που σκεφτόταν η Ελένη δεν συνέβη. Η δασκάλα την επόμενη μέρα μίλησε στην τάξη για κανόνες καλής και σωστής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά. Στο επόμενο διάλλειμα και ενώ η Ελένη διάβαζε το βιβλίο της, πήγε κοντά της η Άννα και άρχισαν να συζητούν. Αμέσως η Ελένη αισθάνθηκε καλύτερα. Είχε αρχίσει επιτέλους να αποκτά μια φίλη. Με τον καιρό ο Σταύρος, ο Γιώργος και ο Νίκος σταμάτησαν να την πειράζουν, ενώ άρχισαν και τα άλλα παιδιά της τάξης να της μιλάνε. Μέρα με τη μέρα, η Ελένη ένιωθε όλο και πιο όμορφα στο σχολείο. Δεν προσποιούνταν πια ότι ήταν άρρωστη. Σκέφτηκε λοιπόν πόσο πιο εύκολα θα ήταν τα πράγματα αν είχε μιλήσει από την αρχή σε κάποιον. (ρόλοι: Ελένη, Δασκάλα, Σταύρος, Νίκος, Γιώργος, Άννα)

Η ιστορία και οι ρόλοι, ήταν με τέτοιο τρόπο δομημένα, ώστε τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ισάριθμες ομάδες με ανάλογο αριθμό κοριτσιών και αγοριών. Ένας από τους λόγους που αφήσαμε τα παιδιά να αποφασίσουν μόνα τους για τους ρόλους, ήταν ότι είχαμε ενημερωθεί από την εκπαιδευτικό του τμήματος για το ότι τσακώνονται και διαφωνούν για τις λεπτομέρειες και μέσα από αυτή τη διαδικασία θέλαμε να διαπιστώσουμε αν τελικά θα καταφέρουν να συνεργαστούν ικανοποιητικά προκειμένου να μας παρουσιάσουν ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη ιστορία, επιλέχθηκε, διότι παρουσιάζει τον σχολικό εκφοβισμό δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στο σχολικό κλίμα, θέμα το οποίο πραγματευόμαστε στην παρούσα θεματική ενότητα. Σε γενικές γραμμές, η συνάντηση αυτή, ήταν περισσότερο «εισαγωγική», ώστε τα παιδιά να εγκλιματιστούν με τη δομή και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων που θα ακολουθήσουν. Παράλληλα, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε και να ενδυναμώσουμε τις μεταξύ τους σχέσεις, ένα θέμα που όμως μας είχε επισημάνει και η εκπαιδευτικός την απασχολεί ιδιαίτερα, διότι τα παιδιά, αν και συνυπάρχουν πολλά χρόνια (μερικά είναι μαζί από τον παιδικό σταθμό) δεν έχουν αναπτύξει ισχυρούς φιλικούς δεσμούς και λειτουργούν κυρίως σε ατομικό επίπεδο.

Με λίγα λόγια, από την πρώτη μας συνάντηση, δεν μείναμε ικανοποιημένοι αρχικά από την απόδοση της πρώτης δραστηριότητας (ο κόμπος) διότι περιμέναμε να λειτουργήσει το παιχνίδι διαφορετικά στα παιδιά. Ίσως μάλιστα να μην χρειαζόταν από την πλευρά μας να επαναλάβουμε τόσες φορές το ίδιο παιχνίδι. Επίσης, όπως επισημάναμε πολλές φορές παραπάνω, τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ανήσυχα στην πρώτη μας συνάντηση, γεγονός που δυσκόλεψε λίγο περισσότερο την κατάσταση και μας οδήγησε στο να επαναλαμβάνουμε συνέχεια τη σοβαρότητα του θέματος που ασχολούμαστε. Σε ότι αφορά την δεύτερη δραστηριότητα (η άδεια καρτέλα), παρατηρήσαμε ότι όσο περνούσε ο χρόνος τα παιδιά απέδιδαν όλο και περισσότερο, με αποτέλεσμα στη φάση που υποδυόταν η ΓΚ τον δράστη να ειπωθούν ιδιαίτερα στοχευμένες παρατηρήσεις. Τέλος, τα video που προβάλαμε κίνησαν το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά δεν έπρεπε να παίξουν και τα δύο, διότι χάσαμε πολύ χρόνο, με αποτέλεσμα να μην προλάβουμε να πραγματοποιήσουμε τη φάση της χαλάρωσης, όπως είχαμε προγραμματίσει. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη συνάντηση, γνωστοποιήσαμε στα παιδιά το θέμα, με το οποίο θα ασχοληθούμε στις επόμενες συναντήσεις και τέθηκαν ταυτόχρονα και οι απαραίτητες βάσεις.

9.2.2. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 2: η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος

Η επόμενη συνάντησή μας με τα παιδιά, όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, αφορούσε την ίδια θεματική ενότητα, δηλαδή την ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, αλλά σειρά είχε η δραματοποίηση, από την πλευρά των παιδιών, της ιστορίας που τους είχαμε μοιράσει στην προηγούμενη συνάντησή μας. Ειδικότερα, επειδή είχαμε ενημερωθεί για τις σχετικά «ασταθείς» διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, είχαμε αποφασίσει να μην μοιράσουμε εμείς τους ρόλους της ιστορίας, αλλά να αφήσουμε τα παιδιά να αποφασίσουν και να διαλέξουν μόνα τους, αφού πρώτα έρθουν σε συνεννόηση. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μεταξύ τους, είχαν 1 εβδομάδα χρονική «απόσταση», ώστε τα παιδιά αφενός να έχουν χρόνο

να επεξεργαστούν αυτά που τους ζητήσαμε και αφετέρου να «εμπεδώσουν» ότι είχαμε κάνει στην προηγούμενη συνάντησή μας.

Όταν χτύπησε το κουδούνι, τα παιδιά ήρθαν στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας πια, όπως ήταν προγραμματισμένο. Κατέφτασαν στην ώρα τους σχεδόν όλα τα παιδιά, εκτός από τον ΑΑ, που δεν γνωρίζαμε που βρισκόταν. Αμέσως ζητήσαμε από τα παιδιά να καθίσουν, και αυτά με τη σειρά τους, σχημάτισαν έναν κύκλο, όπως γνώριζαν ήδη ότι πρέπει να κάνουν. Τα παιδιά αυτά, όλα τα προηγούμενα χρόνια παρακολουθούσαν το μάθημα της θεατρικής παιδείας, επομένως γνώριζαν τί έπρεπε να κάνουν και πώς να συμπεριφερθούν όταν ξεκινούσε εκείνη η ώρα. Μόλις κάθισαν τα παιδιά, περιμέναμε για λίγο μέχρι να ηρεμήσουν και στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά που είχαν διαβάσει την ιστορία να σηκώσουν τα χέρια τους, για να δούμε ποιοί μαθητές είχαν ασχοληθεί λίγο με αυτό. Η ΕΚ, ο ΣΑ και η ΑΚ, δεν σήκωσαν τα χέρια τους, γεγονός που σήμαινε ότι δεν είχαν διαβάσει την ιστορία. Το γεγονός ότι η ΑΚ, δεν είχε διαβάσει την ιστορία, μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι το συγκριμένο κορίτσι, από την αρχή είχε δείξει τον ενθουσιασμό του, τόσο για το πρόγραμμα στο σύνολό του όσο και για το ότι «θα ξαναέκανε θέατρο» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε.

Όταν ρωτήσαμε τα παιδιά που βρισκόταν ο ΑΑ, μερικά από αυτά μας ενημέρωσαν ότι έπαιζε ακόμα με τους βόλους και άλλα μας είπαν ότι ήταν στην τάξη και ότι θα ερχόταν σε λίγο. Σε κάθε περίπτωση, θα περιμέναμε την άφιξή του, για να μας εξηγήσει τους λόγους που είχε αργήσει. Παράλληλα όμως, τα παιδιά κατεβαίνοντας στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας, είχαν μαζί τους και έναν επίδεσμο βαμμένο με κόκκινο χρώμα που θύμιζε αίμα, με τον οποίο έπαιζαν συνέχεια. Για τον λόγο αυτό, θεωρήσαμε σκόπιμο να τους επισημάνουμε ότι δεν χρειαζόταν να το φέρουν μαζί τους στην αίθουσα και ότι έπρεπε να το αφήσουν, ώστε να ξεκινήσουμε. Εκείνη την ώρα εμφανίστηκε ο ΑΑ, λέγοντας ότι άργησε διότι δεν γνώριζε που είχαμε «μάθημα». Φυσικά κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό, διότι από το διάλειμμα είχε ενημερωθεί προσωπικά για το που θα βρισκόμασταν. Φυσικά, το παιδί δεν το παραδέχτηκε, αλλά υποστήριξε ότι δεν είχε ακούσει που θα γινόταν η συνάντηση. Όπως γίνεται αντιληπτό, η δεύτερη συνάντησή μας, είχε ξεκινήσει με ένταση και επειδή δεν θέλαμε να δώσουμε συνέχεια, προχωρήσαμε στις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Ρωτήσαμε με τη σειρά του τον ΑΑ, αν είχε διαβάσει την ιστορία όπως είχαμε συμφωνήσει και η απάντησή του ήταν καταφατική.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά να καθίσουν με τις ομάδες που είχαν διαμορφώσει και να μας ενημερώσουν για τους ρόλους που είχα ο καθένας. Η πρώτη ομάδα, απαρτιζόταν από τη ΜΚ, που υποδυόταν την Ελένη, τον ΑΑ, που υποδυόταν τον Σταύρο, τον ΔΑ που υποδυόταν τον Γιώργο, την ΓΚ που είχε το ρόλο της δασκάλας, την ΕΚ που είχε τον ρόλο της Άννας και τον ΣΑ που υποδυόταν τον Νίκο. Αντίστοιχα, στη δεύτερη ομάδα ήταν η ΙΚ που έκανε την Ελένη, η ΑΚ που έκανε τη δασκάλα, η ΔΚ που ανέλαβε τον ρόλο της Άννας, ο ΓΑ, που υποδυόταν τον Νίκο, ο ΝΑ που υποδυόταν τον Σταύρο και τέλος ο ΒΑ που υποδυόταν τον Γιώργο. Επειδή όμως μερικά παιδιά δεν είχαν διαβάσει την ιστορία και φυσικά δεν θα ήταν σε θέση να την αναπαραστήσουν, θεωρήσαμε σκόπιμο να την αφηγηθούμε μια φορά, ώστε να την θυμηθούν ή να την ακούσουν όλοι.

Αφού διαβάσαμε ξανά την ιστορία, ενημερώσαμε τα παιδιά ότι είχε έρθει η ώρα να την δραματοποιήσουν και να αυτοσχεδιάσουν με βάση αυτά που είχαν ακούσει. Για τον λόγο αυτό, προτείναμε να καθίσει η κάθε ομάδα και να συζητήσει πώς θα προσεγγίσει την ιστορία. Επίσης ζητήσαμε από τα παιδιά, το καθένα μόνο του, πριν συζητήσει με την υπόλοιπη ομάδα, να σκεφτεί κάποια γενικά χαρακτηριστικά για την συμπεριφορά και το πώς μπορεί να αισθάνεται ο ρόλος που

θα υποδούταν. Σε μερικά παιδιά, έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι θα «έπαιζαν» την ιστορία χωρίς να έχουν κάνει καθόλου πρόβες, ενώ κάποια άλλα ενθουσιάστηκαν βρίσκοντας ιδέες για το πώς θα την αναπαραστήσουν.

Όταν τα παιδιά κάθισαν το καθένα στην ομάδα του, επισημίναμε για ακόμα μια φορά ότι είχαν λίγο χρόνο να το συζητήσουν μεταξύ τους καθώς και να σκεφτούν το πώς μπορεί να αισθάνεται, σε ρεαλιστικό επίπεδο ο κάθε ρόλος που τους είχε τύχει. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι για ακόμα μια φορά ο ΝΑ, ήταν πολύ ανήσυχος και αναγκαστήκαμε να του κάνουμε πολλές φορές παρατήρηση για την συμπεριφορά του, διότι δεν άφηνε την υπόλοιπη ομάδα να συζητήσει. Μάλιστα, ακόμα και παιδιά της ομάδας του, κατά την διάρκεια της συζήτησης του έκαναν ανάλογες παρατηρήσεις.

Όταν ξεκίνησαν τα παιδιά να συζητούν, η ΜΚ, έκανε παρατήρηση στην άλλη ομάδα, νομίζοντας ότι έπρεπε να σκέφτονται «από μέσα» τους, το πώς θα αποδώσουν τους ρόλους τους. Εμείς με τη σειρά μας, ξεκαθαρίσαμε στα παιδιά, ότι μπορούν να επεξεργαστούν τους δραματικούς τους χαρακτήρες, όπως εκείνα θέλουν. Αυτό που παρατηρήσαμε έντονα, όσο τα παιδιά συζητούσαν, ήταν το γεγονός ότι ο ΑΑ, δεν συμμετείχε σε τίποτα. Αντίθετα, καθόταν, μέσα στον κύκλο πάντα, κοιτώντας χαμηλά και αγνοώντας τους συμμαθητές του. Αμέσως μετά η ΜΚ του έκανε παρατήρηση λέγοντάς του «έλα ρε ΑΑ...» και εκείνος απάντησε ότι ακούει. Στην πραγματικότητα όμως, το παιδί δεν συμμετείχε καθόλου. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο και επειδή παρακολουθούσαμε την συμπεριφορά του από την ώρα που είχε μπει στην τάξη, αποφασίσαμε να του κάνουμε μια σχετική συζήτηση, ώστε να λυθεί το πρόβλημα που είχε προκύψει. Το παιδί έδειξε αμέσως να ανταποκρίνεται στο κάλεσμά μας και να ακούει με προσοχή όσα είχαμε να του πούμε. Όταν επέστρεψε στον κύκλο και στους συμμαθητές του, η συμπεριφορά του ήταν τελείως διαφορετική, εφόσον αμέσως φάνηκε να μπαίνει στο κλίμα της υπόλοιπης ομάδας.

Σε ότι αφορά την άλλη ομάδα, δεν αντιληφθήκαμε να προέκυψε κάποιο θέμα κατά την διάρκεια της συζήτησης, εκτός από μερικά παιδιά που παραπονέθηκαν για την συμπεριφορά του ΝΑ, λέγοντας ότι κάνει συνέχεια «μπούρδες». Πρέπει να επισημάνουμε ότι η φράση αυτή, δεν ειπώθηκε με αρνητική διάθεση, αλλά περισσότερο με αστεία διάθεση από την πλευρά των παιδιών σε ότι αφορούσε την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του ΝΑ. Στο μεταξύ η πρώτη ομάδα, είχε ολοκληρώσει τη συζήτηση, αναφέροντας ότι είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν. Φάνηκε όμως, να υπάρχει έντονος διαπληκτισμός ανάμεσα στην ΕΚ και τη ΜΚ, διότι όπως ανέφερε η πρώτη, δεν κατάφερε να μιλήσει και να πει τη γνώμη της. Η ΜΚ, τότε δυσανασχετώντας, της πρότεινε να πει τη γνώμη της. Στο μεταξύ ο ΑΑ, είχε ήδη σηκωθεί και τριγύριζε μόνος του, περπατώντας στην αίθουσα, φωνάζοντας «κυρία τελειώσαμε», χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην επιθυμία της ΕΚ. Όταν κατάλαβε ότι ακόμα δεν είχαν ολοκληρώσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, επέστρεψε τον κύκλο, δείχνοντας επίσης ιδιαίτερα ενοχλημένος, διότι θεωρούσε ότι είχαν τελειώσει. Η συζήτηση λοιπόν, συνεχίστηκε και από τις δύο ομάδες, σε πιο έντονους τόνους όμως, απ' ότι προηγουμένως.

Από την πλευρά μας, διότι βλέπαμε τί έκαναν και τί συζητούσαν και οι δύο ομάδες, αυτό που αντιληφθήκαμε ήταν ότι στην πρώτη ομάδα, η ΜΚ, προσπαθούσε με κάποιο τρόπο να πείσει τους συμμαθητές της να ακολουθήσουν την άποψή της, ενώ στην δεύτερη ομάδα, κατά τη γνώμη μας η συνεργασία ήταν αρκετά πιο ομαλή. Μετά από πολύ λίγη ώρα, ο ΑΑ, σηκώθηκε και πάλι φωνάζοντας «ωραία τέλος». Ήταν φανερό ότι με κάθε τρόπο προσπαθούσε να πείσει την ομάδα του, να σταματήσουν την συζήτηση. Τα υπόλοιπα παιδιά αφού κουβέντιασαν για λίγο ακόμα, συμφώνησαν με τον ΑΑ, ενημερώνοντάς μας ότι ήταν έτοιμοι. Στη συνέχεια,

ρωτήσαμε την δεύτερη ομάδα, αν ήταν και αυτοί έτοιμοι ώστε να προχωρήσουμε, αλλά τα παιδιά αντέδρασαν, με τον ΝΑ, να φωνάζει λέγοντας «μα αυτοί μαλώνουν εδώ». Η αλήθεια είναι ότι εμείς, από την πλευρά μας δεν αντιληφτήκαμε κάτι τέτοιο, αλλά αντίθετα θεωρήσαμε ότι η συνεργασία τους μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν καλή. Επειδή η δεύτερη ομάδα, δεν ήταν έτοιμη, αποφασίσαμε να τους δώσουμε λίγο χρόνο μέχρι να προετοιμαστούν.

Στην πορεία όμως προέκυψε ένα ακόμα πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, ο ΑΑ, μας ζήτησε να ξεκινήσει αυτός και η ομάδα του τις δραματοποιήσεις, εφόσον ήταν έτοιμοι πρώτοι. Η ΜΚ όμως ακούγοντας το αίτημα του ΑΑ, αντέδρασε λέγοντας «όχι κυρία ... αυτοί να αρχίσουν πρώτοι», χωρίς να δικαιολογήσει την αντίδρασή της. Όταν ένας συμμαθητής από την ομάδα της, την ρώτησε γιατί, αυτή γέλασε χωρίς και πάλι να δώσει απάντηση. Υποθέτουμε, ότι δεν ήθελε να αναπαραστήσουν αυτή και η ομάδα της πρώτοι την ιστορία, φοβούμενη ότι η άλλη ομάδα μπορεί να «έκλεβε» κάποιες από τις ιδέες τους. Σε κάθε περίπτωση, ξεκαθαρίσαμε στα παιδιά ότι αυτή θα ήταν η πρώτη ομάδα που θα δραματοποιούσε την ιστορία. Αμέσως μετά, η ΜΚ, ψιθύρισε κάτι στον ΑΑ και αυτός με τη σειρά του μας ζήτησε να δραματοποιήσουν δεύτεροι την ιστορία. Προφανώς η ΜΚ, τον είχε πείσει να αλλάξει γνώμη. Η πρόφαση που χρησιμοποίησαν, για να επιτύχουν την αλλαγή της σειράς, ήταν ότι φοβόταν μην τους αντιγράψει η άλλη ομάδα. Εμείς με τη σειρά μας τους απαντήσαμε κάτι ανάλογο, λέγοντας ότι η άλλη ομάδα μπορεί να φοβάται μην τους αντιγράψει η πρώτη.

Τα παιδιά, συνέχισαν να επιμένουν να παίξει πρώτα η άλλη ομάδα, αναφέροντάς μας στη συνέχεια ότι κάτι είχαν ξεχάσει να επισημάνουν και με αυτόν τον τρόπο «επέστρεψαν» ξανά στη συζήτηση. Μάλιστα, ο ΑΑ, ανέφερε ξανά ότι ήθελε να δραματοποιήσει πρώτη η άλλη ομάδα. Εμείς τότε του ξεκαθαρίσαμε ότι η δική του ομάδα θα ήταν η πρώτη που θα ξεκινούσε τις δραματοποιήσεις και ο ΑΑ, απάντησε λέγοντας «μα κυρία θα μας αντιγράψουν ... επειδή αυτοί τα κάνουν κάτι τέτοιο», δείχνοντάς μας για ακόμα μια φορά τις τεταμένες σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο συγκεκριμένο παιδί και στους συμμαθητές του. Σε εκείνο το σημείο, επισημίσαμε στη δεύτερη ομάδα ότι ο χρόνος τους είχε τελειώσει και ότι έπρεπε να ξεκινήσει η άλλη ομάδα την δραματοποίησή της.

Σε ότι αφορά την συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, στην πρώτη ομάδα, αντιληφθήκαμε ότι εκδηλώθηκαν εντάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή ο ΑΑ, δεν συμμετείχε καθόλου, γεγονός που θεωρούμε ότι προήλθε από την καθυστέρησή του και την συζήτηση που ακολούθησε. Παρ' όλα αυτά, μετά την προσωπική συζήτηση που κάναμε, φάνηκε να δραστηριοποιείται περισσότερο. Αργότερα, εντοπίσαμε ότι υπήρξε ένταση, ανάμεσα στην ΜΚ και στην ΕΚ, διότι η δεύτερη, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, δεν είχε προλάβει να πει τη γνώμη της. Τέλος, η συγκεκριμένη ομάδα και κυρίως ο ΑΑ και η ΜΚ, φάνηκε να αντιδρούν έντονα, όταν αποφασίσαμε να είναι η πρώτη ομάδα που θα δραματοποιήσει την ιστορία του σχολικού εκφοβισμού, με την πρόφαση ότι η άλλη ομάδα θα τους αντιγράψει και θα «κλέψει» τις ιδέες τους. Αντίστοιχα, στη δεύτερη ομάδα, δεν φάνηκε να εκδηλώνονται εντάσεις. Αν εξαιρέσουμε το γεγονός ότι στην αρχή ο ΝΑ, ήταν ιδιαίτερα ανήσυχος, στη συνέχεια, δεν εντοπίσαμε κάτι, εκτός από το ότι άργησαν να αποφασίσουν πώς ήθελαν να προσεγγίσουν και να δραματοποιήσουν την ιστορία.

Κάπως έτσι, είχε φτάσει η ώρα των δραματοποιήσεων με την πρώτη ομάδα, η οποία απαρτιζόταν από τη ΜΚ, την ΕΚ, τη ΓΚ, τον ΑΑ, τον ΔΑ και τον ΣΑ να ξεκινούν. Τα παιδιά σηκώθηκαν και πήγαν στο πίσω μέρος της αίθουσας προκειμένου να αρχίσουν. Τότε, τους παροτρύναμε να έρθουν πιο κοντά για να είμαστε σε θέση να

τους ακούμε. Μάλιστα, η ΕΚ, κρύφτηκε σε ένα σημείο, πίσω πίσω διότι όπως ανέφερε δεν έπρεπε να φαίνεται. Εμείς τότε τους παροτρύνουμε να ξεκινήσουν.

Ενώ τα υπόλοιπα παιδιά είχαν κρυφτεί, η δραματοποίηση ξεκίνησε με τη ΜΚ, ως Ελένη να βρίσκεται μόνη της στο κέντρο της αίθουσας. Ήταν καθισμένη και πολύ νευρική και ξεκίνησε λέγοντας «αχ ανυπομονώ για την επόμενη μέρα. Τί θα κάνω στο σχολείο; Θα με συμπαθήσουν τα παιδιά;». Στη συνέχεια ξάπλωσε στο πάτωμα, υπονοώντας ότι βρίσκεται στο κρεβάτι του δωματίου της και ότι όλα τα παραπάνω ήταν οι προσωπικές της σκέψεις για την επόμενη μέρα που θα πήγαινε για πρώτη φορά στο καινούριο της σχολείο. Μετά από λίγο, σηκώθηκε λέγοντας «πρέπει να φύγω» και έκανε την χαρακτηριστική κίνηση των παιδιών όταν βάζουν την τσάντα στους ώμους τους, υπονοώντας το ίδιο. Ταυτόχρονα εμφανίστηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά και αμέσως το σκηνικό άλλαξε και «μεταφερθήκαμε» στο σχολείο. Τα παιδιά σε εκείνο το σημείο, αντιληφθήκαμε ότι ένιωσαν πολύ άβολα, διότι υπήρξε ένα «κενό» μέχρι να καθίσει ο καθένας στη θέση του, όπου κανείς δεν μιλούσε. Μάλιστα, η ΕΚ, που είχε πάρει μια καρέκλα για να καθίσει η δασκάλα, δηλαδή η ΓΚ, ξεχάστηκε και κάθισε η ίδια. Όταν κατάλαβε ότι όλα τα υπόλοιπα παιδιά κάθονταν στο πάτωμα, υποθέτουμε ότι ένιωσε πολύ αμήχανα και σηκώθηκε δίνοντας την καρέκλα της στη ΓΚ.

Όταν όλα τα παιδιά πήραν τις θέσεις τους, ήταν έτοιμοι να συνεχίσουν. Η ΓΚ, στον ρόλο της δασκάλας πια, καλωσόρισε την καινούρια μαθήτριά, την Ελένη και ξεκίνησε το μάθημα των μαθηματικών, όπως ήταν προγραμματισμένο. Η δασκάλα, έκανε διαφορές ερωτήσεις στους μαθητές της και η Ελένη σήκωνε το χέρι της πάντα και μερικές φορές, όταν της έδινε το λόγο η δασκάλα, απαντούσε. Αφού παρακολουθήσαμε για λίγη ώρα το μάθημα, οι μαθητές είχαν συμφωνήσει από πριν ότι ένας χαρακτηριστικός ήχος που έκανε ένα από τα παιδιά, θα συμβόλιζε το κουδούνι για το διάλειμμα. Έτσι και έγινε. Όταν ακούστηκε αυτός ο ήχος, τα παιδιά σηκώθηκαν αμέσως για να βγούνε στο διάλειμμα.

Κατά την διάρκεια του διαλείμματος, η Άννα και η Ελένη έπαιζαν ξεχωριστά. Τα αγόρια της τάξης λοιπόν βρήκαν την ευκαιρία να «πειράξουν» την Ελένη. Πρώτος από όλους ξεκίνησε ο Σταύρος (ο ΑΑ) που πλησίασε την Ελένη (ΜΚ) και ενώ εκείνη διάβαζε, της πήρε το βιβλίο και της το πέταξε κάτω. Αμέσως μετά το κορίτσι σηκώθηκε να πάρει το βιβλίο του και τα αγόρια απτόητα συνέχιζαν να την πειράζουν για το ίδιο θέμα, ώσπου χτύπησε το κουδούνι και έπρεπε να πάνε στην τάξη τους. Σε όλο αυτό το περιστατικό, δίπλα βρισκόταν η Άννα, που αν και το έβλεπε να συμβαίνει, δεν έκανε κάτι για να το σταματήσει.

Όταν πια μπήκαν στην τάξη, η δασκάλα (ΓΚ) είχε αποφασίσει να βάλει στα παιδιά ένα διαγώνισμα. Τα αγόρια, που είχαν μπει για τα καλά στους ρόλους των δραστών του σχολικού εκφοβισμού, άρχισαν αμέσως να κάνουν σχόλια για την δασκάλα, το επερχόμενο διαγώνισμα και τις σχολικές τους επιδόσεις λέγοντας «σιγά μην είχαμε διαβάσει» και άλλα τέτοια. Στο μεταξύ ο ΣΑ, είχε αρχίσει να γελάει και δεν ήταν σε θέση να σταματήσει, γεγονός που δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τα πράγματα. Όταν η δασκάλα (ΓΚ) τους είπε ότι θα γράψουν διαγώνισμα, η απάντηση του ΑΑ ήταν «και που θα τα βρούμε τα χαρτιά κυρά μου;». Αυτό ήταν το πρώτο δείγμα, ότι οι μαθητές είχαν ξεφύγει από τα πλαίσια του ρόλου τους, διότι οι απαντήσεις αυτές δεν ήταν ρεαλιστικές. Αφού η δασκάλα μοίρασε τα χαρτιά για τα διαγωνίσματα, ο ΑΑ, τη ρώτησε «τί να γράψουμε μαντάμ;». Τότε η ΓΚ, στα πλαίσια του ρόλου φυσικά, «μάλωσε» τον ΑΑ, για την αυθάδειά του, λέγοντάς του ότι την επόμενη φορά που θα την αποκαλέσει έτσι θα τον πάει στον διευθυντή. Φυσικά, μετά από το σχόλια αυτό, όλα τα παιδιά, είτε έπαιζαν είτε δεν έπαιζαν ξέσπασαν σε γέλια. Ο ΑΑ, μάλιστα απάντησε στη ΓΚ, ως δασκάλα του, λέγοντάς της «αντί να με πας

στον διευθυντή φέρε μου καλύτερα ένα κομπολόι» κάνοντας παράλληλα και την χαρακτηριστική του κίνηση.

Μετά από όλα αυτά, αν και η ΓΚ, προσπαθούσε να συνεχίσει τη δραματοποίηση, ο έλεγχος είχε χαθεί και τα παιδιά είχαν αποσυντονιστεί τελείως. Εμείς από την πλευρά μας, επίτηδες δεν είχαμε επέμβει μέχρι εκείνη τη στιγμή, διότι θέλαμε να διαπιστώσουμε, αν από μόνα τους τα παιδιά ήταν σε θέση να επιστρέψουν ομαλά στη δραματοποίηση. Τα παιδιά όμως δεν το έκαναν και ειδικά τα αγόρια. Αντίθετα, μετά τα σχόλια του ΑΑ και την προσπάθεια της ΓΚ, να μείνει πιστή στο ρόλο της δασκάλας, ακολούθησαν τα σχόλια του ΔΑ, ο οποίος ανέφερε ότι δεν είχε χαρτί για να γράψει το διαγώνισμα, επειδή το είχε φάει. Φυσικά, μετά και από αυτό τα παιδιά άρχισαν να γελούν ανεξέλεγκτα και το παιχνίδι είχε χαθεί. Παρ' όλα αυτά συνέχισαν να υποδύονται τους ρόλους τους και σειρά είχε η βαθμολογία των διαγωνισμάτων που είχαν πριν λίγο γράψει. Σύμφωνα με την δασκάλα (ΓΚ) οι βαθμοί των αγοριών ήταν ιδιαίτερα χαμηλοί, σε αντίθεση με αυτούς των κοριτσιών. Τα αγόρια φυσικά, συνέχισαν να κάνουν ανάλογα σχόλια, τα οποία όμως δεν είχαν ρεαλιστική υπόσταση. Υποδύονταν τους ρόλους τους, σαν να μιλούσαν σε κάποιους φίλους τους και όχι στη δασκάλα τους και αυτό αυτομάτως δημιουργούσε ανισορροπία και πρόκληση γέλιων.

Σε εκείνο το σημείο, επειδή αφενός είχε περάσει πολύ η ώρα και τα παιδιά δεν είχαν ολοκληρώσει τη δραματοποίησή τους και αφετέρου πλέον το έβλεπαν σαν πλάκα, θεωρήσαμε σκόπιμο να διακόψουμε, ώστε να τους επισημάνουμε ακόμα μια φορά τη σοβαρότητα του θέματος που πραγματευόμαστε. Τα παιδιά από την πλευρά τους, στην αρχή προσπάθησαν να δικαιολογηθούν για την συμπεριφορά τους και στη συνέχεια υποθέτουμε ότι αναγνώρισαν τα λάθη τους. Τους τονίσαμε επίσης ότι τα σχόλια του ΑΑ και του ΔΑ, ήταν περισσότερο αστεία παρά στοιχεία των ρόλων που αναπαριστούσαν. Ο ΑΑ, ως απάντηση σε όλα τα παραπάνω, ανέφερε ότι οι θύτες είναι αυτοί που γελάνε και ότι για αυτό προσέγγισαν έτσι τους ρόλους τους. Εμείς τότε παρατηρήσαμε ότι τα γέλια των θυτών δεν προέρχονται απαραίτητα από το ότι ένας συμμαθητής τους τρώει το χαρτί (ΔΑ) ή από το να αποκαλεί τη δασκάλα του «μαντάμ» (ΑΑ). Αυτό που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, ήταν το γεγονός ότι ο ΑΑ, παρ' όλα αυτά που είχαν συμβεί, συνέχιζε να γελάει με την κατάσταση, σαν να μην είχε αντιληφθεί τί γινόταν. Προκειμένου να μην χάσουμε άλλο χρόνο, ρωτήσαμε τα παιδιά αν θέλουν να συνεχίσουν και αυτά με τη σειρά τους απάντησαν όλα καταφατικά.

Έτσι, η πρώτη ομάδα, συνέχισε την δραματοποίηση από εκεί που είχαν σταματήσει, δηλαδή από το σημείο που βρίσκονταν όλα τα παιδιά στην τάξη. Η δασκάλα συνέχισε να βαθμολογεί τα διαγώνισμα των παιδιών και τελειώνοντας ο ΑΑ, τη ρώτησε «εγώ τί πήρα κυρία» και η απάντηση ήταν «μηδέν». Εκείνη την ώρα, κάποιος από τα παιδιά της ομάδας έκανε και πάλι τον χαρακτηριστικό ήχο που σήμαινε ότι είχε χτυπήσει το κουδούνι και ότι είχαν σχολάσει. Όλα τα παιδιά αμέσως σηκώθηκαν και τα αγόρια πλησίασαν την Ελένη (ΜΚ) και άρχισαν και πάλι να την πειράζουν και να κάνουν σχόλια για το γεγονός ότι διαβάζει και ότι είναι συνέχεια με ένα βιβλίο στα χέρια της. Όταν την άφησαν ήσυχη, η Άννα (ΕΚ) την πλησίασε και άρχισαν να μιλούν. Τα παιδιά, από μόνα τους διέκοψαν τη δραματοποίηση, διότι η ΜΚ, είπε φωνάζοντας «ΕΚ ηρέμησε» και εκείνη με τη σειρά της απάντησε «ήρεμη είμαι». Από πριν, είχαμε εντοπίσει ότι ανάμεσα στα δύο κορίτσια υπήρχε διάχυτη ένταση, η οποία εκδηλωνόταν με κάθε τρόπο. Τα κορίτσια συνέχισαν να περπατούν μαζί, χωρίς να μιλούν μεταξύ τους, ώσπου κρύφτηκαν πίσω ώστε να δείξουν ότι είχαν φύγει από το σχολείο.

Όταν τα παιδιά εμφανίστηκαν ξανά, σήμαινε ότι η μέρα είχε αλλάξει και ότι ετοιμάζονταν να βρεθούν και πάλι όλοι μαζί στο σχολείο. Πρώτη εμφανίστηκε η δασκάλα (ΓΚ) και στη συνέχεια τα παιδιά, που την καλημέρισαν και κάθισαν στις θέσεις τους. Η δασκάλα, ενημέρωσε τα παιδιά ότι θα έκαναν Γεωγραφία και τα παιδιά με τον τρόπο τους, έδειξαν ότι δεν ενθουσιάστηκαν και πολύ με αυτό. Τα αγόρια μάλιστα, για ακόμα μια φορά ανέφεραν στη δασκάλα ότι δεν είχαν διαβάσει. Τα παιδιά όμως, μέσα από τον τρόπο που είχαν προσεγγίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τη δραματοποίηση, δεν είχαν επικεντρώσει καθόλου την προσοχή τους στον σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη ροή των σχολικών μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό, θεωρήσαμε ότι έπρεπε να τους διακόψουμε και να τους επιστημόνουμε αυτές τις σκέψεις μας. Τα παιδιά από την πλευρά τους ανέφεραν ότι έπρεπε να παίξουν έτσι, διότι όπως είπαν χαρακτηριστικά οι δράστες δεν διαβάζουν και κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους. Ο ΔΑ, μάλιστα πρότεινε να παρουσιάσει η άλλη ομάδα την δραματοποίησή της και μετά η πρώτη ομάδα να συνεχίσει από εκεί που σταμάτησε.

Αυτό ακούστηκε αρκετά λογικό, διότι ο χρόνος είχε περάσει ήδη αρκετά και η άλλη ομάδα δεν μας είχε δείξει τη δραματοποίησή της. Για τον λόγο αυτό, αποφασίσαμε να έρθει στη σκηνή η άλλη ομάδα και η πρώτη να ολοκληρώσει αργότερα τη δραματοποίησή της. Φυσικά, επισημίσαμε στα παιδιά, ότι ως κοινό πια, θα έπρεπε να παρακολουθούν την άλλη ομάδα, όπως είχαν κάνει και αυτοί και όχι να συζητούν μεταξύ τους. Παράλληλα τους γνωστοποιήσαμε ότι στην δραματοποίησή τους, δεν είχαν εστιάσει στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που ήταν το βασικό θέμα, αλλά σε άλλα στοιχεία που δεν το ανέδειξαν καμία στιγμή. Η πρώτη ομάδα λοιπόν, πήρε τη θέση του κοινού και η δεύτερη ομάδα ήταν έτοιμη να ξεκινήσει τη δική της δραματοποίηση.

Στο κέντρο της αίθουσας εμφανίστηκε η Ελένη (ΙΚ) η οποία ξαπλωμένη στο πάτωμα, έδειχνε πολύ νευρική αναφέροντας «πω ... δεν μπορώ να κοιμηθώ. Άραγε πώς θα είναι τα παιδιά αύριο;». Μετά από λίγο, σηκώθηκε λέγοντας «πρέπει να πάω σχολείο» και άρχισε να περπατάει γρήγορα προς άγνωστη κατεύθυνση. Στη συνέχεια, εμφανίστηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά, που άρχισαν να την κοιτάζουν περίεργα και να συζητούν μεταξύ τους μάλλον για αυτή. Συγκεκριμένα ο Νίκος (ΓΑ) και ο Σταύρος (ΝΑ) έδειξαν να έχουν μπει για τα καλά στο ρόλο των δραστών. Αμέσως τα παιδιά κάθισαν κάτω και εμφανίστηκε και η δασκάλα (ΑΚ) καλημερίζοντας τους μαθητές της. Βλέποντας την καινούρια μαθήτριά στην τάξη, την σήκωσε και την πήρε κοντά της, ενημερώνοντας τα παιδιά για την παρουσία της εκεί και λέγοντας ότι «είναι λίγο ντροπαλή αλλά θα την κάνετε παρέα..». Τα αγόρια της τάξης, σε αυτά τα σχόλια της δασκάλας, δεν έδωσαν ιδιαίτερη σημασία, στην προσπάθειά τους να αγνοήσουν την καινούρια μαθήτριά. Μόνο ο ΝΑ ακούστηκε να λέει «μαζεύουμε πολλούς εδώ», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την δυσαρέσκειά του προς την καινούρια μαθήτριά.

Η δασκάλα (ΑΚ) ξεκίνησε λέγοντας ότι θα κάνουν μαθηματικά και ζήτησε από την Ελένη (ΙΚ) να της πει την προπαίδεια του 5. Αφού η Ελένη την είπε σωστά, η δασκάλα (ΑΚ) ξέχασε τα λόγια της και δεν ήξερε πώς να συνεχίσει. Τότε οι συμμαθητές, από την ίδια ομάδα, της θύμισαν τα λόγια της και εκείνη συνέχισε προτείνοντας στα παιδιά να βγουν διάλειμμα και να καλωσορίσουν την καινούρια μαθήτριά. Ο ΝΑ, ως «γνήσιος δράστης» απάντησε στη δασκάλα του «ωραία. Θα την καλωσορίσουμε τέλεια! Στο υπόσχομαι κυρία» αφήνοντας υπονοούμενα για την μετέπειτα συμπεριφορά τους.

Βγαίνοντας στο διάλειμμα, η Ελένη (ΙΚ) πήρε το βιβλίο της να διαβάσει και οι συμμαθητές την πλησίασαν απειλητικά. Ο Νίκος (ΓΑ), πρώτος της είπε «πάλι διαβάζεις;» και η Ελένη (ΙΚ) του απάντησε «ναι. Γιατί εσένα τί σε πειράζει.». Εκείνη

τη στιγμή της πήραν το βιβλίο και της το πέταξαν. Αμέσως μετά ο Σταύρος (ΝΑ) σχολίασε «πω ρε ένα κόλλημα με τα βιβλία» και ενώ η Ελένη (ΙΚ) σηκώθηκε για να φύγει μακριά τους, εκείνοι την ακολούθησαν πειράζοντάς τη λεκτικά (την κοροϊδεύαν) και σωματική (την έσπρωχναν). Τότε εκείνη τους είπε να την αφήσουν ήσυχη και τα αγόρια με τη σειρά τους, αγνοώντας την παράκλησή της συνέχισαν να την κοροϊδεύουν. Στο μεταξύ, στην άλλη πλευρά της αίθουσας, βρισκόταν η Άννα (ΔΚ) με τη δασκάλα (ΑΚ), που έβλεπαν και συζητούσαν αυτή την άσχημη συμπεριφορά των αγοριών προς την Ελένη. Η Άννα τότε, αποφάσισε, παρακινούμενη ίσως και από την δασκάλα να πάει κοντά την Ελένη, απομακρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τα αγόρια - δράστες από κοντά της.

Στη συνέχεια, η δασκάλα (ΑΚ) φώναξε στα παιδιά ότι το διάλειμμα είχε τελειώσει ώστε να πάνε στην τάξη. Μέσα στην τάξη, τους ενημέρωσε ότι θα έκαναν ιστορία και μάλιστα θα έγραφαν και απροειδοποίητο διαγώνισμα. Αμέσως τα αγόρια αντέδρασαν με αυτή την εξέλιξη. Όταν η δασκάλα σηκώθηκε να μοιράσει τα χαρτιά για το διαγώνισμα, ο Σταύρος (ΝΑ) και πάλι διέκοψε λέγοντας «αυτή γιατί να πάρει χαρτί», δείχνοντας με κάθε τρόπο στην απέχθειά του στο πρόσωπο της Ελένης. Μετά συνέχισε λέγοντας «θα ξέρει πράγμα;» αμφισβητώντας με αυτόν τον τρόπο και τις ακαδημαϊκές ικανότητες της καινούριας μαθήτριάς.

Τα παιδιά τελειώνοντας με το διαγώνισμα που τους είχε βάλει η δασκάλα, παρέδωσαν τα γραπτά τους και ο Σταύρος (ΝΑ) χωρίς να χάσει χρόνο ανέφερε πάλι για την Ελένη «αυτή δεν θα γράψει τίποτα. Ένα ολοκάθαρο κουλουράκι». Όταν η δασκάλα πια άρχισε να διορθώνει αυτά που είχαν γράψει τα παιδιά ξεκίνησε με το γραπτό του Σταύρου (ΝΑ), ο οποίος είχε γράψει κάτι ιδιαίτερα κοροϊδευτικό για το θέμα, δείχνοντας ακόμα μια φορά την «ασέβεια» και την αδιαφορία του. Αντίστοιχα, το ίδιο συνέβη και με τα υπόλοιπα αγόρια, τον Νίκο (ΓΑ) και τον Γιώργο (ΒΑ). Σε εκείνο το σημείο, παροτρύνουμε και πάλι τα παιδιά να «επιταχύνουν» την δραματοποίησή τους, ώστε να προλάβουν να την ολοκληρώσουν. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, αντιλήφθηκαν το χρόνο που είχε περάσει και προχώρησαν στην επόμενη σχολική μέρα.

Η επόμενη μέρα, βρήκε την Ελένη και πάλι ιδιαίτερα ανήσυχη, να μονολογεί «πάλι σχολείο ... γιατί πάλι; Βαριέμαι εκεί πέρα, δεν έχω κανένα φίλο!». Η εμφάνιση των αγοριών, έκανε χειρότερα τα πράγματα, διότι μόλις την είδαν άρχισαν να σχολιάζουν αρνητικά την παρουσία της εκεί με τον Σταύρο (ΝΑ) να λέει «ααα πάλι ήρθε» και τον Νίκο (ΓΑ) να συνεχίζει αναφέροντας «εδώ βρήκες να έρθεις τη σχολική χρονιά; Αρκετά έχουμε περάσει. Δεν θέλουμε και εσένα.». Μάλιστα, ο Σταύρος (ΝΑ) παρότρυνε τον Γιώργο (ΒΑ) να μπει μπροστά του, διότι αλλιώς θα έτρωγε ξύλο η Ελένη όπως χαρακτηριστικά ανέφερε.

Μετά από αυτή την επίδειξη αρνητικής συμπεριφοράς προς το πρόσωπο της Ελένης, εμφανίστηκε η δασκάλα στην τάξη, λέγοντας στα παιδιά να καθίσουν στις θέσεις τους. Η δασκάλα, προκειμένου να βοηθήσει την κατάσταση, ανέφερε στα παιδιά ότι θέλει να μιλήσει προσωπικά με την Ελένη, γεγονός που εξόργισε ιδιαίτερα τα αγόρια - δράστες. Για όσο μιλούσε η δασκάλα με την Ελένη, τα αγόρια φαίνονταν ιδιαίτερα ενοχλημένα με την κατάσταση αυτή, δείχνοντάς το με κάθε τρόπο. Από την άλλη, η δασκάλα, προσπαθούσε να εκμιαεύσει από την Ελένη αν όντως την πειράζουν τα αγόρια και αυτό την ενοχλεί. Προσπάθησε μάλιστα να την καθησυχάσει, λέγοντάς της να μην φοβάται και να την εμπιστευθεί. Η Ελένη με τη σειρά της, έδειξε να εμπιστεύεται τη δασκάλα της και να της μιλάει ανοιχτά για το θέμα που την απασχολεί. Αμέσως μετά, η Ελένη και η δασκάλα, επέστρεψαν στην τάξη, με τη δεύτερη να αναφέρει στα παιδιά για την επόμενη μέρα να μην φέρουν τα βιβλία τους, διότι θα μιλούσαν για την σχολική βία. Τα αγόρια έδειξαν να μην

γνωρίζουν τον όρο αυτό και να κοροϊδεύουν με τον Νίκο (ΓΑ) να λέει «κανένα είδος τούρτας είναι αυτό;». Η δασκάλα, αγνοώντας τα σχόλια των αγοριών συνέχισε λέγοντας ότι θα συζητήσουν για την σχολική βία που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη.

Απευθυνόμενη στα τρία αγόρια της τάξης, ανέφερε ότι έχει μάθει ότι χτυπούν και μιλούν άσχημα στην Ελένη. Τα αγόρια, χωρίς να χάσουν χρόνο, προσπάθησαν ο καθένας να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ειδικότερα, ο Σταύρος (ΝΑ) ανέφερε ότι δεν χτυπάει την Ελένη, αλλά μόνο της μιλάει άσχημα. Ο Γιώργος (ΒΑ), με τη σειρά του είπε μόνο ότι την κλώτσησε και ο Νίκος (ΓΑ) δεν παραδέχτηκε σε κανένα σημείο ότι την πειράζει. Η δασκάλα από την πλευρά της έδειξε να μην πιστεύει όλα αυτά που της είχαν πει οι μαθητές της και αποφάσισε να σηκώσει την Ελένη ώστε να τα πει η ίδια. Η Ελένη στην αρχή, δεν ήθελε να σηκωθεί μάλλον διότι φοβόταν, αλλά στη συνέχεια, αφού την καθυσύχασε η δασκάλα της σηκώθηκε. Η δασκάλα τότε επεσήμανε στους μαθητές ότι πρέπει να είναι φίλοι μεταξύ τους και ότι δεν παίζει ρόλο το γεγονός ότι ήρθε από άλλο σχολείο, φέρνοντας σαν παράδειγμα την συμπεριφορά της Άννας προς την Ελένη. Σε κείνο το σημείο, η δραματοποίηση των παιδιών διακόπηκε από τα ίδια, διότι η ΙΚ, έκανε παρατήρηση στον ΝΑ για αυτά που έλεγε, αναφέροντάς του ότι πρέπει να σοβαρευτεί. Εμείς από την πλευρά μας, δεν αντιληφθήκαμε κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά από την πλευρά του, που να έχρηζε παρατήρηση.

Παρ' όλα αυτά, τα υπόλοιπα παιδιά, άρχισαν αμέσως να κάνουν παρατηρήσεις για αυτό που μόλις είχαν δει. Πρώτη η ΜΚ, ανέφερε τις ενστάσεις σχετικά με το ότι η ΙΚ, ως Ελένη, μιλούσε στα αγόρια όταν την εκφόβιζαν ενώ στο κείμενο έγραφε ότι ήταν πολύ ντροπαλή. Εμείς, από την πλευρά μας, προκειμένου να αποφύγουμε τις «συγκρούσεις» μεταξύ των δύο ομάδων για το πώς προσέγγισε η καθεμία την ιστορία, διακόψαμε τα παιδιά και τους ζητήσαμε να καθίσουν και πάλι σε κύκλο. Αρχικά, επισημάναμε στην δεύτερη ομάδα, ότι υποδύθηκαν τους ρόλους πολύ ρεαλιστικά, με τον ΔΑ, να έχει δώσει τον καλύτερό του εαυτό ως δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, τονίσαμε και στις δύο ομάδες ότι έδωσαν περισσότερο χρόνο από όσο χρειαζόταν στην αναπαράσταση του μαθήματος και όχι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που ήταν και το βασικό μας θέμα. Τα παιδιά βέβαια, ανέφεραν ότι εκφόβιζαν το θύμα και την ώρα του μαθήματος, γεγονός που είναι αλήθεια. Σε κάθε περίπτωση, η δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας, ήταν πολύ προσεγμένη και αρκετά προσγειωμένη στην πραγματικότητα.

Στο μεταξύ όμως, η πρώτη ομάδα που δεν είχε ολοκληρώσει την δραματοποίησή της, επέμενε να συνεχίσει σε όσο χρόνο είχε απομείνει μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι. Εμείς, συμφωνήσαμε με την ιδέα αυτή και έτσι τα παιδιά συνέχισαν από εκεί που είχαν σταματήσει, δηλαδή την ώρα του μαθήματος. Αμέσως, οι δράστες αγόρια της τάξης άρχισαν να πειράζουν τη θύμα, δηλαδή την Ελένη (ΜΚ), μόνο που αυτή τη φορά ήταν μαζί της και η Άννα (ΕΚ). Τα δύο κορίτσια, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τα αγόρια, άρχισαν να μετακινούνται και να αλλάζουν θέσεις, χωρίς να προσπαθούν να προστατευτούν. Τα αγόρια πάλι συνέχισαν να τις πειράζουν, τόσο σωματικά όσο και λεκτικά. Η ΕΚ, στον ρόλο της Άννας, δεν έδρασε προστατευτικά προς την Ελένη, αλλά μάλλον περισσότερο μετατράπηκε και αυτή σε θύμα, εφόσον έγινε αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς των δραστών. Αυτή ήταν μια εξέλιξη, που δεν περιμέναμε. Θεωρούμε μάλιστα, ότι τα αγόρια και κυρίως ο ΑΑ, μπέρδωσαν την πραγματικότητα με την φανταστική ιστορία που

δραματοποιούσαν, με αποτέλεσμα την «φανταστική» με πραγματικές βάσεις θυματοποίηση και της ΕΚ².

Η πρώτη ομάδα, συνεχίζοντας τη δραματοποίησή της, μας έδειξε ότι παιδιά και δασκάλα, βρίσκονταν στην τάξη, με τη δεύτερη να αναφέρει ότι ήθελε να μιλήσει προσωπικά στην Ελένη. Για να το κάνει αυτό, ζήτησε από τους υπόλοιπους μαθητές της να απασχοληθούν με κάτι και πήρε την Ελένη ώστε να συζητήσουν οι δύο τους. Στο μεταξύ, τα αγόρια της τάξης, έδειχναν πολύ ανήσυχα και ζωνρά, γεγονός το οποίο δεν γνωρίζουμε αν ήταν προϊόν δραματοποίησης ή της πραγματικότητας. Αφού η Ελένη και η δασκάλα φάνηκε να συζητούν για λίγο, επέστρεψαν στην τάξη ώστε να συζητήσουν και με τους υπόλοιπους μαθητές για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κάπως έτσι, έκλεισε η πρώτη δραματοποίηση, με τη δασκάλα και τους μαθητές να μιλούν για τον σχολικό εκφοβισμό.

Κάπου εδώ, θέλουμε να παραθέσουμε, την δική μας προοπτική σχετικά με τα όσα συνέβησαν στη συγκεκριμένη συνάντηση. Αρχικά, από την αρχή, λόγω των περιστατικών που περιγράψαμε παραπάνω, υπήρχε διάχυτος εκνευρισμός και ένταση. Συνεχίζοντας, αντιληφθήκαμε ότι πολλά από τα παιδιά δεν είχαν διαβάσει την ιστορία που είχαμε μοιράσει στην προηγούμενη συνάντησή μας. Φυσικά, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να τη δραματοποιήσουν, ακόμα και μετά την αφήγηση που ακολούθησε μέσα στην τάξη. Ας πάρουμε όμως τις ομάδες μια μια με τη σειρά.

Η πρώτη ομάδα που ξεκίνησε τη δραματοποίηση, ήταν αρκετά απροετοίμαστη. Τα παιδιά, δεν ήταν σε θέση να παρουσιάσουν τα γεγονότα με τη σειρά που συνέβησαν και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εστιάζουν συνέχεια σε λάθος περιστατικά. Ιδιαίτερα καλές και επιτυχημένες ήταν οι προσπάθειες της ΜΚ ως Ελένη και της ΓΚ ως δασκάλα. Σε πολλά σημεία, προσπάθησαν να καλύψουν τα «κενά» των συμμαθητών τους, υποδυόμενες τους ρόλους τους πολύ ρεαλιστικά και σοβαρά. Επίσης και ο ΣΑ και ο ΔΑ, αν και προσπάθησαν μέχρι ένα σημείο, δεν τα κατάφεραν πολύ καλά, διότι σε πολλές στιγμές ξεσπούσαν σε γέλια, χάνοντας τη ροή των ρόλων τους. Σε ότι αφορά την ΕΚ, αν και ο ρόλος του μάρτυρα που είχε, συνεπαγόταν την προστασία του θύματος και την εμπόδιση του σχολικού εκφοβισμού, βρέθηκε στο τέλος η ίδια να είναι θύμα μαζί με την Ελένη και αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς των αγοριών - δραστών. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, θεωρούμε πιθανό, τα αγόρια να επιτέθηκαν σε ένα βαθμό και στην ΕΚ, αν και κάτι τέτοιο δεν ήταν προγραμματισμένο, αλλά περισσότερο η ΕΚ με την παθητική συμπεριφορά της οδήγησε τα πράγματα εκεί. Τέλος, ακραία θεωρούμε την συμπεριφορά του ΑΑ, για ακόμα μια φορά. Στον ρόλο του δράστη, ήταν αναπάντεχα ρεαλιστικός και πειστικός, αλλά πολλές φορές έχασε τον έλεγχο, με αποτέλεσμα να παρασύρει μαζί του και την υπόλοιπη ομάδα. Σε πολλά σημεία, μιλούσε άσχημα και γελούσε, συμπεριφορές που ήταν φανερό ότι εκδηλώνονταν εκτός ρόλου. Με λίγα λόγια, δεν μείναμε ικανοποιημένοι από την απόδοση της πρώτης ομάδας, τόσο σε ότι αφορά την προετοιμασία τους όσο και σε ότι αφορά την συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια της συνάντησής μας και ειδικά από συγκεκριμένα παιδιά.

Σε ότι αφορά τη δεύτερη ομάδα, οι διαφορές τους με την πρώτη, ήταν φανερές. Αρχικά, ήταν πολύ πιο προετοιμασμένοι, με αποτέλεσμα να δραματοποιήσουν πολύ καλύτερα την ιστορία. Επίσης, η συμπεριφορά τους, τόσο γενικά όσο και στα πλαίσια των ρόλων υποδύθηκαν ήταν άψογη. Επίσης εντοπίσαμε

² Πολλά παιδιά, ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, ότι η ΕΚ, λόγω του ότι ήταν η πρώτη χρονιά που είχε έρθει στο σχολείο, δεν είχε πολλούς φίλους. Μάλιστα, ο ΑΑ συγκεκριμένα, είχε παραδεχτεί ότι της φερόταν άσχημα, διότι έκανε κάποια αηδιαστικά πράγματα.

από την αρχή, ότι η συνεργασία μεταξύ τους, ήταν πολύ καλή, σε αντίθεση με την πρώτη ομάδα που δημιουργούνταν συνεχώς εντάσεις και συγκρούσεις. Εμείς, μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την απόδοση της δεύτερης ομάδας, τόσο σε ότι αφορά την συμπεριφορά των παιδιών στην συνάντησή μας, όσο και σε ότι αφορά την δραματοποίησή τους. Πρέπει φυσικά να επισημάνουμε, ότι περισσότερο η πρώτη ομάδα και λιγότερο η δεύτερη, εστίασαν περισσότερο σε δευτερεύοντα γεγονότα (π.χ. διαγωνίσματα και μάθημα στην τάξη) και όχι στον σχολικό εκφοβισμό, παρατήρηση που τους επισημάναμε πολλές φορές.

Το γεγονός ότι η πρώτη ομάδα ήταν απροετοίμαστη, είχε ως αποτέλεσμα να καθυστερήσουν ιδιαίτερα στην δραματοποίησή τους, γεγονός που επηρέασε και την δεύτερη ομάδα αλλά και την συνάντησή μας στην ολότητά της, διότι δεν καταφέραμε να πραγματοποιήσουμε ότι είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε. Για τον λόγο αυτό, τονίσαμε στα παιδιά, ότι είναι απαραίτητη η ανάγνωση της ιστορίας και οι λιγοστές πρόβες πριν την κάθε μας συνάντηση. Αυτή η παρέμβαση, ήταν η πρώτη όπου τα παιδιά προχώρησαν σε αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις των ιστοριών. Μείναμε ικανοποιημένοι από την προσπάθεια την δεύτερης ομάδας, αλλά θεωρούμε ότι η πρώτη ομάδα, δεν προσπάθησε αρκετά. Σε κάθε περίπτωση, με αυτή μας τη συνάντηση, τα παιδιά κατάλαβαν περίπου πώς θα ήταν η δομή των παρεμβάσεων που θα ακολουθούσαν, ώστε την επόμενη φορά να είναι καλύτερα προετοιμασμένα.

9.2.3. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 3: τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός

Στην τρίτη συνάντησή μας με τα παιδιά, είχαμε προγραμματίσει να συζητήσουμε και να αναλύσουμε εκτενώς το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ενήλικοι (εκπαιδευτικοί και γονείς) πόσο μάλλον παιδιά δεν γνωρίζουν τί συνεπάγεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, το τελευταίο διάστημα, πολλά φαινόμενα χαρακτηρίζονται ως σχολικός εκφοβισμός, ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να είναι κάτι παροδικό ή μια στιγμή έντασης. Οι περισσότεροι ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό, αναφέρουν ότι πρέπει απαραίτητα να υπάρχει (1) σωματική, λεκτική ή ψυχολογική έκθεση του θύματος, (2) η πρόθεση του δράστη να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα, (3) ανισορροπία δύναμης και εξουσίας (όχι απαραίτητα σωματικής δύναμης) και τέλος (4) επανάληψη του φαινομένου για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Κατ' επέκταση, ένας καβγάς ή μια διαφωνία μεταξύ των παιδιών δεν συνιστά από μόνη της σχολικό εκφοβισμό. Αυτό ακριβώς το θέμα, με ότι συνεπάγεται συζητήσαμε στην 3η και 4η συνάντησή μας με τα παιδιά και το επεξεργαστήκαμε μέσα από τη χρήση δραματικών και θεατρικών δραστηριοτήτων και φυσικά δραματοποιήσεων.

Η τρίτη συνάντησή μας, πραγματοποιήθηκε και πάλι στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας όπως ήταν προγραμματισμένο. Αυτή τη φορά, ευτυχώς κανείς δεν άργησε και όλα τα παιδιά ήρθαν στην ώρα τους. Όταν κατέφθασαν στην αίθουσα, τους ζητήσαμε να καθίσουν κάτω, δημιουργώντας έναν κύκλο και στη συνέχεια περιμέναμε μέχρι να ηρεμήσουν λίγο από το διάλειμμα. Τα παιδιά, ήταν φανερά επηρεασμένα από την προηγούμενη συνάντησή μας, διότι συνεχώς συζητούσαν για τις δραματοποιήσεις τους και για το πώς ήταν χωρισμένοι σε ομάδες. Μάλιστα, μερικά παιδιά μας ενημέρωσαν ότι ήθελαν να αλλάξουν ομάδες, χωρίς να υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος και κάποια άλλα ήθελαν οι ομάδες να παρέμεναν ως είχαν. Εμείς, τους ενημερώσαμε ότι οι ομάδες και οι ρόλοι που θα υποδύονταν θα άλλαζαν προκειμένου να νιώσουν όλα τα παιδιά και να μπουν στη θέση όλων των «συμμετεχόντων» του σχολικού εκφοβισμού (θύτες, θύματα και μάρτυρες).

Ξεκινώντας λοιπόν, θεωρήσαμε σωστό να ενημερώσουμε τα παιδιά ότι σε εκείνη την συνάντησή μας, η ιστορία και κατ' επέκταση οι ρόλοι, θα άλλαζαν. Ακόμα, επισημάναμε στα παιδιά, ότι εκείνη τη φορά, είχαμε χωρίσει εμείς τις ομάδες και αντίστοιχα είχαμε μοιράσει και τους ρόλους. Αυτό συνέβη, διότι από την εμπειρία της προηγούμενης ιστορίας, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά ίσως να μην ήταν σε θέση να διαλέξουν ρόλους μόνο τους, συζητώντας. Επίσης, ένας άλλος βασικός λόγος που μοιράσαμε εμείς τους ρόλους, ήταν ότι επιδιώξαμε την εναλλαγή τους. Δηλαδή, δεν θέλαμε σε καμία περίπτωση, ένα παιδί που ήταν στην προηγούμενη δραματοποίηση δράστης, να έχει ανάλογο ρόλο και στην επόμενη. Αντίθετα, θέλαμε όλα τα παιδιά να αναλάβουν και να βιώσουν όλους τους πιθανούς ρόλους του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, ζητήσαμε από τα παιδιά, ο καθένας μόνος του, να έγραφε δύο λόγια για τον ρόλο που είχε στην προηγούμενη δραματοποίηση και να το έφερνε μαζί του στην επόμενη συνάντηση που θα κάναμε. Αυτό το ζητήσαμε από τα παιδιά διότι, στην τελευταία συνάντηση, ο χρόνος ήταν πολύ περιορισμένος και δεν προλάβαμε να συζητήσουμε το πώς τελικά ένιωσαν με τον ρόλο που έκανε ο καθένας τους. Με λίγα λόγια, ζητήσαμε από τα παιδιά για την επόμενη συνάντησή μας αφενός να διαβάσουν την ιστορία που θα τους μοιράζαμε στο τέλος και αφετέρου να γράψουν λίγα λόγια για τους ρόλους που αναπαρέστησαν.

Αμέσως μετά, ξεκινήσαμε τις προγραμματισμένες μας δραστηριότητες και τους ζητήσαμε να σκορπιστούν στον χώρο και να ξαπλώσουν ανάσκελα. Αμέσως τα παιδιά φάνηκε να αντιδρούν με αυτό άλλοι λέγοντας «ααα κυρία δεν μπορώ ... με πονάει η πλάτη μου» και άλλοι υπονοώντας ότι η αίθουσα δεν ήταν καθαρή. Παρ' όλα αυτά τα περισσότερα παιδιά τελικά, ξάπλωσαν ώστε να χαλαρώσουν για λίγο. Μόνο η ΜΚ, δεν ξάπλωσε διότι θεωρούσε ότι το πάτωμα ήταν πολύ βρώμικο. Φυσικά για ακόμα μια φορά, δεν έλειψαν τα σχόλια όταν τους είπαμε να κοιτάζουν για λίγο το ταβάνι και να χαλαρώσουν, με τον ΑΑ να λέει «είναι πολύ βρώμικο το ταβάνι, θέλει καθάρισμα» και τον ΝΑ να αναφέρει «γεια σου ταβάνι ... εγώ είμαι ο ΝΑ». Επειδή αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν, τους μοιράσαμε από ένα μαξιλάρι ώστε να μπορέσουν να ξαπλώσουν. Μετά από αυτό όμως, τα παιδιά άρχισαν ξανά να σχολιάζουν αν το μαξιλάρι που τους έτυχε ήταν μαλακό ή σκληρό. Αφού μοιράσαμε σε όλους από ένα μαξιλάρι τους ζητήσαμε να ηρεμήσουν.

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη συνάντησή μας, τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν ιδιαίτερα «επιρρεπή» στο γέλιο, οπότε δεν άργησε πολύ να τους πιάσει. Τα παιδιά, για ακόμη μια φορά, άρχισαν να γελούν χωρίς λόγο, μέχρι που τους επισημάναμε ότι με αυτόν τον τρόπο χάνουμε χρόνο και μπορεί να πάρουμε λίγα λεπτά από το επόμενο διάλειμμά τους. Όταν το άκουσαν αυτό, αμέσως ηρέμησαν και συγκεντρώθηκαν. Αφού έμειναν για λίγο σιωπηλοί, στη συνέχεια τους ζητήσαμε αρχικά να σφίξουν τις πατούσες τους. Και πάλι τα παιδιά, άρχισαν να σχολιάζουν, χωρίς να ακούμε ακριβώς τί έλεγαν. Μάλιστα, η ΜΚ παρατήρησε ότι οι πατούσες της δεν σφίγγουν και εμείς της είπαμε να το κάνει όπως μπορεί. Αφού έμειναν για λίγο σφίγγοντας τις πατούσες τους, τους είπαμε να χαλαρώσουν. Μετά σειρά είχαν οι κνήμες, που επειδή δεν ήξεραν τί είναι τους εξηγήσαμε που βρίσκονται. Και πάλι, αφού κράτησαν για λίγο σφιγμένες τις κνήμες τους, τους είπαμε να χαλαρώσουν. Αμέσως μετά τους ζητήσαμε να σφίξουν τους μηρούς και στη συνέχεια να χαλαρώσουν. Ανάλογα τους ζητήσαμε να σφίξουν και να χαλαρώσουν τους γλουτούς, την κοιλιά, το στήθος, τα μπράτσα, τις παλάμες, τον λαιμό, το πρόσωπο και τέλος τα μάτια τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης, τα παιδιά δεν σταμάτησαν να σχολιάζουν, είτε δυνατά είτε χαμηλόφωνα. Εμείς, από την πλευρά μας, του

εξηγήσαμε ότι αυτή η άσκηση τους βοηθάει να χαλαρώσουν από το άγχος και το στρες της ημέρας, διότι σφίγγουν και χαλαρώνουν όλα τα μέλη του σώματός τους.

Μετά από αυτή τη χαλαρωτική άσκηση, ζητήσαμε από τα παιδιά να σηκωθούν σιγά σιγά και να καθίσουν στο πάτωμα, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Στη συνέχεια τους αναφέραμε τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» και τους ζητήσαμε να μας εκφράσουν με 5 λέξεις το πολύ ότι τους έρχεται στο μυαλό. Πρώτος ξεκίνησε ο ΣΑ, που ανέφερε γελώντας «bullying ... σχολικός εκφοβισμός». Στη συνέχεια ο ΝΑ, ανέφερε ότι είναι «να τρως ξύλο» και η ΓΚ συνέχισε λέγοντας ότι είναι «κοροϊδία και να σε χτυπάνε». Ο ΓΑ, σύνδεσε τον σχολικό εκφοβισμό με τον «φόβο» και η ΙΚ ανέφερε χαρακτηριστικά ότι είναι «πόνος, χτύπημα, κοροϊδία και τρόμος». Η ΜΚ, με τη σειρά της είπε ότι είναι «βία, φόβος, στεναχώρια, λύπη» και ο ΑΑ, ανέφερε τις λέξεις «ντροπή, υποφέρω, έχω αγανακτήσει, φοβάμαι, τί σου έχω κάνει». Ο ΒΑ, παρομοίασε τον σχολικό εκφοβισμό με «βία και άγχος» και η ΔΚ με «λύπη, φόβο, στεναχώρια, βία». Η ΑΚ, στην ίδια οδηγία, ανέφερε τη φράση «δεν αντέχω» και η ΕΚ είπε τις λέξεις «κοροϊδεύω, γελάω, στεναχωριέμαι, νευριάζω», ρήματα τα οποία όπως επεσήμανε αναφέρονται και στον δράστη. Ο ΑΓ, ξαναπαίρνοντας το λόγο ανέφερε το ρήμα «κλαίω» και ο ΝΑ το ρήμα «βαριέμαι». Στη λέξη του ΝΑ, σταθήκαμε για λίγο ρωτώντας τον αν βαριέται πολύ. Εκείνος με τη σειρά του μας ανέφερε ότι βαρέθηκε πριν που ξάπλωσαν και έκλεισαν τα μάτια τους, καταλαβαίνοντας ότι αυτό που ανέφερε δεν είχε καμία σχέση με αυτά που λέγαμε εκείνη τη στιγμή. Παρ' όλα αυτά εμείς και πάλι του εξηγήσαμε τη χρησιμότητα εκείνης της δραστηριότητας, χωρίς να είμαστε σίγουροι και πάλι αν το κατανόησε.

Μετά από αυτή τη μικρή παύση, συνέχισε ο ΔΑ, που ανέφερε τις λέξεις «φόβος, λύπη, εκβιάζω, τρόμος» και μετά η ΜΚ που μίλησε για «ψυχολογικά προβλήματα». Αμέσως μετά ξαναπήρε το λόγο η ΕΚ, που ανέφερε το ρήμα «βιάζω», αν και αμφιβάλουμε ότι γνωρίζει τη σημασία αυτής της λέξης και συνέχισε η ΙΚ λέγοντας «φοβάμαι, τρομάζω, τρέμω». Τελευταίος μίλησε ο ΑΑ, που ανέφερε «νευριάζω, κοίτα τα μούτρα της», επισημαίνοντας ότι αυτά τελευταία λόγια του, αναφέρονταν στους θύτες. Αυτά ήταν όλα τα λόγια, που επέλεξαν να αναφέρουν τα παιδιά σχετικά με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός». Αυτό που υπέπεσε στην αντίληψή μας, ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές, ανταγωνίζονταν κατά κάποιον τρόπο μεταξύ τους, για το ποιός θα πει τα περισσότερα και μάλιστα, αν ένα παιδί επαναλάμβανε μια λέξη ή μια φράση που είχε πει κάποιος άλλο, το δεύτερο τόνιζε ότι το είχε ήδη αναφέρει. Με λίγα λόγια, εντοπίσαμε έντονο ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά, για το ποιός θα πει τις περισσότερες και τις καλύτερες φράσεις. Σε ότι αφορά τις απαντήσεις των παιδιών, είναι φανερό ότι οι περισσότερες, απευθύνονταν στο θύμα του σχολικού εκφοβισμού και μόνο δύο παιδιά (η ΕΚ και ο ΑΑ) αναφέρθηκαν στον δράστη. Επίσης αντιληφθήκαμε ότι οι απαντήσεις τους, ή αφορούσαν τις μορφές που εκδηλώνεται το φαινόμενο, ή τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει το θύμα ή ακόμα τις πιθανές επιπτώσεις του. Σε κάθε περίπτωση, αν και οι απαντήσεις των παιδιών ήταν πολύ γενικές δεν ήταν λανθασμένες.

Αμέσως μετά, σειρά είχε η παρακολούθηση του προγραμματισμένου video. Όπως αναφέραμε και παρατηρήσαμε και στην πρώτη συνάντηση, το video, ελκύει τρομερά την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών και κατά τη γνώμη μας, είναι ένα «δυνατό» εργαλείο στην εκπαίδευση, διότι μεταφέρει με μοναδικό και αποτελεσματικό για τα παιδιά τρόπο, οποιεσδήποτε πληροφορίες. Το video λοιπόν, που παρακολούθησαμε στην τρίτη μας συνάντηση, λεγόταν «ο μικρός ήρωας» και το είχαν δημιουργήσει παιδιά της ε' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στις Σέρρες. Το video, αναπαριστούσε ένα αγόρι, που το κοροΐδευαν οι συμμαθητές του για την σωματική διάπλαση και συγκεκριμένα γιατί κούτσαινε. Όλα άλλαξαν και οι

συμμαθητές του σταμάτησαν να τον κοροϊδεύουν, όταν το αγόρι έσωσε έναν συμμαθητή του που πήγε να τον χτυπήσει αυτοκίνητο. Τότε, όλοι αυτοί που τον κοροϊδεύαν, παραδέχτηκαν το θάρρος της πράξης του και τον έκαναν φίλο τους. Επιλέξαμε να προβάλουμε το συγκεκριμένο video στα παιδιά, διότι μεταξύ άλλων, παρουσίαζε αναλυτικά διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου όπως η ψυχολογική βία, η λεκτική βία, η σωματική βία και η απομόνωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Στο τέλος του video, τονίζονται τα διαφορετικά χαρίσματα του καθενός, παρουσιάζοντας το πρώην θύμα του σχολικού εκφοβισμού να παίζει κιθάρα και να απολαμβάνουν τη μουσική του οι συμμαθητές του που στο παρελθόν τον κοροϊδεύαν. Τέλος, όταν επιχειρήσαν κάποια μεγαλύτερα παιδιά να τον εκφοβίσουν, οι συμμαθητές του ήταν κοντά του για να τον προστατεύσουν, δίνοντας το μήνυμα της δυναμικής που έχει η κάθε ομάδα.

Τα παιδιά, για ακόμα μια φορά παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή το video που τους προβάλαμε. Ιδιαίτερα τα αγόρια, θεωρούμε ότι ταυτίστηκαν πολύ με το θύμα, υποθέτουμε λόγω φύλου. Όταν τελείωσε το video, ρωτήσαμε και συζητήσαμε με τα παιδιά για τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού που παρακολούθησαν ή που γενικότερα μπορεί να γνωρίζουν. Επίσης, τους επισημάναμε ότι τον τελευταίο καιρό, η συζήτηση για τον σχολικό εκφοβισμό είναι πολύ διαδομένη και ότι πολλές φορές μπορεί να νομίζουμε ότι κάτι που βλέπουμε είναι bullying, αλλά στην πραγματικότητα να μην είναι.

Η δραστηριότητα που ακολούθησε, προϋπέθετε τα παιδιά να σηκωθούν και όρθια πια, να σχηματίσουν έναν κύκλο, κοιτώντας όμως προς την εξωτερική πλευρά, ώστε να μην βλέπει το ένα παιδί το πρόσωπο του άλλου. Όταν τα παιδιά, στάθηκαν όπως τους ζητήσαμε, η οδηγία που τους δώσαμε ήταν «σκεφτείτε τον σχολικό εκφοβισμό και προσπαθήστε χωρίς λόγια να τον αναπαραστήσετε με το σώμα σας». Τα παιδιά, έχοντας πλάτη το ένα στο άλλο, αναπαρέστησαν τον σχολικό εκφοβισμό, υιοθετώντας κυρίως δύο ρόλους, αυτούς του θύματος και του δράστη. Ειδικότερα, όταν γύρισαν και κοίταξαν τους συμμαθητές τους, 4 παιδιά ήταν δράστες του σχολικού εκφοβισμού και τα υπόλοιπα 8 ήταν θύματα. Τα 4 παιδιά που έγιναν δράστες ήταν ο ΑΑ, ο ΒΑ, ο ΝΑ και η ΑΚ. Αφού παρατήρησαν καλά ο ένας τον άλλο μέσα στον κύκλο, τους ζητήσαμε να χωριστούν σε δύο ομάδες. Από την μια να είναι οι δράστες και από τα άλλα τα θύματα, σχηματίζοντας δύο σειρές. Αφού τα παιδιά έκαναν αυτό που τους ζητήσαμε, τους προτείναμε να σταθούν όπως είχαν σταθεί και στον κύκλο και να μείνουν ακίνητοι, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια «δυναμική φωτογραφία» των δραστών που κάνουν επίθεση στα θύματα.

Όσον αφορά τα σώματά τους, τα θύματα είχαν πάρει όλα λίγο πολύ την ίδια στάση, με σκυμμένα κεφάλια και «μαζεμένο» σώμα. Από την άλλη, σχεδόν όλοι οι δράστες είχαν απλώσει τα χέρια τους μπροστά, σαν να προσπαθούσαν να πιάσουν τα θύματα ή τα χτυπήσουν ή να τους επιβληθούν με κάποιο τρόπο. Σε ότι αφορά τους ρόλους που διάλεξε το κάθε παιδί, ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η επιλογή της ΑΚ και του ΒΑ ως δράστες. Δεν μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι θα διάλεγαν αυτόν τον ρόλο. Αντίθετα, η επιλογή του ΑΑ και του ΝΑ, ήταν σχετικά αναμενόμενη. Σε ότι αφορά τα θύματα, από τα κορίτσια περιμέναμε μια τέτοιου είδους επιλογή. Από την άλλη, τα αγόρια που επέλεξαν να γίνουν θύματα, δηλαδή ο ΓΑ, ο ΣΑ και ο ΔΑ, δεν ήταν μια επιλογή που αναμέναμε, αλλά ταυτόχρονα δεν μας έκανε και εντύπωση.

Όσο τα παιδιά συνέθεταν αυτή τη «δυναμική φωτογραφία» που αναφέραμε παραπάνω και προκειμένου να τους πιάσουμε όσο πιο απροετοίμαστους γινόταν, τους θέσαμε το εξής ερώτημα και περιμέναμε μια άμεση απάντηση «πώς νιώθεις με τι ρόλο που επέλεξες να κάνεις». Πρώτο, ρωτήσαμε τον ΑΑ, που όπως ανέφερε, αν ήταν δράστης στην πραγματικότητα θα ένιωθε «χαρά». Στη συνέχεια, ο ΒΑ ανέφερε

ότι θα ένιωθε «θυμό», η ΑΚ ότι θα ένιωθε και αυτή «θυμό» και τέλος ο ΝΑ ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «θα μου άρεσε αυτό που θα έκανα». Περνώντας στο θύματα, πρώτη η ΕΚ, ανέφερε ότι θα ένιωθε «στεναχωρημένη», στην συνέχεια η ΙΚ ότι θα ένιωθε «τρόμο» και ο ΔΑ ότι θα ένιωθε «τρομαγμένος». Επίσης, η ΜΚ είπε ότι θα ένιωθε «στεναχώρια και τρόμο», ο ΓΑ ανέφερε ότι θα βίωσε «φόβο, λύπη και τρόμο» και η ΔΚ θα ένιωθε επίσης «στεναχώρια και τρόμο». Τέλος, η ΓΚ ανέφερε χαρακτηριστικά ότι θα βίωσε «φόβο, στεναχώρια και τρόμο» και ο ΣΑ είπε ότι θα ένιωθε «λύπη». Κοιτάζοντας συγκεντρωτικά τις απαντήσεις, βλέπουμε ότι οι δράστες ένιωθαν χαρά, θυμό και απόλαυση για αυτό που έκαναν και τα θύματα αντίστοιχα βίωσαν αρνητικά συναισθήματα όπως λύπη, φόβο, τρόμο και στεναχώρια για αυτό που τους έκαναν. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι υποθέτουμε ότι μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν φανερά επηρεασμένες από τις προηγούμενες απαντήσεις που είχαν ακούσει.

Όταν τελειώσαμε με την δραστηριότητα αυτή, ζητήσαμε από τα παιδιά, να επιστρέψουν στις αρχικές τους θέσεις κάνοντας έναν κύκλο καθισμένοι στο πάτωμα. Τότε τους μοιράσαμε την καινούρια ιστορία που θα δραματοποιούσαν στην επόμενη συνάντησή μας, ενημερώνοντάς τους ότι αυτή η ιστορία δεν είχε τέλος. Επομένως η κάθε ομάδα θα έπρεπε να δώσει το δικό της τέλος, μέσα από την δραματοποίηση που θα έκανε. Τα παιδιά, με αυτές τις νέες πληροφορίες, άρχισαν και πάλι να συζητούν και να σχολιάζουν μεταξύ τους. Εμείς, από την πλευρά μας περιμέναμε μέχρι να ηρεμήσουν ώστε να συνεχίσουμε. Στο μεταξύ προέκυψε και πάλι μια διαφωνία ανάμεσα στη ΜΚ και τον ΔΑ, για άγνωστο λόγο.

Όταν τα παιδιά ηρέμησαν, τους ενημερώσαμε ότι θα διαβάζαμε και θα συζητούσαμε όλοι μαζί την ιστορία. Αυτό το κάναμε διότι στην προηγούμενη δραματοποίηση που δεν διαβάσαμε την ιστορία και δεν τη συζητήσαμε στα πλαίσια της συνάντησής μας, τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να την αναπαραστήσουν. Για τον λόγο αυτό, αποφασίσαμε να την διαβάσουμε όλοι μαζί και να την συζητήσουμε ώστε τα παιδιά να έχουν μια γενική εικόνα. Η ιστορία που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε σε αυτή τη συνάντηση, ήταν κατά τη γνώμη μας αρκετά αντιπροσωπευτική ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν σε ένα βαθμό την έννοια του σχολικού εκφοβισμού καθώς και το τί μπορεί να συνεπάγεται. Συνεχίζοντας, ζητήσαμε από τα ίδια τα παιδιά να διαβάσουν την ιστορία προκειμένου να την αντιληφθούν και να την κατανοήσουν καλύτερα. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά την ιστορία.

«Ιστορία χωρίς τέλος»

Σάββατο πρωί και ο Γιώργος είναι πολύ χαρούμενος που σήμερα δεν έχει σχολείο. Σχεδιάζει πώς θα περάσει το Σαββατοκύριακο κάνοντας πράγματα που τον ευχαριστούν. Θα ήθελε να πάνε μαζί με τη Μαρία και τον Αλέξανδρο στο καινούργιο πάρκο που θα εγκαινιάσει ο δήμαρχος στην περιοχή του. Ο Γιώργος είναι καλός μαθητής, του αρέσουν οι σχολικές εργασίες, όμως δεν έχει καθόλου όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί εδώ και κάποιες εβδομάδες τρεις συμμαθητές του, ο Γιάννης, η Νεφέλη και η Γεωργία, του φέρονται άσχημα την ώρα του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, τον κοροϊδεύουν, τον σπρώχνουν, τον βρίζουν και δεν τον παίζουν στην ομάδα του ποδοσφαίρου, παρόλο που ζητά να συ μετέχει και έχει ήδη αποδείξει πόσο καλός παίκτης είναι. Εκείνος πια, όταν τους βλέπει να πλησιάζουν, απομακρύνεται... Τελευταία δε βγαίνει καθόλου στο διάλειμμα. Η φίλη του Γιώργου, η Μαρία, δείχνει στενοχωρημένη τον τελευταίο καιρό. Στα διαλείμματα που μένουν μαζί μέσα στην τάξη, ο Γιώργος τη ρωτάει επίμονα μήπως είναι άρρωστη και γι' αυτό μένει συνέχεια μέσα. Η Μαρία όμως αποφεύγει να του απαντήσει προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες».

«Φαίνεται ότι η Μαρία, παρότι αισθάνεται τον Γιώργο φίλο της, δε θέλει να μιλήσει σε κανέναν από τους συμμαθητές της, αλλά ούτε και στη δασκάλα για το φόβο που νιώθει όταν την πλησιάζουν κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Το μεγάλο της πρόβλημα είναι η τουαλέτα όπου κάποια παιδιά την ακολουθούν και την κλειδώνουν μέσα. Ο τρίτος της παρέας, ο Αλέξανδρος, ένα καινούργιο παιδί στην τάξη που δε μιλάει καλά ελληνικά ακόμα, έχει κι αυτός τη δική του αγωνία. Την ώρα του μαθήματος, όταν η δασκάλα γράφει στον πίνακα, τα άλλα παιδιά του μουντζουρώνουν τα τετράδια και του παίρνουν τα μολύβια. Με λίγα λόγια, του κάνουν τη ‘ζωή ποδήλατο’. Ο Αλέξανδρος ξέρει πως οι γονείς του με δυσκολία μπορούν να του προσφέρουν τα τετράδια και τα μολύβια που χρειάζεται, γιατί ακόμα οι δουλειές τους δεν είναι σταθερές. Όταν χτυπήσει κουδούνι για το σχόλασμα, και τα τρία παιδιά βιάζονται να φύγουν. Τι κρίμα που μένουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν μπορούν να φύγουν μαζί... (ρόλοι: Γιώργος, Μαρία, Αλέξανδρος, Γιάννης, Γεωργία, Νεφέλη)

Όταν τελείωσαν τα παιδιά την ανάγνωση της ιστορίας, αμέσως μερικά παιδιά έσπευσαν να διαλέξουν ρόλους. Τότε και πάλι τους υπενθυμίσαμε ότι οι ρόλοι είχαν ήδη μοιραστεί. Στη συνέχεια, χωρίσαμε τα παιδιά στις ομάδες τους. Η μια ομάδα απαρτιζόταν από τους ΓΚ, ΔΚ, ΑΚ, ΒΑ, ΑΑ και ΣΑ και στη δεύτερη ομάδα συμμετείχαν οι ΜΚ, ΕΚ, ΙΚ. ΓΑ, ΝΑ και ΔΑ. Ο ΑΑ, συγκεκριμένα, μόλις αντιλήφθηκε ότι είχε το ρόλο του θύματος αμέσως αντέδρασε και προσπάθησε να αλλάξει ρόλους με τον δράστη, που ήταν ο ΒΑ. Όπως υποθέταμε, δεν του άρεσε καθόλου η ιδέα να είναι θύμα και να είναι κάποιος άλλος δράστης. Η αλήθεια είναι ότι αναμέναμε μια τέτοιου είδους αντίδραση από το συγκεκριμένο παιδί μόλις θα άκουγε τον ρόλο του. Φυσικά, αμέσως του εξηγήσαμε ότι οι ρόλοι δεν μπορούσαν να αλλάξουν και ότι στόχος ήταν όλα τα παιδιά να βιώσουν όλους τους ρόλους.

Επειδή η παραπάνω συζήτηση έγινε σε προσωπικό επίπεδο, θεωρήσαμε σωστό να ακούσουν όλα τα παιδιά αυτά που είχαμε να πούμε. Για τον λόγο αυτό επαναλάβαμε ότι βασικός στόχος των παρεμβάσεων ήταν όλα τα παιδιά να υποδυθούν και να βιώσουν όλους τους ρόλους. Επομένως εξηγήσαμε ότι ένα παιδί που στην προηγούμενη δραματοποίηση ήταν θύμα, στην επόμενη θα γινόταν δράστης και αντίστροφα. Πολλά από τα παιδιά αντέδρασαν με αυτό και πρώτος, όπως αναφέραμε και πριν ήταν ο ΑΑ, που φυσικά ήθελε να είναι δράστης και στη συνέχεια παραπονέθηκε και η ΜΚ με τα υπόλοιπα κορίτσια (ΙΚ και ΕΚ), διότι δεν ήθελαν να είναι δράστες του σχολικού εκφοβισμού. Εμείς, από την πλευρά μας εξηγήσαμε ξανά και ξανά ότι όλα τα παιδιά έπρεπε να μουν και στη θέση του θύματος και στη θέση του δράστη.

Συνεχίζοντας, πληροφορήσαμε τα παιδιά για τους ρόλους τους συγκεκριμένα. Σε ότι αφορά την πρώτη ομάδα, η ΓΚ, ήταν η Γεωργία, η ΔΚ ήταν η Νεφέλη και ο ΒΑ ήταν ο Γιάννης. Οι παραπάνω μαθητές ήταν οι δράστες της πρώτης ομάδας και επίτηδες τους δώσαμε αυτούς τους ρόλους, διότι δεν θεωρούσαμε ότι σε πραγματικό επίπεδο θα μπορούσαν να έχουν αυτούς του ρόλους. Στην ίδια ομάδα, ο ΣΑ ήταν ο Αλέξανδρος, ο ΑΑ ήταν ο Γιώργος και η ΑΚ ήταν η Μαρία, που ήταν οι θύτες της ιστορίας. Από αυτά τα παιδιά, περισσότερο αντέδρασε ο ΑΑ, με τον ρόλο που του είχαμε δώσει. Σε ότι αφορά τη δεύτερη ομάδα, η ΜΚ ήταν η Γεωργία, η ΙΚ ήταν η Νεφέλη και ο ΓΑ ήταν ο Γιάννης, που ήταν και πάλι οι δράστες. όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η ΜΚ και η ΙΚ, αντέδρασαν με τους ρόλους τους, διότι όπως ανέφεραν δεν ήθελαν να είναι δράστες του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η ΕΚ, ήταν η Μαρία, ο ΔΑ ήταν ο Αλέξανδρος και ο ΝΑ ήταν ο Γιώργος, που ήταν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού.

Ο ΑΑ, παραπονέθηκε, διότι όπως επεσήμανε ο ΓΑ, ήταν και την προηγούμενη φορά δράστης. Τότε εξηγήσαμε στα παιδιά, ότι στην προηγούμενη δραματοποίηση,

όλα τα αγόρια ήταν δράστες του σχολικού εκφοβισμού και μερικά από αυτά έπρεπε να ξαναγίνουν (ΓΑ και ΒΑ). Αμέσως μετά προσπαθήσαμε να συζητήσουμε λίγο στην ιστορία με τα παιδιά. Η πρώτη υπόθεση που ακούστηκε, ήταν από τον ΑΑ, ο οποίος ανέφερε ότι «οι δράστες θα χάσουν», ίσως επειδή ο ίδιος αυτή τη φορά ήταν θύμα. Εμείς αμέσως τους τονίσαμε ότι δεν χάνει και δεν κερδίζει κανείς. Στη συνέχεια, επισημάναμε στα παιδιά ότι στην επόμενη δραματοποίηση, θα έπρεπε να εστιάσουν στον σχολικό εκφοβισμό, δηλαδή στο τί κάνουν οι δράστες στα θύματα και όχι σε άλλα σημεία της ιστορίας όπως είχαν κάνει στην προηγούμενη δραματοποίηση. Επίσης υπενθυμίσαμε στα παιδιά για ακόμα μια φορά, ότι η κάθε ομάδα θα έπρεπε να συζητήσει ώστε να δώσει ένα δικό της τέλος στην ιστορία μέσα από την δραματοποίηση. Τέλος, τους επισημάναμε για τελευταία φορά ότι την επόμενη φορά, θα έπρεπε να προετοιμάσουν λίγα λόγια ο καθένας μόνος του, για πώς ένιωσε με τον ρόλο που είχε στην προηγούμενη δραματοποίηση.

Κάπως έτσι, τελείωσε και η τρίτη παρέμβαση. Αυτή η συνάντησή μας με τα παιδιά, πήγε πολύ καλύτερα, συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες. Τα παιδιά ήταν πολύ συνεργάσιμα, τόσο μεταξύ τους όσο και με εμάς. Ίσως τελικά στις πρώτες συναντήσεις να έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν τί ακριβώς έπρεπε να κάνουν και ποιά θα ήταν η ροή των συναντήσεών μας. Σε κάθε περίπτωση, τόσο από άποψη χρόνου όσο και από άποψη αποτελέσματος, μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από την απόδοση και από την ανταπόκριση των παιδιών στις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

9.2.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 4: τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός

Στην τέταρτη συνάντησή μας με τα παιδιά, συνεχίσαμε να πραγματευόμαστε το ίδιο ζήτημα, δηλαδή τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή τη συνάντηση, σειρά είχαν οι δραματοποιήσεις, από την πλευρά των παιδιών, της ιστορίας που τους είχαμε μοιράσει την προηγούμενη φορά. Σε αυτή τη δραματοποίηση, η κάθε ομάδα εκτός από την αναπαράσταση των ρόλων, έπρεπε, μετά από συζήτηση, να δώσει και ένα δικό της τέλος στην ιστορία. Κάτι τέτοιο φυσικά, προϋπέθετε την άψογη συνεργασία μεταξύ των παιδιών της κάθε ομάδας. Η ιστορία, που έπρεπε τα παιδιά να δραματοποιήσουν, αφορούσε τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Βασικός στόχος μας σε αυτή τη συνάντηση, όπως και στην προηγούμενη ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός και πώς εκδηλώνεται, ώστε να μην τον συγχέουν με άλλες έννοιες και γεγονότα (π.χ. διαπληκτισμοί, τσακωμοί κ.α.).

Για ακόμα μια φορά, η συνάντησή μας πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη των παιδιών, διότι η αίθουσα της θεατρικής παιδείας ήταν κατειλημμένη από άλλους μαθητές του σχολείου. Κάτι τέτοιο, αν και μας έβγαλε λίγο από το πρόγραμμά μας, δεν δημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα, διότι τα παιδιά ένιωθαν οικεία και όμορφα στην τάξη τους. Αμέσως μετά το διάλειμμα, είχαμε ενημερώσει τα παιδιά να έρθουν στην τάξη, όπως και έκαναν. Όταν κατέφτασαν, αμέσως τους χωρίσαμε στις ομάδες που είχαμε δημιουργήσει ώστε να είναι όλα έτοιμα για τις δραματοποιήσεις. Θεωρήσαμε σημαντικό μάλιστα, να ενημερώσουμε τα παιδιά ότι αυτή και μόνο η συνάντησή μας θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί στην τάξη τους, διότι η αίθουσα της θεατρικής παιδείας δεν ήταν διαθέσιμη, εξέλιξη που από όσο αντιληφθήκαμε δεν ενόχλησε σχεδόν καθόλου τα παιδιά. Επίσης, τους τονίσαμε ότι έπρεπε να σεβαστούν με την συμπεριφορά τους τις δίπλα τάξεις που έκανα μάθημα, προσπαθώντας να κάνουν όσο το δυνατόν περισσότερη ησυχία γίνεται.

Ξεκινώντας, υπενθυμίσαμε στο κάθε παιδί τον ρόλο του. Η ΓΚ, ήταν η Γεωργία, η ΔΚ ήταν η Νεφέλη, ο ΒΑ, ήταν ο Γιάννης, ο ΑΑ ήταν ο Γιώργος, ο ΣΑ ήταν ο Αλέξανδρος και η ΑΚ ήταν η Μαρία. Αυτή ήταν η πρώτη ομάδα. Η δεύτερη ομάδα απαρτιζόταν από τη ΜΚ που ήταν η Γεωργία, τη ΙΚ που ήταν η Νεφέλη, τον ΓΑ που ήταν ο Γιάννης, την ΕΚ που ήταν η Μαρία, τον ΔΑ που ήταν ο Αλέξανδρος και τον ΝΑ που ήταν ο Γιώργος. Στη συνέχεια, ρωτήσαμε ποιά από τα παιδιά είχαν δουλέψει την ιστορία και ήταν σε θέση να την δραματοποιήσουν. Όλα τα παιδιά σήκωσαν τα χέρια τους δίνοντάς μας να καταλάβουμε ότι όλα ήταν έτοιμα να προχωρήσουν στις δραματοποιήσεις. Παρ' όλα αυτά, εμείς δώσαμε από 5 λεπτά στην κάθε ομάδα προκειμένου να συζητήσει και να συμφωνήσει για τις τελευταίες λεπτομέρειες. Παράλληλα τους υπενθυμίσαμε να εστιάσουν στον σχολικό εκφοβισμό και όχι στα δευτερεύοντα γεγονότα της ιστορίας.

Στην προηγούμενη συνάντησή μας είχαμε ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν λίγα λόγια για το πώς βίωσαν τους πρώτους ρόλους που είχαν υποδυθεί. Από το σύνολο των παιδιών (12), μόνο 7 παιδιά έκαναν αυτό που τους είχαμε ζητήσει. Συγκεκριμένα ο ΓΑ, ο ΑΑ, η ΓΚ, ο ΔΑ, η ΔΚ, η ΜΚ και ο ΒΑ έγραψαν λίγα λόγια για τους ρόλους τους. Παρακάτω, θα παραθέσουμε και θα σχολιάσουμε αναλυτικά τί έγραψε το καθένα από τα παραπάνω παιδιά. Ειδικότερα ο ΓΑ, ως δράστης έγραψε *«ως δράστης του bullying ένιωσα ότι είμαι κυρίαρχος και ότι μπορώ να κάνω ότι θέλω. Αλλά μετά ένιωσα λίγο άσχημα που το έκανα αυτό»*. Με τις παραπάνω προτάσεις, ο ΓΑ, ανέφερε ότι στην αρχή, ως δράστης είχε νιώσει ωραία, έχοντας την εξουσία, αλλά αργότερα βίωσε αρνητικά συναισθήματα για ότι μπορεί να προκαλούσε στο θύμα. Η ΔΚ, ως μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού, με τη σειρά της έγραψε *«κατά τη γνώμη μου στο ρόλο της Άννας ένιωθα λύπη και στεναχώρια για τη φίλη μου την Ελένη. Επίσης νομίζω το ίδιο και στο ρόλο της Ελένης που εκείνης της έκαναν τον σχολικό εκφοβισμό. Επιπλέον και στους θύτες που το προκαλούν και νιώθουν χαρά ελπίζω να πήραν το μάθημά τους. Εύχομαι να μην το ζανακάνουν γιατί το άλλο παιδί θα είναι λυπημένο»*. Το μήνυμα του συγκεκριμένου παιδιού, ήταν συναισθηματικά φορτισμένο, στην προσπάθεια της να αποτρέψει τους μελλοντικούς δράστες από το να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά. Προσπάθησε με λίγα λόγια να συμπεριλάβει το πώς θα ένιωθαν όλοι όσοι συμμετείχαν στον σχολικό εκφοβισμό (θύτες, θύματα και μάρτυρες) αναλύοντας τις δικές τους οπτικές γωνίες.

Συνεχίζοντας ο ΔΑ, ως δράστης έγραψε *«δεν μου άρεσε που ήμουν θύτης γιατί έβριζα και χτυπούσα τα άλλα παιδιά, αλλά έτσι όμως δεν είναι το σωστό να το κάνουμε. Πρέπει να είμαστε όλοι φίλοι και να μην βρίζουμε και χτυπάμε τους άλλους»*. Σύμφωνα με αυτά που έγραψε ο ΔΑ, δεν φάνηκε να απολαμβάνει σε καμία στιγμή το γεγονός ότι ήταν δράστης. Αντίθετα, βασιζόμενος στην λογική του σωστού και του λάθους, υποστήριξε ότι δεν είναι σωστό να χτυπάμε και να βρίζουμε τους άλλους, αλλά πρέπει να είμαστε όλοι φίλοι μεταξύ μας. Σε αυτή την περίπτωση όμως, δεν γνωρίζουμε αν αυτά που υποστηρίζει το συγκεκριμένο παιδί είναι οι προσωπικές του απόψεις ή απλά εκφράζει ότι του «επιβάλλει» η ηθική του. Η ΓΚ, επίσης ως μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού έγραψε ότι *«στο ρόλο της δασκάλας ένιωθα προβληματισμένη, γιατί δεν ήξερα τί είχε η Ελένη. Όταν όμως έμαθα, στεναχωρήθηκα και λυπήθηκα πολύ»*. Υποθέτουμε ότι ένιωθε προβληματισμένη αφενός γιατί δεν ήξερε τί έχει η Ελένη και αφετέρου διότι δεν ήξερε και πώς να τον βοηθήσει να ξεπεράσει αυτό που της συνέβαινε. Η ίδια ανέφερε ότι μετά βίωσε αρνητικά συναισθήματα, όταν κατάλαβε τί περνούσε το θύμα.

Ο ΑΑ, ως δράστης έγραψε *«ένιωθα πολύ όμορφα μόνο όταν ήμουν κακός δεν μου άρεσε πολύ. Γενικά είναι πολύ ωραίο»*. Υποθέτουμε ότι με αυτό που έγραψε δεν αναφερόταν στον ρόλο του δράστη, αλλά γενικά στο πώς βιώνει τις δραματικές

παρεμβάσεις που κάνουμε. Σε ότι αφορά τον ρόλο του δράστη, έγραψε ότι δεν του άρεσε όταν ήταν κακός, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία του να είναι συνέχεια δράστης, όπως επισημάναμε πολλές φορές παραπάνω. Η ΜΚ, ως θύμα έγραψε «αν ήμουν στη θέση της Ελένης ως θύμα εκφοβισμού, θα ένιωθα πολύ στεναχωρημένη γιατί δεν είναι ωραίο συναίσθημα να σε κοροϊδεύουν και να σε πειράζουν. Επίσης ίσως φοβόμουν και δεν ξέρω πώς θα το αντιμετωπίζα». Η ΜΚ, ήταν η πρώτη που ανέφερε ότι εκτός από αρνητικά συναισθήματα, θα ένιωθε παράλληλα και φόβο, συναίσθημα λογικό και αναμενόμενο της κατάστασης. Ταυτόχρονα επεσήμανε ότι δεν θα ήξερε πώς να το αντιμετωπίσει, σκέψη επίσης φυσιολογική, δεδομένης της κατάστασης.

Τέλος, ο ΒΑ, ως δράστης του σχολικού εκφοβισμού έγραψε «ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο που συναντάται σε πολλές χώρες. Σε αυτό το φαινόμενο υπάρχουν 2 ή παρά πάνω άτομα (θύτης, θύμα). Το ένα από τα παιδιά προσπαθεί να μειώσει ένα άλλο. Αυτό το επιδιώκει λεκτικά (βρισιές, κοροϊδίες), σωματικά (σπρωξίματα, μπουνιές, κλωτσιές) και κοινωνικά (διάδοση φημών, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, απομόνωση από την ομάδα) και ηλεκτρονικά (εκφοβισμός μέσω διαδικτύου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω μηνυμάτων στο κινητό). Στο ρόλο που έπαιζα, ως θύτης, έπρεπε να κοροϊδεύω ένα άλλο παιδί, αν το χτυπάω, να το «βρίζω». Κάθε φορά που «το έβριζα» με μια από τις φράσεις που έλεγα ή τις κλωτσιές και τις μπουνιές μου, ένιωθα πόνο και στεναχώρια. Ευτυχώς ήταν μόνο ένας ρόλος και όχι αλήθεια. Δεν ήθελα ποτέ να ήμουν θύτης ή θύμα στην πραγματικότητα ... ». Ο ΒΑ, στην αρχή έδωσε μερικές βασικές πληροφορίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που υποθέτουμε ότι βρήκε στο διαδίκτυο, για το τί είναι και το πώς εκδηλώνεται. Στη συνέχεια, ανέφερε πώς ένιωσε ο ίδιος σαν δράστης, τονίζοντας ότι βίωσε πόνο και στεναχώρια και ότι δεν θα ήθελε σε καμία περίπτωση να είναι στην πραγματικότητα ούτε θύμα ούτε δράστης. Πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι το κείμενο του ΒΑ, ήταν πολύ προσεγμένο και είχε δώσει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό που του ζητήσαμε. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που έγραψαν λίγα λόγια για το πώς ένιωσαν με τους ρόλους που είχαν, έκανα λόγο για συναισθήματα και ερωτήματα που μπορεί να είχαν αν ήταν πραγματικοί αυτοί οι ρόλοι.

Τα υπόλοιπα παιδιά που δεν είχαν κάνει αυτό που τους ζητήσαμε, τους προτείναμε να το προετοιμάσουν για την επόμενη φορά. Για όση ώρα τα παιδιά συζητούσαν για τις δραματοποιήσεις τους, η πρώτη ομάδα ζήτησε τη βοήθειά μας σχετικά με το πώς θα προσέγγιζαν το θέμα. Εμείς από την πλευρά μας, προσπαθήσαμε να τους δώσουμε κάποιες γενικές κατευθύνσεις ώστε να μην τους επηρεάσουμε σε μεγάλο βαθμό. Η δεύτερη ομάδα, έδειχνε να μην χρειάζεται βοήθεια και μάλιστα αντιληφθήκαμε ότι η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή. Μάλιστα, η δεύτερη ομάδα έδειξε ότι ήταν σχεδόν έτοιμη, σε αντίθεση με την πρώτη ομάδα, που ζήτησε να διαβάσει ξανά την ιστορία, διότι όπως ανέφερε ο ΑΑ συγκεκριμένα, την είχε διαβάσει αλλά δεν την θυμόταν.

Όταν πέρασαν τα 5 λεπτά που είχαμε δώσει στα παιδιά, τους ενημερώσαμε ότι ήταν η ώρα να ξεκινήσουν οι δραματοποιήσεις. Εκείνη τη στιγμή, ο ΓΑ παραπονέθηκε ότι ο ΝΑ, όση ώρα συζητούσαν, δεν παρακολουθούσε τί έλεγαν και έτσι δεν είχε καταλάβει τι θα έκαναν. Στη συνέχεια επιβεβαίωσαν και άλλα παιδιά της ομάδας, την άποψη του ΓΑ. Εμείς, από την πλευρά μας, επισημάναμε στα παιδιά ότι αν ο ΝΑ ήθελε να συμμετάσχει θα μπορούσαν να τον ενημερώσουν τα υπόλοιπα μέλη. Επίσης ακόμα ένα πρόβλημα προέκυψε κατά την διάρκεια της συζήτησης, με τη ΜΚ, να αναφέρει για τον ΔΑ, ότι «προτείνει βλακείες» αναφέροντας συγκεκριμένα ότι είπε να σκοτώσουν τη ΙΚ στο τέλος. Ο ΔΑ, ακούγοντας όλα αυτά,

ένιωσε αρκετά και μετά, απ' ότι μας είπαν τα παιδιά, έκανε αρκετά εύστοχες προτάσεις.

Επίσης, ένα αναμενόμενο θέμα που πρόκυψε ήταν, ποιά ομάδα τελικά θα ξεκινούσε πρώτη τη δραματοποίησή της. Προτεινάμε, επειδή ήταν πιο έτοιμη, να ξεκινούσε η δεύτερη ομάδα. Φυσικά, η πρώτη ομάδα και κυρίως ο ΑΑ, έφερε αντιρρήσεις, λέγοντας να ξεκινήσει η δική του ομάδα πρώτη. Επειδή είχε ήδη δημιουργηθεί αρκετή ένταση, αποφασίσαμε να ξεκινήσει πρώτη η πρώτη ομάδα, ώστε να ηρεμήσουν λίγο τα πνεύματα. Έτσι, η δεύτερη ομάδα, κάθισε στην μια πλευρά της αίθουσα και η πρώτη πήρε θέσεις για να ξεκινήσουν.

Η δραματοποίηση ξεκίνησε με τον Γιώργο (ΑΑ), να στέκεται στο κέντρο της αίθουσα, «πανηγυρίζοντας» που ήταν Σάββατο και δεν είχε σχολείο και να τηλεφωνεί στη φίλη του Μαρία (ΑΚ) για να κανονίσουν να πάνε μαζί στο πάρκο που θα εγκαινιάζε ο δήμαρχος της πόλης τους. Η Μαρία (ΑΚ) ενθουσιασμένη με την πρόταση του Γιώργου (ΑΑ), του πρότεινε να τηλεφωνήσει και στον άλλο τους φίλο, τον Αλέξανδρο (ΣΑ) για να πάει μαζί τους. Ο Γιώργος λοιπόν, τηλεφώνησε και στον Αλέξανδρο (ΣΑ), επισημαίνοντας και πάλι πόσο χαρούμενος ήταν που δεν είχαν σχολείο, και του πρότεινε να πάνε μαζί στο καινούριο πάρκο και εκείνος με τη σειρά του δέχτηκε. Τα τρία παιδιά λοιπόν, συναντήθηκαν, έτοιμα να κάνουν τη βόλτα τους. Σε εκείτο το σημείο, τα παιδιά για ακόμα μια φορά άρχισαν να γελάνε, αντίδραση που θεωρούμε ότι εκδηλώθηκε εκτός ρόλου. Αφού τα παιδιά έκαναν τη βόλτα τους, επιστρέφοντας ανέφεραν ότι η ώρα είχε περάσει αρκετά και ότι ο καθένας έπρεπε να πάει στο σπίτι του για να προετοιμαστεί για την επόμενη σχολική μέρα.

Αλλάζοντας η σκηνή, τα παιδιά βρέθηκαν στο σχολείο τους, την επόμενη μέρα. Εκείνη τη στιγμή, εμφανίστηκαν και οι θύτες της ιστορίας, δηλαδή η Γεωργία (ΓΚ), η Νεφέλη (ΔΚ) και ο Γιάννης (ΒΑ) που αμέσως επιτέθηκαν στην Μαρία (ΑΚ) λέγοντάς της συγκεκριμένα ο Γιάννης (ΒΑ) «τί κάνεις εδώ;». Η Μαρία (ΑΚ) με τη σειρά της απάντησε «σχολείο δεν έχουμε όλοι;». Αυτή της η φράση, προκάλεσε ακόμα περισσότερο τους θύτες που άρχισαν να την πειράζουν σωματικά, ρίχνοντας τα πράγματά της κάτω. Οι φίλοι της, ο Γιώργος (ΑΑ) και ο Αλέξανδρος (ΣΑ), βλέποντάς τη να βρίσκεται σε δύσκολη θέση, αμέσως πήγαν κοντά της και προσπάθησαν να την προστατεύσουν. Συγκεκριμένα ο Γιώργος (ΑΑ), είτε στους δράστες «αφήστε τη» και ο Αλέξανδρος (ΣΑ) με τη σειρά του ανέφερε «τι νομίζετε αλήθεια; Ποιοί νομίζετε ότι είστε εσείς;» σπρώχνοντας τη Γεωργία (ΓΚ). Η Γεωργία (ΓΚ) χωρίς να χάσει χρόνο απάντησε στον Αλέξανδρο (ΣΑ) λέγοντάς του «σταμάτα εσύ να με σπρώχνεις γιατί βλέπω να σε στέλνω στην Αμερική σε λίγο». Τότε τα δύο θύματα, ο Γιώργος (ΑΑ) και ο Αλέξανδρος (ΣΑ), πλησίασαν απειλητικά τους δράστες απαντώντας με τη λέξη «αλήθεια;». Εκείνη τη στιγμή, όλες οι ισορροπίες των ρόλων είχαν χαθεί και τα παιδιά είχαν ήδη αρχίσει να γελάνε.

Ουσιαστικά, οι θύτες είχαν γίνει θύματα και τα θύματα είχαν γίνει θύτες. Αμέσως μετά η ΑΚ, σε πραγματική διάσταση ανέφερε «δεν είστε εσείς δράστες», προσπαθώντας να επισημάνει ότι με η συμπεριφορά τους, δεν θύμιζε σε τίποτα την συμπεριφορά των θυτών του σχολικού εκφοβισμού. Σε εκείνο το σημείο, θεωρήσαμε σκόπιμο να παρέμβουμε και να διακόψουμε την δραματοποίηση των παιδιών. Από τη μια οι δράστες είχαν πολύ παθητική και καθόλου επιθετική συμπεριφορά και από τα άλλη τα θύματα ήταν πολύ πιο ευέξαπτα απ' ότι συνήθως. Μάλιστα, φάνηκε σε κάποιο σημείο ότι τα θύματα, πήγαν να επιτεθούν στους δράστες, λαμβάνοντας υπόψη τη στάση των σωμάτων τους. Για τους λόγους αυτούς, προτεινάμε στην πρώτη ομάδα να καθίσει ώστε να συζητήσουμε τα λάθη που είχαν κάνει.

Αρχικά, επισημάνουμε στα παιδιά ότι είχαν εστιάσει πολύ σωστά, στο περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, επιβραβεύσαμε τους δράστες

για την πρωτότυπη κίνησή τους, να ασκήσουν σωματική βία, στα πλαίσια του ρόλου, ρίχνοντας κάτω τα προσωπικά αντικείμενα της ΑΚ. Σε ότι αφορά στα θύματα της ομάδας και ειδικά στον ΑΑ αλλά και στον ΣΑ, τονίσαμε ότι δεν μπήκαν στον ρόλο του θύματος, αλλά και οι δύο συμπεριφέρονταν σαν να ήταν οι δράστες. Τους είπαμε μάλιστα ότι όχι μόνο δεν έδειχναν φοβισμένοι αλλά φάνηκε σαν να εκφόβιζαν τους άλλους. Ανάλογη ήταν και η αντίδραση της ΑΚ, που αναγνώρισε ότι τα θύματα της ομάδας της, αντιδρούσαν σαν δράστες. Η αντίδραση του ΑΑ, φυσικά σε όλα αυτά, ήταν να γελάει, υποθέτουμε διότι ένιωθε υπερήφανος προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο του θύματος. Επίσης τονίσαμε στα παιδιά, ότι στο σημείο που είχαν πάρει θέσεις και μιλούσαν, δεν τους άκουγε και δεν τους έβλεπε κανείς, διότι αφενός είχαν πλάτη και αφετέρου ήταν πολύ μακριά από το κοινό. Για αυτούς τους λόγους, αφήσαμε για λίγο την πρώτη ομάδα να σκεφτεί τα λάθη της και προχωρήσαμε στη δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας.

Στη δεύτερη ομάδα, υπήρξε ένα βασικό πρόβλημα με τον ΝΑ, που επηρεασμένος από την προηγούμενη συζήτηση δεν ήθελε να συμμετάσχει στη δραματοποίηση. Εμείς από την πλευρά μας, αμέσως τον παροτρύναμε να παίξει και τελικά ανταποκρίθηκε θετικά. Οι δύο ομάδες άλλαξαν θέσεις, ώστε η δεύτερη ομάδα να έχει αρκετό χώρο για την δραματοποίηση. Στο μεταξύ ο ΑΑ, γνωρίζοντας ότι θα ακολουθούσε η δραματοποίηση της επόμενης ομάδας, μας ζήτησε να πάει να γεμίσει το μπουκάλι του με νερό και εμείς με τη σειρά μας του προτείναμε να πάει αργότερα ώστε να παρακολουθήσει τη δραματοποίηση που θα ακολουθούσε. Ενοχλημένος, ακολούθησε την πρόταση μας και αμέσως μετά άρχισε να παραπονιέται ότι δεν μπορεί να καθίσει κάτω, όπως όλα τα υπόλοιπα παιδιά, διότι τον πονούσε η μέση του. Αυτό που εμείς είχαμε εκλάβει από την ευρύτερη συμπεριφορά του, ήταν ότι με κάθε τρόπο προσπαθούσε να διαφοροποιηθεί από τα άλλα παιδιά, ώστε να τραβάει το ενδιαφέρον όλων μας. Αφού ο ΑΑ, ηρέμησε και η δεύτερη ομάδα πήρε τις θέσεις της, ήμασταν έτοιμοι να ξεκινήσουμε.

Τα θύματα της δεύτερης ομάδας, δηλαδή ο ΓΑ, ο ΔΑ και η ΕΚ, κρύφτηκαν αρχικά πίσω από τα θρανία ώστε να μην φαίνονται. Αμέσως μετά, με την παρότρυνση των συμμαθητών του, θυμήθηκαν τη ροή της ιστορίας και τοποθετήθηκαν στο κέντρο της αίθουσας με τον ΝΑ να επισημαίνει ντροπαλά ότι είχε ξεχάσει τα λόγια του. Για αυτό το λόγο, πρώτος ξεκίνησε ο Αλέξανδρος (ΔΑ) που πρότεινε στους φίλους του, τον Γιώργο (ΝΑ) και τη Μαρία (ΕΚ) να πάνε μια βόλτα στο καινούριο πάρκο που εγκαινίαζε ο δήμαρχος. Ο Γιώργος (ΝΑ) και η Μαρία (ΕΚ) συμφώνησαν με την πρόταση του φίλου τους και όλοι μαζί ξεκίνησαν τον περίπατό τους. Γυρίζοντας, τα παιδιά συζητούσαν πόσο πολύ είχε περάσει η ώρα και ότι έπρεπε να επιστρέψουν στα σπίτια τους για να διαβάσουν τα μαθήματά τους.

Σε εκείνο το σημείο, τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, δηλαδή η ΙΚ, ο ΓΑ και η ΜΚ, διέκοψαν την δραματοποίηση, διότι όπως ανέφεραν δεν είχαν συμφωνήσει να κάνουν κάτι τέτοιο. Υποστήριζαν συγκεκριμένα ότι είχαν συζητήσει στην πρώτη σκηνή, τα τρία θύματα να περπατούν προς το σχολείο και όχι να κάνουν βόλτα στο πάρκο. Αυτό που συνέβη, επιβεβαιώνει κατά κάποιο τρόπο, τα παράπονα των παιδιών, ότι μερικοί συμμαθητές τους, δεν άκουγαν και δεν συμμετείχαν κατά την διάρκεια της συζήτησης. Τα παιδιά λοιπόν, βρέθηκαν να τσακώνονται, χωρίς να καταλαβαίνει ο ένας τί λέει ο άλλος. Εμείς από την πλευρά μας, θεωρήσαμε απαραίτητο να επέμβουμε και να τους ηρεμήσουμε, προτείνοντάς τους να συνεχίσουν από τη σκηνή που τα τρία θύματα, βρέθηκαν στο σχολείο. Τα παιδιά, έδειξαν να συμφωνούν με αυτή την πρόταση και μάλιστα ο ΓΑ, φόρεσε και ένα αθλητικό καπέλο ανάποδα, για να δείχνει πιο πολύ δράστης όπως ανέφερε.

Τα τρία παιδιά, ο Αλέξανδρος (ΔΑ), ο Γιώργος (ΝΑ) και η Μαρία (ΕΚ), συνεχίζοντας, πήραν τα βιβλία τους, για να δείξουν ότι είναι στο σχολείο και άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους, περπατώντας. Οι τρεις δράστες, η Γεωργία (ΜΚ), η Νεφέλη (ΙΚ) και ο Γιάννης (ΓΑ), μπήκαν δυναμικά στη σκηνή, πλησιάζοντας απειλητικά τα θύματα και ασκώντας σωματική βία με το να ρίχνουν τα βιβλία τους κάτω. Τα θύματα έδειχναν τρομαγμένα και προσπαθούσαν να μαζέψουν τα πράγματά τους από κάτω. Συνεχίζοντας, ο Γιάννης (ΓΑ) τους απεύθυνε το λόγο ρωτώντας τους «τι γυρεύουν εδώ;». Στο μεταξύ, τους είχαν ρίξει κάτω και τους είχαν περικυκλώσει, χτυπώντας και κλωτσώντας τους. Μόνο ο Γιώργος (ΝΑ) περπατούσε μόνος του, μάλλον διότι τους είχε ξεφύγει. Αφού κατάλαβαν ότι τα θύματα, δεν μπορούσαν να σηκωθούν, οι τρεις δράστες έφυγαν από κοντά τους, απειλώντας και προειδοποιώντας τους ότι δεν είχαν τελειώσει μαζί τους και ότι θα τα ξαναέλεγαν στο διάλειμμα. Κάπως έτσι, έκλεισε η πρώτη σκηνή του σχολικού εκφοβισμού.

Τα θύματα από την πλευρά τους, σε όλη τη διάρκεια του εκφοβισμού, αλλά και μετά, έδειχναν πολύ φοβισμένα, έχοντας σκυμμένα τα κεφάλια τους προς τα κάτω και προσπαθώντας να κρυφτούν μάλλον από τους δράστες. Οι τρεις δράστες όμως και πάλι επέστρεψαν, ρίχνοντας κάτω και χτυπώντας και πάλι τα θύματα, φωνάζοντάς τους να φύγουν από το σχολείο. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά, σε πολλά σημεία δεν κατάφεραν να συγκρατηθούν και γελούσαν, η ΜΚ και ο ΓΑ, ήταν εξαιρετικοί στους ρόλους των δραστών. Τόσο οι κινήσεις των σωμάτων τους όσο και αυτά που έλεγαν, ήταν ιδιαίτερα προσεγμένα και μελετημένα ώστε να αποδώσουν σωστά τους ρόλους τους.

Σε εκείνο το σημείο, διακόψαμε τα παιδιά και τους ζητήσαμε να καθίσουν όλοι μαζί κάτω σε κύκλο. Ενώ ήταν προγραμματισμένο, η κάθε ομάδα να δώσει το δικό της τέλος στην ιστορία, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να το κάνουν. Ειδικότερα, η βασική μας σκέψη ήταν ότι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να αναπαραστήσουν κάτι που γνώριζαν (την ιστορία που τους είχαμε διαβάσει) και ότι αντίστοιχα θα τους δυσκόλευε πολύ περισσότερο να παίξουν κάτι που δεν είχαν στα χέρια τους και πολύ πιθανό να μην είχαν σκεφτεί. Για τον λόγο αυτό, και φυσικά για να εστιάσουμε περισσότερο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και όχι στις ιδέες των παιδιών για το τέλος της ιστορίας, αποφασίσαμε και ενημερώσαμε τα παιδιά ότι αυτό το σκέλος της δραματοποίησης δεν θα πραγματοποιούνταν.

Αφού κάθισαν τα παιδιά σε κύκλο και τους ενημερώσαμε για την πορεία της παρέμβασής μας (ότι δεν θα συνέχιζαν τις δραματοποιήσεις τους δίνοντας δικό τους τέλος στις ιστορίες), παραθέσαμε τις παρατηρήσεις μας σχετικά με τη δραματοποίηση που μόλις είχαμε παρακολουθήσει. Αρχικά, τονίσαμε το πόσο σοβαρά και προσεγμένα είχαν προσεγγίσει τους ρόλους των δραστών οι ΜΚ και ΓΑ καθ' όλη τη διάρκεια της δραματοποίησης. Επίσης, επισημίσαμε στον ΝΑ και στην ΕΚ, ότι επειδή γελούσαν συνέχεια, δεν κατάφεραν να βιώσουν και να αποδώσουν σωστά τους ρόλους των θυμάτων που υποδύονταν. Επίσης, αναφέραμε στο κοινό, στην πρώτη ομάδα δηλαδή, ότι ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι, γεγονός που αποσυντόνιζε και αποσπούσε την προσοχή της άλλης ομάδας που έπαιζε.

Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε σκόπιμο πριν συνεχίσουμε την αναλυτική καταγραφή του τί συνέβη την υπόλοιπη ώρα της συνάντησής μας, να πούμε δύο λόγια για την απόδοση και την συμπεριφορά της κάθε ομάδας. Αρχικά, σε ότι αφορά την πρώτη ομάδα, που απαρτιζόταν από τους ΓΚ, ΔΚ, ΑΚ, ΑΑ, ΣΑ και ΒΑ δεν μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το πώς τελικά προσέγγισαν το θέμα. Ειδικότερα, όπως περιγράψαμε αναλυτικά, οι θύτες πήραν τους ρόλους των θυμάτων και τα θύματα πήραν τους ρόλους των θυτών. Το μοίρασμα των ρόλων, ειδικά σε αυτή την ομάδα, δεν ήταν καθόλου τυχαίο. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε, στα πιο «επιθετικά» παιδιά,

που έχουν δώσει δείγματα ανάλογων συμπεριφορών, να δώσαμε τους ρόλους των θυμάτων. Αντίστοιχα, στα πιο «ήσυχα» και ήρεμα παιδιά δώσαμε τους ρόλους των δραστήων του σχολικού εκφοβισμού. Με λίγα λόγια, σχεδόν όλα τα παιδιά σε αυτή την ομάδα είχαν «κόντρα ρόλους». Αυτή η κίνησή μας όμως, είχε αντίστροφα αποτελέσματα, διότι τελικά οι ρόλοι δεν αποδόθηκαν σωστά και η δραματοποίηση δεν ολοκληρώθηκε. Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε την συμπεριφορά του ΑΑ και του ΣΑ, που καθ' όλη τη διάρκεια της δραματοποίησης, γελούσαν ακατάπαυστα. Ουσιαστικά πιστεύουμε ότι από την αρχή, τα «θύματα» αυτής της ομάδας (εκτός της ΑΚ) δεν βίωσαν σε καμία στιγμή τους ρόλους τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τους αποδώσουν επαρκώς. Ίσως τα συγκεκριμένα παιδιά να θεωρούσαν απίθανο για τον εαυτό τους, το να βρεθούν σε αυτή τη θέση, με αποτέλεσμα να μην δώσουν την απαραίτητη σημασία. Σε κάθε περίπτωση, η δραματοποίηση της πρώτης ομάδας ήταν ελλιπής και μερικά από τα παιδιά ήταν πολύ απροετοίμαστα, σχετικά με τους ρόλους που τους είχαμε μοιράσει.

Σε ότι αφορά την δεύτερη ομάδα, τα παιδιά ήταν πιο συγκεντρωμένα στην δραματοποίηση, συγκριτικά με την πρώτη. Ειδικότερα, το περιστατικό του εκφοβισμού που αναπαρέστησαν ήταν αρκετά ρεαλιστικό και η συμπεριφορά των παιδιών ήταν αρκετά προσεγμένη. Αυτή η ομάδα, αντιμετώπισε με περισσότερη σοβαρότητα τον σχολικό εκφοβισμό και η απόδοσή της ήταν ανάλογη. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε και εδώ ότι τόσο ο ΝΑ όσο και η ΕΚ, στο ρόλο των θυμάτων, γελούσαν και πολλές φορές αντιληφθήκαμε ότι έχασαν τον έλεγχο, αλλά σε κάθε περίπτωση προσπάθησαν όλα τα παιδιά αρκετά.

Συνεχίζοντας, τα παιδιά επέμεναν να ξανακάνουμε τις δραματοποιήσεις από εκεί που σταμάτησαν. Επειδή όμως, ήδη είχαμε χάσει πολύ χρόνο, πληροφορήσαμε τα παιδιά ότι θα κάναμε μια δραστηριότητα που είχαμε προγραμματίσει και αν μας έμενε στο τέλος χρόνος, θα επιστρέφαμε στις δραματοποιήσεις. Η ΑΚ, έδειξε την έντονη δυσφορία της σε αυτό που είπαμε στα παιδιά, διότι υποθέτουμε ότι ήθελε να συνεχίσουμε τις δραματοποιήσεις. Εμείς με τη σειρά μας, επισημάνουμε τόσο στην ΑΚ όσο και στα υπόλοιπα παιδιά, ότι αν ήταν πιο προετοιμασμένα, δεν θα είχαμε χάσει τόσο χρόνο. Άλλωστε τονίσαμε ότι αυτόν ήταν ο λόγος που στην προηγούμενη συνάντησή μας είχαμε αφηγηθεί την ιστορία.

Η επόμενη δραστηριότητα που είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε, ήταν κάποια μικρά σενάρια που θα διαβάζαμε στα παιδιά. Εκείνα με τη σειρά τους και δικαιολογώντας την απάντησή τους, θα έπρεπε να μας πουν αν είναι ή αν δεν είναι σχολικός εκφοβισμός αυτό που μόλις είχαν ακούσει. Ξεκινώντας, το πρώτο σενάριο ήταν «Ο Γιώργος και ο Σπύρος παίζουν ποδόσφαιρο. Ο Γιώργος κλοτσά την μπάλα πολύ δυνατά, χτυπάει στο δοκάρι και μετά η μπάλα πέφτει με δύναμη στο κεφάλι του Μάριου.». Μόλις διαβάσαμε την πρόταση, όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι αυτό δεν είναι σχολικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα ο ΔΑ, δικαιολόγησε την απάντησή του λέγοντας «δεν είναι γιατί το έκανε κατά λάθος. Ήταν ατύχημα». Όλα τα παιδιά, συμφώνησαν με την άποψη του ΔΑ, εκτός από τον ΝΑ που ανέφερε ότι είχε τη δική του απάντηση. Όταν του δώσαμε το λόγο για να μας την πει, αυτός ανέφερε ότι ήταν ατύχημα και ότι για αυτό το λόγο δεν είναι σχολικός εκφοβισμός.

Το δεύτερο σενάριο που διαβάσαμε στα παιδιά ανέφερε συγκεκριμένα «Ο Μπάμπης καθημερινά περιμένει τον Αναστάση έξω από το σχολείο, τον ακολουθεί έως το σπίτι, τον βρίζει και τον τρομοκρατεί.». Όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι αυτό αποτελεί σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, η ΜΚ, δικαιολόγησε την απάντησή της λέγοντας ότι «κανείς δεν έχει δικαίωμα να τον βρίζει και να τον κοροϊδεύει, εφόσον αυτός δεν τον έχει πειράξει». Αυτή η απάντηση της ΜΚ, δεν δικαιολόγησε γιατί η παραπάνω πρόταση συνιστά σχολικό εκφοβισμό, αλλά περισσότερο υποθέτουμε ότι

αναφερόταν στο φαινόμενο γενικά, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι σωστή η ύπαρξη και η εκδήλωσή του, όταν το θύμα δεν έχει πειράξει τον δράστη. Το επόμενο σενάριο που διαβάσαμε στα παιδιά ήταν «Η Ελένη κυνηγάει τον Αντώνη με μια αράχνη την οποία έβαλε σε ένα δοχείο. Δεν αντιλαμβάνεται ότι ο Αντώνης φοβάται.». Τα παιδιά με αυτή την πρόταση, διχάστηκαν αρκετά. Ειδικότερα, τα μισά υποστήριξαν ότι συνιστά σχολικό εκφοβισμό (ΜΚ, ΓΑ, ΝΑ, ΑΑ, ΕΚ και ΒΑ) και τα άλλα μισά ότι δεν συνιστά (ΓΚ, ΔΚ, ΙΚ, ΔΑ, ΣΑ και ΑΚ). Επειδή τα παιδιά είχαν μπερδευτεί αρκετά, ξαναδιαβάσαμε την πρόταση, τονίζοντας ότι εφόσον δεν γνωρίζει η Ελένη ότι φοβάται ο Αντώνης, δεν θέλει εσκεμμένα να του κάνει κακό, κάτι που δεν αποτελεί σχολικό εκφοβισμό. Η ΜΚ, αντιδρώντας σε αυτό που είχε μόλις ακούσει απάντησε λέγοντας «ναι αλλά κυρία, εγώ μπορεί να ασκώ σχολικό εκφοβισμό και να μην το καταλαβαίνω». Τότε εμείς από την πλευρά μας εξηγήσαμε ξανά ότι δεν ξέρει ότι ο Αντώνης φοβάται και για αυτό συνεχίζει να το κάνει. Τότε η ΜΚ, απάντησε ξανά λέγοντας «και γιατί δεν το λέει τότε». Εμείς τότε, προκειμένου να λήξει η συζήτηση της είπαμε ότι σε αυτή τη φάση συζητάμε τις προτάσεις μόνο και ότι ήταν πολύ πιθανό να της το έλεγε.

Μετά από αυτή τη μικρή συζήτηση, συνεχίσαμε με το επόμενο μικρό σενάριο που ανέφερε ότι «Η Άννα πολύ συχνά κάθεται πίσω από τη Μαίρη και της ρίχνει χαρτάκια γιατί της αρέσει να βλέπει τη Μαίρη να ενοχλείται.». Όλα τα παιδιά ακούγοντας αυτό το σενάριο, ήταν πεπεισμένα ότι αποτελούσε σχολικό εκφοβισμό, διότι όπως ανέφεραν η Άννα το έκανε αυτό για να ενοχλήσει τη Μαίρη. Προχωρώντας, το επόμενο σενάριο έλεγε «Η Μαρία και η Λουκία δεν άφησαν τη Στέλλα να παίξει σήμερα μαζί τους γιατί έπαιξε με κάποιο άλλο παιδί χθες το απόγευμα.». Και αυτή η πρόταση, φαίνεται να μπερδευσε ιδιαίτερα τα παιδιά, διότι όλα ανέφεραν ότι συνιστά σχολικό εκφοβισμό, εκτός από τον ΑΑ. Εμείς με τη σειρά μας, εξηγήσαμε στα παιδιά ότι αυτό το σενάριο δεν είναι σχολικός εκφοβισμός, διότι η Μαρία και η Λουκία κρατούσαν μούτρα στην Στέλλα, επειδή το προηγούμενο απόγευμα είχε παίξει με κάποιο άλλο παιδί. Αν συνεχιζόταν βέβαια αυτό για πολύ καιρό, θα μπορούσε να είναι σχολικός εκφοβισμός, αλλά η πρόταση δεν ανέφερε κάτι τέτοιο. Η ΜΚ και πάλι εξέφρασε τις εντάσεις της λέγοντας ότι αυτό δεν είναι λόγος για να μην την παίξουν. Και πάλι εμείς αναφέραμε ότι εκείνη την ώρα εξετάζαμε τις προτάσεις και όχι τις αντιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους.

Το επόμενο μικρό σενάριο που ακολούθησε ήταν «Η Ζωή δε συμπαθεί καθόλου την Ελένη και της πέταξε την τσάντα στην οροφή του σχολείου. Επίσης την απειλεί ότι αν το πει σε οποιονδήποτε, θα το αναφέρει στον αδερφό της και θα τη δειρεί.». Όλα τα παιδιά ακούγοντας αυτή την πρόταση, αναγνώρισαν ότι πρόκειται αναμφίβολα για σχολικό εκφοβισμό. Η ΕΚ μάλιστα, δικαιολόγησε την απάντησή της, λέγοντας ότι «είναι γιατί την εκβιάζει και της πετάει τα πράγματα». Το τελευταίο μικρό σενάριο που αναφέραμε στα παιδιά ήταν «Ο Νίκος δανείστηκε το μολύβι της Δέσποινας, αλλά το έχασε.». Φυσικά όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι αυτό δεν ήταν σχολικός εκφοβισμός, διότι ο Νίκος έχασα κατά λάθος το μολύβι της Δέσποινας. Κάπως έτσι, τελείωσε η δραστηριότητα αυτή, στην οποία τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα. Εμείς, από την πλευρά μας, τοποθετήσαμε αυτή τη δραστηριότητα στην τέταρτη συνάντησή μας, διότι «ξεκαθάριζε» κατά κάποιον τρόπο, τί μπορεί να είναι σχολικός εκφοβισμός και τί όχι, το θέμα δηλαδή που μελετούσαμε. Τα παιδιά, συμμετείχαν ενεργά σε αυτή τη δραστηριότητα, γεγονός που μας κάνει να συμπεράνουμε ότι τους άρεσε και την βρήκαν ενδιαφέρουσα.

Αμέσως μετά, σειρά είχε η συζήτηση με τα παιδιά για τις δραματοποιήσεις που είχαν προηγηθεί. Ειδικότερα, η κάθε ομάδα και το κάθε παιδί ξεχωριστά, θα έλεγε τη γνώμη του, με λίγα λόγια για αυτό που είχε παρακολουθήσει από την άλλη

ομάδα. Πρώτη ξεκίνησε η ΙΚ που είπε για την άλλη ομάδα ότι «ήταν ωραίο αλλά κάποιιοι γελούσαν» και συνέχισε ο ΔΑ που ανέφερε ότι «όπως είπε και η ΙΚ, γελούσαν και είχαν στηθεί εκεί πέρα και δεν τους βλέπαμε και μερικοί δεν έκαναν σωστά τον ρόλο τους, αλλά κατά τα άλλα ήταν καλά». Στη συνέχεια, μίλησε ο ΝΑ, που είπε ότι «ήταν καλό, αλλά επειδή κρύφτηκαν δεν ήταν καλό, έτσι που κρύφτηκαν και που γελούσαν ... και ο ΒΑ είναι ΒΑΧ». Κάπου εκεί, δεν καταλάβαμε τί ακριβώς εννοούσε ο ΝΑ με το «ΒΑΧ». Τα υπόλοιπα παιδιά, και συγκεκριμένα η ΜΚ, αμέσως άρχισαν να παραπονιούνται λέγοντας ότι συνέχεια το λένε αυτό και ότι δεν ξέρουν τί σημαίνει. Ο ΑΑ, τότε ανέλαβε να μας διαφωτίσει σχετικά με το τί σημαίνει αυτή λέξη, αναφέροντας ότι είναι αρκτικόλεξο των λέξεων «βλάκας, ανόητος, χαμένος». Η αλήθεια είναι ότι δεν γνωρίζαμε αυτή τη «φράση» και για ακόμα μια φορά, εντυπωσιαστήκαμε από την ευρηματικότητα του μυαλού των παιδιών. Ο ΑΑ, επίσης, χωρίς να χάσει χρόνο, μας ανέφερε ότι οι συμμαθητές του, ασκούν σχολικό εκφοβισμό στον ΒΑ, διότι ενώ γνωρίζουν ότι τον ενοχλεί, συνεχίζουν να τον αποκαλούν έτσι. Εμείς από την πλευρά μας, απαντήσαμε στον ΑΑ, λέγοντάς του ότι αυτό ακριβώς το θέμα συζητάμε, τί είναι σχολικός εκφοβισμός και τί όχι. Επίσης, τα παιδιά θεώρησαν σκόπιμο να μας αναφέρουν ότι εκτός από «ΒΑΧ», μεταξύ αποκαλούνται και «φόλες», λέξη που επίσης μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Μετά από αυτή τη μικρή παύση, σχετικά με το πώς αποκαλεί το ένα παιδί το άλλο, επιστρέψαμε στην συζήτησή μας και ήταν η σειρά της ΜΚ, η οποία ανέφερε ότι «εμένα δεν μου άρεσε καθόλου που γελούσαν. Δεν το είχαν στήσει πολύ καλά εκεί πέρα γενικά ... άμα το ξανακάνουν σίγουρα θα το κάνουν πολύ καλύτερα, Ήταν ωραίο έτσι όπως το είχαν στήσει, αλλά δεν το έπαιζαν ωραία, γιατί γελούσαν. Μπερδεύτηκε ο ΑΑ και έκανε τον θύτη αντί για το θύμα και ο ΣΑ το ίδιο ... δεν το απέδωσαν καλά». Στη συνέχεια ο ΓΑ, είπε τη γνώμη του λέγοντας «επειδή το έπαιζαν πρώτη φορά, δεν με νοιάζουν τα γέλια, γιατί στην πρώτη φορά, φυσικό είναι να γελάσεις. Δεν μου άρεσε πολύ που πήγαν εκεί πέρα και κρύφτηκαν ... αλλά μου άρεσε έτσι όπως το έκαναν, που συγκεντρώθηκαν στον εκφοβισμό και όχι στα πάντα και στους δημάρχους και δεν ξέρω τι. Άρχισε ωραία η ιστορία αλλά ... δεν μου άρεσαν και πολύ τα γέλια, παρ' όλο που ήταν πρώτη φορά ... εντάξει. Και οι ρόλοι μπερδεύτηκαν ... τα θύματα έγιναν δράστες και οι δράστες θύματα». Τελειώνοντας με αυτή την ομάδα, τη γνώμη της είπε και η ΕΚ, η οποία ανέφερε ότι «εμένα δεν μου άρεσε που γελούσαν και δεν μου άρεσε και αυτό που είχαν ξεχάσει τα ονόματα ... και δεν μου άρεσε που πήγαν στη γωνία, γιατί ούτε εγώ τους έβλεπα και γενικά μου άρεσε, αλλά δεν μου άρεσε που γελούσαν». Κάπου εδώ, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η ΜΚ, πολλές φορές διέκοψε την ΕΚ, προκειμένου να σχολιάσει αρνητικά και να κρίνει την άποψή της. Έχουμε παρατηρήσει μάλιστα, ότι αν και δηλώνουν οι καλύτερες φίλες, η ΜΚ, πολλές φορές μιλάει άσχημα και κατακρίνει την ΕΚ, για αυτά που λέει ή αυτά που κάνει. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά, για την πρώτη ομάδα, παρατήρησαν σχεδόν όλα αυτά που αναφέραμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, όλοι τόνισαν ότι δεν τους άρεσε καθόλου που γελούσαν και που είχαν κρυφτεί πίσω πίσω και δεν τους έβλεπαν. Ακόμα παρατήρησαν, ότι ο ΑΑ και ο ΣΑ, είχαν μπερδέψει τους ρόλους τους, υποδυόμενοι τους θύτες και όχι τα θύματα όπως είχαμε συμφωνήσει. Οι παρατηρήσεις των παιδιών, ήταν πολύ στοχευμένες, γεγονός που μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αφενός τα παιδιά παρακολουθούσαν τους συμμαθητές τους κατά την διάρκεια της δραματοποίησης και αφετέρου διέθεταν και την απαραίτητη κρίση ώστε να εκφράσουν άποψη για αυτό.

Στ συνέχεια, σειρά είχαν οι απόψεις των άλλων παιδιών για την δεύτερη δραματοποίηση. Συγκεκριμένα πρώτη ξεκίνησε η ΑΚ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «εμένα μου άρεσε, αλλά κάποιιοι από ... κάποιιοι που έκαναν έναν ρόλο, δεν μίηκαν

συστηματικά εκεί πέρα και δεν μιλούσαν πολύ, δηλαδή ... αυτό, αλλά όπως το σχεδίασαν ... και αυτοί ξέχασαν τα ονόματα και εμείς τα ξεχάσαμε ... το έστησαν πολύ καλά, αλλά κάποια από τα θύματα γελούσαν». Στη συνέχεια, τη γνώμη του είπε ο ΑΑ, που ανέφερε ότι «μου άρεσε πάρα πολύ. Δεν μου άρεσε που ξεκίνησαν έτσι όπως ξεκίνησαν και είχε λίγο βία, στην πραγματικότητα βία όμως ... ήταν λίγο αστείο που κλωτσούσε τα βιβλία ο ΓΑ». Εμείς, όταν τελείωσε ο ΑΑ, την πρότασή του, του επισημάναμε ότι αυτά που έκανε η άλλη ομάδα στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού, δεν ήταν καθόλου αστεία και ότι ανάλογες αντιδράσεις έχουμε παρακολουθήσει και σε video. Ο επόμενος που είπε την άποψή του ήταν ο ΣΑ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «δεν μου άρεσε που ο ΝΑ έκανε βόλτες, ενώ οι άλλοι ήταν θύματα» και ο ΒΑ, είπε με τη σειρά του ότι «εμένα μου άρεσε ... ήταν ωραίο ας πούμε αυτό που έκαναν εκεί πέρα. Αλλά αυτό που δεν μου άρεσε ήταν που εκεί πέρα γύρισαν και μας είχαν πλάτη και μόνο τα θύματα βλέπαμε και όχι τους δράστες ... θα έπρεπε να είναι από εδώ ... να βλέπουμε ... και αυτό που είπε ο ΣΑ, ότι ο ΝΑ έκανε βόλτες και δεν ήταν θύμα». Ακόμα, η ΔΚ ανέφερε ότι «μου άρεσε. Δεν μου άρεσε που γελούσαν σε κάποια σημεία ... και αυτό με τον ΔΑ που ήταν μόνος του, αλλά μου άρεσε γενικά» και τέλος, η ΓΚ είπε για την άλλη ομάδα ότι «δεν μου άρεσε ότι γελούσαν σε κάποια σημεία και ο ΝΑ που ήταν μόνος του. Συμφωνώ ότι εκεί πέρα δεν φαινόταν τίποτα. Μου άρεσε πολύ όταν έριξαν τα βιβλία, το είχαν σκηνοθετήσει πάρα πολύ καλά, αλλά μετά λίγο γέλασαν και το χάλασαν ... και ξέχασαν και αυτοί τα ονόματα».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πρώτη ομάδα, ανέφερε για τη δεύτερη, ότι σε πολλά σημεία, μερικά από τα θύματα γελούσαν και αυτό δεν τους άρεσε καθόλου. Επίσης, μερικά παιδιά επεσήμαναν ότι έτσι όπως είχαν στηθεί, δεν φαινόταν καθόλου οι δράστες, παρά μόνο τα θύματα. Τέλος, αυτό που τόνισαν τα παιδιά και επισημάναμε κατά κάποιον τρόπο και εμείς, είναι η συμπεριφορά του ΝΑ, που σε μερικά σημεία δεν συμμετείχε καθόλου, τριγυρίζοντας μόνος του στην αίθουσα. Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι και οι απόψεις αυτής της ομάδας ήταν βάσιμες και σωστές, γεγονός που επίσης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρακολουθούσαν τους συμμαθητές τους, κατά την διάρκεια της δραματοποίησης.

Σε γενικές γραμμές, αυτή η συνάντησή μας με τα παιδιά, όπως έγινε ήδη αντιληπτό από τα παραπάνω, δεν ήταν η αναμενόμενη. Ειδικότερα, επειδή τα παιδιά, δεν είχαν προετοιμάσει καθόλου τις δραματοποιήσεις τους, δεν ήταν σε θέση να τις αναπαραστήσουν επιτυχώς, πόσο μάλλον να δώσουν ένα δικό τους τέλος. Για τον λόγο αυτό, αποφύγαμε αυτό το σκέλος που είχαμε προσχεδιάσει και επιμείναμε περισσότερο στο τί είναι και τι δεν είναι σχολικός εκφοβισμός. Θεωρούμε από τις αντιδράσεις των παιδιών, ότι αντιλήφθηκαν σε βάθος, το τί είναι και το τί μπορεί να συνεπάγεται το φαινόμενο αυτό. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε ότι τόσο ο ΑΑ όσο και ο ΝΑ, ήταν πολύ ανήσυχοι και πείραζαν συνέχεια τους συμμαθητές τους, γεγονός που δημιουργούσε εντάσεις και επηρέαζε φυσικά την ισορροπία όλου του τμήματος. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην προσέξουμε το γεγονός ότι η ΜΚ, σχολίαζε συνεχώς και έκανε παρατηρήσεις στους συμμαθητές της για την συμπεριφορά τους, επισημαίνοντάς τους ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνουν, με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει αντιληπτό από όλους μας. Μάλιστα, ιδιαίτερα επιθετική, ήταν με την ΕΚ, κάτι που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι όπως έχουν αναφέρει και οι δύο, είναι πολύ καλές φίλες. Μέσα από αυτή τη συνάντησή μας, θεωρούμε ότι επιτύχαμε τον στόχο μας, δηλαδή να κατανοήσουν τα παιδιά την «έκταση» του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς όμως να ολοκληρώσουμε όλες τις προγραμματισμένες μας δραστηριότητες.

9.2.5. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 5: Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας

Στην πέμπτη συνάντησή μας με τα παιδιά, το βασικό θέμα συζήτησης, ήταν η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, μετά από 1 εβδομάδα κενό, όπως έχουμε αναφέρει ξανά ότι αφήνουμε ανάμεσα στις συναντήσεις μας, πραγματοποιήσαμε την 5η συνάντηση με τα παιδιά. Αυτή η συνάντηση, πραγματοποιήθηκε, όπως ήταν προγραμματισμένο, στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας. Επίσης, απών ήταν ο ΑΑ, εκείνη την ημέρα, λόγω θεμάτων υγείας. Επομένως η συνάντησή μας πραγματοποιήθηκε με 11 παιδιά. Οι μαθητές όταν χτύπησε το κουδούνι, αμέσως κατέφτασαν στην αίθουσα στην ώρα τους. Αμέσως, κάθισαν σε κύκλο, προκειμένου να τους ενημερώσουμε για το θέμα που θα συζητούσαμε. Είπαμε λοιπόν στα παιδιά, ότι τη συγκεκριμένη μέρα θα ασχολούμασταν με τον ρόλο των μαρτύρων και της ομάδας γενικότερα. Επειδή όμως αυτό ήταν ένα ζήτημα που για να το κατανοήσουν τα παιδιά, έπρεπε να το βιώσουν, αμέσως περάσαμε στις προγραμματισμένες δραματικές δραστηριότητες.

Για τον λόγο αυτό, ζητήσαμε από τα παιδιά, να μεταφερθούν στο κέντρο της αίθουσας και εκεί να δημιουργήσουν έναν μεγάλο κύκλο, καθισμένοι. Η δραστηριότητα με την οποία ξεκινήσαμε ονομαζόταν «βοήθεια». Αφού η ομάδα σχηματίζει κύκλο, περιγράφουμε μια προβληματική κατάσταση, όπου κάποιος χρειάζεται βοήθεια, αντλώντας πληροφορίες από προηγούμενες συναντήσεις π.χ. κοροϊδεύουν ή χτυπάνε ένα παιδί οι συμμαθητές σου και εσύ το βλέπεις. Ο πρώτος μπαίνει στον κύκλο και αυτοσχεδιάζει, με λόγο ή χωρίς λόγο, σαν να είναι ο παθών. Ο επόμενος θα μπει για να προσφέρει βοήθεια. Θα μείνει όσο κρατάει ο αυτοσχεδιασμός και μπορεί να βγει για να μπει ο τρίτος να προσφέρει τη βοήθειά του κ.λπ. Μπορούμε να ορίσουμε να είναι, π.χ. μέχρι τρεις κάθε φορά στον αυτοσχεδιασμό και θα κανονίσουμε τη σειρά έτσι, ώστε όλοι να μπουν στον κύκλο. Εμείς, στη συγκεκριμένη περίπτωση, προτείναμε στον ΣΑ, να είναι αποδέκτης της αρνητικής συμπεριφοράς, δηλαδή το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή μας αυτή, δεν ήταν τυχαία, διότι στην προηγούμενη συνάντησή μας, ο ΣΑ και ο ΑΑ, ήταν αυτοί που δεν κατάφεραν να βιώσουν τον ρόλο του θύματος. Εφόσον όμως, ο ΑΑ, έλειπε, προτείναμε στον ΣΑ, να υποδυθεί τον ρόλο του θύματος και αυτός δέχτηκε. Επίσης, διαφοροποιηθήκαμε σε ακόμα ένα σημείο, από τις παραπάνω οδηγίες, διότι δεν ορίσαμε ότι μέχρι τρία παιδιά μπορούν να είναι στο κύκλο, αλλά το αφήσαμε αυτό στην κρίση τους. Σε κάποιο σημείο, βρέθηκαν ακόμα και όλα τα παιδιά ταυτόχρονα μέσα στον κύκλο. Αλλά μπορούμε να δούμε αναλυτικά τι συνέβη και πώς εκφράστηκαν τα παιδιά, σωματικά και λεκτικά, σχετικά με το θύμα.

Αρχικά, ο ΣΑ, στεκόταν στο κέντρο του κύκλο, αμίλητος και με το πρόσωπό του σκυμμένο προς το πάτωμα. Πρώτος, ξεκίνησε ο ΔΑ, που πήγε κοντά στον ΣΑ, λέγοντάς του «θα είμαι πάντα δίπλα σου». Μετά συνέχισε η ΜΚ, που επίσης πήγε κοντά του και του είπε «θα είμαι φίλη σου. Θα σου συμπαραστέκομαι στα δύσκολα» και μετά η ΑΚ του είπε «μην ανησυχείς, θα είμαι δίπλα σου. Θα το πούμε μαζί στην κυρία». Αμέσως μετά, σηκώθηκε η ΙΚ, που είπε στον ΣΑ «δεν είσαι μόνος σου! Θα σου κάνω εγώ παρέα» και στη συνέχεια η ΕΚ που συνέχισε λέγοντας «μη φοβάσαι. Θα σε βοηθήσω εγώ». Ο ΝΑ, με τη σειρά του σηκώθηκε και είπε στον ΣΑ «μη φοβάσαι! Θα είμαι πάντα φίλος σου» και μετά ο ΓΑ του είπε «ηρέμησε! Όλα θα πάνε καλά! Μην ανησυχείς!». Στη συνέχεια, σηκώθηκε ο ΒΑ, που είπε στον ΣΑ «θα σε προστατεύσουμε! Δεν θα αφήσω κανέναν να σε πειράξει!» και μετά η ΔΚ του είπε «μη φοβάσαι! Θα είμαι πάντα φίλη σου και θα το αντιμετωπίσουμε μαζί». Τελευταία, σηκώθηκε η ΓΚ, που είπε στον ΣΑ ότι «μη φοβάσαι! Θα το πούμε μαζί στην κυρία».

Με αυτόν τον τρόπο, όλα τα παιδιά βρέθηκαν μέσα στον κύκλο, στην προσπάθειά τους να συμπαρασταθούν στο θύμα του σχολικού εκφοβισμού.

Όλα τα παιδιά με αυτά που είπαν, έδειξαν διάθεση συμπόνιας και συμπαραστάσης προς το θύμα. Τα περισσότερα, τον παρότρυναν να μην φοβάται και τον πληροφόρησαν παράλληλα ότι δεν είναι μόνος του και ότι έχει εκείνους φίλους. Μάλιστα, μερικά παιδιά τον ενίσχυσαν, προτείνοντάς του, να πάνε μαζί στην κυρία να της το πούνε. Αυτό που μας έκανε εντύπωση, είναι ότι όλα σχεδόν τα παιδιά, εκτός από την ΕΚ, ενώ μιλούσαν στο θύμα, τον έπιαναν από τον ώμο ή από το χέρι, ως ένδειξη συμπαραστάσης. Μπορεί το ένα παιδί, βλέποντας το άλλο, να μιμήθηκε την συμπεριφορά του, αλλά σε κάθε περίπτωση, όλα τα παιδιά έκαναν αυτή τη χαρακτηριστική κίνηση. Σίγουρα γνωρίζουν ότι πρόκειται για κίνηση που όλοι μας κάνουμε, στην προσπάθειά μας να παρηγορήσουμε ή να συμπαρασταθούμε σε κάποιον που βιώνει μια δύσκολη κατάσταση. Η ΕΚ, από την πλησιάζοντας τον ΣΑ, απλά του μίλησε, κρατώντας αποστάσεις. Ίσως να μην το βίωσε τόσο έντονα όσο τα άλλα παιδιά, που γνωρίζουν και συνυπάρχουν με τον ΣΑ, από τον παιδικό σταθμό ακόμα. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά ήταν πολύ συναισθηματικά και τρυφερά με τον ΣΑ, στον ρόλο του θύματος.

Μετά το πέρας αυτής της δραστηριότητας, ζητήσαμε από τα παιδιά να επιστρέψουν στις αρχικές τους θέσεις, στον κύκλο, ώστε να συζητήσουμε για την δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας. Η χρησιμότητα της παραπάνω δραστηριότητας, ήταν αρχικά τα παιδιά να εισαχθούν στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και να διαπιστώσουν μόνοι τους πώς μπορούν οι μάρτυρες, που γνωρίζουν την κατάσταση και θέλουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά, να προστατεύσουν το θύμα. Στην παραπάνω δραστηριότητα, ο ΣΑ, ήταν το θύμα και όλοι οι υπόλοιποι ήταν «καλοί» μάρτυρες, που με την συμπεριφορά τους, προσπάθησαν να συμπαρασταθούν και να τον βοηθήσουν. Για τον λόγο αυτό, θεωρήσαμε πολύ σημαντικό να συζητήσουμε λίγο με τα παιδιά για το θέμα αυτό.

Αφού τα παιδιά κάθισαν στον κύκλο, τέθηκε από εμάς το ερώτημα, «πόσοι ρόλοι τελικά υπάρχουν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού». Η ΙΚ, αρχικά, στην προσπάθειά της να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα, μας ρώτησε αν αναφερόμαστε σε αυτούς που το κάνουν ή σε αυτούς που το παθαίνουν. Εμείς τότε επισημίναμε στα παιδιά ότι αυτοί, είναι ρόλοι του σχολικού εκφοβισμού (θύτης και θύμα) και ενισχύσαμε την πρότασή μας ρωτώντας «ποιοί άλλοι ρόλοι υπάρχουν». Πρώτος σε αυτό το ερώτημα, απάντησε ο ΓΑ, που ανέφερε ότι «συνήθως είναι δύο. Το θύμα και ο δράστης, ή μπορεί να είναι πολλά θύματα ή πολλοί δράστες ή λίγα θύματα και λίγοι δράστες». Αμέσως μετά, το λόγο πήρε η ΑΚ που ανέφερε ότι υπάρχουν «και αυτοί που θα βοηθήσουν» και στη συνέχεια συμπλήρωσε και η ΜΚ λέγοντας «είναι οι μάρτυρες». Τέλος, η ΙΚ ανέφερε ακόμα ότι «άμα είναι στο σχολείο, μπορεί να είναι και η δασκάλα».

Μερικά από τα παιδιά, γνώρισαν για τον ρόλο του μάρτυρα πριν τους μιλήσουμε εμείς. Παρ' όλα αυτά, θεωρήσαμε σημαντικό να μιλήσουμε λίγο για τους μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού, κυρίως απευθυνόμενοι στα παιδιά που δεν το γνώριζαν. Αναφέραμε λοιπόν, ότι οι μάρτυρες είναι αυτοί που βλέπουν και γνωρίζουν ότι κάποια παιδιά βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό. Αμέσως μετά, φροντίσαμε να ενημερώσουμε τα παιδιά και για τους «καλούς» και τους «κακούς» μάρτυρες. Συγκεκριμένα, για τους «καλούς» αναφέραμε ότι είναι τα παιδιά που προσπαθούν με διάφορους τρόπους να βοηθήσουν το θύμα, ώστε να σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός. Για τους «κακούς», είπαμε στα παιδιά, ότι μπορεί να είναι ακόμα και οι φίλοι του δράστη, που γελούν και απολαμβάνουν αυτά που κάνει στο θύμα. Τέλος, επισημίναμε την σημαντικότητα αυτού του ρόλου, τονίζοντας στα παιδιά ότι ένας

«καλός» μάρτυρας μπορεί ακόμα και να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ ένας «κακός» μπορεί να κάνει πολύ χειρότερα τα πράγματα. Τα παιδιά από την πλευρά τους, έδειχναν να αντιλαμβάνονται πλήρως αυτά που τους λέγαμε, αν και υποθέτουμε ότι κάποια από αυτά είναι πολύ πιθανό να τα έχουν ακούσει ξανά.

Προκειμένου να κατανοήσουν ακόμα περισσότερα αυτά που τους είπαμε, τους προβάλαμε για ακόμα μια φορά ένα σχετικό video. Ο τίτλος του ήταν «το τίμημα της σιωπής». Πρόκειται για ένα αγγλόφωνο video, όπου τρία μεγαλόσωμα αγόρια κορόιδευαν ένα μικρότερο, για τα παπούτσια που φορούσε, στο προαύλιο του σχολείου, σε ένα από τα διαλείμματα. Ενώ τα υπόλοιπα παιδιά έπαιζαν τριγύρω, μόλις αντιλήφθηκαν αυτό που γινόταν, αμέσως έτρεξαν κοντά τους και παρότρυναν τους δράστες να χτυπήσουν το θύμα φωνάζοντάς τους «παλέντε» επαναλαμβανόμενα. Το θύμα, δεν ήξερε πώς να συμπεριφερθεί, ενώ ο δράστης τον προκαλούσε συνέχεια. Σε μερικά παιδιά από το κοινό, δεν άρεσε καθόλου αυτό το θέαμα και παρακολουθούσαν σιωπηλά.

Τότε στο video εμφανίστηκε το μήνυμα «ο κόσμος είναι επικίνδυνος, όχι επειδή κάποιοι κάνουν το κακό, αλλά επειδή κάποιοι κοιτάζουν και δεν κάνουν τίποτα. Albert Einstein». Ενώ τα περισσότερα παιδιά από το κοινό τους παρότρυναν να παλέψουν και ο δράστης προκαλούσε το θύμα, κάποιος έγχρωμος μαθητής μπήκε στη μέση και στη συνέχεια τον ακολούθησαν και άλλοι, ώσπου οι φωνές σταμάτησαν και το πλήθος του κοινού διαλύθηκε. Οι δράστες κοιτούσαν με απορία το θύμα και τους «υπερασπιστές» του, χωρίς να μπορούν να αντιδράσουν. Το video έκλεισε με το μήνυμα «υποστήριξε ένα θύμα εκφοβισμού! Δεν θα σε ξεχάσει ποτέ.».

Προβάλαμε στα παιδιά το συγκεκριμένο video, διότι θεωρήσαμε ότι είναι αντιπροσωπευτικό του ζητήματος που μελετήσαμε σε εκείνη τη συνάντηση. Ειδικότερα, πρόβαλε και τους «κακούς» (φίλοι του δράστη και το κοινό που τους παρότρυνε να παλέψουν) αλλά και τους «καλούς» μάρτυρες (τα παιδιά που στάθηκαν δίπλα στο θύμα, εμποδίζοντας τον εκφοβισμό) τονίζοντας τη σημαντικότητα της ύπαρξής τους, στην ενίσχυση ή στην εμπόδιση του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας ταυτόχρονα πολύ περιεκτικά και σημαντικά μηνύματα στα παιδιά.

Καθώς έβλεπαν τα παιδιά το video, το διακόψαμε, προκειμένου να διαβάσει κάποιος το πρώτο μήνυμα, ώστε να γίνει κατανοητό από όλους, διότι θεωρήσαμε ότι ήταν ιδιαίτερα σχετικό με το θέμα που συζητούσαμε. Στο τέλος, ζητήσαμε από τα παιδιά να διαβάσουν και το άλλο μήνυμα που περιελάμβανε το video. Τα παιδιά, για ακόμα μια φορά παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή αυτό που τους προβάλαμε. Μάλιστα, παρατηρήσαμε ότι τη στιγμή που οι «καλοί» μάρτυρες, μπήκαν μπροστά, υπερασπιζόμενοι το θύμα, τα παιδιά βλέποντάς το, χαμογέλασαν ανακουφισμένα. Όταν τελείωσε το video, η ΜΚ, παρατήρησε τον τίτλο του «the price of silence», ρωτώντας τί σημαίνει αυτό. Εμείς, απαντήσαμε ότι αυτό μεταφράζεται ως «το τίμημα της σιωπής», εξηγώντας παράλληλα, τί μπορεί να συνεπάγεται, όταν κάποιος ξέρει ή βλέπει κάτι και δεν μιλάει, είτε πρόκειται για τον εαυτό είτε πρόκειται για κάποιον άλλο (π.χ. συμμαθητή, φίλο κ.α.). Τα παιδιά φάνηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένα, γεγονός που μας έκανε να υποθέσουμε ότι αντιλήφθηκαν κάποια βασικά ζητήματα σχετικά με τους μάρτυρες και τον σχολικό εκφοβισμό, τόσο μέσα από το αρχικό παιχνίδι όσο και βλέποντας το video.

Για να συνεχίσουμε, χωρίσαμε τα παιδιά σε 3 ομάδες των 4 ατόμων. Η πρώτη ομάδα, που ήταν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ήταν ο ΝΑ, ο ΑΑ που έλειπε, η ΙΚ και η ΕΚ. Στη δεύτερη ομάδα ήταν η ΓΚ, η ΔΚ, ο ΒΑ και ο ΔΑ και ήταν οι θύτες και στην τρίτη ομάδα ήταν η ΜΚ, η ΑΚ, ο ΓΑ και ο ΣΑ που ήταν οι μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού. Αφού τα παιδιά κάθισαν στις ομάδες τους, μοιράσαμε χαρτιά και τους ζητήσαμε να γράψουν λίγα λόγια για τους ρόλους που είχαν, ως

θύματα, θύτες και μάρτυρες αντίστοιχα σαν να το βίωναν αληθινά. Για τον λόγο αυτό, τους δώσαμε 5 λεπτά, ώστε να συνεργαστούν μεταξύ τους και να συμφωνήσουν για το τί ήθελαν να γράψουν. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, θέλαμε να διαπιστώσουμε την εικόνα που είχαν τα παιδιά για τους διάφορους ρόλους του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και να αντιληφθούμε αν είναι σε θέση να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους, χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις και διαπληκτισμοί.

Φυσικά και πάλι, η δημιουργία των ομάδων δεν ήταν τυχαία. Ειδικότερα, στην πρώτη ομάδα, που ήταν τα θύματα, επιλέξαμε τον ΝΑ και τον ΑΑ, που τελικά έλειπε, διότι στην προηγούμενη δραματοποίηση, δεν είχαν καταφέρει να βιώσουν τους ρόλους των θυμάτων, συμπεριφερόμενοι ως δράστες. Ανάλογη, ήταν και η σκέψη μας όταν διαλέξαμε τους θύτες, διότι και η ΔΚ και η ΓΚ αλλά και ο ΒΑ, στην προηγούμενη δραματοποίηση, έχοντας τους ρόλους των δραστών, αντιδρούσαν σαν να ήταν θύματα. Τέλος, σε ότι αφορά τους μάρτυρες, διαλέξαμε παιδιά, που θεωρήσαμε ότι ήδη είχαν «κατακτήσει» τους δύο προηγούμενους ρόλους και ήταν έτοιμα να βιώσουν έναν «καινούριο».

Σε ότι αφορά την συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ήταν πολύ καλύτερη, συγκριτικά με τις προηγούμενες συναντήσεις μας. Αν εξαιρέσουμε την ΕΚ, που παραπονέθηκε μια φορά για τους συμμαθητές της και ότι δεν την άφηναν να μιλήσει και να πει τη γνώμη της, τα υπόλοιπα παιδιά δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα κατά την συνεννόησή τους. Για το μόνο θέμα που αντιληφθήκαμε ότι υπήρξαν κάποιες διαφωνίες, ήταν για την ορθογραφία των λέξεων και τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών που τελικά επιλύθηκαν, χωρίς τη δική μας παρέμβαση.

Όταν όλες οι ομάδες, δήλωσαν έτοιμες, τελειώνοντας αυτό που τους είχαμε ζητήσει να γράψουν, δημιούργησαν ξανά έναν μεγάλο κύκλο, προκειμένου η καθεμία να διαβάσει αυτό που είχε γράψει. Πρώτη, ήταν η ομάδα των μαρτύρων και συγκεκριμένα η ΜΚ, διάβασε αυτό που είχαν γράψει όλοι μαζί λέγοντας «θα ήμασταν θυμωμένοι και νευριασμένοι με τον θύτη, και πιστεύουμε ότι θα βοηθούσαμε το θύμα να το αντιμετωπίσει. Επίσης, θα προσπαθούσαμε να εξηγήσουμε στον δράστη ότι δεν είναι σωστό αυτό και ότι πρέπει να το σταματήσει». Η ομάδα αυτή, εξέφρασε μέσα από αυτά που έγραψε τα συναισθήματά της προς τον δράστη, τονίζοντας παράλληλα ότι θα βοηθούσε το θύμα να αντιμετωπίσει με κάποιο τρόπο τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, ανέφεραν ότι θα προσέγγιζαν τον δράστη, προκειμένου να του μιλήσουν ώστε να του δώσουν να καταλάβει ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνει, με απώτερο στόχο να το σταματήσει. Ουσιαστικά, τα παιδιά αυτά, ανέλαβαν τους ρόλους των «καλών» μαρτύρων, προκειμένου να προστατεύσουν το θύμα και να σταματήσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Η επόμενη ομάδα που μας διάβασε τί είχε γράψει, ήταν η ομάδα των θυμάτων. Αυτά τα παιδιά, αντιμετώπισαν ένα πρόβλημα, σχετικά με το ποιός θα διάβαζε αυτό που είχαν γράψει. Τελικά, η ΙΚ κατέληξε να το αφηγείται λέγοντας «νιώθω φόβο, μοναξιά, απογοήτευση, λύπη, στεναχώρια, τρόμο, πόνο και άσχημα. Θέλω να βρω φίλους να κάνουμε παρέα. Γιατί μου συμπεριφέρονται έτσι; Τί τους έχω κάνει; Δεν μπορώ άλλο.». Αυτή η ομάδα, αρχικά εξέφρασε το πώς μπορεί να νιώθει ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, με μια ευρεία γκάμα λέξεων που περιέγραφε αναλυτικά κατά τη γνώμη μας, την ανάλογη συναισθηματική κατάσταση. Στη συνέχεια, τονίστηκε η ανάγκη του θύματος, για παρέα και φίλους, παράγοντας πολύ σημαντικός για τα άτομα που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, τα παιδιά κατέγραψαν μια σειρά ερωτημάτων, τα οποία θεωρούμε ότι απασχολούν σχεδόν όλα

τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, που αγνοούν τους λόγους για τους οποίους έχουν βρεθεί σε αυτή τη θέση.

Τρίτη και τελευταία, ήταν η ομάδα των θυτών. Ειδικότερα, ο ΔΑ μας διάβασε αυτό που είχε συντάξει όλη η ομάδα αναφέροντας «στην αρχή που κάναμε εκφοβισμό στους άλλους, νιώθαμε ωραία και χαρά. Αλλά μετά το καταλάβαμε μόνοι μας και το μετανιώσαμε. Επίσης ζητήσαμε συγνώμη σε όλους». Ουσιαστικά, αυτή η ομάδα, επεσήμανε ότι ως δράστες του σχολικού εκφοβισμού, στην αρχή απολάμβαναν και ένιωθαν ωραία πειράζοντας τα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια όμως, όπως ανέφεραν το μετάνιωσαν και ζήτησαν από όλους συγνώμη. Φυσικά, σε πραγματικό επίπεδο, για να συμβεί κάτι τέτοιο, πρέπει απαραίτητα να μεσολαβήσει κάτι, που θα κλονίσει τους δράστες ώστε να σταματήσουν να το κάνουν. Αυτό το κομβικό σημείο «μετάλλαξης» φαίνεται να διέφυγε από την ομάδα των θυτών.

Αμέσως μετά, σειρά είχε η ανάγνωση της ιστορίας που είχαμε προετοιμάσει και που θα δραματοποιούσαν τα παιδιά στην επόμενη συνάντησή μας. Για ακόμα μια φορά, θεωρήσαμε ότι θα ήταν πιο εύκολο στους μαθητές, αν την διαβάζαμε τουλάχιστον μια φορά ώστε να γνωρίζουν περίπου σε τι αναφέρεται. Αυτή τη φορά όμως, διαβάσαμε εμείς την ιστορία, ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο περιεχόμενο. Πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση της ιστορίας, επισημίναμε στα παιδιά ότι για να επιτυχημένες οι δραματοποιήσεις τους και να έχουμε χρόνο να κάνουμε όλες τις προγραμματισμένες δραστηριότητες, θα πρέπει τουλάχιστον μια φορά, πριν τη συνάντησή μας, να κάνουν πρόβα. Όλα τα παιδιά, συμφώνησαν με την πρότασή μας, με τη ΜΚ να αναφέρει ότι στα διαλείμματα που θέλουν να κάνουν πρόβες, τα μισά παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο και τα άλλα μισά δεν έρχονται γιατί παίζουν κάτι άλλο. Εμείς τότε, για να τους βοηθήσουμε, τους ενημερώσαμε σχετικά με το πότε θα πραγματοποιούνταν η επόμενη συνάντησή μας, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ελπίζοντας αυτή τη φορά ότι θα το λάβουν σοβαρά υπόψη. Από την πλευρά μας, δεν έμενε να κάνουμε τίποτα άλλο παρά να περιμένουμε την επόμενη συνάντηση. Μετά από αυτή τη συζήτηση, αφηγηθήκαμε στα παιδιά την ιστορία που είχαμε ετοιμάσει. Παρακάτω την παραθέτουμε αναλυτικά.

«Είμαστε όλοι μαζί σου»

Ο Βαγγέλης είναι ένα νέο παιδί στην τάξη που ακόμα δεν έχει φίλους. Είναι ήσυχος, ντροπαλός και συμπαθητικό παιδί. Θέλει να κάνει φίλους, αλλά μερικά παιδιά τον κοροϊδεύουν και δεν του μιλούν. Ειδικά ο Γιώργος, η Γιάννα και η Ζωή, στο διάλειμμα δεν τον δέχονται να παίζει μαζί τους. Επίσης, όταν τον συναντούν στο διάδρομο του σχολείου, τον απειλούν ότι θα του πάρουν την τσάντα και τα πράγματά του. Αυτό τον στενοχωρεί πολύ, γι' αυτό και όταν τους βλέπει, τους αποφεύγει. Μερικές φορές η καρδιά του χτυπάει πολύ γρήγορα, επειδή φοβάται ότι θα του κάνουν κακό.

Όμως, αν και δεν το ξέρει, δεν είναι μόνος του. Η Μαρία και ο Νίκος, δύο συμμαθητές του Βαγγέλη φαίνεται να τον συμπαθούν. Μάλιστα αρκετές φορές έχει τύχει να είναι παρόντες όταν ο Γιώργος, η Γιάννα και η Ζωή τον πειράζουν και τον κοροϊδεύουν. Πολλές φορές σκέφτηκαν να τον βοηθήσουν, αλλά οι ίδιοι ίσως να φοβήθηκαν. Ο Βαγγέλης σκεφτόταν ότι θα μπορούσε να το πει στους δασκάλους του ή στους γονείς του, αλλά αυτός θέλει να βρει μόνος του μια λύση.

Σε ένα από τα διαλείμματα, ενώ ο Βαγγέλης καθόταν μόνος του στο προαύλιο του σχολείου διαβάζοντας ένα βιβλίο, τον πλησίασαν απειλητικά η Γιάννα, ο Γιώργος και η Ζωή και άρχισαν για ακόμη μια φορά να τον κοροϊδεύουν και να τον πειράζουν για τα ρούχα του, για τα μαλλιά του, για το ότι είναι μόνος του και δεν έχει φίλους. Εκείνη την ώρα και ενώ η καρδιά του Βαγγέλη χτυπούσε δυνατά από τον φόβο του,

κάποιοι συμμαθητές του, μαζί με την Μαρία και τον Νίκο, στάθηκαν δίπλα του και του ψιθύρισαν "είμαστε όλοι μαζί σου, μη φοβάσαι". Ο Γιώργος, η Γιάννα και η Ζωή ξαφνιάστηκαν και κατάλαβαν ότι ο Βαγγέλης δεν ήταν πια μόνος και δεν θα ήταν τόσο εύκολο πια να τον πειράζουν. Αμέσως γύρισαν την πλάτη τους και έφυγαν. Από τότε ο Βαγγέλης απέκτησε δύο καινούριους φίλους, τον Νίκο και τη Μαρία. Όσο για τον Γιώργο τη Γιάννα και τη Ζωή δεν τον ξαναενόχλησαν ποτέ. (ρόλοι: Βαγγέλης, Νίκος, Μαρία, Γιάννα, Γιώργος, Ζωή).

Διαλέξαμε να αφηγηθούμε και να αναπαραστήσουν τα παιδιά, την παραπάνω ιστορία, διότι τονίζει τον σημαντικό ρόλο των «καλών» μαρτύρων που συμβάλλει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Στην παραπάνω ιστορία, η άμεση και έγκαιρη δράση των μαρτύρων και φυσικά η δημιουργία ομάδας, εμπόδισε την εκδήλωση του φαινομένου. Αυτός ακριβώς ήταν και ο στόχος της συγκριμένης παρέμβασης, να κατανοήσουν βαθιά τα παιδιά, ότι οι «καλοί» μάρτυρες έχουν τη δύναμη, μεταξύ άλλων, να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Αφού διαβάσαμε την ιστορία, κάναμε κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά πριν μοιράσουμε τους ρόλους, προκειμένου να βεβαιωθούμε ότι την είχαν κατανοήσει. Σχετικά με τον ρόλο του Βαγγέλη, ο ΔΑ μας ανέφερε ότι «είναι ένα καινούριο παιδί, που η Γιάννα, ο Γιώργος και η Ζωή, τον κοροϊδεύουν και τον απειλούν ότι θα του πάρουν την τσάντα, αλλά ο Βαγγέλης, δεν το λέει στους δασκάλους και στους γονείς του, γιατί θέλει να λύσει μόνος του αυτό το θέμα και ενώ δεν το ξέρει έχει δύο φίλους, τη Μαρία και τον Νίκο, που πολλές φορές είναι παρόντες όταν η Γιάννα, ο Γιώργος και η Ζωή του κάνουν bullying, αλλά δεν κάνουν τίποτα γιατί φοβούνται να μην μπλέξουν». Αμέσως μετά συνέχισα η ΜΚ, λέγοντας ότι «ώσπου μια μέρα που καθόταν μόνος του στο προαύλιο, διαβάζοντας ένα βιβλίο, ο Γιώργος, η Γιάννα και η Ζωή, πήγαν απειλητικά κοντά του και τον κοροϊδεύαν για τα ρούχα του, που είναι μόνος του και για όλα αυτά και ήρθαν ο Νίκος και η Μαρία και τον βοήθησαν μαζί με κάποιους άλλους συμμαθητές του και του είπαν ότι «είμαστε φίλοι σου» ... ότι δεν θα τον αφήσουν και έτσι μετά από αυτό, η Γιάννα, ο Γιώργος και η Ζωή σταμάτησαν να τον απειλούν και ο Βαγγέλης, απέκτησε τη Μαρία και τον Νίκο φίλους.».

Μετά από αυτή τη μικρή περίληψη της ιστορίας, από τον ΔΑ και τη ΜΚ, ρωτήσαμε τα υπόλοιπα παιδιά, αν υπήρχε κάποιος που δεν είχε καταλάβει την ιστορία. Όλα τα παιδιά, άφησαν να εννοηθεί ότι την είχαν καταλάβει πλήρως. Αφού λοιπόν βεβαιωθήκαμε ότι δεν υπήρχε καμία απορία σχετικά με την ιστορία, προχωρήσαμε στην διανομή των ρόλων. Για ακόμα μια φορά, χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες των 6 ατόμων. Η μια ομάδα απαρτιζόταν από τον ΔΑ, που ήταν ο Βαγγέλης, την ΙΚ, που ήταν η Μαρία, τον ΒΑ, που ήταν ο Νίκος, τον ΣΑ, που ήταν ο Γιώργος, την ΕΚ που ήταν η Γιάννα και την ΔΚ που ήταν η Ζωή. Απαραίτητο θεωρούμε να επισημάνουμε για ποιούς λόγους μοιράσαμε με αυτόν τον τρόπο τους ρόλους. Αρχικά, ο ΝΑ, επειδή στην προηγούμενη δραματοποίηση που είχε επίσης τον ρόλο του θύματος, δεν το βίωσε επαρκώς, θεωρήσαμε ότι έπρεπε να αναλάβει ξανά τον ίδιο ρόλο ώστε να κατανοήσει το πώς τελικά μπορεί να νιώθει το θύμα. Σε ότι αφορά τους δράστες, ο ΣΑ, αντιληφθήκαμε ότι την προηγούμενη ώρα είχε ανταπεξέλθει επαρκώς στο ρόλο του θύματος, επομένως θα έπρεπε να κάνει κάτι διαφορετικό. Ακόμα, η ΔΚ επειδή στην προηγούμενη δραματοποίηση, που ήταν επίσης θύτης, δεν τα είχε καταφέρει, θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να το επαναλάβει. Αντίστοιχα, στην ΕΚ, δώσαμε τον ρόλο του δράστη, διότι ποτέ ξανά δεν είχε αναλάβει αυτό τον ρόλο και θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να το παρακολουθήσουμε, γνωρίζοντας ότι η ίδια στο παρελθόν έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού σε ένα βαθμό. Τέλος, οι μάρτυρες, ήταν ρόλοι που δεν είχαμε συμπεριλάβει ξανά στις

δραματοποιήσεις, τουλάχιστον εν γνώση των παιδιών, οπότε η ΙΚ και ο ΒΑ, θα υποδύονταν πρωτόγνωρους για τους ίδιους, ρόλους.

Στην δεύτερη ομάδα, συμμετείχαν ο ΓΑ, με τον ρόλο του Βαγγέλη, η ΜΚ, με το ρόλο της Μαρίας, ο ΔΑ, με τον ρόλο του Νίκου, ο ΑΑ, με τον ρόλο του Γιώργου, η ΓΚ, με τον ρόλο της Γιάννας και η ΑΚ με τον ρόλο της Ζωής. Αρχικά, στον ΓΑ, δώσαμε τον ρόλο του θύματος, διότι σε όλες τις προηγούμενες δραματοποιήσεις υποδύθηκε τον δράστη. Σε ότι αφορά τη ΓΚ, την ΑΚ και τον ΑΑ, τους δώσαμε τους ρόλους των δραστών, είτε διότι δεν ήταν σε θέση να αποδώσουν σε κανέναν άλλο ρόλο (ΑΑ) είτε διότι δεν τα είχαν καταφέρει καλά, σε ανάλογους ρόλους, σε προηγούμενες δραματοποιήσεις (ΓΚ, ΑΚ). Τέλος, τους ρόλους των μαρτύρων ανέλαβαν η ΜΚ και ο ΔΑ, που θεωρούσαμε ότι είχαν βιώσει επαρκώς όλους τους υπόλοιπους ρόλους του σχολικού εκφοβισμού.

Όταν ανακοινώσαμε τους ρόλους στα παιδιά, ο ΓΑ αντέδρασε ιδιαίτερα με τον ρόλο του θύματος. Γενικά αυτό που είχαμε παρατηρήσει σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις μας ήταν το γεγονός ότι κανένα αγόρι δεν δεχόταν ευχάριστα τον ρόλο του θύματος και σχεδόν όλα τα κορίτσια ήθελαν να έχουν τους ρόλους των θυμάτων. Έχοντας αυτό το καθαρά εμπειρικό δεδομένο, δεν μπορούσαμε να υποθέσουμε τίποτα άλλο, πέρα από το ότι οι λόγοι που καθόριζαν αυτές τις επιλογές, ήταν κατά κύριο λόγο βιολογικοί. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι τα αγόρια λόγω φύσης, έχουν την τάση να είναι πιο επιθετικά και κυρίαρχα, απέναντι στα κορίτσια που φαίνεται να έχουν διάθεση «θυματοποίησης». Φυσικά, αυτό αποτελεί μια μόνο υπόθεση που προέκυψε από την παρατήρηση των παιδιών. Μια τέτοια πρόταση, χρειάζεται εστιασμένη και βάσιμη έρευνα προκειμένου να επιβεβαιωθεί.

Σε κάθε περίπτωση, μείναμε ικανοποιημένοι από την πέμπτη συνάντησή μας με τα παιδιά. Οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται και να προβληματίζονται σχετικά με τον σημαντικό ρόλο των μαρτύρων, που ήταν και το βασικό μας θέμα. Σε ότι αφορά την συμπεριφορά τους, τα παιδιά δεν δημιούργησαν κανένα πρόβλημα σε κανένα σημείο. Κατ' επέκταση, ο χρόνος ήταν αρκετός ώστε να πραγματοποιήσουμε τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Συνοψίζοντας, αυτό που αντιληφθήκαμε ήταν ότι όσο περνούσε ο χρόνος και οι συναντήσεις μας, τόσο τα παιδιά βελτιώνονταν σε όλα τα επίπεδα, γεγονός που μας χαροποίησε ιδιαίτερα.

9.2.6. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 6: Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας

Στην έκτη συνάντησή μας με τα παιδιά, το βασικό μας ζήτημα εξακολουθούσε να είναι ο σημαντικός ρόλος των μαρτύρων και γενικότερα της ομάδας που μπορεί να δράσει υπέρ ή κατά του θύματος, έχοντας τα ανάλογα αποτελέσματα. Η έκτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε και πάλι στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας, όπως ήταν προγραμματισμένο. Τα παιδιά, όταν χτύπησε το κουδούνι, αμέσως κατέβηκαν στην αίθουσα και κάθισαν στις «συνηθισμένες» θέσεις τους. Αυτή τη φορά, είχαμε ακόμα μια απουσία, τον ΣΑ που έλειπε όλη την ημέρα από το σχολείο. Αρχικά, περιμέναμε λίγο μέχρι να ηρεμήσουν από το παιχνίδι του διαλείμματος. Αφού μπήκαν στο κλίμα, τα καλωσορίσαμε και ρωτήσαμε εάν θυμόντουσαν την ιστορία που είχα διαβάσει και συζητήσει στην προηγούμενη συνάντησή μας. Τα περισσότερα παιδιά, ανέφεραν ότι είχαν γνώση της ιστορίας, εκτός από τον ΑΑ, που έλειπε. Εμείς όμως, είχαμε ζητήσει από τα άλλα παιδιά, ενημερώσουν τον ΑΑ, τόσο για τη δομή της ιστορίας όσο και για τον ρόλο του. Μάλλον κάτι τέτοιο δεν συνέβη και θεωρήσαμε σωστό να του αφηγηθούμε την ιστορία, περιληπτικά, καθώς και να του επισημάνουμε τον ρόλο του.

Το βασικό «κακό» αυτής της συνάντησης, ήταν ότι ένα από τα παιδιά, η ΜΚ, έπρεπε να φύγει πιο νωρίς από ότι συνήθως. Αυτό σήμαινε ότι μέχρι εκείνη την ώρα θα έπρεπε να έχουμε ολοκληρώσει τις δραματοποιήσεις. Για τον λόγο αυτό, ξεκινήσαμε αμέσως, χωρίζοντας τα παιδιά στις δύο ομάδες των δραματοποιήσεων. Στη μια ομάδα ήταν ο ΝΑ, η ΙΚ, ο ΒΑ, ο ΣΑ, που έλειπε, η ΕΚ και η ΔΚ και στην άλλη ο ΓΑ, η ΜΚ, ο ΔΑ, ο ΑΑ, η ΓΚ και η ΑΚ. Όταν τα παιδιά χωρίστηκαν, η ΜΚ, χωρίς να χάσει χρόνο ανέφερε στον ΑΑ «δεν το περίμενες ΑΑ.. ουαου ... είμαστε μαζί», υπονοώντας ότι τυχαία βρέθηκαν στην ίδια ομάδα. Η αλήθεια είναι ότι από την αρχή των συναντήσεών μας με τα παιδιά, η ΜΚ και ο ΑΑ, δεν είχαν βρεθεί ποτέ στην ίδια ομάδα και επειδή ήταν και οι δύο δυναμικοί και ευέξαπτοι χαρακτήρες, έμενε να δούμε πώς τελικά θα κατάφερναν να συνεργαστούν αρμονικά, χωρίς να υπάρξουν εντάσεις.

Τα παιδιά, μπαίνοντας στην τάξη, για ακόμα μια φορά ήταν πολύ ανήσυχα. Όσο και αν τους παροτρύναμε να ηρεμήσουν, συνέχιζαν να κάνουν πολύ φασαρία. Εκείνη τη στιγμή λοιπόν, θεωρήσαμε σημαντικό να τους πληροφορήσουμε ότι η παρουσία τους εκεί δεν ήταν υποχρεωτική και ότι αν κάποιος δεν ήθελε να συμμετέχει στις παρεμβάσεις θα έπρεπε να μας ενημερώσει, τονίζοντας ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Η δήλωσή μας αυτή, έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στα παιδιά, που αμέσως ηρέμησαν και άκουγαν με προσοχή. Κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε ότι ήθελε να φύγει. Μέσα από την κίνηση αυτή, θέλαμε να δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν ότι ο χαρακτήρας των παρεμβάσεων δεν ήταν «διδασκτικός» και «υποχρεωτικός», αλλά περισσότερο ήταν ένα παιχνίδι μέσα από το οποίο μαθαίνουν πράγματα και πληροφορίες για τον σχολικό εκφοβισμό. Τα παιδιά έδειξαν να καταλαβαίνουν αυτά που τους λέγαμε και επειδή δεν θέλαμε να δώσουμε συνέχεια και ο χρόνος ήταν λιγοστός, συνεχίσαμε κανονικά στις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Λόγω του ότι η ΜΚ, έπρεπε να φύγει πιο νωρίς και ταυτόχρονα είχε και έναν σημαντικό ρόλο, αυτόν του μάρτυρα, αποφασίσαμε να μην κάνουμε την προγραμματισμένη δραστηριότητα, αλλά να προχωρήσουμε στις δραματοποιήσεις και αν στο τέλος μας έμενε χρόνος να την παίζαμε με τα υπόλοιπα παιδιά. Αφού τα παιδιά χωρίστηκαν και κάθισαν με τις ομάδες τους, αφηγηθήκαμε περιληπτικά την ιστορία, κυρίως στον ΑΑ που έλειπε και δευτερευόντως στα υπόλοιπα παιδιά προκειμένου να την θυμηθούν σε περίπτωση που την είχαν ξεχάσει. Συγκεκριμένα αναφέραμε ότι «ο Βαγγέλης είναι ένα παιδί, που είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος τον δέχεται από τον Γιώργος, τη Γιάννα και τη Ζωή. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και 2 παιδιά που βλέπουν αυτό που γίνεται με τον Βαγγέλη, η Μαρία και ο Νίκος, που όμως δεν κάνουν κάτι. Ωσπου κάποια μέρα αποφασίζουν να τον υπερασπιστούν». Στη συνέχεια, δώσαμε κάποιες ειδικές πληροφορίες στα παιδιά, για παράδειγμα πώς εκφοβίζουν τον Βαγγέλη (του μιλούν άσχημα, τον κοροϊδεύουν, του παίρνουν την τσάντα και τα προσωπικά του αντικείμενα) καθώς και πώς τελικά οι μάρτυρες σταμάτησαν τον σχολικό εκφοβισμό και τους δράστες.

Ο ΑΑ, όταν αντιλήφθηκε ότι είχε τον ρόλο του δράστη, χάρηκε ιδιαίτερα. Στην προηγούμενη συνάντηση, που είχε τον ρόλο του θύματος, αφενός δεν το είχε δεχτεί ευχάριστα και αφετέρου δεν κατάφερε να αποδώσει σε κανένα σημείο το ρόλο. Ίσως τελικά, το συγκεκριμένο παιδί να μην μπορούσε να βιώσει επαρκώς και να βρεθεί στη θέση του θύματος. Σε κάθε περίπτωση, πριν ξεκινήσουμε τις δραματοποιήσεις, δώσαμε στα παιδιά 5 λεπτά να συζητήσουμε μεταξύ τους και να συμφωνήσουν για το τί επρόκειτο να κάνουν. Αμέσως οι ομάδες άρχισαν να συζητούν. Λίγο αργότερα, η ΙΚ, μας ζήτησε σε αναλάβει αυτή τον ρόλο του θύματος, του Βαγγέλη, διότι όπως ανέφερε, ο ΝΑ που είχε κανονικά τον ρόλο, θα ξεσπούσε

πάλι σε γέλια και δεν θα μπορούσαν να συνεχίσουν. Εμείς τότε, αναφέραμε ότι οι ρόλοι δεν μπορούσαν να αλλάξουν και ότι ο καθένας θα υποδυόταν αυτό που είχαμε συμφωνήσει στην προηγούμενη συνάντηση. Για να ενισχύσουμε και να παροτρύνουμε σε ένα βαθμό τον ΝΑ, τον φωνάξαμε κοντά μας ώστε να συζητήσουμε λίγο σε προσωπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα του αναφέραμε ότι γνωρίζουμε ότι μπορεί να υποδυθεί πολύ καλά τον ρόλο του θύματος και ότι για να το κάνει αυτό, χρειάζεται μόνο λίγη προσπάθεια. Το παιδί, από την πλευρά του έδειξε να κατανόησε αυτά που του είπαμε και μας υποσχέθηκε ότι θα προσπαθούσε να το κάνει.

Στο μεταξύ, η άλλη ομάδα μας δήλωσε ότι ήταν έτοιμοι να ξεκινήσουν. Αφού περιμέναμε για λίγο τους άλλους, που συζητούσαν, τους ζητήσαμε να σηκωθούν ώστε να παρακολουθήσουμε αυτό που είχαν ετοιμάσει. Η ομάδα των ΓΑ, ΜΚ, ΔΑ, ΑΑ, ΓΚ και ΑΚ είχε στηθεί στον χώρο και περίμεναν να ξεκινήσουν. Η άλλη ομάδα όμως, συνέχιζε να συζητάει, έχοντας πλάτη στα παιδιά που ξεκινούσαν την δραματοποίησή τους. Εκείνη τη στιγμή τους επιστήσαμε την προσοχή, τονίζοντας ότι αυτή δεν είναι σωστή συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά λοιπόν, γύρισαν και άρχισαν να παρακολουθούν την πρώτη δραματοποίηση.

Οι μαθητές αυτή τη φορά, είχαν πάρει «σταθερές» θέσεις στο χώρο, δηλαδή είχαν στηθεί σε συγκεκριμένα σημεία της τάξης. Καθώς βλέπαμε την αίθουσα, αριστερά είχαν σταθεί οι μάρτυρες (ΜΚ και ΔΑ), στο πίσω μέρος ήταν οι δράστες (ΓΚ, ΑΚ και ΑΑ) και μπροστά βρισκόταν το θύμα (ΓΑ), που φορούσε μια σχολική τσάντα στην πλάτη του. Όλα αυτά, μας έκαναν να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά ήταν αρκετά προετοιμασμένα σχετικά με την δραματοποίηση που θα ακολουθούσε. Ειδικά, αυτή η κίνηση, να κρατάει ο ΓΑ την τσάντα του, μας οδήγησε στην σκέψη, ότι τα παιδιά είχαν σκεφτεί από πριν να την φέρουν μαζί τους, διότι όλα τους τα πράγματα ήταν στην τάξη. Γενικά, σε αυτή την πρώτη φάση, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά είχαν γνώση ακριβώς του τί έπρεπε να κάνουν, γεγονός που συνεπάγεται ότι το είχαν σκεφτεί και το είχαν συζητήσει.

Ξεκινώντας, στην πρώτη σκηνή, οι 3 δράστες, ο Γιώργος (ΑΑ), η Γιάννα (ΓΚ) και η Ζωή (ΑΚ), επιτέθηκαν δυναμικά στον Βαγγέλη (ΓΑ), πλησιάζοντάς τον απειλητικά, με την Ζωή (ΑΚ) να του λέει «γεια σου ρε Βαγγέλη! Τί λέει;» και να τον σπρώχνει δυνατά προς τα πίσω. Χωρίς να προλάβει να αντιδράσει, ο Γιώργος (ΑΑ), τον πλησίασε από πίσω και του έριξε την τσάντα κάτω και η Ζωή (ΑΚ) άρχισε να την κλωτσάει. Τότε ο Γιώργος (ΑΑ) τον έπιασε από τον ώμο με δύναμη και του είπε γελώντας με νόημα «γεια σου ρε Βαγγέλη!!». Οι 3 δράστες, στο μεταξύ τον είχαν περικυκλώσει και άρχισαν να τον πειράζουν, σωματικά και λεκτικά και ο Βαγγέλης (ΓΑ) κινούνταν φοβισμένος προς τα πίσω, μάλλον προσπαθώντας να ξεφύγει. Παράλληλα, οι μάρτυρες, που βρίσκονταν στην άλλη πλευρά της αίθουσας, παρακολουθούσαν σιωπηλά, τον Βαγγέλη και τους δράστες.

Αμέσως μετά, η Ζωή (ΑΚ), τον έσπρωξε ξανά και το παιδί έπεσε με δύναμη κάτω. Οι δράστες από πάνω του, άρχισαν να τον κλωτσάνε και να του φωνάζουν να μην ξαναέρθει στο σχολείο. Σε μια στιγμή, ο Βαγγέλης (ΓΑ), κατάφερε να σηκωθεί και άρχισε να τρέχει για να τους ξεφύγει. Όταν η Ζωή (ΑΚ) το είδε αυτό, του φώναξε «τί ... φεύγεις από τώρα;» και όλοι μαζί έτρεξαν από πίσω του για να τον προλάβουν. Δεν επέμειναν όμως πολύ, με τη Ζωή (ΑΚ) και πάλι να λέει στους φίλους της «παιδιά αφήστε τον. Πάμε.» και κινήθηκαν προς αντίθετη κατεύθυνση φωνάζοντάς του «τα λέμε αύριο».

Πριν ξεκινήσει η δεύτερη σκηνή, ο ΓΑ, τοποθέτησε μια καρέκλα στον χώρο και έκατσε σε αυτή. Η έναρξη αυτής της σκηνής, βρήκε τον Βαγγέλη (ΓΑ) να κάθεται σε μια καρέκλα, προφανώς κάπου μέσα στην τάξη του και τους 3 δράστες, τον Γιώργο (ΑΑ), τη Γιάννα (ΓΚ) και τη Ζωή (ΑΚ) να τον πλησιάζουν και πάλι

απειλητικά, λέγοντάς του «ξαναήρθες πάλι εε;». Συνεχίζοντας, η Ζωή (ΑΚ) πληροφόρησε τους φίλους της αναφέροντάς τους «εεε παιδιά ξαναήρθε» και ο Γιώργος (ΑΑ) άρχισε να τον πειράζει στα μαλλιά και στο σώμα του λέγοντάς του «που είναι η τσαντούλα σου σήμερα;». Οι θύτες για ακόμα μια φορά, είχαν περικυκλώσει τον Βαγγέλη (ΓΑ), πειράζοντας και κοροϊδεύοντάς τον. Ο Βαγγέλης (ΓΑ), για πρώτη φορά αντέδρασε και τους είπε «αφήστε με», βάζοντας τα χέρια του στο κεφάλι του, φοβούμενος να μην τον χτυπήσουν.

Εκείνη ακριβώς τη στιγμή, εμφανίστηκαν και οι δύο μάρτυρες, η Μαρία (ΓΚ) και ο Νίκος (ΔΑ) και στάθηκαν, βάζοντας ανάμεσά τους τον Βαγγέλη (ΓΑ). Αμέσως απευθύνθηκαν στους δράστες, ρωτώντας τους τί γίνεται. Οι δράστες από την πλευρά τους, σε πρώτη φάση, δεν τους έδωσαν σημασία στα λεγόμενα των μαρτύρων, αλλά απομακρύνθηκαν αμέσως από το θύμα. Αν βλέπαμε σε κάτοψη την εικόνα αυτή, θα υπήρχαν 3 ομόκεντροι νοητοί κύκλοι - ο «κύκλος» του θύματος, ο «κύκλος» των μαρτύρων και τέλος ο «κύκλος» των δραστών, που κινούνταν γύρω από τους δύο προηγούμενους κύκλους, περιμένοντας την κατάλληλη στιγμή για να επιτεθούν.

Το θύμα (ΓΑ) καθόταν, φοβισμένο στην καρέκλα, με σταυρωμένα χέρια και σκυμμένο κεφάλι και οι 2 μάρτυρες (ΜΚ και ΔΑ) στέκονταν από πάνω του, προστατεύοντάς τον. Σε λεκτικό επίπεδο, οι μάρτυρες, παρότρυναν τους δράστες να φύγουν και να αφήσουν ήσυχο το θύμα. Κάποια στιγμή, οι δράστες απομακρύνθηκαν από το θύμα και τους μάρτυρες και συγκεντρώθηκαν σε ένα άλλο σημείο της αίθουσας, λέγοντας ο ένας στον άλλο «αφήστε τους», ώσπου έφυγαν τελείως από τη σκηνή. Οι μάρτυρες, συνέχιζαν να βρίσκονται κοντά στο θύμα, προστατεύοντάς το με τα σώματά τους και λέγοντας «α είμαστε δίπλα σου. Δεν θα τους αφήσουμε να σε πειράξουν».

Κάπως έτσι, μεικτά και συνοπτικά, τελείωσε η πρώτη δραματοποίηση. Κατά τη γνώμη μας, η αναπαράσταση της πρώτης ομάδας, ήταν πολύ επιτυχημένη. Ήταν μάλιστα, η πρώτη δραματοποίηση, που είχε ολοκληρωθεί, χωρίς γέλια και διακοπές. Τα παιδιά, ήταν πολύ οργανωμένα και προετοιμασμένα, γνωρίζοντας την κάθε στιγμή τί έπρεπε να κάνουν και να πουν. Αρχικά, σε ότι αφορά την πρώτη σκηνή, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ήταν πολύ ρεαλιστική. Δράστες και θύμα, αναπαρέστησαν τις διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, με απόλυτη επιτυχία χωρίς να γελάνε καθόλου. Οι διάλογοι μεταξύ τους ήταν πολύ στοχευμένοι και κυρίως, αυτό που βλέπαμε ήταν σε απόλυτη αρμονία με αυτό που ακούγαμε. Αντίστοιχα, και η δεύτερη σκηνή, ήταν πολύ καλά δουλεμένη, αν και ίσως να θέλαμε λίγο παραπάνω χρόνο την στιγμή της κορύφωσης, όπου οι μάρτυρες υπερασπίζονταν το θύμα. Σε κάθε περίπτωση, δράστες, θύμα και μάρτυρες, υποδύθηκαν εξαιρετικά τους ρόλους τους, χωρίς να γελούν και να διακόπτουν, βιώνοντας επιτυχώς τα ανάλογα συναισθήματα. Θεωρούμε ότι αυτή η δραματοποίηση, ήταν ότι καλύτερο είχαμε δει μέχρι εκείνη τη στιγμή, κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας.

Η πρώτη ομάδα, τελειώνοντας απέσπασε τα χειροκροτήματα όλων των υπόλοιπων μαθητών, που και αυτοί ήταν πολύ ευχαριστημένοι από την δραματοποίηση που μόλις είχαν παρακολουθήσει. Εμείς από την πλευρά μας, χωρίς να μπορούμε να κρύψουμε τον ενθουσιασμό μας, συγχαρήκαμε τα παιδιά, λέγοντάς τους πόσο ωραία είχαν αποδώσει τελικά την ιστορία. Πραγματικά, εκείνη την στιγμή νιώσαμε ότι είχαν αποδώσει όλες οι προηγούμενες συναντήσεις μας. Αμέσως μετά, για να μην χάνουμε χρόνο, ειδοποιήσαμε την δεύτερη ομάδα ώστε να ξεκινήσει την δική της δραματοποίηση. Αυτή η ομάδα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ξεκίνησε με ένα άτομο λιγότερο, λόγω της απουσίας του ΣΑ, που είχε τον ρόλο του δράστη. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν ακόμα δύο δράστες, που είχαμε ορίσει την προηγούμενη φορά, η ΔΚ και η ΕΚ και η δραματοποίηση, θα πραγματοποιούνταν κανονικά.

Η πρώτη σκηνή της δεύτερης ομάδας, ξεκίνησε με το θύμα, τον Βαγγέλη (ΝΑ), να είναι καθισμένος σε μια καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά ήταν κρυμμένα. Αμέσως μετά, εμφανίστηκαν οι δύο δράστες, η Γιάννα (ΕΚ) και η Ζωή (ΔΚ) που πλησίασαν τον Βαγγέλη (ΝΑ). Όταν έφτασαν κοντά του, η Ζωή (ΔΚ) του είπε «τί κάνεις εδώ;» και αμέσως τον σήκωσαν από την καρέκλα για να καθίσουν αυτές. Εκείνη τη στιγμή, τα κορίτσια άρχισαν να γελούν γοερά και ο Βαγγέλης (ΝΑ), όρθιος πια, περπατούσε αδιάφορα στον χώρο. Μόλις τα κορίτσια κατάλαβαν ότι δεν τον είχαν «φοβίσει» αρκετά, στα πλαίσια του ρόλου, σηκώθηκαν από την καρέκλα και άρχισαν να τον κυνηγούν, σπρώχνοντάς τον και γελώντας ταυτόχρονα. Ο Βαγγέλης (ΝΑ) συνέχιζε να περπατά αμέριμνος, χωρίς φυσικά να δείχνει ότι βιώνει φόβο ή κάτι ανάλογο. Η Γιάννα (ΕΚ), που εξακολουθούσε να τον κυνηγάει, μόλις τον έφτανε και τον έπιανε λίγο, αυτός ξέφευγε και της έλεγε «άσε με, άσε με». Η Ζωή, είχε μείνει πιο πίσω να κοιτάει τα άλλα δύο παιδιά, χωρίς να ξέρει τί να κάνει. Φυσικά, τα δύο κορίτσια, για ακόμα μια φορά άρχισαν να γελάνε, διότι σε καμία περίπτωση δεν ήταν σε θέση να υποδυθούν τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Βαγγέλης (ΝΑ), που όπως είναι φυσικό, είχε κουραστεί να περιμένει, είχε αρχίσει να χάνει την υπομονή του με τα δύο κορίτσια που δεν μπορούσαν να υποδυθούν τους ρόλους τους. Κάπου εκεί, τα παιδιά διέκοψαν μόνα τους τη δραματοποίηση, αναφέροντας ότι οι δύο δράστες, η ΕΚ και η ΔΚ, μόνο δράστες δεν είναι και ότι συνεχώς ξεσπούν σε γέλια, κάτι που φυσικά είχαμε ήδη αντιληφθεί. Για τον λόγο αυτό, επισημίναμε για ακόμα μια φορά στα κορίτσια, ότι είναι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού και ότι πρέπει να προσπαθήσουν να συμπεριφερθούν ανάλογα και όχι να ξεσπούν σε γέλια με το παραμικρό. Δώσαμε λοιπόν την ευκαιρία στα παιδιά, να ξεκινήσουν από την αρχή ξανά την δραματοποίησή τους, ελπίζοντας αυτή τη φορά ότι τα δύο κορίτσια θα προσπαθούσαν περισσότερο και θα ήταν πιο σοβαρά.

Επιστρέφοντας στην πρώτη σκηνή, ο Βαγγέλης (ΝΑ) και πάλι βρέθηκε καθισμένος σε μια καρέκλα, στο κέντρο της αίθουσας. Τα δύο κορίτσια - δράστες, εμφανίστηκαν στη σκηνή, πιο επιθετικά αυτή τη φορά και χωρίς να αναφέρουν κάτι σήκωσαν τον Βαγγέλη (ΝΑ) για να καθίσουν εκείνες. Η ΕΚ για ακόμα μια φορά άρχισε να γελάει, αδυνατώντας να ανταποκριθεί και να βιώσει τα χαρακτηριστικά του ρόλου της. Αμέσως μετά, άμεσα επηρεασμένη από την αντίδραση της ΕΚ, η ΔΚ άρχισε και αυτή να γελάει χωρίς να μπορεί να σταματήσει. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (ΝΑ, ΙΚ και ΒΑ) και το κοινό, άρχισαν να παραπονιούνται, λέγοντάς τους, ξανά και ξανά να σταματήσουν επιτέλους να γελάνε. Τα κορίτσια, γελώντας ακόμα, και πάλι άρχισαν να κυνηγούν τον Βαγγέλη (ΝΑ), περισσότερο σαν να προσπαθούν να παίξουν κυνηγητό παρά σαν να προσπαθούν να τον εκφοβίσουν. Όταν πια τον έπιασαν, άρχισαν να τον τραβάνε και να τον σπρώχνουν, φωνάζοντάς του «φύγε, φύγε». Ο Βαγγέλης (ΝΑ) φανερά εξουθενωμένος από την προσπάθειά του, να θυματοποιηθεί από μόνος του, έλεγε ξανά και ξανά «κυρία, δεν μπορώ» όπως είναι λογικό, τα παιδιά για ακόμα μια φορά, διέκοψαν μόνα τους την δραματοποίηση, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και το κοινό, να τονίζει στα δύο κορίτσια, πώς πρέπει να συμπεριφερθούν ώστε να θυμίσουν έστω και λίγο τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού. Ήταν φανερό πια, ότι τα δύο κορίτσια, δεν θα μπορούσαν σε καμία περίπτωση να υποδυθούν έστω και λίγο, τον ρόλο των δραστών, αφενός επειδή γελούσαν συνέχεια (υποθέτουμε με τις αντιδράσεις τους) και αφετέρου επειδή δεν διέθεταν την ανάλογη «δυναμική». Παρ' όλα αυτά, παροτρύναμε τα παιδιά να προσπαθήσουν ακόμα μια φορά, όχι τόσο για τα δύο κορίτσια, αλλά για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Για μια τρίτη φορά λοιπόν, είδαμε την ίδια σκηνή, με τα δύο κορίτσια να διώχνουν τον Βαγγέλη (ΝΑ) από την καρέκλα και να κάθονται οι ίδιες και στη συνέχεια να τον κυνηγούν, προκειμένου να τον πιάσουν για να αρχίσουν να τον σπρώχνουν και να του φωνάζουν «φύγε, φύγε». Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα δύο κορίτσια, αυτό που είδαμε ήταν τη μια (ΕΚ) να κυνηγάει τον ΝΑ και μόλις τον πιάνει να του φωνάζει «φύγε, φύγε» και την άλλα (ΔΚ) να στέκεται στην άλλη πλευρά της αίθουσας έχοντας εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια να βιώσει τον ρόλο του δράστη.

Την τέταρτη φορά, που παρακολούθησαμε την ίδια σκηνή, τα κορίτσια έκαναν και πάλι τα ίδια πράγματα κυνηγώντας τον ΝΑ, που φανερά πλέον δεν είχε άλλες αντοχές. Αφού οι δύο δράστες, η ΕΚ και η ΔΚ, κυνήγησαν τον Βαγγέλη (ΝΑ) για αρκετή ώρα, εμφανίστηκαν οι μάρτυρες του εκφοβισμού, ο Νίκος (ΒΑ) και η Μαρία (ΙΚ), που ανέφεραν στους δράστες, υποδουόμενοι σωστά τους ρόλους τους, «δεν είναι σωστό. Τί σας έκανε;». Τα δύο κορίτσια, και πάλι άρχισαν να σπρώχνουν τους μάρτυρες πια, φωνάζοντάς τους «φύγε, φύγε». Ουσιαστικά, πλέον τα θύματα δεν έδιναν σημασία στον δράστη αλλά στους δύο μάρτυρες που είχαν πάρει τη θέση του δράστη. Ο ΝΑ, χωρίς να ξέρει τί να κάνει, περπατούσε απορημένος και μόνος του στη αίθουσα. Όταν πια οι δύο μάρτυρες κατάφεραν να διώξουν τους δράστες, την ΕΚ και την ΔΚ, πλησίασαν τον Βαγγέλη (ΝΑ) και του είπαν «δεν πρέπει να φοβάσαι. Είμαστε εμείς εδώ». Τότε ο Βαγγέλης (ΝΑ), ευγνωμονώντας τους, τους είπε «ευχαριστώ. Μάρτυρες και θύμα, αγκαλιασμένοι, μας πληροφόρησαν ότι η δραματοποίησή τους είχε τελειώσει.

Όπως γίνεται αντιληπτό από όλα τα παραπάνω, η τελευταία δραματοποίηση, δεν πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία. Τα δύο κορίτσια, η ΕΚ και η ΔΚ, που είχαν τους ρόλους των δραστήων, κάθε άλλο παρά σαν δράστες συμπεριφερόντουσαν. Εκτός αυτού, η εκφοβιστική συμπεριφορά που επέλεξαν να εφαρμόσουν, να σηκώνουν δηλαδή το θύμα (ΝΑ) από την καρέκλα του για να καθίσουν οι ίδιες ή να του φωνάζουν σπρώχνοντάς τον «φύγε, φύγε», δεν ήταν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική της κατάστασης που μελετούσαμε. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η παραπάνω συμπεριφορά, υποθέτουμε ότι ήταν ιδέα της ΕΚ, διότι στα ιχνογραφήματά της απεικόνισε κάτι ανάλογο, δηλαδή δύο δράστες που σηκώνουν από τις θέσεις τους θύματα, προκειμένου να καθίσουν οι ίδιοι, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο συνιστά σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, όπως έγινε από όλους κατανοητό, τα δύο κορίτσια, γελούσαν συνέχεια, μάλλον λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους συμπεριφορές, γεγονός όμως που επηρέαζε την ομάδα στο σύνολό της διότι δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν την δραματοποίησή τους.

Αυτό που μας εξέπληξε πολύ θετικά, ήταν η συμπεριφορά του ΝΑ. Ειδικότερα, το παιδί, χωρίς γέλια και με υπομονή και ψυχραιμία προσπαθούσε να ανταπεξέλθει σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που δεν υπήρχε. Προσπαθούσε ουσιαστικά να υποδυθεί το θύμα μόνος του, βασιζόμενος στις δικές του δυνάμεις. Από την άλλη, οι μάρτυρες, η ΙΚ και ο ΒΑ, αντίστοιχα, προσπαθούσαν να συμπαρασταθούν, σε ένα ανύπαρκτο θύμα και να σταματήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού που δεν υπήρχε. Σε γενικές γραμμές, θεωρούμε ότι αυτή η συμπεριφορά των κοριτσιών, επηρέασε άμεσα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, διότι ξεκινώντας από την «απουσία» του σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά δεν κατάφεραν να βιώσουν επαρκώς ούτε τον ρόλο του θύματος ούτε τους ρόλους των μαρτύρων.

Όταν η δεύτερη ομάδα ολοκλήρωσε τη δραματοποίησή της, το κοινό προκειμένου να παροτρύνει τους μαθητές, χειροκρότησε και ο ΓΑ ανέφερε ότι «αν δεν γελούσατε θα ήταν τέλειο». Συνεχίζοντας, ζητήσαμε από τα παιδιά να κάνουν έναν μεγάλο κύκλο ώστε να συζητήσουμε όλοι για τις δραματοποιήσεις τους. Την

άποψή της, πρώτη, θα εξέφραζε η δεύτερη ομάδα και συγκεκριμένα ξεκίνησε ο ΝΑ, ο οποίος ανέφερε ότι «ήταν πάρα πολύ καλοί. Δεν γελούσαν σαν και εμάς, καλά ήταν. Πολύ καλά» και στη συνέχεια η ΙΚ είπε ότι «το έπαιζαν πάρα πολύ ωραία και δεν γελούσαν». Η επόμενη που εξέφρασε τη γνώμη της ήταν η ΕΚ, που ανέφερε ότι «και εμένα μου άρεσε. Δεν γελούσαν» και μετά ο ΒΑ είπε ότι «ήταν πολύ ωραίο». Επίσης, η ΔΚ είπε ότι «ήταν πολύ ωραίο». Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, ανέφεραν για την δραματοποίηση της πρώτης, ότι ήταν πολύ ωραία, επισημαίνοντας ότι σε κανένα σημείο δεν γελούσαν, χωρίς να παρατηρήσουν κάποιο αρνητικό στοιχείο.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε την άποψη της πρώτης ομάδας για την δεύτερη δραματοποίηση και πρώτη ξεκίνησε η ΓΚ που ανέφερε ότι «ήταν πολύ ωραία η παράστασή τους, αλλά αν δεν γελούσαν θα ήταν ακόμα καλύτερη» και η ΜΚ συνέχισε λέγοντας «εμένα μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί μετά που τους μιλήσατε, κατάλαβαν ότι δεν πρέπει να γελάνε και δεν γελούσαν. Μόνο δεν μου άρεσε πολύ που έκαναν αυτή την πάλη, μεταξύ τους, με τον Νίκο και τη Μαρία». Αμέσως μετά συνέχισε η ΑΚ, που είπε ότι «εμένα μου άρεσε, αλλά αν δεν γελούσαν θα ήταν καλύτερο, ναι και λίγο πηγαίνατε στην άκρη και καλύπτατε ο ένας τον άλλο, και εμένα δεν μου άρεσε αυτό που κάνατε με την πάλη, αυτά» και στη συνέχεια ο ΔΑ ανέφερε ότι «ήταν πολύ καλά, έπρεπε να μην γελάνε, αλλιώς αν δεν γελούσαν θα είχε βγει πολύ ωραίο το έργο τους και μετά που μιλήσατε και το κατάλαβαν ήταν πολύ ωραίο και όπως είπε και η ΑΚ κάλυπταν ο ένας τον άλλο και φαινόταν μόνο ο Νίκος και η Μαρία». Συνεχίζοντας, ο ΓΑ είπε για την άλλη ομάδα ότι «εντάξει, καλό αλλά δεν μου άρεσε καθόλου που γελούσαν έτσι που χτύπησαν, ο ΝΑ εδώ, εκεί πέρα στριμώχτηκα, ο ΝΑ περπατούσε εδώ πέρα και οι άλλοι έπαιζαν εκεί πέρα ξύλο, ενώ έπρεπε ο ΝΑ να είναι κοντά. Η ΕΚ και η ΔΚ, δεν το πήραν πολύ καλά το ρόλο, ως δράστες αλλά κυρίως αν δεν ήταν το γέλιο, θα ήταν πάρα πολύ καλό. Εμένα μου άρεσε με τις εξαιρέσεις που είπα πριν». Τέλος, ο ΑΑ, είπε για την άλλη ομάδα ότι «εμένα δεν μου άρεσε, γιατί έλεγαν συνέχεια «φύγε, φύγε, ακόμα εδώ είσαι». Δεν έλεγαν τίποτα άλλο πέρα από «φύγε, ακόμα εδώ είσαι». Δηλαδή σε όλο το θεατρικό αυτό λέγανε. Γελούσαν πάρα πολύ. Μετά το τελευταίο μου άρεσε, γιατί αρχικά καθόλου δεν μου άρεσε. Μας έκαναν να γελάσουμε και εμείς με αυτά που κάνανε, που γρατζουνούσε τον ΝΑ η ΕΚ. Δεν το έκανε επίτηδες, αλλά, και δεν έπρεπε να καθίσουν και οι δύο στην καρέκλα, γιατί, η μια έπρεπε να καθίσει. Και δεν ήταν συντονισμένοι καθόλου, δηλαδή χτυπούσε το ξύλο η ΙΚ, και καλά κουδούνι και ».

Η ΕΚ, προσπάθησε να απαντήσει στον ΑΑ, λέγοντάς του ότι αυτό δεν ήταν καρέκλα στο θεατρικό, αλλά ήταν παγκάκι. Σε εκείνο το σημείο, σχεδόν όλα τα παιδιά, κατηγόρησαν την ΕΚ, και πρώτη από όλους η ΜΚ, ότι κατά καιρούς, γρατζουνάει κατά λάθος βέβαια τους συμμαθητές της, όπως έκανε και κατά την διάρκεια της δραματοποίησης στον ΝΑ. Όσον αφορά την κριτική, της πρώτης ομάδας, στη δεύτερη, θεωρούμε ότι ήταν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική και επιεικής θα μπορούσαμε να πούμε, διότι όλα τα παιδιά, τόνισαν το πόσο τα δύο κορίτσια γελούσαν σε όλες τις προσπάθειες να δραματοποιήσουν την ιστορία. Επίσης τα παιδιά, πρόσθεσαν και κάποιες άλλες λεπτομέρειες, οι οποίες κατά τη γνώμη μας δεν έπαιζαν σημαντικό ρόλο, διότι πρώτα και κύρια, δεν δραματοποιήθηκε ο σχολικός εκφοβισμός που ήταν και το βασικό θέμα.

Εμείς, από την πλευρά μας, όταν έφτασε η ώρα να εκφράσουμε τη γνώμη μας στα παιδιά, τονίσαμε, το πόσο ανασταλτικά έδρασε το ακατάπαυστο γέλιο των δύο κοριτσιών, στην δραματοποίηση αυτής της ομάδας. Ουσιαστικά επισημάναμε ότι, τόσο η ΕΚ όσο και η ΔΚ, δεν συμπεριφέρθηκαν και δεν ένιωσαν ούτε μια στιγμή σαν δράστες του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επηρέασε την συμπεριφορά του θύματος αλλά και των μαρτύρων. Σε δεύτερο επίπεδο, αναφερθήκαμε στην

συμπεριφορά του ΝΑ, που επίσης δεν αντιδρούσε σαν θύμα, έχοντας όμως «ελαφρυντικά» διότι δεν υπήρχε σχολικός εκφοβισμός για να αντιδράσει ανάλογα. Τελειώνοντας, επισημάναμε σε όλα τα παιδιά, την εξέλιξη που είχαμε παρατηρήσει, από την πρώτη μας συνάντηση μέχρι σήμερα. Πράγματι, οι δραματοποιήσεις των παιδιών, ακόμα και μετά από πέντε μόνο συναντήσεις, είχαν βασικές διαφορές μεταξύ τους, με τα περισσότερα παιδιά να αντιμετωπίζουν πιο ώριμα και πιο συγκροτημένα, τόσο τους ρόλους μεμονωμένα, όσο και τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σύνολό τους. Αυτή η διαπίστωση, χαροποίησε ιδιαίτερα και τα παιδιά αλλά και εμάς, που πρακτικά αντιλαμβανόμασταν σαφείς βελτιώσεις, στην συμπεριφορά των παιδιών, στον τρόπο που προσέγγιζαν τους ρόλους και φυσικά στην εμπειρία και τις γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Εκείνη τη στιγμή, επειδή η ώρα είχε περάσει αρκετά η ΜΚ, όπως μας είχε ενημερώσει από την αρχή του μαθήματος έπρεπε να φύγει. Ευτυχώς, είχαμε ολοκληρώσει το βασικό κομμάτι της συνάντησής μας, δηλαδή τις δραματοποιήσεις και τη συζήτηση μετά. Με τα υπόλοιπα παιδιά, είχαμε σκοπό να συνεχίσουμε για λίγο ακόμα τη συζήτηση, μέχρι το πέρας της ώρας και να μιλήσουμε για τυχόν αλλαγές που είχαν παρατηρήσει στον εαυτό τους, από την αρχή των συναντήσεών μας, είτε σχετικά με τη συμπεριφορά τους γενικά, είτε σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτή, ήταν μια συζήτηση που θέλαμε οπωσδήποτε να κάνουμε με τα παιδιά, προκειμένου να διαπιστώσουμε τί εικόνα είχαν για το πρόγραμμα που παρακολουθούσαν όλες αυτές τις εβδομάδες. Αυτή λοιπόν, ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία, διότι ο χρόνος που μας είχε απομείνει ήταν αρκετός για να αποδεσμεύσουμε τα παιδιά και λίγος για να παίξουμε το παιχνίδι που είχαμε προγραμματίσει. Επομένως θεωρήσαμε ότι έπρεπε να εκμεταλλευτούμε αυτή την ευκαιρία.

Συγκεκριμένα ζητήσαμε από τα παιδιά να μας απαντήσουν σε δύο ερωτήματα, (1) αν από την αρχή των συναντήσεών μας, έχει αλλάξει κάτι μέσα τους, είτε σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είτε σχετικά με τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους και (2) πώς βίωσαν τους ρόλους που είχαν αναλάβει στη συγκεκριμένη συνάντησή μας και πώς ένιωσαν γενικά. Πρώτη, ξεκίνησε να μας πει την άποψή της η ΓΚ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «θεωρώ ότι πρώτη φορά έγινα πιο σοβαρή, από την πρώτη φορά, και μπήκα πιο πολύ στον ρόλο», θέλοντας ίσως να μας επισημάνει ότι βίωσε πιο έντονα τον ρόλο του δράστη που είχε, συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες συναντήσεις μας. Στη συνέχεια, την άποψή της μας εξέφρασε η ΑΚ, που είπε ότι «εγώ την πρώτη φορά που κάναμε αυτά, και εκεί πέρα έμπαινα στον ρόλο, αλλά τώρα νομίζω ότι επειδή κάναμε και άλλα θέατρα, έχω μπει πιο πολύ στο ρόλο», τονίζοντας και αυτή με τη σειρά της, ότι οι δραματοποιήσεις που κάναμε, την βοήθησαν να βιώσει και να αποδώσει καλύτερα τους διάφορους ρόλους, στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού. Αμέσως μετά, ο ΑΑ, πήρε τον λόγο και ανέφερε ότι «εγώ σήμερα πιστεύω ότι ήμουν πολύ καλός. Προσπάθησα να μην γελάω, όσο μπορώ. Έχω βελτιωθεί στο γέλιο, από την πρώτη φορά, σίγουρα αρκετά. Μου αρέσει αυτό που κάνουμε. Τον σχολικό εκφοβισμό, δεν τον είχα πάρει και τόσο πολύ στα σοβαρά όταν. Εννοώ ότι δεν μπορεί να συμβεί σε όποιο παιδί τόσο εύκολα, ενώ τώρα κατάλαβα πώς μπορεί να γίνει και ότι είναι πολύ εύκολο. Εγώ πιο πολύ το κατάλαβα επειδή μας μιλούσατε και το καταλάβαινα. Δεν μου είχε πει κανείς, δεν μου είχε κάνει συζήτηση κανείς πώς μπορεί να προκύψει, αν είναι εύκολο και τέτοια. Δεν το ήξερα ». Μέσα από την απάντησή του, ο ΑΑ, αξιολόγησε αρχικά την σημερινή επίδοσή του σχετικά με την δραματοποίηση, αναφέροντας ότι πιστεύει ότι ήταν πολύ καλός, διότι τελικά είχε καταφέρει, συγκριτικά με την πρώτη συνάντηση, να

περιορίσει πολύ το γέλιο του. Σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, τόνισε ότι μέσα από αυτές τις δραματικές παρεμβάσεις κατάλαβε πόσο εύκολα μπορεί να εκδηλωθεί, επισημαίνοντας ότι αυτό το κατανόησε μέσα από τις συζητήσεις που κάναμε, εστιάζοντας στο συγκεκριμένο θέμα.

Ο επόμενος που μας είπε τη γνώμη του, ήταν ο ΓΑ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «εγώ πιστεύω πως έχω βελτιωθεί πάρα πολύ, από την πρώτη φορά, γιατί την πρώτη φορά όλο γελούσα και δεν είχα πάρει πολύ τον ρόλο στα σοβαρά και νομίζω, όπως παλιά, πριν αρχίσουμε, δεν το είχα πάρει τόσο πολύ στα σοβαρά όπως και ο ΑΑ, νόμιζα ότι, σιγά το πράγμα, και ένα έτσι να σου κάνουν, τί θα πάθεις, μετά άκουσα εκείνο στην τηλεόραση και το πήρα λίγο πιο πολύ στα σοβαρά και μετά τώρα που ήρθα εδώ έχω καταλάβει ότι δεν είναι καθόλου αστείο». Ο ΓΑ, και αυτός με τη σειρά του, αναφέρθηκε στην βελτίωση που έχει παρατηρήσει στον εαυτό του, σχετικά με το πώς προσεγγίζει τους θεατρικούς ρόλους που αναλαμβάνει, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι οι δραματικές παρεμβάσεις τον βοήθησαν να κατανοήσει την σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως ανέφερε, το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν το είχε πάρει και πολύ στα σοβαρά.

Ο επόμενος που μας ανέφερε την άποψή του, ήταν ο ΒΑ, που είπε συγκεκριμένα ότι «έχω μερικά video, αυτά που μας δείξατε εσείς εννοώ και ξέρω πιο πολύ τον σχολικό εκφοβισμό.», τονίζοντας ότι αυτά που προβάλαμε στα παιδιά, τα βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο το φαινόμενο. Η επόμενη μου μίλησε ήταν η ΙΚ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «πιστεύω ότι έχω βελτιωθεί λίγο. Από την αρχή είχα καταλάβει ότι ο σχολικός εκφοβισμός ήταν σημαντικός, απλά δεν το είχα καταλάβει πάρα πολύ καλά», επισημαίνοντας ότι έχει παρατηρήσει ότι από την αρχή έχει βελτιωθεί σε ένα βαθμό. Σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ανέφερε ότι από την αρχή είχε καταλάβει ότι πρόκειται για κάτι σημαντικό, αλλά δεν το είχε κατανοήσει ολοκληρωμένα, χωρίς να αντιλαμβανόμαστε ακριβώς τι εννοεί. Επόμενος, ήταν ο ΔΑ, που ανέφερε ότι «έχω βελτιωθεί από την πρώτη φορά, γιατί πρώτη φορά δεν γελούσα και εγώ. Κατάλαβα τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός και με τα video που μας δείξατε αλλά το ήξερα και από παλιά» τονίζοντας και αυτό το παιδί την εξέλιξη του συγκριτικά με την πρώτη μας συνάντηση.

Στη συνέχεια, τον λόγο πήρε η ΕΚ, που ανέφερε συγκεκριμένα ότι «εγώ γελούσα σε όλα τα θεατρικά και θέλω να πω και ότι δεν έχει αλλάξει τίποτα για τον εκφοβισμό». Μέσα από αυτή την απάντησή της, η ΕΚ, παραδέχτηκε και αναγνώρισε ότι γελούσε και ταυτόχρονα ανέφερε ότι δεν έχει αλλάξει κάτι σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, έτσι όπως το είχε στο μυαλό της. Αμέσως μετά, την άποψή της μας είπε η ΔΚ, που ανέφερε ότι «εγώ γελούσα στις αρχές, γελούσα και σήμερα και προσπαθώ να το βελτιώσω, να είμαι πιο σοβαρή και δεν έχει αλλάξει κάτι για τον σχολικό εκφοβισμό», αναγνωρίζοντας με τη σειρά της, ότι γενικά έχει την τάση να γελάει και προσθέτοντας ότι θα προσπαθήσει να το βελτιώσει. Σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, το συγκεκριμένο κορίτσι ανέφερε ότι δεν παρατήρησε αλλαγές.

Συνεχίζοντας, ζητήσαμε και τη γνώμη του ΝΑ, για αυτά που συζητούσαμε, λέγοντας «όπως και στην αρχή έτσι και τώρα είναι το ίδιο για τον σχολικό εκφοβισμό. Κάποιες φορές γελάω. Πάντα πίστευα ότι είναι κακό και ότι πολλά παιδιά μπορούν να το πάθουν» τονίζοντας και αυτός με τη σειρά του ότι πολλές φορές γελάει. Συνοψίζοντας, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν για τον εαυτό τους ότι έχουν παρατηρήσεις βελτιώσεις από την αρχή των παρεμβάσεων, γεγονός που το επισημάναμε και εμείς. Επίσης, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι κατά την διάρκεια των δραματοποιήσεων, ξεσπούν σε γέλια, χωρίς να γνωρίζουν τον λόγο και ότι θα προσπαθήσουν να το βελτιώσουν. Τέλος, σε ότι αφορά τις αλλαγές σχετικά με το

φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι ΝΑ, ΔΚ, ΕΚ, ΓΚ και ΑΚ ανέφεραν ότι δεν έχει αλλάξει κάτι και ότι γνώριζαν από πριν, πολλές λεπτομέρειες σχετικά με το θέμα αυτό, ενώ αντίθετα, οι ΒΑ, ΙΚ, ΔΑ, ΓΑ και ΑΑ, επεσήμαναν ότι ενώ γνώριζαν κάποια πράγματα, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και αντιλήφθηκαν την σοβαρότητα του ζητήματος αυτού.

Όταν όλα τα παιδιά πια, είχαν αναφέρει τη γνώμη τους, ο ΑΑ, προχώρησε σε μια πιο «προσωπική» ερώτηση, ρωτώντας μας αν έχουμε βιώσει με το ρόλο του θύματος τον σχολικό εκφοβισμό. Η απάντησή μας ήταν αρνητική, αλλά πολλά παιδιά, σε διάφορες χρονικές στιγμές είχαν αναρωτηθεί γιατί ασχολούμαστε με το συγκεκριμένο θέμα. Εμείς, από την πλευρά μας αναφέραμε στα παιδιά ότι είχαμε δει πολλές φορές να εκδηλώνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σε μικρότερη ηλικία. Τα παιδιά από μόνα τους, αναφέρθηκαν για ακόμα μια φορά στο θέμα του Βαγγέλη Γιακουμάκη, γεγονός που θεωρούμε ότι τα είχε κλονίσει ιδιαίτερα. Επίσης, ο ΔΑ, έκανε μια προσωπική αναφορά, λέγοντας ότι στο σχολείο παλαιότερα, φοιτούσε ένας μαθητής αμερικάνικης καταγωγής με τον οποίο είχε δημιουργηθεί μια παρεξήγηση. Ειδικότερα, ο ΔΑ μας ανέφερε ότι επειδή το άλλο παιδί νόμιζε ότι τον έβριζε στα αγγλικά, του επιτέθηκε σωματικά, χτυπώντας και κλωτσώντας τον. Τα υπόλοιπα παιδιά, συμφωνώντας με τον ΔΑ, μας ανέφεραν περίπου τί είχε συμβεί τότε και ότι είχε δημιουργηθεί σοβαρό πρόβλημα με το σχολείο και την οικογένεια του μαθητή (ΔΑ). Φυσικά αναφέραμε στα παιδιά ότι κάτι τέτοιο, εφόσον συνέβη μια και μόνο φορά, δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό, αλλά σίγουρα είναι μια άσχημη συμπεριφορά, που προκύπτει χωρίς λόγο. Τα αγόρια, για να υπερασπιστούν τον συμμαθητή τους, μας τόνισαν ότι θα απαντούσαν στο άλλο παιδί χτυπώντας το και εμείς τους επισημάναμε ότι το να τον χτυπούσαν δεν θα έδινε λύση στο πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί. Ακόμα και τα πιο ήρεμα παιδιά της τάξης, ανέφεραν ότι επιχείρησαν να τους χωρίσουν και να επιτεθούν στο άλλο παιδί, αλλά φοβήθηκαν τις κυρώσεις που θα είχαν (τιμωρία).

Κάπως έτσι, με ένα πιο προσωπικό περιστατικό στιγμιαίας βίας, έκλεισε και η έκτη μας συνάντηση με τα παιδιά. Σε αυτή τη συνάντηση, η συμπεριφορά των παιδιών, ήταν υποδειγματική θα λέγαμε, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Επίσης και η απόδοσή τους, σε ότι αφορά τις δραματοποιήσεις ήταν πολύ καλή, εξαιρώντας την ΕΚ και την ΔΚ που γελούσαν με τους ρόλους των δραστών που είχαν, επηρεάζοντας και την υπόλοιπη ομάδα τους. Σε κάθε περίπτωση, στην έκτη συνάντηση, μείναμε πολύ ευχαριστημένοι, τόσο από την προσπάθεια των παιδιών όσο και από την ευρύτερη συμπεριφορά τους.

9.2.7. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 7: Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης

Στην τέταρτη και τελευταία θεματική ενότητα, του συγκριμένου προγράμματος, ασχοληθήκαμε με τα συναισθήματα και συγκεκριμένα με την ενδυνάμωση και τη δόμηση της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης, που μπορούν να λειτουργήσουν ως «κινητήρια δύναμη» σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με πολλές έρευνες, τα περισσότερα παιδιά που είναι θεατές σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, αν και αναφέρουν ότι πρέπει να επέμβουν, δεν το κάνουν, για διάφορους λόγους που έχουμε αναφέρει παραπάνω (βλ. 1.5.3). Η βασική μας σκέψη ήταν ότι, αν συζητήσουμε με τα παιδιά για την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες, βλέποντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού να επέμβουν δραστικά, εμποδίζοντας το φαινόμενο. Όπως και στις

προηγούμενες τρεις θεματικές ενότητες, στην πρώτη συνάντηση, επεξεργαζόμαστε το θέμα που μελετούμε με δραματικές δραστηριότητες και στη δεύτερη τα παιδιά δραματοποιούν την προγραμματισμένη ιστορία. Αυτή τη φορά όμως, μετά από παράκληση των παιδιών, αποφασίσαμε να μην δώσουμε εμείς την ιστορία, αλλά να σκεφτεί η κάθε ομάδα την δική της. Όλα αυτά θα τα δούμε αναλυτικά παρακάτω.

Η έβδομη συνάντησή μας με τα παιδιά, πραγματοποιήθηκε και πάλι στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας. Οι μαθητές, όταν χτύπησε του κουδούνι, αμέσως κατέφτασαν και κάθισαν στις θέσεις τους. Για ακόμα μια φορά, απών και αργοπορημένος ήταν ο ΑΑ και τα παιδιά, όταν τους ρωτήσαμε μας είπαν ότι έπαιζε λύρα και ότι ήταν στην τάξη για αυτό είχε καθυστερήσει. Γνωρίζαμε ότι ο ΑΑ, θα έπαιζε λύρα, στην καλοκαιρινή σχολική γιορτή, στην οποία τα παιδιά θα αναπαριστούσαν έναν παραδοσιακό κρητικό γάμο. Τα παιδιά, ήταν ενθουσιασμένα με τη γιορτή και άρχισαν να μας λένε για τους ρόλους τους και το τί θα έκανε ο καθένας (ποιός ήταν ο γαμπρός, ποιά η νύφη και τα υπόλοιπα μέλη των οικολογιών).

Για όσο περιμέναμε τον ΑΑ, τα παιδιά και συγκεκριμένα ο ΔΑ, μας ενημέρωσε για ένα τραγούδι της Eurovision³ που αναφερόταν στο bullying. Εμείς, δεν καταλάβαμε αμέσως σε τι αναφερόντουσαν τα παιδιά και ζητήσαμε να μας το εξηγήσουν. Τότε, ο ΝΑ μας είπε ότι η Σουηδία, είχε στέλλει ένα τραγούδι στην συγκεκριμένη διοργάνωση κατά του bullying, το οποίο όπως μας πληροφόρησε το παιδί, ανέφερε «ότι είσαι ένας ήρωας μέσα και μη διστάσεις να το πεις». Αμέσως μετά τα παιδιά μας ρώτησαν ποιο τραγούδι μας άρεσε και εμείς τους απαντήσαμε ότι δεν είχαμε δει τον διαγωνισμό. Τότε, τα παιδιά, ένα ένα άρχισαν να μας λένε ποιά χώρα τους άρεσε περισσότερο και ποιο τραγούδι. Αφού τα παιδιά μας εξέφρασαν τις απόψεις τους, τους ενημερώσαμε ότι ήταν η ώρα να επιστρέψουμε στα δικά μας και να ξεκινήσουμε. Τα παιδιά, μάλλον επηρεασμένα από τη ζέστη, την είσοδο του καλοκαιριού και την επερχόμενη λήξη της σχολικής χρονιάς ήταν πολύ ανήσυχα και ταυτόχρονα χαρούμενα. Για τον λόγο αυτό, περιμέναμε λίγο μέχρι να ησυχάσουν και να ηρεμήσουν για να ξεκινήσουμε.

Αμέσως μετά, ζητήσαμε από τα παιδιά να σηκωθούν και να δημιουργήσουν δύο σειρές, η μια απέναντι από την άλλη, φτιάχνοντας ταυτόχρονα και ζευγάρια μεταξύ τους. Στη μια σειρά λοιπόν στάθηκαν οι ΒΑ, ΑΚ, ΙΚ, ΓΚ και ΣΑ και στην άλλη οι ΔΑ, ΕΚ, ΜΚ και ΝΑ. Πιο συγκεκριμένα, ο ΒΑ έκανε ζευγάρι με τον ΔΑ, η ΑΚ με την ΕΚ, η ΙΚ με τη ΜΚ, ο ΓΑ και τον ΝΑ και τέλος έμεινε ο ΣΑ που ήταν μόνος του διότι περιμέναμε τον ΑΑ. Εκείνη τη στιγμή, θεωρήσαμε σωστό, να στείλουμε ένα παιδί και συγκεκριμένα τον ΣΑ, που ήταν και το ζευγάρι του, να αναζητήσει τον ΑΑ. Για να μην περιμένουμε όμως, εξηγήσαμε τους όρους του παιχνιδιού στα υπόλοιπα παιδιά. Από πριν, είχαμε φτιάξει κάρτες, οι οποίες ανέφεραν τα εξής συναισθήματα: χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος, ντροπαλός, θυμωμένος, υπερήφανος, προβληματισμένος, έκπληκτος. Όλες αυτές οι κάρτες, ήταν διπλωμένες μέσα σε ένα δοχείο, ώστε να μην γνωρίζουμε ποιά είναι ποιά. Η κάθε σειρά και το κάθε παιδί, θα έπρεπε να παίρνει μια κάρτα, να την διαβάσει μόνο του και χωρίς να τη δείξει σε κάποιον άλλο, να αναπαριστά το συγκεκριμένο συναίσθημα μέχρι να το μαντέψει το ζευγάρι του. Τέλος επισημίναμε στα παιδιά ότι θα έπρεπε να θυμούνται τα συναισθήματα που τους έτυχαν, διότι μετά θα συζητούσαμε κάτι σχετικό. Ο βασικός στόχος αυτής της δραστηριότητας, ήταν τα παιδιά να εισαχθούν στον «κόσμο των συναισθημάτων». Τα συναισθήματα που επιλέξαμε να περιλάβουμε στις

³ Είναι μια Ευρωπαϊκή Συνάντηση Καλλιτεχνών, όπου κάθε χώρα στέλνει ένα δικό της τραγούδι προκειμένου να νικήσει. Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε αυτή τη συνάντηση, διότι είχε πραγματοποιηθεί το προηγούμενο βράδυ και προφανώς την είχαν παρακολουθήσει.

κάρτες, ανήκουν στα βασικά συναισθήματα. Σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, τα συναισθήματα αυτά είναι διφορούμενα και θέλαμε να διαπιστώσουμε εάν τα παιδιά, αντιλαμβάνονται αυτόν τον διττό χαρακτήρα τους.

Το πρώτο ζευγάρι που ξεκίνησε, ήταν ο ΒΑ με τον ΔΑ, όπου ο πρώτος είχε την κάρτα και ο δεύτερος έπρεπε να το μαντέψει. Ο ΔΑ, προσπάθησε να μαντέψει αυτό που του έδειχνε ο ΒΑ, υποθέτοντας ότι είναι ντροπαλός, κανονικός και θαρραλέος. Επειδή καταλάβαμε ότι το παιδί δυσκολευόταν να μαντέψει, ζητήσαμε και από τα υπόλοιπα παιδιά να προσπαθήσουν, επισημαίνοντας ότι πρόκειται για ένα σχετικά δύσκολο συναίσθημα. Πρώτη μάντεψε η ΜΚ, που είπε ότι είναι γενναίος, και ακολούθησαν, η ΙΚ που υπέθεσε ότι είναι ατρόμητος και δυνατός, η ΔΚ που είπε ότι είναι σοβαρός, η ΜΚ ξανά που είπε ότι είναι μάρτυρας. Τότε ενημερώσαμε τα παιδιά ότι οι κάρτες έγραφαν επίθετα και μόνο αυτό, προκειμένου να βοηθήσουμε όσο μπορούσαμε στις εικασίες τους. Μετά η ΜΚ συνέχισε λέγοντας, καμαρωτός και ο ΝΑ που είπε ότι είναι μάγκας και πρόσθεσε αργότερα τον όρο σπασικλάκι. Μετά από ώρα και πολλές προτάσεις των παιδιών, τους προτεινάμε να το αποκαλύψουμε διότι μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν καταφέρει να το μαντέψουν σωστά. Τότε ο ΒΑ, αποκάλυψε στους συμμαθητές του, ότι αναπαριστούσε το συναίσθημα της υπερηφάνειας. Τα παιδιά, ανέφεραν σχετικά κοντινές έννοιες με αυτό που έγραφε η κάρτα, αλλά δεν το μάντεψαν σωστά.

Το επόμενο ζευγάρι ήταν οι ΑΚ και η ΕΚ, με την πρώτη να αναπαριστά την ντροπαλή, όπως έγραφε η κάρτα. Η ΕΚ, με τη σειρά της, αμέσως μάντεψε το συναίσθημα και προχωρήσαμε στην επόμενη ομάδα. Στη συνέχεια, η ΙΚ, αναπαρέστησε την θυμωμένη που επίσης αμέσως μάντεψε η ΜΚ. Επόμενη ήταν η ΓΚ που απεικόνιζε ένα συναίσθημα στη ΔΚ. Η ΔΚ, με τη σειρά της, αφού ανέφερε το συναίσθημα της στεναχώριας, δεν μπορούσε να μαντέψει και εμείς και πάλι προτεινάμε στα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν. Η ΜΚ, πρότεινε ότι η ΓΚ ήταν σκεπτική και φοβισμένη. Τότε ο ΝΑ, πήρε το λόγο λέγοντας ότι είναι προβληματισμένη που ήταν και το σωστό. Τα υπόλοιπα παιδιά, αμέσως τον κατηγορήσαν ότι είχε δει τί έγραφε η κάρτα και για αυτό μάντεψε σωστά. Εμείς, από την πλευρά μας, υποστηρίζοντας τον ΝΑ, είπαμε στα παιδιά ότι δεν το είχε δει και ότι απλά είχε μαντέψει σωστά.

Όταν ήρθε η σειρά του ΝΑ, του δώσαμε μια κάρτα, την οποία έπρεπε να απεικονίσει με το πρόσωπο και το σώμα του. Πρώτος φυσικά, μάντεψε ο ΓΑ, που ήταν το ζευγάρι του ΝΑ, προτείνοντας ότι ήταν δυστυχημένος και στη συνέχεια ο ΔΑ, μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι φοβισμένος. Κάπως έτσι, τελείωσε η πρώτη σειρά των παιδιών που αναπαρέστησαν τα συναισθήματα της υπερηφάνειας, του θυμού, της ντροπής, του προβληματισμού και του φόβου. Στη συνέχεια, επόμενη, ήταν η άλλη σειρά, που αντίστοιχα θα αναπαριστούσε συναισθήματα και οι άλλοι θα προσπαθούσα να τα μαντέψουν. Εκείνη τη στιγμή, επέστρεψε και ο ΣΑ, που μας πληροφόρησε ότι ο ΑΑ είχε πρόβα και ότι δεν μπορούσε να έρθει. Επομένως, θα συνεχίζαμε κανονικά, χωρίς την παρουσία του ΑΑ. Αμέσως μετά, εξηγήσαμε το παιχνίδι στον ΣΑ, διότι έλειπε και συνεχίσαμε κανονικά.

Στον επόμενο «γύρο», πρώτος ξεκίνησε ο ΔΑ, που αναπαριστούσε τον χαρούμενο στον ΒΑ, συναίσθημα που φυσικά μάντεψε αμέσως. Στη συνέχεια, η ΕΚ, αναπαρέστησε το συναίσθημα του φόβου, το οποίο επίσης αμέσως μάντεψε η ΑΚ. Επόμενη ήταν η ΜΚ, που υποδύθηκε την θυμωμένη, συναίσθημα που επίσης σχετικά εύκολα μάντεψε η ΙΚ. Η ΔΚ, με τη σειρά της, υποδύθηκε την προβληματισμένη και η ΓΚ το μάντεψε αμέσως σωστά. Επόμενος, ήταν ο ΓΑ, που προσπαθούσε να κάνει τον ΝΑ να μαντέψει σωστά. Ο ΝΑ, με τη σειρά του, βλέποντας τον ΓΑ, ανέφερε αρχικά ότι ήταν χαρούμενος χωρίς να σκέφτεται κάτι άλλο. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά,

σήκωσαν τα χέρια τους για να πουν την άποψή τους. Δώσαμε τον λόγο λοιπόν, στον ΔΑ, που μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι υπερήφανος.

Προκειμένου να παίξει και ο ΣΑ, που έλειπε στον προηγούμενο γύρο, επαναλάβουμε ακόμα μια φορά το παιχνίδι. Ούτως ή άλλως τα παιδιά έδειξαν να ενθουσιάζονται με την ιδέα αυτή, υποθέτουμε διότι τους άρεσε. Συνεχίζοντας λοιπόν, μοιράσαμε ακόμα μια φορά τις κάρτες με τα συναισθήματα στην πρώτη ομάδα. Πρώτος ξεκίνησε ο ΣΑ, που απεικόνισε το συναίσθημα που του είχε τύχει σε όλους του συμμαθητές του, διότι δεν είχε συγκεκριμένο ζευγάρι. Ο ΔΑ, επειδή ήταν το μοναδικό παιδί που είχε σηκώσει το χέρι του, του δώσαμε το λόγο και εκείνος μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι χαρούμενος. Στη συνέχεια, ο ΒΑ, αναπαρέστησε το δικό του συναίσθημα, και ο ΔΑ, που ήταν το ζευγάρι του και πάλι μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι λυπημένος.

Αμέσως μετά, η ΕΚ, μάντεψε επίσης σωστά το συναίσθημα που απεικόνιζε η ΑΚ, αναφέροντας ότι ήταν θυμωμένη. Στη συνέχεια, η ΙΚ, είχε το συναίσθημα της ντροπής που αδυνατούσε να αναπαραστήσει. Η ΜΚ, που ήταν η σειρά της να μαντέψει, ανέφερε ότι ήταν λυπημένη, φοβισμένη και τρομαγμένη. Επειδή όμως και πάλι δεν το αναπαριστούσε σωστά, πήγαμε κοντά της προκειμένου να την συμβουλευτούμε. Το κορίτσι, παραπονιόταν ότι δεν μπορούσε να το κάνει. Παρ' όλα αυτά, ο ΓΑ, μάντεψε σωστά και προκάλεσε την αντίδραση της ΜΚ, που τον κατηγορήσε ότι είχε μαντέψει χωρίς να έχει το λόγο. Τότε επισημίναμε στα παιδιά, ότι αυτό δεν ήταν τόσο σοβαρό θέμα για να τσακώνονται μεταξύ τους.

Συνεχίζοντας, σειρά είχε η ΓΚ να αναπαραστήσει ένα συναίσθημα και να το μαντέψει η ΔΚ, που ανέφερε ότι είναι λυπημένη, υποθέτοντας λάθος. Τότε και πάλι ο ΔΑ, που ήταν ο μόνος που σήκωσε το χέρι του μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι φοβισμένη. Τέλος, είχε έρθει η σειρά του ΝΑ να αναπαραστήσει ένα από τα συναισθήματα και να το μαντέψει ο ΓΑ που αρχικά ανέφερε ότι είναι φοβισμένος και αμήχανος. Σωστά μάντεψε ο ΒΑ, που ανέφερε ότι ήταν έκπληκτος. Εφόσον είχε παίξει αυτή η σειρά και για να μην μείνει παραπονεμένη η άλλη, μοιράσαμε συναισθήματα και στα άλλα παιδιά για έναν τελευταίο γύρο.

Πρώτος ξεκίνησε ο ΓΑ, που αναπαριστούσε ένα συναίσθημα και ο ΝΑ προσπαθούσε να μαντέψει λέγοντας ότι είναι λυπημένος και φοβισμένος. Τελικά, μετά από σκέψη, μάντεψε σωστά λέγοντας ότι είναι ντροπαλός. Επόμενη ήταν η ΔΚ που της είχε τύχει το συναίσθημα της χαράς και η ΓΚ το μάντεψε αμέσως σωστά. Στη συνέχεια, η ΜΚ, απεικόνισε το συναίσθημα του φόβου επιτυχώς, διότι η ΙΚ που ήταν το ζευγάρι της το μάντεψε αμέσως. Η ΕΚ, που ήταν η επόμενη, αναπαριστώντας το συναίσθημα της υπερηφάνειας υπερβολικά, μπέρδεψε ιδιαίτερα την ΑΚ που προσπαθούσε να μαντέψει. Τελικά, το λόγο πήρε η ΔΚ, που μάντεψε σωστά το συναίσθημα. Στη συνέχεια, ο ΔΑ, επίσης αναπαρέστησε επιτυχώς το συναίσθημα της λύπης στον ΒΑ, που το βρήκε αμέσως. Τέλος, ο ΣΑ, που δεν είχε ζευγάρι, απεικόνισε το συναίσθημα του στον ΒΑ, που επίσης το μάντεψε αμέσως λέγοντας ότι είναι θυμωμένος.

Με το τέλος της δραστηριότητας, ζητήσαμε από τα παιδιά να καθίσουν και πάλι στις αρχικές τους θέσεις δημιουργώντας έναν κύκλο προκειμένου να συζητήσουμε για τα συναισθήματα. Σε ότι αφορά την προηγούμενη δραστηριότητα, αντιληφθήκαμε ότι στα παιδιά άρεσε πολύ. Στην αρχή ειδικά που δεν γνώριζαν ακόμα τα συναισθήματα, ήταν πολύ ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, που λίγο πολύ υποψιάστηκαν τα συναισθήματα που είχαμε καταγράψει, τους ήταν πιο εύκολο. Επίσης, αυτό που παρατηρήσαμε, ήταν ότι οι αντιδράσεις των παιδιών, ήταν ακραίες σχετικά με το ποιός έβρισκε τα περισσότερα συναισθήματα. Πολλές φορές, υπήρξε ένταση για το ποιός θα μαντέψει, γεγονός που μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είναι

ιδιαίτερα ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Συγκεκριμένα θεωρούμε ότι αντιμετώπισαν το παιχνίδι σαν έναν αγώνα με νικητές και χαμένους. Εμείς, πολλές φορές τους εξηγήσαμε ότι κανείς δεν κερδίζει ούτε χάνει. Σε ότι αφορά το επίπεδο της αναπαράστασης των συναισθημάτων, όλα τα παιδιά υιοθετούσαν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικές εκφράσεις, εκτός από την ΕΚ που πολλές φορές μπέρδευε το ζευγάρι της. Τέλος, εντύπωση μας έκανε η συμπεριφορά του ΣΑ, που σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα παιδιά δεν φάνηκε να ενθουσιάζεται με το παιχνίδι και φυσικά δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου, αν εξαιρέσουμε τις στιγμές που ο ίδιος αναπαριστούσε κάποιο συναίσθημα.

Αφού τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο όπως τους είπαμε, τους ζητήσαμε να μας πουν από ένα επίθετο κάθε παιδί που θυμόταν ότι ήταν γραμμένο σε μια από τις κάρτες, ώστε να τα θυμηθούν ξανά. Και τα επτά επίθετα που είχαμε γράψει αναφέρθηκαν από διαφορετικά παιδιά. Στη συνέχεια, ενημερώσαμε τα παιδιά, ότι έπρεπε να σκεφτούν και να μας εκφράσουν, ποιά αυτά τα επίθετα χαρακτηρίζουν τον δράστη, ποιά το θύμα και ποιά τον μάρτυρα. Αρχίσαμε λοιπόν να ανοίγουμε τις κάρτες προκειμένου να συζητήσουμε τα συναισθήματα με τη σειρά. Το πρώτο συναίσθημα που διαβάσαμε ήταν αυτό του έκπληκτου, που είχε τύχει πιο πριν να το αναπαραστήσει ο ΝΑ και για αυτόν τον ρωτήσαμε πρώτο, ποιού ρόλου θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικό. Ο ΝΑ, είπε με τη σειρά του ότι είναι συναίσθημα που μπορεί να βιώνει ο μάρτυρας, διότι όπως ανέφερε μένει έκπληκτος με τον δράστη που ασκεί σχολικό εκφοβισμό στο θύμα. Επειδή τα παιδιά δεν είχαν να προσθέσουν κάτι άλλο προχωρήσαμε σε επόμενο συναίσθημα. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι το αίσθημα της έκπληξης θα μπορούσε κάλλιστα να βιώνει και το θύμα, σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά του δράστη.

Συνεχίζοντας, το επόμενο συναίσθημα ήταν ο θυμός, που όπως ανέφερε η ΓΚ είναι χαρακτηριστικό του θύτη, διότι είναι θυμωμένος με το θύμα, για αυτό και ασκεί τον σχολικό εκφοβισμό. Η ΜΚ, επίσης ανέφερε ότι ο θυμός θα μπορούσε να είναι χαρακτηριστικό και του θύματος, διότι θα μπορούσε να είναι θυμωμένος με τον δράστη για αυτό που του κάνει. Ακόμα, η ΕΚ, πρόσθεσε ότι και ο μάρτυρας μπορεί να είναι θυμωμένος με τον δράστη, για αυτό που κάνει στο θύμα. Επομένως, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όλοι όσοι συμμετέχουν στον σχολικό εκφοβισμό μπορεί να βιώνουν το συναίσθημα του θυμού, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας.

Στη συνέχεια συζητήσαμε για το ποιός μπορεί να νιώθει προβληματισμένος. Πρώτος, ο ΣΑ, ανέφερε ότι προβληματισμένος μπορεί να είναι ο μάρτυρας, χωρίς όμως να είναι σε θέση να δικαιολογήσει αυτή την άποψή του. Ο ΓΑ, συνεχίζοντας, συμφώνησε με την άποψη του ΣΑ, λέγοντας ότι μπορεί να είναι προβληματισμένος, γιατί βλέποντας τον σχολικό εκφοβισμό, δεν ξέρει τί να κάνει και πώς να αντιδράσει. Ο ΒΑ, πρόσθεσε επίσης ότι και το θύμα μπορεί να είναι προβληματισμένο, στην προσπάθειά του να βρει τρόπο να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Το επόμενο συναίσθημα που ζητήσαμε από τα παιδιά να κατατάξουν στους διάφορους ρόλους του σχολικού εκφοβισμού, ήταν ο φόβος. Πρώτος από όλους, ο ΔΑ, ανέφερε ότι φόβο μπορεί να αισθάνεται το θύμα, διότι όπως ανέφερε, ο θύτης του φέρεται επιθετικά, με ότι αυτό συνεπάγεται (σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία). Επίσης, η ΜΚ, πρόσθεσε ότι φόβο θα μπορούσε να αισθάνεται και ο μάρτυρας, επειδή μπορεί να υπερασπίζεται το θύμα αλλά και ο δράστης διότι μπορεί να φοβάται ότι κάποιος θα το μαρτυρήσει και θα τιμωρηθεί. Βέβαια, η τελευταία αυτή άποψη της ΜΚ, ότι ο δράστης μπορεί να αισθάνεται φόβο, για το ότι θα τον μαρτυρήσουν, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ισχύει. Αντίθετα, θεωρούμε ότι ένας δράστης, μπορεί να αισθάνεται φόβο για άλλους δράστες σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που σημαίνει ότι εντάσσεται στην κατηγορία των «προκλητικών θυμάτων» (βλ. 1.5.2) ή για το

ευρύτερο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. σε περίπτωση που η οικογένεια εφαρμόζει επιθετικές συμπεριφορές).

Συνεχίζοντας, συζητήσαμε με τα παιδιά για το συναίσθημα της λύπης. Η ΑΚ, ανέφερε ότι λύπη μπορεί να βιώνει το θύμα, λόγω του σχολικού εκφοβισμού και της άσχημης συμπεριφοράς του δράστη, όπως επίσης και ο μάρτυρας για αυτό που συμβαίνει στο θύμα και αυτός το βλέπει. Ο ΓΑ, ακόμα πρόσθεσε ότι λυπημένος μπορεί να είναι και ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, στην περίπτωση που καταλάβει τί έκανε στο θύμα και μπει στη θέση του. Αυτή η άποψη του ΓΑ, αν και γνωρίζουμε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια, δεν είναι απίθανο ή αβάσιμο. Το επόμενο συναίσθημα για το οποίο συζητήσαμε με τα παιδιά ήταν αυτό της υπερηφάνειας. Ειδικότερα, ο ΝΑ πρώτος ανέφερε ότι υπερήφανος μπορεί να αισθάνεται ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού για αυτό που κάνει καθώς επίσης και ο «κακός» μάρτυρας που θα βλέπει το θύμα να υποφέρει. Η ΜΚ, ακόμα ανέφερε ότι υπερήφανος μπορεί να αισθάνεται και ο «καλός» μάρτυρας, για τον εαυτό του, εάν καταφέρει να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Η ΕΚ, επίσης πρόσθεσε ότι υπερήφανο μπορεί να αισθάνεται και το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, άμα βρει το θάρρος να το πει σε κάποιον που θα το βοηθήσει να σταματήσει. Όλα τα παιδιά, αντέδρασαν με αυτή την άποψη της ΕΚ, υποστηρίζοντας ότι το θύμα δεν μπορεί να νιώθει υπερήφανο. Η ΑΚ, συμφωνώντας σε ένα βαθμό με την ΕΚ, ανέφερε ότι όντως το θύμα μπορεί να αισθάνεται υπερήφανο για τους φίλους του που το βοήθησαν να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτό το σημείο, φάνηκε καθαρά ότι η ΑΚ, είχε μπερδέψει το συναίσθημα της ευγνωμοσύνης με το συναίσθημα της υπερηφάνειας.

Προς συζήτηση τέθηκε και το συναίσθημα της χαράς, με την ΙΚ να αναφέρει ότι αυτό μπορεί να το νιώθει ο δράστης, με αυτό που κάνει. Ο ΓΑ, συνεχίζοντας ανέφερε ότι χαρούμενος μπορεί να είναι και ο «κακός» μάρτυρας με αυτό που συμβαίνει στο θύμα. Επίσης, ο ΣΑ, πρόσθεσε ότι χαρούμενος επίσης μπορεί να είναι και ο «καλός» μάρτυρας άμα καταφέρει να βοηθήσει το θύμα και να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, η ΜΚ, επεσήμανε ότι χαρά μπορεί να νιώθει και το θύμα, άμα σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός. Επομένως και το συναίσθημα της χαράς, όπως και του θυμού, σύμφωνα με τα παιδιά, μπορεί να το βιώνουν όλοι όσοι συμμετέχουν, ενεργά ή όχι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, συζητήσαμε με τα παιδιά, για το συναίσθημα της ντροπής. Πρώτος, ο ΝΑ ανέφερε ότι ντροπή μπορεί να νιώθει το θύμα για όλο αυτό που του συμβαίνει. Η ΜΚ, επίσης πρόσθεσε ότι ντροπή μπορεί να βιώνει και ο «καλός» μάρτυρας, στην προσπάθειά του να βοηθήσει το θύμα, λέγοντάς το σε κάποιον άλλο.

Ουσιαστικά, μέσα από την παραπάνω δραστηριότητα, τα παιδιά αρχικά βίωσαν αυτά τα συναισθήματα (έκπληκτος, θυμωμένος, προβληματισμένος, φοβισμένος, λυπημένος, υπερήφανος, χαρούμενος και ντροπαλός) σε ένα βαθμό. Επίσης, μέσα από την συζήτηση που ακολούθησε, σκέφτηκαν όλα αυτά τα συναισθήματα μέσα από την προοπτική όλων των πιθανών ρόλων (δράστης, θύμα, «καλός» και «κακός» μάρτυρας) ανακαλύπτοντας λεπτομέρειες που ίσως να μην είχαν σκεφτεί για τον σχολικό εκφοβισμό. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρούμε ότι εμπάθθηκαν έμμεσα, μέσω του παιχνιδιού, στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Όταν τελειώσαμε αυτή τη δραστηριότητα, η ώρα είχε περάσει και πάλι αρκετά και η ΜΚ, έπρεπε να φύγει σχετικά νωρίς. Για τον λόγο αυτό, ενημερώσαμε τα παιδιά ότι η επόμενη συνάντησή μας, θα ήταν η τελευταία και ότι μετά από αυτό ακολουθούσαν και πάλι οι συνεντεύξεις. Στα παιδιά, δεν άρεσε ιδιαίτερα αυτή η ιδέα, διότι οι συναντήσεις μας ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα, ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα. Σε κάθε περίπτωση, πληροφόρησαμε τα παιδιά, ότι στην τελευταία μας

συνάντηση, τις ιστορίες των δραματοποιήσεων θα τις αποφάσιζαν τα ίδια τα παιδιά, διότι πια είχαν κάποιες γενικές γνώσεις για τον σχολικό εκφοβισμό και φυσικά τους είχαμε εμπιστοσύνη. Οι μαθητές από την πλευρά τους, χάρηκαν ιδιαίτερα με την εξέλιξη αυτή, διότι ήταν κάτι που μας ζητούσαν αρκετό καιρό. Επίσης, τους ενημερώσαμε, ότι τον διαχωρισμό των ομάδων θα τον κάναμε εμείς, προκειμένου να αποφύγουμε τους τσακωμούς και τις εντάσεις μεταξύ τους. Φυσικά, την τελευταία μας σκέψη δεν την αναφέραμε στα παιδιά. Από την άλλη, η διανομή των ρόλων, ήταν κάτι που θα αποφάσιζαν τα ίδια τα παιδιά, βασιζόμενα στα δικά τους κριτήρια.

Συνεχίζοντας, χωρίσαμε τα παιδιά στις δύο παρακάτω ομάδες. Στη πρώτη ομάδα ήταν οι ΑΑ, ΓΑ, ΣΑ, ΔΚ, ΙΚ και ΕΚ και στην δεύτερη ομάδα ήταν οι ΝΑ, ΒΑ, ΔΑ, ΑΚ, ΓΚ, και ΜΚ. Αυτός ο διαχωρισμός έγινε διότι κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, μερικά παιδιά δεν είχαν βρεθεί ποτέ στην ίδια ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά επιδιώξαμε τη συνεργασία όλων των παιδιών μεταξύ τους, τουλάχιστον μια φορά. Επίσης, πριν προχωρήσουμε, τονίσαμε στα παιδιά, στις δραματοποιήσεις που θα δημιουργήσουν, να εστιάσουν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως είχαν κάνει στην τελευταία μας συνάντηση. Τους επισημάναμε επίσης ότι απαραίτητη ήταν και μια τουλάχιστον πρόβα πριν τις «επίσημες» δραματοποιήσεις. Με αυτές τις συμβουλές και με ότι είχαμε κάνει στις προηγούμενες συναντήσεις μας, θεωρήσαμε ότι τα παιδιά θα καταφέρουν να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν πολύ αξιόλογες δραματοποιήσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Εκείνη τη στιγμή ακριβώς, είχε έρθει η ώρα να αποχωρήσει η ΜΚ. Τα υπόλοιπα παιδιά, ενθουσιασμένα από το ότι θα δραματοποιούσαν τις δικές τους ιστορίες, άρχισαν να συζητούν με τις ομάδες τους για το τι επρόκειτο να κάνουν. Εμείς, συμμεριζόμενοι τη χαρά τους, τους δώσαμε 5 λεπτά να συζητήσουν, ώστε στη συνέχεια να συνεχίζουμε με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Αφού πέρασαν τα 5 λεπτά, όπως είχαμε υποσχεθεί στα παιδιά, τους ζητήσαμε να πάρουν τις θέσεις τους στον κύκλο για να συνεχίσουμε.

Συνεχίζοντας, διαβάσαμε στα παιδιά, κάποια μικρά σενάρια που περιέγραφαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ο βασικός σκοπός αυτής της άσκησης, ήταν τα παιδιά να «μπουν τη θέση του άλλου» κατανοώντας σε ένα βαθμό το πώς μπορεί να αισθάνεται καθώς και να μας αναφέρουν το πώς θα αντιδρούσαν σε ανάλογες ρεαλιστικές καταστάσεις. Το πρώτο σενάριο που διαβάσαμε στα παιδιά ήταν το παρακάτω *«Ο καλύτερός σου φίλος/φίλη πρόσφατα άρχισε να πειράζει έναν άλλο μαθητή μέσα στην τάξη. Αρχικά νόμιζες ότι ήταν αστείο, αλλά τον τελευταίο καιρό τα πειράγματα είναι πιο έντονα και πιο άσχημα. Εσύ βλέπεις ότι ο μαθητής στενοχωριέται και ενοχλείτε από αυτή την κατάσταση, αλλά τα άλλα παιδιά στην τάξη το βρίσκουν αστείο.»* Το πρώτο ερώτημα σχετικά με την παραπάνω ιστορία ήταν «πώς νιώθεις εσύ για αυτό που συμβαίνει;». Πρώτος απάντησε ο ΔΑ, λέγοντας «εγώ δεν θα ένιωθα ωραία και θα το έλεγα στην κυρία, ότι το ένα παιδί ασκεί bullying στο άλλο και θα έλεγα στην κυρία να του μιλήσει για να μην το ξανακάνει και θα του μιλούσα και εγώ και θα το έλεγα και στους άλλους ότι δεν είναι αυτό αστείο, αλλά ένα παιδί στενοχωριέται γιατί το χτυπάει ένα άλλο». Επίσης ο ΓΑ πρόσθεσε ότι «άμα το έκανε ο φίλος μου, με το που το έβλεπα θα του έλεγα να σταματήσει, θα του έλεγα ότι δεν είναι καθόλου αστείο και θα του έλεγα πρώτα να ρωτήσει το θύμα πώς νιώθει και αν αυτόν δεν τον νοιάζει αν το συνεχίσει, αν τον νοιάζει όμως να μην το συνεχίσει». Και τα δύο παιδιά, με τις απαντήσεις τους, ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να σταματήσουν τον φίλο τους, αν φυσικά αυτό που έκανε ενοχλούσε τον άλλο μαθητή. Επίσης, ο ΔΑ, τόνισε ότι μπορεί να το έλεγε και στη δασκάλα του, ενέργεια σπάνια όταν μάλιστα πρόκειται για κάποιον φίλο. Τέλος, και τα δύο παιδιά είπαν, ότι θα

ανέφεραν στον φίλο τους τα όρια μεταξύ πλάκας και μίας ενοχλητικής συνήθειας για τον αποδέκτη της συμπεριφοράς.

Η επόμενη ερώτηση που συζητήσαμε ήταν «πώς θα ένιωθες εσύ στη θέση του μαθητή;». Πρώτη σε αυτή την ερώτηση απάντησε η ΓΚ που ανέφερε ότι «θα ένιωθα πολύ στεναχωρημένη γιατί θα μου έκαναν bullying, χωρίς να το βλέπουν οι άλλοι και να το πουν στην κυρία μου και θα το συνέχιζαν και εγώ θα τους έλεγα να σταματήσουν». Επίσης, ο ΒΑ ανέφερε για τη συγκεκριμένη ερώτηση ότι «εγώ θα τους έλεγα ήρεμα να σταματήσουν γιατί ενοχλούμαι» και ο ΔΑ επίσης είπε «εγώ θα του μιλούσα ήρεμα και θα του έλεγα να σταματήσει, γιατί αυτό που κάνει με ενοχλεί και άμα δεν σταματούσε θα το έλεγα στην κυρία να του μιλήσει και μετά να γίνουμε φίλοι». Φυσικά τα παιδιά, σε αυτή την ερώτηση, έκανα λόγο για αρνητικά συναισθήματα και ταυτόχρονα ανέφεραν, αν και ήταν εκτός ερώτησης και κάποιες μεθόδους αντιμετώπισης. Τα περισσότερα, υποστήριζαν ότι θα μιλούσαν απευθείας στον δράστη προκειμένου να σταματήσει, πράξη ιδιαίτερα επικίνδυνη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, διότι κάτι τέτοιο μπορεί να προκαλέσει και να εξοργίσει περισσότερο τον θύτη.

Η επόμενη ερώτηση που θέσαμε στα παιδιά σχετικά με την παραπάνω ιστορία ήταν «μπορείς να κάνεις κάτι για αυτό;». Η ΙΚ, απάντησε πρώτη λέγοντας «ναι θα μπορούσες. Θα μπορούσες να το πεις στην δασκάλα και να το σταματούσε και θα μπορούσες να πεις στο παιδί να το πει αυτός στη δασκάλα». Και πάλι, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, λύση στο πρόβλημα θα έδινε η συζήτηση με τη δασκάλα, προκειμένου να επέμβει αποτελεσματικά και να σταματήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η δασκάλα θα ενημερωνόταν για το πρόβλημα είτε από κάποιον μάρτυρα είτε από το ίδιο το θύμα.

Η τελευταία ερώτηση που είπαμε στα παιδιά ήταν «τί θα έκανες στη θέση του μαθητή;». Σε αυτή την ερώτηση, απάντησε ο ΝΑ, λέγοντας ότι «θα ένιωθα λύπη, θα το έλεγα στον κύριο ή στην κυρία που είχαμε και αν δεν είχε αποτελέσματα αυτό, γιατί συνήθως στα δημόσια σχολεία δεν έχουν αποτελέσματα, θα το έλεγα στους γονείς μου και οι γονείς μου θα έβρισκαν τους γονείς αυτού του παιδιού για να του κάνουν παρατήρηση». Ο ΝΑ, στην απάντησή του ανέφερε ότι θα απευθυνόταν σε γονείς και δασκάλους προκειμένου να λυθεί αυτό το πρόβλημα. Επίσης, ανέφερε την πολύ αρνητική εικόνα που έχει για τα δημόσια σχολεία, σχετικά με το ότι δεν επεμβαίνουν αποτελεσματικά στα προβλήματα των μαθητών. Αυτή την άποψη, σε διάφορες φάσεις, μας την είχαν εκφράσει σχεδόν όλα τα παιδιά, θεωρώντας ότι στα δημόσια σχολεία, οι αρνητικές συμπεριφορές περνούν απαρατήρητες και ατιμώρητες, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν την απαραίτητη σημασία. Αυτή, είναι μια εικόνα των παιδιών που θα είχε ενδιαφέρον να ερευνούσαμε από που προκύπτει.

Κάπως έτσι τελείωσε και η έβδομη συνάντησή μας με τα παιδιά. Πριν φύγουν, τους υπενθύμισαμε για ακόμα μια φορά, ότι οι δραματοποιήσεις που θα δημιουργούσαν οι δύο ομάδες θα έπρεπε απαραίτητα να είναι εστιασμένες στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε ότι αφορά την συνάντησή μας, επιβεβαιώσαμε για ακόμα μια φορά, αυτό που αναφέραμε και παραπάνω, ότι δηλαδή καθώς περνούσε ο χρόνος τα παιδιά εξελίσσονταν όλο και περισσότερο, τόσο σχετικά με την συμπεριφορά τους όσο και με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που μας χαροποιούσε ιδιαίτερα.

9.2.8. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 8: Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης

Η όγδοη και τελευταία συνάντησή μας με τα παιδιά, πραγματοποιήθηκε και πάλι στην αίθουσα της θεατρικής παιδείας. Τα παιδιά, όταν χτύπησε το κουδούνι ήρθαν αμέσως, στην ώρα τους στην αίθουσα. Αυτή τη φορά δεν είχαμε καμία απουσία. Αυτό που εντοπίσαμε όμως, ήταν η διάχυτη ένταση που υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά. Όλοι οι μαθητές, μεταξύ τους, διαφωνούσαν και διαπληκτίζονταν για διαφορετικούς λόγους. Μόλις τα παιδιά κάθισαν στις θέσεις, ζητήσαμε αμέσως να μάθουμε τί είχε συμβεί και υπήρχε τόση ένταση. Πρώτος, ο ΓΑ μας ανέφερε ότι όταν έκαναν πρόβες για τη δραματοποίηση, η ΕΚ μιλούσε και διέκοπτε συνέχεια και τότε ο ΑΑ, της είπε ή να σοβαρευτεί ή πάει έξω να παίξει. Η ΕΚ με τη σειρά της και σύμφωνα με τα λόγια του ΓΑ, επέλεξε να πάει έξω να παίξει και την ακολούθησε και η ΙΚ. Τα υπόλοιπα παιδιά, σύμφωνα με τον ΓΑ, έμειναν εκεί και συζήτησαν και καθόρισαν το σενάριο που θα ακολουθούσαν.

Στη συνέχεια, η ΔΚ πήρε το λόγο λέγοντας ότι καθώς επαναλάμβανε τους ρόλους για να τους εξηγήσει στην ΕΚ και στη ΙΚ, η πρώτη έλεγε συνέχεια «το ξέρω, το ξέρω» και τότε ο ΑΑ, της είπε να συνεργαστεί αλλιώς να πάει έξω να παίξει και η ΕΚ προτίμησε να πάει να παίξει. Τότε η ΙΚ, έτοιμη να κλάψει, απευθυνόμενη στον ΓΑ, του επεσήμανε με έντονο ύφος ότι δεν πήγε έξω για να παίξει, αλλά δεν της άρεσε καθόλου που η φίλη της, η ΕΚ, ήταν μόνη της και για αυτό πήγε να την βρει. Αμέσως μετά, δώσαμε το λόγο και στην ΕΚ, η οποία ανέφερε ότι, επειδή οι συμμαθητές της έλεγαν τα ίδια και τα ίδια, εκείνη τους είπε ότι αν δεν είναι να πουν κάτι καινούριο να πάει έξω και τότε ο ΑΑ, της είπε να πάει να παίξει και εκείνη πήγε, μαζί με την ΙΚ που την ακολούθησε. Στο μεταξύ όμως, την ΙΚ την είχαν πιάσει τα κλάματα και προσπαθήσαμε να την ηρεμήσουμε. Εκείνη, με τη σειρά της ανέφερε ότι οι συμμαθητές της, την στεναχωρούν άμα της λένε ότι πήγε έξω για να παίξει και ότι νομίζουν ότι δεν ήθελε να συμμετέχει στη δραματοποίηση. Ο ΑΑ, που δεν είχε πάρει το λόγο μέχρι εκείνη τη στιγμή, ανέφερε ότι και η ΕΚ, αλλά και άλλα παιδιά μιλούσαν συνέχεια και δεν συνεργάζονταν. Τότε ο ίδιος, προκειμένου να συζητήσουν αρμονικά της είπε ή να καθίσει και να συνεργαστεί ή να πάει έξω να παίξει με τη ΜΚ. Τότε η ΕΚ, όπως ήδη γνωρίζουμε, πήγε να φύγει και σύμφωνα με τον ΑΑ, η ΔΚ πήγε να την εμποδίσει και εκείνη δεν άκουγε τίποτα και στη συνέχεια την ακολούθησε και η ΙΚ, διότι δεν θεώρησε σωστό αυτό που είχε συμβεί. Η ΕΚ, τότε απάντησε στον ΑΑ, λέγοντάς του ότι εκείνος την έδιωξε από την ομάδα και αυτή έφυγε. Σε εκείνη τη φάση, τον λόγο πήρε και ο ΝΑ, που άρχισε να κοροϊδεύει την ΕΚ για τη φωνή της και για τον τρόπο που μιλάει.

Κάπου εκεί, θεωρήσαμε σκόπιμο, να διακόψουμε τα παιδιά διότι η συζήτηση πλέον είχε ξεφύγει και ο ένας κατηγορούσε τον άλλο για διαφορετικά θέματα. Ρωτήσαμε λοιπόν τα παιδιά, αν μπορούσαν να ξεχάσουν τις διαφωνίες και τις εντάσεις που είχαν δημιουργηθεί, προκειμένου να συνεργαστούν ειρηνικά και να προετοιμάσουν την δραματοποίησή τους. Πρώτος ο ΓΑ, τόνισε ότι τα δύο κορίτσια, η ΕΚ και η ΙΚ δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Τότε η ΙΚ, μας ανέφερε ότι θα συμμετείχε εάν επέστρεφε στην ομάδα η ΕΚ. Η ΕΚ, με τη σειρά της μας είπε ότι ήθελε να επιστρέψει στην ομάδα της, αλλά την είχαν διώξει οι συμμαθητές της. Επειδή αντιληφθήκαμε ότι όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση, αφήνοντας πίσω τους τις παρεξηγήσεις και τις εντάσεις, τους παροτρύναμε να καθίσουν όλοι μαζί, στην μια πλευρά της αίθουσας και να συζητήσουν τις τελευταίες λεπτομέρειες για 5 λεπτά.

Σε ότι αφορά και την άλλη ομάδα, επίσης είχε προκύψει ένα ανάλογο πρόβλημα. Σύμφωνα με τον ΔΑ, όλα τα παιδιά της ομάδας είχαν συμφωνήσει σε ένα από τα διαλείμματα να μην παίξουν, αλλά να συζητήσουν και να κάνουν πρόβα για την δραματοποίηση. Όταν έφτασε εκείνο το διάλειμμα, η ΜΚ, σύμφωνα πάντα με τον ΔΑ, πληροφόρησε την υπόλοιπη ομάδα, ότι το να βγει να παίξει είναι δικαίωμά της και ότι δεν συμμετείχε στην συζήτηση. Τα υπόλοιπα παιδιά, από όσο καταλάβαμε, συζητήσαν κανονικά και αποφάσισαν για την δραματοποίησή τους. Στο επόμενο διάλειμμα, η ΑΚ, ενημέρωσε τη ΜΚ, ότι τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας είχαν αποφασίσει να μην συμμετέχει στη δραματοποίηση, γεγονός που τα ίδια τα παιδιά διέψευσαν. Χωρίς να γνωρίζουμε τί ακριβώς είχε συμβεί, είπαμε στα παιδιά ότι είχαμε πει και στην άλλη ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήσαμε τα παιδιά, αν ήταν σε θέση να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους και να συζητήσουν για να μας παρουσιάσουν την δική τους δραματοποίηση. Τα παιδιά, απάντησαν θετικά σε αυτή μας την ερώτηση και για να μην χάνουμε άλλο χρόνο τους είπαμε να καθίσουν όλοι μαζί και να συζητήσουν για 5 λεπτά. Στο μεταξύ, η πρώτη ομάδα, μας δήλωσε ότι ήταν έτοιμη να ξεκινήσει τη δραματοποίησή της.

Για όση ώρα συζητούσε η δεύτερη ομάδα, αντιληφθήκαμε ότι είχαν δημιουργηθεί και πάλι πολλές εντάσεις μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά, κατηγορούσαν το ένα το άλλο, ότι δεν μπορούσαν να μιλήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους, διότι όλο κάποιος τους διέκοπτε. Και πάλι επεμβήκαμε ώστε να ηρεμήσουμε λίγο τα πνεύματα. Μάλιστα, ο ΝΑ, για μια στιγμή απομακρύνθηκε από την ομάδα του, δηλώνοντας ότι δεν θα συμμετάσχει, διότι οι συμμαθητές του δεν τον άκουγαν και δεν τον άφηναν καθόλου να μιλήσει. Στο μεταξύ, η άλλη ομάδα, που είχε ήδη προετοιμαστεί, έκανε πολύ φασαρία και αναγκαστήκαμε να τους μιλήσουμε προκειμένου να ηρεμήσουν για να αφήσουν και την άλλη ομάδα να σκεφτεί και να συζητήσει ήρεμα. Όταν και η άλλη ομάδα, μετά από δική μας πίεση φυσικά διότι με τις εντάσεις των παιδιών ο χρόνος είχε περάσει αρκετά, δήλωσε έτοιμη, ζητήσαμε από όλα τα παιδιά να σηκωθούν για να παίξουμε ένα παιχνίδι που είχαμε προγραμματίσει πριν από τις δραματοποιήσεις τους. Είπαμε λοιπόν στα παιδιά, με τις ομάδες τους να σταθούν στο χώρο, δημιουργώντας δύο γραμμές, η μια απέναντι από την άλλη. Για ακόμα μια φορά, ο ΝΑ, δεν ήταν συγκεντρωμένος σε αυτό που κάναμε και εμείς από την πλευρά μας του κάναμε την απαραίτητη παρατήρηση, ώστε να διεξαχθεί ομαλά το παιχνίδι. Η δραστηριότητα που ακολούθησε ονομαζόταν «Το δίχτυ του ψαρά», όπου μια μεγάλη ομάδα παιδιών είναι πιασμένοι από τα χέρια και προσπαθεί να περικυκλώσει τους άλλους με σκοπό να τους εγκλωβίσει. Οι αιχμάλωτοι ενώνονται με τη μεγάλη ομάδα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν η ενωμένη ομάδα (το δίχτυ) πιάσει όλα τα ελεύθερα παιδιά (ψάρια).

Στον πρώτο γύρο, το δίχτυ ήταν οι ΑΑ, ΓΑ, ΣΑ, ΔΚ, ΙΚ και ΕΚ και τα υπόλοιπα παιδιά (δηλαδή η άλλη ομάδα) ήταν τα ψάρια. Όταν εξηγήσαμε στα παιδιά το παιχνίδι, ξεκινήσαμε. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, είχαν δει το παιχνίδι περισσότερο σαν κυνηγητό και για αυτό, όταν τους έπιανε το δίχτυ, αυτά ξέφευγαν από τα κενά που έβρισκαν. Για τον λόγο αυτό, εξηγήσαμε στα παιδιά, ότι αν τους έπιανε το δίχτυ, δεν μπορούσαν να ξεφύγουν. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά συνέχιζαν να κάνουν το ίδιο πράγμα, κατάσταση που μας ανάγκασε να σταματήσουμε το παιχνίδι διότι δεν είχε νόημα να το παίζουμε λάθος. Εκείνη τη στιγμή, νιώσαμε την ανάγκη να πούμε στα παιδιά, πόση εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι τους ζητήσαμε να συνεργαστούν και να δημιουργήσει η κάθε ομάδα τη δική της δραματοποίηση και εκείνα δεν τα κατάφεραν. Αντιληφθήκαμε, ότι στη συγκεκριμένη τάξη οι μαθητές δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν ομαδικά και λειτουργούσαν αποκλειστικά και μόνο ατομικά. Μια τέτοια κατάσταση, κατά τη γνώμη μας, θα χρειαζόταν πολύ καιρό

δουλειά, τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, είχαν την τάση να αποποιούνται τις ευθύνες τους, κατηγορώντας τους συμμαθητές τους, στην προσπάθειά τους να μην βρεθούν «ένοχοι» για το στιδήποτε. Αυτή η συνήθεια, να μην αναγνωρίζουν τις «κλανθασμένες» συμπεριφορές τους, έκανε ακόμα πιο δύσκολο το έργο μας, διότι αν κάποιος δεν παραδέχεται ότι έχει λάθος δεν μπορεί να το διορθώσει. Σε πολλά σημεία, τα παιδιά έδειξαν τάσεις εξέλιξης, αλλά στο τέλος φάνηκε να επιστρέφουν στις «παλιές» τους συνήθειες.

Μετά από όλη αυτή την ένταση που εκδηλώθηκε, δεν θεωρήσαμε σκόπιμο να επαναλάβουμε ξανά την δραστηριότητα και για αυτό προχωρήσαμε στις δραματοποιήσεις των παιδιών. Πρώτη, ξεκίνησε η ομάδα των ΓΑ, ΑΑ, ΣΑ, ΔΚ, ΙΚ και ΕΚ. Τα παιδιά, μετά από αυτό που συνέβη στην αρχή και αφού το συζητήσαμε αναλυτικά, έδειχναν να λειτουργούν και να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση, αυτό ήταν κάτι που θα διαπιστώναμε άμεσα. Τα παιδιά, στήθηκαν στον χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε αρχικά να μην φαίνονται μέχρι να ξεκινήσει η πρώτη σκηνή.

Ξεκινώντας, εμφανίστηκαν οι ΙΚ και ΔΚ, που ήταν αδελφές και κρατώντας ένα βιβλίο κάθισαν μαζί, στο κέντρο της αίθουσας. Αμέσως μετά φάνηκαν και οι ΑΑ, ΣΑ και ΓΑ, που προφανώς ήταν οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού και άρχισαν να πειράζουν τα κορίτσια, κλοτσώντας το βιβλίο τους και μιλώντας τους άσχημα. Στη συνέχεια, που τα κορίτσια προσπάθησαν να ξεφύγουν, οι δράστες τις κυνήγησαν. Ο ΓΑ, μάλιστα ανέφερε και τη φράση «πρώτη μέρα στο σχολείο εε;», γεγονός που μας έκανε να συμπεράνουμε ότι ίσως πρόκειται για δύο καινούριες μαθήτριες ή για την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ενώ οι 3 δράστες συνέχιζαν να πειράζουν και να παρενοχλούν τα 2 κορίτσια, εμφανίστηκε η ΕΚ, που μπαίνοντας μπροστά τους είπε «αφήστε τις. Τί σας έκαναν;». Τότε τα αγόρια, απομακρύνθηκαν από τα κορίτσια λέγοντας «ελάτε παιδιά. Πάμε. Θα τα πούμε αύριο». Με αυτή τη φράση τα παιδιά έφυγαν, σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο την αλλαγή της σκηνής.

Στη δεύτερη σκηνή, τα δύο αδέρφια, όπως μας πληροφόρησαν τα παιδιά, διότι δεν είχαν τα απαραίτητα μέσα για να το αναπαραστήσουν, βρίσκονταν στο σπίτι τους, μπροστά στον υπολογιστή τους (ο υπολογιστής, ήταν ένα βιβλίο ανοιχτό). Όπως λοιπόν έπαιζαν στον υπολογιστή τους, έλαβαν ένα μήνυμα που έγραφε «θα σας δείρουμε». Όταν τα δύο κορίτσια το διάβασαν, υπέθεσαν ότι το έστειλαν τα παιδιά από το σχολείο και μάλλον φοβισμένες, έκλεισαν τον υπολογιστή και έπεσαν για ύπνο. Κάπου εδώ, πρέπει να αναφέρουμε, ότι η ΙΚ, σε αυτή τη σκηνή, διέκοψε τη δραματοποίηση, επειδή ο ΑΑ, μπερδεύτηκε και πήγε κοντά τους, ενώ οι δύο αδελφές βρίσκονταν στο σπίτι τους. Τότε, επισημίναμε στη ΙΚ, ότι σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να διακόψει και ότι ο ΑΑ, όταν καταλάβαινε ότι είχε μπερδευτεί θα επέστρεφε στη θέση του, χωρίς διακοπές. Σε κάθε περίπτωση, παροτρύναμε τα παιδιά να συνεχίζουν κανονικά από εκεί που είχαν σταματήσει.

Η τρίτη σκηνή, ξεκίνησε και πάλι με τα δύο κορίτσια, πιασμένα χέρι χέρι, να πηγαίνουν στο σχολείο τους, λέγοντας η μια στην άλλη πόσο πολύ δεν θέλουν να πάνε. Ακριβώς από πίσω, τους ακολουθούσε και η ΕΚ, που από όσο αντιληφθήκαμε είχε τον ρόλο του «καλού» μάρτυρα. Αμέσως μετά, εμφανίστηκαν και πάλι οι 3 δράστες, που χωρίς δεύτερη σκέψη επιτέθηκαν στα δύο κορίτσια, αρχικά σωματικά, σπρώχνοντάς τες και στη συνέχεια κολλώντας τους στην πλάτη σημειώματα με αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Συγκεκριμένα τα σημειώματα έγραφαν «είμαι χαζή. Δώστε μου σφαλιάρα». Στο μεταξύ, η ΕΚ, που βρισκόταν στον χώρο, παρακολουθούσε ακριβώς τι γινόταν και προσπαθούσε να σταματήσει τους δράστες. Όταν κατάλαβε ότι δεν μπορούσε να κάνει κάτι δραστικό έφυγε από τη σκηνή. Οι

δράστες όμως, που δεν έδειχναν να πτοούνται, συνέχισαν κανονικά να σπρώχνουν και να κοροϊδεύουν τα δύο κορίτσια. Σε εκείνο το σημείο, εμφανίστηκε και πάλι η ΕΚ, που πλησίασε τους δράστες και τους πληροφόρησε ότι τους ζητούσε η δασκάλα. Τότε τα 3 αγόρια, χωρίς να αναφέρουν κάτι κατευθύνθηκαν αμέσως εκεί που τους είπε η ΕΚ. Στη συνέχεια, τα κορίτσια, έφυγαν από τη σκηνή, φανερά ανακουφισμένα, μαζί με την ΕΚ.

Η τέταρτη και τελευταία σκηνή, βρήκε τα αγόρια, να ζητούν συγγνώμη από τις αδελφές, μετά την παρέμβαση της δασκάλας, γεγονός που σήμαινε και το τέλος του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και της δραματοποίησης. Η προσπάθεια αυτής της ομάδας, ήταν αρκετά καλή. Η συμπεριφορά των παιδιών, σε αντίθεση με άλλες φορές ήταν ιδιαίτερα προσεγμένη και το σενάριό τους ήταν πολύ καλά μελετημένο από πριν. Σε κανένα σημείο, τα παιδιά, δεν φάνηκε να ξεσπούν σε γέλια, όπως έκαναν σε άλλες δραματοποιήσεις. Θύτες, θύματα και μάρτυρας, είχαν ρόλους που πραγματικά τους ταίριαζαν και τους απέδωσαν πάρα πολύ καλά. Επίσης, το σενάριο που επέλεξαν να αναπαραστήσουν, ήταν αρκετά ρεαλιστικό, με την ΕΚ, ως «καλή» μάρτυρα να αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να σταματήσει τους δράστες μόνη της και να απευθύνεται στον εκπαιδευτικό της τάξης. Τέλος, τα παιδιά, φρόντισαν να συμπεριλάβουν στην δραματοποίησή τους πολλές μορφές εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού (λεκτικό εκφοβισμό, σωματικό - άμεσο εκφοβισμό, ηλεκτρονικό εκφοβισμό και ψυχολογικό εκφοβισμό) τις οποίες αναπαρέστησαν ρεαλιστικά και με μεγάλη επιτυχία. Σε γενικές γραμμές, ήταν μια πολύ καλή δραματοποίηση, τόσο από την άποψη του σεναρίου όσο και από την άποψη της απόδοσης των ρόλων. Από αυτή την ομάδα, μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και εμείς αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά που τελειώνοντας τους χειροκρότησαν δυνατά.

Αμέσως μετά, σειρά είχε η επόμενη ομάδα, που με το τέλος της πρώτης δραματοποίησης, πήραν τις θέσεις τους ώστε να ξεκινήσουν. Από αυτή την ομάδα, έλειπε ο ΝΑ, ο οποίος δήλωσε ότι δεν ήθελε να συμμετέχει. Υποθέσαμε ότι ίσως να έφταιγε αυτό που συνέβη στην αρχή ή η ένταση που δημιουργήθηκε κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Στο μεταξύ, τα υπόλοιπα παιδιά ήταν έτοιμα να ξεκινήσουν και εμείς τους επισημάνσαμε ότι δεν θα άρχιζαν χωρίς τον ΝΑ. Ταυτόχρονα, προσπαθήσαμε να τον πείσουμε, να αλλάξει γνώμη διότι αφενός ήταν η τελευταία μας συνάντηση και η τελευταία δραματοποίηση και αφετέρου δεν θα ήταν το ίδιο αν δεν συμμετείχε. Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας του, άρχισαν να του φωνάζουν και να τον καλούν να συμμετέχει και αυτός. Μετά από λίγο, το παιδί σηκώθηκε και κατευθύνθηκε προς του συμμαθητές του, ενημερώνοντάς τους ότι δεν θα συμμετέχει ενεργά και ότι απλά θα βρίσκεται στον χώρο. Εμείς, από την πλευρά μας, θα θέλαμε να τον πείσουμε άλλο, διότι ήδη τον είχαμε πείσει αρκετά.

Στην πρώτη σκηνή, χωρίς τα παιδιά να φαίνονται, ακούστηκαν δύο φωνές, της δασκάλας και μιας μαθήτριας, που η πρώτη ενημέρωσε την δεύτερη ότι ήταν η ώρα για να βγουν στο διάλειμμα. Το περιεχόμενο του διαλόγου, μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η δραματοποίηση λαμβάνει χώρα στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα σε ένα από τα διαλείμματα. Αμέσως, στην σκηνή εμφανίστηκαν οι ΓΚ, ΜΚ, ΒΑ, ΑΚ και ΔΑ. Αρχικά, η ΓΚ, περπατούσε αργά και βαριά με το κεφάλι της σκυμμένο κάτω. Από την άλλη, η ΑΚ και ο ΔΑ, που συζητούσαν πόσο μπορεί να βαριούνται το σχολείο, μόλις είδαν τη ΓΚ, αμέσως της επιτέθηκαν φραστικά αποκαλώντας τη «σπασικλάκι». Στη συνέχεια, την πλησίασαν και άρχισαν να την σπρώχνουν και να της μιλάνε ακόμα πιο άσχημα τονίζοντάς ότι δεν την θέλουν στο σχολείο και να μην ξαναέρθει. Η ΓΚ, θλιμμένη, ρώτησε τους 2 δράστες, γιατί της μιλούσαν άσχημα και της συμπεριφέρονταν με αυτόν τον τρόπο, χωρίς φυσικά να πάρει καμία απάντηση. Οι ΜΚ και ΒΑ, ήταν θεατές σε όλο αυτό το σκηνικό και μάλιστα πριν οι 2 δράστες

φύγουν από τη σκηνή, επιτέθηκαν φραστικά και στον ΒΑ, αποκαλώντας τον και αυτόν «σπασίκλα». Τελικά, η ΑΚ και ο ΔΑ, έφυγαν από τη σκηνή, απειλώντας το θύμα ότι θα τα ξαναπούνε πάλι αύριο. Στη σκηνή είχαν μείνει οι ΜΚ και ΒΑ που συζητούσαν ότι κάτι έπρεπε να κάνουν για αυτό και η ΓΚ, που περιφερόταν μόνη της με σκυμμένο το κεφάλι. Οι 2 μάρτυρες (ΜΚ και ΒΑ) που ήταν φανερά ενοχλημένοι και προβληματισμένοι με αυτό που γινόταν, ανέφεραν ότι θα το συζητούσαν την επόμενη μέρα με τη δασκάλα προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Μετά από αυτό, όλα τα παιδιά έφυγαν, σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο την αλλαγή της σκηνής.

Πριν ξεκινήσει η δεύτερη σκηνή και όσο τα παιδιά ακόμα δεν φαίνονταν, ακούστηκε μια φωνή που είπε «δεύτερη μέρα» δίνοντάς μας με αυτό τον τρόπο να καταλάβουμε ότι είχε αλλάξει η μέρα. Αμέσως μετά εμφανίστηκε η ΓΚ, που φαινόταν ταλαιπωρημένη και μονολογούσε λέγοντας «πάλι σχολείο. Δεν μου αρέσει το σχολείο». Στη συνέχεια εμφανίστηκαν και οι 2 δράστες που αμέσως επιτέθηκαν στη ΓΚ, ρίχνοντάς τη κάτω και κοροϊδεύοντάς τη. Τότε φάνηκαν και οι 2 μάρτυρες, που μπήκαν στη μέση και άρχισαν να διαπληκτίζονται με τους δράστες προκειμένου να υπερασπιστούν το θύμα. Οι δράστες, που δεν φάνηκε να πτοούνται από τα λόγια των μαρτύρων, τους επιτέθηκαν λέγοντάς τους «ποιοί είστε εσείς που θα μας πείτε τι θα κάνουμε;». Οι μάρτυρες, από την πλευρά τους, συνέχισαν να υπερασπίζονται το θύμα, πληροφορώντας τους δράστες ότι είχαν ήδη μιλήσει στη δασκάλα και λέγοντάς τους με έντονο ύφος να σταματήσουν. Τότε η ΑΚ και ο ΔΑ, υποχώρησαν και έφυγαν λέγοντας «πάμε. Θα μπλέξουμε». Θύμα και μάρτυρες, έμειναν στη σκηνή, πληροφορώντας οι δεύτεροι τον πρώτο ότι όντως είχαν μιλήσει στη δασκάλα και ότι όλα θα πήγαιναν καλύτερα. Η διάθεση των μαρτύρων να καθησυχάσουν και να παρηγορήσουν το θύμα, ήταν φανερή. Στο τέλος μάλιστα, η ΜΚ είπε στη ΓΚ «μη φοβάσαι. Έχεις εμάς δίπλα σου τώρα.». Μετά από αυτό, όλα τα παιδιά έφυγαν από τη σκηνή.

Στην τρίτη και τελευταία σκηνή, οι ΜΚ, ΒΑ και ΓΚ εμφανίστηκαν μαζί, καλημερίζοντας ο ένας τον άλλο και σαν φίλοι ξεκίνησαν να παίζουν. Στο μεταξύ, οι 2 δράστες εμφανίστηκαν πολύ προβληματισμένοι, συζητώντας μεταξύ τους ότι έπρεπε να το σταματήσουν αυτό. Αμέσως μετά, πλησίασαν τους ΓΚ, ΜΚ και ΒΑ, ζητώντας συγνώμη από την πρώτη και προτείνοντάς τους να γίνουν όλοι μαζί φίλοι και να κάνουν παρέα. Η ΓΚ, με τη σειρά της, ανέφερε ότι τους συγχωρεί και τότε όλοι μαζί πιάστηκαν από τους ώμους και η ΜΚ τους είπε «καλώς ήρθατε στην παρέα μας. Στην παρέα του σχολείου». Όλα τα παιδιά, όπως ήταν πιασμένα, έκαναν μια μεγάλη υπόκλιση και το κοινό τους χειροκρότησε δυνατά. Κάπως έτσι είχε τελειώσει και η δεύτερη δραματοποίηση. Αυτό που μας ενόχλησε, ήταν ότι τελικά ο ΝΑ, δεν συμμετείχε σε καμία σκηνή της δραματοποίησης. Ήταν σαν να μην έπαιξε καθόλου. Αυτό το γεγονός, ενόχλησε και τα ίδια τα παιδιά, που τελειώνοντας το ανέφεραν.

Και η δεύτερη δραματοποίηση των παιδιών, ήταν ιδιαίτερα αξιόλογη. Τα παιδιά, φάνηκε να επιλέγουν ρόλους που ήταν «συμβατοί» με τους χαρακτήρες τους και για αυτό τους απέδωσαν και σωστά. Το σενάριό τους, ήταν επίσης, πολύ καλά προσεγμένο και μελετημένο και κάθε παιδί ήξερε τί να κάνει και τί πει, ανά πάσα στιγμή. Η δεύτερη ομάδα, εφάρμοσε τον λεκτικό, τον σωματικό και λίγο τον ψυχολογικό εκφοβισμό. Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε το γεγονός, ότι όλα τα παιδιά ήταν πολύ σοβαρά και προσηλωμένα στους ρόλους τους.

Και οι δύο δραματοποιήσεις των παιδιών, ήταν πολύ αξιόλογες, τόσο σε ότι αφορά το σενάριο που σκέφτηκαν όσο και σε ότι αφορά την απόδοση των ρόλων και την ευρύτερη συμπεριφορά τους. Και τα δύο σενάρια, είχαν «καλό τέλος», αφού και στις δύο περιπτώσεις, οι δράστες αναγνώρισαν την κακή συμπεριφορά που είχαν απέναντι στα θύματα, ζητώντας τους συγνώμη. Επίσης, και στις δύο

δραματοποιήσεις, η λύση προέκυψε μέσα από την συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος, γεγονός που μας κάνει να υποθέτουμε ότι τα παιδιά έχουν έντονα στο μυαλό τους ότι σε ανάλογες περιπτώσεις, ο δάσκαλος ή η δασκάλα μπορεί να επέμβει δραστικά, επιλύοντας το όποιο πρόβλημα. Ακόμα, τα παιδιά, φάνηκε να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που όλον αυτόν τον καιρό συζητούσαμε μαζί τους. Σε γενικές γραμμές, και από τις δύο ομάδες, μείναμε ευχαριστημένοι, εντοπίζοντας ότι υπήρχαν φανερές διαφορές, συγκριτικά με την πρώτη δραματοποίηση.

Αφού και η δεύτερη ομάδα, είχε ολοκληρώσει την δραματοποίησή της, ζητήσαμε από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο για να συζητήσουμε την απουσία του ΝΑ από την δραματοποίηση της ομάδας του αλλά και τις απόψεις των παιδιών για αυτά που είχαν δει. Αρχικά, ρωτήσαμε τον ΝΑ, γιατί τελικά επέλεξε να μην συμμετάσχει στη δραματοποίηση. Εκείνος με τη σειρά του, μας είπε ότι απλά δεν ήθελε να παίξει, χωρίς να προσδιορίζει ακριβώς το λόγο. Επειδή όμως, ήδη είχαμε πιέσει αρκετά το συγκεκριμένο παιδί, καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησής μας, δεν θέλαμε να επιμείνουμε άλλο και για αυτό συνεχίσαμε κανονικά. Μετά, σειρά είχε η «κριτική» της μίας ομάδας για την άλλη, για αυτό που είχαν παρακολουθήσει. Πρώτα, θα ανέφεραν τη γνώμη τους, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας για την πρώτη και μετά θα γινόταν το αντίστροφο.

Πρώτη, ξεκίνησε η ΜΚ, που ανέφερε ότι «εγώ πιστεύω ότι ήταν πάρα πολύ όμορφο, μου άρεσε που ήσασταν αδελφές και μου άρεσε πολύ και εκεί που σας έστειλαν μήνυμα. Δεν μου άρεσε πολύ το «θα σας δείρουμε». Το είχαν γράψει έτσι όπως το είπαν. Μου άρεσε πολύ έτσι όπως το είχαν στήσει. Ήταν πάρα πολύ ωραίο. Και νομίζω ότι ήταν από τις πρώτες φορές, ήταν το πιο ωραίο που έχω δει, της άλλης ομάδας» και στη συνέχεια ο ΔΑ ανέφερε ότι «ήταν πολύ ωραίο και αυτό με το διαδικτυακό bullying, αλλά η ΙΚ σε μια φάση που ήταν εκεί πέρα με τη ΔΚ, δεν έπρεπε να διακόψει το θεατρικό και να το καταλάβει από μόνος του ο ΑΑ. Πάντως ήταν πολύ ωραίο, δεν γελούσαν, ήταν σοβαροί και είχαν πάρει πολύ σοβαρά τον ρόλο τους». Επόμενη ήταν η ΓΚ, που ανέφερε ότι «ήταν πάρα πολύ ωραίο. Αυτό με το διαδικτυακό ήταν ωραίο, αλλά θα έπρεπε να γράψουν κάτι άλλο και όχι να πουν τα λόγια «θα σας δείρουμε». Ήταν γενικά πάρα πολύ ωραίο και δεν γελούσαν κιόλας, που παλιά γελούσαν» και ο ΝΑ, με τη σειρά του είπε «εμένα μου άρεσε αυτό με το διαδικτυακό bullying. Θα προτιμούσα λίγο και ο ΣΑ να έμπαινε λίγο στο θέμα γιατί ήταν λίγο πίσω και κρυβόταν έτσι πίσω από τον ΑΑ, δεν έκανε δηλαδή πολύ. Κρυβόταν. Γενικά καλό ήταν.».

Αμέσως μετά, την άποψή της για την πρώτη δραματοποίηση μας είπε η ΑΚ, που ανέφερε ότι «ήταν πάρα πολύ καλό. Συμφωνώ με τη ΜΚ ότι είναι το καλύτερο που έχω δει μέχρι τώρα γιατί δεν γελούσαν και ήταν σοβαροί, αλλά ΣΑ, και εσύ κρυβόσουν. Ήταν ωραίο και αυτό που έκαναν με τον υπολογιστή. Και εμένα δεν μου άρεσε αυτό που έγραψαν «θα σας δείρω». Ήταν ωραίο». Τέλος, ο ΒΑ, εξέφρασε και αυτός την άποψή του, μετά από δική μας παρότρυνση, λέγοντας ότι «μου άρεσαν όλα. Μου άρεσε και το cyber bullying. Δεν μου άρεσε που ο ΑΑ, εμφανίστηκε ενώ ήταν σπίτι τους». Ο ΑΑ, τότε για να απαντήσει στον ΒΑ, ανέφερε ότι νόμιζε ότι τα δύο κορίτσια ήταν στον υπολογιστή του σχολείου και όχι στο σπίτι τους και για αυτό εμφανίστηκε εκεί. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά έμειναν ευχαριστημένα από την δραματοποίηση που είχαν δει, εκτός από το μήνυμα που έλαβαν οι δύο αδελφές στον υπολογιστή («θα σας δείρουμε») που ανέφεραν ότι θα μπορούσε να λείπει κάτι άλλο και από την ΙΚ, που διέκοψε την δραματοποίηση, επειδή ο ΑΑ, είχε μπερδευτεί. Επίσης, τόνισαν ότι κατάφεραν να μην γελάσουν όπως έκαναν σε προηγούμενες δραματοποιήσεις και ήταν πολύ σοβαροί. Εμείς, από την πλευρά μας, συχαρήκαμε

τα παιδιά για τις ιδέες τους αλλά και για την ευρύτερη συμπεριφορά τους την ώρα της δραματοποίησης.

Σε ότι αφορά την κριτική της δεύτερης ομάδας, πρώτος ξεκίνησε ο ΑΑ που ανέφερε ότι «ήταν πολύ ωραίο. Ο ΔΑ λίγο γελούσε και η ΑΚ. Ο ΝΑ, δεν έκανε τίποτα, ήταν εκτός θέματος και εκτός ρόλου» και η ΙΚ συνέχισε λέγοντας «εμένα μου άρεσαν πάρα πολύ. Πιστεύω ότι ήταν πάρα πολύ καλοί. Δεν μου άρεσε που ο ΝΑ, καθόταν και πετούσε την κούκλα. Γενικά ήταν πάρα πολύ ωραίο, εμένα μου άρεσε πάρα πολύ». Η επόμενη που μας είπε την άποψή της ήταν η ΕΚ, που ανέφερε ότι «εμένα μου άρεσε. Λίγο μπέρδεψα τον ΒΑ και νόμιζα ότι είναι θύμα. Μου άρεσε. Ο ΝΑ, είπε ότι δεν ήθελε να παίζει, όμως μετά έβαζε την κούκλα σαν να ήταν δασκάλα» και στη συνέχεια στη δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας αναφέρθηκε ο ΣΑ που είπε ότι «ήταν πάρα πολύ ωραία. Το μόνο που δεν μου άρεσε ήταν όταν ο ΝΑ, πήρε την κούκλα και την πέταξε κάτω και μερικά παιδιά άρχισαν να γελάνε.». Επίσης, και η ΔΚ, μας είπε τη γνώμη της για τη δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας, αναφέροντας ότι «μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν πολύ ωραία. Δεν μου άρεσε αυτό που έκανε ο ΝΑ. Θα μπορούσε και αυτός να έχει παίξει ένα ρόλο, αυτό αλλά ήταν πολύ ωραίο.». Τέλος, ο ΓΑ, ανέφερε για την δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας ότι «λοιπόν ήταν πάρα πολύ ωραίο, αλλά με στεναχώρησε και δεν μου άρεσε καθόλου που ο ΝΑ, δεν έπαιξε, γιατί ήταν προγραμματισμένο αλλά για κάποιο λόγο δεν έπαιξε και δεν μου άρεσε και καθόλου. Και επίσης, εντάξει μια χαρά ήταν αλλά εκεί πέρα κάνανε βλακείες και κάποια παιδιά γέλασαν». Όλα τα παιδιά, μεταξύ άλλων, επεσήμαναν ότι τους έκανε αρνητική εντύπωση το γεγονός ότι ο ΝΑ, τελικά δεν συμμετείχε σε κανένα σημείο στη δραματοποίηση. Αντίθετα, σχεδόν όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι είχε βρει μια κούκλα και την πετούσε προκειμένου να κάνει τους συμμαθητές του να γελάσουν. Υποθέτουμε, ότι με αυτή τη συμπεριφορά, μάλλον προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι ο ΝΑ, είχε «πεισώσει» με όλη αυτή την κατάσταση και γι αυτό δεν συμμετείχε στη δραματοποίηση και έπαιξε με την κούκλα.

Η αλήθεια είναι, ότι σε εκείνη την συνάντησή μας, υπήρχε πολύ ένταση και πολλοί διαπληκτισμοί μεταξύ των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο, αλλά και επειδή ήταν η τελευταία μας συνάντηση και δεν θέλαμε σε καμία περίπτωση να τελειώσει με αρνητικές εντυπώσεις και συναισθήματα, ζητήσαμε από τα παιδιά να σηκωθούν και να φτιάξουν όλοι μαζί, όρθιοι έναν μεγάλο κύκλο. Αφού τα παιδιά σχημάτισαν τον κύκλο, τους είπαμε να πιαστούν εναλλάξ μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα είδος «πλέξης» με τα χέρια τους. Μόλις πιάστηκαν με αυτόν τον τρόπο, τους ζητήσαμε να κλείσουν τα μάτια τους. Τα παιδιά, παραπονιόντουσαν για διάφορα πράγματα που μπορεί να τους ενοχλούσαν π.χ. ότι ο συμμαθητής τους, τους έσφιγγε ή ότι ήθελαν να πιάσουν τα μαλλιά τους κ.α. Για αυτό το λόγο, περιμέναμε για λίγο ώστε να ηρεμήσουν και να συγκεντρωθούν επαρκώς στην άσκηση. Μερικά παιδιά βέβαια, συνέχιζαν να κάνουν φασαρία και να κάνουν πλάκα. Τα υπόλοιπα παιδιά, που συμπεριφέρονταν, πιο σοβαρά, προσπαθούσαν συνέχεια να τους επαναφέρουν στην τάξη. Τελικά, μετά από αρκετή ώρα και αφού τους επισημίναμε ότι όσο περισσότερη ώρα περιμέναμε τόσο περισσότερη ώρα θα έχαναν από το διάλειμμά τους, τα παιδιά ηρέμησαν για να ξεκινήσουμε. Η άσκηση που είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε, ήταν χαλαρωτική, ώστε τα παιδιά να ηρεμήσουν και να φύγουν από την αίθουσα με αίσθημα ευφορίας. Η δραστηριότητα που παίζαμε, ονομαζόταν «ο κύκλος». Οι μαθητές έπρεπε να κλείσουν τα μάτια τους και ο καθένας να φέρει στο νου του την καλύτερη στιγμή του προγράμματος. Τέλος, ζητήσαμε από καθένα παιδί ξεχωριστά να μας πει μια λέξη που πιστεύει ότι θα χαρακτήριζε το πρόγραμμα στο σύνολό του.

Πρώτος ξεκίνησε ο ΑΑ, που ανέφερε ότι ήταν «πολύ ωραία» και η ΔΚ, συνέχισε λέγοντας τη λέξη «χαρά». Η ΙΚ, με τη σειρά της, είπε τη φράση «σχολικός εκφοβισμός» και η ΜΚ, επεσήμανε το συναίσθημα του «φόβου». Η ΑΚ, χαρακτήρισε το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε ως «το καλύτερο πράγμα» και ο ΔΑ ανέφερε ότι ήταν «τέλεια». Ο ΝΑ, ανέφερε τη λέξη «πράμα», που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι δεν αντιληφθήκαμε το νόημά της, στην κρητική διάλεκτο και ο ΣΑ, στην αγγλική διάλεκτο χαρακτήρισε το πρόγραμμα «super». Επίσης, ο ΒΑ, ανέφερε για το πρόγραμμα ότι βίωσε «ευχαρίστηση», ο ΓΑ, έκανε λόγο για «ντροπή» και τέλος, η ΓΚ, ανέφερε ότι ήταν «πολύ ωραία» και η ΕΚ, επεσήμανε τον «ενθουσιασμό» που βίωσε. Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, μερικά παιδιά αναφέρθηκαν στο πώς βίωσαν το πρόγραμμα και άλλα αναφέρθηκαν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι ΙΚ, ΜΚ και ΓΑ, από τις απαντήσεις τους, κρίναμε ότι αναφέρθηκαν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κα πώς μπορεί να το βίωσαν. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά, έκαναν λόγο για θετικά συναισθήματα, τα οποία υποθέτουμε ότι πηγάζουν από το πώς ένιωθαν τα παιδιά για το πρόγραμμα στο σύνολό του. Για ακόμα μια φορά, εντύπωση μας έκανε η απάντηση του ΝΑ, που χαρακτήρισε το πρόγραμμα με τη λέξη «πράμα», που πηγάζει από την ντόπια, κρητική διάλεκτο και σημαίνει «τίποτα». Επομένως, από την απάντηση του ΝΑ, υποθέτουμε ότι το συγκεκριμένο παιδί δεν ένιωσε τίποτα.

Μετά το πέρας αυτής της δραστηριότητας, ζητήσαμε από τα παιδιά να πιάσουν απλά τα χέρια μεταξύ τους, δημιουργώντας έναν κύκλο. Εκείνη τη στιγμή, νιώσαμε την ανάγκη να τους επισημάνουμε το γεγονός ότι η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ τους, τουλάχιστον σε απλά και καθημερινά θέματα, είναι ανύπαρκτη. Συγκεκριμένα, αυτό που εμείς εντοπίσαμε ήταν η αδυναμία αποδοχής των προσωπικών ευθυνών και η επίρριψη τους σε άλλα πρόσωπα ή στους συμμαθητές τους. Τέλος, αυτό που παρατηρήσαμε, αλλά δεν το αναφέραμε στα παιδιά, ήταν οι αδύναμες ή και ανύπαρκτες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Φυσικά, θεωρούμε ότι αυτά δύο θέματα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και χρήζουν άμεσης επίλυσης.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η τελευταία μας συνάντηση, χαρακτηρίστηκε για ακόμα μια φορά από εντάσεις και διαπληκτισμούς. Από την αρχή, τα παιδιά μας πληροφόρησαν ότι δεν είχαν καταφέρει να συνεργαστούν αρμονικά, προκειμένου να δομήσουν τις δραματοποιήσεις τους. Μετά από συζήτηση όμως και φυσικά την φανερή προσπάθεια των παιδιών, παρακολούθησαμε δύο πολύ αξιολογες δραματοποιήσεις. Αυτό που μας χαροποίησε ιδιαίτερα, ήταν το γεγονός ότι, παρά τις εντάσεις που είχαν προκύψει, οι δραματοποιήσεις των παιδιών ήταν πολύ προσεγμένες και αντιπροσωπευτικές του θέματος που μελετούσαμε και η συμπεριφορά τους, στα πλαίσια των ρόλων ήταν επαρκής. Όπως τονίσαμε και θα αναφέρουμε ξανά, οι διαφορές και η εξέλιξη των παιδιών από την πρώτη συνάντηση ήταν φανερές και ξεκάθαρες. Από την άλλη, στην τελευταία αυτή συνάντηση, η συμπεριφορά του ΝΑ, ήταν αυτό που μας ενόχλησε περισσότερο. Η αποχή του από την δραματοποίηση και η γενικότερη συμπεριφορά του, μας έκανε να υποθέσουμε ότι κάτι τον ενοχλήσει πολύ. Όμως, όσο και αν προσπαθήσαμε να τον μεταπείσουμε, δεν τα κατάφεραμε.

Σε κάθε περίπτωση, παρ' όλες τις εντάσεις, τα παιδιά μας παρουσίασαν δύο πολύ ωραίες δραματοποιήσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, τις οποίες είχαν σκεφτεί και προσχεδιάσει μόνα τους. Ίσως επειδή το σενάριο ήταν δική τους απόφαση, να το απέδωσαν τόσο καλά. Με λίγα λόγια, αν και μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την προσέγγιση των παιδιών ως προς το φαινόμενο του σχολικού

εκφοβισμού, θεωρούμε ότι χρειάζεται πολύ δουλειά και χρόνος ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες κατά τη γνώμη μας είναι πολύ «εύθραυστες».

9.3. Επίλογος - Κριτικός Αναστοχασμός

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά, την εξέλιξη και τη δομή των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων καθώς και τις αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές. Όπως κάναμε σαφές, οι παρεμβάσεις μας βασίστηκαν και δομήθηκαν σύμφωνα με 4 βασικές θεματικές ενότητες, τις οποίες επεξεργαστήκαμε μέσα από δύο συναντήσεις για την καθεμία - η πρώτη συνάντηση, περιελάμβανε δραματικές δραστηριότητες και προβολή video, σχετικών με το θέμα που μελετούσαμε και στη δεύτερη συνάντηση, ακολουθούσαν οι δραματοποιήσεις των παιδιών, των ιστοριών που τους γνωστοποιούσαμε από την προηγούμενη φορά. Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα, εφαρμόσαμε τις προγραμματισμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Σε ότι αφορά τις θεματικές ενότητες, επιλέξαμε μετά από μελέτη, τους παρακάτω βασικούς άξονες: (1) η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, (2) τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός, (3) η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας και (4) ενδυνάμωση - δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης. Φυσικά, τα παραπάνω, δεν είναι τα μοναδικά θέματα που αφορούν και επηρεάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά δεδομένου του περιορισμένου χρόνου που είχαμε, επιλέξαμε, κατά τη γνώμη μας, τα πιο σημαντικά. Ειδικότερα, στις δύο πρώτες συναντήσεις, συζητήσαμε για τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, για την μεταξύ τους συνεργασία και κατ' επέκταση για την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στην τάξη. Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω (βλ. 1.7), το σχολικό κλίμα, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, όταν το κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι καλές, τότε υπάρχουν σαφώς μικρότερες πιθανότητες να εκδηλωθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εντοπίσαμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, δεν ήταν ιδιαίτερα ισχυρές. Πιο συγκεκριμένα, αντιληφθήκαμε ότι οι εντάσεις και οι τσακωμοί μεταξύ τους, ήταν συνηθισμένο και καθημερινό φαινόμενο. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, που στα πλαίσια των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, ήταν απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να συζητήσουν αρμονικά, ακούγοντας ο ένας τις απόψεις του άλλου, με αποτέλεσμα το κλίμα μεταξύ τους, να είναι συνεχώς τεταμένο. Τα συγκεκριμένα παιδιά, είχαν μάθει να λειτουργούν και να συμπεριφέρονται περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά και αυτό ήταν φανερό σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Εμείς, από την πλευρά μας, σε αυτές τις δύο πρώτες συναντήσεις, προσπαθήσαμε να δουλέψουμε σε αυτή την κατεύθυνση, αλλά αφενός αυτό είναι ένα θέμα που χρειάζεται πολύ χρόνο και δουλειά και αφετέρου, οι δικές μας δραστηριότητες, ήταν προσανατολισμένες στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, σε αυτόν τον τομέα, θεωρούμε ότι δεν τα καταφέραμε επαρκώς, διότι δεν υπήρχαν οι απαραίτητες βάσεις, ώστε να προχωρήσουμε παρακάτω.

Στην τρίτη και την τέταρτη συνάντησή μας, ασχοληθήκαμε με το τί μπορεί να συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα συζητήσαμε και αναλύσαμε τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου και καταστήσαμε σαφές στα παιδιά, το τι δεν είναι σχολικός εκφοβισμός. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, και κρίνοντας ταυτόχρονα και τις τελικές συναντήσεις μας, φάνηκε να αντιλαμβάνονται τί είναι ο

σχολικός εκφοβισμός. Φυσικά, η προγενέστερη γνώση τους επί του θέματος, βοήθησε ιδιαίτερα (συζητήσεις με τους γονείς και τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος), αλλά σε κάθε περίπτωση, λύσαμε και ξεκαθαρίσαμε την όποια απορία μπορεί να τους είχε δημιουργηθεί.

Στην πέμπτη και την έκτη συνάντησή μας με τα παιδιά, συζητήσαμε και αναλύσαμε τον σημαντικότερο ρόλο των μαρτύρων και της ομάδας γενικά. Μέσα από δραστηριότητες και video, τους πληροφορήσαμε για τον «καλό» και τον «κακό» μάρτυρα και κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Η αλήθεια είναι, ότι τα παιδιά, δεν είχαν αντιληφθεί στην ολότητά του, τον ρόλο των μαρτύρων. Μετά από αυτές τις συναντήσεις, κατανόησαν και εφάρμοσαν (σε επόμενες δραματοποιήσεις) ότι μια ομάδα μαρτύρων, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και δραστικά στην εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, στην έβδομη και την όγδοη συνάντηση με τα παιδιά, προσπαθήσαμε να ενδυναμώσουμε και να ενισχύσουμε την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη τους, προς τα θύματα και γενικά προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε αυτή τη θεματική ενότητα στο πρόγραμμά μας, διότι σύμφωνα με έρευνες, ένας από τους βασικούς λόγους που οι μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού δεν επεμβαίνουν δραστικά, είναι η αδιαφορία τους προς αυτό που συμβαίνει και η αδυναμία να μπουν στη θέση του άλλου και συγκεκριμένα του θύματος, ώστε να κατανοήσουν πώς μπορεί να νιώθει. Πιστεύουμε ότι στις τελευταίες δύο συναντήσεις, βοηθήσαμε τα παιδιά να κατανοήσουν αυτό το σημαντικό ζήτημα.

Ο βασικός στόχος, όλων των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που περιγράψαμε παραπάνω, ήταν όλα τα παιδιά να «μπουν στη θέση του άλλου» ώστε να αντιληφθούν σε ένα βαθμό το πώς μπορεί να αισθάνεται. Φροντίσαμε λοιπόν, όσο μπορούσαμε, όλα τα παιδιά να μπουν σε όλους τους ρόλους (θύτης, θύμα και μάρτυρας) ώστε να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική άποψη του φαινομένου. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, επιλέξαμε το θέατρο ως εργαλείο εφαρμογής των «ιδεών» μας, διότι μας έδωσε τη δυνατότητα προσφοράς βιωματικής γνώσης στα παιδιά.

Σε ότι αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών σε όλο αυτό, στην αρχή ειδικά θεωρούσαμε ότι δεν είχε τα αποτελέσματα που αναμέναμε. Ειδικότερα, σε ότι αφορά τις δραματικές δραστηριότητες, τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά. Αντίθετα όμως, οι πρώτες δραματοποιήσεις δεν ήταν πολύ επιτυχημένες, διότι τα παιδιά δεν απέδιδαν σοβαρά τους ρόλους τους και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να τις ολοκληρώσουν. Καθώς προχωρούσαμε όμως, η εξέλιξη των παιδιών ήταν ραγδαία. Σε κάθε συνάντηση, τα παιδιά βελτιώνονταν όλο και περισσότερο, με αποκορύφωμα την τελευταία μας συνάντηση όπου δημιούργησαν τις δικές τους, πολύ επιτυχημένες δραματοποιήσεις. Εκτός από το σενάριο που τα παιδιά δόμησαν μόνα τους, χωρίς τη δική μας βοήθεια, εντυπωσιακές ήταν και οι αποδώσεις των ρόλων αλλά και η ευρύτερη συμπεριφορά τους. Επομένως, θεωρήσαμε ότι ίσως οι μαθητές να ήθελαν λίγο περισσότερο χρόνο, προκειμένου να προσαρμοστούν και να κατανοήσουν το νόημα αυτού που κάναμε.

Αυτό που εμείς συμπεράναμε από το σύνολο των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά, καθώς περνούσε ο χρόνος, μάθαιναν όλο και περισσότερα πράγματα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα, λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων, συνεργαζόντουσαν και αλληλεπιδρούσαν συνεχώς, έχοντας έναν κοινό στόχο. Κλείνοντας, θεωρούμε ότι αν ένα ανάλογο πρόγραμμα εφαρμοζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα αποτελέσματα, τόσο σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όσο και σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, θα ήταν «θεαματικά».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Οι απόψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

10.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Ειδικότερα, αναλύουμε τις συνεντεύξεις της 4ης φάσης, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αναλύσαμε και τις προηγούμενες συνεντεύξεις των παιδιών. Ο βασικός στόχος μας είναι να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις και τις αντιλήψεις των παιδιών, μετά τις συναντήσεις μας. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα ερωτήματα που θέσαμε στα παιδιά ήταν ακριβώς ίδια. Παρακάτω παραθέτουμε όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις της 4ης φάσης.

10.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις μορφές εκδήλωσης και τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 9, 10)

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που είναι πιθανό να εκδηλωθεί με πολλές διαφορετικές μορφές, ή ακόμα και έναν συνδυασμό συμπεριφορών (βλ. αναλυτικά 1.4). Σε αυτό το υποκεφάλαιο, εξετάσουμε τις απόψεις των μαθητών για τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά ήταν οι εξής: (1) τελικά τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; (ερώτηση 9 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (2) μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού; (ερώτηση 10 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Μέσα από τα παραπάνω ερωτήματα, ο σκοπός μας ήταν να εντοπίσουμε τί πιστεύουν τα παιδιά για το φαινόμενο που εξετάζουμε καθώς και τις πεποιθήσεις τους για τις μορφές εκδήλωσής του. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

10.2.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία: Μια από τις πιο συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είναι η λεκτική βία. Αυτή η μορφή βίας, συνεπάγεται την φραστική επίθεση του δράστη στο θύμα, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση κάποια «εσωτερικά» ή «εξωτερικά» χαρακτηριστικά του δεύτερου. Μια αρκετά διαδεδομένη μορφή της λεκτικής βίας, είναι η κοροϊδία ή η επανειλημμένη χρήση «κακόβουλων» προσωνυμίων, που ενοχλούν το θύμα. Παρακάτω παραθέτουμε τις απαντήσεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών που υπονόησαν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο ότι η λεκτική βία αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, αρχικά εντάσσονται οι συνεντεύξεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στον σχολικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με τη μορφή

της λεκτικής βίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 παιδιά, που συνιστά το 83,3% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 5 κορίτσια που επίσης συνιστά το 41,7%). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

ΔΚ: [...] του φωνάζουν, τον κοροϊδεύουν [...]

ΓΑ: [...]σε βρίζει κάποιος ... ή σου μιλάει άσχημα [...]

ΔΑ: είναι όταν ένα παιδί βρίζει [...] και να τον βρίζει [...]

ΕΚ: μερικοί ... μερικά παιδιά [...] με τη λεκτική βία .. που τους βρίζουν ή τους λένε εεεε ας πούμε «είσαι χοντρός» [...] και τις κοροϊδεύαν [...]

ΑΑ: [...] και σε βρίσουν και σε κοροϊδεύουν [...] και σε βρίζουν [...]

ΒΑ: εεε όταν μια ομάδα ή ένα παιδί ... εεε μέσω διάφορων ειδών σχολικού εκφοβισμού .. τον τρομάζουν .. τον κοροϊδεύουν [...] και το κοροϊδεύαν και στο σχολείο ... ήταν από το ίδιο σχολείο [...] εεεε ... ενώ πως το λένε ... ήταν λίγο πιο παχουλός [...]

ΜΚ: αα υπάρχει ... εεε ... πως να το πω ... ψυχολογικός εκφοβισμός ... όταν ας πούμε λέω τον άλλο χοντρό ... όχι λάθος .. λεκτικός λέγεται αυτός [...]

ΓΚ: εεε αν είναι ένας θύτης και έχει μαύρα μαλλιά .. και ένας άλλος έχει ξανθά ας πούμε .. και δεν του αρέσουν τα ξανθά μαλλιά .. μπορεί για αυτόν τον λόγο .. να τον κοροϊδεύει [...]

ΑΚ: εεε ναι ... για παράδειγμα που γίνονται πολλές φορές, αν είναι ένας καινούριος μαθητής [...] και τον βρίζουν και του λένε διάφορα πράγματα και στεναχωριέται .. εεε και θέλει ... θέλει να το πει στην κυρία μπορεί ... και να μην το μπορεί για να τον υπερασπιστεί [...]

ΣΑ: [...] είναι όταν το ξέρει ότι φοβάται και το κάνει και επίτηδες ... το βρίζει .. του φωνάζει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 10 παιδιά (83,3%), 5 αγόρια και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, μεταξύ άλλων, συνεπάγεται τη χρήση λεκτικής βίας, που κατευθύνεται από τον δράστη προς το θύμα. Τα περισσότερα παιδιά, έκαναν λόγο για κοροϊδία και χρήση υβριστικών σχολίων σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά του στόχου. Μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν πιο «εμπλουτισμένες», όπως για παράδειγμα αυτή του ΒΑ, που ανέφερε ότι το θύμα βιώνει τρόμο. Επίσης, η ΓΚ, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ πιθανό να πηγάζει από τη διαφορετικότητα ανάμεσα στον δράστη και το θύμα. Ακόμα, η ΑΚ, επεσήμανε την ανάγκη του θύματος και ταυτόχρονα την αδυναμία του να αντιμετωπίσει την κατάσταση αποτελεσματικά. Τέλος, ο ΣΑ, τόνισε την πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, παράγοντας πολύ σημαντικός σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Εκτός από τα παραπάνω αποσπάσματα συνεντεύξεων, τα παιδιά αναφέρθηκαν στην λεκτική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Πιο συγκεκριμένα, 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%) απεικόνισαν στα ιχνογραφήματά τους, τον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή της λεκτικής βίας. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι μερικά παιδιά αναφέρθηκαν σε αυτή τη μορφή βίας είτε μόνο μέσα από τις συνεντεύξεις τους, είτε μόνο μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Ειδικότερα, οι ΓΚ, ΜΚ, ΒΑ και ΑΑ, επεσήμαναν τη λεκτική βία μόνο μέσα από τις συνεντεύξεις τους και ο ΝΑ, αναφέρθηκε στη λεκτική βία μέσα από το ιχνογράφημά του. Συνολικά, είτε μέσω των συνεντεύξεων είτε μέσω των ιχνογραφικών έργων, 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%) επεσήμαναν τη λεκτική βία ως μορφή εκδήλωσης

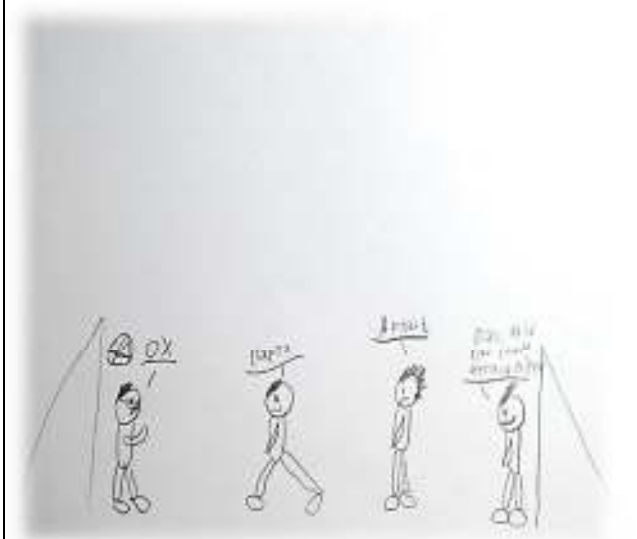
του σχολικού εκφοβισμού. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα ιχνογραφικών έργων που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή είναι τα παρακάτω:



Ιχνογράφημα 25



Ιχνογράφημα 26



Ιχνογράφημα 27



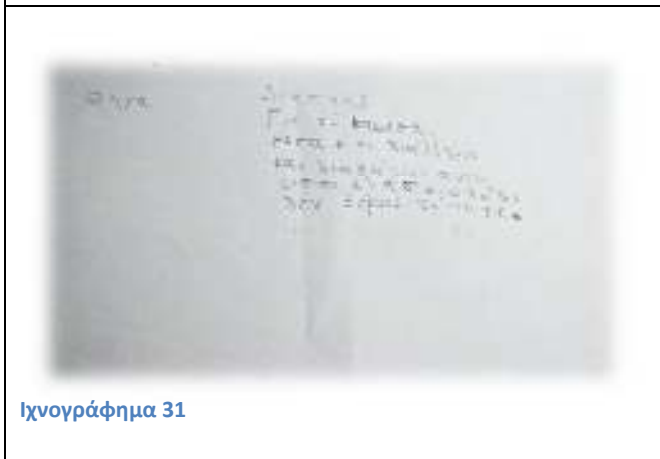
Ιχνογράφημα 28



Ιχνογράφημα 29



Ιχνογράφημα 30



Ιχνογράφημα 31

Εικόνα 6. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως λεκτική βία.

Στην εικόνα 6, περιλαμβάνονται όλα τα ιχνογραφήματα των παιδιών που υπονόησαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μεταξύ άλλων, συνεπάγεται και τη λεκτική βία. Αρχικά, το ιχνογράφημα 25, που αποτελεί έργο της ΔΚ, απεικονίζει 3 δράστες να χρησιμοποιούν τη λεκτική βία προκειμένου να επιτεθούν στο θύμα. Συγκεκριμένα κοροϊδεύουν τον στόχο για την σωματική του διάπλαση και ειδικά για το ύψος του και αυτός με τη σειρά του εκφράζει τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει. Συνεχίζοντας, το ιχνογράφημα 26, που δημιουργήθηκε από τον ΓΑ, αναπαριστά και πάλι, μεταξύ άλλων, τη λεκτική βία, που ασκείται από τον δράστη στο θύμα. Αντίστοιχα, το ιχνογράφημα 27, έργο του ΝΑ, απεικονίζει 4 παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο, εκ των οποίων το ένα να κρίνεται από τα υπόλοιπα για τις κακές του επιδόσεις στο συγκεκριμένο άθλημα, μέσω της λεκτικής βίας.

Το ιχνογράφημα 28, που ανήκει στην ΕΚ, απεικονίζει 2 κορίτσια που κάθονται σε ένα παγκάκι και 2 αγόρια να χρησιμοποιούν τη λεκτική βία προκειμένου να τις σηκώσουν για να καθίσουν τα ίδια. Επίσης, το ιχνογράφημα 29, έργο του ΔΑ, αναπαριστά, στα πλαίσια του σχολείου, 2 δράστες που ασκούν τη λεκτική βία στο θύμα, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση τη σωματική του διάπλαση και συγκεκριμένα το βάρος του. Αντίστοιχα και το ιχνογράφημα 30, που ανήκει στην ΑΚ, περιλαμβάνει τη λεκτική βία από 2 δράστες προς ένα θύμα, που από τα «λεγόμενά» του φαίνεται η απόγνωση που βιώνει. Τέλος, ο ΣΑ, με το «ιχνογράφημα» 31, επέλεξε να διατυπώσει έναν διάλογο ανάμεσα στον δράστη και το θύμα, όπου ο πρώτος φαίνεται να

επιτίθεται φραστικά στον δεύτερο, σχετικά με τις σχολικές του επιδόσεις. Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό, ότι η λεκτική βία, που συνεπάγεται την κοροϊδία και την χρήση υβριστικών σχολίων, που πηγάζουν από την «εσωτερική» ή την εξωτερική εμφάνιση του θύματος, είναι μια ιδιαίτερα διαδομένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, τουλάχιστον από την προοπτική των παιδιών αυτής της ηλικίας.

10.2.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία: Εκτός από τη λεκτική βία, μια εξίσου διαδεδομένη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι και η σωματική βία, που συνεπάγεται την άμεση επίθεση στο θύμα. Ουσιαστικά, η σωματική βία περιλαμβάνει τα σπρωξίματα, τις κλωτσιές και οποιαδήποτε άλλη κίνηση προϋποθέτει πρόκληση φυσικού πόνου στο θύμα. Παρακάτω παραθέτουμε τις απαντήσεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών που υπονόησαν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο ότι η σωματική βία αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αρχικά εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αναφέρθηκαν στον σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή της σωματικής βίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 παιδιά, που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

ΔΚ: εεεε όταν είναι κάποιος ... μια παρέα ... εεεε ... μπορεί και καμία φορά να είναι και ένας ... εεεε που πειράζουν ένα παιδί ... το χτυπάνε [...] ένα παιδί που το χτυπάνε τώρα ... το πειράζουν [...]

ΙΚ: εγώ κυρία θυμάμαι ένα που έχω δει σε video .. να σας το πω αυτό ... για παράδειγμα; [...] εεε είχα δει λοιπόν ότι σε εκείνο το video ήταν ένα κορίτσι ... και αυτό Ελένη το έλεγαν ... δεν ξέρω πως γίνεται ... εεε και εκείνο το κορίτσι είχε πάει πρώτη φορά σχολείο ... όχι πρώτη φορά σχολείο ... ναι .. πρώτη φορά σχολείο πήγαινε και ένας συμμαθητής της που ήταν δύο χρόνια μεγαλύτερός της ... της χτυπούσε ... ο μπαμπάς της είχε εκνευριστεί με αυτό ... και ... και μια μέρα της έσπασε το χέρι ... επειδή την είχε χτυπήσει πάρα πολύ άσχημα ... εεεε ο μπαμπάς της τότε εκνευρίστηκε και είχε [...]

ΓΑ: σχολικός εκφοβισμός, πιστεύω ότι είναι .. εεεε κάτι σαν πείραγμα ... ας πούμε να πηγαίνεις ... δηλαδή ο σχολικός εκφοβισμός είναι με λίγα λόγια ο εκφοβισμός που γίνεται στο σχολείο ... είναι και το άλλο ... δηλαδή ας πούμε άμα σε χτυπάει [...]

ΔΑ: [...] χτυπάει το άλλο παιδί [...] κάθε μέρα θα το δέρνει [...] εεεε ... βασικά όχι ... ας πούμε άλλο .. ότι ο θύτης ευχαριστιέται να δέρνει τα άλλα παιδιά και το έκανε αυτό ... να χτυπάει τον άλλο [...]

ΕΚ: [...] με την ... εεεε ... εεεε μια άλλη που τους χτυπάνε [...] εεεε ... ήταν η Μαρία και η Νεφέλη και ... ο Θανάσης και εεεε και ο Γιώργος και τις χτυπούσαν [...] όχι ... συνέχεια ...

ΑΑ: [...] εεε είναι αυτό .. που σε χτυπάνε [...] εεεεε όχι πάντα αλλά σε χτυπάνε [...] εεεε αυτό με τον ΔΑ που τον είχαν κολλήσει τα «αμερικανάκια» στα σύρματα και τον χτυπούσαν συνέχεια ... είχε γίνει ... είχε έρθει κα η μαμά του στο σχολείο και ... ναι, ναι [...] εεεεεε όχι πάνω από 3 φορές είναι [...]

ΓΚ: νομίζω ότι είναι όταν ο θύτης προκαλεί κάτι σε ένα θύμα .. να τον χτυπάει [...] να τον χτυπάει [...]

ΣΑ: [...] το δέρνει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά, 4 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι η σωματική βία αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, τα παιδιά είτε αναφέρθηκαν σε «φανταστικά» περιστατικά σωματικής βίας, είτε σε αντίστοιχες καταστάσεις που έχουν παρακολουθήσει σε

ταινίες ή στην τηλεόραση είτε ακόμα και σε πραγματικά γεγονότα. Συγκεκριμένα, ο ΑΑ, μας ανέφερε ένα περιστατικό που είχε συμβεί στον ΔΑ, στον οποίο επιτέθηκαν σωματικά, συμμαθητές του διαφορετικής εθνικότητας. Φυσικά, τα παιδιά επεσήμανε, μετά από δική μας παρότρυνση, ότι η παραπάνω κατάσταση δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό, διότι συνέβη μια και μόνο φορά, ενώ έσπευσε να παρατηρήσει ότι αν συμβεί ένα περιστατικό παραπάνω από 3 φορές τότε είναι σχολικός εκφοβισμός, αριθμός που δεν γνωρίζουμε από που μπορεί να προκύπτει.

Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη σωματική βία και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Συγκεκριμένα, 3 αγόρια, που συνιστά το 25% του συνόλου, απεικόνισαν στα ιχνογραφήματά τους, μεταξύ άλλων και τη σωματική βία. Πρέπει φυσικά να επισημάνουμε ότι όσα παιδιά περιέλαβαν στις ζωγραφιές τους αυτή τη μορφή βίας, την ανέφεραν ταυτόχρονα και στις συνεντεύξεις τους. Συνολικά είτε μέσα από τις συνεντεύξεις, είτε μέσα από τα ιχνογραφήματα, 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%) αναφέρθηκαν στη σωματική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα ιχνογραφικών έργων που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή είναι τα παρακάτω.

Εικόνα 7. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως σωματική βία.



Στην εικόνα 7, περιλαμβάνονται τα ιχνογραφήματα των παιδιών που απεικόνισαν με κάποιο τρόπο τη σωματική βία. Πιο συγκεκριμένα, το ιχνογράφημα 26, που ανήκει στον ΓΑ, περιλαμβάνεται και σε αυτή την κατηγορία, διότι υπονοεί τη σωματική βία. Ειδικότερα, βλέπουμε έναν δράστη, να απειλεί λεκτικά ότι θα ασκήσει σωματική βία στο θύμα ενώ βρίσκονται σε ένα από τα σχολικό διαλειμματα. Για τον λόγο αυτό αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε το συγκεκριμένο ιχνογράφημα και στις 2 κατηγορίες. Αντίστοιχα, το ιχνογράφημα 29, έργο του ΔΑ, εκτός από τη λεκτική βία, συνεπάγεται και τη σωματική, διότι οι δράστες έχουν «γρονάτισει» όπως ανέφερε το ίδιο το παιδί το θύμα. Επομένως, γίνεται φανερό ότι απεικονίζεται τόσο η λεκτική όσο και η σωματική βία. Τέλος, το ιχνογράφημα 32, που ανήκει στον ΑΑ, αναπαριστά καθαρά τη σωματική βία. Συγκεκριμένα, βλέπουμε 2 παιδιά, το ένα να επιτίθεται στο άλλο ενώ βρίσκονται στο προαύλιο του σχολείου.

Πριν κλείσουμε, πρέπει να αναφέρουμε ξανά ότι οι δημιουργοί των παραπάνω 3 ιχνογραφήματων, αναφέρθηκαν στη σωματική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και μέσα από τις συνεντεύξεις τους. Επομένως, συνολικά το 66,7% των παιδιών (8 μαθητές, 4 αγόρια και 4 κορίτσια) επεσήμαναν τη σωματική

βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις τους όσο και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους.

10.2.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία: Η κοινωνική βία, είναι μια μορφή έμμεσου κοινωνικού εκφοβισμού, που στοχεύει κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις των θυμάτων με τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, η κοινωνική βία, συνεπάγεται την πρόκληση βλάβης ή ακόμα και την καταστροφή των κοινωνικών σχέσεων του στόχου. Μια αρκετά διαδομένη εφαρμογή αυτής της μορφής βίας είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, που τις περισσότερες φορές υιοθετείται και προτιμάται από τα κορίτσια, διότι δεν περιλαμβάνει φυσική και σωματική εμπλοκή. Παρακάτω παραθέτουμε τις απαντήσεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών που υπονόησαν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο ότι η έμμεση - κοινωνική βία αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, αρχικά εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που κατά τις συνεντεύξεις τους υποστήριξαν ότι η έμμεση - κοινωνική βία αποτελεί μια από τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα συνεντεύξεων που σχετίζονται με αυτή την κατηγορία, είναι τα παρακάτω.

ΓΑ: [...] ή δεν σε κάνει καθόλου παρέα [...] ναι στις αρχές του χρόνου που ήρθε η ΕΚ, η καινούρια, σχεδόν κανείς δεν την έπαιζε ... ακόμα και εγώ, δηλαδή να το παραδεχτώ τώρα, δεν πολυέκανα παρέα μαζί της, δεν της μιλούσα αλλά μετά τα βρήκαμε [...] γιατί νόμιζα ότι δεν την ήξερα, ότι δεν ξέρει σχεδόν τίποτα ... ναι αυτά ... αλλά μετά κατάλαβα ότι δεν είναι καθόλου ωραίο ... και μετά σε διάλειμμα πήγα και της είπα άμα θέλει να παίξουμε ... να κάνουμε κάτι [...]

ΓΚ: [...] ή δεν τον θέλει [...] να τον απομακρύνει από παιχνίδια [...]

ΑΚ: [...] επειδή δεν τον ξέρουν καλά και οι άλλοι είναι από την πρώτη χρονιά είναι μαζί ... δεν τον ξέρουν και δεν κάνουν παρέα [...]

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα, 3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, στην έμμεση - κοινωνική βία και συγκεκριμένα στον κοινωνικό αποκλεισμό ως μορφή σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, τα δύο κορίτσια έκαναν απλά λόγο για ένα «φανταστικό» περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Ο ΓΑ, όμως αναφέρθηκε στο περιστατικό με την ΕΚ, επισημαίνοντας ότι στην αρχή της χρονιάς είχε βιώσει σε ένα βαθμό από τον ίδιο αλλά και από τους συμμαθητές του, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Βέβαια, όπως μας πληροφόρησε, με την πάροδο του χρόνου, συνήθισε την παρουσία της στο σχολείο και προσπάθησε να την πλησιάσει.

Εκτός από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μορφή βίας και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Ειδικότερα, 2 κορίτσια, η ΔΚ και η ΓΚ, που συνιστά το 16,7% του συνόλου, απεικόνισαν στις ζωγραφιές τους, είτε άμεσα είτε έμμεσα τον κοινωνικό αποκλεισμό. Από τα 2 αυτά κορίτσια, η ΓΚ αναφέρθηκε στην κοινωνική βία και στην συνέντευξή της, σε αντίθεση με τη ΔΚ, που αναφέρθηκε μόνο στο ιχνογράφημά της έμμεσα. Συνολικά λοιπόν, 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%) επεσήμαναν την έμμεση - κοινωνική βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είτε μέσα από τις συνεντεύξεις τους είτε μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Παρακάτω παραθέτουμε κάποια σχετικά ιχνογραφικά έργα των παιδιών.



Εικόνα 8. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως έμμεση - κοινωνική βία.

Στην εικόνα 8, περιλαμβάνονται τα ιχνογραφήματα όλων των παιδιών που απεικόνισαν είτε άμεσα είτε έμμεσα, την κοινωνική - έμμεση βία ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα στο ιχνογράφημα 25, έργο της ΔΚ, είναι φανερή η λεκτική βία (περιλήφθηκε ήδη σε προηγούμενη αντίστοιχη κατηγορία), αλλά ταυτόχρονα υπονοεί και τον κοινωνικό αποκλεισμό, διότι ο ένας από τους 2 δράστες, απευθύνεται στο θύμα προσπαθώντας να τον απομακρύνει. Επίσης, το ιχνογράφημα 33, που ανήκει στη ΓΚ, αναπαριστά την έμμεση - κοινωνική βία και ειδικά τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος μάλιστα αναφέρεται και επισημαίνεται από τους δράστες προς το θύμα, προκειμένου να βιώσει ακόμα πιο αρνητικά συναισθήματα.

Η έμμεση - κοινωνική βία, είναι όντως μια αρκετά διαδεδομένη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, που στοχεύει στην πρόκληση «ζημιάς» στις διαπροσωπικές σχέσεις των θυμάτων. Ακριβώς επειδή ο χαρακτήρας της είναι έμμεσος, προτιμάται κυρίως από κορίτσια, που δεν επιθυμούν την άμεση εμπλοκή τους. Στη δική μας περίπτωση, αναφέρθηκε και από 1 αγόρι, τον ΓΑ, ως πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με αποδέκτη την ΕΚ. Φυσικά, το παιδί μας πληροφόρησε ότι πλέον κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, διότι όλα τα παιδιά της τάξης έχουν αποδεχτεί σε ένα βαθμό την παρουσία της εκεί. Αυτή όμως, είναι η προσωπική άποψη του ΓΑ και δεν γνωρίζουμε αν έχουν την ίδια θέση και τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό όμως είναι ένα θέμα που θα αναλύσουμε εκτενώς και παρακάτω.

10.2.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση: Μια μορφή σχολικού εκφοβισμού, που τα τελευταία χρόνια έχει αρχίζει να διαδίδεται, είναι η ηλεκτρονική παρενόχληση. Αυτό συνέβη, διότι τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν μπει για τα καλά στη ζωή μας, ειδικά τον τελευταίο καιρό και χρησιμοποιούνται καθημερινά, από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Πλέον, ειδικά τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με αυτά τα ηλεκτρονικά μέσα, γεγονός που συνεπάγεται τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Εμείς στη συγκεκριμένη κατηγορία ασχολούμαστε με τα μειονεκτήματα και ειδικά με τον εκφοβισμό που ασκείται μέσα από κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδίκτυο κ.α. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε αποσπάσματα συνεντεύξεων και ιχνογραφήματα παιδιών που αναφέρθηκαν στην ηλεκτρονική παρενόχληση ως μορφή

εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

ΕΚ: [...] που τους στέλνουν μηνύματα ... ναι αυτή [...]

ΒΑ: μόνο από video που έχω δει ... από πραγματικότητα δεν έχω δει κανένα [...] να πω και ονόματα [...] θα πω δύο αγόρια για θύτες γιατί δεν είναι τόσο πολύ συνηθισμένο τα κορίτσια σε αυτή τη θέση ... εεεε ... ήταν μια ομάδα παιδιά, θα πω 5 ... που κορόιδευαν ένα παιδί μέσω ας πούμε του facebook ... εεεε και αυτό στεναχωριόταν ... δεν το έλεγε στους γονείς του όμως [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους στην ηλεκτρονική παρενόχληση. Αρχικά, η ΕΚ, που υποθέτουμε ότι δεν θυμόταν πώς λέγεται αυτή η μορφή εκφοβισμού, την υπονόησε, επισημαίνοντας ότι «είναι αυτή με τα μηνύματα». Ο ΒΑ, με τη σειρά του, έκανε λόγο για 2 αγόρια, που εκφοβίζουν ένα κορίτσι μέσω ενός μέσου κοινωνικής δικτύωσης, ενώ ταυτόχρονα είναι και συμμαθητριά τους στο σχολείο. Ο ΒΑ, επεσήμανε μάλιστα, ότι το κορίτσι βιώνει πολύ αρνητικά συναισθήματα και δεν είναι σε θέση να το μοιραστεί με τους γονείς της. Τέλος, δικαιολόγησε την επιλογή των 2 αγοριών, τονίζοντας ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια.

Μέσα από τα ιχνογραφήματά τους επίσης, αναφέρθηκαν τα παιδιά στη συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%) απεικόνισαν στα ιχνογραφήματά τους την ηλεκτρονική παρενόχληση. Από αυτά τα 2 παιδιά, μόνο το 1 αναφέρθηκε και λεκτικά μέσα από την συνέντευξή του στο συγκεκριμένο θέμα. Παρακάτω παραθέτουμε τα 2 σχετικά ιχνογραφήματα των παιδιών.



Ιχνογράφημα 34



Ιχνογράφημα 35

Εικόνα 9. Ιχνογραφικές μεταφορές του σχολικού εκφοβισμού ως ηλεκτρονική παρενόχληση.

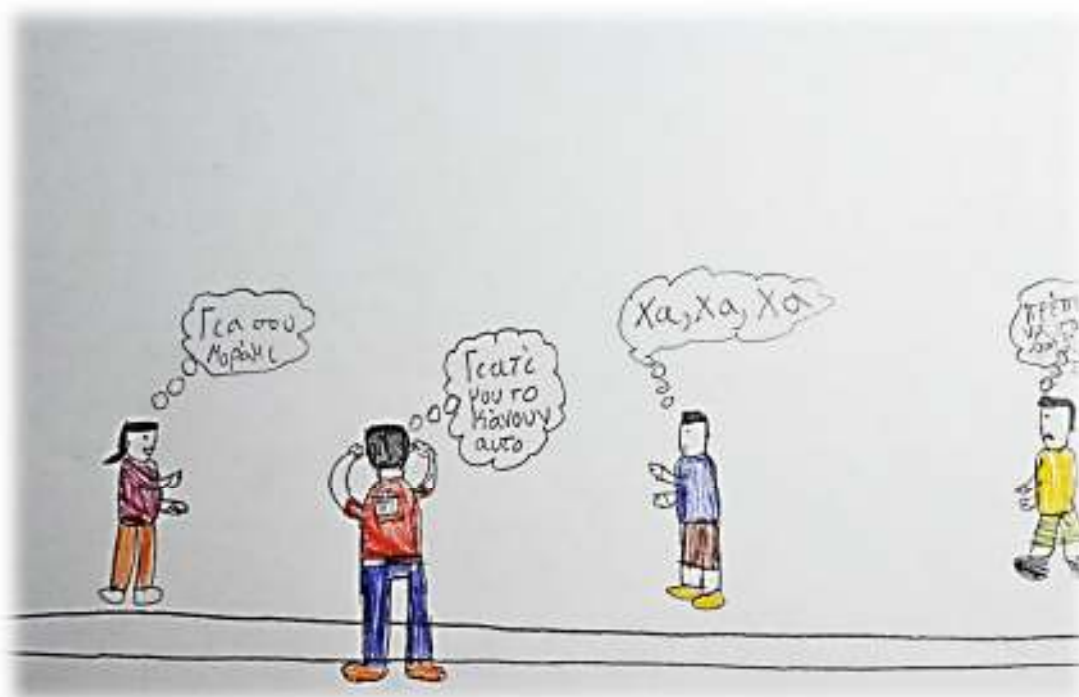
Στην εικόνα 9, έχουμε συμπεριλάβει, όλα τα ιχνογραφήματα των παιδιών που αναφέρθηκαν στην ηλεκτρονική παρενόχληση. Ειδικότερα, το ιχνογράφημα 34, έργο του ΒΑ, απεικονίζει ένα παιδί, που εκφοβίζεται ηλεκτρονικά από συμμαθητές του, οι οποίοι χρησιμοποιούν ως πρόφαση, την σωματική του διάπλαση και συγκεκριμένα το

βάρος του. Αντίστοιχα, το ιχνογράφημα 35, που ανήκει στη ΜΚ, αναπαριστά και πάλι την ηλεκτρονική παρενόχληση, που συνεπάγεται τον κοινωνικό αποκλεισμό διότι κάτι ανάλογο γράφει το μήνυμα που φαινομενικά έχει λάβει το θύμα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του.

Συνοψίζοντας, 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%) αναφέρθηκαν στην ηλεκτρονική παρενόχληση ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είτε μέσα από τις συνεντεύξεις τους είτε μέσα από τα ιχνογραφήματά τους. Είναι γεγονός, ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, αποτελεί μια σημαντική και ιδιαίτερα επικίνδυνη μορφή σχολικού εκφοβισμού. Πολλά παιδιά, ακόμα και μικρής ηλικίας, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, χωρίς να γνωρίζουν ούτε τα ίδια αλλά ούτε και οι κηδεμόνες τους, τους κινδύνους που εγκυμονούν. Παιδιά και γονείς πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με αυτό θέμα, ώστε να αποφευχθούν τυχόν περιστατικά εκφοβισμού.

10.2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως οπτική βία: Με τον όρο «οπτική βία» αναφερόμαστε σε περιστατικά όπου ο δράστης του εκφοβισμού γράφει και κοινοποιεί στο θύμα, απειλητικά ή προσβλητικά σημειώματα προκειμένου να τον κοροϊδέψει ή να τον μειώσει. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται τα ιχνογραφήματα των παιδιών που απεικόνισαν την οπτική βία, όπως την ορίσαμε παραπάνω ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, εντάσσεται 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε το σχετικό ιχνογράφημα.

Ιχνογράφημα 30



Στο ιχνογράφημα 30, που ανήκει στην ΑΚ, απεικονίζεται ένα παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που οι συμμαθητές του, του έχουν κολλήσει ένα προσβλητικό σημείωμα στην πλάτη, προκειμένου να τον κοροϊδέσουν και να τον μειώσουν μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές. Ταυτόχρονα, το θύμα δέχεται και τον λεκτικό εκφοβισμό από τους ίδιους δράστες. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, αποφασίσαμε το συγκεκριμένο ιχνογράφημα να το συμπεριλάβουμε σε 2 κατηγορίες, διότι αναπαριστά

τον συνδυασμό 2 μορφών σχολικού εκφοβισμού. Ο οπτικός εκφοβισμός, δεν αποτελεί τόσο διαδεδομένη μορφή, όπως όλες οι παραπάνω, αλλά σίγουρα έχει τα ίδια αποτελέσματα και επιπτώσεις στο θύμα.

10.2.6. Ο σχολικός εκφοβισμός που συνεπάγεται την καταστροφή αντικειμένων:

Μια αρκετά συνηθισμένη κίνηση των δραστών, προκειμένου να απειλήσουν και να εκφοβίσουν το θύμα τους, είναι η καταστροφή ή η κλοπή των προσωπικών τους αντικειμένων. Αν και όλοι οι «ειδικοί» που έχουν ασχοληθεί με τον σχολικό εκφοβισμό, αναγνωρίζουν τη συγκεκριμένη μορφή, υπάρχει μια «διαμάχη» για αν το τελικά αποτελεί άμεσο ή έμμεσο είδος. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται τα ιχνογραφήματα και οι συνεντεύξεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στην καταστροφή αντικειμένων ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνεται το απόσπασμα μίας συνέντευξης 1 παιδιού και συγκεκριμένα 1 αγοριού, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα.

ΓΑ: [...] ή σου πετάει τα πράγματα ... είναι διάφορα πράγματα ... εεε αυτό ... και ότι δεν είναι καθόλου ωραίο και ότι δεν είναι και κιάλας ... και αυτό που είναι να σταματήσει [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, 1 αγόρι και συγκεκριμένα ο ΓΑ, αναφέρθηκε στην καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος από την πλευρά του δράστη, προκειμένου να τον εκφοβίσει. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι ο δράστης μπορεί να πετάει τα πράγματα του θύματος, επισημαίνοντας ότι κάτι τέτοιο δεν είναι καθόλου ωραίο και πρέπει να σταματήσει. Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις, η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού, απεικονίστηκε και σε 1 ιχνογράφημα από διαφορετικό παιδί. Παρακάτω παραθέτουμε το εν λόγω ιχνογράφημα.



Ιχνογράφημα 36

Στο ιχνογράφημα 36, που ανήκει στη ΙΚ, απεικονίζεται ξεκάθαρα η καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων και συγκεκριμένα των τετραδίων του θύματος από τον δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Όπως αναγράφεται στο ιχνογράφημα, αυτό συμβαίνει διότι ο δράστης διαφωνεί με την παρουσία του θύματος στο σχολείο. Αυτή η μορφή εκφοβισμού, είτε κατατάσσεται στα άμεσα είτε στα έμμεσα είδη, είναι αρκετά διαδεδομένη και ιδιαίτερα «απειλητική» ειδικά εάν το θύμα δεν γνωρίζει ποιος είναι ο δράστης. Συνολικά, 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%) αναφέρθηκαν στην καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος, ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.

10.2.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός: Μια ακόμα αρκετά διαδεδομένη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού είναι ο εκβιασμός. Με τον όρο εκβιασμός, αναφερόμαστε στις περιπτώσεις όπου οι δράστες απειλούν και εκβιάζουν το θύμα π.χ. αποκάλυψη κάποιας προσωπικής πληροφορίας, ακούσια παράδοση χρημάτων και προσωπικών αντικειμένων κ.α. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο εκβιασμός αποτελεί μια από τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω, παραθέτουμε τα σχετικά με την κατηγορία αυτή αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

ΔΚ: [...] του παίρνουν τα πράγματα [...] του παίρνουν τα πράγματα [...]

ΔΑ: [...] και τον απειλεί να μην το πει αλλιώς θα το [...] και ... εεε μια μέρα είναι .. ήταν ένα παιδί και είχε ένα .. ωραίο πράγμα ... εεε ένα [...] και .. ένα αντικείμενο .. και ένα άλλο παιδί να ζηλεύει και να κολλήσει έτσι στον τοίχο το άλλο παιδί και να τον βρίζει και να τον χτυπάει μέχρι να του το δώσει [...]

Ουσιαστικά, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στον εκβιασμό ως μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΚ, έκανε λόγο για «αρπαγή» προσωπικών αντικειμένων του θύματος, χωρίς να αναφέρει περαιτέρω λεπτομέρειες. Ο ΔΑ, με τη σειρά του, αναφέρθηκε αφενός σε ένα είδος εκβιασμού, όπου ο δράστης απειλεί το θύμα να μην μιλήσει για όλο αυτό που συμβαίνει και αφετέρου στην εκούσια παράδοση ενός προσωπικού αντικειμένου το στόχου, με τη χρήση σωματικής και λεκτικής βίας προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του. Και οι 2 απαντήσεις των παιδιών, εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία του εκβιασμού, που συνιστά μια σημαντική μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.

10.2.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όντως αποτελεί μια κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα σε όσους τον βιώνουν ή σε όσους τον παρακολουθούν (θύματα, μάρτυρες). Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που μεταξύ άλλων, στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται, ως «σήμα κατατεθέν» του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που σχετίζονται με την κατηγορία αυτή.

ΒΑ: [...] εεεε και αυτό στεναχωριόταν [...]

ΜΚ: εεε πιστεύω ότι είναι ... πώς να το πω ... είναι ότι μέσα από αυτόν κάποια παιδιά ας πούμε τρομοκρατούνται και κάποια άλλα μπορεί να έχουν πρόβλημα, γιατί μπορεί να μην τους έχουν κάνει κάτι, αλλά [...]

ΓΚ: [...] και προκαλεί αυτό .. στεναχώρια και λύπη στο θύμα ... και ο μάρτυρας .. προβληματίζεται τώρα, γιατί δεν ξέρει τί να κάνει [...] φοβάται την αντίδραση .. του θύτη .. μήπως του κάνει κακό [...] και το θύμα να στεναχωριέται πολύ και αν το βλέπει κάποιος να μην μπορεί να κάνει τίποτα [...] γιατί φοβάται τον θύτη [...]

ΑΚ: [...] και του λένε διάφορα πράγματα και στεναχωριέται [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά, 1 αγόρι και 3 κορίτσια, επεσήμαναν τα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, στην προσπάθειά τους να τον ορίσουν. Ειδικότερα, ο ΒΑ, έκανε λόγο για στεναχώρια και η ΜΚ αναφέρθηκε στον τρόπο και τον προβληματισμό που μπορεί να βιώνουν τα θύματα. Αντίστοιχα και η ΓΚ, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνεπάγεται στεναχώρια και λύπη για το θύμα ενώ ταυτόχρονα επεσήμανε και τα συναισθήματα φόβου που μπορεί να βιώνει ο μάρτυρας, που επιθυμεί να βοηθήσει το θύμα, προς τον δράστη. Τέλος, και η ΑΚ, έκανε λόγο για την στεναχώρια που βιώνει το θύμα. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά, πέρα από τις μορφές εκδήλωσης που ανέφεραν, επεσήμαναν και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν θύματα και μάρτυρες, προκειμένου να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

10.2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως άσχημη και άνευ νοήματος πράξη: Πολλά παιδιά στην προσπάθειά τους να μας «μεταφέρουν» την εικόνα που έχουν για τον σχολικό εκφοβισμό, δεν περιέγραψαν το φαινόμενο, αλλά μας γνωστοποίησαν τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει μέχρι στιγμής. Μερικοί μαθητές λοιπόν, χαρακτήρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια άσχημη πράξη που δεν έχει κανένα νόημα και λόγο ύπαρξης. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που όρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια άσχημη πράξη άνευ νοήματος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: είναι κάτι .. ένα φρικτό πράγμα κατ' αρχάς .. και ότι ... ουσιαστικά αυτό το πράγμα υπάρχει ... υπάρχουν δύο μορφές σχολικού εκφοβισμού ... και οι δύο είναι άσχημοι ... και το έχω καταλάβει ότι είναι ένα πράγμα ... το οποίο μπορεί να συμβαίνει συχνά ... και δεν είναι καθόλου ωραίο [...] θα το περιέγραφα ... ότι είναι άσχημο κατ' αρχάς πρώτα πρώτα ... εεε ότι είναι .. ο σχολικός εκφοβισμός είναι όταν κάποιος ... να σας εξηγήσω δηλαδή πώς το έχω καταλάβει [...]

ΝΑ: είναι ... κάτι .. πολύ κακό που δεν πρέπει να γίνεται .. γιατί δεν .. δηλαδή αυτός που το κάνει το bullying δεν έχει να κερδίσει κάτι ... οπότε γιατί να το κάνει [...]

ΜΚ: [...] τέλος πάντων δεν είναι καλός ο σχολικός εκφοβισμός .. δεν μας μαθαίνει κάτι, δεν ... απλά με όλο αυτό που μας κάνατε εσείς με τα θέατρα, μας μάθατε ότι δεν είναι καλός ο σχολικός εκφοβισμός .. ότι δεν πρέπει οι ίδιοι να τον ασκούμε εεε και μας εξηγήσατε καλύτερα τί σημαίνει [...]

ΑΚ: ααα ναι ... και ... ότι είναι κάτι πάρα πολύ κακό και πολλοί άνθρωποι μπορεί να πληγωθούν από αυτό και να αλλάξουν ... και να αλλάξουν δηλαδή όπως ήταν από παλιά ... και πολλοί μπορεί εεεε αυτά ... δεν έχω κάτι άλλο ... δεν μου έρχεται κάτι άλλο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά, όρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια άσχημη και άνευ νοήματος πράξη. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, χαρακτήρισε τον σχολικό εκφοβισμό ως «φριχτή» και «άσχημη» πράξη, η οποία

μπορεί να εκδηλώνεται με δύο μορφές, χωρίς να ολοκληρώσει τη σκέψη της. Ο ΝΑ, με τη σειρά του, επίσης ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια «κακή πράξη» που δεν έχει κανένα νόημα ύπαρξης. Σε πιο ήρεμους τόνους, η ΜΚ, υποστήριξε για τον σχολικό εκφοβισμό ότι «δεν είναι καλός» και ότι δεν κερδίζει κάτι, όποιος τον ασκεί. Τέλος, η ΑΚ, δήλωσε ότι είναι «κάτι πάρα πολύ κακό» που μπορεί να πληγώσει τους ανθρώπους που τον βιώνουν και ταυτόχρονα όπως ανέφερε μπορεί και να τους «αλλάξει» χωρίς να μας εξηγήσει ακριβώς τι εννοεί με αυτό. Όπως και στην παραπάνω κατηγορία, έτσι και σε αυτή, τα παιδιά προσπάθησαν να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, δίνοντας μια πιο «προσωπική προοπτική» του θέματος. Ανέφεραν ουσιαστικά, τί «εικόνα» έχουν διαμορφώσει και πώς αντιλαμβάνονται γενικά την ύπαρξη του συγκεκριμένου φαινομένου.

10.2.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη απώλειας φίλων: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αρκετές φορές, συνεπάγεται την απομόνωση του θύματος, είτε ως μέσο κοινωνικής βίας από τους δράστες (κοινωνικός αποκλεισμός), είτε για λόγους «ασφάλειας», επειδή οι φίλοι του θύματος φοβούνται μην στοχοποιηθούν και αυτοί. Σε πιο σπάνιες περιπτώσεις, το φαινόμενο αυτό μπορεί να συνεπάγεται και την απομόνωση του δράστη, είτε ως μέσο αντιμετώπισης από του συμμαθητές του, είτε λόγω του φόβου που μπορεί να αισθάνονται οι φίλοι του. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, επεσήμαναν ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που συνεπάγεται την απώλεια των φίλων. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την σχετική απάντηση του παιδιού.

ΝΑ: [...] και το μόνο που κερδίζει είναι να ... αν ήταν παλιά φίλος του, να χάσει ένα φίλο .. να χάσει και άλλους φίλους γιατί μπορεί να τον έχουν και άλλοι φίλο αλλά από ότι βλέπουν να βλέπουν ότι ... χτυπάει, βρίζει ένα άλλο παιδί .. το κοροϊδεύει .. να λένε «γιατί να τον έχουμε φίλο αφού .. βρίζει και μπορεί να μας βρῖσει και να μας χτυπήσει και εμάς ...» [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, 1 παιδί και συγκεκριμένα ο ΝΑ, αναφέρθηκε στον σχολικό εκφοβισμό, ως πράξη που μπορεί ακόμα και στοιχίσει τους φίλους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε στον δράστη του φαινομένου και υποστήριξε ότι με την συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα φόβου στους φίλους του και αυτοί με τη σειρά τους να τον «εγκαταλείψουν» ή να τον απομονώσουν. Πρόκειται για μια προοπτική σχετικά σπάνια, διότι στις περισσότερες περιπτώσεις, οι φίλοι του δράστη είναι οι «κακοί» μάρτυρες που έμμεσα υποστηρίζουν τις πράξεις του. Παρ' όλα αυτά, δεν αποκλείουμε να συμβεί κάτι τέτοιο, εάν οι φίλοι του δράστη από την αρχή είχαν ταχθεί κατά του σχολικού εκφοβισμού ή αν κάτι συνέβη και άλλαξαν τελικά στάση. Στην περίπτωση μάλιστα, που μια τέτοια αλλαγή λάβει χώρα, είναι πολύ πιθανό και ο σχολικός εκφοβισμός να σταματήσει, διότι ο δράστης δεν θα έχει πια ενεργούς «υποστηρικτές».

10.2.11. Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη: Αναφερθήκαμε και σε προηγούμενη κατηγορία σχετικά με το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα φαινόμενο εκφοβισμού, που έγινε γνωστό πανελληνίως, διότι οδήγησε το θύμα στο θάνατο. Στην κατηγορία αυτή λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που αναφέρθηκαν στο περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, στην προσπάθειά τους να ορίσουν ή να δώσουν ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1

παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί το σχετικό απόσπασμα.

ΑΑ: εεεε αυτό με αυτό το παιδί ... με τον Γιακουμάκη [...]

Ο ΑΑ, αναφέρθηκε στο περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, στην προσπάθειά του να μας δώσει ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού. Η αλήθεια είναι, ότι τα παιδιά, αναφέρθηκαν περισσότερο σε αυτό το περιστατικό εκφοβισμού, στις πρώτες φάσεις της παρούσας έρευνας, διότι εκείνη την χρονική περίοδο είχε μόλις γνωστοποιηθεί. Παρ' όλα αυτά, αναφέρθηκαν και πάλι στην τελευταία φάση των συνεντεύξεων, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όντως τα παιδιά είχαν κλονιστεί ιδιαίτερα από αυτό που είχε συμβεί για να το θυμούνται και να το αναφέρουν αρκετό καιρό μετά.

10.2.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πρόθεση πρόκλησης «βλάβης»: Γνωρίζουμε ήδη, ότι ένα από τα βασικά και απαραίτητα γνωρίσματα του σχολικού εκφοβισμού είναι η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα με κάποιο τρόπο. Αν η πρόθεση αυτή απουσιάζει, τότε δεν μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά, είτε για να δικαιολογηθούν είτε γιατί όντως είναι αλήθεια, δεν παραδέχονται την πρόθεσή τους να προκαλέσουν «ζημιά» στο θύμα, αναφέροντας είτε ότι κάνουν για πλάκα είτε ότι δεν έχουν αντιληφθεί ότι πληγώνουν το θύμα κ.α. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται, μεταξύ άλλων, ως η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί το σχετικό με αυτή την κατηγορία απόσπασμα.

ΣΑ: σχολικός εκφοβισμός είναι .. δεν είναι όταν ένα παιδί έχει ... νομίζει ότι κάνει πλάκα σε ένα άλλο ... αλλά το άλλο φοβάται και δεν το έχει καταλάβει. Είναι όταν το ξέρει ότι φοβάται και το κάνει και επίτηδες [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΣΑ, προσπάθησε να ορίσει τον σχολικό εκφοβισμό, βασιζόμενος στην πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα. Ουσιαστικά, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι κάποιο είδος πλάκας που ο δράστης αγνοεί τις επιπτώσεις του, αλλά πρόκειται για μια «προσπάθεια» του δράστη να προκαλέσει «ζημιά» στο θύμα. Η παραπάνω άποψη του ΣΑ, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες του φαινομένου, διότι η απουσία πρόθεσης, δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης και τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 21.

Πίνακας 21. Ποσοστά κατηγοριών των μορφών εκδήλωσης και των χαρακτηριστικών του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες των μορφών εκδήλωσης και των χαρακτηριστικών του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως λεκτική βία	50% (6)	41,7% (5)	91,7% (11)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως σωματική βία	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεση - κοινωνική βία	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)

Ο σχολικός εκφοβισμός ως ηλεκτρονική παρενόχληση	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως οπτική βία	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός που συνεπάγεται την καταστροφή αντικειμένων	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκβιασμός	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως άσχημη και άνευ νοήματος πράξη	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη απώλειας φίλων	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός που έχει ως παράδειγμα το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πρόθεση πρόκλησης «βλάβης»	8,3% (1)	0%(0)	8,3% (1)

Ο πίνακας 21, περιλαμβάνει όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις ερωτήσεις «τελικά τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός» και «μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού;». Αρχικά, το 91,7% των παιδιών (11 μαθητές), ουσιαστικά όλα τα παιδιά εκτός από 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν είτε μέσα από τις συνεντεύξεις τους, είτε μέσα από τα ιχνογραφήματά τους, στη λεκτική βία και ουσιαστικά στον λεκτικό εκφοβισμό, που φαίνεται να αποτελεί την πιο γνωστή και την πιο δημοφιλή μορφή εκδήλωσης του φαινομένου. Αμέσως μετά, το 66,7% του συνόλου, δηλαδή 8 παιδιά, 4 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν πάλι μέσα από συνεντεύξεις και ιχνογραφήματα τη σωματική βία, που συνεπάγεται τον σωματικό εκφοβισμό. Φυσικά, εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών, αναφέρθηκαν σε αυτή τη μορφή βίας, που όπως ήδη γνωρίζουμε είναι πιο «δημοφιλής» στα αγόρια, διότι προϋποθέτει φυσική και σωματική εμπλοκή.

Συνεχίζοντας, το 33,3%, που συνιστά 4 παιδιά, 1 αγόρι και 3 κορίτσια, έκαναν λόγο για την έμμεση - κοινωνική βία, μέσα από ιχνογραφήματα και συνεντεύξεις, που αφορά στον έμμεσο - κοινωνικό εκφοβισμό. Μάλιστα τα περισσότερα παιδιά επεσήμαναν τον κοινωνικό αποκλεισμό που θεωρούμε ότι είναι η πιο συνηθισμένη έκφραση της κοινωνικής βίας. Επίσης, 3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στην ηλεκτρονική παρενόχληση και κατ' επέκταση στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως μορφή εκδήλωσης του φαινομένου. Ακόμα, 1 κορίτσι, στο ιχνογράφημά του, απεικόνισε την οπτική βία, που συνεπάγεται τον εκφοβισμό με τη χρήση απειλητικών και προσβλητικών σημειωμάτων και μηνυμάτων προς το θύμα. Η καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος, ως μορφή εκφοβισμού επίσης αναφέρθηκε μέσα από συνεντεύξεις και ιχνογραφήματα, από 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα από 1 αγόρι και από 1 κορίτσι. Τέλος, μια ακόμα μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, που αναφέρθηκε από παιδιά 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά από 1 αγόρι και από 1 κορίτσι, ήταν ο εκβιασμός.

Εκτός όμως από τις παραπάνω μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά προσπάθησαν να ορίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο και με πιο «γενικούς» όρους που μπορεί να συνεπάγεται, ανεξάρτητα από το πώς τελικά εκδηλώνεται. Ειδικότερα, το 33,3% των παιδιών (4 μαθητές), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί ο σχολικός εκφοβισμός, τόσο στα θύματα όσο και στους μάρτυρες. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3

κορίτσια, όρισαν το συγκεκριμένο φαινόμενο, ως άσχημη και άνευ νοήματος πράξη. Ακόμα, 1 αγόρι (8,3%), έκανε λόγο για τον σχολικό εκφοβισμό ως κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια φίλων για τον δράστη. Φυσικά, το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, που επισημάνθηκε από 1 αγόρι (8,3%), δεν θα μπορούσε να απουσιάζει, διότι όπως αναφέραμε και παραπάνω κλόνισε ιδιαίτερα τα παιδιά. Τέλος, ακόμα 1 αγόρι, στην προσπάθειά του να ορίσει το σχολικό εκφοβισμό, αναφέρθηκε στην πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του φαινομένου αυτού.

Συνοψίζοντας, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά σε αυτή τη φάση, έδωσαν πιο «ολοκληρωμένες» απαντήσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές αρχικά αναφέρθηκαν στις «πρακτικές» μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, αλλά φυσικά δεν παρέλειψαν να επισημάνουν και κάποια γενικά χαρακτηριστικά που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, ανεξάρτητα από τη μορφή με την οποία εκδηλώνεται. Ουσιαστικά, επιχείρησαν σε ένα βαθμό, να ορίσουν το φαινόμενο, εστιάζοντας περισσότερο στην «εικόνα» και τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μέσα από τις απαντήσεις, έδωσαν τις γενικές κατευθύνσεις του φαινομένου, «φιλτράροντας» τες, το καθένα μέσα από την προσωπική του προοπτική.

10.3. Οι απόψεις των μαθητών για τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις, 11, 12, 19)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών για τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, είναι τα εξής (1) τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; (ερώτηση 11 της συνέντευξης της 4ης φάσης) (2) γιατί νομίζεις ότι υπάρχει αυτό το φαινόμενο; (ερώτηση 12 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (3) γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό; Γιατί να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο; (ερώτηση 19 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Από τις 3 παραπάνω ερωτήσεις, η 1η ερώτηση, είναι σχετική «διφορούμενη», διότι δεν είναι ξεκάθαρο αν ερευνά τα αίτια ή τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά αντιλήφθηκαν τον «διττό» χαρακτήρα της ερώτησης και απάντησαν ανάλογα. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, θεωρήσαμε σκόπιμο να συνδυάσουμε σε ένα υποκεφάλαιο τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

10.3.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας: Η ζήλεια είναι ένα ιδιαίτερα «ισχυρό» συναίσθημα, που είναι δυνατό να υποκινήσει καταστάσεις κυρίως «αρνητικού» αλλά και «θετικού» χαρακτήρα (π.χ. υγιής ανταγωνισμός και συνεχής προσπάθεια βελτίωσης). Σε πολλές περιπτώσεις, ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να βιώνει συναισθήματα ζήλειας για το θύμα, σχετικά με κάποια προσωπικά του χαρακτηριστικά ή αντικείμενα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού, είναι η ζήλεια που βιώνει ο δράστης για το θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά με αυτή τη κατηγορία αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

ΔΚ: [...] εεε επειδή μπορεί να το ζηλεύουν [...] εεε .. μπορεί επειδή κάποια παιδιά ... όταν έχει πάει ένα παιδί σε ένα καινούριο σχολείο ... να το ζηλεύουν, επειδή μπορεί να έχει κάτι που δεν το έχουν αυτοί ... ή μπορεί να κάνει κάτι που δεν μπορούν να το κάνουν αυτοί ... και να προσπαθούν να το διώξουν από το σχολείο, να πάει σε άλλο [...] μπορεί να την ζηλεύει [...] να μπορεί κάτι να κάνει η Μαρία και να μην το μπορεί η Ελένη ή μπορεί να έχει κάτι που δεν το έχει η Ελένη [...]

ΙΚ: [...] ή απλά δεν του αρέσει ... είναι κάποιος πολύ καλός μαθητής και τον ζηλεύει ... συνήθως αυτές είναι οι δύο περιπτώσεις που γίνονται .. συνήθως εεε και για να σταματήσει να το κάνει .. για να ξεσπάσει κάπου .. ξεσπάει σε αυτό το παιδί [...] εεε αυτό είναι λίγο δύσκολο ... εεεε γιατί κάποια παιδιά ίσως να ζηλεύουν ... να ξεσπάνε όπως σας είπα πριν ... εεεε και δεν ξέρουν πως να το κάνουν .. και κάνουν έτσι bullying. Δεν ξέρουν βέβαια ότι είναι τόσο άσχημο [...]γιατί ζηλεύει! [...]

ΓΑ: [...] ίσως από ζήλεια [...] ίσως και από ζήλεια, δεν ξέρω [...]

ΒΑ: γιατί κάποιος μπορεί να ζηλεύει κάποιον άλλον και για αυτό [...] να ... ζηλεύουν [...] για να νιώσει ... γιατί τον ζηλεύει στα μαθήματα [...]

ΣΑ: ... να το ζηλεύει ... να είναι πιο καλό το άλλο παιδί από αυτό [...] να ... εεε να του κάνουν περισσότερη παρέα οι συμμαθητές του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το 41,7% των παιδιών, δηλαδή 5 μαθητές (3 αγόρια και 2 κορίτσια) ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της ζήλειας που αισθάνεται ο δράστης για το θύμα. Αρχικά, η ΔΚ, μεταξύ άλλων, ανέφερε ένα «φανταστικό» παράδειγμα, για μια καινούρια μαθήτριά που οι συμμαθητές της ζηλεύουν ένα προσωπικό της χαρακτηριστικό ή αντικείμενο και προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να τη διώξουν από το σχολείο. Επίσης, η ΙΚ, υποστήριξε ότι η ζήλεια αυτή, μπορεί να πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις του θύματος, επισημαίνοντας ότι ο δράστης είναι πιθανό να μην γνωρίζει πόσο άσχημες συνέπειες έχει αυτό το φαινόμενο. Αντίστοιχα και ο ΒΑ, έκανε λόγο για τη ζήλεια που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις, ενώ ο ΣΑ επεσήμανε τη ζήλεια που προκύπτει από το πόσο δημοφιλής είναι κάποιος μαθητής. Τέλος, ο ΓΑ, απλά ανέφερε το συναίσθημα της ζήλειας, χωρίς να επισημάνει από που μπορεί να προκύπτει. Σε κάθε περίπτωση, εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός σε πολλές περιπτώσεις υποκινείται από συναισθήματα ζήλειας που βιώνει ο δράστης σχετικά με το θύμα.

10.3.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος: Η οικογένεια και οι συμπεριφορές που υιοθετεί, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού. Πολλά παιδιά, φαίνεται να λειτουργούν «μμιμητικά» αναπαράγοντας αντιλήψεις και συμπεριφορές που εκδηλώνονται στα πλαίσια της οικογένειας. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού είναι η οικογένεια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: εεε για παράδειγμα .. άμα κάποιος ... συνήθως ο θύτης έχει πρόβλημα στην οικογένειά του, στον οικογενειακό του κύκλο έχει κάποιο πρόβλημα [...] μετά άρχισε να το ψάχνει και ανακάλυψε ότι ο πατέρας του έδερνε αυτόν και την μητέρα του ... εεε να ... και στο τέλος πήγε φυλακή ... αυτό όμως είναι αληθινή ιστορία [...]

ΜΚ: δεν ξέρω ... μπορεί ας πούμε κάποια παιδιά, οι θύτες να έχουν κάποιο πρόβλημα ή από την οικογένειά τους [...] μπορεί να είχε κάποιο πρόβλημα στο σπίτι της ... οι γονείς της να ... να ... δεν ξέρω [...]

ΣΑ: διότι, μπορεί όταν ήταν μικρός να του φώναζαν οι γονείς και αυτά και να έμαθε από τους γονείς του ... αυτό [...] μπορεί οι γονείς του όταν ήταν μικρός όπως σας είπα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν, είτε έμμεσα είτε άμεσα, ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού είναι η οικογένεια. Ειδικότερα, η ΙΚ, έκανε λόγο για οικογενειακά προβλήματα, χωρίς να μας δώσει περαιτέρω λεπτομέρειες και παράλληλα περιέγραψε ένα περιστατικό ενδοοικογενειακής βίας, που είχε παρακολουθήσει στην τηλεόραση. Αντίστοιχα και η ΜΚ, αναφέρθηκε σε κάποια οικογενειακά προβλήματα που μπορεί να έχει ο δράστης, παραλείποντας και αυτό το παιδί να μας εξηγήσει τί ακριβώς εννοεί. Τέλος, ο ΣΑ, δήλωσε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι κάποιο είδος μίμησης, των επιθετικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται στα πλαίσια της οικογένειας. Ουσιαστικά, τα παιδιά μίλησαν για 2 «κατευθύνσεις» που σχετίζονται με την οικογένεια. Πρώτον, τα οικογενειακά προβλήματα, χωρίς να μας δώσουν περαιτέρω λεπτομέρειες για το τι μπορεί να εννοούν και δεύτερον την «επιθετική» συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά, που σε ακραίες καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει και στην ενδοοικογενειακή βία. Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι οι οικογενειακές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές επηρεάζουν και ταυτόχρονα υιοθετούνται από τα παιδιά.

10.3.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο προσωπικής ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας: Οι δράστες, μεταξύ άλλων, μέσω του σχολικού εκφοβισμού, αντλούν δύναμη και εξουσία, όταν αντιλαμβάνονται ότι έχουν επιβληθεί και έχουν κυριαρχήσει στο θύμα. Η κατάσταση αυτή, τους δίνει την αίσθηση της «παντοδυναμίας» και ταυτόχρονα αισθάνονται ικανότεροι και «ανώτεροι» από τους άλλους. Εστιάζοντας στο «ευχάριστο» αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία του εκφοβισμού, οι δράστες φαίνεται να απολαμβάνουν αυτή την υπεροχή δύναμης, γεγονός που υποκινεί και τη συνέχεια του φαινομένου. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού, είναι το γεγονός ότι οι δράστες αισθάνονται ικανότεροι και «ανώτεροι» μέσα από τη διαδικασία αυτή. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] το θεωρούν κατώτερο από αυτούς ... εεεε και νομίζουν ότι αυτό δεν ξέρει τίποτα ... δεν ξέρει να κάνει τίποτα ... εεεε [...] μπορεί να την θεωρεί κατώτερη από αυτή, μπορεί [...]

ΓΑ: [...] ότι είναι δεν είναι καλός σε τίποτα ... και ότι είναι ένα ... πώς να το πω ... «φυτό» και καλά τώρα, και τον κοροϊδεύει και ... επειδή είναι καινούριος και ότι ... να αυτό [...] και δεν είναι και καλός [...]

ΝΑ: το κάνει για να αποδείξει και στους μεγαλύτερους ότι είναι πολύ καλός ... να παίρνει όλα αυτός τα εύσημα ... αλλά έχει και ένα κακό ο Νίκος ... μπορεί να είναι καλός στο ποδόσφαιρο, αλλά όμως στα μαθήματα, όταν μπαίνουν μέσα .. δεν θα ξέρει τίποτα και .. αλλά ο Γιώργος επειδή θα είναι καλό παιδί λογικά .. ο Γιώργος όταν μπαίνουν στην τάξη και αυτός λέει όλες τις απαντήσεις στα μαθηματικά .. και ο Νίκος δεν λέει τίποτα .. ο Γιώργος όμως δεν πάει και του λέει «χα! εγώ λέω όλες τις απαντήσεις .. εσύ δεν λες τίποτα ...» [...]

ΕΚ: γιατί ... εεε εσ πούμε δεν έπαιζε καλά κάτι και την έδωξαν και μετά την κορόιδευαν [...]

ΑΑ: γιατί νιώθει ότι είναι ανώτερος από τους άλλους ... ότι είναι καλύτερος από τους άλλους ... και νιώθει ότι μπορεί να τους κάνει ότι θέλει ... ότι μπορεί να κάνει ότι θέλει [...]

ΒΑ: μμμ αισθάνεται πιο μεγάλος ... ανώτερος ... εεε αισθάνεται ότι αυτός μπορεί να το κάνει σε όλους και να μην έχει καθόλου επιπτώσεις σε αυτόν ... εεε [...] και δεν θέλουν να φαίνεται ανώτερος από αυτούς [...]

ΓΚ: νομίζω ότι αυτή θέλει να δείξει ότι μπορεί να κάνει τα πάντα [...] ναι! Γιατί νομίζει ότι οι άλλοι είναι κατώτεροι από αυτή .. αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά (58,3%) και συγκεκριμένα 4 αγόρια και 3 κορίτσια, αναφέρθηκαν είτε στην «ανωτερότητα» που βιώνει ο δράστης, είτε στην «κατωτερότητα» που βιώνει το θύμα, μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΚ, ανέφερε ότι μια βασική αιτία του σχολικού εκφοβισμού, είναι ο τρόπος που βλέπει ο δράστης το θύμα, αντιμετωπίζοντάς το σαν να είναι «κατώτερο». Αντίστοιχα και ο ΓΑ, έκανε λόγο για την εικόνα που έχει ο δράστης για το θύμα, και συγκεκριμένα μίλησε για την άποψη που έχει ο πρώτος σχετικά με τις ικανότητες του δεύτερου. Από την άλλη, ο ΝΑ, υποστήριξε ότι ο δράστης ασκεί τον σχολικό εκφοβισμό, προκειμένου να αποδείξει ότι είναι καλύτερος στους ενήλικους, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τα μειονεκτήματα του θύτη και την «κακή» συμπεριφορά του, συγκριτικά με την συμπεριφορά του θύματος.

Η ΕΚ, με τη σειρά της, αναφέρθηκε έμμεσα στις ικανότητες του θύματος, που κατά την άποψή της, είναι η βασική αιτία εκδήλωσης του φαινομένου. Ο ΑΑ, επίσης ανέφερε ότι ο δράστης, νιώθει ικανότερος και «ανώτερος» από τους άλλους, μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος και ο ΒΑ και η ΓΚ, έκαναν λόγο για την «ανωτερότητα» που αισθάνεται ο δράστης, ως βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Συνοψίζοντας, το κάθε παιδί, αιτιολογώντας διαφορετικά την απάντησή του, αναφέρθηκε στην «ανωτερότητα» που βιώνει ο δράστης και στην «κατωτερότητα» που βιώνει το θύμα. Αυτοί οι «χαρακτηρισμοί», σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, είτε προηγούνταν του σχολικού εκφοβισμού (εικόνα που είχε ο δράστης πριν την εκδήλωση του φαινομένου) είτε διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια εκδήλωσής του. Σε κάθε περίπτωση, η άντληση δύναμης και εξουσίας από το θύμα και η απόλαυση αυτής της κατάστασης από τον δράστη, αποτελεί βασικό αίτιο εκδήλωσης και συνέχισης του φαινομένου αυτού.

10.3.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας: Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, η διαφορετικότητα που εντοπίζεται μεταξύ των παιδιών, αποτελεί μια ιδιαίτερα συνηθισμένη πρόφαση εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο διαφορετικότητα, αναφερόμαστε τόσο σε εξωτερικά (π.χ. σωματική διάπλαση, οποιοδήποτε είδος αναπηρίας, διαφορετικό χρώμα μαλλιών και δέρματος κ.α.) όσο και σε εσωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. αντιλήψεις, συμπεριφορές, απόψεις, τρόπο σκέψης κ.α.). Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών αποτελεί μια βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθώς παραθέτουμε τις σχετικές απόψεις των παιδιών.

ΓΑ: επειδή βλέπει κάποιον που είναι διαφορετικός από αυτόν [...] μάλλον επειδή νιώθει ότι ο Γιώργος είναι διαφορετικός [...] ναι ... και ότι είναι και διαφορετικός [...]

ΓΚ: η διαφορετικότητα .. ανάμεσα στους ανθρώπους [...] γιατί αν είμαστε όλοι ίδιοι, δεν θα είχε καμία αξία η ζωή .. και μετά από την άλλη αν είσαι διαφορετικός, μπορείς .. να κάνεις πολλά άλλα πράγματα που δεν θα έκανες με κάποιον ίδιο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στη διαφορετικότητα ως αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, ο ΓΑ, επεσήμανε ότι κατά την άποψή του, ότι η διαφορετικότητα, μεταξύ άλλων, είναι μια από τις αιτίες του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα και η ΓΚ, έκανε την ίδια σκέψη, συμπληρώνοντας στην απάντησή της τα πλεονεκτήματα της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, που εντοπίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους. Κατά την άποψή μας, όντως, η διαφορετικότητα συνιστά μια από τις βασικότερες αιτίες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είτε χρησιμοποιούμενη ως πρόφαση από τους δράστες, είτε ως «πραγματική πηγή» του φαινομένου.

10.3.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκδίκησης: Πολλά παιδιά, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, ανέφεραν ότι μπορεί να αποτελεί ένα μέσο εκδίκησης του δράστη. Πολλοί μαθητές, εικάζουν, ότι μπορεί ο δράστης, στο παρελθόν, να ήταν αποδέκτης κακής συμπεριφοράς, είτε του θύματος είτε άλλων παιδιών, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα την εκδίκηση με τη χρήση του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι η εκδίκηση του δράστη, αποτελεί μια βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των παιδιών.

ΓΑ: εεεε ίσως γιατί ... κάποιος θέλει να εκδικηθεί κάποιον ... ή όπως τα προηγούμενα που είπα ... και αυτό δυστυχώς το θέλουν πάρα πολλοί άνθρωποι ... θέλουν να εκδικηθούν, να κάνουν κακό ... και να κάνουν τον άλλον να μετανιώσει για κάτι που έκανε ... ή κάτι τέτοιο [...]

ΜΚ: [...] μπορεί και να φταίει όμως το θύμα και να του φερόταν άσχημα του θύτη και μετά ο θύτης να ανέτρεψε το ρόλο και να ... να να μιλούσε άσχημα στο θύμα [...]

ΣΑ: εεε και όπως του έκαναν αυτουνού, μπορεί να αρχίσει να το κάνει και αυτός σε άλλα παιδιά [...] ή μπορεί άμα πηγαίνει σε άλλο σχολείο και έχει έρθει σε αυτό και άλλα παιδιά να του έκαναν σχολικό εκφοβισμό [...] και μετά να το κάνει και αυτός [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι μια από τις βασικές αιτίες του σχολικού εκφοβισμού, είναι η εκδίκηση. Αρχικά, ο ΓΑ, δήλωσε ότι είναι πιθανό ο δράστης θα θέλει να εκδικηθεί το θύμα και να το κάνει να μετανιώσει για κάτι που του έκανε, χωρίς να μας δώσει όμως περισσότερες πληροφορίες για το τι μπορεί να είναι αυτό. Η ΜΚ, με τη σειρά της, ανέφερε ότι το θύμα, μπορεί στο παρελθόν να συμπεριφερόταν άσχημα στον δράστη και αυτός με τη σειρά του να του το ανταποδίδει. Τέλος, ο ΣΑ, υποστήριξε ότι είναι πιθανό ο δράστης να είχε βιώσει παλαιότερα κάτι ανάλογο και με αυτόν τον τρόπο να προσπαθεί να εκδικηθεί, όχι απαραίτητα αυτό που το είχε προκαλέσει ή ακόμα και το «παροντικό» θύμα, να υιοθετήσει εκφοβιστική συμπεριφορά στο μέλλον, στα πλαίσια της εκδίκησης. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά που περιλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία, αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως μέσο εκδίκησης.

Κάτι τέτοιο, είναι πιθανό να συμβεί, αλλά το συναντούμε πιο σπάνια, συγκριτικά με άλλα αίτια.

10.3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα «διασκέδασης»: Είναι λογικό, να επιζητούμε να βιώσουμε μια κατάσταση που μας δημιουργεί θετικά συναισθήματα. Τί γίνεται όμως αν η ίδια κατάσταση, συνεπάγεται ταυτόχρονα και αρνητικά συναισθήματα για κάποιους άλλους; Πολλοί «ειδικοί» έχουν υποστηρίξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός προσφέρει απόλαυση και ευχαρίστηση στους δράστες. Αυτά τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν, αποτελούν κίνητρο προκειμένου να συνεχίσουν αυτή την εκφοβιστική συμπεριφορά τους. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναγνώρισαν αυτά τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης και υποστήριξαν ότι αποτελούν την αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές με αυτή τη κατηγορία απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: ααα γιατί μπορεί να του αρέσει του άλλου [...] του θύτη .. και να εεεε να τον ευχαριστεί [...] γιατί μπορεί ένα παιδί να του αρέσει να παίρνει και να χτυπάει και να βρίζει τους άλλους ... τα άλλα παιδιά .. εεεε ναι [...]

ΜΚ: [...] ή από μόνοι τους .. εεεε και τους αρέσει αυτό το πράγμα και θέλουν να το ασκούν ... αυτό βασικά [...] εεεε και τους αρέσει αυτό το πράγμα και θέλουν να το ασκούν [...] μπορεί να διασκεδάζε με αυτό και για αυτόν τον λόγο να ... το έκανε [...]

Όπως γίνεται φανερό, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι μια από τις αιτίες ύπαρξης του σχολικού εκφοβισμού, είναι το γεγονός ότι ο δράστης φαίνεται να απολαμβάνει και να ευχαριστείται αυτό που κάνει. Πιο συγκεκριμένα, ο ΔΑ ανέφερε ότι ο δράστης αντλεί ευχαρίστηση όταν ασκεί σωματική και λεκτική βία στο θύμα. Αντίστοιχα και η ΜΚ, δήλωσε ότι μια βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, είναι η απόλαυση που αισθάνεται ο δράστης. Ουσιαστικά και τα 2 παιδιά, υποστήριξαν ότι ο δράστης απολαμβάνει τον σχολικό εκφοβισμό, χωρίς όμως κανείς να αιτιολογεί την απάντησή του, σχετικά με την πηγή αυτής της απόλαυσης.

10.3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας: Πολλοί μαθητές, είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, ως καταστάσεις πλάκας. Φυσικά, όταν κάποιος κάνει πλάκα, δεν στοχεύει σε οποιαδήποτε πρόκληση βλάβης στον αποδέκτη αυτής της συμπεριφοράς. Αντίθετα, στον σχολικό εκφοβισμό, η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, είναι βασική προϋπόθεση. Επομένως η πλάκα και ο σχολικός εκφοβισμός, είναι δύο τελείως διαφορετικά φαινόμενα. Παρ' όλα αυτά, πολλοί δράστες χρησιμοποιούν την πλάκα ως δικαιολογία, που πολλές φορές γίνεται πιστευτή. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει και από την πλάκα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: [...] πιστεύουν ότι είναι πλάκα ... αλλά είναι ... είναι δεν είναι πλάκα. Είναι σοβαρό! [...]

ΓΑ: [...] από έτσι για την πλάκα ... από μια πλάκα που κάνεις σε έναν φίλο ... μπορεί να ξεκινήσει το bullying με λίγα λόγια ... να του λες να σταματήσει και αυτός να μην σταματάει ... να θέλει να το κάνει πιο έντονα αντί να σταματήσει ... εεεεε ... αυτά [...]

AK: εεε ναι! Κάποιες φορές θέλουν να κάνουν [...] και τέλος πάντων και τέτοια και το κάνουν για πλάκα και αυτοί νομίζουν ότι είναι για πλάκα αλλά δεν είναι [...] όπως είπα και από πριν τα παιδιά το κάνουν έτσι για πλάκα και νομίζουν ότι ... ότι είναι ένα παιχνίδι για αυτούς αλλά για τους άλλους δεν είναι και στεναχωριούνται και η Ελένη δεν το ξέρει αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει από την πλάκα. Ειδικότερα, ο ΓΑ και η ΑΚ, δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να ξεκινάει ως πλάκα και στη συνέχεια να εξελίσσεται ως ενοχλητική συνήθεια για το θύμα. Μάλιστα, η ΑΚ, επεσήμανε ότι ο δράστης, δεν γνωρίζει τις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά του στο θύμα. Η ΙΚ, με τη σειρά της, απλά ανέφερε ότι μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο φαινόμενο ως πλάκα. Εξ' ορισμού, η πλάκα, συνεπάγεται το γέλιο και τη χαρά για όλους τους «συμμετέχοντες», σε αντίθεση με τον σχολικό εκφοβισμό. Παρ' όλα αυτά, είναι πιθανό ένα περιστατικό εκφοβισμού, που έχει ξεκινήσει ως πλάκα, τελικά να καταλήξει σε μια «επικίνδυνη» και ενοχλητική συνήθεια για αυτόν που την δέχεται.

10.3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκτόνωσης του θυμού: Εκτός από τα πιθανά θετικά συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ο δράστης κατά τη διάρκεια εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, ταυτόχρονα μπορεί να παρακινείται από αρνητικά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός. Πολλοί άνθρωποι, βιώνουν έντονα συναισθήματα θυμού, τα οποία προσπαθούν με κάποιο τρόπο να εκτονώσουν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την ανάγκη του δράστη να εκτονώσει με κάποιο τρόπο το θυμό που αισθάνεται. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί το σχετικό απόσπασμα.

NA: υπάρχει ... γιατί .. πολλά παιδιά το κάνουν επίσης ... γίνεται δηλαδή ... γιατί πολλά παιδιά είτε έχουν χάσει τους γονείς τους .. έχουν χάσει κάτι που αγαπούσαν ... και μπορεί να .. μέσα τους να είχαν ένα θυμό και θέλουν να τον βγάλουν .. επειδή ας πούμε για παράδειγμα, ο μπαμπάς του απολύθηκε και τώρα είναι άνεργος και δεν έχουν δουλειά ... και για αυτό θυμώνει [...] είτε γιατί οι γονείς τους κάποια παιδιά .. θέλουν ας πούμε ... λέω παράδειγμα τώρα τα παιδιά δεν ήθελαν να έρχονται σε αυτό το σχολείο .. και ήθελαν να πηγαίνουν στο 2ο Δημοτικό για παράδειγμα ... και οι γονείς τους είπαν «όχι, όχι ... θα έρθεις εδώ ...» .. και αυτά τα παιδιά θυμώνουν γιατί δεν έγινε το δικό τους .. θυμώνουν και επειδή έρχονται σε αυτό το σχολείο που εν τους αρέσει [...]

Ο ΝΑ, μέσα από την παραπάνω απάντηση, υποστήριξε ότι ο θυμός που αισθάνεται ο δράστης, είναι μια από τις βασικές αιτίες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, έκανε λόγο για το θυμό που μπορεί να πηγάζει από την απώλεια αγαπημένων προσώπων, από καθημερινά προβλήματα (π.χ. ανεργία της οικογένειας) ή ακόμα και από αντίδραση του ίδιου του παιδιού για κάποιο θέμα. Σε κάθε περίπτωση, ο θυμός που μπορεί να βιώνει ο δράστης, από όπου και αν πηγάζει, είναι πολύ πιθανό να είναι η αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, στην προσπάθειά του να εκτονώσει αυτά που αισθάνεται.

10.3.9. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα των ηλεκτρονικών μέσων: Είναι γεγονός, ότι τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία κατακλύζονται, από σκληρές σκηνές

βίας που πηγάζουν από τηλεοράσεις, ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες και γενικότερα από τα ηλεκτρονικά μέσα. Τα παιδιά με τη σειρά τους, είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσουν μιμητικά, αναπαράγοντας σε ρεαλιστικό πια επίπεδο όλα αυτά που παρακολουθούν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μια βασική αιτία του σχολικού εκφοβισμού, είναι η παρακολούθηση και η εφαρμογή της βίας, που περιλαμβάνεται στα ηλεκτρονικά μέσα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

NA: πολλές φορές, μου το έχει πει και η μαμά μου .. ότι πολλά παιδιά επηρεάζονται από την τηλεόραση .. ότι βλέπουν ταινίες που έχουν ξύλο εκεί ... και είναι βίαιες και με όλα ας πούμε και επηρεάζονται .. και ειδικά αν το βλέπουν από μικρά παιδιά .. σαν ας πούμε πέντε έξι χρονών .. εεε ή και μικρότερα νομίζουν ότι είναι κάτι φυσιολογικό ... και όλοι δέρνουν [...] και ... και με τα αμάξια που τρακάρουν ... και αυτά .. νομίζουν ότι είναι κάτι φυσιολογικό ... τα μικρά παιδιά [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο NA, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, μπορεί να πηγάζει από τη μίμηση της βίας που τα παιδιά παρακολουθούν σε διάφορα ηλεκτρονικά μέσα (π.χ. ταινίες, ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο κ.α.). Πολλά παιδιά, παρακινούμενα από την περιέργεια, εφαρμόζουν στην πραγματικότητα αυτά που παρακολουθούν. Επομένως θεωρούμε ότι όντως, σε μερικές περιπτώσεις ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να προκύπτει από τη βία που τα παιδιά παρακολουθούν, «εσωτερικεύουν» και τελικά εφαρμόζουν σε πραγματικό πια επίπεδο, σε συνομηλίκους και ενίοτε σε ενήλικους.

10.3.10. Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης: Λίγο πολύ, όλα τα παιδιά σήμερα, γνωρίζουν τι προϋποθέτει και τι συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά στην προσπάθειά τους, να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει, αναφέρουν ότι οι δράστες έχουν πλήρη άγνοια του φαινομένου και για αυτόν ακριβώς το λόγο συνεχίζουν να συμπεριφέρονται έτσι. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ως αιτία του σχολικού εκφοβισμού την ελλιπή ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε ακριβώς τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΔΑ: [...] αααα και μπορεί οι γονείς του να μην του έχουν μιλήσει για αυτό το θέμα .. να μην χτυπάει και βρίζει τα άλλα παιδιά και να έχει επηρεαστεί από αυτό ... που δεν του το έχει πει κανένας [...] εεεε και μπορεί να μην του έχει μιλήσει και κανείς και να ... να μην ξέρει [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΔΑ, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει από την άγνοια του δράστη, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα το παιδί ανέφερε ότι μπορεί ο θύτης να μην έχει ενημερωθεί από την οικογένειά του ή γενικά από οποιονδήποτε, για τον «λάθος χαρακτήρα» του σχολικού εκφοβισμού. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι δεν χρειάζεται κανείς να ενημερωθεί, προκειμένου να αντιληφθεί τις σοβαρές επιπτώσεις του φαινομένου. Φυσικά, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν παντελή απουσία αυτοελέγχου και κρίσης σχετικά με το «σωστό» και το «λάθος». Σε

αυτές τις περιπτώσεις όμως, εντοπίζονται πολύ πιο σοβαρά προβλήματα παραβατικότητας, από τον σχολικό εκφοβισμό.

10.3.11. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο ευαισθητοποίησης: Πολλά παιδιά, προκειμένου να δικαιολογήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καταφεύγουν σε «ακραίες» σκέψεις, ακριβώς επειδή αδυνατούν να υποθέσουν από που πηγάζει. Κάτι ανάλογο περιλαμβάνεται και στην κατηγορία αυτή. Ειδικότερα, μερικά παιδιά θεωρούν ότι η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, πηγάζει από την προσπάθεια ευαισθητοποίησης των θεατών και την ταυτόχρονη ανάδειξή του ως «παράδειγμα προς αποφυγή». Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από την προσπάθεια ευαισθητοποίησης των ανθρώπων. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω, ακολουθεί το σχετικό απόσπασμα της συνέντευξης.

ΜΚ: για να ευαισθητοποιήσει τους υπόλοιπους ανθρώπους .. εεε ότι γιατί τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι καλά ... εεε οπότε πρέπει να βλέπουμε, να μαθαίνουμε και να ξέρουμε ότι δεν πρέπει να το κάνουμε αυτό εμείς [...]

Από το σύνολο των παιδιών, μόνο 1 κορίτσι και συγκεκριμένα η ΜΚ, σκέφτηκε και ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί, μεταξύ άλλων, μέσο ευαισθητοποίησης. Ουσιαστικά υποστήριξε ότι η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, συμβαίνει προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι υπόλοιποι μαθητές, βλέποντας τις σοβαρές επιπτώσεις του φαινομένου με απώτερο στόχο να μην συμβεί ξανά στο μέλλον. Εμείς, από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι ο δράστης σε καμιά περίπτωση δεν υποκινείται με γνώμονα το «κοινό καλό», αλλά η συμπεριφορά του τελικά πηγάζει από τελείως διαφορετικά αίτια, ανάλογα με αυτά που παρουσιάσαμε σε προηγούμενες κατηγορίες. Παρ' όλα αυτά, σε περιπτώσεις όπως αυτή, είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακές οι σκέψεις των παιδιών.

10.3.12. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό» φαινόμενο: Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, μερικά παιδιά, επειδή δεν είναι σε θέση να δικαιολογήσουν την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού, θεωρούν ότι είναι ένα φαινόμενο που δεν προκαλείται από κάτι συγκεκριμένο, αλλά υπήρχε, υπάρχει και θα υπάρξει στη ζωή, μικρών και μεγάλων. Τα παιδιά αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις, αναγνωρίζουν τις σοβαρές επιπτώσεις του φαινομένου, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι είναι κάτι που δεν μπορεί να αποφύγει κανείς, διότι ούτως ή άλλως θα εκδηλωθεί. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα «φυσιολογικό» φαινόμενο που δεν προκαλείται από συγκεκριμένους παράγοντες. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα.

ΑΚ: δεν φταίει τίποτα, απλώς έτσι είναι τα παιδιά [...] εεεε υπάρχει όπως πολλά πράγματα υπάρχουν ... εεεε έτσι και αυτό [...] βγήκε έτσι απλά [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΑΚ, υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκαλείται από κάτι συγκεκριμένο, αλλά απλά υπάρχει στη ζωή μας, όπως ακριβώς υπάρχουν και πολλά άλλα πράγματα. Φυσικά, εμείς από την πλευρά μας, διαφωνούμε με την άποψη αυτή, διότι υπάρχουν συγκεκριμένα αίτια από

τα οποία πηγάζει το φαινόμενο αυτό και μάλιστα μερικά από αυτά καταγράφηκαν στις παραπάνω κατηγορίες. Εκτός αυτού όμως, αν ο σχολικός εκφοβισμός ήταν ένα προδιαγεγραμμένο φαινόμενο, ποιός θα ήταν ο λόγος να προσπαθούμε να τον αντιμετωπίσουμε; Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι η παραπάνω άποψη, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αλλά εκφράζεται από άτομα που δεν είναι σε θέση να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει το φαινόμενο αυτό.

10.3.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα ως επίπτωση του φαινομένου: Αν αναλογιστεί κάποιος το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το πρώτο πράγμα που θα σκεφτεί είναι τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν θύματα και μάρτυρες. Με τον όρο αρνητικά συναισθήματα, στη συγκεκριμένη κατηγορία, αναφερόμαστε στη λύπη, τη θλίψη, τη ντροπή, τη στεναχώρια, το φόβο, τη μοναξιά, τον τρόμο και άλλου είδους αντίστοιχα συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα, όπως τα ορίσαμε παραπάνω, ως επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, σε θύματα και μάρτυρες. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 7 παιδιά, που συνιστά το 58,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα των απαντήσεων των παιδιών.

ΔΚ: ... εεεε στο παιδί που του το κάνουνε ... εεεε ... να ντρέπεται να το λέει στη δασκάλα του και στους γονείς του .. και να του προκαλεί πολλά πράγματα ... που αυτό δεν τα ήθελε κανονικά [...]

ΙΚ: [...] εεεε μπορεί να ... να έχει πέσει η ψυχολογία τους .. πως το λένε να είναι στεναχωρημένα συχνά ... εεεε και γενικά δεν θα χαίρονται καθόλου για αυτό [...]

ΕΚ: λύπη [...] μοναξιά, φόβο [...] για το θύμα [...] εεε ... δεν ξέρω τι άλλο [...]

ΑΑ: εεεε λύπη, στεναχώρια ... κακή ... κακή [...] ναι διάθεση [...]

ΒΑ: [...] αυτά ενώ το θύμα είναι στεναχωρημένο ... εεε φοβάται λίγο [...]

ΜΚ: τρόμο σε κάποια παιδιά που είναι τα θύματα, εεε και γενικά στεναχώρια για τους υπόλοιπους όταν βλέπουν αυτό το ... το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ... εεεε στεναχωριούνται που το βλέπουν αυτό, γιατί δεν είναι ... δεν τους αρέσει [...]

ΣΑ: στεναχώρια, τρόμο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά (58,3%) και συγκεκριμένα 3 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι τα αρνητικά συναισθήματα είναι μια σοβαρή επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η ΔΚ, ανέφερε ότι το θύμα βιώνει ντροπή και αδυνατεί να μοιραστεί αυτό που συμβαίνει με γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα ο σχολικός εκφοβισμός του προκαλεί και άλλα πράγματα, τα οποία παρέλειψε να μας εξηγήσει. Αντίστοιχα και η ΙΚ, δήλωσε ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί στεναχώρια στο θύμα. Η ΕΚ, με τη σειρά της, επίσης αναφέρθηκε σε πολλά αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο στόχος του σχολικού εκφοβισμού (μοναξιά, φόβο, λύπη). Συνεχίζοντας, ο ΒΑ, ανέφερε για το θύμα ότι βιώνει στεναχώρια και φόβο, συναισθήματα που πηγάζουν από τον σχολικό εκφοβισμό. Ακόμα, η ΜΚ, μίλησε για βίωση τρόμου από τα θύματα και στεναχώρια από τους μάρτυρες του φαινομένου. Τέλος, και ο ΣΑ, έκανε λόγο για βίωση αρνητικών συναισθημάτων (στεναχώρια και τρόμο). Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά που περιλήφθηκαν σε αυτή τη κατηγορία, επεσήμαναν τη βίωση των αρνητικών συναισθημάτων, τόσο από το θύμα όσο και από τον μάρτυρα, ως βασική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού.

10.3.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θάνατος ως επίπτωση του φαινομένου: Μετά τη γνωστοποίηση του περιστατικού εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη,

πολλά παιδιά θεωρούν ότι μια πιθανή κατάληξη του φαινομένου, είναι ο θάνατος. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μια πιθανή επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, είναι ο θάνατος του θύματος. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Ακολουθούν τα σχετικά με αυτή τη κατηγορία αποσπάσματα.

ΔΚ: εεεε μπορεί να του προκαλέσουν σε θάνατο ... κάποιες φορές εεεε [...]

ΙΚ: μπορεί ακόμη και να πεθάνουν αυτά τα παιδιά [...]

ΑΑ: [...] μπορεί να αυτοκτονήσει ... να πεθάνει ... ναι μπορεί [...] εεεε ναι ... δεν είδατε τί έγινε με τον Γιακουμάκη; [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, επεσήμαναν τον θάνατο του θύματος, ως μια πιθανή επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, ο ΑΑ, ανέφερε για ακόμα μια φορά το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, το οποίο είχε ανάλογη κατάληξη. Αυτή η κατηγορία, αποτελεί μια ακόμα επιβεβαίωση, σχετικά με το πόσο κλονίστηκαν τα παιδιά από αυτό το συγκεκριμένο συμβάν. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι ο θάνατος, ως επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, είναι σχετικά σπάνια κατάληξη του φαινομένου αυτού, χωρίς φυσικά να αποκλείεται.

10.3.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο ως επίπτωση του φαινομένου: Όταν ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, βιώνει τόσο άσχημα συναισθήματα και καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου, είναι πολύ φυσικό να επιθυμεί να απομακρυνθεί με κάθε τρόπο, προκειμένου να τον αποφύγει. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά που είναι θύματα του εκφοβισμού, αρχίζουν να αισθάνονται «απέχθεια» για το σχολείο, ακόμα και αν πριν την εκδήλωση του φαινομένου, η εκπαίδευση ήταν μια ευχάριστη διαδικασία. Σε κάποια ακραία περιστατικά μάλιστα, τα θύματα επιλέγουν να αλλάξουν ακόμα και σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να αποφευχθεί το φαινόμενο αυτό. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι η απέχθεια για το σχολείο ή ακόμα και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, είναι βασικές επιπτώσεις του εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

ΙΚ: [...] δεν θα θέλουν να πηγαίνουν σχολείο [...]

ΑΑ: [...] μπορεί να τον κάνει να φύγει και από το σχολείο του [...]

ΒΑ: [...] δεν θέλει να πηγαίνει σχολείο .. εεε αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά επεσήμαναν ως επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, την απέχθεια του θύματος για το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ και ο ΒΑ, ανέφεραν ότι είναι πολύ πιθανό το θύμα να μην θέλει να πηγαίνει στο σχολείο του. Ο ΑΑ, με τη σειρά του, τόνισε ότι μπορεί ακόμα να θέλει να αλλάξει σχολικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση, οι καθημερινές αρνητικές καταστάσεις που βιώνει το θύμα στο σχολικό περιβάλλον, το απομακρύνουν από αυτό και μάλιστα αυτός είναι ένας ακόμα βασικός λόγος που ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ σημαντικό να αντιμετωπιστεί άμεσα.

10.3.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος ως επίπτωση του φαινομένου: Στο σύγχρονο σχολείο, οι μαθητές ήδη βιώνουν έντονο άγχος για πολλά θέματα,

ανεξάρτητα από την ηλικία τους (π.χ. σχολικές επιδόσεις, εξωσχολικές δραστηριότητες, προσωπικές ικανότητες κ.α.). Ο σχολικός εκφοβισμός έρχεται να προσθέσει ένα ακόμα άγχος στα παιδιά. Είναι πολύ φυσικό λοιπόν, το θύμα του εκφοβισμού, γνωρίζοντας και «αναμένοντας» τις επιθετικές συμπεριφορές των οποίων είναι αποδέκτης σε καθημερινή βάση, να βιώνει έντονο άγχος και στρες (βλ. αναλυτικά 1.9). Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το άγχος και το στρες που βιώνει το θύμα είναι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την σχετική απάντηση του παιδιού.

ΑΑ: [...] το παιδί αυτό μπορεί να έχει πολύ άγχος και στρες με αυτό [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΑΑ επεσήμανε ότι το άγχος και το στρες που βιώνει το θύμα, είναι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, αυτή είναι μια άποψη, που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι τα περισσότερα θύματα βιώνουν έντονο άγχος και στρες, που μπορεί να πηγάζει από διάφορες άλλες πηγές (π.χ. οικογενειακά προβλήματα, σχολικές επιδόσεις κ.α. βλ. αναλυτικά κεφ. 7) αλλά ταυτόχρονα επιδεινώνεται από την βίωση του σχολικού εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στον συγκεντρωτικό πίνακα 22.

Πίνακας 22. Ποσοστά κατηγοριών για τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ζήλειας	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο ανάδειξης και ένδειξη ανωτερότητας	33,3% (4)	25% (3)	58,3% (7)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκδίκησης	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα «διασκέδασης»	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πλάκας	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο εκτόνωσης του θυμού	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα των ηλεκτρονικών μέσων	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μέσο ευαισθητοποίησης	0% (0)	8,3% (1)	8,3%(1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «φυσιολογικό» φαινόμενο	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα ως επίπτωση του	25% (3)	33,3% (4)	58,3% (7)

φαινομένου			
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θάνατος ως επίπτωση του φαινομένου	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο ως επίπτωση του φαινομένου	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και το άγχος ως επίπτωση του φαινομένου	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον πίνακα 22, εντάσσονται όλες οι κατηγορίες σχετικά με τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών. Οι 12 πρώτες κατηγορίες, που αναφέρονται παραπάνω, αφορούν τις απόψεις των μαθητών για τα αίτια του φαινομένου και οι 4 τελευταίες αφορούν τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Ξεκινώντας από τα αίτια, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 3 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμαναν τη ζήλεια που βιώνει ο δράστης για το θύμα, ως βασική πηγή της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ο δράστης, είναι πιθανό να ζηλεύει το θύμα για κάποια προσωπικά του γνωρίσματα ή αντικείμενα, εξωτερικεύοντας αυτό το συναίσθημα μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Συνεχίζοντας, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ως αιτία του σχολικού εκφοβισμού, το οικογενειακό περιβάλλον και τις συμπεριφορές που υιοθετεί, υπονοώντας ότι ένα παιδί μπορεί να λειτουργήσει «μιμητικά» αναπαράγοντας την «επιθετικότητα» που μπορεί να βιώνει στο σπίτι. Μάλιστα, 1 κορίτσι, αναφέρθηκε και στην ενδοοικογενειακή βία και κατά πόσο κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει ένα παιδί.

Επίσης, το 58,3% του συνόλου, που συνιστά 7 παιδιά, 4 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι η τάση του δράστη να δείχνει «ανώτερος» και ικανότερος, μέσω του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί ένα ακόμα βασικό αίτιο του φαινομένου. Ακόμα, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν, ότι η διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στους μαθητές, αποτελεί κατά τη γνώμη τους την αιτία της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Τον σχολικό εκφοβισμό ως μέσο εκδίκησης ανέφεραν 3 παιδιά, 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστηρίζοντας ότι ο δράστης μπορεί να είχε υποστεί ανάλογη συμπεριφορά στο παρελθόν, είτε από το θύμα είτε από κάποιο άλλο πρόσωπο.

Ακόμα, 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ως αιτία του σχολικού εκφοβισμού, το γεγονός ότι ο δράστης απολαμβάνει αυτό που κάνει, χωρίς όμως να αιτιολογήσουν και να μας δώσουν περαιτέρω πληροφορίες για τις απόψεις τους αυτές. Η πλάκα, ως βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού, αναφέρθηκε από 3 (25%) παιδιά και ειδικά από 1 αγόρι και 2 κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά υποστήριξαν ότι μπορεί το φαινόμενο αυτό να ξεκίνησε σαν πλάκα και στην πορεία να εξελίχθηκε ως μια ενοχλητική για το θύμα κατάσταση. Οι επόμενες 5 κατηγορίες, στις οποίες θα αναφερθούμε αποτελούν μεν αίτια του σχολικού εκφοβισμού, αλλά επισημάνθηκαν από 1 παιδί η καθεμία. Ειδικότερα, ο ΝΑ, έκανε λόγο για 2 πολύ σημαντικές αιτίες του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, αναφέρθηκε στο θυμό που βιώνει ο δράστης και με τη χρήση του σχολικού εκφοβισμού προσπαθεί να τον εκτονώσει. Επίσης, το ίδιο παιδί, επεσήμανε την πολύ σημαντική επιρροή των ηλεκτρονικών μέσων που προάγουν τη βία, παροτρύνοντας κατά κάποιο τρόπο τα παιδιά να την εφαρμόσουν σε ρεαλιστικό επίπεδο. Επίσης, ο ΔΑ, υποστήριξε ότι ένα βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού, είναι η ελλιπής ενημέρωση που μπορεί να έχουν μερικά παιδιά σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Εμείς, θεωρούμε, ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις γνώσεις που έχουν σχετικά με τον εκφοβισμό, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις σοβαρές επιπτώσεις και συνέπειες που έχει η εφαρμογή του.

Συνεχίζοντας, η ΜΚ, ανέφερε ότι μια βασική αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, κατά τη γνώμη της είναι η ευαισθητοποίηση των θεατών. Ουσιαστικά, υποστήριξε ότι οι θεατές του φαινομένου, βλέποντας τις άσχημες επιπτώσεις που έχει, ευαισθητοποιούνται και έμμεσα αποτρέπονται από μια μελλοντική εμπλοκή τους σε αντίστοιχα φαινόμενα. Επίσης, η ΑΚ, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν πηγάζει από συγκεκριμένα αίτια, αλλά είναι ένα «φυσιολογικό» φαινόμενο που κάποια στιγμή προκύπτει. Ορμώμενοι από τις 2 παραπάνω κατηγορίες, θέλουμε σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε, ότι μερικά παιδιά, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, προχώρησαν σε «αβάσιμες» σκέψεις που φαίνεται να μην ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στην πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά, οι σκέψεις των παιδιών, δεν σταματούν ποτέ να μας εκπλήσσουν.

Οι επόμενες 4 και τελευταίες κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Όπως θα δούμε και παρακάτω, οι μαθητές εστίασαν περισσότερο την προσοχή τους, στα θύματα και τους μάρτυρες. Ειδικότερα, 7 μαθητές (58,3%), 3 αγόρια και 4 κορίτσια, έκαναν λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν θύματα και μάρτυρες, ως βασική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το 25% του συνόλου, που συνιστά 3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν το θάνατο, ως μια πιθανή επίπτωση του φαινομένου για τα θύματα, φανερά επηρεασμένοι από το περιστατικό εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη. Ακόμα, το 25% του συνόλου, που συνιστά 3 παιδιά, 2 αγόρια και 1 κορίτσι, έκαναν λόγο για την απέχθεια που μπορεί να αισθάνεται το θύμα του σχολικού εκφοβισμού σχετικά με το σχολικό περιβάλλον. Τέλος, 1 παιδί και συγκεκριμένα ο ΑΑ, ανέφερε το άγχος και το στρες που βιώνει το θύμα, ως βασική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Συνοψίζοντας, από τις απαντήσεις των παιδιών, προέκυψαν πολλές και διαφορετικού περιεχομένου κατηγορίες, από τις οποίες οι περισσότερες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, είτε σχετικά με τα αίτια είτε σχετικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, τα παιδιά, έδωσαν πολύ διαφορετικές και ταυτόχρονα «βάσιμες» απαντήσεις, γεγονός που μας χαροποιεί ιδιαίτερα, διότι η κάθε άποψη είχε την προσωπική «ταυτότητα» και προοπτική, του κάθε παιδιού.

10.4. Η δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και η ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 14, 15)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με το αν οι μαθητές τελικά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα εάν έχουν βιώσει κάτι ανάλογο στο παρελθόν. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που κάναμε στα παιδιά είναι οι εξής: (1) τί νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες; (ερώτηση 14 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (2) έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο; (ερώτηση 15 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Όπως αναφέραμε και στις αντίστοιχες συνεντεύξεις της 2ης φάσης, και σε αυτή την φάση, αφηγηθήκαμε στα παιδιά μια ιστορία που περιέγραφε έμμεσα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Προκειμένου μάλιστα τα παιδιά να ταυτιστούν όσο το δυνατόν περισσότερο, δημιουργήσαμε δύο σχετικές ιστορίες, από τις οποίες η μια απευθυνόταν στα αγόρια και είχε ρόλους αγοριών και η άλλη απευθυνόταν στα κορίτσια και είχε αντίστοιχους ρόλους κοριτσιών. Φυσικά οι ιστορίες που αφηγηθήκαμε στα παιδιά στην 2η και την 4η φάση, ήταν οι ίδιες.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να δώσουμε κάποιες πληροφορίες για τις ιστορίες που αφηγηθήκαμε στα παιδιά. Αρχικά, η ιστορία που απευθυνόταν στα αγόρια, περιέγραφε τη λεκτική βία και τον αποκλεισμό, σε έναν καινούριο μαθητή. Η βασική αιτία για την συμπεριφορά αυτή, ήταν η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών. Αντίστοιχα, η ιστορία που απευθυνόταν στα κορίτσια, περιέγραφε την ψυχολογική βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, συμπεριφορές που πήγαζαν από τη ζήλεια που βιώνει ο δράστης για το θύμα. Χρησιμοποιήσαμε αυτές τις ιστορίες, «προσαρμοσμένες» σε κάθε φύλο, διότι θεωρήσαμε ότι για τα παιδιά θα ήταν πιο εύκολο να μπουν στις ανάλογες θέσεις και να απαντήσουν στα επακόλουθα ερωτήματα. Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

10.4.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και η άμεση αναγνώρισή του από τα παιδιά: Υπάρχουν αρκετοί μαθητές, που έχουν τη γνώση και τη κρίση να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, διαχωρίζοντας τον, από τα πειράγματα και την πλάκα που εκδηλώνεται μεταξύ φίλων. Κατ' επέκταση, αυτά τα παιδιά είναι σε θέση να αντιδράσουν ενεργά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με κάποιο τρόπο το φαινόμενο αυτό, αν φυσικά το επιθυμούν. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ακούγοντας την ιστορία που τους αφηγηθήκαμε, αναγνώρισαν αμέσως τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των παιδιών.

ΓΑ: πιστεύω ότι μάλλον ο Γιώργος ήταν ένα καινούριο παιδί ... αααα ναι είναι όντως ... ναι και θα πήγε σε ένα σχολείο ... αυτό που αναφέρει και επειδή είναι καινούριος και δεν το έχει πολύ στα αθλήματα και φοράει και γυαλιά ... αλλά και διαβάζει συνέχεια στα διαλείμματα ... ο συμμαθητής του ο Νίκος τον κοροϊδεύει για όλα αυτά ... και νομίζει ότι είναι αστείο; Δεν ξέρω ... εεεε και έτσι δεν τον αφήνει κανείς να παίζει στην ομάδα του ... γιατί και καλά είναι άχρηστος στα αθλήματα ... εεε αυτό [...] σχολικός εκφοβισμός [...]

ΔΑ: ότι είναι ένα παιδί ο Γιώργος που είναι καινούριος στο σχολείο και ότι δεν κάνει εύκολα φίλους ... και είναι ένα άλλο παιδί, ο Νίκος, που είναι καλός στο ποδόσφαιρο και είναι πιο γρήγορος από όλους .. και ο Νίκος κοροϊδεύει το Γιώργο, γιατί φοράει γυαλάκια και επειδή στο διάλειμμα διαβάζει .. εεεε και ... δεν παίζει σχεδόν ποτέ στο διάλειμμα, γιατί κανείς δεν θέλει να τον παίζει .. να τον παίζει [...] σχολικός εκφοβισμός [...] εεεε γιατί ήθελα να το σκεφτώ λίγο πιο πολύ γιατί μερικές φορές όπως μας είχατε κάνει κάποιες ερωτήσεις στο προτελευταίο μάθημα νομίζω για να λέμε είναι ή δεν είναι και το σκέφτηκα πιο πολύ [...]

ΑΑ: εεεεε είναι ο Γιώργος που είναι καινούριος και ... φοράει γυαλιά και διαβάζει στα διαλείμματα ... και ο Νίκος που είναι καλός στο ποδόσφαιρο και τρέχει πιο γρήγορα και ο Νίκος κοροϊδεύει το Γιώργο που διαβάζει συνέχεια και που δεν μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο [...] είναι λεκτικό bullying [...] γιατί τον κοροϊδεύει [...]

ΜΚ: εεεε ότι γίνεται σχολικός εκφοβισμός από την Ελένη και την παρέα της προς την Μαρία, την συμμαθήτριά τους [...]

ΓΚ: εεεε .. ότι μπορεί να .. έγινε κάτι ανάμεσα στη Μαρία και στις φίλες της .. και η φίλες να την κοροϊδεύαν και να έλεγαν στα άλλα παιδιά άσχημα πράγματα για αυτή και μετά να μην την ήθελαν .. να την κοροϊδεύαν .. να την δείχνουν έντονα και όταν τους πλησιάζει η Μαρία να την κοιτούσαν έντονα πολύ και να μην την ήθελαν στην παρέα τους ... και η Μαρία για αυτό το λόγο δεν θα ήθελε να ξαναπάει σχολείο ...

γιατί δεν θα είχε καμία φίλη .. θα ένιωθε άσχημα [...] εεεε ότι είναι .. μια μορφή σχολικού εκφοβισμού [...]

ΣΑ: εεε ότι ο Γιώργος ήταν ένας καινούριος μαθητής, που φορούσε γυαλάκια και ότι ο Νίκος τον κορόιδευε, γιατί διάβαζε στα διαλείμματα, γιατί φορούσε γυαλάκια και γιατί δεν ήταν καλός στα αθλήματα ... και κανείς δεν τον είχε φίλο το Γιώργο ... και δεν έπαιζε μαζί του κανείς! [...] σχολικός εκφοβισμός [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά, το 50% του συνόλου και ειδικά 4 αγόρια και 2 κορίτσια, αναγνώρισαν μέσα από τις ιστορίες που τους αφηγηθήκαμε τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, όλα τα παιδιά ανέφεραν σύντομα τα γεγονότα της κάθε ιστορίας, καταλήγοντας τελικά στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Το μοναδικό από τα παιδιά, που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία, που είχε κάποιες αμφιβολίες ήταν ο ΔΑ, που όπως επεσήμανε ήθελε απλά λόγο χρόνο να το σκεφτεί ώστε να βεβαιωθεί ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό.

10.4.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η έμμεση αναγνώρισή του, μετά από σχετική παρότρυνση: Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, παρακολούθησαν και συμμετείχαν στις ίδιες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που είχαμε προετοιμάσει. Επομένως, οι γνώσεις που έλαβαν, από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν για όλα τα παιδιά ίδιες. Φυσικά, όλα τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται και δεν αφομοιώνουν με τον ίδιο τρόπο τις πληροφορίες. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, όλοι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό άμεσα. Ειδικότερα, μερικά παιδιά, αν και ανέφεραν όλα τα γεγονότα της ιστορίας, δεν οδηγήθηκαν σε κάποιο συμπέρασμα, παρά μόνο όταν τους παροτρύναμε εμείς. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ακούγοντας την ιστορία αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό μετά από δική μας παρότρυνση. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές με αυτή την κατηγορία απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: εεεε ... νομίζω ότι επειδή η Μαρία είχε στην αρχή πολλές φίλες ... εεεε η Ελένη μάλλον επειδή την ζήλευε ήθελε να της κάνει κάτι κακό να της κάνει η Ελένη ... και επειδή έβλεπε ότι περνούσε καλά με τις φίλες της, ήθελε μετά να της πάρει τις φίλες της .. να τις κάνει ... να κάνει τις φίλες και αυτές ... να την πειράζουν τη Μαρία .. να την απομακρύνουν .. από την παρέα τους ... να την πειράζουν ... να μην την παίζουν .. εεε και να λένε μετά στα άλλα παιδιά κάποια πράγματα που δεν ... ισχύουν για τη Μαρία ... έτσι απλά ψέματα για να την κοροϊδέψουν ... και μετά ενώ της Μαρίας της αρέσει και της άρεσε το σχολείο εεεε μια στιγμή να μην της άρεσε [...] και είναι σχολικός εκφοβισμός [...] γιατί ... η Ελένη με την παρέα της, δεν ήθελαν να ... εεε παίζει μαζί τους η Μαρία .. εεεε και την πείραζαν και την κοροϊδευαν στα άλλα παιδιά ... εεε χωρίς να έχει κάνει αυτή κάτι ... και την πείραζαν και την χτυπούσαν [...]

ΙΚ: ... εεεε σε αυτή την ιστορία υπάρχει ... πιστεύω ότι είναι δύο περιπτώσεις ... εεε η πρώτη είναι ότι μάλλον κάτι θα έκανε η Μαρία στην Ελένη και δεν θα το κατάλαβε και θα την στεναχώρησε και για αυτό ήθελε ουσιαστικά να πάει εκδίκηση ... η άλλη είναι ότι η Ελένη άρχισε να ζηλεύει σιγά σιγά τη Μαρία και της φερόταν έτσι [...] και ... νομίζω είναι σχολικός εκφοβισμός ... βασικά ... εεε και .. πρέπει να είναι [...] εεε λέω και ότι δεν είναι ... κατ' αρχάς διότι δεν της το έκανε ακριβώς μπροστά της ... κατ' αρχάς για αυτόν τον λόγο σκεφτόμουν πιο πολύ ... και λέω ότι είναι διότι κυρία ουσιαστικά το έβλεπε .. άρα ήταν ... το έβλεπε ... δηλαδή το έκαναν μπροστά της ... κατά κάποιον τρόπο το έκαναν μπροστά της ... και ένιωθε άσχημα και ήξεραν ότι

ένιωθε άσχημα προφανώς για να την έβλεπαν να είναι λυπημένη [...] ναι! Δεν είναι; [...]

EK: εεεε ... ότι .. ότι η Μαρία παίζανε και δεν έπαιζε καλά και δεν την είχαν πια φίλη και την κοροΐδευαν και έλεγε σε άλλα παιδιά και αυτή δεν ήθελε πια να πηγαίνει σχολείο [...] γιατί τα άλλα παιδιά την κοροΐδευαν ... γελούσαν μαζί της [...] ναι είναι σχολικός εκφοβισμός [...] γιατί έλεγε στους άλλους κακά πράγματα για αυτή [...]

BA: τώρα τι να πω; [...] τον κοροΐδεύει και δεν τον αφήνει να ... παίζει στην ομάδα [...] ναι είναι εκφοβισμός [...] εεε δεν μπορείς να ... να μιλάς άσχημα σε κάποιον ... να [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 1 αγόρι και 3 κορίτσια, αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό, μετά από δική μας παρότρυνση. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΚ, υποστήριξε ότι η βασική αιτία του εκφοβισμού είναι η ζήλεια που νιώθει ο δράστης προς το θύμα. Στη συνέχεια, με μια μικρή «ώθηση» (ρωτούσαμε τα παιδιά τί συμβαίνει σε αυτή την ιστορία) ανέφερε ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό και δικαιολόγησε την απάντησή της λέγοντας ότι οι δράστες πειράζουν και κοροΐδεύουν το θύμα, χωρίς λόγο. Η ΙΚ, με τη σειρά της, αναφέρθηκε και αυτή στα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, υποστηρίζοντας ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση, είτε έχει δημιουργηθεί κάποιου είδους παρεξήγηση είτε ο δράστης ζηλεύει το θύμα. Σε γενικές γραμμές, αυτό το κορίτσι έδειχνε να είναι πολύ μπερδεμένο, εντύπωση που διαμορφώσαμε μέσα από την απάντησή της. Ειδικότερα, δεν ήταν σίγουρη ότι αυτό για το οποίο συζητούσαμε συνιστούσε σχολικό εκφοβισμό και όταν τελικά αποφάσισε ότι είναι, ζήτησε και τη δική μας επιβεβαίωση.

Συνεχίζοντας και η ΕΚ, μας παρουσίασε τη δική της προοπτική για την ιστορία που άκουσε, αναγνωρίζοντας τελικά ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό, φυσικά μετά από τη δική μας παρότρυνση. Τέλος, και ο ΒΑ αναγνώρισε τον σχολικό εκφοβισμό στην ιστορία που αφηγηθήκαμε, αφού βέβαια πρώτα εμείς θέσαμε το ανάλογο ερώτημα. Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, προχώρησαν σε μια μικρή περίληψη, χωρίς όμως τελικά να καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα. Εμείς, από την πλευρά μας, παροτρύναμε σε ένα βαθμό τα παιδιά ώστε να καταλάβουμε τί μπορεί να σκέφτονται. Τελικά, όλα τα παιδιά αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους. Αυτό που δεν μπορούμε να γνωρίζουμε, είναι αν τελικά τα παιδιά από την αρχή είχαν αντιληφθεί ότι μιλάμε για τον σχολικό εκφοβισμό και θεώρησαν ότι είναι αυτονόητο ή περιττό να το αναφέρουν.

10.4.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισής του: Υπάρχουν μερικοί μαθητές που δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, ακόμα και αν γνωρίζουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Τα παιδιά αυτά, αν και μπορεί να αναφέρουν όλα τα στοιχεία που μπορεί να συνεπάγεται το συγκεκριμένο φαινόμενο, αδυνατούν να οδηγηθούν σε κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ακούγοντας την ιστορία, δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

NA: ότι ο Νίκος κοροΐδεύει τον Γιώργο που φοράει γυαλάκια ... και ότι διαβάξει στα μαθήματα και ότι δεν παίζει ποδόσφαιρο ... γιατί αυτός μπορεί να είναι παιχταράς στο ποδόσφαιρο και να λέει «έλα να παίξουμε να δούμε ποιός θα νικήσει» ... και αυτός να λέει «όχι» γιατί δεν είναι καλός στο ποδόσφαιρο ... και ... αυτό [...] ναι ...

ότι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι .. και άλλοι είναι καλύτεροι ας πούμε στα μαθηματικά και άλλοι καλύτεροι στο ποδόσφαιρο ... δεν είναι όλοι καλοί στο ποδόσφαιρο ... δεν γεννιούνται [...]

AK: ότι υπάρχουν κάποια κορίτσια και ... ναι και μια από αυτές την λένε Μαρία και έχει κάποιες φίλες ... άλλες από αυτές κάνουν παρέα με την Ελένη και .. άλλες ... ναι και μια φορά τα κορίτσια δεν μιλούσαν στη Μαρία και ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη ... εεεε ναι .. ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη .. και την κορόιδευαν, γελούσαν και έλεγαν άσχημα πράγματα για αυτή ... και η Μαρία της άρεσε πάρα πολύ το σχολείο ... αλλά τελικά δεν της άρεσε ... κανονικά το ανάποδο είναι! Η Ελένη είναι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό στις ιστορίες που τους αφηγηθήκαμε. Αρχικά, ο ΔΑ, υποστήριξε έμμεσα, ότι η βασική αιτία του εκφοβισμού είναι η διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα σε δράστη και θύμα, με τον πρώτο, κατά την άποψή του να προκαλεί συνέχεια τον δεύτερο. Η ΑΚ, με τη σειρά της, μας παρουσίασε αναλυτικά τα γεγονότα της ιστορίας, χωρίς όμως να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα. Βασικά, αυτό το κορίτσι, έδειχνε να έχει μπερδευτεί, γεγονός που συμπεράναμε από την απάντησή της. Συνοψίζοντας, αυτά τα 2 παιδιά, ήταν τα μοναδικά που δεν ανέφεραν ότι οι ιστορίες που αφηγηθήκαμε περιέγραφαν τον σχολικό εκφοβισμό, είτε επειδή δεν το αντιλήφθηκαν είτε επειδή το θεώρησαν αυτονόητο.

10.4.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία: Ένας μάρτυρας, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, διότι με τη συμπεριφορά του μπορεί να ενισχύσει («κακός» μάρτυρας) ή να καταστείλει («καλός» μάρτυρας) το φαινόμενο αυτό. Σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό, από την προοπτική του μάρτυρα, υπονοώντας ότι έχουν παρακολουθήσει ανάλογα περιστατικά. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 5 παιδιά, που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%).

ΔΚ: εεεε ... εεεε όταν ... στην αρχή της χρονιάς, όταν ήρθε η ΕΚ ... εεεε κάποια παιδιά εεεε την απομάκρυναν, δεν την έκαναν παρέα ... εεεε όταν έλεγε η κυρία να κάτσει κάποιος μαζί της εεεε λέγαμε ότι δεν θέλαμε ... εεεε κάποιες φορές μέσα στο μάθημα εεεε λέγαμε «αν έκανε κάτι η ΕΚ», «κάνει αυτό η ΕΚ» «κάνει εκείνο» και δεν θέλαμε να την πλησιάζουμε [...] εεεε κάποιες φορές σήκωνε την μπλούζα της, έτσι λίγο έτσι και μπορεί τα αγόρια αν την έβλεπαν να την κορόιδευαν ... και μετά μας το έλεγαν και εμάς ... εεεε πετούσαν κάποια αγόρια χαρτάκια και μας έγραφαν κάτι ... μια στιγμή έτσι όπως πέταξε ένα παιδί σε ένα άλλο ένα χαρτάκι ... μετά το άλλο παιδί πήγε και το πέταξε ... ήθελε να τι πετάξει ξανά στο άλλο ... και πήγε στην ΕΚ και διάβασε τί είχε ... μετά το πήρε η κυρία μας ... αλλά τώρα την κάνουμε παρέα ... και μας έλεγε να την κάνουμε η κυρία παρέα [...]

IK: μμμ να δω ναι! [...] και το ίδιο να το κάνουν και σε άλλα παιδιά [...] έπαιρναν μια φίλη την παρατούσαν έπαιρναν μια φίλη την παρατούσαν ... εεεεε εκείνο τον καιρό λοιπόν το έκανε και σε άλλα κορίτσια [...] ένα παιδί από το σχολείο ... δεν θέλω να το πω [...] από την τάξη μας συγκεκριμένα ... κορίτσι [...] εεεε καλά .. το έκανε η ΜΚ εκείνο τον καιρό ... δηλαδή έπαιρνε τότε εμένα για φίλη της ... τότε την ΔΚ ... και την άλλη την παρατούσε ουσιαστικά και την άφηνε ... είχε πάρει μια φορά .. ένιωθες πολύ άσχημα διότι είχε πάρει όλα τα κορίτσια για φίλες της και άφηνε εμένα στην άκρη .. χωρίς φίλες ... εεεε ναι ... εεεε όμως φέτος ήρθε η ΕΚ και η ΜΚ δεν τον κάνει πλέον αυτό ... είναι πολύ καλή [...]

ΓΑ: μμμμ ναι [...] και εδώ νομίζω αλλά και στα Σφακιά το είχα δει έτσι [...] που ένας Αλβανός μετακόμισε στο χωριό γιατί οι γονείς του δεν είχαν δουλειά στην Αλβανία και ήρθε εκεί και στο σχολείο κανείς δεν τον έπαιζε ... τον έδερναν κάθε τρεις και λίγο ... ναι [...] αλλά τώρα τα έχει βρει ... εντάξει ... τα έχει βρει λίγο [...] ναι .. αλλά και πρώτη δευτέρα δημοτικού που πήγαινα εκεί το έβλεπα [...] ναι ... αλλά ... και δηλαδή δεν το άρχισε ο ... ο πώς το λένε ... τα παιδιά του σχολείου. Αυτός το άρχισε ... ο Αλβανός τώρα, γιατί μας κορόιδευε, μας έλεγε «παλιοέλληνες» και κάτι τέτοια ... ναι δεν ξέρω τέλος πάντων και ... και όπως είπα ότι όλοι οι άνθρωποι θέλουν να εκδικούνται σχεδόν άρχισαν και αυτοί να τον δέρνουν και όλα αυτά [...] ΝΑ: εεεε ... ναι .. το έχω δει μια φορά ... και στο σχολείο μας [...] ναι! Στα καλοκαιρινά μαθήματα, ερχόταν ένα παιδί εδώ, που νομίζω ότι το έλεγαν Θανάση .. και τα εκτάκια εδώ ... εεε επειδή του άρεσαν πολύ τα «angry birds» και είχε φιγούρες με αυτά και τα έπαιζε ... πήγαιναν και του έλεγαν «σου αρέσουν τα angry birds;» και λέει «ναι μου αρέσουν» και όταν σχολούσαν ... όταν φεύγαμε και αυτός έφευγε με το σχολικό και τον έπαιρναν κυνήγι και στο τέλος ... τις 2 τελευταίες μέρες, πριν τελειώσουν τα σχολικά μαθήματα ... του είχα μιλήσει του Θανάση και του είχα πει να μην τους ακούει .. και του έλεγαν ότι ήταν αυτοί καλοί στη μπάλα και του έλεγαν να παίξει ... και του είπα «αν δεν θέλεις να παίζεις μπάλα, μην παίζεις ... να παίζεις με αυτό που θέλεις» .. δηλαδή με τα angry birds .. να παίζεις εσύ και να μην παίζεις ποδόσφαιρο αν δεν είσαι καλός ... ή μπορεί και να είσαι καλός στο ποδόσφαιρο αλλά να μην θέλεις να παίζεις [...]

ΜΚ: εεεε όχι .. ας πούμε όμως, στην αρχή της χρονιάς την ΕΚ που ήταν καινούριο παιδάκι εεεε ας πούμε δεν την ήξεραν πολύ καλά και δεν έκαναν πολύ παρέα μαζί της ... αυτό [...] βέβαια ... εγώ με την ΙΚ βασικά είμαστε κολλητές με την ΕΚ και κάνουμε παρέα [...] κολλητοί όχι [...] ναι, ναι, ναι ... παίζουμε και κυνηγητό ... προχθές παίξαμε κυνηγητό ο ΑΑ, εγώ, η ΑΚ, η ΔΚ και η ΙΚ και η ΕΚ ... κάποια άλλα παιδιά αγόρια ήθελαν να παίζουν ποδόσφαιρο .. εεε ναι και παίξαμε μαζί κυνηγητό και περάσαμε πολύ ωραία [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, προφανώς από την προοπτική του μάρτυρα. Αρχικά, τόσο η ΔΚ όσο και η ΜΚ, ανέφεραν το περιστατικό με την ΕΚ, όπου σαν καινούρια μαθήτριά, ιδίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεχόταν κάποιου είδους αποκλεισμό. Το περιστατικό με την ΕΚ, μας ήταν ήδη γνωστό από την 2η φάση που είχε αναφερθεί από διαφορετικά παιδιά. Σε κάθε περίπτωση και τα 2 κορίτσια, επεσήμαναν ότι τώρα πια δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, διότι όλοι οι μαθητές έχουν συνηθίσει την παρουσία της στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, εμείς έχουμε κάποιες ενστάσεις σχετικά με αυτό, διότι κατά τη διάρκεια των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, παρατηρήσαμε ότι η ΕΚ, ήταν υπαίτια και υπεύθυνη για οτιδήποτε δεν πήγαινε καλά. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι η απάντηση της ΔΚ, ήταν στο α' ενικό πρόσωπο, γεγονός που μας έκανε να υποθέσουμε ότι περιέλαβε και τον εαυτό της στους δράστες της ΕΚ. Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν ξεκάθαρη η θέση της.

Συνεχίζοντας, η ΙΚ, αναφέρθηκε στη ΜΚ και στη συμπεριφορά που υιοθετούσε στο παρελθόν. Συγκεκριμένα υποστήριξε ότι παλαιότερα, το συγκεκριμένο κορίτσι, «έχτιζε» και «γκρέμιζε» πολύ εύκολα φίλιες, γεγονός που φαίνεται να πλήγωνε πολύ τις συμμαθήτριάς της και ιδίως την ΙΚ. Φυσικά ο τρόπος που παρουσιάστηκε η συγκεκριμένη κατάσταση, δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό εκτός και αν η συμπεριφορά της ΜΚ, ήταν δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να στοχεύει στην απομόνωση του εκάστοτε στόχου, που τότε μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, ο ΓΑ ανέφερε ένα περιστατικό εκφοβισμού, στο οποίο ήταν μάρτυρας και έλαβε χώρα στο παλιό του σχολείο. Συγκεκριμένα μίλησε για ένα παιδί,

διαφορετικής εθνικότητας, που δεχόταν σωματική βία και αποκλεισμό από τους συμμαθητές του. Ο ΓΑ όμως, συμπλήρωσε ότι το θύμα, προκαλούσε τους δράστες, με διάφορους χαρακτηρισμούς, υπονοώντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός ήταν ένα μέσο εκδίκησης για τους δράστες. Τέλος, και ο ΝΑ, υποστήριξε ότι έχει βρεθεί στη θέση του μάρτυρα και μάλιστα του «καλού» μάρτυρα. Ειδικότερα, έκανε λόγο για ένα παιδί στην ηλικία του, όπου δεχόταν σχολικό εκφοβισμό από μεγαλύτερα παιδιά, για τις προτιμήσεις του, συγκεκριμένα στα παιχνίδια. Ο ΝΑ, όπως ανέφερε είχε μιλήσει στο θύμα, προκειμένου να του συμπαρασταθεί, παροτρύνοντας το, να κάνει αυτό που αρέσει σε εκείνον και όχι αυτό που αρέσει στους άλλους. Από τα παραπάνω, έγινε αντιληπτό, ότι 5 παιδιά, έχουν βρεθεί στη θέση του μάρτυρα, σε πραγματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

10.4.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία: Εκτός από τη θέση του μάρτυρα, που αναφερθήκαμε στην προηγούμενη κατηγορία, ένα παιδί μπορεί επίσης να βρεθεί και στη θέση του θύματος, κατάσταση που ανάλογα με το πόσο έντονα εκδηλώνεται (χρονική διάρκεια, μορφές εκδήλωσης, συμπεριφορά ενηλίκων και συνομηλίκων, αντιμετώπιση) μπορεί να επηρεάσει αντίστοιχα το παιδί. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό από τη θέση του θύματος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΙΚ: [...] και να μου κάνουν έχει τύχει! [...] και ... στην ηλικία ... όταν μου το έκαναν και εμένα αυτό [...] εεε καλά .. το έκανε η ΜΚ εκείνο τον καιρό ... δηλαδή έπαιρνε τότε εμένα για φίλη της ... τότε την ΔΚ ... και την άλλη την παρατούσε ουσιαστικά και την άφηνε ... είχε πάρει μια φορά .. ένωθες πολύ άσχημα διότι είχε πάρει όλα τα κορίτσια για φίλες της και άφηνε εμένα στην άκρη .. χωρίς φίλες ... εεε και ... εεε όμως φέτος ήρθε η ΕΚ και η ΜΚ δεν τον κάνει πλέον αυτό ... είναι πολύ καλή [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΙΚ υποστήριξε ότι η ίδια έχει βρεθεί στη θέση του θύματος και μάλιστα από μια φίλη και συμμαθήτριά της. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στη ΜΚ και την τάση της να κάνει καινούριους φίλους, «παραγκωνίζοντας» τους παλιούς, γεγονός που φαίνεται να πληγώνει τη ΙΚ. Την ίδια ακριβώς «τακτική», ανέφερε η ΙΚ ως «μάρτυρας», ότι η ΜΚ ακολουθούσε και με άλλες συμμαθήτριάς της. Φυσικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, δεν γνωρίζουμε αν όντως αυτή η συμπεριφορά της ΜΚ, συνιστά σχολικό εκφοβισμό, εκτός και αν ήταν υπαρκτή η πρόθεσή της να βλάψει τον «στόχο» μέσω της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

10.4.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έμμεσα βιωμένη εμπειρία: Πολλοί μαθητές αναφέρουν ότι έχουν βιώσει «έμμεσα» τον σχολικό εκφοβισμό. Με τον όρο «έμμεσα», εννοούμε ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ή βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό σε πραγματικό επίπεδο, αλλά έχουν δει σχετικά video ή ταινίες ή έχουν ακούσει πραγματικές μαρτυρίες φίλων που έχουν εμπλακεί ενεργά στο φαινόμενο αυτό (δράστης, θύμα, μάρτυρας). Φυσικά, δεν μπορεί να πει κανείς ότι έχει βιώσει ή παρακολουθήσει τον σχολικό εκφοβισμό, μέσα από ανάλογες «έμμεσες καταστάσεις». Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι έχουν βιώσει ή παρακολουθήσει τον εκφοβισμό, «έμμεσα», όπως ακριβώς ορίσαμε τον συγκεκριμένο όρο παραπάνω. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: όχι .. δεν έχω δει, αλλά μου έχουν πει ότι ... ένας φίλος μου του είχαν κάνει [...] όχι εδώ .. σε ένα άλλο πάει [...] επειδή είχε μια τάπα ... από αυτές που παίζουν τα παιδιά, του τράβηξε από την μπλούζα και τον έβαλε στον τοίχο έτσι και τον .. και ήθελε να του δώσει το ... ναι [...] ναι ... και το είπε στη μαμά του και μίλησε στην διευθύντρια [...]

ΒΑ: ... πιο πολύ σε video [...] όχι ζωντανά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρι, ανέφεραν ότι έχουν βιώσει «έμμεσα» τον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, ο ΔΑ, υποστήριξε ότι ένας φίλος του, που πηγαίνει σε άλλο σχολείο, είχε εκβιαστεί από τους συμμαθητές του, προκειμένου να τους δώσει, χωρίς τη θέλησή του, ένα προσωπικό του αντικείμενο (μια τάπα). Φυσικά, το περιστατικό, με τον τρόπο που το περιέγραψε ο ΔΑ, δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό, επειδή δεν είναι κάτι επαναλαμβανόμενο, αλλά μια στιγμιαία σύγκρουση. Αντίστοιχα και ο ΒΑ, επεσήμανε ότι έχει παρακολουθήσει τον σχολικό εκφοβισμό, μόνο μέσα από σχετικά video. Σε κάθε περίπτωση και τα 2 παιδιά υποστήριξαν ότι δεν έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό σε πραγματικό επίπεδο. Αυτή όμως η δήλωση, μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση, διότι ήδη γνωρίζουμε ότι αυτά τα παιδιά, έχουν παρακολουθήσει και ίσως συμμετάσχει στην απομόνωση της ΕΚ. Επομένως, είτε τα παιδιά ντράπηκαν να το παραδεχτούν είτε δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι η συμπεριφορά μερικών προς την ΕΚ, συνιστούσε ένα είδος σχολικού εκφοβισμού.

10.4.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία: Πολλά παιδιά αναφέρουν ότι δεν έχουν βιώσει ούτε παρακολουθήσει ποτέ περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Η παραπάνω άποψη, είτε όντως αληθεύει, είτε τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ή βιώσει ποτέ τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές, με την κατηγορία αυτή, απαντήσεις των παιδιών.

ΕΚ: όχι.

ΑΑ: όχι.

ΓΚ: όχι!

ΑΚ: όχι ...

ΣΑ: τον σχολικό εκφοβισμό ... όχι.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ή βιώσει ποτέ το σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, κάτι τέτοιο, μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση, διότι ήδη γνωρίζουμε, τόσο από τις απαντήσεις των παιδιών στην προηγούμενη φάση όσο και από προηγούμενες κατηγορίες αυτής της φάσης, ότι ένα παιδί του τμήματος, έχει βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό από μερικούς μαθητές της τάξης. Ειδικότερα πρόκειται για την ΕΚ, που πολλά παιδιά ανέφεραν ότι στην αρχή της χρονιάς βίωνε τον κοινωνικό αποκλεισμό, διότι κανένα άλλο παιδί δεν ήθελε να παίξει μαζί της ή να κάθεται στο ίδιο θρανίο. Αρχικά λοιπόν, η ίδια η ΕΚ, που βίωνε αυτό το είδος εκφοβισμού, δεν ανέφερε τίποτα σε καμία από τις δύο συνεντεύξεις. Εμείς, από την πλευρά μας, υποθέτουμε ότι είτε το κορίτσι δεν αναγνώρισε το φαινόμενο είτε δεν ήθελε να το παραδεχτεί. Επίσης, ο ΑΑ, που στην προηγούμενη φάση είχε παραδεχτεί ότι ήταν ο δράστης του εκφοβισμού, σε αυτή τη φάση υποστήριξε ότι δεν έχει

παρακολουθήσει ποτέ κάτι ανάλογο. Αντίστοιχα τα υπόλοιπα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, που δεν γνωρίζουμε αν εμπλάκηκαν άμεσα στον εκφοβισμό, δεν ανέφεραν επίσης τίποτα, σχετικά με την παρενόχληση της ΕΚ. Θεωρούμε λοιπόν, όπως και παραπάνω αναφέραμε, ότι στην περίπτωση της ΕΚ, είτε τα παιδιά δεν αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό είτε ντράπηκαν να το παραδεχτούν. Σε κάθε περίπτωση, υποθέτουμε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά είτε από την προοπτική του μάρτυρα είτε από την προοπτική του δράστη, έχουν παρακολουθήσει ή βιώσει αντίστοιχα, τουλάχιστον ένα περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού και απομόνωσης.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών, στον συγκεντρωτικό πίνακα 23.

Πίνακας 23. Κατηγορίες σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και η ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών.

Κατηγορίες σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός και η άμεση αναγνώρισή του από τα παιδιά	33,3% (4)	16,7% (2)	50% (6)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η έμμεση αναγνώρισή του, μετά από παρότρυνση	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αναγνώρισής του	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από τον μάρτυρα εμπειρία	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη από το θύμα εμπειρία	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «έμμεσα» βιωμένη εμπειρία	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως μη βιωμένη εμπειρία	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)

Στον παραπάνω πίνακα, εντάσσονται οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με 2 βασικά ερωτήματα (1) τί νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία που άκουσες; (ερώτηση 14 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (2) έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο; (ερώτηση 15 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Ουσιαστικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αφηγηθήκαμε στα παιδιά 2 διαφορετικές ιστορίες (1 που απευθυνόταν στα αγόρια και 1 που απευθυνόταν στα κορίτσια) προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που συζητάμε και να ταυτιστούν περισσότερο με τους ρόλους. Στην συνέχεια, επιχειρήσαμε, μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις να αντιληφθούμε αν τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό και αν ταυτόχρονα είχαν να μας αναφέρουν κάποιες προγενέστερες σχετικές εμπειρίες τους. Θεωρήσαμε ότι αυτές οι δύο ερωτήσεις, σχετίζονται μεταξύ τους, ως προς το νόημα που συνεπάγεται η καθεμία και για αυτόν ακριβώς το λόγο, τις τοποθετήσαμε σε κοινό υποκεφάλαιο.

Οι 3 πρώτες κατηγορίες, που περιλαμβάνονται στον παραπάνω πίνακα, αναφέρονται στη δυνατότητα ή στην «αδυναμία» των παιδιών να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, το 50% του συνόλου (6 παιδιά) και ειδικά 4 αγόρια και 2 κορίτσια, περιέγραψαν αναλυτικά τα γεγονότα της ιστορίας, αναγνωρίζοντας και αναφέροντας αμέσως ότι πρόκειται για ένα περιστατικό

σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, και πάλι αναφέρθηκαν αναλυτικά στα γεγονότα της ιστορίας, αναγνωρίζοντας «έμμεσα» τον σχολικό εκφοβισμό μετά από δική μας παρότρυνση. Ουσιαστικά, ρωτούσαμε ευθέως τα παιδιά αν νομίζουν ότι αυτό που άκουσαν ήταν ένα φαινόμενο εκφοβισμού και αυτά με τη σειρά τους μας εξέφραζαν τις απόψεις τους, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους. Τελικά, όλα τα παιδιά, που περιλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία, αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό, μετά από τη δική μας προτροπή. Τέλος, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αν και ανέφεραν αναλυτικά την ιστορία, δεν κατέληξαν σε κάποιο συμπέρασμα, γεγονός που μας έκανε να υποθέσουμε ότι δεν αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα αγόρια φαίνεται να υπερτερούν συγκριτικά με τα κορίτσια, σε ότι αφορά τη δυνατότητα αναγνώρισης του συγκεκριμένου φαινομένου. Φυσικά, όπως επισημάναμε και παραπάνω, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν όντως τα παιδιά δεν αναγνώρισαν το φαινόμενο ή αν τελικά θεώρησαν ότι είναι αυτονόητο και περιττό να το αναφέρουν.

Οι επόμενες 4 και τελευταίες κατηγορίες, αφορούν τις προγενέστερες εμπειρίες των παιδιών σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Αρχικά, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι έχουν παρακολουθήσει περιστατικά εκφοβισμού, από τη θέση του μάρτυρα. Μερικά από αυτά τα παιδιά αναφέρθηκαν στο περιστατικό εκφοβισμού της ΕΚ, άλλα σε εξωσχολικά περιστατικά και άλλα σε διάφορες αντίστοιχες καταστάσεις (π.χ. περιστατικό με τη ΜΚ). Επίσης, 1 κορίτσι και συγκεκριμένα η ΙΚ, υποστήριξε ότι έχει βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό, από τη θέση του θύματος, κατάσταση που σύμφωνα με τα λεγόμενά της προκάλούσε η ΜΚ. Ακόμα, 2 αγόρια και ειδικά ο ΒΑ και ο ΔΑ, ανέφεραν ότι δεν έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό σε πραγματικό επίπεδο, αλλά «έμμεσα», παρακολουθώντας σχετικά video ή ακούγοντας ανάλογες μαρτυρίες φίλων. Τέλος, 5 παιδιά (41,7%) 2 αγόρια και 3 κορίτσια, επεσήμαναν ότι δεν έχουν βιώσει ούτε παρακολουθήσει ποτέ τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, όπως επισημάναμε πολλές φορές και παραπάνω, δεν είναι λογικό, στα πλαίσια της τάξης, να έχει εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός και παρ' όλα αυτά, πολλά από τα παιδιά να αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ή βιώσει ποτέ τον σχολικό εκφοβισμό. Όπως αναφέραμε και παραπάνω θεωρούμε ότι είτε τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο είτε δεν ήθελαν να το παραδεχτούν σε εμάς.

10.5. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του μάρτυρα (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 13, 17, 21, 22, 29, 30)

Ένα πολύ σημαντικό «σκέλος» του σχολικού εκφοβισμού, είναι η αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισής του. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που θέσαμε στα παιδιά ήταν τα εξής: (1) πώς και με ποιούς τρόπους μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς τον σχολικό εκφοβισμό; (ερώτηση 13 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (2) τί θα έκανες αν έβλεπες κάτι τέτοιο; Γιατί θα έκανες έτσι; (ερώτηση 17 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (3) αν ένας φίλος σου έκανε αυτό που κάνει ο δράστης, τί θα του έλεγες; Γιατί θα του έλεγες έτσι; (ερώτηση 21 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (4) αν ένας φίλος σου ήταν στη θέση του θύματος, τί θα τον συμβούλευες; Γιατί θα τον

συμβούλευες έτσι; (ερώτηση 22 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (5) νομίζεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις το θύμα; Τί θα έκανες για να το βοηθήσεις; (ερώτηση 29 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και τέλος (6) τί νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει το θύμα για να αποφύγει αυτό που έγινε; (ερώτηση 30 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Θεωρούμε ότι είναι προφανές ότι τα παραπάνω ερωτήματα, αφορούν την προοπτική του μάρτυρα. Ουσιαστικά, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, αφορούν τις απόψεις των παιδιών και το πώς τελικά θα αντιμετώπιζαν τον σχολικό εκφοβισμό, αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα. Παρακάτω, παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

10.5.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με πρόσωπα του «εκπαιδευτικού προσωπικού»: Ένα από τα σημαντικότερα «λάθη» που κάνουν τα παιδιά, είτε είναι θύματα είτε μάρτυρες, είναι το γεγονός ότι δεν μοιράζονται με κανέναν αυτό που αισθάνονται ή αυτό που βλέπουν, με αποτέλεσμα να αδυνατούν τελικά να το αντιμετωπίσουν. Όταν ο σχολικός εκφοβισμός «κοινοποιηθεί», στα κατάλληλα πρόσωπα, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Φυσικά, υπάρχουν πολλά άτομα εμπιστοσύνης στα οποία μπορεί κανείς να απευθυνθεί. Στη συγκεκριμένα περίπτωση, αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό προσωπικό και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Σε αυτή την κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν εκπαιδευτικούς ή/και διευθυντές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 12 παιδιά που συνιστά το 100% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 6 κορίτσια που επίσης συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις σχετικές με αυτή τη κατηγορία απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: εεεε αν δεν ντρέπεται το θύμα, να το πει στην δασκάλα του ... ή και κάποια άλλα παιδιά που δεν είναι στους θύτες εεεε ... είναι στην τάξη του, είναι μαζί του ... εεεε ούτε αυτοί να ντρέπονται να το πουν στη δασκάλα του ... εεε [...] αν έβλεπα κάποιο παιδί να το πειράζουν ... θα πήγαινα να το έλεγα στην δασκάλα του ή αν ήταν από την τάξη μου στην δασκάλα μας [...] να το έλεγε στη δασκάλα .. εεεε θα το έλεγα και εγώ αν ντρέπόταν αυτή [...] εεεε θα πήγαινα μαζί της να το έλεγα στους δασκάλους της [...] ή να το έλεγε στους δασκάλους .. αυτό [...]

ΙΚ: εεεε κατ' αρχάς να μιλήσει στη δασκάλα του [...]

ΓΑ: ναι ... και αν το συνέχιζε θα το έλεγα στην κυρία ή στον διευθυντή [...] να το πει στην κυρία ... θα το έλεγα και εγώ ... και να ... αυτό [...] για να σταματήσει ο δράστης να κάνει bullying [...] εεεε θα το έλεγα και στην κυρία [...] ναι ... να το έλεγε στη δασκάλα [...]

ΝΑ: υπάρχουν δύο επιλογές ... ή αν το δει κανένας .. αν το δει κανένας να πάει γρήγορα να το πει στην κυρία όπως και σε αυτή τη διαφήμιση .. αλλά ποτέ αργά ... μόλις το δει να πάει να το πει ... γιατί σε αυτή τη διαφήμιση λέει ότι μια εβδομάδα γινόταν όλο αυτό και την Παρασκευή το είπε .. και δεν είχε ουσία αυτό, γιατί το παιδί θα είχε φάει τις βρισιές, το ξύλο ... και θα είχε φύγει από το σχολείο και έτσι αυτό το παιδί θα είχε χάσει τον κολλητό του [...] θα το έλεγα εδώ και στην κυρία ΣΕ ... όχι τη δικιά μας .. είναι μια άλλη ΣΕ ... είναι μια κυρία .. που είναι υπεύθυνη για τα καλοκαιρινά [...] γιατί είναι φίλος μου ... είναι φίλος μου και γιατί στα καλοκαιρινά είχα πάρα πολλούς φίλους και ένας από αυτούς ήταν ο Θανάσης ... και δεν ήθελα να τον χτυπάνε και για αυτό θα το έλεγα [...] γιατί δεν είναι ωραίο να βλέπεις τον κολλητό σου ας πούμε να τον χτυπάνε οι άλλοι [...] αν ήμουν κολλητός μπορεί και να ήμουν με το μέρος του ... αλλά δεν θα μου άρεσε να ήμουν ... αν ήμουν άλλος

άνθρωπος .. θα μου άρεσε σαν τον Νίκο, θα μου άρεσε να το κάνει αυτό .. αλλά αν ήμουν όπως είμαι τώρα, παρ' όλο που είναι φίλος θα το έλεγα στην κυρία [...]

ΔΑ: [...] ή να το πει στη δασκάλα ή στο δάσκαλό του [...] να το πει στην κυρία [...]

ΕΚ: ... να το πει στην κυρία [...] θα πήγαινα και θαμίλαγα στην κυρία [...] θα πήγαινα να το πω στην κυρία ... ναι .. θα πήγαινα να το πω στην κυρία [...] για να το σταματήσουν [...] να πάει να το πει την κυρία [...] εεε θα σταματούσε την Ελένη [...] και να το πει η Μαρία στην κυρία ... αλλιώς θα το έλεγα εγώ [...]

ΑΑ: εεεεε να το πει και στη δασκάλα του [...] να το πει σε κάποιον ... στον δάσκαλό του [...] για να τον βοηθήσει ... να σταματήσει το bullying [...] θα το έλεγα στην δασκάλα του [...]

ΒΑ: ... μπορεί να το έλεγα στην κυρία ... θα το σκεφτόμουν [...] ή να το έλεγε και στην κυρία [...] εεε να ... ή να το πω στην κυρία άμα το δω [...] μπορεί να το έλεγα και στην κυρία μου ...

ΜΚ: [...] εεε το θύμα να το πει στους δασκάλους του ... εεεε οι δάσκαλοι από μόνοι τους να προσπαθήσουν να δούνε ... εεεε [...] πιστεύω ότι θα το έλεγα στην κυρία μου γιατί δεν είναι ωραίο αυτό ... να ασκείς bullying σε ένα άλλο παιδί [...] αν συνέχιζε θα το έλεγα στη δασκάλα μου [...] να το πει στον δάσκαλό της [...] να το πει στους δασκάλους της [...] καλύτερα να το πει στους δασκάλους της, που οι ίδιοι να μιλήσουν στην Ελένη [...]

ΓΚ: [...] να το πει στους δασκάλους του [...] εεε να το πει στους δασκάλους της [...] θα το έλεγα στους δασκάλους της να κάνουν και αυτοί από την μεριά τους κάτι ... εεε αυτό! [...] εεε η Μαρία θα μπορούσε να ... να το πει στους δασκάλους της και να τους πει πόσο άσχημα αισθάνεται [...]

ΑΚ: [...] να το πει στη δασκάλα του ... να το συζητήσουνε και έτσι να είναι ... να μη φοβάται [...] και θα πηγαίναμε μαζί στη δασκάλα να το πούμε «αυτό θα γίνει» [...] ότι να πάει στην κυρία να το πει [...] και θα το έλεγα και στη δασκάλα να μιλάγε στα παιδιά [...] να το πει ξανά στην κυρία [...]

ΣΑ: εεεε θα το έλεγα σε κάποιον [...] στον διευθυντή του σχολείου, αλλά μπορεί αυτός να το έλεγε στους γονείς του, του Γιώργου και να μην ... να μιλούσαν οι γονείς του Νίκου με του Γιώργου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, όλα τα παιδιά, αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε θα μιλούσαν οι ίδιοι στον/στην εκπαιδευτικό ή/και τον διευθυντή του σχολείου προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά επεσήμαναν ότι αν το ίδιο το θύμα ντρεπόταν ή φοβόταν να μιλήσει, τότε οι ίδιοι θα το έκαναν είτε ο στόχος ήταν παρόν είτε όχι. Φυσικά, βασικό ρόλο φαίνεται να παίζει, τί αναμένει κάθε παιδί μετά από αυτή τη «κίνηση». Οι περισσότεροι μαθητές, μέσα από τις απαντήσεις τους, εξέφρασαν την πεποίθηση ότι με την ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού ή της διεύθυνσης, ο σχολικός εκφοβισμός θα αντιμετωπιζόταν και θα σταματούσε άμεσα. Φυσικά γνωρίζουμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, διότι η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου είναι ιδιαίτερα «επίπονη» και χρονοβόρα.

Σε κάθε περίπτωση, μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών, προκάλεσαν το ενδιαφέρον μας και τις παραθέτουμε παρακάτω. Αρχικά, ο ΝΑ, προσπάθησε να τονίσει τη σημαντικότητα του να ενημερώσει κανείς τον/την εκπαιδευτικό άμεσα, διότι αλλιώς η κατάσταση μπορεί να γίνει ιδιαίτερα επικίνδυνη μέσα από ένα παράδειγμα που μας ανέφερε, το οποίο είχε παρακολουθήσει στην τηλεόραση. Ταυτόχρονα, στην απάντησή του επεσήμανε, με τον δικό του τρόπο, ότι βασικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα, αναφέροντας ότι αν ήταν καλός φίλος του δράστη μπορεί και να απολάμβανε στη διαδικασία του εκφοβισμού, αλλά έτσι όπως σήμερα έχει διαμορφωθεί ο χαρακτήρας του, θα μιλούσε στον/στην εκπαιδευτικό προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Η ΜΚ, με τη σειρά της, υποστήριξε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί,

εκτός από το να ενημερώνονται από τους μαθητές πρέπει παράλληλα να παρατηρούν ανάλογα φαινόμενα και να επεμβαίνουν αποτελεσματικά.

Επίσης, η ΑΚ, ανέφερε ότι θα μιλούσε στον/στην εκπαιδευτικό του τμήματος, ώστε εκείνη με τη σειρά της να έκανε μια σχετική συζήτηση με τα παιδιά. Τέλος, ο ΣΑ, υποστήριξε ότι θα μιλούσε στον διευθυντή του σχολείου για τον σχολικό εκφοβισμό και εκείνος με τη σειρά του θα ενημέρωνε τους γονείς του θύματος, οι οποίοι θα συζητούσαν με τους γονείς τους δράστη προκειμένου να βρουν μια λύση. Σε γενικές γραμμές, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά έκαναν πολύ συγκεκριμένες σκέψεις, προσχεδιάζοντας κατά κάποιο τρόπο την εξέλιξη των πραγμάτων. Αρχικά, όλα τα παιδιά υποστήριξαν ότι, από τη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε θα ενημέρωναν οι ίδιοι τον/την εκπαιδευτικό ή την διεύθυνση του σχολείου. Αυτοί με τη σειρά τους, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, θα αντιμετώπιζαν άμεσα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στην πραγματικότητα διότι για να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο φαινόμενο, αφενός χρειάζεται χρόνος και αφετέρου ένας συνδυασμός συμπεριφορών και καταστάσεων (συμπεριφορά και αντιλήψεις της οικογένειας, των συνομηλίκων κ.α.). Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι η ενημέρωση του «εκπαιδευτικού προσωπικού» συνιστά μια πρώτη και πολύ σημαντική κίνηση αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

10.5.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του θύματος: Εκτός από το σχολείο, η οικογένεια του θύματος παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Ουσιαστικά, η αντιμετώπιση και η στάση που θα κρατήσει η οικογένεια σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, μπορεί να βελτιώσει ή να επιδεινώσει την κατάσταση. Φυσικά, επειδή το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, η οικογένεια δεν γνωρίζει πάντα, ακριβώς τί συμβαίνει. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, είναι πολύ σημαντική η στάση τόσο του σχολείου (εκπαιδευτικοί, διευθυντής) όσο και των συμμαθητών και φίλων, που ο καθένας, στα πλαίσια που του επιτρέπεται, είναι απαραίτητο να ενημερώσει την οικογένεια του θύματος. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα, είτε θα ενημέρωναν οι ίδιοι την οικογένειά του, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] αλλά και το θύμα να μην ντρέπεται ούτε στους γονείς του να το πει ... και αν ... μπορεί αν το πει να πάνε οι γονείς του να το πουν στη δασκάλα ή και στο σχολείο και να το αντιμετωπίσει [...] ή στους γονείς της εεεε θα το έλεγα και εγώ αν ντρεπόταν αυτή .. εγώ θα πήγαινα να το έλεγα για να σταματήσει αυτό το πράγμα να το κάνει η Ελένη [...] εεε θα της έλεγα να το πει και στους γονείς της .. για να το αντιμετωπίσουν [...] ή να το έλεγε στους γονείς της [...]

ΙΚ: [...] ή στους γονείς του να το πει [...]

ΔΑ: [...] ή στους γονείς του .. και ναι να του μιλήσουν και να σταματήσει [...] και .. δεν το λένε [...] ή θα το έλεγα εγώ .. αν ντρεπόταν [...]

ΕΚ: [...] ή στους γονείς του ... εεε [...] αλλιώς θα το έλεγα εγώ ... και στους γονείς της Μαρίας [...]

ΑΑ: εεεεεε να το πει στους γονείς του [...] το είπα και πριν ... στους γονείς του [...]

ΜΚ: [...] εεε το θύμα να το πει στους γονείς του [...] να το πει στους γονείς της [...] να το πει στους γονείς της [...] οπότε καλύτερα να το πει στους γονείς, που οι ίδιοι να μιλήσουν στην Ελένη [...]

ΓΚ: με το να το πει στους γονείς του [...] στους γονείς της .. για να σταματήσει ο θύτης αυτό που κάνει [...]

ΑΚ: [...] να το πει στους γονείς του, να το συζητήσουνε και έτσι να είναι ... να μη φοβάται [...] ή στους γονείς της να τους το πει ... και έτσι [...]

ΣΑ: εεεε θα το έλεγα σε κάποιον [...] μπορεί στους γονείς του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 3 αγόρια και όλα τα κορίτσια (6 κορίτσια), ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε θα μιλούσαν οι ίδιοι στην οικογένειά του, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον σχολικό εκφοβισμό. Ουσιαστικά, τα παιδιά υπονόησαν ότι ενημερώνοντας τους γονείς του θύματος, αυτοί με τη σειρά τους θα συζητούσαν με τον δράστη, με το θύμα και με τους εκπαιδευτικούς ώστε να σταματήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, στις παραπάνω υποθέσεις, υπάρχουν κάποιες πρακτικές δυσκολίες. Αρχικά, οι γονείς του θύματος, θεωρούμε ότι δεν θα μπορούσαν να μιλήσουν απευθείας στον δράστη, διότι μπορεί η κατάσταση να επιδειωνόταν με την αντίδραση των γονέων του δευτέρου. Επίσης, η άμεση συζήτηση των γονέων με το θύμα, θεωρούμε ότι μπορεί να έφερνε σε δύσκολη θέση το δεύτερο, εκτός και αν αυτοβούλως το είχε συζητήσει μαζί τους. Κατά τη γνώμη μας, το «ιδανικό» θα ήταν να έρθουν σε επαφή γονείς και εκπαιδευτικοί, ώστε να προσεγγίσουν και να επιλύσουν πιο «ολοκληρωμένα» το πρόβλημα.

Και σε αυτή την περίπτωση όμως, τα παιδιά μας έδωσαν την εντύπωση ότι πίστευαν ότι η ενημέρωση των γονέων, είτε από το ίδιο το θύμα είτε από τον μάρτυρα, ήταν αρκετή ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, όπως αναφέραμε ξανά, κάτι τέτοιο δεν ισχύει, διότι η αντιμετώπιση του φαινομένου είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Επιπλέον, βασικό ρόλο παίζει και η αντιμετώπιση του θέματος από την πλευρά της οικογένειας. Σε μερικές περιπτώσεις, η γνωστοποίηση του εκφοβισμού στην οικογένεια, έχει τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, ευελπιστούμε ότι η ενημέρωση της οικογένειας του θύματος, αποτελεί μεταξύ άλλων, ένα πρώτο βήμα προς την αντιμετώπιση του φαινομένου. Φυσικά, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε την έντονη τάση των κοριτσιών, σε αντίθεση με τα αγόρια, προς ενημέρωση της οικογένειας. Ειδικότερα, όλα τα κορίτσια ανέφεραν ότι θα ενημέρωναν την οικογένεια του θύματος, σε αντίθεση με τα αγόρια, που μόνο 3 ανέφεραν κάτι σχετικό). Εμείς, από την πλευρά μας θεωρούμε ότι τελικά ίσως τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια να απευθύνονταν σε κάποιον «τρίτο» προκειμένου να ζητήσουν βοήθεια. Τα αγόρια με τη σειρά τους, υποθέτουμε ότι θα προσπαθούσαν πρώτα να επιλύσουν το θέμα μόνα τους, χωρίς τη βοήθεια της οικογένειας.

10.5.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του δράστη: Σε παραπάνω κατηγορία, ασχοληθήκαμε με την ενημέρωση της οικογένειας του θύματος, από τον μάρτυρα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός. Σε αυτή την κατηγορία, ασχολούμαστε με την ενημέρωση της οικογένειας του δράστη, από τον μάρτυρα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου βασική αιτία της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του παιδιού, είναι η οικογένεια. Ουσιαστικά, το παιδί μπορεί να μιμείται και να αναπαράγει συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη, είναι πιθανό, οι γονείς να μην έχουν θέσει σαφή όρια, σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού, και αυτό με τη σειρά του να μην γνωρίζει τότε τα ξεπερνά. Φυσικά δεν υπονοούμε ότι όλα τα περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού, πηγάζουν από την οικογένεια, αλλά σίγουρα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν την οικογένεια του δράστη, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ώστε να τον αντιμετωπίσουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών.

IK: [...] εεεε να ... μιλήσει με τους γονείς εκείνου του παιδιού ... να του πει να σταματήσουν ... εεε ... εεε .. και άμα ... ναι .. αυτά .. δεν ξέρω τι άλλο [...]

NA: [...] θα του έλεγα να σταματήσει και παρ' όλο που είναι φίλος μου θα πάω να το πω στον μπαμπά του ... γιατί ας πούμε στον μπαμπά του τον βλέπω κάθε φορά γιατί είναι ο φίλος μου ... για να σταματήσει αυτό [...]

EK: εεεε να τους έλεγα να σταματήσουν, αλλιώς θα το έλεγα εγώ ... και στους γονείς της ... και της Ελένης [...]

AA: θα το έλεγα στον μπαμπά του [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι, από τη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε θα μιλούσαν οι ίδιοι στην οικογένεια του θύματος, ώστε τελικά να σταματήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, υποστήριξε ότι θα παρότρυνε το ίδιο το θύμα να μιλήσει στους γονείς του δράστη, κίνηση που εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη και «προκλητική». Τα υπόλοιπα 3 παιδιά, επεσήμαναν, ότι σαν μάρτυρες, θα ενημέρωναν την οικογένεια του δράστη. Περισσότερο η πρώτη άποψη της ΙΚ, αλλά και οι υπόλοιπες, θεωρούμε ότι δεν είναι κατάλληλες σε ότι αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αρχικά, πιστεύουμε ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, από τα παιδιά τουλάχιστον, διότι απαιτείται κάποιου είδους προσωπική σχέση ανάμεσά τους. Σε αντίθετη περίπτωση, υποθέτουμε ότι τα παιδιά και κυρίως το ίδιο το θύμα, είναι πολύ πιθανό να ντρεπόταν να τους μιλήσει.

Ένα τέτοιο σενάριο, θα ήταν «προσγειωμένο» στην πραγματικότητα, εάν οι οικογένειες είτε του θύματος είτε του μάρτυρα, είχαν σχέσεις με την οικογένεια του δράστη. Σε αυτή τη περίπτωση όμως, είναι πολύ πιθανό το φαινόμενο να είχε ήδη γνωστοποιηθεί στους γονείς. Πρέπει να επισημάνουμε, ότι σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζουμε ότι η οικογένεια του δράστη θα επικροτούσε την εκφοβιστική συμπεριφορά ή ότι δεν θα προσπαθούσε να την αντιμετωπίσει. Θεωρούμε όμως, ότι είτε ο μάρτυρας είτε το θύμα του εκφοβισμού, δεν θα προχωρούσαν σε μια τέτοιου είδους κίνηση, κυρίως λόγω συναισθημάτων ντροπής και ίσως φόβου.

10.5.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών: Γνωρίζουμε ήδη, ότι ένας σημαντικός παράγοντας στοχοποίησης, είναι το γεγονός ότι το θύμα δεν έχει φίλους. Κατ' επέκταση, είναι «εύκολος στόχος» για τους δράστες, διότι αφενός το στοιχείο αυτό τους δίνει «τροφή για σχόλια» και κοροϊδία και αφετέρου δεν υπάρχει κανείς να «υπερασπιστεί» και να μοιραστεί μαζί του θύμα, αυτά που βιώνει. Οι φιλικές σχέσεις σε αυτή την ηλικία είναι πολλές, αλλά ταυτόχρονα είναι και ιδιαίτερα «εύθραυστες». Μερικά παιδιά, μπορεί να απομόνωναν τον φίλο τους, προκειμένου να μην γίνουν τα ίδια στόχοι των δραστών. Από την άλλη, υπάρχουν και μερικά παιδιά που θα πλησίαζαν το θύμα, ώστε να γίνουν φίλοι, αγνοώντας το φόβο του εκφοβισμού. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα δημιουργούσαν φιλικούς δεσμούς με το θύμα, προκειμένου να το προστατεύσουν με

κάποιο τρόπο και να μη νιώθει μοναξιά, ώστε τελικά να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που συνιστά επίσης το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] εεεε θα το έκανα εγώ παρέα και ας ήταν ... άλλης τάξης ... θα το έκανα παρέα [...] για να μην μένει το παιδί μόνο του, χωρίς φίλους ... εεεε να μην στεναχωριέται [...] και θα την είχα εγώ φίλη και θα παίζαμε μαζί [...] για να μην είναι στεναχωρημένη και λυπημένη ... να έχει φίλους και ... για να σταματήσουν οι υπόλοιποι που της το κάνουν αυτό ... εεεε και να είναι και αυτοί μαζί της φίλοι [...] θα την έπαιρνα για φίλη μου, εεεε κάποια άλλα παιδιά, που δεν θα ήταν αυτοί που ασκούσαν το bullying σε αυτή θα τους έλεγα να την κάνουν και αυτοί παρέα [...] εεεε να έπαιζε με τα άλλα παιδιά [...]

ΙΚ: [...] και θα έπαιρνα το κορίτσι το οποίο της το κάνει αυτό το πράγμα και θα την έκανα παρέα [...] γιατί ... το έχω νιώσει και εγώ αυτό το πράγμα και είναι πολύ .. πάρα πολύ άσχημο ... εεε και δεν ξέρω γιατί .. αλλά ουσιαστικά είναι πολύ άσχημο να το βλέπεις κιόλας ... να βλέπεις ότι της κάνουν ένα τέτοιο πράγμα [...] και άμα δεν σταματούσε, θα πήγαινα με αυτό το κορίτσι και θα της έκανα παρέα για να την ενοχλήσω όμως .. για να το καταλάβει το λάθος της .. και θα συνέχιζα να την κάνω παρέα εννοείται [...] να πιστεύει ότι έχει και άλλες φίλες .. και ότι μπορεί να κάνει παρέα με αυτές και να μην την νοιάζει τί κάνει η Ελένη [...] και .. θα μπορούσα, γιατί θα την έκανα παρέα ... και θα της έλεγα να προσπαθήσει να ξεχάσει την Ελένη [...]

ΔΑ: [...] και θα .. θα τον έπαιζα σε κάθε διάλειμμα [...] γιατί θα ήταν μόνος του και δεν θα ένιωθε ωραία που κανείς δεν θα τον έπαιζε [...] θα έπαιζα μαζί του! [...] γιατί δεν θα είχε γιατί δεν είχε παρέα ... και δεν τον έπαιζε κανένας [...]

ΒΑ: εεεε ... να του είχε μιλήσει ... να μιλήσει με όλους πρώτα ... να [...] με όλους στην τάξη [...] να γνωριστούν, να ... να γνωριστούν καλύτερα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα δημιουργούσαν φιλικούς δεσμούς με το θύμα του σχολικού εκφοβισμού ή/και θα το παρότρυναν να κάνει και άλλους φίλους, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η ΔΚ, τόνισε σε πολλά σημεία της συνέντευξής της, ότι θα έκανε παρέα με το θύμα, αφενός για να μην είναι μόνο του και αφετέρου για να σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός. Ταυτόχρονα, επεσήμανε ότι θα παρότρυνε τους φίλους της, που φυσικά δεν ήταν οι δράστες να κάνουν και αυτοί παρέα μαζί της. Ουσιαστικά, η ΔΚ, θα προσπαθούσε να προστατεύσει το θύμα από τους δράστες και τη μοναξιά που βιώνει, δημιουργώντας φιλικούς δεσμούς. Σε αυτή την περίπτωση, οι φίλοι λειτουργούν σαν «δίχτυ ασφαλείας» για το θύμα, προστατεύοντάς το από τους δράστες.

Αντίστοιχα και η ΙΚ, ανέφερε ότι θα έκανε παρέα με το θύμα, διότι όπως επεσήμανε έχει νιώσει και η ίδια κάτι ανάλογο, επομένως μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνεται. Μάλιστα, το συγκεκριμένο κορίτσι, υποστήριξε ότι θα έκανε παρέα με το θύμα για να «προκαλέσει» κατά κάποιο τρόπο τον δράστη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα ήταν πραγματικοί φίλοι. Τέλος, υποστήριξε ότι θα προσπαθούσε να πείσει το θύμα ότι έχει και άλλες φίλες, αδιαφορώντας κατά κάποιο τρόπο για τον δράστη. Και ο ΔΑ, ανέφερε ότι αν ήταν στη θέση του μάρτυρα, θα έπαιζε με το θύμα, ώστε να μην είναι μόνο του. Το συγκεκριμένο παιδί, δεν ανέφερε ξεκάθαρα ότι θα γινόταν φίλος με το θύμα, παρά μόνο ότι θα έπαιζαν μαζί. Εμείς, από την πλευρά μας υποθέσαμε ότι κάτι ανάλογο υπονοούσε. Τέλος, ο ΒΑ, υποστήριξε ότι το θύμα θα έπρεπε να έχει γνωριστεί καλύτερα με τους συμμαθητές του, ώστε να δημιουργήσει φίλους, που ίσως να απέτρεπαν τον σχολικό εκφοβισμό. Ο ΒΑ, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές, δεν ανέφερε ότι ο ίδιος θα έκανε παρέα με το θύμα. Σε γενικές

γραμμές, τα παιδιά που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή, μέσα από τις απαντήσεις τους, επιθυμούσαν να τονίσουν τη σημαντικότητα των φίλων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που είναι αλήθεια. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι σε πραγματικό επίπεδο, λίγα παιδιά θα έκαναν παρέα με το θύμα αγνοώντας τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, δεν θέλουμε να υπονοήσουμε ότι τα παιδιά θα έκαναν κάτι άλλο από αυτό που είπαν, αλλά οι συνθήκες στην πραγματικότητα είναι σαφώς πολύ διαφορετικές και μπορεί να μην τις έχουν λάβει υπόψη.

10.5.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών με το δράστη: Όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη κατηγορία, οι φιλικές σχέσεις του θύματος, είναι πολύ πιθανό, σε ένα βαθμό να αποτρέψουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, η προσπάθεια δημιουργίας φιλικής σχέσης του θύματος με τον δράστη, θεωρούμε ότι είναι κάτι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνο και ίσως ανέφικτο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο δράστης δεν επιθυμεί καμία σχέση με το θύμα, εκτός από την εκφοβιστική συμπεριφορά που του ασκεί. Επίσης, η προσπάθεια του θύματος να προσεγγίσει τον δράστη, μπορεί να ληφθεί από τον δεύτερο ως προκλητική κίνηση, που θα εντείνει ακόμα περισσότερο την εκφοβιστική συμπεριφορά. Γενικότερα θεωρούμε, ότι κατά την εκδήλωση του φαινομένου, δράστης και θύμα δεν μπορούν να έχουν προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά πρότειναν κάτι ανάλογο, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε θα μιλούσαν οι ίδιοι στο δράστη, ώστε να γίνουν φίλοι, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: [...] και να τον βάλει στην παρέα του να παίζουν μαζί στο διάλειμμα [...]

ΑΚ: [...] και θα προσπαθούσα ... θα προσπαθούσα να τους κάνω ξανά να είναι φίλοι, για να μην πειράζει τη Μαρία [...] να γίνει φίλη με την Ελένη και να της πει ότι [...]

Ουσιαστικά, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι είτε θα επιχειρούσαν οι ίδιοι είτε θα παρότρυναν το θύμα να δημιουργήσει φιλικούς δεσμούς με τον δράστη του εκφοβισμού. Αρχικά, ο ΔΑ, ανέφερε ότι ο ίδιος, από τη θέση του μάρτυρα, θα μιλούσε στον δράστη και θα του πρότεινε να κάνει παρέα με το θύμα. Αντίστοιχα και η ΑΚ, σε 2 σημεία της συνέντευξής της, επεσήμανε ότι είτε θα παρότρυνε το θύμα, είτε η ίδια θα μιλούσε στον δράστη, ώστε να γίνουν φίλοι και να σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός. Φυσικά, άμα ο δράστης με το θύμα γίνουν φίλοι, το φαινόμενο θα σταματήσει. Το θέμα όμως είναι, ότι κάτι τέτοιο, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματοποιηθεί, διότι ο δράστης έχει δημιουργήσει μια συγκεκριμένη εικόνα για το θύμα, γεγονός που δεν του επιτρέπει να το εντάξει στους φίλους του. Μάλιστα, ακόμα και αν αντιμετωπιστεί με άλλους τρόπους ο σχολικός εκφοβισμός, σε πολύ λίγες περιπτώσεις ο δράστης και το θύμα γίνονται φίλοι. Επομένως δεν θεωρούμε ότι η δημιουργία φιλικής σχέσης ανάμεσα τους, θα αποτελούσε μια μέθοδο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού διότι είναι κάτι ανέφικτο και ιδιαίτερα σπάνιο.

10.5.6. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τους φίλους: Το μεγαλύτερο «μειονέκτημα» ενός θύματος, που βιώνει τον σχολικό

εκφοβισμό, είναι το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μοιράζεται με κανέναν το πώς αισθάνεται. Κατ' επέκταση, εκτός από την προσωπική του άποψη, δεν υπάρχει άλλη γνώμη σχετικά με το πώς μπορεί να το αντιμετωπίσει. Σε προηγούμενες κατηγορίες, αναφερθήκαμε στον «βοηθητικό» ρόλο της οικογένειας και του σχολείου. Σε αυτή τη κατηγορία, ασχολούμαστε με το ρόλο των φίλων του θύματος. Πολλά παιδιά όμως, πιστεύουν ότι ένας συνομήλικος δεν θα μπορούσε να δώσει λύση στο πρόβλημά τους και για αυτόν ακριβώς το λόγο επιλέγουν να το μοιραστούν με κάποιον ενήλικο. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι οι φίλοι του θύματος, είτε βρίσκονται ενός είτε εκτός σχολείου, μπορούν να το συμβουλευθούν και να φανταστούν το πώς μπορεί να αισθάνεται. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να μοιραστεί αυτό που βιώνει με τους φίλους του, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: [...] να μιλάει σε κάποιον για αυτό το θέμα ... και να τον βοηθήσει ή να το πει σε έναν φίλο του και να τον βοηθήσει να σταματήσει αυτό [...]

ΕΚ: [...] στους φίλους .. άμα το κάνουν αυτοί, όχι .. στους άλλους [...]

ΑΑ: εεεε ναι ... και στους φίλους ... ναι γιατί άμα είναι στο σχολείο μπορεί να τον βοηθήσει ... να του μιλήσει να πάει να μιλήσει στον θύτη να τον σταματήσει [...] σε κάποιον φίλο στο σχολείο που δεν είναι θύτης ... για να τον βοηθήσει [...]

ΜΚ: [...] εεε ή να πει σε μια φίλη της να την βοηθήσει [...]

ΣΑ: εεεε και σε κάποιο φίλο του γιατί αυτός μπορεί να φοβόταν να το πει, να το έλεγε σε κάποιο φίλο του και αυτός ο φίλος του να το έλεγε σε κάποιον ενήλικα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 3 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν μεταξύ άλλων, ότι θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει για τον σχολικό εκφοβισμό σε κάποιο φίλο του. Αρχικά, ο ΓΑ και η ΜΚ, ανέφεραν ότι άμα το θύμα εμπιστευόταν κάποιο φίλο του για το συγκεκριμένο θέμα, αυτός θα μπορούσε να τον βοηθούσε να το αντιμετωπίσει. Επίσης, η ΕΚ και ο ΑΑ, επεσήμαναν ότι η συζήτηση με έναν φίλο, που εντάσσεται στα πλαίσια του σχολείου, θα ήταν πολύ βοηθητική, εκτός φυσικά αν ήταν ο δράστης του εκφοβισμού. Τέλος, ο ΣΑ, υποστήριξε ότι ο φίλος του θύματος θα μπορούσε να τον βοηθήσει έμμεσα, ενημερώνοντας για την κατάσταση αυτή κάποιον ενήλικο, στην περίπτωση που ο ίδιος φοβόταν να το πει. Σε γενικές γραμμές, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά, θα στρέφονταν, σε μια ανάλογη κατάσταση, περισσότερο στους ενήλικους παρά στους συνομήλικους, θεωρώντας ότι λόγω ηλικίας και εμπειρίας δεν θα μπορέσουν να τους βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον σχολικό εκφοβισμό.

10.5.7. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος: Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, ο δράστης αντλεί δύναμη και εξουσία, βλέποντας ότι μπορεί να επιβληθεί στο θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Αν το θύμα με τη σειρά του αδιαφορεί για τη συμπεριφορά του δράστη, τότε είναι πολύ πιθανό ο εκφοβισμός να σταματήσει, διότι πλέον δεν θα έχει κανένα νόημα ή ενδιαφέρον για τον δράστη. Φυσικά, η αδιαφορία, είναι συμπεριφορά που στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού, είναι δύσκολο να επιτευχθεί διότι απαιτεί ψυχραιμία και υπομονή. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν παιδιά που είναι σε θέση να αδιαφορούν τόσο για τον σχολικό εκφοβισμό όσο και για τη συμπεριφορά του δράστη. Σε αυτή τη κατηγορία

λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συμβούλευαν το θύμα να αδιαφορεί και να μην δίνει σημασία στο συμπεριφορά του δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] εεεε θα του έλεγα να μην τους δίνει σημασία ... και θα προσπαθούσα να το αντιμετωπίσω [...] εεεε να μην τους έδινε σημασία, αλλά αν συνέχιζαν να το κάνουν [...]

ΙΚ: θα την συμβούλευα να μην της δίνει σημασία [...]

ΓΑ: [...] να κάνει ότι δεν υπάρχουν, να κάνει ... ας πούμε [...]

ΒΑ: εεεε να ... να κάνει πως δεν τον πειράζει αυτό που του λένε ... να μη δίνει σημασία ... θα σταματήσουν .. έτσι γίνεται .. άμα δεν δίνεις σημασία [...] να ... να μην ... να ... αν έκανε ότι δεν τον πειράζει ... μπορεί και να σταματούσε [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συμβούλευαν το θύμα να αδιαφορεί για την συμπεριφορά του δράστη και να κάνει σαν να μην υπάρχει. Αυτού του είδους η συμπεριφορά, από την πλευρά του θύματος, θεωρούμε ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, υπό προϋποθέσεις. Ουσιαστικά, η αδιαφορία του θύματος, είναι πιθανό είτε να αποθάρρυνε είτε να ενίσχυε ακόμα περισσότερο τη συμπεριφορά του δράστη, ανάλογα με την προσωπικότητά του. Επομένως, η αδιαφορία του θύματος προς τον δράστη, είναι αμφίβολα τα αποτελέσματά που θα είχε και αν τελικά θα ήταν η κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

10.5.8. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της συμπαράστασης και της παρηγοριάς: Πολλά παιδιά, που βρίσκονται στη θέση του μάρτυρα, υποστηρίζουν ότι θα συμπαραστέκονταν και θα παρηγορούσαν το θύμα, στην προσπάθειά τους να το κάνουν να αισθανθεί καλύτερα. Φυσικά, αυτή η συμπεριφορά, δεν συνιστά στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά αποτελεί μια σημαντική βοήθεια για το θύμα, που μπορεί να βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η συμπαράσταση διαχωρίζεται από τη φιλία, διότι τα παιδιά που περιλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία δεν ανέφεραν ότι θα δημιουργούσαν διαπροσωπικές σχέσεις με το θύμα, αλλά απλά επεσήμαναν ότι θα το παρηγορούσαν και θα του συμπαραστέκονταν. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα προσπαθούσαν να παρηγορήσουν και να συμπαρασταθούν στο θύμα, προκειμένου να αισθανθεί καλύτερα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΝΑ: θα τον συμβούλευα .. αν έλεγε .. να παρατήσει τα μαθήματα και να πάει σε ακαδημία ποδοσφαίρου, θα του έλεγα «μην παρατήσεις αυτό που αγαπάς ... και να το συνεχίσεις» [...] ναι .. θα του έλεγα να ... συνεχίσει αυτό που κάνει, γιατί το αγαπάει σίγουρα αυτό που κάνει .. και να κάνει αυτό που θέλει δηλαδή αν θέλει να διαβάσει, να διαβάσει .. αν θέλει να παίξει ποδόσφαιρο, να παίξει ποδόσφαιρο .. ότι προτιμάει ο καθένας ... με ένα όριο [...]

ΒΑ: [...] ή να ... να του λέω να μην φοβάται, να [...] να του συμπαρασταθώ, να είμαι δίπλα του [...]

ΜΚ: [...] και θα την βοηθούσα και εγώ η ίδια [...]

ΓΚ: θα της έλεγα πρώτα από όλα να μην φοβάται [...]

ΑΚ: εεεε να είναι κάποιος δίπλα στον ... να είναι κάποιος δίπλα σε αυτόν που ασκεί το bullying και ... δηλαδή για να ... για να τον κάνει να μην φοβάται, να είναι πιο ασφαλές [...] όταν θα έφευγαν μετά οι θύτες, θα πήγαινε στη Μαρία και θα της έλεγα [...] και θα ήμουν πάντα κοντά της για να μην φοβάται ... να μην φοβάται πια [...] να κάνει; Θα της έλεγα να μην φοβάται [...] εεε για να μην νιώθει μόνη της και να μην ... να νιώθει ότι είμαι εγώ δίπλα της να μην είναι στεναχωρημένη ή φοβισμένη ... για αν την ξαναπειράξουν ... εεεε αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συμπαραστέκονταν στο θύμα, ο καθένας με το δικό του τρόπο. Αρχικά, ο ΝΑ, θα προσπαθούσε να ενισχύσει το θύμα ψυχολογικά, παροτρύνοντάς το να κάνει αυτό που του αρέσει και όχι αυτό που θέλουν οι άλλοι να κάνει. Αντίστοιχα και ο ΒΑ, ανέφερε ότι θα συμπαραστεκόταν στο θύμα, λέγοντάς του να μη φοβάται. Επίσης, η ΜΚ, ανέφερε ότι από την πλευρά της θα βοηθούσε το θύμα, χωρίς να επισημάνει πώς ακριβώς θα το έκανε αυτό. Τέλος, τόσο η ΓΚ όσο και η ΑΚ, υποστήριξαν ότι θα παρότρυναν το θύμα ώστε να μην φοβάται, ενώ η δεύτερη τόνισε ότι θα βρισκόταν συνέχεια κοντά του, προκειμένου να το βοηθήσει. Αν και τα παιδιά δεν ανέφεραν ξεκάθαρα ότι θα παρηγορούσαν το θύμα, επεσήμαναν μια σειρά ενεργειών που σίγουρα είχαν χαρακτήρα συμπαράστασης. Τέλος, όπως γίνεται φανερό, κανένα από τα παραπάνω παιδιά δεν αναφέρθηκε στη φίλια του με το θύμα, επομένως υποθέτουμε ότι οι παραπάνω συμπεριφορές εκδηλώνονται καθαρά στα πλαίσια του ανθρωπιστικού ενδιαφέροντος.

10.5.9. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με τον μάρτυρα: Όπως έχει γίνει φανερό και από τις παραπάνω κατηγορίες, πολλά παιδιά πιστεύουν ότι η συζήτηση με τα κατάλληλα πρόσωπα, αποτελεί μια σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ασχολούμαστε με τη συζήτηση που θα μπορούσε να κάνει το ίδιο το θύμα με τον δράστη, προκειμένου να τον πείσει να σταματήσει να ασκεί τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, η κατά πρόσωπο συζήτηση, του θύματος με το δράστη μπορεί να «μεταφραζόταν» από τον δεύτερο ως προκλητική κίνηση, γεγονός που θα επιδείωνε την κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, θεωρούμε ότι το ίδιο το θύμα μπορεί να ντρεπόταν ή να φοβόταν να μιλήσει στον δράστη. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις θυμάτων που βρήκαν το θάρρος να μιλήσουν στον θύτη, αντιμετωπίζοντας τον εκφοβισμό. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει κατά πρόσωπο με τον δράστη προκειμένου να τον παροτρύνει να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: [...] ή να πάρει θάρρος και να του πει δεν θέλω να μου το κάνεις αυτό .. εντάξει αυτό γίνεται σπάνια ... δεν [...]

ΓΑ: [...] να το πει και στον δράστη να σταματήσει ... εεε αυτό [...] από το πρώτο κιάλας που του έκανε, να του έλεγε να σταματήσει και ότι δεν είναι ωραίο .. γιατί αν το άφηνες όλο ας πούμε ... αν το bullying ήταν μικρή μπάλα, άμα δεν έκαναν τίποτα θα γινόταν τεράστια ... να το πω έτσι [...] να προσπαθήσει να τους πείσει να σταματήσουν .. αυτό ...

ΔΑ: [...] να του μιλήσει [...]

ΜΚ: [...] και .. να .. να εξηγήσει στο άλλο κορίτσι ... από μόνη της η ίδια να πάει ... να το πει ... ή να εξηγήσει στην Ελένη ... να προσπαθήσει να την πείσει να σταματήσει [...]

ΓΚ: [...] και να πει στην Ελένη να το σταματήσει αυτό που κάνει ... γιατί δεν της αρέσει [...]

ΣΑ: [...] ή να μιλήσει μαζί με το παιδί αυτό ... που τον κάνει τον σχολικό εκφοβισμό [...]

ΑΚ: [...] ότι να σταματήσει, η ίδια η Μαρία να πει στην Ελένη να σταματήσει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 μαθητές και μάλιστα 3 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει με τον δράστη ώστε να τον πείσει να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό. Εμείς, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη και είναι πιθανό να εντείνει την εκδήλωση του φαινομένου. Από το σύνολο των παιδιών που περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή, μόνο η ΙΚ, επεσήμανε ότι κάτι τέτοιο θέλει πολύ θάρρος και συμβαίνει σχετικά σπάνια. Τα υπόλοιπα παιδιά, θεώρησαν ότι μια τέτοιου είδους συζήτηση, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της, θα ήταν εφικτή και αποτελεσματική στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Μάλιστα, ο ΓΑ, στην προσπάθειά του να τονίσει τη σημαντικότητα του χρόνου, παρομοίασε την αναβολή της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με μια μπάλα, που μεγαλώνει με το πέρασμα του χρόνου. Είναι σπάνιο, αλλά συνάμα όχι απίθανο, ο δράστης, βλέποντας τη θαρραλέα συμπεριφορά του θύματος να άλλαζε γνώμη για εκείνον, αλλά και πάλι είναι μια κίνηση υψηλού ρίσκου που δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι αποτελέσματα μπορεί να έχει.

10.5.10. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη: Πολλά παιδιά θεωρούν ότι επεμβαίνοντας σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, αφενός θα το αντιμετωπίσουν άμεσα και αφετέρου αυτή η κίνησή τους, δεν θα έχει προσωπικές κυρώσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη κατηγορία, με τον όρο «επέμβαση» αναφερόμαστε στη συζήτηση που μπορεί να κάνει ο μάρτυρας με τον δράστη προκειμένου με κάποιο τρόπο να αποτρέψει την εκδήλωση και τη συνέχιση του φαινομένου. Αυτή η κίνηση, φυσικά και μπορεί να έχει αντίκτυπο στο μάρτυρα, διότι άθελά του, μπορεί να προκαλέσει το δράστη και κατ' επέκταση να στοχοποιηθεί. Επομένως αντί να μειωθεί το φαινόμενο, μπορεί να πολλαπλασιαστεί. Βέβαια, βασικό ρόλο παίζει και το τί θα συζητήσουν, μάρτυρας και δράστης. Σε μερικές περιπτώσεις, τα λόγια του μάρτυρα μπορεί να ευαισθητοποιήσουν ή ακόμα και να φοβίσουν το δράστη και αυτός με τη σειρά του να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αλληλουχία πράξεων, που η οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα, είτε θετικά είτε αρνητικά. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα επιχειρούσαν να συζητήσουν και να αποτρέψουν το δράστη από το να συνεχίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: τώρα τι θα έκανα; Θα έκανα αυτό που πίστευα ότι πρέπει να κάνω και τότε και δεν το έκανα .. θα πήγαινα .. θα της έλεγα να μην συμπεριφέρεται έτσι [...] θα της έλεγα να σταματήσει [...]

ΔΑ: για να του πω να σταματήσει να χτυπάει και να βρίζει τα άλλα παιδιά γιατί δεν είναι ωραίο [...] θα του έλεγα να σταματήσει [...]

ΕΚ: θα το σταματούσα! [...] θα πήγαινα και θαμίλαγα σε αυτούς που το κάνουν [...] όχι δεν θα φοβόμουν [...] θα τους έλεγα να σταματήσουν [...] για να σταματήσει [...] να κάνει τον εκφοβισμό!

ΑΑ: ... θα πήγαινα να μιλήσω σε αυτόν που το κάνει [...] για να τον σταματήσω ... να σταματήσω τον σχολικό εκφοβισμό [...] όχι ... και εγώ είμαι επιθετικός αν θέλω [...] και ... εεεεε ... θα πήγαινα να του μιλήσω [...] για να σταματήσει να το κάνει αυτό [...]

ΒΑ: θα έλεγα στον θύτη να σταματήσει ... να πήγαινε μακριά ... να πήγαινε [...] άμα ήταν «γυμνασιάκι» ή «λυκειάκι» .. τόσο μεγάλος δεν θα [...] μμμ δεν ξέρω ... δεν νομίζω να πήγαινα [...] θα του έλεγα να σταματήσει [...] εεε μην το κάνεις ... άμα δεν τον είχα δει, δεν θα ... αφού δεν θα το ήξερα [...] εγώ δεν θα τον άφηνα πάντως!

ΓΚ: [...] και ότι η Ελένη δεν θα το ξανακάνει γιατί θα πάω να της μιλήσω [...] όχι δεν θα φοβόμουν [...] εεε εφόσον το έχω πει όμως στους δασκάλους της, δεν μπορεί να μου κάνει κάτι [...]

ΣΑ: [...] εεεε θα προσπαθούσα να σταματήσω τον θύτη [...] εεεε θα του μιλούσα [...] μπορεί να φοβόμουν και λίγο αλλά μπορεί και όχι. Ανάλογα [...] για να σταματήσει ... τον σχολικό εκφοβισμό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά και ειδικά 4 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριζαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη προκειμένου να αποτρέψουν τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι θα μιλούσαν με τον δράστη και θα τον παρότρυναν να σταματήσει, χωρίς όμως να μας δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το τί θα του έλεγαν. Εμείς από την πλευρά μας, επιμείναμε στο αν τα παιδιά θα φοβόταν να του μιλήσουν και εκείνα με τη σειρά τους απάντησαν ότι δεν θα φοβόταν, εκτός από τον ΒΑ, που επεσήμανε αν επρόκειτο για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί τελικά να μην τους μιλούσε. Φυσικά, βασικό ρόλο παίζει και η συζήτηση που είχαν σκοπό να κάνουν οι μάρτυρες. Για παράδειγμα, ο ΑΑ, έδειξε για ακόμα μια φορά, ιδιαίτερα «επιθετική» στάση, γεγονός που μπορεί να προκαλούσε τον δράστη. Τα υπόλοιπα παιδιά, υπονόησαν ότι θα κρατούσαν πιο ήρεμη στάση, εφόσον ο στόχος τους ήταν να συζητήσουν.

Τέλος, ο σκοπός όλων των παιδιών, όπως ανέφεραν ήταν να σταματήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Για ακόμα μια φορά όμως, τα παιδιά μας έδωσαν την εντύπωση ότι θεωρούσαν ότι αυτή η συζήτηση θα ήταν αρκετή, προκειμένου το φαινόμενο να αντιμετωπιστεί. Εκτός αυτού όμως, έχουμε αρκετές αμφιβολίες σχετικά με το τελικά θα προχωρούσαν σε μια τέτοιου είδους κίνηση. Φυσικά, σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούμε τις προθέσεις των παιδιών να βοηθήσουν το θύμα, αλλά οι πραγματικές συνθήκες του εκφοβισμού είναι πολύ διαφορετικές από τις «φανταστικές». Σε κάθε περίπτωση, θέλουμε να πιστεύουμε ότι μια τέτοια κίνηση από την πλευρά των μαρτύρων, μπορεί να λειτουργούσε θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου, δεδομένου ότι υπήρχε η ανάλογη προδιάθεση τόσο από τον μάρτυρα όσο και από τον δράστη.

10.5.11. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη σχετικά με την «αλλαγή των ρόλων»: Στην παραπάνω κατηγορία, περιλήφθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι, αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη ώστε να αποτρέψουν τον σχολικό εκφοβισμό, χωρίς όμως να μας κάνουν σαφές το τί ακριβώς θα του έλεγαν. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και μερικά παιδιά που θεώρησαν σκόπιμο να μας ενημερώσουν σχετικά με τη συζήτηση που θα έκαναν. Απ' ότι φαίνεται, αρκετοί μαθητές, θα παρότρυναν τον δράστη, να βιώσει, έστω και φανταστικά το πώς μπορεί να αισθάνεται το θύμα, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελεί κίνητρο ώστε να

σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτή η σκέψη των μαθητών, ακούγεται πολύ λογική, αλλά δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν ο δράστης τελικά θα έδινε σημασία στα λόγια του μάρτυρα, σκεπτόμενος το πώς μπορεί να αισθάνεται το θύμα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη, παροτρύνοντάς τον να μπει στη θέση του θύματος προκειμένου να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 παιδιά, που συνιστά το 58,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΓΑ: να σταματήσει και θα του έλεγα να μπει λίγο στη θέση του ... στη θέση του θύματος ... δηλαδή στου Γιώργου τώρα και καλά ... ναι .. και αν του άρεσε ... δηλαδή θα τον ρωτούσα «πραγματικά, σου άρεσε ... εσένα σου αρέσει δηλαδή αυτό;» ... «άμα σου αρέσει, συνέχισέ το και θα δεις τί θα γίνει» ... «δεν χρειάζεται να σου το πω εγώ» ... αυτό [...]

ΝΑ: [...] και μπορεί κάποια παιδιά ... αν ήσουν στη θέση του να μην σου άρεσε [...] και θα μιλήσω εγώ στον Νίκο για να το σταματήσει ... και να μην τον ακούς ... ας πούμε σου λέει «φοράς γυαλάκια .. φοράς γυαλάκια» ... να μην τον κοροϊδεύει γιατί μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα και θα του έλεγα ότι αν ο Νίκος είχε κάποιο πρόβλημα .. και φορούσε γυαλάκια, δεν θα του άρεσε να τον κοροϊδεύουν [...]

ΕΚ: να σταματήσει! [...] εεε θα της ... εεε θα της ... θα της έλεγα να σταματήσει, γιατί δεν είναι ωραίο αυτό που κάνει και άμα της το έκαναν, δεν θα της άρεσε!

ΑΑ: να το σταματήσει [...] να σταματήσει και αν δεν σταματούσε θα του έλεγα να μπει στη θέση του ... του άλλου ... του θύματος ... πώς θα ένιωθε αυτός αν του το κάνανε;

ΓΚ: [...] και να μην το ξανακάνει ... ο θύτης, γιατί αν του το έκαναν αυτό δεν θα ήταν καθόλου ωραίο [...] ναι .. θα έλεγα στον θύτη να σταματήσει αυτό που κάνει .. γιατί δεν είναι ωραίο .. και αν ήταν αυτός στη θέση του θύματος δεν θα αισθανόταν ούτε και αυτός ωραία [...] να σταματήσει αυτό που κάνει γιατί δεν είναι καθόλου ωραίο .. και δεν θα της άρεσε και αυτής αν της το έκαναν [...]

ΑΚ: θα της έλεγα να σταματήσει και να έμπαινε στη θέση της Μαρίας να δει πώς ένιωθε [...]

ΣΑ: θα προσπαθούσα να τον σταματήσω [...] μόνο μια απάντηση υπάρχει σε αυτό που μου έρχεται στο μυαλό .. να του μιλούσα [...] εεε ... άμα του άρεσε αυτό που κάνει θα τον ρωτούσα ... άμα του το έκανε κάποιος άλλος και να το σταματούσε γιατί μπορεί άμα του το έκανε κάποιος άλλος σε κάποιο προηγούμενο σχολείο που θα πήγαινα, να ένιωθε .. να ένιωθε το ίδιο και να θυμηθεί πώς ένιωθε για να δει και πώς νιώθει και ο Γιώργος που του το έκανε αυτό [...]

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, 7 παιδιά (58,3%) και ειδικά 4 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριζαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με τον δράστη, παροτρύνοντάς τον να μπει στη θέση του θύματος και να προσπαθήσει να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά, το καθένα με το δικό του τρόπο, ανέφεραν ότι θα πρότειναν στο δράστη να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται το θύμα, θεωρώντας ότι μια τέτοια κίνηση μπορεί να απέτρεπε τη συνέχιση του φαινομένου. Όντως θεωρούμε, ότι αν ο δράστης μπορούσε να φανταστεί ή να βιώσει, πώς μπορεί να αισθάνεται πραγματικά το θύμα, τότε θα ήταν πιθανό να αποφευχθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Είναι όμως ιδιαίτερα δύσκολο να φανταστεί ο δράστης πώς μπορεί να αισθάνεται το θύμα. Η μόνη περίπτωση που μπορούμε να φανταστούμε, είναι ο δράστης, στο παρελθόν να έχει υπάρξει θύμα του σχολικού εκφοβισμού και η συμπεριφορά του να αποτελεί ένα μέσο εκδίκησης, σενάριο που τα ίδια τα παιδιά

πολλές φορές έχουν επισημάνει. Σε κάθε περίπτωση, θέλουμε να πιστεύουμε ότι μια τέτοια κίνηση, από την πλευρά του μάρτυρα, μπορεί να ευαισθητοποιούσε μερικούς από τους δράστες και ταυτόχρονα να λειτουργούσε ανασταλτικά στην εκδήλωση και τη συνέχιση του φαινομένου.

10.5.12. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη σχετικά με την ισότητα και τη διαφορετικότητα: Πολλά παιδιά, πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τη διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Κατ' επέκταση, θεωρούν ότι αν γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα συνεπάγεται την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων, ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματήσει. Φυσικά, το φαινόμενο αυτό δεν πηγάζει μόνο από τη διαφορετικότητα, αλλά από πολλούς άλλους λόγους. Σε αυτή τη κατηγορία, ασχολούμαστε με τον εκφοβισμό που προκύπτει από τη διαφορετικότητα, με τους μαθητές να αναφέρουν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη για το συγκεκριμένο θέμα, προσπαθώντας να αποτρέψουν το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: να το σταματήσει ... εεεε γιατί όλοι είμαστε ίσοι ... δεν πειράζει που όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε όλοι ίσοι ... δεν έχουμε κάτι να συγκρίνουμε μεταξύ μας [...] για να το σταματήσει αυτό [...]

ΓΚ: γιατί .. εεε και ότι δεν είναι ωραίο να το κάνει κάποιος αυτό ... γιατί είναι όλοι ίσοι και όλοι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη σχετικά με τη σημασία της διαφορετικότητας και της ισότητας, ώστε να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα και τα 2 κορίτσια υπέθεσαν ότι η βασική αιτία του εκφοβισμού είναι η διαφορετικότητα και θεώρησαν ότι για να τον αντιμετωπίσουν, πρέπει ο δράστης να κατανοήσει ότι όταν κάποιος είναι διαφορετικός, είναι ταυτόχρονα και ίσος. Αυτή η συζήτηση του μάρτυρα με τον δράστη, αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, διότι η κατανόηση των παραπάνω εννοιών, αποτελούν βασικές αξίες, όχι μόνο για το σχολικό εκφοβισμό, αλλά γενικά για τη ζωή. Φυσικά, μια ολιγόλεπτη συζήτηση, δεν είναι δυνατό να αλλάξει αντιλήψεις και πεποιθήσεις που διαμορφώθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Χρειάζεται πολύς χρόνος και δουλειά, ώστε τελικά να επέλθει η αλλαγή σε τέτοιου είδους βαθιά ριζωμένες απόψεις.

10.5.13. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου: Γνωρίζουμε ήδη ότι ο σχολικός εκφοβισμός, συνεπάγεται τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (στεναχώρια, λύπη, ντροπή, μοναξιά) κυρίως για το θύμα αλλά και για τους μάρτυρες του φαινομένου, που δεν απολαμβάνουν το θέαμα («καλοί» μάρτυρες). Μερικά παιδιά λοιπόν, θεωρούν ότι η γνωστοποίηση αυτών των αρνητικών συναισθημάτων στο δράστη, είναι πιθανό να τον ευαισθητοποιήσει και να αποτρέψει μια ενδεχόμενη μελλοντική εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτό που τα παιδιά ίσως να μη γνωρίζουν, είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις, ο δράστης αντλεί δύναμη και εξουσία από αυτά τα συναισθήματα που βιώνει το θύμα και τον παρακινούν να συνεχίσει. Επομένως, η κοινοποίηση αυτών των συναισθημάτων, μπορεί να δώσει ακόμα περισσότερα κίνητρα στον δράστη. Από την άλλη, σε πιο

«ήπια» περιστατικά εκφοβισμού, υπάρχουν κάποιες πιθανότητες, μια τέτοιου είδους συζήτηση να αποτρέψει το δράστη. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα θα συζητούσαν με το δράστη, τις αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες της συμπεριφοράς του, προς το θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των κοριτσιών.

ΓΚ: .. και ότι όταν βλέπεις κάτι τέτοιο ή όταν παθαίνεις κάτι τέτοιο δεν σου αρέσει καθόλου .. στεναχωριέσαι .. λυπάσαι [...] γιατί ξέρω ότι δεν θα αισθανόταν ωραία .. και δεν είναι ωραίο να σου το κάνουν αυτό [...]

ΑΚ: [...] και ότι ένιωθε στεναχωρημένη και δεν το ήθελε άλλο ... αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, υποστήριζαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη για τις αρνητικές συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, μια τέτοιου είδους συζήτηση, είναι αμφίβολο το τί αποτελέσματα θα είχε, διότι μπορεί να προκαλούσε ακόμα περισσότερο ή να απέτρεπε τελικά το δράστη από το να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι οι «μεσολαβητές» πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί σε περίπτωση που επιλέξουν να συζητήσουν κατά πρόσωπο με το δράστη, τόσο σε ότι αφορά τους ίδιους (να μην στοχοποιηθούν) όσο και σε ότι αφορά το θύμα (να μην εντείνουν άθελά τους το σχολικό εκφοβισμό).

10.5.14. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για το άδικο, λάθος και άνευ νοήματος φαινόμενο: Πολλά παιδιά, πολύ σωστά, αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό, ως μια άδικη και λάθος για το θύμα συμπεριφορά, που δεν έχει λόγο ύπαρξης. Αν αυτή η προοπτική του φαινομένου, «μεταφερθεί» και στους δράστες, τότε τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ πιθανό ο σχολικός εκφοβισμός να σταματήσει. Φυσικά, το πώς βλέπουν τον εκφοβισμό τα θύματα και οι μάρτυρες, απέχει πάρα πολύ από την εικόνα που έχουν οι δράστες, διότι βρίσκονται σε πολύ διαφορετικές «θέσεις». Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη, για το λάθος, άδικο και άνευ νοήματος φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] και δεν είναι ωραίο αυτό που κάνει γιατί μπορεί να μην της είχε κάνει κάτι η Μαρία .. και να της συμπεριφέρεται έτσι [...]

ΙΚ: εεε και ότι δεν είναι σωστό αυτό το πράγμα [...] δεν είναι ωραίο!

ΝΑ: ή και το άλλο είναι αν είναι φίλος σου αυτός που το κάνει το bullying να πας να του μιλήσεις και να του πεις ότι "«δεν είναι σωστό αυτό που κάνεις» [...]

ΜΚ: τί θα της φταίει το κορίτσι; ... και ότι δεν χρειάζεται να το κάνει αυτό, γιατί δεν την ωφελεί σε τίποτα [...] για να σταματήσει και να είναι λίγο πιο λογική και να δει τα πράγματα αλλιώς [...] βασικά δεν υπάρχει λόγος να τσακωνόμαστε ... και απλά θα μπορούσε να είναι δυνατή ... και θα την βοηθούσα τέλος πάντων ... σε όλο αυτό [...]

ΑΚ: εεε ότι δεν είναι δίκαιο να το κάνουν αυτό στη Μαρία, γιατί αν ήμουν εγώ στη θέση της Μαρίας θα ήξερα πώς θα ένιωθε ... δηλαδή και οι άλλοι δεν καταλαβαίνουν [...] ναι ... εεε και θα την βοηθούσα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 1 αγόρι και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, μεταξύ άλλων, θα συζητούσαν με το δράστη, σχετικά με την άδικη, λάθος και άνευ νοήματος συμπεριφορά του προς το θύμα. Αρχικά, η ΔΚ, ανέφερε ότι θα τόνιζε στον δράστη, ότι η συμπεριφορά του προς το θύμα είναι άδικη και δεν είναι ωραία. Αντίστοιχα και η ΙΚ και ο ΝΑ, θα ανέφεραν στο δράστη ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό. Η ΜΚ, με τη σειρά της, υπονόησε ότι θα μιλούσε στον δράστη για την άδικη συμπεριφορά του προς το θύμα, τονίζοντας ότι δεν έχει κανένα λόγο ύπαρξης. Τέλος, και η ΑΚ, σύμφωνα με την παραπάνω απάντησή της, θα έκανε λόγο στο δράστη για την απουσία της δικαιοσύνης στις πράξεις του. Εμείς από την πλευρά μας, δεν διαφωνούμε σε τίποτα από όσα αναφέρουν παραπάνω τα παιδιά. Το βασικό πρόβλημα, κατά τη γνώμη μας είναι, κατά πόσο ο δράστης θα έδινε σημασία σε αυτά τα λόγια των μαρτύρων. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή μίας τέτοιας κίνησης, από την πλευρά των μαρτύρων, μπορεί να προκαλούσε, την αδιαφορία του δράστη και όλη αυτή η προσπάθεια να μην είχε κανένα αποτέλεσμα. Πιστεύουμε, ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι απαραίτητες και πιο αποτελεσματικές πιο «δραστικές» λύσεις.

10.5.15. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενημέρωση και τη συζήτηση με πρόσωπα εμπιστοσύνης: Σε παραπάνω κατηγορίες, αναφερθήκαμε στη συζήτηση είτε του θύματος είτε του μάρτυρα με το «εκπαιδευτικό προσωπικό» και την οικογένεια, ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Μερικά παιδιά όμως, αν και επέμεναν στο ότι το θύμα πρέπει να συζητήσει για αυτό που βιώνει, δεν ξεκαθάρισαν ποιός θεωρούν ότι είναι ο «αδανικός αποδέκτης» αυτής της συζήτησης. Ειδικότερα, κάποιιοι μαθητές απλά ανέφεραν ότι πρέπει το θύμα να συζητήσει με κάποιον ενήλικο και άλλοι επεσήμαναν τη σημαντική παρουσία ενός «ειδικού», με το θέμα προσώπου, που θα ενημερώσει και θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα ή θα συζητούσαν οι ίδιοι, για αυτό που βιώνει με ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, της δικής του επιλογής (του θύματος), τονίζοντας ταυτόχρονα και τη σημαντικότητα της ενημέρωσης επί του θέματος, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: να το πει σε κάποιον [...] να το πει σε κάποιον [...]

ΔΑ: [...] θα τον συμβούλευα .. να το πει σε κάποιον [...]

ΜΚ: ή θα μπορούσαν ας πούμε να έρθουν, επειδή το έχουν δει πολλοί άνθρωποι αυτό, να φέρουν κάποιον σαν και εσάς να τους μιλήσει για τον σχολικό εκφοβισμό και να ευαισθητοποιήσει όλα τα παιδιά [...]

ΣΑ: να το πει σε κάποιον [...] ή να τον βοηθήσω να προσπαθήσει να πάει να το πει σε κάποιον ... ή να πάω εγώ να το πω σε κάποιον [...] εεε να πάει να το πει ... ενήλικο βασικά [...] για άμα του μιλούσε κάποιος ενήλικος του Νίκου, μπορεί και να σταματούσε ... μετά από όλο αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 3 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα συζητούσαν με άτομα εμπιστοσύνης, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ώστε να τον αντιμετωπίσουν. Πιο συγκεκριμένα, τόσο ο ΓΑ όσο και ο ΔΑ, ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να μοιραστεί με κάποιον αυτά που βιώνει και αισθάνεται, χωρίς να αποσαφηνίσουν με

ποιόν ακριβώς, ώστε να το βοηθήσει να το αντιμετωπίσει. Η ΜΚ, με τη σειρά της, ανέφερε ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό, όλα τα παιδιά να ενημερωθούν από κάποιον «ειδικό» που θα προσπαθήσει να τα ευαισθητοποιήσει σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Τέλος και ο ΣΑ, ανέφερε ότι είναι πολύ σημαντικό, είτε το θύμα είτε ο ίδιος να μιλήσει με ένα πρόσωπο, συγκεκριμενοποιώντας ότι πρέπει να είναι κάποιος ενήλικος που θα δώσει λύση στο πρόβλημα. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά που περιλαμβάνονται στη κατηγορία αυτή, επεσήμαναν ότι το θύμα πρέπει να μοιραστεί αυτά που αισθάνεται, με κάποιο πρόσωπο εμπιστοσύνης, ώστε να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει την κατάσταση αυτή. Τέλος, η ΜΚ συγκεκριμένα, επεσήμανε τη σημαντικότητα της ενημέρωσης, σχετικά με το φαινόμενο αυτό που πιθανά να οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση των ακροατών.

10.5.16. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος: Υπάρχουν μερικά παιδιά, που θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνεχίζει να εκδηλώνεται εξ' αιτίας της παθητικής στάσης που διατηρεί το θύμα. Πιστεύουν λοιπόν, ότι αν το θύμα από την πλευρά του, αντιδρούσε ενεργητικά σε αυτή την επιθετική συμπεριφορά, τότε το φαινόμενο αυτό μπορεί να σταματούσε. Εμείς, από την πλευρά μας, εικάζουμε ότι η ενεργή αντίδραση του θύματος, απέναντι στην εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη, μπορεί να είχε αμφίβολα αποτελέσματα, διότι είναι πιθανό είτε να προκαλούσε ακόμα περισσότερο είτε να απέτρεπε το σχολικό εκφοβισμό. Όπως έχουμε επισημάνει και σε άλλες περιπτώσεις, το φαινόμενο αυτό, εξαρτάται και προκαλείται από μια αλληλουχία παραγόντων και η οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συμβούλευαν το θύμα να αντιδράσει ενεργά στην εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΑ: [...] να αντισταθεί, να μην κρύβεται, να μην στεναχωριέται [...] ή να αντεπιτεθεί, δηλαδή να μην κάθεται σε μια γωνία και να ακούει όλα αυτά που του λένε [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΓΑ, υποστήριξε ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αντιδρά ενεργά και όχι να δέχεται παθητικά την επιθετική συμπεριφορά του δράστη. Μάλλον, το συγκεκριμένο παιδί πιστεύει ότι μια τέτοιου είδους κίνηση, είναι πιθανό να σταματήσει το φαινόμενο ή τουλάχιστον να καταστήσει σαφές στο δράστη ότι το θύμα δεν απολαμβάνει και δεν αποδέχεται αυτή τη συμπεριφορά του. Φυσικά, αυτή η κίνηση, είναι πιθανό να διαταράξει τις μέχρι τώρα «ισορροπίες», όπου το θύμα δεχόταν την οποιαδήποτε συμπεριφορά, χωρίς να γνωρίζουμε τι αποτελέσματα μπορεί να έχει. Μπορεί όντως το θύμα, με αυτή την αντίδραση να θέσει σαφή όρια στην επιθετικότητα του δράστη. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι πιθανό να τον προκαλέσει ακόμα περισσότερο. Δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά, τί μπορεί να συνεπάγεται αυτή η «αλλαγή», αλλά είναι δεδομένο ότι χρειάζεται πολύ προσοχή ώστε να μην επιδεινωθεί η κατάσταση.

10.5.17. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βία:; Είναι προφανές, ότι ο σχολικός εκφοβισμός, συνεπάγεται κάποιες μορφές βίας. Μερικά παιδιά λοιπόν, θεωρούν ότι η βία, για να αντιμετωπιστεί, θέλει βία. Άλλα πάλι, υποστηρίζουν ότι η βία δεν είναι η λύση, διότι με αυτό το τρόπο μπορεί να χάσει κανείς το δίκιο του και άθελά του να γίνει εκείνος «δράστης» της κατάστασης που

θέλει να αντιμετωπίσει. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που από την προοπτική των μαρτύρων, αναφέρθηκαν στη βία, ως μέσο αντιμετώπισης ή επιδείνωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: πάντως όχι με τη βία [...] όχι ... δεν θα τον έδερνα γιατί ... έτσι .. και εγώ θα ... θα ... θα [...] ναι! Και θα έχανα και το δίκιο μου! [...]

ΑΑ: [...] εμένα άμα ήταν φίλος μου θα του έριχνα μια μπουνιά [...] εεεε γιατί είμαι λίγο βίαιος!! [...] εεεεε άμα πειράζουν τους φίλους μου ... είμαι λίγο επιθετικός [...] εεεε ... μόνο αν του είχε κάνει κάτι πολύ κακό [...] εεεε εντάξει ... δεν ξέρω [...]

Παραπάνω, παραθέσαμε 2 εκ διαμέτρου αντίθετες πεποιθήσεις, 2 αγοριών σχετικά με την υιοθέτηση της βίας ή όχι, ως μέθοδο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, ο ΔΑ, μέσα από την απάντησή του, μας έκανε σαφές ότι δεν θα χρησιμοποιούσε ποτέ τη βία για να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο φαινόμενο, διότι με αυτό το τρόπο μπορεί να έχανε το δίκιο του. Αντίθετα, ο ΑΑ, τόνισε ότι ειδικά άμα το θύμα ήταν κάποιος φίλος του, μπορεί να ασκούσε σωματική βία στο δράστη, διότι όπως ανέφερε είναι «λίγο επιθετικός», άμα ενοχλούν τους ανθρώπους που είναι κοντά του. Φυσικά, είναι φανερό ότι διαφωνούμε ριζικά με την άποψη του ΑΑ, διότι ουσιαστικά υποστηρίζει, ότι θα εφάρμοζε αυτό που προσπαθούσε να αντιμετωπίσει. Προφανώς, η βία δεν είναι η λύση, για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, αλλά μάλλον είναι το πρόβλημα.

10.5.18. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την άμεση παρέμβαση του μάρτυρα: Ο ρόλος του «καλού» μάρτυρα, είναι πολύ πιθανό άμεσα να λειτουργήσει ανασταλτικά σε ότι αφορά την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα, ο ρόλος του «κακού» μάρτυρα, υπό την καθοδήγηση του δράστη, μπορεί να χειροτερέψει ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Είναι φανερό λοιπόν, ότι ο μάρτυρας, όποιο ρόλο και αν επιλέξει («καλός», «κακός») μπορεί να αλλάξει την εξέλιξη των γεγονότων και κατ' επέκταση το αποτέλεσμα. Σε αυτή τη περίπτωση, μιλάμε για τη δράση του «καλού» μάρτυρα, που με την άμεση παρέμβασή του μπορεί να σταματήσει την εκδήλωση του φαινομένου. Φυσικά μια τέτοια αντίδραση από την πλευρά του, απαιτεί θάρρος και γνώση των συνεπειών που είναι πιθανό να υποστεί. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν μιλάμε για ένα παιδί, αλλά για μια ομάδα «καλών» μαρτύρων, τότε οι ενδεχόμενες επιπτώσεις αυτή της κίνησης, μειώνονται αισθητά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρέμβαιναν ενεργά υπέρ του θύματος κατά την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να το σταματήσουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την απάντησή του.

ΓΑ: θα πήγαινα κατευθείαν εκεί και θα το σταματούσα ... κατευθείαν και με το που το έβλεπα θα έτρεχα και εκεί και θα έλεγα στον δράστη να σταματήσει ακόμα και αν ήταν «λυκειάκι» [...]

Ο ΓΑ, ήταν το μοναδικό παιδί, που ανέφερε ότι αν εκδηλωνόταν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μπροστά του, αυτός θα επέμβαινε άμεσα προκειμένου να το σταματήσει. Αυτή αντίδραση και η επανάληψή της σε μερικές ακόμα αντίστοιχες περιπτώσεις, θεωρούμε ότι θα ήταν πολύ πιθανό να σταματήσει τον σχολικό εκφοβισμό, υπό προϋποθέσεις φυσικά. Ουσιαστικά, αν μαζί με τον ΓΑ,

συσπειρώνονταν και κάποια άλλα παιδιά με αντίστοιχες αντιλήψεις, ώστε να υπερασπιστούν σαν ομάδα το θύμα, πιστεύουμε ότι ο δράστης, ανήμπορος πια να αντιμετωπίσει αυτό το μεγάλο αριθμό των παιδιών, δεν θα είχε άλλη επιλογή από το να σταματήσει τον εκφοβισμό. Αυτή, είναι μια ουσιαστική, άμεση και δραστική στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου. Το βασικό πρόβλημα όμως είναι ότι τα περισσότερα παιδιά είτε φοβούνται να κάνουν κάτι τέτοιο, είτε θεωρούν ότι θα το κάνει κάποιος άλλος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι ευθύνες να επιμερίζονται και τελικά κανείς να μην αντιδρά. Άμα όμως, κάποιος κάνει την αρχή και οι συμμαθητές του αισθάνονται το ίδιο, πιστεύουμε ότι θα τον ακολουθήσουν, αντιδρώντας ανάλογα. Φυσικά, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι αν αυτή η αντίδραση, εφαρμοστεί από ένα και μόνο παιδί, είναι πολύ επικίνδυνο να βρεθεί στο στόχαστρο του δράστη και τελικά να θυματοποιηθεί.

10.5.19. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος: Θεωρούμε ότι έχει γίνει ήδη αντιληπτό από όλα τα παραπάνω, ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια «σκληρή» και δύσκολη κατάσταση για όποιον τη βιώνει, που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Μερικά παιδιά, στα πλαίσια της άμεσης αντιμετώπισης, θεωρούν ότι μια αποτελεσματική λύση, είναι η απομάκρυνση από τους δράστες. Επειδή αυτό, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του σχολείου, μιλάμε για μια ενδεχόμενη αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μια στρατηγική αντιμετώπισης και αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού είναι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτή τη κατηγορία, αναφέρθηκε μόνο 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντησή της.

EK: ... εεεε ... να έφευγε από το σχολείο.

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η EK, ανέφερε ότι μια μέθοδος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, θα ήταν η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος από την πλευρά του θύματος. Φυσικά, η παραπάνω κίνηση δεν συνιστά στρατηγική αντιμετώπισης, αλλά την προσπάθεια αποφυγής του φαινομένου. Όντως, η αλλαγή του σχολείου, συνεπάγεται την παύση της βίωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του δράστη, αλλά σίγουρα έχει άλλα μειονεκτήματα για το παιδί, που αποχωρίζεται φίλους και εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα πρέπει να δημιουργήσει εκ νέου σχέσεις με τους καινούριους ανθρώπους που μπαίνουν στη ζωή του. Ουσιαστικά, η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να λύνει το πρόβλημα του εκφοβισμού, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί νέα θέματα προσαρμογής του παιδιού στο καινούριο περιβάλλον. Εμείς, από την πλευρά μας θεωρούμε, ότι δεν χρειάζεται κανείς να καταφύγει σε τέτοιου είδους αντιδράσεις, διότι όμως μελετούμε στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, υπάρχουν πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

10.5.20. Η «αδυναμία» αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού: Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συνήθως ακολουθεί την εκδήλωση του φαινομένου. Θα μπορούσε όμως κανείς να είχε προλάβει, στην αρχή της εκδήλωσής του να το αντιμετωπίσει; Όλες οι παραπάνω κατηγορίες, αφορούν την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανεξάρτητα από τη χρονική περίοδο που εκδηλώθηκε. Μερικά παιδιά όμως δεν φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι το θύμα δεν θα μπορούσε να αποφύγει αυτό που συνέβη, υπονοώντας ότι αναγκαστικά

για ένα διάστημα έπρεπε να το βιώσει. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, δεν θα μπορούσε να αποφύγει εξ' αρχής αυτό που συνέβη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά οι σχετικές απαντήσεις.

IK: [...] όμως άμα ζήλευε, δεν θα μπορούσε να το σταματήσει. Δηλαδή θα γινόταν από την αρχή που την έβλεπε θα ζήλευε ... δεν θα μπορούσε να ασχημύνει για αυτή [...]

ΑΑ: τίποτα ... ότι και να έκανε θα γινόταν [...]

ΣΑ: να του μιλούσε ... θα προσπαθούσε να παίξει μαζί του ... θα τον έκανε παρέα ... αλλά ο Νίκος μπορεί να ασκούσε bullying [...] άρα όχι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, δεν θα μπορούσε να αποφύγει εξ' αρχής αυτό που συνέβη. Τα 2 αγόρια, μίλησαν γενικά για το φαινόμενο και η ΙΚ αναφέρθηκε συγκεκριμένα στον εκφοβισμό που πηγάζει από τη ζήλεια, επισημαίνοντας ότι το θύμα δεν θα μπορούσε να κάνει κάτι για να το αποφύγει. Τα παιδιά που περιλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, αναφέρθηκαν σε πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά παράλληλα απ' ότι φαίνεται θεωρούν ότι για να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός, πρέπει πρώτα να εκδηλωθεί. Εμείς, θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, διότι από τις πρώτες ενδείξεις εκδήλωσης, μπορούν να εφαρμοστούν όλες οι παραπάνω στρατηγικές, προλαβαίνοντας το φαινόμενο στην αρχή του.

Συνοψίζοντας παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα, στον συγκεντρωτικό πίνακα 24.

Πίνακας 24. Ποσοστά κατηγοριών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του μάρτυρα, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του μάρτυρα	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με πρόσωπα του «εκπαιδευτικού προσωπικού»	50% (6)	50% (6)	100% (12)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του θύματος	25% (3)	50% (6)	75% (9)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του δράστη	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη δημιουργία φιλικών δεσμών με το δράστη	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με φίλους	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία του θύματος	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)

της συμπαράστασης και της παρηγοριάς			
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη	25% (3)	33,3% (4)	58,3% (7)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη	33,3% (4)	25% (3)	58,3% (7)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη σχετικά με την «αλλαγή των ρόλων»	33,3% (4)	25% (3)	58,3% (7)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη σχετικά με την ισότητα και τη διαφορετικότητα	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του μάρτυρα με το δράστη για το άδικο, λάθος και άνευ νοήματος φαινόμενο	8,3% (1)	33,3% (4)	41,7% (5)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενημέρωση και τη συζήτηση με πρόσωπα εμπιστοσύνης	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ενεργή αντίδραση του θύματος	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βία;	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την άμεση παρέμβαση του μάρτυρα	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Η «αδυναμία» αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)

Στον πίνακα 24, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα. Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των παιδιών, αφορούσαν είτε τι θα έκαναν τα ίδια αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε τί θα συμβούλευαν το θύμα να κάνει ώστε να σταματήσει το σχολικό εκφοβισμό. Αρχικά, όλα τα παιδιά (100%) υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος αλλά και τον διευθυντή, ώστε να τους ενημερώσουν για το σχολικό εκφοβισμό και να ζητήσουν έμμεσα τη βοήθειά τους. Επίσης, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 3 αγόρια και όλα τα κορίτσια, ανέφεραν ότι είτε θα πρότειναν στο θύμα είτε οι ίδιοι, από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν και θα ενημέρωναν την οικογένεια του θύματος. Και οι δύο παραπάνω ενέργειες, που πρότειναν τα παιδιά, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητες και ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Συνεχίζοντας, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 2 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμαναν ότι είτε θα πρότειναν στο θύμα, είτε οι ίδιοι από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν και θα πληροφορούσαν τους γονείς του δράστη σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Εμείς, όπως αναφέραμε και παραπάνω, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση, είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη, διότι μπορεί να προκαλέσει τόσο την αντίδραση του δράστη όσο και την αντίδραση της οικογένειάς του. Στα πλαίσια του σχολείου, 4 παιδιά (33,3%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι η

δημιουργία φιλικών δεσμών του θύματος με τους συμμαθητές του, συμπεριλαμβανομένων και των μαρτύρων, θα μπορούσε να προστατεύσει το θύμα και διαχρονικά να αποτρέψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο παραπάνω σενάριο, το βασικό πρόβλημα είναι ότι τα περισσότερα παιδιά συνήθως αποφεύγουν το θύμα, φοβούμενα ότι μπορεί και τα ίδια να στοχοποιηθούν από το δράστη. Επίσης και πάλι στα πλαίσια του σχολείου μερικά πιο «ριψοκίνδυνα» παιδιά, και ειδικά 2 (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα πρότειναν στο δράστη, να συνάψουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις, προκειμένου να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Εμείς θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο, τουλάχιστον την περίοδο εκδήλωσης του φαινομένου, διότι ο δράστη προσπαθεί να βλάψει με κάποιο τρόπο το θύμα, πρόθεση που συγκρούεται με την προσπάθεια του μάρτυρα που περιγράψαμε παραπάνω.

Μερικά παιδιά, στηριζόμενα στη φιλία, ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα πρότειναν στο θύμα να συζητήσει για αυτό που βιώνει με κάποιο φίλο του. Συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, μέσα από τις απαντήσεις τους, βασίστηκαν στη δύναμη της φιλίας, σε αντίθεση με αρκετά άλλα παιδιά που επεσήμαναν ότι οι συνομήλικοι, λόγω ηλικίας, δεν μπορούν να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις στο συγκεκριμένο θέμα. Ακόμα, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, την αδιαφορία ως στρατηγική αντιμετώπισης του υπό μελέτη φαινομένου. Όπως αναφέραμε και παραπάνω όμως, μια τέτοιου είδους αντίδραση, είναι αμφίβολα τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει. Σε πιο ανθρωπιστικό επίπεδο, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα προσπαθούσαν να συμπαρασταθούν και να παρηγορήσουν το θύμα, διαχωρίζοντας σαφώς τις προθέσεις τους αυτές, από την δημιουργία φιλικών σχέσεων με το θύμα.

Επιστρέφοντας και πάλι στη συζήτηση, 7 (58,3%) παιδιά και ειδικά 3 αγόρια και 4 κορίτσια, επεσήμαναν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα, να συζητήσει με το δράστη, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό. Εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση, θα προκαλούσε και ίσως να εξόργιζε το δράστη, κατάσταση που δεν γνωρίζουμε τι αποτελέσματα μπορεί να είχε. Σε πιο «λογικά» πλαίσια, 7 παιδιά (58,3%), 4 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν οι ίδιοι με το δράστη ώστε να τον αποθαρρύνουν από ένα μελλοντικό περιστατικό εκφοβισμού. Σίγουρα, αυτή η κίνηση θα ήταν σχετικά πιο ασφαλής, συγκριτικά με την παραπάνω πρόταση, που προϋπέθετε να μιλήσει το ίδιο το θύμα με το δράστη, χωρίς ταυτόχρονα να είναι και τελείως ακίνδυνη, διότι ο μάρτυρας με τα λεγόμενά του, μπορεί να αποτελούσε στόχο για το δράστη.

Οι επόμενες 4 κατηγορίες, αφορούν τα θέματα που ανέφεραν ότι θα συζητούσαν τα παιδιά, αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, με το δράστη, προκειμένου να αποτρέψουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, 7 (58,3%) παιδιά ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη ώστε να του προτείνουν να μπει στη θέση του θύματος και να προσπαθήσει να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίησή του. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα προσπαθούσαν να αποτρέψουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη, συζητώντας μαζί του για βασικές αξίες όπως είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αποδοχή της ισότητας. Δεν μας κάνει εντύπωση, ότι ένα τέτοιο θέμα επισημάνθηκε μόνο από κορίτσια, διότι θεωρούμε ότι τα αγόρια από την πλευρά τους θα αναζητούσαν πιο «δραστηκές» λύσεις. Συνεχίζοντας, 2 μαθητές (16,7%) και ειδικά

2 κορίτσια, ανέφεραν ότι σαν μάρτυρες, θα συζητούσαν με το δράστη για τις αρνητικές συναισθηματικές διαστάσεις που έχει η επιθετική συμπεριφορά του στο θύμα. Και σε αυτή τη περίπτωση, δεν μας κάνει εντύπωση ότι μια τέτοια συζήτηση αναφέρθηκε και πάλι από κορίτσια, διότι όπως είπαμε συνήθως τα αγόρια εφαρμόζουν πιο «άμεσες» λύσεις. Επίσης, 5 παιδιά (41,7%), 1 αγόρι και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι κατά τη συζήτησή τους, ως μάρτυρες, με το δράστη του εκφοβισμού, θα του επεσήμαναν την άδικη και λάθος συμπεριφορά του, που δεν έχει λόγο ύπαρξης, διότι όπως ανέφεραν δεν κερδίζει τίποτα.

Συνεχίζοντας, άλλα 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα παρότρυναν το θύμα να μιλήσει σε κάποιο δικό του πρόσωπο εμπιστοσύνης, χωρίς να επισημάνουν ποιο ακριβώς θα ήταν αυτό το πρόσωπο, ενώ ταυτόχρονα η ΜΚ, τόνισε τη σημασία της ενημέρωσης σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επίσης, μερικά παιδιά, κατά τις συνεντεύξεις τους, αναφέρθηκαν και στη βία, ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, άλλα για να επισημάνουν ότι θα τη χρησιμοποιούσαν και άλλα για να τονίσουν το πόσο ακατάλληλη είναι. Συγκεκριμένα, ο ΑΑ, τόνισε ότι σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, μπορεί να υιοθετούσε τη σωματική βία, προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Φυσικά, αυτή η άποψη είναι άκρως ειρωνική, διότι το συγκεκριμένο παιδί θέλει να αντιμετωπίσει ένα φαινόμενο, εφαρμόζοντας μια από τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται. Αντίθετα, ο ΔΑ με τη σειρά του, ανέφερε ότι η βία δεν είναι η λύση, άποψη με την οποία συμφωνούμε απόλυτα.

Οι επόμενες 2 κατηγορίες, δημιουργήθηκαν από τις απόψεις ενός και μόνο παιδιού, που φάνηκε να έχει αρκετά «ακραίες» αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, ο ΓΑ, υποστήριξε, ότι αν βρισκόταν στη θέση του μάρτυρα, αφενός θα παρότρυνε το θύμα να αντιδράσει ενεργά στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη και αφετέρου θα επέμβαινε άμεσα ο ίδιος, κατά την εκδήλωση του εκφοβισμού προκειμένου να υπερασπιστεί το θύμα και να εμποδίσει το φαινόμενο. Αν και βρίσκουμε λίγο ριψοκίνδυνη την πρώτη του άποψη, συμφωνούμε απόλυτα με τη δεύτερη. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι αν μια ομάδα παιδιών, για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, υπερασπιζόταν άμεσα στο θύμα τη στιγμή του εκφοβισμού του, τότε υπήρχαν μεγάλες πιθανότητες το φαινόμενο να σταματήσει. Μάλιστα, θεωρούμε ότι μια τέτοιου είδους κίνηση είναι ιδιαίτερα, άμεση, δραστική και αποτελεσματική στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, οι τελευταίες 2 κατηγορίες, θεωρούμε ότι κατά κάποιο τρόπο περιλαμβάνουν την «απογοήτευση» των παιδιών σχετικά με την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου. Ειδικότερα, η ΕΚ, ανέφερε ως στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υπονόησαν ότι το φαινόμενο αυτό, δεν μπορεί εξ' αρχής να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, αλλά πρέπει πρώτα να εκδηλωθεί. Εμείς από την πλευρά μας, δεν συμφωνούμε τις δύο παραπάνω απόψεις των παιδιών, διότι θεωρούμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, με τους κατάλληλους «χειρισμούς» μπορεί να αντιμετωπιστεί, ακόμα και στην αρχή της εκδήλωσής του, χωρίς η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος να αποτελεί επιλογή.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω κατηγορίες είναι φανερό ότι τα παιδιά σκέφτηκαν και ανέφεραν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, άλλες πιο δραστικές και άμεσες και άλλες πιο έμμεσες. Μερικά παιδιά μάλιστα, εξέφρασαν αρκετά ριψοκίνδυνες απόψεις. Σε γενικές γραμμές όμως, επέλεξαν περισσότερο τη συζήτηση για τον εκφοβισμό και τη γνωστοποίηση του φαινομένου σε άτομα που θεωρούσε ο καθένας ότι μπορούσαν να βοηθήσουν. Αυτό που εμείς συνειδητοποιήσαμε μέσα από το παρόν υποκεφάλαιο, είναι το γεγονός ότι

μπορεί κανείς να παρομοιάσει το σχολικό εκφοβισμό με ένα «ντόμινο». Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αλληλουχία παραγόντων, στάσεων και συμπεριφορών, όπου η οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα.

10.6. Οι απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: η προοπτική του θύματος (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερώτηση 27)

Στο παραπάνω υποκεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου από την προοπτική του θύματος. Το ερώτημα που θέσαμε στα παιδιά είναι το εξής (1) αν ήσουν στη θέση του θύματος νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις το δράστη; Με ποιό τρόπο; Τί ακριβώς θα έκανες; (ερώτηση 27 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Ουσιαστικά, μέσα από την παραπάνω ερώτηση, παροτρύναμε τα παιδιά να μουν στη θέση του θύματος και να μας εκφράσουν τι θα έκαναν για να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό που θα βίωναν. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

10.6.1. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό: Ήδη γνωρίζουμε ότι η πληροφόρηση του/της εκπαιδευτικού του τμήματος, είναι πολύ σημαντική, διότι μπορεί να παρέμβει αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το σχολικό εκφοβισμό, αν φυσικά είναι σε θέση και κατέχει τις απαραίτητες «γνώσεις» για να το κάνει. Το πρόβλημα, τις περισσότερες φορές είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μην γνωρίζει ότι εκδηλώνεται αυτό το φαινόμενο. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, βασικό ρόλο παίζουν τα ίδια τα παιδιά που πρέπει να τον/την ενημερώσουν, από όποια «πλευρά» και αν βιώνουν τον εκφοβισμό. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούν και θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό προκειμένου να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 παιδιά που συνιστά το 83,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: εεεε αν δεν ντρεπόμουν και το έλεγα στην δασκάλα μου ... μπορεί να έκαναν κάτι αυτοί .. και να το σταματούσε [...]

ΙΚ: [...] ή ο άλλος τρόπος θα ήταν να πήγαινα στη δασκάλα να της έλεγα αυτό που έκανε .. θα της μιλούσε προφανώς, θα μιλούσε στους γονείς της και θα το σταματούσε. Της Ελένης τουλάχιστον ... γιατί αλλιώς δεν θα ... δεν θα γινόταν τίποτα [...]

ΓΑ: [...] ή αν συνέχιζε και δεν μπορούσα να κάνω εγώ κάτι μόνος μου θα το έλεγα στην κυρία [...]

ΝΑ: θα πήγαινα να το πω στην κυρία, χωρίς να φοβάμαι ότι θα με λένε ... ότι θα είμαι έτσι αδύναμος [...]

ΔΑ: ααα θα το έλεγα τότε στην κυρία .. να του μιλήσει η κυρία [...]

ΕΚ: [...] άμα το έλεγα .. θα μπορούσα [...] ή στην κυρία [...] για να σταματήσουν την Ελένη [...]

ΑΑ: θα το έλεγα σε κάποιον μεγάλο [...] ή στη δασκάλα μου [...]

ΜΚ: [...] θα το έλεγα στη δασκάλα μου [...]

ΓΚ: [...] και στις δασκάλες μου! [...]

ΑΚ: εεεε εγώ νομίζω ναι! [...] εεε θα το έλεγα στην κυρία... η κυρία θα συζητούσε με την Ελένη να μην το ξανακάνει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 10 παιδιά (83,3%) και ειδικά 4 αγόρια και 6 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό τους, ώστε να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το σχολικό εκφοβισμό. Αρχικά, η ΔΚ, αναφέρθηκε στα συναισθήματα ντροπής που μπορεί να ένιωθε κατά τη διαδικασία ενημέρωσης του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, πολλά παιδιά επεσήμαναν ότι θα μιλούσαν στον/στην εκπαιδευτικό τους, αναμένοντας ότι αυτός/αυτή με τη σειρά του/της θα μιλούσε στο δράστη του εκφοβισμού προκειμένου να εμποδίσει τη συνέχιση του φαινομένου. Τέλος, ο ΝΑ συγκεκριμένα υποστήριξε ότι θα μιλούσε στον/στην εκπαιδευτικό του, χωρίς να δώσει σημασία στους συμμαθητές του που μπορεί να τον χαρακτήριζαν αδύναμο. Σε κάθε περίπτωση, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, επεσήμαναν ότι από τη θέση του θύματος, θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, κίνηση που θεωρούμε ότι είναι αρκετά ασφαλής και απαραίτητη προς την κατεύθυνση που μελετούμε.

10.6.2. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον: Η οικογένεια, σε ό,τι αφορά το σχολικό εκφοβισμό φαίνεται να παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο με το σχολείο. Ειδικότερα, η ενημέρωση της οικογένειας του θύματος συγκεκριμένα, μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα το παιδί, κυρίως με τη στάση που θα επιλέξει να υιοθετήσει σχετικά με το πρόβλημα αυτό. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν για το σχολικό εκφοβισμό με την οικογένειά τους, προκειμένου να τον αντιμετωπίσουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: εεεε αν δεν ντρεπόμουν και το έλεγα ή στους γονείς μου [...] μπορεί να έκαναν κάτι αυτοί .. και να το σταματούσε [...]

ΕΚ: αααα ... δεν ξέρω ... ναι [...] άμα το έλεγα .. θα μπορούσα [...] στους γονείς μου [...] για να σταματήσουν [...] την Ελένη [...]

ΑΑ: θα το έλεγα σε κάποιον μεγάλο ... ή στους γονείς μου [...]

ΜΚ: ναι ... θα προσπαθούσα ... ναι! [...] θα το έλεγα στους γονείς μου [...]

ΓΚ: αααα σαν θύμα [...] ααα όχι! Θα το έλεγα μόνο στους γονείς μου [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 1 αγόρι και 4 κορίτσια, ανέφεραν ότι αν ήταν θύματα του σχολικού εκφοβισμού, θα συζητούσαν σχετικά με τους γονείς τους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Ουσιαστικά, τα παιδιά μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις, μας έδωσαν να καταλάβουμε ότι δεν θα συζητούσαν για το συγκεκριμένο θέμα μόνο για να ενημερώσουν τους γονείς τους αλλά παράλληλα είχαν ελπίδες ότι αυτοί με τη σειρά τους, θα μιλούσαν με τον/την εκπαιδευτικό ή με το δράστη και τους γονείς του ώστε να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε, ότι αυτή, είναι μια ακόμα ασφαλής για το θύμα κίνηση, που ανάλογα με τις αντιδράσεις της οικογένειας μπορεί να συνιστά ένα πρώτο σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

10.6.3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη: Τα συγκεκριμένα παιδιά, σε πολλά σημεία έχουν επισημάνει ότι είτε βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα είτε στη θέση του θύματος, θα επιχειρούσαν να μιλήσουν κατά πρόσωπο με το δράστη, ώστε να τον παροτρύνουν να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Περισσότερο για το θύμα, αλλά και για το μάρτυρα, θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη, διότι μπορεί να προκαλέσει και να εξοργίσει το δράστη, ο οποίος με τη σειρά του να εντείνει την επιθετική συμπεριφορά του. Όσο και αν εξηγήσαμε αυτή τη προοπτική στα παιδιά, εκείνα από την πλευρά τους επέμειναν στην αρχική τους θέση υποστηρίζοντας ότι θα επιχειρούσαν να μιλήσουν στο δράστη. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη, ώστε να του αλλάξουν γνώμη και να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΓΑ: ή θα τον έπιανα και θα του μιλούσα, για να σταματήσει ... όχι δεν θα φοβόμουν [...]

ΔΑ: άμα του μιλούσα [...] δεν θα φοβόμουν [...] να σταματήσει γιατί αυτό δεν μου αρέσει που κάνεις σε εμένα [...]

ΒΑ: να του μιλήσω ... να του το πω, ότι με πειράζει αυτό ... γιατί μπορεί και να μην το ήθελε, μπορεί να το έκανε για πλάκα ... εεεε άμα το έκανε αυτό να του να ... αυτό που είχα πει ... να τον «ταπώσω» [...]

ΜΚ: [...] και θα προσπαθούσα να της μιλήσω, να της εξηγήσω ότι ... για ποιό λόγο το κάνει αυτό και ... ναι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και συγκεκριμένα 3 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι από τη θέση του θύματος, θα επιχειρούσαν να μιλήσουν κατά πρόσωπο με το δράστη ώστε να εμποδίζουν το σχολικό εκφοβισμό. Ουσιαστικά, τα παιδιά, χωρίς να φοβούνται όπως ανέφεραν, θα εξηγούσαν στο δράστη ότι η συμπεριφορά του είναι ενοχλητική ή θα προσπαθούσαν να καταλάβουν ποιά είναι τα πραγματικά αίτια. Επίσης, ο ΒΑ, όπως ανέφερε και σε άλλες ερωτήσεις θα προσπαθούσε να «ταπώσει» το δράστη, ουσιαστικά να του πει κάτι και αυτός να μην είναι σε θέση να του απαντήσει. Σε γενικές γραμμές, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία θα συζητούσαν με το δράστη, σε ήρεμους και «φιλειρηνικούς» τόνους. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, το αποτέλεσμα της κίνησης αυτής είναι αμφίβολο, για ακόμα μια φορά.

10.6.4. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη για «την αλλαγή των ρόλων»: Πολλά παιδιά έχουν αναφέρει ότι για να μεταπείσουν το δράστη και να αποτρέψουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του, θα τον παρότρυναν να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται το θύμα. Αυτό, αν και αποτελεί μια λογική σκέψη, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο θα «παρακινούσε» το δράστη να σκεφτεί κατ' αυτόν τον τρόπο. Στην περίπτωση που ο δράστης έμπαινε σε αυτή τη διαδικασία και πάλι δεν είναι σίγουρο ότι θα αντιλαμβανόταν σε μεγάλο βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα του θύματος. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν με το δράστη προκειμένου να τον παροτρύνουν να μπει στη θέση τους, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδιά και συγκεκριμένα 1

κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

IK: ... ναι! Το πώς να σας πω τώρα; [...] λοιπόν ή θα πήγαινα και θα της μιλούσα και θα της έλεγα «φαντάσου να ήσουν στη θέση μου», να της έλεγα ... τουλάχιστον να καταλάβει ότι αυτό που κάνει δεν είναι ωραίο [...]

Η IK, από τη θέση του θύματος, όπως ανέφερε, θα προσπαθούσε να συζητήσει κατά πρόσωπο με το δράστη του εκφοβισμού, ώστε να τον παροτρύνει να μπει στη θέση της και να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται, προκειμένου να τον ευαισθητοποιήσει και να εμποδίσει με αυτό το τρόπο τη συνέχιση του φαινομένου. Στο παραπάνω σενάριο, η αντίδραση του δράστη είναι αμφίβολη, και θεωρούμε ότι εξαρτάται τόσο από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του όσο και από τις συνθήκες κατά τις οποίες εκδηλώνεται ο εκφοβισμός. Όπως αναφέραμε ξανά, αυτή η υπόθεση, αποτελεί μια λογική σκέψη, που στοχεύει στην ανθρώπινη πλευρά του δράστη. Και πάλι όμως, δεν γνωρίζουμε τι αποτελέσματα μπορεί να έχει.

10.6.5. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία: Για ακόμα μια φορά, η υιοθέτηση και η εφαρμογή ενός αδιάφορου στυλ από τα παιδιά, απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται να είναι μια εναλλακτική επιλογή που μεταξύ άλλων θεωρούν ότι μπορεί να το μέσο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η αδιαφορία σχετικά με τη συμπεριφορά του δράστη, μπορεί αφενός να τον αποθαρρύνει, διότι βλέπει ότι ο εκφοβισμός δεν έχει «αντίκρισμα» στο θύμα και αφετέρου είναι πιθανό να αντιμετωπίσει την κατάσταση ως πρόκληση, φέρνοντας το στόχο «στα όριά του». Είναι φανερό λοιπόν, ότι και σε αυτή τη περίπτωση, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα αποτελέσματα που θα έχει αυτού του είδους η συμπεριφορά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό, αδιαφορώντας για τη συμπεριφορά του δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

NA: [...] και δεν θα με ένοιαζε ... και γυαλάκια να φορούσα .. και να με κοροΐδευαν τί ... δεν θα με ένοιαζε [...]

Ο NA, μέσα από την παραπάνω απάντηση, υπονόησε ότι θα αδιαφορούσε σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη, χωρίς να δίνει σημασία σε αυτά που λέει και κάνει. Όπως έχουμε όμως αναφέρει ξανά, η υιοθέτηση της αδιάφορης συμπεριφοράς, απαιτεί υπομονή και ψυχραιμία, στοιχεία που δεν γνωρίζουμε αν διαθέτουν όλα τα παιδιά. Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση της αδιαφορίας, υπό προϋποθέσεις φυσικά, μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, «συνδουασμένη» και με άλλες αντίστοιχες συμπεριφορές.

10.6.6. Η «αδυναμία» αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: Μερικά παιδιά, όσο αποκτούν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο και αντιλαμβάνονται περί τίνος ακριβώς πρόκειται, είναι πιθανό να απογοητεύονται. Αυτή η απογοήτευση μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους, σε ένα ενδεχόμενο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού να αντιδράσουν παθητικά πιστεύοντας ότι δεν είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα αδυνατούσαν να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Στην

κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 και μόνο παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την απάντησή του.

ΣΑ: όχι .. δεν θα μπορούσα να το σταματήσω [...]

Ο ΣΑ, τόνισε ότι αν ο ίδιος ήταν στη θέση του θύματος, δεν θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό. Αυτή η απάντηση, υπονοεί ένα είδος παθητικότητας και αδυναμίας που μέχρι στιγμής δεν συναντήσαμε, σε ότι αφορά τα συγκεκριμένα παιδιά. Ο ΣΑ, ενώ ως μάρτυρας ανέφερε ότι θα μπορούσε να επέμβει και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο αυτό, ως θύμα επεσήμανε ότι δεν θα μπορούσε να το κάνει. Ίσως να θεωρούσε ότι μόνος του δεν θα κατάφερνε να σταματήσει το δράστη. Σε κάθε περίπτωση όμως η άρνηση και η «αδυναμία» αντιμετώπισης του φαινομένου, δεν αποτελεί επιλογή.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του θύματος, στον συγκεντρωτικό πίνακα 25.

Πίνακας 25. Ποσοστά κατηγοριών στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του θύματος, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του θύματος	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό	33,3% (4)	50% (6)	83,3% (10)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον	8,3% (1)	33,3% (4)	41,7% (5)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη συζήτηση του θύματος με το δράστη για την «αλλαγή των ρόλων»	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την αδιαφορία	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Η «αδυναμία» αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον πίνακα 25, περιλήφθηκαν όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική των θυμάτων. Ουσιαστικά, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας αναφέρουν πώς θα αντιμετώπιζαν το σχολικό εκφοβισμό αν τα ίδια βρίσκονταν στη θέση του θύματος. Αρχικά, 10 παιδιά (83,3%) και ειδικά 4 αγόρια και 6 κορίτσια, υποστήριξαν ότι από τη θέση του θύματος, θα συζητούσαν και θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, εκείνος/εκείνη με τη σειρά του/της μπορεί να συζητούσε με τους γονείς είτε του δράστη είτε του θύματος και φυσικά με τον ίδιο το δράστη ώστε να εμποδίσει τη συνέχιση του φαινομένου. Επίσης, 5 παιδιά (41,7%) και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 4 κορίτσια, ανέφεραν ότι αν ήταν θύματα του σχολικού εκφοβισμού, θα ενημέρωναν και τους γονείς τους, ώστε αυτοί με τη σειρά τους να τους βοηθήσουν με κάποιο τρόπο. Σε αυτή τη κατηγορία, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε τη μεγάλη

απόκλιση που υπήρξε ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Υποθέτουμε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια συνήθως επιλέγουν πιο «άμεσες» και «δραστικές» μεθόδους αντιμετώπισης. Φυσικά, το ενδιαφέρον μας κίνησε, το γεγονός ότι το μοναδικό αγόρι που περιλήφθηκε σε αυτή τη κατηγορία ήταν ο ΑΑ, που κρίνοντας από προηγούμενες απαντήσεις, συνήθιζε να υιοθετεί πιο «έντονες» αντιδράσεις.

Συνεχίζοντας, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 3 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος, θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι θα του τόνιζαν πόσο ενοχλητική είναι η συμπεριφορά του για εκείνους, σε ήρεμους τόνους φυσικά. Επίσης, αντίστοιχη ήταν και η απάντηση της ΙΚ, που επεσήμανε ότι θα συζητούσε κατά πρόσωπο με το δράστη ώστε να τον παροτρύνει να μπει στη θέση της και να φανταστεί πώς μπορεί να αισθάνεται. Ακόμα, ο ΝΑ, ανέφερε ότι από τη θέση του θύματος, θα αδιαφορούσε για τη συμπεριφορά του δράστη, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Τέλος, ο ΣΑ, ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε ότι δεν θα ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό, χωρίς να μας εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους το πιστεύει αυτό.

Συνοψίζοντας, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι από τη θέση του θύματος, θα εφάρμοζαν τις ίδιες στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού που επεσήμαναν και από την προοπτική του μάρτυρα. Φυσικά, αυτοί οι δύο ρόλοι, έχουν μεταξύ τους σαφείς και διακριτές διαφορές. Επομένως δεν μπορεί κανείς να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο, από τη θέση του θύματος και από τη θέση του μάρτυρα. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες «επιλογές» των παιδιών που αναφέραμε παραπάνω, ήταν σχετικά «ασφαλείς» για τους ίδιους και θεωρούμε απαραίτητες για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

10.7. Οι απόψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμός και τα συναισθήματα που συνεπάγεται (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 16, 18, 20, 28)

Στο παρόν υποκεφάλαιο ασχολούμαστε με τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, για όλους τους «συμμετέχοντες» του φαινομένου, δηλαδή για το δράστη, το θύμα και το μάρτυρα. Η πρώτη σκέψη που μπορεί να κάνει κανείς, είναι ότι πρόκειται για ένα αρνητικά «χρωματισμένο» φαινόμενο, αλλά όχι για όλους. Ουσιαστικά, ο δράστης φαίνεται να απολαμβάνει μέχρι ένα βαθμό αυτό που συμβαίνει, αλλιώς δεν θα υπήρχε λόγος να συνεχίζει την εκφοβιστική συμπεριφορά που ασκεί. Όλες τις προοπτικές του κάθε ρόλου, αναλύουμε και παραθέτουμε αναλυτικά παρακάτω. Συγκεκριμένα, αντλήσαμε όλες αυτές τις πληροφορίες, από τις παρακάτω ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά (1) αν έχει τύχει να δεις κάτι τέτοιο πώς ένιωσες; (ερώτηση 16 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (2) πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο δράστης; (ερώτηση 18 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (3) πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει το θύμα; (ερώτηση 20 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (4) πώς θα ένιωθες εσύ αν ήσουν στη θέση του θύματος; Γιατί θα ένιωθες έτσι; (ερώτηση 28 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για όλους τους «συμμετέχοντες».

10.7.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας: Ο σχολικός εκφοβισμός, εξ ορισμού, είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο, μεταξύ άλλων, ο δράστης σκόπιμα προκαλεί διαφόρων ειδών «βλάβες» στο θύμα. Η ρεαλιστική υλοποίηση της παραπάνω πρότασης, στις περισσότερες περιπτώσεις τουλάχιστον, προκαλεί στους θεατές, τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Με τον όρο αρνητικά συναισθήματα, αναφερόμαστε στη λύπη, τη στεναχώρια, τη δυστυχία και άλλα αντίστοιχα συναισθήματα. Σε περίπτωση που όντως οι θεατές του σχολικού εκφοβισμού βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για αυτό που βλέπουν, μιλάμε για «καλούς» μάρτυρες. Αντίθετα, αν οι θεατές απολαμβάνουν την παρακολούθηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τότε μιλάμε για «κακούς» μάρτυρες. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα, όπως τα ορίσαμε παραπάνω, παρακολουθώντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που τους κατατάσσει στους «καλούς» μάρτυρες. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 παιδιά που συνιστά το 66,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 4 κορίτσια που επίσης συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

NA: εεε δεν μου άρεσε .. γιατί αυτό το παιδί .. ήταν καλό παιδί .. δεν ενοχλούσε κανέναν ... ήταν ευγενικό .. έλεγε «ευχαριστώ», «σε παρακαλώ» ... γελούσε ... δεν γκρίνιαζε [...] και ... και .. δεν μου άρεσε δηλαδή να τον κυνηγάνε, να του παίρνουν και να του πετάνε την τσάντα κάτω [...]

ΔΑ: δεν θα ένιωθα ... δεν θα ένιωθα ωραία [...]

EK: ... εεεε λυπημένη [...] τίποτα [...]

BA: εεεε ... δεν θα ένιωθα ωραία .. θα του έλεγα να σταματήσει ... είχα δει στην τηλεόραση μια φορά και ήταν δύο «γυμνασιάκια» νομίζω .. «λυκειαία» .. δεν ξέρω και ένας ... ένας άσπρος κορόιδευε ένα μαύρο και μετά άρχισε να σπρώχνει ο άσπρος και μετά ο μαύρος θύμωσε και άρχισε .. να θύμωσε ... δηλαδή αντεπίθεση περίπου και ... ο μαύρος στον άσπρο ... μέχρι που έφυγε ο ... μέχρι που έτρεξε το άσπρο παιδάκι να φύγει [...]

MK: άσχημα και πιστεύω ότι θα το έλεγα στην κυρία μου γιατί δεν είναι ωραίο αυτό ... να ασκείς bullying σε ένα άλλο παιδί [...]

ΓΚ: αν ήμουν εγώ μάρτυρας; [...] άσχημα [...] γιατί δεν μου αρέσει καθόλου [...]

AK: θα ένιωθα πολύ στεναχωρημένη διότι μπορεί να ήταν η καλύτερή μου φίλη η Μαρία και .. να θα ένιωθα στεναχωρημένη [...]

ΣΑ: ... λύπη [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) υποστήριξαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα που θα προκαλούνταν από την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, ο NA, σχετικά με ένα παράδειγμα που είχε εκφράσει σε προηγούμενη ερώτηση, ανέφερε ότι δεν του άρεσε καθόλου το θέαμα αυτό, διότι αφενός το θύμα ήταν ένα πολύ καλό παιδί, που δεν του άξιζε κάτι τέτοιο και αφετέρου δεν απολάμβανε τη παρακολούθηση του σχολικού εκφοβισμού γενικά. Αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα επεσήμανε ότι βίωσε και ο BA, παρακολουθώντας ένα περιστατικό ρατσιστικού εκφοβισμού στην τηλεόραση. Επίσης και η MK, επεσήμανε ότι θα ένιωθε άσχημα, τονίζοντας ταυτόχρονα, για ακόμα μια φορά ότι θα ενημέρωνε τον/την εκπαιδευτικό της. Ακόμα, η AK, έκανε και αυτή με τη σειρά της λόγο για αρνητικά συναισθήματα, επισημαίνοντας ότι το θύμα μπορεί να ήταν μια καλή της φίλη. Τα υπόλοιπα παιδιά, αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που θα βίωναν, χωρίς να εκφράσουν κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι μαθητές που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, υποστήριξαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα ένιωθαν άσχημα για το

θύμα και για αυτό που βιώνει, γεγονός που σημαίνει ότι μιλάμε για «καλούς» μάρτυρες. Εξίσου σημαντικό όμως είναι, αυτοί οι «καλοί» μάρτυρες τελικά, να αντιδρούν ενεργά σαν ομάδα, κατά την εκδήλωση του εκφοβισμού ώστε τελικά να υπερασπιστούν το θύμα επιτυχώς.

10.7.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο μάρτυρας: Ο θυμός, είναι ένα από τα συναισθήματα, που μπορεί κανείς να βιώσει όταν βρίσκεται στη θέση του θύματος του σχολικού εκφοβισμού, λόγω της επιθετικής και «προσβλητικής» συμπεριφοράς της οποίας είναι αποδέκτης. Αυτός ο θυμός όμως, μπορεί να «μεταδοθεί» και στους θεατές του φαινομένου, οι οποίοι είτε μπορεί να ταυτίζονται κατά κάποιο τρόπο με το θύμα, είτε ο στόχος να είναι κάποιο πολύ κοντινό τους πρόσωπο (π.χ. συγγενής, καλός φίλος κ.α.) είτε ακόμα σε ανθρωπιστικό επίπεδο, να μην μπορούν να αποδεχτούν αυτού του είδους τις συμπεριφορές.. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα βίωναν θυμό, τόσο για το σχολικό εκφοβισμό όσο και για το δράστη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

AK: [...] και λίγο νευριασμένη με τα άλλα κορίτσια που δεν της μιλούσαν γιατί δεν είχαν κανέναν λόγο να την κοροϊδεύουν και όλα αυτά [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η AK, ήταν το μοναδικό παιδί που υποστήριξε ότι από τη θέση του μάρτυρα θα βίωνε θυμό για αυτό που συνέβαινε. Συγκεκριμένα, η AK, ανέφερε ότι θα ήταν νευριασμένη με τη συμπεριφορά των άλλων κοριτσιών, δηλαδή των δραστών προς το θύμα. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο θυμός θεωρούμε ότι είναι πολύ φυσικό να προκληθεί από ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, κυρίως στο θύμα αλλά και στο μάρτυρα, που μπορεί να ταυτίζεται και να υποθέτει πώς μπορεί να αισθάνεται, ως πιο αντικειμενικός κριτής. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε πολύ σκόπιμο να αναφέρουμε ότι ο θυμός στις περισσότερες περιπτώσεις είναι «κακός σύμβουλος», για οποιονδήποτε τον βιώνει και ειδικά για το μάρτυρα που με τις κινήσεις του μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς το σχολικό εκφοβισμό.

10.7.3. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «δυσαρέσκεια» που βιώνει ο δράστης: Ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, από την πλευρά του, μπορεί να βιώνει ποικίλα συναισθήματα, που εξαρτώνται από τη γνώμη που έχει σχηματίζει για το θύμα. Σε αυτή τη κατηγορία, ασχολούμαστε συγκεκριμένα με τη «δυσαρέσκεια». Με τον όρο «δυσαρέσκεια», εννοούμε την «απέχθεια» και την «αηδία» που μπορεί να βιώνει ο δράστης για το θύμα του σχολικού εκφοβισμού. Γνωρίζουμε, ότι τα συναισθήματα που παραθέσαμε παραπάνω, είναι ιδιαίτερα βαρύγδουπα και συνάμα αρνητικά, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις βιώνονται από το δράστη και κατά κάποιο τρόπο υποκινούν και τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του δράστη του σχολικού εκφοβισμού, θα βίωναν «δυσαρέσκεια» για το θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΔΚ: εεεε ... ούτε εγώ δεν ήθελα να την κάνω τόσο παρέα ... κανένα παιδί δηλαδή, αλλά εεεε ... ένιωθα ... δεν ένιωθα χαρά επειδή δεν την κάναμε παρέα .. εεεε αλλά κάποιες φορές και εγώ και κάποια άλλα παιδιά κάναμε "ίου ... κάνει αυτό!!!" ... αλλά

τώρα ... εεεε το έχω σκεφτεί κι νιώθω αλλιώς, επειδή δεν την κάναμε παρέα ... και τώρα προσπαθώ να την κάνω [...]

Στην παραπάνω απάντηση, η ΔΚ, αναφέρθηκε στο περιστατικό με τη ΕΚ, που πολλές φορές επισημάναμε παραπάνω. Ουσιαστικά το κορίτσι, περιέλαβε κατά κάποιο τρόπο τον εαυτό της στους δράστες της ΕΚ, φυσικά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ως «δράστης» λοιπόν, υποστήριξε, για το συγκεκριμένο περιστατικό, ότι δεν βίωνε τόσο τη χαρά όσο τη «δυσαρέσκεια» για την ΕΚ, λόγω κάποιων ενοχλητικών και «αηδιαστικών» συνηθειών που είχε και που έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά να μη θέλουν να τη κάνουν παρέα. Κλείνοντας τόνισε ότι τα δεδομένα πια έχουν αλλάξει και ότι η ίδια προσπαθεί να τη κάνει παρέα. Η «αηδία», η «δυσαρέσκεια» και η «απέχθεια» είναι κατά τη γνώμη μας, συνώνυμες λέξεις, που όσο «σκληρές» και αν ακούγονται σε πολλές περιπτώσεις βιώνονται από το δράστη παρακινώντας τη συνέχιση του σχολικού εκφοβισμού.

10.7.4. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης: Μπορεί για τους περισσότερους ανθρώπους, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού να συνεπάγεται τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, αλλά για το δράστη και τους «κακούς» μάρτυρες, συνεπάγεται θετικά συναισθήματα. Με τον όρο «θετικά συναισθήματα» αναφερόμαστε στη χαρά, την απόλαυση, την ευχαρίστηση και άλλα αντίστοιχα αισθήματα που μπορεί να βιώνει ο δράστης. Μάλιστα, θεωρούμε ότι είναι λογικό ο δράστης να αισθάνεται έτσι, διότι αν δεν ένιωθε ωραία με τη συμπεριφορά του, δεν θα συνέχιζε το σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει θετικά συναισθήματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: εεε χαρά επειδή εεε δεν θα έχει η Μαρία φίλες ... εεε [...]

ΓΑ: ... λοιπόν ... στην αρχή ήταν πλάκα .. ότι δηλαδή το έκανε για πλάκα ... και το έκανα και εγώ αφού νόμιζα ότι ήταν πλάκα ... και μετά όμως το κατάλαβα και στο χωριό λίγο τον έκανα παρέα και ξέρω εγώ να σταματήσουν ... άνθρωπος είναι και αυτός ... ναι ... και ναι .. αυτό [...] ο Νίκος ... ο δράστης ... μπορεί να το θεωρεί σαν πλάκα ... μπορεί να χαιρέται ... μπορεί να του αρέσει ... εεεε [...] με αυτό ... μάλλον για να το συνεχίζει ναι [...]

ΝΑ: ο Νίκος; Ο Νίκος θα νιώθει χαρά για αυτό που κάνει στον Γιώργο [...]

ΔΑ: εεεε σε αυτή την ιστορία που είχατε πει, νομίζω ότι θα του άρεσε αυτό, γιατί άμα δεν του άρεσε δεν θα του το ... δεν θα έλεγε τίποτα .. και θα τον έπαιζε ... αλλά τώρα νομίζω ότι του αρέσει που τον κοροϊδεύει [...]

ΕΚ: αυτός που το κάνει; [...] χαιρέται [...] ενθουσιασμένη [...] δεν ξέρω.

ΑΑ: εεεε ... χαρά θα νιώθει χαρούμενος ... με αυτό που κάνει ... σίγουρα [...]

ΜΚ: εεεε .. η Ελένη .. ο θύτης ... εεεε ... βασικά χαρά γιατί αφού έλεγε κιόλας ότι την κοιτούσαν έντονα και μετά γελούσαν δυνατά, εις βάρος της .. εε και μάλλον αυτό θα της άρεσε λογικά, για να το κάνει και για να λείει και άσχημα πράγματα για αυτή ... δεν θα ένιωθε άσχημα από μόνη της [...]

ΑΚ: η Ελένη [...] εεεε χαρούμενη [...]

ΣΑ: ο Νίκος ... εεε Ο Νίκος μπορεί να νιώθει ... χαρά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 5 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν για το δράστη του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε κάποιος άλλος, ότι θα προϋπέθετε τη βίωση θετικών συναισθημάτων, όπως

τα ορίσαμε παραπάνω. Αρχικά, η ΔΚ υποστήριξε ότι ο δράστης θα ένιωθε χαρά, που θα προέκυπτε από το γεγονός ότι το θύμα θα βίωνε τη μοναξιά. Ο ΓΑ, με τη σειρά του, μιλώντας τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους δράστες του σχολικού εκφοβισμού γενικά, υποστήριξε ότι είναι πολύ πιθανό να το αντιμετωπίζουν σαν πλάκα. Μάλιστα παραδέχτηκε ότι και ο ίδιος υπήρξε κατά κάποιο τρόπο δράστης του εκφοβισμού, εκδηλώνοντας ενοχλητικές συμπεριφορές προς ένα πρόσωπο, θεωρώντας ότι είναι πλάκα. Ταυτόχρονα επεσήμανε ότι κάπως έτσι, υποθέτει ότι αισθάνεται και ένας οποιοσδήποτε δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι εντάξαμε τη συγκεκριμένη απάντηση του ΓΑ, στη παρούσα κατηγορία, διότι η πλάκα στην οποία αναφέρθηκε, συνεπάγεται τη βίωση θετικών συναισθημάτων, τουλάχιστον για αυτούς που την κάνουν. Τέλος, όλα τα υπόλοιπα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, λαμβάνοντας ως παράδειγμα τις ιστορίες που τους αφηγηθήκαμε, έκαναν λόγο για χαρά, ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, συναισθήματα που κατά το σχολικό εκφοβισμό, αποτελούν μονάχα «προνόμιο» του δράστη και των «υποστηρικτών» του.

10.7.5. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης: Στην παραπάνω κατηγορία, ασχοληθήκαμε με τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης. Μερικά παιδιά όμως φαίνεται να υποστηρίζουν ότι ο δράστης ταυτόχρονα έχει και αρνητικά συναισθήματα, πάντα σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό. Με τη φράση «αρνητικά συναισθήματα», αναφερόμαστε στη λύπη, τη στεναχώρια και την απογοήτευση που μπορεί να αισθάνεται ο δράστης. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ άλλων μπορεί να βιώνει και αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από το υπό μελέτη φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

IK: [...] θα νιώθει πιστεύω ή απογοήτευση! Διότι απογοήτευση, για ποιο λόγο; Διότι ... ή απογοήτευση επειδή εεε θα ανακάλυψε ότι έκανε τέτοιο πράγμα στην Ελένη, γιατί πιστεύω ότι στο τέλος θα το ανακαλύψει ... στη Μαρία, συγγνώμη [...] ή απογοήτευση, επειδή .. η Μαρία τώρα ... η Μαρία τώρα απλά θα ήταν στεναχωρημένη και θα ευθυνόταν αυτή για αυτό [...] ουσιαστικά είναι περίπου το ίδιο [...]

AK: [...] και αυτή λυπημένη μετά, όταν καταλάβει το λάθος της ... εεε αυτά [...]

ΣΑ: [...] εεεε μπορεί και λύπη γιατί δεν θα ήθελε να το κάνει αυτό [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, είναι πιθανό μεταξύ άλλων να βιώνει και αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα 2 κορίτσια, έκαναν λόγο για αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη μετάνοια του δράστη και την αναγνώριση της λάθος συμπεριφοράς που είχαν προς το θύμα. Αυτό το σενάριο, παρουσιάζει έναν «ιδανικό» κατά τη γνώμη μας «επίλογο» του σχολικού εκφοβισμού, που όχι μόνο αντιμετωπίζεται, αλλά τελικά ο δράστης βιώνει και αρνητικά συναισθήματα για τη στεναχώρια και τη λύπη που προκάλεσε στο θύμα. Από την άλλη, ο ΣΑ, έκανε λόγο για τη λύπη που νιώθει ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μπορεί να μη θέλει να τον ασκεί, χωρίς να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες για αυτή του την άποψη. Μπορεί ο ΣΑ, να φαντάζεται ότι η συμπεριφορά του δράστη υποκινείται από άλλους παράγοντες τους οποίους δεν μας εξήγησε αναλυτικά. Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα 3

παιδιά έκαναν λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που «μελλοντικά» μπορεί να βιώσει ο δράστης, δίνοντας με αυτό το τρόπο ένα «καλό τέλος» στην «ιστορία» του σχολικού εκφοβισμού.

10.7.6. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης: Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι μια πράξη κατά την οποία ο δράστης αντλεί δύναμη και εξουσία από το γεγονός ότι κυριαρχεί και επιβάλλεται στο θύμα με κάθε τρόπο (σωματική, λεκτικά, κοινωνικά κ.α.). Αυτή η κυριαρχία, του δίνει την αίσθηση ότι είναι ικανότερος και «ανώτερος», όχι μόνο από το θύμα, αλλά από τους συμμαθητές του, στο σύνολό τους. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει «συναισθήματα ανωτερότητας», δηλαδή αισθάνεται πιο ικανός και πιο δυνατός από τους υπόλοιπους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

NA: [...] και θα λέει ότι «καλά όλοι είναι άχρηστοι στο ποδόσφαιρο και εγώ είμαι ο καλύτερος ... θα τους περνάω όλους με τρίπλες .. θα βάζω συνέχεια γκολ .. στους σχολικούς θα παίξω τέλεια και θα βάζω όλα τα γκολ .. και θα τα αποκρούω .. και όλοι θα μου λένε μπράβο Νικό, μπράβο Νίκο ... και θα με εκτιμάνε» [...] και γιατί λέει «καλά ο Γιώργος ... σιγά που θα κάνει κάτι για να με νικήσει» [...]

BA: να σκέφτεται .. ενώ αυτός φαινόταν ότι είναι καλύτερος από εμένα στα μαθήματα ... λέει τώρα θα φαίνομαι ανώτερος, ενώ πριν στα μαθήματα ήταν καλύτερος ο Γιώργος, όχι ο Νίκος ... και λέει τώρα εγώ θα φαίνομαι πιο ανώτερος δε δύο πράγματα ... στο ποδόσφαιρό και σε ότι άλλο .. θα του παίξω τον «καμπόσο» [...]

ΓΚ: η Ελένη θα νομίζει ότι αυτή είναι .. η πιο καλή από όλους .. ότι αυτή μπορεί να κάνει τα πάντα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι ο δράστης βιώνει «συναισθήματα ανωτερότητας», τα οποία πηγάζουν από την εκφοβιστική συμπεριφορά που ασκεί στο θύμα. Αρχικά, ο NA, βασιζόμενος στην ιστορία που αφηγηθήκαμε, ανέφερε ότι δράστης του εκφοβισμού σίγουρα θα νιώθει ικανότερος και «ανώτερος» από το θύμα σε σχέση με το ποδόσφαιρο και κατ' επέκταση θα είναι και πιο δημοφιλής. Αντίστοιχες σκέψεις έκανε και ο BA, διότι και αυτός με τη σειρά του επεσήμανε ότι ο δράστης νιώθει ότι είναι ανώτερος και καλύτερος από το θύμα. Τέλος και η ΓΚ, εξέφρασε ανάλογες απόψεις, υποστηρίζοντας ότι ο δράστης νιώθει ικανότερος από το θύμα. Οι παραπάνω σκέψεις των παιδιών, θεωρούμε ότι είναι πολύ λογικές, διότι όντως ο δράστης, όταν καταφέρει να επιβληθεί στο θύμα, νιώθει ότι το έχει «κατακτήσει» και κατ' επέκταση αισθάνεται σαφώς ικανότερος, είτε σωματικά είτε νοητικά.

10.7.7. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει ο δράστης: Είναι προφανές ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη, προκαλεί φόβο μεταξύ άλλων, τόσο στο θύμα όσο και στους μάρτυρες αλλά και σε άλλα πρόσωπα που δεν εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, υπάρχουν και άτομα που δεν τον φοβούνται άμεσα, διότι στηρίζουν και αποδέχονται φανερά, τη συμπεριφορά του αυτή («κακοί» μάρτυρες). Για μερικά παιδιά όμως, αυτός είναι ένας λόγος απομόνωσης του συγκεκριμένου προσώπου, παρακινούμενα αφενός από το φόβο που αισθάνονται και αφετέρου από το γεγονός ότι διαφωνούν με τη συμπεριφορά του. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι

ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνει τη μοναξιά, διότι απομονώνεται από τα υπόλοιπα παιδιά που είτε τον φοβούνται είτε δεν εγκρίνουν τη συμπεριφορά του. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΚ: [...] μετά όμως .. εεε θα έχει μια καλή φίλη και τους άλλους φίλους της .. που όταν ήταν δράστης μάλλον θα φοβόντουσαν και οι άλλοι .. κάποιοι άλλοι .. δεν θα την ήθελαν να την κάνουν παρέα [...]

Η ΓΚ, μέσα από την παραπάνω απάντηση, υποστήριξε ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, είναι πολύ πιθανό να βιώνει τη μοναξιά, εξ' αιτίας της συμπεριφοράς του και του φόβου που προκαλεί στους συμμαθητές του. Η άποψη της ΓΚ, αποτελεί μια λογική σκέψη, που όμως τις περισσότερες φορές δεν συμβαίνει σε πραγματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συνήθως, ο δράστης, δεν είναι μόνος του, αλλά περιβάλλεται από μια ομάδα παιδιών που στηρίζουν και επικροτούν τη συμπεριφορά του, τους «κακούς» μάρτυρες. Σε αυτή τη περίπτωση λοιπόν, ο δράστης δεν βιώνει τη μοναξιά, αλλά αντίθετα είναι ιδιαίτερα αποδεκτός και δημοφιλής, στην ομάδα αυτή. Στην περίπτωση, που ο δράστης όντως είναι μόνος του, χωρίς άλλα άτομα να τον υποστηρίζουν, τότε το σενάριο της ΓΚ είναι πολύ πιθανό και μάλιστα θεωρούμε ότι είναι και πιο εύκολο να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός. Από όλα τα παραπάνω, γίνεται για ακόμα μια φορά αντιληπτός, ο πολύ σημαντικός ρόλος των μαρτύρων, είτε των «καλών» που μπορούν να εμποδίσουν το φαινόμενο είτε των «κακών» που μπορούν να το ενισχύσουν.

10.7.8. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης: Σε προηγούμενη κατηγορία, σχετικά με τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, ασχοληθήκαμε με το συναίσθημα της ζήλειας, που όντως αποτελεί ένα βασικό κίνητρο εκδήλωσης του φαινομένου. Η ζήλεια, είναι πιθανό να βιώνεται από το δράστη, για κάποια εξωτερικά ή εσωτερικά χαρακτηριστικά του θύματος ή για κάποια προσωπικά του αντικείμενα, και να εξωτερικεύεται με αυτόν τον τρόπο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού βιώνει συναισθήματα ζήλειας για το θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Ακολουθεί η αντίστοιχη απάντηση του παιδιού.

ΙΚ: [...] προφανώς η Ελένη, θα πρέπει να νιώθει .. ζήλια ... ή ζήλια [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΙΚ, υποστήριξε ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ άλλων βιώνει και συναισθήματα ζήλειας για το θύμα. Η ζήλεια, είναι ένα πολύ ισχυρό συναίσθημα, που εκδηλώνεται μέσω του σχολικού εκφοβισμού, στην προσπάθεια του δράστη να «μειώσει» με κάποιο τρόπο το θύμα και τα χαρακτηριστικά του, που προκαλούν το συγκεκριμένο συναίσθημα. Ουσιαστικά αυτή η ζήλεια, κατά τη γνώμη μας, συνιστά ένα από τα κίνητρα του εκφοβισμού και ταυτόχρονα μπορεί να υποκινεί και την τάση του δράστη που συζητήσαμε παραπάνω, να δείχνει ικανότερος και «ανώτερος» από όλους τους υπόλοιπους.

10.7.9. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης: Ο θυμός, είναι επίσης ένα πολύ ισχυρό συναίσθημα το οποίο μπορεί να υποκινεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ο δράστης μπορεί να βιώνει το θυμό, που είναι πιθανό να πηγάζει από πολλούς και διάφορους παράγοντες (π.χ. ενδοοικογενειακά

προβλήματα, απώλεια, προγενέστερες εμπειρίες κ.α.) ή ακόμα και από την ίδια τη παρουσία του θύματος, για τους δικούς του προσωπικούς λόγους. Μέσω του φαινομένου που μελετάμε, ο δράστης προσπαθεί κατά κάποιο τρόπο να εκτονώσει το θυμό που αισθάνεται, ακόμα και όταν δεν προκαλείται από το θύμα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού βιώνει συναισθήματα θυμού, τα οποία εκτονώνει στο θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

AK: η Ελένη; [...] θυμωμένη [...]

Η AK, μέσα από την παραπάνω απάντηση έκανε λόγο για το θυμό που βιώνει ο δράστης του εκφοβισμού, χωρίς όμως να μας δώσει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις της για τις πηγές αυτού του συναισθήματος. Όντως είναι πολύ πιθανό ο δράστης να βιώνει θυμό, αλλά είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε από που μπορεί να προκύπτει. Αν έχουμε γνώσεις για τις πηγές αυτού του συναισθήματος, τότε θα είναι πιο εύκολη και στοχευμένη η αντιμετώπιση του φαινομένου.

10.7.10. Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα: Σε αυτό το υποκεφάλαιο ασχολούμαστε με τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα «βασικότερα» και τα πιο προφανή συναισθήματα, είναι αυτά που βιώνει το θύμα του φαινομένου. Ουσιαστικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι τα θύματα βιώνουν κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα. Με τον όρο «αρνητικά συναισθήματα» αναφερόμαστε στη λύπη, τη στεναχώρια, την απογοήτευση, τη θλίψη, τη δυστυχία και άλλα αντίστοιχα αισθήματα. Πριν προχωρήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά ανέφεραν, τόσο πώς θα ένιωθε ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού όσο και πώς θα ένιωθαν τα ίδια στην αντίστοιχη θέση. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικότερα, ότι ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως τα ορίσαμε παραπάνω, που πηγάζουν από την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 12 παιδιά που συνιστά το 100% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 6 κορίτσια που επίσης συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποια σχετικά παραδείγματα.

ΔΚ: λύπη, να είναι στεναχωρημένη [...] της Μαρίας .. θα ένιωθα λύπη, δυστυχία ...
εεε στεναχώρια [...] εεε γιατί θα μου ασκούσαν το bullying εεε .. δεν θα είχα φίλους, θα ήμουν μόνη μου ... εεε θα με κορόιδευαν [...]

IK: πάρα πολύ άσχημα [...] και ήταν πάρα πολύ άσχημο αυτό ... να έλεγες ... να νόμιζες ότι έκανε λάθος και τελικά να είχε μεγάλο δίκιο ... εεε .. θα ένιωθες λύπη σίγουρα ... στεναχώρια ... που είναι το ίδιο .. και όμως ... εεεε δεν βρίσκω κυρία άλλα συναισθήματα να το χαρακτηρίσω ... είναι λίγο δύσκολο [...] στεναχώρια, λύπη [...] εε θα ένιωθα λύπη, στεναχώρια ... εεε απογοήτευση [...]

ΓΑ: ο Γιώργος μάλλον ... όχι μάλλον ... βασικά μάλλον θα στεναχωριέται ... μπορεί να .. να μην του αρέσει καθόλου [...] εεεε και λίγο λύπη ... θα ήμουν λυπημένος ... αυτό [...] γιατί μου κάνει αυτό ... αυτό το πράγμα [...]

ΝΑ: εεεε σίγουρα δεν θα του αρέσει και κάποιες φορές τα παιδιά όταν του λένε «εσύ είσαι άχρηστος στο ποδόσφαιρο και διαβάζεις πολύ» [...] εεε δεν θα ένιωθα και πολύ ωραία, γιατί ο Νίκος μπορεί παλιά ... να πηγαίνανε από το προνήπιο μέχρι την Πέμπτη τάξη μαζί ... και ας πούμε στην πρώτη να ήμασταν κολλητοί φίλοι και τώρα στην Πέμπτη να αρχίσουμε να τα χαλάμε ... και δεν θα μου άρεσε γιατί θα έλεγα ότι

«την πρώτη τάξη ήμασταν κολλητοί φίλοι .. και δεν θα ήταν ωραίο να μαλώνουμε» [...]

ΔΑ: εεε να μη νιώθει ωραία ... και που δεν τον παίζει και κανείς ... και ... ναι [...] θα νιώθει άσχημα γιατί το κάνει αυτό και δεν θα του αρέσει που του το κάνουν [...] εεε του Γιώργου ... θα ήμουν στεναχωρημένος [...]

ΕΚ: λυπημένη [...] λυπημένη [...] εεε γιατί θα με κοροΐδευαν, θα με χτυπούσαν [...]

ΑΑ: [...] δεν θα νιώθει καλά ... στεναχωρημένος ... λυπημένος [...] δεν θα ήμουν στην θέση του Γιώργου [...] δεν θα άφηνα να γίνω θύμα [...] στεναχώρια και λύπη ... αλλά δεν θα γινόμουν ...

ΒΑ: εεε στεναχωρημένος που δεν τον παίζουν ... που του μιλάνε άσχημα [...] στεναχωρημένος θα ένιωθα [...]

ΜΚ: η Μαρία στεναχωρημένη όπως λέει και εκεί ... μόνη της .. ότι ήταν ναι ... και δεν θα της άρεσε όλο αυτό, γιατί το να λένε άσχημα πράγματα εις βάρος της δεν ... δεν είναι ωραίο [...] στεναχωρημένη ... θα ένιωθα άσχημα, γιατί δεν είναι ωραίο να ... να γίνεται αυτό το πράγμα ... εεεε .. και δεν νομίζω σε κανένα παιδί που του ασκούν το bullying να χαίρεται [...] γιατί όπως είπα δεν είναι ωραίο να σου ασκούν bullying ... και ... γενικότερα, δεν έχω δει κάποιο παιδί να χαίρεται ... όταν του ασκούν ... εκτός αν χαίρεται μαζί με τις άλλες φίλες του που κάνουν παρέα, αν έχει και άλλες φίλες και δεν τρομοκρατούνται [...]

ΓΚ: η Μαρία .. όταν της κάνει η Ελένη ... να νιώθει λυπημένη, στεναχωρημένη [...] θα ένιωθα στεναχώρια, λύπη [...] γιατί δεν μου αρέσει ούτε εγώ να το κάνω ούτε αυτοί να μου το κάνουν [...]

ΑΚ: η Μαρία ήταν πολύ στεναχωρημένη [...] εγώ; [...] λοιπόν εγώ θα ήμουνα λυπημένη [...]

ΣΑ: πολύ λύπη [...] λύπη [...] λύπη γιατί μπορεί ο Νίκος να είχε οδηγηθεί από κάποιον να το κάνει αυτό και γιατί θα με χτυπούσε λυπημένος [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, όλα τα παιδιά (12 μαθητές) υποστήριξαν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε ήταν οι ίδιοι είτε κάποιο άλλο παιδί, βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Η ΔΚ, μιλώντας τόσο για τον εαυτό της, όσο και για το θύμα της ιστορίας, έκανε λόγο για λύπη, στεναχώρια και δυστυχία, που πηγάζει από τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Συνεχίζοντας, η ΙΚ, ανέφερε ένα προσωπικό της παράδειγμα, στο οποίο ήταν κατά κάποιο τρόπο το θύμα, επισημαίνοντας τόσο για την ίδια όσο και γενικά για τους στόχους του σχολικού εκφοβισμού ότι βιώνουν έντονα τη λύπη, τη στεναχώρια και την απογοήτευση, συναισθήματα που πηγάζουν από την εκδήλωση του φαινομένου. Αντίστοιχα, και ο ΓΑ, αναφέρθηκε σε παρόμοια συναισθήματα που βιώνει το θύμα (λύπη και στεναχώρια), βασιζόμενος τόσο στον εαυτό του όσο και στην ιστορία που αφηγηθήκαμε.

Ο ΝΑ, υποστήριξε για το θύμα της ιστορίας, ότι δεν θα ένιωθε πολύ ωραία, με τη κοροΐδία και τη λεκτική βία που θα του ασκούσαν οι δράστες. Σε ότι αφορά τον εαυτό του, στη θέση του θύματος, έκανε λόγο για αντίστοιχα συναισθήματα, υποστηρίζοντας ότι μπορεί με το δράστη του εκφοβισμού να έκαναν πολλά χρόνια παρέα, γεγονός που θα τον στεναχωρούσε ακόμα περισσότερο. Αντίστοιχα και οι ΔΑ, ΕΚ, ΒΑ, ΓΚ, ΑΚ και ΣΑ με τη σειρά τους αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα, αναφερόμενοι τόσο στην ιστορία όσο και στον εαυτό τους, αν βρίσκονταν σε ανάλογη θέση. Για ακόμα μια φορά εντύπωση μας έκανε η απάντηση του ΑΑ, που αν και έκανε λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα, τόνισε και επέμεινε ότι ο ίδιος δεν θα βρισκόταν ποτέ σε αυτή τη θέση, χωρίς να δικαιολογήσει αυτή του την άποψη, θεωρώντας ότι είναι δεδομένο. Τέλος, η ΜΚ, αναφέρθηκε και αυτή στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα, τόσο για τον εαυτό της, αλλά και γενικότερα, τονίζοντας ξανά και ξανά ότι δεν είναι σωστό και ότι

δεν προκαλεί σε κανέναν χαρά. Κλείνοντας, σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ότι δεν μας έκανε εντύπωση το γεγονός ότι όλα τα παιδιά μέσα από τις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν σε αυτή τη κατηγορία, διότι θεωρούνται «αυτονόητα» τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού

10.7.11. Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα: Η μοναξιά, είναι μια «κατάσταση» που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός είτε ως μέσο εκδήλωσης (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός) είτε ως επίπτωση. Ουσιαστικά, η απομόνωση του θύματος, είναι μια μορφή εκδήλωσης του φαινομένου, που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία του κοινωνικού εκφοβισμού και προτιμάται σύμφωνα με έρευνες κυρίως από κορίτσια, που επιλέγουν να μην εμπλακούν σωματικά. Ταυτόχρονα όμως, συνιστά και μια από τις επιπτώσεις του φαινομένου, διότι πολλοί θεατές, επιλέγουν να αποφεύγουν το θύμα, είτε επειδή είναι επηρεασμένοι από το δράστη, είτε επειδή φοβούνται ότι και οι ίδιοι θα στοχοποιηθούν, κάνοντας παρέα με το θύμα. Σε κάθε περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο, με το θύμα να βιώνει τη μοναξιά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, είτε αναφερόμενοι στον εαυτό τους, είτε σε κάποιο άλλο πρόσωπο, βιώνει τη μοναξιά που προκύπτει από την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

IK: θα ένιωθα πολύ μόνη .. αυτά [...] που θα είχα χάσει όλες τις φίλες μου ... αυτά [...] γιατί δεν θα ήταν ωραίο αυτό που έκανε .. θα είχα χάσει όλες τις φίλες μου .. θα είχα χάσει όλες τις φίλες μου ... θα ένιωθα πολύ μόνη, μοναξιά [...]
BA: [...] νιώθει απομονωμένος και .. να μην θέλει να μιλήσει σε κανέναν [...]
AK: [...] εεε και εεε .. θα ήταν μόνη της ... εεε αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν τόσο για τον εαυτό τους όσο και γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνουν τη μοναξιά που προκύπτει από το συγκεκριμένο φαινόμενο. Όντως, η μοναξιά είναι ένα από τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο ρόλος του θύματος και που ταυτόχρονα δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την αντιμετώπιση του φαινομένου. Όταν το θύμα αισθάνεται απομονωμένο, είναι φυσικό να μην είναι σε θέση να μοιραστεί και να εμπιστευθεί σε κάποιον αυτά που βιώνει και κατ' επέκταση να μην είναι δυνατή η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, είτε διότι κανείς δεν γνωρίζει ακριβώς τι του συμβαίνει είτε διότι κανείς δεν θέλει να μπει στη διαδικασία να το βοηθήσει.

10.7.12. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο φόβος που βιώνει το θύμα: Επίσης ένα συναίσθημα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για το θύμα, είναι ο φόβος. Το θύμα, επειδή δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τί είδους συμπεριφορά θα ασκήσει ο δράστης (σωματική, λεκτική, κοινωνική βία κ.α.), είναι λογικό να φοβάται για τις επερχόμενες αντιδράσεις του. Υποθέτουμε, ότι είναι διαρκώς σε «εγρήγορση», αναμένοντας κάθε στιγμή την οποιαδήποτε επιθετική συμπεριφορά, γεγονός που είναι λογικό να του δημιουργεί συναισθήματα φόβου. Εκτός από αυτό όμως, φόβο στις περισσότερες περιπτώσεις βιώνει το θύμα και τη στιγμή της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, βιώνοντας την οποιαδήποτε μορφή βίας. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους, είτε γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνουν συναισθήματα φόβου

που πηγάζουν από την «αναμονή» ή την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΑ: [...] και εγώ ... φοβισμένος [...] γιατί θα με ... μπορεί να με χτυπάει κάθε μέρα ... και δεν θα ήξερα πότε και σε κάθε διάλειμμα θα .. θα φοβόμουν άμα έρθει και με χτυπήσει έτσι ξαφνικά ... αυτό [...]

ΕΚ: [...] φοβισμένη ... τρομαγμένη ... αυτά [...] φοβισμένη, τρομαγμένη ... εεε αυτά [...]

ΑΚ: [...] φοβισμένη να το πει στη δασκάλα και φοβισμένη γιατί θα την έδερναν και όλα αυτά [...] λοιπόν εγώ θα ήμουν φοβισμένη [...]

ΣΑ: [...] εεε και να έχει τρομάξει [...] τρόμο ... αυτά [...] και τρομαγμένος γιατί θα με έδερνε, θα με έβριζε, θα μου φώναζε ... αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν, είτε επρόκειτο για τον εαυτό τους, είτε γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνουν συναισθήματα φόβου και τρόμου. Πιο συγκεκριμένα, τα 2 αγόρια, επεσήμαναν ότι θα βίωναν το φόβο, σχετικά με τη λεκτική και τη σωματική βία που θα δέχονταν από το δράστη. Επίσης, η ΑΚ, υποστήριξε ότι θα φοβόταν αφενός να μιλήσει στη δασκάλα και αφετέρου θα φοβόταν και την αντίδραση του δράστη. Σε κάθε περίπτωση, ο φόβος είναι ένα από τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, που είναι ιδιαίτερα «ψυχοφθόρο» για όποιον το βιώνει.

10.7.13. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα: Πολλά παιδιά, που βρίσκονται στη θέση του θύματος, φαίνεται να δέχονται παθητικά το σχολικό εκφοβισμό, χωρίς να είναι σε θέση να το σταματήσουν. Από την άλλη, υπάρχουν και μαθητές, που νιώθουν την ανάγκη να αντιμετωπίσουν αυτό που συμβαίνει, ώστε να μην υποστούν ξανά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η παραπάνω «επιλογή» εξαρτάται άμεσα από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκάστοτε προσώπου. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι νιώθουν την ανάγκη να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΙΚ: [...] αλλά .. πιστεύω ότι εεε θα ψάχνει να βρει μια φίλη τώρα ... να μην κάνει ότι έκανε η Ελένη .. να έπιανε μια καινούρια φίλη να είχε [...]

ΝΑ: [...] εεεε και ενώ είχα πει ότι δεν ένιωσα καλά και ότι κάποιες φορές ότι λέει «γιατί εγώ να είμαι άχρηστος στο ποδόσφαιρο και καλός στα μαθήματα» που το κάνουν πολλά παιδιά και το έχω δει .. παρατάνε τα μαθήματα και λένε άστα .. και πάνε και γράφονται σε ποδόσφαιρα για να γίνουν καλύτεροι ... σε ακαδημίες .. και έτσι θα παρατήσει αυτό που αγαπάει και θα κάνει κάτι που δεν του αρέσει .. μόνο και μόνο για να δείξει ότι είναι καλός [...]

ΔΑ: [...] κι νομίζω ότι θα μιλούσε στην δασκάλα του ή στον δάσκαλό του να του πουν να σταματήσει [...]

ΒΑ: [...] αλλά θα προσπαθούσα να μην στεναχωριέμαι και να ... να ελέγξω τα συναισθήματα μου [...]

AK: [...] εεε ναι και ... αυτά ... και θα προσπαθούσα να το έλεγα στη μαμά ή στην κυρία αλλά μπορεί και να μην μπορούσα [...] εεεε οοοο θα έλεγα ότι θα το έλεγα μπορεί [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, κρίνοντας ταυτόχρονα και από τον εαυτό τους, θα ένιωθε την ανάγκη αντιμετώπισης του φαινομένου. Φυσικά, το κάθε παιδί από τη δική του προοπτική, ανέφερε πώς θα προσπαθούσε να το αντιμετωπίσει. Αρχικά, η ΙΚ, αναφερόμενη στην ιστορία, επεσήμανε ότι το θύμα, μεταξύ άλλων, θα επιχειρούσε να κάνει καινούριες φίλες ώστε να μη είναι μόνο του. Ο ΝΑ, και πάλι βασιζόμενος στην αντίστοιχη ιστορία, υποστήριξε ότι το θύμα, θα προσπαθούσε να γίνει καλύτερος και ικανότερος στο ποδόσφαιρο ώστε να είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του, άποψη με την οποία το ίδιο το παιδί έδειχνε να διαφωνεί, διότι ουσιαστικά θα εγκατέλειπε αυτό που αγαπούσε (το διάβασμα) για κάτι που δεν του άρεσε (το ποδόσφαιρο). Ουσιαστικά, ο ΝΑ, υπονόησε ότι ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, θα προσπαθούσε να αποκτήσει ικανότητες σε κάτι που θα τον έκανε δημοφιλή στους συμμαθητές του.

Συνεχίζοντας, τόσο ο ΔΑ όσο και η ΑΚ, ανέφεραν για ακόμα μια φορά ότι το θύμα θα μοιραζόταν αυτό που βίωνε, είτε με τον/την εκπαιδευτικό είτε με τους γονείς προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Τέλος, ο ΒΑ, επεσήμανε ότι θα προσπαθούσε να ελέγξει τα συναισθήματά του, αν ήταν στη θέση του θύματος, ώστε να μην στεναχωριέται. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά, κρίνοντας φυσικά και από τον εαυτό τους, υποστήριξαν ότι ένα θύμα σχολικού εκφοβισμού, θα ένιωθε την ανάγκη να αντιμετωπίσει αυτό που του συνέβαινε. Κατά τη γνώμη μας, αυτή η ανάγκη, είναι πολύ σημαντική, διότι με κάποιο τρόπο παρακινεί το θύμα να αντιδράσει και να μη δέχεται παθητικά την οποιαδήποτε συμπεριφορά του δράστη.

10.7.14. Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα: Οποιοσδήποτε άνθρωπος και αν ήταν αποδέκτης «προσβλητικής» συμπεριφοράς, θα βίωνε, συναισθήματα ντροπής για αυτό που συμβαίνει. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά το σχολικό εκφοβισμό, η συνεχής τάση του δράστη να προσπαθεί να «μειώσει» με κάθε δυνατό τρόπο το θύμα, συνεπάγεται ανάλογα συναισθήματα για τον δεύτερο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικά για το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνει συναισθήματα ντροπής που προκύπτουν από την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΙΚ: εεε ένιωθα και κάποια στιγμή ντροπή, γιατί η μαμά μου έλεγε ότι «σε εκμεταλλεύεται με αυτά που κάνει» ... και κατάλαβα ότι είχε δίκιο ενώ εγώ το αρνιόμουν συνέχεια .. και τελικά είχε δίκιο [...]

Η ΙΚ, μέσα από την παραπάνω απάντηση, υποστήριξε ότι η ίδια στο παρελθόν, είχε βιώσει κατά κάποιο τρόπο τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις φίλες της, δηλώνοντας ότι είχε νιώσει συναισθήματα ντροπής σχετικά με αυτή τη κατάσταση. Ίσως το συγκεκριμένο κορίτσι να ντρεπόταν, τη μητέρα της, που όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, την είχε συμβουλευτεί αλλά εκείνη από την πλευρά της δεν την είχε ακούσει. Εμείς θεωρούμε ότι η ντροπή, είναι ένα από τα συναισθήματα που συνεπάγεται το υπό μελέτη φαινόμενο, κυρίως όταν συνεπάγεται τον εξευτελισμό και την κοροϊδία του θύματος, κατάσταση που μπορεί να χειροτερέψει ότι εκδηλώνεται μπροστά σε κοινό.

10.7.15. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει το θύμα: Σε πολλές περιπτώσεις βλέπουμε, ότι η αδικία μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα θυμού. Κάτι ανάλογο πραγματευόμαστε και σε αυτή τη κατηγορία. Όταν κανείς αδικείται και είναι σε θέση να το αντιληφθεί, είναι πολύ πιθανό να θυμώσει με αυτόν που τον αδικήσει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, άμα σκεφτούμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή αδικίας προς το θύμα, είναι πιθανό ο αποδέκτης (θύμα) με τη σειρά του να βιώσει το θυμό για το δράστη. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικά για το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνει συναισθήματα θυμού που πηγάζουν από την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΓΑ: θυμό ... αυτό [...]

Ο ΓΑ, θέτοντας τον εαυτό του στη θέση του θύματος, ανέφερε πρώτα από όλα, ότι θα βίωνε συναισθήματα θυμού, χωρίς όμως να επισημάνει από που θα προέκυπταν και ποιόν θα αφορούσαν. Εμείς από την πλευρά μας υποθέτουμε, ότι ο θυμός αυτός αφορά τον δράστη για την άδικη συμπεριφορά που βίωσε το θύμα. Όντως, σε μερικές περιπτώσεις, το θύμα μπορεί να αισθάνεται ανάλογα συναισθήματα, όταν φυσικά είναι σε θέση να αντιληφθεί αυτό που συμβαίνει. όπως αναφέραμε όμως και σε προηγούμενη κατηγορία, ο θυμός είναι «κακός σύμβουλος», που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

10.7.16. Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο που βιώνει το θύμα: Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, επισημάναμε τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό. Το θύμα, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις, δεν αισθάνεται καθόλου ευχάριστα όταν βρίσκεται στο σχολείο. Αντίθετα βιώνει την ανασφάλεια, τη δυσαρέσκεια και την απογοήτευση. Όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα, το παιδί βαθμιαία να αρχίσει να απεχθάνεται το σχολείο, διότι εκεί βιώνει ιδιαίτερα άσχημες καταστάσεις. Μάλιστα, σε σχετικό υποκεφάλαιο για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού (βλ. αναλυτικά 1.8) τονίσαμε σε πολλά σημεία τη δυσαρέσκεια και την απομάκρυνση από το σχολείο που πηγάζει από το συγκεκριμένο φαινόμενο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνουν απέχθεια για το σχολείο που πηγάζει από την εκδήλωση του φαινομένου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΓΑ: [...] να θέλει να φύγει από το σχολείο του, να μην ξαναπατήσει ποτέ εκεί ... θα νομίζει ότι οι γονείς του έκαναν τεράστιο λάθος που τον πήγαν εκεί ... αυτό [...] όχι ... στο άλλο βέβαια ... εδώ άμα αγγίξεις κανέναν ... ναι, τέλος πάντων [...] ναι! Αν και τα «λυκειακία» και τα «γυμνασιακία» δεν σταματάνε ... αυτά κάνουν ... νομίζω ότι κάνουν λίγο bullying ακόμα [...]

Σύμφωνα με τη παραπάνω απάντηση, ο ΓΑ, έκανε λόγο για την απέχθεια που μπορεί να βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού προς το σχολείο του. Μάλιστα, τόνισε ιδιαίτερα και τις ευθύνες των γονέων σε αυτό. Επειδή όμως, η απάντησή του,

ήταν συναισθηματικά φορτισμένη, επιμείναμε λίγο περισσότερο, ρωτώντας το παιδί αν έχει βιώσει κάτι ανάλογο στο παρελθόν. Ήδη γνωρίζαμε φυσικά, από τις συνεντεύξεις της δεύτερης φάσης ότι στο προηγούμενο σχολείο που φοιτούσε, είχε βιώσει κατά κάποιο τρόπο το σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που μας επιβεβαίωσε το παιδί, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι στο σχολείο που εντάσσεται σήμερα, δεν εκδηλώνονται ανάλογα περιστατικά εκτός από μερικά παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που συνεχίζουν να το κάνουν (Γυμνάσιο και Λύκειο). Η απέχθεια για το σχολείο, είναι πολύ δυσάρεστο συναίσθημα και ένας ακόμα πολύ βασικός λόγος που ο σχολικός εκφοβισμός χρήσει άμεσης αντιμετώπισης.

10.7.17. Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα: Σε προηγούμενη κατηγορία, αναφερθήκαμε στην έντονη ανάγκη του θύματος να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πολλά παιδιά, που από τη θέση του θύματος, νιώθουν ότι αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τη κατάσταση αυτή, με αποτέλεσμα να δέχονται παθητικά τη συμπεριφορά του δράστη. Αυτά τα παιδιά, νιώθουν ότι κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει και είναι αναγκαστικά πρέπει να υποστούν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε για τον εαυτό τους είτε γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι μεταξύ άλλων νιώθουν αδύναμα να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΓΚ: [...] ότι .. ανήμπορη ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα .. αυτό [...] ότι δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτα για να ... η Ελένη να σταματήσει να το κάνει αυτό [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΓΚ, ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε, τόσο για τον εαυτό της όσο και γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι βιώνουν την αδυναμία αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Αυτή είναι μια ιδιαίτερα «απογοητευτική» και απαισιόδοξη προοπτική του φαινομένου, που απουσίαζε τελείως στις συνεντεύξεις της δεύτερης φάσης και προέκυψε σε αυτή τη φάση. Υποθέτουμε, ότι μερικά παιδιά, γνωρίζοντας καλύτερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, απογοητεύτηκαν, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι δεν είναι αντιμετωπίσιμο. Εμείς από τη πλευρά μας, προφανώς δεν συμφωνούμε με την άποψη της ΓΚ, τονίζοντας ότι η αδυναμία αντιμετώπισης του φαινομένου, δεν αποτελεί επιλογή.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, στον συγκεντρωτικό πίνακα 26.

Πίνακας 26. Ποσοστά κατηγοριών των συναισθημάτων που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας	33,3% (4)	33,3% (4)	66,7% (8)
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο μάρτυρας	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η «δυσάρεσκεια» που βιώνει ο δράστης	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Ο σχολικός εκφοβισμός και τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης	41,7% (5)	33,3% (4)	75% (9)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει ο δράστης	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ζήλεια που βιώνει ο δράστης	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει ο δράστης	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα	50% (6)	50% (6)	100% (12)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η μοναξιά που βιώνει το θύμα	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο φόβος που βιώνει το θύμα	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ανάγκη αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η ντροπή που βιώνει το θύμα	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και ο θυμός που βιώνει το θύμα	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η απέχθεια για το σχολείο που βιώνει το θύμα	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός και η «αδυναμία» αντιμετώπισης που βιώνει το θύμα	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον πίνακα 26, παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από τις ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά, αντλήσαμε πληροφορίες, για το μάρτυρα, δράστη και φυσικά το θύμα του φαινομένου. Οι 2 πρώτες κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των παιδιών για τα συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας. Αρχικά, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 8 παιδιά (66,7%) και ειδικά 4 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο μάρτυρας βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, απογοήτευση, δυστυχία) κυρίως για αυτό που βιώνει το θύμα, αλλά για το σχολικό εκφοβισμό γενικά. Επίσης, 1 μόνο κορίτσι, ανέφερε ότι ο μάρτυρας μπορεί να αισθάνεται και θυμό, για την επιθετική συμπεριφορά του δράστη προς το θύμα.

Οι επόμενες 7 κατηγορίες, περιλαμβάνουν τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το πώς μπορεί να αισθάνεται ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Η ΔΚ, υποστήριξε ότι ο δράστης μπορεί να νιώθει «δυσαρέσκεια» βλέποντας το θύμα, λαμβάνοντας υπόψη, κατά κάποιο τρόπο πώς ένιωθε η ίδια σχετικά με την παρενόχληση της ΕΚ. Επίσης 9 παιδιά (75%) και ειδικά 5 αγόρια και 4 κορίτσια, ανέφεραν ότι οι δράστες βιώνουν θετικά συναισθήματα και απολαμβάνουν το σχολικό εκφοβισμό. Η παραπάνω υπόθεση, θεωρούμε ότι είναι λογική, διότι αν οι δράστες δεν αντλούσαν ευχαρίστηση, μεταξύ άλλων, από το φαινόμενο αυτό, δεν θα είχαν κίνητρο να συνεχίσουν. Επίσης, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο δράστης μπορεί να βιώνει και αρνητικά συναισθήματα,

όταν φτάσει στο σημείο να μετανιώσει για την επιθετική συμπεριφορά που ασκούσε προς το θύμα.

Συνεχίζοντας, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης, όπως τα ορίσαμε παραπάνω. Ουσιαστικά, τα παιδιά υπονόησαν ότι οι δράστες, νιώθουν πιο δυνατοί και πιο ικανοί από το θύμα και γενικά από τους συμμαθητές τους, αίσθηση που πηγάζει από το σχολικό εκφοβισμό και από το γεγονός ότι έχουν καταφέρει να επιβληθούν. Οι 3 επόμενες κατηγορίες, αφορούν και πάλι τις υποθέσεις των παιδιών για το πώς μπορεί να αισθάνεται ο δράστης, αλλά αναφέρθηκαν από 1 παιδί η καθεμία. Πιο συγκεκριμένα, η ΓΚ, υποστήριξε ότι ο δράστης βιώνει τη μοναξιά διότι η συμπεριφορά που υιοθετεί κάνει τους συμμαθητές του, να τον φοβούνται και να μη θέλουν να τον κάνουν παρέα. Επίσης, η ΙΚ, δήλωσε ότι η ζήλεια είναι ένα ακόμα συναίσθημα που μπορεί να αισθάνεται ο δράστης, το οποίο παράλληλα συνιστά και ένα από τα αίτια εκδήλωσης του φαινομένου. Τέλος, η ΑΚ, ανέφερε ότι ο δράστης μπορεί να αισθάνεται και θυμό, χωρίς να αποσαφηνίσει ακριβώς από που θεωρεί ότι μπορεί να πηγάζει.

Οι τελευταίες 8 κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των μαθητών για το πώς υποθέτουν ότι αισθάνεται το θύμα. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι σε ό,τι αφορά τα συναισθήματα του θύματος, στις συνεντεύξεις υπήρχαν 2 σχετικές ερωτήσεις, από τις οποίες, η μια «τοποθετούσε» το παιδί στη θέση αυτή. Ουσιαστικά, τα παιδιά σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνει το θύμα, απάντησαν τόσο και γενικά όσο και ειδικά κρίνοντας από τον εαυτό τους (τί θα βίωναν οι ίδιοι αν βρίσκονταν σε αυτή τη θέση). Όπως είναι φυσικό, όλα τα παιδιά (100%) και ειδικά 6 αγόρια και 6 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θύμα βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, δυστυχία, απογοήτευση) που πηγάζουν από το σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, επεσήμαναν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνεπάγεται τη μοναξιά και για το θύμα, είτε ως μέσο εκδήλωσης του φαινομένου είτε ως βασική επίπτωση. Ακόμα, 4 παιδιά (33,3%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο φόβο και τον τρόμο που βιώνει το θύμα, συναισθήματα που φυσικά πηγάζουν από το σχολικό εκφοβισμό και την άγνοια του τί μπορεί να επακολουθήσει.

Όπως είναι φυσικό, μερικά από τα παιδιά, αναφέρθηκαν και στην πιθανή ανάγκη του θύματος, να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν το καθένα με τον δικό του τρόπο, ότι θα ένιωθαν την ανάγκη να κάνουν κάτι, προκειμένου να σταματήσουν την εκδήλωση του φαινομένου. Αντίθετα, 1 μόνο παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, η ΓΚ, αναφέρθηκε στην «απαισιόδοξη» και «απογοητευτική» προοπτική του φαινομένου, επισημαίνοντας τόσο για τον εαυτό της όσο και γενικά για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ότι δεν είναι σε θέση να κάνουν κάτι για να τον αντιμετωπίσουν. Φυσικά, εμείς από την πλευρά μας, όπως επισημίσαμε και παραπάνω, δεν συμφωνούμε με τη συγκεκριμένα θέση και φυσικά θεωρούμε ότι οποιοδήποτε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, είναι αντιμετωπίσιμο με τη χρήση των κατάλληλων χειρισμών.

Τέλος, 3 ακόμα κατηγορίες, επισημάνθηκαν από 1 παιδί η καθεμία και τις παραθέτουμε αναλυτικά παρακάτω. Αρχικά, η ΙΚ έκανε λόγο για συναισθήματα ντροπής, που είχε βιώσει η ίδια, όταν είχε υποστεί από τις φίλες και τις συμμαθήτρίες της το κοινωνικό αποκλεισμό. Η ΑΚ, με τη σειρά της αναφέρθηκε και πάλι σε συναισθήματα θυμού, που μπορεί να βιώνει το θύμα, λόγω της άδικης συμπεριφοράς του δράστη. Τέλος, ο ΓΑ, μέσα από την απάντησή του, αναφέρθηκε σε ένα πολύ σημαντικό θέμα στην απέχθεια που μπορεί να βιώνει το θύμα για το σχολείο του.

Αυτό, είναι μια ακόμα βασική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού και φυσικά ένας ακόμα λόγος που το συγκεκριμένο φαινόμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται άμεσα.

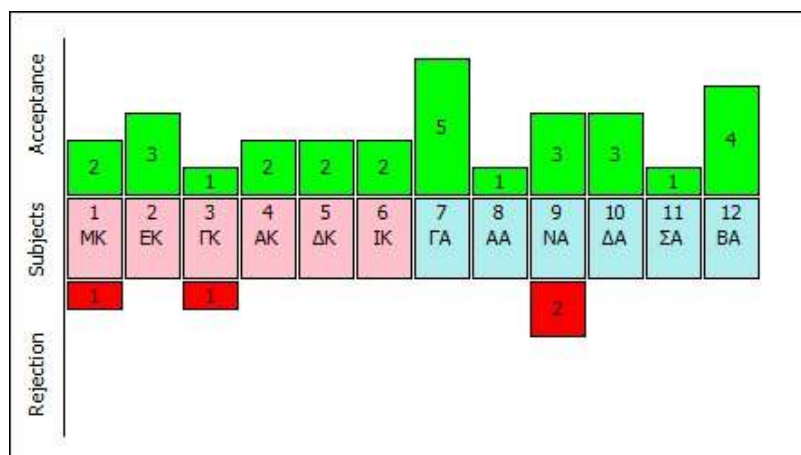
Συνοψίζοντας, οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για όλους τους «συμμετέχοντες», ήταν αρκετά λογικές και αντιπροσωπευτικές της πραγματικότητας. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές προσπάθησαν να υποθέσουν πώς μπορεί να αισθάνονται οι δράστες, τα θύματα και οι μάρτυρες, επισημαίνοντας επιτυχώς τις προοπτικές που συνεπάγεται ο κάθε ρόλος, και φυσικά αιτιολογώντας τις επιλογές τους.

10.8. Οι απόψεις των μαθητών για τους φιλικούς δεσμούς τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 23, 24, 25, 26)

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις φιλικές σχέσεις που έχουν δομήσει τα παιδιά με τους συμμαθητές καθώς με το σχολικό κλίμα, όπως το αντιλαμβάνεται και το βιώνει κάθε μαθητής ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις που κάναμε στα παιδιά, προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, είναι οι εξής (1) έχεις φίλους μέσα στη τάξη σου, στο σχολείο σου; (ερώτηση 23 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (2) με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/με χαρά στο ίδιο θρανίο; (ερώτηση 24 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (3) με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (ερώτηση 25 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (4) νιώθεις ωραία όταν είσαι στη τάξη; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 26 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Όπως γίνεται φανερό και ακολουθώντας την ίδια διαδικασία που ακολουθήσαμε και στη 2η φάση, οι 3 πρώτες ερωτήσεις, που παραθέσαμε παραπάνω, μας δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να δομήσουμε το απαραίτητο κατά τη γνώμη μας κοινωνιόγραμμα, το οποίο παραθέτουμε και συζητούμε αναλυτικά παρακάτω. Η τέταρτη ερώτηση που εντάσσεται στο παρόν υποκεφάλαιο, αφορά το σχολικό κλίμα, το οποίο πολλές έχουμε επισημάνει πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε αναλυτικά, αρχικά τα δύο σχετικά κοινωνιογράμματα και τις σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, στις ερωτήσεις που αναφέρονται παραπάνω.

Ακολουθεί το σχετικό κοινωνιόγραμμα, που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών για τους φιλικούς δεσμούς και σχέσεις, στα πλαίσια του σχολείου.

Κοινωνιόγραμμα 3: οι απόψεις των παιδιών για τους φιλικούς δεσμούς που έχουν μέσα στην τάξη



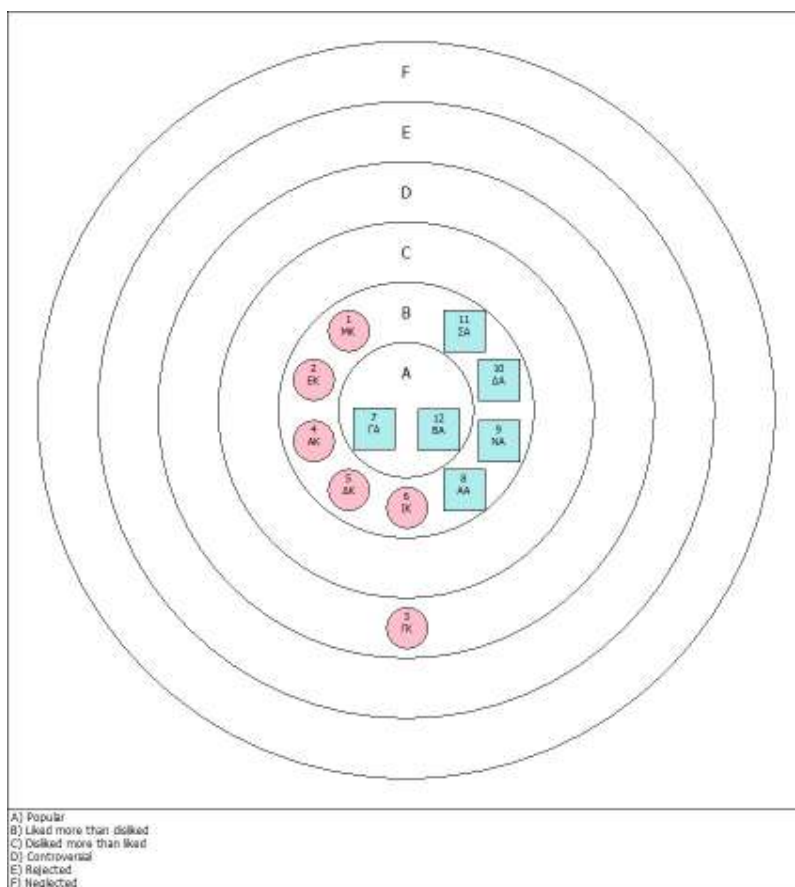
Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι και σε αυτή τη φάση, οι απαντήσεις των παιδιών στις 2 πρώτες ερωτήσεις, όπως τις παραθέσαμε παραπάνω ((1) έχεις φίλους μέσα στην τάξη, στο σχολείο σου; και (2) με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου θα καθόσουν ευχάριστα/με χαρά στο ίδιο θρανίο;), ήταν και πάλι «ταυτόσημες». Ουσιαστικά, οι μαθητές ανέφεραν ως «καλύτερους φίλους» τους, τα παιδιά που επεσήμαναν ότι θα ήθελαν περισσότερα να καθίσουν στο ίδιο θρανίο. Επομένως οι απαντήσεις, της 1ης και της 2ης ερώτησης, περιελάμβαναν τις ίδιες πληροφορίες, τις οποίες ενσωματώσαμε στο παραπάνω αλλά και στο σχήμα που ακολουθεί παρακάτω. Εξ' άλλου, είναι πολύ λογικό, τα παιδιά να θέλουν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με τους συμμαθητές που θεωρούν ταυτόχρονα ότι είναι και καλοί τους φίλοι. Σε ότι αφορά την 3η κατά σειρά ερώτηση (με ποιόν συμμαθητή/συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο), είναι προφανές ότι οι απαντήσεις των παιδιών περιλαμβάνονται στα σχήματα, ως τάσεις «απόρριψης» του κάθε μαθητή που επισημαίνεται αρνητικά από τους συμμαθητές του.

Στο παραπάνω σχήμα, παρουσιάζεται η «αποδοχή» και η «απόρριψη» των μαθητών από τους συμμαθητές τους. Ξεκινώντας από την «αποδοχή», βλέπουμε ότι και πάλι ο ΓΑ, είναι ο πιο δημοφιλής μαθητής με 5 «θετικές ψήφους» και αμέσως μετά ακολουθεί ο ΒΑ με 4 «θετικές ψήφους». Αμέσως μετά, από 3 μαθητές, επισημάνθηκαν θετικά οι ΕΚ, ΝΑ και ΔΑ. Επίσης, από 2 συμμαθητές τους, αναφέρθηκαν ως «καλοί φίλοι» οι ΜΚ, ΑΚ, ΔΚ και ΙΚ. Τέλος 1 και μόνο μαθητής ανέφερε τους ΓΚ, ΣΑ και ΑΑ, ως καλό του/της φίλο. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν από τουλάχιστον 1 ή και περισσότερους συμμαθητές τους ως φίλοι. Επομένως, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν τουλάχιστον από 1 φίλο. Εκτός από αυτό όμως, τα παιδιά επισημάνθηκαν και αρνητικά από τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, ο ΝΑ, συγκέντρωσε 2 «αρνητικές ψήφους», διότι οι συμμαθητές του τον θεωρούν πολύ ζωνρό. Επίσης, η ΜΚ και η ΓΚ, επισημάνθηκαν αρνητικά από 1 συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους. Παρ' όλα αυτά, οι θετικές επισημάνσεις, τόσο του ΝΑ όσο και της ΜΚ, ήταν περισσότερες από τις αρνητικές, γεγονός που συνεπάγεται ότι αυτά τα παιδιά, σε γενικές γραμμές είναι πιο συμπαθή στους συμμαθητές τους, παρά αντιπαθή. Η ΓΚ όμως, που αναφέρθηκε, από 1 παιδί θετικά και από άλλο 1 παιδί αρνητικά, φαίνεται να «διχάζεται» όσο κανένα άλλο παιδί, ανάμεσα στην «αποδοχή» και την «απόρριψη» από τους συμμαθητές της.

Το «ευτυχές» στοιχείο, που συνεπάγεται το παραπάνω σχήμα, είναι το γεγονός ότι λίγα παιδιά, μόνο 3, (25%) επισημάνθηκαν αρνητικά από τους συμμαθητές τους, είτε με 1 είτε με 2 «αρνητικούς ψήφους». Σε πιο «δύσκολη θέση» από όλα τα παιδιά φαίνεται να είναι η ΓΚ, γεγονός που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι εμείς από την πλευρά μας, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής μας με τα παιδιά δεν αντιληφθήκαμε κάτι τέτοιο. Αντίθετα, η συμπεριφορά και η παρουσία της ΓΚ, ήταν πολύ διακριτική και καθόλου προκλητική, προς τους συμμαθητές της. Επομένως, το συγκεκριμένο εύρημα, σίγουρα προκάλεσε το ενδιαφέρον μας, διότι ήταν «αναπάντεχο» από όλες τις απόψεις.

Προκειμένου να «διασταυρώσουμε» τις παραπάνω πληροφορίες και υποθέσεις που διατυπώσαμε, σχετικά με τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, δημιουργήσαμε και ένα ακόμα σχετικό σχήμα. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε ακόμα ένα σχετικό με το παραπάνω σχήμα, όπου παρουσιάζονται με άλλο τρόπο, οι πληροφορίες που αναλύσαμε.

Κοινωνιόγραμμα 4: οι απόψεις των παιδιών για τους φιλικούς δεσμούς που έχουν μέσα στη τάξη.



Στο παραπάνω σχήμα, επιβεβαιώνονται κατά κάποιο τρόπο οι πληροφορίες που αναφέραμε παραπάνω. Ουσιαστικά, στον πρώτο κύκλο, περιλαμβάνονται τα παιδιά που θεωρούνται πιο δημοφιλή από τους συμμαθητές τους, που είναι ο ΓΑ και ο ΒΑ. Στον δεύτερο κύκλο, περιλαμβάνονται εκείνα τα παιδιά που είναι περισσότερα συμπαθή, παρά «αντιπαθή» στους συμμαθητές τους και είναι οι ΜΚ, ΕΚ, ΔΚ, ΙΚ, ΑΚ, ΑΑ, ΝΑ, ΔΑ και ΣΑ. Τέλος, η ΓΚ, είναι το μοναδικό παιδί που τοποθετείται σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμαθητών της, στον τέταρτο κύκλο γεγονός που καθιστά τη θέση της ιδιαίτερα «αμφιλεγόμενη». Σε γενικές γραμμές, βλέπουμε ότι τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο δημοφιλή και αποδεκτά από τα κορίτσια, που «τοποθετούνται» είτε στον δεύτερο κύκλο, που συνεπάγεται ότι είναι γενικά συμπαθή είτε στον τέταρτο που σημαίνει ότι βρίσκονται σε αρκετά «δυσχερή» θέση. Συνοψίζοντας, ενώ όλα τα παιδιά, επισημάνθηκαν τουλάχιστον από 1 συμμαθητή τους θετικά, μόνο 3 παιδιά (25%) αναφέρθηκαν αρνητικά από 1 ή 2 παιδιά. Με αυτό, θέλουμε να επισημάνουμε, ότι όλα τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης, φαίνεται να έχουν τουλάχιστον 1 φίλο/φίλη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών.

Σε ότι αφορά την 4η κατά σειρά ερώτηση (νιώθεις ωραία όταν είσαι τη τάξη; Γιατί ναι, γιατί όχι;), ακολουθούν παρακάτω οι σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

10.8.1. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των φιλικών σχέσεων:

Πολλές φορές, έχουμε τονίσει πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το σχολικό κλίμα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το σχολικό κλίμα, μεταξύ άλλων,

επηρεάζεται ιδιαίτερα και από τις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις και δεσμούς που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές μεταξύ τους. Η ύπαρξη φίλων, στα πλαίσια του σχολείου, αποτελεί ένα βασικό κίνητρο και μια πηγή ευχαρίστησης για τους μαθητές. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναφέρθηκαν στο ευχάριστο σχολικό κλίμα, που πηγάζει από τη συναναστροφή τους με τους φίλους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: ναι [...] εεε γιατί είμαστε όλοι μαζί εκεί πέρα, μια παρέα ... εεεε μπορούμε να συνεργαστούμε να κάνουμε πολλά πράγματα [...]

ΓΚ: ναι [...] γιατί έχω πολλούς φίλους ... τους συμπαθώ όλους και είμαι χαρούμενη [...]

ΑΚ: ναι! Διότι έχω δίπλα μου όλους τους φίλους μου και νιώθω χαρούμενα [...]

ΣΑ: ναι [...] είμαι μαζί με τους φίλους μου, με ανθρώπους που τους γνωρίζω [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 1 αγόρι και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αισθάνονται ωραία μέσα στη τάξη τους διότι βρίσκονται εκεί με πρόσωπα γνωστά και οικεία, τους φίλους τους. Σίγουρα, αυτό αποτελεί έναν ευχάριστο παράγοντα, που ενισχύει τόσο σχολικό κλίμα όσο και τους ίδιους τους μαθητές, που απολαμβάνουν την παρουσία τους εκεί. Η ύπαρξη φίλων, εκτός του ότι συνιστά έναν από τους «αποτρεπτικούς» παράγοντες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί και ένα σημαντικό κίνητρο των παιδιών, να αισθάνονται ωραία στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που φυσικά επηρεάζει κατ' επέκταση και το σχολικό κλίμα.

10.8.2. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού: Η παρουσία του/της εκπαιδευτικού στη τάξη αλλά και γενικότερα το στυλ που επιλέγει να υιοθετεί, επηρεάζουν σημαντικά το σχολικό κλίμα και φυσικά το φαινόμενο του εκφοβισμού. Ο/Η εκπαιδευτικός, ανάλογα με τη συμπεριφορά του/της, επηρεάζει τα παιδιά και την εικόνα τους για το σχολείο, ενώ παράλληλα με τις τεχνικές διδασκαλίας και το ύφος του/της διαμορφώνει και το σχολικό κλίμα της τάξης. Αν τα παιδιά νιώθουν ευχάριστα και εμπιστεύονται τον/την εκπαιδευτικό, νιώθουν οικεία και ασφαλείς μέσα στη τάξη, γεγονός που συνιστά ακόμα έναν «αποτρεπτικό» παράγοντα του εκφοβισμού. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι αισθάνονται ωραία στην τάξη τους, εξ' αιτίας της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού εκεί. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν κάποιες σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: [...] η κυρία πάντα ... για παράδειγμα για να μας φτιάξει το κέφι .. άμα βλέπει όμως ότι είμαστε ήσυχοι .. και ότι προσέχουμε όλοι στο μάθημα, αλλά βαριόμαστε λίγο, προσπαθεί να μας φτιάξει το κέφι με αστεία .. και είναι πολύ ωραίο αυτό. Επίσης που αρέσει άμα είμαστε πάλι ήσυχοι, η κυρία πάντα έχει κανονίσει να κάνουμε κάτι στο τέλος για να μας διασκεδάσει! Αλλά άμα κάνουμε φασαρία, χάνουμε το χρόνο μας και δεν προλαβαίνουμε ποτέ να το κάνουμε [...]

ΝΑ: [...]εεε ... έχω μια δασκάλα που .. προσπαθεί να κάνει το καλύτερο για εμένα .. και για όλους μας ... και κάνει ότι μπορεί για να περάσουμε εμείς καλά [...]

ΣΑ: [...] και με τη δασκάλα μας [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν, με διαφορετικά λόγια ο καθένας, ότι αισθάνονται ωραία στην τάξη τους, διότι βρίσκεται μαζί τους και η εκπαιδευτικός τους. Τα παιδιά, μίλησαν με πολύ ωραία λόγια για τη δασκάλα τους, τονίζοντας ότι κάνει οτιδήποτε προκειμένου να περνάνε όλοι ωραία και να είναι ευχαριστημένοι. Είναι προφανές λοιπόν, ότι η παρουσία και το ύφος του εκπαιδευτικού, επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα και τη διάθεση των παιδιών, όταν βρίσκονται εκεί. Ταυτόχρονα, ένας «προσιτός» εκπαιδευτικός, δημιουργεί ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές του, που σημαίνει ότι είναι πραγματικά δίπλα τους, γεγονός που φαίνεται να ευχαριστεί ιδιαίτερα τα παιδιά και να τους προκαλεί συναισθήματα ασφάλειας και οικειότητας στα πλαίσια του σχολείου.

10.8.3. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ένα ακόμα «σχολικό κομμάτι» που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Με τον όρο «εκπαιδευτική διαδικασία» αναφερόμαστε στα σχολικά μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά και φυσικά στις τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγει και εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός. Εξ' άλλου γνωρίζουμε, ότι ακόμα και το πιο ανιαρό μάθημα, μπορεί να εξάγει τη φαντασία των παιδιών, αν «επενδυθεί» με ευφάνταστα μέσα και τεχνικές. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό πάντα να συμβεί, διότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μη διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε «μετατρέψει» ένα βαρετό μάθημα σε ενδιαφέρουσα διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που «συνδύασαν» το σχολικό κλίμα με την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε θετικά είτε αρνητικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά μερικές από τις σχετικές απαντήσεις.

NA: ναι, γιατί μαθαίνω καινούρια πράγματα [...]

ΔΑ: εεεε ... ναι γιατί μου αρέσει επειδή μαθαίνουμε πράγματα [...]

ΑΑ: και ναι και όχι [...] ναι γιατί ... είμαι ωραία όταν κάνουμε πράγματα που με ενδιαφέρουν ... και όχι γιατί μερικές φορές βαριέμαι πολύ ... όταν δεν με ενδιαφέρουν αυτά που κάνουμε [...] τα μαθηματικά, η γεωγραφία, η φυσική ... αυτά μου αρέσουν [...]

ΒΑ: ναι. Άμα κάνουμε και ιστορία και μαθήματα που με ενδιαφέρουν κιόλας [...] αν μου αρέσουν τα μαθήματα ... και έχουν ενδιαφέρον .. για αυτό [...]

ΜΚ: ναι, γιατί μου αρέσει το μάθημα, εεεε [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%), 4 αγόρια και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα τα 4 από τα 5 παιδιά, ανέφεραν ότι νιώθουν ωραία όταν είναι στη τάξη, διότι μεταξύ άλλων μαθαίνουν καινούρια πράγματα και απολαμβάνουν τα μαθήματα που κάνουν. Ο ΑΑ όμως, για ακόμα μια φορά, ήταν το μοναδικό παιδί που επεσήμανε ότι άλλες φορές αισθάνεται ωραία στη τάξη και άλλες όχι, γεγονός που εξαρτάται από το αν βιώνει ανία για τα μαθήματα που κάνουν. Συγκεκριμένα, ανέφερε, μετά από δική μας παρότρυνση, ότι τα μαθηματικά, η γεωγραφία και η φυσική είναι τα μαθήματα που απολαμβάνει, ενώ στα υπόλοιπα φαίνεται να βαριέται. Σε κάθε περίπτωση, γίνεται κατανοητό, ότι τόσο τα μαθήματα όσο και ο τρόπος που διδάσκονται, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του θετικού κλίματος στη τάξη.

10.8.4. Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της «αναταραχής» των μαθητών: Πολλές φορές, στα πλαίσια της τάξης, εκδηλώνονται διαφόρων ειδών «αναταραχές» και «αναστατώσεις», κυρίως μεταξύ των μαθητών, αλλά πιο σπάνια και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Με τον όρο «αναταραχές» κυρίως αναφερόμαστε στους μαθητές που είναι ανήσυχοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάνοντας φασαρία ή αγνοώντας αυτά που λέει ο/η εκπαιδευτικός, με αποτέλεσμα να πρέπει να τα επαναλάβει ώστε να γίνουν κατανοητά από όλους. Φυσικά, κάτι τέτοιο συνεπάγεται «διπλάσιο» χρόνο διδασκαλίας και φυσικά προκαλεί την ανία στους μαθητές που από τη πρώτη στιγμή παρακολουθούσαν το μάθημα και τον/την εκπαιδευτικό. Όπως είναι λογικό, μια τέτοια εξέλιξη, προκαλεί εκνευρισμό κυρίως στους μαθητές, αλλά και στον/στην εκπαιδευτικό, γεγονός που επηρεάζει και το σχολικό κλίμα και τη διάθεσή τους. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που επεσήμαναν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά, όταν εκδηλώνονται «αναταραχές» και φασαρία, μεταξύ των μαθητών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

IK: εεε μου αρέσει ... βασική νιώθω ωραία σε κάποιες περιπτώσεις .. όταν είναι ήσυχοι, δηλαδή .. γιατί κάποιες φορές με πιάνει το κεφάλι μου όταν γίνεται φασαρία, όταν είναι ήσυχοι και κάνουμε ένα ωραίο μάθημα [...]

ΓΑ: μμμμ ... πολύ λίγο [...] μμμμ γιατί γίνεται και λίγο φασαρία ... και κάποιιοι δεν προσέχουν και καθόλου στο μάθημα [...] όχι μόνο ... ας πούμε η ΑΚ, δεν κάνει φασαρία, αλλά όλο το χρόνο δεν έχει προσέξει τίποτα σχεδόν ... εεε ναι, δηλαδή η κυρία της έχει μιλήσει πάρα πολλές φορές ... της λέει «πρόσεχε, πρόσεχε» ... και .. κάνουμε μαθήματα και μετά μας ρωτάει όλους αν το καταλάβαμε και μετά η ΑΚ λέει ότι το κατάλαβε και μετά στις ασκήσεις τα γράφει όλα λάθος [...] γιατί νοιάζομαι και για τους άλλους και πιστεύω ότι άμα είχε προσπαθήσει λίγο ακόμα, ναι θα ήταν πολύ πιο καλύτερα, όλοι θα ήμασταν μια μεγάλη παρέα, θα ήμασταν το ίδιο καλοί στο διάβασμα, στο μάθημα δηλαδή, αλλά τώρα έχουμε καταντήσει οι μισοί να είναι ... να μην διαβάζουν καθόλου ... άλλοι να διαβάζουν πολύ, άλλοι λίγο [...] λίγο ναι! Αν και εγώ δεν είμαι σε αυτούς που διαβάζουν και τέλεια ... είμαι σε αυτούς που διαβάζουν ... διαβάζουν .. αλλά όχι και τέλεια ... γιατί ... εγώ είμαι στα μαθήματα καλός, αλλά στα θεωρητικά δεν είμαι και πολύ καλός [...] όχι στην έκθεση ... στην έκθεση .. εντάξει στην έκθεση λίγο είμαι κακός ... αλλά εντάξει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στις «αναταραχές» και τη φασαρία που μπορεί να εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνοντας όμως πολύ διαφορετικές προοπτικές από αυτές που αναφέραμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, ανέφερε ότι απολαμβάνει πάρα πολύ το μάθημα, όταν οι συμμαθητές είναι ήσυχοι, διότι όπως επεσήμανε μερικές φορές κάνουν φασαρία, υπονοώντας ότι επηρεάζεται αρνητικά όταν συμβαίνει αυτό. Αντίστοιχα και ο ΓΑ, υποστήριξε ότι μερικές φορές οι συμμαθητές του είναι πολύ ανήσυχοι, γεγονός που τον ενοχλεί, όχι επειδή επηρεάζει τον ίδιο προσωπικά, αλλά επειδή όπως ανέφερε, εντοπίζονται ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και αυτό είναι που του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Ειδικότερα, έφερε ως παράδειγμα την ΑΚ, αναφέροντας ότι μπορεί να μην κάνει φασαρία, αλλά δεν προσέχει στο μάθημα, με αποτέλεσμα να έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Απ' όσο καταλάβαμε, ο ΓΑ φαίνεται να ενοχλείται από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, γεγονός που είναι σύνηθες στα περισσότερα σχολεία και τάξεις. Επομένως, δεν καταφέραμε να αντιληφθούμε επαρκώς τί ακριβώς ενοχλούσε τον συγκεκριμένο μαθητή. Σε κάθε

περίπτωση, οι φασαρία και οι «αναταραχές» μέσα στη τάξη, προκαλούν σύγχυση και ένταση, επηρεάζοντας φυσικά την ομαλότητα και την ισορροπία του σχολικού κλίματος.

10.8.5. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των «αστειών» που εκδηλώνονται στη τάξη: Μια από τις «τεχνικές» που χρησιμοποιούν πολλές φορές οι δάσκαλοι, προκειμένου να κάνουν πιο ευχάριστο το σχολικό κλίμα και να ξεφύγουν τα παιδιά από το συνεχές «διδασκτικό» πλαίσιο, είναι η αναφορά σε διάφορα αστεία περιστατικά ή καταστάσεις (π.χ. ανέκδοτα, χιουμοριστικές φράσεις κ.α.). Το γέλιο που προκαλείται, είναι πιθανό να εκτονώσει κατά κάποιο τρόπο το άγχος που βιώνουν τα παιδιά και την κακή τους διάθεση και να αποτελέσει ταυτόχρονα ένα ευχάριστο διάλειμμα για του μαθητές. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι νιώθουν ωραία όταν είναι στη τάξη, διότι μεταξύ άλλων, κάνουν και διάφορα αστεία μεταξύ τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 μαθητές που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: [...] εεε ... κάνουμε καμία φορά αστεία και με την κυρία μας ... και είναι ωραία [...]

ΔΑ: [...] εεε λέμε και μερικές φορές αστεία ... ναι αυτό [...]

ΜΚ: [...] κάνουμε και καμία φορά τις πλάκες μας, δηλαδή ... ναι και είναι ωραία ... ναι [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στα «αστεία» που κάνουν πολλές φορές μέσα στη τάξη τους, μαζί με τη δασκάλα τους, κατάσταση που όπως είναι φανερό απολαμβάνουν πολύ. Κατ' επέκταση, είναι φυσικό και το κλίμα της τάξης να είναι ευχάριστο, όταν τα παιδιά αισθάνονται ωραία μέσα σε αυτή. Γενικά θεωρούμε, ότι τέτοιου είδους «διαδικασίες», είναι πολύ σημαντικές διότι εκτονώνουν το άγχος και την ένταση των παιδιών ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να το απολαμβάνουν ιδιαίτερα οι μαθητές.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με το σχολικό κλίμα της τάξης, στον συγκεντρωτικό πίνακα 27.

Πίνακας 27. Ποσοστά κατηγοριών των παραγόντων που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα της τάξης, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα της τάξης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των φιλικών σχέσεων	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του/της εκπαιδευτικού	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	33,3% (4)	8,3% (1)	41,7% (5)
Το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα της «αναταραχής» των μαθητών	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Το ευχάριστο σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα των «αστειών» που εκδηλώνονται στη τάξη	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)

Στον πίνακα 27, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν το

σχολικό κλίμα. Αρχικά, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι απολαμβάνουν να βρίσκονται με τους φίλους και τις φίλες τους, γεγονός που φυσικά ενισχύει θετικά το σχολικό κλίμα. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στην εκπαιδευτικό του τμήματος, δηλώνοντας ότι κάνει ότι μπορεί, για να περνούν τα παιδιά όσο πιο ευχάριστα γίνεται στο σχολείο. Επομένως, μέχρι στιγμής, φίλοι και εκπαιδευτικός φαίνεται να λειτουργούν ενισχυτικά προς το σχολικό κλίμα της τάξης.

Ακόμα, 5 παιδιά (41,7%), 4 αγόρια και 1 κορίτσι, αναφέρθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας ότι την απολαμβάνουν, εκτός από 1 παιδί, τον ΑΑ, που ανέφερε ότι μερικές φορές βιώνει ανία, διότι τα μαθήματα που διδάσκεται δεν προκαλούν το ενδιαφέρον του. Συνεχίζοντας, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι η φασαρία και οι «αναταραχές» που εκδηλώνονται μερικές φορές στη τάξη, τους ενοχλούν ιδιαίτερα, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται αρνητικά το σχολικό κλίμα. Τέλος, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι απολαμβάνουν ιδιαίτερα, τα αστεία που κάνουν μερικές φορές οι μαθητές μεταξύ τους, εμπλέκοντας και την εκπαιδευτικό. Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις, τα παιδιά επεσήμαναν, τόσο θετικούς παράγοντες που ενισχύουν το σχολικό κλίμα, όσο και αρνητικούς που φαίνεται να το επιβαρύνουν. Όλα σχεδόν τα παιδιά, απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν νιώθουν ωραία όταν είναι στην τάξη, εκτός από δύο παιδιά, τον ΓΑ και τον ΑΑ, που ήταν σχετικά «διχασμένοι», διότι όπως ανέφεραν άλλες φορές αισθάνονται όμορφα και άλλες όχι. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα παιδιά δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους, αναφέροντας διάφορους θετικούς και αρνητικούς παράγοντες, εκτός από την ΕΚ, που για ακόμα μια φορά, δεν ήταν σε θέση να απαντήσει.

Συνδυάζοντας, τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών για τις φιλικές τους σχέσεις με τις απόψεις τους για το πώς τελικά αισθάνονται μέσα στη τάξη, θα μπορούσε να πει κανείς ότι περισσότερο απολαμβάνουν να βρίσκονται στο σχολείο. Ειδικότερα, όλα τα παιδιά, επισημάνθηκαν θετικά τουλάχιστον από 1 ή και περισσότερους συμμαθητές τους, ενώ μόνο 3 παιδιά επισημάνθηκαν αρνητικά για πολύ συγκεκριμένους λόγους. Ταυτόχρονα τα περισσότερα παιδιά υποστήριξαν ότι αισθάνονται ωραία στο σχολείο τους, εκτός από 2 μόνο μαθητές που ανέφεραν κάποια στοιχεία από τα οποία ενοχλούνται. Κρίνοντας λοιπόν, από τις απαντήσεις των παιδιών, στο σύνολό τους, θεωρούμε ότι μεταξύ τους υπάρχουν σωστά δομημένες φιλικές σχέσεις, που ταυτόχρονα συμβάλλουν θετικά στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, μεταξύ άλλων εξίσου σημαντικών παραγόντων.

10.9. Οι απόψεις των μαθητών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 31, 32, 33)

Στο υποκεφάλαιο αυτό, εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού, ουσιαστικά ποιός θεωρούν ότι ευθύνεται για την εκδήλωση του φαινομένου, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για το φύλο και την ηλικία των δραστών. Προκειμένου να αντλήσουμε τις παραπάνω πληροφορίες, θέσαμε τα εξής ερωτήματα στα παιδιά (1) για αυτό που συμβαίνει ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο; Για ποιό λόγο το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 31 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (2) νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια; Γιατί το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 32 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (3) νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;

Γιατί το νομίζεις αυτό; (ερώτηση 33 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε και συζητούμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στα παραπάνω ερωτήματα.

10.9.1. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη: Το υπό μελέτη φαινόμενο, είναι προφανές ότι «ξεκινά» από το δράστη, ο οποίος επιλέγει να ασκήσει τον εκφοβισμό στο θύμα. Ουσιαστικά ο δράστης, αποτελεί τον «τελευταίο σταθμό» πριν εξωτερικευθεί η επιθετική συμπεριφορά. Το τι μπορεί να προηγείται και τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν αυτό το φαινόμενο, φυσικά και υπάρχουν και μάλιστα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά όμως από την πλευρά τους, θεωρούν βασικό υπαίτιο του φαινομένου, το δράστη, διότι πρακτικά από αυτόν ξεκινά ο εκφοβισμός ότι και αν έχει προηγηθεί. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: η Ελένη και η παρέα της [...] γιατί ... την κοροϊδεούν ... μπορεί να λένε ψέματα στα άλλα παιδιά εεε ενώ δεν ισχύουν αυτά αλλά λένε ψέματα ότι κάνει αυτό .. εεεε ... προσπαθεί η Ελένη να μην έχει φίλες η Μαρία .. να είναι μόνη της και να την βλέπει να κλαίει, να στεναχωριέται .. να είναι λυπημένη [...]

ΙΚ: ανάλογα πάλι στην περίπτωση. Άμα ήταν στην πρώτη περίπτωση, έφταιγε η Μαρία .. γιατί αυτή έκανε κάτι και την στεναχώρησε. Άμα ήταν στη δεύτερη περίπτωση, τότε έφταιγε η Ελένη [...] και στα δύο, πάλι η Ελένη φταίει ... ναι γιατί συμπεριφέρεται έτσι ... πάλι η Ελένη φταίει [...]

ΓΑ: εεεεε ο δράστης βέβαια ... τί φταίει ο Γιώργος που φοράει γυαλιά και διαβάζει [...]

ΝΑ: ο Νίκος [...] γιατί προσπαθεί να κάνει ότι είναι ανώτερος από τον Γιώργο [...]

ΔΑ: ο Νίκος [...] γιατί τον κοροϊδεύει .. και δεν τον παίζει [...] όχι ... δεν φταίει καθόλου ο Γιώργος [...]

ΕΚ: η Ελένη! [...] γιατί ... δεν της έκανε τίποτα η Μαρία [...] βασικά κυρία δεν ξέρω, γιατί δεν λέει άμα έκανε τίποτα [...] τότε η Ελένη [...] όχι ... αφού η Μαρία δεν έκανε τίποτα!

ΜΚ: ... εεε νομίζω η Ελένη [...] εεε η Μαρία λέει ότι ήταν φίλη της ... δεν λέει ότι της έκανε κάτι της Ελένης για αυτό το λόγο ... και η παρέα της Ελένης βέβαια, γιατί και αυτή γελούσε μαζί της [...] όχι μόνο ... γιατί δεν αναφέρει τίποτα στο κείμενο ότι η Μαρία την έχει πειράξει την Ελένη και άρχισε αυτή να ... να της ασκεί το bullying [...]

ΑΚ: η Ελένη! [...] γιατί αυτή ασκεί το bullying και η Μαρία δεν της έκανε κάτι για να είναι τόσο θυμωμένη μαζί της και να της κάνει όλα αυτά [...] όχι! Γιατί η Μαρία δεν της έκανε κάτι ... αν έκανε κάτι δεν το λέει [...]

ΣΑ: εεε ο Νίκος [...] γιατί μπορεί να ζηλεύει αυτό το παιδί ... εεεε γιατί θα το κοροϊδεύει, γιατί δεν είναι καλός στα αθλήματα ... και γιατί φοράει γυαλάκια και επειδή δεν τον έχει κανένας φίλο [...] βασικά ... αααα ναι ο Νίκος, γιατί μπορεί να έχει ξεσηκώσει και τους άλλους συμμαθητές και να μην τον κάνουν παρέα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις 9 παιδιά (75%) και ειδικά 4 αγόρια και 5 κορίτσια υποστήριξαν ότι βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης. Σχεδόν όλα τα παιδιά, δικαιολόγησαν τις απόψεις τους, λέγοντας ότι ο δράστης είναι αυτός που ασκεί το σχολικό εκφοβισμό, επομένως αυτός ευθύνεται για την εκδήλωση του φαινομένου. Μάλιστα, η ΔΚ και η ΜΚ, επεσήμαναν ότι ευθύνες

για το συγκεκριμένο φαινόμενο, έχουν και οι φίλοι του δράστη που λειτουργούν υποστηρικτικά, δηλαδή οι «κακοί» μάρτυρες, τονίζοντας φυσικά ότι ο θύτης έχει πολύ μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης. Ακόμα, η ΙΚ, φάνηκε να μπερδεύεται σε ένα σημείο, για το ποιός πραγματικά ευθύνεται για το σχολικό εκφοβισμό, καταλήγοντας τελικά στο ότι βασικός υπαίτιος είναι ο δράστης. Επίσης, όλα τα παιδιά, μετά από δική μας ερώτηση, ανέφεραν ότι το θύμα δεν φταίει καθόλου, διότι δεν έκανε απολύτως τίποτα στο δράστη. Οι παραπάνω απόψεις των παιδιών, για επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά και μόνο στο δράστη, είναι πολύ λογικές και αναμενόμενες, για τα άτομα που είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την παραβατικότητα του φαινομένου.

10.9.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος: Κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι ο σχολικός εκφοβισμός «ξεκινά» από το δράστη και έχει ως αποδέκτη το θύμα. Επομένως, η παραπάνω ενέργεια, αφορά δύο «πόλους» (δράστη, θύμα), ακόμα και αν φαινομενικά στις περισσότερες περιπτώσεις δίνουμε περισσότερη έμφαση στο δράστη, ως βασικό υπαίτιο. Αυτό που θέλουμε να πούμε είναι ότι, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να ξεκινά από το δράστη, αλλά βασικό ρόλο παίζει και η αντίδραση του θύματος. Αυτή ακριβώς τη προοπτική τόνισαν και μερικά από τα παιδιά, αναφέροντας ότι μπορεί για το συγκεκριμένο φαινόμενο βασικός υπαίτιος να είναι ο δράστης, αλλά και το θύμα φαίνεται να έχει ένα μικρό μερίδιο ευθύνης, διότι δεν αντιδρά ή δεν προσπαθεί να το αντιμετωπίσει με κάποιο τρόπο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που επεσήμαναν το δράστη ως βασικό υπαίτιο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά ταυτόχρονα επέρριψαν κάποιες ευθύνες και στο θύμα, διότι δεν κάνει κάτι για να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΑΑ: ο Νίκος βέβαια ... γιατί αυτός είναι που κοροϊδεύει το Γιώργο ... αλλά και ο Γιώργος φταίει ... γιατί δεν το λέει και κάθεται ... να τον κοροϊδεύει [...]

ΒΑ: εεεε ... ο Νίκος ... και ο Γιώργος [...] ο Νίκος γιατί τον κοροϊδεύει και ο Γιώργος γιατί το αφήνει!

ΓΚ: ... και οι δύο φταίνε! [...] γιατί ο θύτης το κάνει, που δεν πρέπει και το θύμα δεν το λέει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, αλλά ταυτόχρονα μερίδιο ευθύνης έχει και το θύμα, διότι δεν αντιδρά με κάποιο τρόπο και δεν προσπαθεί να το αντιμετωπίσει. Και αυτή η άποψη των παιδιών είναι αποδεκτή. Όντως, και το θύμα από την πλευρά του, μπορεί να φταίει σε ένα βαθμό, αν δέχεται παθητικά στο σχολικό εκφοβισμό και δεν έχει μιλήσει σε κάποιον ώστε να το βοηθήσει να το αντιμετωπίσει. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά επεσήμαναν ως βασικό υπαίτιο του εκφοβισμού το δράστη, αλλά οι μαθητές που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, τόνισαν και τη σημαντικότητα της αντίδρασης του θύματος, επιρρίπτοντάς του ευθύνες σε ένα βαθμό για τη συνέχιση του φαινομένου.

10.9.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών: Σε αυτή τη κατηγορία, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το φύλο των δραστών. Σύμφωνα με έρευνες, τα αγόρια, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, έχουν την τάση να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε σαν θύματα είτε σαν δράστες (βλ. αναλυτικά 1.10). Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι

απαντήσεις των παιδιά που «συμφωνούν» κατά κάποιο τρόπο, με την παραπάνω άποψη, επισημαίνοντας ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 παιδιά που συνιστά το 58,3% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: αγόρια, διότι έχουν περισσότερη δύναμη από τα κορίτσια. Για παράδειγμα .. θεωρώ ότι εγώ δεν μπορώ να κάνω bullying σε έναν συμμαθητή μου γιατί έχει περισσότερη δύναμη [...] ναι αλλά και πάλι εγώ έχω δεν περισσότερα ... τους περισσότερους ... τα περισσότερα που έχω ακούσει, που έχω δει γίνονται από αγόρια! [...]

ΓΑ: τα αγόρια [...] δεν ξέρω γιατί αλλά νομίζω ότι στη φύση μας είναι να κοροϊδεύουμε [...] δεν ξέρω γιατί αλλά νομίζω αυτό ... αυτό [...]

ΝΑ: τα αγόρια [...] γιατί τα αγόρια είναι και δυνατότερα στον όγκο και γενικά τα αγόρια έχουν φτιαχτεί για .. πιο επικίνδυνες καταστάσεις ... για τους στρατούς και για αυτά [...] αλλά και κάποια κορίτσια έχουν την αντοχή αγοριών [...] ναι .. αλλά εξαρτάται ... ας πούμε η πιο δυνατή γυναίκα στον κόσμο ναι είναι σαν ένα αγόρι [...] παίζουν καλά ... για κορίτσια .. γιατί αν ήταν για αγόρια δεν νομίζω [...]

ΔΑ: τα αγόρια [...] εντάξει ... τα κορίτσια δεν είναι τόσο επιθετικά ας πούμε .. πιο πολλές φορές βλέπω αγόρια [...] δεν το έχω δει, αλλά μου φαίνεται ότι τα αγόρια [...]

ΑΑ: τα αγόρια [...] γιατί τα αγόρια είναι πιο επιθετικά [...] τα αγόρια είναι πιο άγρια ... αυτά ξέρουν από μαχαίρια .. από όπλα ... τα κορίτσια δεν ξέρουν τέτοια [...] εντάξει ... λίγα κορίτσια ξέρουν από αυτά ... περισσότερο τα αγόρια ... τα κορίτσια ξέρουν από μαγειρική και να γίνονται μαμάδες και να είναι σπίτι και να κάνουν δουλειές [...]

ΒΑ: να κάνουν bullying; [...] τα αγόρια! [...] γιατί τα αγόρια είναι πιο ... τους αρέσει πιο πολύ η δράση και τέτοια διάφορα ... και να κάνουν πιο πολύ τους άγριους ... για αυτό [...]

ΣΑ: τα αγόρια! [...] δεν μπορώ να την εξηγήσω αυτή την απάντηση [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 7 παιδιά (58,3%) και συγκεκριμένα όλα τα αγόρια (6 παιδιά) και 1 μόνο κορίτσι, υποστήριξαν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρια. Αυτό που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, είναι οι αιτιολογήσεις των απόψεών τους, που βασίστηκαν κυρίως στη «φύση» και στη σωματική διάπλαση, με ιδιαίτερα «ανορθόδοξους» τρόπους. Αρχικά, η ΙΚ, ανέφερε ότι οι δράστες είναι συνήθως αγόρια, βασιζόμενη στη σωματική τους διάπλαση και συγκεκριμένα στη δύναμή τους, άποψη που είναι λογική και αληθής. Ο ΓΑ, με τη σειρά του, έκανε ανάλογες υποθέσεις, αναφέροντας για τα αγόρια είναι στη φύση τους να κοροϊδεύουν, άποψη με την οποία δεν συμφωνούμε διότι δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, δεδομένου ότι η κοροϊδία συγκεκριμένα είναι θέμα επιλογής και όχι «φύσης».

Συνεχίζοντας, 2 ακόμα απαντήσεις αγοριών, προκάλεσαν το ενδιαφέρον μας και τις παραθέτουμε παρακάτω. Αρχικά ο ΝΑ, υποστήριξε ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρια, διότι είναι φτιαγμένα για πιο «επικίνδυνες καταστάσεις» σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πιο «αδύναμα». Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο παιδί, προχώρησε σε ένα διαχωρισμό, ανάμεσα στα δύο φύλα, τονίζοντας ότι τα αγόρια είναι από τη φύση πλασμένα για δράση, σε αντίθεση με τα κορίτσια. Αντίστοιχα και ο ΑΑ, υποστήριξε ότι τα αγόρια γενικά, είναι πιο επιθετικά και πιο άγρια σε αντίθεση με τα κορίτσια, που είναι πλασμένα για τις «δουλειές του σπιτιού». Οι δύο παραπάνω απόψεις, είναι κοινωνικά κατασκευασμένες εικόνες, που προβάλλουν τη δυναμικότητα των αγοριών/ανδρών και την αντίστοιχη αδυναμία των κοριτσιών/γυναικών, που τα παιδιά έχουν

ενσωματώσει. Φυσικά και υπάρχουν σαφείς διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (σωματική διάπλαση και γενετικά χαρακτηριστικά) αλλά δεν συμφωνούμε με την άποψη ότι αγόρια και κορίτσια, είναι πλασμένα να κάνουν πολύ συγκεκριμένα και διαφορετικά πράγματα.

Επίσης, τόσο ο ΔΑ, όσο και ο ΒΑ, υποστήριξαν αντίστοιχα ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού είναι περισσότερο τα αγόρια, διότι είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια, άποψη που εξέφρασαν με διαφορετικά λόγια. Τέλος, και ο ΣΑ, ανέφερε ότι τα αγόρια ασκούν περισσότερο το σχολικό εκφοβισμός συγκριτικά με τα κορίτσια, χωρίς όμως να είναι σε θέση να δικαιολογήσει την απάντησή του. Συνοψίζοντας, όλα τα αγόρια και μόνο 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού, είναι συνήθως αγόρια. Το μοναδικό κορίτσι, δικαιολόγησε την άποψή της, λέγοντας ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές, στην σωματική διάπλαση των δύο φύλων. Τα αγόρια από την άλλη, θεωρούμε ότι μέσα από τις απαντήσεις τους, επιχείρησαν κατά κάποιο τρόπο να τονίσουν την αρρενωπότητα, που συνεπάγεται το φύλο τους και που εκδηλώνεται μέσω του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα μίλησαν για στοιχεία και συνήθειες, θεωρώντας ότι το φύλο τους, είναι εκ γενετής «προικισμένο» με αυτά, ενώ στην πραγματικότητα οι ρόλοι των φύλων, η επιθετικότητα, η τάση για δράση κ.α. είναι επίκτητα χαρακτηριστικά, που είναι φυσικά, κοινωνικά διαμορφωμένα.

10.9.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων: Πολλά παιδιά, θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει φύλο και είναι φυσικό να ασκείται τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες και τα κορίτσια, σε μικρότερο ποσοστό φυσικά από τα αγόρια, φαίνεται να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Η βασική διαφορά όμως είναι, ότι τα κορίτσια επιλέγουν πολύ διαφορετικές μορφές απ' ότι τα αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια τείνουν να εφαρμόζουν μορφές εκφοβισμού που δεν προϋποθέτουν τη σωματική εμπλοκή σε αντίθεση με τα αγόρια. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είναι πιθανό να είναι δράστες του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά και συγκεκριμένα 5 κορίτσια, που συνιστά το 41,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: και οι δύο [...] εεεε γιατί μπορεί εεε κάποια κορίτσια να εεεε να νομίζουν ότι ένα άλλο κορίτσι είναι κατώτερο από αυτές, να το ζηλεύουν και να το απομακρύνουν ... αλλά μπορεί και τα αγόρια και τα κορίτσια μαζί, να απομακρύνουν ένα κορίτσι ή αγόρι, ένα παιδί να μην του ... να το κοροϊδεύουν, να του παίρνουν τα πράγματα ... αυτά [...]

ΕΚ: ... και τα δύο το ίδιο [...] δεν ξέρω ... γιατί να το κάνουν περισσότερο ας πούμε τα αγόρια ή τα κορίτσια; [...]

ΜΚ: και οι δύο ... κάποια αγόρια μπορεί να μαλώνουν για μπάλες, ποδόσφαιρό ... κάποια κορίτσια μπορεί να ζηλεύουν η μια την άλλη ... μπορεί να έχει δημιουργηθεί κάτι [...]

ΓΚ: εεεε ... και τα δύο .. γιατί τα κορίτσια μεταξύ των φίλων τους μπορεί να τους κάνουν κακό χωρίς να το ξέρουν ... ή όπως για παράδειγμα στη Μαρία ... και τα αγόρια, όμως λίγο πιο σοβαρά, να χτυπάνε και να σπρώχνουν [...] γιατί θεωρούμε ότι είναι πιο δυνατά!

ΑΚ: και οι δύο! [...] εεεε γιατί ... δεν ξέρω ... αλλά είναι σε όποιον να' ναι ... και να είναι και κορίτσια και αγόρια και [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 κορίτσια (41,7%) υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να εκδηλώνεται τόσο από αγόρια όσο και από

κορίτσια. Αρχικά, η ΕΚ και η ΑΚ, δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Τα υπόλοιπα κορίτσια με τη σειρά τους, προσπάθησαν να κάνουν έναν διαχωρισμό, ανάμεσα στον εκφοβισμό που ασκούν τα κορίτσια και τα αγόρια αντίστοιχα. Η ΔΚ, έκανε λόγο για το σχολικό εκφοβισμό που πηγάζει από τη ζήλεια και εκδηλώνεται από κορίτσια, διαχωρίζοντάς το κατά κάποιο τρόπο από τον εκφοβισμό που ασκείται από αγόρια και κορίτσια μαζί και συνεπάγεται τον αποκλεισμό και τη λεκτική και τη σωματική βία. Επίσης, η ΜΚ, ανέφερε ότι αγόρια και κορίτσια, μπορεί να ασκούν το σχολικό εκφοβισμό για διαφορετικά θέματα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (π.χ. τα αγόρια στα πλαίσια του ποδοσφαίρου και τα κορίτσια στα πλαίσια της φιλίας και της ζήλειας που μπορεί να έχει προκύψει μεταξύ τους). Τέλος, και η ΓΚ, έκανε έναν αντίστοιχο διαχωρισμό, αναφέροντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός στα κορίτσια μπορεί να είναι «σχεσιακός» και στα αγόρια σωματικός. Ουσιαστικά, τα κορίτσια, που ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους, υπονόησαν ότι αγόρια και κορίτσια ασκούν το σχολικό εκφοβισμό, ο οποίος ανάλογα με το φύλο, εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές, άποψη με την οποία συμφωνούμε απόλυτα.

10.9.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών: Εκτός από το φύλο του δράστη, βασικό ρόλο παίζει και η ηλικία του. Συνήθως, ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, λόγω σωματικής διάπλασης και εμπειρίας. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, αναφέροντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 9 παιδιά που συνιστά το 75% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: τα μεγαλύτερα [...] εεε γιατί εεεε αυτοί νομίζουν ότι είναι οι ανώτεροι από τα πιο μικρά παιδιά της ηλικίας τους, τα πειράζουν .. και λένε ότι «αυτοί δεν μπορούν να μας κάνουν τίποτα» εεε οπότε τα πειράζουν έτσι και νομίζουν ότι δεν θα κάνουν τίποτα [...]

ΓΑ: τα μεγαλύτερα, γιατί όταν μεγαλώνεις κάνεις πιο πολλά κακά πράγματα ... εεεε ναι και όταν είσαι μικρός κιόλας, στο σχολείο σου μαθαίνουν να μην το κάνεις αυτό ... ενώ οι καθηγητές στο Γυμνάσιο ούτε που ενδιαφέρονται ... οι περισσότεροι ... λένε «μεγάλα παιδιά είναι ... δεν κάνουν τέτοια ...» και όλοι αυτό νομίζουν αλλά [...]

ΝΑ: τα μεγαλύτερα ... λογικό είναι [...] γιατί τα μεγαλύτερα, σίγουρα δεν θα φοβούνται το ένα .. αν ένα "εκτάκι" κάνει bullying σε ένα "δευτεράκι" δεν θα φοβάται ότι το "δευτεράκι" θα τον δείρει .. ή κάτι τέτοιο ... ούτε θα περιμένει να το πει στην κυρία οπότε [...]

ΔΑ: τα μεγαλύτερα [...] εντάξει .. τα μικρότερα δεν ... εεε πώς το λένε ... εεε δεν θα το κάνουν αυτό γιατί θα είναι μικρά και δεν θα ξέρουν εεεε ... πώς να το πω [...]

ΑΑ: τα μεγαλύτερα ... γιατί νομίζουν ότι είναι ανώτεροι και πιο μάγκες από τους άλλους ... τα μικρότερα δεν το ξέρουν καν [...]

ΒΑ: μμμμ ανάλογα με τις ηλικίες .. άμα είναι ίδια παιδιά ... πιο πολύ τα μεγαλύτερα είναι [...] συνήθως τα κάνουν τα μεγαλύτερα στα μικρότερα [...] αλλά όχι το μικρότερο στο μεγαλύτερο [...]

ΜΚ: ... μμμμ .. δεν ξέρω ... νομίζω μπορεί τα μεγαλύτερα, γιατί τα μικρότερα είναι λίγο ... εεε δεν ξέρουν ακόμα ... δεν λειτουργούν στο πολύ ... το μυαλό τους ... εντάξει μπορεί να είναι και το ίδιο .. δεν ξέρω .. πάντως σίγουρα, ένα μεγαλύτερο παιδί θα ... θα είναι διαφορετικός ο τρόπος που θα ασκεί bullying από ένα που είναι μικρότερο [...]

ΓΚ: τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα! [...] εεε γιατί θεωρούν ότι είναι πιο μεγάλα και ότι έχουν πάρα πολύ δύναμη και ότι πρέπει να κάνουν τα μικρά ότι τους λένε [...] ΑΚ: τα μεγαλύτερα [...] γιατί είναι πιο μεγάλοι και νομίζουν ότι είναι οι άρχοντες ... μάγκες ... ναι και νομίζουν ότι αυτοί είναι οι καλύτεροι ... αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 5 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται κυρίως από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά. Φυσικά, ο κάθε μαθητής αιτιολόγησε με διαφορετικό τρόπο την απάντησή του. Αρχικά, κατά τη ΔΚ, τα μεγαλύτερα παιδιά ασκούν το σχολικό εκφοβισμό, διότι τα μικρότερα δεν είναι σε θέση να αμυνθούν με τον οποιονδήποτε τρόπο. Σύμφωνα με τον ΓΑ, όσο οι άνθρωποι μεγαλώνουν, γίνονται ικανότεροι για πιο «κακά» πράγματα, γεγονός που κατά την άποψή του, δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να έχουν εμπιστοσύνη στα μεγαλύτερα παιδιά, που φοιτούν για παράδειγμα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Αν και ο παραπάνω συλλογισμός ακούγεται λίγο «συγκεχυμένος», περιλαμβάνει μια ιδιαίτερα ρεαλιστική άποψη ότι οι άνθρωποι μεγαλώνοντας γίνονται πιο ικανοί για «σκληρές» ενέργειες, πεποίθηση την οποία ασπάζομαστε απόλυτα.

Συνεχίζοντας, ο ΝΑ, επεσήμανε ο σχολικός εκφοβισμός κατά τη γνώμη του ασκείται περισσότερο από τα μεγαλύτερα παιδιά, διότι δεν φοβούνται τα μικρότερα και δεν θεωρούν ότι υπάρχει περίπτωση να αντεπιτεθούν ή να αμυνθούν. Ο ΔΑ και η ΜΚ, με τη σειρά τους, υπονόησαν ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορεί να μην ξέρουν πώς να ασκούν το σχολικό εκφοβισμό, ενώ η ΜΚ, τόνισε ταυτόχρονα ότι στην περίπτωση που τον ασκούν, εκδηλώνεται με πολύ διαφορετικές μορφές απ' ότι όταν προκαλείται από μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης, ο ΑΑ και η ΑΚ, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται από τα μεγαλύτερα παιδιά, διότι αισθάνονται πιο ικανά και «ανώτερα» από τα μικρότερα, κάνοντας λόγο για ακόμα μια φορά και για τάσεις «μαγκιάς». Τέλος, η ΓΚ, εστίασε περισσότερο στη σωματική διάπλαση, αναφέροντας ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σαφώς πιο δυνατά, γεγονός που κάνει πιο εύκολη τη προσπάθεια επιβολής τους στα μικρότερα. Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά, διότι τα μικρότερα, τόσο ηλικιακά και σωματικά όσο και νοητικά, είναι πιο «εύκολοι στόχοι».

10.9.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών: Μερικά παιδιά, που προφανώς δεν συμφωνούν με τις παραπάνω απόψεις, υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει ηλικία και είναι εξίσου πιθανό να εκδηλωθεί τόσο από μικρότερα όσο και από μεγαλύτερα παιδιά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να ασκηθεί και από μεγάλα και από μικρά παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά, που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: και τα δύο! Έχω δει και το Γυμνάσιο και το Λύκειο ... αλλά πιστεύω ότι όταν πας Πανεπιστήμιο δεν θα κάνεις τέτοια πράγματα ... λογικό είναι .. θα έχεις σπουδές τότε .. προφανώς ανάλογα βασικά και το τι θέλεις να σπουδάσεις ... αλλά το Γυμνάσιο, Λύκειο και Δημοτικό το κάνει περισσότερο. Του νηπίου δεν νομίζω να ξέρουν τί είναι bullying [...] τα μεσαία κατά κάποιον τρόπο ... Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο .. μεγάλα πείτε το [...]

ΕΚ: τα μεγαλύτερα [...] γιατί τα μικρότερα ... εεεε ... εεεε ... βασικά και τα δύο το ίδιο γιατί τα μικρότερα μπορεί να το κάνουν και να το έχουν από πιο μεγαλύτερα και

να μην ξέρουν τί είναι ... και τα μεγαλύτερα ... εεεε ... επειδή ... θα τους έχουν κάνει κάτι ... ή θα τους έχουν εκβιάσει [...]

ΣΑ: γενικώς σε όλες τις ηλικίες αλλά νομίζω περισσότερο τα μικρότερα [...] και γιατί μπορεί τα μεγαλύτερα να τους ασκούν το bullying [...] αλλά μπορεί και τα μικρότερα ... και τα δύο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο εκφοβισμός είναι «προνόμιο» όλων των ηλικιών. Αρχικά, η ΙΚ, ανέφερε ότι ο σχολικός εκφοβισμός κατά τη γνώμη της, ασκείται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, εκτός του Νηπιαγωγείου και του Πανεπιστημίου, δηλαδή εκτός των δύο «άκρων», επισημαίνοντας ότι εκδηλώνεται από παιδιά «μεσαίας» ηλικίας. Εμείς από την πλευρά μας, θεωρούμε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να ασκείται και να βιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, χωρίς να επηρεάζεται από την ηλικία, είτε του δράστη είτε του θύματος. Η ΕΚ, με τη σειρά της, ενώ στην αρχή δήλωσε ότι ο εκφοβισμός ασκείται κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά, στη συνέχεια άλλαξε γνώμη, αναφέροντας ότι προκαλείται από όλες τις ηλικίες, διότι μπορεί τα μικρά παιδιά να μιμούνται τα μεγάλα. Αντίστοιχη ήταν και η απάντηση του ΣΑ, που αν και αυτός στην αρχή ανέφερε ότι το κάνουν περισσότερο τα μικρότερα παιδιά, στη συνέχεια άλλαξε γνώμη, επισημαίνοντας ότι εκδηλώνεται εξίσου και από τα μεγαλύτερα. Σε γενικές γραμμές, οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών ήταν αρκετά συγκεκριμένες, σε τέτοιο βαθμό που δεν γνωρίζουμε αν αυτά που ανέφεραν ήταν οι πραγματικές τους απόψεις.

10.9.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων: Μέχρι στιγμής, συζητήσαμε το ενδεχόμενο ο σχολικός εκφοβισμός να εκδηλώνεται από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά ή να ασκείται ανεξάρτητα από την ηλικία, τόσο των δραστήων όσο και των θυμάτων. Είναι πολύ πιθανό όμως και παράλληλα «βολικό» για τους δράστες, ο σχολικός εκφοβισμός να εκδηλώνεται ανάμεσα σε συνομηλικά παιδιά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που μεταξύ άλλων, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται και ανάμεσα σε συνομηλίκους. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

ΒΑ: [...] άμα είναι ίδια παιδιά [...] αλλά υπάρχουν και ίδιες ηλικίες [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΒΑ, επεσήμανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να εκδηλώνεται και ανάμεσα σε συνομηλίκους, χωρίς να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες. Φυσικά και είναι πιθανό να συμβεί κάτι τέτοιο και μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα «βολικό» όπως αναφέραμε και παραπάνω, διότι δράστης και θύμα, βρίσκονται στον ίδιο χώρο, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (διαλείμματα, σχολικές ώρες), κατάσταση που διευκολύνει το έργο του δράστη και δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τη θέση του θύματος.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία στον συγκεντρωτικό πίνακα 28.

Πίνακας 28. Ποσοστά κατηγοριών της υπαιτιότητας του σχολικού εκφοβισμού και των «προτιμήσεων» στο φύλο και την ηλικία, σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων.

Κατηγορίες για την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» για το φύλο και την ηλικία	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη	33,3% (4)	41,7% (5)	75% (9)
Ο σχολικός εκφοβισμός και οι ευθύνες του δράστη και του θύματος	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των αγοριών	50% (6)	8,3% (1)	58,3% (7)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» και των δύο φύλων	0% (0)	41,7% (5)	41,7% (5)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των μεγαλύτερων παιδιών	41,7% (5)	33,3% (4)	75% (9)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» όλων των ηλικιών	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «προνόμιο» των συνομηλίκων	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον πίνακα 28, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία των δραστών. Οι 2 πρώτες κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των παιδιών για την υπαιτιότητα του φαινομένου. Αρχικά λοιπόν, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 4 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι βασικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού είναι ο δράστης, διότι από αυτόν πηγάζει η εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, χωρίς να διαφωνούν με την παραπάνω άποψη, συμπλήρωσαν ότι, μερίδιο ευθύνης έχει και ο μάρτυρας από την πλευρά του, διότι δεν αντιδρά και δεν προσπαθεί να το αντιμετωπίσει.

Οι επόμενες 2 κατηγορίες, αφορούν τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με το φύλο των δραστών. Πιο συγκεκριμένα, 7 παιδιά (58,3%), 6 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, εκδηλώνεται περισσότερο από αγόρια παρά από κορίτσια, διότι εντοπίζονται σαφείς διαφορές τόσο σε ότι αφορά τη σωματική διάπλαση (δύναμη, βάρος, ύψος), όσο και σε ότι αφορά τη «φύση» των δύο φύλων (έμφυτη επιθετικότητα και τάση για επιβολή). Αντίστοιχα, 5 κορίτσια (41,7%), φαίνεται να διαφωνούν, με την παραπάνω άποψη, επισημαίνοντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει φύλο και είναι πιθανό να ασκείται τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια, τονίζοντας παράλληλα τις προτιμήσεις των δύο φύλων σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου. Στις 2 παραπάνω κατηγορίες, είναι φανερό οι αποκλίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα κορίτσια (εκτός από τη ΙΚ) να υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται εξίσου και από τα δύο φύλα, και όλα τα αγόρια με τη σειρά τους να αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο εκδηλώνεται περισσότερο από πρόσωπα του ίδιου φύλου. Φυσικά, σύμφωνα με έρευνες, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, τα αγόρια είναι αυτά που φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε σαν θύματα είτε σαν δράστες, εύρημα που «συμφωνεί» με την άποψη των αγοριών και της ΙΚ. Από την άλλη, τα υπόλοιπα κορίτσια, αν και υποστήριξαν ότι και τα δύο φύλα ασκούν τον εκφοβισμό, έσπευσαν να διαχωρίσουν τις μορφές εκδήλωσης που κατά τη γνώμη τους προτιμούν αγόρια και κορίτσια. Ουσιαστικά, δεν «διαφωνούμε» με καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, αλλά επιμένουμε σε αυτό, διότι προκαλεί το ενδιαφέρον

μας, αφενός η συσπείρωση των κοριτσιών γύρω από την άποψη ότι ο εκφοβισμός ασκείται και από τα δύο φύλα και αφετέρου η «ομόφωνη» και αντίθετη με την παραπάνω, πεποίθηση των αγοριών, ότι ο εκφοβισμός προκαλείται από πρόσωπα του ίδιου φύλου.

Τέλος, οι 3 τελευταίες κατηγορίες, αφορούν τις απόψεις των μαθητών για την ηλικία των δραστών. Ειδικότερα, 9 παιδιά (75%) και ειδικά 5 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο εκφοβισμός ασκείται περισσότερο από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, κυρίως λόγω «αυξημένης» σωματικής διάπλασης (βάρος, ύψος, δύναμη) και νόησης που προκύπτει από την ηλικία και την εμπειρία. Αντίθετα, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει ηλικία και μπορεί να ασκείται τόσο από μεγαλύτερα όσο και από μικρότερα παιδιά. Κατά τη γνώμη μας, οι απόψεις αυτών των παιδιών ήταν ιδιαίτερα «συγκεχυμένες», διότι αφενός δεν ήταν σε θέση να τις δικαιολογήσουν επαρκώς και αφετέρου φάνηκε να μπερδεύονται σε πολλά σημεία, γεγονός που μας κάνει να αναρωτιόμαστε αν οι απαντήσεις τους, ήταν αντιπροσωπευτικές των πεποιθήσεών τους. Τέλος, 1 και μόνο παιδί, ο ΒΑ, επεσήμανε, πολύ ορθά κατά τη γνώμη μας, ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνεται και ανάμεσα σε συνομηλίκους. Συνοψίζοντας, οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών, θεωρούμε ότι ήταν πολύ ολοκληρωμένες και ταυτόχρονα επαρκώς αιτιολογημένες, με εξαίρεση κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις που μερικά παιδιά μπορεί να μπερδεύτηκαν σε κάποια σημεία.

10.10. Οι απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 34, 35)

Στο παρόν υποκεφάλαιο, επιχειρούμε να μελετήσουμε τις απόψεις των μαθητών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο ηθικές διαστάσεις, εννοούμε αν τα παιδιά βρίσκουν σωστή ή όχι την εκδήλωση του συγκεκριμένου φαινομένου, σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις, που έχουν διαμορφωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ουσιαστικά, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες, είναι οι εξής (1) το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 34 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (2) εσύ θα το έκανες ποτέ; Γιατί ναι, γιατί όχι; (ερώτηση 35 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε και αναλύουμε εκτενώς τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

10.10.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη: Θεωρούμε φυσικό, ο καθένας από εμάς, επηρεασμένος από τις προσωπικές του εμπειρίες και πεποιθήσεις, να έχει διαμορφώσει μια δική του προοπτική των πραγμάτων και κατ' επέκταση μια «προσωπική λογική» του σωστού και του λάθους. Συνεπώς, σε ότι αφορά το σχολικό εκφοβισμό, αντίστοιχα θα υπάρχουν άτομα που θεωρούν ότι είναι σωστή ή λάθος συμπεριφορά. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που βασιζόμενα στην κρίση και τη λογική τους, ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια λανθασμένη και άδικη πράξη, που δεν συμβαδίζει με τις αντιλήψεις τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 παιδιά που συνιστά το 83,3% του συνόλου (4 αγόρια που συνιστά το 33,3% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: δεν μου αρέσει απ' ότι έχω ακούσει εεεε [...]
 ΙΚ: γιατί δεν είναι σωστό [...] γιατί .. είναι πάρα πολύ άσχημο .. πάρα πολύ άσχημο .. δεν ξέρω πως αλλιώς να το περιγράψω .. δεν υπάρχει αυτό το πράγμα ... δεν ξέρω καν γιατί δημιουργήθηκε αυτό το πράγμα [...] δεν μου αρέσει κιόλας [...]
 ΓΑ: γιατί δεν είναι ωραίος τρόπος αυτός [...] και εξάλλου δεν είναι και ωραίο [...] αυτός δεν είναι τρόπος ζωής [...]
 ΔΑ: [...] δεν μου αρέσει να χτυπάω τους άλλους, να τους βρίζω [...]
 ΕΚ [...] γιατί δεν μου αρέσει! [...]
 ΑΑ: γιατί δεν το βρίσκω σωστό [...] εεεε γιατί δεν είναι σωστό γιατί ... δεν πρέπει να ασκούμε bullying σε ένα .. σε ένα παιδί [...] γιατί εγώ ξέρω ότι δεν είναι σωστό αυτό [...]
 ΜΚ: γιατί όπως είπα δεν είναι ωραίος ο σχολικός εκφοβισμός [...]
 ΓΚ: [...] γιατί όπως δεν μου αρέσει να το ασκώ εγώ, δεν θα ήθελα να μου ασκούν και εμένα! [...]
 ΑΚ: δεν είναι σωστό, διότι όπως ξαναείπα ότι ότι ... όταν γίνεται το bullying [...] και γενικά δεν είναι σωστό ... γενικά δεν είναι σωστό [...]
 ΣΑ: γιατί δεν έχει κάνει κάτι το άλλο παιδί σε αυτό το παιδί και προσπαθεί να γίνουν φίλοι [...] γιατί δεν είναι ωραίο να ασκείς bullying [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 10 παιδιά (83,3%) και ειδικά 4 αγόρια και όλα τα κορίτσια, υποστήριξαν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια λανθασμένη, άσχημη και άδικη για το θύμα πράξη, υπονοώντας μερικοί ότι δεν θα το έκαναν ποτέ. Μπορούμε να πούμε, ότι σε αυτή τη κατηγορία, μερικά παιδιά «έχασαν τα λόγια τους», επαναλαμβάνοντας ξανά και ξανά τις ίδιες φράσεις, είτε γιατί δεν ήταν δε θέση να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους, είτε διότι μπορεί να θεωρούσαν αυτονόητο το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά μια «λάθος» πράξη. Ειδικότερα, πολλά παιδιά ανέφεραν απλά ότι δεν τους αρέσει, άλλα τόνισαν ότι δεν είναι σωστό και άλλα δήλωσαν ότι είναι τελείως άδικο για το θύμα, διότι δεν έχει προκαλέσει σε κανένα σημείο το δράστη. Επίσης, μερικοί από τους μαθητές, μίλησαν για συγκεκριμένες μορφές βίας (λεκτική και σωματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός κυρίως), αναγνωρίζοντας την παραβατικότητα που συνεπάγονται και τονίζοντας το λάθος της κατάστασης. Γενικώς, κρίνοντας από τις απαντήσεις των παιδιών στο σύνολό τους, μπορεί να ήταν κάθετα αντίθετοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά παράλληλα δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν επακριβώς τις απόψεις τους αυτές, αναφέροντας συνεχώς ότι είναι μια άσχημη, λάθος και άδικη ενέργεια για το θύμα του φαινομένου.

10.10.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα για το θύμα: Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, συζητήσαμε εκτενώς τα αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, απογοήτευση) που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, τόσο για το θύμα όσο και για το μάρτυρα του φαινομένου. Τα παιδιά, από τη πλευρά τους, γνωρίζοντας αυτή τη σημαντική συνέπεια, ανέφεραν ότι συνιστά ένα παράγοντα, που μεταξύ άλλων, κατατάσσει το σχολικό εκφοβισμό στις λάθος ενέργειες». Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «λάθος», διότι συνεπάγεται τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων για το θύμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] και αν ήμουν το θύμα και μου το έκαναν θα ένιωθα λύπη, στεναχώρια [...]
 ΙΚ: [...] και τον στεναχωρείς γενικά! [...]

NA: [...] δεν θα το έκανα γιατί κάποιος μπορεί να πονούσαν ... να μην τους άρεσε [...]
AK: [...] πολλοί άνθρωποι χτυπιούνται, στεναχωριούνται ... φοβούνται και δεν ... πώς να το πω ... αυτό [...] και φοβούνται [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και συγκεκριμένα 1 αγόρι και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα για το αυτόν που τον βιώνει. Ειδικότερα, είτε θέτοντας τον εαυτό τους στη θέση του θύματος, είτε εκφέροντας γενικά γνώμη, τόνισαν τη βίωση των αρνητικών συναισθημάτων (στεναχώρια, φόβος, λύπη, πόνος) ως έναν ακόμα παράγοντα, που «χρωματίζει» τον σχολικό εκφοβισμό αρνητικά.

10.10.3. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νοήματος: Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα παιδιά διερωτήθηκαν τι μπορεί να κερδίσει ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Όσες φορές όμως και αν μπήκαν σε αυτή τη διαδικασία, δεν κατάφεραν να σκεφτούν τα οφέλη που μπορεί να έχει. Για πολλούς μαθητές λοιπόν, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια ανούσια πράξη, που δεν έχει κανένα λόγο ύπαρξης. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που διαφωνούν με την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, διότι θεωρούν ότι δεν έχει νόημα και λόγο ύπαρξης, εφόσον κανείς δεν αποκομίζει κάτι θετικό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] για ποιό λόγο ... δηλαδή γιατί να το κάνει αυτό; [...] δηλαδή θα του άρεσε αυτονού να του το κάνουν αυτό; [...]

NA: γιατί δεν κερδίζει κανείς τίποτα όπως και έχουμε μάθει και στην «Στάση του Νίκα» ... δεν έχουμε μάθει και κάτι .. εννοώ δεν κέρδισε κανείς στην «Στάση του Νίκα» ... όπως αυτούς που κάνουν το bullying ... δεν κερδίζουν κάτι .. ίσα ίσα που μπορεί να χάσει [...] φίλους .. την εμπιστοσύνη των γονιών του [...] γιατί ... γιατί δεν έχει ουσία να το κάνεις [...] αλλά και λεφτό να κερδίζεις, δεν θα το έκανα [...]

BA: ... εεεε μμμ .. να κοροϊδεύεις τον φίλο σου; Για ποιό λόγο; Θα μπορούσες να έχεις κάνει παρέα με αυτόν! [...]

MK: [...] και δεν προσφέρει τίποτα! [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι ανέφεραν το καθένα με το δικό του τρόπο, ότι το εν λόγω φαινόμενο δεν έχει κανένα νόημα και λόγω ύπαρξης. Ειδικότερα, ο ΓΑ διερωτήθηκε για ποιό λόγο να το κάνει κάποιος αυτό, χωρίς φυσικά να είναι σε θέση να απαντήσει, ενώ ταυτόχρονα αναρωτήθηκε για ακόμα μια φορά πώς θα ένιωθε ο δράστης στη θέση του θύματος και αν πραγματικά θα του άρεσε να του συμπεριφέρονται με αυτό το τρόπο. Συνεχίζοντας, ο NA, ανέφερε ένα παράδειγμα από την ιστορία, προκειμένου να τονίσει ότι η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, δεν ωφελεί κανέναν, αλλά το αντίθετο, ζημιώνει ακόμα και τον ίδιο το δράστη, που με τη συμπεριφορά του, απομακρύνει από κοντά του, τους φίλους και την οικογένειά του, επισημαίνοντας ξανά και ξανά ότι δεν κερδίζει κανείς τίποτα. Ο BA, με τη σειρά του, διερωτήθηκε γιατί κανείς να ασκεί τον εκφοβισμό, ενώ μπορεί με το θύμα να κάνει παρέα. Τέλος, η MK, πολύ ξεκάθαρα επεσήμανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, δεν προσφέρει σε κανέναν τίποτα, επομένως δεν έχει και λόγο ύπαρξης. Πολύ σωστά, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, επεσήμαναν πόσο ανούσια και άνευ νοήματος πράξη είναι ο σχολικός εκφοβισμός, τόσο για το θύμα όσο και για το δράστη.

10.10.4. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας»: Μερικά παιδιά, που έχουν υπάρξει δράστες του σχολικού εκφοβισμού, στο παρελθόν ή στο παρόν, πολλές φορές δηλώνουν ότι είχαν άγνοια των πράξεών τους, είτε για να δικαιολογηθούν, ώστε να μην υποστούν τις συνέπειες, είτε σε πιο σπάνιες περιπτώσεις όντως δεν είχαν συνειδητοποιήσει, πόσο ενοχλητικό μπορεί να ήταν για τον αποδέκτη. Φυσικά αυτό, είναι εύκολο να το διαχωρίσει κανείς, διότι ο σχολικός εκφοβισμός, συνεπάγεται την έντονη πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα. Είναι προφανές λοιπόν, ότι το δεύτερο σενάριο δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό και μπορεί να μην εκδηλώνεται τόσο έντονα όσο το πρώτο. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που αν και τόνισαν ότι δεν θα εκδήλωναν ποτέ εκφοβιστική συμπεριφορά, άφησαν ένα μικρό περιθώριο, για την περίπτωση που μπορεί να έχουν άγνοια των πράξεών τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: ... όχι .. αλλά όταν πριν λίγο καιρό νόμιζα ότι ήταν απλά μια πλάκα ... μπορεί να το έκανα .. δεν ξέρω .. μπορεί και όχι μπορεί και ναί ... γιατί τότε νόμιζα ότι ήταν απλά μια πλάκα .. αυτό [...]

ΜΚ: εεεεε όχι .. εγώ πιστεύω όχι, αλλά ένα παιδί ας πούμε μπορεί να ασκεί bullying και να μην το καταλαβαίνει ... αλλά εγώ πιστεύω όχι, γιατί δεν είναι ωραίο [...]

ΑΚ: όχι! Και αν το έκανα θα προσπαθούσα να το κόψω [...] να! Και να το έκανα θα σταματούσα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν και αναγνωρίζουν τις «λάθος» διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, θα υπήρχε ένα ενδεχόμενο να τον εφαρμόσουν, στην περίπτωση όπου είχαν άγνοια των πράξεών τους. Ειδικότερα, ο ΓΑ, ανέφερε ότι στο παρελθόν αντιμετώπιζε το συγκεκριμένο φαινόμενο σαν πλάκα, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζει ότι υπήρχε περίπτωση να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, χωρίς όμως να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις βλάβες που προκαλεί στο θύμα. Αντίστοιχα και η ΜΚ, ανέφερε ότι ένας δράστης μπορεί να μην συνειδητοποιεί τις κακές επιπτώσεις της συμπεριφοράς του. Τέλος, η ΑΚ, επεσήμανε ότι αν ποτέ ασκούσε το σχολικό εκφοβισμό, θα προσπαθούσε να το σταματήσει αμέσως, υπονοώντας έμμεσα ότι δεν θα είχε πλήρη έλεγχο και γνώση των πράξεών της. Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, επεσήμαναν ότι μπορεί υπήρχε περίπτωση να ασκήσουν το σχολικό εκφοβισμό, μόνο αν δεν ήταν σε θέση να τον αναγνωρίσουν, θεωρώντας ότι κάνουν κάποιο είδος πλάκας.

10.10.5. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα: Είναι γνωστό ότι σε πολλές περιπτώσεις ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τη διαφορετικότητα που εντοπίζεται ανάμεσα στο δράστη και το θύμα. Τα παιδιά από την πλευρά τους, αναγνωρίζοντας αυτή τη διάσταση, επεσήμαναν ότι η διαφορετικότητα, συνεπάγεται την ισότητα και την ενότητα και σε καμία περίπτωση δεν δικαιολογούνται παραβατικές συμπεριφορές, που χρησιμοποιούν ως πρόφαση την ανομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι «διαφωνούν» με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διότι εντείνει και προάγει με λάθος τρόπο τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: εεε γιατί όλα τα παιδιά πρέπει να τα κάνουμε παρέα .. είμαστε όλοι ίσοι .. δεν έχει σημασία που είμαστε διαφορετικοί .. εεε .. αυτό [...]

ΓΚ: γιατί όλοι έχουν την ίδια δύναμη, κάποια μεγάλα παιδιά έχουν μεγαλύτερη, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να χτυπάν τα μικρότερα και να τα κάνουν ότι θέλουν ... αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά 2 κορίτσια, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως ανέφεραν εντείνει τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό φυσικά, είναι γεγονός, αλλά ταυτόχρονα αναφέρεται σε μια μόνο πηγή εκδήλωσης του φαινομένου, τη διαφορετικότητα. Υπάρχουν πολλά άλλα αίτια, από τα οποία μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός. Παρ' όλα αυτά, συμφωνούμε απόλυτα με τις απόψεις των κοριτσιών, διότι όντως ο εκφοβισμός ακόμα και αν δεν πηγάζει από τη διαφορετικότητα, τη «δημιουργεί» κατά κάποιο τρόπο, χωρίζοντας τα παιδιά σε «στρατόπεδα» του δράστη, του θύματος και του μάρτυρα, ανάλογα με τις επιλογές τους. Και αυτό ακόμα, είναι ένα είδος διαχωρισμού, βασισμένο στη «διαφορετικότητα» του καθενός από εμάς.

10.10.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως «αφύσικη» πράξη: Για μερικά παιδιά, το να αιτιολογήσουν το σχολικό εκφοβισμό ως «λάθος πράξη», είτε γενικά είτε για τον εαυτό τους, ήταν ιδιαίτερα δύσκολο, διότι θεωρούσαν ότι κάτι τέτοιο είναι αυτονόητο. Ανέφεραν λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν είναι φυσιολογικό, ούτε να ασκείται ούτε να βιώνεται. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που «διαφωνούν» με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφέροντας ότι είναι τελείως «αφύσικη» πράξη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΒΑ: δεν μου αρέσει! ... δεν είναι φυσικό για εμένα να το κάνω! [...]

Στην παραπάνω απάντηση, ο ΒΑ, μιλώντας για τον εαυτό του και τις πιθανότητες να ασκήσει το σχολικό εκφοβισμό, ανέφερε ότι θεωρεί το συγκεκριμένο φαινόμενο «αφύσικο», χωρίς να μας δώσει περαιτέρω πληροφορίες για το τί εννοεί. Μάλλον το συγκεκριμένο παιδί, μέσα από την απάντησή του, ήθελε να τονίσει τον παράλογο και τον μη φυσιολογικό χαρακτήρα του φαινομένου και να ταχθεί ξεκάθαρα κατά της εκδήλωσής του.

10.10.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη βίας: Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο που συνεπάγεται διάφορες μορφές βίας π.χ. λεκτική, σωματική, κοινωνική κ.α. Μερικά από τα παιδιά λοιπόν, αναφέρθηκαν στη βία, ως βασικό παράγοντα του φαινομένου, με τον οποίο δεν συμφωνούν. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, ότι «καταδικάζουν» το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διότι συνεπάγεται τη βία, «τάση» με την οποία διαφωνούν απόλυτα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΓΑ: [...] δηλαδή να πηγαίνεις εσύ και όλο να σε βρίζει να σε χτυπάει [...]

ΔΑ: [...] εεε γιατί δεν θα είναι ωραίο να ... να ... να κοροϊδεύει ο ένας τον άλλο, να τον βρίζει, να τον χτυπάει ... και ... ναι ... και να μην τον παίζει

ΕΚ: [...] εεεε .. γιατί ... δεν ... έχει ... γιατί ... γιατί ο άλλος γιατί να χτυπάει τον άλλον και να βρίζει άμα δεν του έχει κάνει τίποτα; [...]

ΣΑ: γιατί ασκεί βία στο άλλο το παιδί, γιατί το βρίζει, γιατί το χτυπάει γενικώς ... και μπορεί έτσι να αρχίσει σιγά σιγά να ασκεί και το θύμα bullying σε κάποιον [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 3 αγόρια και 1 κορίτσι, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως ανέφεραν είτε άμεσα είτε έμμεσα, συνεπάγεται διάφορες μορφές βίας, με τις οποίες δεν συμφωνούν. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά, επεσήμαναν τις ενστάσεις τους, για τις πιο «δημοφιλείς» μορφές βίας (λεκτική, σωματική και κοινωνική). Ο ΣΑ, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, εκτός από τις ενστάσεις του σχετικά με τη βία, αναφέρθηκε και στο σχολικό εκφοβισμό, ως «λάθος παράδειγμα» που μπορούν πολύ εύκολα τα παιδιά να μιμηθούν, βλέποντας κάποιον να το κάνει. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο παιδί, τάσσεται κατά του σχολικού εκφοβισμού, όχι μόνο διότι συνεπάγεται τη βία, αλλά ταυτόχρονα η εκδήλωση του φαινομένου «δημιουργεί» νέους δράστες, που παρακολουθώντας την επιθετική συμπεριφορά θέλουν και αυτοί με τη σειρά τους να την εφαρμόσουν. Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, τόνισαν ότι διαφωνούν με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διότι προϋποθέτει διάφορες μορφές βίας.

10.10.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη χωρίς αιτία: Όπως εξετάσαμε αναλυτικά σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, ο σχολικός εκφοβισμός συνήθως πηγάζει από συγκεκριμένες αιτίες, που έχουν να κάνουν με το άτομο προσωπικά ή με τον περίγυρό του (π.χ. οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι κ.α.). Για μερικά παιδιά λοιπόν, όταν απουσιάζουν αυτές οι αιτίες, δεν υπάρχει λόγος να εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν για τον εαυτό τους ότι δεν θα ασκούσαν ποτέ το σχολικό εκφοβισμό, διότι, δεν έχουν καμία αιτία για να το κάνουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 κορίτσι, που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε την απάντησή της.

ΙΚ: [...] κατ' αρχάς δεν μου συμβαίνει κάτι, για παράδειγμα για να πεις ότι μπορεί να σου συμβεί άμα έχεις κάτι στην οικογένειά σου .. δεν ζηλεύω γενικά και κανέναν .. δεν θεωρώ ότι ζηλεύω κανέναν [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, η ΙΚ, επεσήμανε για τον εαυτό της, ότι δεν θα ασκούσε ποτέ το σχολικό εκφοβισμό, διότι δεν έχει κανένα λόγο να το κάνει. Συγκεκριμένα ανέφερε, ότι ούτε έχει προβλήματα στην οικογένειά της ούτε ζηλεύει κάποιο άλλο παιδί, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεν θα το έκανε ποτέ. Ουσιαστικά, η ΙΚ, υπονόησε ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει είτε από την οικογένεια είτε από τη ζήλεια που νιώθει ο δράστης για το θύμα. Φυσικά, υπάρχουν πολλά ακόμα αίτια, από τα οποία προκύπτει το συγκεκριμένο φαινόμενο, αλλά το κορίτσι μπορεί να αγνοεί την ύπαρξή τους. Σε κάθε περίπτωση, η ΙΚ, υποθέτουμε ότι μέσα από την απάντησή της ήθελε να επισημάνει το πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα βαθύτερα αίτια από τα οποία προκύπτει ο σχολικός εκφοβισμός.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 29.

Πίνακας 29. Ποσοστά κατηγοριών των ηθικών διαστάσεων του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ο σχολικός εκφοβισμός ως λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη	33,3% (4)	50% (6)	83,3% (10)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα	8,3% (1)	25% (3)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη άνευ νοήματος	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη «άγνοιας»	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως «αφύσικη» πράξη	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη βίας	25% (3)	8,3% (1)	33,3% (4)
Ο σχολικός εκφοβισμός ως πράξη χωρίς αιτία	0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)

Στον πίνακα 29, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου. Ουσιαστικά, ρωτήσαμε τα παιδιά αν βρίσκουν σωστό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και αν θα το έκαναν ποτέ. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε, ότι κανένα παιδί, δεν βρίσκει σωστή την εκδήλωση του φαινομένου αυτού και κατ' επέκταση δήλωσαν ότι δεν θα το έκαναν και ποτέ, εκτός από μερικά παιδιά που άφησαν κάποια περιθώρια, στην περίπτωση που είχαν άγνοια των πράξεών τους.

Πιο συγκεκριμένα, 10 παιδιά (83,3%) και ειδικά 6 κορίτσια και 4 αγόρια, υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια άσχημη, άδικη και λανθασμένη για το θύμα πράξη, χωρίς όμως να είναι σε θέση να δικαιολογήσουν επακριβώς τις απόψεις τους. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι όπως επεσήμαναν συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα για το θύμα (στεναχώρια, λύπη, φόβο, πόνο). Θεωρούμε λογικό, σε αυτή τη κατηγορία να «υπερτερούν» τα κορίτσια, διότι εκ φύσεως, είναι πιο «συναισθηματικά» πλάσματα και κατ' επέκταση δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο πώς μπορεί να αισθάνεται κανείς. Ακόμα 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι διαφωνούν με την εκδήλωση του εκφοβισμού, διότι δεν έχει κανένα νόημα και λόγο ύπαρξης, εφόσον κανείς από τους «συμμετέχοντες» δεν αποκομίζει κάτι θετικό.

Συνεχίζοντας, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, «καταδίκασαν» το σχολικό εκφοβισμό, ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους. Ακόμα, 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, όπως είναι φυσικό, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι επεσήμαναν ότι συνεπάγεται πράξεις βίας, είτε σε λεκτικό, είτε σε σωματικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, ο ΒΑ, στην προσπάθειά του να τονίσει τον «παράλογο» χαρακτήρα του φαινομένου, τόνισε ότι πρόκειται για μια «αφύσικη» διαδικασία, άποψη που αφορά τόσο τον ίδιο όσο και γενικά τους δράστες του εκφοβισμού.

Επίσης, η ΙΚ, ήταν το μοναδικό παιδί, που αναφέρθηκε στα αίτια από τα οποία πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός, επισημαίνοντας ότι η απουσία τους συνεπάγεται και την απουσία του φαινομένου. Τέλος, σε ότι αφορά τις προθέσεις των παιδιών να ασκήσουν εκφοβιστική συμπεριφορά, 3 μαθητές (25%) και ειδικά 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα υπήρχε περίπτωση να το κάνουν μόνο αν δεν γνώριζαν πόσο ενοχλητική θα ήταν η συμπεριφορά τους για τους άλλους.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις του έθιξαν αρκετά ζητήματα ηθικής που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό. Μερικά από αυτά, θεωρούσαν αυτονόητο το «λάθος» χαρακτήρα του φαινομένου και για αυτό σε πολλά σημεία δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους, γεγονός που μας χαροποίησε ιδιαίτερα.

10.11. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, μελετήσαμε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της τάξης. Όπως και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε συγκεκριμένα με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, με τα αίτια που το προκαλούν, με τη δυνατότητα αναγνώρισης και την ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών, με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, τόσο από την προοπτική του μάρτυρα όσο και από την προοπτική του θύματος, με τα συναισθήματα που συνεπάγεται, με το υπάρχον σχολικό κλίμα και τους φιλικούς δεσμούς των μαθητών, με την υπαιτιότητα και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία και φυσικά τις απόψεις των παιδιών για τις ηθικές διαστάσεις του φαινομένου. Όλα τα παραπάνω, συζητούμε αναλυτικά, προκειμένου να οδηγηθούμε σε κάποια γενικά συμπεράσματα.

Αρχικά, σε ότι αφορά τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις τους, όσο και μέσα από τα ιχνογραφήματά τους, αναφέρθηκαν στη λεκτική βία (91,7%), στη σωματική βία (66,7%), στην έμμεση - κοινωνική βία (33,3%), στην ηλεκτρονική παρενόχληση (25%), στην οπτική βία (8,3%), στην καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων (16,7%) και στον εκβιασμό (16,7%). Ουσιαστικά, τα παιδιά αναφέρθηκαν σχεδόν σε όλες τις μορφές βίας που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, με «αποκορύφωμα» τη σωματική και τη λεκτική βία, που επισημάνθηκαν από τους περισσότερους μαθητές, διότι είναι ευρέως διαδεδομένες μορφές. Εκτός όμως από τις «πρακτικές» εκδηλώσεις του φαινομένου, τα παιδιά προχώρησαν και στην παρατήρηση κάποιων βασικών χαρακτηριστικών του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρια και 3 κορίτσια, όρισαν το φαινόμενο αυτό, ως κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, ενώ άλλα 4 παιδιά (33,3%), επίσης 1 αγόρι και 3 κορίτσια επεσήμαναν ότι πρόκειται για μια άσχημη και άνευ νοήματος πράξη. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι μερικά κορίτσια προσπάθησαν να τονίσουν, μεταξύ άλλων, και τις «γενικές κατευθύνσεις» του φαινομένου. Επίσης 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι (8,3%), δήλωσε μια από τις βασικές συνέπειες του φαινομένου, που είναι η απώλεια των φίλων ενώ 1 ακόμα αγόρια (8,3%) αναφέρθηκε στη πρόθεση του δράστη να προκαλέσει κάποιου είδους «βλάβη» στο θύμα. Τέλος, 1 ακόμα μαθητής (8,3%) έκανε λόγο για το περιστατικό εκφοβισμού, του Βαγγέλη Γιακουμάκη, γεγονός που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι είχε περάσει αρκετό διάστημα από την γνωστοποίησή του. Ουσιαστικά, τα παιδιά εκτός από τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, αναφέρθηκαν και σε μερικά γενικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν έναν πιο γενικό ορισμό του φαινομένου.

Επίσης, επιχειρήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες και για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού. Επειδή όμως, το ερώτημα που θέσαμε ήταν αρκετά «διφορούμενο», τα παιδιά μας εξέφρασαν ταυτόχρονα και τις απόψεις τους για τις συνέπειες του φαινομένου. Ειδικότερα, η ερώτησή μας ήταν «τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;», που ακριβώς με τον ίδιο

τρόπο διατυπώθηκε και στη 2η φάση, αλλά τα παιδιά δεν αντιλήφθηκαν το «διττό» χαρακτήρα της. Αρχικά λοιπόν, σε ό,τι αφορά τα αίτια, τα παιδιά αναφέρθηκαν σε ποικίλους παράγοντες όπως είναι η ζήλεια (41,7%), η οικογένεια (25%), η αυτό - ανάδειξη (58,7%), η διαφορετικότητα (16,7%), ο θυμός (8,3%), η πλάκα (25%) και η διασκέδαση (16,7%) που προσφέρει το θέαμα στο δράστη και φυσικά η τάση για εκδίκηση (25%). Εκτός από τα παραπάνω όμως, δημιουργήθηκαν και μεμονωμένες κατηγορίες, από απαντήσεις των παιδιών που δεν μπορούσαν να ενταχθούν με άλλες αντίστοιχες. Ειδικότερα, 1 αγόρι ανέφερε ότι ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της βίας που συνεπάγονται διάφορα ηλεκτρονικά μέσα (π.χ. τηλεόραση, διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.α.), όπου τα παιδιά μιμούνται κατά κάποιο τρόπο συμπεριφορές που έχουν παρακολουθήσει. Φυσικά, υπήρξαν και κάποιες απαντήσεις που επειδή τα παιδιά αδυνατούσαν να υποθέσουν τα αίτια του φαινομένου, προχώρησαν σε «ανυπόστατες» εικασίες. Πιο συγκεκριμένα, 1 αγόρι, δήλωσε ότι ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης, υπονοώντας ότι ο δράστης δεν έχει επίγνωση των επιπτώσεών του. Επίσης, 1 κορίτσι δήλωσε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα μέσο ευαισθητοποίησης των θεατών ώστε να μην προβούν στο μέλλον σε ανάλογες ενέργειες. Ακόμα, 1 κορίτσι, υποστήριξε ότι πρόκειται για ένα «φυσιολογικό φαινόμενο» που ούτως ή άλλως θα συνέβαινε. Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά αναφέρθηκαν τόσο σε πραγματικά όσο και σε «φανταστικά» αίτια, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός. Φυσικά, όλες οι παραπάνω απαντήσεις είναι αποδεκτές, αλλά πάντα το ενδιαφέρον μας προκαλεί, η φαντασία των παιδιών και ο μοναδικός τρόπος που έχουν να εξηγούν τα «ανεξήγητα».

Συνεχίζοντας, τα παιδιά που αναφέρθηκαν στις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, έκαναν λόγο για αρνητικά συναισθήματα, του δράστη και του μάρτυρα (58,3%), για την πιθανότητα θανάτου (25%) φανερά επηρεασμένα από το περιστατικό εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη, για απέχθεια προς το σχολείο (25%) και φυσικά για το άγχος που μπορεί να βιώνει το θύμα (8,3%). Ουσιαστικά, μέσα από αυτή τη ερώτηση, τα παιδιά φαντάστηκαν το «παρελθόν» (αίτια) αλλά και το «μέλλον» (επιπτώσεις) του σχολικού εκφοβισμού, το καθένα με το δίο του τρόπο.

Όπως έχουμε επισημάνει ξανά, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα αναγνώρισης του εκφοβισμού. Εμείς, στην παρούσα φάση, αφηγηθήκαμε στα παιδιά μια σχετική ιστορία, ώστε να διαπιστώσουμε αν μπορούσαν να διακρίνουν το φαινόμενο. Από το σύνολο, 6 παιδιά (50%), 4 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμαναν άμεσα ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, διέκριναν το φαινόμενο μετά από τη δική μας παρότρυνση μέσω κάποιων σχετικών ερωτήσεων. Τέλος, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δεν κατάφεραν να αναγνωρίζουν το φαινόμενο. Ουσιαστικά, είναι φανερό ότι τα αγόρια, είτε άμεσα είτε έμμεσα, διέκριναν πιο εύκολα το σχολικό εκφοβισμό, συγκριτικά με τα κορίτσια, αν και δεν μπορούμε να φανταστούμε για ποιο λόγο συνέβη αυτό.

Φυσικά, είναι φανερό ότι η δυνατότητα αναγνώρισης του φαινομένου στο παρόν, σχετίζεται και με την αναγνώριση αντίστοιχων προγενέστερων εμπειριών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών λοιπόν, 5 μαθητές (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, έχουν βιώσει τον εκφοβισμό από την θέση του μάρτυρα, 2 παιδιά (16,7%) τον έχουν βιώσει «έμμεσα» (π.χ. μαρτυρίες φίλων, παρακολούθηση σχετικών ταινιών κ.α.), 1 μαθήτρια (8,3%) έχει βρεθεί στη θέση του θύματος και τέλος 5 παιδιά (41,7%) 2 αγόρια και 3 κορίτσια δεν έχουν βιώσει κάτι αντίστοιχο. Φυσικά, κάτι τέτοιο είναι «αδύνατο» να συμβαίνει, διότι όλα τα παιδιά, είτε ήταν μάρτυρες είτε συμμετείχαν με κάποιο τρόπο στην παρενόχληση της ΕΚ. Επομένως θεωρούμε ότι είτε τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να τον αναγνωρίσουν είτε ντράπηκαν να μας το

παραδεχτούν. Φυσικά, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τί από τα δύο ισχύει ή αν υπάρχει και κάποιος άλλος παράγοντας που δεν έχουμε λάβει υπόψη.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα, που σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό, είναι η αντιμετώπισή του και με ποιούς τρόπους μπορεί να γίνει αυτό. Εμείς από την πλευρά μας, και σε αυτή τη φάση προκειμένου να εμβαθύνουμε στις απόψεις των παιδιών, θέσαμε δύο «ειδών» ερωτήματα, όπου το ένα αφορούσε την προοπτική του μάρτυρα και το άλλο την προοπτική του θύματος. Αρχικά, σε ότι αφορά τη προοπτική του μάρτυρα, όλα τα παιδιά (100%) ανέφεραν ότι θα το συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό ή/και τον διευθυντή του σχολείου, ώστε να το αντιμετωπίσουν μαζί, αποτελεσματικά. Επίσης, 9 παιδιά (75%), 3 αγόρια και 6 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα ενημέρωναν τους γονείς του θύματος ενώ 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι θα το συζητούσαν με τους γονείς του δράστη, θεωρώντας ότι μια τέτοια κίνηση μπορεί να λειτουργήσει πιο άμεσα και πιο αποτελεσματικά. Σε ότι αφορά τη δημιουργία φιλικών δεσμών, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια δήλωσαν ότι θα έκαναν παρέα με το θύμα, ενώ 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι θα παρότρυναν το θύμα ή δράστη, να δημιουργήσουν μεταξύ τους αντίστοιχες σχέσεις. Τέλος, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα προέτρεπαν το θύμα να συζητήσει για αυτό που βιώνει με φίλους του.

Επίσης, πολλά παιδιά επεσήμαναν ότι η συζήτηση του δράστη, είτε με το θύμα, είτε με το μάρτυρα συνιστά μια σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, 7 παιδιά (58,3%), 3 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα προέτρεπαν το θύμα να συζητήσει κατά πρόσωπο με το δράστη, προκειμένου να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, μια τέτοιου είδους κίνηση, θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη και σχετικά «σπάνια», διότι το θύμα συνήθως βιώνει συναισθήματα φόβου για το δράστη. Ακόμα, αρκετά παιδιά ανέφεραν, ότι από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη ώστε να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου, για πολλά και διάφορα θέματα (π.χ. παρότρυνση να μπει ο δράστης στη θέση του θύματος, αξίες της ισότητας και της διαφορετικότητας, αρνητικές συναισθηματικές διαστάσεις του εκφοβισμού, ηθικές διαστάσεις του εκφοβισμού κ.α.). Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις και τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από αυτές, τα παιδιά φαίνεται να βασίζονται ιδιαίτερα στη συζήτηση, είτε με κάποιον ενήλικο (π.χ. εκπαιδευτικό, γονείς δράστη, γονείς θύματος, άτομα εμπιστοσύνης κ.α.) είτε με τον ίδιο το δράστη.

Εκτός από τη συζήτηση όμως, πολλά παιδιά προσπάθησαν να περιγράψουν, την «ιδανική» συμπεριφορά, τόσο του θύματος όσο και του μάρτυρα, σχετικά με ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, σε ότι αφορά το θύμα, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, δήλωσαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα τον προέτρεπαν να αδιαφορεί για τη συμπεριφορά του δράστη. Επίσης, 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι, ανέφερε ότι θα παρότρυνε το θύμα να αντιδράσει ενεργά στον εκφοβισμό που του ασκείται. Τέλος, 1 κορίτσι, υποστήριξε ότι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, από την πλευρά του θύματος, μπορεί να ήταν πολύ βοηθητική για την κατάσταση. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του μάρτυρα, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, επεσήμαναν ότι από τη θέση αυτή, θα συμπαραστέκονταν και θα παρηγορούσαν το θύμα. Επίσης, 1 αγόρι υποστήριξε ότι αν βρισκόταν στη θέση του μάρτυρα, θα παρέμβαινε άμεσα, ώστε να σταματήσει τον εκφοβισμό. Ακόμα, 2 αγόρια (16,7%), ως μάρτυρες, έκαναν λόγο για τη βία, το ένα υποστηρίζοντας ότι δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ και το άλλο αναφέροντας ότι θα την εφάρμοζε. Ουσιαστικά, τα 2 παιδιά υποστήριξαν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές, όπου το ένα

«καταδίκασε» οτιδήποτε μπορεί να συνεπάγεται τη βία και το άλλο υπονόησε ότι «η βία μπορεί να αντιμετωπιστεί με βία». Μάλιστα, το αγόρι που τάχθηκε υπέρ της βίας, είχε εκφράσει ξανά στο παρελθόν ανάλογες αντιλήψεις. Τέλος, εντύπωση μας έκανε, η άποψη 3 παιδιών (25%), 2 αγοριών και 1 κοριτσιού, ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «αδύνατο» να αποφευχθεί. Αυτή, είναι μια «απαισιόδοξη» προοπτική του φαινομένου, που δεν είχαμε συναντήσει, από την πλευρά των παιδιών μέχρι στιγμής. Ίσως τελικά, όσο καλύτερα γνωρίζουν το σχολικό εκφοβισμό, τόσο περισσότερο να απογοητεύονται, σχετικά με τη φύση του και την αντιμετώπισή του.

Σε ότι αφορά τη προοπτική του θύματος, τα περισσότερα παιδιά (83,3%), δηλαδή 4 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι θα το συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να βοηθήσει και αυτός από την πλευρά του, στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Ακόμα από το σύνολο των μαθητών, μόνο 5 παιδιά (41,7%), 1 αγόρια και 4 κορίτσια, δήλωσαν ότι θα συζητούσαν για το σχολικό εκφοβισμό με την οικογένειά τους. Επίσης, μόνο 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι από τη θέση του θύματος θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με το μάρτυρα. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνουμε ότι παρατηρούμε αρκετές αποκλίσεις, στην προοπτική του θύματος, από την προοπτική του μάρτυρα. Είναι φανερό, ότι τα ίδια παιδιά, από τη θέση του μάρτυρα, θα ήταν πιο «δραστήρια» και θα αντιμετώπιζαν ενεργά το φαινόμενο. Αντίθετα, από τη θέση του θύματος, οι αντιδράσεις είναι πιο «φειδωλές», εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Φυσικά, κάτι τέτοιο είναι λογικό, διότι το θύμα είναι ο βασικός στόχος του εκφοβισμού, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν έχει τόση «ελευθερία κινήσεων» όση έχει ο μάρτυρας. Επίσης απόκλιση παρατηρούμε και στις συζητήσεις που ανέφεραν τα παιδιά ότι θα έκαναν. Ειδικότερα, αντιληφθήκαμε ότι τα περισσότερα παιδιά, από τη θέση του θύματος, θα μοιράζονταν πιο δύσκολα αυτό που βίωναν, είτε με ενήλικους είτε με συνομηλίκους, συγκριτικά με τα όσα ανέφεραν από τη θέση του μάρτυρα. Επομένως υποθέτουμε ότι ίσως τα παιδιά τελικά να ντρέπονταν να μιλήσουν σε κάποιον αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος. Αντίστοιχα, μικρότερο ήταν και το ποσοστό των παιδιών, που δήλωσαν ότι από τη θέση του θύματος θα μιλούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη, συγκριτικά με τους μαθητές που ανέφεραν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει με το δράστη. Ουσιαστικά, αυτό που παρατηρούμε, είναι ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, από την πλευρά του θύματος, διαφοροποιούνται, όταν πρόκειται για τον εαυτό.

Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης και τα συναισθήματα που συνεπάγεται για όλους τους «συμμετέχοντες». Αρχικά, 8 παιδιά (66,7%), 4 αγόρια και 4 κορίτσια, αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μάρτυρας, παρακολουθώντας το σχολικό εκφοβισμό, ενώ 1 κορίτσι έκανε λόγο και για το θυμό που αισθάνεται. Σε ότι αφορά το δράστη, 9 παιδιά (75%), 5 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι βιώνει θετικά συναισθήματα με αυτό που κάνει. Αντίθετα, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, δήλωσαν ότι ο δράστης βιώνει αρνητικά συναισθήματα, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, υπόθεση που είναι «αβάσιμη», διότι εάν συνέβαινε κάτι τέτοιο, το φαινόμενο δεν θα συνέχιζε να υφίσταται. Σε αυτή τη διάσταση, ακόμα 1 κορίτσι υποστήριξε ότι ο θύτης αισθάνεται μοναξιά, επειδή οι περισσότεροι συμμαθητές του, βιώνουν συναισθήματα φόβου γι αυτόν. Σε γενικές γραμμές, εκτός από τα θετικά συναισθήματα που αντλεί ο δράστης από το σχολικό εκφοβισμό, πολλά παιδιά έδειξαν και «συμπαραστατική» στάση, αναφέροντας ότι βιώνει και αρνητικά συναισθήματα αλλά και μοναξιά. Ουσιαστικά, αν και επέρριψαν ευθύνες στο δράστη για αυτή τη κατάσταση, προσπάθησαν ταυτόχρονα να δείξουν κατανόηση για τη στάση του, χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς το λόγο αυτής της προσπάθειας.

Σε ότι αφορά το πώς αισθάνεται το θύμα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι βιώνει αρνητικά συναισθήματα, μοναξιά, φόβο, ντροπή και άλλα αντίστοιχα. Μερικοί μαθητές, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε αυτή τη θέση, επεσήμαναν ότι μεταξύ άλλων, μπορεί να ένιωθαν έντονο θυμό για αυτό που συμβαίνει, αλλά και την ανάγκη να το αντιμετωπίσουν άμεσα, δείχνοντας με αυτό το τρόπο, μια πιο δυναμική και επιθετική διάθεση. Επίσης, 1 αγόρι (8,3%) τόνισε ταυτόχρονα και την απέχθεια για το σχολείο που μπορεί να βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, σενάριο αρκετά σύνηθες και πιθανό. Τέλος, 1 κορίτσι, επεσήμανε ότι αν βρισκόταν στη θέση του θύματος, θα ένιωθε αδύναμη να το αντιμετωπίσει, «προδιάθεση» που σε αυτή τη φάση επισημάνθηκε πολλές φορές και παραπάνω. Συνοψίζοντας, σε ότι αφορά τα συναισθήματα, εκτός από την προοπτική του μάρτυρα, τα παιδιά έδωσαν διάφορες διαστάσεις, τόσο για το δράστη όσο και για το θύμα. Ειδικότερα, παρουσίασαν μεταξύ άλλων, έναν «ευαίσθητο» δράστη που νιώθει άσχημα για τη συμπεριφορά του και ένα «δυναμικό» θύμα που δεν ανέχεται τον εκφοβισμό. Φυσικά θεωρούμε ότι οποιοδήποτε από τα δύο και να συνέβαινε, θα σήμαινε το τέλος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Συνεχίζοντας, θα ασχοληθούμε με το σχολικό κλίμα της τάξης, και τις απόψεις των παιδιών για τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Σύμφωνα με 4 μαθητές (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, οι φιλικές σχέσεις είναι αυτές που επηρεάζουν θετικά στο σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, 2 αγόρια (ο ΓΑ και ο ΒΑ) είναι οι πιο δημοφιλείς μαθητές μέσα στη τάξη. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά, φαίνεται να είναι συμπαθή σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμαθητών τους, εκτός από 1 κορίτσι, στη ΓΚ που η θέση της είναι ιδιαίτερα «αμφιλεγόμενη». Η αλήθεια είναι, ότι εμείς από την πλευρά μας, δεν αντιληφθήκαμε κάτι τέτοιο για το συγκεκριμένο κορίτσι. Αντίθετα, παρατηρήσαμε ότι οι σχέσεις της με τα υπόλοιπα παιδιά ήταν αρκετά καλές. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τους αντίστοιχους πίνακες, όλα τα παιδιά επισημάνθηκαν θετικά από κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους, γεγονός που συνεπάγεται ότι όλα τα παιδιά έχουν τουλάχιστον από 1 φίλο.

Φυσικά η φιλία δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με 3 μαθητές (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, βασικό ρόλο παίζει και η παρουσία του/της εκπαιδευτικού, που στη συγκεκριμένη περίπτωση, λειτουργεί ενισχυτικά. Συγκεκριμένα, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, επεσήμαναν ότι απολαμβάνουν ιδιαίτερα τα «αστεία» και τις «πλάκες» που εκδηλώνονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Φυσικά, τα παιδιά δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και σε διαδικασίες που δεν τους είναι και τόσο ευχάριστες. Ειδικότερα 5 παιδιά (41,7%), 4 αγόρια και 1 κορίτσι, έκαναν λόγο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτά τα παιδιά, 1 αγόρι επεσήμανε ότι δεν είναι πάντα ευχαριστημένος, διότι διδάσκονται και μαθήματα που δεν του προκαλούν το ενδιαφέρον. Αντίστοιχα, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν επίσης ότι οι τσακωμοί και οι εντάσεις μεταξύ τους, λειτουργούν ανασταλτικά σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα της τάξης. Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα παιδιά, έδειξαν να είναι ευχαριστημένα από το σχολικό κλίμα της τάξης, εκτός από κάποιους παράγοντες που επεσήμαναν ότι δεν απολαμβάνουν (εκπαιδευτική διαδικασία για συγκεκριμένα παιδιά και εντάσεις που εκδηλώνονται στη τάξη).

Σε ότι αφορά την υπαιτιότητα του εκφοβισμού, 9 παιδιά (75%), 4 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ο βασικός υπεύθυνος είναι ο δράστης. Αντίστοιχα 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αναγνώρισαν τις ευθύνες του δράστη, τονίζοντας παράλληλα ότι φταίει σε ένα βαθμό και το θύμα, διότι δεν κάνει τίποτα για να αντιμετωπίσει το φαινόμενο αυτό. Και οι δύο παραπάνω απαντήσεις, είναι «λογικές»

και «αποδεκτές», διότι παρουσιάζουν δύο διαφορετικές οπτικές του ίδιου θέματος. Σχετικά με το φύλο των δραστών, για ακόμα μια φορά, 7 παιδιά (58,3%), 6 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται περισσότερο από αγόρια. Αντίθετα, 5 κορίτσια (41,7%), υποστήριξαν ότι εκδηλώνεται εξίσου και από τα δύο φύλα, επισημαίνοντας τις διάφορες μορφές που «προτιμούν» αγόρια και κορίτσια. Ουσιαστικά, τα αγόρια υποστήριξαν ότι οι δράστες είναι περισσότερο αγόρια, ενώ τα κορίτσια, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί ανεξάρτητα από το φύλο του θύτη. Τέλος, σε ότι αφορά την ηλικία των δραστών, τα περισσότερα παιδιά (9 παιδιά, 5 αγόρια και 4 κορίτσια) υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, κάποιοι μαθητές (3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια) είχαν «αντίθετες» απόψεις, δηλώνοντας ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν έχει ηλικία και μπορεί να πραγματοποιείται εξίσου από μεγαλύτερα και από μικρότερα παιδιά. Τέλος, 1 αγόρι αναφέρθηκε στον εκφοβισμό που εκδηλώνεται μεταξύ των συνομηλίκων, άποψη ιδιαίτερα συνηθισμένη.

Το τελευταίο ζήτημα που μελετήσαμε στο παρόν κεφάλαιο, ήταν οι απόψεις των παιδιών για τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι πολλά παιδιά, αδυνατούσαν να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση, διότι θεωρούσαν αυτονόητη τη «λάθος ηθική» του φαινομένου. Παρ' όλα αυτά, 10 μαθητές (83,3%), 4 αγόρια και 6 κορίτσια, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για μια άδικη και λανθασμένη για το θύμα πράξη. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%), 1 αγόρι και 3 κορίτσια, επεσήμαναν τα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο αυτό, «καταδικάζοντάς» το, κατά κάποιο τρόπο. Ακόμα, 4 παιδιά (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, τόνισαν τις «λάθος διαστάσεις» του εκφοβισμού, αναφέροντας ότι δεν έχει κανένα νόημα και λόγο ύπαρξης. Τέλος, 4 μαθητές (33,3%), 3 αγόρια και 1 κορίτσι, τάχθηκαν κατά του εκφοβισμού, κάνοντας λόγο για τις πράξεις βίας που συνεπάγεται.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους, έθιξαν πολλά ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό. Χωρίς να εστιάζουν πάντα στα ερωτήματα που τους θέταμε, οι μαθητές έδιναν ολοκληρωμένες απαντήσεις, που στις περισσότερες περιπτώσεις δικαιολογούσαν επαρκώς. Τα παιδιά, έδειχναν να έχουν δομήσει μια συνολική εικόνα για το σχολικό εκφοβισμό, αναδεικνύοντας με κάθε ευκαιρία βασικές διαστάσεις του φαινομένου. Σε γενικές γραμμές, μείναμε ικανοποιημένοι από τις απαντήσεις των παιδιών και από τις απόψεις που μας εξέφρασαν σχετικά με υπό μελέτη φαινόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων

11.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 9), παραθέσαμε αναλυτικά τη ροή των δραματικών δραστηριοτήτων και των δραματοποιήσεων καθώς και τις αντιδράσεις των παιδιών. Όπως έχει γίνει κατανοητό, στην αρχή πραγματοποιήσαμε τις προκαθορισμένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, στη συνέχεια ακολούθησαν οι 8 ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τέλος πραγματοποιήσαμε και πάλι παρόμοιες συνεντεύξεις, προκειμένου να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές στις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εστιάσουμε την προσοχή μας, αποκλειστικά και μόνο στις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και στις απόψεις των παιδιών σχετικά με αυτές.

Πριν ξεκινήσουμε, θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε ότι οι 8 συναντήσεις μας, είχαν πολύ συγκεκριμένη δομή. Ειδικότερα, επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά 4 βασικές θεματικές ενότητες: (1) Ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη τάξη - Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, (2) Τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός, (3) Η δύναμη των μαρτύρων και της ομάδας και (4) Ενδυνάμωση - Δόμηση της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης. Οι παραπάνω θεματικές ενότητες, θεωρήσαμε ότι αποτελούν «δομικά» στοιχεία, τόσο του σχολικού εκφοβισμού όσο και των «μεθόδων» αντιμετώπισής του. Επεξεργαστήκαμε λοιπόν την κάθε θεματική ενότητα, σε 2 συναντήσεις με τα παιδιά (2 μέρες), από τις οποίες η πρώτη περιελάμβανε δραματικές δραστηριότητες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα και η δεύτερη τις δραματοποιήσεις, από την πλευρά των μαθητών. Συνολικά λοιπόν, πραγματοποιήσαμε 8 συναντήσεις με τα παιδιά, στις οποίες εναλλάξ και ανάλογα με τη θεματική ενότητα, εφαρμόζαμε δραματικές δραστηριότητες και δραματοποιήσεις αντίστοιχα.

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρούμε να εξετάσουμε τις απόψεις των παιδιών, σχετικά με τις δραματικές δραστηριότητες και τις δραματοποιήσεις, αλλά και γενικά την εικόνα που διαμόρφωσαν οι μαθητές για αυτά που είδαν, βίωσαν και άκουσαν. Όπως είναι προφανές, οι σχετικές ερωτήσεις, περιλήφθηκαν στη συνέντευξη της 4ης φάσης, με την ολοκλήρωση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Παρακάτω ακολουθούν όλες οι σχετικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών.

11.2. Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 8)

Στο παρόν υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν και βίωσαν στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες είναι οι εξής (1) πώς σου φάνηκαν οι δραματικές δραστηριότητες (παρεμβάσεις) που κάναμε όλο αυτό το διάστημα; Περιέγραψε μου (ερώτηση 1 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (2) τί σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Γιατί; (ερώτηση 2 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (3) τί δεν σου άρεσε καθόλου από αυτά που κάναμε; Γιατί (ερώτηση 3 της συνέντευξης της 4ης φάσης), (4) θα ήθελες να κάνουμε κάτι διαφορετικό στις συναντήσεις μας; Περιέγραψε μου. (ερώτηση 4 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (5) πώς σου φάνηκε η συνεργασία με τους συμμαθητές σου στις συναντήσεις μας; Αντιμετώπισες κάποιο πρόβλημα; (ερώτηση 8 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στις παραπάνω ερωτήσεις.

11.2.1. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο ευχαρίστησης και ταυτόχρονα μάθησης: Ένας από τους βασικούς μας στόχους, ήταν τα παιδιά βιωματικά, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, μέσω των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήσαμε. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι κατά τις ψυχοπαιδαγωγικές μας παρεμβάσεις, αφενός πέρασαν ευχάριστα και αφετέρου απέκτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 3 κορίτσια που επίσης συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

ΔΚ: μου άρεσαν πολύ εεεε ... εεεε εεεεεε ... μου άρεσε εεεε ... κατάλαβα πιο πολύ τί σημαίνει ο σχολικός εκφοβισμός εεεε [...]

ΓΑ: λοιπόν ... μου φάνηκαν πολύ ωραίες ... με έκαναν να καταλάβω τί είναι το ... τί είναι το bullying ... κατάλαβα σε όλες τις θέσεις πώς νιώθει ένα παιδί ... όταν είναι ας πούμε δράστης, ή θύτης ή μάρτυρας ... εεε αυτά [...] και μου άρεσαν κιόλας [...]

ΔΑ: ήταν πολύ ωραίες και ... διδακτικές [...] ότι μας έμαθαν .. τί είναι σχολικός εκφοβισμός και ότι δεν πρέπει να το κάνουμε [...]

ΒΑ: δηλαδή πως να μου φάνηκαν ... μου άρεσαν [...] εεεε μου μάθανε πολλά πράγματα ... και τα video κιόλας [...] εεεε ... όχι ότι .. απλά κατάλαβα ότι υπάρχουν και άλλες μορφές εκφοβισμού .. ήξερα μερικές αλλά δεν τις ήξερα όλες [...]

ΓΚ: εεεε μου φάνηκαν πολύ ωραίες ... με βοήθησαν να καταλάβω πιο πολύ τί σημαίνει ο σχολικός εκφοβισμός ... αυτό [...] εεε κατάλαβα πιο πολύ τί είναι ... όταν τον παθαίνεις τον σχολικό εκφοβισμό τί αισθάνεσαι [...]

ΑΚ: εεε ήταν πάρα πολύ ωραίες και διασκεδαστικές ... εεε ναι και με αυτό μάθαμε πολλά πράγματα ... αυτά [...] για παράδειγμα το παιχνίδι που παίξαμε που παίρναμε από το τέτοιο και κάναμε μια έκφραση, ναι ... στο τέλος μετά που μας λέγατε ποιός είναι λυπημένος και όλα αυτά ... εεεε μάθαμε δηλαδή [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά (50%) και ειδικά 3 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι ευχαριστήθηκαν πολύ τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ενώ παράλληλα επεσήμαναν ότι απέκτησαν καινούριες γνώσεις σχετικά

με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κατά την άποψή μας, αυτή είναι η «ιδανική» εικόνα που θα μπορούσαν να «δημιουργήσουν» τα παιδιά για τις συναντήσεις μας, διότι απέκτησαν γνώσεις, αβίαστα και ευχάριστα, γεγονός που μας χαροποιεί ιδιαίτερα.

11.2.2. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα οι δραματοποιήσεις, ως μέσω ευχαρίστησης: Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του συγκεκριμένου κεφαλαίου, οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε, περιελάμβαναν και μια σειρά δραματοποιήσεων από την πλευρά των παιδιών. Ουσιαστικά, ανάλογα με την εκάστοτε θεματική ενότητα, αφηγούμασταν στα παιδιά μια σχετική ιστορία, μοιράζαμε τους αντίστοιχους ρόλους και στη συνέχεια εκείνα, στην επόμενη συνάντηση, έπρεπε με τον τρόπο τους να τη δραματοποιήσουν. Εμείς, από την πλευρά μας αντιληφθήκαμε ότι άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά αυτή η διαδικασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ύπαρξη της συγκεκριμένης κατηγορίας. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν, ότι απόλαυσαν ιδιαίτερα τη διαδικασία των δραματοποιήσεων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% του συνόλου (5 αγόρια που συνιστά το 41,7% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: ναι! Και τα θέατρα μου άρεσαν πολύ [...]

ΙΚ: ... εεε να σας πιο θέατρο [...] μου άρεσε πάρα πολύ ... εεε το τελευταίο θέατρο που κάναμε .. που έκανα εγώ με την ομάδα μου .. εεε θα προτιμούσα βέβαια εεε επειδή [...] και μου άρεσε πάρα πολύ και το τελευταίο θέατρο διότι είχαμε κάνει και το διαδικτυακό bullying εεε θα προτιμούσα όμως εκείνη τη μέρα να μην έβγαινε ο ΑΑ από εκεί την ώρα που υποτίθεται ότι ήμασταν στο σπίτι μας [...]

ΓΑ: το θέατρο [...]

ΝΑ: [...] εεεεε μου άρεσε και το θεατρικό που .. που ήταν ... το είχαμε κάνει στην τάξη μας ... που το είχαμε κάνει εκεί στη γωνία στο παράθυρο το είχαμε κάνει [...] και μου αρέσει γενικά όταν οι άλλοι σχολιάζουν για των άλλων το θέατρο [...]

ΔΑ: εεεε τα θεατρικά αυτά που κάναμε .. ότι μιλήσαμε για τον σχολικό εκφοβισμό [...] γιατί μάθαμε και ... μάθαμε πράγματα και ... δεν πρέπει να κάνουμε bullying ο ένας στον άλλο ... και ... εεε ναι [...]

ΕΚ: μου άρεσαν [...] εεεε ... εεεε .. οι παραστάσεις [...] η τελευταία μου άρεσε .. η τελευταία και μου άρεσε και μια άλλη με την Ελένη [...]

ΑΑ: εεεε όταν ήμασταν εκεί και δραματοποιούσαμε την ιστορία που είχαμε σχεδιάσει εεεε και αυτό ... μου άρεσε [...] εεεεε και το θέατρο γενικά [...]

ΜΚ: [...] και ήταν ωραία που δραματοποιούσαμε τα θεατρικά αυτά που μας δίνετε ... και βλέπατε και εσείς πώς μπορούμε ... εεεε πώς πιστεύουμε ότι είναι κάθε ρόλος .. εεε και πώς τον φανταζόμαστε εμείς [...] εεεε ... τα θεατρικά [...] ναι ... γιατί γενικά μου αρέσει το θέατρο .. εεε και ήταν κάτι το ξεχωριστό και ήταν ωραίο που μας βάζατε στους ρόλους, μας φτιάχνατε εσείς τα θεατρικά ... ναι ήταν ωραία [...]

ΓΚ: τα θεατρικά [...] ναι .. ας πούμε στο τελευταίο θεατρικό που κάναμε ... μου άρεσε πολύ [...]

ΑΚ: το θέατρο [...] εεε μου άρεσε πάρα πολύ διότι ... σχετικά μου αρέσουν τα θέατρα να κάνω ... και συνεργαζόμασταν μαζί .. με την τάξη μας [...]

ΣΑ: [...] εεεε όταν κάναμε τα θεατρικά. Όχι τα παιχνίδια, τα θεατρικά όταν κάναμε [...] ναι ... αυτό ... μου άρεσε περισσότερο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 11 παιδιά (91,7%) και ειδικά 5 αγόρια και 6 κορίτσια, υποστήριξαν ότι τους άρεσαν πάρα πολύ οι δραματοποιήσεις που έκαναν τα ίδια. Πιο συγκεκριμένα, μερικά παιδιά αναφέρθηκαν στην πρώτη

δραματοποίηση που είχαν κάνει, άλλα έκαναν λόγο για την τελευταία στην οποία μάλιστα μόνο τους αποφάσισαν για το σενάριο και για τη διανομή των ρόλων και άλλα δεν ανέφεραν κάποιο συγκεκριμένη δραματοποίηση, υπονοώντας ότι λίγο πολύ τους άρεσαν όλες. Επίσης, κάποια παιδιά δήλωσαν ότι μέσα από τις δραματοποιήσεις, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ενώ κάποια άλλα το συγκεκριμενοποίησαν, αναφέροντας ότι έμαθαν καινούρια πράγματα μέσα από τους διάφορους ρόλους που υποδύθηκαν. Άλλωστε, αυτός ήταν και ο βασικός στόχος της ύπαρξης των δραματοποιήσεων τα παιδιά να βιώσουν όλους τους πιθανούς ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται.

Ο ΝΑ, ήταν το μοναδικό παιδί που επεσήμανε ότι του άρεσε ιδιαίτερα η διαδικασία του σχολιασμού, που γινόταν αμέσως μετά τις δραματοποιήσεις. Ουσιαστικά, ζητούσαμε από την κάθε ομάδα, να εκφράσει τη γνώμη της για την δραματοποίηση της άλλης ομάδας, αλλά και για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν, χωρίς εμείς να εμπλακούμε, τυχόν λάθη που μπορεί να έκαναν. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, τα παιδιά ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τις δραματοποιήσεις, τονίζοντας ταυτόχρονα με τον τρόπο τους, τόσο τις παιγνιώδεις όσο και τις μαθησιακές διαστάσεις αυτής της διαδικασίας, που ήταν και ένας από τους βασικούς στόχους μας.

11.2.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα τα δραματικά παιχνίδια, ως μέσο ευχαρίστησης: Στην προηγούμενη ακριβώς κατηγορία, ασχοληθήκαμε με τις δραματοποιήσεις, που συνιστά το ένα σκέλος των παρεμβάσεων. Το άλλο σκέλος, ήταν οι δραματικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα, πριν από τις δραματοποιήσεις. Ειδικότερα, ανάλογα με τη θεματική ενότητα, προγραμματίζαμε διαφόρων ειδών δραματικές δραστηριότητες, προκειμένου να «προετοιμάσουμε» κατά κάποιο τρόπο τα παιδιά για τις επερχόμενες δραματοποιήσεις. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι τους άρεσε πολύ να επιδίδονται και να συμμετέχουν σε αυτά τα δραματικά παιχνίδια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 4 κορίτσια που συνιστά το 33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] μου άρεσε αυτό που κάναμε με τα συναισθήματα που ήμασταν εδώ σε σειρά σε δύο ομάδες [...]

ΙΚ: [...] δηλαδή μου άρεσαν δύο πράγματα πάρα πολύ έντονα ... όταν είχαμε χωριστεί σε δύο ομάδες και μας δίνετε συναισθήματα και τα κάναμε [...]

ΝΑ: εμένα μου άρεσε όταν .. μπήκαμε σε ένα κύκλο και πήγαινε ένας στη μέση... πήγαινε ένας στη μέση και ήταν το θύμα και πήγαιναν οι άλλοι και του έλεγαν καλές λέξεις, να τον παρηγορήσουν [...]

ΕΚ: ένα παιχνίδι με ένα καπέλο [...] με ένα κουτί που λέγαμε ότι είναι ένα καπέλο και είχε μέσα κάτι χαρτάκια [...]

ΒΑ: τα παιχνίδια [...] εεε ένα που κάναμε εδώ κύκλους ... αυτά [...] παίζαμε ... δεν μπορώ να το εξηγήσω [...]

ΓΚ: [...] εεεε και κάποια παιχνίδια που κάναμε [...] και τα συναισθήματα όταν κάναμε ένα παιχνίδι [...] μου άρεσε .. ότι κατάλαβα πιο πολύ τον σχολικό εκφοβισμό μέσα από ένα παιχνίδι.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά (50%) και ειδικά 2 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι τους άρεσαν πολύ τα δραματικά παιχνίδια που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ειδικότερα,

όλα τα κορίτσια αναφέρθηκαν σε ένα παιχνίδι, που αφορούσε τα συναισθήματα. Είχαμε γράψει σε κάρτες, διάφορα βασικά συναισθήματα, τα οποία διάλεξαν τα παιδιά μέσα από ένα «δοχείο» και έπρεπε να τα αναπαραστήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να το μαντέψουν σωστά. Μετά το πέρας του παιχνιδιού και αφού είχαν παίξει τουλάχιστον από μια φορά όλα τα παιδιά, συζητήσαμε ποιά συναισθήματα από αυτά μπορεί να βιώνει ο δράστης, ποιά το θύμα και ποιά ο μάρτυρας. Αντίστοιχα τα 2 αγόρια που εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, αναφέρθηκαν σε ένα άλλο δραματικό παιχνίδι, όπου ένα παιδί, είναι στη θέση του δράστη ή του θύματος και τα υπόλοιπα εκφράζονται ανάλογα με το πως αισθάνονται για το πρόσωπο που έχουν μπροστά τους (π.χ. παρηγορούν το θύμα, προσπαθούν να μεταπείσουν το δράστη κ.α.). Γενικά και τα δραματικά παιχνίδια, φαίνεται να άρεσαν στα παιδιά, γεγονός που προκύπτει από τις απαντήσεις τους.

11.2.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και το γέλιο των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας: Όπως επισημάναμε πολλές φορές στην αναλυτική καταγραφή των παρεμβάσεων, μερικά από τα παιδιά σε αρκετά σημεία ξεσπούν σε έντονα γέλια, χωρίς να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος ή κάποιο αστείο περιστατικό. Συγκεκριμένα, αυτό συνέβαινε κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων, όταν τα παιδιά προσπαθούσαν να αποδώσουν τους ρόλους τους. Φυσικά πρέπει να επισημάνουμε ότι ήταν πολύ συγκεκριμένα τα παιδιά που είχαν αυτή τη συμπεριφορά. Κατ' επέκταση, αυτό επηρέαζε και τους υπόλοιπους μαθητές διότι δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν, γεγονός που τους ενοχλούσε ιδιαίτερα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, ήταν πολύ ενοχλητικό το «αναίτιο» γέλιο, είτε των ίδιων, είτε μερικών συμμαθητών τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: εεε απλά στην αρχή όταν γελούσα ... προσπαθούσα να μη γελούσα τόσο πολύ ... αλλά στο τελευταίο θέατρο δεν γελούσα ... για να γίνει και ωραίο ...

ΙΚ: [...]εεε άμα δεν ήταν αυτό και άμα δεν γελούσαμε λίγο γιατί η ΔΚ άρχισε να γελάει και με έκανε και εμένα να γελάω ... εεε θα ήταν πολύ καλύτερο εκείνο το θέατρο .. και γενικώς με κάποια παιδιά ... γελούσαν πάρα πολύ εύκολα ... για παράδειγμα η ΔΚ και η ΓΚ γελάν πάρα πολύ εύκολα ... και άμα βλέπεις τις άλλες να γελάνε σου έρχεται και εσένα να γελάσεις και έτσι καταστρέφεται το έργο ... εεεε εντάξει .. στο τελευταίο δεν το κάναμε .. σχεδόν καθόλου ... η ΔΚ μια φορά γέλασε .. από αυτό που είπε ο ΑΑ ... που έκανε τον ... αυτό [...] και ... δεν μου άρεσε καθόλου η προτελευταία, διότι γελούσαμε πάρα πολύ .. πάρα πολύ [...] για παράδειγμα εκείνη τη φορά είχα ... πιστεύω ότι τα είχα πάει χειρότερα από όλες διότι είχα στριμώξει την ΕΚ στη γωνία υποτίθεται .. είχα γυρίσει την πλάτη μου επίτηδες για να μην βλέπουν ότι γελάω ... και γελούσα ... παρ' όλα αυτά άρχισε να γελάει και η ΕΚ [...]εεεε ωραία ... ήταν πάρα πολύ ωραίο που χωριζόμασταν σε ομάδες αλλά θα ήθελα να μην γελούσα και εγώ να μην γελούσαν και οι άλλοι [...]

ΝΑ: ωραίες μου φάνηκαν ... ήταν ωραία ... απλά είχε ... το γέλιο πρέπει να το περιορίσουμε λίγο ... εεεε αυτά [...]

ΑΑ: γιατί όταν ήμουν θύμα γελούσα ... δεν μπορούσα να το κάνω [...] γιατί δεν θα μπορούσα να είμαι θύμα [...] εεεεε γιατί γελούσα ... και ... δεν μου ταιριάζει ... δεν θα ήμουν ποτέ θύμα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στο έντονο γέλιο, των ίδιων και των συμμαθητών τους, κατά

τη διάρκεια των δραματοποιήσεων, που είχε σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να συγκεντρωθούν στους ρόλους τους. Αρχικά, η ΔΚ ανέφερε για τον εαυτό της ότι γελούσε κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων, τονίζοντας ότι προσπάθησε να το αντιμετωπίσει και τα κατάφερε στην τελευταία μας συνάντηση. Επίσης, η ΙΚ, αναφέρθηκε σε δύο συγκεκριμένα περιστατικά, όπου στο ένα η ΔΚ και η ΓΚ, γελούσαν έντονα, επηρεάζοντας και τους υπόλοιπους, ενώ στο άλλο παραδέχτηκε ότι η ίδια γελούσε και δεν μπορούσε να σταματήσει. Αντίστοιχα, ο ΝΑ, ανέφερε ότι γελούσαν πάρα πολύ στις δραματοποιήσεις και έπρεπε να το περιορίσουν, χωρίς να αναφέρει συγκεκριμένα παραδείγματα. Τέλος, ο ΑΑ, υποστήριξε ότι ο ίδιος γελούσε μόνο όταν βρισκόταν στη θέση του θύματος, διότι όπως ανέφερε δεν του ταιριάζει καθόλου και δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι σε αυτή τη θέση. Τη συγκεκριμένη πεποίθηση, ο ΑΑ, την εξέφρασε και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, επισημαίνοντας ότι ποτέ δεν θα βρισκόταν στη θέση του θύματος και αν ποτέ συνέβαινε αυτό θα το αντιμετώπιζε άμεσα. Σε κάθε περίπτωση, όντως αυτό το «αναίτιο» γέλιο των παιδιών, πολλές φορές δημιούργησε πρόβλημα κατά τις δραματοποιήσεις, διότι επηρέαζε και τα παιδιά που προσπαθούσαν να μείνουν συγκεντρωμένα και να αποδώσουν επαρκώς τους ρόλους τους.

11.2.5. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η φασαρία των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας: Επίσης σε πολλά σημεία και ειδικά στην αρχή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, τα παιδιά από την πλευρά τους, ήταν πολύ ανήσυχα και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν. Εμείς από την πλευρά μας, πάντα τους δίναμε τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να ηρεμήσουν, αλλά παράλληλα τον «χάναμε» από τις προγραμματισμένες δραματικές δραστηριότητες ή τις δραματοποιήσεις. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναγνώρισαν ότι σε μερικές στιγμές ήταν πολύ ανήσυχα, αντιλαμβανόμενα ότι «στερήθηκαν» μερικές από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες λόγω έλλειψης χρόνου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά που συνιστά το 16,7% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 1 κορίτσι που επίσης συνιστά το 8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΙΚ: μου φάνηκαν πάρα πολύ ωραίες ... πιστεύω ότι άμα κάποιος και κάποιες φορές και εγώ δεν κάναμε βλακείες ... τότε θα είχαμε κάνει πολύ περισσότερα πράγματα ... και θα ήταν και πολύ πιο διασκεδαστικό ... επίσης θα ήταν πιο ωραίο και για εσάς ... εεε θα ευχαριστιόμασταν περισσότερο και τα θέατρα [...] να είχαμε αφαιρέσει, τίποτα ... να είχαμε προσθέσει, πιστεύω ότι άμα ήμασταν πιο ήσυχοι, θα είχαμε κάνει και άλλα πράγματα και θα ήταν πιο ωραία [...]

ΒΑ: εντάξει δεν ξέρω ... μου άρεσε απλά δεν ξέρω αν καταφέραμε και πολύ να το κάνουμε [...] όχι και τόσο καλά ... εντάξει [...] επειδή κάναμε φασαρία [...] μερικοί!

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, αναγνώρισαν ότι μερικές στιγμές ήταν πιο ανήσυχοι, με αποτέλεσμα να μην είμαστε σε θέση να ολοκληρώσουμε τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, η ΙΚ, ανέφερε ότι αν, στο σύνολό τους τα παιδιά, ήταν πιο ήσυχα, τότε θα είχαμε προλάβει να κάνουμε περισσότερα πράγματα και όλη αυτή η διαδικασία θα ήταν πολύ πιο ευχάριστη και διασκεδαστική για όλους μας. Αντίστοιχα, ο ΒΑ, υπονόησε ότι δεν τα είχαν καταφέρει και τόσο καλά στις συναντήσεις μας, κατά την άποψή του, διότι έκαναν φασαρία, μερικά από τα παιδιά της τάξης. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά, ειδικά στην αρχή ήταν πολύ ανήσυχα και μέχρι να ηρεμήσουν, ξοδεύαμε αρκετό από τον ιδιαίτερα περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας.

Επομένως, κατά μια έννοια, οι απόψεις των παιδιών ήταν ρεαλιστικές. Παρ' όλα αυτά όμως, με το πέρασμα του χρόνου, τα παιδιά βελτιώθηκαν ιδιαίτερα, γεγονός που μας κάνει να υποθέτουμε ότι περισσότερο ήταν θέμα συνήθειας και όχι συμπεριφοράς.

11.2.6. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας: Γνωρίζαμε από την αρχή ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, αν και γνωρίζονται από πολύ μικρή ηλικία, λειτουργούν περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά. Επομένως, ήταν σχετικά αναμενόμενο το γεγονός ότι τα παιδιά θα μας ανέφεραν κάποια «προβλήματα συνεργασίας». Με τον όρο «προβλήματα συνεργασίας» εννοούμε την έλλειψη συνεννόησης και προσοχής σε σχέση με το συνομιλητή, την απουσία επικοινωνίας κ.α. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι στα πλαίσια των συναντήσεών μας, αντιμετώπισαν κάποια προβλήματα συνεργασίας, τα οποία είτε τελικά αντιμετωπίστηκαν είτε όχι. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 3 κορίτσια που συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

IK: εεεε είχα αντιμετωπίσει ... στο πρώτο θέατρο είχε συμβεί αυτό ... δεν είχαμε κανονίσει ακριβώς το θέατρο ... για παράδειγμα θυμάστε ... άμα θυμάστε την πρώτη μέρα, είχε αρχίσει η πρώτη ομάδα που ήταν η MK ... που ήταν η Ελένη .. και ήμουν εγώ εκείνη τη μέρα .. εεε έκανα την Ελένη και επειδή δεν είχαμε κανονίσει καθόλου την αρχή έπρεπε να αυτοσχεδιάσω ... για αυτό έκανα περίπου το ίδιο με την MK ... στην αρχή .. επίσης ήταν εκείνη τη μέρα ... αυτό είχε συμβεί σχεδόν κάθε φορά ... εεεε είχα πει σε ένα παιδί ... σε αυτό που έκανε την δασκάλα που έκανε έναν βασικό ρόλο τέλος πάντων εεε ότι θα μίλαγα .. ότι εγώ θα έκανα το κουδούνι ... άμα θυμάστε εκείνη την ημέρα που είχαμε κάνει το τέτοιο εγώ χτυπούσα επίτηδες κάτω για το κουδούνι αλλά η ΓΚ δεν το είχε καταλάβει ... που έκανε τη δασκάλα ... και έτσι δεν βγαίναμε υποτίθεται .. εντάξει ... παρ' όλα αυτά, στο τελευταίο δεν είχαμε κάνει διαλείμματα και είχε περισσότερο ενδιαφέρον [...] ότι κυρία .. κάποιες φορές .. κάποιον έκαναν του κεφαλιού τους ... και εμένα με έφερναν σε δύσκολη θέση .. δεν ήξερα τί να κάνω τότε [...]

ΓΑ: εεε λίγο κάποιον στην αρχή δεν συνεργαζόντουσαν ... αλλά μετά το κατάφεραν [...]

ΝΑ: εεεεε δεν μου άρεσε εκεί που δεν έπαιξα στο τέλος, γιατί ... γιατί όλη την ώρα μόνο η ΓΚ και η ΑΚ μιλούσαν και είχαν κάνει τις δικές τους ιδέες και εμένα και τον ΔΑ δεν μας άφηναν να πούμε τις ιδέες μας [...] εεεεε δεν συμμετείχα γιατί πρώτον δεν μου είχαν πει καν τι ρόλο θα παίξω ... μόλις πήγαμε πάνω εκεί που ήταν ... με την κούκλα [...] και ... μόλις τότε μου είπαν ότι θα είμαι θύτης .. και όταν πήγα να μιλήσω .. γιατί όταν μιλούσαμε εδώ να το πούμε ήμασταν εδώ στα παγκάκια ... εδώ έξω και πήγα να μιλήσω και μετά πετάγεται η ΓΚ και λέει «αααα βρήκα κάτι καλύτερο» χωρίς να πω ... δεν ήξερε καν τί είχα πει [...] και ... και στο τέλος όμως δεν ήταν ούτε και η MK εκεί και έλλειπαν τα μισά κορίτσια ... και λέγαμε τώρα ότι αν βάλουμε την MK θύτη μετά μπορεί να γκρινιάζει ότι θέλει θύμα ... δεν ξέρω και ... και για αυτό είπαμε ότι θα κάνουμε ότι μας έρθει στο μυαλό ... και μετά αυτό έγινε και μετά έληξε ... και μετά μιλήσαμε εκεί όταν μας είπατε .. τους ρώτησα τί ρόλο είχα παίξει ... δεν μου απαντήσανε ... και μόλις πήγα πάνω τους έλεγα «πως θα βγω ... τι ρόλο έχω» και μου λέει όταν έβγαине η ΑΚ «θύτης, θύτης» ... και τί ... δεν ήξερα καν τί κάναμε [...] μου άρεσε .. πολύ ωραία ήταν .. μόνο το ... καλύτερα ήταν να συνεργαστούμε .. είπαμε σε ένα διάλειμμα, συμφωνήσαμε να το κάνουμε και το κακό ήταν ότι η MK ήθελε να βγει διάλειμμα και .. έτσι δεν μπορούσαμε να συνεργαστούμε έτσι καλά γιατί .. μπορεί της MK να μην της άρεσε ο ρόλος που θα της βάζαμε ... και αυτό που θα έκανε .. και θα ήταν πιο ωραίο δηλαδή η MK να μην πήγαινε διάλειμμα για λίγο και να καθόταν εδώ να μιλήσουμε και μετά να βγαίναμε όλοι [...] και ότι εμένα και τον

ΔΑ δεν μας άφηναν να μιλήσουμε .. γιατί ήμασταν και σε άλλα θεατρικά μαζί .. και δεν μας άφηναν να μιλήσουμε .. και βαριόμασταν και λέγαμε «να το πούμε, να μην το πούμε ... το ίδιο που τους κάνει δηλαδή» [...]

EK: καλή αλλά μερικές φορές δεν με άφηναν να μιλήσω [...]

AK: [...] και κανείς δεν ήθελε να συνεργαστεί, αλλά στο τέλος συνεργαστήκαμε!

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 2 αγόρια και 3 κορίτσια, αναφέρθηκαν στην έλλειψη συνεργασίας που υπήρχε με τους συμμαθητές τους, γεγονός που φαίνεται να δημιουργήσε πρόβλημα κατά τις συναντήσεις μας. Αρχικά, η ΙΚ, ανέλυσε εκτενώς μια κατάσταση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι υπήρχε έλλειψη συνεννόησης με τους συμμαθητές της και ότι ο καθένας έκανε «του κεφαλιού του» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε. Ο ΓΑ, με τη σειρά του, επεσήμανε αντίστοιχα ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα συνεργασίας, που όμως τελικά επιλύθηκαν, χωρίς να δώσει κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα. Σε ότι αφορά το ΝΑ, όπως επισημάναμε ξανά, υπήρξε ένα πρόβλημα κατά την τελευταία μας συνάντηση, διότι το συγκεκριμένο παιδί δεν ήθελε να συμμετάσχει στη δραματοποίηση. Τελικά, μετά από αρκετές προσπάθειες το παιδί αποφάσισε να συμμετάσχει αλλά δεν εμφανίστηκε σε κανένα σημείο της δραματοποίησης. Θεωρήσαμε λοιπόν σκόπιμο να τον ρωτήσουμε τί είχε συμβεί. Τελικά, όλο αυτό ήταν αποτέλεσμα κακής συνεννόησης και επικοινωνίας, διότι σύμφωνα με τα λεγόμενά του, οι συμμαθητές του δεν του έδιναν την απαραίτητη σημασία. Μάλιστα, ο ΝΑ, τόνισε ότι αυτό δεν συνέβη μόνο μια φορά, αλλά εκείνος και ο ΔΑ, επειδή είχε τύχει πολλές φορές να είναι στην ίδια ομάδα, είχαν δεχτεί ξανά ανάλογη συμπεριφορά. Κάτι ανάλογο επεσήμανε και η ΕΚ, για τους συμμαθητές, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι δεν την άφηναν να μιλήσει. Τέλος, και η ΑΚ, αναφέρθηκε στη συνεργασία, υποστηρίζοντας ότι στην αρχή υπήρχαν προβλήματα αλλά μετά επιλύθηκαν. Συνοψίζοντας, όντως μερικά από τα παιδιά αντιμετώπισαν έντονα προβλήματα συνεργασίας, γεγονός που εύκολα θα μπορούσε να εντοπίσει κανείς, διότι όλες οι δραστηριότητες και οι δραματοποιήσεις προϋπέθεταν άψογη επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των παιδιών.

11.2.7. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η πλήρης «αποδοχή» τους από τα παιδιά: Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, υπήρξαν 2 ερωτήματα, σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για το τί δεν τους άρεσε, από το σύνολο των συναντήσεών μας καθώς και αν θα ήθελαν να έχουμε κάνει κάτι διαφορετικό. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους, ήταν θετικά τόσο με τα δραματικά παιχνίδια όσο και με τις δραματοποιήσεις που επιλέξαμε. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι δεν θα άλλαζαν τίποτα και δεν θα έκαναν τίποτα διαφορετικό σε ότι αφορά τη ροή και το περιεχόμενο των συναντήσεών μας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 11 παιδιά που συνιστά το 91,7% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 5 κορίτσια που συνιστά το 41,7%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: όχι, όλα μου άρεσαν [...] όχι [...]

ΙΚ: τίποτα ... όλα μου άρεσαν [...]

ΓΑ: ... τίποτα ... όλα μου άρεσαν [...]

ΝΑ: όχι ... εεε ωραία μου φάνηκαν και αυτά ... δεν είχα κανένα πρόβλημα [...] όχι [...]

ΔΑ: δεν υπάρχει κάτι που να μην μου άρεσε [...] όχι [...]

EK: όλα μου άρεσαν [...] όχι [...]

ΑΑ: εεεε τίποτα ... όλα μου άρεσαν [...] εεε όχι ... δεν σκέφτηκα τίποτα [...]

BA: δεν υπήρχε! [...]

MK: ... όλα μου άρεσαν! [...] όχι, ήταν πολύ ωραία .. όλα ήταν πολύ ωραία [...] όχι ... δεν σκέφτηκα κάτι [...]

AK: ... τίποτα [...] όχι. Όλα μου άρεσαν [...] όχι .. όλα ωραία ήταν [...]

ΣΑ: εεε όλες μου άρεσαν [...] όχι, ήταν πολύ ωραίο [...] όχι ... ωραία ήταν αυτά που είχαμε κάνει [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 11 παιδιά (91,7%) και ειδικά 6 αγόρια και 5 κορίτσια, ανέφεραν ότι δεν υπήρξε κάτι στις συναντήσεις μας που να μην τους άρεσε, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι δεν θα ήθελαν να έχουν κάνει κάτι διαφορετικό. Ουσιαστικά, τα παιδιά αναφέρθηκαν στις δραματικές δραστηριότητες και στις δραματοποιήσεις, επισημαίνοντας ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξουν ή να προσθέσουν κάτι, σε ότι αφορά αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι. Αυτές οι απόψεις των παιδιών, μας ικανοποίησαν ιδιαίτερα, διότι «αποδέχτηκαν» όλες τις συναντήσεις μας ευχάριστα, στο σύνολό τους. Ελπίζουμε μόνο, αυτές να ήταν οι πραγματικές τους πεποιθήσεις και όχι λόγια, στα πλαίσια της ευγένειας.

11.2.8. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η διανομή των ρόλων ως ανασταλτικός παράγοντας: Στα πλαίσια των δραματοποιήσεων, προκαθορίζαμε και μοιράζαμε εμείς τους ρόλους στα παιδιά, ώστε όλα να βιώσουν «φανταστικά» τη θέση του δράστη, του θύματος και του μάρτυρα, εκτός από την τελευταία δραματοποίηση, που μόνοι τους οι μαθητές αποφάσισαν τόσο για το σενάριο όσο και για τους ρόλους. Μερικά από τα παιδιά όμως, αντιδρούσαν με τους χαρακτήρες που είχαν. Αυτό που παρατηρήσαμε, ήταν ότι το αγόρια έτειναν να προτιμούν περισσότερο το ρόλο του δράστη σε αντίθεση με τα κορίτσια, που προτιμούσαν το ρόλο του θύματος. Επομένως, ένα κορίτσι στη θέση του δράστη και ένα αγόρι στη θέση του θύματος, προκαλούσε κάποιο είδος αντίδρασης. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν οτιδήποτε σχετικό με τους ρόλους των δραματοποιήσεων, είτε θετικό είτε αρνητικό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 παιδιά που συνιστά το 41,7% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: δεν μου άρεσε η προτελευταία δραματοποίηση και ιδίως όπως έκανα και εγώ ... κατ' αρχάς δεν μου άρεσε να είμαι θύτης ... δεν μου άρεσε ποτέ να είμαι θύτης ... ούτε στο έργο ενώ για παράδειγμα κάποια άλλα παιδιά τους άρεσε μόνο να είναι θύτες ... εεε θα προτιμούσα καλύτερα εεεε και εγώ να έκανα τον μάρτυρα εκείνη τη φορά ... δηλαδή δεν μου άρεσε ποτέ να είμαι θύτης ... δεν μου ταιριάζει αυτός ο ρόλος δηλαδή [...] και είχα στεναχωρηθεί επίσης επειδή εκείνη την ημέρα τη χτύπησα ... την χτύπησα λίγο εδώ .. γιατί ήταν δίπλα στο θρανίο ... και ναι [...]

ΓΑ: αααααα ... στην αρχή, δυσκολεύτηκα λίγο να πάρω τις σωστές θέσεις ... να καταλάβω πώς νιώθεις σε ... όταν είσαι θύτης ή δράστης ... δυσκολεύτηκα λίγο στο να είμαι θύμα ... ναι για να καταλάβω ... αλλά μετά το κατάλαβα [...]

ΝΑ: ναι .. το θύμα συνήθως επειδή είτε δεν τους πάει δηλαδή τα κορίτσια να κάνουν bullying σε ένα αγόρι γιατί δεν ταιριάζει [...] μπορεί να κάνουν και τα κορίτσια, απλά η ΔΚ που δεν είναι και τόσο ψηλή σαν και εμένα δεν ... και φαίνεται περίεργο δηλαδή [...] ναι! Γιατί κιάλας εγώ όταν είμαι το θύμα δεν γελάω [...]

ΑΑ: εεεεε γενικά ήταν καλή ... είχαμε όμως κάποια προβλήματα με τους ρόλους ... ποιός θα κάνει τί ... και ... αυτό [...] ναι ... την τελευταία φορά που μας είπατε να κάνουμε δική μας ιστορία ...δεν μπορούσαμε να μοιράσουμε τους ρόλους [...]

ΓΚ: δεν μου άρεσε όταν σε ένα θεατρικό ήμουνα το θύμα και πάθαινα ότι παθαίνουν τα θύματα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 3 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στα προβλήματα που αντιμετώπισαν με τους διάφορους «ρόλους» που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, είτε για τον εαυτό τους είτε για τους συμμαθητές τους. Αρχικά, η ΙΚ, υποστήριξε ότι δεν της άρεσε καθόλου να είναι ο δράστης του σχολικού εκφοβισμού, επισημαίνοντας ότι σε μια από τις δραματοποιήσεις είχε στεναχωρηθεί, διότι άθελα χτύπησε την ΕΚ, στα πλαίσια του ρόλου. Επίσης και η ΓΚ, δήλωσε ότι δεν της άρεσε ο ρόλος του θύματος, λόγω των αρνητικών συναισθημάτων και καταστάσεων που βίωσε φανταστικά στα πλαίσια της δραματοποίησης. Συνεχίζοντας, ο ΓΑ, υποστήριξε ότι στην αρχή δυσκολεύτηκε λίγο με τους ρόλους και ειδικά με αυτόν του θύματος, αλλά στη συνέχεια όπως ανέφερε, κατάφερε να το αντιληφθεί. Ο ΑΑ, με τη σειρά του, αναφέρθηκε στη τελευταία δραματοποίηση, κατά την οποία υπήρξαν πολλές εντάσεις, σχετικά με τη διανομή των ρόλων. Τέλος, ο ΝΑ, ήταν το μοναδικό παιδί, που δεν αναφέρθηκε στην εαυτό του, αλλά σε μια συμμαθήτριά του, τη ΔΚ, τονίζοντας ότι δεν απόδωσε σωστά το ρόλο του δράστη, τόσο λόγω σωματικής διάπλασης, όσο και λόγω φύλου. Συγκεκριμένα, ο ΝΑ, υποστήριξε ότι σπάνια, κατά τη γνώμη του, τα κορίτσια ασκούν το σχολικό εκφοβισμό στα αγόρια, ειδικά όταν είναι πιο «μικρόσωμα» (ύψος, βάρος). Σε γενικές γραμμές και εμείς από την πλευρά μας, αντιληφθήκαμε αυτά τα θέματα που ανέφεραν τα παιδιά σε ότι αφορά τη διανομή και την αποδοχή των ρόλων. Συγκεκριμένα, για τα αγόρια δεν ήταν ευχάριστο να είναι θύματα και για τα κορίτσια δεν ήταν ευχάριστο να είναι δράστες. Αυτή τη τάση των παιδιών, μπορούμε να τη δικαιολογήσουμε μόνο στα πλαίσια της «έμφυτης επιθετικότητας και αρρενωπότητας» των αγοριών και την «κατασκευασμένη ευαισθησία» των κοριτσιών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεράναμε λοιπόν, ότι για τα κορίτσια είναι πιο εύκολο να θυματοποιούνται και για τα αγόρια πιο εύκολο να θυματοποιούν, αντιλήψεις που κατά τη γνώμη μας είναι κοινωνικά διαμορφωμένες εικόνες, της «αδύναμης» γυναίκας και του «δυνατού» άνδρα.

11.2.9. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και οι εντάσεις μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας: Στα πλαίσια των συναντήσεών μας, εκδηλώθηκαν διάφορων μορφών εντάσεις και τσακωμοί ανάμεσα στα παιδιά. Η κατάσταση αυτή, δεν είναι ασυνήθιστη ή παράλογη για τους μαθητές, αλλά σε κάθε περίπτωση, δημιουργεί πρόβλημα και ίσως να διαταράσσει το ομαλό και ισορροπημένο κλίμα που υπάρχει. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι οι εντάσεις που εκδηλώθηκαν μεταξύ τους, επηρέασαν αρνητικά το κλίμα και τη ροή των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΜΚ: μου άρεσε πάρα πολύ ... το μόνο που δεν μου άρεσε ήταν την τελευταία μέρα που τσακωθήκαμε ... γιατί δεν είναι ωραίο ... αλλά ήταν πάρα πολύ ωραία, γιατί μας βάλατε ... και βασικά την τελευταία φορά θέλατε να δείτε και εσείς πώς μπορούμε εμείς να συνεργαστούμε από μόνοι μας [...]

ΑΚ: [...] αλλά παρ' όλο που την τελευταία φορά τσακωνόμασταν .. ναι .. αλλά και πάλι βγήκαν πάρα πολύ ωραία [...] στην τελευταία δραματοποίηση που έπρεπε εμείς να σκεφτούμε, τσακωθήκαμε λίγο [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 κορίτσια αναφέρθηκαν στις εντάσεις που εκδηλώθηκαν μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα, και τα 2 κορίτσια έκαναν λόγο για την τελευταία μας συνάντηση, όπου όντως το πνεύμα ήταν λίγο τεταμένο. Ουσιαστικά, επειδή τα ίδια τα παιδιά έπρεπε να

αποφασίσουν για το σενάριο και τους ρόλους, και αδυνατούσαν να συνεννοηθούν, οδηγήθηκαν σε συγκρούσεις, που είχε ως αποτέλεσμα αφενός να χάσουμε χρόνο και αφετέρου να «καταστραφεί» το υπάρχον θετικό κλίμα. Τελικά, τα περισσότερα θέματα ξεπεράστηκαν και τα παιδιά συνεργάστηκαν ομαλά σε ένα βαθμό. Ο βασικός λόγος που προτείναμε στα παιδιά να παρουσιάσουν τις δικές τους δραματοποιήσεις, ήταν να εξετάσουμε αν τελικά μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ήδη γνωρίζαμε όμως, ότι αυτά τα παιδιά λειτουργούν περισσότερο ατομικά, παρά ομαδικά, επομένως σε ένα βαθμό αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο. Σε κάθε περίπτωση, δεν υπήρξε η απαραίτητη συνεννόηση μεταξύ τους, κατάσταση που οδήγησε στην εκδήλωση των εντάσεων.

11.2.10. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών: Μερικά από τα παιδιά, φαίνεται να μην έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις εντάσεις που εκδηλώθηκαν, αναφέροντας ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους ήταν αρκετά καλή. Φυσικά, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν όντως αυτή ήταν η πραγματική τους άποψη ή αν τα παιδιά δεν ήθελαν να αναφέρουν κάτι αρνητικό σχετικά με τις συναντήσεις μας. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι από την αρχή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων η συνεργασία με τους συμμαθητές τους ήταν αρκετά καλή. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 παιδιά που συνιστά το 33,3% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 2 κορίτσια που επίσης συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: μου άρεσε πολύ ... εεε ... μου άρεσε που συνεργαστήκαμε μαζί ... πολύ ... και κάναμε τα δικά μας θέατρα ... μου άρεσε γενικά [...]

ΓΑ: σε όλες τις συναντήσεις που κάναμε, μου άρεσε πολύ, γιατί δέθηκα πιο πολύ μαζί τους ... εεε συνεργαστήκαμε, καταλάβαμε πράγματα όλοι μας, πιστεύω ... και ... αυτό [...] ναι ... πιστεύω ήμασταν μια χαρά ... ναι [...]

ΓΚ: μου φάνηκε πολύ καλή η συνεργασία, γιατί και αυτοί μπήκαν πολύ στους ρόλους τους και .. μου άρεσε πολύ αυτό [...]

ΣΑ: πολύ ωραία ήταν η συνεργασία [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 4 παιδιά (33,3%) και ειδικά 2 αγόρια και 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στη καλή συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, τα περισσότερα παιδιά, επεσήμαναν πόσο ωραία ένιωσαν που συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους. Φυσικά, οι απόψεις αυτών των παιδιών, έρχονται σε σύγκρουση με τις απόψεις των παιδιών που εντάσσονται στην παραπάνω κατηγορία και που ανέφεραν ότι υπήρχε έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας που οδήγησε στην εκδήλωση συγκρούσεων. Ίσως αυτά τα παιδιά, να αναφέρθηκαν στο σύνολο των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων και όχι στη τελευταία μας συνάντηση, όπως τα παιδιά στις προηγούμενες κατηγορίες. Σε κάθε περίπτωση, οι δραματικές δραστηριότητες και οι δραματοποιήσεις που πραγματοποιήσαμε, προϋπέθεταν στην άψογη συνεργασία των παιδιών, διότι επρόκειτο για ομαδικές δραστηριότητες, στόχο που κατά τη γνώμη μας τα παιδιά, «εκπλήρωσαν» σε ένα βαθμό, αλλά όχι επαρκώς, ειδικά στην τελευταία μας συνάντηση.

11.2.11. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η «σωματική βία» ως ανασταλτικός παράγοντας: Επειδή το βασικό θέμα όλων των συναντήσεών μας, ήταν ο σχολικός εκφοβισμός, είναι προφανές ότι μεταξύ άλλων, περιελάμβανε και τη «σωματική βία», ως μορφή εκδήλωσης του φαινομένου, σε φανταστικό επίπεδο φυσικά. Μερικά παιδιά όμως, που δεν ήταν σε θέση να ελέγχουν απόλυτα το σώμα

τους, προκαλούσαν «πραγματικό» πόνο, άθελά τους, στους συμμαθητές τους. Αυτό ενόχλησε ιδιαίτερα κάποια παιδιά, σε τέτοιο σημείο που μπορεί να διέκοπταν τις δραματοποιήσεις. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ενοχλήθηκαν ιδιαίτερα από τη «σωματική βία» που τους ασκούσαν οι συμμαθητές τους, στα πλαίσια των δραματοποιήσεων. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση του παιδιού.

NA: [...] και να .. και όταν σπρώχνουμε τον άλλο να μην τον σπρώχνουμε με δύναμη γιατί ... και να μην γρατζουνάμε [...] ειδικά όταν με έσπρωχναν εμένα και κάθονταν και η ΕΚ και η ΔΚ σε μια καρέκλα ... αυτό δεν ήταν ωραίο [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΝΑ, επεσήμανε ότι ενοχλήθηκε ιδιαίτερα, σε μια συγκεκριμένη δραματοποίηση, όπου είχε το ρόλο του θύματος, διότι οι δράστες του εκφοβισμού, οι ΕΚ και ΔΚ, του ασκούσαν φανταστικά τη σωματική βία, αλλά εκείνος πονούσε πραγματικά διότι, όπως ανέφερε τα κορίτσια έβαζαν αρκετή δύναμη, άθελά τους φυσικά. Σε ανάλογες περιπτώσεις, πρέπει κανείς να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, διότι πολύ εύκολα μπορεί να προκληθεί πόνος. Κάτι ανάλογο επισημάνουμε και εμείς στα παιδιά, που τελικά συνέχισαν και ολοκλήρωσαν κανονικά τη δραματοποίηση, χωρίς άλλα αντίστοιχα «περιστατικά πόνου».

11.2.12. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και ο περιορισμένος χρόνος ως ανασταλτικός παράγοντας: Όπως επισημάνουμε ξανά, ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας, για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ήταν αρκετά περιορισμένος και δομημένος με τέτοιο τρόπο ώστε να προλάβουμε να πραγματοποιήσουμε όλες τις προγραμματισμένες δραστηριότητες και δραματοποιήσεις. Φυσικά, αυτό έγινε αντιληπτό και από τα παιδιά, που σε πολλές συναντήσεις, αναφέρθηκαν σε αυτό ως «παράπονο». Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι θα ήθελαν να είχαμε περισσότερο χρόνο για τις συναντήσεις μας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

ΓΑ: εεεε όχι ... εντάξει ... μια χαρά ήταν και αυτό [...] θα ... ναι θα ήθελα λίγο να είναι πιο μεγάλα τα θέατρα [...] ναι περισσότερο χρόνο [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΓΑ ανέφερε ότι θα ήθελε να έχουμε λίγο περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας σε ότι αφορά τις συναντήσεις μας. Αυτή η σκέψη του παιδιού, είναι πολύ λογική. Και εμείς, πολλές φορές επισημάνουμε ότι ο χρόνος ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν θα μπορούσαμε να έχουμε παραπάνω χρόνο, διότι το σχολικό πρόγραμμα των παιδιών ήταν ήδη πολύ «φορτωμένο» και εμείς σε καμία περίπτωση δεν θέλαμε να τα επιβαρύνουμε και άλλο. Ουσιαστικά, συμεριζόμαστε την επιθυμία του παιδιού, που συνιστά ταυτόχρονα και δική μας θέση, αλλά εμείς από την πλευρά μας δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι περισσότερο, διότι θα δημιουργούσαμε πρόβλημα στα ίδια τα παιδιά.

11.2.13. Οι συνεντεύξεις ως μέσο ευχαρίστησης για τα παιδιά: Εκτός από τις συναντήσεις μας, για τα παιδιά πρωτόγνωρη ήταν και η διαδικασία των συνεντεύξεων, στις οποίες οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα παιδιά αμέσως εγκλιματίστηκαν. Μπορούμε να πούμε, ότι πολλά παιδιά μας ανέφεραν ότι «γοητεύτηκαν» από τις συνεντεύξεις και αδημονούσαν να τις επαναλάβουν ξανά. Σε

αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι ευχαριστήθηκαν πολύ τις συνεντεύξεις, χωρίς εμείς να τους θέσουμε κάποιο ανάλογο ερώτημα. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθεί η σχετική απάντηση.

ΓΑ: [...] οι συνεντεύξεις [...] και οι συνεντεύξεις επειδή ... εεε κατάλαβα εεε τί είμαι, δηλαδή ας πούμε σε κάποιες ερωτήσεις μου λέγατε αν έχω δεχτεί bullying ή αν έχω κάνει bullying και έτσι ... είχα καταλάβει με αυτή τη συζήτηση ... όλη αυτή τη συζήτηση .. εεεεε τί είμαι και τί κάνω και αν φέρομαι και σωστά [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΓΑ, ανέφερε ότι του άρεσε πολύ η διαδικασία των συνεντεύξεων, διότι μέσα από τις ερωτήσεις που του θέσαμε, γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του ειδικά σε ότι έχει να κάνει με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, αντιμετώπισε τις συνεντεύξεις, ως μια διαδικασία «αυτοκριτικής», σχετικά με την γενικότερη συμπεριφορά του. Η αλήθεια είναι, ότι εμείς χρησιμοποιήσαμε τις συνεντεύξεις προκειμένου να αντλήσουμε τις απαραίτητες για την παρούσα έρευνα πληροφορίες, χωρίς να φανταστούμε ότι μπορεί να λειτουργούσαν με τέτοιο τρόπο για τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η προοπτική των συνεντεύξεων, αποτελεί μια ευχάριστη έκπληξη, που μπορεί να αποδειχθεί στο μέλλον ιδιαίτερα βοηθητική για τα παιδιά, σχετικά με θέματα που μπορεί να τα απασχολούν.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, στον συγκεντρωτικό πίνακα 30.

Πίνακας 30. Ποσοστά κατηγοριών των απόψεων των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο ευχαρίστησης και ταυτόχρονα μάθησης	25% (3)	25% (3)	50% (6)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα οι δραματοποιήσεις, ως μέσο ευχαρίστησης	41,7% (5)	50% (6)	91,7% (11)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα τα δραματικά παιχνίδια, ως μέσο ευχαρίστησης	16,7% (2)	33,3% (4)	50% (6)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και το γέλιο των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η φασαρία των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας	8,3% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας	16,7% (2)	25% (3)	41,7% (5)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η πλήρης «αποδοχή» τους από τα παιδιά	50% (6)	41,7% (5)	91,7% (11)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η διανομή των ρόλων ως ανασταλτικός παράγοντας	25% (3)	16,7% (2)	41,7% (5)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και οι εντάσεις μεταξύ των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών	16,7% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)

Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η «σωματική βία» ως ανασταλτικός παράγοντας	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και ο περιορισμένος χρόνος ως ανασταλτικός παράγοντας	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Οι συνεντεύξεις ως μέσο ευχαρίστησης για τα παιδιά	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, σχετικές με τις απόψεις τους για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που βίωσαν και παρακολούθησαν. Αρχικά, 6 παιδιά (50%), 3 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν, ότι τους άρεσαν πολύ και ταυτόχρονα απέκτησαν νέες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτός μάλιστα, ήταν και ένας από τους βασικότερους στόχους μας ` να μάθουν τα παιδιά, παίζοντας. Επίσης, 11 παιδιά και ειδικά 5 αγόρια και 6 κορίτσια, επεσήμαναν ότι τους άρεσαν περισσότερο οι δραματοποιήσεις, ενώ 6 παιδιά (50%) συνολικά, 2 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι περισσότερο απόλαυσαν τα δραματικά παιχνίδια που πραγματοποιήσαμε. Όπως είναι προφανές, μερικά από τα παιδιά, αναφέρθηκαν τόσο στα δραματικά παιχνίδια όσο και στις δραματοποιήσεις. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ότι προτιμούν τις δραματοποιήσεις είναι σαφώς υψηλότερο. Συμπερασματικά, όλα τα παιδιά και ειδικά τα αγόρια, φάνηκε από τις απαντήσεις τους, ότι «γοητεύτηκαν» περισσότερο από τις δραματοποιήσεις, συγκριτικά με τις δραματικές δραστηριότητες.

Συνεχίζοντας, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμανα ότι ενοχλήθηκαν ιδιαίτερα από το έντονο γέλιο, στο οποίο ξεσπούσαν είτε οι ίδιοι είτε οι συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων και στα πλαίσια του εκάστοτε ρόλου, πολλές φορές γελούσαν, χωρίς να έχει προηγηθεί κάτι αστείο, γεγονός που φυσικά αποσπούσε τους υπόλοιπους μαθητές και διέκοπτε τη δραματοποίηση. Όμως όσες φορές και αν το επισημάναμε στα παιδιά, εκείνα από την πλευρά τους, δεν μπορούσαν να σταματήσουν. Μόνο προς το τέλος των δραματοποιήσεων, τα παιδιά κατάφεραν να το περιορίσουν, αναγνωρίζοντας ότι αυτή η συμπεριφορά δημιουργεί πρόβλημα. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι και η φασαρία που έκαναν μερικές φορές οι συμμαθητές τους, δημιουργούσε προβλήματα στις συναντήσεις μας. Τέλος, 5 παιδιά (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, αναφέρθηκαν στην έλλειψη συνεργασίας που εντόπισαν, άλλα επισημαίνοντας ότι κατάφεραν να το αντιμετωπίσουν και άλλα όχι. Όπως είναι προφανές όμως, η συνεργασία, ήταν ένα απαραίτητο «συστατικό» για τις συναντήσεις μας, διότι όλες οι δραστηριότητες ήταν ομαδικές. Επομένως, η έλλειψη συνεργασίας που αναφέρουν τα παιδιά, επηρέασε φανερά όχι μόνο το κλίμα, αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας.

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, (91,7%, 11 μαθητές) και ειδικά 6 αγόρια και 5 κορίτσια, υποστήριξαν μέσα από τις απαντήσεις τους, ότι δεν υπήρξε κάτι, στα πλαίσια των συναντήσεών μας, που να μην τους άρεσε, ενώ ταυτόχρονα επεσήμαναν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Θέλουμε να πιστεύουμε, ότι αυτές ήταν οι πραγματικές απόψεις των παιδιών και όχι απλά λόγια, προκειμένου να είναι ευγενικά απέναντί μας. Επίσης, σε πολλά σημεία, η διανομή των ρόλων δημιούργησε προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, 5 παιδιά (41,7%), 3 αγόρια και 2 κορίτσια, τόνισαν ότι δεν ήταν ευχαριστημένα κάθε φορά με τους ρόλους που είχαν. Φυσικά, αυτό είναι λογικό, διότι στόχος μας ήταν, όλα τα παιδιά να βιώσουν όλους τους πιθανούς ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, γεγονός που σε ένα βαθμό μπορεί να δυσαρεστούσε τα παιδιά. Δεν θα μπορούσαμε, σε αυτό το σημείο,

να επισημάνουμε για ακόμα μια φορά την τάση των αγοριών να διαλέγουν το ρόλο του δράστη και τη τάση των κοριτσιών, του θύματος, γεγονός που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%) και ειδικά 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στις εντάσεις και τους τσακωμούς που εκδηλώθηκαν ειδικά στην τελευταία μας συνάντηση, ως συμβάν που τις ενόχλησε αρκετά και προέκυψε από την έλλειψη συνεργασίας. Τελικά όμως, φάνηκε ότι αυτό το θέμα επιλύθηκε, με τα παιδιά να παρουσιάζουν ιδιαίτερα ευφάνταστες και εντυπωσιακές δραματοποιήσεις.

Εκ διαμέτρου αντίθετες, ήταν οι απόψεις 4 παιδιών (33,3%), 2 αγοριών και 2 κοριτσιών που υποστήριξαν ότι η συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους ήταν αρκετά καλή. Υποθέτουμε ότι αυτά τα παιδιά είτε αναφέρθηκαν στις συναντήσεις μας στο σύνολό τους, είτε δεν ήθελαν να επισημάνουν κάτι αρνητικό. Ακόμα, ο ΝΑ, υποστήριξε ότι ενοχλήθηκε ιδιαίτερα από δύο συμμαθήτριές του, που από το ρόλο του δράστη, του ασκούσαν «σωματική βία» στα πλαίσια της δραματοποίησης, χωρίς να ελέγχουν απόλυτα τη δύναμή τους, προκαλώντας του πόνο σε πραγματικό επίπεδο, άθελά τους φυσικά. Τέλος, ο ΓΑ, ήταν το μοναδικό παιδί, που αναφέρθηκε στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε για τις συναντήσεις μας, γεγονός που εξέφρασε ως «παράπονο» αλλά και στη διαδικασία των συνεντεύξεων που για τον ίδιο ήταν μια μορφή «αυτοκριτικής» σε ότι αφορά την ευρύτερη συμπεριφορά του.

Συνοψίζοντας, κανένα παιδί δεν εξέφρασε αρνητική άποψη για τις δραματικές δραστηριότητες και τις δραματοποιήσεις. Αντίθετα, όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσε πολύ και ευχαριστήθηκαν τη διαδικασία αυτή. Τα αρνητικά σχόλια που ακούστηκαν, αφορούσαν περισσότερο τη μεταξύ τους συνεργασία και τις εντάσεις. Όντως, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, αυτά τα παιδιά αν και είναι μαζί από πολύ μικρή ηλικία, έχουν μάθει να λειτουργούν περισσότερο ατομικά, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους ανά πάσα στιγμή. Αυτό, το παρατηρήσαμε έντονα, ειδικά στις πρώτες συναντήσεις μας. Με την πάροδο του χρόνου όμως, όσο και αν ήταν περιορισμένος, τα παιδιά συνήθιζαν όλο και περισσότερο στην ιδέα. Θεωρούμε λοιπόν, ότι η ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας είναι θέμα χρόνου. Σε ότι αφορά τις ψυχοπαιδαγωγικές μας παρεμβάσεις, τα παιδιά μας έδωσαν την εντύπωση, ότι δημιούργησαν μια πολύ θετική και ευχάριστη εικόνα για όλη αυτή τη διαδικασία.

11.3. Οι απόψεις των μαθητών για το θέατρο και τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερώτηση 5)

Είναι προφανές ότι ένα μεγάλο κομμάτι της παρούσας έρευνας, βασίστηκε στο θέατρο και συγκεκριμένα στα δραματικά παιχνίδια και τις δραματοποιήσεις. Το θέατρο όμως, συνιστά αποκλειστικά μια μορφή τέχνης. Από την άλλη, ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα ζήτημα, το οποίο θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε, χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης. Αυτό ακριβώς το θέμα μελετούμε σε αυτό το υποκεφάλαιο και συγκεκριμένα τις απόψεις των παιδιών. Ειδικότερα, η ερώτηση που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές της πληροφορίες, είναι η εξής (1) πες μου τη γνώμη σου για την ενασχόλησή σου με το θέατρο; Σου άρεσε ή θα προτιμούσες κάποια άλλη μορφή τέχνης; (ερώτηση 5 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

11.3.1. Το θέατρο ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού:

Κατά τη γνώμη μας, το θέατρο αποτελεί ένα αξιόλογο εργαλείο μάθησης, διότι οι σωστοί «χειρισμοί» του, μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά αβίαστα τη βιωματική γνώση. Για το λόγο αυτό άλλωστε, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο μέσο στη παρούσα εργασία. Εκτός αυτού, θεωρούμε ότι η μελέτη και η επεξεργασία ενός θέματος, μέσω του θεάτρου, δίνει τόσο παιγνιώδεις όσο και μαθησιακές διαστάσεις. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που αναγνώρισαν το θέατρο, ως ένα από τα κατάλληλα μέσα επεξεργασίας και μελέτης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 12 παιδιά που συνιστά το 100% του συνόλου (6 αγόρια που συνιστά το 50% και 6 κορίτσια που συνιστά το 50%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

ΔΚ: μμμμ μου άρεσε το θέατρο [...]

ΙΚ: εεεε είναι πολύ ωραία και αυτή η μορφή τέχνης ... εεε δεν είναι ότι θα προτιμούσα ... όλες ωραίες είναι ... εεεε εντάξει απλά σε αυτό το συγκεκριμένο θέμα ένας ρόλος δεν μου ταιριάζει καθόλου ... του θύτη δεν είναι, γιατί δεν μπορώ ... γελάω όλη την ώρα ... άμα κάνω τον θύτη [...] μου άρεσε ... ήταν κάτι που δεν είχα ξανακάνει ουσιαστικά σαν θέατρο ... εεεε έμαθα και πράγματα από αυτό ... μου άρεσε [...]

ΓΑ: ναι ... ήταν πολύ καλό και αυτό, αλλά στην αρχή όταν μου είπατε ότι θα κάνουμε συνεντεύξεις και μετά θα κάνουμε κάτι άλλο, εμένα το μυαλό μου πήγε στις σκιές ... στο θέατρο με σκιές ... δεν ξέρω γιατί, αλλά πήγε εκεί το μυαλό μου αλλά δεν φανταζόμουν ότι θα κάναμε και θέατρο και όταν το έμαθα χάρηκα [...]

ΝΑ: το θέατρο γενικά είναι ... αυτό που για να [...] ναι οπότε το θέατρο θα ήταν ωραίο [...]

ΔΑ: όχι ... και μου αρέσει και το θέατρο [...] γιατί εεε το κάναμε ... αυτοσχεδιάσαμε και μιλούσαμε κιόλας και έτσι το καταλάβαιναν και τα άλλα παιδιά πιο εύκολα [...]

ΕΚ: όχι! Μου άρεσε το θέατρο [...]

ΑΑ: όπως είπα και πριν μου αρέσει το θέατρο οπότε όχι ... μου άρεσε το θέατρο [...]

ΒΑ: μου άρεσε το θέατρο [...] έχω σκεφτεί αλλά το κάναμε .. και αυτό [...]

ΜΚ: όχι, όχι .. καλύτερα έτσι με το θέατρο... καλύτερα έτσι .. ναι [...]

ΓΚ: μου άρεσε το θέατρο [...] γιατί ... εεεε αν ήσουν θύμα μπορούσες να καταλάβεις πιο καλά όταν σε σπρώχνουν ... όταν σε χτυπούσαν, τί σημαίνει να είσαι θύμα [...] έμπαινα .. και στους άλλους ρόλους [...]

ΑΚ: εεε θα μου άρεσε το θέατρο ... διότι ... δηλαδή έτσι από μέσα σου βάζεις το αίσθημα ότι ... ότι είσαι ο θύτης ή το θύμα και μπαίνεις πιο πολύ μέσα στο ρόλο του [...] ναι ... και είναι καλύτερα [...]

ΣΑ: δεν κατάλαβα [...] ωραίο ήταν το θέατρο [...] όχι.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, όλα τα παιδιά (100%), 6 αγόρια και 6 κορίτσια, επεσήμαναν το θέατρο ως μια μορφή τέχνης, που κατά τη γνώμη τους συνιστά ένα μέσο επεξεργασίας και μάθησης του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, τα παιδιά υπονόησαν ότι έμειναν ικανοποιημένα από την επιλογή μας σχετικά με το θέατρο. Μάλιστα, μερικοί μαθητές δικαιολόγησαν τις απόψεις τους, επισημαίνοντας ότι μόνο μέσω του θεάτρου θα μπορούσαν να βιώσουν φανταστικά πώς μπορεί να νιώθει ο δράστης, το θύμα και ο μάρτυρας. Επίσης, εντύπωση μας έκανε η απάντηση του ΓΑ, που ανέφερε ότι φανταζόταν ότι θα επεξεργαζόμασταν το σχολικό εκφοβισμό μέσω του θεάτρου σκιών. Φυσικά, αυτό αποτελεί μια πολύ ωραία ιδέα, αλλά και πάλι τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να βιώσουν τους διάφορους ρόλους του εκφοβισμού. Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα παιδιά φάνηκε να αποδέχονται και

να συμφωνούν με την επιλογή μας, χωρίς όμως να γνωρίζουμε αν ήταν σε θέση να φανταστούν το συγκεκριμένο «πρόγραμμα» βασισμένο σε άλλη μορφή τέχνης.

11.3.2. Η ζωγραφική και τα εικαστικά ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού: Γνωρίζουμε ήδη ότι η ζωγραφική, αποτελεί μια πολύ «ισχυρή» μορφή τέχνης, μέσω της οποίας θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε πολλών ειδών θέματα με τα παιδιά. Στην παρούσα εργασία, η ζωγραφική εντάχθηκε στα πλαίσια της απεικόνισης και αποτύπωσης εννοιών (κάνε μου μια ζωγραφιά που να απεικονίζει τον σχολικό εκφοβισμό, κάνε μου μια ζωγραφιά που να απεικονίζει εσένα και τους συμμαθητές σου να κάνετε κάτι), από την πλευρά των παιδιών και όχι από την προοπτική της επεξεργασίας ενός ζητήματος. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά, υπονόησαν ότι η πιο έντονη παρουσία της εν λόγω τέχνης, μπορεί να ήταν ιδιαίτερα αποδοτική. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν τη ζωγραφική ως μια από τις τέχνες με τις οποίες θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: [...] εεεεε ... μπορούσαμε να κάνουμε και με ζωγραφική ... εεεεε [...]

ΜΚ: [...] και ααα κυρία, σε αυτό το πράγμα που ρωτήσατε .. εεε θα ήταν ωραίο και να μας βάζατε να βλέπουμε και τις ζωγραφίες που έκαναν οι άλλοι γιατί ήταν πολύ ωραίο αυτό στις συνεντεύξεις που ζωγραφίζαμε [...] να δούμε τί είχαν σκεφτεί!

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια, αναφέρθηκαν στη ζωγραφική, ως μορφή τέχνης. Αρχικά, η ΔΚ, επεσήμανε ότι θα μπορούσαμε να εντάξουμε με κάποιο τρόπο και τη ζωγραφική στις συναντήσεις μας, χωρίς να μας δώσει επιπλέον πληροφορίες για αυτή της την άποψη. Επίσης, δεν γνωρίζαμε αν το συγκεκριμένο παιδί θυμόταν ότι είχαμε εντάξει τη ζωγραφική, όχι στα πλαίσια των συναντήσεων, αλλά κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Ακόμα, η ΜΚ, επεσήμανε τη ζωγραφική, όχι σαν μορφή τέχνης «στη θέση» του θεάτρου, αλλά σαν πηγή «ανατροφοδότησης». Ειδικότερα, το συγκεκριμένο κορίτσι, πρότεινε ότι θα είχε ενδιαφέρον αν συζητούσαμε και παρατηρούσαμε όλοι μαζί τις ζωγραφίες που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Αυτή η πρόταση της ΜΚ, μπορεί όντως να είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά η αλήθεια είναι ότι ο διαθέσιμος χρόνος των παιδιών ήταν πολύ περιορισμένος. Σε κάθε περίπτωση, η ζωγραφική, είναι μια μορφή τέχνης, που έχει ιδιαίτερη ανταπόκριση στα παιδιά και μπορεί να ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική για την επεξεργασία ενός θέματος αντίστοιχο με αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

11.3.3. Η μουσική ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού:

Η μουσική, αποτελεί ακόμα μια ευφάνταστη και δημιουργική μορφή τέχνης, που είναι ιδιαίτερα αρεστή στα παιδιά. Αυτή η μορφή τέχνης, θα μπορούσε ίσως να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, αλλά δεν μπορούμε να φανταστούμε πώς θα μπορούσε να τα «εισάγει», με κάθε τρόπο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, σε αυτή τη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών, που ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα θέμα το οποίο θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε «μουσικά». Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

NA: [...] το θέατρο όπως και τα τραγούδια είναι για να ... να σκέφτονται οι άλλοι τί σκέφτεσαι μέσα σου [...] γιατί τραγουδί δεν μπορούμε να πούμε .. σίγουρα [...] εεε θα ήταν ωραίο αλλά εντάξει ... δεν είμαστε και επαγγελματίες τραγουδιστές .. με καλές φωνές [...]

Σύμφωνα με την παραπάνω απάντηση, ο ΝΑ, ανέφερε ότι θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε το σχολικό εκφοβισμό μέσω της μουσικής, δημιουργώντας κάποιο σχετικό τραγούδι. Φυσικά, αυτή είναι μια ακόμα εξίσου ωραία ιδέα, την οποία θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε αν φυσικά είχαμε τον απαραίτητο χρόνο. Και σε αυτή τη περίπτωση όμως, τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να λάβουν, τόσο «σχυρές» βιωματικές γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, παραθέτουμε τις παραπάνω κατηγορίες σχετικές με το θέατρο και τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 31.

Πίνακας 31. Ποσοστά κατηγοριών για το θέατρο και τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για το θέατρο και τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Το θέατρο ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού	50% (6)	50% (6)	100% (12)
Η ζωγραφική ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Η μουσική ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους για το θέατρο και γενικά τις τέχνες ως μέσο μάθησης και επεξεργασίας του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, όπως ήταν αναμενόμενο, όλα τα παιδιά (100%) αναφέρθηκαν στο θέατρο ως κατάλληλη μορφή τέχνης για την επεξεργασία του σχολικού εκφοβισμού που ήταν και ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, πολλά παιδιά δικαιολόγησαν τις απόψεις τους, αναφέροντας ότι μέσω των θεατρικών τεχνικών, όλα τα παιδιά βίωσαν όλους τους πιθανούς ρόλους που μπορεί να συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Επίσης, 2 κορίτσια (16,7%) επεσήμαναν τη ζωγραφική ως μια από τις τέχνες που θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει προς επεξεργασία του συγκεκριμένου φαινομένου. Εμείς, από την πλευρά μας, χρησιμοποιήσαμε τη ζωγραφική κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, περισσότερο ως «μέσο αποτύπωσης» των ιδεών των παιδιών. Τέλος, 1 παιδί και συγκεκριμένα ο ΝΑ, αναφέρθηκε στη μουσική, προτείνοντας συγκεκριμένα ότι θα μπορούσαμε να συνθέσουμε ένα τραγούδι σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Όπως γίνεται φανερό από όλα τα παραπάνω, τα παιδιά έδειξαν ξεκάθαρα, ότι προτιμούν το θέατρο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης που μπορεί να γνωρίζουν. Παρ' όλα αυτά, έχουμε αμφιβολίες για το αν πραγματικά οι παραπάνω απαντήσεις, ήταν οι πραγματικές τους πεποιθήσεις ή αν τελικά δεν ήταν σε θέση να φανταστούν αντίστοιχες δραστηριότητες βασισμένες σε οποιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης. Επίσης, αντιληφθήκαμε ότι πολλά παιδιά δεν κατάφεραν να κατανοήσουν ακριβώς το περιεχόμενο του ερωτήματος και κατ' επέκταση δεν ήταν σε θέση να δώσουν και τις ανάλογες απαντήσεις. Σε κάθε περίπτωση, ευελπιστούμε ότι τα παιδιά έμειναν ικανοποιημένα από την επιλογή μας να χρησιμοποιήσουμε το θέατρο ως

μέσο επεξεργασίας και μάθησης του σχολικού εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά πρότειναν πολύ ωραίες και εύστοχες ιδέες, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα σε αντίστοιχα μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα.

11.4. Οι απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συμβολή τους στην καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού (συνεντεύξεις 4ης φάσης, ερωτήσεις 6, 7)

Στο παρόν υποκεφάλαιο, ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών για το αν τελικά οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, βοήθησαν στο να κατανοήσουν περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιληφθούν την οποιαδήποτε αλλαγή σε σχέση με το υπό μελέτη φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση, οι ερωτήσεις που θέσαμε στα παιδιά προκειμένου να αντλήσουμε αυτές τις πληροφορίες ήταν οι εξής (1) πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι δραματικές δραστηριότητες (παρεμβάσεις) να κατανοήσεις περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; (ερώτηση 6 της συνέντευξης της 4ης φάσης) και (2) άλλαξε κάτι από αυτά που πίστευες για το σχολικό εκφοβισμό; Περιέγραψε μου. (ερώτηση 7 της συνέντευξης της 4ης φάσης). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών, στις ερωτήσεις που παραθέσαμε.

11.4.1. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της σημαντικότητας και της επικινδυνότητας του σχολικού εκφοβισμού: Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά μπορεί να μην δίνουν την απαραίτητη σημασία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, διότι θεωρούν ότι δεν είναι κάτι σημαντικό ή επικίνδυνο για αυτόν που το βιώνει. Φυσικά, αν γνωρίσει κανείς λίγο καλύτερα το συγκεκριμένο φαινόμενο, είναι εύκολο να αντιληφθεί πόσο σοβαρή είναι η εκδήλωσή του. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, κατανόησαν το πόσο σημαντικό και επικίνδυνο είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 6 παιδιά που συνιστά το 50% του συνόλου (3 αγόρια που συνιστά το 25% και 3 κορίτσια που επίσης συνιστά το 25%). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

IK: ότι είναι πιο σημαντικό ... δηλαδή εγώ νόμιζα ότι ο σχολικός εκφοβισμός πάντα συμβαίνει και πάντα σταματάει ... δηλαδή γίνεται για ένα μικρό χρονικό διάστημα ... εεεε δεν το ήξερα ότι μπορεί να γίνει τόσο άσχημος ... είχαμε κάνει σε πολλές χρονιές για αυτό αλλά τώρα το κάναμε με πολλές λεπτομέρειες και κατάλαβα ότι είναι πιο σημαντικό απ' ότι νόμιζα εγώ ... εγώ νόμιζα δηλαδή ότι είναι κάτι πολύ μικρό σε αντίθεση με άλλα πράγματα που συμβαίνουν [...]

ΓΑ: ναι ... στην αρχή νόμιζα ότι το bullying δεν είναι τίποτα ... ένα σπρώξιμο στον ώμο ή μια πλάκα. Αλλά τώρα κατάλαβα και με αυτόν τον νέο, τον ... με το παιδί που πέθανε και εκείνο τον ... Βαγγέλη Γιακουμάκη ... κατάλαβα πως δεν είναι αυτό που νόμιζα ... ότι δεν είναι καθόλου ωραίο, ότι σε κάποια στάδια μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε θάνατο .. και κατάλαβα ότι δεν είναι απλά .. ότι είναι σημαντικό και πρέπει να σταματήσει [...]

ΝΑ: [...] και επίσης, ήξερα όμως ότι πολλά παιδιά που δέχονται το bullying δεν το λένε στην κυρία τους ... αλλά και ... και νόμιζα ότι στην αρχή δεν ήταν και ... κάτι τόσο σημαντικό, γιατί είμαστε και σε ιδιωτικό σχολείο και ότι και να πούμε θα ... ή

τιμωρία θα βάλουν ή κάτι τέτοιο ... και λέω δηλαδή τώρα ... ναι θα γίνει τώρα αυτό ... έγινε το κακό ... έβρισε ένα παιδί το άλλο .. λέω ότι τώρα θα πάει να το πει στην κυρία ... και θα λήξει το θέμα.

ΑΑ: με βοήθησαν να καταλάβω πόσο σημαντικό είναι το bullying που δεν το το είχα σκεφτεί [...] εεεεε αυτό που σας είπα και πριν ... κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι [...]

ΓΚ: ναι άλλαξε ... στο ρόλο του θύματος .. τί σημαίνει να είσαι θύμα [...] τώρα πιστεύω ότι .. όταν είσαι θύμα νιώθεις πολύ άσχημα και ότι δεν θα θέλεις με τίποτα να ... με τίποτα να βρίσκεσαι σε αυτή τη θέση, ενώ παλιά πίστευα ότι το να είσαι θύμα .. εντάξει .. μόνο θα σε σπρώχνουν και δεν θα σου έκαναν μεγάλο κακό [...]

ΑΚ: εγώ νόμιζα ... γιατί κανένας δεν μου είχε πει για τη βία ... νόμιζα εγώ απλώς ότι ... δεν ήταν και τόσο σημαντικό .. ωραία τον σπρώχνεις και τον βρίζεις ... τί έγινε; νόμιζα ... αλλά μετά κατάλαβα ότι είναι και άλλα πράγματα με τη βία και μπορεί να στεναχωρηθεί κάποιος πάρα πολύ ... εεε αυτά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 6 παιδιά (50%), 3 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι μέσω των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, κατανόησαν το πόσο σημαντικός και επικίνδυνος είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Όλα σχεδόν τα παιδιά, ανέφεραν ότι δεν περίμεναν να έχει τόσο άσχημες επιπτώσεις και μάλιστα ο ΓΑ, για ακόμα μια φορά επεσήμανε το περιστατικό του Βαγγέλη Γιακουμάκη, κάνοντας έμμεσα λόγο για το θάνατο ως πιθανή συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης η ΓΚ, μιλώντας συγκεκριμένα για το θύμα, τόνισε πόσο άσχημα μπορεί να αισθάνεται, υπονοώντας έμμεσα την σημαντικότητα και την επικινδυνότητα της κατάστασης. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, υποστήριξαν ότι ποτέ άλλοτε στο παρελθόν, δεν είχαν δώσει τόση σημασία στο συγκεκριμένο φαινόμενο, ώστε να κατανοήσουν πόσο σοβαρό και επικίνδυνο είναι.

11.4.2. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο βίωσης των ρόλων του σχολικού εκφοβισμού και επίλυσης των σχετικών αποριών: Όπως αναφέραμε ξανά, ένας από τους βασικούς λόγους που επιλέξαμε να εφαρμόσουμε κάποιες από τις τεχνικές του θεάτρου, ήταν ότι επιθυμούσαμε, όλα τα παιδιά να βιώσουν φανταστικά όλους τους ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Με αυτό το τρόπο, θα κατανοούσαν βιωματικά και ενσώματα τη θέση του θύματος, του δράστη και του μάρτυρα, επιλύοντας με αυτό το τρόπο οποιαδήποτε σχετική απορία μπορεί να τους είχε δημιουργηθεί. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, βίωσαν όλους τους ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, επιλύοντας όλες τις απορίες τους σχετικά με το θέμα αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (1 αγόρι που συνιστά το 8,3% και 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες από τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

ΔΑ: εεε δεν ήξερα ότι ήταν τόσο ... βασικά ήξερα ότι τόσο κακός αλλά δεν είχα μπει ποτέ στη θέση του θύτη για να δω πώς είναι ... ή του θύματος [...]

ΜΚ: ναι ... λογικό, γιατί εσείς μας τα εξηγήσατε καλύτερα και ξέρετε καλύτερα πάνω σε αυτό το θέμα ... τέλος πάντων γενικά ... όλα [...] εννοώ όχι ... εννοώ ότι ήταν ωραία γιατί εσείς ας πούμε αν ένα παιδί είχε μια απορία θα του την εξηγούσατε ή μας βλέπατε και από μόνοι μας τι πιστεύαμε στα θεατρικά .. και πώς κάναμε τους ρόλους [...]

ΓΚ: ναι, το πιστεύω [...] οι ρόλοι .. οι διαφορετικοί [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, υπονόησαν ότι βοηθηθήκαν ιδιαίτερα από τις δραματικές τεχνικές που

εφαρμόσαμε, αναφέροντας ότι βιώνοντας τους διάφορους ρόλους του σχολικού εκφοβισμού, κατανόησαν καλύτερα περί τίνος πρόκειται επιλύοντας όλες τις σχετικές απορίες τους. Όπως αναφέραμε ξανά, η βιωματική γνώση, που προσφέρθηκε στα παιδιά, μέσω των διαφόρων θεατρικών τεχνικών, οδήγησε στην αβίαστη «συνάντηση» των παιδιών με τον «φανταστικό» σχολικό εκφοβισμό καθώς και με ότι μπορεί να συνεπάγεται.

11.4.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού: Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του σχολικού εκφοβισμού, είναι οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται. Αν δεν γνωρίζει κανείς τις μορφές αυτές, τότε αυτομάτως δεν είναι σε θέση πάντα να αναγνωρίζει το φαινόμενο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, κατανόησαν περισσότερο τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

ΔΚ: εεεεε εγώ πιο παλιά, τον σχολικό τον εκφοβισμό εεεε ... εεεε ... νόμιζα ότι απλά πειράζουν ένα παιδί ... εεεε ... είναι αυτό ενώ τώρα έχω καταλάβει ότι ... εεε τον χτυπάνε του παίρνουν τα πράγματα ... γενικά τον πειράζουν ... εεεε ... και δεν νιώθει τόσο καλά ... και δεν έχει φίλους [...] πιο παλιά νόμιζα ... εεε όπως είπα και πριν ότι απλά πείραζαν ένα παιδί ... ενώ τώρα έχω καταλάβει πιο πολύ ότι ... γίνεται πολύ πιο ... εεεε ... εεεεε [...] ναι ... κάνουν διάφορα πράγματα ... και μετά το παιδί αυτό στεναχωριέται επειδή δεν έχει φίλους, είναι μόνο του ... του παίρνουν τα πράγματα [...]

ΑΚ: εε ναι .. διότι εγώ νόμιζα στην αρχή ότι είναι μόνο σαν να του λες κακά πράγματα ... δεν ήξερα ότι είναι σαν ... για παράδειγμα, το computer και όλα αυτά ... δεν τα ήξερα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια (16,7%), υποστήριξαν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, γνώρισαν καινούριες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η ΔΚ, αναφέρθηκε στη σωματική βία, στο εκβιασμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό, μορφές τις οποίες όπως ανέφερε δεν γνώριζε, ενώ ταυτόχρονα επεσήμανε και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης. Η ΑΚ, με τη σειρά της, αναφέρθηκε στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ως μορφή εκδήλωσης του φαινομένου που δεν γνώριζε. Γενικά, στις συναντήσεις μας, προσπαθήσαμε να αναφερθούμε σε όλες τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, με απώτερο στόχο να τις γνωρίσουν τα παιδιά, ώστε στο μέλλον να είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν και να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά.

11.4.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο εμπλουτισμού των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Στις μέρες μας, τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, έχουν κατακλυστεί από πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μερικές από τις οποίες είναι αναληθείς. Σε κάθε περίπτωση, η εξοικείωση των παιδιών με τη τεχνολογία, τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτούν εύκολα και γρήγορα γνώσεις, για οποιοδήποτε θέμα επιθυμούν. Κάτι ανάλογο είχαμε υποθέσει και για το υπό μελέτη φαινόμενο. Θεωρούσαμε δεδομένο, ότι αρκετά από τα παιδιά, θα είχαν ήδη πολλές γνώσεις σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ελπίζοντας φυσικά ότι οι γνώσεις αυτές θα ήταν ρεαλιστικές. Η υπόθεσή μας αυτή, επιβεβαιώθηκε από πολλούς μαθητές, που ήταν ήδη ενημερωμένοι σχετικά με το φαινόμενο και οι συναντήσεις μας, λειτούργησαν συμπληρωτικά εμπλουτίζοντας τις

ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που ανέφεραν ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν, εμπλούτισαν τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν οι σχετικές απαντήσεις.

IK: όχι ... δηλαδή έμαθα καινούρια πράγματα, αλλά πάντα το πίστευα ότι είναι άσχημο ... και ότι δεν είναι ωραίο [...]

NA: ναι .. εγώ ήξερα πάντως ότι ήταν θέμα .. τί ήταν ο σχολικός εκφοβισμός ... δεν .. απλά .. δηλαδή ... το ήξερα τί ήταν γενικά ... ναι γενικά ήξερα τί είναι [...]

BA: δεν με βοήθησαν .. απλά μου έμαθαν πράγματα .. δεν ... το ήξερα ότι δεν είναι σωστό [...] δεν υπάρχει κάτι που να ... το είχα κατανοήσει καλά .. τι να πω .. δεν κατάλαβα [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, επεσήμαναν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, εμπλούτισαν περισσότερο τις γνώσεις που είχαν για το σχολικό εκφοβισμό. Ουσιαστικά, τα παιδιά υπονόησαν ότι γνώριζαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο, αλλά οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τους έμαθαν καινούρια πράγματα, χωρίς όμως να επισημάνουν ακριβώς τι εννοούσαν. Συνοπτικά, τα παιδιά που περιλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία, υπονόησαν ότι μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων, είχαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα και άποψη σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

11.4.5. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της ευκολίας με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός: Πολλά παιδιά, θεωρούν ότι η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, είναι κάτι «απίθανο» και «μακρινό». Αντίθετα, το συγκεκριμένο φαινόμενο, είναι πολύ εύκολο να εκδηλωθεί, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να προλάβει να αντιδράσει ο «αποδέκτης» του, δηλαδή το θύμα. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, κατανόησαν πόσο εύκολα και αβίαστα μπορεί να λάβει χώρα ο σχολικός εκφοβισμός. Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκαν 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 αγόρια που συνιστά το 16,7% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών.

AA: [...] και πόσο εύκολα μπορεί να συμβεί [...] εεεε αυτό που σας είπα και πριν ... κατάλαβα πόσο συνηθισμένο είναι να γίνεται [...]

BA: απλά ... εεε τώρα κατάλαβα ότι ίσως να συμβαίνει και πιο συχνά ... αυτό .. και το έχω πάρει και πολύ πιο σοβαρά [...]

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) και συγκεκριμένα 2 αγόρια, επεσήμαναν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, κατάλαβαν πόσο εύκολα, αβίαστα και συχνά μπορεί να εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός. Ουσιαστικά, τα παιδιά υπονόησαν ότι πρέπει κανείς να βρίσκεται συνεχώς σε «εγρήγορση» προκειμένου να αντιληφθεί και να αντιμετωπίσει άμεσα το φαινόμενο αυτό, που τόσο «απλά» μπορεί να εκδηλωθεί.

11.4.6. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύναμης των μαρτύρων: Σε πολλά σημεία της παρούσας εργασίας, έχουμε τονίσει τον πολύ σημαντικό ρόλο των μαρτύρων στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, θεωρήσαμε σκόπιμο να εντάξουμε και μια σχετική θεματική

ενότητα, στις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, προκειμένου να αντιληφθούν και τα παιδιά τη σημαντικότητα αυτού του ρόλου. Φυσικά τους μιλήσαμε τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» μάρτυρες, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για παν ενδεχόμενο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, γνώρισαν το ρόλο του μάρτυρα, είτε του «καλού», είτε του «κακού». Στην κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση.

NA: ναι .. γιατί εγώ την πρώτη φορά ήξερα τί θα κάνουμε ... το είχατε πει για τον σχολικό εκφοβισμό ... και ήξερα δηλαδή ότι ήταν .. ότι ήταν μόνο για ... ότι ήταν κάποιος και .. ή έδερνε ή έβριζε κάποιο άλλο παιδί ... ας πούμε δεν ήξερα τους μάρτυρες ούτε ότι υπήρχαν και καλοί και κακοί μάρτυρες ... δεν το είχα σκεφτεί δηλαδή [...] ότι υπήρχαν και καλοί και κακοί μάρτυρες [...]

Σύμφωνα με τη παραπάνω απάντηση, ο NA, ήταν το μοναδικό παιδί που επεσήμανε τον πολύ σημαντικό ρόλο των μαρτύρων, αναφέροντας ότι δεν γνώριζε για την παρουσία τους πριν συμμετάσχει στις συναντήσεις που πραγματοποιήσαμε. Συγκεκριμένα, έκανε λόγο τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» μάρτυρες, συμπληρώνοντας ότι ήδη είχε κάποιες γνώσεις για το σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, η συγκεκριμένη απάντηση, μας ικανοποίησε ιδιαίτερα, διότι το παιδί αντιλήφθηκε και θα ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσει, τη «δύναμη των μαρτύρων», είτε του «καλού» είτε του «κακού», ανάλογα με το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του.

11.4.7. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύσκολης αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: Κατά τη γνώμη μας, όσο εύκολα και αβίαστα εκδηλώνεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, τόσο δύσκολα και «επώδυνα» αντιμετωπίζεται. Φυσικά, αυτή είναι μια άποψη που τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν στο μυαλό τους. Ειδικότερα σε ότι αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές, πολλές φορές σε προηγούμενα υποκεφάλαια, «διαφωνήσαμε» με τις απόψεις τους, περί «εύκολης» και «άμεσης» αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, αμέσως μόλις ενημερωθεί κάποιος ενήλικος (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί) ή φίλος. Είναι προφανές ότι κάτι τέτοιο, δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα και η όσο το δυνατόν ταχύτερη συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος από τα παιδιά, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, αντιλήφθηκαν πόσο δύσκολο και χρονοβόρο είναι να αντιμετωπίσει κανείς αποτελεσματικά το σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι που συνιστά το 8,3% του συνόλου. Παρακάτω παραθέτουμε τη σχετική απάντηση του παιδιού.

NA: [...] και άλλαξε ότι πολλά παιδιά ντρέπονται να το πουν .. και γιατί εγώ νόμιζα όπως σας είπα και πριν ότι δεν ... θα το πει στην κυρία και έληξε η υπόθεση [...] δεν είναι τόσο απλό [...]

Σύμφωνα με τη παραπάνω απάντηση, ο NA, ήταν το μοναδικό παιδί που ανέφερε ότι μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησε, αντιλήφθηκε το πόσο δύσκολο είναι να αντιμετωπίσει κανείς το σχολικό εκφοβισμό. Η συνειδητοποίηση αυτή, είναι κάτι πολύ σημαντικό, διότι προετοιμάζει κατά κάποιο τρόπο τα παιδιά, για ένα ενδεχόμενο περιστατικό εκφοβισμού και τι να αναμένουν.

Όντως, κατά τη γνώμη μας, η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου, χρειάζεται χρόνο, υπομονή και τις κατάλληλες τεχνικές και γνώσεις, διαδικασία που πολλές φορές, γονείς και εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν και δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν.

11.4.8. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η απουσία οποιασδήποτε αλλαγής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό: Αν και όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν, τα βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο το σχολικό εκφοβισμό, μερικά από αυτά υποστήριζαν ότι δεν άλλαξε κάτι από αυτά που πίστευαν σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Σε αυτή τη κατηγορία λοιπόν, εντάσσονται οι απαντήσεις των παιδιών που ανέφεραν ότι μετά τις συναντήσεις μας, δεν αναθεώρησαν καμία από τις απόψεις που είχαν για το σχολικό εκφοβισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 παιδιά που συνιστά το 25% του συνόλου (2 αγόρια που συνιστά το 16,7% και 1 κορίτσι που συνιστά το 8,3%). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες σχετικές απαντήσεις.

ΕΚ: όχι! εεεεε τί να με βοήθησε; [...] όχι .. ότι πίστευα και πριν [...]

ΔΑ: όχι [...] δεν άλλαξε κάτι [...]

ΣΑ:... όχι και πολύ! [...] με βοήθησαν λίγο!

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, 3 παιδιά (25%) και ειδικά 2 αγόρια και 1 κορίτσι, αν και ανέφεραν ότι οι συναντήσεις, ήταν βοηθητικές ως προς την κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, όταν ζητήσαμε να μάθουμε τι είχε αλλάξει, τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν, τονίζοντας ότι δεν έχει αλλάξει τίποτα. Ουσιαστικά, οι μαθητές που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, υπονόησαν ότι γνώριζαν ήδη, όλα όσα ειπώθηκαν ή βίωσαν κατά τις συναντήσεις μας, επομένως δεν υπήρχε κάποια καινούρια πληροφορία για να αλλάξει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε τις παραπάνω κατηγορίες για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συμβολή τους στην καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, στον συγκεντρωτικό πίνακα 32.

Πίνακας 32. Ποσοστά κατηγοριών της συμβολής των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στη καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Κατηγορίες για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συμβολή τους στην καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της σημαντικότητας και της επικινδυνότητας του σχολικού εκφοβισμού	25% (3)	25% (3)	50% (6)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο βίωσης των ρόλων του σχολικού εκφοβισμού και επίλυσης των σχετικών αποριών	8,3% (1)	16,7% (2)	25% (3)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	0% (0)	16,7% (2)	16,7% (2)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο εμπλουτισμού των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο			

κατανόησης της ευκολίας με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός	16,7% (2)	0% (0)	16,7% (2)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύναμης των μαρτύρων	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ως μέσο κατανόησης της δύσκολης αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού	8,3% (1)	0% (0)	8,3% (1)
Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και η απουσία οποιασδήποτε αλλαγής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό	16,7% (2)	8,3% (1)	25% (3)

Στον παραπάνω πίνακα, περιλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συμβολή αυτών στην καλύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, 6 παιδιά (50%), 3 αγόρια και 3 κορίτσια, υποστήριξαν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, κατανόησαν βαθιά, το πόσο σημαντικό και επικίνδυνο είναι το συγκεκριμένο φαινόμενο, θέματα που όπως τα ίδια επεσήμαναν δεν είχαν αντιληφθεί επακριβώς. Όπως είναι προφανές, η άγνοια της σοβαρότητας του σχολικού εκφοβισμού, οδηγεί να οδηγήσει στη «μετατόπιση» της αντιμετώπισής του, γεγονός που μπορεί να εντείνει ακόμα περισσότερο την εκδήλωση του φαινομένου. Συνεχίζοντας, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν, βίωσαν όλους τους ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικό εκφοβισμός, επιλύοντας με αυτό το τρόπο όποιες απορίες μπορεί να είχαν σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Ουσιαστικά, τα παιδιά για ακόμα μια φορά υπονόησαν, πόσο σημαντικές ήταν οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε, στην κατανόηση όλων των διαστάσεων του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, 2 κορίτσια (16,7%), δήλωσαν ότι μετά τις συναντήσεις μας, είχαν καλύτερη γνώση, των μορφών εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για την αναγνώριση και φυσικά την αντιμετώπιση του φαινομένου. Συνεχίζοντας, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ανέφεραν ότι ήδη γνώριζαν αρκετά πράγματα για το σχολικό εκφοβισμό, και οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βοήθησαν στον εμπλουτισμό και τη συμπλήρωση αυτών, χωρίς όμως να επισημάνουν τι καινούριο μπορεί να έμαθαν. Ακόμα, 2 αγόρια (16,7%), τόνισαν, ότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει, πόσο συχνά και εύκολα μπορεί να εκδηλωθεί ο σχολικός εκφοβισμός, γεγονός που όπως ανέφεραν κατανόησαν μέσα από τις συναντήσεις μας.

Επίσης, 1 αγόρι, ο ΒΑ, τόνισε μέσα από τις απαντήσεις του, ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τον βοήθησαν να καταλάβει τη δύναμη των μαρτύρων, είτε των «καλών» είτε των «κακών» ενώ ταυτόχρονα δήλωσε ότι συνειδητοποίησε πόσο δύσκολη μπορεί να είναι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, διότι πίστευε ότι μια συζήτηση με κάποιον ενήλικο μπορεί να λύσει το πρόβλημα. Τέλος, υπήρξαν και 3 μαθητές (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, που αν και ανέφεραν ότι οι συναντήσεις μας, τους βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, επεσήμαναν ότι δεν αναθεώρησαν τελικά καμία από τις αντιλήψεις που είχαν σχετικά με το φαινόμενο αυτό.

Συνοψίζοντας, όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα το σχολικό εκφοβισμό, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι άλλαξε και κάτι από αυτά που πίστευαν, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξαν. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι για να αναφέρει κανείς την οποιαδήποτε αλλαγή, πρέπει πρώτα να είναι να θέση να τη

συνειδητοποιήσει. Αν τα παιδιά, δεν κατάλαβαν ότι κάτι άλλαξε, φυσικά δεν μπορούν να το εντοπίσουν. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι μετά τις συναντήσεις, τα παιδιά είχαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σχολικό εκφοβισμό, που σίγουρα σε μια ενδεχόμενη μελλοντική εκδήλωση του φαινομένου μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητική.

11.5. Συμπεράσματα

Στο παρόν υποκεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των παιδιών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Θεωρούμε ότι η εικόνα που διαμόρφωσαν τα παιδιά, είναι πολύ σημαντική διότι, αντικατοπτρίζει το πώς βίωσαν τις συναντήσεις μας. Αρχικά, 6 παιδιά (50%) και ειδικά 3 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν ότι τους άρεσαν πολύ οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ενώ ταυτόχρονα τόνισαν ότι μέσα από αυτές έμαθαν και καινούρια πράγματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια, όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, οι συναντήσεις μας περιελάμβαναν δραματικά παιχνίδια και δραματοποιήσεις, σχετικά με κάποια θεματική ενότητα, τα οποία πραγματοποιούσαμε εναλλάξ. Από το σύνολο των παιδιών, 11 μαθητές (91,7%), 5 αγόρια και 6 κορίτσια, επεσήμαναν ότι απόλαυσαν περισσότερο τις δραματοποιήσεις. Αντίστοιχα, 6 παιδιά (50%), 2 αγόρια και 4 κορίτσια, υποστήριξαν ότι τους άρεσαν εξίσου και τα δραματικά παιχνίδια. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, υπήρχαν παιδιά που ανέφεραν ότι τους άρεσαν τόσο τα δραματικά παιχνίδια όσο και οι δραματοποιήσεις. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά και ιδιαίτερα τα αγόρια, φάνηκε να προτιμούν με διαφορά, περισσότερο τις δραματοποιήσεις.

Φυσικά, υπήρξαν και κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες, τους οποίους απαριθμήσαμε και αναφέραμε εκτενώς, στην αναλυτική καταγραφή των παρεμβάσεων. Όπως φαίνεται όμως, αυτοί οι παράγοντες έγιναν αντιληπτοί και από τα ίδια τα παιδιά. Ειδικότερα, 4 παιδιά (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμαναν ότι ήταν ιδιαίτερα ενοχλητικό το γέλιο που εκδηλωνόταν, είτε από τους ίδιους είτε από τους συμμαθητές τους, κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων. Αυτή τη συμπεριφορά των παιδιών, είχαμε επισημάνει και εμείς πολλές φορές, διότι «ανέτρεπε» το δομή και τη ροή των δραματοποιήσεων. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%), 1 αγόρι και 1 κορίτσι, υποστήριξαν ότι ενοχλήθηκαν ιδιαίτερα, από τη φασαρία που έκαναν μερικοί από τους συμμαθητές τους, διατάρασσαν με αυτό τον τρόπο την ισορροπία και το κλίμα της τάξης. Φυσικά, τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να μην αναφέρουν την έλλειψη συνεργασίας, που σε μερικά σημεία ήταν ιδιαίτερα «έντονη». Πιο συγκεκριμένα 5 μαθητές (41,7%), 2 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν με διάφορους τρόπους, ότι αδυνατούσαν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, γεγονός που δημιουργούσε πρόβλημα, διότι όλες οι συναντήσεις μας περιελάμβαναν ομαδικές δραστηριότητες και κατ' επέκταση «ομαδικό κλίμα», που αρκετές φορές «απουσίαζε» από την πλευρά των παιδιών. Αντίθετα, 4 μαθητές (33,3%), 2 αγόρια και 2 κορίτσια, επεσήμαναν την καλή συνεργασία που υπήρχε μεταξύ τους, άποψη που έρχεται σε σύγκρουση με την παραπάνω εικόνα των παιδιών. Εμείς, ως «θεατές» αυτής της κατάστασης, θεωρούμε ότι η πρώτη άποψη των παιδιών, είναι πιο αντιπροσωπευτική, διότι όντως σε μερικά σημεία, πολλά παιδιά δεν ήταν σε θέση να συνεργαστούν μεταξύ τους. Τα υπόλοιπα παιδιά, που υποστήριξαν ότι είχαν καλή συνεργασία με τους συμμαθητές τους, υποθέτουμε ότι μπορεί να μην έδωσαν την απαραίτητη σημασία, στην «κακή» επικοινωνία που υπήρξε.

Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά, έδειξαν να έμειναν ευχαριστημένα, σε γενικές γραμμές, από τη δομή και το περιεχόμενο των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ειδικότερα, 11 μαθητές (91,7%), 6 αγόρια και 5 κορίτσια, δήλωσαν ότι δεν υπήρξε κάτι από αυτά που κάναμε, που να μην τους άρεσε και κατ' επέκταση, δεν θα άλλαζαν τίποτα σε σχέση με τις συναντήσεις μας. Κάπου εδώ, πρέπει να επισημάνουμε, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, είχαν «επαφή» με το θέατρο και τη θεατρική παιδεία, από πολύ μικρή ηλικία, γεγονός που τους κάνει «γνώστες» κατά κάποιο τρόπο, του αντικειμένου. Επομένως, οι απόψεις τους για τις συναντήσεις μας, δεν ήταν «αβάσιμες», αλλά προέκυψαν από τη σχετική «εμπειρία» αρκετών ετών.

Συνεχίζοντας, η διανομή των ρόλων, επίσης δημιούργησε κάποια προβλήματα στις συναντήσεις μας. Ειδικότερα, 5 παιδιά (41,7%) και ειδικά 3 αγόρια και 2 κορίτσια, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν τέτοιου είδους θέματα. Όπως επισημάναμε ξανά, η διανομή των ρόλων, καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, γινόταν από εμάς, εκτός από την τελευταία φορά που προτρέψαμε τα παιδιά να το κάνουν μόνο τους. Ο βασικός μας στόχος ήταν όλοι οι μαθητές να βιώσουν όλους τους πιθανούς ρόλους του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό όμως, προκάλούσε την αντίδραση μερικών μαθητών, διότι υπήρχαν κάποιοι ρόλοι που δεν τους ευχαριστούσαν. Εμείς, από την πλευρά μας, αντιληφθήκαμε ότι τα αγόρια είχαν την τάση να προτιμούν το ρόλο του δράστη, σε αντίθεση με τα κορίτσια, που προτιμούσαν περισσότερο το ρόλο του θύματος. Φυσικά αυτό, δεν ίσχυε για όλα τα παιδιά, αλλά ήταν η γενικότερη εικόνα. Παρ' όλα αυτά, μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι οι απόψεις αυτές των παιδιών, δημιουργούσαν μια ξεκάθαρη εικόνα του «κατακτητή άνδρα» και της «κατεκτημένης γυναίκας», αντιλήψεις κατά τη γνώμη μας αβάσιμες, που μπορεί να «συντροφεύουν» τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Ακόμα, σε πολλά σημεία εκδηλώθηκαν και εντάσεις μεταξύ των παιδιών, γεγονός που επίσης «κατέλυσε» το θετικό κλίμα που υπήρχε. Ειδικότερα, 2 μαθητές και συγκεκριμένα 2 κορίτσια (16,7%), αναφέρθηκαν στις εντάσεις που δημιουργήθηκαν επισημαίνοντας ότι ενοχλήθηκαν σε ένα βαθμό. Επίσης, 1 μαθητής, αναφέρθηκε στη «σωματική βία» που υπέστη. Συγκεκριμένα το παιδί επεσήμανε ότι σε μια από τις δραματοποιήσεις, οι «δράστες» του, χάνοντας τον έλεγχο του σώματός τους, του προκάλεσαν πραγματικό πόνο (γρατζουνιές, σπρωξίματα), γεγονός που τον ενόχλησε. Φυσικά, οι «δράστες» που ήταν 2 κορίτσια, η ΕΚ και η ΔΚ, όπως τόνισαν σε καμία περίπτωση δεν ήθελαν να τον πονέσουν, αλλά μάλλον χρησιμοποίησαν περισσότερη δύναμη από όση χρειαζόταν. Ακόμα, 1 μαθητής, αναφέρθηκε, στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε για τις συναντήσεις μας, τονίζοντας ότι θα ήθελε παραπάνω ώρες. Φυσικά, εξηγήσαμε σε όλα τα παιδιά, ότι ο διαθέσιμος χρόνος ήταν προκαθορισμένος και πολύ συγκεκριμένος και δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι παραπάνω. Τέλος, ο ίδιος μαθητής, αναφερόμενος στις συνεντεύξεις, επεσήμανε ότι του άρεσε πολύ αυτή η διαδικασία και θα ήθελε να την επαναλάβει στο μέλλον χωρίς εμείς να του θέσουμε κάποιο ανάλογο ερώτημα.

Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που επιλέξαμε να υλοποιήσουμε, ήταν φανερά προσανατολισμένες στο θέατρο. Ζητήσαμε λοιπόν από τα παιδιά, να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την επιλογή μας αυτή και να μας αντιπροτείνουν άλλες πιθανές δραστηριότητες ή τέχνες που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε. Όπως ήταν αναμενόμενο, όλα τα παιδιά (100%) εξέφρασαν την προτίμησή τους για το θέατρο, άποψη που δικαιολόγησαν λέγοντας ότι μέσω αυτής της τέχνης μπόρεσαν να βιώσουν όλους τους ρόλους. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά ανέφεραν και κάποιες άλλες σχετικές τέχνες που θα μπορούσαμε να είχαμε συμπεριλάβει. Αρχικά, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια (16,7%), αναφέρθηκαν στη ζωγραφική, ως μια από τις τέχνες που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε.

Εμείς, συμπεριλάβαμε τη ζωγραφική, στη διαδικασία των συνεντεύξεων, κυρίως ως μέσο αποτύπωσης και απόδοσης εννοιών. Υποθέτουμε όμως, ότι η συγκεκριμένη τέχνη θα μπορούσε να ενσωματωθεί και τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Ακόμα, 1 μαθητής, επεσήμανε τη μουσική ως τέχνη, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι θα μπορούσαμε να γράψουμε ένα τραγούδι για το σχολικό εκφοβισμό. Αυτή, είναι μια πολύ ωραία ιδέα, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για αντίστοιχα μελλοντικά εγχειρήματα.

Εκτός όμως, από το αν τα παιδιά απόλαυσαν ή όχι τις συναντήσεις μας, ο βασικός σκοπός ήταν να κατανοήσουν καλύτερα, μέσα από ευχάριστες διαδικασίες, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ήδη, αναφέραμε ότι 6 μαθητές, επεσήμαναν αυτοβούλως, ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μεταξύ άλλων αποτέλεσαν και ένα μέσο μάθησης. Ειδικότερα όμως, 6 παιδιά (50%), 3 αγόρια και 3 κορίτσια, ανέφεραν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, κατανόησαν βαθιά, πόσο σημαντικός και επικίνδυνος είναι ο σχολικός εκφοβισμός, παράμετροι που τόνισαν ότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει. Επίσης, 3 παιδιά (25%), 1 αγόρι και 2 κορίτσια, επεσήμαναν τον καταλυτικό ρόλο των θεατρικών τεχνικών και φυσικά της βίωσης των διάφορων ρόλων, ως μέσο επίλυσης διαφόρων αποριών. Ακόμα, 2 παιδιά και ειδικά 2 κορίτσια, υποστήριξαν ότι μέσα από τις συναντήσεις μας, γνώρισαν καλύτερα τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, γεγονός που φυσικά βοηθά στην αναγνώριση και την αντιμετώπισή του.

Συνεχίζοντας, 3 παιδιά (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, δήλωσαν ότι μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, διότι από πριν γνώριζαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς όμως να επισημάνουν τις αλλαγές που επήλθαν. Ακόμα 2 αγόρια (16,7%), υποστήριξαν ότι μετά τις συναντήσεις μας κατανόησαν το πόσο εύκολα και συχνά μπορεί να εκδηλώνεται το συγκεκριμένο φαινόμενο, υπονοώντας ότι θεωρούσαν σχετικά σπάνια την «εμφάνισή» του. Επίσης, 1 αγόρι (8,3%), έκανε λόγο για την ύπαρξη των «καλών» και των «κακών» μαρτύρων, ως πληροφορία που πριν από τις συναντήσεις μας δεν γνώριζε, επισημαίνοντας τον πολύ σημαντικό ρόλο τους, ενώ ταυτόχρονα, το ίδιο αγόρι, τόνισε ότι αντιλήφθηκε τη δυσκολία αντιμετώπισης του φαινομένου, δηλώνοντας ότι στο παρελθόν θεωρούσε ότι η συζήτηση με κάποιον ενήλικο μπορεί να έλυνε το πρόβλημα αυτό. Τέλος, υπήρξαν και 3 μαθητές (25%), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, που ενώ υποστήριξαν ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τους βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δεν αναθεώρησαν καμία από τις απόψεις που είχαν, υπονοώντας ότι όλα όσα ειπώθηκαν ήδη τα γνώριζαν. Υποθέτουμε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, είτε όντως είχαν πολλές γνώσεις σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο, είτε δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν τις αλλαγές που επήλθαν μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Σε κάθε περίπτωση, η γενικότερη εικόνα που δημιουργήθηκε τα παιδιά, έτσι όπως μας την εξέφρασαν, ήταν ιδιαίτερα θετική και ταυτόχρονα «πλούσια» σε γνώσεις σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Όπως αναφέραμε ξανά και ξανά, ο βασικός μας στόχος, ήταν τα παιδιά, να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις, ευχάριστα, αβίαστα και βιωματικά και θεωρούμε ότι σε ένα βαθμό το πετύχαμε. Φυσικά, υπήρχαν και κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες, τους οποίους συζητήσαμε παραπάνω, αλλά θέλουμε να πιστεύουμε ότι κυριάρχησε η «θετική εικόνα» των παιδιών. Θεωρούμε, τόσο μέσα από την προσωπική μας παρατήρηση όσο και μέσα από τις απαντήσεις και τις απόψεις των παιδιών, ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε, έγιναν ευχάριστα αποδεκτές από τα παιδιά, έχοντας ταυτόχρονα και «ευχάριστα μαθησιακά» αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Σύνοψη Αποτελεσμάτων, Συζήτηση και Συμπεράσματα

12.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, συζητούμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, παραθέτουμε τις απαντήσεις των παιδιών από τη 2η φάση των συνεντεύξεων και τις συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις της 4ης φάσης, προκειμένου να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις και αλλαγές. Ουσιαστικά, ο βασικός μας στόχος είναι να διαπιστώσουμε εάν οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της σχολικής τάξης λειτούργησαν ενισχυτικά στην κατανόηση του φαινομένου. Στη συνέχεια, συζητούμε εκτενώς τα σχετικά αποτελέσματα ώστε να οδηγηθούμε σε πιο γενικά αν είναι δυνατό συμπεράσματα.

12.2. Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Παρακάτω παραθέτουμε, αναλύουμε και συγκρίνουμε τις απαντήσεις των παιδιών, πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Προκειμένου τα παρακάτω υποκεφάλαια να είναι πιο κατανοητά και ευανάγνωστα αποφασίσαμε να τα συζητήσουμε ξεχωριστά, όπως προέκυψαν στα κεφάλαια ανάλυσης που προηγήθηκαν (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 8 και 10). Όπως επισημάναμε ξανά, ο βασικός μας σκοπός είναι να εντοπίσουμε αλλαγές και διαφοροποιήσεις που τυχόν πραγματοποιήθηκαν στις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά όλες τις «διαστάσεις» του φαινομένου που επισημάνθηκαν από τα παιδιά.

12.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Σε αυτή την ενότητα ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και τις αλλαγές που τυχόν προέκυψαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι σχετικές απαντήσεις των παιδιών που μελετούμε έχουν καταγραφεί αναλυτικά στους πίνακες 10 (2η φάση συνεντεύξεων) και 21 (4η φάση συνεντεύξεων). Αρχικά, είναι φανερό ότι κάποιες από τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, οι μαθητές τις γνώριζαν πριν τις συναντήσεις μας (π.χ. σωματική βία, λεκτική βία, έμμεση - κοινωνική βία, εκβιασμός) και αναφέρθηκαν σχετικά και μετά από αυτές. Φυσικά, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε για την έμμεση - κοινωνική βία, ότι τόσο πριν τις συναντήσεις μας όσο και μετά, ότι επισημάνθηκε μόνο από κορίτσια, σαν να μην «αναγνωρίζεται» καθόλου από τα αγόρια. Σύμφωνα με έρευνες, αυτή η μορφή εκφοβισμού «προτιμάται» κυρίως από τα κορίτσια, διότι δεν συνεπάγεται την άμεση και σωματική επαφή του δράστη με το θύμα. Παρ' όλα

αυτά, εντύπωση μας έκανε ότι σε κανένα σημείο των συνεντεύξεών μας αυτή η έμμεση - κοινωνική βία δεν αναφέρθηκε από αγόρια.

Διαφοροποιήσεις εντοπίζουμε σε ότι έχει να κάνει με την ηλεκτρονική παρενόχληση, διότι πριν τις συναντήσεις αναφέρθηκε μόνο από 1 αγόρι, ενώ μετά επισημάνθηκε από 3 παιδιά, 1 αγόρι και 2 κορίτσια, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα τη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού. Αντίστοιχα, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, τα παιδιά έκαναν λόγο και για άλλες μορφές βίας (π.χ. οπτικός εκφοβισμός, εκφοβισμός που συνεπάγεται την καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος), τις οποίες δεν γνώριζαν ή δεν ανέφεραν πριν, δίνοντάς μας έμμεσα να καταλάβουμε ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, γνωρίζοντας καινούριες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, τόσο πριν όσο και μετά τις συναντήσεις μας, τα παιδιά έκαναν λόγο για το περιστατικό εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη, που σε πολλά σημεία τονίσαμε πόσο τα είχε κλονίσει.

Εκτός όμως από τις «πρακτικές» μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, μερικά παιδιά, τόσο πριν όσο και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, προσπάθησαν να δώσουν πιο γενικές διαστάσεις στην προσπάθειά τους να περιγράψουν το σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, πριν τις συναντήσεις μας, 3 παιδιά αναφέρθηκαν στο σχολικό εκφοβισμό ως ένα αστείο περιστατικό (που γίνεται για πλάκα), ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και ως συμπεριφορά που κατευθύνεται από τα παιδιά προς τους γονείς, «δημιουργώντας» με αυτό τον τρόπο 3 διαφορετικές κατηγορίες. Είναι φανερό όμως, ότι αρχικά, οι 2 παραπάνω απαντήσεις συνιστούν περισσότερο τα αίτια εκδήλωσης του φαινομένου (για πλάκα και ως μέσο επίλυσης προβλημάτων) και η τρίτη δεν αποτελεί μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές ήταν σχετικά «αβέβαιοι» για το τί είναι τελικά ο σχολικός εκφοβισμός.

Αντίθετα, στην 4η φάση της παρούσας έρευνας, οι μαθητές ήταν σε θέση να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό πιο ολοκληρωμένα. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι πρόκειται για μια κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα (4 μαθητές, 1 αγόρι και 3 κορίτσια), επισημαίνοντας ότι συνιστά μια άσχημη και άνευ νοήματος πράξη (4 μαθητές, 1 αγόρι και 4 κορίτσια). Φυσικά, 1 μαθητής δεν παρέλειψε να επισημάνει την πρόθεση του δράστη να προκαλέσει «βλάβη» στο θύμα, ενώ άλλος 1 αναφέρθηκε στην απώλεια των φίλων ως βασική συνέπεια του φαινομένου. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά στην 4η φάση ήταν σε θέση να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, διότι είχαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το τί είναι και το τί συνεπάγεται το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επομένως, θεωρούμε προφανές ότι τα παιδιά μέσα από την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων απέκτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τις μορφές του εκφοβισμού που ήδη γνώριζαν, ήρθαν σε επαφή με καινούριες μορφές και ταυτόχρονα κατέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο.

Φυσικά, μπορεί να αναρωτιέται κανείς σε τί μπορεί να συμβάλλουν αυτές οι νέες γνώσεις. Αρχικά, η απόκτηση νέων γνώσεων και ο εμπλουτισμός των παλαιών σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια, με την εφαρμογή των κατάλληλων χειρισμών, στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Επίσης, η ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου, που φαίνεται να αποκόμισαν τα παιδιά είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, διότι έχουν διαμορφώσει μια συνολική άποψη σχετικά με το τί είναι ο σχολικός εκφοβισμός και το τί συνεπάγεται. Επομένως θεωρούμε ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε λειτούργησαν θετικά, τουλάχιστον σε ότι έχει να κάνει με τις μορφές εκδήλωσης και τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών.

12.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν τον σχολικό εκφοβισμό

Τα αίτια που προκαλούν τον σχολικό εκφοβισμό είναι επίσης ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του φαινομένου, διότι αν αντιληφθούμε τις πηγές, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Τα παιδιά από την πλευρά τους, τόσο στη 2η όσο και στην 4η φάση εξέφρασαν αρκετές ιδέες σχετικά με τα αίτιά του. Αρχικά 7 παιδιά (58,3%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από συναισθήματα ζήλειας που βιώνει ο δράστης για το θύμα. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) στην 4η αναφέρθηκαν στο οικογενειακό περιβάλλον και κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών. Ουσιαστικά, υπονόησαν ότι αν στο οικογενειακό περιβάλλον εκδηλώνονται επιθετικές συμπεριφορές τότε είναι πολύ πιθανό και τα παιδιά να μιμούνται και να υιοθετούν αυτές τις αντιδράσεις. Αυτές οι απαντήσεις των παιδιών θα ήταν δυνατό να ερμηνευθούν με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (Postigo, et. al., 2013) σχετικά με την οικογένεια. Με λίγα λόγια, τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται, όπως τους συμπεριφέρονται οι «άλλοι». Συνεχίζοντας, 5 παιδιά (41,7%) στη 2η φάση και 2 παιδιά (16,7%) στην 4η δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να πηγάζει από τη διαφορετικότητα που μπορεί να εντοπίσει κανείς ανάμεσα στο δράστη και στο θύμα. Η διαφορετικότητα εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των ατομικών διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται μεταξύ των παιδιών (π.χ. εξωτερική ή εσωτερική εμφάνιση) και συνιστούν παράλληλα ένα από τα βασικότερα αίτια του σχολικού εκφοβισμού (βλ. αναλυτικά 3.2.1).

Ακόμα, 5 παιδιά (41,7%) στη 2η φάση και 7 παιδιά (58,3%) στην 4η αναφέρθηκαν στον σχολικό εκφοβισμό ως μέσο προσωπικής ανάδειξης που ταυτόχρονα συνιστά και ένδειξη ανωτερότητας για τους δράστες. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά υπονόησαν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο, που θα μπορούσε να ερμηνευτεί μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας (Postigo, et. al., 2013), όπου ο πιο ικανός και ο πιο δυνατός βρίσκεται σε πιο υψηλή θέση στην κοινωνική και «σχολική» ιεραρχία. Άλλωστε, πολλές φορές έχουμε επισημάνει ότι οι δράστες αντλούν δύναμη και εξουσία, ασκώντας τον εκφοβισμό «επιτυχημένα», γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται πιο ικανοί και πιο δυνατοί, όχι μόνο από το θύμα, αλλά από το σύνολο των παιδιών. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και άλλα 3 παιδιά (25%) στην 4η επεσήμαναν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να συνιστά ένα μέσο εκδίκησης του δράστη προς το θύμα, σχετικά με ένα πρόβλημα ή μια παρεξήγηση που μπορεί να είχε προκύψει μεταξύ τους στο παρελθόν. Ουσιαστικά, αυτά τα παιδιά υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάποιου είδους «αιτιότητα» στην επιθετική συμπεριφορά του δράστη, «δικαιολογώντας» τον σε ένα βαθμό. Αυτές οι απόψεις των παιδιών θα μπορούσαν να ερμηνευτούν μέσα από τη θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, στα πλαίσια της παρερμηνείας κάποιων αντιδράσεων των συνομηλίκων που μπορούν να οδηγήσουν σε εντάσεις και εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Στη 2η μόνο φάση, 3 παιδιά (25%) και συγκεκριμένα 3 αγόρια υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι και αποτέλεσμα «μαγκιάς», χαρακτηρισμός που συνήθως αναφέρεται στα αγόρια. Τα αγόρια, στις περισσότερες περιπτώσεις τουλάχιστον, αναγνωρίζουν και υιοθετούν συμπεριφορές που βασίζονται στη «μαγκιά».

Πολλά παιδιά, και στις δύο φάσεις των συνεντεύξεων, επέλεξαν να δώσουν «αστείες διαστάσεις» στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, 2

παιδιά (16,7%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) στην 4η αναφέρθηκαν στο φαινόμενο του εκφοβισμού ως αποτέλεσμα πλάκας. Ουσιαστικά υπονόησαν ότι μπορεί το συγκεκριμένο φαινόμενο να ξεκινάει ως πλάκα, καταλήγοντας να αποτελεί μια ενοχλητική για το θύμα συνήθεια. Μάλιστα, στην 4η φάση μόνο, 2 παιδιά (16,7%) επεσήμαναν ότι το φαινόμενο αυτό μπορεί να διασκεδάσει τους δράστες, γεγονός που φυσικά ενισχύει τη συνέχισή του. Οι μαθητές λοιπόν, που εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες «βασίστηκαν» στην πλάκα και τη διασκέδαση που μπορεί να συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για τους δράστες, υπονοώντας ότι αυτά συνιστούν βασικά αίτια εκδήλωσης του φαινομένου.

Μέχρι στιγμής βλέπουμε μια «κοινή διαδρομή» σε ότι αφορά τις απαντήσεις των παιδιών στη 2η και στην 4η φάση. Από εδώ και πέρα όμως, οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται. Αρχικά λοιπόν, θα μελετήσουμε τις απόψεις των παιδιών στη 2η φάση και στη συνέχεια στην 4η. Στη 2η φάση λοιπόν, 2 παιδιά και συγκεκριμένα 2 κορίτσια (16,7%) υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τη δράση των παιδιών, εστιάζοντας όπως είναι προφανές στην «επιφάνεια» του ζητήματος χωρίς να εμβαθύνουν αναζητώντας τα βαθύτερα αίτια. Επίσης, 1 αγόρι (8,3%) υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο πηγάζει από την απουσία αυτοελέγχου, που εντάσσεται στα ευρύτερα πλαίσια των ατομικών διαφοροποιήσεων, υποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο ότι ο δράστης δεν έχει πρόθεση να βλάψει το θύμα, αλλά αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά έχει να κάνει αποκλειστικά και μόνο με το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Ακόμα, 1 αγόρι (8,3%) δήλωσε ότι η εκδήλωση του φαινομένου πηγάζει από το σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα από την αδιαφορία που μπορεί να δείχνουν μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τέτοιου είδους ζητήματα. Εξ' άλλου, σε πολλά σημεία, έχουμε τονίσει τον πολύ σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό κλίμα (σχέσεις μεταξύ των μαθητών, το στυλ του/της εκπαιδευτικού, σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων κ.α.) στην ενίσχυση ή την καταστολή του φαινομένου.

Επίσης, 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι (8,3%) υποστήριξε ότι ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της απόκρυψής του. Ουσιαστικά υπονόησε ότι εφόσον το θύμα δεν συζητά με κανέναν για αυτό που βιώνει δεν είναι σε θέση να το αντιμετωπίσει. Όπως είναι φανερό όμως, η παραπάνω προοπτική εντάσσεται περισσότερο στις στρατηγικές αντιμετώπισης και όχι στα αίτια εκδήλωσης του φαινομένου. Εστιάζοντας στις «συναισθηματικές διαταραχές», 1 αγόρι (8,3%) δήλωσε ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πηγάζει από το κενό που βιώνει ο δράστης, στην προσπάθειά του να το αναπληρώσει. Τέλος, 1 κορίτσι αναφέρθηκε στο σχολικό εκφοβισμό ως «φυσιολογικό φαινόμενο», επισημαίνοντας ότι μπορεί να μην υπάρχουν συγκεκριμένα αίτια που τον προκαλούν.

Το ίδιο κορίτσι αναφέρθηκε μεταξύ άλλων στον σχολικό εκφοβισμό ως «φυσιολογικό φαινόμενο» και στην 4η φάση της παρούσας έρευνας, δίνοντάς μας να καταλάβουμε ότι αυτή η άποψη συνιστά μια «βαθιά πεποίθηση» του παιδιού. Η άποψη αυτή θα μπορούσε ίσως να βασιστεί στη έμφυτη και βιολογική τάση για κυριαρχία και τον αγώνα προς επιβίωση, που σύμφωνα με τον Rigby (2008) συνιστά ένα αδιαχώριστο στοιχείο από την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου. Εκτός αυτού, οι υπόλοιπες κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στην 4η φάση ήταν πολύ διαφορετικά προσδιορισμένες και δικαιολογημένες. Ειδικότερα, 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι (8,3%) αναφέρθηκε στο θυμό ως αίτιο του σχολικού εκφοβισμού, που μπορεί να πηγάζει από διάφορους λόγους (π.χ. οικογένεια, απώλεια κ.α.). Το ίδιο αγόρι πρόσθεσε ότι η βία που υιοθετεί κανείς μπορεί να βασίζεται στη μίμηση συμπεριφορών που πηγάζουν από ηλεκτρονικά μέσα (π.χ. τηλεόραση, διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.α.). Και η παραπάνω άποψη θα ήταν δυνατό να

ερμηνευτεί με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με επίκεντρο τη βία που τα παιδιά «μαθαίνουν» και μιμούνται μέσω των ΜΜΕ (ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο, τηλεόραση).

Μερικοί μαθητές, στην προσπάθειά τους να υποθέσουν από που μπορεί να πηγάζει ο σχολικός εκφοβισμός προχώρησαν σε «ανυπόστατα» και σχετικά «αβάσιμα» σενάρια. Πιο συγκεκριμένα, 1 αγόρι (8,3%) υποστήριξε ότι η εκδήλωση και η εφαρμογή του φαινομένου πηγάζει από την ελλιπή ενημέρωση που έχει σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, αγνοώντας τις σοβαρές και επικίνδυνες επιπτώσεις του. Επίσης, 1 κορίτσι ανέφερε ότι η εκδήλωση του φαινομένου συνιστά ένα μέσο ευαισθητοποίησης των θεατών που το παρακολουθούν, ώστε στο μέλλον να μην επιχειρήσουν κάτι ανάλογο, βλέποντας τις συνέπειές του. Σε κάθε περίπτωση, αν και οι παραπάνω απόψεις, κατά τη γνώμη μας δεν έχουν «πραγματικό αντίκρισμα», δεν παύει να μας εκπλήσσει ποτέ ο τρόπος σκέψης των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι οι μαθητές «εξάντλησαν» τα αίτια εκδήλωσης του φαινομένου, προχωρώντας στις συνέπειές του. Ειδικότερα, 3 μαθητές (25%) στη 2η φάση και 7 μαθητές (58,3%) στην 4η αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για το θύμα ως βασική συνέπειά του. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στη 2η φάση δεν ανέφεραν τα αρνητικά συναισθήματα ακριβώς ως συνέπεια, αλλά περισσότερο ως κίνητρο των δραστών να συνεχίζουν την υιοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, στην 4η φάση τα παιδιά αυτοβούλως εστίασαν περισσότερο την προσοχή τους στις πραγματικές συνέπειες του φαινομένου. Εκτός λοιπόν από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα, 3 παιδιά (25%), φανερά επηρεασμένα από το περιστατικό εκφοβισμού του Βαγγέλη Γιακουμάκη, ανέφεραν ότι ο θάνατος συνιστά μια από τις πολλές συνέπειες του φαινομένου. Επίσης, άλλα 3 παιδιά (25%) υποστήριζαν ότι μέσα από τη βίωση του εκφοβισμού το θύμα μπορεί σταδιακά να αισθάνεται απέχθεια για το σχολείο του, παράγοντας πολύ σημαντικός. Τέλος, 1 παιδί και συγκεκριμένα 1 αγόρι (8,3%) έκανε λόγο για το άγχος που βιώνει το θύμα ως επίπτωση της επιθετικής συμπεριφοράς που του ασκείται.

Συνοψίζοντας, οι υποθέσεις των παιδιών για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού στη 2η φάση δεν απείχαν ιδιαίτερα από τις απόψεις που εξέφρασαν στην 4η φάση. Είναι φανερό βέβαια, ότι οι μαθητές στην 4η φάση επεσήμαναν και άλλα αίτια του φαινομένου, για τα οποία στην αρχή δεν είχαν κάνει λόγο. Παρ' όλα αυτά, η βασική διαφορά ανάμεσα στις 2 φάσεις συνίσταται κατά τη γνώμη μας στην αιτιολόγηση των απόψεων των παιδιών. Επειδή οι μαθητές, όπως αναφέραμε και παραπάνω είχαν διαμορφώσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν καλύτερα τις απόψεις τους. Επίσης, τα παιδιά, στο ερώτημα που τους θέσαμε «τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;», διέκριναν τον «διττό» χαρακτήρα, απαντώντας ταυτόχρονα και για τις συνέπειες του φαινομένου, γεγονός που δεν συνέβη στη 2η φάση των συνεντεύξεων. Επομένως, τα παιδιά, μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, αφενός εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα αίτια του φαινομένου, που ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν επαρκώς και αφετέρου αναφέρθηκαν αυτοβούλως στις συνέπειές του, «πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω».

12.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού και την ύπαρξη προγενέστερων σχετικών εμπειριών

Σε αυτό το υποκεφάλαιο εξετάζουμε έμμεσα αν τα παιδιά είναι σε θέση ή όχι να αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό και αν φυσικά είχαν βιώσει κάτι ανάλογο στο παρελθόν. Πριν ξεκινήσουμε πρέπει να επισημάνουμε ότι για να είναι κανείς σε θέση να αναγνωρίσει τον σχολικό εκφοβισμό πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και την ανάλογη κρίση, ώστε να τις «συνδυάσει» αποτελεσματικά. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, κρίναμε απαραίτητο, στη 2η φάση των συνεντεύξεων να συμπεριλάβουμε μια ερώτηση σχετικά με τις πηγές των γνώσεων των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, στην 4η φάση δεν θεωρήσαμε ότι κάτι ανάλογο είναι απαραίτητο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) ανέφεραν ότι οι γνώσεις πηγάζουν από συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό για αυτό το θέμα. Επίσης, 4 παιδιά και ειδικά 4 αγόρια (33,3%) υποστήριξαν ότι γνωρίζουν για τον σχολικό εκφοβισμό, διότι έχουν ενημερωθεί από τους γονείς τους. Ακόμα, 2 μόνο παιδιά (16,7%) δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει κάποιο σχετικό βιβλίο, μέσα από το οποίο εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, ενώ 8 παιδιά (66,7%) επεσήμαναν ότι κάτι τέτοιο συνέβη μέσα από την παρακολούθηση διάφορων «εικόνων» (ταινίες, σειρές, video κ.α.). Τέλος, 2 μόνο παιδιά (16,7%) αναφέρθηκαν στη λογική που πηγάζει από τον εαυτό, στην προσπάθειά τους να επισημάνουν τις «λάθος διαστάσεις» του εκφοβισμού. Είναι φανερό λοιπόν, ότι οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό πηγάζουν από διάφορους «παράγοντες», από τους οποίους πιο δημοφιλής είναι η «εικόνα» (τηλεόραση, διαδίκτυο κ.α.), άποψη αναμενόμενη, διότι σε πολλά σημεία έχουμε επισημάνει πόσο μπορεί να τα επηρεάζει, είτε θετικά είτε αρνητικά.

Όλες αυτές οι γνώσεις που τα παιδιά αναφέρουν ότι έχουν συμβάλλουν θετικά στην αναγνώριση του φαινομένου. Εμείς, στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, τους αφηγηθήκαμε δύο σχετικές ιστορίες. Ειδικότερα, η μια απευθυνόταν στα κορίτσια και παρουσίαζε τον εκφοβισμό με τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού, που πηγάζει από τη ζήλεια και η δεύτερη που απευθυνόταν στα αγόρια παρουσίαζε τη λεκτική βία, που πήγαζε από τη διαφορετικότητα μεταξύ δράστη και θύματος. Ο λόγος, που αφηγηθήκαμε στα παιδιά δύο διαφορετικές ιστορίες σχετίζεται με το διαφορετικό φύλο των παιδιών, θεωρώντας ότι έτσι θα μπορούσαν να ταυτιστούν με τους ήρωες των δύο ιστοριών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 2 παιδιά (16,7%) στη 2η φάση και 6 παιδιά (50%) στην 4η φάση αναγνώρισαν άμεσα τον σχολικό εκφοβισμό στην ιστορία που τους αφηγηθήκαμε. Συνεχίζοντας, στη 2η φάση, 4 παιδιά (33,3%), αν και προχώρησαν σε κάποιες σχετικές υποθέσεις, δεν κατέληξαν σε κάποιο συμπέρασμα. Αντίθετα, στην 4η φάση, επίσης 4 παιδιά (33,3%) κατάφεραν να αναγνωρίσουν έμμεσα τον σχολικό εκφοβισμό, μετά από τη δική μας παρότρυνση. Με αυτό φυσικά δεν εννοούμε ότι καθοδηγήσαμε ή επιβάλλαμε κάποια άποψη στα παιδιά, αλλά αφού ολοκλήρωναν τις σκέψεις τους, τους θέταμε την ερώτηση «και τι νομίζεις ότι έγινε;», προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα. Κάτι ανάλογο προσπαθήσαμε να κάνουμε και στη 2η φάση, αλλά τα παιδιά δεν ήταν ακόμα «έτοιμα». Τέλος, τόσο στη 2η φάση όσο και στην 4η, υπήρχαν κάποιοι μαθητές που δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο. Ειδικότερα, 6 μαθητές (50%) στη 2η φάση και 2 μαθητές στην 4η δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τον εκφοβισμό. Φυσικά είναι

προφανές ότι εντοπίζονται μεγάλες αποκλίσεις σε ότι αφορά τον αριθμό αυτών των μαθητών. Στην 4η φάση λοιπόν, είναι πολύ περισσότεροι οι μαθητές που αναγνώρισαν τον σχολικό εκφοβισμό, συγκριτικά με τη 2η. Επομένως, είναι φανερό ότι τα παιδιά, μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, είχαν σαφώς καλύτερη γνώση ως προς την αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού.

Φυσικά, αυτό είναι κάτι που μπορεί να επηρεάσει, μεταξύ άλλων, και τις απόψεις των παιδιών για προηγούμενες σχετικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορεί να είχαν υποστεί ή να είχαν ασκήσει τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά να μην ήταν σε θέση να τον αναγνωρίσουν. Παρ' όλα αυτά, οι απόψεις των μαθητών στη 2η και την 4η φάση δεν απείχαν πολύ. Οι περισσότεροι μαθητές (5 μαθητές στη 2η φάση και 5 μαθητές στην 4η) δήλωσαν ότι είχαν βιώσει στο παρελθόν τον σχολικό εκφοβισμό από την προοπτική του μάρτυρα. Επίσης, 2 μαθητές (16,7%) στη 2η φάση και 1 μαθήτρια (8,3%) στην 4η υποστήριξαν ότι υπήρξαν στο παρελθόν θύματα του φαινομένου. Ακόμα, στην 4η φάση, 2 παιδιά (16,7%) ανέφεραν ότι έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό έμμεσα (μαρτυρίες φίλων και σχετικά video). Τέλος, 6 παιδιά (50%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η υποστήριξαν ότι δεν έχουν βιώσει ή παρακολουθήσει ποτέ κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

Οι παραπάνω δηλώσεις των παιδιών μας απασχόλησαν σε πολλά σημεία κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, διότι από την αρχή γνωρίζαμε ότι μερικοί από τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης είχαν εμπλακεί στην παρενόχληση μίας μαθήτριας του τμήματος, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Σε ότι αφορά τη 2η φάση, ελάχιστα παιδιά παραδέχτηκαν ότι είχε συμβεί κάτι τέτοιο, με «βασική» εξαίρεση έναν μαθητή, ο οποίος αναγνώρισε μάλιστα ότι υπήρξε δράστης του εκφοβισμού. Αντίθετα, στην 4η φάση τα περισσότερα παιδιά παραδέχτηκαν και μας μίλησαν για την παρενόχληση της συγκεκριμένης μαθήτριας, είτε επειδή ένιωσαν περισσότερη οικειότητα και ασφάλεια, είτε επειδή αναγνώρισαν τελικά ότι επρόκειτο για σχολικό εκφοβισμό. Σε κάθε περίπτωση όμως, πολλοί μαθητές δεν αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο περιστατικό, είτε γιατί δεν θεώρησαν ότι συνιστά σχολικό εκφοβισμό είτε γιατί ντράπηκαν ή δεν μας εμπιστεύτηκαν αρκετά. Εντύπωση μάλιστα μας έκανε το γεγονός ότι ούτε το ίδιο το θύμα έκανε λόγο για το περιστατικό του εκφοβισμού της. Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα παιδιά, μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, κατάφεραν σε μεγάλο ποσοστό να αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό. Παρ' όλα αυτά, εντοπίσαμε ότι ίσως να μην ήταν σε θέση να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, γεγονός για το οποίο μπορεί να φέρουμε ένα μερίδιο ευθύνης, λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας ώστε να δομήσουμε τόσο ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Εμείς, από την πλευρά μας, δώσαμε τον καλύτερο εαυτό μας, καταφέροντας να «βελτιώσουμε» τη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού.

12.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από την προοπτική του μάρτυρα

Είναι φανερό ότι οι διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν ένα πολύ σημαντικό «κομμάτι» του φαινομένου. Πριν ξεκινήσουμε πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά τη γνώμη μας κάθε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είναι μοναδικό και διαφορετικό από τα άλλα, διότι πηγάζει από διαφορετικά αίτια και εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, κάθε περιστατικό, ανάλογα με το πώς προκύπτει και το πώς εκδηλώνεται, χρήζει

διαφορετικής αντιμετώπισης. Φυσικά, οι απόψεις των παιδιών που μελετούμε εδώ δεν βασίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό, αλλά αφορούν γενικά τον σχολικό εκφοβισμό και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί. Όταν μιλάμε όμως για ένα πραγματικό και υπαρκτό περιστατικό εκφοβισμού, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζονται πρέπει να προσδιορίζονται ανάλογα με τη «φύση» του φαινομένου. Επίσης, για ακόμα μια φορά πρέπει να τονίσουμε ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που παραθέτουμε παρακάτω αφορούν αποκλειστικά την προοπτική του μάρτυρα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 11 παιδιά (91,7%) στη 2η φάση και 12 παιδιά (100%) στην 4η ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να βοηθήσει το θύμα να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό αποτελεσματικά. Η μοναδική διαφορά συνίσταται στο γεγονός ότι στην 4η φάση τα παιδιά περιέλαβαν στις απαντήσεις τους και τη συζήτηση με τον διευθυντή του σχολείου. Και στις δύο περιπτώσεις όμως, η ενημέρωση και η συζήτηση με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικό, διευθυντή) ήταν η «πρώτη επιλογή» των μαθητών. Συνεχίζοντας, 9 παιδιά (75%) στη 2η φάση και επίσης 9 παιδιά (75%) στην 4η επεσήμαναν και πάλι ότι είτε θα παρότρυναν το θύμα, είτε οι ίδιοι από τη θέση του μάρτυρα θα συζητούσαν με τους γονείς του θύματος, προκειμένου να τους ενημερώσουν σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Κοιτάζοντας όμως λίγο πιο προσεκτικά τις απαντήσεις των παιδιών, παρατηρούμε, σε ότι αφορά τη συζήτηση με την οικογένεια του θύματος, ότι τόσο στη 2η φάση όσο και στην 4η, η συγκεκριμένη στρατηγική επισημάνθηκε από όλα τα κορίτσια και από τα μισά μόνο αγόρια. Επομένως, είναι φανερό ότι η συζήτηση με την οικογένεια φαίνεται να είναι περισσότερο «προνόμιο» των κοριτσιών παρά των αγοριών. Επίσης, μόνο στην 4η φάση, 4 παιδιά (33,3%) υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, είτε θα παρότρυναν το θύμα, είτε οι ίδιοι θα ενημέρωναν τους γονείς του δράστη, κίνηση που κατά τη γνώμη μας θα είχε αρκετά αμφίβολα αποτελέσματα.

Ακόμα, 8 παιδιά (66,7%) στη 2η φάση και 4 παιδιά (33,3%) στην 4η δήλωσαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα θα προσπαθούσαν να δημιουργήσουν φιλικούς δεσμούς με το θύμα, προκειμένου να το προστατεύσουν και ταυτόχρονα να μην βιώνει τη μοναξιά. Μια τέτοιου είδους κίνηση θεωρούμε ότι θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική για τον εκφοβισμό και βοηθητική για το θύμα, αλλά σε «πραγματικές συνθήκες» δεν γνωρίζουμε κατά πόσο τα παιδιά θα το έκαναν. Συγκεκριμένα και αποκλειστικά στην 4η φάση, 2 παιδιά (16,7%) υποστήριξαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα παρότρυναν είτε το θύμα είτε το δράστη, μεταξύ άλλων, να δημιουργήσουν φιλικούς δεσμούς μεταξύ τους χωρίς όμως να μας πληροφορήσουν για το πώς σκέφτονται ότι μπορεί να γίνει αυτό. Και αυτό το σενάριο θεωρούμε ότι είναι σχετικά σπάνιο και δύσκολο να επιτευχθεί. Συνεχίζοντας στα «φιλικά πλαίσια», 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η υποστήριξαν ότι θα παρότρυναν το θύμα, από τη θέση του μάρτυρα, να συζητήσει για αυτό που βιώνει με κάποιο καλό του φίλο, εντός ή εκτός σχολείου. Πολλά παιδιά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ήταν «αντίθετα» με το σενάριο αυτό, υποστηρίζοντας ότι η συζήτηση με κάποιο συνομήλικο δεν βοηθά, σε αντίθεση με τη συζήτηση με κάποιον ενήλικο, κυρίως λόγω εμπειρίας και ωριμότητας. Τέλος, 5 παιδιά (41,7%) στη 2η φάση και 4 παιδιά (33,3%) στην 4η ανέφεραν ότι θα παρότρυναν το θύμα να συζητήσει για το σχολικό εκφοβισμό με πρόσωπα εμπιστοσύνης της δικής του επιλογής, προκειμένου να τον βοηθήσουν, χωρίς όμως να προσδιορίσουν ακριβώς σε ποιά πρόσωπα αναφέρονται. Μόνο 1 κορίτσι συγκεκριμενοποίησε την απάντησή της, αναφέροντας ότι θα μπορούσε το θύμα να απευθυνθεί σε ένα σχετικό οργανισμό.

Ένα βασικό θέμα, που «ερευνήσαμε» με τα παιδιά είναι η γνώμη τους για την κατά πρόσωπο συζήτηση με το δράστη του εκφοβισμού, η οποία όπως θα δούμε παρακάτω έχει πολλές διαστάσεις και προοπτικές. Αρχικά, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 7 παιδιά (58,3%) στην 4η φάση ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα θα πρότειναν στο θύμα να συζητήσει κατά πρόσωπο με το δράστη του εκφοβισμού, προκειμένου να επιλύσει το οποιοδήποτε πρόβλημα έχει προκύψει και να εμποδίσει με αυτόν τον τρόπο τη συνέχισή του. Όπως είναι φανερό, τα παιδιά που θα έδιναν μια τέτοια συμβουλή στο θύμα αυξήθηκαν αρκετά μετά τις συναντήσεις μας. Φυσικά, εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι μια τέτοια κίνηση δεν θα είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά είχαν αντίθετη άποψη, αλλά τελικά σε ένα πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού δεν γνωρίζουμε αν το θύμα θα είχε το θάρρος να κάνει κάτι τέτοιο.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εστίασαν αρκετά την προσοχή τους στη συζήτηση που θα μπορούσε να κάνει ο μάρτυρας με το δράστη του εκφοβισμού. Ειδικότερα, 11 παιδιά (91,7%) στη 2η φάση και 7 παιδιά (41,7%) στην 4η φάση υποστήριζαν ότι αν ήταν μάρτυρες του φαινομένου θα συζητούσαν κατά πρόσωπο με το δράστη, προκειμένου να τον μεταπείσουν και να σταματήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, τόσο το θέμα όσο και το κλίμα της συζήτησης θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο για την έκβασή της. Εμείς, σε αυτή τη φάση δεν μπορούμε να μελετήσουμε το κλίμα, διότι δεν πρόκειται για ένα πραγματικό περιστατικό εκφοβισμού, αλλά μπορούμε να εστιάσουμε στο θέμα της συζήτησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών. Ειδικότερα, 5 παιδιά (41,7%) στη 2η φάση και 7 παιδιά (58,3%) στην 4η φάση δήλωσαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα συζητούσαν με το δράστη, προκειμένου να τον παροτρύνουν να μπει στη θέση του θύματος ώστε έστω και φανταστικά να υποθέσει πώς μπορεί να αισθάνεται. Συνεχίζοντας, 2 παιδιά (16,7%) στη 2η φάση και άλλα 2 παιδιά (16,7%) στην 4η υποστήριζαν ότι θα συζητούσαν με το δράστη σχετικά με τη διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων, εστιάζοντας κυρίως στον εκφοβισμό που πηγάζει από κάτι τέτοιο. Στην 4η φάση, τα παιδιά εμπλούτισαν περισσότερο τις απαντήσεις τους, αναφέροντας ότι εκτός από τη διαφορετικότητα, θα συζητούσαν και για την ισότητα και γενικότερα για βασικές αξίες που πρέπει να σέβεται και να αναγνωρίζει κανείς, ώστε να συνυπάρχει με άλλα πρόσωπα.

Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 2 παιδιά (16,7%) στην 4η, από τη θέση του μάρτυρα, θα συζητούσαν με το δράστη για τις συναισθηματικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα για τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η συμπεριφορά του στο θύμα, με απώτερο στόχο να τον ευαισθητοποιήσουν ώστε να σταματήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ακόμα, 8 παιδιά (66,7%) στη 2η φάση επεσήμαναν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα συζητούσαν με το δράστη σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του εκφοβισμού, ενώ στην 4η φάση, 5 παιδιά (41,7%) συγκεκριμενοποίησαν τις απαντήσεις τους, αναφέροντας ότι θα επεσήμαιναν στο δράστη την άδικη, λάθος και άνευ νοήματος συμπεριφορά του προς το θύμα. Τέλος, στη 2η φάση, 4 παιδιά (33,3%), σαν μάρτυρες, θα συζητούσαν με το δράστη για τα οφέλη της φιλίας και του παιχνιδιού, «αξίες» που πιθανά να έχανε με την υιοθέτηση του εκφοβισμού. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι τα παιδιά, αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα, θα είχαν αρκετά και συνάμα πολύ «δελεαστικά» θέματα να συζητήσουν με το δράστη του εκφοβισμού, που κατά τη γνώμη μας, θα ήταν πιθανό να αλλάξουν τη γνώμη του και να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου.

Παραπάνω αναφερθήκαμε στις απόψεις των παιδιών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, που βασίζονταν στη συζήτηση (με

εκπαιδευτικούς και διευθυντές, με το οικογενειακό περιβάλλον, με φίλους και με το δράστη). Εκτός όμως από τη συζήτηση, τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε άλλες μορφές αντιμετώπισης του φαινομένου. Αρχικά, 4 παιδιά (33,3%) στη 2η φάση και άλλα 4 παιδιά (33,3%) στην 4η φάση επεσήμαναν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα θα συμβούλευαν το θύμα να αδιαφορεί για τη συμπεριφορά του δράστη, ώστε αφενός να μην του δίνει τη σημασία που αποζητά και αφετέρου το ίδιο να μην στεναχωριέται. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η υποστήριξαν ότι από τη θέση του μάρτυρα θα συμπαραστέκονταν και θα παρηγορούσαν το θύμα σχετικά με αυτό που βιώνει, υπονοώντας έμμεσα ότι δεν θα δημιουργούσαν φιλικές σχέσεις μαζί του, αλλά θα προσπαθούσαν να το βοηθήσουν σε ανθρωπιστικό επίπεδο. Τέλος, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 1 μόνο παιδί στην 4η επεσήμαναν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του μάρτυρα θα παρότρυναν το θύμα να αντιδράσει ενεργά στην εκφοβιστική συμπεριφορά του δράστη, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι αυτή είναι μια ακόμα ριψοκίνδυνη κίνηση, που έχει ιδιαίτερα αμφίβολα αποτελέσματα.

Φυσικά, κάποιες από τις απόψεις των παιδιών που εκφράστηκαν στη 2η φάση, είτε εμπλουτίστηκαν είτε αντικαταστάθηκαν από καινούριες. Πιο συγκεκριμένα, στη 2η φάση, 2 παιδιά (16,7%), υποστήριξαν ότι η «αυτοαπομόνωση» του θύματος μπορεί να συνιστά μια στρατηγική αντιμετώπισης, διότι με αυτό τον τρόπο δεν έρχεται σε επαφή με το δράστη και φυσικά δεν μπορεί να ασκηθεί ο εκφοβισμός. Τέλος, 2 ακόμα παιδιά (16,7%) έκαναν λόγο για μετάνοια από την πλευρά του δράστη, χωρίς όμως να μας δώσουν περαιτέρω λεπτομέρειες για το πώς μπορεί να συμβεί αυτό.

Αντίστοιχα, στην 4η φάση, 2 παιδιά (16,7%) αναφέρθηκαν στη βία, που θα μπορούσε να υιοθετήσει ή να απορρίψει ο μάρτυρας, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό. Ειδικότερα, το 1 παιδί τάχθηκε υπέρ και το άλλο κατά της βίας ως μορφές συμπεριφοράς που θα μπορούσε να εφαρμόσει ο μάρτυρας, προκειμένου να εμποδίσει το σχολικό εκφοβισμό. Όπως είναι προφανές όμως, κανείς δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ένα φαινόμενο, εφαρμόζοντάς το. Ειδικότερα, αυτή η «ακραία» συμπεριφορά του μαθητή θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί με βάση το μοντέλο απογοήτευσης - επιθετικότητας, όπου η επίδραση της βίας αντισταθμίζεται με τη μεταβίβασή της σε άλλα πρόσωπα ή καταστάσεις, ουσιαστικά εκφοβίζοντας άλλους. Ακόμα, 1 παιδί (8,3%), στην 4η φάση, υποστήριξε ότι από τη θέση του μάρτυρα θα παρέμβαινε άμεσα κατά την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να εμποδίσει το φαινόμενο και να προστατεύσει το θύμα. Η παραπάνω άποψη θεωρούμε ότι θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική εάν τα παιδιά συσπειρώνονταν, δημιουργώντας μια ομάδα «υποστηρικτών» του θύματος. Συνεχίζοντας, 1 κορίτσι δήλωσε ότι μπορεί να παρότρυνε το θύμα να αλλάξει σχολείο, προκειμένου να αποφύγει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Φυσικά, μια τέτοιου είδους κίνηση μπορεί να σταματούσε τον εκφοβισμό, αλλά σίγουρα θα δημιουργούσε πολλά προβλήματα προσαρμογής, λόγω του καινούριου περιβάλλοντος. Τέλος, στην 4η φάση, 3 παιδιά (25%) παρουσίασαν για πρώτη φορά, την απαισιοδοξία πλευρά του φαινομένου, αναφέροντας ότι δεν μπορεί κανείς να αποφύγει τον σχολικό εκφοβισμό. Η παραπάνω άποψη των παιδιών μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι ήταν η πρώτη φορά που μας ανέφεραν κάτι τέτοιο. Μπορεί τελικά, γνωρίζοντας καλύτερα τον σχολικό εκφοβισμό, να αντιλήφθηκαν ακριβώς περί τίνος πρόκειται, βιώνοντας συναισθήματα απογοήτευσης. Σε κάθε περίπτωση, εμείς από την πλευρά μας δεν συμφωνούμε με την άποψη αυτή. Αντίθετα θεωρούμε ότι ο εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί, ανεξάρτητα από τη μορφή ή το χρόνο εκδήλωσής του και κάτι

ανάλογο προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε και στα παιδιά μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές μας παρεμβάσεις.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι οι απόψεις των παιδιών δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα, αν συγκρίνουμε τις απαντήσεις τους στη 2η και στην 4η φάση. Σε γενικές γραμμές, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που ανέφεραν ότι θα ακολουθούσαν είναι παρόμοιες. Αυτό όμως που αντιληφθήκαμε εμείς ότι άλλαξε ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν επαρκώς τις απόψεις τους. Μάλιστα, σε μερικά σημεία εντοπίσαμε ότι τα παιδιά θα έπαιρναν ιδιαίτερα ριψοκίνδυνες αποφάσεις, τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους όσο και σε σχέση με το θύμα. Ακόμη και αυτές όμως τις απόψεις τους ήταν σε θέση να τις δικαιολογήσουν επαρκώς. Ουσιαστικά, αν και οι πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού δεν διαφοροποιήθηκαν, θεωρούμε ότι μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων ήταν περισσότερο προσδιορισμένες και προσγειωμένες στην πραγματικότητα, άποψη που αντλήσαμε κυρίως από τη δυνατότητα επαρκούς και «λογικής» δικαιολόγησης των απόψεών τους.

12.2.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική του θύματος

Παραπάνω, αναλύσαμε εκτενώς τις απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από τη θέση του μάρτυρα. Σε αυτή την ενότητα ασχολούμαστε με τις απόψεις των παιδιών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης από την προοπτική του θύματος. Ουσιαστικά, ζητήσαμε από τα παιδιά να μουν στη θέση του θύματος και να μας αναφέρουν τι θα έκαναν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό. Αρχικά, 6 παιδιά (50%) στη 2η φάση και 10 παιδιά στην 4η φάση ανέφεραν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος θα ενημέρωναν και θα συζητούσαν με τον/την εκπαιδευτικό για αυτά που βιώνουν. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η υποστήριξαν ότι από τη θέση του θύματος θα ενημέρωναν τους γονείς τους και γενικά την οικογένειά τους, ώστε να τους βοηθήσουν. Σε αυτή τη φάση, θεωρούμε σκόπιμο να συγκρίνουμε τις παραπάνω απόψεις με τις αντιλήψεις των παιδιών από την προοπτική του μάρτυρα, όπως αυτές εκφράστηκαν παραπάνω. Είναι φανερό ότι τα ίδια παιδιά στη θέση του θύματος φαίνεται να είναι πιο «ανενεργά» και πιο «νωχελικά» ως προς τις αντιδράσεις και συγκεκριμένα τις συζητήσεις τους με άλλα πρόσωπα, συγκριτικά με τις θέσεις που εξέφρασαν ως μάρτυρες. Επίσης, αυτό που παρατηρούμε είναι οι μεγάλες αποκλίσεις ως προς το φύλο των παιδιών. Ειδικότερα, τόσο σε ότι αφορά τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό όσο και σε ότι αφορά τη συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον, τα κορίτσια επεσήμαναν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα αγόρια ότι θα υιοθετούσαν μια τέτοιου είδους στρατηγική αντιμετώπισης. Ίσως τα αγόρια, από τη θέση του θύματος, να ήθελαν να επιλύσουν μόνοι τους χωρίς τη βοήθεια κάποιου ενηλίκου το πρόβλημα που είχε προκύψει. Ακόμα, συγκρίνοντας τις παραπάνω απαντήσεις είναι φανερό ότι στην 4η φάση, ανεξάρτητα από το φύλο, πολύ περισσότερο παιδιά θα υιοθετούσαν αυτές τις στρατηγικές αντιμετώπισης, συγκριτικά με τις αντίστοιχες απαντήσεις της 2ης φάσης.

Συνεχίζοντας, 9 παιδιά (75%) στη 2η φάση και 4 παιδιά (33,3%) στην 4η δήλωσαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος θα επεδίωκαν να συζητήσουν κατά πρόσωπο με το δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, όπως έχουμε αναφέρει πολλάκις, θεωρούμε ότι αυτή η συζήτηση είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη, διότι

μπορεί να προκαλέσει το δράστη, ο οποίος με τη σειρά του να εντείνει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά, ενδιαφέρον έχει να εστιάσουμε την προσοχή μας στις απόψεις των παιδιών για τα θέματα που ανέφεραν ότι θα συζητούσαν σε μια τέτοια περίπτωση. Πριν ξεκινήσουμε πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών στην 4η φάση διαφοροποιούνται αρκετά από τις απόψεις που εξέφρασαν στην 2η και για αυτό το λόγο τις επεξεργαζόμαστε ξεχωριστά.

Αρχικά λοιπόν, στη 2η φάση, 3 μαθητές και συγκεκριμένα 3 αγόρια (25%) ανέφεραν ότι από τη θέση του θύματος θα επιχειρούσαν να κάνουν μια σχετικά «επιθετική» συζήτηση με το δράστη, ώστε τελικά να εμποδίσουν τη συνέχιση του φαινομένου. Όπως επισημίναμε βέβαια ξανά, κάτι τέτοιο μπορεί να ήταν «καταστροφικό» για το ίδιο το θύμα. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στις συνεντεύξεις της 2η φάσης υποστήριξαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος θα προσπαθούσαν να δομήσουν σχέσεις φιλίας με το δράστη, ώστε να σταματήσουν τον εκφοβισμό, χωρίς όμως να μας πληροφορήσουν με ποιο τρόπο θα το έκαναν αυτό. Τέλος, 3 παιδιά (25%) και πάλι στα πλαίσια της 2ης φάσης επεσήμαναν ότι από τη θέση του θύματος θα συζητούσαν με το δράστη σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις της συμπεριφοράς του. Από τις 3 παραπάνω στρατηγικές αντιμετώπισης που ανέφεραν τα παιδιά στα πλαίσια της 2ης φάσης των συνεντεύξεών μας, θεωρούμε ότι πρώτες δύο είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνες και μάλλον «αναποτελεσματικές». Αντίθετα, η 3η στρατηγική που ανέφεραν, δηλαδή η συζήτηση με το δράστη για τις ηθικές διαστάσεις του εκφοβισμού, είναι πιο «ασφαλής», αλλά όπως και οι υπόλοιπες, έχει αμφίβολα αποτελέσματα. Σε ότι αφορά την 4η φάση, μόνο 1 μαθήτριά μας πληροφόρησε σχετικά με το θέμα που συζητούσε ως θύμα με το δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η μαθήτριά αυτή ανέφερε ότι θα παρότρυνε το δράστη να μπει στη θέση της, δηλαδή στη θέση του θύματος, ώστε ακόμα και φανταστικά να κατανοήσει σε ένα βαθμό πώς μπορεί να αισθάνεται. Κλείνοντας, οφείλουμε να τονίσουμε για ακόμα μια φορά, τις ενστάσεις που έχουμε σχετικά με τη κατά πρόσωπο συζήτηση του δράστη με το θύμα του εκφοβισμού, ανεξάρτητα από το θέμα ή από το κλίμα της συζήτησης.

Εκτός όμως από τις διάφορες συζητήσεις, που τα παιδιά ανέφεραν ότι θα έκαναν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, επεσήμαναν και κάποιες άλλες στρατηγικές. Ειδικότερα, 1 παιδί (8,3%) στη 2η φάση και άλλο 1 παιδί (8,3%) στην 4η φάση δήλωσαν ότι αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος θα αδιαφορούσαν για τη συμπεριφορά του δράστη, αφενός για να τον αποθαρρύνουν και αφετέρου για να μην στεναχωριούνται. Επίσης, 1 μαθητής και συγκεκριμένα 1 αγόρι (8,3%), υποστήριξε ότι από τη θέση του θύματος μπορεί να ασκούσε βία προς τον δράστη του εκφοβισμού, ώστε τελικά να τον σταματήσει. Πρόκειται για τον ίδιο μαθητή, που παραπάνω επίσης ανέφερε ότι θα ασκούσε βία στον δράστη, από τη θέση του μάρτυρα. Το συγκεκριμένο παιδί, όσες φορές και αν επιχειρήσαμε να τονίσουμε τη λάθος χρήση της βίας, «επέστρεφε» πάντα στον ίδιο παρονομαστή, αναγνωρίζοντας όμως παράλληλα τις λάθος διαστάσεις αυτής της συμπεριφοράς. Τέλος, στην 4η φάση, 1 κορίτσι (8,3%), τονίζοντας για άλλη μια φορά την απαισιόδοξη πλευρά του εκφοβισμού, ανέφερε ότι αν βρισκόταν στη θέση του μάρτυρα, δεν θα μπορεί να το αντιμετωπίσει.

Συνοψίζοντας, τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών, συγκριτικά με τις απόψεις που εξέφρασαν στη 2η φάση, είναι φανερό ότι ήταν πιο «ασφαλείς» και περισσότερο προσγειωμένες στην πραγματικότητα. Ειδικότερα, αν και δεν εντοπίζουμε μεγάλη ποικιλία απαντήσεων, οι υπάρχουσες απόψεις ήταν αρκετές, ώστε να καλύψουν τις «απαραίτητες» στρατηγικές αντιμετώπισης. Ουσιαστικά, τα παιδιά, μέσα από την παρακολούθηση και τη βίωση των ψυχοπαιδαγωγικών

παρεμβάσεων, κατανόησαν τη «δύσκολη» θέση στην οποία βρίσκεται το θύμα, αποφεύγοντας τη χρήση «υπερβολικών», «ακραίων» και μη ρεαλιστικών στρατηγικών αντιμετώπισης.

12.2.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα που συνεπάγεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Όπως είναι φανερό, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει τρεις βασικές «προοπτικές»: αυτή του δράστη, αυτή του θύματος και φυσικά αυτή του μάρτυρα, είτε εντάσσεται στους «καλούς» είτε στους «κακούς» μάρτυρες. Εμείς, προκειμένου να αποσαφηνίσουμε καλύτερα τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα, θα τις παραθέσουμε με βάση τις παραπάνω «προοπτικές». Αρχικά λοιπόν, σε ότι αφορά τη θέση του μάρτυρα, 10 παιδιά (83,3%) στη 2η φάση και 8 παιδιά (66,7%) στην 4η έκαναν λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει, παρακολουθώντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, εντάσσοντας τον εαυτό τους στους «καλούς» μάρτυρες. Ακόμα, 2 αγόρια (16,7%) στη 2η φάση αναφέρθηκαν στην απορία που μπορεί να βιώνει σχετικά με τα αίτια εκδήλωσης του φαινομένου, ενώ 2 κορίτσια (16,7%) στην ίδια φάση επεσήμαναν την ανάγκη αντίδρασης που είναι πιθανό να αισθάνεται. Αντίθετα, στην 4η φάση, 1 μόνο κορίτσι (8,3%) επεσήμανε το θυμό που βιώνει ο μάρτυρας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το δράστη του φαινομένου. Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι περισσότερες απόψεις των παιδιών σχετικά με το πώς μπορεί να αισθάνεται ο μάρτυρας συγκλίνουν στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει σχετικά με αυτό που βλέπει, γεγονός που κατατάσσει τα παιδιά στους «καλούς» μάρτυρες, που δεν επιδιώκουν τη συνέχιση του φαινομένου.

Σε ότι αφορά την προοπτική του δράστη, 6 παιδιά (50%) στη 2η φάση και 9 παιδιά (75%) στην 4η αναφέρθηκαν στα θετικά συναισθήματα που βιώνει. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στη 2η φάση αναφέρθηκαν συγκεκριμένα σε συναισθήματα χαράς, ενώ στην 4η έκαναν λόγο και για ικανοποίηση, ευχαρίστηση και γενικά για θετικά συναισθήματα, δίνοντας πιο «ευρείες» απαντήσεις. Συνεχίζοντας, 2 κορίτσια (16,7%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) στην 4η έκαναν λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο δράστης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Φυσικά, κατά τη γνώμη μας, αν ίσχυε κάτι τέτοιο ο εκφοβισμός δεν θα συνεχιζόταν. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και άλλα 3 παιδιά (25%) στην 4η επεσήμαναν τα «συναισθήματα ανωτερότητας» που βιώνει ο δράστης, εκφοβίζοντας «επιτυχημένα» κάποιο άλλο παιδί. Για ακόμα μια φορά λοιπόν, υπονόησαν την δύναμη και την εξουσία που αντλεί κανείς μέσω του εκφοβισμού. Φυσικά, τα παιδιά από την πλευρά τους έκαναν λόγο και για πολλά άλλα συναισθήματα (π.χ. ζήλεια, θυμός, τύψεις και απουσία συναισθημάτων στη 2η φάση και «δυσανεξία», μοναξιά και θυμό στην 4η), αλλά αυτά που παραθέσαμε παραπάνω ήταν οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις τους.

Σε ότι αφορά το θύμα, φυσικά όλα τα παιδιά (100%), τόσο στη 2η όσο και στην 4η φάση επεσήμαναν τα αρνητικά συναισθήματα που θα βίωναν αν βρίσκονταν σε αυτή τη θέση. Επίσης, 9 παιδιά (75%) στη 2η φάση και μόνο 3 παιδιά (25%) στην 4η έκαναν λόγο για τη μοναξιά, από την πλευρά του θύματος. Η απόκλιση σε αυτή την κατηγορία είναι αρκετά έντονη, γεγονός που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, διότι θεωρούσαμε ότι τα παιδιά μέσα από την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, «γνώρισαν καλύτερα» την προοπτική του θύματος και η μοναξιά συνιστά ένα από τα συναισθήματα που κατ' εξοχήν βιώνει. Ακόμα, 4 παιδιά (33,3%) στην 4η φάση αναφέρθηκαν στο φόβο που βιώνει το θύμα, συναίσθημα για το οποίο δεν έγινε λόγος σε κανένα σημείο στη 2η φάση. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%) στη 2η φάση

και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η επεσήμαναν την ανάγκη αντίδρασης που θα ένιωθαν αν βρίσκονταν στη θέση του θύματος. Και σε αυτή τη κατηγορία εντοπίσουμε μια σχετική απόκλιση στις απαντήσεις των παιδιών που φαίνεται ότι μετά τις συναντήσεις μας βιώνουν πιο έντονα την ανάγκη να αντιδράσουν και να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Τα παιδιά από την πλευρά τους αναφέρθηκαν και σε άλλα συναισθήματα (π.χ. «συναισθήματα κατωτερότητας», ντροπή, αδιαφορία και απορία στη 2η φάση και θυμό και απέχθεια για το σχολείο στην 4η), στα οποία εντοπίζουμε πολύ χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, συγκριτικά με τις απόψεις που αναφέραμε παραπάνω. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην επισημάνουμε την απάντηση 1 κοριτσιού, που επανειλημμένα στην 4η φάση των συνεντεύξεων, επεσήμανε την «αδυναμία» αντιμετώπισης του φαινομένου, κατά την άποψή της.

Σύμφωνα με τις απόψεις όλων των παιδιών λοιπόν, το θύμα φαίνεται να βιώνει περισσότερο αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, θλίψη). Φυσικά, εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, λιγότερα παιδιά, συγκριτικά με τη 2η φάση, αναφέρθηκαν στα συναισθήματα μοναξιάς και περισσότερα επεσήμαναν την ανάγκη αντίδρασης. Εκτός από τα παραπάνω όμως, ένα πολύ βασικό συναίσθημα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για όλους τους «συμμετέχοντες» είναι το άγχος. Φυσικά, είναι αυτονόητο ότι πηγάζει από διαφορετικά αίτια για τον καθένα (π.χ. δράστης, θύμα, μάρτυρας). Ακριβώς επειδή αντιλαμβανόμαστε τον καταλυτικό του ρόλο θεωρήσαμε σκόπιμο να μελετήσουμε αυτό τον παράγοντα ξεχωριστά. Ειδικότερα, περιλάβαμε μια σειρά ερωτήσεων, στη 2η φάση των συνεντεύξεών μας και εντάσσουμε τις απαντήσεις των παιδιών σε αυτή την κατηγορία, διότι το άγχος συνιστά ένα από τα βασικά συναισθήματα του φαινομένου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά φαίνεται να βιώνουν έντονο άγχος για τις σχολικές τους επιδόσεις (γραπτές και προφορικές εξετάσεις, διαγωνίσματα, συγκεκριμένα μαθήματα). Αυτό τους το άγχος προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν μέσα από την αύξηση των ωρών του διαβάσματος, τις θετικές σκέψεις, τη διατήρηση της ψυχραιμίας, την ενίσχυση της μνήμης και της προσοχής και τη δόμηση εμπιστοσύνης στον εαυτό. Ακόμα, βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους φαίνεται να παίζει η συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον, με τον/την εκπαιδευτικό και με τους φίλους. Σε ότι αφορά τη συχνότητα εκδήλωσης του άγχους, τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να το βιώνουν σπάνια ή σε άμεση εξάρτηση με τα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις που υποβάλλονται.

Σε ότι αφορά τις μορφές εκδήλωσης, το άγχος, σύμφωνα με τα παιδιά, μπορεί να παρουσιάζεται με σωματικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά συμπτώματα. Επίσης, η αύξηση των ωρών του διαβάσματος και η συζήτηση με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογενειακό περιβάλλον, εκπαιδευτικός) συνιστά μορφές εκδήλωσης του άγχους σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών. Φυσικά, η βίωση του άγχους, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται να επηρεάζει και τις κοινωνικές σχέσεις αυτών που το βιώνουν. Παρ' όλα αυτά, τα περισσότερα παιδιά και ειδικά τα κορίτσια ανέφεραν ότι κάτι τέτοιο δεν επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις, αντίθετα ίσως να τις «ενισχύει». Εκ διαμέτρου αντίθετες ήταν οι απαντήσεις των αγοριών, που ανέφεραν ότι όταν βιώνουν άγχος μπορεί να είναι πιο απόμακρα και ίσως να απουσιάζει ο αυτοέλεγχός τους.

Όλα τα παραπάνω αφορούσαν το άγχος που πηγάζει από τις σχολικές επιδόσεις. Φυσικά τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε άλλες πηγές άγχους (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλαγή περιβάλλοντος, απώλεια προσωπικών αντικειμένων, υγεία, απαγορευμένες ουσίες) που είναι εξίσου σημαντικές, αλλά

επισημάνθηκαν από πολύ λιγότερους μαθητές. Τέλος, 3 παιδιά ανέφεραν εξ' αρχής ότι δεν βιώνουν καθόλου άγχος για κανένα θέμα.

Όμως τί σχέση μπορεί να έχουν όλα τα παραπάνω με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των θυμάτων που παραθέσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. αναλυτικά 1.5.2) το άγχος είναι ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να βιώνουν, ακόμα και πριν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά, το άγχος συνιστά έναν από τους παράγοντες θυματοποίησης. Εκτός αυτού όμως, οι σχολικές επιδόσεις συγκεκριμένα, είναι πιθανό να συμβάλλουν στην ενίσχυση του φαινομένου. Ειδικότερα, αν το σχολείο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και δίνει προτεραιότητα στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, τότε είναι πολύ πιθανό να ενισχυθούν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα, σε ότι αφορά τους δράστες του εκφοβισμού, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι μπορεί να προσπαθούν, μέσω της κυριαρχίας και της επιβολής, να «συμπληρώσουν» τις ελλείψεις που αντιλαμβάνονται ότι έχουν σε άλλα θέματα. Για παράδειγμα, είναι πιθανό να προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, μέσα από τη δόμηση μίας καλής κοινωνικής εικόνας, που πηγάζει από την επιθετικότητα. Επομένως, είναι αντιληπτό γιατί το άγχος γενικά και οι σχολικές επιδόσεις ειδικά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη) από τη θέση του μάρτυρα, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, όπως είναι αναμενόμενο, από τη θέση του δράστη θα βίωναν θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση) ενώ παράλληλα αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι μπορεί να βίωναν και αρνητικά συναισθήματα, υποθέτουμε λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις. Τέλος, σε ότι αφορά το θύμα, όλα τα παιδιά επεσήμαναν ότι από αυτή την προοπτική θα βίωναν αρνητικά συναισθήματα και μοναξιά πριν τις συναντήσεις μας, ενώ μετά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν πιο έντονα την ανάγκη για αντίδραση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Κλείνοντας επισημίναμε τον πολύ σημαντικό παράγοντα του άγχους και των σχολικών επιδόσεων, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

12.2.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα, τους παράγοντες που το επηρεάζουν και τους φιλικούς δεσμούς μεταξύ τους

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει αρκετές φορές, το σχολικό κλίμα και οι φιλικές σχέσεις που υπάρχουν μέσα στην τάξη διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, όσο πιο θετικό είναι το σχολικό κλίμα τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να εκδηλωθεί ο εκφοβισμός. Επίσης, όσους περισσότερους φίλους φαίνεται να έχει ένα παιδί, τόσο πιο δύσκολο είναι να εκφοβιστεί. Ουσιαστικά, ένα «μοναχικό» παιδί συνιστά έναν «εύκολο στόχο» για τους δράστες, διότι κανείς δεν πρόκειται να το υπερασπιστεί και να ταχθεί υπέρ του. Όμως ποιοί είναι οι παράγοντες που κατά τη γνώμη των μαθητών επηρεάζουν το σχολικό κλίμα;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 8 παιδιά (66,7%) στη 2η φάση και 4 παιδιά στην 4η έκαναν λόγο για τις φιλικές σχέσεις ως βασικό παράγοντα του σχολικού κλίματος. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι ήδη γνωρίζαμε για το συγκεκριμένο τμήμα ότι τα παιδιά λειτουργούν περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά, με αποτέλεσμα σε πολλά σημεία να μην είναι σε θέση να συνεργαστούν αρμονικά, γεγονός που

παρατηρήσαμε και αναφέραμε σε πολλά σημεία κατά τη διάρκεια των ψυχοπαιδαγωγικών μας παρεμβάσεων. Εντύπωση όμως μας προκαλεί η έντονη απόκλιση που μπορεί κανείς να παρατηρήσει στην αναφορά των παιδιών στις φιλικές τους σχέσεις, στη 2η και στην 4η φάση των συνεντεύξεων. Για αυτόν ακριβώς το λόγο κρίναμε απαραίτητο να επιμείνουμε στην εικόνα που έχει το κάθε παιδί για τις φιλικές σχέσεις που υπάρχουν στην τάξη.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, τόσο στη 2η όσο και στην 4η φάση, 2 αγόρια φαίνεται να είναι πιο δημοφιλή από τα υπόλοιπα παιδιά. Ειδικότερα, ενώ στη 2η φάση η απόκλιση μεταξύ των 2 αυτών αγοριών φαίνεται να είναι μεγάλη (το 1 παιδί επισημάνθηκε θετικά από 7 συμμαθητές του, ενώ το άλλο από 4 συμμαθητές του) στην 4η φάση η διαφορά δεν είναι μεγάλη (το 1 παιδί επισημάνθηκε θετικά από 5 συμμαθητές του και το άλλο και πάλι από 4 συμμαθητές του). Παρ' όλα αυτά, κοιτάζοντας λίγο πιο προσεκτικά το κοινωνιόγραμμα 1 (2η φάση) και το κοινωνιόγραμμα 3 (4η φάση), είναι φανερό ότι οι αρνητικές επισημάνσεις από τα παιδιά για τους συμμαθητές τους ελαχιστοποιήθηκαν αισθητά, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βοήθησαν τους μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις. Σε ότι αφορά τις θετικές επισημάνσεις, σε γενικές γραμμές, είναι παρόμοιες, εκτός του αγοριού που αναφέραμε παραπάνω.

Επίσης, σε ότι αφορά το κοινωνιόγραμμα 2 (2η φάση), εξαιρώντας τα 2 «δημοφιλή» αγόρια που αναφέραμε και παραπάνω, τα υπόλοιπα παιδιά τοποθετούνται από τους συμμαθητές τους στο «δεύτερο κύκλο συμπάθειας», που σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές είναι αρκετά αρεστοί. Μόνο 2 παιδιά, 1 αγόρι και 1 κορίτσι φαίνεται να βρίσκονται εκτός αυτού του κύκλου, με το κορίτσι, να μην είναι τόσο αρεστό στους συμμαθητές της και το αγόρι να κατέχει «αμφιλεγόμενη» θέση στην σχολική κοινότητα. Αντίθετα, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα 4 (4η φάση), τα 2 αγόρια, όπως αναφέραμε και παραπάνω, εξακολουθούν να είναι τα πιο δημοφιλή και αρεστά παιδιά της τάξης και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές τοποθετούνται επίσης στον «δεύτερο κύκλο συμπάθειας», εκτός από 1 κορίτσι, το ίδιο παιδί που αναφέραμε και παραπάνω που φαίνεται σε αυτή τη φάση να επισημάνθηκε αρνητικά ή να μην επισημάνθηκε καθόλου από τους συμμαθητές της, γεγονός που την κατατάσσει στους «αμφιλεγόμενους» μαθητές της τάξης. Με λίγα λόγια, σε ότι αφορά τις φιλικές σχέσεις, τα παιδιά φαίνεται να βοηθήθηκαν από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αλλά και από άλλους παράγοντες που πιθανά να μην γνωρίζουμε, με αποτέλεσμα στην 4η φάση των συνεντεύξεων οι σχέσεις τους να είναι φανερά βελτιωμένες, εξαιρώντας το κορίτσι που αναφέραμε παραπάνω. Φυσικά, αυτό το εύρημα είναι εκ διαμέτρου αντίθετο από τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις της 4η φάσης, σχετικά με τις φιλικές τους σχέσεις ως παράγοντα του σχολικού κλίματος, που μειώθηκαν συγκριτικά με τις αντίστοιχες απαντήσεις τους στη 2η φάση.

Εκτός όμως από τις φιλικές σχέσεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε άλλους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν το σχολικό κλίμα της τάξης. Αρχικά, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και άλλα 3 παιδιά (25%) στην 4η επεσήμαναν τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος και τη συμπεριφορά και το στυλ που υιοθετεί ως βασικό στοιχείο του σχολικού κλίματος. Είναι γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός και η συμπεριφορά του/της μπορούν να καλλιεργήσουν το θετικό σχολικό κλίμα με ευφάνταστες τεχνικές διδασκαλίας και φυσικά δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους. Επίσης, 8 παιδιά (66,7%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) αναφέρθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως βασικό παράγοντα του σχολικού κλίματος. Φυσικά και σε αυτή την περίπτωση, η απόκλιση είναι αρκετά έντονη, γεγονός που μας προβλημάτισε, διότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν άλλαξε, δεδομένου ότι όλες οι φάσεις της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν το ίδιο

σχολικό έτος. Υποθέτουμε ότι ίσως τα παιδιά να μας εξέφρασαν τις πραγματικές τους απόψεις στην 4η φάση των συνεντεύξεων διότι μπορεί να ένιωθαν πιο οικεία. Τέλος, μόνο στην 4η φάση τα παιδιά αναφέρθηκαν στις εντάσεις που μερικές φορές εκδηλώνονται μεταξύ τους ως παράγοντα αρνητικού σχολικού κλίματος και στα «αστεία» που μπορεί να κάνουν μέσα στην τάξη ως παράγοντα θετικού σχολικού κλίματος.

Ακριβώς επειδή σε πολλά σημεία τονίσαμε το βασικό ρόλο του σχολικού κλίματος, στην ενίσχυση ή την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού, θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στις συνεντεύξεις της 2η φάσης μια σειρά σχετικών ερωτήσεων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο περισσότερο σαν τόπο παιχνιδιού και κοινωνικοποίησης αλλά και σαν τόπο μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων. Ειδικότερα, στο «εκπαιδευτικό» κομμάτι, τα συγκεκριμένα παιδιά φαίνεται να ικανοποιούνται από τη μάθηση που τους προσφέρει το σχολείο, από την παρουσία των εκπαιδευτικών, από τις σχολικές τους επιδόσεις και από την καθημερινή σχολική «διαφορετικότητα» που βιώνουν. Με τον όρο διαφορετικότητα εννοούμε την ποικιλία στα σχολικά μαθήματα και τις τεχνικές με τις οποίες αυτά διδάσκονται. Συνεχίζοντας, κάποια από τα παιδιά αναφέρθηκαν στο σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα που συνεπάγεται, τονίζοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία του (μερικά παιδιά επεσήμαναν ότι βιώνουν ανία όταν παρακολουθούν συγκεκριμένα μαθήματα).

Σε ότι αφορά το σχολείο, ως τόπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού, τα παιδιά φαίνεται να αντλούν ικανοποίηση από τους φίλους και από το παιχνίδι μαζί τους. Αντίθετα, αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στις κοινωνικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ τους ως παράγοντα που ενισχύει το αρνητικό σχολικό κλίμα. Μάλιστα, οι συγκρούσεις αυτές, μαζί με κάποιες παρεμβάσεις στο σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα που συνεπάγεται, ήταν οι μοναδικές αλλαγές που τα παιδιά ανέφεραν ότι θα ήθελαν να προχωρήσουν στα πλαίσια του σχολείου. Κλείνοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά φαίνεται να βλέπουν το σχολείο ως τόπο μάθησης, ευχαρίστησης και συνάντησης φίλων, εικόνα που κατά τη γνώμη μας είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στο συγκεκριμένο τμήμα επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα που πηγάζει από διάφορους παράγοντες. Σε ότι αφορά τώρα τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, θεωρούμε ότι συνέβαλλαν θετικά στους φιλικούς δεσμούς των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και αναιρείται ταυτόχρονα σε ένα βαθμό μέσα από τις απαντήσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που παρατηρήσαμε εμείς από την πλευρά μας, είναι ότι με την πάροδο των συναντήσεών μας τα παιδιά συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν καλύτερα μεταξύ τους.

12.2.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την υπαιτιότητα του σχολικού εκφοβισμού και τις «προτιμήσεις» στο φύλο και την ηλικία

Ένα πολύ βασικό θέμα είναι οι απόψεις των παιδιών για το ποιός είναι ο πραγματικός υπαίτιος του σχολικού εκφοβισμού, διότι αυτές οι αντιλήψεις καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αρχικά λοιπόν, 8 παιδιά (66,7%) στη 2η φάση και 9 παιδιά (75%) στην 4η υποστήριξαν ότι βασικός υπαίτιος είναι ο δράστης, διότι από αυτόν «ξεκινάει» ο εκφοβισμός. Αντίστοιχα, 4 παιδιά (33,3%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) στην 4η ανέφεραν και πάλι τον δράστη ως βασικό υπαίτιο, αλλά ταυτόχρονα επεσήμαναν και τις ευθύνες

του θύματος, διότι δεν αντιδρά και δεν προσπαθεί να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Και οι δύο παραπάνω απόψεις είναι «λογικές» και αποδεκτές, αλλά εντοπίζουμε μια μικρή μετατόπιση του βάρους των ευθυνών του φαινομένου, προς την πλευρά του δράστη αποκλειστικά, γεγονός που είναι ιδιαίτερα λογικό.

Σε ότι αφορά τις απόψεις των παιδιών για το φύλο των δραστών, 7 παιδιά (58,3%) στη 2η φάση και επίσης 7 παιδιά (58,3%) στην 4η υποστήριξαν ότι είναι συνήθως αγόρια. Αντίστοιχα, 4 παιδιά (33,3%) στη 2η φάση και 5 παιδιά (41,7%) στην 4η ανέφεραν ότι οι δράστες είναι εξίσου αγόρια και κορίτσια. Τέλος, μόνο 1 κορίτσι στη 2η φάση επεσήμανε ότι οι δράστες του εκφοβισμού είναι συνήθως κορίτσια. Το ενδιαφέρον σε αυτές τις κατηγορίες τοποθετείται στο ότι τα περισσότερα αγόρια υποστήριξαν ότι οι δράστες του εκφοβισμού είναι συνήθως πρόσωπα του ίδιου φύλου, ενώ αντίθετα τα περισσότερα κορίτσια ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν έχει φύλο και εκδηλώνεται εξίσου από αγόρια και κορίτσια. Ήδη γνωρίζουμε σύμφωνα με έρευνες (βλ. αναλυτικά 1.10) ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε σαν δράστες είτε σαν θύματα. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα δύο φύλα φαίνεται να υιοθετούν διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, με τα αγόρια να «προτιμούν» τον άμεσο εκφοβισμό, προκειμένου να επιβληθούν και να κυριαρχήσουν φανερά, ώστε το «επίτευγμά» τους αυτό να κοινοποιηθεί στους «θεατές» (συμμαθητές), σε αντίθεση με τα κορίτσια που επιλέγουν πιο έμμεσες μορφές, διότι συνήθως δεν επιθυμούν να εμπλέκονται άμεσα και σωματικά.

Τα κορίτσια από την πλευρά τους, προχώρησαν σε μια τέτοιου είδους κατηγοριοποίηση, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους, σε αντίθεση με τα αγόρια που θεώρησαν για το φύλο τους ότι είναι αυτονόητο να υιοθετούν πιο συχνά εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αντίστοιχα, σε ότι αφορά την ηλικία των δραστών, 11 παιδιά (91,7%) στη 2η φάση και 9 παιδιά (75%) στην 4η υποστήριξαν ότι εκδηλώνεται κυρίως από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, κυρίως λόγω σωματικής ανάπτυξης και φυσικά εμπειρίας. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και άλλα 3 παιδιά (25%) στην 4η ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει ηλικία και μπορεί να εκδηλωθεί ανεξάρτητα από αυτήν. Τέλος, 2 παιδιά (16,7%) στη 2η φάση και 1 παιδί (8,3%) στην 4η επεσήμαναν τον εκφοβισμό που εκδηλώνεται ανάμεσα σε συνομηλίκους. Είναι φανερό λοιπόν ότι πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις δεν εντοπίζουμε διαφοροποιήσεις στις απόψεις των παιδιών. Με λίγα λόγια, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο εκδηλώνεται κυρίως από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά, χωρίς να αποκλείουν τον εκφοβισμό από παιδιά μικρότερης ηλικίας ή από συνομηλίκους. Κλείνοντας, πρέπει να αναφέρουμε ότι όλα τα παιδιά συμφώνησαν στο ότι σπάνια μπορεί ένα μικρότερο παιδί να εκφοβίσει ένα μεγαλύτερο.

12.2.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού

Οι ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (αν συνιστά δηλαδή μια σωστή ή λάθος πράξη) ήταν ένα ζήτημα που δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά, διότι δεν ήξεραν πώς να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Πριν ξεκινήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτέτως ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια λάθος πράξη, την οποία εν γνώση τους δεν θα εφάρμοζαν ποτέ. Οι δυσκολίες όμως που αντιμετώπισαν αφορούν την αιτιολόγηση των παραπάνω απόψεων. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά τελικά κατάφεραν να δώσουν κάποιες γενικές «κατευθύνσεις» σχετικά με τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, 9 παιδιά (75%) στη 2η φάση και 10 παιδιά (83,3%) στην 4η, τάχθηκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού, επισημαίνοντας ότι πρόκειται για μια λανθασμένη και άδικη για το θύμα πράξη. Επίσης, 3 παιδιά (25%) στη 2η φάση και 4 παιδιά (33,3%) στην 4η, «καταδίκασαν» το φαινόμενο αυτό, διότι όπως ανέφεραν είναι μια πράξη άνευ νοήματος, από την οποία δεν κερδίζει κανείς απολύτως τίποτα. Επίσης, 2 παιδιά (16,7%) στη 2η φάση και 3 παιδιά (25%) στην 4η αναφέρθηκαν στον εκφοβισμό ως πράξη «άγνοιας», υπονοώντας ότι ο δράστης σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να μην γνωρίζει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του προς το θύμα, γεγονός που επισημίναμε πολλές φορές ότι δεν συνιστά σχολικό εκφοβισμό. Ακόμα, αρκετά παιδιά αναφέρθηκαν στον εκφοβισμό ως πράξη που εντείνει τη διαφορετικότητα και αντιβαίνει στους κανόνες της φιλίας ως «αφύσικη» πράξη ή ως πράξη χωρίς αίτια, στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Μάλιστα, 1 παιδί έκανε λόγο για την απουσία του εκφοβισμού ως μέσο βελτίωσης του κόσμου.

Επειδή όμως, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα παιδιά μετά τις συναντήσεις μας είχαν διαμορφώσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον σχολικό εκφοβισμό ήταν σε θέση να δώσουν πιο σαφείς απαντήσεις. Ειδικότερα, 4 παιδιά (33,3%) στην 4η επεσήμαναν ότι τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού, διότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα, τόσο για αυτόν που το βιώνει όσο και για αυτούς που το παρακολουθούν. Επίσης, 4 παιδιά (33,3%) «καταδίκασαν» τον εκφοβισμό, αναφέροντας ότι είναι μια πράξη βίας, συμπεριφορά που φαίνεται να είναι αντίθετη με τις πεποιθήσεις τους. Με λίγα λόγια λοιπόν, αυτό που εμείς εντοπίζουμε και ελπίζουμε να γίνεται φανερό είναι ότι τα παιδιά δικαιολόγησαν πιο «βάσιμα» και πιο ρεαλιστικά τις απαντήσεις τους σχετικά με τις «λάθος διαστάσεις» του σχολικού εκφοβισμού, ακριβώς επειδή κατανόησαν επαρκώς τί είναι και τι συνεπάγεται.

12.2.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε

Στην 4η φάση, στα πλαίσια των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε με τα παιδιά, θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε κάποιες ερωτήσεις, ώστε να μας εκφράσουν τις απόψεις τους για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που παρακολούθησαν. Ουσιαστικά, εκτός από τις συνεντεύξεις για το σχολικό εκφοβισμό και την παρατήρηση, επιθυμούσαμε να ακούσουμε και τις απόψεις των παιδιών για τις συναντήσεις μας, σαν ολότητα. Σύμφωνα με τις σχετικές απαντήσεις, τα παιδιά αντιμετώπισαν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τόσο ως μια ευχάριστη διαδικασία όσο και ως μέσο μάθησης. Άλλωστε από την πλευρά μας, αυτός ήταν και ο βασικός μας στόχος: να μάθουν τα παιδιά καινούρια πράγματα, παίζοντας. Ειδικότερα, φάνηκε να ικανοποιήθηκαν ιδιαίτερα, τόσο από τις δραματοποιήσεις όσο και από τα δραματικά παιχνίδια που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε. Μάλιστα, σχεδόν όλα τα παιδιά υποστήριζαν ότι δεν θα άλλαζαν τίποτα στη δομή των συναντήσεών μας.

Βέβαια, υπήρξαν και κάποιοι παράγοντες, που έδρασαν ανασταλτικά στη ροή των συναντήσεών μας, τους οποίους εμείς αναφέραμε εκτενώς στην αναλυτική καταγραφή, αλλά και τα παιδιά από την πλευρά τους είχαν εντοπίσει. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έκαναν λόγο για το γέλιο που πολλοί συμμαθητές τους δεν ήταν σε θέση να ελέγξουν και τους αποσπούσε την προσοχή, για τη φασαρία που έκαναν οι συμμαθητές τους, για την έλλειψη συνεργασίας, για τις αντιδράσεις κατά τη διανομή των ρόλων και για τις εντάσεις που πολλές φορές εκδηλώνονταν μεταξύ τους. Τα παραπάνω όμως ήταν η εικόνα μερικών παιδιών. Τα υπόλοιπα ανέφεραν ότι

συνεργάστηκαν πολύ καλά με τους συμμαθητές και ότι δεν υπήρξε καμία δυσκολία. Εμείς από την πλευρά μας, ως πιο «αντικειμενικοί κριτές», παρατηρήσαμε ότι στην αρχή υπήρχαν έντονα προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας, που όμως με την πάροδο του χρόνου αντιμετωπίστηκαν ικανοποιητικά. Μάλιστα, αν είχαμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας θεωρούμε ότι είναι πιθανό τέτοιου είδους προβλήματα να είχαν εξαιρεθεί. Μάλιστα, το θέμα του περιορισμένου χρόνου τέθηκε και από τα παιδιά, περισσότερο ως «παράπονο».

Οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων κατανόησαν τη σημαντικότητα και την επικινδυνότητα του φαινομένου, ενώ μέσα από τις δραματικές τεχνικές που συμπεριλάβαμε κατάφεραν να βιώσουν επαρκώς όλους τους ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Ειδικότερα, επεσήμαναν ότι κατανόησαν τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, την ευκολία με την οποία μπορεί να εκδηλωθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο καθώς και τη δύναμη που έχουν οι μάρτυρες σχετικά με την ενίσχυση ή την καταστολή του φαινομένου. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά εμπλούτισαν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και κατανόησαν σε ένα βαθμό πόσο δύσκολη και χρονοβόρα είναι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Κλείνοντας, πρέπει να επισημάνουμε ότι μερικά παιδιά και συγκεκριμένα 3 μαθητές ανέφεραν ότι μετά τις συναντήσεις μας δεν διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο, διότι ήδη γνώριζαν ακριβώς περί τίνος πρόκειται.

12.3. Συμπεράσματα

Παραπάνω περιγράψαμε αναλυτικά τις απαντήσεις των παιδιών από όλες τις φάσεις της έρευνάς μας. Σε αυτό το υποκεφάλαιο επιχειρούμε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Αρχικά, ο βασικότερος στόχος αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος ήταν να διαπιστώσουμε αν η εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων βασισμένων σε δραματικές ή θεατρικές δραστηριότητες μπορούσαν να ενισχύσουν την κατανόηση των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να μειώσουν τα στερότυπά τους για αυτό. Όπως αναφέραμε πολλές φορές και παραπάνω, τόσο οι δραματικές τεχνικές όσο και οι θεματικές ενότητες που επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά δεν ήταν τυχαία επιλογή. Αρχικά, μέσω των δραματικών τεχνικών που συμπεριλάβαμε επιδιώξαμε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως να βιώσουν όλους τους ρόλους που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, σε φανταστικό πάντα επίπεδο, διατηρώντας τις «αποστάσεις ασφαλείας». Σε ότι αφορά τις θεματικές ενότητες, επιλέξαμε τις συγκεκριμένες, διότι θεωρήσαμε ότι αποτελούν βασικά «κομμάτια» του υπό μελέτη φαινομένου. Τέλος, σε ότι αφορά την ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε, κρίναμε ότι η έρευνα-δράση ήταν η πιο κατάλληλη μεθοδολογία.

Σε γενικές γραμμές, αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι τα παιδιά μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε απέκτησαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, με ότι αυτό συνεπάγεται. Αρχικά οι μαθητές απέκτησαν καλύτερη γνώση σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού που ήδη γνώριζαν και παράλληλα ήρθαν σε επαφή και με καινούριες. Σε ότι αφορά τα αίτια του φαινομένου, παράγοντας επίσης πολύ σημαντικός, τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, ενώ ταυτόχρονα αναφέρθηκαν αυτοβούλως και στις συνέπειες του φαινομένου. Φυσικά, η κατανόηση όλων των παραπάνω παραγόντων (μορφές εκδήλωσης και αίτια) είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν καλύτερα τον σχολικό εκφοβισμό. Η αλήθεια είναι ότι σε ότι

έχει να κάνει με την αναγνώριση του φαινομένου επιμείναμε περισσότερο, διότι οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν τον εκφοβισμό από ένα απλό πείραγμα, ειδικότερα τον τελευταίο καιρό που έχει παρατηρηθεί μια «έκρηξη» πληροφοριών, που δεν είναι πάντα έγκυρες. Τα παιδιά λοιπόν, αν και ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν επαρκώς το φαινόμενο, εμείς από την πλευρά μας δεν καταφέραμε να εκμαιεύσουμε όλες τις σχετικές προσωπικές τους εμπειρίες, μάλλον διότι είχαμε ιδιαίτερα περιορισμένο χρόνο ώστε να δομήσουμε ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης.

Επίσης, ακόμα ένας παράγοντας στον οποίο δώσαμε έμφαση ήταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, είτε από την προοπτική του μάρτυρα είτε από την προοπτική του θύματος. Στις στρατηγικές αντιμετώπισης από την προοπτική του μάρτυρα δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, αν και παρατηρούμε ότι οι αντιδράσεις των παιδιών προς το τέλος είναι ελαφρώς πιο ριψοκίνδυνες. Παρ' όλα αυτά, ακόμα και κάποιες «ακραίες» αντιδράσεις που ανέφεραν τα παιδιά ότι θα προχωρούσαν ήταν σε θέση να τις δικαιολογήσουν επαρκώς, γεγονός που για ακόμα μια φορά επιβεβαιώνει την πιο ολοκληρωμένη εικόνα που διαμόρφωσαν μετά στις συναντήσεις μας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Εξ' άλλου, είναι προσωπική υπόθεση του καθενός το πώς θα επιλέξει να αντιμετωπίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Αντίθετα, σε ότι αφορά τις απόψεις των παιδιών για την προοπτική του θύματος ήταν σαφώς πιο «προσεκτικά» στις αντιδράσεις που εξέφρασαν ότι θα υιοθετούσαν, τόσο σε σχέση με την προηγούμενη φάση όσο και σε σχέση με τις απόψεις που εξέφρασαν από την προοπτική του μάρτυρα. Ουσιαστικά, τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιληφθούν το εύρος των κινήσεών τους ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, από τη θέση του θύματος που σαφώς ήταν πιο περιορισμένες, συγκριτικά με τη θέση του μάρτυρα. Ακόμα, τα παιδιά κατανόησαν ότι η αντιμετώπιση του φαινομένου δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη συζήτηση με κάποιον ενήλικο αλλά από τον συνδυασμό κινήσεων και συμπεριφορών, που θέλουν αρκετό χρόνο να «λειτουργήσουν» ώστε να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε ότι αφορά τα συναισθήματα που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός, τα παιδιά διατήρησαν τις απόψεις τους, αναφέροντας ότι ο μάρτυρας βιώνει αρνητικά συναισθήματα (στεναχώρια, λύπη, θλίψη, δυσφορία) και οι δράστες βιώνουν θετικά (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση). Για το θύμα, τα παιδιά υποστήριξαν φυσικά ότι βιώνει αρνητικά συναισθήματα, αλλά και μοναξιά που μειώθηκε αισθητά μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και αυξήθηκε η ανάγκη αντίδρασης και αντιμετώπισης του φαινομένου, σαν συναίσθημα. Επίσης, στην «ενότητα» των συναισθημάτων θεωρήσαμε σκόπιμο να μελετήσουμε και το άγχος που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά, διότι συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα θυματοποίησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, τα παιδιά βιώνουν έντονο άγχος για τις σχολικές τους επιδόσεις (γραπτές και προφορικές εξετάσεις, διαγωνίσματα, σχολικά μαθήματα) το οποίο προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μέσα από διάφορες στρατηγικές. Όπως αναφέραμε όμως ξανά, η έμφαση που δίνει το ίδιο το σχολείο στις σχολικές επιδόσεις και το κατά πόσο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, μπορεί να ενισχύσει ή να καταστείλει το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Ακόμα ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που συνήθως σε σχετικές έρευνες αγνοείται η ύπαρξή του, είναι το σχολικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί στη τάξη. Για τα παιδιά, το σχολικό κλίμα εξαρτάται από τις φιλικές σχέσεις που έχουν δομήσει, από το στυλ και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και φυσικά από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ότι αφορά τις φιλικές σχέσεις, αν και ως παράγοντας θετικού σχολικού κλίματος, στις συνεντεύξεις επισημάνθηκε από λιγότερα παιδιά,

στα κοινωνιογράμματα οι αρνητικές επισημάνσεις ήταν σαφώς μειωμένες. Με λίγα λόγια, αν και τα παιδιά δεν ανέφεραν τους φίλους ως παράγοντα ενίσχυσης του θετικού σχολικού κλίματος, υπονόησαν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, αυτές οι φιλικές τους σχέσεις ήταν πιο «ισχυρά» δομημένες και πιο «στέρεες». Ακριβώς, επειδή το σχολικό κλίμα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, θεωρήσαμε απαραίτητο να εμβαθύνουμε περισσότερο τις απόψεις των παιδιών. Οι μαθητές λοιπόν, αντιμετωπίζουν το σχολείο, τόσο ως τόπο μάθησης και μέσο παροχής γνώσεων, όσο και ως τόπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού. Φυσικά, υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι δεν τους ικανοποιούν (π.χ. εντάσεις μεταξύ των μαθητών, βαρυφορτωμένο σχολικό πρόγραμμα). Σε κάθε περίπτωση όμως, τα συγκεκριμένα παιδιά εξέφρασαν πολύ θετική εικόνα για το σχολείο τους, γεγονός που συνεπάγεται ότι υπάρχει αντίστοιχα και θετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Αυτό το εύρημα, αποκλειστικά, υπονοεί ότι ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού στο συγκεκριμένο τμήμα.

Συνεχίζοντας, ένα άλλο θέμα που μελετήσαμε με τα παιδιά ήταν η υπαιτιότητα του εκφοβισμού καθώς και οι «προτιμήσεις» των δραστών στο φύλο και την ηλικία. Τα παιδιά, εξ' αρχής αναγνώρισαν ότι βασικός υπαίτιος του φαινομένου είναι ο δράστης, αποδίδοντας παράλληλα και κάποιες ευθύνες στο θύμα, λόγω του ότι δεν αντιδρά και δεν προσπαθεί να το αντιμετωπίσει. Αυτή η άποψη, στην τελευταία φάση των συνεντεύξεων, άλλαξε, διότι παρατηρήσαμε μια ελαφρά μετατόπιση ευθυνών προς το μέρος του δράστη αποκλειστικά, γεγονός που φυσικά είναι πολύ λογικό. Εντύπωση μας έκαναν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το φύλο των δραστών, διότι τα αγόρια ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός πραγματοποιείται από πρόσωπα του ίδιου φύλου αποκλειστικά, ενώ τα κορίτσια υποστήριζαν ότι οι δράστες μπορεί να είναι εξίσου αγόρια και κορίτσια. Ουσιαστικά, τα αγόρια υποστήριζαν ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια έμφυτη τάση του φύλου τους για κυριαρχία και επιβολή, ενώ τα κορίτσια επεσήμαναν τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού που υιοθετούν τα δύο φύλα. Τέλος, σε ότι αφορά την ηλικία, τα περισσότερα παιδιά υποστήριζαν ότι οι δράστες συνήθως είναι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, χωρίς να αποκλείουν τον εκφοβισμό από μικρότερα παιδιά ή από συνομηλίκους. Αυτό που μας δήλωσαν με κάθε τρόπο, ήταν ότι κατά την άποψή τους δεν θα μπορούσε ένα μικρότερο παιδί να εκφοβίσει ένα μεγαλύτερο.

Τέλος, μελετήσαμε με τα παιδιά τις ηθικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, όλοι οι μαθητές τάχθηκαν κατά του φαινομένου, αναφέροντας ότι δεν το έκαναν ποτέ, αλλά δυσκολεύτηκαν λίγο στην αιτιολόγηση των απόψεων αυτών. Μετά την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι μαθητές ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν επαρκώς τις απόψεις τους, αναφέροντας ότι πρόκειται για μια πράξη άνευ νοήματος, που συνεπάγεται φυσικά αρνητικά συναισθήματα και βία, γεγονός που φαίνεται να μην συμφωνεί με τις πεποιθήσεις τους. Σε ότι αφορά τις απόψεις των μαθητών για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, επεσήμαναν ότι έμαθαν καινούρια πράγματα μέσα από ευχάριστες διαδικασίες. Αυτή και μόνο η άποψη μας ικανοποιεί σε όλα τα επίπεδα. Μάλιστα τα περισσότερα παιδιά αυτοβούλως εντόπισαν και ανέφεραν όλες τις διαφοροποιημένες απόψεις που είχαν σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, διατηρούμε την άποψη που αναφέραμε στην αρχή: οι μαθητές μέσα από την παρακολούθηση των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων απέκτησαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κατανόησαν ουσιαστικά, το πόσο σημαντικό και επικίνδυνο είναι το

συγκεκριμένο φαινόμενο και παράλληλα αντιλήφθηκαν το πόσο εύκολο είναι να εκδηλωθεί και το πόσο δύσκολο είναι τελικά να αντιμετωπιστεί. Οι μαθητές στην αρχή θεωρούσαν ότι η συζήτηση με κάποιον ενήλικο μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα, αλλά τελικά κατάλαβαν ότι αυτή είναι πιο δύσκολη και «επίπονη» διαδικασία από όσο φαντάζονταν στην αρχή. Η τόσο συχνή και συνεχής επαφή των παιδιών με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είχαν σαν αποτέλεσμα να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν. Αυτός άλλωστε θεωρούμε ότι είναι και ο βασικός λόγος, που στην τελευταία φάση της έρευνάς μας ήταν πιο έντονη η ανάγκη των παιδιών για δράση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, θεωρούμε ότι οι δραματικές τεχνικές που συμπεριλάβαμε και η βίωση των διάφορων ρόλων λειτούργησαν ενισχυτικά στην κατανόηση του φαινομένου. Εκτός αυτού όμως, η παρουσία του δράματος βοήθησε τα παιδιά να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν περισσότερο μεταξύ τους, δομώντας σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης, όπως τα ίδια επεσήμαναν. Κατά τη γνώμη μας, θεωρούμε ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως αποκόμισαν κάτι, έστω και ελάχιστο, από τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε και πιστεύουμε ότι αν είχαμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας, τα αποτελέσματα και οι διαφοροποιήσεις στις απόψεις των παιδιών θα ήταν πολύ πιο έντονες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε τις απόψεις των παιδιών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, βασιζόμενοι σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους. Όπως σε κάθε έρευνα, είτε είναι ποιοτική είτε ποσοτική, στοχεύσαμε στην αποκάλυψη της αλήθειας και στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Η βασική μας υπόθεση ήταν ότι μέσα από την παρακολούθηση και την εφαρμογή των βασισμένων στο θέατρο ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, τα παιδιά θα εμπλούτιζαν τις γνώσεις τους σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο και μπορεί να διαφοροποιούσαν τις προηγούμενες «αβάσιμες» απόψεις τους. Προκειμένου να το διαπιστώσουμε αυτό χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης με τα παιδιά, τόσο πριν τις συναντήσεις μας όσο και μετά από αυτές, ώστε να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις και αλλαγές. Παράλληλα, τόσο πριν τις συνεντεύξεις, όσο και κατά τη διάρκεια όλης της έρευνας, παρατηρούσαμε προσεκτικά και καταγράφαμε όλες τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, εστιάζοντας περισσότερο σε οτιδήποτε είχε να κάνει με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, ο συνδυασμός της συνέντευξης με την παρατήρηση αποτελεί ένα συνηθισμένο «είδος» τριγωνοποίησης στις ποιοτικές έρευνες. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών στη 2η με την 4η φάση και λαμβάνοντας φυσικά υπόψη τις παρατηρήσεις που καταγράψαμε, καταλήξαμε σε μια σειρά αποτελεσμάτων, που δείχνουν ότι οι συγκεκριμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ενίσχυσαν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 11).

Αρχικά, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια βασικά πράγματα για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων που συμπεριλάβαμε δεν ήταν τυχαία, αλλά βασιστήκαμε σε αντίστοιχα προγενέστερα ερευνητικά εγχειρήματα που φυσικά τα «προσαρμόσαμε» στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών. Εκτός αυτού όμως, θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες θεματικές ενότητες ήταν πολύ σημαντικές και ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικές σχετικά με το υπό εξέταση φαινόμενο. Την καθεμία από αυτές τις ενότητες την επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά σε 2 «φάσεις»: η 1η «φάση» περιλάμβανε την επεξεργασία του εκάστοτε θέματος μέσα από δραματικές δραστηριότητες και η 2η «φάση» αφορούσε τις δραματοποιήσεις από την πλευρά των παιδιών. Φυσικά, πρέπει να τονίσουμε για ακόμα μια φορά ότι, τόσο οι δραματικές δραστηριότητες όσο και οι δραματοποιήσεις ήταν «προσδιορισμένες» και προσανατολισμένες στην εκάστοτε θεματική ενότητα που μελετούσαμε. Όπως επισημάναμε πολλές φορές κατά τη συγγραφή της εργασίας, ο βασικός μας στόχος ήταν όλοι οι μαθητές να βιώσουν, σε φανταστικά πάντα πλαίσια, όλους τους ρόλους που μπορεί να συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός (δράστης, θύμα, μάρτυρας). Για αυτόν ακριβώς το λόγο επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το θέατρο και όχι κάποια άλλη μορφή τέχνης. Με λίγα λόγια, αυτή η έρευνα «βασίστηκε» σε δύο πολύ συγκεκριμένους «πόλους»: τον σχολικό εκφοβισμό φυσικά και το θέατρο.

Όμως με βάση την παρούσα έρευνα μπορεί να πει κανείς ότι οποιεσδήποτε βασισμένες στο θέατρο ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν

ενισχυτικά ως προς την κατανόηση, την ευαισθητοποίηση και την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού; Φυσικά και όχι. Η παραμικρή αλλαγή που θα πραγματοποιούσε κανείς στον ερευνητικό σχεδιασμό θα μας έδινε σίγουρα πολύ διαφορετικά αποτελέσματα. Με σιγουριά μπορούμε να μιλήσουμε μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα ή για κάποια άλλη που είναι δομημένη με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή μελετά το σχολικό εκφοβισμό με τα παιδιά, με τη χρήση διάφορων θεατρικών τεχνικών. Ακόμα βέβαια και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να εντοπίσουμε διάφορες αποκλίσεις στα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

Για τη συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας βασιστήκαμε στις αρχές των ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α, 2010β). Όπως υποστηρίζει ο Πουρκός (2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ, 2010ε), διαφορετικά είδη έρευνας και μεθοδολογίας αντικατοπτρίζουν και διαφορετικά φιλοσοφίες και πρακτικές και στηρίζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες και επιστημολογικές παραδοχές. Σύμφωνα με την Atieno (2009), ο βασικός στόχος της ποιοτικής μεθόδου είναι μια πλήρης και λεπτομερής περιγραφή του υπό εξέταση θέματος. Σε καμία περίπτωση δεν γίνονται προσπάθειες να αποκαλυφθούν καθολικές νομοτέλειες και τα σπάνια φαινόμενα λαμβάνουν την ίδια ακριβώς προσοχή με αυτά που εκδηλώνονται πιο συχνά. Με λίγα λόγια, η ποιοτική ανάλυση επιτρέπει λεπτές διακρίσεις και εμπάθυνση, διότι δεν απαιτείται ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, μια ποιοτική ανάλυση μπορεί να αναγνωρίσει οποιοδήποτε είδους ασάφειες, οι οποίες μπορεί να είναι συνυφασμένες με την ανθρώπινη γλώσσα, μέσα από το στάδιο της ανάλυσης (Atieno, 2009). Ουσιαστικά, μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών μπορεί να συνεπάγονται διφορούμενα νοήματα, γεγονός που στις ποιοτικές μεθόδους μπορούμε να εντοπίσουμε. Το βασικό όμως μειονέκτημα είναι ότι τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών δεν μπορούν να γενικευτούν σε τέτοιο βαθμό, συγκριτικά με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των ποσοτικών. Σύμφωνα με την Atieno (2009), αυτό οφείλεται στο ότι τα συμπεράσματα της έρευνας δεν έχουν αξιολογηθεί επαρκώς ώστε να ανακαλύψουμε αν είναι στατιστικά σημαντικά ή αν τελικά οφείλονται στην τύχη.

Αντίθετη άποψη σχετικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που πηγάζουν από ποιοτικές έρευνες φαίνεται να έχουν αρκετοί «ειδικοί». Ειδικότερα, οι Tierney και Clemens (2011) υποστήριξαν ότι τάσσονται κατά της γενίκευσης των ποιοτικών ερευνών, διότι βασίζονται και πηγάζουν από τις απόψεις ενός σχετικά μικρού και «μη αντιπροσωπευτικού» δείγματος, στοχεύοντας στην εις βάθος κατανόηση του εκάστοτε φαινομένου. Ταυτόχρονα, υποστήριξαν ότι οι ποιοτικές έρευνες δεν μπορούν να είναι αντικειμενικές, διότι ο άνθρωπος και συγκεκριμένα ο ερευνητής, εμπλέκεται ενεργά και μπορεί άθελά του να παρεμβαίνει, τόσο κατά τη διαδικασία όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων (Tierney & Clemens, 2011). Αντίθετα, στην ποσοτική έρευνα, οι «αξιολογήσεις» (τεστ), που χρησιμοποιούνται, είναι «σταθερές» και «αντικειμενικές» αλλά προσπαθούν να «μετρήσουν» με νούμερα τον παράγοντα «άνθρωπο». Επίσης, όπως επισημάναμε πολλές φορές και παραπάνω, μια ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη, διότι κανείς δεν είναι σε θέση να προβλέπει τις αντιδράσεις των ανθρώπων, στις οποίες μάλιστα βασίζεται ολόκληρη η έρευνα. Ακόμα, η ίδια έρευνα δεν μπορεί να αναπαραχθεί ή να επαναληφθεί ξανά, διότι οι συνθήκες στις οποίες εκδηλώθηκε, ακριβώς επειδή είναι φυσικές και πραγματικές, ήταν μοναδικές και δεν μπορούν να επαναληφθούν (Tierney & Clemens, 2011). Φυσικά, πριν κλείσουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ποιοτική έρευνα, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία τόσο για τους συμμετέχοντες όσο

και για τον ερευνητή, η οποία προϋποθέτει για τους πρώτους (συμμετέχοντες) τις βασικές κοινωνικές, γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι μια ποιοτική έρευνα, όπως και μια ποσοτική, συναντούν διαφόρων ειδών περιορισμούς. Η παρούσα έρευνα αφορά ένα είδος έρευνας δράσης σε συνδυασμό με την εθνογραφική μεθοδολογία (παρατήρηση) στην οποία συμμετείχαν 12 παιδιά. Στη βιβλιογραφία το θέμα της βίας και παρενόχλησης στα σχολεία έχει ερευνηθεί με διάφορες μεθόδους ποιοτικές και ποσοτικές και παρουσιάζεται σε πλήθος επιστημονικών κειμένων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη προσέγγιση, δηλαδή την έρευνα δράσης, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο πρότζεκτ «No Outsiders», για το οποίο 26 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα μέρη της Βρετανίας συνεργάστηκαν ώστε να διαμορφώσουν και εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποδοχή της σεξουαλικής διαφορετικότητας και κατά της ομοφοβικής βίας στο σχολείο (DePalma & Atkinson, 2010· Γερούκη & Μιχελουδάκη, 2015). Κάτι ανάλογο προσπαθήσαμε να κάνουμε και στην παρούσα έρευνα να δομήσουμε ένα δραματικό πρόγραμμα κατανόησης, αντιμετώπισης και καταστολής του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως είναι φανερό ότι πρόκειται για μια χειραφετική έρευνα δράσης, διότι στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, που συνιστά ένα κοινωνικό πρόβλημα.

Θα μπορούσε όμως κανείς να θεωρήσει ότι η συγκεκριμένη έρευνα, συνιστά ένα «ποιοτικό πείραμα». Φυσικά όπως είναι κατανοητό, απουσιάζει η ομάδα ελέγχου, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα συνιστά ένα είδος έρευνας δράσης.

Κρίνοντας αποκλειστικά και μόνο από το δείγμα, δεν θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Αυτό που μπορούμε όμως να υποθέσουμε είναι ότι αναμένουμε ανάλογα αποτελέσματα σε άλλα αντίστοιχα ερευνητικά εγχειρήματα, χωρίς φυσικά να είμαστε σίγουροι. Εμείς από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να «λάβουμε όλα τα μέτρα», προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια έγκυρη και αξιόπιστη ποιοτική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση όμως, για τους παραπάνω λόγους αντιμετωπίζουμε κάποιους περιορισμούς.

Διατηρώντας τους περιορισμούς που αναφέραμε παραπάνω, δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας που προκύπτουν. Στις έρευνες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, είναι δύσκολο και αρκετά περίπλοκο να οριστεί, να ελεγχθεί και να εκτιμηθεί η έννοια της εγκυρότητας, αφού η φύση της πραγματικότητας είναι διυποκειμενική και η τελεία εγκυρότητα δεν είναι καν θεωρητικά εφικτή (Μπελλαλή, 2006). Ουσιαστικά, η εγκυρότητα μίας έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένη και με τη θεωρία που περιλαμβάνει. Ειδικότερα, η εσωτερική εγκυρότητα στις ποιοτικές μεθόδους αφορά στον εντοπισμό, στο θεωρητικό προσδιορισμό και στον τρόπο δόμησης των κατηγοριών, υποκατηγοριών, εννοιών και εννοιολογικών κατασκευών του υπο μελέτη φαινομένου (Μπελλαλή, 2006). Σε ότι αφορά το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, προσπαθήσαμε να «διατηρήσουμε» την εσωτερική εγκυρότητα συζητώντας και «ελέγχοντας» τις κατηγορίες, υποκατηγορίες, έννοιες και εννοιολογικές κατασκευές ξανά και ξανά, με τον καθηγητή και επιβλέπων της εργασίας κ. Μάριο Πουρκό.

Συνεχίζοντας, η εξωτερική εγκυρότητα μίας ποιοτικής έρευνας, αναφέρεται στην εφαρμοσιμότητα στο φαινόμενο που μελετάται, στην εφαρμοσιμότητα σε παρόμοιες ομάδες και στην εφαρμοσιμότητα στη μελετώμενη ομάδα (Μπελλαλή, 2006). Ουσιαστικά η εξωτερική εγκυρότητα, αφορά έννοιες οι οποίες παρέχουν «επεξηγηματική ισχύ» (explanatory ability) στα ερευνητικά συμπεράσματα,

εξασφαλίζοντας την προγνωστική ικανότητα (predictive ability) αυτών (Μπελλαλή, 2006). Με πιο απλά λόγια η εξωτερική εγκυρότητα, αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μίας ποιοτικής έρευνας. Όπως αναλύσαμε όμως και παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, είναι πιθανό να γενικευτούν και να ληφθούν υπόψη, μόνο σε αντίστοιχα ερευνητικά εγχειρήματα με αντίστοιχα κοινωνικά πλαίσια και δείγματα. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι ποιοτικές μέθοδοι δεν επιδιώκουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά την εις βάθος κατανόηση του υπο εξέταση φαινομένου.

Αντίστοιχα η «αξιοπιστία» (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέγηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Levin & O' Donnell, 1999· Lincoln, 2001· Συμεού, 2006). Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, η αξιοπιστία επιτεύχθηκε αφενός μέσω της τριγωνοποίησης των συνεντεύξεων με την μέθοδο της παρατήρησης και αφετέρου μέσω του κριτηρίου της εκπαιδευτικής εμπειρίας και επαφής με το εν λόγω δείγμα παιδιών.

Ταυτόχρονα όμως, τα παραπάνω δεν μας εμποδίζουν από το να εκφράσουμε κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα μπορούσαν ίσως να ειδωθούν σαν «συνέχεια» της παρούσας. Επειδή το βασικό ζήτημα που ερευνάται είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πώς μπορεί να μελετηθεί μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών, θα ξεκινήσουμε από αυτό ακριβώς το σημείο. Αρχικά, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί η ίδια ακριβώς έρευνα, βασισμένη όμως σε ένα «ποιοτικό πείραμα», με ομάδες παρέμβασης και ελέγχου, συγκρίνοντας τα τελικά αποτελέσματα με τα συμπεράσματα του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος. Ακόμα, θα μπορούσε κάλλιστα κανείς να μελετήσει το σχολικό εκφοβισμό με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας άλλες μορφές θεάτρου. Ενδείκνυται μάλιστα, «το θέατρο φόρουμ», «το θέατρο του καταπιεσμένου», «ο μανδύας του ειδικού» και γενικότερα όλες αυτές οι τεχνικές που συνεπάγονται τη φανταστική βίωση ρόλων από τα παιδιά. Θέλουμε να τονίσουμε ότι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών, καθώς και η ενσώματη και βιωματική γνώση που προσφέρεται μέσα από ανάλογες τεχνικές, προκαλούν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών, διότι με αυτό το τρόπο, «μαθαίνουν παίζοντας».

Ξεφεύγοντας από το θέατρο και ότι αυτό συνεπάγεται, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα το οποίο θα μπορούσε να μελετηθεί και μέσα από τη χρήση διαφόρων άλλων τεχνών. Τα παιδιά, από την πλευρά τους, σε αντίστοιχη ερώτηση, πρότειναν τη ζωγραφική και τη μουσική. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, οι μαθητές να επεξεργαστούν διάφορα «σκληρά» φαινόμενα (βία, παραβατικότητα κ.α.) μέσα από διάφορες τέχνες, αφενός για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και αφετέρου για να ικανοποιηθούν «αισθητικά». Σε κάθε περίπτωση όμως, θεωρούμε ότι η βίωση ενός ρόλου συνιστά για τα παιδιά μια «δυνατή εμπειρία», που αν είναι σωστά επεξεργασμένη και δομημένη μπορεί να τους προσφέρει γνώσεις εφ' όρου ζωής.

Επίσης, θα μπορούσε κανείς να μελετήσει, αποκλειστικά και μόνο την εμπειρία ενός θύματος ή ενός δράστη σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση πάντα με το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον (μελέτη περίπτωσης). Φυσικά, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και η βίωσή του μπορεί να μείνουν ανεξίτηλα χαραγμένες στις μνήμες των ανθρώπων. Θεωρούμε λοιπόν ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον αν κάποιος ερευνούσε το φαινόμενο αυτό, εστιάζοντας την προσοχή στο θύμα ή στο δράστη κατά την ενήλικη ζωή του, ώστε να διαπιστώσουμε τις

μακροχρόνιες επιπτώσεις του φαινομένου στη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του προσώπου αυτού.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία, ασχοληθήκαμε με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και κατά πόσο αυτό είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί και να κατανοηθεί καλύτερα από τα παιδιά μέσα από ένα πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε. Η αλήθεια είναι ότι πρόκειται για μια «σκληρή» πράξη, που εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών και σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σημαντικότητα και την επικινδυνότητά του. Για αυτόν ακριβώς το λόγο άλλωστε, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το σχολικό εκφοβισμό. Ταυτόχρονα θεωρούμε ότι η βίωση ενός τέτοιου φαινομένου μπορεί να στιγματίσει τόσο το «δράστη» όσο και το «θύμα» για τα επόμενα χρόνια ή ακόμα και για όλη του τη ζωή. Αυτό ήταν ένα ακόμα κίνητρο, που μας «παρότρυνε» να μελετήσουμε το φαινόμενο αυτό.

Φυσικά, όλη αυτή η διαδικασία που πραγματοποιήσαμε δεν ήταν απλή. Πιο συγκεκριμένα, απαραίτητο ήταν εξ' αρχής να καθορίσουμε τις θεματικές ενότητες και τις δραματικές δραστηριότητες που τις συνόδευαν (δραματικά παιχνίδια και δραματοποιήσεις). Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις έπρεπε να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένες ώστε αφενός να προσφέρουν στα παιδιά μια βαθιά κατανόηση του φαινομένου και αφετέρου να διατηρούν τις «αποστάσεις ασφαλείας» και ταυτόχρονα να είναι και ευχάριστες για τους μαθητές. Πολλές φορές άλλωστε επισημάναμε και παραπάνω, ότι ένας από τους βασικούς μας στόχους, ήταν τα παιδιά να μάθουν ευχάριστα, παίζοντας.

Εκτός από τα παραπάνω όμως, αρκετές δυσκολίες αντιμετωπίσαμε και σε ότι αφορά την είσοδό μας στο σχολείο ώστε να πραγματοποιήσουμε την έρευνα. Είναι φανερό ότι η παρουσία και η συμμετοχή των παιδιών ήταν απαραίτητη. Παρ' όλα αυτά, στην Ελλάδα οι έρευνες που σχετίζονται με παιδιά πρέπει να πληρούν αρκετές προϋποθέσεις ώστε να εγκριθούν. Αυτή λοιπόν ήταν μια βασική δυσκολία που μας «ταλαιπώρησε» αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα προκειμένου να ολοκληρώσουμε την έρευνά μας. Φυσικά, σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι τόσο το σχολείο όσο και η εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και οι γονείς των παιδιών ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Σε ότι αφορά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αλλά και το πρόγραμμα στο σύνολό του (παρατήρηση, συνεντεύξεις) θεωρούμε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά, αν και στην αρχή εντοπίσαμε κάποια προβλήματα που τελικά πιστεύουμε ότι προέκυψαν από την «νέα κατάσταση» την οποία βίωναν τα παιδιά. Ειδικότερα, τόσο το δραματικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε όσο και γενικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ήταν «πρωτόγνωρα» ζητήματα, που για πρώτη φορά προσέγγιζαν με αυτό τον τρόπο τα παιδιά. Επομένως, ήταν λογικό οι μαθητές να διανύσουν μια περίοδο προσαρμογής μέχρι να κατανοήσουν τί ακριβώς έπρεπε να κάνουν. Για αυτό το λόγο θεωρήσαμε ότι αν είχαμε περισσότερο διαθέσιμο χρόνο, τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμα πιο ενθαρρυντικά.

Παρ' όλα αυτά και ο χρόνος που είχαμε ήταν αρκετός ώστε να εντοπίσουμε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές απέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον σχολικό εκφοβισμό, με ότι αυτό το φαινόμενο μπορεί να συνεπάγεται (μορφές εκδήλωσης, αίτια, συνέπειες, συναισθήματα, στρατηγικές αντιμετώπισης κ.α.). Παράλληλα, όλες αυτές οι γνώσεις αποκτήθηκαν βιωματικά και ευχάριστα, διότι εφαρμόσαμε

παιγνιώδεις και δραματικές δραστηριότητες, γεγονός που ικανοποίησε πλήρως τους μαθητές.

Εμείς, από την πλευρά μας θεωρούμε ότι τέτοιου είδους ζητήματα, που συνεπάγονται οποιαδήποτε μορφή βίας, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό να προσεγγίζονται μέσα από τη χρήση ευχάριστων για τα παιδιά διαδικασιών, διότι αφενός μελετώνται φανταστικά και μέσω του παιχνιδιού καταστάσεις που μπορεί να χαρακτηριστούν ακόμα και «σκληρές» και αφετέρου τα παιδιά απολαμβάνουν και ικανοποιούνται με αυτό που κάνουν. Πριν κλείσουμε, θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε για ακόμα μια φορά ότι επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τον σχολικό εκφοβισμό, διότι θεωρούμε ότι πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό φαινόμενο με ιδιαίτερα επικίνδυνες επιπτώσεις για τα παιδιά, στο οποίο δεν έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς. Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να το αντιληφθούν και να το αναγνωρίσουν, πόσο μάλλον να το αντιμετωπίσουν επιτυχώς. Θεωρούμε λοιπόν ότι η ενημέρωση και η πρόληψη μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην εκδήλωση του φαινομένου, ειδικά όταν προσφέρεται με παιγνιώδη τρόπο στα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (Επιμ.) (2008). *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Adigüze, H.O. (2008). Το Παρελθόν και το Παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις. *Πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση που έγινε στις 27-30 Μαρτίου 2008 με θέμα «Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής»* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ακουμιανάκη, Σ.Γ. (2010). *Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του Διαδικτυακού Εκφοβισμού στον Ελληνικό Τύπο*. Μεταπτυχιακή εργασία στην Κοινωνική και Κλινική Ψυχολογία. Τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το Φαινόμενο «Bullying» στον Χώρο του Σχολείου και η Άσκηση Σωματικής και Ψυχολογικής Βίας από Συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Ariyakulkan, L. (2013). *Bullying and Children in the Child Welfare System*. NRCPCFC. Information Packet (National Resource Center for Permanency and Family Connection, originally authored by Susan Dougherty in April 2007; updated by Erica Wolff in March 2011).
- Atieno, O.P. (2009). *An Analysis of the Strengths and Limitation of Qualitative and Quantitative Research Paradigms*. Problems of Education in the 21st Century, 13. Retrieved May 28, 2010 from Academic Source Complete.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P. (2008). Το Δράμα στην Εκπαίδευση – Απαντήσεις σε Μερικά Βασικά Ερωτήματα. *Πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση που έγινε στις 27-30 Μαρτίου 2008 με θέμα «Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής»* (σσ. 94-103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Barton, A.E. (2006). *Bully Prevention. Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers*. California: Corwin Press.
- Barton, B., & O' Toole, J. (2012). Η Δύναμη στα Χέρια τους: Τα Αποτελέσματα του Ερευνητικού Προγράμματος «Δράση Ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 13.
- Belliveau, G. (2005). An Art-based Approach to Teach Social Justice: Drama as a Way to Address Bullying in Schools. *International Journal of Arts Education*, 3(2), 136-165.
- Besag, V.E. (2006). *Understanding Girl's Friendship, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girl's Bullying*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Blazer, C. (2010). *Student Stress*. Information Capsule. Research Services. Public Schools. vol. 1006.
- Boyle, D.J. (2005). Youth Bullying: Incidence, Impact and Interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 55(3), 22-24.
- Card, N. (2003). Victims of Peer Aggression: A Meta-analytic Review. In N.Card & A. Nishina (Eds.), *Whipping Boys and Other Victims of Peer Aggression: Twenty-five Years of Research, Now Where Do We Go? Innovative Poster Symposium presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development*. Tampa, FL, April 24-27, 2003.
- Γερούκη, Μ. & Μιχελουδάκη, Ε. (2015). Εμποδίζοντας τη Βία να Γίνει Εκφοβισμός – Μια Έρευνα Δράσης για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας. *Action Researcher in Education*, 6, 48-68.
- Christensen, B.L. (2007). *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα* (μτφρ. Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παρασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός και Σχολικό Κλίμα στο Γυμνάσιο*. Διπλωματική εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη».
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου (Επιμ.) *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε Εξάρτηση - Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας* (σσ. 9-17). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-193.
- Cullingford, C., & Brown, G. (1995). Children's Perceptions of Victim and Bullies. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 23(2), 11-17.
- Dake, A.J., Price, H.J., & Telljohann, K.S. (2003). The Nature and Extend of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Darmawan, D. (2010). *Bullying in School: A Study of Forms and Motives of Aggression, Case of Two Secondary Schools in the City of Palu, Indonesia*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The Impact of Participation in Performing Arts on Adolescent Health and Behaviour: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251-264.
- Dennis, R. (2004). *Public Performance, Personal Story: A Study of Playback*.
- Ericson, N. (2001). *Addressing the Problem of Juvenile Bullying*. U.S. Department of Justice. Office of Juvenile and Delinquency Prevention.
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III. (2009). *Εγχειρίδιο για την Ανάπτυξη Σχεδίου Δράσης για την Αντιμετώπιση της Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς*. «Σχεδιασμός Τεκμηριωμένων Στρατηγικών και Δράσεων Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού Λαμβανομένης υπόψη της Κοινωνικό - Εθνικής Ποικιλότητας σε Μαθητικούς Πληθυσμούς και Αξιολόγηση των Επιδράσεών τους».
- Europe's Antibullying Campaign Project, Daphne III (Δεκέμβριος, 2012).
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2007) School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-148.
- Frutos, T. (2013). Five Independents Variables Affecting Bullying: Neighborhood, Family, School, Gender - Age and Mass Media. *Sociology Mind Scientific Research*, 3(4), 304-313.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., & Gottfredson, N.C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (2001). What Schools Do to Prevent Problem Behavior and Promote Safe Environments. *Journal of Education and Psychological Consultation*. 12 (4). 313-344.
- Hawker, J.S.D., & Boulton, J.M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41 (4), 441-455.
- Hosking, B., & Penny, C (xx). Playback Theater as a Methodology for Social Change. Center for Playback Theater. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Hosking.Penny_PT_Methodology-for-Social-Change.pdf.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- James, A. (2010). *School Bullying*. Research Briefing. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.nspcc.org.uk> [ανάκτηση 10 Μαρτίου 2015]

- Joroven, K., Konu, A., Rankin, S.H., & Astedt-Kurki, P. (2012). An Evaluation of a Drama Program to Enhance Social Relationships and Anti-bullying at Elementary School a Controlled Study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-15.
- Καραβόλτσου, Α. (2012). Το Προσωπικό Σύστημα Αξιών και η Έννοια του Αυτοσεβασμού στην Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος. *Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης που έγινε στις 23-25 Νοεμβρίου 2012 με θέμα «Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης»* (σσ. 143-149). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κάργα, Δ.Σ. (2013). *Οι Απόψεις των Γονιών Γύρω από το Σχολικό Εκφοβισμό και τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή.
- Καρόκη, Ε., Καρόκη, Δ., Κοζάκης, Σ., Πάππος, Χ., & Ράλλη, Φ. (2010). *Η Ευρώπη Ψηφίζει για ένα Ασφαλές και Ανεκτικό Σχολείο. Europe Votes for a Safe and Tolerant School*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://sts.2epaldramas.gr/files/sinimena/bg/bullyingresearch/bullyingResearchGr.pdf>
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραματικές Τεχνικές*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf
- Koeppel, M., & Bouffard, A.L. (2012). *The Long - Term Health Consequences of Bullying Victimization*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://dev.cjcenter.org/_files/cvi/BullyHealthfinal.pdf
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at Work and the Development of Post Traumatic Stress Disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 251-275.
- MacDonald, S., & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για Εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 1, 42-49.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;»: Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.actionresearch.gr/el/node/2>.
- Merriman, B., & Guerin, S. (2006). Using Children's Drawing as Data in Child - Centred Research. *The Irish Journal of Psychology*, 27 (1-2), 48-57.
- Moon, B. Hwang, H.W., & Mc Cluskey, D.J. (2011). Causes of School Bullying, Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory and General Strain Theory. *Crime and Delinquency*, 57(6), 849-877.
- Morrison, M., & Lumby, J. (2006). Partnership, Gaming, and Conflict. *Journal of Education Policy*, 21(3), 323-341.
- Μπελλαλη, Θ. (2006). Κριτήρια και Διαδικασία Αξιολόγησης των Ποιοτικών Ερευνών στο Χώρο της Υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 23(3), 298-307.
- Nansel, R.T., Overpeck, M., Pilla, S.R., Ruan, J.W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D., & Solberg, C. (1998). *Bullying Among Children and Young People. Information and Guidance for Parents*. Oslo: Pedagogisk forum
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and some Important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στα Σχολεία, Τι γνωρίζουμε και τι Μπορούμε να Κάνουμε*. (μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε, Επιστημνική Επιμέλεια Γ. Τσιαντής). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

- Ong, F. (2003). *Bullying at School. Counseling and Student Support Services Office*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο:
<http://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/documents/bullyingatschool.pdf>
- O'Toole, J., Burton, B. & Plunkett, A. (2005). *Cooling Conflict: A New Approach to Conflict and Bullying in Schools*. Sydney: Pearson Education.
- Özbek, G. (2014). Drama in Education: Key Conceptual Features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46-61.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011). *Ο Μανδύας του Ειδικού: Η Θεατρική Μέθοδος Project*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο:
http://utopia.duth.gr/syrapado/index_htm_files/Mantle%20of%20the%20Expert%20The%20Project%20Dramatic%20Method.pdf
- Παπαϊωάννου, Π. (2013). Επιστημολογικές Τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την Τελευταία Εικοσαετία (1990 – 2010). *Action Researcher in Education*, 4, 81-108.
- Παραδεισιώτη, Α., & Τζιογκούρος, Χ. (2008). *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Λάφνη II. Η Εκφοβιστική Συμπεριφορά Μεταξύ των Μαθητών στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:
http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2010). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 72-81.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013) Theoretical Proposals in Bullying Research: A Review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η Έννοια της Θεωρίας και ο Ρόλος της στην Έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: Οι «Κρίσεις» και τα Βασικά «Παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010γ). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Επιστημονική Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010δ). Επιστημολογικά-μεθοδολογικά «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010ε). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010β). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Ravasio, P., Guttormsen-Schar, S., & Tscherte, V. (2004). The Qualitative Experiment in HCI: Definition, Occurrences, Value and Use. *Transactions on Computer-Human Interaction*, 1(N), 1-24.
- Reagan, J.T. (2015). *Keeping the Peace: Playback Theater with Adolescents*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο:

- file:///C:/Users/user/Downloads/REAGAN%20Dissertation%20Keeping%20the%20Peace%203-23-15%20(2).pdf
- Rigby, K. (2003). *Stop the Bullying: A Handbook for Schools*. Camberwell: ACER.
- 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, 287-300.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: What to Do About it*. Camberwell: ACER.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008b). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying in Schools*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Rivers, I., Potteat, P.V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *American Psychological Association, School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Ross, M.S., & Morrison, R.G. (2004). Experimental Research Methods. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd., pp. 1021-1043). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Salas, J. (1993). *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theater*. New Platz, NY: Tusitala Publishing.
- Salas, J. (2005). *Using Theater to Address Bullying*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Salas_PT-Addresses-Bullying.pdf
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of School Bullying and Victimization. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Eds.), *Taking the Fear out of Schools*. Conference Report, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Shallcross, L., Sheehan, M., & Ramsay, S. (2008). Workplace Mobbing: Experience on the Public Sector. *International Journal of Organisational Behavior*, 13(2), 56-70.
- Σισμάνη-Παπακώστα, Ε., Τρύφωνος, Ε., Χριστοφίδου, Ν., Πιερή, Γ., Δημητρίου, Σ., Μαζέρη, Σ., Πασπαρή, Μ., & Νικολάου, Δ. (2010). *Διδάσκοντας Μέσα από Ιστορίες*. Πρόγραμμα «Δάφνη III» για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/didaskontas_mesa_aro_istories.pdf
- Σκρεπετός, Ι.Κ., (2011). *Ας Αφήσουμε Εκατό Λουλούδια να Ανθίσουν, Περιορίζοντας τον Εκφοβισμό και τη Σχολική Βία με Δραματικές Μεθόδους. Παρουσίαση του Διακρατικού Προγράμματος DRAMA for CONflict*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το παράδειγμα μίας Έρευνας για τη Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας. *Πρακτικά 9ου Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου που έγινε στις 2-3 Ιουνίου, με θέμα «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές»*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ) Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.
- Tierney, W.G., & Clemens, R.F. (2011). Qualitative Research and Public Policy: The Challenges of Relevance and Trustworthiness. In J. Smart (Ed.), *Overview of Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press.
- Τούκας, Δ., Δεληγάς, Μ., & Καραγεωργίου, Α. (2012). Εννοιολογικοί Ορισμοί και Αιτιολογικοί Παράγοντες της Ψυχολογικής Βίας στην Εργασία. Ο Ρόλος τους στην

- Αξιολόγηση της Επικινδυνότητας του Φαινομένου Mobbing. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(2), 162-173
- Τρούλη, Σ., Κοντοπόδης, Μ., & Graeser, S. (2010). Το Παιδικό και Εφηβικό Ιχνογράφημα στην Εκπαιδευτική και Ψυχολογική Έρευνα: Ιστορία, Μεθοδολογικά Ζητήματα και Παραδειγματική Ανάλυση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 245-264). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Turkel, A.R. (2007). Sugar and Spice and Puppy Dog's Trails: The Psychodynamics of Bullying. *Journal of the American Academy of Psychoanalysts and Dynamic Psychiatry*, 35(2), 243-258.
- Underwood, K.M., & Rosen, H.L. (2011). Gender and Bullying: Moving Beyond Mean Differences to Consider Conceptions of Bullying. Processes by which Bullying Unfolds, and Cyber Bullying. In D. Espelage & S. Sweater (Eds.), *Bullying in North Schools* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Van Damme, E. (2012). *Identification and Prevention of Bullying in Schools*. Submitted to Northern Michigan University. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/VanDamme_Eric_MP.pdf.
- Welsh, W.N., Jenkins, P.H., & Greene, J.R. (2000). Challenges for Multilevel Models of School Disorder: Response to Hoffmann and Johnson. *Criminology*, 38(4), 1289-1300.
- Wimmer, S. (2009). Views on the Gender Differences in Bullying in Relation to Language and Gender Role Socialization. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication*, 2(1), 18-26.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην Ποιοτική - Ερμηνευτική Έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

1. Stop Bullying Now. Children Who Bully. U.S. Department of Health and Human Services. HRSA, Health Resources and Services Administration (Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.StopBullyingNow.hrsa.gov)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων εθνογραφικής παρατήρησης

1. Πρώτο παράδειγμα ημερολογίου εθνογραφικής παρατήρησης

Την Τρίτη 17 Φεβρουαρίου του 2015, πραγματοποιήσαμε την πρώτη μας μη συμμετοχική παρατήρηση, στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου που θα πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας. Ειδικότερα, επιλέξαμε την τέταρτη ώρα του ωρολογίου προγράμματος, τόσο λόγω ώρας (δεν ήταν ούτε πολύ νωρίς ούτε πολύ αργά ώστε τα παιδιά να είναι κουρασμένα από όλη την ημέρα) όσο και λόγω θέματος. Εκείνη την διδακτική ώρα, τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα ανθρώπινα δικαιώματα και στη συνέχεια κατασκεύασαν χαρταετούς για την φιλία, εν όψει των Αποκριών. Πιο αναλυτικά, όταν χτύπησε το κουδούνι, μπήκα στην τάξη μαζί με τα παιδιά, τα οποία φυσικά απόρησαν με την παρουσία μου εκεί. Από το διάλειμμα ακόμα, όπου μιλούσα με την εκπαιδευτικό της τάξης, είχαν αρχίσει να ρωτούν γιατί βρισκόμουν εκεί. Όταν όλα τα παιδιά κάθισαν στις θέσεις τους (δεν ήταν κανείς απών εκείνη την ημέρα) η εκπαιδευτικός τους εξήγησε περιληπτικά ότι για κάποιες μέρες θα βρισκόμουν στην τάξη και στη συνέχεια τους ενημέρωσε τόσο για τις συνεντεύξεις που θα ακολουθούσαν όσο και για το θεατρικό παιχνίδι. Εστίασε όμως στην φάση της παρατήρησης, λέγοντάς τους ότι θα έπρεπε να συμπεριφέρονται σαν να μην βρίσκομαι μέσα στην τάξη. Μάλιστα για να γίνει πιο παραστατική, με παρομοίασε με ένα «κρεμασμένο μπουφάν» ώστε να τονίσει στα παιδιά ότι η παρουσία μου στην τάξη δεν έπρεπε να τους επηρεάσει καθόλου. Στα περισσότερα παιδιά έκανε εντύπωση ότι θα βρισκόμουν μέσα στην τάξη και θα τους παρακολουθούσα, διότι όπως μου είπαν αργότερα, αυτό τους φαινόταν πολύ βαρετό. Εγώ προκειμένου να μην με βλέπουν τα παιδιά, κάθισα στο πίσω μέρος της τάξης.

Η διδακτική ώρα ξεκίνησε με την συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το κάθε παιδί, έχοντας από ένα βιβλίο μπροστά του, προσπαθούσε να ταξινομήσει διάφορες φράσεις σε κατηγορίες δικαιωμάτων (ατομικά, κοινωνικά δικαιώματα κ.α.). Σε αυτή τη διαδικασία, τα περισσότερα παιδιά αγνόησαν ή έκαναν ότι αγνοούσαν την παρουσία μου στην τάξη. Μόνο δύο από τα δώδεκα παιδιά γύριζαν κάποιες φορές και με κοίταζαν (ΑΑ και ΔΚ). Επειδή όμως η διαδικασία αυτή περιελάμβανε συζήτηση των παιδιών με την εκπαιδευτικό, ήταν εύκολο να αντιληφθούμε ποιά παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία και ποια όχι. Ειδικότερα, μερικά παιδιά σήκωναν συνέχεια το χέρι τους και οι απαντήσεις τους ήταν σωστές (ΜΚ και ΕΚ) ενώ κάποια άλλα φαινόταν να μην είναι τόσο ενεργά (ΑΚ και ΝΑ). Κάποια πιο ντροπαλά παιδιά, η εκπαιδευτικός τα παρότρυνε να μιλήσουν (ΓΚ, ΔΚ, ΔΑ και ΣΑ) γνωρίζοντας μάλλον ότι αν και ξέρουν τις σωστές απαντήσεις (όντως απαντούσαν σωστά) δεν σηκώνουν το χέρι τους.

Όταν τα παιδιά τελείωσαν αυτή την άσκηση, έκλεισαν τα βιβλία τους και άρχισαν να φτιάχνουν τους χαρταετούς για την φιλία. Η εκπαιδευτικός, είχε διαλέξει δώδεκα διαφορετικές φράσεις σχετικά με την φιλία, από τις οποίες κάθε μαθητής θα διάλεγε μια και θα την έγραφε σε έναν χαρταετό. Τέλος, όλοι μαζί θα έφτιαχναν ένα κολάζ από χαρταετούς. Από την συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, γνωρίζαμε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σαν ομάδα και ότι υπάρχουν διάφορες συγκρούσεις μεταξύ τους, ακόμη και για ασήμαντα περιστατικά. Για αυτόν τον λόγο η δασκάλα της τάξης, από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχε εφαρμόσει την διαδικασία των κλήρων (σε ένα κουτάκι είχε καταγεγραμμένα τα ονόματα όλων των μαθητών και τυχαία διάλεγε ένα, ώστε να μην υπάρχουν διενέξεις). Ένα βασικό θέμα που προέκυψε κατά την διαδικασία επιλογής των φράσεων σχετικά με την φιλία, ήταν ότι δύο ή και τρία παιδιά μπορεί να ήθελαν την ίδια φράση και κανένα από αυτά δεν υποχωρούσε (σε προηγούμενο μάθημα η εκπαιδευτικός είχε διαβάσει στα παιδιά τις φράσεις και είχε προκύψει αυτό το θέμα). Πριν λοιπόν ξεκινήσουν, η

δασκάλα ρώτησε τα παιδιά αν θα διάλεγαν φράσεις τυχαία (με κλήρους) ή αν θα έβρισκαν λύση μεταξύ τους. Μόνο ένα παιδί (η ΕΚ) ήθελε να γίνει αυτή η διαδικασία με κλήρωση ώστε να μην υπάρχουν όπως είπε συγκρούσεις. Αυτή της η στάση, προκάλεσε το σχόλιο του ΑΑ, που όταν είδε ότι ήταν η μόνη που σήκωσε το χέρι, ψιθύρισε «πάλι εσύ...». Κάπου εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι από την συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, ενημερωθήκαμε ότι η ΕΚ ήταν καινούρια μαθήτρια που φέτος ήρθε στο σχολείο. Μάλιστα μας πληροφόρησε ότι ιδιαίτερα στην αρχή της χρονιάς τα υπόλοιπα παιδιά (που είναι μαζί στο ίδιο τμήμα από την Α' Δημοτικού) δεν μπορούσαν να την αποδεχτούν και κανένας δεν έκανε παρέα μαζί της. Καθώς περνούσε ο χρόνος και με διακριτικές επεμβάσεις της εκπαιδευτικού (π.χ. έβαλε το καινούριο κορίτσι να καθίσει στο θρανίο μαζί με μια δημοφιλή και ικανή μαθήτρια) τα παιδιά άρχισαν σιγά σιγά να την αποδέχονται, αλλά μέχρι και σήμερα σε πολλές περιπτώσεις είναι ο «αποδιοπομπαίος τράγος» της τάξης.

Τελικά, λόγω πλειοψηφίας των παιδιών η διαδικασία δεν πραγματοποιήθηκε με κλήρους, αλλά μέσω προσπάθειας συνεννόησης και αμοιβαίων υποχωρήσεων από την πλευρά των παιδιών. Στην πραγματικότητα όμως, όταν η εκπαιδευτικός άρχισε να διαβάζει τις φράσεις για την φιλία, μερικές από αυτές δεν τις ήθελε κανένα παιδί και άλλες πάλι τις ήθελαν δύο ή και τρία παιδιά. Η δασκάλα τόνισε λοιπόν ότι έπρεπε να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους και κάποιος να υποχωρήσει. Για πολύ ώρα, αρκετές φράσεις δεν επιλέγονταν από κανένα παιδί, ώσπου αρχικά υποχώρησε ο ΔΑ και ανέλαβε να γράψει μια φράση που δεν ήθελε να πάρει κανείς. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε και η δεύτερη που τελικά υποχώρησε ήταν η ΑΚ που και αυτή ανέλαβε μια φράση που κανένα άλλο παιδί δεν ήθελε να γράψει. Σε όλη αυτή τη διαδικασία επιλογής, ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο είχε η ΜΚ, η οποία διέκοπτε την συζήτηση και προσπαθούσε να επιλύσει με τον τρόπο της όλες τις συγκρούσεις, λέγοντας «τι ωραία φράση... αν δεν είχα διαλέξει θα την έπαιρνα», «πω, πω και αυτή είναι πολύ καλή... μα ας την επιλέξει κάποιος». Ήταν φανερό ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια, ασκούσε ιδιαίτερα έντονη επιρροή σε όλα τα παιδιά του τμήματος, αλλά ιδιαίτερα στην ΕΚ και στην ΔΚ. Η έμμεση επέμβαση της συγκεκριμένης μαθήτριας, αν και βοήθησε στην διαδικασία, μας έδωσε να καταλάβουμε ότι αποτελεί μια δυναμική παρουσία στην τάξη, που επηρεάζει αρκετά τους συμμαθητές και συμμαθήτριές της στην λήψη διαφόρων αποφάσεων.

Παράλληλα, κατά την διάρκεια της διαδικασίας αυτής, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε και τον ΑΑ, που είτε πιο δυνατά είτε πιο σιωπηλά σχολίαζε τους συμμαθητές του και τις επιλογές τους, είτε αρνητικά είτε υποδεικνύοντας τον σωστό τρόπο. Στο τέλος τα παιδιά συνεννοήθηκαν μεταξύ τους και ανέλαβε το καθένα από μια φράση σχετικά με την φιλία. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά πώς θα μπορούσαν να στολίσουν τους χαρταετούς τους. Επειδή όμως η ώρα είχε ήδη περάσει, χτύπησε το κουδούνι για το διάλειμμα. Αμέσως όλα τα αγόρια και ένα κορίτσι βγήκαν για διάλειμμα. Τα υπόλοιπα κορίτσια (ΜΚ, ΕΚ, ΙΚ, ΑΚ και ΔΚ) κάθισαν μέσα στην τάξη και συνέχισαν να ασχολούνται με τους χαρταετούς τους, ενώ παράλληλα έθεταν απορίες για την παρουσία μου στην τάξη τους. Μάλιστα, ένα κορίτσι η ΑΚ όταν χτύπησε το κουδούνι ήρθε και με αγκάλιασε. Πρέπει να αναφέρω ότι επειδή η συγκεκριμένη μαθήτρια, κάνει πιο πολύ παρέα με αγόρια, θα περίμενε κανείς να βγει αμέσως στο διάλειμμα, αλλά αντίθετα μέχρι να αποχωρήσω από την αίθουσα βρισκόταν εκεί.

Με το πέρας της διδακτικής ώρας, βγήκαμε για λίγο από την αίθουσα με την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να συζητήσουμε για την παρουσία μου εκεί. Αμέσως μου ανέφερε ότι τα παιδιά καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ «ήσυχα», συνεννοήσιμα και πολύ πιο διαλλακτικά απ' ό,τι συνήθως. Μάλιστα μου ανέφερε ότι είναι πολύ πιθανό να επηρεάστηκαν από την παρουσία μου εκεί και να προσπάθησαν να δείξουν τον «καλύτερό τους εαυτό». Τέλος, την επόμενη μέρα που συναντήθηκα τυχαία με την εκπαιδευτικό της τάξης, μου ανέφερε ότι σε μια άλλη διδακτική ώρα, οι μαθητές δεν ήταν καθόλου συνεργάσιμοι μεταξύ τους και ότι πάλι άρχισαν να συγκρούονται μεταξύ τους για ασήμαντα ζητήματα (π.χ. η χρήση των μαρκαδόρων). Αυτό το περιστατικό συνέβη την ίδια ημέρα που βρισκόμουν στην τάξη, σε επόμενη ώρα.

2. Δεύτερο παράδειγμα ημερολογίου εθνογραφικής παρατήρησης

Την Τρίτη, 3 Μαρτίου 2015, πραγματοποιήσαμε την τρίτη κατά σειρά παρατήρηση. Ειδικότερα, στην συγκεκριμένα φάση, παρατηρήσαμε τα παιδιά, στην ώρα της γυμναστικής, διότι εκείνη την ώρα υποθέτουμε ότι αισθάνονται και εκφράζονται πιο ελεύθερα, τόσο σωματικά όσο και λεκτικά. Θεωρήσαμε λοιπόν ότι εκείνη την διδακτική ώρα, θα ήταν πιο φανερές οι πιθανές συγκρούσεις και διαπληκτισμοί, μεταξύ των μαθητών. Πιο αναλυτικά, όταν χτύπησε το κουδούνι όλα τα παιδιά του τμήματος συγκεντρώθηκαν στο γήπεδο του ποδοσφαίρου. Εγώ, μαζί με τον γυμναστή, κατευθυνθήκαμε εκεί όπου μας περίμεναν οι μαθητές και αμέσως ξεκίνησαν. Εγώ στάθηκα στη μια, από τις τέσσερις γωνίες του γηπέδου, αφενός για να μην ενοχλώ τα παιδιά στο παιχνίδι και αφετέρου για να μην τους αποσπώ την προσοχή και ταυτόχρονα να έχω την δυνατότητα να σημειώνω τις παρατηρήσεις μου.

Ξεκινώντας, ο γυμναστής έβαλε τα παιδιά να κάνουν ζέσταμα, ζητώντας τους να τρέξουν 7 γύρους στο γήπεδο. Τα παιδιά σε σειρά και χωρίς να φέρουν αντίρρηση ξεκίνησαν να τρέχουν το ένα πίσω από το άλλο. Στο μεταξύ ο γυμναστής με πληροφόρησε ότι είχε τοποθετήσει τον ΑΑ στην αρχή της γραμμής, ώστε αφενός να συμμετέχει ενεργά και αφετέρου να έχει τον «έλεγχό» του γιατί είναι αρκετά ζωηρός. Μάλιστα μου ανέφερε ότι είχε παρατηρήσει, ότι όταν του έδινε περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες (όπως το να τον βάζει πρώτο στη γραμμή), αυτός ήταν πιο ήσυχος και πιο υπεύθυνος. Κάπου στον τέταρτο γύρο, ο ΑΑ άρχισε να κουράζεται και ξεκίνησε να περπατάει με τα άλλα παιδιά να τον προσπερνούν. Αμέσως ο γυμναστής τον παρότρυνε να συνεχίσει να τρέχει και έτσι βρέθηκε και πάλι στην αρχή της γραμμής, φανερά λαχανιασμένος (λόγω σώματος και όγκου).

Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν και τους 7 γύρους, ο γυμναστής τους ζήτησε να κάνουν έναν ακόμη γύρο κάνοντας μια συγκεκριμένη κίνηση ` να φέρνουν τα γόνατά τους, από έξω προς τα μέσα, σχηματίζοντας μια ορθή γωνία και το αντίστροφο (από μέσα προς τα έξω). Πολλά από τα παιδιά, ίσως επειδή είχαν κουραστεί, δεν κατάφεραν να κάνουν την άσκηση και απλά περπατούσαν (ΕΚ, ΓΚ, ΑΑ, ΣΑ). Άλλοι πάλι, κατάφεραν να κάνουν την άσκηση, όπως ακριβώς είχε ζητήσει ο γυμναστής (ΙΚ, ΓΑ, ΝΑ, ΑΚ). Τέλος, ο γυμναστής τους ζήτησε στο τελευταίο γύρο, καθώς τρέχουν να σταματούν και να ρίχνουν σουτ. Σε αυτόν τον τελευταίο γύρο, όλα σχεδόν τα παιδιά περπατούσαν, διότι μάλλον είχαν κουραστεί αρκετά. Με αυτή την άσκηση, είχαν ολοκληρώσει το ζέσταμα.

Πριν τελειώσουν όμως τα παιδιά το ζέσταμα και ενώ συζητούσα με τον γυμναστή, μου πρότεινε, επειδή βρισκόμουν εκεί και προκειμένου να συλλέξω περαιτέρω πληροφορίες, να αλλάξει τις προγραμματισμένες αθλητικές δραστηριότητες και να προτείνει στα παιδιά να παίξουν διάφορα (ομαδικά και ατομικά παιχνίδια). Όταν λοιπόν τελείωσαν τα παιδιά το ζέσταμα, τους ανακοίνωσε ότι θα έπαιζαν το παιχνίδι «πυραμίδες και μανιτάρια», ένα παιχνίδι κυνηγητού. Πριν τελειώσει τη φράση του, ο ΑΑ τον διέκοψε και είπε «όχι άλλα βάσανα!» φανερά κουρασμένος. Ο γυμναστής τους πληροφόρησε ακόμα, ότι όποιος έχανε (τον έπιανε αυτός που κυνηγούσε) θα έκανε κοιλιακούς, γυναικείες κάμπεις και ραχιαίους. Αμέσως, ο ΓΑ είπε στον γυμναστή ότι θα έκανε κανονικές κάμπεις επειδή δεν είναι γυναίκα και ο ΑΑ ότι δεν μπορούσε καθόλου να κάνει κάμπεις, επειδή τον πονούσε πολύ το χέρι του. Ο γυμναστής με την σειρά του, συμφώνησε και με τα δύο αιτήματα των μαθητών για να μην τους πιέσει. Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, αν τα παιδιά προλάβαιναν να γίνουν είτε «πυραμίδες» (όρθια με ανοιχτά τα πόδια) είτε «μανιτάρια» (καθισμένα στο έδαφος) αυτός που κυνηγούσε δεν μπορούσε να τα πιάσει ` αυτά έπρεπε να μείνουν ακίνητα μέχρι ένας από τους συμμαθητές τους να τους ελευθερώσει.

Ο γυμναστής, έδωσε την εντολή πρώτος να αρχίσει να κυνηγάει ο ΔΑ (ένα παιδί μικροκαμωμένο και όχι ιδιαίτερα ενεργητικό) που δεν φαινόταν να απολαμβάνει πολύ αυτόν τον ρόλο. Μετά από αρκετή ώρα, κατάφερε να πιάσει την ΕΚ και τον ΓΑ, που αμέσως ελευθέρωσαν οι συμμαθητές τους. Μετά από λίγη ώρα, οι ρόλοι άλλαξαν και άρχισε να κυνηγάει η ΑΚ οικειοθελώς, που έτρεχε φανερά πιο γρήγορα και γενικότερα ήταν πιο ενεργητική (ένα κορίτσι ψηλό, αδύνατο να πολύ δραστήριο την ώρα της γυμναστικής). Αμέσως, το παιχνίδι «ζωντάνεψε» αφού έπιανε πολλούς από τους συμμαθητές της. Λίγη ώρα αργότερα, προέκυψε και μια διαφωνία σχετικά με τον αν η ΑΚ είχε καταφέρει να πιάσει τον ΝΑ ή όχι. Αμέσως, η ΜΚ πήρε θέση (έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενες παρατηρήσεις ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια, πάντα επεμβαίνει και προσπαθεί να επιλύσει τις συγκρούσεις,

άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Πάντα λαμβάνει θέση για οποιοδήποτε ζήτημα) προσπαθώντας να αποδώσει «δικαιοσύνη» και να λυθεί το ζήτημα, αλλά μάλλον η κατάσταση έγινε χειρότερη, αφού για λίγο η ένταση άρχισε να αυξάνεται ώσπου ο γυμναστής έλυσε το ζήτημα.

Λίγο πριν τελειώσει το παιχνίδι, η ΜΚ, πλησίασε τον γυμναστή και του είπε ότι ο ΑΑ μίλησε άσχημα (έβρισε) τον ΓΑ. Εγώ επειδή ήμουν σχετικά μακριά, προκειμένου να μην αποσπώ την προσοχή των παιδιών, δεν κατάφερα να ακούσω τι ακριβώς του είπε. Αμέσως ο γυμναστής πλησίασε τον ΑΑ για να καταλάβει τι είχε συμβεί. Στα πλαίσια του παιχνιδιού, ο ΑΑ ένιωσε αδικημένος από τον ΓΑ και του μίλησε άσχημα. Για να μην ενταθεί και άλλο το κλίμα, ο γυμναστής δεν έδωσε συνέχεια, αφού φυσικά επεσήμανε στον ΑΑ ότι η συμπεριφορά του και αυτά τα λόγια δεν ήταν σωστά. Το παιχνίδι συνεχίστηκε για λίγη ακόμα ώρα.

Το επόμενο παιχνίδι, ήταν και αυτό μια μορφή κυνηγητού. Όμως, σε αυτή την περίπτωση, αυτός που κυνηγούσε, κρατούσε μια μπάλα, την οποία μπορούσε να πετάξει σε οποιοδήποτε παιδί. Αν η μπάλα ακουμπούσε κάποιον, τότε αυτός «καιγόταν» και έπρεπε να κάνει, όπως και στο προηγούμενο παιχνίδι, κάμψεις, ραχιαίους και κοιλιακούς για να ξαναμπει στο παιχνίδι. Ο πρώτος που άρχισε να κυνηγάει, ύστερα από παρότρυνση του γυμναστή ήταν ο ΒΑ (επίσης ένα μικροκαμωμένο παιδί, ιδιαίτερα συνεσταλμένο και ντροπαλό). Τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς να χάνουν χρόνο, αμέσως άρχισαν να τον πειράζουν και να τον προκαλούν, στα πλαίσια του παιχνιδιού (όχι με άσχημο τρόπο). Ο ΔΑ όμως (που σε προηγούμενο παιχνίδι κυνηγούσε και δεν κατάφερε να πιάσει πολλά παιδιά) κορόιδευε τον ΒΑ, παριστάνοντας τον «παππού» (είχε πάρει την ανάλογη στάση σώματος) και λέγοντάς του ότι είναι «παππούς» και ότι δεν μπορεί να τρέξει γρήγορα. Στο τέλος, ο ΒΑ είχε καταφέρει να «κάψει» αρκετά παιδιά με την μπάλα.

Την θέση του ΒΑ, στη συνέχεια πήρε ο ΝΑ (ένα αγόρι πολύ ενεργητικό και δραστήριο στην ώρα της γυμναστικής, με σώμα και ύψος κανονικό για την ηλικία του) που αμέσως άρχισε να πετάει την μπάλα και να «καίει» τους συμμαθητές του, τον έναν μετά τον άλλο. Το παιχνίδι έγινε πιο ενδιαφέρον και τα παιδιά άρχισαν να τρέχουν πιο έντονα. Αυτό όμως που πρέπει να αναφέρω, είναι ότι μερικά από τα παιδιά (ΑΑ, ΣΑ και ΔΑ), την ώρα που νόμιζαν ότι δεν τους βλέπει ο γυμναστής, είτε έκαναν τις «ποινές» των παιχνιδιών (ραχιαίους, κοιλιακούς και κάμψεις) λάθος, είτε «έκλεβαν» στο μέτρημα. Κάποια στιγμή, ο γυμναστής τους έκανε παρατήρηση, και τότε άρχισαν να κάνουν σωστά τις ασκήσεις.

Μετά το τέλος του δεύτερου παιχνιδιού, ο γυμναστής ζήτησε από τα παιδιά να μουν στον κύκλο του γηπέδου και να σταθούν εκεί. Στη συνέχεια, τους έδειξε μια χαρακτηριστική κίνηση handball την οποία έπρεπε το κάθε παιδί ξεχωριστά να επαναλάβει. Σε γενικές γραμμές, όλα τα παιδιά επανέλαβαν την κίνηση με επιτυχία. Αυτό όμως που αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι η ΙΚ και η ΕΚ περίμεναν υπομονετικά πίσω πίσω, αφήνοντας τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν την άσκηση. Αργότερα κατάλαβα, ότι τα δύο κορίτσια καθυστερούσαν να κάνουν την άσκηση, για τους δικούς τους λόγους (ειδικά η ΕΚ). Ακόμα, ο ΑΑ, δεν έχανε ευκαιρία, σχολιάζοντας τις κινήσεις των συμμαθητών του, αφού ήταν από τους πρώτους που επανέλαβε την κίνηση, με επιτυχία. Χρήσιμο θεωρούμε ότι θα ήταν, να αναφέρουμε περίπου τις σωματικές διαστάσεις του κάθε παιδιού. Ειδικότερα, από τα κορίτσια η ΜΚ είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και γυμνασμένη, όπως και η ΙΚ αλλά και η ΑΚ (η τελευταία είναι πολύ αδύνατη και πολύ ψηλή για την ηλικία της). Η ΕΚ και η ΓΚ έχουν κανονικές σωματικές διαστάσεις για την ηλικία τους, ενώ παρατήρησα ότι δεν είναι ιδιαίτερα ενεργητικές και δραστήριες την ώρα της γυμναστικής. Τέλος, η ΔΚ είναι ιδιαίτερα μικροκαμωμένη για την ηλικία της, ενώ φαίνεται να συμμετέχει ενεργά και αποτελεσματικά στις αθλητικές δραστηριότητες. Σε ότι αφορά τα αγόρια, ο ΓΑ και ο ΝΑ έχουν κανονικές σωματικές διαστάσεις και φαίνεται να είναι αθλητικά ενεργοποιημένοι, σε αντίθεση με τον ΣΑ, που αν και είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος για την ηλικία του, δεν φαίνεται να απολαμβάνει το μάθημα της γυμναστικής και τις αθλητικές δραστηριότητες. Ο ΑΑ, όπως αναφέραμε και παραπάνω, είναι πολύ ανεπτυγμένος (με όγκο και ψηλός), γεγονός που πιθανόν να επηρεάζει τις αθλητικές του επιδόσεις (δεν μπορεί να κινηθεί εύκολα και γρήγορα, όπως τα άλλα παιδιά). Τέλος, ο ΔΑ και ο ΒΑ, δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένοι σωματικά, με τον δεύτερο να έχει περίπου ίδιες σωματικές διαστάσεις με την ΔΚ.

Στην τελευταία άσκηση, σαν αποθεραπεία, ο γυμναστής ζήτησε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες των 6 ατόμων. Τα παιδιά, αυτοβούλως χωρίστηκαν σε αγόρια και σε κορίτσια. Οι δύο ομάδες, στάθηκαν η μια απέναντι στην άλλη και ανά δύο (ένα αγόρι, ένα κορίτσι) έπρεπε να επαναλάβουν μια χαρακτηριστική κίνηση του handball. Η αλήθεια είναι, ότι τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύτηκαν πολύ σε αυτή την άσκηση, διότι δεν κατάφεραν να συνεργαστούν μεταξύ τους με επιτυχία. Για αυτό το λόγο, ο γυμναστής αναγκάστηκε να παροτρύνει τα παιδιά να επαναλάβουν την άσκηση σωστά. Τη δεύτερη φορά, τα παιδιά κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν και συνεργάστηκαν περισσότερο. Στο μεταξύ, ενώ δύο από τα παιδιά έκαναν την άσκηση, τα υπόλοιπα περίμεναν στην σειρά τους. Αυτό που παρατήρησα ήταν ότι ο ΑΑ και ο ΝΑ, ενώ περίμεναν, άρχισαν να πειράζουν ο ένας τον άλλο και να χτυπιούνται σωματικά «για πλάκα». Ταυτόχρονα, άρχισαν να πειράζουν τους συμμαθητές τους. ώσπου ο γυμναστής τους έκανε παρατήρηση και ησύχασαν για λίγο.

Ενώ η ώρα τελείωνε, ο ΑΑ βρέθηκε και πάλι στο μέσο ενός τσακωμού, με αποτέλεσμα ο γυμναστής να του βάλει «ποινή» 5 γύρων (γύρο από το γήπεδο). Ο ΑΑ αντέδρασε λέγοντας ότι δεν έφταιγε και ότι ήταν πολύ κουρασμένος για να κάνει ακόμα 5 γύρους. Ο γυμναστής με την σειρά του, επέμενε στην «ποινή». Τελικά, ο γυμναστής είπε σε όλα τα παιδιά να κάνουν 7 γύρους, διότι ήταν πολύ ανήσυχα σε ανυπάκουα. Έτσι όλα τα παιδιά ξεκίνησαν να τρέχουν, εκτός από τον ΑΑ που περπατούσε έχοντας άλλη κατεύθυνση από τους υπόλοιπους, πείραζε τα άλλα παιδιά και κλωτσούσε πέτρες προς την πλευρά των συμμαθητών του. Σε εκείνο το σημείο, ο γυμναστής με πληροφόρησε ότι ο ΑΑ είχε πολύ πιο άσχημη συμπεριφορά στην αρχή της χρονιάς και ότι πλέον έχει ηρεμήσει αρκετά, συγκριτικά με το πώς φερόταν στην αρχή. Τα υπόλοιπα παιδιά, φανερά επηρεασμένα από τον ΑΑ, άρχισαν και αυτά να περπατούν, αναφέροντας στον γυμναστή ότι ήταν πολύ κουρασμένα. Κάπως έτσι τελείωσε η ώρα της γυμναστικής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικά παραδείγματα ημερολογίων του ερευνητή

1. Πρώτο παράδειγμα ημερολογίου ερευνητή

Με την είσοδό μου στην τάξη και κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας, αντιλήφθηκα ότι τα παιδιά εναρμονίστηκαν σε ένα βαθμό με την παρουσία μου εκεί, εκτός από δύο μαθητές όπως ανέφερα και παραπάνω. Αρχικά, η εκπαιδευτικός του τμήματος, εξήγησε στους μαθητές την παρουσία μου στην τάξη. Ειδικότερα, ανέφερε ότι επέλεξα το συγκεκριμένο τμήμα από διάφορα τμήματα του νομού Χανίων και ότι εκεί θα πραγματοποιήσω μια έρευνα επειδή κάνω ένα Μεταπτυχιακό. Στη συνέχεια ενημέρωσε εν συντομία τα παιδιά για τα στάδια της έρευνας (παρατήρηση, συνεντεύξεις και θεατρικό παιχνίδι) και τέλος ανέφερε ότι μερικές διδακτικές ώρες θα βρίσκομαι μέσα στην τάξη και θα παρακολουθώ τα παιδιά, τονίζοντας ότι θα πρέπει να αγνοούν την παρουσία μου εκεί (όπως ανέφερα και παραπάνω, με παρομοίασε με «μπουφάν» προκειμένου να τονίσει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να μου δώσουν σημασία και να με κοιτάζουν, αλλά να συμπεριφέρονται σαν να μην είμαι παρούσα). Τα παιδιά με την σειρά τους, σχολίασαν την κάθε φάση της έρευνας που ανέφερε η εκπαιδευτικός, δείχνοντας ιδιαίτερο ενθουσιασμό τόσο για τις συνεντεύξεις όσο και για το θεατρικό παιχνίδι (στο συγκεκριμένο σχολείο, τα παιδιά διδάσκονται θεατρική παιδεία μέχρι και την Δ' τάξη του Δημοτικού επομένως για αυτούς τους μαθητές, είναι η πρώτη χρονιά που δεν περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους η θεατρική παιδεία και ίσως για αυτόν τον λόγο να έδειξαν τόσο ενθουσιασμό).

Τα περισσότερα παιδιά, αμέσως αντιλήφθηκα για ποιο λόγο βρισκόμουν την τάξη και μάλιστα τόσο πριν όσο και μετά το πέρας της διδακτικής ώρας με ρώτησαν πολλές φορές αν βαριέμαι με αυτό που κάνω δηλαδή αν βαριέμαι να τους παρακολουθώ να κάνουν μάθημα και τί μπορεί να γράφω τόση ώρα. Εγώ από την πλευρά μου τους εξήγησα ότι φυσικά δεν βαριέμαι με αυτό που κάνω και ότι βρίσκομαι στην τάξη και κρατώ σημειώσεις αφενός για να μην ξεχάσω ή παραλείψω κάποια πράγματα και αφετέρου για να τους γνωρίσω καλύτερα. Κάπου εδώ πρέπει να αναφέρω ότι τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με την έρευνα, ήταν πολύ επεξηγηματικά και δεν άφηναν περιθώρια για πολλές απορίες, από την πλευρά των παιδιών.

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά την τάξη και το κλίμα μεταξύ των παιδιών, φαίνεται να είναι ένα «ήσυχο» τμήμα, που όμως δυσκολεύεται να λειτουργήσει σαν μια ενιαία ομάδα. Ειδικότερα, παρατήρησα ότι τα παιδιά λειτουργούν πιο ατομικιστικά, ενώ γνωρίζω ότι το τμήμα αυτό έχει αυτή τη μορφή από την Α' Δημοτικού (με μικρές αλλαγές όπως η ΕΚ που φέτος ήρθε για πρώτη φορά στο σχολείο). Αυτή η εικόνα διαμορφώθηκε, τόσο από την συνέντευξη της εκπαιδευτικού όσο και από μικρά περιστατικά που παρατήρησα μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι η διδακτική ώρα που παρακολούθησα και περιέγραψα παραπάνω, ήταν ιδανική διότι υπήρχε αφενός αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και αφετέρου απαραίτητη ήταν η συνεργασία των παιδιών προκειμένου τελικά να διαλέξουν τις φράσεις για την φιλία.

Όσον αφορά την δική μου παρουσία μέσα στην τάξη, αν και αρχικά θεώρησα ότι δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, εκ των υστέρων κατάλαβα ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Ειδικότερα, με το πέρας της διδακτικής ώρας και την συζήτηση με την εκπαιδευτικό, κατάλαβα ότι τα παιδιά ίσως να ήταν πιο συγκρατημένα και πιο διαλλακτικά σε ότι αφορά την συμπεριφορά τους. Ανεξάρτητα από την έλλειψη της μεταξύ τους συνεργασίας, δεν παρατήρησα ιδιαίτερες διενέξεις και διαπληκτισμούς ανάμεσά τους, εκτός από ένα περιστατικό με τον ΑΑ που ανέφερα αναλυτικά παραπάνω. Υποθέτω όμως ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στην παρουσία μου μέσα στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, αυτό το θέμα θα

διερευνηθεί εκτενώς σε επόμενες παρατηρήσεις. Σε γενικές γραμμές πάντως, θεωρώ ότι η συμπεριφορά των μαθητών, σε ένα βαθμό δεν ήταν ρεαλιστική.

Συνοψίζοντας, απαραίτητο είναι να αναφέρω ότι κατά την παρατήρησή μου, προσπάθησα να εστιάσω την προσοχή μου, στους δεσμούς και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να εντοπίσω και να καταγράψω τυχόν διενέξεις και συγκρούσεις. Το θέμα που ερευνώ, ο σχολικός εκφοβισμός, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα που υπάρχει στην σχολική τάξη, τους δεσμούς των μαθητών καθώς και την ύπαρξη συγκρούσεων. Επομένως, προσπάθησα να εντοπίσω πληροφορίες, που σχετίζονται με τα παραπάνω ζητήματα. Τέλος, προσπάθησα να παρατηρήσω τη «θέση» και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή (π.χ. ενεργητικός, παθητικός, δυναμικός, αδύναμος, δημοφιλής, ντροπαλός κ.α.), στοιχεία που σαφώς επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών και κατ' επέκταση τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού.

2. Δεύτερο παράδειγμα ημερολογίου ερευνητή

Σε γενικές γραμμές, αυτό που παρατήρησα, ήταν ότι το κλίμα μεταξύ των παιδιών ήταν αρκετά καλό. Ειδικότερα, επέλεξα να παρακολουθήσω την ώρα της γυμναστικής (και άλλων ειδικοτήτων π.χ. καλλιτεχνικά, μουσική) λόγω της ελευθερίας που έχουν τα παιδιά σωματικά, συμπεριφορικά και λεκτικά, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ώρες της μετωπικής διδασκαλίας. Επομένως θεώρησα ότι θα ήταν πιο εύκολο να καταγράψω την δυναμική της ομάδας, τυχόν διενέξεις και διαπληκτισμούς μεταξύ των παιδιών καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και δεσμούς. Είναι γεγονός ότι όπως και στην ώρα των καλλιτεχνικών, έτσι και στην ώρα της γυμναστικής, παρατήρησα πιο έντονους διαπληκτισμούς και καταστάσεις μεταξύ των παιδιών, συγκριτικά με την παρατήρησή μου μέσα στην τάξη.

Ταυτόχρονα, την ώρα της γυμναστικής κατάφερα να παρατηρήσω ποιά από τα παιδιά απολαμβάνουν το μάθημα και συμμετέχουν ενεργά και ποιά όχι (αυτές οι πληροφορίες αναφέρονται αναλυτικά παραπάνω). Ακόμα, παρατήρησα και κατέγραψα τις σωματικές διαστάσεις των παιδιών (και αυτές οι πληροφορίες αναφέρονται αναλυτικά παραπάνω) που σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό. Όπως και τις προηγούμενες ώρες της παρατήρησης, έτσι και αυτή την ώρα, προσπάθησα να εστιάσω στις σχέσεις και τους δεσμούς που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών.

Γενικότερα, σε ότι αφορά το ζέσταμα τα παιδιά άκουγαν τον γυμναστή χωρίς να αντιδρούν και χωρίς να τσακώνονται μεταξύ τους. Φυσικά, οι δραστηριότητες που περιλήφθηκαν στο ζέσταμα, δεν απαιτούσαν ομαδικότητα και συνεργασία, αλλά σε κάθε περίπτωση δεν υπήρξαν προστριβές. Στο πρώτο παιχνίδι (πυραμίδες και μανιτάρια) τα παιδιά συνεργάστηκαν αρκετά μεταξύ τους, αν και ήταν ένα ατομικό παιχνίδι. Όταν ένα παιδί γινόταν είτε πυραμίδα είτε μανιτάρι, τότε οι συμμαθητές του αμέσως προσπαθούσαν να τον ελευθερώσουν. Ο γυμναστής από την πλευρά του, για να κάνει πιο «ζωντανό» το παιχνίδι και για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, έβαζε εναλλάξ είτε πιο δραστήριους είτε πιο παθητικούς μαθητές στον ρόλο του κνηγού.

Τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά, στο σύνολό τους την ώρα της γυμναστικής, ήταν περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά και δεν υπήρξαν έντονες συγκρούσεις. Εστίασαμε όμως περισσότερο την προσοχή μας στον ΑΑ, τον ΝΑ και την ΜΚ, για διαφορετικούς λόγους τον καθένα. Αρχικά, όπως αναφέραμε εκτενώς παραπάνω, ο ΑΑ ήταν γενικά ανήσυχος όσο περνούσε η ώρα. Συνοπτικά, σε όλη την διάρκεια της ώρας, πείραζε τα άλλα παιδιά, τα κορόιδευε, εμπλεκόταν ενεργά σε καβγάδες, μιλούσε άσχημα στους συμμαθητές του (έβρισε με άσχημα λόγια) και δεν εκτελούσε τις υποδείξεις του γυμναστή. Εγώ παρατήρησα ιδιαίτερα, ότι όλες αυτές οι συμπεριφορές ήταν «κρυφές» και συγκαλυμμένες. Με πιο απλά λόγια ήταν πολύ διακριτικός, και έπρεπε κανείς να τον παρατηρεί ανελλιπώς για να εντοπίσει αυτές τις συμπεριφορές. Καθώς η ώρα περνούσε, ο ΝΑ επηρεάστηκε φανερά από την συμπεριφορά του ΑΑ και άρχισε και αυτός να είναι ιδιαίτερα ανήσυχος. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, προς το τέλος της ώρας, οι δύο τους άρχισαν να παλεύουν, να πειράζονται και να πειράζουν τους συμμαθητές τους, «για πλάκα» όπως μας πληροφόρησαν. Σε ότι αφορά τα κορίτσια, η ΜΚ όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλες παρατηρήσεις, πολλές φορές επεμβαίνει σε συγκρούσεις μεταξύ άλλων παιδιών, προσπαθώντας τις επιλύσει. Φυσικά αυτό δεν έχει

πάντα θετικό αποτέλεσμα. Φαίνεται όμως να ασκεί έντονη επιρροή σε πολλά από τα κορίτσια (ΕΚ, ΙΚ και ΔΚ) και σε μερικά από τα αγόρια (ΒΑ και ΔΑ) είτε θετικά είτε αρνητικά.

Τέλος, όσον αφορά το καινούριο κορίτσι της τάξης, την ΕΚ, ενώ στην τάξη ήταν δραστήρια και ενεργητική, την ώρα της γυμναστικής δεν συμμετείχε ιδιαίτερα ήταν ντροπαλή και «μαζεμένη». Αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι πολύ πιθανό να προκαλούν τους συμμαθητές της, να την πειράζουν σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία. Συνοψίζοντας, σε γενικές γραμμές δεν εντόπισα ακραία περιστατικά μεταξύ των παιδιών, εκτός από την αυξανόμενα, με το πέρασμα του χρόνου, «επιθετική» (όχι με την κυριολεκτική έννοια του όρου) συμπεριφορά του ΑΑ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ενδεικτικά παραδείγματα ημιδομημένων κλινικών συνεντεύξεων με τα παιδιά

1. Πρώτο παράδειγμα ημιδομημένης κλινικής συνεντεύξης 2η φάσης (συνέντευξη του υποκειμένου ΓΑ).

E: κάθισε εδώ ... να κάτσω εγώ από εδώ ... έχεις μιλήσει καθόλου με τα άλλα παιδιά για τις ερωτήσεις;

ΓΑ: εεε όχι ... τους ρώτησα αλλά τελικά τους είπα να μην μου πούνε, γιατί ήθελα να είναι έκπληξη ...

E: ωραία ... λοιπόν σήμερα θα συζητήσουμε για τον σχολικό εκφοβισμό, όπως σας είχε πει και η κυρία σας μέσα στην τάξη και είναι και κάποιες ερωτήσεις ... για την τάξη σου, για τους συμμαθητές σου ... για σένα τον ίδιο ... δεν θέλω να είσαι αγχωμένος. Πρέπει να σου πω ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στις ερωτήσεις ... θέλω απλά να ακούσω τη γνώμη σου και την άποψή σου για αυτά που θα σε ρωτήσω ... και επίσης ότι πούμε θα μείνει εδώ ... δεν θα το πω σε κανέναν ... Σύμφωνοι;

ΓΑ: ναι ..

E: είσαι έτοιμος να ξεκινήσουμε;

ΓΑ: ναι ..

E: θέλω λοιπόν να μου πεις πώς περνάς τον χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο ...

ΓΑ: εεεε κατ' αρχάς κάνω μάθημα ... εεε μετά διασκεδάζω με τους φίλους μου, παίζω .. μιλάμε ... εεε αυτά ..

E: άρα είσαι ευχαριστημένος από τον τρόπο που περνάς την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο;

ΓΑ: ναι!

E: τί είναι αυτό που σε ευχαριστεί περισσότερο;

ΓΑ: οι φίλοι μου!!

E: το ότι είσαι με τους φίλους σου και παίζετε και κάνετε πράγματα μαζί εεε;

ΓΑ: ναι!

E: γενικά, τί γνώμη έχεις για το σχολείο ... αν σου ζητούσε κάποιος να το περιγράψεις, τί θα έλεγες;

ΓΑ: ότι είναι ένας χώρος, που τα παιδιά μαθαίνουν την γλώσσα τους και άλλες γλώσσες ... μαθαίνουν να μιλάνε και όλα αυτά ... βρίσκουν φίλους, διασκεδάζου ... και ότι είναι ο καλύτερος χώρος για να βρεις μια συντροφιά ...

E: μάλιστα ... για πες μου τώρα, υπάρχει κάτι στο σχολείο σου αυτό το διάστημα που να σου προκαλεί άγχος;

ΓΑ: εεεε ναι! Σε κάποια μαθήματα ας πούμε ...

E: σε κάποια μαθήματα έχεις άγχος;

ΓΑ: εεε ναι!

E: θέλεις να μου πεις σε ποιά μαθήματα έχεις άγχος;

ΓΑ: εεεε κυρίως ιστορία και γεωγραφία ...

E: μάλιστα ... σου αρέσουν αυτά τα μαθήματα ή δεν σου αρέσουν ... εννοώ έχεις άγχος επειδή σου αρέσουν ή επειδή δεν σου αρέσουν;

ΓΑ: έχω άγχος για την εξέταση ...

E: για το τεστ;

ΓΑ: όχι για το τεστ. Ας πούμε μόλις μπαίνουμε στην τάξη, η κυρία εξετάζει ... αν δούμε άμα διαβάσαμε. Εγώ στη γεωγραφία ... εκεί αγχώνομαι περισσότερο ... δεν μου αρέσει και πολύ ... εντάξει ... η ιστορία μου αρέσει λίγο ...

E: η γεωγραφία δεν σου αρέσει καθόλου εεε;

ΓΑ: λίγο εντάξει ...
E: άρα για αυτό έχεις άγχος ... για την γεωγραφία και την ιστορία ... δεν έχεις για κάποιον άλλο λόγο;
ΓΑ: μμμμ όχι, όχι ...
E: σου συμβαίνει συχνά να το έχεις αυτό το άγχος;
ΓΑ: εεεε ναι, ναι ...
E: δηλαδή πόσο συχνά;
ΓΑ: κάθε φορά που έχουμε αυτό το μάθημα ...
E: τόσο πολύ συχνά;
ΓΑ: ναι ... δύο φορές την εβδομάδα ..
E: και τί κάνεις για να αντιμετωπίσεις αυτό σου το άγχος;
ΓΑ: διαβάζω ... προσπαθώ να διαβάσω ... ηρεμώ, σκέφτομαι κάτι καλό ... και σκέφτομαι πώς θα τα πάω καλά ...
E: συζητάς το άγχος σου αυτό με κοντινά σου πρόσωπα;
ΓΑ: μμμμ όχι ...
E: με τους γονείς σου, με την δασκάλα σου, με τους συμμαθητές σου ...
ΓΑ: όχι!
E: το κρατάς μέσα σου;
ΓΑ: ναι!
E: υπάρχουν λες άτομα που μπορούν να σε βοηθήσουν όταν έχεις τέτοιο άγχος;
ΓΑ: ναι!
E: ποιά είναι αυτά τα άτομα;
ΓΑ: η κυρία μου, οι γονείς μου ... εεε οι φίλοι μου ...
E: όταν έχεις πάρα πολύ άγχος, τί κάνεις, πώς αντιδράς;
ΓΑ: εεεε σκέφτομαι κάτι άλλο ... και σκέφτομαι πώς θα τα πάω καλά ... δηλαδή σε περιπτώσεις που έχω πάρα πολύ άγχος, αυτό κάνω ... μου μιλάει και η μαμά μου ..
E: άρα το συζητάς και με τη μαμά σου, που και που .. της το λες εσύ ή το καταλαβαίνει μόνη της;
ΓΑ: και τα δύο ...
E: όταν έχεις πάρα πολύ άγχος, ποιές είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου ... εννοώ, πώς είσαι, τί κάνεις;
ΓΑ: όταν έχω άγχος;
E: ναι.
ΓΑ: δηλαδή τί εννοείτε, δεν κατάλαβα ...
E: υπάρχουν μερικοί άνθρωποι που όταν έχουν άγχος δεν μιλάνε σε κανέναν ... άλλοι πάλι μιλάνε πάρα πολύ, άλλοι είναι πολύ εκνευρισμένοι ... αυτό εννοώ ... εσύ λοιπόν, τί κάνεις, ποιές είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου όταν έχεις πάρα πολύ άγχος;
ΓΑ: όταν έχω πολύ άγχος, προσπαθώ να το ξεχάσω ... να μιλάω όμορφα, να μην μου ξεφύγει κάτι ... αυτό ...
E: υπάρχουν και άλλα παιδιά μέσα στην τάξη σου, αγόρια και κορίτσια, που να έχουν παρόμοιο άγχος με το δικό σου;
ΓΑ: ναι ..
E: έχεις εντοπίσει ποιοί είναι;
ΓΑ: ναι ... η ΑΚ, λίγο η ΔΚ και η ΓΚ ... ας πούμε σε κάθε διάλειμμα, πριν από αυτά τα δύο μαθήματα, παίρνουν το βιβλίο και διαβάζουν ... και τον ΔΑ και την ΕΚ ... και ο ΣΑ ...
E: λίγο πολύ όλοι δηλαδή ... και όταν αυτά τα παιδιά που μου ανέφερες έχουν άγχος, έχεις εντοπίσει να έχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και με εσένα;
ΓΑ: ναι! Ηρεμούν κάποιες φορές ... προσπαθούν να το ξεχάσουν ... αλλά κάποιες άλλες φορές .. δεν το κάνουν ...
E: δεν μπορούν ας πούμε να ελέγξουν το άγχος τους ...
ΓΑ: ναι ...
E: μάλιστα ... τον τελευταίο καιρό, υπάρχει κάτι άλλο που να σε κάνει να αγχώνεσαι;
ΓΑ: εκτός από αυτά που είπαμε πριν;
E: ναι .. εκτός από αυτά .. μου είπες ότι σε αγχώνουν αυτά γενικά ... τα δύο μαθήματα ..
ΓΑ: μμμμ όχι ...

E: άρα αυτό που σε αγχώνει περισσότερο, είναι η εξέταση στην ιστορία και την γεωγραφία ...
ΓΑ: ναι ...
E: μου είπες επίσης ότι μερικές φορές μιλάς στη μαμά σου και στη δασκάλα σου για αυτό σου το άγχος ... στους φίλους σου έχεις μιλήσει;
ΓΑ: όχι ..
E: θα κάτσεις για παράδειγμα στο διάλειμμα να πεις σε ένα φίλο σου «ξέρεις έχω πάρα πολύ άγχος για αυτό»;
ΓΑ: ναι λίγο ...
E: θα του μιλήσεις λοιπόν ... θα το συζητήσεις ...
ΓΑ: ναι ..
E: για πες μου τώρα, είσαι ευχαριστημένος και χαρούμενος από την καθημερινή σου ζωή εδώ στο σχολείο;
ΓΑ: εεε ναι, αλλά κάποιες φορές όχι πολύ, γιατί εδώ ο διπλάνος μου ο ΑΑ κάποιες φορές χάνει τον έλεγχο ... δεν ξέρω ... και σε κάποιους συμμαθητές μου φέρεται λίγο άσχημα ... και για αυτό ... δεν ξέρω αλλά και αυτό αγχώνομαι λίγο, αλλά όχι για μένα .. για κάποιους συμμαθητές μου ...
E: φέρεται και σε εσένα άσχημα;
ΓΑ: κάποιες φορές ναι, αλλά εγώ το αντιμετωπίζω ... το έχω αντιμετωπίζει. Το λέω και στους γονείς μου, αλλά εντάξει ... στην αρχή, όταν είχα πρωτοέρθει εδώ στο σχολείο, ναι θα είχα φοβηθεί ... αλλά τώρα το έχω λύσει το πρόβλημα, εντάξει ...
E: και βλέπεις ότι φέρεται άσχημα σε συμμαθητές σου;
ΓΑ: ναι..
E: σε συγκεκριμένα άτομα;
ΓΑ: στον ΝΑ, στον ΔΑ κάνει κάποιες φορές κάτι πλάκες, που κάποιες φορές δεν είναι πλάκες, ας πούμε τον χτυπάει, τον ρίχνει κάτω ... μιλάει άσχημα, πολύ συχνά ... θυμώνει εύκολα ... πειράζεται εύκολα, δηλαδή είναι πολύ ευαίσθητος ... εεε αυτά ...
E: αυτό δηλαδή που μου περιγράφεις σε κάνει να μην είσαι απόλυτα χαρούμενος και ευτυχισμένος στο σχολείο ...
ΓΑ: εεε ναι ..
E: μάλιστα ... θα ήθελες κάτι να αλλάξεις στο σχολείο σου να για είσαι πιο ευτυχισμένος και πιο χαρούμενος;
ΓΑ: εεε ναι ..
E: τί θα ήθελες να αλλάξεις;
ΓΑ: πιστεύω ότι αυτό θα το θέλουν και πολλά παιδιά ... να σταματήσει και ο λίγος εκφοβισμός που υπάρχει εδώ πέρα, απ' ότι νομίζω ... και να είμαστε όλοι ίσοι, δηλαδή να μην μαλώνουμε, γιατί στην ουσία είμαστε φίλοι και αυτό δεν μπορεί να χαλάσει, απ' ότι πιστεύω εγώ ...
E: νιώθεις ανασφαλής μέσα στην τάξη, νιώθεις δηλαδή ότι υπάρχουν εντάσεις ...;
ΓΑ: δεν κατάλαβα ..
E: σε ρώτησα πριν τί θα ήθελες να αλλάξεις στο σχολείο και μου είπες ότι θα ήθελες να μην υπάρχει και αυτός ο λίγος εκφοβισμός που υπάρχει. Σε ρωτάω λοιπόν αν υπάρχουν εντάσεις, στην τάξη, στο διάλειμμα ...
ΓΑ: ναι, ναι, ναι ... νιώθω .. ναι .. πολύ! Ειδικά η άλλη τάξη, η έκτη τάξη ... εεε ναι ... η έκτη τάξη και λίγο εδώ ο μπροστινός μου ...
E: καλά με την έκτη τάξη παίζετε στο διάλειμμα, γιατί δεν είστε στο ίδιο τμήμα για να το βλέπεις ...
ΓΑ: δεν παίζουμε πολύ ... και να μην παίζεις, φαίνεται ... δηλαδή το βλέπεις ... το κάνουν ... δηλαδή ... δεν ξέρω αλλά φαίνονται κάπως ... σαν νταήδες ...
E: αλήθεια;
ΓΑ: ναι ... δηλαδή εντάξει δεν κάνουν bullying και τέτοια ...
E: αλλά είναι πιο οξύθυμοι;
ΓΑ: ναι ... αυτό ...
E: μάλιστα ... τώρα θέλω να μιλήσουμε για το bullying που μου ανέφερες και εσύ παραπάνω ... για πες μου τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;

ΓΑ: ο σχολικός εκφοβισμός ... πιστεύω ότι κάποιιο το κάνουν για μαγκιά, για να βγάλουν κάτι από αυτόν που του ασκούν, δηλαδή κανένα μυστικό ... για εκδίκηση ... εεε αυτά ...

E: μήπως σκέφτεσαι κάποιο παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού να μου περιγράψεις;

ΓΑ: μμμμ ναι ... το να μιλάς άσχημα σε κάποιον, για την οικογένειά του, για αυτόν, να τους λες ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα, ότι η ζωή του δεν έχει καθόλου ουσία, ότι δεν έχει καταφέρει τίποτα στη ζωή του, να νομίζει ότι η ζωή του είναι ένα παιχνίδι, μια τηλεόραση που δεν υπήρξε ποτέ ... τέτοια να του μιλάς .. να τον χτυπάς ...

E: μέχρι τώρα μου ανέφερες την λεκτική βία ... με το α χτυπάς τον άλλο η βία γίνεται και σωματική ... πολύ σωστά όμως ... και τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί αυτό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

ΓΑ: τι εννοείται ... δεν κατάλαβα ..

E: δηλαδή τί νομίζεις ότι φταίει ... τί νομίζεις ότι παρακινεί αυτόν που το κάνει;

ΓΑ: γιατί το κάνει;

E: ναι ... και αυτό ...

ΓΑ: όπως είπα και πριν για εκδίκηση, για μαγκιά επίσης, για να αποκαλύψεις κάτι, για να κάνεις κάποιον να ντροπιαστεί μπροστά σε κάποιους άλλους, για να αποκαλύψεις ένα μεγάλο μυστικό, που κρατάει αλλά δεν το λέει γιατί δεν θέλει ...

E: βέβαια ... όλα αυτά και πολλά πολλά άλλα ... το βρίσκεις σωστό;

ΓΑ: όχι ...

E: άρα γιατί νομίζεις ότι υπάρχει τόσο πολύ και συχνά αυτό το φαινόμενο, ειδικά τώρα αυτό που έγινε με το παιδί από εδώ, με τον Βαγγέλη;

ΓΑ: γιατί υπάρχει;

E: αφού όπως είπες δεν το βρίσκεις σωστό, γιατί ακούμε τόσο πολύ για αυτό, γιατί να υπάρχει;

ΓΑ: γιατί ακόμα και ένας άνθρωπος που νομίζει ότι δεν είναι σωστό, καμιά φορά μπορεί να το κάνει, για αυτά που είπα προηγουμένως, ή για να ξεφύγει, να χάσει τον έλεγχο, να του έχουν κάνει κάτι ...

E: για όλα αυτά ...

ΓΑ: ναι ...

E: με ποιούς τρόπους λες κανείς μπορεί να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;

ΓΑ: να μιλήσει ... να αντιδράσει ... να αντισταθεί .. εεε

E: πολύ σωστά, γιατί πολλά παιδιά που δέχονται τον σχολικό εκφοβισμό φοβούνται να μιλήσουν ...

ΓΑ: ναι ... παλιά και εγώ φοβόμουν ... παλιά μου κάνανε κάποιιο ...

E: εδώ στο σχολείο;

ΓΑ: όχι ... όχι σε αυτό ... συγκεκριμένα το σχολείο ... γιατί εγώ ζούσα στα Σφακιά, κάποτε και τρίτη δημοτικού κάναμε αυτό το μεγάλο βήμα και μετακομίσαμε εδώ πέρα και ήρθαμε εδώ αλλά πιο πριν εκεί πέρα τα παιδιά του χωριού το κάνουν ... δηλαδή εγώ έχω δεχτεί bullying ...

E: όσο ήσουν στα Σφακιά;

ΓΑ: ναι .. κάποιο διάστημα ... αλλά εγώ στους δασκάλους μου δεν τους το έλεγα ... αλλά στους γονείς μου το έλεγα πάντα ...

E: το έλεγες ...

ΓΑ: και στους συγγενείς μου και στους φίλους μου ...

E: τους το έλεγες λοιπόν, απλά δεν το έλεγες στους δασκάλους σου ...

ΓΑ: στους δασκάλους γιατί φοβόμουν ότι άμα το πω, αυτοί θα αντιδράσουν και θα το κάνουν χειρότερο ...

E: αυτό που λες τώρα, το φοβούνται τα περισσότερα παιδιά, για αυτό δεν λένε και κάτι ... έτσι είναι ... το είχες συζητήσει όμως με τους γονείς σου ...

ΓΑ: ναι ναι ναι ... και είναι και ένας λόγος που άλλαξα σχολείο αυτός ... σχεδόν ...

E: από τα Σφακιά εδώ;

ΓΑ: από τα Σφακιά εδώ ...

E: δηλαδή από όταν ήρθες στα Χανιά, ήρθες σε αυτό το σχολείο ..

ΓΑ: ναι ... ένας λόγος ήταν και αυτός. Άλλοι λόγοι ήταν για τα αδέρφια μου, γιατί εκεί πέρα φυσικά τα σχολεία δεν είναι τόσο καλά ...

E: όλα αυτά τώρα που συζητάμε με για τον σχολικό εκφοβισμό, από που το ξέρεις; Εννοώ σας έχει μιλήσει η δασκάλα σας ... σας έχει δείξει κάποια video ... έχετε διαβάσει κάποιο βιβλίο;

ΓΑ: όχι ... αλλά το βλέπω. Δεν χρειάζεται να το διαβάσω κάποιες φορές ... αν το δεις, ξέρεις ότι δεν είναι σωστό και ότι δεν πρέπει να γίνεται ... και ότι αν το δεις, το καταλαβαίνεις κατευθείαν .. εγώ δηλαδή μέσα μου, άμα δω, και το έχω κάνει κιόλας, άμα δω κάτι τέτοιο να γίνεται να πάω πάση θυσία να το σταματήσω ... ναι ...

E: έχεις δει μήπως κάποια ταινία για τον σχολικό εκφοβισμό;

ΓΑ: ναι!

E: μήπως θυμάσαι ποιά είναι;

ΓΑ: εεεε ήταν ένα παιδάκι, που από την Αμερική μετακόμισε στην Κίνα .. και εκεί πέρα του κάνανε σχολικό εκφοβισμό ... του πετούσαν την τσάντα και όλα αυτά, και αυτός μετά βρήκε έναν κύριο, του έμαθε πολεμικές τέχνες και μετά ...

E: μήπως θυμάσαι πώς έλεγαν την ταινία;

ΓΑ: εεεε πώς την έλεγαν; εεεε ...

E: μήπως το έλεγαν «karate kind»;

ΓΑ: ναι!! Αυτό είναι ...

E: πολύ ωραία ταινία ...

ΓΑ: με ένα μαύρο παιδί ...

E: ναι, ναι ... με ένα παιδί που μετακόμισε εκεί και του έμαθε ο δάσκαλος karate ...

ΓΑ: ναι αλλά το κύριο θέμα είναι ότι του έκαναν σχολικό εκφοβισμό και όχι το karate και όλα αυτά ..

E: ναι ... είναι όντως μια ταινία πολύ αντιπροσωπευτική ... τώρα ήρθε η ώρα της ζωγραφικής ... σε 10 λεπτά χτυπάει το κουδούνι για να πάτε να φάτε .. θα προλάβεις μέχρι τότε να μου ζωγραφίσεις την μια από τις δύο ζωγραφίες;

ΓΑ: τί ζωγραφιά;

E: λοιπόν έχω εδώ μαρκαδόρους και ζυλομπογιές. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις ότι εσύ θέλεις. Στην πρώτη ζωγραφιά, θέλω να μου κάνεις κάτι, που να δείχνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ... Σκέφτεσαι κάτι, ή θέλεις να το αφήσουμε για αύριο;

ΓΑ: όχι ... σκέφτομαι, σκέφτομαι ... να ξεκινήσω;

E: να ξεκινήσεις ..

(ξεκινάει να ζωγραφίζει την πρώτη ζωγραφιά)

E: αύριο, επειδή σήμερα δεν θα προλάβουμε σήμερα, θα σου διαβάσω μια ιστορία και θα την συζητήσουμε. Και θα κάνεις και μια ακόμα ζωγραφιά. Εντάξει;

ΓΑ: ναι.

E: δυσκολεύτηκες κάπου; Στις ερωτήσεις;

ΓΑ: όχι ..

E: σε ενόχλησε κάτι;

ΓΑ: όχι ... δηλαδή με καλυτέρεψε κιόλας, που το είπα ...

E: χαίρομαι ..

ΓΑ: δηλαδή ... κάποιες φορές με ... μου βγάζει ένα άγχος όταν μιλάω σε κάποιον άλλον ... όταν ξέρω ότι μπορώ να βασιστώ πάνω του ... ότι αυτό που του λέω θα είναι μυστικό και ότι θα το κρατήσει και θα με βοηθήσει να το λύσουμε αυτό το πρόβλημα ...

(συνεχίζει να ζωγραφίζει)

ΓΑ: εεεε κυρία Ανθή, να σας ρωτήσω κάτι;

E: να με ρωτήσεις ..

ΓΑ: εσάς μικρή σας έκαναν σχολικό εκφοβισμό;

E: όχι. Όταν ήμουν εγώ μικρή ήταν πιο είχα δει να κάνουν σε άλλα παιδιά ...

ΓΑ: και κάτι άλλο ..

E: και κάτι άλλο ...

ΓΑ: πώς σας ήρθε η ιδέα να μας κάνετε συνεντεύξεις για αυτό το πράγμα;

E: επειδή όπως βλέπεις και εσύ, είναι ένα φαινόμενο, το bullying, που είναι πάρα πολύ συνηθισμένο, ειδικά αυτή την εποχή και είδες και που μπορεί να καταλήξει, το συζητήσατε με την κυρία σας μου είπε ... με το παιδί αυτό ...

ΓΑ: τον Βαγγέλη Γιακουμάκη;

E: ναι ... είδες ότι αυτό το παιδί έφτασε να κάνει αυτό που έκανε, επειδή του κάνανε σχολικό εκφοβισμό ... Θεώρησα λοιπόν ότι είναι ένα πολύ ωραίο θέμα και ότι ... και να μην έχουμε φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο, ακόμα και αν δεν έχετε στην τάξη σας, είναι ένα πολύ ωραίο θέμα για να το συζητήσουμε. Για αυτό αποφάσισα να κάνω αυτό ..

ΓΑ: μμμμ

E: παρ' όλα αυτά, είχα δει να κάνουν εκφοβισμό, σε άλλα παιδιά ...

ΓΑ: και εσείς τί κάνατε, πώς αντιδρούσατε;

E: είχα πάει και το είχα πει στην ... εγώ ήμουν στο Γυμνάσιο βέβαια τότε ... το είχα πει σε μια καθηγήτρια που εμπιστευόμουν ..

ΓΑ: αααα ναι ... και αυτοί που ασκούσαν το bullying, τους ξέρατε;

E: ναι ... ήταν από το σχολείο ..

ΓΑ: και αυτός που δεχόταν το bullying ας πούμε, ήταν ... ήταν φίλος σας;

E: δεν ήταν φίλος μου ... ήταν από άλλη τάξη ..

ΓΑ: ααααα ... μεγαλύτερος ή μικρότερος;

E: στην ίδια τάξη, σε άλλο τμήμα ... δηλαδή στην πρώτη γυμνασίου σε άλλο τμήμα ...

ΓΑ: ααααα

E: και δεχόταν το bullying από μεγαλύτερα παιδιά ...

(συνεχίζει να ζωγραφίζει)

ΓΑ: μπορώ να βάλω και λόγια;

E: φυσικά και μπορείς ...

E: μπορείς να γράψεις ότι θέλεις ... να βλέπουμε και την ώρα ... και 25 δεν χτυπάει;

ΓΑ: ναι ..

(συνεχίζει να ζωγραφίζει)

ΓΑ: «σωστό» το πρώτο με «ω»;

E: ναι το πρώτο με "ω" το άλλο με «ο»

ΓΑ: ορίστε ...

E: θέλεις να μου εξηγήσεις;

ΓΑ: ναι ... είναι ένα παιδί που φοράει γυαλιά και όλοι το κοροϊδεύουν ... και ένας φίλος εεεε του συμπαραστέκεται και τους λέει «σταματήστε» και ότι δεν είναι σωστό ...

E: το παιδί αυτό υποστηρίζει ... πάρα πολύ ωραία ζωγραφιά .. αυτό είναι η πόρτα του σχολείου

ΓΑ: όχι ντουλάπια είναι ..

E: ντουλάπια ναι ... Πάει να πάρει κάτι από το ντουλάπι του και τον κοροϊδεύουν;

ΓΑ: ναι ..

E: και του λέει ο άλλος «σταματήστε» ...

ΓΑ: ναι ..

E: πάρα πολύ ωραία ... γιατί έχεις φτιάξει και ένα παιδί που προσπαθεί να υπερασπιστεί το παιδί που του κάνουν σχολικό εκφοβισμό ... και σπάνια συμβαίνει αυτό ... Λοιπόν επειδή δεν προλαβαίνουμε ... έχουμε 5 λεπτά μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι, θα κάνεις αύριο την υπόλοιπη συνέντευξη ... θα κανονίσω εγώ με την κυρία σου ... στην άλλη ζωγραφιά αύριο, θα μου ζωγραφίσεις κάτι που κάνεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου είτε στην τάξη είτε στο διάλειμμα ... σκέφτεσαι κάτι; Να παίζετε ποδόσφαιρο ...

ΓΑ: εεεε όχι ... δεν είναι αυτό ...

E: εντάξει ... σου φάνηκαν δύσκολες οι ερωτήσεις

ΓΑ: όχι ..

E: σε ενόχλησε κάτι;

ΓΑ: όχι ..

E: θα το ξαναέκανες ευχάριστα;

ΓΑ: ναι ..

E: σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Θα συνεχίσουμε αύριο .. πόσο καιρό έχεις που μετακόμισες στα Χανιά;

ΓΑ: 3 χρόνια ...

E: από τα Σφακιά ..

ΓΑ: ναι ..

E: και ήρθες κατευθείαν εδώ, σε αυτό το σχολείο;

ΓΑ: ναι .. ναι ..

E: και σε ποιά τάξη ήρθες εδώ;
ΓΑ: τρίτη δημοτικού ..
E: μάλιστα ... πολύ ωραία .. θα συνεχίσουμε αύριο την υπόλοιπη συνέντευξη ..
(την επόμενη μέρα)
ΓΑ: άργησα λίγο γιατί δεν είχα πάει νωρίς στο σχολείο να γράψω εντελώς το τεστ ... για αυτό άργησα λίγο ...
E: μα δεν πειράζει ... κάνεις κάθε μέρα την διαδρομή από τα Σφακιά;
ΓΑ: όχι κάθε μέρα, κάθε σαββατοκύριακο ...
E: και μένεις εδώ στα Χανιά όλη την εβδομάδα ...
ΓΑ: ναι ... και το σαββατοκύριακο πάω στο χωριό μου ...
E: η μαμά και ο μπαμπάς μένουν εδώ στα Χανιά;
ΓΑ: όχι, η μαμά εδώ ο μπαμπάς μου στα Σφακιά ...
E: και πας με τη μαμά στα Σφακιά το Σαββατοκύριακο;
ΓΑ: όχι ... εεεε η μαμά μου με αφήνει στη Σούδα και έρχεται ο μπαμπάς μου και με παίρνει ...
E: και είναι μακριά τα Σφακιά; Πόση ώρα είναι;
ΓΑ: εεεε περίπου 1 ώρα ... σε μισή ώρα φτάνετε στις Βρύσες, άλλη μισή φτάνετε στο χωριό μου ...
E: ποιό είναι το χωριό σου; Τα Σφακιά;
ΓΑ: Ασκύφου είναι το χωριό μου ...
E: μάλιστα ... έχω έρθει ... είσαι έτοιμος να συνεχίσουμε;
ΓΑ: ναι, ναι ..
E: θυμάσαι περίπου τι λέγαμε;
ΓΑ: για το σχολικό bullying ... και πώς νιώθω ... κάτι τέτοιο ...
E: είπαμε για την τάξη σου και τους συμμαθητές σου. Τελειώσαμε τις πρώτες ερωτήσεις. Τώρα, είναι μια ιστορία που θέλω να συζητήσουμε και είναι και ακόμα μι ζωγραφιά. Με τί θέλεις να ξεκινήσουμε;
ΓΑ: με αυτό ..
E: με την ιστορία ... λοιπόν ... θέλω να σου διαβάσω μια ιστορία τώρα, την οποία μετά θέλω να συζητήσουμε ... «Ο Γιώργος είναι καινούριος στο σχολείο. Είναι πολύ καλός μαθητής αλλά δεν κάνει εύκολα φίλους. Ο Νίκος είναι ένας συμμαθητής του, που είναι πολύ καλός στο ποδόσφαιρο και τρέχει πιο γρήγορα από όλους. Ο Νίκος κοροϊδεύει πολύ συχνά το Γιώργο για τα γυαλιά που φοράει και που διαβάζει στα διαλείμματα. Ο Γιώργος δεν παίζει σχεδόν ποτέ, γιατί κανένας δεν τον θέλει στην ομάδα του, αφού δεν είναι καλός στα αθλήματα. Ο Γιώργος λοιπόν, δεν έχει καθόλου φίλους και πολλές φορές νιώθει άσχημα με τον τρόπο που του φέρεται ο Νίκος.» Τι νομίζεις λοιπόν ότι γίνεται σε αυτή την ιστορία;
ΓΑ: εεεε σχολικό bullying, από ότι κατάλαβα ... εεεεε είναι ένα καινούριο παιδί στο σχολείο, που το έχω περάσει και αυτό ... κάπως, γιατί όπως σας είπα και εγώ καινούριος είμαι πριν 3 χρόνια ...
E: ήσουνα ...
ΓΑ: ναι ... εεεε ναι ... το κοροϊδεύουν όλοι επειδή φοράει γυαλιά ... επειδή δεν είναι καλός στα αθλήματα ... αυτά ..
E: εσύ έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;
ΓΑ: μμμμ ναι!
E: θέλεις να μου το περιγράψεις;
ΓΑ: ναι ... λοιπόν, στο παλιό μου σχολείο, ήμασταν η κλασική παρέα, εγώ με κάτι άλλα παιδιά, που επειδή είναι χωριό εκεί πέρα, κυριαρχεί λίγο αυτό, το bullying, και ας πούμε ερχόταν ένα παιδί και ... δεν θυμάμαι ποιό, αλλά θυμάμαι, γινόταν ... και τα παιδιά, οι φίλοι μου δεν τον αφήναν, δεν ξέρω γιατί ... κοροϊδεύαν συνέχεια και ένα κορίτσι που φορούσε και γυαλιά, την Εμμανουέλλα, ακόμα το θυμάμαι ... αλλά εγώ προσπαθούσα να μην το κάνω αυτό, γιατί παρ' όλο που μας το έλεγαν οι δάσκαλοι και οι φίλοι μου δεν άκουγαν τίποτα ... στα παλιά τους τα παπούτσια ... εγώ παρ' όλα αυτά, άκουγα και τη μαμά μου, δηλαδή ... εγώ δεν ... πιστεύω ότι δεν είναι σωστό αυτό, από μικρός κιόλας, το θυμάμαι που γινόταν αυτό. Και όχι μόνο με την παρέα μου και καλά ... πολλοί το έκαναν αυτό ... δηλαδή πολλοί φερόντουσαν έτσι άσχημα, δεν ήθελαν κάποιους ...

E: προφανώς και δεν είναι σωστό ... θέλεις να μου μιλήσεις και λίγο για σένα, εννοώ πώς το βίωσες εσύ ... πώς ένιωσες όταν ήρθες σε αυτό το σχολείο που μου λες ότι σου κάνανε, τί σου κάνανε;

ΓΑ: εεε στην αρχή δεν τα πήγαινα καλά με τους συμμαθητές μου. Ούτε και εγώ έπαιζα πολύ, αλλά μετά τα βρήκα ... εντάξει .. όχι εντάξει δεν μου έκαναν και σχολικό bullying, αλλά εντάξει ... αλλά στην αρχή ντρεπόμουν λίγο, λέω «τί θα κάνω τώρα» ... είχα δηλαδή άγχος από το σχολείο που μετακόμισα από τα Σφακιά και ήρθα εδώ και λέω εδώ είναι το καλύτερο σχολείο, δεν ξέρω σχεδόν τίποτα ... αλλά μετά στρώσανε τα πράγματα ..

E: όντως στρώσανε τα πράγματα, γιατί εγώ σε βλέπω μια χαρά με τους συμμαθητές σου ... πολύ ωραία ... μου είπες ότι όταν έβλεπες, στο παλιό σου σχολείο, να το κάνουν αυτό στο κορίτσι με τα γυαλιά και στα άλλο το παιδί ... πώς ένιωθες όταν το έβλεπες αυτό;

ΓΑ: άβολα .. θλιμμένα, εεε έτρεχα σχεδόν πάντα στην κυρία και το έλεγα, και πραγματικά λυπόμουνα πολύ, δηλαδή δεν ... δεν μου άρεσε αυτό το θέαμα και ... δεν μπορώ να καταλάβω τι καταλαβαίνεις αν το κάνεις ... τί καταλαβαίνεις, δηλαδή «καλά πως το έκανες, τί κατάλαβες τώρα;» ...

E: θα τα συζητήσουμε όλα αυτά πιο αναλυτικά παρακάτω. Για πες μου τώρα, τότε που είχε συμβεί αυτό, έκανες κάτι; Μου είπες ότι πήγες στη δασκάλα σου ..

ΓΑ: ναι ..

E: θα έκανες τώρα και κάτι άλλο, που είσαι και σε άλλη ηλικία;

ΓΑ: ναι .. και εκτός από αυτό που σας είπα, έτρεχα και σταματούσα ... τους σταματούσα, τους ηρεμούσα λίγο ... πάντα ... εεε και φέτος ας πούμε, όποιος μαλώνει εγώ πετάγομαι στη μέση, σχεδόν πάντα, προσπαθώ δηλαδή. Και προσπαθώ γιατί ... μαλώνουν εκεί πέρα, άσχημα .. και εδώ κιόλας, δηλαδή ... σας είχα πει στην τάξη που ήταν ο μπροστινός μου ... εεε του φεύγουν και κάποια βρισίματα και έχουμε θέματα, ειδικά με την τετάρτη τάξη ..

E: εδώ στο σχολείο λέμε τώρα ...

ΓΑ: ναι, ναι εδώ ...

E: και με την τετάρτη τάξη έχετε πρόβλημα; Είναι ζωηροί; Μαλώνετε;

ΓΑ: εεε όχι ... ναι εμείς μαλώνουμε γιατί, παίζουμε ποδόσφαιρο πολύ αλλά ... ναι δηλαδή μαλώναμε ... πολλές φορές έχουμε μαλώσει με την τετάρτη, άπειρες ... χίλιες και ποιός τις μετράει τώρα, αλλά κάποιες φορές και το μάλωμα δηλαδή ... κάποιες φορές ξεφεύγει κάτι και δεν είναι ωραίο. Φυσικά επειδή είναι μικρότεροι, τα λένε όλα στον κύριο και βρίσκουμε την κατσάδα μετά ... αυτοί που το κάνουμε ...

E: επειδή είστε μεγαλύτεροι ...

ΓΑ: εεε ναι ..

E: γιατί λοιπόν αντέδρασες έτσι ... γιατί πήγες στη δασκάλα και μπήκες στη μέση να τους χωρίσεις;

ΓΑ: γιατί δεν μου άρεσε αυτό το θέαμα ... θεωρούσα ότι δεν ήταν σωστό ... ποτέ δεν θεωρούσα ότι ήταν σωστό .. δεν ήθελα να το κάνω ποτέ στη ζωή μου και κάποιες φορές δεν ... πώς το λένε ... το έκανα γιατί όλοι αυτοί που το κάνουν ... να συμμορφωθούν και κάπως να τα βρουν με αυτούς που το κάνουν ... δηλαδή οι θύτες να τα βρουν με τα θύματα ... αυτό ...

E: και να καταλάβουν τί λάθη έγιναν .. στη συμπεριφορά τους ..

ΓΑ: ναι ... αυτό ..

E: για πες μου τώρα, πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει ο Νίκος; Ο Νίκος είναι αυτός που κοροϊδεύει το Γιώργο ..

ΓΑ: εεεεε λογικά ο Νίκος θα ... μπορεί και να χαίρεται ... αλλά άμα ήμουν εγώ στη θέση του δηλαδή ... θα είχα τύψεις, πολλές τύψεις ... και ο ίδιος μπορεί να έχει τύψεις ... αλλά αυτό ... τις τύψεις μπορεί να τις βγάζει από το μυαλό του και να το συνεχίζει αυτό που κάνει ... τώρα γιατί το κάνει ...

E: αυτή είναι η επόμενη ερώτηση ... γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό;

ΓΑ: αααα ... λοιπόν ... θα το κάνει σίγουρα για να πάρει δόξα ... πιο πολύ ... να ... για ... πως το λένε ...

E: για να είναι δημοφιλής;

ΓΑ: ναι ... και αυτό ... για να πως το λένε ... αν τον ήξερε και πιο πριν, μπορεί να του κάνει και καμία εκδίκηση ας πούμε ... μπορεί να μην του άρεσε έτσι όπως είναι, τα γυαλιά και αυτά ... και για αυτό να τον εκβιάζει επειδή δεν είναι έτσι ... σαν και αυτόν ...

E: άρα επειδή είναι διαφορετικός;

ΓΑ: ναι ...

E: ωραία ... από την άλλη ο Γιώργος, πώς λες ότι νιώθει;

ΓΑ: άβολα, στεναχωρημένος, νιώθει ότι δεν μπορεί σχεδόν κανείς να τον βοηθήσει ... ότι είναι η γη και αυτός είναι μόνος του ...

E: έτσι ένιωθες και εσύ;

ΓΑ: κάποτε ναι ...

E: τον πρώτο καιρό που είχες έρθει εδώ ...

ΓΑ: όχι εδώ ...

E: ααα στο σχολείο το άλλο ...

ΓΑ: ναι ... καλά και εμένα μου κάνανε λίγο .. εντάξει ... αλλά εγώ τα βρήκα μετά ..

E: αν είχες ένα φίλο, που έκανε αυτό που κάνει ο Νίκος, τί θα του έλεγες;

ΓΑ: εκτός από το τί θα του έλεγα, θα το έλεγα και τώρα ... και συνεχίζω να του το λέω όποτε τον βλέπω .. ακόμα και αν τον ξαναδώ, του λέω πάντα «σταμάτα, δεν είναι σωστό, αν το κάνανε σε εσένα ... έχεις σκεφτεί ποτέ δηλαδή αν στο έκαναν εσένα, θα σου άρεσε;» ... του το λέω, τον πιάνω και του λέω «κάτσε να συζητήσουμε» .. δηλαδή ... αυτός που δεν ήταν έτσι πολύ φιλικός με τους ανθρώπους και τα ζώα και ... τα έδερνε, τα τέτοιο ...

E: αυτός είναι από το χωριό φίλος σου;

ΓΑ: ναι ... εντάξει όχι και πολύ φίλος μου ..

E: γνωστός σου ... ήταν παλιός συμμαθητής σου ...

ΓΑ: ναι ... εεε ναι ... δηλαδή αυτός ... χτυπούσε ακόμα και τη μάνα του ... δηλαδή τη χτυπούσε κιόλας ... βέβαια στον πατέρα του μπροστά ήταν «καρφί» ... όλοι οι χωριάτες πάντα στον πατέρα τους καρφί είναι ... μυγιάγκι ... σαν μύγα είναι ... αλλά αυτός ...

E: άρα θα του έλεγες να σταματήσει ... αν είχες ένα φίλο που έκανε αυτό που κάνει ο Νίκος ..

ΓΑ: ναι ..

E: αν πάλι είχες ένα φίλο που ήταν στη θέση του Γιώργου, τί θα τον συμβούλευες να κάνει;

ΓΑ: να μιλήσει, να το πει σε κάποιον, να μη νιώθει ότι είναι μόνος του, θα του έλεγα ότι «εγώ πάντα θα είμαι στο πλάι σου» ... «όποτε νιώσεις άβολα, φώναξέ με» ... «να πάμε και στην κυρία να το συζητήσουμε» ... «να βρούμε μια λύση»... αυτό .. θα τον παρηγορούσα ... με ότι έβρισκα ..

E: ναι .. για να μην είναι και μόνος ...

ΓΑ: ναι ..

E: έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου;

ΓΑ: εδώ πέρα ... ναι .. όλους ..

E: όλους ... είναι κάποια παιδιά πιο κοντά σου; οι πολύ καλοί σου φίλοι, αυτοί που θα παίξετε στο διάλειμμα, που θα πεις τα μυστικά σου ..

ΓΑ: ναι ...

E: θέλεις να μου πεις;

ΓΑ: εεεε ναι αμέ; Γιατί όχι ... εεε είναι ο ΝΑ, ο κολλητός μου, ο ΒΑ, ο ΣΑ, εεεε όλα τα αγόρια σχεδόν ...

E: ωραία ... όλα τα αγόρια ... και από τα κορίτσια;

ΓΑ: αμέ ... εεεε η ΜΚ, με την ΑΚ κάποιες φορές .. πού και πού και με την ΓΚ ...

E: πολύ ωραία ... για πες μου τώρα, με ποιόν συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες πάρα πολύ να καθίσεις στο ίδιο θρανίο;

ΓΑ: με τον ΝΑ βέβαια ... με κορίτσια δεν με νοιάζει, εντάξει ...

E: με τον ΝΑ λοιπόν ...

ΓΑ: ναι ..

E: υπάρχει κάποιος συμμαθητής ή συμμαθήτριά σου που δεν θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο;

ΝΑ: παλιά, δηλαδή το 2014, εεεε δεν ήθελα να καθίσω με την ΕΚ, γιατί όλοι βγάζανε μπουρδες πράγματα, ότι έκανε κάτι βλακείες και ναι ... και πράγματα, τώρα δεν θυμάμαι ποιοί ... βασικά θυμάμαι αλλά τώρα δεν με νοιάζει πια, δεν έχω πρόβλημα με κανέναν ..

E: έλεγαν άσχημα πράγματα για την ΕΚ;

ΓΑ: ναι ... από τότε που ήρθε ... ότι κάνει βλακειές, ότι πως το λένε ... ότι είναι αηδιαστική ... τέτοια ..

E: μάλιστα, αλλά ήταν ψέματα ...

ΓΑ: δεν ξέρω ... εγώ δεν ξέρω ακόμα, αλλά πιστεύω ότι δεν είναι και αλήθεια ... από ότι ξέρω ...

E: για πες μου τώρα, νιώθεις ωραία όταν είσαι μέσα στην τάξη;

ΓΑ: μμμ ναι ..

E: θέλεις να μου εξηγήσεις γιατί νιώθεις ωραία;

ΓΑ: γιατί μαθαίνω κάτι καινούριο .. μαθαίνω μαζί με τους φίλους μου ... κάποιες φορές παίζουμε και παιχνίδια στην τάξη και μου αρέσει ... γενικά ... εμένα μου αρέσει .. να είσαι μαζί με φίλους .. μου αρέσει ...

E: και να μαθαίνεις και να είναι ωραίο το κλίμα στην τάξη ...

ΓΑ: αμέ ...

E: αν ήσουν στη θέση του Γιώργου, νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις τον Νίκο;

ΓΑ: αμέ ..

E: τί θα έκανες δηλαδή;

ΓΑ: άμα θα πήγαινε να με κοροϊδέψει ξανά, εγώ θα του ... αντί να κάτσω να φοβηθώ, θα πήγαινα να του μιλήσω αυτοπροσώπως, δηλαδή ... εγώ δεν φοβάμαι ... με τίποτα δηλαδή. Εγώ δηλαδή και «λυκείακι» να με πιάσει εγώ δεν φοβάμαι. Άσε που έχω και τον αδελφό μου καλού, κακού ... και την κυρία μου και όλους τους έχω. Αλλά εγώ γενικά δεν φοβάμαι ... δεν ... άμα μου έρθει κανείς, θα πάω να το αντιμετωπίσω σχεδόν μόνος μου ... άντε άμα τύχει κανένα κακό να το πω και στην κυρία ... αλλά πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω μόνος μου αλλά αν δεν μπορώ, φυσικά και θα το πω σε όλους δηλαδή ...

E: σε αυτούς που μπορούν να σε βοηθήσουν ...

ΓΑ: αλλά αν μπορώ να αντισταθώ, θα το κάνω ...

E: εσύ ο ίδιος, αν ήσουν στη θέση του Γιώργου, που είχαμε πει στην αρχή ότι όταν είχες πρωτοέρθει, ένιωθες έτσι, πώς ένιωθες λοιπόν;

ΓΑ: τί πώς ένιωθα ... ααα ... ναι ...

E: αν ήσουν στη θέση του Γιώργου, πώς θα ένιωθες ... αλλά εσύ επειδή μου είπες ότι κατά κάποιον τρόπο ήσουν σε αυτή τη θέση, πώς ένιωθες;

ΓΑ: πως ένιωθα ... μόνος, ότι δεν ήξερα τίποτα, ότι δεν ήξερα σχεδόν κανέναν ... ότι ήταν πιο δύσκολα τα μαθήματα, γιατί εδώ είναι και δημόσιο ...

E: ιδιωτικό...

ΓΑ: ναι είναι ιδιωτικό ... μπερδεύτηκα ... ναι ... ότι είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα ... και γενικά ότι αυτά ... έτσι ...

E: νομίζεις ότι εσύ, θα μπορούσες να βοηθήσεις το Γιώργο, αν ήταν φίλος σου;

ΓΑ: ναι.

E: τί θα έκανες για να τον βοηθήσεις;

ΓΑ: θα του συμπαραστεκόμουν, εεεε θα τον βοηθούσα, αν του λέγανε κάτι, εγώ θα τους έλεγα συνέχεια να σταματήσουν, να το κάψουν αυτό το αστείο και καλά αστείο ... και θα ήμουν συνέχεια στο πλάι του ... αυτό ...

E: ο Γιώργος από μόνος του, νομίζεις ότι θα μπορούσε να έχει κάνει κάτι για να αποφύγει αυτό που έγινε ... αυτό που γίνεται με τον Νίκο;

ΓΑ: δεν ξέρω ... δεν ξέρω ...

E: μάλιστα ... για αυτό που συμβαίνει, που συζητάμε, ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο;

ΓΑ: και οι δύο ...

E: μάλιστα ... θέλεις να μου εξηγήσεις γιατί φταίνε και οι δύο;

ΓΑ: ναι ... φυσικά ... ο Νίκος βέβαια, γιατί κάνει το bullying ... το ασκεί αλλά και ο Γιώργος που δεν το λέει σε κανέναν ...

E: φταίει για αυτό λες εεε;

ΓΑ: ναι ...

E: θα μπορούσε άμα μιλούσε σε κάποιον, στους φίλους του, στη δασκάλα του ... θα μπορούσε λες να το έχει αποφύγει;

ΓΑ: ναι ... είμαι σίγουρος για αυτό!

E: για αυτό που συζητάμε τώρα, λες το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;
ΓΑ: αγόρια βέβαια ..
E: αγόρια εεε ... γιατί;
ΓΑ: εεεε δηλαδή γιατί τα αγόρια, κάποια αγόρια, σχεδόν πάντα .. όλα σχεδόν τα αγόρια, θέλουν να είναι με όλους, να κυριαρχούν ... να είναι οι τέλειοι ... δηλαδή να μην υπάρχει κανείς ... κανείς που να είναι καλύτερός τους ... και για αυτό μπορεί να κάνουν τα πάντα ... εεεε μπορεί, τα αγόρια μπορεί, πώς το λένε ... δηλαδή ...
E: να είναι πιο δυνατοί;
ΓΑ: ναι, και αυτό ...
E: αυτό θέλουν να δείχνουν ...
ΓΑ: ναι ... ότι κυριαρχούν, ότι μπορούν να κάνουν ότι θέλουν ... αυτά ...
E: αυτό πάλι λες, το κάνουν τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;
ΓΑ: ... τα μεγαλύτερα πιστεύω ..
E: τα μεγαλύτερα ... γιατί λες;
ΓΑ: πρώτον γιατί εεε όταν ας πούμε τα μικρά, τώρα ... τους τα λένε, δηλαδή ... δεν θα κάνουν έτσι bullying, γιατί είναι φιλαράκια όλοι. Δηλαδή όταν είσαι μικρός δεν ... με οποιονδήποτε μπορείς να κάνεις παρέα, όταν είσαι μικρός, δηλαδή για ένα μικρό παιδί ... άμα είσαι μικρός έτσι δεν μπορείς να κάνεις ... να κάνεις αυτό το πράγμα, δεν μπορείς, γιατί σχεδόν δεν ξέρεις και τί είναι ... (γελάει)
E: δεν έχουν διαφορές λες τα μικρότερα από τα μεγαλύτερα παιδιά ...
ΓΑ: ενώ οι μεγάλοι, που τους τα λένε και οι κυρίες, κάπου το ξεχνάνε, δεν τους νοιάζει ...
E: και για αυτό ...
ΓΑ: και λένε σίγα το πράγμα ...
E: μπορεί να μην το αναγνωρίζουν, μπορεί να κάνουν πλάκα ...
ΓΑ: ναι ... και αυτό ...
E: το βρίσκεις σωστό αυτό που γίνεται;
ΓΑ: όπως έχω πει και άλλη φορά, όχι!
E: όχι ... θέλεις να μου εξηγήσεις γιατί; Γιατί δεν το βρίσκεις σωστό;
ΓΑ: γιατί ... θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου σωστό, να δέρνεις ή να χτυπάς ή να βρίζεις ή να ... γενικότερα να στεναχωρείς κάποιο παιδί, που είναι λίγο πιο αδύναμο σου ή και καλύτερό σου ... και τα πάντα, δηλαδή, αλλά ... δεν το θεωρώ σωστό γιατί .. γιατί δεν έχω καταλάβει ακόμα ποιο πράγμα δηλαδή ... δηλαδή ναι, πες το κάνανε ... και τί καταλάβανε που το κάνανε ... είναι ένα ερώτημα που ... δηλαδή πραγματικά, σκέφτομαι να πιάσω καμιά φορά το φίλο μου άμα τον ξαναδώ να τον ρωτήσω, να τον ρωτήσω τί έχει καταλάβει από αυτό που έχει κάνει ...
E: ρώτησέ τον .. να δούμε τί θα σου απαντήσει ...
ΓΑ: ναι ... πραγματικά .. θα τον ρωτήσω .. αν τον ξαναδώ ...
E: εσύ θα το έκανες ποτέ;
ΓΑ: όχι!
E: γιατί δεν θα το έκανες;
ΓΑ: γιατί δεν είναι σωστό!
E: ΓΑ τελείωσαν οι ερωτήσεις! Πώς σου φάνηκαν;
ΓΑ: καλές!
E: δυσκολιέτηκες κάπου;
ΓΑ: όχι ...
E: ένιωσες κάπου άβολα;
ΓΑ: όχι.
E: σε ενόχλησε κάτι;
ΓΑ: όχι.
E: θα το ξαναέκανες ευχάριστα αυτό, γιατί θα το ξανακάνουμε ...
ΓΑ: αμέ ..
E: ωραία ... να κάνουμε και την ζωγραφιά που έμεινε; Βασικά, εσύ θα την κάνεις ..
ΓΑ: ναι.
E: έχω και την προηγούμενη ζωγραφιά σου εδώ ... έχει και μαρκαδόρους και ξυλομπογιές ... η δεύτερη ζωγραφιά που θα κάνεις, πρέπει στη ζωγραφιά αυτή, να φαίνεσαι εσύ και οι συμμαθητές σου, μπορεί να είστε όλοι ή μερικοί από τους συμμαθητές σου, όσοι θέλεις εσύ ...

μπορεί να είναι και οι κολλητοί σου που είπαμε και πριν ... να κάνετε κάτι, στο σχολείο ... ή στην τάξη ή στο διάλειμμα ...

ΓΑ: ναι.

E: δηλαδή ...

ΓΑ: ναι .. αυτό!

E: ξυλομπογιές ... ότι θέλεις ...

ΓΑ: τί θα κάνω τώρα ...

(ξεκινάει να ζωγραφίζει)

ΓΑ: μόνο τους συμμαθητές μου;

E: ναι ... ποιόν άλλο εννοείς;

ΓΑ: θέλω να κάνω και την κυρία μου ..

E: να την κάνεις και την κυρία σου τότε .. αυτός είναι ο πίνακας;

ΓΑ: ναι ... (γελάει) στην τάξη ...

(συνεχίζει να ζωγραφίζει)

E: σε πειράζει να χάσεις 5 λεπτά από το διάλειμμα; Μπορούμε να το κάνουμε ...

ΓΑ: δεν με πειράζει να το χάσω ...

E: σίγουρα;

ΓΑ: ναι, ναι, ναι ...

(συνεχίζει να ζωγραφίζει)

E: αυτός ποιός είναι;

ΓΑ: μμμμ αυτός θα είναι ο ΝΑ, αλλά επειδή δεν προλαβαίνουμε και λίγο θα κάνω άλλον έναν ... (γελάει)

E: θέλεις να τους κάνεις όλους;

ΓΑ: εεεε όχι ...

E: ποιούς θα έκανες;

ΓΑ: όσους περισσότερους μπορούσα, αλλά δεν προλαβαίνω και πολύ

ΓΑ: θα ξανακάνουμε εμείς;

E: μαζί;

ΓΑ: ναι ...

E: μετά τα θεατρικά, θα ξανακάνουμε συνεντεύξεις ...

ΓΑ: για ποιο πράγμα;

E: τα θεατρικά; για τον σχολικό εκφοβισμό ...

ΓΑ: ναι και μετά για ποιο πράγμα θα μιλήσουμε;

E: μετά; στις συνεντεύξεις; για τα θεατρικά που κάναμε ...

ΓΑ: ααααα

E: μπορεί μερικές ερωτήσεις να είναι ίδιες ... με αυτές που κάναμε ... θα μιλήσουμε σίγουρα για τα θεατρικά ... θα ζητήσω τη γνώμη σας ... να μου πείτε πώς σας φάνηκαν αυτά που κάναμε ...

ΓΑ: ωραία ...

ΓΑ: εσείς κάνατε ποτέ bullying;

E: όχι ...

ΓΑ: όχι ... εσείς το θεωρείτε σωστό;

E: όχι βέβαια! Για αυτόν τον λόγο κιόλας ασχολούμαι με αυτό ... Έχω δει όμως να κάνουν ...

ΓΑ: μμμμ

E: σε συμμαθητές μου ...

ΓΑ: και εσείς τί κάνατε;

E: εγώ είχα πάει και το είχα πει στη δασκάλα μου και ... επειδή αυτό το παιδί που έκανε το bullying ήταν κι φίλος μου, του είχα μιλήσει ... εκτός σχολείου όμως...

ΓΑ: εκτός σχολείου;

E: ναι ...

ΓΑ: ααααα

ΓΑ: τελείωσα ...

E: τελειώσεις; Θέλεις να μου πεις τί έχεις κάνει;

ΓΑ: εεεε στην τάξη, είναι η κυρία και εγώ και ο ΝΑ και καλά ...

E: εσύ ποιός είσαι;

ΓΑ: εεεε αυτός ... (μου έδειξε)

E: και εκείνος ο ΝΑ ... και τί ... κάτι σας μαθαίνει; κάτι σας λείει;
ΓΑ: εεεε ναι ... (γελάει)
E: θα έκανες και τα υπόλοιπα παιδιά;
ΓΑ: όσα χωρούσε η ζωγραφιά ...
E: όσα χωρούσε η ζωγραφιά ... ωραία ΓΑ ... τελειώσαμε ... απ' ότι κατάλαβα, θα προλάβεις και το διάλειμά σου ... σε ευχαριστώ πολύ ...
ΓΑ: και εγώ

2. Δεύτερο παράδειγμα ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης 4ης φάσης (συνέντευξη του υποκειμένου ΜΚ).

E: λοιπόν .. θυμάσαι την συνέντευξη που είχαμε κάνει πριν ...
ΜΚ: ναι!
E: τώρα θα είναι ...
ΜΚ: παρόμοια.
E: παρόμοια η συνέντευξη με παρόμοιες ερωτήσεις ... αλλά θα δεις παρακάτω ...
ΜΚ: ναι.
E: θέλω να μου πεις πώς σου φάνηκαν οι θεατρικές δραστηριότητες που κάναμε όλο αυτό το διάστημα.
ΜΚ: ααα μου άρεσαν πάρα πολύ, γιατί είχαν πολύ πλάκα και ήταν ωραία που δραματοποιούσαμε τα θεατρικά αυτά που μας δίνετε ... και βλέπατε και εσείς πώς μπορούμε ... εεεε πως πιστεύουμε ότι είναι κάθε ρόλος .. εεε και πως τον φανταζόμαστε εμείς ...
E: σου άρεσε γενικά;
ΜΚ: ναι, ναι ... ήταν πάρα πολύ ωραία ..
E: σας είχα ρωτήσει και στην τελευταία συνάντηση ... άλλαξε κάτι από αυτά που πίστευες για τον σχολικό εκφοβισμό;
ΜΚ: όχι.
E: τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;
ΜΚ: εεεε ... τα θεατρικά ...
E: γιατί σου άρεσαν τα θεατρικά; Οι δραματοποιήσεις εννοείς ...
ΜΚ: ναι ... γιατί γενικά μου αρέσει το θέατρο .. εεε και ήταν κάτι το ξεχωριστό και ήταν ωραίο που μας βάζατε στους ρόλους, μας φτιάχνατε εσείς τα θεατρικά ... ναι ήταν ωραία ...
E: τι δεν σου άρεσε καθόλου από αυτά που κάναμε;
ΜΚ: ... όλα μου άρεσαν!
E: υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε ... που θα ήθελες να το έχεις "βγάλει";
ΜΚ: όχι, όχι ...
E: θα ήθελες να έχουμε κάνει κάτι διαφορετικό στις συναντήσεις μας;
ΜΚ: και στις συνεντεύξεις;
E: στα θεατρικά ... σε όλες τις συναντήσεις .. θυμάσαι ήταν μια συνάντηση που κάναμε τις δραματοποιήσεις και άλλη που βλέπαμε τα video, που κάναμε τις δραστηριότητες ...
ΜΚ: όχι, ήταν πολύ ωραία .. όλα ήταν πολύ ωραία ..
E: θα ήθελες κάτι άλλο που μπορεί να σκέφτηκες ας πούμε;
ΜΚ: όχι ... δεν σκέφτηκα κάτι ...
E: δεν σκέφτηκες κάτι ... για πες μου τι γνώμη σου για την ενασχόλησή σου με το θέατρο ... εννοώ σου άρεσε που μελετήσαμε αυτό το θέμα μέσω του θεάτρου ή θα ήθελες κάποια άλλη μορφή τέχνης;
ΜΚ: όχι, όχι .. καλύτερα έτσι ... καλύτερα έτσι .. ναι ... και ααα κυρία, σε αυτό το πράγμα που ρωτήσατε .. εεε θα ήταν ωραίο και να μας βάζατε να βλέπουμε και τις ζωγραφιές που έκαναν οι άλλοι γιατί ήταν πολύ ωραίο αυτό στις συνεντεύξεις που ζωγραφίζαμε ...
E: αααα οι ζωγραφιές των άλλων ... ναι .. ναι ..
ΜΚ: να δούμε τί είχαν σκεφτεί!
E: ναι ... αυτό θα μπορούσαμε να το κάνουμε ...
ΜΚ: ααα ωραία!
E: πιστεύεις λοιπόν ότι σε βοήθησαν αυτές οι θεατρικές δραστηριότητες που κάναμε να κατανοήσεις περισσότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

ΜΚ: ναι ... λογικό, γιατί εσείς μας τα εξηγήσατε καλύτερα και ξέρετε καλύτερα πάνω σε αυτό το θέμα ... τέλος πάντων γενικά ... όλα ... τα ξέρετε καλύτερα ...

E: λοιπόν σε βοήθησαν θεωρείς οι παρεμβάσεις του θεατρικού ..

ΜΚ: ναι!

E: υπάρχει κάτι που να σου έρχεται στο μυαλό που να άλλαζε ... εννοώ κάτι που πίστευες πριν και άλλαζε τώρα;

ΜΚ: μου το ξαναρωτήσατε ... όχι!

E: επειδή μου είπες ότι σε βοήθησαν να κατανοήσεις τον σχολικό εκφοβισμό.

ΜΚ: εννοώ όχι ... εννοώ ότι ήταν ωραία γιατί εσείς ας πούμε αν ένα παιδί είχε μια απορία θα του την εξηγούσατε ή μας βλέπατε και από μόνοι μας τι πιστεύαμε στα θεατρικά .. και πώς κάναμε τους ρόλους ...

E: πως προσεγγίσατε τους ρόλους ... ναι ... πώς σου φάνηκε η συνεργασία με τους συμμαθητές σου και τις συμμαθήτριές σου στις συναντήσεις μας;

ΜΚ: μου άρεσε πάρα πολύ ... το μόνο που δεν μου άρεσε ήταν την τελευταία μέρα που τσακωθήκαμε ... γιατί δεν είναι ωραίο ... αλλά ήταν πάρα πολύ ωραία, γιατί μας βάλατε ... και βασικά την τελευταία φορά θέλατε να δείτε και εσείς πώς μπορούμε εμείς να συνεργαστούμε από μόνοι μας ...

E: εκτός από αυτή την τελευταία συνάντηση που μου λες ... αντιμετώπισες κάποιο άλλο πρόβλημα;

ΜΚ: όχι! όχι!

E: τελικά τί νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;

ΜΚ: εεε πιστεύω ότι είναι ... πώς να το πω ... είναι ότι μέσα από αυτόν κάποια παιδιά ας πούμε τρομοκρατούνται και κάποια άλλα μπορεί να έχουν πρόβλημα, γιατί μπορεί να μην τους έχουν κάνει κάτι, αλλά ... τέλος πάντων δεν είναι καλός ο σχολικός εκφοβισμός .. δεν μας μαθαίνει κάτι, δεν ... απλά με όλο αυτό που μας κάνατε εσείς με τα θέατρα, μας μάθατε ότι δεν είναι καλός ο σχολικός εκφοβισμός .. ότι δεν πρέπει οι ίδιοι να τον ασκούμε εεε και μας εξηγήσατε καλύτερα τί σημαίνει ...

E: θέλεις να μου πεις ένα παράδειγμα .. σχολικού εκφοβισμού;

ΜΚ: αα υπάρχει ... εεε ... πως να το πω ... ψυχολογικός εκφοβισμός ... όταν ας πούμε λέω τον άλλο χοντρό ... όχι λάθος .. λεκτικός λέγεται αυτός ...

E: ναι αυτό είναι λεκτική βία ... για σκέψου ένα φαινόμενο ψυχολογικής βίας ... σχολικού εκφοβισμού ..

ΜΚ:

E: σκέφτεσαι τίποτα;

ΜΚ: όχι.

E: όταν για παράδειγμα εσείς είστε μια παρέα και ένα κοριτσάκι το αφήνετε απ' έξω ας πούμε ...

ΜΚ: γιατί είναι αυτό;

E: είναι ψυχολογικό ... ότι το αφήνετε μόνο του ... δεν του κάνετε παρέα ..

ΜΚ: αα είναι ότι αυτό θα έχει στην ψυχολογία του ... επηρεάσει ...

E: μπράβο .. μπράβο ... τί νομίζεις ότι μπορεί να προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

ΜΚ: τρόμο σε κάποια παιδιά που είναι τα θύματα, εεε και γενικά στεναχώρια για τους υπόλοιπους όταν βλέπουν αυτό το ... το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ... εεεε στεναχωριούνται που το βλέπουν αυτό, γιατί δεν είναι ... δεν τους αρέσει ...

E: τι φταίει και υπάρχει αυτό το φαινόμενο;

ΜΚ: δεν ξέρω ... μπορεί ας πούμε κάποια παιδιά, οι θύτες να έχουν κάποιο πρόβλημα ή από την οικογένειά τους ή από μόνοι τους .. εεεε και τους αρέσει αυτό το πράγμα και θέλουν να το ασκούν ... αυτό βασικά ... μπορεί και να φταίει όμως το θύμα και να του φερόταν άσχημα του θύτη και μετά ο θύτης να ανέτρεψε το ρόλο και να ... να να μιλούσε άσχημα στο θύμα ...

E: γιατί νομίζεις ότι υπάρχει αυτό το φαινόμενο;

ΜΚ: για να ευαισθητοποιήσει τους υπόλοιπους ανθρώπους .. εεε ότι γιατί τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι καλά ... εεε οπότε πρέπει να βλέπουμε, να μαθαίνουμε και να ξέρουμε ότι δεν πρέπει να το κάνουμε αυτό εμείς ..

E: πώς και ποιούς τρόπους μπορεί κανείς λες να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;
MK: όπως οι μάρτυρες μπορούν να βοηθήσουν το θύμα ... εεε το θύμα να το πει στους γονείς του ή στους δασκάλους του ... εεεε οι δάσκαλοι από μόνοι τους να προσπαθήσουν να δούνε ... εεεε .. και αν μπορούσε και το θύμα να το σταματήσει από μόνο του θα ήταν πολύ καλό (γελάει) ...

E: από μόνο του να το σταματήσει μου φαίνεται λίγο δύσκολο ... λοιπόν ...

MK: ή θα μπορούσαν ας πούμε να έρθουν, επειδή το έχουν δει πολλοί άνθρωποι αυτό, να φέρουν κάποιον σαν και εσάς να τους μιλήσει για τον σχολικό εκφοβισμό και να ευαισθητοποιήσει όλα τα παιδιά ...

E: θύτες και θύματα ... λοιπόν ... τώρα λοιπόν θέλω να σου διαβάσω μια ιστορία ... είναι η ίδια ιστορία που σου είχα πει και στην προηγούμενη συνέντευξη ... με την Ελένη και τη Μαρία ... τη θυμάσαι;

MK: ναι που ήταν μια φορά το κορίτσι και έκανε παρέα με το άλλο και μετά την επόμενη μέρα δεν το έκαναν παρέα ...

E: περίπου αυτό είναι ... θα σου το διαβάσω ακριβώς και μετά θα την συζητήσουμε ... " Η Μαρία έχει αρκετές φίλες στο σχολείο της. Μετά από κάποιο καιρό όμως, οι φίλες της δεν της μιλούσαν και την απέφευγαν. Δεν την άφηναν να παίζει μαζί τους και έτσι ένιωθε πάρα πολύ μόνη. Η Μαρία είχε δει αρκετές φορές την Ελένη και την παρέα της, συμμαθήτριάς της από την τάξη, να την δείχνουν και να γελάνε μαζί της. Μάλιστα όταν η Μαρία πλησίαζε κοντά τους, εκείνες σταματούσαν και την κοιτούσαν έντονα και όταν πια απομακρυνόταν ξεσπούσαν σε δυνατά γέλια. Αργότερα έμαθε, ότι η Ελένη και οι φίλες της έλεγαν στα υπόλοιπα παιδιά άσχημα πράγματα για εκείνη. Η Μαρία ένιωθε πάρα πολύ άσχημα και ενώ μέχρι τότε λάτρευε το σχολείο, μετά από όλα αυτά δεν ήθελε πια να πηγαίνει. " τη θυμήθηκες;

MK: ναι.

E: τί νομίζεις ότι γίνεται στην ιστορία αυτή;

MK: εεεε ότι γίνεται σχολικός εκφοβισμός από την Ελένη και την παρέα της προς την Μαρία, την συμμαθήτριά τους.

E: σωστά ... εσύ έχει τύχει ποτέ να δεις κάτι τέτοιο;

MK: εεεε όχι .. ας πούμε όμως, στην αρχή της χρονιάς την ΕΚ που ήταν καινούριο παιδάκι εεεε ας πούμε δεν την ήξεραν πολύ καλά και δεν έκαναν πολύ παρέα μαζί της ... αυτό ...

E: δεν ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί της ...

MK: εεε ναι ...

E: το οποίο αυτό στην πορεία άλλαξε ...

MK: βέβαια ... εγώ με την ΙΚ βασικά είμαστε κολλητές με την ΕΚ και κάνουμε παρέα

E: και τα υπόλοιπα παιδιά;

MK: κολλητοί όχι ...

E: ναι αλλά την κάνουν παρέα;

MK: ναι, ναι, ναι ... παίζουμε και κυνηγητό ... προχθές παίξαμε κυνηγητό ο ΑΑ, εγώ, η ΑΚ, η ΔΚ και η ΙΚ και η ΕΚ ... κάποια άλλα παιδιά αγόρια ήθελαν να παίξουν ποδόσφαιρο .. εεε ναι και παίξαμε μαζί κυνηγητό και περάσαμε πολύ ωραία ...

E: πάρα πολύ ωραία ... πώς είχες νιώσει τότε, στην αρχή της χρονιάς που ήταν ένα καινούριο κορίτσι κι δεν το έκανε κανείς παρέα ... πώς ένιωθες που το έβλεπες αυτό ή γενικότερα πώς θα ένιωθες αν έβλεπες ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού;

MK: βασικά δεν ήταν σχολικός εκφοβισμός, γιατί ... όχι ... δεν της μιλούσαμε άσχημα ή κάτι τέτοιο, απλά πήγαιναν κλασσικά με τις παρέες τους. Η ΙΚ βασικά έκανε στην αρχή περισσότερο παρέα με την ΕΚ ... δεν ήταν τίποτα, απλά δεν έκαναν παρέα, ενώ τώρα την ξέρουμε καλύτερα και την έχουμε γνωρίσει ...

E: εσύ πώς θα ένιωθες όμως;

MK: αν έμενα μου το ασκούσαν;

E: όχι ... πώς θα ένιωθες αν έβλεπες ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού;

MK: άσχημα και πιστεύω ότι θα το έλεγα στην κυρία μου γιατί δεν είναι ωραίο αυτό ... να ασκείς bullying σε ένα άλλο παιδί ...

E: πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει η Ελένη;

MK: εεεε .. η Ελένη .. ο θύτης ... εεεε ... βασικά χαρά γιατί αφού έλεγε κίολας ότι την κοιτούσαν έντονα και μετά γελούσαν δυνατά, εις βάρος της .. εε και μάλλον αυτό θα της

άρεσε λογικά, για να το κάνει και για να λέει και άσχημα πράγματα για αυτή ... δεν θα ένιωθε άσχημα από μόνη της ... (γελάει) ...

E: θα διασκέδαζε λες..

MK: ναι!

E: γιατί λες ότι το κάνει αυτό η Ελένη;

MK: μπορεί να είχε κάποιο πρόβλημα στο σπίτι της ... οι γονείς της να ... να ... δεν ξέρω ..

E: να της φερόντουσαν άσχημα;

MK: ναι ... ή από μόνη της να είχε κάποιο πρόβλημα και να το ήθελε .. αλλιώς της ήρθε και ...

E: συμπεριφέρεται έτσι;

MK: μπορεί να διασκέδαζε με αυτό και για αυτόν τον λόγο να ... το έκανε ...

E: από την άλλη η Μαρία πώς νομίζεις ότι μπορεί να νιώθει;

MK: η Μαρία στεναχωρημένη όπως λέει και εκεί ... μόνη της .. ότι ήταν ναι ... και δεν θα της άρεσε όλο αυτό, γιατί το να λένε άσχημα πράγματα εις βάρος της δεν ... δεν είναι ωραίο ..

E: και να είναι και μόνη της .. και να την κοιτάνε και να γελάνε ... κανείς δεν θα ένιωθε ωραία ... αν μια φίλη σου, έκανε αυτό που κάνει η Ελένη, τι θα της έλεγες;

MK: θα προσπαθούσα να την σταματήσω .. αν συνέχιζε θα το έλεγα και στους γονείς μου και στη δασκάλα μου ...

E: και πώς θα προσπαθούσες λες να την σταματήσεις;

MK: εεε θα της έλεγα ότι μπορώ να το πω στην κυρία και ότι .. ότι δεν είναι κάτι καλό, ότι δεν της έχω κάνει τίποτα και ... και για ποιό λόγο μου ασκεί τον ... εκφοβισμό ..

E: έστω ότι η Ελένη ήταν φίλη σου ... και ασκούσε τον εκφοβισμό σε ένα άλλο κορίτσι ..

MK: ααα όχι σε εμένα;

E: όχι σε σένα ... εσύ είσαι φίλη της Ελένης ...

MK: ααα για να σταματήσω ...

E: ναι ... τί θα της έλεγες;

MK: τί θα της φταιί το κορίτσι; (γελάει) ... και ότι δεν χρειάζεται να το κάνει αυτό, γιατί δεν την ωφελεί σε τίποτα ..

E: σωστά ... και γιατί θα της το έλεγες αυτό της Ελένης;

MK: για να σταματήσει και να είναι λίγο πιο λογική και να δει τα πράγματα αλλιώς ..

E: μάλιστα ... αν μια φίλη σου πάλι ήταν στη θέση της Μαρίας, τί θα την συμβούλευες να κάνει;

MK: να το πει στους γονείς της, στον δάσκαλό της και θα την βοηθούσα και εγώ η ίδια.

E: και γιατί θα τα έκανες όλα αυτά;

MK: γιατί φυσιολογικά είναι φίλη μου και θέλω να την υπερασπιστώ και .. θα μου άρεσε αυτό, να ήμασταν μαζί και να μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι και με το άλλο κορίτσι.

E: με τον θύτη.

MK: ναι, ναι ..

E: ωραία ...

MK: βασικά δεν υπάρχει λόγος να τσακωνόμαστε ... και απλά θα μπορούσε να είναι δυνατή ... και θα την βοηθούσα τέλος πάντων ... σε όλο αυτό ...

E: για πες μου τώρα ... να δούμε μήπως άλλαξε κάτι, γιατί τις προηγούμενες συνεντεύξεις τις είχαμε κάνει πριν από πολύ καιρό ... έχεις λοιπόν φίλες μέσα στην τάξη σου;

MK: όλες!

E: οι πιο κοντινές σου ποιές είναι;

MK: η ΙΚ και η ΕΚ!

E: η ΕΚ και η ΙΚ ... για πες μου τώρα, με ποιόν συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες πάρα πολύ να καθίσεις στο ίδιο θρανίο;

MK: κάθομαι ήδη με την ΙΚ και παλαιότερα με την ΕΚ... (γελάει) ..

E: με αυτές τις δύο θα ήθελες πολύ να καθίσεις ...

MK: ναι! Αλλά δεν έχω πρόβλημα η κυρία να με βάλει να κάτσω με άλλο παιδί, γιατί δεν έχω πρόβλημα με τα άλλα παιδιά ... δεν με ενδιαφέρει ...

E: αλλά πιο πολύ από όλους, αν είχες το δικαίωμα επιλογής θα ήθελες να κάτσεις με την ΙΚ και την ΕΚ ...

MK: δεν θα είχα πρόβλημα γιατί είμαι ήδη με την ΙΚ.

E: και υπάρχει κάποιο παιδί μέσα στην τάξη που δεν θα ήθελες να καθίσεις και τόσο πολύ στο ίδιο θρανίο;

MK: όχι!

E: δεν έχεις πρόβλημα;

MK: μόνο να μην ενοχλεί και εντάξει ... (γελάει) ...

E: να μην μιλάει πολύ ... νιώθεις ωραία όταν είσαι στην τάξη σου;

MK: ναι!

E: γιατί ναι;

MK: γιατί μου αρέσει το μάθημα, εεεε κάνουμε και καμία φορά τις πλάκες μας, δηλαδή ... ναι και είναι ωραία ... ναι ...

E: περνάτε ωραία λοιπόν ... αν ήσουν στη θέση της Μαρίας, νομίζεις ότι θα μπορούσες να σταματήσεις την Ελένη;

MK: ναι ... θα προσπαθούσα ... ναι!

E: θα προσπαθούσες ... με ποιό τρόπο θα το έκανες αυτό;

MK: εεεε σας το είπα πριν που απάντησα λάθος (γελάει) ... θα το έλεγα στους γονείς μου, στη δασκάλα μου ... και θα προσπαθούσα να της μιλήσω, να της εξηγήσω ότι ... για ποιό λόγο το κάνει αυτό και ... ναι ...

E: μάλιστα ... εσύ η ίδια πώς θα ένιωθες αν ήσουν στη θέση της Μαρίας;

MK: στεναχωρημένη ... θα ένιωθα άσχημα, γιατί δεν είναι ωραίο να ... να γίνεται αυτό το πράγμα ... εεεε .. και δεν νομίζω σε κανένα παιδί που του ασκούν το bullying να χαίρεται ...

E: σαφώς ... μου είπες ότι θα ένιωθες στεναχωρημένη στη θέση της Μαρίας ... γιατί θα ένιωθες έτσι;

MK: γιατί όπως είπα δεν είναι ωραίο να σου ασκούν bullying ... και ... γενικότερα, δεν έχω δει κάποιο παιδί να χαίρεται ... όταν του ασκούν ... εκτός αν χαίρεται μαζί με τις άλλες φίλες του που κάνουν παρέα, αν έχει και άλλες φίλες και δεν τρομοκρατούνται ...

E: όλα τα θύματα μαζί λοιπόν τί νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει η Μαρία για να αποφύγει αυτό που έγινε;

MK: να το πει στους γονείς της, στους δασκάλους της ... εεε ή να πει σε μια φίλη της να την βοηθήσει .. και .. ναι .. να εξηγήσει στο άλλο κορίτσι ... ή από μόνη της η ίδια να πάει ... να το πει ... ή να εξηγήσει στην Ελένη ... να προσπαθήσει να την πείσει να σταματήσει ...

E: δεν είναι λίγο ριψοκίνδυνο αυτό; Δηλαδή άμα είσαι το θύμα και πας να μιλήσεις στον θύτη ... δεν είναι λίγο ριψοκίνδυνο να το κάνει κανείς;

MK: μμμ ναι οπότε καλύτερα να το πει στους γονείς και στους δασκάλους της ... που οι ίδιοι να μιλήσουν στην Ελένη ...

E: για αυτό που συμβαίνει τώρα, ποιός νομίζεις ότι φταίει περισσότερο;

MK: ... εεε νομίζω η Ελένη ...

E: η Ελένη ...

MK: εεε η Μαρία λέει ότι ήταν φίλη της ... δεν λέει ότι της έκανε κάτι της Ελένης για αυτό το λόγο ... και η παρέα της Ελένης βέβαια, γιατί και αυτή γελούσε μαζί της ...

E: μάλιστα ... άρα λες η Ελένη και η παρέα της ...

MK: ναι!

E: γιατί ... η Ελένη είναι αυτή που κοροϊδεύει ...

MK: όχι μόνο ... γιατί δεν αναφέρει τίποτα στο κείμενο ότι η Μαρία την έχει πειράζει την Ελένη και άρχισε αυτή να ... να της ασκεί το bullying ...

E: νομίζεις ότι αυτό το κάνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια;

MK: και οι δύο ... κάποια αγόρια μπορεί να μαλώνουν για μπάλες, ποδόσφαιρό ... κάποια κορίτσια μπορεί να ζηλεύουν η μια την άλλη ... μπορεί να έχει δημιουργηθεί κάτι ...

E: ένα θέμα ... νομίζεις ότι αυτό πάλι το κάνουν περισσότερο τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά;

MK: ... μμμμ .. δεν ξέρω ... νομίζω μπορεί τα μεγαλύτερα, γιατί τα μικρότερα είναι λίγο ... εεε δεν ξέρουν ακόμα ... δεν λειτουργούν στο πολύ ... το μυαλό τους ... εντάξει μπορεί να είναι και το ίδιο .. δεν ξέρω .. πάντως σίγουρα, ένα μεγαλύτερο παιδί θα ... θα είναι διαφορετικός ο τρόπος που θα ασκεί bullying από ένα που είναι μικρότερο ..

E: ναι .. επειδή θα είναι πιο ώριμο λες;

MK: ναι!

E: το βρίσκεις σωστό εσύ;
ΜΚ: όχι!
E: γιατί όχι;
ΜΚ: γιατί όπως είπα δεν είναι ωραίος ο σχολικός εκφοβισμός κι δεν προσφέρει τίποτα!
E: θα το έκανες ποτέ;
ΜΚ: εεεε όχι .. εγώ πιστεύω όχι, αλλά ένα παιδί ας πούμε μπορεί να ασκεί bullying και να μην το καταλαβαίνει ... αλλά εγώ πιστεύω όχι, γιατί δεν είναι ωραίο ...
E: δεν είναι ωραίο ... οι ερωτήσεις τελείωσαν ... αυτές ήταν ... ήταν δύσκολες;
ΜΚ: όχι!
E: τώρα θέλω να μου κάνεις μια ζωγραφιά και μόνο, που να δείχνει τον σχολικό εκφοβισμό ...
ΜΚ: αααα όπως την προηγούμενη ...
E: θέλω να δω αν θα κάνεις κάτι ... θυμάσαι τι ζωγραφιά είχες κάνει;
ΜΚ: ναι! Είχα κάνει κάποια αγόρια να ήταν σε μια παρέα και να κορόιδευαν ένα παιδάκι που ήταν μόνο του.
E: τώρα ... για να δω τί θα ζωγραφίσεις ...
E: σκέψου ...
ΜΚ: αααα δεν ξέρω
E: δεν σου έρχεται εεε;
ΜΚ: όχι ...
E: τόσα διαφορετικά πράγματα είπαμε ...
ΜΚ: όχι ... δεν ξέρω πώς να το κάνω ...
E: πώς να το σχεδιάσεις; Τί θέλεις να κάνεις;
ΜΚ: θέλω να κάνω κάτι με ... με ψηφιακό, αλλά δεν θα φαινόταν ...
E: με cyber bullying ...
ΜΚ: ναι αλλά δεν θα φαινόταν ...
E: μπορείς να κάνεις κάτι με υπολογιστές ... μην ξεχνάς ότι μπορείς να γράφεις κιάλας ...
ΜΚ: θέλω να δω πώς θα φαίνεται και το άτομο και τα γράμματα ... (γελάει) ...
E: μπορείς να κάνεις έναν υπολογιστή που να γράφεις μέσα ... και το παιδάκι να κάθεται στον υπολογιστή του ...
ΜΚ: ή απλά αν κάνω το ύφος του παιδιού ..
E: σου λέω ... αφού μπορείς να γράφεις στη ζωγραφιά, σε βοηθάει πάρα πολύ αυτό ...
(ξεκινάει να ζωγραφίζει)
ΜΚ: έχω χρόνο;
E: έχεις 10 λεπτά μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι ...
ΜΚ: διάλειμμα θα βγω;
E: θα προλάβεις να τελειώσεις;
ΜΚ: νομίζω θα προλάβω!
E: εεε βέβαια θα βγεις τότε ...
(συνεχίζει να ζωγραφίζει)
E: ααααα αυτό είναι το κρεβάτι του
ΜΚ: ναι ..
E: μάλιστα ... θέλεις να μου εξηγήσεις;
ΜΚ: ναι ... αυτό είναι το παιδάκι που βλέπει τον υπολογιστή του και κλαίει ... και κάνω και το δωμάτιό του ...
E: και τί του γράφουν στην οθόνη του;
ΜΚ: "δεν σε θέλουμε στην παρέα μας".
E: και αυτοί που του το γράφουν, ξέρουμε ποιοί είναι;
ΜΚ: είναι οι συμμαθητές του.
E: είναι οι συμμαθητές του από το σχολείο ... πολύ ωραία ...
ΜΚ: θα κάνω και ένα κομοδίνο...
(συνεχίζει να ζωγραφίζει)
E: εξαιρετικά ... σε ευχαριστώ πάρα πολύ! Δεν είχες κάνει κάτι τέτοιο την προηγούμενη φορά. Κάπου εδώ τελείωσε η διαδικασία. Καλό καλοκαίρι θα σου πω ... θα σε ξαναδώ βέβαια .. θα έρθω και στη γιορτή ...
ΜΚ: ααααα δεν θα κάνουμε τίποτα άλλο;

E: όχι ...

MK: όχι ... καλό καλοκαίρι κυρία ...

E: θα σε δω ... θα σε δω ...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ενδεικτικά παραδείγματα ανάλυσης ιχνογραφικών έργων

1. Πρώτο παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφικού έργου.



Ιχνογραφικό έργο της ΔΚ.

Ανάλυση 2ου Ιχνογραφικού Έργου: Η οδηγία που δόθηκε ακριβώς στους μαθητές ήταν: «κάνε μια ζωγραφιά που να φαίνονται εσύ και οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες στο σχολείο σου να κάνετε κάτι». Η συγκεκριμένη μαθήτρια, σύμφωνα με την οδηγία αυτή, ζωγράφησε το παραπάνω ιχνογράφημα, που αναλύουμε παρακάτω.

Προεικονογραφικό Επίπεδο: το συγκεκριμένο ιχνογράφημα, φαίνεται να είναι σχεδιασμένο στο ένα μέρος του φύλλου και ειδικά στο αριστερό μέρος. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, το δεξί μέρος της ζωγραφιάς είναι λευκό. Ας επικεντρωθούμε λοιπόν στο σχέδιο της ζωγραφιάς. Στο αριστερό μέρος λοιπόν, είναι σχεδιασμένα τρία ανθρωπάκια. Το δεξί ανθρωπάκι και το μεσαίο, φαίνεται να είναι κορίτσια, γεγονός που συμπεραίνουμε από το μήκος των μαλλιών τους (είναι σχετικά μακριά). Το ανθρωπάκι που βρίσκεται αριστερά υποθέτουμε ότι είναι αγόρι, πάλι λόγω του μήκους των μαλλιών του. Και τα τρία παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο τους, φοράνε πορτοκαλί μπλουζάκια και τα δύο κορίτσια μαύρα παντελόνια, ενώ το αγόρι φοράει μπλε παντελόνι. Ακόμα, στο αγόρι είναι σχεδιασμένα ένα ζευγάρι μαύρα παπούτσια και στα κορίτσια ροζ και μωβ παπούτσια αντίστοιχα.

Και τα τρία παιδιά, φαίνονται ιδιαίτερα χαρούμενα, γεγονός που συμπεραίνουμε από τις εκφράσεις των προσώπων τους και έχουν τα χέρια τους ανοιχτά, σαν να προσπαθούν να πιάσουν κάτι. Κάτω από τα πόδια τους είναι σχεδιασμένη μια πράσινη καμπυλοειδής και

συνεχής γραμμή και τα παιδιά είναι σαν να στέκονται πάνω σε αυτή. Ακόμα πάνω από τα τρία παιδιά, στο αριστερό μέρος της ζωγραφιάς, είναι σχεδιασμένος ένας κίτρινος κύκλος που πλαισιώνεται από αντίστοιχου χρώματος κάθετες σε αυτό γραμμές, που υποθέτουμε ότι είναι ήλιος.

Εικονογραφικό Επίπεδο: συνδυάζοντας τις παραπάνω πληροφορίες υποθέτουμε ότι το συγκεκριμένο ιχνογράφημα απεικονίζει μια ομάδα παιδιών, δύο κορίτσια και ένα αγόρι, που βρίσκονται σε έναν εξωτερικό χώρο και είτε μπορεί να παίζουν ένα παιχνίδι είτε να συζητούν μεταξύ τους. Αν και τα χέρια τους είναι ανοιχτά, όπως αναφέραμε και παραπάνω και είναι σαν να προσπαθούν κάτι να πιάσουν, δεν είναι ξεκάθαρο το τί κάνουν εκεί που βρίσκονται. Αυτό που μπορούμε να διακρίνουμε όμως είναι ότι και τα τρία παιδιά είναι πολύ χαρούμενα με αυτό που κάνουν.

Οι υποθέσεις μας επιβεβαιώνονται σε ένα βαθμό και από την επεξήγηση που έδωσε το παιδί που δημιούργησε τη ζωγραφιά. Ειδικότερα, πρόκειται για την ίδια και δυο συμμαθητές της, που στο διάλειμμα παίζουν κυνηγητό. Αυτό το παιχνίδι εξηγεί και τα ανοιχτά χέρια των παιδιών. Ακόμα, το παιδί προσωποποίησε το κορίτσι, ενώ για το αγόρι υποστήριξε ότι δεν ξέρει ποιο παιδί είναι.

2. Δεύτερο παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφικού έργου.



Ιχνογραφικό έργο του ΔΑ.

Ανάλυση 1ου Ιχνογραφικού Έργου: Η οδηγία που δόθηκε ακριβώς στους μαθητές ήταν: «κάνε μου μια ζωγραφιά που να δείχνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού». Ο συγκεκριμένος μαθητής, σύμφωνα με την οδηγία αυτή, ζωγράφισε το παραπάνω ιχνογράφημα, που αναλύουμε παρακάτω.

Προεικονογραφικό Επίπεδο: Στο συγκεκριμένο ιχνογράφημα, το πρώτο πράγμα που παρατηρούμε είναι τα δύο πρόσωπα που είναι σχεδιασμένα στο δεξί, κάτω μέρος της ζωγραφιάς. Πρόκειται για δύο ανθρώπους, που υποθέτουμε ότι είναι αγόρια, λόγω του μήκους των μαλλιών. Ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά, το πρώτο αγόρι έχει μπλε σώμα και μωβ πόδια, ενώ από την έκφραση του προσώπου του μοιάζει να είναι πολύ

εκνευρισμένος. Με το ένα του χέρι φαίνεται σαν να πιάνει τον λαιμό του άλλου αγοριού, που είναι φανερά στεναχωρημένος. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι το πρώτο αγόρι έχει «στριμώξει» το άλλο, κολλώντας το σε μια επιφάνεια (π.χ. τοίχος, πόρτα κτλ.). Το δεύτερο αγόρι έχει πορτοκαλί σώμα και μωβ πόδια.

Εκτός από τα παραπάνω πρόσωπα, στο αριστερό μέρος της ζωγραφιάς είναι σχεδιασμένο ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, χρωματισμένο με πορτοκαλί χρώμα και στο πάνω μέρος του αναγράφεται η λέξη «σχολείο». Επίσης, το κάτω μέρος της ζωγραφιάς είναι σκιασμένο με πράσινο χρώμα σαν να είναι γρασίδι, ενώ όλη η υπόλοιπη ζωγραφιά είναι σκιασμένη με μπλε χρώμα. Στο επάνω αριστερό μέρος της ζωγραφιάς είναι σχεδιασμένο ένα κίτρινο τρίγωνο με πορτοκαλί γραμμές που υποθέτουμε ότι είναι ήλιος. Τέλος, αυτό που τραβά το ενδιαφέρον μας είναι μια φράση που είναι γραμμένη με μεγάλα κεφαλαία γράμματα στο μέσο της ζωγραφιάς «ΟΧΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ!!!».

Εικονογραφικό Επίπεδο: Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην ζωγραφιά απεικονίζεται ένα περιστατικό επίθεσης ανάμεσα σε δύο πρόσωπα. Αυτή η πληροφορία συνδυασμένη με το κτίριο που βρίσκεται δίπλα, το «σχολείο» και την φράση που βρίσκεται στο μέσο της ζωγραφιάς, υποθέτουμε ότι είναι ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Όλες αυτές οι υποθέσεις επιβεβαιώνονται και από την επεξήγηση του δημιουργού που αναφέρει ότι πρόκειται για ένα περιστατικό εκφοβισμού. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ένα αγόρι, «έχει κολλήσει στον τοίχο» ένα άλλο προκειμένου το δεύτερο να του δώσει ένα αντικείμενο. Συγκεκριμένα, «τον έχει πιάσει από τον λαιμό» και τον απειλεί. Η φράση στο κέντρο της ζωγραφιάς είναι το μήνυμα του δημιουργού προς αυτούς που πρόκειται να δουν την ζωγραφιά. Φυσικά είναι προφανής η έντονη αντίθεση που εντοπίζουμε ανάμεσα στο κειμενικό και το εικονικό μέρος της ζωγραφιάς, αφού εκφράζουν εκ διαμέτρου αντίθετα πράγματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ενδεικτικό παράδειγμα έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΙΨΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Ψυχολογικής Έρευνας
Μονάδα Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιομετρικής, Επικοινωνιακής και
Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής
Πανεπιστημιόπολη Γάλλου, 74100 Ρεθύμνο, Κρήτη

ΡΕΘΥΜΝΟ, 24-10-2014

Προς
τους γονείς της Ε' τάξης ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Κατεύθυνση «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση» με ειδικότητα «Επιπλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις», η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κα. Ανθή Κοραμπούζη εκκινεί κάτω από τη δική μου αμερόληπη μη μετριοπαθή της ερευνητική εργασία με θέμα «Σχολικός Εκφοβισμός και Θάνατος: Δία Διαλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση του Σχολικού Εκφοβισμού σε Δημοτικά Σχολεία». Η πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών της.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της ερευνητικής της εργασίας η φοιτήτρια κα. Ανθή Κοραμπούζη θα συλλέξει δεδομένα από εκπαιδευτικούς μέσω συνεντεύξεων, καθώς και από μαθητές με βάση τις οικιακές συνεντεύξεις (στις οποίες θα εφαρμοστεί επιπλέον ηχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις βασισμένες στο θέατρο) που θα κάνει μαζί τους και τη χρήση συνεντεύξεων.

Σας διαβεβαιώνω ότι η έρευνα αυτή τηρεί όλες τις δεοντολογικά απαραίτητες προϋποθέσεις. Τα δεδομένα που θα συλλέξει η κα. Ανθή Κοραμπούζη θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της μετριοπαθούς της εργασίας. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελούσια καθώς τόσο τα σχολεία, όσο και τα μέλη των μαθητών και οικογενειών τους και στις συνεντεύξεις και καταγραφές των παρατηρήσεων δεν υπάρχει καμία αναφορά που να μπορεί να αποκάλυπτε την ανωνυμία τους. Η όλη διαδικασία θα γίνει διακριτικά και με κάθε δυνατή ειλικρίνεια ώστε να μην προκληθεί καμία αναστάτωση στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής ζωής του παιδιού σας.

Σας παρακαλώ πολύ να δώσετε την άδεια σας ώστε το παιδί σας να συμμετέχει στην έρευνα.

Σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία είναι στη διάθεσή σας στο κινητό τηλέφωνο: 6936550791.

Συμφωνώ με τη συμμετοχή του παιδιού
μου στην παραπάνω έρευνα

Με τιμή,

Μάριος Παππάς
Καθηγητής

Ονοματεπώνυμο: Κ. Υπεύθυνη

Π.Υ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης



Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Εργαστήριο Ψυχολογικής Έρευνας
Μονάδα Οικολογικής Ψυχολογίας & Βιωματικής Ευρετικής και
Αφηγηματικής- Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής