



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ & ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ**

**ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΤΟ “BULLYING” ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

Αργύρη Αικατερίνη

Κουκουβίτη Μαγδαληνή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χαρίση Αθηνά

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ, 2019



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ & ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ**

**ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΤΟ “BULLYING” ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

Αργύρη Αικατερίνη

Κουκουβίτη Μαγδαληνή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χαρίση Αθηνά

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ, 2019

## **BULLYING AND AGGRESSION AT PRESCHOOL AGE**

**Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Ιωάννινα, Νοέμβριος 2019

## **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Χαρίση Αθηνά

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

2. Μέλος επιτροπής

Καραβίδα Βασιλική

Επίκουρη Καθηγήτρια

3. Μέλος επιτροπής

Τύμπα Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Βρυώνης Γεώργιος

Καθηγητής Παιδιατρικής

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Υπογραφή

© Αργύρη, Αικατερίνη, 2019

© Κουκουβίτη, Μαγδαληνή, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

### **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Αργύρη, Αικατερίνη

Υπογραφή

Κουκουβίτη, Μαγδαληνή

Υπογραφή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Το “bullying” και η επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στο τελικό αυτό σημείο της ακαδημαϊκής μας πορείας πρέπει να εκφράσουμε θερμές και ειλικρινείς ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Πρώτα από όλα στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ. Χαρίση Αθηνά η οποία με την συνεχή καθοδήγηση και συμπαράσταση καθώς και με τις ουσιώδεις συμβουλές της συνέβαλε σημαντικά στην εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας.

Τέλος, πρέπει να δοθούν ευχαριστίες και σε αυτούς που με την καθημερινή τους υπομονή, συμπαράσταση και της θετική τους σκέψη, συνέβαλαν στην εκπλήρωση του στόχου αυτού.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού. Συχνά βλέπουμε την εμφάνιση εκφοβισμού σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, ακόμα και κατά τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Η αντιμετώπιση στη πρώιμη παιδική ηλικία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποτρέψουν και να σταματήσουν αποτελεσματικά την εκφοβιστική συμπεριφορά και να προωθήσουν την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επιβάλλεται σαφής κατανόηση του φαινομένου εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία. Ο εκφοβισμός μπορεί να ξεκινήσει από την πρώιμη σχολική ηλικία με αποτέλεσμα τη δημιουργία θυτών και θυμάτων στο υπόλοιπο της σχολικής ηλικίας που θα ακολουθεί το παιδί στην εφηβεία και επίσης να προωθήσει τη διατήρηση του φαινομένου και στην ενήλικη ζωή. Τα περιβάλλοντα μάθησης δύναται να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες καταστάσεις και να προσφέρουν στην πρόληψη από αντίστοιχα περιστατικά. Η οικοδόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών από την προσχολική ηλικία δύναται να αλληλοεπιδράσει θετικά στην ανθεκτικότητα απέναντι στο φαινόμενο. Σειρά πρακτικών και προγραμμάτων έχουν ξεκινήσει και εφαρμόζονται στις σχολικές δομές για αυτόν τον σκοπό. Η κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού, η δυνατότητα αποτροπής τους, η δημιουργία και εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και οι πρακτικές και τα προγράμματα στο σχολείο για την ενημέρωση όλων είναι τα βασικά σημεία τα οποία πραγματεύεται η εν λόγω βιβλιογραφική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικότερες έννοιες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις της επιθετικότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο σχολιάζονται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά για την εκδήλωση του φαινομένου. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο όπου καταγράφονται οι επιπτώσεις του φαινομένου εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο όπου γίνεται αναφορά σε προτάσεις, πρακτικές και προγράμματα για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού. Η ολοκλήρωση της εργασίας πραγματοποιείται με τις συζητήσεις και τα συμπεράσματα όπου κατατίθενται τα σημαντικότερα σημεία αυτής.



**Λέξεις- κλειδιά:** προσχολική ηλικία, εκφοβισμός, επιθετικότητα, επιπτώσεις, αντιμετώπιση.

## **ABSTRACT**

Preschool children can be involved in bullying. We often see the appearance of bullying in preschool, kindergartens, out-of-school activities. Tackling in early childhood offers to teachers the opportunity to effectively prevent and stop bullying and aggression and to help in the development of positive social interactions. It is clear that the bullying phenomenon may start in preschool age. This may lead to the creation of bullies and victims throughout the rest of the school years following adolescence and adult life. Learning environments can anticipate similar situations and offer prevention from similar incidents. Building the social skills of students from the pre-school age can positively interact with resilience to the phenomenon. A number of internships and programs have been initiated and implemented in school structures for this purpose. As to understand the bullying phenomenon, its ability to deter, the creation and implementation of social skills development activities, as well as to understand the school practices and programs are the key points of this bibliographic research. More specifically, the first chapter presents the most basic concepts related to the bullying phenomenon. The second chapter makes extensive reference to theoretical approaches to aggression. The third chapter discusses the factors and the characteristics of the phenomenon. The fourth chapter follows and describes the effects of the phenomenon inside and outside the school environment. After this is the fifth chapter which deals with suggestions, practices and programs for preventing or responding to bullying. The paper concludes with the discussion of the most important points.

**Keywords:** pre-school age, bullying, aggression, impact, tackling of the phenomenon.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ABSTRACT.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xi
1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ.....	1
1.1 Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία.....	1
1.2 Επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία .....	4
1.3 Θυμός και σύνδεση με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό .....	5
1.4 Είδη και μορφές εκφοβισμού.....	6
1.4.1 Έμμεσος εκφοβισμός / Indirect bullying .....	7
1.4.2 Λεκτικός εκφοβισμός/ Verbal bullying .....	7
1.4.3 Σωματικός εκφοβισμός/ Physical bullying .....	7
1.4.4 Ψυχολογικός εκφοβισμός/ Psychological bullying.....	8
1.4.5 Σεξουαλικός εκφοβισμός/ Sexual bullying.....	8
1.4.6 Οπτικός εκφοβισμός .....	8
1.4.7 Κοινωνικός εκφοβισμός/ Social bullying .....	8
1.4.8 Ρατσιστικός εκφοβισμός/ Prejudicial bullying .....	9
1.4.9 Διαδικτυακός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός/ Cyber bullying .....	9
1.4.10 Εκβιασμός/ Extortion bullying .....	9
1.4.11 Το «πείραγμα» .....	10
1.5 Είδη και μορφές επιθετικότητας .....	10
1.5.1 Εχθρική επιθετικότητα / Hostile aggression.....	11
1.5.1 Συντελεστική επιθετικότητα / Instrumental Aggression .....	11
1.5.3 Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά / Self Aggression.....	12

1.5.4 Σχεσιακή επιθετικότητα / Relational Aggression .....	12
1.5.5 Αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα / Reactive and Proactive aggression .....	12
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	15
2.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία της επιθετικότητας .....	15
2.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης .....	16
2.3 Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner .....	18
2.4 Η θεωρία του Axel Honneth .....	22
3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ .....	27
3.1 Οι συνομήλικοι .....	27
3.2 Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο .....	28
3.3 Το οικογενειακό περιβάλλον .....	29
3.4 Το σχολικό περιβάλλον .....	31
3.5 Οι διαφορές μεταξύ φύλων και ηλικίας .....	35
3.6 Ενδείξεις αναγνώρισης και ύπαρξης περιστατικών εκφοβισμού .....	38
3.7 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο bullying .....	40
3.7.1 Θύτης .....	40
3.7.2 Θύμα .....	42
3.7.3 Παρατηρητές .....	45
4. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	50
4.1 Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στο θύμα .....	50
4.2 Επιπτώσεις στο σχολικό πλαίσιο .....	54
4.3 Επιπτώσεις στην οικογένεια .....	59
5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	62
5.1 Η αντιμετώπιση στο οικογενειακό περιβάλλον .....	63

5.2 Η αντιμετώπιση στο σχολικό περιβάλλον .....	68
5.3 Παρεμβάσεις, έρευνες, προγράμματα και πρακτικές εφαρμογές .....	69
5.4 Η έννοια της πρόληψης μέσα από την αποτροπή και την διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας .....	80
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	88

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες κοινωνίες τα φαινόμενα της επιθετικής και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά αποτελώντας ένα σημαντικό διεθνές πρόβλημα με επιπτώσεις τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και στην διαδικασία της μάθησης (Smith, 2014). Στις σύγχρονες κοινωνίες μέσω της ταχύτατης εξέλιξης της τεχνολογίας, η βία προβάλλεται καθημερινά με αποτέλεσμα τα παιδιά να εξοικειώνονται από πολύ νωρίς με διάφορες μορφές της και πολλές ακατάλληλες συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός, στην περίοδο της ανάπτυξής τους.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού εξετάστηκε για πρώτη φορά από τον Σουηδό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus το 1978. Γενεσιουργό αιτία για την συγκεκριμένη μελέτη αποτέλεσε η αυτοκτονία τριών θυμάτων, γεγονός που έθεσε τον εκφοβισμό ως κοινωνικό ζήτημα. Μετά από εννέα χρόνια, δηλαδή το 1987, έκανε την εμφάνισή του και ο γνωστός όρος «bullying».

Ως προς την επιθετική συμπεριφορά, είναι πλέον κοινά αποδεκτό πως οι εκδηλώσεις αυτής της αντικοινωνικής συμπεριφοράς παρατηρούνται όλο και πιο συχνά. Έχει υποστηριχθεί πως τα αίτια που δημιουργούν την επιθετική συμπεριφορά, με βάση τις διάφορες θεωρίες, μπορεί να κυμανθούν από το γεγονός ότι είναι μια εγγενής αντίδραση του ατόμου ή ότι είναι αποτέλεσμα της μίμησης προτύπων δηλαδή μπορεί να είναι και μια φυσική αντίδραση του ατόμου σε ένα εξωτερικό ερέθισμα. Όποια όμως και αν είναι η αιτία, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών υποδηλώνει ένα τεράστιο πρόβλημα τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το κοντινό του περιβάλλον.

Υπάρχει πληθώρα μελετών σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού σε ολόκληρο τον κόσμο σε επίπεδο σχολικής ηλικίας και έπειτα. Πιο συγκεκριμένα, η γενικότερη βιβλιογραφία και έρευνα συγκεκριμενοποιείται κυρίως στην μέση παιδική ηλικία και εφηβεία (Psalti, 2017). Ωστόσο οι μελέτες στο επίπεδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένες, γεγονός που κρίνεται επιτακτικό να αλλάξει καθώς ο εκφοβισμός είναι ήδη καθαρά διακριτός στην προσχολική ηλικία (Graham, 2016).

Ο εκφοβισμός μεταξύ των μικρότερων παιδιών συχνά φαίνεται διαφορετικός από τον εκφοβισμό μεταξύ των μεγαλύτερων παιδιών. Η κατανόηση της ποικιλομορφίας των τρόπων με τους οποίους τα μικρά παιδιά μπορεί να εμπλακούν στην εκφοβιστική συμπεριφορά στις εγκαταστάσεις της παιδικής ηλικίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποτρέψουν και να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Τα μικρά παιδιά συνήθως πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς και είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να αναγνωρίσουν ότι ορισμένες από αυτές τις συμπεριφορές μπορεί να είναι πρόδρομοι του εκφοβισμού. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά μπορεί να κάνουν γκριμάτσες, να εκφράζουν απειλές, να αρπάζουν αντικείμενα, να ωθούν άλλα παιδιά στην άκρη και να μην παίζουν μαζί τους ή ακόμα και να προχωρούν σε ψεύτικες κατηγορίες.

Αυτές οι συμπεριφορές προ-εκφοβισμού, ενώ βλάπτουν, δεν θεωρούνται εκφοβισμός επειδή δεν γίνονται για να βλάψουν σκόπιμα και επανειλημμένα ένα άλλο λιγότερο ισχυρό παιδί. Ωστόσο, εάν τους επιτρέπεται αυτού του είδους η συμπεριφορά δύναται να μετατραπεί σε πρότυπο εκφοβισμού. Αυτές οι συμπεριφορές λοιπόν, δύναται να σταματήσουν από τα αρχικά τους στάδια έτσι ώστε να αποτραπούν οι μετέπειτα επιπτώσεις σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτός είναι και ο λόγος εκπόνησης της παρούσας εργασίας ώστε μέσα από την γενικότερη καταγραφή του φαινομένου να σταθούμε στην ανάλυσή του στην προσχολική ηλικία.

Η εν λόγω εργασία χωρίζεται σε πέντε βασικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον εννοιολογικό προσδιορισμό των εννοιών του θυμού, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού που έχει επικρατήσει να αναφέρεται ως “bullying”. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα είδη και οι μορφές των παραπάνω φαινομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο προχωράμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις της επιθετικότητας μέσα από την καταγραφή δύο βασικών θεωριών εκδήλωσής της, την ψυχαναλυτική και την κοινωνική μάθηση. Παράλληλα, αναφερόμαστε στα σημαντικότερα σημεία του οικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner και της θεωρίας του Axel Honneth. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο όπου περιλαμβάνει τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των υπό ανάλυση φαινομένων και τον τρόπο που αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν την εκδήλωσή τους, τις ενδείξεις που δύναται ο εκπαιδευτικός να συλλέξει για την αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού καθώς

σκιαγραφούνται τα βασικά μέλη ενός αντίστοιχου περιστατικού που είναι ο θύτης, το θύμα και ο/οι παρατηρητής/ές. Στο τέταρτο κεφάλαιο συναντάμε την ανάλυση των επιπτώσεων που φέρει η εκδήλωση του εκφοβισμού στο άτομο μέσα από την παρουσίαση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων που δημιουργούνται στα παιδιά. Ακολούθως, το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί την παρουσίαση των μέτρων αντιμετώπισης που κρίνονται κατάλληλα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εντός και εκτός της τάξεως, εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα από τις στάσεις των γονέων των παιδιών καθώς επίσης παρουσιάζονται προγράμματα που βοηθούν στην επίτευξη αυτής της προσπάθειας αντιμετώπισης μέσα από την πρόληψη. Η εργασία ολοκληρώνεται με την συζήτηση και τα συμπεράσματα μέσα από την διαδικασία ενός σύγχρονου προβληματισμού για την κοινωνική συντήρηση του φαινομένου.



# 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί την ανθρωπότητα σε διεθνές επίπεδο, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε ανησυχητικό βαθμό. Οι επιπτώσεις που προκύπτουν σε ψυχολογικό, σωματικό και κοινωνικό επίπεδο είναι αρκετά σοβαρές απασχολώντας έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών είτε από την πρωτοβάθμια είτε από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είτε άμεσα είτε έμμεσα φαίνεται ότι επηρεάζει τη ζωή και την ψυχολογία των μαθητών. Ωστόσο, συνδέεται κυρίως με την κοινοτική και σχολική βία αποτελώντας την ίδια στιγμή προβληματισμό με ολοένα και περισσότερο αυξανόμενο ενδιαφέρον από τη μεριά των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και κυρίως των γονέων. Η φύση του προβλήματος εμπεριέχει επαναληπτικές πράξεις. Σε συνδυασμό με την αδύναμη θέση του θύματος και την δυσκολία του στο να αυτοαμυνθεί, ο εκφοβισμός καταλήγει συχνά στη θυματοποίηση. Ως ένας «κύκλος βίας» θεωρείται ο εκφοβισμός που συχνά ξεκινάει κατά την περίοδο που το παιδί είναι σε προσχολική ηλικία με μορφές απλού εκφοβισμού (Μακρή- Μπότσαρη, 2010). Αργότερα συνήθως εξελίσσεται σε ακόμη μεγαλύτερη παρενόχληση που μπορεί να εμφανίζει και πράξεις βίας και αφορά τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών όταν τα παιδιά είναι σε μεγαλύτερη ηλικία. Αναφέρεται λοιπόν ότι ο εκφοβισμός είναι προϊόν μίμησης και αντιγραφής από παιδιά προηγούμενων γενιών που παρουσίαζαν αντίστοιχα φαινόμενα εντός του σχολικού πλαισίου. Τέλος, όταν υπάρχει χρόνια θυματοποίηση λόγω εκφοβισμού σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει σύνδεση με αρνητική ακαδημαϊκή πορεία.

## 1.1 Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία

Το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί ένα πολύ σοβαρό και ταυτόχρονα σύνθετο φαινόμενο το οποίο έχει προβληματίσει διάφορους ερευνητές τόσο στην έρευνά του όσο ακόμα και ως προς τον όρο του. Παραδοσιακά, ο όρος “bullying”, δηλαδή ο εκφοβισμός, που συχνά ορίζεται και ως θυματοποίηση ή παρενόχληση, διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Olweus (1993) για να περιγράψει τις επανειλημμένες ενέργειες που εκδηλώνονται από ένα ή περισσότερα άτομα, οι οποίες απευθύνονται σε ένα άτομο που δε μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του. Οι ενέργειες

αυτές διακρίνονται σε σωματική, λεκτική ή ψυχολογική κακοποίηση τις οποίες ένα κυρίαρχο άτομο (ο θύτης) έχει ως σκοπό να προκαλέσει δυσφορία σε ένα άτομο λιγότερο δεσπόζον (το θύμα) (Olweus, 1994). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τον ορισμό, ο Olweus (1993, σ. 9) αναφέρει: *«ένας μαθητής γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες που μεθοδεύονται από έναν ή περισσότερους δυνατότερους μαθητές»*.

Το bullying λοιπόν ορίζεται ως μία συμπεριφορά που σκοπεύει να προκαλέσει σκόπιμα άμεση ή έμμεση βλάβη στο θύμα. Μεταξύ του θύματος και του θύτη υπάρχει μία ανισορροπία στις σχέσεις εξουσίας, όπου το θύμα αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του ενάντια στις αρνητικές ενέργειες που δέχεται από τον θύτη (Reunamo et al., 2015). Εναλλακτικά ως εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί η άσκηση καταπίεσης από ένα ισχυρότερο άτομο ή μία ομάδα ατόμων σε ένα άτομο, το οποίο δεν μπορεί να αμυνθεί (Lund, Helgeland & Kovac, 2016) Ο εκφοβισμός-bullying χαρακτηρίζεται ως μία επιθετική συμπεριφορά που σκοπεύει να διαταράξει την ψυχική αλλά και την σωματική υγεία ενός ατόμου. Πρόκειται για μία ενέργεια ή συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται και επηρεάζει αρνητικά το άτομο. Σύμφωνα με τον Randall (2001), τονίζονται ρητά οι εκούσιες προθέσεις της πράξης καθώς και το κίνητρο για την πρόκληση βλάβης. Επίσης, σύμφωνα με τους Olweus & Limber (2007), εκτός από τη σκοπιμότητα περιλαμβάνουν ως καθοριστικό κριτήριο την ιδέα ότι θα πρέπει να υπάρχει μία συμπεριφορά που πραγματοποιείται επανειλημμένα με την πάροδο του χρόνου (Cameron & Kovac, 2016).

Για να χαρακτηριστεί λοιπόν μία συμπεριφορά ως εκφοβισμός θα πρέπει να ικανοποιεί τις παρακάτω προϋποθέσεις. Το bullying συμβαίνει όταν: α) παιδιά θυματοποιούνται, β) παιδιά γίνονται εκφοβιστές και πιθανόν εντάσσονται σε ομάδες με σκοπό να ασκήσουν bullying και γ) τα θύματα δεν μπορούν να υπερασπιστούν και να προστατέψουν τους εαυτούς τους. Ο εκφοβισμός πολύ πιθανόν να έχει διάρκεια και συχνότητα ιδιαίτερα εάν τα παιδιά διαφέρουν σε σωματικό μέγεθος, ικανότητες και διαπαιδαγώγηση τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να δημιουργήσουν πρότυπα εκφοβιστικών συμπεριφορών όπου τα παιδιά είναι ιδιαίτερα σκληρά μεταξύ τους (Saracho, 2017).

Σε γενικότερες γραμμές ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς η οποία έχει πρόθεση να προκαλέσει βλάβη σε

συνδυασμό με την ανισόρροπη κατανομή δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος (Smith et al., 2008). Αυτά ακριβώς είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τον εκφοβισμό από την απλή διαφωνία μεταξύ των συνομηλίκων. Ωστόσο, το στοιχείο της επανάληψης είναι κοινό σε αρκετούς μελετητές. Πιο συγκεκριμένα, σε δημοσιευμένο άρθρο σχετικό με τα θύματα του εκφοβισμού, η Graham (2016, σ. 137) τονίζει πως: *«ακόμη και μία μόνο τραυματική εμπειρία του να δεχθεί κάποιος εκφοβισμό μπορεί να είναι οδυνηρή και να φυτέψει τον φόβο της συνεχιζόμενης κακοποίησης»*.

Παρά τα παραπάνω, ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς τον όρο του εκφοβισμού. Απλώς, οι περισσότεροι από αυτούς τους ερευνητές αρκούνται σε διάφορα στοιχεία και κριτήρια τα οποία διαφοροποιούν και διαχωρίζουν τον εκφοβισμό από άλλες μορφές επιθετικότητας. Τα κριτήρια αυτά μπορεί να είναι η πρόθεση, η επανάληψη της πράξης με το πέρασμα του χρόνου, η ανισορροπία της εξουσίας και η έλλειψη πρόκλησης (Psalti, 2017).

Το ζήτημα του εκφοβισμού έχει λάβει τεράστια προσοχή τα τελευταία χρόνια. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα για τον εκφοβισμό-bullying στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι δύσκολη και αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανησυχία σχετικά με τη χρήση του όρου σε σχέση με τα μικρά παιδιά. Όμως, στοιχεία δείχνουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές συμβατές με τους ορισμούς. Οπότε είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι συνθήκες και τα θεωρητικά πλαίσια που σχετίζονται με τον εκφοβισμό στη πρώιμη παιδική ηλικία (Cameron & Kovacs, 2016).

Το bullying έχει τρομακτικές επιπτώσεις στα παιδιά ιδιαίτερα στα θύματα του εκφοβισμού και μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα όπως: κατάθλιψη, άγχος, συναισθήματα φόβου, απομόνωση, εγκατάλειψη του σχολείου, απόσυρση, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αισθήματα ντροπής και οργής λόγω της απόρριψης από τους συνομηλίκους. Επίσης, ένα παιδί που εκφοβίζεται διατρέχει κι εκείνο μεγάλο κίνδυνο να εμφανίσει αντικοινωνική προσωπικότητα ως ενήλικας (Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014). Ο εκφοβισμός-bullying αποτελεί ένα διεθνές πρόβλημα που έχει σοβαρές επιπτώσεις στα δικαιώματα των παιδιών για μάθηση σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς φόβο

ιδιαίτερα όταν συμβαίνει στη προσχολική ηλικία, σε μία κρίσιμη φάση του παιδιού όπου δομείται ο ψυχισμός του ίδιου του παιδιού (Saracho, 2017).

Το πλαίσιο της ομάδας θεωρείται σημαντικό για την εμφάνιση του εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο μέσω της πρακτικής της ομαδικής επίθεσης προς ένα παιδί που θεωρείται ο στόχος της ομάδας (Craig & Pepler, 1997; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006; Salmivalli & Peets, 2008 στο Vlachou et al., 2014). Από την άλλη πλευρά η πιο πρόσφατη έρευνα των Vlachou et al. (2014), υποστηρίζει ότι κατά την διαδικασία αλληλεπίδρασης δύο παιδιών στην τάξη, τα περιστατικά εκφοβισμού είναι περισσότερα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η αύξηση αυτών των περιστατικών φθάνει το 52% μετά από σύγκριση με αντίστοιχα περιστατικά κατά το μοναχικό ή το ομαδικό παιχνίδι (συμμετοχή περισσότερων από δύο παιδιών). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, το παιχνίδι μεταξύ δύο παιδιών δημιουργεί ευκολότερα το παιδί-θύμα-στόχο.

## **1.2 Επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία**

Το αίσθημα του θυμού και της οργής που μπορεί να νιώσει ένα παιδί και η μετατροπή τους σε θυμό προς άλλα πρόσωπα ή πράγματα που εμποδίζουν την ικανοποίηση της επιθυμίας του χαρακτηρίζονται ως επιθετικότητα. Ο όρος επιθετικότητα αφορά ένα σύνολο ενεργειών, που έχουν διαφορετικούς μηχανισμούς ελέγχου (γενετικούς, νευρολογικούς), διαφορετικές λειτουργίες και ρίζες. Οι επιθετικές συμπεριφορές, παρόλο που μπορεί να φαίνονται όμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν σε: μορφή, ένταση, διάρκεια, κίνητρα, στόχο και συνοδευτικά συναισθήματα. Ενωσιολογικά η επιθετικότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια με συμπεριφοριστικές, γνωστικές και θυμικές πτυχές. Η εχθρότητα αποτελεί τη γνωστική πτυχή της και ο θυμός σχετίζεται με τη θυμική πτυχή της. Τέλος, ο τρόπος και η αιτία εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελούν τη συμπεριφοριστική πτυχή της επιθετικότητας. Κατά συνέπεια, διακρίνουμε τις μορφές της επιθετικότητας (άμεση/ έμμεση, σωματική και λεκτική) και τις λειτουργίες-τύπους της (αντιδραστική και συντελεστική) που αφορούν το πώς και το γιατί εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά αντίστοιχα (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Έχουν υπάρξει αρκετές αποκλίνουσες απόψεις των μελετητών σχετικά με τον ορθότερο όρο για την περιγραφή της επιθετικότητας μεταξύ των παιδιών πρώιμης ηλικίας. Αφενός, υπάρχουν μελετητές που υποστηρίζουν πως ο εκφοβισμός μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας διαφοροποιείται από αυτόν που εντοπίζεται στα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας και εφηβείας εξ αιτίας της ευμεταβλητότητας του ρόλου του θύματος και της ανυπαρξίας επανάληψης της θυματοποίησης για αρκετή χρονική διάρκεια (Monks, Ruiz & Val, 2002; Monks et al., 2005). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης προτιμούν τον όρο «αδικοιολόγητη επιθετικότητα» για να περιγράψουν την ύπαρξη της επιθετικότητας στα παιδιά πρώιμης ηλικίας. Από την άλλη, είναι και εκείνοι που υποστηρίζουν τους όρους «εκφοβισμός» (bullying) και «θυματοποίηση» (victimization) και επισημαίνουν ότι ακόμα και στα παιδιά πρώιμης ηλικίας, ανιχνεύονται συμπεριφορές που συνδέονται με τον όρο του εκφοβισμού.

Σε γενικές γραμμές η επιθετικότητα περιέχει δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιεί από άλλου είδους συμπεριφορές. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η πιθανή βλάβη που μπορεί να δημιουργήσει μια πράξη και το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η σκοπιμότητα αυτής της πράξης (Repo & Sajaniemi, 2015). Δηλαδή, με τον όρο της παιδικής επιθετικότητας νοούμε την εχθρική διάθεση του παιδιού που θέλει να προκαλέσει ζημιά σε άλλα παιδιά, όταν υπάρχει πρόθεση, όχι όταν η ζημιά προκαλείται χωρίς τη θέληση του.

Παρόλα αυτά, κρίνεται επιτακτικό να τονιστεί πως ο εκφοβισμός και η επιθετική συμπεριφορά ως φαινόμενα συνδέονται μεταξύ τους καθώς έχει βρεθεί πως ο πρώτος θεωρείται ως υποκατηγορία της δεύτερης. Όπως σημειώθηκε πιο πάνω, τόσο ο εκφοβισμός όσο και η επιθετικότητα, ενέχουν αρκετά πρόσθετα χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν μεταξύ τους. Στην περίοδο της παιδικής ηλικίας η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα παράγοντα κινδύνου για την ακόλουθη εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Repo & Sajaniemi, 2015).

### **1.3 Θυμός και σύνδεση με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό**

Το συναίσθημα του θυμού δημιούργησε τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλο ενδιαφέρον στις έρευνες που ασχολούνταν με θέματα ψυχολογίας. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bandura (1973), η επικράτηση της σημασιολογικής αναστάτωσης μεταξύ ορισμών

θυμού, εχθρότητας και επιθετικότητας οδήγησε τους νεότερους ερευνητές να δημιουργήσουν έναν διαχωρισμό αυτών των εννοιών.

Σχετικά με την οργή, την εχθρότητα και την επιθετικότητα, οι ακόλουθοι ορισμοί αυτών των δομών προτάθηκαν από τους Spielberger et al. (1983):

-Ο θυμός αναφέρεται συνήθως σε μια συναισθηματική κατάσταση που αποτελείται από συναισθήματα που ποικίλουν σε ένταση, από ήπιο ερεθισμό ή ενόχληση έως έντονη οργή και οργή. Ορίζεται ως βασικό συναίσθημα και είναι η απαρχή των επόμενων βημάτων (εχθρότητα και επιθετικότητα).

-Παρόλο που η εχθρότητα περιλαμβάνει θυμωμένα συναισθήματα, αυτή η έννοια έχει την έννοια ενός πολύπλοκου συνόλου συμπεριφορών που παρακινούν επιθετικές συμπεριφορές που στρέφονται προς την καταστροφή αντικειμένων ή για τραυματισμό άλλων ανθρώπων. Περιλαμβάνει την προδιάθεση του ατόμου για αρνητικό τρόπο σκέψης, αρνητική αξιολόγηση, επιθυμία να προκαλέσει βλάβη σε τρίτους, καχυποψία, αίσθημα της απειλής και γενικότερα αρνητική στάση προς τρίτους (Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Εκ του αποτελέσματος γίνεται χρήση επιθετικής συμπεριφοράς.

-Η έννοια της επιθετικότητας εν γένει συνεπάγεται καταστροφική συμπεριφορά ή που ενέχει τιμωρία προς άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα. Αναφέρεται στο προχωρημένο στάδιο εκ των δύο προηγούμενων και συχνά υποκινείται από τον θυμό χωρίς ο θυμός να είναι πάντοτε η αφορμή.

Έτσι, δημιουργήθηκε το «σύνδρομο ΑΗΑ» που αποτελεί το ακρωνύμιο των λέξεων Anger (θυμός), Hostility (εχθρότητα) και Aggression (επιθετικότητα). Οι παραπάνω έννοιες είναι έντονα συνδεδεμένες με κύρια αναφορά στο ότι ο θυμός αναφέρεται στη συναισθηματική χροιά, η εχθρότητα σε γνωστικά δεδομένα ενώ η επιθετικότητα σε συμπεριφορισμό (Μακρή- Μπότσαρη, 2010).

#### **1.4 Είδη και μορφές εκφοβισμού**

#### **1.4.1 Έμμεσος εκφοβισμός / Indirect bullying**

Αυτού του είδους ο εκφοβισμός αναφέρεται στη κοινωνική απομόνωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό (φιλία, παιχνίδι, δραστηριότητες) και τα κουτσομπολιά. Οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού είναι ύπουλες και δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους άλλους. Επίσης αποβλέπουν στη χειραγώγηση των ατόμων, στη περιθωριοποίησή τους, καθώς και στη καταστροφή φιλικών σχέσεων (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

#### **1.4.2 Λεκτικός εκφοβισμός/ Verbal bullying**

Ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί μία από τις συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού. Ανήκει σε εκείνα τα είδη του εκφοβισμού που προκαλούν ευκολότερα πόνο καθώς είναι άμεσος και γρήγορος. Ένα από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μορφής εκφοβισμού είναι ότι μπορεί να επιφέρει την ταπείνωση σε παιδιά που έχουν το στοιχείο της αυτοπεποίθησης. Στόχος αυτού του είδους εκφοβισμού είναι η βλάβη ή η ταπείνωση του ατόμου μέσω της χρήσης των λέξεων (Αρτέμη, 2014). Περιλαμβάνει προσβολές αλλά και απειλές, με ειρωνεία, με πειράγματα και ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς, χρήση παρατσουκλιών, κοροϊδία ή καζούρα. Εδώ χρησιμοποιούνται οι λέξεις με σκοπό να βλάψουν και να ταπεινώσουν τον άλλον.

#### **1.4.3 Σωματικός εκφοβισμός/ Physical bullying**

Η σωματική βία θεωρείται από τις συχνότερες μορφές εκφοβισμού απέναντι σε παιδιά. Ο δράστης χρησιμοποιεί φυσική βία και γενικότερα αυτή η μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικών επιθέσεων (Κουρομιχελάκη, 2012). Περιλαμβάνει ορατές βλάβες που εύκολα γίνονται αντιληπτές όπως έναν τραυματισμό ή ακόμα και την απειλή τραυματισμού, σπρωξίματα, χτυπήματα, σκουντήματα, αγκωνιές, γροθιές και κλοτσιές κι άλλες παρόμοιες επιθέσεις και απειλές που μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη. Επιπλέον, το τράβηγμα μαλλιών ή ακόμα και το άρπαγμα ή η φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας θεωρείται σωματική βία.

#### **1.4.4 Ψυχολογικός εκφοβισμός/ *Psychological bullying***

Ο ψυχολογικός εκφοβισμός θεωρείται πως συνδυάζει διάφορες μορφές εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα του λεκτικού ή του κοινωνικού. Στόχος του θύτη είναι να προκαλέσει στο θύμα ψυχολογική βλάβη με αποτέλεσμα να του επιφέρει σοβαρότατες συνέπειες στην ανάπτυξη και την δόμηση της προσωπικότητάς του. Στις συνέπειες αυτές μπορούν εύκολα να ενταχθούν η απομόνωση, ο φόβος, η ενοχή, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ακόμη και οι εσωτερικές συγκρούσεις (Europe's Anti-Bullying Campaign, 2012).

#### **1.4.5 Σεξουαλικός εκφοβισμός/ *Sexual bullying***

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός ή σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί επίσης μια άμεση μορφή εκφοβισμού. Εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους όπως οι ανήθικες χειρονομίες, τα πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, τα ανεπιθύμητα αγγίγματα, ακόμα και τα μηνύματα με σεξουαλικό περιεχόμενο.

#### **1.4.6 Οπτικός εκφοβισμός**

Αυτό το είδος εκφοβισμού πραγματοποιείται όταν ο δράστης γράφει προσβλητικά και άσχημα λόγια και μηνύματα για έναν μαθητή. Αυτά τα μηνύματα μπορούν να κοινοποιηθούν μεταξύ των μαθητών, να γραφτούν σε λευκώματα ή ακόμα και σε χαρτάκια που μεταφέρονται από χέρι σε χέρι. Σε ακραίες περιπτώσεις, ενδέχεται να υπάρξουν και περιστατικά εκδήλωσης τέτοιου είδους εκφοβισμού με την δημιουργία αφισών που κολλιούνται σε εμφανή σημεία.

#### **1.4.7 Κοινωνικός εκφοβισμός/ *Social bullying***

Στο συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού ο δράστης στοχεύει στην κοινωνική εξόντωση του θύματος. Πιο συγκεκριμένα, ο δράστης προσπαθεί εσκεμμένα να απομονώσει και να αποκλείσει το θύμα από διάφορες δραστηριότητες, ακόμα και από



το παιχνίδι. Επιπλέον, ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει και έμμεσες πτυχές όπως η διάδοση κακών φημών τόσο για το ίδιο το θύμα όσο και για την οικογένειά του.

#### ***1.4.8 Ρατσιστικός εκφοβισμός/ Prejudicial bullying***

Αυτό το είδος εκφοβισμού απευθύνεται στο θύμα εξ αιτίας του φύλου του, δηλαδή της φυλετικής του ταυτότητας, της θρησκευτικής του ταυτότητας, της εθνικής του προέλευσης ή της οικονομικής κατάστασης του, ακόμα και της αναπηρίας του (Graham, 2016). Ο ρατσιστικός εκφοβισμός αποτελεί μια ειδική περίπτωση, καθώς συνδυάζει διάφορες μορφές εκφοβισμού όπως την σωματική, κοινωνική ή και λεκτική.

#### ***1.4.9 Διαδικτυακός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός/ Cyber bullying***

Ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται η χρήση διαδικτυακών ή ηλεκτρονικών συσκευών για σκόπιμη βλάβη και συνήθως συμβαίνει εκτός των σχολικών περιοχών και ωρών (Chalmers et al., 2016). Μπορεί να εκδηλωθεί μέσω του διαδικτύου, με την χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μηνυμάτων, αλλά και των κινητών τηλεφώνων. Δυστυχώς, το συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού είναι δύσκολο να περιοριστεί, καθώς δεν μπορούν να περιοριστούν ούτε ο αριθμός των απεσταλμένων μηνυμάτων, αλλά ούτε και των παραληπτών. Σε αυτήν την περίπτωση λοιπόν, οι θύτες εκμεταλλεύονται αυτήν την αδυναμία της τεχνολογίας, για να επιτεθούν στα θύματά τους.

#### ***1.4.10 Εκβιασμός/ Extortion bullying***

Στη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού οι θύτες αναγκάζουν τα θύματά τους, μέσω απειλών και εκβιασμών, να τους παραδώσουν το κολατσιό τους, τα χρήματά τους ή ακόμα και τα προσωπικά τους αντικείμενα.

#### **1.4.11 Το «πείραγμα»**

Κρίνεται σημαντικό να υπάρξει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο σχολικό-παιδικό πείραγμα και τον εκφοβισμό. Με την λέξη «πείραγμα» εννοείται τα αστεία που κάνει ένας μαθητής σε έναν άλλον στα πλαίσια του παιχνιδιού. Ο Olweus (1996) υπογραμμίζει πως το «πείραγμα» δεν έχει ως στόχο τον σωματικό πόνο και πραγματοποιείται ανάμεσα σε φίλους, ενώ αντίθετα ο σχολικός εκφοβισμός πραγματοποιείται μεταξύ παιδιών που δεν είναι φίλοι. Ταυτόχρονα, τονίζονται οι κρίσιμες διαστάσεις που μπορεί να πάρει το «πείραγμα» και να μετατραπεί σε εκφοβισμό, εάν αυτό συμβαίνει για αρκετό χρονικό διάστημα και αν το παιδί αντιληφθεί και αισθανθεί πως οι πράξεις των άλλων ξεφεύγουν από τα όρια του παιχνιδιού και δεν χαρακτηρίζονται από αστείο.

#### **1.5 Είδη και μορφές επιθετικότητας**

Η επιθετικότητα αποτελείται από άμεσες μορφές, όπως είναι η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα, καθώς και από έμμεσες οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου παρά στη πρόκληση σωματικής βλάβης. Πιο συγκεκριμένα, τέτοιου είδους επιθετικές συμπεριφορές αποσκοπούν στην απόρριψη ενός ατόμου-στόχου, στον αποκλεισμό του από την ομάδα, στο κουτσομπολιό, στη διάλυση μίας φιλίας του ατόμου-στόχου, στη διάδοση φημών σε βάρος του και στη προσπάθεια μείωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου-στόχου (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Η επιθετικότητα έχει διαφορετικούς τύπους, οι οποίοι εκπροσωπούν και διαφορετικές λειτουργίες της. Από την μία έχουμε την ελεγχόμενη ή συντελεστική επιθετικότητα και από την άλλη την αντιδραστική, παρορμητική, εχθρική ή θυμική επιθετικότητα. Η συντελεστική επιθετικότητα περιλαμβάνει μία συμπεριφορά άμυνας, μη εκδικητική, ως αντίδραση σε κάποια απειλή ή πρόκληση. Χαρακτηριστικά της είναι ο θυμός, ο φόβος, η απογοήτευση, τα οποία ακολουθούν μιας απειλής ή πρόκλησης. Παρατηρείται έλλειψη λειτουργιών αναστολής, μειωμένος αυτοέλεγχος και έντονη παρορμητικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Με λίγα λόγια, κατά την συντελεστική επιθετικότητα το άτομο προκαλεί έμμεσα κακό στους άλλους, με έμμεσο τρόπο, με το να προσπαθεί να αποκτήσει και ταυτόχρονα να διατηρήσει

την αποκλειστική κυριαρχία του πάνω σε κάποιο αντικείμενο ή δικαίωμα, όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι (Hurd & Gettinger, 2011). Αντίθετα, η εχθρική επιθετικότητα είναι εσκεμμένη, προσχεδιασμένη, με συγκεκριμένο στόχο και υποκινείται από τη προοπτική του κέρδους. Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης του Bandura, διαπιστώνεται ότι ο δράστης θεωρεί ότι η επιθετική συμπεριφορά του είναι μία πράξη αποδεκτή που θα έχει θετικά αποτελέσματα. Με λίγα λόγια, κατά την εχθρική επιθετικότητα το άτομο κατευθύνει άμεσα την εχθρική του συμπεριφορά σε άλλα άτομα, νιώθει για αυτά αρνητικά συναισθήματα και στοχεύει στο να πληγώσει τον άλλον για να τον εκδικηθεί ή για να επικυρώσει με αυτή του τη συμπεριφορά την κυριαρχία του (Hurd & Gettinger, 2011).

Η επιθετικότητα συνδέεται στενά τόσο με την ηθική όσο και με την γενικότερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού η οποία αναφέρεται σε ένα μεγάλο φάσμα πράξεων που διαφοροποιούνται από πολλά στοιχεία. Υπάρχουν αρκετές μορφές επιθετικότητας. Ωστόσο, κατηγοριοποιούνται στις επόμενες κατηγορίες (Ζεργιώτης, 2014):

### ***1.5.1 Εχθρική επιθετικότητα / Hostile aggression***

Πρόκειται για τις πράξεις που πραγματοποιούνται εκ προθέσεως και έχουν ως στόχο να προκαλέσουν βλάβη. Η συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας μπορεί να διαχωριστεί σε έκδηλη και σχεσιακή. Στην έκδηλη εχθρική επιθετικότητα το άτομο απειλεί ή χρησιμοποιεί σωματική επίθεση, ενώ στην σχεσιακή εχθρική επιθετικότητα το άτομο στοχεύει και βλάπτει τις κοινωνικές σχέσεις του θύματος. Σε σχέση με το φύλο, την πρώτη μορφή εχθρικής επιθετικότητας είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν τα αγόρια ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν την σχεσιακή εχθρική επιθετικότητα.

### ***1.5.2 Συντελεστική επιθετικότητα / Instrumental Aggression***

Στη συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας το παιδί δεν έχει στόχο να βλάψει κάποιο άλλο παιδί, απλώς έχει ως πρόθεση να πάρει αυτό που θέλει. Ωστόσο, η

βλάβη είναι πολύ πιθανό να συμβεί. Σκοπός του παιδιού λοιπόν είναι να αποκτήσει ένα αντικείμενο ή ένα προνόμιο, όπως το να αρπάξει από τα χέρια ενός άλλου παιδιού ένα παιχνίδι ή να σπρώξει κάποιο άλλο παιδί για να μπει πρώτος στη σειρά.

### ***1.5.3 Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά / Self Aggression***

Σε αυτήν την περίπτωση, το παιδί έχει την διάθεση να προκαλέσει ζημιά στον ίδιο του τον εαυτό. Τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλλουν από την χρόνια καταπίεση της επιθετικότητας μέχρι τον φόβο και την αμφιβολία.

### ***1.5.4 Σχισιακή επιθετικότητα / Relational Aggression***

Αυτού του είδους η επιθετικότητα περιλαμβάνει ενέργειες οι οποίες αποσκοπούν στην κοινωνική απομόνωση του ατόμου, προκαλούνται διαμάχες, υπάρχουν επίσης κουτσομπολιά, αποκλεισμός από τους συνομηλίκους και δυσφήμιση. Επίσης, περιλαμβάνει μια εχθρική στάση και γλώσσα σώματος προς τον άλλον με σκοπό να προσβάλει. Σχετίζεται με την αποδοχή του ατόμου σε επίπεδο σχέσεων και είναι πιο συχνή στη πρώιμη εφηβεία (Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014).

### ***1.5.5 Αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα / Reactive and Proactive aggression***

Αυτή η μορφή επιθετικότητας εμφανίζεται ως μία απάντηση γεμάτη θυμό σε μία απειλή ή προσβολή που έγινε αντιληπτή από το άτομο. Η λειτουργία αυτού του είδους της συμπεριφοράς είναι να υπερασπιστεί το άτομο τον εαυτό του (Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014).

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες, η επιθετικότητα χωρίζεται και σε είδη, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα εξής (Herbert, 1998):

1. Η έμμεση και η άμεση
2. Η φυσική και η λεκτική ή σωματική
3. Η συντελεστική και η εκδικητική ή εχθρική
4. Η λανθάνουσα και η έκδηλη ή καλυμμένη
5. Η θετική και η αρνητική

Όλα τα παραπάνω είδη της επιθετικότητας εκδηλώνονται με συγκεκριμένους τρόπους και ενέργειες. Συγκεκριμένα:

- Εκρήξεις οργής και θυμού, που ακολουθούνται μετά από έντονο εκνευρισμό και το παιδί έχει την διάθεση να στραφεί εναντίον του εαυτού του.
- Με εκδηλώσεις παρανοϊκής εχθρότητας, όπου το παιδί έχοντας παρανοϊκές τάσεις, χρησιμοποιεί ανεξέλεγκτα την προβολή και πιστεύει πως οι άλλοι νιώθουν εχθρότητα προς το ίδιο.
- Μπορεί να εκδηλωθεί με συναισθήματα μίσους, τα οποία εκδηλώνονται μετά από απόρριψη ή ματαίωση και συμπεριλαμβάνουν τον παράγοντα της εκδίκησης.
- Με την χρήση της λεγόμενης «άσχημης γλώσσας» η οποία αποτελεί μορφή λεκτικής βίας.
- Με πειράγματα ή «ψευτοπαλικαρισμούς». Ανήκει περισσότερο στην λεκτική βία παρά στην σωματική.
- Εκδήλωση με την μορφή εχθρότητας σε ομάδες που συχνά πραγματοποιείται από συνομήλικους και συμμαθητές.
- Τέλος, υπάρχει και η θεατρική μονοπώληση με στόχο την προσοχή των άλλων. Αποτελεί μια συνηθισμένη μορφή επιθετικότητας όπου το παιδί, μέσα

από προσπάθειες για αυτονομία, αυτές μετατρέπονται σε αρνητισμό και επιδειξιμανία .

## **2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός της επιθετικότητας είναι η συμπεριφορά που αποσκοπεί σκοπίμως να βλάψει ανθρώπους ή/ και αντικείμενα, σωματικά ή προκαλώντας ψυχολογική βλάβη. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 η επιθετικότητα θεωρήθηκε ως μια περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενής κατάσταση συμπεριφοράς. Την εποχή εκείνη υπήρχαν δύο ανταγωνιστικές θεωρίες που κυριαρχούσαν στις θεωρίες για την επιθετικότητα στους ανθρώπους: η θεωρία της απογοήτευσης-επιθετικότητας και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Το μοντέλο απογοήτευσης-επιθετικότητας (Dollard et al., 1939, που τελειοποιήθηκε από τον Berkowitz, 1978), αναφέρει την επιθετικότητα ως μια εχθρική και με θυμό αντίδραση σε μια αντιλαμβανόμενη απογοήτευση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο θυμός, η αντιληπτή απειλή ή η παρεμπόδιση του στόχου θεωρούνται παράγοντες που προκαλούν μια επιθετική αντίδραση.

Σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura, από την άλλη πλευρά, η επιθετικότητα θεωρείται ως μια επίκτητη οργανική συμπεριφορά που ελέγχεται από μια αναμενόμενη ανταμοιβή. Σε αυτή τη θεωρία ο υποκινητής είναι η αναμενόμενη επιτυχία της συμπεριφοράς και όχι η τιμωρία. Αν και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και το μοντέλο της απογοήτευσης-επιθετικότητας θεωρήθηκαν αρχικά ως αντίθετες θεωρίες επιθετικότητας, τόσο ο Berkowitz (1983), όσο και ο Bandura (1983), αναγνώρισαν σταδιακά ότι κάθε θεωρία αναφέρεται σε μια διαφορετική πτυχή της επιθετικότητας. Έτσι έγινε φανερό ότι μια περιεκτική θεωρία της επιθετικότητας θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι η επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε πολλαπλές μορφές.

### **2.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία της επιθετικότητας**

Η ψυχανάλυση, η πιο γνωστή θεωρία υπό την Ψυχοδυναμική προσέγγιση, ιδρύθηκε από τον Sigmund Freud. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ανθρώπινη επιθετικότητα είναι ένα ενστικτώδες δεδομένο, που σχετίζεται με το άτομο και όχι με την κατάσταση, και επομένως είναι ένα αναπόφευκτο μέρος της ανθρώπινης ζωής (Glassman, 2004). Ο Freud πίστευε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δύο βασικά δεδομένα που τους ακολουθούν από τη γέννηση και συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη

συμπεριφορά της προσωπικότητας: η επιθετικότητα (Θάνατος) και ο στόχος για ευχαρίστηση (Ερωτας). Ο Θάνατος ή η καταστροφική ενέργεια, εκφράζεται με επιθετικότητα σε άλλους, καθώς και με αυτοκαταστροφική συμπεριφορά. Επιπλέον, οι δύο πρωτόγονες δυνάμεις, τα ένστικτα της ζωής και του θανάτου, επιδιώκουν τη σταθερή έκφραση και ικανοποίηση, ενώ παράλληλα αντιτίθενται η μία δύναμη στην άλλη στο υποσυνείδητό μας. Αυτή η σύγκρουση είναι η προέλευση της επιθετικότητας.

Ο Freud θεωρούσε την επιθετικότητα ως το σημείο του ψυχισμού που παρακινεί τη συμπεριφορά. Παράλληλα, θεωρούσε ότι το εγώ, ο λογικός εαυτός μας και το υπερ-εγώ, δηλαδή η ιδανική εικόνα του εαυτού μας λειτουργούν ενάντια ή να καταπνίγουν τις επιθετικές παρορμήσεις. Η σύγκρουση μεταξύ των διαφόρων τμημάτων της προσωπικότητας δημιουργεί ένταση στο άτομο, που στη συνέχεια χρησιμοποιεί αμυντικό μηχανισμό ή τρόπους να αντιμετωπίσει και να εμποδίσει τη συνειδητή αναγνώριση αυτής της σύγκρουσης. Έτσι, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κανείς δεν μπορεί ποτέ να εξαλείψει την επιθετικότητα. Αντιθέτως, προσπαθεί να την ελέγξει διοχετεύοντάς την σε πράξεις που θα τον ικανοποιούν. Δημιουργείται μία έντονη σύνδεση της επιθετικότητας με την σεξουαλικότητα και την αυτοσυντήρηση και ο τρόπος μελέτης αυτής ορίζεται ως εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

## **2.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης**

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Social Learning Theory - SLT), αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ως βασικό στοιχείο της προώθησης επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά (Muro & Jeffrey, 2008). Αυτή η θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι μαθαίνουμε από τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ξεχωριστά, παρατηρώντας τις συμπεριφορές άλλων, οι άνθρωποι αναπτύσσουν παρόμοιες συμπεριφορές. Αφού παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των άλλων, οι άνθρωποι αφομοιώνουν και μιμούνται αυτή τη συμπεριφορά, ειδικά εάν οι εμπειρίες παρατήρησής τους είναι θετικές ή περιλαμβάνουν ανταμοιβές που σχετίζονται με την παρατηρούμενη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Bandura, η μίμηση συνεπάγεται την



πραγματική αναπαραγωγή των παρατηρούμενων κινητικών δραστηριοτήτων (Bandura, 1977).

Η SLT έχει γίνει ίσως η θεωρία της εκμάθησης και της ανάπτυξης με την μεγαλύτερη επιρροή. Έχει τις ρίζες της σε πολλές από τις βασικές έννοιες της θεωρίας της παραδοσιακής μάθησης. Αυτή η θεωρία συχνά ονομάζεται γέφυρα μεταξύ θεωριών συμπεριφορικής μάθησης και γνωστικών θεωριών μάθησης επειδή περιλαμβάνει την προσοχή, την μνήμη και το κίνητρο (Muro & Jeffrey, 2008). Εντούτοις, από αυτή την άποψη, ο Bandura πιστεύει ότι η άμεση ενίσχυση δεν θα μπορούσε να καλύψει όλους τους τύπους μάθησης. Για το λόγο αυτό, στη θεωρία του πρόσθεσε ένα κοινωνικό στοιχείο, υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν νέες πληροφορίες και συμπεριφορές παρακολουθώντας άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτής της θεωρίας υπάρχουν τρεις γενικές αρχές για τη μάθηση του ενός από τον άλλο.

Οι αρχές της κοινωνικής μάθησης υποτίθεται ότι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η εκμάθηση μέσω παρατήρησης μπορεί να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε ηλικία. Η SLT θεωρεί ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσω:

1. Παρατήρησης
2. Μίμησης
3. Μοντελοποίησης

Με βάση αυτές τις γενικές αρχές, η εκμάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς αλλαγή συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, οι συμπεριφοριστές λένε ότι η μάθηση πρέπει να εκπροσωπείται από μόνιμη αλλαγή συμπεριφοράς και έρχονται σε αντίθεση με τους θεωρητικούς της κοινωνικής μάθησης που λένε ότι επειδή οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μόνο μέσω της παρατήρησης, η εκμάθηση τους μπορεί να μην εμφανίζεται απαραίτητως στην απόδοσή τους (Bandura, 1965).

Ο Bandura έδειξε ότι η γνωστική λειτουργία παίζει ρόλο στη μάθηση και τα τελευταία 30 χρόνια η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει γίνει όλο και πιο γνωστική στην ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης (Newman & Newman, 2007).

### 2.3 Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Ο κλινικός ψυχολόγος ρωσικής καταγωγής, Urie Bronfenbrenner, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού, τονίζοντας κυρίως την ανάγκη για μελέτη του ευρύτερου αλλά και του άμεσου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Η προέκταση των δεδομένων αυτών καταλήγει στην σπουδαιότητα που υπάρχει στους κανόνες αλλά και τις αξίες τα οποία διέπουν και χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό της κάθε κοινωνίας.

Ο ίδιος, υποστήριξε τη θέση του μέσα από την ανάπτυξη του οικολογικού μοντέλου μελέτης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Επιπρόσθετα, μέσα από την μελέτη του και την ανάπτυξη των ιδεών του ως προς την ψύχο-κοινωνικό-εξελικτική πορεία του παιδιού, γίνεται επίσης αναφορά στον τρόπο λειτουργίας των νηπιακών και των βρεφικών σταθμών. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στο επίπεδο στο οποίο επηρεάζεται η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών τους προς τα παιδιά που φιλοξενούν.

Ο Bronfenbrenner μέσα από την ανάλυση περί ανάπτυξης του ατόμου, τόνισε το πόσο σημαντικό είναι το περιβάλλον και οι επίκτητοι παράγοντες, χωρίς όμως να παραγκωνίζει το στοιχείο της μοναδικότητας που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο. Ο λόγος είναι ότι θεωρεί πως το ίδιο το άτομο αποτελεί έναν ενεργό παράγοντα της συνολικής αναπτυξιακής διαδικασίας. Η ξεχωριστή φύση του κάθε ατόμου, είναι το στοιχείο εκείνο που καθορίζει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που αποκτάει το άτομο κατά την ενήλικη ζωή του.

Μέσα από την οικολογική προσέγγιση, το περιβάλλον συνεπάγεται με το σύνολο εκείνο το οποίο αποτελείται από τυποποιημένες αλλά περιορισμένες μονάδες που βρίσκονται τοποθετημένες σε καθορισμένες διαδοχές και θέσεις. Τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και γενικά το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν το φόντο της ζωής του ατόμου από την αρχή της ζωής του, είναι με μια έννοια το «οικολογικό σύστημα» του ατόμου (Mantziou, 2001).

Η κεντρική ιδέα που χαρακτηρίζει το μοντέλο αυτό, είναι πως η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού τελείται μέσα από αλληπάλληλες διαδικασίες που στοιχειοθετούνται από σύνθετες αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του ίδιου του ενεργητικού παιδιού και των πραγμάτων, των προσώπων και των συμβόλων

που βρίσκονται μέσα στο άμεσο περιβάλλον του. Ουσιαστικά, μέσα από αυτό το μοντέλο, δύναται να γίνει κατανοητό το είδος της σχέσης του αναπτυσσόμενου ατόμου, από την βρεφική ακόμη ηλικία, με το περιβάλλον του που θεωρείται πως διαμορφώνεται εκ του ανθρώπου του ίδιου (Λαλούμη-Βιδάλη, 2007).

Η θεωρία των Οικολογικών ή Βίο- Οικολογικών Συστημάτων υποστηρίζει πως ένα παιδί λαμβάνει ενεργό ή όχι ρόλο εντός πολλαπλών πλαισίων, π.χ. οικογένεια, φιλικό περιβάλλον, παιδικός σταθμός ή σχολείο, στο κοινωνικό περιβάλλον της ευρύτερης γειτονιάς κ.ά. που όμως σχετίζονται μεταξύ τους και είναι αλληλένδετα. Εντός των πλαισίων αυτών, συχνά επιτελούνται όλες εκείνες οι διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, καθορίζοντας σε ένα βαθμό τις πράξεις του παιδιού και τις επαφές που αυτό έχει.

Παράλληλα, ο Urie Bronfenbrenner δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σωματική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και την διανοητική ανάγκη που έχει ένα παιδί για συνεχόμενη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και κυρίως με τους ενήλικες οι οποίοι χρειάζεται να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για το ίδιο. Επιπλέον, εμμένει στην αμοιβαία αλληλεπίδραση που προκύπτει από αυτήν την επαφή (Ρέντζου, 2011). Μέσα στην μελέτη του, κάνει λόγο για την ύπαρξη τεσσάρων ειδών οικολογικών δομών, που συσχετίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται, των οποίων η διαμόρφωση και οι τυχόν αναπροσαρμογές, συντελούνται κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, αποτελώντας τα πλαίσια μέσα στα οποία τελικά συμβαίνουν όλες εκείνες οι αναπτυξιακές μεταβολές του (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Ο κάθε κύκλος, έχει άμεσο αντίκτυπο και επιρροή και στους υπόλοιπους, αλλάζοντας τους με συνεχόμενο ρυθμό. Ο λόγος είναι ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση. Ένα παιδί, δεν αποτελεί απλά έναν παθητικό δέκτη, αλλά δύναται να καταγραφεί αμοιβαία επιρροή στα πλαίσια στα οποία δρα και αναπτύσσεται (Αγγελάκη και συν., 2012).

Πιο αναλυτικά, η θεωρία του Urie Bronfenbrenner, συμπεριλαμβάνει 4 κύρια ομόκεντρα συστήματα τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη, οπότε και την συμπεριφορά ενός παιδιού. Τα συστήματα αυτά είναι τα εξής: πρώτα είναι το «Μικροσύστημα», μετά έρχεται το «Μεσοσύστημα», έπειτα είναι το «Εξωσύστημα» και στο τέλος βρίσκεται το «Μακροσύστημα».

Στον πρώτο κύκλο βρίσκεται το «Μικροσύστημα», το οποίο αφορά στο άμεσο περιβαλλοντολογικό πλαίσιο της ύπαρξης του ανθρώπου. Αναφέρεται στις καταστάσεις εκείνες όπου το παιδί χρειάζεται να έχει άμεσες επαφές με τα σημαντικότερα άτομα που απαρτίζουν το περιβάλλον του. Το σύστημα αυτό, είναι ανάλογο με τα χρόνια της ζωής του παιδιού. Δηλαδή, όσο πιο νεαρό είναι το παιδί τόσο πιο μικρό και πιο περιορισμένο δομείται και το «Μικροσύστημα» εντός του οποίου ζει (Αγγελάκη και συν., 2012).

Πιο συγκεκριμένα, το «Μικροσύστημα» έχει σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο εκείνο που καθορίζεται από το άμεσο περιβάλλον του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Συνηθέστερα κοινωνικά στοιχεία τα οποία συμπεριλαμβάνονται εντός του «Μικροσυστήματος», είναι οι κηδεμόνες (γονείς κ.ά.), οι συγγενείς και τα αδέρφια, οι συνομήλικοι συμμαθητές και οι δάσκαλοι, οι γείτονες, ο γιατρός, όπως επίσης στοιχεία αποτελούν και τα διάφορα φυσικά στοιχεία μέσα στα οποία κινείται το παιδί όπως είναι: το σπίτι του ίδιου, το σπίτι των συγγενικών προσώπων, το ιατρείο, ο βρεφονηπιακός ή ο παιδικός σταθμός, ο χώρος του ιατρείου κ.ά..

Υπάρχει λοιπόν εντός του άμεσου περιβαλλοντολογικού πλαισίου συνοχή και άμεση σχέση με το ίδιο το παιδί (Mantziou, 2001). Επιπλέον, οι σχέσεις του παιδιού με το άμεσο περιβάλλον του έχουν υψηλή δυναμική με αποτέλεσμα να λειτουργούν έντονα και να δημιουργούν επιρροές στο παιδί (Paquette & Ryan, 2001). Ουσιαστικά, βασικό χαρακτηριστικό των «Μικροσυστημάτων», είναι οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα που το απαρτίζουν.

Αναφορικά με το «Μεσοσύστημα», το σύστημα αυτό έχει σχέση με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε 2 ή πιο πολλά «Μικροσυστήματα», καθώς επίσης και με τις διαδικασίες μέσω των οποίων συνδέονται μεταξύ τους και μπορεί να βρίσκεται το άτομο στις διαφορετικές στιγμές της ζωής του κατά την μετάβαση του από μια φάση σε μία άλλη (Κιρκιγιάννη, 2012).

Μπορεί δηλαδή να αναφέρεται στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον παιδαγωγό του παιδιού και τους γονείς ή στις σχέσεις των μελών της ευρύτερης οικογένειας (όπου μπορεί να προστεθούν νέα μέλη). Επιπροσθέτως, δύναται να αναφέρεται και στις σχέσεις που δημιουργεί το παιδί κατά την προσχολική του ηλικία στο σχολείο και που η επιρροή αυτών θα το επηρεάζει ακόμη και στην μετέπειτα ακαδημαϊκή του επίδοση. Ο σχολικός και προσχολικός χώρος, καθώς επίσης και η

οικογένεια του παιδιού, είναι «Μικροσυστήματα» που ανήκουν στο οικολογικό σύστημα και έχουν άμεση επίδραση στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Λαλούμη – Βιδάλη, 2007).

Αντίθετα από το «Μικροσύστημα» και το «Μεσοσύστημα», τα πλαίσια καθώς και οι δομές τα οποία αποτελούν το «Εξωσύστημα» έχουν έμμεση επίδραση στο παιδί και στην ατομική του ανάπτυξη ήτοι και της συμπεριφοράς του, λόγω του ότι στο σημείο εκείνο, λαμβάνονται αποφάσεις που είναι σημαντικές και επηρεάζουν το παιδί ή τους ενήλικους οι οποίοι έχουν άμεση επαφή μαζί του.

Εντός των δομών αυτών συμπεριλαμβάνονται πλέον και οι κοινωνικοί χώροι π.χ.: το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα ή το συμβούλιο του σχολείου, το σύστημα υγείας και περίθαλψης, η τοπική αυτοδιοίκηση καθώς επίσης και οι διάφοροι κυβερνητικοί φορείς μέσω των οποίων θεσπίζονται οι κανονισμοί που αφορούν στην λειτουργία και στο είδος της παροχής φροντίδας, ο εργασιακός χώρος των κηδεμόνων κ.ά. (Paquette & Ryan, 2001). Συχνά, οι καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά, δύναται να προσδιοριστούν από αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται στο πλαίσιο των «Εξωσυστημάτων» (Mantziou, 2001).

Στον τελευταίο κύκλο, βρίσκεται το «Μακροσύστημα», που δεν έχει άμεση επαφή με το ίδιο το παιδί. Θεωρείται ότι είναι το πιο απομακρυσμένο από τα περιβάλλοντα του παιδιού. Ωστόσο, δύναται να συμπεριλαμβάνει στοιχεία που προέρχονται από τα υπόλοιπα 3 συστήματα, επηρεάζοντας έτσι με έμμεσο τρόπο την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού διαμέσου της επιρροής της οποίας ασκούν γενικότερα σε όλα τα συστήματα αφού χαρακτηρίζουν άμεσα το είδος του πολιτισμού μέσα στον οποίο αναπτύσσονται τα υπόλοιπα συστήματα (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Απαρτίζεται από τις ιδεολογίες και τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό μέσα στον οποίο ζει το παιδί και μέσα στον οποίο αναπτύσσονται τα υπόλοιπα συστήματα του. Το είδος του πολιτισμού επηρεάζει άμεσα τις στάσεις της οικογένειας, του σχολείου, του υγειονομικού προγράμματος κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, ένα «Μακροσύστημα» ισοδυναμεί με το είδος της φιλοσοφίας που έχει π.χ. το Υπουργείου Εσωτερικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τους παιδικούς σταθμούς, το γενικότερο σύστημα των αξιών, τα ήθη, τα έθιμα και η θρησκευτική κατεύθυνση του εκάστοτε λαού, οι νόμοι που έχει θεσπίσει το ίδιο το κράτος κ.ά.

Η Mantziou (2001), αναφέρει στην διδακτορική διατριβή της πως μέσα από τις επιμέρους ιδεολογίες του «Μακροσυστήματος», προσδιορίζεται η φύση που έχουν τα κοινωνικά ιδρύματα καθώς και ο τρόπος που οι άνθρωποι επικοινωνούν και συναλλάσσονται στη κοινωνική και δημόσια ζωή τους. Αυτό συνεπάγεται με την ύπαρξη ενός συστήματος που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση πολιτισμικών και κοινωνικών προτύπων εντός των οποίων θα προσδιορίζεται και θα οργανώνεται ολόκληρο το θεσμικό λειτουργικό πλαίσιο του συνόλου της κοινωνίας.

Ο Bronfenbrenner σε τελευταίες αναφορές που έκανε στο μοντέλο του, εισήγαγε στο οικολογικό του μοντέλο και μια άλλη παράμετρο, που αναφέρεται στο χρόνο-σύστημα. Το «Χρονοσύστημα» αναφέρεται στη χρονική συνιστώσα και πιο συγκεκριμένα στις μεταβολές οι οποίες συμβαίνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, λόγω της συσχέτισης των επιμέρους περιβαλλόντων που αποτελούν τμήματα της ζωής του παιδιού.

Οι Paquette & Ryan (2001), υποστηρίζουν πως τα στοιχεία που υπάρχουν εντός του συστήματος του Bronfenbrenner, δύναται να έχουν εξωτερική υπόσταση. Για παράδειγμα, να επηρεαστεί το παιδί από τον θάνατο ενός γονέα ή από την απώλεια εργασίας ενός γονέα, από το συνεχώς μεταβαλλόμενο ιατρικό και εκπαιδευτικό πρόσωπο που αποτελούν στοιχεία στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι μπορεί να έχουν εσωτερική υπόσταση, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με όλες εκείνες τις ψυχολογικές αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν κατά τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, ένα παιδί αντιδράει και τελικά χειρίζεται τις αλλαγές που του συμβαίνουν ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται και μάλιστα με διαφορετικό τρόπο, ο οποίος είναι ανάλογος με το μέγεθος της επιρροής που λαμβάνει.

#### **2.4 Η θεωρία του Axel Honneth**

Ο Axel Honneth κατατάσσει τα είδη της αναγνώρισης σε 3 κατηγορίες. Αυτές είναι οι εξής: η αγάπη, ο σεβασμός και η κοινωνική εκτίμηση. Μέσα στα έργα του, π.χ. “*The Struggle for Recognition*”, “*The Critique of Power*” κ.ά., υφίσταται γενικότερα η ιδέα της καλής ζωής που συμπεριλαμβάνει την αντίληψη ότι η αίσθηση του «ανήκειν» είναι εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση για την «καλή ζωή» όπως είναι επίσης και η

προσωπική αυτονομία. Γενικότερα, το έργο του Honneth επικεντρώνεται στην φιλοσοφία της ηθικής και εντός του κοινωνικοπολιτισμικού φάσματος που αναφέρεται κυρίως στις σχέσεις αναγνώρισης, σεβασμού αλλά και εξουσίας.

Ο Honneth υποστηρίζει πως η επιθυμία ή ακόμη καλύτερα η ανάγκη του ατόμου για αναγνώριση προηγείται από την ανάγκη της επικοινωνίας. Η θεωρία του έχει σε μικρότερο βαθμό τις βάσεις της στη γνωστική ορθολογικότητα που απαιτεί την κριτική θεωρία να επικεντρωθεί σε έναν όρο που έχει έναν αποφασιστικά υποκειμενικό, πολιτιστικό και ψυχολογικό χαρακτήρα (Alexander & Pia Lara, 1996).

Χρησιμοποιεί ως βασικό επιχείρημα την προτεραιότητα που έχουν οι σχέσεις αυτό- αναγνώρισης ως προς την γενικότερη κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων. Μέσα σε αυτήν την θεωρία, συμπεριλαμβάνεται και η μη αναγνώριση ή ακόμη και η εσφαλμένη αναγνώριση του εαυτού, ως βάση για διαπροσωπικές αλλά και κοινωνικές συγκρούσεις του ατόμου. Για παράδειγμα, η ανισότητα και τα παράπονα αναφορικά με διάφορα θέματα που αφορούν τη «διαχείριση» των δικαιωμάτων του ατόμου εντός της κοινωνίας είναι αυτό που ωθεί το άτομο τελικά σε αγώνες ως προς αναγνώριση.

Ο ίδιος αναπτύσσει μέσα από την θεωρία του αυτό το τριμερές μοντέλο, ενώ παράλληλα μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τα θεσμικά όργανα στην ευρύτερη κοινωνική σφαίρα. Υποστηρίζει το γεγονός πως υπάρχουν τρία επίπεδα αναγνώρισης που είναι διαφοροποιημένα εντός της σύγχρονης κοινωνίας και η ανάπτυξη τους έχει ζωτική σημασία ως προς την κατανόηση της δυναμικής καθώς και της ιστορικής εξέλιξης του νεωτερισμού.

Κάθε κοινωνική σφαίρα ορίζεται από ποικίλες μορφές προσδοκιών και αναγκών για αναγνώριση. Η αναγνώριση, που αποτελεί ταυτόχρονα μια κοινωνική αλλά και ατομική ανάγκη, απαιτεί να υπάρχει αγάπη στην άμεση διαπροσωπική σφαίρα ως προς το «μοναδικό υποκείμενο» που είναι το ίδιο το άτομο, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση καθώς και η αναγνώριση των αυτόνομων στοιχείων εκείνων που θα γίνουν η βάση για τον αυτοσεβασμό του. Έτσι, θα επιτευχθεί η επιτυχής δημιουργία ενός λειτουργικού μέλους της κοινωνίας. Οι προσπάθειες του ατόμου που εκτιμούνται κοινωνικά, σύμφωνα με τον Honneth, αποτελούν και την απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης (Honneth, στο Fraser & Honneth, 2003).

Για τον Honneth, όλες οι μορφές αναθεώρησης του εαυτού, οφείλονται σε "διυποκειμενικές παθολογίες" και όχι στον δομικό χαρακτήρα που έχουν τα κοινωνικά συστήματα, π.χ. καπιταλισμός, κάτι που υποστηρίζουν άλλοι φιλόσοφοι π.χ. Karl Marx, György Lukács κ.ά.

Σύμφωνα με τον Honneth, η πρώτη μορφή συσχετισμού από τις 3 που εδραιώνεται είναι η αυτοπεποίθηση και αναπτύσσεται μέσα από την αγάπη και τις σχέσεις φιλίας, βασιζόμενη πάντα στο δικαίωμα της ύπαρξης. Ο ίδιος πιστεύει πως όταν ένας άνθρωπος νιώσει και αντιληφθεί την αγάπη, τότε αναπτύσσει την ικανότητα να αγαπάει τον εαυτό του αλλά και τους άλλους.

Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο είναι ικανό να σφυρηλατήσει την ταυτότητα του, όταν λάβει αναγνώριση από άλλα άτομα. Αυτή είναι η διαδικασία που οδηγεί τους ανθρώπους να βιώνουν και να αισθάνονται σεβαστοί και ιδιαίτεροι σε άλλους ανθρώπους. Χωρίς την ύπαρξη ειδικής σχέσης με άλλα άτομα, είναι αδύνατο να συνειδητοποιήσει κανείς τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητά του. Έτσι, μέσα από αυτόν τον τρόπο δύναται να αναπτυχθεί θετική εικόνα για τις ικανότητες του ατόμου. Εάν το άτομο δεν καταφέρει να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του οδηγείται στην αίσθηση ότι δεν λαμβάνει σεβασμό από τους άλλους. Δηλαδή, δύναται να οδηγηθεί σε αίσθημα παραμέλησης και συναισθηματικής κακοποίησης γεγονός που μπορεί να βλάψει την ψυχική του ακεραιότητα.

Στον δεύτερο τύπο σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του, εμπεριέχεται η έννοια του αυτοσεβασμού. Αυτό συνεπάγεται με την περίπτωση που το άτομο ανήκει σε μια κοινότητα δικαιωμάτων και αναγνωρίζεται ως νομικά και ηθικά ώριμο άτομο. Έτσι, όταν υπάρχει αυτού του είδους η αναγνώριση και συντελείται σε αυτό το επίπεδο, τότε δύναται να γίνει αποδεκτό και να θεωρηθεί ως αυτόνομο άτομο το οποίο έχει την ικανότητα αλλά και το δικαίωμα να συμμετέχει στις συζητήσεις π.χ. του Κράτους και των οργανισμών. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο νιώθει πως συντελείται παραβίαση των νόμιμων δικαιωμάτων του, των αστικών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του καθώς και των δικαιωμάτων για επαγγελματική απασχόληση.

Μέσα από αυτού του είδους τον σεβασμό, συνδέονται όλοι εκείνοι οι άνθρωποι που έχουν τα ίδια δικαιώματα. Συμπερασματικά, δίχως δικαιώματα δεν



δύναται να υπάρχει σεβασμός. Το άτομο νιώθει ότι βλάπτεται ως προς την κοινωνική του ακεραιότητα και αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο.

Πιο ειδικά, ο Honneth ονομάζει ως αυτό-εκτίμηση την εμπειρία του να τιμάται κανείς μέσα από μια μορφή αυτό-συσχέτισης. Η αμοιβαία και από κοινού αναγνώριση της συνεισφοράς του ατόμου ως προς στην κοινότητα, η αμφίδρομη αλληλεγγύη και αφοσίωση, οδηγούν το άτομο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Επιπρόσθετα, η κατάσταση αυτή, λειτουργεί και αντίστροφα, αφού τροφοδοτώντας την αυτό-συσχέτιση μεγαλώνει και η αυτό-εκτίμηση (Honneth, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αναγνωριστεί το άτομο αφού μέσα από την συνεισφορά του στην κοινωνία, μπορεί να αποτελέσει ο ίδιος «αξία» στην «δυναμική δομή» της.

Αυτή η αμοιβαία αναγνώριση που συντελείται μεταξύ των ατόμων και μέσω της εργασίας τους, μετασηματίζεται σε ένα ισχυρό αίσθημα αλληλεγγύης που συνδέει την κοινότητα. Όταν το άτομο δεν διακατέχεται από αυτό-εκτίμηση, τότε νιώθει συνεχώς εκφοβισμό, αγνοώντας την αντίθετη περίπτωση όπου δεν χρειάζεται να εκφοβίσει και να εκφοβηθεί, αποκλείοντας τον περίγυρό του και ζώντας μια συνεχή αρνητική ανάδραση. Με την έλλειψη του στοιχείου αυτού, βάλλεται η τιμή και η αξιοπρέπεια του.

Συμπερασματικά, ο Honneth (1997), στηρίζει την πεποίθηση πως οι άνθρωποι δύναται να κερδίζουν την αυτό-εκτίμηση από την πλευρά της κοινωνίας όταν οι δραστηριότητές τους έρχονται σε αρμονία με αυτήν και έτσι, η κοινωνία μπορεί να παρέχει τη βάση όπου είναι δυνατόν οι άνθρωποι αυτοί να αποτελέσουν τα αξια μέλη της.

Εκ των παραπάνω προκύπτει πως δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός πως ως προς τις 3 μορφές σεβασμού υπάρχουν αντίστοιχα 3 μορφές ασέβειας που συνδέονται με αυτές. Είναι λοιπόν προφανές για τον Honneth, πως στην περίπτωση που ένα παιδί παραμεληθεί και ακόμη χειρότερα ταπεινωθεί, είναι πολύ πιθανό να χάσει την αυτοπεποίθησή του και τα 3 εκείνα στοιχεία που θα συνέθεταν το επιτυχημένο προφίλ του. Θα τον καθιστούσαν δηλαδή ως έναν άνθρωπο δίχως ουσιαστικά αυτό-εκτίμηση, αυτό-συσχέτιση, αυτό-αναγνώριση, αυτοσεβασμό κ.ά. Όταν οι υπόλοιποι άνθρωποι αρνούνται τα δικαιώματα του ατόμου τα οποία έτσι και αλλιώς μπορεί να υποφέρουν εξαιτίας χαμηλής αυτοεκτίμησης και αν τελικά ο τρόπος ζωής τους δεν

αναγνωριστεί ή εάν δεν γίνει σεβαστός, τότε προκαλείται μέγιστη ζημιά στον τομέα της αυτό-εκτίμησής του.

Για τους παραπάνω λόγους, τα άτομα που δεν γίνονται σεβαστά από τον κοινωνικό περίγυρο τους, «τραυματίζονται» ως προς την κατανόηση της εικόνας τους για τον ίδιο τους τον εαυτό, χάνοντας έτσι την ίδια τους την ταυτότητα. Η αυτό-εκτίμηση του ατόμου δεν δύναται να αναπτυχθεί και το άτομο εκφέρει επιθετικότητα σε πολλές μορφές, έλλειψη αυτοσεβασμού και αρνητικές αντιδράσεις προς όποιον θεωρεί ότι τον προσβάλει.

### **3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ**

Η κατανόηση των παραγόντων που προβλέπουν τη συμπεριφορά εκφοβισμού στο σχολείο απαιτεί μια προσεκτική εξέταση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η θεωρία υποστηρίζει ότι τα θύματα και οι δράστες εκφοβισμού αποτελούν μέρος των πολύπλοκων, αλληλένδετων συστημάτων που τα τοποθετούν στο κέντρο και μετακινούνται από το κέντρο στα διάφορα συστήματα που διαμορφώνουν το άτομο. Αυτός ο ισχυρισμός σχετίζεται με μελέτες που συνδέουν τον σχολικό εκφοβισμό με συμπεριφορές από αφετηρίες όπως η οικογένεια, η ομάδα συνομήλικων, το σχολείο, το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο το άτομο μεγαλώνει και ζει. Παράλληλα, έχουν παρατηρηθεί μέσα από την έρευνα και διαφορές στο φύλο και την ηλικία που σχετίζονται με τον εκφοβισμό που προκαλεί ο θύτης ή που προκαλείται στο θύμα.

#### **3.1 Οι συνομήλικοι**

Κατά την περίοδο που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο, οι φίλιες και η υποστήριξη από συμμαθητές είναι απαραίτητες. Οι μαθητές αναζητούν αυτονομία από την οικογένειά τους και στρέφονται προς τους φίλους και τους συνομηλικούς τους για κοινωνική στήριξη. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και η έλλειψη στήριξης από αυτούς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια ομαδική διαδικασία (Salmivalli, 2010). Ένας αριθμός ερευνητών (π.χ. Barboza et al., 2009; Vervoort et al., 2008; Schmidt & Bagwell, 2007; Holt & Espelage, 2007) διαπίστωσε ότι οι συμμαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

Η αποδοχή από συμμαθητές, η δημοτικότητα και οι φίλιες είναι κρίσιμες για πολλούς μαθητές (Hong & Espelage, 2012). Η αποδοχή από συνομήλικους αναγνωρίζεται ως προστατευτικός παράγοντας κατά της θυματοποίησης στο σχολείο, όπως σημειώνεται από τους Demaray & Malecki (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα

παιδιά που βιώνουν χαμηλά επίπεδα αποδοχής από συνομηλίκους και κοινωνικής υποστήριξης διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να δεχθούν εκδηλώσεις εκφοβισμού. Εκτός από την αποδοχή από συνομηλίκους και την κοινωνική στήριξη, η ποιότητα της φιλίας είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας. Οι θετικές φιλίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως αποτελεσματικό ρυθμιστικό μέσο κατά της θυματοποίησης από συνομηλίκους (Schmidt & Bagwell, 2007).

Ο Rigby (2005), βρήκε σε δείγμα 400 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία ότι οι αρνητικές στάσεις των συμμαθητών τους έναντι των θυμάτων συσχετίζονταν σημαντικά με τη συμπεριφορά εκφοβισμού, ιδιαίτερα μεταξύ των αγοριών. Ωστόσο, οι φιλίες μπορούν να παρέχουν προστασία έναντι της θυματοποίησης. Ομοίως, η μελέτη των Boulton et al. (1999), αναφέρει επίσης ότι οι νέοι χωρίς έναν καλό φίλο κινδυνεύουν να γίνουν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους. Η αλληλεξάρτηση και οι επιρροές της ομάδας συνομήλικων είναι επίσης σημαντικές κατά τα σχολικά χρόνια. Οι ομάδες συνομήλικων παιδιών βασίζονται σε ομοιότητες στο φύλο, τη φυλή και τη συμπεριφορά και οι αλληλεπιδράσεις τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση ή την αναστολή εκδηλώσεων συμπεριφορών εκφοβισμού. Οι μαθητές που συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους που εκφοβίζουν άλλους μαθητές είναι πιθανό να εμπλακούν και αυτοί σε εκδηλώσεις συμπεριφορών εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003).

### **3.2 Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο**

Η τρέχουσα έρευνα αποκαλύπτει ότι ο εκφοβισμός, ο οποίος δεν θεωρείται πλέον ως μια δυαδική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός δράστη και θύματος, βρίσκεται όλο και περισσότερο μέσα στα μεγαλύτερα κοινωνικά συστήματα, όπως ομότιμες ομάδες, οικογένειες και σχολεία. Για παράδειγμα, ο Salmivalli (1999), ο οποίος μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο ο εκφοβισμός ξετυλίγεται στις ομάδες συνομήλικων, αναγνώρισε μια ποικιλία ρόλων που μπορούν να διαδραματίσουν οι συμμαθητές σε περιπτώσεις εκδηλώσεως συμπεριφορών εκφοβισμού. Για παράδειγμα, οι "βοηθοί" συμμετέχουν σε δευτερεύοντες ρόλους, βοηθώντας τον «νταή» να διαπράξει την πράξη. Οι

«ενισχυτές» παρέχουν λεκτική ενθάρρυνση στον/ στην θύτη, καθώς συμβαίνει η πράξη εκφοβισμού. Οι «παρατηρητές» αν και δεν ασχολούνται άμεσα με τον εκφοβισμό, είναι ένα ακροατήριο και ενισχύουν σιωπηρά την επιθετικότητα με την ανοχή τους (Craig et al., 2000).

Μελέτες υποδεικνύουν ότι τα φαινόμενα εκδήλωσης εκφοβισμού καταγράφονται συχνά παρουσία συμμαθητών και ότι οι ενέργειες των συνομηλίκων συχνότερα ενθαρρύνουν αυτήν την εκδήλωση αντί να την σταματήσουν (Craig & Pepler, 1997; Sutton & Smith, 1999). Οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλουν επίσης στην εκδήλωση του φαινομένου είτε πρόκειται για το περιβάλλον του παιδιού θύτη, είτε του παιδιού θύματος. Τα παιδιά θύτες τείνουν να προέρχονται από σπίτια όπου η επιθετικότητα είναι μια ευνοούμενη μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, οι αρνητικές συναισθηματικές συμπεριφορές (π.χ. έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής) είναι κοινές και τα παιδιά ενθαρρύνονται να παλέψουν όταν παρενοχλούνται (Glover et al., 2000). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά με χρόνια θυματοποίηση στο σχολείο δύναται να έχουν ιστορικό ανασφαλούς γονικής προσκόλλησης κατά τη βρεφική τους ηλικία και να έχουν βρεθεί υπό παρεμβατική και υπερπροστατευτική γονική μέριμνα (Perry, Hodges & Egan, 2001). Αντίθετα, οι γονείς που επικοινωνούν με τα παιδιά τους με αγάπη και ζεστασιά, που θέτουν όρια κατάλληλα για την ηλικία τους και δεν χρησιμοποιούν βιαιότητα απέναντι στην κακή παιδική συμπεριφορά, δημιουργούν ασπίδα και προστασία στα παιδιά από την εμπλοκή τους σε εκδηλώσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης (Orpinas & Home, 2005).

### **3.3 Το οικογενειακό περιβάλλον**

Η προσωπικότητα ενός παιδιού κατά τη πρώιμη φάση της ζωής του δομείται κυρίως μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί θα λάβει κοινωνικές αξίες, θα αντιγράψει στάσεις, θα μάθει και θα δοκιμάσει μορφές αντίδρασης ανάλογα με τις καταστάσεις που θα έχει να αντιμετωπίσει. Επίσης, ο τρόπος ανατροφής των παιδιών λειτουργεί σημαντικά στην ανάπτυξή τους. Οι σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας θα καθορίσουν

το αν θα υπάρξουν προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών μετέπειτα. Συνεπώς, εντάσεις και καυγάδες μεταξύ των μελών της οικογένειας, πρακτικές εξαναγκασμού των παιδιών, η τιμωρία, η σωματική κακοποίηση, η αποτυχία θέσπισης ορίων, ο ανεπαρκής έλεγχος, η ασυμφωνία μεταξύ των γονέων ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού, ακόμη και η έλλειψη επικοινωνίας αποτελούν τρόπους ανατροφής που σχετίζονται με την ανάπτυξη επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς του παιδιού στο μέλλον (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Η δομή της οικογένειας αποτελεί επίσης έναν άλλο παράγοντα που σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (αποτέλεσμα διαζυγίου) τείνουν να είναι ιδιαίτερα επιθετικά όταν μεγαλώνουν πιθανόν λόγω της έκθεσης των παιδιών σε συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ των γονέων (Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, 1981).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών, που αφορά την εκπαίδευση, το εισόδημα και το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει άμεσα το ψυχολογικό κλίμα σε μία οικογένεια και συνεπώς επηρεάζει και τη συμπεριφορά των παιδιών. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει συνδεθεί με συναισθήματα απόγνωσης και απαισιοδοξίας στην οικογένεια, καθώς και με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών των παιδιών, τα οποία βιώνουν τις συνθήκες και τα προβλήματα που επικρατούν στην οικογένεια (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Ευρήματα ερευνών παρουσιάζουν ότι η ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς είναι στενά συνδεδεμένη με τον εκφοβισμό σε όλες τις μορφές του. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι γονείς που είναι διαθέσιμοι και ανοιχτοί για να επικοινωνούν με τα παιδιά βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να βοηθήσουν στην αποφυγή του εκφοβισμού και να προστατεύσουν τα παιδιά από τις αρνητικές του συνέπειες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.), η έρευνα που έγινε από τους Wang et al. (2009) αναφέρει ότι οι γονικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν θετική επικοινωνία και κατανόηση των ανησυχιών και των προβλημάτων των εφήβων στην πραγματικότητα προστατεύουν τους εφήβους από τον εκφοβισμό. Οι Elgar et al. (2014), επίσης στις Η.Π.Α., αναφέρουν ότι η οικογενειακή επικοινωνία και η επαφή μπορούν να βοηθήσουν τους εφήβους να προστατευθούν από τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού. Συμβάλλει πάραυτα στη δημιουργία εμπιστοσύνης και επιτρέπει στους νέους να γνωρίζουν ότι μπορούν να βασίζονται στα μέλη της οικογένειας για

να τους βοηθήσουν και να παρέχουν προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Επιπλέον, νεώτερη έρευνα έχει δείξει ότι η γονική ζεστασιά συνδέεται σταθερά με τη μειωμένη θυματοποίηση μέσω του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Elsaesser et al., 2017).

Η σχέση μεταξύ γονέων-παιδιών και εκφοβισμού διαφέρει επίσης ανάλογα με τη φυλή και την εθνικότητα. Μια μελέτη (Spriggs et al., 2007), αναφέρει ότι η έλλειψη επικοινωνίας γονέων-παιδιών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους σχετίζονται με τον εκφοβισμό μεταξύ λευκών, αφροαμερικανών και ισπανών, γεγονός που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα μιας και η ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί διαπολιτισμικά και στα ελληνικά σχολεία φιλοξενούνται εδώ και σειρά ετών παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Η θεωρία προσκόλλησης, η οποία υποθέτει ότι η ποιότητα της προσκόλλησης στους φροντιστές (οικογένεια) επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα επόμενα χρόνια (Monks et al., 2009), μπορεί να εξηγήσει γιατί η έλλειψη σχέσης γονέων-παιδιών και αλληλεπίδρασης μπορεί να επηρεάσει συμπεριφορά εκφοβισμού. Τα παιδιά σε πρώιμες ηλικίες με ασφαλή προσκόλληση με τους γονείς τους μπορούν να έχουν πιο θετική σχέση με άλλους (Kennedy & Kennedy, 2004). Όσοι δεν έχουν ασφαλείς σχέσεις με τους φροντιστές τους είναι πιθανό να αναπτύξουν κακές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις με συνομήλικους αλλά και σε απόρριψη από αυτούς. Η έλλειψη ασφαλών οικογενειακών σχέσεων μπορεί επίσης να οδηγήσει σε προβληματικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, όπως οι επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο.

### **3.4 Το σχολικό περιβάλλον**

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί παράγοντες που εμπλέκονται στις παρεμβάσεις παρενόχλησης και τις προσπάθειες πρόληψης σύμφωνα με έρευνα των Newman, Frey & Jones (2010). Σε μια εθνική μελέτη στις Η.Π.Α., 92% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός ήταν μέχρι κάποιο βαθμό προβληματικός στα σχολεία τους και το 98% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι ήταν η ευθύνη τους να παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Bradshaw et al., 2011). Ωστόσο, σχεδόν το ήμισυ (45%)

των εκπαιδευτικών δεν είχαν λάβει εκπαίδευση σχετικά με τους κανόνες και τις διαδικασίες εκφοβισμού στο σχολείο. Πράγματι, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι δεν αισθάνονται άνετα να παρεμβαίνουν ή ότι δεν ξέρουν πώς να παρεμβαίνουν στον εκφοβισμό (Bradshaw et al., 2013). Έχουν εντοπιστεί αρκετά εμπόδια στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τον εκφοβισμό, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης χρόνου, πόρων και κατάρτισης (Bradshaw et al., 2013· Maunder & Tattersall, 2010). Επιπλέον, οι δάσκαλοι αισθάνονταν συχνά τόσο υπό πίεση ώστε να ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές ανάγκες των φοιτητών όσο και εξαντλημένοι από τις απαιτήσεις που συνδέονταν με τους πολλούς ρόλους τους, οι οποίοι παρεμπόδιζαν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό (Maunder & Tattersall, 2010).

Η σχέση μεταξύ της προστασίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές από τον εκφοβισμό και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης του σχολείου είναι ασαφής (Hyde, 2014). Το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού (Hyde, 2014) και της σχολικής βαθμίδας (π.χ. νηπιαγωγείο, γυμνάσιο ή λύκειο) δεν φαίνεται να επηρεάζει την παρέμβαση των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό (Bauman et al., 2008). Συνοπτικά, τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι πολλοί ατομικοί και οργανωτικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν ή να παρεμποδίσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν πρακτικές αντιμετώπισης εκφοβισμού και να προστατεύσουν τους μαθητές από τον εκφοβισμό. Εντούτοις, η κατάρτιση, οι πόροι, ο συντονισμός εντός και μεταξύ των οργανώσεων, οι ανταγωνιστικές ανάγκες και οι περιορισμοί και το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες.

Η διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς αποτελείται από πολλές αλληλένδετες πτυχές των αλληλεπιδράσεων των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι ικανότητες στη διδασκαλία, την παρακολούθηση, την παρέμβαση και την προσωπική φροντίδα των μαθητών αναφέρονται συνήθως ως γενικές και σημαντικές διαστάσεις της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Erling & Galloway, 2002).

Το σχολικό κλίμα είναι ένα περίπλοκο και πολυδιάστατο οικοδόμημα. Αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και καθορίζεται από τους κανόνες, τις αξίες, τις οργανωτικές δομές και τα πρότυπα σχέσεων που είναι μοναδικά σε κάθε σχολείο (Cohen, McCabe, Michelli &



Pickeral, 2009). Το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για διαφορετικές συμπεριφορές κινδύνου και για την επιθετικότητα των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους (Hong & Espelage, 2012). Το σχολικό κλίμα στον εκφοβισμό αναφέρεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φοιτητών που συμμετέχουν σε αντίστοιχα φαινόμενα (θύτες, θύματα και εμπλεκόμενοι) και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και αυτών των μαθητών. Υπάρχουν ορισμένες αξίες και κανόνες στο υπόβαθρο αυτών των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες υποστηρίζονται από τα σχολεία. Τα σχολεία όπου ο εκφοβισμός είναι ανεκτός και αγνοείται η εμφάνισή του, όπου δεν υπάρχει σαφής δέσμη κανόνων συμπεριφοράς και όπου δεν εκτελούνται οι κανόνες, είναι σχολεία που δυσλειτουργούν. Αυτά τα σχολεία δεν είναι ασφαλή και ο μόνος κανόνας είναι η επιβίωση των πιο ικανών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ασφαλή σχολεία (Sullivan, 2011) με τη φιλοσοφία ότι το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος για τους μαθητές και τους δασκάλους, όπου ισχύουν κανόνες αμοιβαίου σεβασμού και υπάρχει δίκαιο φαινόμενο στις αμοιβαίες σχέσεις. Ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που φροντίζουν τους μαθητές και τους υποστηρίζουν. Δύο σημαντικά στοιχεία αυτού του κλίματος είναι οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τα αισθήματα ευθύνης τους για τους μαθητές και για ό, τι συμβαίνει στο σχολείο (Gregory & Cornell, 2009).

Ένας χρήσιμος τρόπος για να δούμε τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού και σχολικού περιβάλλοντος είναι να θεωρήσουμε το σχολείο ως μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας. Ο Bronfenbrenner (1979), διερευνά αυτή τη σχέση χρησιμοποιώντας τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων, γεγονός που υποδηλώνει ότι κάθε άτομο μέσα σε έναν οργανισμό είναι μέρος πολλών αλληλένδετων συστημάτων. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ομόκεντροι κύκλοι επιρροής, με το άτομο στο κέντρο να επηρεάζεται από επικαλυπτόμενες σχεσιακές ζώνες (Allen, 2010).

Η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και του εκφοβισμού αποδίδει μικτά αποτελέσματα. Οι Whitney & Smith (1993), στη μελέτη τους για 6.758 μαθητές στην Αγγλία, δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ περιστατικών εκφοβισμού και σχολικού μεγέθους, ενώ οι Cornell et al. (2013) καθιέρωσαν μια σύνδεση μεταξύ του εκφοβισμού, του μεγέθους του σχολείου και

των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης σε 276 δημόσια σχολεία στη Βιρτζίνια. Με αυτά τα μικτά αποτελέσματα, είναι εξίσου δικαιολογημένη η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και του εκφοβισμού των φοιτητών.

Οι προσωπικές σχέσεις που καλλιεργούν οι δάσκαλοι με τους μαθητές τους φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα τις μειωμένες εκδηλώσεις εκφοβισμού. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται ισχυρών δεξιοτήτων διαχείρισης στην τάξη, δίνουν ελάχιστη ή καθόλου έμφαση στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές ή αντιδρούν ανεπαρκώς σε εκφοβιστικό περιστατικό, τα φαινόμενα εκφοβισμού αυξάνονται (Smith & Birney, 2005).

Οι διευθυντές φαίνεται να είναι οι πιο επιτυχημένοι στη δημιουργία θετικών σχολικών κλιμάτων όταν εφαρμόζουν σχολικές μεταρρυθμίσεις και συνεργασία (Sugai & Homer, 2002). Φαίνεται ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ σχολείων που έχουν θεσπίσει πολιτικές κατά του εκφοβισμού και μειωμένων επιπέδων εκφοβισμού (Goryl et al., 2013). Σε αυτά τα σχολεία, ο ρόλος της διοίκησης στην παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κρίσιμος. Παράγοντες όπως οι πρωτοβουλίες σχολικής εποπτείας μπορούν επίσης να επηρεάσουν τον εκφοβισμό. Μια μελέτη 742 φοιτητών γυμνασίου στην Τουρκία αποκάλυψε μια συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εποπτείας που προσφέρονταν στους σπουδαστές και της πιθανότητας να γίνει κάποιος μαθητής θύτης (Atik & Güneri, 2013). Έτσι, ανεξάρτητα από το πού προέρχεται η εξέλιξη ενός φαινομένου εκφοβισμού στο σχολείο, καλά σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής εποπτείας που εμπλέκουν τους καθηγητές, τους διαχειριστές και τους γονείς μπορεί να προσφέρουν έγκαιρες ευκαιρίες αντιμετώπισης συμπεριφορών εκφοβισμού.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η άποψη των Hong & Espelage (2012), όπου σημειώνουν ότι οι συμπεριφορές των αγοριών κατά των κοριτσιών και των νεαρών μαθητών στο σχολείο αποτελούν μέρος ενός σχολικού πολιτιστικού κανόνα, το οποίο υποστηρίζει την αρρενωπότητα μέσα από τον ανταγωνισμό των ανδρών και τη σεξουαλική ανδρεία. Επίσης, ότι ο εκφοβισμός θεωρείται σκόπιμη στρατηγική που χρησιμοποιείται για την επίτευξη κυριαρχίας και εξουσίας μεταξύ των μαθητών.

### 3.5 Οι διαφορές μεταξύ φύλων και ηλικίας

Οι Crick, Casas & Mosher (1997) και οι Crick, Casas & Ku (1999) έχουν διαπιστώσει ότι τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν διαφορετικές εμπειρίες επιθετικών στυλ. Τα κορίτσια τείνουν να είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν και να βιώσουν σχεσιακή επιθετικότητα, ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν και να βιώσουν σωματική επιθετικότητα. Οι Guerin & Hennessy (2002) δεν ανέφεραν διαφορές μεταξύ των φύλων στους ορισμούς του εκφοβισμού που παρέχεται από το δείγμα παιδιών από την Ιρλανδία, ηλικίας 10 έως 13 ετών. Οι Smith et al. (2002) δεν ανέφεραν επίσης σημαντικές διαφορές στους ορισμούς του εκφοβισμού που δόθηκαν από τα αγόρια και τα κορίτσια μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 8 και 14 ετών, με δείγματα από 14 χώρες.

Από την άποψη του φύλου και της θυματοποίησης από συμμαθητές, η έρευνα δείχνει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικές εμπειρίες θυματοποίησης. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διεξήχθη από τους Grills & Ollendick (2002) αποκαλύπτει ότι για τα κορίτσια, η σχέση μεταξύ θυματοποίησης από συμμαθητές και άγχους σχετιζόταν με χαμηλά συναισθήματα αυτοσεβασμού. Για τα αγόρια, τα συναισθήματα της αυτοεκτίμησης μείωναν τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης από συμμαθητές και άγχους. Ενώ τα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης χρησίμευσαν ως προστατευτικός παράγοντας κατά του άγχους μετά από εμπειρίες θυματοποίησης, τα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης χρησίμευσαν ως παράγοντας κινδύνου για το άγχος (Grills & Ollendick, 2002). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια εσωτερικεύουν αρνητική ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα αγόρια, με αποτέλεσμα την άμεση αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση. Ορισμένα αγόρια, από την άλλη πλευρά, μπορεί να θεωρούν τον εκφοβισμό ως κανονικό μέρος των σχέσεών τους.

Παράλληλα, φαίνεται ότι τα κορίτσια τείνουν να προτιμούν τις προφορικές επιθετικές ή έμμεσες στρατηγικές εκφοβισμού, ενώ τα αγόρια χρησιμοποιούν συχνότερα άμεσες, φυσικές μεθόδους (Crick & Nelson, 2002). Οι μέθοδοι εκφοβισμού εξελίσσονται μέσα από την ανάπτυξη, με τον σωματικό εκφοβισμό να μειώνεται μετά την κορύφωσή του στην πρώιμη παιδική ηλικία και ο λεκτικός και έμμεσος εκφοβισμός να αυξάνεται στην εφηβεία προτού μειωθεί στη συνέχεια (Craig & Pepler, 1997).

Μια έρευνα που διεξήχθη από τον Anderson (2012), σε επιλεγμένα γυμνάσια στην Καλιφόρνια, στην οποία συμμετείχαν 75 κορίτσια και 70 αγόρια, ανέφερε ότι 53,4% των ερωτηθέντων υπήρξαν θύματα εκφοβισμού από συμμαθητές. Το 60% εκφοβίστηκε τουλάχιστον μία φορά. Ένας σχεδόν ίσος αριθμός κοριτσιών (52%) και αγοριών (54,3%) εκφοβίστηκαν. Περίπου ένα τέταρτο των ερωτηθέντων (18,24%) δήλωσαν ότι έχουν βιώσει εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο ή μέσω τηλεφώνου με μεγαλύτερο αριθμό ερωτηθέντων κοριτσιών από αγόρια που αναφέρουν αυτήν την εμπειρία (25% έναντι 10%). Από την ίδια μελέτη, αποκαλύφθηκε επίσης ότι 56% των ερωτώμενων κοριτσιών και 51,43% των αγοριών απάντησαν ότι κάποτε είχαν εκφοβίσει έναν συμμαθητή τους. Επιπλέον, πλειοψηφία μαθητών αποκάλυψε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο τους. Αναγνώρισαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τους δεν καταφέρνουν καλά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

Σε μια άλλη μελέτη στις ΗΠΑ (Groppe & Froschl, 2000) μεταξύ των μαθητών, το 52% των ερωτηθέντων που εκφοβίστηκαν ήταν αγόρια. Τα αγόρια θύτες ασχολούνταν με τον φυσικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια εκφόβιζαν με τη χρήση του λεκτικού εκφοβισμού. Από το ίδιο σύνολο δεδομένων, το 81% των αγοριών που ανέφεραν ένα περιστατικό εκφοβισμού ανέφεραν επίσης ότι υπήρχε παρουσία ενός δασκάλου κατά τη διάρκεια του επεισοδίου εκφοβισμού (μόνο το 62% μεταξύ των κοριτσιών αναφέρει κάτι αντίστοιχο). Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια της έρευνας δήλωσαν την ανάγκη να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων εκφοβισμού στην τάξη.

Για να είναι αποτελεσματικές, οι παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού πρέπει να είναι ευαίσθητες και ανάλογα με το φύλο. Αυτό απαιτεί την ανάγκη σχεδιασμού παρεμβάσεων που να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες και απαιτήσεις των αγοριών και των κοριτσιών καθώς συνδέονται με άλλους μαθητές εντός της τάξης όσο και στην σχολική αυλή.

Το φύλο των παιδιών συνδέεται με την έκθεση επιθετικών συμπεριφορών καθώς, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα αγόρια φαίνεται πως τείνουν να εκδηλώνουν πιο επιθετική συμπεριφορά από ότι τα κορίτσια. Από ότι φαίνεται, οι άνδρες και τα αγόρια είναι συχνότερα οι δράστες και τα θύματα σωματικής επιθετικότητας από ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια. Ωστόσο τα κορίτσια, εκδηλώνουν

λιγότερη σωματική επιθετικότητα όμως δεν διαφέρουν από τα αγόρια σε άλλες μορφές επιθετικότητας όπως είναι η λεκτική επιθετικότητα ή η επιθετικότητα σχέσεων.

Η ηλικία των παιδιών αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει την επιθετικότητά τους. Το άτομο από την αρχή της ζωής του αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια, όμως ανάλογα με την ηλικία του και τον χαρακτήρα του εκφράζει διαφορετικά την επιθετικότητά του. Ως βρέφος την εκφράζει με το κλάμα, αργότερα στην ηλικία 2-3 ετών, η επιθετικότητα εκφράζεται προς ανθρώπους και αντικείμενα γύρω του, όπου στην αρχή έχει σκοπό την απόκτηση ή τη διατήρηση κάποιου αντικειμένου χωρίς να έχει σκοπό να κάνει κακό σε κάποιον, ενώ στη συνέχεια εκφράζει μία επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους με σκοπό να τους βλάψει (Reunamo et al., 2015).

Οι Younger, Schwartzman & Ledingham (1985), εξέτασαν την κατανόηση της επιθετικότητας από παιδιά ηλικίας 7 έως 8 ετών και διαπίστωσαν ότι θα μπορούσαν να διακρίνουν αποκλίνουσες και μη αποκλίνουσες συμπεριφορές στους συμμαθητές τους, αλλά δεν μπορούσαν εύκολα να διακρίνουν την ενεργή και παθητική απόκλιση, για παράδειγμα, την επιθετικότητα και την υποχώρηση. Οι ηλικιακές διαφορές στην κατανόηση του εκφοβισμού που δίνουν τα παιδιά θα μπορούσαν να αντικατοπτρίζουν τη γνωστική τους ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η εστίαση περισσότερο στα αποτελέσματα των δράσεων παρά στην πρόθεση είναι ένα κλασικό χαρακτηριστικό των παιδιών στο προ-λειτουργικό στάδιο (Piaget, 1932, 1977). Επίσης, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πιο περίπλοκες κατηγοριοποιήσεις και διαστάσεις ενός τομέα (Case, 1985).

Οι Younger, Schwartzman & Ledingham (1986), προτείνουν ότι με αποκλίνουσες συμπεριφορές, τα μικρότερα παιδιά ενδέχεται να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες από μία διαστάσεις όταν διακρίνουν μία συμπεριφορά. Σε αυτή τη λογική, τα μικρότερα παιδιά είναι πιθανό να ορίσουν τον εκφοβισμό όσον αφορά τις επιθετικές έναντι των μη επιθετικών συμπεριφορών. Εναλλακτικά, οι ηλικιακές διαφορές στους ορισμούς του εκφοβισμού που δίνουν τα παιδιά μπορεί να αντανakλούν πραγματικές διαφορές στις εμπειρίες του εκφοβισμού των μικρότερων παιδιών σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Οι Monks et al. (2003) ανέφεραν ότι η θυματοποίηση κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών (ηλικίας 4 έως 6 ετών) δεν φαίνεται να αποτελεί σταθερή εμπειρία για τα περισσότερα παιδιά. Ορισμένα παιδιά συμπεριφέρονται επιθετικά σε πολλούς συνομηλίκους, έτσι ώστε πολλά παιδιά να εκτίθενται σε θυματοποίηση, αλλά αυτό έχει την τάση να είναι προσωρινό.

### **3.6 Ενδείξεις αναγνώρισης και ύπαρξης περιστατικών εκφοβισμού**

Το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015), παρουσίασε επιμορφωτικό, εκπαιδευτικό, ενημερωτικό υλικό για προγράμματα επιμόρφωσης το οποίο εντάσσεται στις Πράξεις «*Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού*», των Αξόνων Προτεραιότητας 1 & 2 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*». Σε αυτό το επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται ότι οι συγκρούσεις των μαθητών στα σχολεία συσχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών ως μονάδες και δύναται να προειδοποιήσει τον εκπαιδευτικό για την επικείμενη εκδήλωση βίαιων επεισοδίων. Οι ενδείξεις που προτείνονται από το εν λόγω υλικό παρουσιάζονται παρακάτω:

- Οι μαθητές απομονώνονται κοινωνικά
- Παρουσιάζουν συναισθήματα μοναξιάς και απόρριψης
- Δεν ελέγχουν τα συναισθήματα θυμού τους
- Καταγράφουν χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος για το σχολείο καθώς και κακή σχολική επίδοση
- Υπάρχουν αναφορές για βίαιη μεταχείριση στο σπίτι
- Η επιθετικότητα των μαθητών εκφράζεται σε γραπτά κείμενα και σκίτσα τους
- Αναφέρεται παρενόχληση από τους μαθητές
- Υπάρχουν καταγραφές παρελθοντικής βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς
- Δεν πειθαρχούν
- Αντιδρούν αρνητικά στην διαφορετικότητα και παρουσιάζουν προκαταλήψεις

- Καταναλώνουν απαγορευμένες ουσίες για την ηλικία τους
- Είναι μέλη ή συναναστρέφονται με συμμορίες παραβατικών παιδιών
- Είναι κάτοχοι επικίνδυνων αντικειμένων

Στο εν λόγω επιμορφωτικό υλικό παρουσιάζεται εξίσου η περίπτωση παρερμηνεύσης των παραπάνω ενδείξεων με αποτέλεσμα να τονίζεται ότι μία και μόνο από τις παραπάνω ενδείξεις να μην δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβλέψει την επικείμενη εκδήλωση μορφών βίας. Έτσι, προτείνεται η δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές τους, ιδιαίτερα στο πλαίσιο κατανόησης των αναγκών τους, των συναισθημάτων τους, των στάσεων και συμπεριφορών τους. Αντίστοιχα, σύμφωνα με έρευνα του Αμερικάνικου Υπουργείου Παιδείας, Ειδικής Αγωγής και Αποκατάστασης επιβεβαιώνεται ότι ο μεγαλύτερος πληθυσμός των παιδιών που δύναται να εκδηλώσουν επιθετικότητα εμφανίζουν περισσότερες από μία προειδοποιητικές ενδείξεις κατά επανάληψη και με αυξανόμενη ένταση στην πάροδο του χρόνου (United States Department of Education, Special Education and Rehabilitative Services, 1998).

Επιπροσθέτως, δεν είναι πάντα φανερή η επιθετικότητα των παιδιών. Σε αντιδιαστολή με τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε μικρότερα παιδιά, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν μαθαίνουν να ελέγχουν λίγο περισσότερο την συμπεριφορά τους. Ο λόγος είναι ότι με την ηλικιακή ωρίμανση, έτσι και αλλιώς εξελίσσονται σε γνωστικό επίπεδο όπως επίσης και σε κοινωνικό επίπεδο, οπότε οι ενστικτώδεις αντιδράσεις συμβαίνουν λιγότερο και συχνά αντικαθίστανται από περισσότερες προ-μελετημένες και προσεκτικότερα στημένες εκδηλώσεις εκφοβισμού. Κατά την ανάπτυξή τους, αρχίζουν να αποκτούν ποικίλες δεξιότητες και συχνά υιοθετούν διαφόρων ειδών στρατηγικές διαχείρισης των σχέσεων τους. Συχνά, σε μεγαλύτερη ακόμη ηλικία, αφήνουν πίσω τους τη φυσική-σωματική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς ή ακόμη και την λεκτική επιθετικότητα, προσθέτοντας στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους ορισμένες πιο «εκλεπτυσμένες» μορφές π.χ. εκφοβισμό μέσω ηλεκτρονικών μέσων ή κοινωνική επιθετικότητα που έχει έμμεσο χαρακτήρα (Connolly et al., 2000).

Σύμφωνα με τους Vitaro et al. (2006) σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να μην φαίνεται άμεσα πως κάποιο παιδί θα εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά διότι το παιδί

δύναται να λειτουργεί με πιο έμμεσο και συγκαλυμμένο τρόπο με σκοπό να ελαχιστοποιήσει τις πιθανές συνέπειες για τις πράξεις του.

Άλλες ενδείξεις που μπορεί να υποδείξουν πως πρόκειται να υπάρξει περιστατικό εκφοβισμού, είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Η καταγραφή αλαζονικής συμπεριφοράς, η τάση για επιβολή και η ανάγκη για εξουσία μαθητών ιδιαίτερα απέναντι σε καινούργια μέλη ομάδων, είναι χαρακτηριστικά για μελλοντική εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η φανερή επιθετικότητα έχει συσχετιστεί σε αρκετές περιπτώσεις με τα χαμηλά επίπεδα φιλικών σχέσεων και οικειότητας και δύναται να εκδηλωθεί απροκάλυπτα εναντίον των νεοεισαχθέντων παιδιών σε μια ομάδα (Little et al., 2003). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν μια αντίθετη εικόνα, δηλαδή διακατέχονται από ηρεμία και δύναται να εμφανίσουν ξαφνικά επιθετικές συμπεριφορές, εξαιτίας κυρίως της καταπίεσης των συναισθημάτων τους. Είναι συνήθως φανερή η αίσθηση της επερχόμενης έκρηξης από τα άτομα που συσσωρεύουν αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά και μπορεί να είναι απλά μια απάντηση ως προς άλλες επιθετικές συμπεριφορές προς το μέρος τους ή να είναι αυτόνομες πράξεις που χαρακτηρίζονται από το ψυχολογικό υπόβαθρο του θύτη.

### **3.7 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο bullying**

#### **3.7.1 Θύτης**

Θύτης, καλείται το άτομο το οποίο χρησιμοποιεί τη δύναμή του βλάπτοντας κάποιο άλλο άτομο το οποίο καλείται θύμα. Μέσα από την επιβολή του θύτη στα θύματά του, ο πρώτος απολαμβάνει τον έλεγχο τον οποίο ασκεί και προκαλείται στον ίδιο ένα είδος ικανοποίησης μέσα από την πρόκληση πόνου είτε αυτός είναι ψυχικός είτε σωματικός. Συχνά, οι θύτες έχουν ως σκοπό να προκαλέσουν οδύνη στο θύμα τους έτσι ώστε να νιώσουν ότι λαμβάνουν την εξουσία εις βάρος άλλων (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Στον σχολικό χώρο, είναι συνηθέστερο η επιθετικότητα να εκδηλώνεται κυρίως έχοντας ως βασικό στόχο τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες, ωστόσο δεν



είναι σπάνιο να εκδηλώνεται ακόμη και προς τους εκπαιδευτικούς και άλλα ενήλικα μέλη της σχολικής κοινότητας (Olweus, 1993). Μέσα από αυτές τις κινήσεις τους, οι θύτες έχουν μια βαθύτερη αντίληψη που αφορά την εικόνα του εαυτού τους. Τον τοποθετούν ως ιδιαίτερα δυνατό και ευφυή που έχει το δικαίωμα να έχει ένα είδος «ξεχωριστής» εξουσίας επάνω σε άλλους, τους οποίους θεωρούν υποδεέστερους. Παράλληλα, απολαμβάνουν συχνά τις διαστάσεις της δημοτικότητας που μπορεί να λάβει η φυσιογνωμία τους, καθιστώντας τους δημοφιλείς και κυρίαρχους εντός των ομάδων των συνομηλίκων τους, γεγονός που προκύπτει ακριβώς από αυτήν την επιθετική συμπεριφορά που έχουν υιοθετήσει (Olweus, 1993).

Τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικότητα εντός του σχολικού πλαισίου αλλά σε ενήλικες είναι συνηθισμένο να έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση καθώς και αυτό-εκτίμηση, να δραστηριοποιούνται σε όλους τους τομείς που αφορά την σχολική ζωή, να είναι ιδιαίτερα δραστήρια, προκλητικά και παρορμητικά με έντονες αυξομειώσεις στη διάθεση και το συναίσθημά τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Cerezo & Ato, 2010; Olweus, 1993).

Οι Bushman & Baumeister (1998), θεωρούν πως τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, απλά παρουσιάζουν προς τους τρίτους την εικόνα του παιδιού που χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοεκτίμηση. Στην πραγματικότητα, πίσω από αυτό το σενάριο, η αυτοπεποίθηση τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή και φέρουν αρνητική εικόνα του εαυτού τους. Ο θύτης συνήθως διακατέχεται από χαμηλή ενσυναίσθηση και έχει γενική δυσκολία ως προς τον έλεγχο των συναισθημάτων του (Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Olweus, 1993). Όταν ο θύτης είναι άρρεν, δύναται να υπάρξει συνδυασμός των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών με τη σωματική διάπλαση και δύναμη που μπορεί να έχουν, αν και αυτό δεν είναι πάντα απόλυτο ως γεγονός (Cerezo & Ato, 2010; Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Twemlow (2000) υπάρχουν 3 επιμέρους διακρίσεις που γίνονται με βάση τη συναισθηματική και ψυχολογική δομή της προσωπικότητας του θύτη. Αυτές οι μορφές θυτών αναφέρονται στους:

1) Σαδιστές θύτες, που εκφοβίζουν τα θύματά τους με σαδιστικές μεθόδους και τρόπους,

2) Νευρικούς θύτες, που δεν έχουν σε γενικότερο πλαίσιο καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον περίγυρό τους. Εκδηλώνουν συμπεριφορές περισσότερο παρορμητικές και αντιδραστικές, επαναλαμβάνοντας συνήθως στα ίδια παιδιά που αυτοί θεωρούν αδύναμα τις επιθέσεις τους και τέλος,

3) Καταθλιπτικούς θύτες, όπου ενεργοποιείται σε αυτήν την περίπτωση ένα είδος αντικαταθλιπτικού μηχανισμού μέσα από τις επιθετικές συμπεριφορές που υιοθετούν.

Σε κάθε περίπτωση, ένας θύτης συχνά επιλέγει τις πιο ευάλωτες ομάδες ή τα πιο αδύναμα άτομα για να εκφράσει την επιθετικότητά του. Αυτό το γεγονός καταγράφεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των παιδιών που γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα «κερδίσουν» μέσω της εκδήλωσης φαινομένων εκφοβισμού. Τα παιδιά αυτά, για να εκφράσουν την επιθετικότητά τους, επιλέγουν παιδιά-θύματα τα οποία πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στην δύναμη που μπορεί να έχουν οι ίδιοι οι θύτες.

### **3.7.2 Θύμα**

Θύματα εκφοβισμού στο σχολείο αναδεικνύεται να είναι παιδιά με επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους ή της εξωτερικής τους εμφάνισης που «θεωρητικά» τα καθιστούν πιο αδύναμα. Συχνά, τα παιδιά-θύματα είναι πιο ήσυχα, έχουν ευαισθησίες και δεν «ανοίγονται» εύκολα, με αποτέλεσμα να είναι επιφυλακτικά, αγχώδη και να διακατέχονται από περισσότερες ανασφάλειες συγκριτικά με άλλα παιδιά. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ενώ μέσα τους υποβόσκει μια αρνητική εικόνα αναφορικά με τον ίδιο τους τον εαυτό ή για την φυσική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρίσκονται. Είναι δυνατό να νιώθουν λιγότερο έξυπνα, να νιώθουν πως δεν έχουν θάρρος και συχνά ντρέπονται, μπορεί να θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διάφορες δεξιότητες και ίσως νιώθουν γενικότερα αποτυχημένοι. Σε κάθε περίπτωση νιώθουν αρνητικά και άσχημα για τον εαυτό τους.

Είναι αρκετά συνηθισμένο τα παιδιά-θύματα να μην έχουν αρκετούς φίλους ή οι φίλοι τους να βρίσκονται στην ίδια κατάσταση, δηλαδή να αποτελούν και αυτοί θύματα. Η συμμετοχή τους σε διάφορες ομαδικές σχολικές δραστηριότητες δεν είναι

συνηθισμένο φαινόμενο. Έχουν την τάση να απομονώνονται και ο λόγος είναι ότι ενδόμυχα δέχονται την απόρριψη από την πλευρά των συνομηλίκων τους. Για τον λόγο αυτό, δεν νιώθουν ότι έχουν αρκετές ευκαιρίες έτσι ώστε να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Τα συνηθισμένα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά-θύματα είναι αυτά του κοινωνικού αποκλεισμού, της δυσαρέσκειας και της βαθύτερης ατομικής μοναξιάς. Στις περιπτώσεις που δέχονται επίθεση, συχνά αντιδρούν με απόσυρση ή με έντονο κλάμα και δείχνουν φοβισμένα. Αυτό τροφοδοτεί επιτυχημένα τα αντίστροφα συναισθήματα των θυτών και έτσι ο «φαύλος κύκλος» δεν κλείνει ποτέ. Μετά από όλα αυτά, τα παιδιά-θύματα επιρρίπτουν συνηθέστερα την ευθύνη στον ίδιο τους τον εαυτό (Cerezo & Ato, 2010).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) υπάρχουν συγκεκριμένες διακρίσεις των τύπων των θυμάτων. Αυτές είναι οι εξής:

1) Τα παθητικά θύματα, είναι η συχνότερη μορφή των θυμάτων που προκύπτουν από κάποια εκδήλωση επιθετικότητας που προέρχεται από τρίτα άτομα. Το παθητικό θύμα, εμφανίζει μέσα από τη συμπεριφορά του ορισμένα χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι η παρουσία ενός ανασφαλούς παιδιού που χωρίς αντίδραση και με παθητική στάση θα δεχθεί τις κακές συμπεριφορές που θα έρθουν σε αυτό. Όταν δεχτεί την επίθεση, δεν θα ανταποδώσει και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατόν να μην αντιδράσει καν.

Τα παθητικά θύματα, δέχονται με παθητικότητα τη κατάσταση της θυματοποίησης τους. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η αίσθηση της υποταγής, το έντονο άγχος, η απόσυρση και η συστολή. Επιπλέον, εξαιτίας της εσωτερικευσης εμφανίζουν ορισμένα προβλήματα και διαταραχές στο συναίσθημα όπως π.χ. κατάθλιψη που μπορεί να οδηγήσει μέχρι και σε αυτοκτονικό ιδεασμό (Postigo et al., 2012).

Κυρίως στις περιπτώσεις που τα θύματα είναι αγόρια, συχνά η ψυχική εξασθένηση συνάδει και με σωματική αδυναμία που χαρακτηρίζει την εξωτερική τους εμφάνιση. Μετά από επαναλαμβανόμενες επιθέσεις, δύναται να αυξάνεται προοδευτικά η ανασφάλεια και το άγχος και να φτάσουν σε υπερβολικό βαθμό, καθιστώντας τη γενικότερη εικόνα του εαυτού αρνητική και δημιουργώντας

πρόβλημα στο βαθύτερο «εγώ» τους (Olweus, 1993). Τα παθητικά θύματα, δεν έχουν συχνά φίλους και ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων τους που απεικονίζονται πλέον στην προσωπικότητά τους, απορρίπτονται έπειτα από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, εκμηδενίζοντας έτσι την κοινωνική τους ζωή (Postigo et al., 2012). Μέσα από αυτές τις συμπεριφορές, χωρίς να το θέλουν βέβαια οι ίδιοι, ενισχύουν το θύτη που «τρέφεται» από τον πόνο τους με αποτέλεσμα το φαινόμενο να ενισχύεται ακόμη περισσότερο και τελικά τα θύματα συνεχίζουν να κατηγορούν τον εαυτό τους για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Berger, 2007).

2) Τα προκλητικά θύματα χαρακτηρίζονται από άγχος, επιθετική και προκλητική συμπεριφορά. Συνήθως δεν μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα και η συμπεριφορά τους είναι «ενοχλητική» στους τρίτους, δημιουργώντας ένταση στον περίγυρο τους. Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών, προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι οποίοι εξωθούνται από την στάση τους σε άσχημες συμπεριφορές προς αυτούς. Ο αρνητικός τρόπος μεταχείρισης αυτών, προέρχεται δηλαδή από τα ερεθίσματα που μεταφέρουν στο περιβάλλον τους. Επιπρόσθετα, τα προκλητικά θύματα, εμφανίζουν αισθήματα κατωτερότητας ενώ όταν τους επιτίθενται δεν αντιδρούν άμεσα και με αποτελεσματικό τρόπο ώστε να εμποδίσουν την επίθεση που γίνεται προς το μέρος τους (Olweus, 1993, 1994). Αρκετά συχνά, τα θύματα που έχουν αντιδραστικές και προκλητικές συμπεριφορές, είναι δυνατό να μετεξελιχθούν στη συνέχεια σε θύτες (Kokkinos & Panayiotou, 2004).

3) Συγκεκριμένα ονομάζονται «θύτες-θύματα» και συχνά εκφοβίζουν καθώς και θυματοποιούνται, υιοθετώντας εναλλάξ τους ρόλους του θύματος και του θύτη. Η λειτουργία του μηχανισμού αυτού έχει συντελεστική και αντιδραστική υπόσταση για τα παιδιά «θύτες- θύματα» και προκύπτει μέσα από την επιθετική τους συμπεριφορά (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Τα παιδιά θύτες- θύματα, συνήθως παρενοχλούν τα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν περισσότερες αδυναμίες από τα ίδια, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να θυματοποιούνται και να το δέχονται αυτό το γεγονός, από τα παιδιά που είναι πιο ισχυρά και δυνατά από τα ίδια. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό θα μπορούσε να είναι ότι προσπαθούν να πάρουν επιβεβαίωση ως προς τις πράξεις τους από τους θύτες που τους βασανίζουν. Βλέποντας λοιπόν οι θύτες ότι και οι ίδιοι οι

θύτες- θύματα μπορούν να γίνουν «καθαρόαιμοι» θύτες προς κάποιους άλλους, θεωρούν ότι μπορεί να αλλάξουν οι θύτες τις πεποιθήσεις τους ως προς το πρόσωπό τους.

Ωστόσο, βασικό χαρακτηριστικό που κυριαρχεί στις προσωπικότητες των θυτών-θυμάτων είναι η μειωμένη αυτοεκτίμηση και η αρνητική εικόνα του εαυτού (Kokkinos & Panayiotou, 2004), καθώς επίσης και η επιθετικότητα που συνδέεται όμως με αδυναμία για αντεκδίκηση ως προς τον εκφοβιστή τους (Μακρή -Μπότσαρη, 2010). Ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό, είναι το να κατευθύνουν τον θυμό και την οργή τους προς τον εαυτό τους και να απομονώνονται. Ωστόσο, την ίδια στιγμή απορρίπτουν τους ανθρώπους που έχουν τα ίδια προβλήματα με τους ίδιους και μπορεί να υποφέρουν μελαγχολία, άγχος, ακόμη και κατάθλιψη (Postigo et al., 2012).

Η κατηγορία των θυτών –θυμάτων, φαίνεται να είναι περισσότερο επιθετικοί και μάλιστα σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους θύτες που έχουν μόνο αυτόν τον ρόλο (Salmivalli & Nieminen, 2002). Υπάρχουν σε αυτούς πιο συχνά αυξομειώσεις στην διάθεση και ο κίνδυνος για εμφάνιση σοβαρής κατάθλιψης είναι μεγαλύτερος, καθώς επίσης και η εμφάνιση αυτοκτονικών ιδεασμών. Οι θύτες-θύματα δύναται να συγκεντρώσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μεν ξεχωριστά τον θύτη, αλλά επίσης και το θύμα σε αντίθεση με την περίπτωση όπου θα είχαν μόνο τον έναν από τους δύο ρόλους.

### **3.7.3 Παρατηρητές**

Είναι συνηθισμένο σε διάφορα περιστατικά εκφοβισμού να υπάρχουν παιδιά τα οποία απλά βλέπουν τα γεγονότα εκφοβισμού να συμβαίνουν. Άλλωστε, ο θύτης συχνά αποσκοπεί στην αναγνώριση της δύναμής του και τι «καλύτερο» για τον ίδιο να επιδιώξει να έχει αυτόπτες μάρτυρες. Τα παιδιά που παρίστανται συχνά είναι συνομήλικοι συμμαθητές και μπορεί να υιοθετήσουν ποικίλους ρόλους κατά την εξέλιξη του συμβάντος (Pepler & Craig, 1995).

Οι O' Connell, Pepler & Craig (1999), μέσα από μελέτη που διεξήγαγαν, κατέληξαν σε συμπέρασμα πως οι συνομήλικοι συμμαθητές κατά την διάρκεια της παρακολούθησης περιστατικών εκφοβισμού ξοδεύουν σε χρόνο περίπου το 54% για

να ενισχύσουν τον θύτη, αφού υπάρχει απλά μια παθητική παρακολούθηση της δράσης του. Ορισμένοι παρατηρητές, χρησιμοποιούν περίπου το 21% του χρόνου τους για να συμμετάσχουν με ενεργό τρόπο στον εκφοβισμό, παίρνοντας δηλαδή το μέρος του θύτη και απολαμβάνουν αυτού του είδους την παρενόχληση ως προς το θύμα. Τέλος, κάποιοι άλλοι, ξοδεύουν τον χρόνο τους κατά περίπου 25%, έτσι ώστε να παρέμβουν και βοηθήσουν τα θύματα με την υπεράσπισή τους.

Μέσα από την έρευνα που διεξάχθηκε από τους Salmivalli & Voeten (2004), βρέθηκαν ευρήματα που συμπεραίνουν πως όταν συμβαίνει ένα φαινόμενο εκφοβισμού οι πιο πολλοί μαθητές δεν συμμετέχουν και δεν κάνουν καμία κίνηση έτσι ώστε με την παρέμβασή τους να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν το θύμα.

Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου κάποια θύματα εκφοβίζονται σε τακτικό βαθμό και για εκτεταμένο χρονικό διάστημα, είναι δυνατό οι συμμαθητές παρατηρητές να ταυτίζονται περισσότερο με τον θύτη και να απομονώνουν το θύμα, θεωρώντας ότι αυτό φταίει που είναι διαφορετικό και για αυτό το λόγο δέχεται επιθέσεις. Αποποιούνται την ιδέα ότι το θύμα θα μπορούσε να τους μοιάζει και καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το θύμα αξίζει που τελικά παρενοχλείται από κάποιον θύτη (Salmivalli, 2001).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως ο περίγυρος που παρατηρεί ένα φαινόμενο εκφοβισμού και επιθετικότητας, τείνει να ενισχύει τον θύτη και να τον βοηθάει με την στάση του, αποφεύγοντας συχνά να υπερασπίζεται το θύμα και δεν επιτίθεται στον θύτη. Άλλοτε, μπορεί να υποστηρίξει το θύμα, αλλά διστάζει ή φοβάται να παρέμβει και να βοηθήσει (O' Connell et al., 1999), παρόλο που δηλώνει ότι είναι πρόθυμος να προστατεύσει το θύμα και να βοηθήσει (Salmivalli, 2010).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μέσα από μελέτες ότι τα κορίτσια φαίνεται να εμφανίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό συγκριτικά με τα αγόρια, καλή διάθεση ως προς το να προστατεύσουν τους συνομήλικούς τους που κινδυνεύουν από εκφοβισμό και τελικά θυματοποιούνται. Από την άλλη πλευρά τα αγόρια συχνά έχουν διαφορετικό τρόπο για να υπερασπίζονται τα θύματα που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αποφασιστικότητα και δυναμισμό και βοηθούν ενεργά τα θύματα που εκφοβίζονται (Hawkins, Pepler & Craig, 2001).

Τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των παιδιών που υπερασπίζονται σε περιπτώσεις εκφοβισμού τα θύματα, είναι υψηλότερα, καθώς επίσης έχουν αυξημένη κοινωνική αντίληψη, συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα τα οποία τελικά υιοθετούν κάποιον από τους υπόλοιπους ρόλους που προαναφέρθηκαν και αφορούν τους ήδη υπάρχοντες των συμμετεχόντων (Salmivalli et al., 2011).

Ο Olweus (1993), αναφέρεται εκτεταμένα στα παιδιά εκείνα που ενισχύουν ή ακόμα σε κάποιες περιπτώσεις βοηθούν το θύτη με την στάση τους, συμμετέχοντας έτσι στη θυματοποίηση, δίχως όμως να μπορούν τα ίδια να ξεκινήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού (Salmivalli, 2010). Παρ' όλα αυτά, στο μέλλον είναι αρκετά πιθανό, να εμφανίσουν κάποια στιγμή και με προοδευτικό τρόπο τάσεις παρενόχλησης και να αποκτήσουν τον ρόλο του θύτη.

Από απλοί παρατηρητές σε μια πράξη που εμπεριέχει διάφορα στοιχεία όπως π.χ. επιβολή, ένταση, εξουσία, ίσως σε κάποιες περιπτώσεις κύρος και απλά ελαφριού τύπου τιμωρίες, να θελήσουν και οι παρατηρητές να περάσουν στην θέση του θύτη και να «ενισχύσουν» με αυτόν τον τρόπο και σύμφωνα πάντα με τις δικές τους ιδέες το «εγώ» τους και την εικόνα τους προς τους τρίτους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιοι μπορεί να πάρουν αυτόν τον ρόλο, μόνο και μόνο από φόβο σε περίπτωση που κληθούν να λάβουν έναν από τους δύο ρόλους. Έτσι, για να μην καταλήξουν θύματα, επιλέγουν τον ρόλο του θύτη.

Μέσα από την «ενίσχυση» του συναισθήματος των θυτών, τα παιδιά παρατηρητές βοηθάνε τον θύτη στο να μεταδώσει γενικότερα στον ρόλο των θυτών, πως το μήνυμα τους, δηλαδή η επιθετικότητα, είναι μια συμπεριφορά αποδεκτή και μπορεί να εφαρμόζεται χωρίς φόβο δίχως καν να υπάρχουν ενδεχόμενα για αντίποινα από άλλα μέλη της κοινότητας (Salmivalli et al., 2011). Έτσι, το ακροατήριο μετατρέπεται σε ενισχυτές-βοηθούς που εμφανίζουν ακόμη πιο ψηλά επίπεδα ανασφάλειας και άγχους συγκριτικά ακόμη και με τους ίδιους τους θύτες (Olweus, 1993).

Κυρίως στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας και συμμετέχουν περισσότερο από ένας θύτες, το αίσθημα της ευθύνης είναι ακόμη πιο διάχυτο και έτσι «εξαφανίζεται» κατά έναν τρόπο το αίσθημα της ενοχής και της λήψης ευθυνών (Olweus, 1993; Salmivalli, 2001).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως συχνά οι πιθανότητες για ένα παιδί-παρατηρητή να υπερασπιστεί και να βοηθήσει το θύμα μειώνονται και μεγαλώνουν αντίθετα οι πιθανότητες να βοηθήσει το θύτη και να τον υπερασπιστεί (Ανδρέου, 2001). Απλά και μόνο μέσα από την παθητικότητα και από την «σιωπηρή» αποδοχή της κατάστασης και των ρόλων των ανθρώπων που συμμετέχουν στο περιστατικό, επιβεβαιώνεται και ενισχύεται το φαινόμενο της επιθετικότητας και του εκφοβισμού. Δεν χρειάζεται λοιπόν να υπάρχει ενεργή ενθάρρυνση για να ενισχυθεί η κατάσταση αλλά έλλειψη διόρθωσης της συμπεριφοράς (Sutton & Smith, 1999).

Ο O' Connell μαζί με τους συνεργάτες του (1999), κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πλειοψηφικά οι μαθητές υιοθετούν την παθητική στάση σε περιπτώσεις παρενόχλησης κάποιου θύματος, ενισχύοντας έτσι την θέση του θύτη με αποδοχή της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του. Η συχνότερη επιλογή των παρατηρητών, είναι αυτή της άρνησης ανάληψης ευθυνών λόγω φόβου ή αδιαφορίας και η επιλογή ουδέτερου ρόλου έτσι ώστε να αποφύγουν παράλληλα το ενδεχόμενο πρόκλησης θυματοποίησης προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Για τους παραπάνω λόγους συνήθως μένουν αμέτοχοι (Ανδρέου, 2011).

Το παιδί που παρατηρεί και μένει αμέτοχο, καταφέρνει να αποφύγει την προσωπική του παρενόχληση, αναπτύσσοντας παράλληλα έναν συναισθηματικό μηχανισμό που είναι προσαρμοσμένος γνωστικά (Camodeca & Goossens, 2005). Απομακρύνεται από το σημείο όπου συμβαίνει το περιστατικό και δεν συμμετέχει λαμβάνοντας το μέρος κάποιου από τα άτομα που συμμετέχουν ενεργά. Στο τέλος, καταλήγει να αδιαφορεί φανερά για το ίδιο το περιστατικό και τα άτομα που συμμετέχουν. Με αυτόν τον τρόπο, διαχέεται η ευθύνη και κανένα παιδί δε έχει συναισθήματα άσχημα ή δεν νιώθει ότι έχει διαπράξει αρνητική πράξη, αφού νιώθει την αποδοχή του κοινού το οποίο δεν επενέβη ποτέ να διορθώσει (Salmivalli, 2010).

Αναφορικά με τις διαφυλικές διαφορές που εμφανίζονται κατά τα φαινόμενα επιθετικότητας, φαίνεται πως τα αγόρια πιο συχνά υιοθετούν ρόλους θύτη, ενισχυτή και βοηθού, από ότι τα κορίτσια. Τα κορίτσια γενικότερα φαίνεται πως προσπαθούν συγκριτικά με τα αγόρια περισσότερο να αποφύγουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους περιστατικά (Salmivalli, 2001).

Τέλος, αρκετά συχνά φαίνεται πως τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος με κάποιον από τους παραπάνω ρόλους σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού, δημιουργούν



μετέπειτα δίκτυα και ομαδικούς συνασπισμούς, υιοθετώντας ρόλους που είναι παρόμοιοι και κοινοί, καθώς επίσης και στάσεις που μοιάζουν, ενώ εξαιρέσεις αποτελούν τα παιδιά που γίνονται θύματα. Συγκεκριμένα, οι θύτες καθώς και οι βοηθοί τους δημιουργούν αριθμητικά μεγαλύτερα δίκτυα, συγκριτικά με τους αμέτοχους και αυτούς που υπερασπίζονται τα θύματα (Salmivalli et al., 1997).

## 4. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες που αφορούν στην κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού αναδεικνύεται ότι η εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών αλλά και η θυματοποίηση ατόμων που δέχονται αντίστοιχες συμπεριφορές συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς που άλλοτε εξωτερικεύονται και άλλοτε όχι. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Stein, Dukes & Warren (2007) αναδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής κάποιων μαθητών σε φαινόμενα εκφοβισμού και ενδείξεων ανεπαρκούς ψυχοκοινωνικής λειτουργίας τους σε σχέση με άλλους μαθητές. Επίσης αποτελέσματα ερευνών όπως των Bond, Carlin, Tomas, Rubin & Patton (2001) αναφέρουν ως αποτέλεσμα θυματοποίησης ατόμων καταστάσεις άγχους αλλά και κατάθλιψης.

### 4.1 Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στο θύμα

Οι πιο συνηθισμένες συνέπειες σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο των θυμάτων είναι η μείωση της απώλειας αυτοεκτίμησης, η αύξηση του αισθήματος ανασφάλειας και η αύξηση του άγχους και της κατάθλιψης. Οι βλαβερές συνέπειες του εκφοβισμού που αναδεικνύονται από τη βιβλιογραφία (Nakanoto & Schwartz, 2010) σχετίζονται με τη μοναξιά (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012), την κακή υγεία, την καταγραφή καταθλιπτικών επεισοδίων (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004) και την αύξηση των επιπέδων άγχους (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Οι μελέτες έχουν συνδέσει τον εκφοβισμό ακόμα και με τον αυτοκτονικό ιδεασμό (van der Wal, de Wit & Hirasling, 2003) ενώ αναδεικνύουν ισχυρή σχέση μεταξύ συχνότητας επεισοδίων εκφοβισμού και αποπειρών αυτοκτονίας (Klomek et al., 2007).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι ο παραδοσιακός εκφοβισμός αποτελεί παράγοντα κινδύνου για αυτοκτονία (Brunstein-Klomek, Sourander & Gould, 2010, Klomek et al., 2008). Οι έφηβοι που βιώνουν αποκλειστικά την θυματοποίηση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αυτοκτονίας από όσους αντιμετωπίζουν μόνο παραδοσιακό εκφοβισμό (Messias et al., 2014). Ωστόσο, όσοι

αντιμετωπίζουν και τις δύο μορφές εκφοβισμού είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο αυτοκτονίας.

Σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό, τα θύματα τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, υψηλότερη τάση για εκδήλωση επιθετικότητας και χαμηλότερη μαθησιακή απόδοση (Andreou, 2004; Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005).

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τις συναισθηματικές ικανότητες επικεντρώθηκε στη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα θύματα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά δυσλειτουργίας των συναισθημάτων (Myers et al., 2013). Επιπλέον, φαίνεται ότι τα θύματα του εκφοβισμού τείνουν να εμφανίζουν μια μειωμένη ικανότητα να ερμηνεύουν σωστά τα συναισθήματα των άλλων (Garner & Hinton, 2010) έχοντας, για παράδειγμα, χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης που δεν τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις της εκδήλωσης φαινομένων εκφοβισμού. Παράλληλα, η μελέτη των Kokkinos & Kipritsi (2012) αναδεικνύει ότι τα θύματα εκφοβισμού έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης καταλήγοντας ότι η εμπειρία θυματοποίησης θα μπορούσε να μειώσει την ψυχολογική διάθεση που είναι γνωστό ότι σχετίζεται με την ευημερία.

Ωστόσο, μόνο λίγες μελέτες έχουν αναλύσει και συγκρίνει τις συναισθηματικές συνέπειες στα θύματα διαφορετικών τύπων εκφοβισμού, όπως είναι ο παραδοσιακός εκφοβισμός όσο και ο κυβερνοεκφοβισμός (π.χ. Sontag et al., 2011; Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009). Αυτές οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα θύματα διαφορετικών τύπων εκφοβισμού έχουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις.

Η παρατήρηση ότι οι θύτες και τα θύματα (προσχολικής ηλικίας) έχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις στην τάξη τους, οδήγησαν τους ερευνητές να θεωρήσουν ότι η συμπεριφορά εκφοβισμού σε αυτές τις δύο υποομάδες μπορεί να οδηγείται από διαφορετικά κίνητρα. Έχει προταθεί ότι οι «φοβεροί» είναι περισσότερο παρακινημένοι από προληπτικούς λόγους, όπως η απόκτηση κοινωνικής θέσης, ενώ τα θύματα εκφοβισμού παρακινούνται από αντιδραστικούς λόγους, όπως το ότι αισθάνονται θυμωμένα ή απωθούνται από τις κοινωνικές απειλές (π.χ. Vlachou et al., 2011; Rodkin, Espelage & Hanish, 2015).

Σε έρευνα των Hughes & Dunn (2001), παρουσιάζονται ευρήματα όπου υποδηλώνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκφοβίσουν άλλους επειδή δεν κατανοούν επαρκώς την ψυχική τους κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες έχουν δείξει ότι μια υποομάδα «θυτών» έχει ακατάλληλη θεωρία του νου και στην πραγματικότητα μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις δεξιότητες για να χειραγωγήσει άλλους (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Δεύτερον, καταγράφεται η άποψη ότι τα θύματα τείνουν να ερμηνεύουν τις προθέσεις των συμμαθητών τους ως εχθρικές. Αντίστοιχα γεγονότα συνδέονται αποκλειστικά με την αντιδραστική επιθετικότητα (Arsenio, Adams & Gold, 2009). Ως εκ τούτου, μπορούν να χαρακτηρίσουν τα θύματα που εκφοβίζουν, καθώς ανταποκρίνονται στην αντιληπτή εχθρότητα της συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους (Camodeca et al., 2003). Αντίθετα, οι θύτες που δεν θυματοποιούνται ενδέχεται να μην έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται την εχθρότητα στη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους.

Τρίτον, οι θύτες (αλλά όχι τα θύματα εκφοβισμού) μπορεί να τείνουν να πιστεύουν ότι αισθάνονται θετικά συναισθήματα μετά από την θυματοποίηση άλλων. Αυτά τα «ευτυχισμένα συναισθήματα θυματοποίησης» σχετίζονται με την προληπτική επιθετικότητα (Arsenio et al., 2009) και ως εκ τούτου χαρακτηρίζουν τους θύτες, οι οποίοι τείνουν να εκκινούν επιθετική συμπεριφορά βάση του δικού τους συναισθηματικού κέρδους και όχι των όσων αισθάνονται τα θύματά τους (Gasser & Keller, 2009).

Οι Felix & McMahon (2006), δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός επηρεάζει την ψυχολογική και σωματική ασφάλεια των μαθητών και ότι σχετίζεται με ψυχοκοινωνικές διαταραχές. Διαχρονικές μελέτες αποκάλυψαν ότι ο εκφοβισμός επηρεάζει την κανονική ανάπτυξη του μαθητή (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008). Αυτές οι μελέτες καταγράφουν ότι υπάρχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες σχετικά με προβλήματα προσαρμογής. Άτομα που αντιμετώπισαν εκφοβισμό κατά τα σχολικά τους χρόνια, παρουσίασαν αργότερα προβλήματα επαγγελματικής ένταξης στο περιβάλλον εργασίας τους.

Η κοινωνική ψυχολογία υπογραμμίζει τη σημασία μιας ομάδας και της δυναμικής της στις μαθησιακές διαδικασίες των κανονιστικών συμπεριφορών. Με τη δυναμική της διάσταση, η ομάδα αναπτύσσει ερευνητικές δεξιότητες για την επίτευξη

του προτεινόμενου στόχου. Η ομάδα γίνεται ένας χώρος συγκρούσεων και αμοιβαίας μάθησης (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008). Ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αυτή η διαδικασία τα βρίσκει περισσότερο ευάλωτα. Σε αυτή την σχολική περίοδο επιτυγχάνουν νέες κοινωνικές δεξιότητες μέσω διαδικασιών κοινωνικής μάθησης και, φυσικά, μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η σημασία του να είναι ένα παιδί μέρος μίας ομάδας αυξάνεται όταν πρόκειται για το σχολικό πλαίσιο. Οποιαδήποτε διαταραχή ή παράγοντας εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον ή στο περιβάλλον της τάξης, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού ιδιαίτερα όταν βρίσκεται στην προσχολική ηλικία.

Ο εκφοβισμός επηρεάζει το κλίμα του σχολείου, το ηθικό των δασκάλων καθώς έμμεσα επηρεάζει τις ικανότητες του μαθητή να εκτελεί δραστηριότητες μάθησης. Η εμπειρία του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκαλεί ψυχικά, ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα. Γενικά, τα θύματα θεωρούν το σχολείο ένα ασφαλές μέρος και αναπτύσσουν διάφορες ανησυχίες σχετικά με αυτό το μέρος. Το άγχος, ως συνέπεια του εκφοβισμού, μπορεί να μετατραπεί σε μια ποικιλία άλλων συναισθηματικών και ψυχικών προβλημάτων. Βασική παρατήρηση είναι η μείωση της κοινωνικότητας των θυμάτων και η αποφυγή τους να επιστρέψουν στην τάξη του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, ακόμη και εκείνοι που δεν εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό (π.χ. μάρτυρες) επηρεάζονται επίσης από αυτό το φαινόμενο. Το αβέβαιο κλίμα στο οποίο μαθαίνουν να ζουν τους δημιουργεί φόβο μήπως γίνουν οι ίδιοι στόχοι εκφοβισμού. Επιπλέον, μελέτες αποκάλυψαν ότι τα σωματικά προβλήματα εμφανίστηκαν λόγω εκδηλώσεων εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα καταγράφηκαν θύματα εκφοβισμού να έχουν πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, διαταραχές ύπνου και διαταραγμένες διατροφικές συνήθειες (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Hunter, Durkin, Boyle, Booth & Rasmussen (2014) επεκτείνονται σε αυτά των προηγούμενων ερευνών που αναφέρουν ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε εκφοβισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες ύπνου (Biebl et al., 2011; Fekkes et al., 2006; Fleming & Jacobsen, 2009; Sourander et al., 2010).

## 4.2 Επιπτώσεις στο σχολικό πλαίσιο

Σειρά μελετών αναφορικά με εκδηλώσεις φαινομένων εκφοβισμού αναφέρουν ότι υπάρχει έντονη σύνδεση με την εμφανή αρνητικότητα των παιδιών ως προς τη σχολική τους προσαρμογή αλλά και με τα χαμηλά επίπεδα σχολικής τους επίδοσης (Maliki et al., 2009). Επιπλέον, το αίσθημα ανασφάλειας που δημιουργείται από ανάλογες εκδηλώσεις του φαινομένου καταγράφει μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για εκπαίδευση και μείωση των κινήτρων τους για παρακολούθηση μαθημάτων, με αποτέλεσμα να τίθεται σε κίνδυνο η απόδοσή τους στο σχολείο καθώς επίσης να μειώνονται τα ποσοστά μάθησης και σχολικής φοίτησης

Οι καταγραφές του φαινομένου του εκφοβισμού αναφέρονται στη βιβλιογραφία όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια ακόμα και σε αναπτυσσόμενες ή αναπτυσσόμενες κοινωνίες. Εμφανίζεται από νεαρή ηλικία και θεωρείται μια κοινή μορφή βίας στα σχολεία. Διάφορες μελέτες καταγράφουν ότι ο εκφοβισμός καθιστά τα σχολεία μη ασφαλή για τους μαθητές συμβάλλοντας στην πεποίθηση ότι κάποια σχολεία δεν είναι πλέον ασφαλή (Maliki et al., 2009). Οι Shahría et al. (2015, στο Al-Raqad et al., 2017), αναφέρουν ότι οι εκδηλώσεις φαινομένων εκφοβισμού θεωρούνται σοβαρό πρόβλημα σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα σε όλα τα μέρη του κόσμου. Διαπιστώνουν ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση και ότι τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τα αγόρια σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Ο εκφοβισμός αποτελεί περίπλοκο πρόβλημα στη ζωή των μαθητών στο σχολείο γεγονός που σημαίνει πως πρόκειται για ένα πρόβλημα που πλήττει όλους τους μαθητές, είτε θύτες είτε θύματα αλλά και εκείνους που παρακολουθούν χωρίς να έχουν άμεση συμμετοχή σε αντίστοιχα περιστατικά.

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους όπως με λεκτικές ή/και σωματικές επιθέσεις, απειλές, αστεία πειράγματα και αρνητική κριτική εις βάρος ενός παιδιού. Τα παραπάνω επηρεάζουν μεμονωμένα ή συλλογικά και συμβάλλουν στον εκφοβισμό του παιδιού. Είναι γνωστό ότι ο εκφοβισμός δεν είναι εύκολο να εξαλειφθεί ή να σταματήσει στα σχολεία επειδή λειτουργεί έντονα μεταξύ των μαθητών. Η Boswell (2016), ισχυρίζεται ότι ο εκφοβισμός θεωρείται παγκόσμιο πρόβλημα που επηρεάζει τη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ευεξία των παιδιών σχολικής ηλικίας παγκοσμίως.

Οι Shafiqat & Jan (2015), ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός στα σχολεία συμβαίνει σε οποιοδήποτε μέρος. Ιδιαίτερα παραδείγματα που αναφέρουν είναι μέσα στο σχολικό κτίριο, είτε γύρω από αυτό αλλά επίσης αναφέρουν τις τουαλέτες, τα σχολικά λεωφορεία και τις αίθουσες που απαιτούν ομαδική εργασία όπως το γυμναστήριο ή και ακόμη μετά τη λήξη των σχολικών δραστηριοτήτων. Οι Sekol & Farrington (2016) καταγράφουν ότι ο εκφοβισμός στο σχολείο επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα λόγω του αισθήματος του φόβου καθώς ταυτόχρονα επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών και την αυτοπεποίθησή τους. Μία επιπλέον συνέπεια είναι και η έλλειψη συγκέντρωσής τους κατά την παρακολούθηση του μαθήματος εφόσον έχουν υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο.

Οι Brown & Taylor (2008), αναφέρουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ εκφοβισμού και ακαδημαϊκού επιτεύγματος χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από τα στοιχεία της British National Child Development Study. Ο Ammermueller (2012) χρησιμοποιεί ένα ευρύτερο σύνολο δεδομένων που περιλαμβάνει δεδομένα από 11 ευρωπαϊκές χώρες για να αναλύσει τους καθοριστικούς παράγοντες του εκφοβισμού και τα αποτελέσματά του στην επίδοση των σπουδαστών. Μέσα από την έρευνά του διαπιστώνει επίσης ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στις σύγχρονες και μεταγενέστερες επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο αλλά και έπειτα κατά την έξοδό τους στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια, είναι πιθανό ένας μαθητής να έχει χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις εξαιτίας της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή είναι πιθανό ένας μαθητής να εκφοβίζεται λόγω των χαμηλών του επιδόσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταγράφονται ποσοστά αποτυχίας σε υψηλό βαθμό, απουσίες (συνήθως αδικαιολόγητες) και γενικότερα υψηλό επίπεδο δυσαρέσκειας για την συμμετοχή τους στο σχολείο και στις υποχρεώσεις τους (Olweus, 1993). Η ικανότητα διάκρισης μεταξύ αυτών των πιθανών ερμηνειών είναι απαραίτητη για να αναπτυχθούν οι σωστές προσεγγίσεις για την ικανοποιητική αντιμετώπιση των δύο θεμάτων μέσω προγραμμάτων παρέμβασης.

Τα πρότυπα αλληλεπίδρασης στα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφέρουν. Η μορφή της επιθετικότητας μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου διαφέρει σε σχέση με αυτήν από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ. μέση παιδική

ηλικία, εφηβεία), ιδιαίτερα αναφορικά με τη συχνότητα που δέχονται τα θύματα τον εκφοβισμό. Πολλά νεαρά θύματα μπορεί να βιώνουν θυματοποίηση μόνο για σύντομο χρονικό διάστημα και όχι για παρατεταμένο (Monks, Ruiz & Val, 2002).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, ο σχεσιακός εκφοβισμός έχει αυξηθεί ενώ ο σωματικός και ο προφορικός εκφοβισμός μειώνεται (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2010). Σε μεγαλύτερα παιδιά, οι συμπεριφορές εκφοβισμού είναι πιο λεπτές και διαφορούμενες και κατά συνέπεια είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν (Splett et al., 2015; Brion-Meisels & Garnett, 2016). Η εκδήλωση της σχεσιακής επιθετικότητας και του εκφοβισμού στις προσχολικές ηλικίες είναι παρόμοια με αυτή των παιδιών σχολικής ηλικίας με πολλούς τρόπους. Ωστόσο, ο εκφοβισμός στην πρώιμη παιδική ηλικία περιλαμβάνει ορισμένα μοναδικά χαρακτηριστικά. Όταν ασχολούνται με την εκφοβιστική συσχέτιση, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν συνήθως να το πράττουν με πιο άμεσους και απλούς τρόπους που περιλαμβάνουν μια τρέχουσα κατάσταση, δηλώνοντας, για παράδειγμα, ότι αν ο συμμαθητής του δεν του δώσει ένα παιχνίδι δεν θα είναι ο φίλος του.

Στην προσχολική ηλικία καταγράφονται καταστάσεις διαμάχης και αντιπαραθέσεων. Συχνά οι μικροί μαθητές εκδηλώνουν θυμό ή φόβο και θλίψη και δεν μπορούν να βρουν κάποιο άλλο παιδί για να μπορέσουν να μοιραστούν το πρόβλημά τους. Έτσι, καταγράφονται τα πρώτα κρούσματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην πρώιμη αυτή σχολική ηλικία (Storey & Slaby, 2013).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν κοινωνικά μεταξύ τους και καταγράφουν συχνά αντιδράσεις όπως «δεν σε θέλω για φίλο μου», «δεν θα παίξεις μαζί μας» κτλ. Οι εν λόγω φράσεις μπορεί να ξεκινούν αθώα αλλά δύναται να εξελιχθούν στην βάση πρώιμης συμπεριφοράς εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού που θα παρουσιάσει κλιμάκωση και επανάληψη. Ο πειραματισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας τους οδηγεί κατά την διάρκεια μίας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού να κάνουν γκριμάτσες, να σπρώξουν τους συμμαθητές τους και η επανάληψη δύναται να δημιουργήσει παθητικούς μαθητές που κλαίνε ή δίνουν τα παιχνίδια τους στα άλλα παιδιά που τους τα παίρνουν κ.ά. Η απαρχή του πρώιμου εκφοβισμού δύναται να δημιουργήσει πρότυπα συμπεριφοράς μέσω της παρατήρησης από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρεμβαίνουν



άμεσα σε αντίστοιχες πρώιμες καταστάσεις στο πλαίσιο της πρόληψης και της αποφυγής δυσάρεστων μελλοντικών καταστάσεων..

Η έρευνα των τελευταίων ετών παρουσιάζει δύο βασικά κριτήρια για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία. Αρχικά, τονίζεται η ενσυνείδητη πρόθεση. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο καταγράφεται η ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων παιδιών (Baird & Moses, 2001). Όταν λοιπόν ένα παιδί στην ηλικία των τριών ετών κάνει μία πράξη μέσα στη τάξη όπως για παράδειγμα να αρπάξει ένα παιχνίδι από ένα άλλο παιδί ή να κλοτσήσει την μπάλα δυνατά προς μία αντίθετη πλευρά, ένα άλλο παιδί που βλέπει αυτή την κίνηση έχει την δυνατότητα να κατανοήσει την σκοπιμότητα της πράξης αυτού του μαθητή, δηλαδή για το εάν υπήρχε πρόθεση ή δεν υπήρχε (Joseph & Tager-Flusberg, 1999).

Εν συνεχεία, το παιδί μεγαλώνοντας (γύρω στα πέντε του χρόνια) προχωρά σε περαιτέρω κατανοήσεις όπως τους λόγους που κάποιος τρέχει προς το σχολείο λόγω του ότι άργησε ή γιατί είναι η ώρα της γυμναστικής του. Έπειτα, αναπτύσσει την αίσθηση της ηθικής ευθύνης που του επιτρέπει να διακρίνει τα κίνητρα των πράξεων και την σύνδεση αυτών με την ηθική αποδοχή της πράξεως. Το παράδειγμα των Baird & Moses (2001), παρουσιάζει την διαφορά της αποδοχής μίας πράξεως βάσει κινήτρων με το παράδειγμα του πετάγματος νερού για πότισμα και του πετάγματος νερού πάνω σε ένα κάστρο που είναι φτιαγμένο στην άμμο.

Ένα επόμενο κριτήριο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η συναισθηματική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σειρά ερευνών αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται ιδιαίτερα με την ενσυναίσθηση που θεωρητικά δεν έχει αναπτυχθεί στις μικρές ηλικίες (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2011). Πιο πρόσφατες έρευνες όμως, παρουσιάζουν ότι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση του δίκαιου και του άδικου, η υπακοή σε κανόνες και υποδείξεις είναι χαρακτηριστικά που καταγράφονται ήδη από την προσχολική ηλικία και ειδικά κατά τα τρία – τέσσερα πρώτα χρόνια των παιδιών (Belacchi & Farina, 2012; Hawley & Geldof, 2012).

Σύμφωνα με τις Βλάχου, Botsoglou & Ανδρέου (2016), ο σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση που καταγράφεται στις αντίστοιχες σχολικές δομές και λαμβάνει χώρα υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Βασική προϋπόθεση είναι η επαναληψιμότητα των πράξεων των μικρών παιδιών που τα επιτρέπει να επιτύχουν τους στόχους τους και το αποτέλεσμα που από την αρχή έχουν επιδιώξει (Roseth & Pellegrini, 2010; Vlachou et al., 2011).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνηθίζουν να έχουν έντονη παιγνιώδη συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα κατά την οποία υπάρχει κινητικότητα πολλές φορές σε υπερβολικό βαθμό και έκφραση με λεκτικό ή σωματικό τρόπο. Μέσα από τους παραπάνω τρόπους, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν τον ψυχοκινητικό συντονισμό, την φαντασία τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις είναι χαρακτηριστική η υπερβολή στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται. Το νήπιο σε πολλές περιπτώσεις, χωρίς πάντα να γίνεται συνειδητά, δύναται να προσπαθήσει να κυριαρχήσει και να επιτάξει τον τρόπο του. Άλλωστε σε αυτήν την φάση της ζωής του, εξερευνούν ακόμη έννοιες όπως π.χ. το τι είναι η ευθύνη, πώς πρέπει να υπακούει κανείς σε κανόνες, ποια τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτές τις έννοιες κ.ά. Έτσι λοιπόν, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας δεν είναι απίθανο να προκύψουν αναδυόμενες συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Στην συνέχεια, εάν δεν εντοπιστεί έγκαιρα και δεν μετασχηματιστεί αυτή η συμπεριφορά σε θετική, τότε η επαναλαμβανόμενη έκθεση του θύματος ή του θύτη σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις, δύναται να φέρει στο μέλλον μια βάση για να γίνονται αυτές οι συμπεριφορές πλέον σκόπιμα (Vlachou et al., 2011).

Σύμφωνα με τις συγγραφείς, είναι αρκετές οι περιπτώσεις όπου μέσα από το παιχνίδι προκύπτουν αντιπαραθέσεις και διαμάχες μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και επιπλέον χωρίς να προηγείται κάποιο έναυσμα. Η διαφορά, ωστόσο, μεταξύ της τυπικής σύγκρουσης και της συμπεριφοράς που έχει την διάσταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού υπάρχει. Όταν στην πρώτη περίπτωση υπάρχουν συγκρούσεις κατά το παιχνίδι ανάμεσα στα προ-νήπια, είναι σύνηθες να εμφανίζονται και τα δύο σχετιζόμενα παιδιά συναισθήματα σε έντονο βαθμό π.χ. πείσμα, θυμό, κλάματα λόγω στεναχώριας κ.ά. Όμως, στις περιπτώσεις όπου εκδηλώνεται εκφοβισμός από κάποιο προ-νήπιο σε κάποιο άλλο, μόνο η μια πλευρά

παρουσιάζει τα παραπάνω δυσάρεστα συναισθήματα που μπορεί να είναι όπως πριν π.χ. θλίψη, κλάμα, φόβος. Παράλληλα το άλλο παιδί φαίνεται πως δεν νιώθει τα ίδια συναισθήματα. Σε αυτήν την περίπτωση, φαίνεται πως δεν υπάρχει η κλασική παιγνιώδης αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και ούτε μια απλή συνηθισμένη αντιπαράθεση ανάμεσα σε προ-νήπια που νιώθουν το ίδιο συναίσθημα.

Σε αρκετές περιπτώσεις έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι ορισμένα παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, ξεκινάνε από εκείνο το στάδιο να χτίζουν σταδιακά μια συμπεριφορά εκφοβισμού, που σταθεροποιείται και στα επόμενα χρόνια της σχολικής τους ζωής. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, ορισμένα προ-νήπια υιοθετούν ρόλους συμμετοχής όμοιους με εκείνους που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα παιδιά. Άλλωστε, είναι ένα στάδιο στην ζωή των παιδιών που μιμούνται συμπεριφορές που βλέπουν ότι υπερισχύουν και κυριαρχούν (Vlachou et al., 2011).

### **4.3 Επιπτώσεις στην οικογένεια**

Γενικότερα ο εκφοβισμός δημιουργεί επιπτώσεις στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Ως δευτερεύοντα θύματα παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία οι γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας του μαθητή. Τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με το φαινόμενο βιώνουν συναισθήματα τα οποία αντικατοπτρίζονται στα δευτερεύοντα θύματα και σχετίζονται με φόβο, θυμό ή λύπη καθώς και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μακρή- Μπότσαρη, 2010).

Μια ανασκόπηση μελετών σχετικών με το θέμα του εκφοβισμού στα σχολεία, όπου χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (ποιοτική έρευνα), έδειξαν ότι περιορισμένος αριθμός αυτών των μελετών εξέτασε τις επιπτώσεις στους γονείς και τις απόψεις των γονέων για το φαινόμενο (πχ. Harcourt et al., 2014). Κατά συνέπεια, λίγα είναι γνωστά για το πώς αισθάνονται οι γονείς όταν το παιδί τους είναι θύμα εκφοβισμού, πώς αντιδρούν σε ανάλογες καταστάσεις καθώς και σχετικά με την εμπειρία τους να βοηθήσουν το παιδί τους.

Όπου η έρευνα εξετάζει τις συναισθηματικές αποκρίσεις των γονέων, τα ευρήματα έχουν αποκαλύψει πόσο δυσάρεστη είναι αυτή η εμπειρία για αυτούς. Οι γονείς αναφέρουν τη συνεχιζόμενη δυστυχία τους παράλληλα με τη συνεχιζόμενη

θυματοποίηση του παιδιού τους (Rigby, 2008), όπως επίσης τη δική τους οργή και ανησυχία τους για τον αντίκτυπο του εκφοβισμού στο παιδί τους (Sawyer et al., 2011). Μια μελέτη των Brown et al. (2013), διαπιστώνει ότι οι γονείς αισθάνθηκαν αβοήθητοι όταν κατάλαβαν ότι το παιδί τους ήταν θύμα εκφοβισμού, ειδικά όταν σκέφτηκαν ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται με τρόπο που θα προστατεύσει το παιδί τους ή θα αποτρέψει την επανάληψη του προβλήματος.

Άλλες μελέτες επίσης αναφέρουν τη γονική απογοήτευση στην περιορισμένη ανταπόκριση του σχολείου όταν το παιδί τους γίνεται θύμα εκφοβισμού. Οι Holt et al. (2008), διαπιστώνουν ότι το 81% των γονέων πιστεύουν ότι τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται περισσότερο στα προβλήματα εκφοβισμού, οι Greeff & Van den Berg (2013), καταγράφουν ότι οι γονείς ήταν συχνά δυσαρεστημένοι με την απάντηση του σχολείου και οι Harcourt et al. (2015), αναφέρουν ότι οι γονείς συνήθως δεν λαμβάνουν άμεση απάντηση επί του θέματος από το σχολείο του παιδιού τους.

Η έρευνα του Herne (2016) παρουσιάζει διάφορους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν πιστεύουν πάντα ότι τα σχολεία κάνουν αρκετά για την αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων. Τα παραπάνω πηγάζουν ιδιαίτερα από την άποψη των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να απαντήσουν σε αναφορές σχολικού εκφοβισμού, εκτός εάν μπορούν να είναι σίγουροι για το τι πραγματικά συνέβη, για παράδειγμα, βεβαιώνοντας το ίδιο το περιστατικό.

Ακόμη και αν τα σχολεία λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα παράπονα των γονέων, οι γονείς δύναται να αντιμετωπίσουν ορισμένες δυσκολίες που επηρεάζουν τις σχέσεις τους με το σχολείο κατά τις περιπτώσεις καταγραφής εκφοβισμού. Οι γονείς αναφέρουν προβλήματα στην απευθείας επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (ή τους διευθυντές) (Brown et al., 2013). Υπό αυτές τις συνθήκες, μπορεί να είναι ασαφές εάν τα μηνύματα μεταβιβάζονται στο σχετικό προσωπικό του σχολείου. Πράγματι, η έλλειψη επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου προκύπτει ως σημαντικό ζήτημα στις εμπειρίες των γονέων όταν υποστηρίζουν το θυματοποιημένο παιδί τους. Για παράδειγμα, οι απαιτήσεις προς τους δασκάλους για περισσότερη διαφάνεια και τακτικές ενημερώσεις σχετικά με την ευημερία του παιδιού τους μετά από ένα εκφοβιστικό περιστατικό, αντιμετωπίζονται με απροθυμία (Hein, 2014). Η

έρευνα αναφέρει ότι είναι πιο συνηθισμένο για τον γονέα να έρχεται σε επαφή με το σχολείο για πληροφορίες παρά με τον άλλο τρόπο (Harcourt et al., 2014).

## 5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ερευνήθηκε και ερευνάται ακόμη και στις ημέρες μας με ιδιαίτερη έμφαση στα πρώιμα χρόνια της ζωής και ανάπτυξης των παιδιών όπως στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vlachou, Andreou & Botsoglou, 2014). Από τις πρόσφατες έρευνες προκύπτουν σημαντικά δεδομένα επειδή οι πληροφορίες γίνονται η βάση για τον σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης (Alsaker & Nagele, 2008; Vlachou, Botsoglou & Andreou, 2013).

Έτσι λοιπόν, μέσω της πρώιμης διερεύνησης σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται από τις κοινωνικές συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δύναται να εξεταστούν τα δεδομένα που αφορούν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Αυτά τα δεδομένα σχετίζονται με θεματικές που δύναται να εκδηλώνονται λόγω του νεαρού της ηλικίας τους αλλά επίσης μπορεί να γίνει εντοπισμός όλων εκείνων των παραγόντων που αποτελούν τις αιτίες οι οποίες συντελούν στο να εκδηλωθεί τελικά το φαινόμενο αυτό (Alsaker, 2001).

Όταν ένα περιστατικό εμφανιστεί για πρώτη φορά, είναι περισσότερο επικοινωνιακή η άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Η αμεσότητα έγκειται στην έγκαιρη κινητοποίηση μηχανισμών αποτροπής της επανάληψης του φαινομένου στο μέλλον. Η εκφοβιστική συμπεριφορά όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα γεγονός που μπορεί να ενεργοποιήσει την δημιουργία χαρακτηριστικών στο άτομο που θα ενισχύσει την εμφάνιση δυσκολιών στην μετέπειτα ενήλική του ζωή. Μπορεί ακόμη και να ευθύνεται για τυχόν μελλοντικές πράξεις παραβατικότητας, για την προσωπική και επαγγελματική αποτυχία του παιδιού ακόμη και μετά την ενηλικίωσή του, ακόμη και για την καταφυγή σε χρήση ουσιών που είναι απαγορευμένες και προκαλούν εξάρτηση (Farrington & Ttofi, 2011).

Τα παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο της προσχολικής τους εκπαίδευσης μπορούν να δημιουργήσουν πιο εύκολα σχέσεις φιλίας και να τις εξερευνήσουν (Ladd, 2006). Έτσι, οι ειδικοί επιστήμονες, μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή, μπορούν να εντοπίσουν εκείνες τις συμπεριφορές που μπορεί να παρεκκλίνουν από τις αντίστοιχες συμβατικές και να σχεδιάσουν ειδικά προγράμματα πρόληψης για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο πριν καν αρχίσει. Το

περιβάλλον άλλωστε των παιδιών που βρίσκονται σε αυτήν την ηλικία είναι γεμάτο με ερεθίσματα τα οποία είτε διευκολύνουν, είτε δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και έτσι μπορούν να καταγραφούν αυτές οι αλληλεπιδράσεις.

Η ανάπτυξη που συντελείται στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για την συγκεκριμένη περίοδο καθώς επίσης σχετίζονται σημαντικά με την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Για να μην δημιουργηθούν λοιπόν στα πρώιμα χρόνια της ανάπτυξης των παιδιών αρνητικές σχέσεις και δύσκολες αλληλεπιδράσεις οδηγώντας σε περαιτέρω προβλήματα ως προς την κοινωνική ένταξη, χρειάζεται πρόληψη και πρώιμη αντιμετώπιση έτσι ώστε να εξαλειφθεί αυτή η εκφοβιστική συμπεριφορά (Crain, Finch & Foster, 2005).

Με την αποφυγή της υιοθέτησης πρώιμων μορφών συμπεριφοράς εκφοβισμού και την αποτροπή των παιδιών από την προσχολική ακόμη ηλικία σε εμπλοκές και σε ρόλους θυματοποίησης, δύναται το αποτέλεσμα να είναι μια υγιής ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία θετικών και μόνο κοινωνικών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο γενικότερα (Rose-Krasnor, 1997).

## **5.1 Η αντιμετώπιση στο οικογενειακό περιβάλλον**

Σειρά πρακτικών αναφέρονται στη βιβλιογραφία οι οποίες είναι εστιασμένες στην παροχή βοήθειας προς τους γονείς των μαθητών που συμμετέχουν ή δύναται να συμμετάσχουν με οποιοδήποτε τρόπο στην παρουσία του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο. Ανάλογες πρακτικές αφορούν την πληροφόρηση των γονέων, την κατάρτισή τους και την παροχή συμβουλευτικής προς το πρόσωπό τους για την αποτροπή ή διαχείριση του φαινομένου.

Αρχικά, το σημαντικότερο βήμα γίνεται με την ενημέρωση του ρόλου της οικογένειας σε σχέση με τον εκφοβισμό, όπως επίσης και τον ρόλο της στην προαγωγή αυτού. Σημαντικά στοιχεία που τονίζονται κατά την ενημέρωση είναι ότι οι γονείς χρειάζεται να μην παραβλέπουν στοιχεία όπως η φροντίδα, η ενθάρρυνση και η καθόλα υποστήριξη προς τα παιδιά τους. Χρειάζεται να γίνει γνωστό στις οικογένειες ότι οι οικογενειακές συγκρούσεις ή η παραμέληση των παιδιών είναι

βασικά συστατικά για την απαρχή της εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών διαφόρων μορφών (English, Widom & Brandford, 2002).

Σύμφωνα με την Μακρή- Μπότσαρη (2010), καταγράφεται συχνά η αρνητική αντίδραση των γονέων ως προς την αναφορά ή παρατήρηση σε αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών τους. Σε άλλους παρουσιάζεται το συναίσθημα της απώλειας και ο χρόνος ο οποίος χρειάζονται για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα διαφοροποιείται από γονέα σε γονέα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, χρειάζεται να προσφέρεται η κάθε πρακτική με προσοχή σε σχέση με τον τρόπο τον οποίο θα ενημερωθεί ο γονέας, όπως για παράδειγμα η χρήση των λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν κατά την συνομιλία με έναν γονέα. Η βαρύτητα της λέξεως «θύτης» είναι προτιμότερο να αντικατασταθεί με μία πρόταση όπως «το παιδί που ενοχλεί τους συμμαθητές του». Εκτός από την ενημέρωση για υπάρχοντα γεγονότα, οι γονείς χρειάζεται να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται στην αναγνώριση των προειδοποιητικών σημαδιών του εκφοβισμού. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να μεταφράσουν τις όποιες διαφορετικές αντιδράσεις των παιδιών τους, ξεχωρίζοντας τα προειδοποιητικά σημάδια που δεν λειτουργούν υπέρ της πιθανούς μελλοντικής εκδήλωσης εκφοβισμού όπως είναι η παροδική ανασφάλεια είτε ακόμη και το εφηβικό άγχος.

Η συγγραφέας αναφέρει ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού, ειδικά όταν εμφανίζονται από τις προσχολικές ηλικίες, τείνουν να συνεχίζονται και να υφίστανται και στα επόμενα χρόνια και συχνά μπορεί να φτάσουν μέχρι και την ενήλικη ζωή. Φυσικά, πλειοψηφικά οι συμπεριφορές αυτές δεν περιορίζονται μόνο εντός του σχολικού χώρου. Τα παιδιά μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένη επιθετικότητα και εκτός του σχολείου, δηλαδή κατά την κοινωνικοποίηση τους σε άλλες ομάδες π.χ. κατά τις αθλητικές ή άλλες δραστηριότητές τους και αναμφισβήτητα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δύναται να εκδηλώσουν ακόμη πιο έντονη επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, λόγω της άγνοιας του πως είναι δομημένος ο κόσμος. Τα μικρά παιδιά ζουν ακόμη σε έναν μικρόκοσμο όπου εκεί νιώθουν ότι έχουν ένα είδος ελέγχου. Επίσης σε αυτές τις ηλικίες, είναι αρκετά περιορισμένες οι κοινωνικές εμπειρίες τους όπως και οι



γνωστικές-γλωσσικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα η επιθετικότητα να λειτουργεί με αμεσότητα και με τη χρήση ωμής σωματικής βίας. Τα προ-νήπια που εμπλέκονται σε πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού ουσιαστικά εμπλέκονται σε ένα είδος αναδυόμενων διαδικασιών θυματοποίησης που προκύπτει από σχολικό εκφοβισμό. Συντριπτικά των περιπτώσεων, οι συμπεριφορές αυτές μεταφέρονται στο σπίτι και στην οικογένεια. Με το πέρασμα του χρόνου, όλες οι παραπάνω διαδικασίες λειτουργούν επιβαρυντικά και οι συμπεριφορές των παιδιών από συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού καταλήγουν αργότερα σε παραβατικές συμπεριφορές εντός του οικογενειακού και κοινωνικού κύκλου. Σε κάθε περίπτωση, αυτού του είδους η συμπεριφορά δύναται να αποδειχθεί καταστροφική για το σύνολο του περίγυρου του παιδιού.

Οι κηδεμόνες, είναι δυνατό να μην αναγνωρίσουν από την αρχή όλα τα σημάδια λόγω του ότι βλέπουν μόνο την μεμονωμένη περίπτωση του παιδιού τους και δεν μπορούν να δουν την ολοκληρωμένη εικόνα και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Ένας εκπαιδευτικός εντός του σχολικού χώρου, έχει καλύτερη οπτική όταν μελετάει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας και μπορεί να διακρίνει τους ρόλους και τις συμπεριφορές από πιο ξεκάθαρη οπτική γωνία.

Παράλληλα, το καθήκον ενός κηδεμόνα, είναι το να «προετοιμάσει» και να καθοδηγήσει το παιδί του έτσι ώστε να μπορεί να επιβιώσει στον πραγματικό κόσμο και πέρα από την ασφάλεια που του παρέχει το σπίτι του. Όλο αυτό συνεπάγεται με την εκμάθηση εκείνων των τρόπων οι οποίοι θα βοηθήσουν το παιδί όταν μεγαλώσει να μπορεί να αντιμετωπίσει τους ανθρώπους σε πρακτικό επίπεδο και να μάθει να αντιστέκεται στην περίπτωση που κάποιος θέλει να το πλήξει με κάποιο τρόπο. Όταν λοιπόν οι γονείς παρουσιάζουν άγνοια ως προς το φαινόμενο και μαθαίνουν στο παιδί τους συμπεριφορές που μπορεί να ενισχύσουν την έκφραση του παιδιού με στοιχεία εκφοβισμού, τότε ο σχολικός εκφοβισμός εντός του χώρου όπου το παιδί περνάει πολλές από τις ώρες της ζωής του δεν είναι απλά μια μεμονωμένη συμπεριφορά και δεν θα συμβεί απλά από τον ίδιο παιδί-θύτη σπάνια. Η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί πλέον μια συμπεριφορά που την έχει βιώσει ή πράξει το παιδί και θα συνεχίσει να επαναλαμβάνεται σε όλους τους χώρους ακόμη και στο σπίτι από όπου ξεκίνησε.

Είναι καθοριστικός ο ρόλος των γονέων ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και χρήζει αντιμετώπισης με ολιστικό τρόπο. Είναι απόλυτη ανάγκη ο τρόπος αυτός να συμβαίνει από κοινού με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται να υπάρχει ενιαίο μέτωπο. Η ορθή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η τήρηση κανόνων από κοινού, δύναται σε αυτές τις τόσο κρίσιμες ηλικίες να επιδιορθώσουν καταστάσεις και συμπεριφορές πλήρως και μάλιστα ακόμη πιο αποτελεσματικά από ότι εάν το παιδί ήταν μεγαλύτερης ηλικίας. Έτσι, είναι δυνατό να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό οι υπεύθυνοι για τα παιδιά ενήλικες από την αρχή προτού καν ακόμη εξελιχθεί.

Όταν εκδηλώνεται επιθετική συμπεριφορά από μέρους των παιδιών που είναι σε προσχολική ηλικία, τότε αυτό είναι μια προειδοποίηση που αν γίνει άμεσα αντιληπτή δύναται να έρθει η σωστή «θεραπεία». Έρευνα πραγματοποιήθηκε εκ μέρους της «Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου» στη Θεσσαλονίκη και της «Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου» -ΕΨΥΠΕ, (Association for the Psychosocial Health of Children and Adolescents) εντός των πλαισίων Ευρωπαϊκού διακρατικού Προγράμματος “ΔΑΦΝΗ” κατά τα έτη 2007-2008. Το θέμα αυτής της έρευνας είναι η «Αξιολόγηση Αναγκών και Ευαισθητοποίησης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό». Εκ των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας καταγράφεται ότι υπάρχει έντονα η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση και αφετέρου την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Πέρα από τα διάφορα προβλήματα τα οποία έχουν να διαχειριστούν οι κηδεμόνες, χρειάζεται να προσπαθούν συνεχώς να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να συμβουλεύονται τους ειδικούς εκπαιδευτικούς έτσι ώστε εάν αντιληφθούν περίεργες και διαφορετικές από τις συνηθισμένες κινήσεις των παιδιών τους να συζητήσουν με τους προηγούμενους. Η αγάπη των γονέων χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει το βαθύτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση θετικών συμπεριφορών προς τα παιδιά τους, αποφεύγοντας σε κάθε περίπτωση την χρήση λεκτικής ή σωματικής βίας. Οι διαφορές χρειάζεται να λύνονται με ειρηνικό τρόπο, συζήτηση και διάλογο καθώς τα παραπάνω δύναται να είναι το είδος συμπεριφοράς που θα μεταφερθεί ως μήνυμα στα παιδιά από τους γονείς τους.

Άλλωστε, οι γονείς είναι τα πρότυπα των παιδιών όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά και η Λαμπροπούλου (1999) και οι Κεδράκας & Τσαγκαράκη

(2000). Για να μειωθεί σημαντικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χρειάζεται η άμεση και έντονη συμμετοχή και της οικογένειας. Είναι σαφές πως η συνεργασία για την αντιμετώπιση των καταστάσεων και ο ειρηνικός τρόπος διευθέτησης θεμάτων είναι ο καλύτερος τρόπος και ο πιο αποτελεσματικός. Το σχολείο χρειάζεται σε κάθε περίπτωση να συνεργάζεται με την οικογένεια αλλά και το αντίστροφο. Με το πέρασμα των χρόνων, δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν διάφορα κέντρα εκπαίδευσης που εξειδικεύονται στην παροχή βοήθειας επάνω σε θέματα εκφοβισμού και διαπαιδαγώγησης. Ειδικά σε ορισμένες χώρες π.χ. Η.Π.Α., Βέλγιο κ.ά. στα ειδικά αυτά κέντρα, προσφέρουν στους γονείς σημαντικότερη βοήθεια οι ειδικές ομάδες κοινωνικών λειτουργών, ειδικών ψυχολόγων κ.ά. ειδικοτήτων που εξειδικεύονται στην πρόληψη, στην πρόωρη ανίχνευση αλλά κυρίως στην αντιμετώπιση των καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού που μπορεί να προκύψουν. Έτσι, με την μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού προωθείται η ευημερία των παιδιών.

Οι Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno (2005), θεωρούν πως είναι ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της επιτυχίας η προτροπή των κηδεμόνων και των μαθητών έτσι ώστε μέσα από την συμμετοχή τους σε ειδικές ομάδες ενημέρωσης να συζητάνε τα θέματα του σχολείου που αφορούν περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Έτσι, οι κηδεμόνες εκφράζουν και οι ίδιοι τις αντιλήψεις τους, κάνουν προτάσεις και ενημερώνονται για τον σχολικό εκφοβισμό και για τα είδη και τους τρόπους έκφρασης, όπως επίσης και για το είδος της ψυχοσύνθεσης του θύματος, του θύτη αλλά και του απλού παρατηρητή, μέσα από μια πιο επιστημονική προσέγγιση. Την ίδια στιγμή, καταρρίπτονται σε αρκετές περιπτώσεις διάφορες λανθασμένες απόψεις που μπορεί να έχουν επικρατήσει και υπάρχει παραπληροφόρηση. Με αυτόν τον τρόπο, φεύγουν οι προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν και υιοθετούν ένα νέο τρόπο σκέψης, μια και πρόκειται για το καλό των παιδιών τους.

Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά επηρεάζονται από τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις απόψεις των γονέων τους. Για παράδειγμα, η αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού θύτη, χρειάζεται να ενισχυθεί από τον γονέα και να λάβει την συμπαράσταση του όπως επίσης χρειάζεται να αντιληφθεί πλήρως την ευαισθητοποιημένη του στάση όπου καταδικάζει ανοιχτά το φαινόμενο του εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα στις προσχολικές ηλικίες, χρειάζεται ο γονέας να αναπτύξει ένα σύστημα κανόνων εντός

του σπιτιού που να αφορά την οικογένεια και όταν το παιδί καταφέρει να το τηρήσει τότε χρειάζεται να επαινείται, ενώ σε αντίθετη περίπτωση όταν το παιδί επιδειξεί παραβατική συμπεριφορά χρειάζεται να του επιβάλλονται κυρώσεις (Olweus, 2009).

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι σπουδαίος, αφού μέσα σε εκείνον τον χώρο ξεκινούν πρωτίστως να αναπτύσσονται δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, οπότε υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης το οποίο φέρνει πολλά και όμορφα συναισθήματα όπως ασφάλεια, χαρά κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες και αντιλαμβάνεται πόσο όμορφα συναισθήματα προκύπτουν από αυτές του τις πράξεις. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου όλα τα παραπάνω στοιχεία απουσιάζουν από το οικογενειακό περιβάλλον ενός προ-νηπίου, τότε συχνά το παιδί μαθαίνει πιο δύσκολα την έννοια των κανόνων και της υπακοής. Τέλος, οι γονείς του θύματος αντίστοιχα, χρειάζεται να μάθουν στο παιδί τους να έχει θάρρος και να αυξήσουν όλες εκείνες τις προσπάθειες για προστασία και ενθάρρυνση, όπως και να του μάθουν να μην απογοητεύεται, δίχως ωστόσο υπερπροστατευτικότητα προς το παιδί γιατί τότε υπάρχει περίπτωση προσκόλλησης στους υπεύθυνους ενήλικες και πάλι δεν θα είναι σε θέση να μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό του. Σε κάθε δηλαδή περίπτωση, είναι σημαντικό οι γονείς να ενισχύουν τις προσπάθειες που κάνουν τα παιδιά για δημιουργία σχέσεων με συνομήλικούς τους και να τα παροτρύνουν για κοινωνικοποίηση και ενασχόληση με παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες (Olweus, 2009).

## **5.2 Η αντιμετώπιση στο σχολικό περιβάλλον**

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία αξιολογείται παρουσιάζοντας ενθαρρυντικά ευρήματα (Smith et al., 2012). Μια ολιστική άποψη του εκφοβισμού μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους να διερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών, κυρίως στην οικογένεια, στο σχολείο και στους συνομηλικούς, μαζί με οποιεσδήποτε σημαντικές μεταβλητές, όπως το φύλο και η ηλικία (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010)

Αν και είναι πολύ δύσκολο να εκτιμηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας μεταξύ των διαθέσιμων προγραμμάτων, καθώς τα περισσότερα από αυτά θέτουν

παρόμοιους στόχους, συμπεραίνεται ότι η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να συμβάλει στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού (Rigby, 2008). Οι προσπάθειες διδασκαλίας των μικρών παιδιών να προστατεύσουν τον εαυτό τους και να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους μπορεί να φέρει σημαντικά και θετικά αποτελέσματα καθώς θεωρείται μεγαλύτερη επιτυχία από την προσπάθεια παύσης του εκφοβισμού ή αλλαγής των ήδη διαμορφωμένων στάσεων και συμπεριφορών (Rigby, 2008). Για αυτό το λόγο, προτείνεται η επιτάχυνση της πρώιμης παρέμβασης, έτσι ώστε τα συμπεριφορικά και κοινωνικά ζητήματα να αντιμετωπίζονται εγκαίρως (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Οι Monks & Smith (2006), υπογραμμίζουν ότι η βοήθεια των παιδιών για την συνειδητοποίηση της φύσης και των συνεπειών των επιθετικών συμπεριφορών θα πρέπει να ξεκινήσει κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Έτσι, θα μπορέσει να περιοριστεί η θυματοποίηση των ομοτίμων. Η πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται κατάλληλη περίοδος για την εφαρμογή προγραμματίων παρέμβασης, έτσι ώστε να μην διαιωνίζονται οι επιθετικές συμπεριφορές (Webster-Stratton & Reid, 2004).

### **5.3 Παρεμβάσεις, έρευνες, προγράμματα και πρακτικές εφαρμογές**

Είναι υψίστης σημασίας το να υπάρχει ευαισθητοποίηση και ορθή ενημέρωση σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Ο παραπάνω μηχανισμός μπορεί αυτόματα να κινητοποιήσει ενέργειες για πρόληψη κατά του φαινομένου και έτσι να βοηθηθεί το σύνολο των ανθρώπων που αποτελεί την κοινωνία. Όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα φαινόμενο που αφορά πλειοψηφικά τους ανθρώπους ενώ η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού αλλά και οι συνέπειες αυτού, είναι ένα γεγονός που ξεκινάει από τα πρώιμα σχολικά χρόνια, από την προσχολική ακόμη ηλικία και μπορεί να συνοδέψει το παιδί αυτό έως αργότερα στην ενήλικη ζωή του.

Τα παιδιά και κυρίως αυτά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία και είναι περισσότερο ευάλωτα ακριβώς εξαιτίας της ηλικίας τους, έρχονται σε πολλές περιπτώσεις αντιμέτωπα με συμπεριφορές τέτοιου είδους. Τα παιδιά αυτά καλούνται σε κάποιες περιπτώσεις να λάβουν τον ρόλο του θύματος, του θύτη ή του παρατηρητή, οπότε χρειάζεται να μπορούν να εντοπίζουν άμεσα τις συμπεριφορές

αυτές και να γνωρίζουν τους πιθανούς τρόπους μέσω των οποίων θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις (Osofsky & Thompson, 2000).

Παράλληλα, εκτός από την ενημέρωση ως προς το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και την αποτροπή για χρήση βίας, είναι πολύ χρήσιμο να εξετάζονται τα συναισθήματα και οι συνθήκες, τα κίνητρα και όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν κάποιον στο να λειτουργήσει κατ' αυτόν τον τρόπο. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να υπάρξει στον ίδιο βαθμό με την θεωρία και η πράξη μέσα από την δημιουργία παιχνιδιών role-play, καθιστώντας έτσι ως ενεργό θεατή το παιδί και δίδοντας του μέσα σε ασφαλές περιβάλλον τα εργαλεία εκείνα με τα οποία θα μπορέσει να αμυνθεί με τον σωστό τρόπο και θα γίνει ικανό στο να μπορεί να παρεμβαίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τον συνολικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικά δύναται να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο.

Ο εκφοβισμός στα νηπιαγωγεία είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο στην έρευνα. Ως εκ τούτου, η εστίαση είναι κυρίως στο πώς παρουσιάζεται ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Macintyre, 2009; Repo & Sajaniemi, 2015). Η έρευνα σχετικά με τις παρεμβάσεις στις προσχολικές εστίες για την πρόληψη ή τη μείωση του εκφοβισμού στα νηπιαγωγεία και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων είναι ένας νέος ερευνητικός χώρος. Αυτή η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θα προσδιορίσει συνεπώς τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται ή συνιστώνται στα νηπιαγωγεία για την πρόληψη ή τη μείωση των καταστάσεων εκφοβισμού.

Οι Βλάχου et al. (2016), εκπόνησαν μελέτη σχετικά με τις διαδικασίες θυματοποίησης ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας καθώς και τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που πρώιμα δύναται να εμφανιστούν σε αυτή την ηλικία. Η έρευνα αναφέρεται σε 8 σχολεία και στο σύνολο των 167 παιδιών προσχολικής ηλικίας 4 έως 6 ετών. Η αναδυόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία αναδύεται ως κοινωνικό φαινόμενο κατά το οποίο αναφέρεται η εμπλοκή των συνομηλίκων της τάξης. Η συμμετοχή αυτή, όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, δύναται να είναι είτε ενεργή είτε ανενεργή. Σημειώνουν ότι το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μικρών παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα που περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση, παρουσιάζει συσχέτιση με τις προαναφερόμενες αλληλεπιδράσεις συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Παράλληλα, αναφέρουν συσχετισμό με την ποιότητα του περιβάλλοντος της κάθε μίας δομή της προσχολικής αγωγής καθώς και με τις σχέσεις που φέρουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τους συνομήλικούς τους.

Πιο συγκεκριμένα, η προαναφερθείσα έρευνα κάνει λόγο για υψηλά ποσοστά σωματικής μορφής πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς σχεδόν από το μισό πληθυσμό και αρκετά χαμηλά ποσοστά σε διάδοση φημών. Δεν καταγράφεται έντονα ο διπλός ρόλος των παιδιών στο πλαίσιο δράστης- θύμα. Καταγράφονται όμως στην έρευνα οι ομαδικές επιθέσεις συχνότερα με ομήλικους παρόντες που άλλοτε λειτούργησαν ως υποβοηθοί του επιτιθέμενου είτε υποστηρικτές των αποδεκτών της πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι των παριστάμενων δεν ασχολήθηκε καν με το συμβάν και απέφυγαν οποιαδήποτε ανάμιξη. Οι ερευνήτριες καταλήγουν ότι τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης χρειάζεται να απευθύνονται στο σύνολο της τάξης ή γενικότερα της σχολικής δομής, διότι η εμπλοκή όλων των ομηλικών στα περιστατικά πρώιμης μορφής εκφοβισμού χρειάζεται αντιμετώπιση με δράσεις προς όλους. Επισημαίνεται επίσης ότι η προσχολική αγωγή φέρει ιδιομορφία σε σχέση με την περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερες τάξεις. Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένος εσωτερικά ο χώρος, το μάθημα, η ελευθερία κίνησης των παιδιών εντός και εκτός της τάξης, τους προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την αυξημένη πιθανότητα να εμφανιστούν διαδικασίες θυματοποίησης. Ο αυθορμητισμός της ηλικίας καθώς και η παρορμητικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μικρών παιδιών άμεσα και έγκαιρα.

Οι προτάσεις με τις οποίες ολοκληρώνεται η παραπάνω έρευνα αναφέρονται στις δράσεις πρόληψης, που θα ήταν προτιμητέο να ακολουθούνται από όλες τις μονάδες προσχολικής αγωγής, και περιλαμβάνουν την δυνατότητα αναγνώρισης και κατανόησης των πρώιμων εκδηλώσεων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό για να επιτευχθεί προτείνεται να επιμορφώνονται και να ευαισθητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα παραπάνω σε κάθε προσχολική δομή της χώρας. Με την επιμόρφωση επιτυγχάνεται επίσης σειρά στρατηγικών που χρειάζεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη, τακτική που ορίζεται

επίσης ως πρόταση των ερευνητριών. Ένα ακόμα θέμα που αναφέρεται από τις ερευνήτριες είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων προς τα παιδιά προσχολικής αγωγής που θα είναι κατάλληλες για το επίπεδο ανάπτυξής τους και θα συσχετίζονται με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τέλος, οι ερευνήτριες θεωρούν σημαντική για την πρόληψη και τη αποφυγή περιστατικών εκδηλώσεως εκφοβισμού τη συμμετοχή των γονέων των παιδιών σε ένα θετικό πλαίσιο παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις περιπτώσεις στις οποίες πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι δυνητικοί παράγοντες κινδύνου. Ένας παράγοντας κινδύνου είναι κάτι που θα αυξήσει την πιθανότητα ενός αρνητικού αποτελέσματος. Για τις παρεμβάσεις, ο αριθμός των παραγόντων κινδύνου μπορεί να είναι πιο σημαντικός από τους ίδιους τους παράγοντες κινδύνου (Garbarino & Ganzel, 2000; Sameroff & Fiese, 2000). Τα παιδιά στα οποία συνδέονται πολλοί παράγοντες κινδύνου μπορεί να χρειάζονται ειδική υποστήριξη για τη μείωση αυτών των παραγόντων κινδύνου (Osofsky & Thompson, 2000). Όσο πιο κοντά είναι ο παράγοντας κινδύνου για το παιδί, τόσο περισσότερο ο παράγοντας κινδύνου μπορεί να επηρεάσει το παιδί. Οι παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την ανάπτυξη μπορούν να είναι οι βιολογικοί, οι κοινωνικο-πολιτιστικοί και οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι (Garbarino & Ganzel, 2000). Ο εκφοβισμός είναι ένας σοβαρός παράγοντας κινδύνου και επηρεάζει αρνητικά τόσο τον θύτη όσο και το θύμα (Sourander et al., 2009).

Προληπτικοί παράγοντες δρουν για την πρόληψη ανεπιθύμητων φυσικών ή ψυχολογικών επιδράσεων με τον εντοπισμό και την υποβάθμιση των παραγόντων κινδύνου (Sameroff & Fiese, 2000). Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες προώθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς την εμπλοκή ενός παράγοντα κινδύνου. Στο νηπιαγωγείο, μια δράση προώθησης θα μπορούσε να είναι η προετοιμασία της επίπλωσης στο νηπιαγωγείο με έναν συνειδητό παιδαγωγικό τρόπο που προσκαλεί διάφορα είδη παιχνιδιού πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να παίζουν. Από την άλλη πλευρά, μια προληπτική δράση θα μπορούσε να είναι η αλλαγή της υπάρχουσας επίπλωσης στο νηπιαγωγείο, εάν ο δάσκαλος παρατήρησε έναν κίνδυνο σχετικό με το περιβάλλον που θα μπορούσε να οδηγήσει, για παράδειγμα, στον κοινωνικό



αποκλεισμό ενός ή περισσότερων παιδιών. Οι παρεμβάσεις στις προσχολικές ρυθμίσεις μπορούν να γίνουν σε ατομικό, ομαδικό ή περιβαλλοντικό επίπεδο. Μερικές φορές η παρέμβαση απευθύνεται σε αλλαγές στο περιβάλλον, αλλά πολλές φορές το αποτέλεσμα επηρεάζει το κάθε παιδί, αφού τα τρία επίπεδα σχετίζονται μεταξύ τους.

Οι εμπειρίες κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας αποτελούν σημαντικά δομικά στοιχεία για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να σχηματίσουν υγιείς φιλίες και να μάθουν να μειώνουν τις επιθετικές συμπεριφορές, όπως ο εκφοβισμός (Hanish et al., 2004). Παρέχοντας οδηγίες στα παιδιά για προ-κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ανταλλαγή, η βοήθεια και η συμπερίληψη άλλων, οι εκπαιδευτές πρόωρης εκπαίδευσης και παιδικής φροντίδας μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση, την επανάληψη ή την εντατικοποίηση του εκφοβισμού (Ostrov et al., 2009).

Υπάρχουν ποικίλα σχολικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν από ειδικούς επιστήμονες, που αφορούν το πεδίο του σχολικού εκφοβισμού και δύναται αυτά να βοηθήσουν στην πρόληψη κατά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα της θυματοποίησης. Παγκοσμίως έχουν ήδη εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα πρόληψης όπου συχνά συμμετέχει ολόκληρη η τάξη και όχι μόνο τα άτομα που εμφανίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και μπορεί ήδη να εμπλέκονται άμεσα σε περιστατικά. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό να εφαρμοστούν τα project αυτά σε ολόκληρες τις σχολικές μονάδες, όπως επίσης και στις ίδιες τις οικογένειες των μαθητών. Παράλληλα, πολλά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και για τους δασκάλους ή τους γονείς για την ευρεία κοινωνική ανάπτυξη των μικρών μαθητών ή για την αποτροπή προβλημάτων συμπεριφοράς σχετικών με την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Το 1983 ο Dan Olweus εφάρμοσε στη Νορβηγία το πρώτο πρόγραμμα που αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό. Αργότερα, εμφανίστηκαν παρόμοια προγράμματα με σχετικό περιεχόμενο. Έως τις ημέρες μας, καταγράφηκαν γύρω στα 53 προγράμματα που αναφέρονται μόνο στην πρόληψη του φαινομένου και από αυτά τα 44 καταγράφουν στατιστικά επαρκή δεδομένα. Έρευνα μετά-ανάλυσης την οποία διεξήγαγαν οι Farrington & Ttofi (2011) αποκάλυψε πως υπήρχε όντως σημαντική πρόοδος ως προς την μείωση του φαινομένου μετά από εφαρμογή τέτοιου είδους

προγραμμάτων και μάλιστα σε ποσοστό 20-23%, ενώ αντίστοιχα όσον αφορά την θυματοποίηση υπήρξε πρόοδος σε ποσοστό 17- 20%.

Εκτός από την εντυπωσιακή μείωση των περιστατικών που αφορούν το φαινόμενο bullying κυρίως σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν προγράμματα που αναφέρονται στην πρόληψη εντός προσχολικού περιβάλλοντος και αφορούν την εκπαίδευση των προ-νηπίων έτσι ώστε να ελαττωθούν. Τέτοιου είδους πρόγραμμα είναι το OBPP (Olweus Bullying Preventio Program). Οι κύριοι στόχοι του OBPP είναι να μειώσουν τα υπάρχοντα προβλήματα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, να αποτρέψουν την ανάπτυξη νέων προβλημάτων εκφοβισμού και γενικότερα να επιτύχουν καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο (Olweus, 1993; Olweus, Limber & Mihalic, 1999). Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της αναδιάρθρωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού στο σχολείο. Η αναδιάρθρωση αποσκοπεί στη μείωση τόσο των ευκαιριών όσο και των ανταμοιβών για τη συμμετοχή σε συμπεριφορά εκφοβισμού και την οικοδόμηση μιας αίσθησης κοινότητας μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, θετικές και φιλοσοφικές συμπεριφορές ενθαρρύνονται και επιβραβεύονται (Olweus, 1993; Olweus et al., 2007).

Το OBPP βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές: Οι ενήλικες στο σχολείο πρέπει:

(α) να δείχνουν ζεστασιά και θετικό ενδιαφέρον και να συμμετέχουν στις ζωές των μαθητών

(β) να θέτουν αυστηρά όρια στην απαράδεκτη συμπεριφορά

(γ) να χρησιμοποιούν συστηματικά μη φυσικές αρνητικές συνέπειες σε περίπτωση που δεν τηρούνται οι κανόνες και επίσης

δ) να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα προς τους μαθητές (Olweus, 1993,2007).

Αυτές οι αρχές προέρχονται κυρίως από την έρευνα για την ανάπτυξη και την τροποποίηση των εμπλεκόμενων προβληματικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα της

επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1973, 1978, 1979, 1980). Οι προαναφερόμενες αρχές έχουν μεταφραστεί σε ορισμένα ειδικά μέτρα που πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, στην τάξη, στο άτομο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στο κοινοτικό επίπεδο.

Ένα άλλο είδος προγράμματος, που βασίζεται στις αρχές που περιγράφονται στην προσέγγιση του Olweus, ονομάζεται Πρόγραμμα Ολικής Σχολικής Απόκρισης- The Whole School Response Program (Dooboy & Clay, 2008; Carney & Merrell, 2001). Επικεντρώνει την παρέμβαση σε τρία επίπεδα: διαχείριση κρίσεων, στρατηγικές παρέμβασης και πρόληψη. Αυτός ο τύπος παρέμβασης στοχεύει στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που εκτιμά και σέβεται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και όπου ο εκφοβισμός είναι κατά συνέπεια απαράδεκτος. Ένα σχολικό κλίμα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στις καθημερινές επιδόσεις και τις στάσεις της σχολικής κοινότητας και πώς αυτή η κοινότητα μπορεί να συνεργαστεί ως ομάδα για να οικοδομήσει μια ισχυρή, θετική κουλτούρα στο περιβάλλον του σχολείου τους. Η κουλτούρα και το κλίμα ενός σχολείου είναι σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με τους Dupper & Meyer- Adams (2002), επειδή γνωρίζουμε ότι επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών. Στο πρώτο επίπεδο, ο σκοπός είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους θύτες. Στο δεύτερο επίπεδο, ο σκοπός είναι οι μικροί μαθητές να αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Παράλληλα, περιλαμβάνει και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή σε ετοιμότητα για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Στο τελευταίο επίπεδο, ο σκοπός είναι η ανάληψη δράσεων που, για παράδειγμα, θα ήταν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, εμπλοκή φορέων που σχετίζονται με το σχολείο, διαδικασίες όπου οι μαθητές θα ανταμείβονται για την καλή τους συμπεριφορά ή αντίστοιχα θα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους κτλ. (Βεγιάννη, 2011).

Ένα άλλο πρόγραμμα που επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μικρότερες μαθητικές ηλικίες (νηπιαγωγείο έως και τρίτη τάξη δημοτικού) είναι το «The Quit It! Program» το οποίο στοχεύει στις συμπεριφορές του πειράγματος και του προφορικού εκφοβισμού όπως το να ονοματίζεται ένα παιδί με διάφορα ονόματα (name-calling) (Froschl, Sprung & Mullin-Rindler, 1998). Το εν λόγω πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να δημιουργήσουν ασφαλείς αίθουσες διδασκαλίας

όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και άνετοι. Ο διαχωρισμός του προγράμματος αναφέρεται στα 3 παρακάτω στοιχεία. Πρώτον, δημιουργούνται κανόνες για την τάξη. Δεύτερον, τόσο οι μαθητές όσο και ο δάσκαλος συζητούν το πείραγμα και τον εκφοβισμό, περιλαμβάνοντας ευκαιρίες για συζήτηση μεταξύ των μικρών μαθητών σχετικά με το πού και γιατί αισθάνονται ανασφαλείς. Επιπρόσθετα, παρέχονται επίσης ευκαιρίες για την εφαρμογή ασφαλών μεθόδων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Τέλος, το πρόγραμμα εξερευνά το θάρρος σε σχέση με τον εκφοβισμό στο σχολείο και ο τελικός σκοπός είναι να ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθηση όλων των μαθητών.

Οι Hoover & Oliver (1996), ανέπτυξαν ένα εγχειρίδιο πρόληψης της εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού που απευθύνεται σε διευθυντές σχολικών μονάδων αλλά και σε εκπαιδευτικούς, Το Εγχειρίδιο Πρόληψης Εκφοβισμού (The Bullying Prevention Handbook). Πρόκειται για έναν οδηγό ο οποίος διδάσκει στους εκπαιδευτικούς πώς να αναγνωρίσουν τη συμπεριφορά εκφοβισμού στην πρώιμη φάση, ώστε να την αποτρέψουν. Αυτό το πρόγραμμα, το οποίο ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο ένας διευθυντής μπορεί να καθοδηγεί εκπαιδευτικούς, βελτιστοποιεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού στο σχολείο. Όταν υλοποιηθεί αποτελεσματικά, το πρόγραμμα αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ευαισθητοποίηση σε όλο το σχολείο λόγω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται σε ένα αποτελεσματικό σύστημα ενίσχυσης των μαθητών που συμμετέχουν ενεργά στην έγκαιρη ανίχνευση του εκφοβισμού, αυξάνοντας έτσι την ενότητα των σχολείων.

Ένα άλλο δημοφιλές πρόγραμμα πρόληψης ονομάζεται “Bully Busters” (Horne, Bartolomucci & Newman-Carlson, 2000). Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από ένα σύνολο δύο βιβλίων που αφορούν (α) το νηπιαγωγείο μέχρι τη μέση του δημοτικού και (β) τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού. Το πρόγραμμα βασίζεται στην έρευνα και περιλαμβάνει υλικά που τονίζουν τον αυτοέλεγχο και την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού βοηθώντας τους δασκάλους να αυξήσουν τη δική τους συνειδητοποίηση, βάση γνώσεων και δεξιοτήτων παρέμβασης. Το πρόγραμμα Bully Busters περιλαμβάνει 36 δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για το πρώτο

επίπεδο και 39 δραστηριότητες για το επόμενο, βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες πρόληψης.

Το Πρόγραμμα BERNESE, για την καταπολέμηση της βίας στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (Be-Prox), σχεδιάστηκε για να αναπτύξει και να διατηρήσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται συμπεριφορές εκφοβισμού και να αποτρέπουν τη θυματοποίηση. Το Be-Prox αναπτύχθηκε το 1998 στο πλαίσιο ενός ερευνητικού έργου και βασίστηκε σε γνωστές αρχές που χρησιμοποιούνται στα σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού και σε διάφορα προγράμματα για την ανάπτυξη κατάρτισης κοινωνικών-γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. Olweus, 1993).

Υπάρχει ευρεία συναίνεση στη βιβλιογραφία ότι ο εκφοβισμός είναι μια επιθετική συμπεριφορά που στοχεύει συστηματικά σε συγκεκριμένα παιδιά και διαρκεί για παρατεταμένες χρονικές περιόδους. Επιπλέον, ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που αναφέρεται σε όλα τα παιδιά σε μια τάξη (Rigby, Smith & Pepler, 2004). Συχνά, οι διδάσκοντες εμπλέκονται στα ίδια τα προβλήματα εκφοβισμού επειδή αποτελούν μέρος του συστήματος της τάξης και άλλοτε μαρτυρούν επεισόδια εκφοβισμού χωρίς να καταγράφουν την σοβαρότητά τους (Alsaker, 2004). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν τον κεντρικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Επίσης, ακόμη και αν ένας εξωτερικός εμπειρογνώμονας θα μπορούσε να βοηθήσει να σταματήσει ένα πραγματικό πρόβλημα εκφοβισμού σε μια τάξη, τα προβλήματα εκφοβισμού ενδέχεται να επανέλθουν στην ίδια τάξη ή να εμφανιστούν σε κάποια άλλη τάξη μερικά χρόνια αργότερα. Οι εκπαιδευτικοί πιθανά να αντιμετωπίζουν τακτικά αυτό το πρόβλημα. Ως εκ τούτου, είναι ο στόχος του Be-Prox. Ο στόχος είναι να τους διδάξει να ανιχνεύσουν προβλήματα εκφοβισμού σε πρώιμο στάδιο, να μιλήσουν για εκφοβισμό και θυματοποίηση, να προλάβουν περιστατικά εκφοβισμού και να παρεμβαίνουν όταν ο εκφοβισμός συμβαίνει και να σταματήσει. Το Be-Prox μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια συστημική και προσανατολισμένη προς την αξία προσέγγιση. Στόχος του είναι να αλλάξει τις στάσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και να εισαγάγει τις θετικές αξίες που είναι βασικές για τις υγιείς αλληλεπιδράσεις μιας τάξης. Η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς το δικαίωμά τους να παρεμβαίνουν και η ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα εκφοβισμού

συχνά τους εμποδίζει να αναλάβουν δράση. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και η παροχή υποστήριξής τους διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο πρόγραμμα. Μέσω της παρέμβασης συνιστάται στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ομάδες με άλλους από το ίδιο σχολείο για να εξασφαλίζουν ότι αλληλοϋποστηρίζονται με σκοπό να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν.

Στην προσπάθεια αξιολόγησης προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του εκφοβισμού, η βιβλιογραφία καταλήγει σε δύο διαφορετικές κατηγορίες προγραμμάτων. Τα προγράμματα διακρίνονται σε αυτά που αναφέρονται στην θεωρία και σε αυτά που αναφέρονται στο τιμωρητικό πλαίσιο όπου θα βρεθούν τα εμπλεκόμενα παιδιά. Εφόσον γίνεται αναφορά στα προγράμματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό με ένα κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο, τότε η εστίαση αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δύναται να προσφέρει βοήθεια στους μαθητές να σεβαστούν και αποδεχτούν τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές που επικρατούν στην τάξη τους. Η συλλογική προσπάθεια που επιβάλλεται να λαμβάνει χώρα σε αυτά τα προγράμματα είναι σημαντική πέραν την ανάγκης για εξάλειψη διακρίσεων και προκαταλήψεων. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Μέθοδος Κοινού Ενδιαφέροντος» (method of shared concern) του Pikas (2002) βασίζεται στην πρώτη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα η εν λόγω πρακτική χωρίζεται σε πέντε φάσεις:

-επικοινωνία εκπαιδευτικού/ ψυχολόγου με τον θύτη

-επικοινωνία με το θύμα

-ομαδική συνάντηση θύματος με υπόλοιπα μέλη ομάδας του θύτη

-επικοινωνία θύματος και θύτη με δέσμευση του θύτη για παύση των εκφοβιστικών του ενεργειών

-ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των προσπαθειών του θύτη

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύουν θετικά την κλιμακούμενη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών μέσω παρατήρησης και καθοδήγησης (Asher, Oden & Gottman, 1992). Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που θέτουν στόχους

την κοινωνική συμπεριφορά των προσχολικών μαθητών μέσω αναπτυξιακών κατάλληλων μοντέλων απασχόλησε πολλούς ερευνητές (πχ. Offord & Bennett, 1994; Kazdin, 1987). Το πρόγραμμα “Exploring Together Preschool Program” (ETPP) (Reid, Littlefield & Hammond, 2008), το πρόγραμμα “Social Emotional Learning (SEL) των Durlak & Weissberg (2011) και το πρόγραμμα “I can Problem Solve (ICPS) της Shure (1980) είχαν ως στόχο τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την ανάπτυξή τους. Όπως και το πρόγραμμα “Promoting Alternative Thinkin Strategies” (PATHS) των Domitrovitch, Greenberg, Kusche et al. (1982) προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την συμμετοχή γονέων και δασκάλων. Παράλληλα, κατά την διάρκεια των τελευταίων ετών έχουν παρουσιαστεί και άλλα προγράμματα όπως το “Early Childhood Friendship Project” (Ostrav et al., 2009), το “Dinosaure Social Skills”, “the Pyramid Model of Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning”, “First Step to Success”, “Making Choices: Social Problem Skills for Children MC program” (Fraser, Day, Galinsky, Hodges & Smokowski, 2004; Fraser et al., 2005), το “Second Step” (Van Schoiack-Edstrom, Frey & Beland, 2002) και το “You Can’t Say You Can’t Play” (Paley, 1992).

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας τα προγράμματα που παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία είναι:

- «Βήματα για τη ζωή» το οποίο ορίζεται ως πρόγραμμα για τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών νηπιαγωγείου (συγγραφή Ν. Κουρμούση, επιστ. επιμέλεια Β. Κούτρας).
- «Προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία σε δομές παιδικής φροντίδας και εκπαίδευση» (ή αλλιώς «2με6») το οποίο αναφέρεται στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών δυσκολιών
- «Διαπροσωπικές σχέσεις από το Εγώ στο Εμείς – III».
- «Play with me» (Μπεαζίδου, 2014), το οποίο χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την προσωπικότητα και να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στηρίζεται σε προγράμματα παρέμβασης peer- mediator

approach και περιλαμβάνει τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, καταγράφεται η προσπάθεια ανάπτυξης της συνεργατικής συμπεριφοράς του παιδιού (συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, προσφορά βοήθειας σε άλλα παιδιά, ανάληψη ρόλων κ.ά.). Στο δεύτερο επίπεδο, περιλαμβάνεται η διαδικασία κατά την οποία ενισχύονται οι ικανότητες εμπλοκής των μαθητών σε κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες. Στο τρίτο επίπεδο, περιλαμβάνονται οι δεξιότητες φιλίας, η προσέγγιση, η διατήρηση φιλίας και το παιδί μαθαίνει να λέει «ευχαριστώ» και «συγνώμη», να ακούει και να δέχεται την άποψη των άλλων ακόμη και την κριτική τους. Τα τρία επίπεδα/φάσεις του εν λόγω προγράμματος φέρουν στόχους που χρειάζεται να κατακτηθούν εξίσου.

#### **5.4 Η έννοια της πρόληψης μέσα από την αποτροπή και την διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας**

Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη και αποτροπή του εκφοβισμού, την άμβλυνση των επιπτώσεων της επιθετικότητας και του εκφοβισμού και την υποστήριξη της μάθησης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με τη μικρότερη συμμετοχή στην εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη ή του θύματος (Guerra, Williams & Sadek, 2011), μειωμένη απόρριψη ομοτίμων (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012) και αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Επιπλέον, οι μαθητές που θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι ασφαλές και υποστηρικτικό είναι πιο πιθανό να μην αναφέρουν απειλές για την ασφάλεια (Syvertsen, Flanagan & Stout, 2009).

Για να είναι αποτελεσματική, η πρόληψη εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αποτελεί μέρος ενός συνολικού, συνεκτικού και ολοκληρωμένου συστήματος στήριξης της μάθησης σε ολόκληρο το σχολείο, το οποίο δημιουργεί ένα πολιτιστικό πρότυπο ασφάλειας, συνδεσιμότητα, αποδοχή και υποστήριξη. Τα σχολεία που εφαρμόζουν αποτελεσματικά αυτό το πλαίσιο παρέχουν σωματικές, κοινωνικές-συναισθηματικές και ακαδημαϊκές υποστηρίξεις που επιτρέπουν στα σχολεία να μειώνουν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και να βελτιώνουν τα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές και σε όλες τις βαθμίδες.



Πράγματι, οι παρεμβάσεις στο σχολείο είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά το σχολικό κλίμα και να μειώσουν τον εκφοβισμό από τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης που εφαρμόζονται μεμονωμένα (Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll, 2007). Είναι σημαντικό ότι η δημιουργία αυτού του είδους σχολικού περιβάλλοντος απαιτεί χρόνο και απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ολόκληρης της σχολικής εκπαίδευσης και συνεχή δέσμευση από την ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα γενικότερα.

Η πρόληψη του εκφοβισμού στα σχολεία απαιτεί ισχυρή ηγεσία και δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το πλαίσιο της πρόληψης παρέχει καθοδήγηση με βάση την έρευνα στους ηγέτες του σχολείου και της δημόσιας πολιτικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού και τη βελτίωση της εκμάθησης και των αποτελεσμάτων ζωής των μαθητών (Stuart-Cassel, Bell & Springer, 2011). Βασικό στοιχείο αυτής της εργασίας είναι η δημιουργία ασφαλών και υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων μέσω ολοκληρωμένων σχολικών προσεγγίσεων. Τα ασφαλή και υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα μειώνουν τον εκφοβισμό και τις επιπτώσεις της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, βελτιώνοντας τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αυτές οι προσπάθειες, ωστόσο, επιβάλουν υπομονή, συντονισμό, δέσμευση και πόρους για να εξασφαλίσουν αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι βρίσκονται σε ιδανική θέση για να στηρίξουν αυτές τις προσπάθειες, δεδομένου ότι διαθέτουν ευρύ φάσμα δεξιοτήτων όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων, τη συνεργασία και τη διαβούλευση, την ψυχική υγεία, τη μεταρρύθμιση του σχολείου και την αξιολόγηση του προγράμματος.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία εφαρμόστηκε πρόγραμμα πρόληψης OBPP σε σχολικές δομές της Νορβηγίας αλλά και των Ηνωμένων Πολιτειών. Με την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων παρουσιάζεται ότι οι ενέργειες από κοινού μεταξύ ενήλικων και μαθητών του σχολείου, φέρει το αποτέλεσμα να μειώνεται ο εκφοβισμός και τα περιστατικά που σχετίζονται με το φαινόμενο (Limber, 2011). Σύμφωνα με την Espelage (2015), το φαινόμενο του εκφοβισμού σχετίζεται ιδιαίτερα με την ηλικία με αποτέλεσμα να υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στις μικρότερες ηλικίες μαθητών. Το γεγονός ότι το φαινόμενο κάνει την πρώτη εμφάνισή του και στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με την

εμφάνιση και την κλιμάκωση συμπεριφορών επιθετικότητας στις μικρές ηλικίες (Olweus & Limber 2007 στο Levine & Tamburrino, 2014). Η πρόιμη εμφάνιση της επιθετικότητας κλιμακώνεται από την προσχολική ηλικία με την επανάληψη και δύναται να συστηματοποιηθεί. Η πρόληψη των συμπεριφορών εκφοβισμού δύναται να επιτευχθεί μέσω των προγραμμάτων πρόληψης (Alsaker & Valkanover, 2001).

Έρευνες καταγράφουν την ανάγκη εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων από την προσχολική ηλικία και το νηπιαγωγείο. Ένας βασικός λόγος είναι η δομή ενός νηπιαγωγείου. Συγκριτικά με ένα δημοτικό σχολείο, η δομή του νηπιαγωγείου παρέχει ευελιξία, υψηλότερη αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση οι δραστηριότητες πρόληψης εισάγονται με μεγαλύτερη ευκολία (Alsaker & Valkanover, 2012). Οι μικροί μαθητές καταγράφουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τους δασκάλους τους οπότε και λαμβάνουν την εκπαίδευση-δραστηριότητες με μεγαλύτερη ευκολία, γεγονός που επιτρέπει στα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού και του bullying να εφαρμόζονται με μεγάλη ευελιξία και ευκολία (Alsaker & Valkanover, 2001).

Είναι γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολικό πλαίσιο. Το νηπιαγωγείο είναι ο βασικός σταθμός όπου τα παιδιά δύναται να παρουσιάσουν προβληματικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρατηρούν την κλιμάκωση αυτών των συμπεριφορών, μειώνοντας κάθε αρνητική επίδραση που μπορεί να φέρουν στα παιδιά και στην ανάπτυξή τους, κοινωνικά και συναισθηματικά (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της σχολικής κοινότητας βρίσκεται τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το ποσοστό σε παγκόσμιο επίπεδο της εκδήλωσης του φαινομένου έλαβε, όπως καταγράφεται, ανησυχητικές διαστάσεις. Έτσι, επήλθε και η ανάγκη για άμεση εφαρμογή μέτρων τα οποία δύναται να βοηθήσουν μέσα από πρώιμη παρέμβαση ως προς την μείωση των περιστατικών στο ελάχιστο.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνει ρόλους που υιοθετούνται από τα παιδιά στην αρχή με πιο περιστασιακό χαρακτήρα και στην συνέχεια η μορφή γίνεται πάγια και σταθερή. Όλοι οι ρόλοι εξίσου αποκλίνουν από τις φυσιολογικές και δίκαιες μορφές σχέσεων που θα έπρεπε να υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους που αποτελούν ένα σύνολο, μια μικρή κοινωνία. Ο θύτης, δηλαδή το παιδί που προσπαθεί να ασκήσει εξουσία, το θύμα, δηλαδή το παιδί που δέχεται την εξουσιαστική συμπεριφορά και τέλος οι παρατηρητές, οι οποίοι μπορεί να ενισχύσουν συμπεριφορές ακόμη και από την απαθή συμμετοχή τους, είναι τα μέλη ενός περιστατικού εκφοβισμού. Με τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές αυτού του είδους, ελλοχεύει ακόμη ένας κίνδυνος που είναι η εξάπλωση του φαινομένου μέσα από την μίμηση των πράξεων και των συμπεριφορών.

Μέσα από διάφορα ερευνητικά δεδομένα, προκύπτει πως οι πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού έχουν άμεση σχέση με τις μετέπειτα εξελισσόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου όχι απλά στον χώρο του σχολείου αλλά και σε άλλους τομείς και δράσεις της ζωής του. Η ενίσχυση του φαινομένου γίνεται όταν λόγω κακών προϋποθέσεων όπως αδιαφορία, έλλειψη ενημέρωσης κ.ά., οι συμπεριφορές έχουν την τάση να επαναλαμβάνονται. Αυτό είναι και το γεγονός που παρακινεί τα προ-νήπια να λειτουργούν και στην μετέπειτα ζωή τους με τις ίδιες τεχνικές αντιμετώπισης του προβλήματός τους. Ο λόγος είναι ότι η συμπεριφορά που είχε υιοθετήσει τότε ως παιδί, κάποιος από τους εμπλεκόμενους τον βοήθησε στο να έχει επιτυχία σε αυτό που επιθυμούσε και έτσι έμαθε να επιδιώκει «τα θέλω του» μόνο με αυτούς τους τρόπους.

Είναι γεγονός ότι όσο πιο νωρίς καταπολεμηθούν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές, τόσο πιο αποδοτικός είναι ο μηχανισμός αλλαγής των συμπεριφορών

αφού είναι λιγότερες οι πιθανότητες για την επανεμφάνιση τους στο μέλλον. Η γνώση, η πρόληψη και η καταπολέμηση του φαινομένου, θέλει τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς και τους γονείς ενωμένους σε κοινό μέτωπο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι διάφορες δράσεις πρόληψης μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξαιρετικά βοηθητικές και η άμεση υλοποίηση τους υψίστης σημασίας. Υπάρχουν ποικίλα προληπτικά προγράμματα παρεμβάσεων και πρακτικές εφαρμογές που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την εξάλειψη του φαινομένου.

Τέλος, δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην καταπολέμηση του φαινομένου κατά την προσχολική ακόμη ηλικία του παιδιού, λόγω του ότι οι χώροι προσχολικής αγωγής είναι στην ουσία η πρώτη ευκαιρία για εκμάθηση ορθών τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών που είναι συνομήλικοι. Κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μάθει την έννοια του σεβασμού, του να ζητάει αλλά και να δίνει κ.ά., στοιχεία που θα συνθέσουν την μετέπειτα προσωπικότητα του. Η διαχείριση είτε των θετικών, είτε των αρνητικών σχέσεων του ατόμου στην ενήλικη ζωή του, είχε ξεκινήσει να «μαθαίνεται» από τα πρώιμα ακόμη παιδικά του χρόνια. Με την δέουσα σημασία και την επιδιόρθωση των παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών στα παιδικά χρόνια, δημιουργούνται ουσιαστικά καλύτερες βάσεις για την δημιουργία μιας πιο επιτυχημένης και λειτουργικής κοινωνίας, γεγονός που αφορά όλους μας.

Είναι εξαιρετικά πρόσφορο το έδαφος του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης, μια και αποτελεί τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης των παιδιών, όπου γίνεται καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να διαχειρίζονται τα δικά τους. Οπότε, η εφαρμογή των προγραμμάτων που αφορούν την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς γίνεται από τα αρχικά ακόμη στάδια της ζωής των παιδιών όπου αυτά είναι πιο δεκτικά ως προς το να κρατούν κυρίως τα θετικά συναισθήματα. Μερικοί από τους λόγους για τους οποίους μπορούν να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία τα προγράμματα πρόληψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προ-νηπιακής ηλικίας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται σε αυτές τις ηλικίες,
- η ευελιξία που δύναται να έχουν τα προγράμματα σπουδών των παιδιών της προσχολικής αγωγής μπορεί να λειτουργήσει θετικά, αφού είναι δυνατό να προστεθεί επιπλέον υλικό που να αφορά το φαινόμενο αυτό, ανά πάσα στιγμή όπου και όταν αυτό χρειαστεί,
- τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, συχνά νιώθουν άνετα και θαυμάζουν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, αφού περνούν μαζί τους αρκετό χρόνο όπου επικρατεί το παιχνίδι και γενικότερα ένα ευχάριστο κλίμα. Εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους και χτίζουν δυνατές σχέσεις μαζί τους, γεγονός που αποτελεί τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για να μπορέσει η παρέμβαση που γίνεται μέσα από τα ειδικά προγράμματα ενημέρωσης και επεξήγησης του φαινομένου προς τα παιδιά να επιτύχει.

Μέσα από τα ειδικά προγράμματα προληπτικής παρέμβασης που επιτελούνται εκ μέρους των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές και κεντρικά σημεία που χρειάζεται να ακολουθούνται ως βασική ιδέα. Από εκεί και πέρα, το περιεχόμενο μπορεί να είναι διαφορετικό. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να επιτελούνται ομαδικές συζητήσεις, να είναι άρτια η συνεργασία μεταξύ των ειδικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών, να υπάρχει στο 100% αμοιβαία υποστήριξη και το κλίμα αυτό να μεταδίδεται και στους γονείς των παιδιών έτσι ώστε να συνεχίζει η λειτουργία του ειδικού σχεδιασμένου προγράμματος ακόμη και στο σπίτι. Επίσης, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα ένα πρόγραμμα χρειάζεται να ολοκληρώνεται μετά από έναν ορισμένο αριθμό σταδίων.

Το πιο σημαντικό όμως βήμα, είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η πλήρης και καταρτισμένη ενημέρωση αυτών. Έπειτα, χρειάζεται να γίνονται συχνές συζητήσεις αναφορικά με τις γνώσεις, τους ενδιασμούς και τις αμφιβολίες και να ανταλλάσσονται πληροφορίες ανάμεσα στους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους αναφορικά με περιστατικά όπου χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν εντός του σχολικού χώρου. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητο να οριστεί η «ατζέντα» που μπορεί να εφαρμοστεί ήτοι να παρουσιαστούν ορισμένες

δραστηριότητες που θα μπορέσουν να βοηθήσουν προληπτικά. Χρειάζεται να μπορούν να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί και να δημιουργήσουν ομάδες έτσι ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην πράξη τα προγράμματα αυτά συντονισμένα. Τέλος, μέσα από την πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης διαφαίνεται αν το έκαστο πρόγραμμα είναι το κατάλληλο για την κάθε περίπτωση. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από ομαδικές συναντήσεις που γίνονται έπειτα από την πρακτική εφαρμογή, μπορούν να καταθέτουν εμπειρίες και να γίνεται έτσι μια ανατροφοδότηση της επιτυχημένης ή όχι στρατηγικής που έχει επιλεγεί ως πρόγραμμα προληπτικής αντιμετώπισης του φαινομένου.

Για να μην κλιμακωθεί και επιδεινωθεί το φαινόμενο και για να γίνει σωστά η πρόληψη αυτού, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως ενημερωμένοι και για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και για τους τρόπους μετάδοσης των σωστών μηνυμάτων προς τα παιδιά έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά και να αποφευχθούν ή και να εξαλειφθούν οι διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου. Έτσι, οι διάφορες στρατηγικές πρόληψης που χρειάζεται να οριστούν πρέπει να στοχεύουν πρωτίστως στο να:

- παρέχουν πλήρη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να αναγνωρίζουν άμεσα τις διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου,
- να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθηθούν σε όλη τους την έκταση, αποτρέποντας έτσι από την αρχή την τυχόν πρώιμη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού,
- χρειάζεται να μάθουν κυρίως τις απλές εκείνες τεχνικές και ενέργειες με τις οποίες θα επιτύχουν την πρόληψη του φαινομένου,
- χρειάζεται να εφαρμόσουν τις κατάλληλες δραστηριότητες δίδοντας έμφαση κυρίως στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων, και
- τέλος, χρειάζεται να υπάρχει ένα θετικό παιδαγωγικό περιβάλλον το οποίο πρέπει να δημιουργηθεί από εκπαιδευτικούς οι οποίοι με την σειρά τους χρειάζεται να ζητήσουν την συμμετοχή των γονέων έτσι ώστε να υπάρχει ο κατάλληλος συντονισμός μετάδοσης των σωστών μηνυμάτων.

Είναι σημαντικό να αποτραπεί η κοινωνική συντήρηση του εκφοβισμού στο σχολικό συγκείμενο. Πρόκειται για ένα έλλειμμα που αναφέρεται στην γενικότερη

κοινωνία, στις ανισότητες που παρουσιάζει, στις ατομικές προσδοκίες που ματαιώνονται καθώς και στον αποκλεισμό των ανθρώπων. Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα θα επιτρέψει την αποτροπή της κοινωνικής συντήρησης του φαινομένου στηριζόμενο στις αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας στην παιδεία, στην κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών, στον σεβασμό στη διαφορετικότητα, με σύνθημα «σχολεία χωρίς βία», «σχολεία με σεβασμό», «σχολείο για όλους». Η συνεχής χρήση χαρακτηρισμών «θύτης», «φοβερός της τάξης», «θύμα εκφοβισμού» κ.ά. προσδίδουν βαρύτητα σε καταστάσεις που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν, όμως δύναται με την εύκολη χρήση τους να δημιουργείται ένα περιβάλλον φόβου. Ένα περιβάλλον όπου κάθε ελεύθερη πράξη κοινωνικότητας ενός μικρού παιδιού να περικλείεται χωρίς φωνή από την έννοια του bullying και να δημιουργείται σύγχυση στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στους γονείς. Η έννοια του εκφοβισμού συχνά δυναμώνει από τον τρόπο που το φαινόμενο διογκώνεται και συντηρείται στα ΜΜΕ, στις γειτονιές, στις κλειστές κοινωνίες. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός δε πρέπει να ορίζεται ως αποτέλεσμα μίας ένοχης οικογένειας που δεν μπορεί να διαχειριστεί την προβληματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί της. Χρειάζεται επιμόρφωση όλων για το τι είναι πραγματικά ο εκφοβισμός, πως ξεκινά, πως διατηρείται και πάνω από όλα πως προλαμβάνεται ή/ και αντιμετωπίζεται. Χρειάζεται ευαισθητοποίηση και ενημέρωση προς τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ίδιους τους μαθητές μέσα από πρακτικές και δραστηριότητες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκη, Χ., Γκολφίνοπούλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 Κλειδιά για την Αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΜΕΡ.

Alexander, J. C., & Pia Lara, M (1996). Honneth's new critical theory of recognition. *New Left Review*, 220(1), 126-136

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.

Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying On Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. *International Education Studies*, 10(6), 44.

Alsaker, F. D. (2004). Bernese program against victimization in kindergarten and elementary schools. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, 289–306. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Alsaker, F.D. (2001). Book Review: Temporal rhythms in adolescence. *International Journal of Behavioural Development*, 23, 93.

Alsaker, F.D., & Nagele, C. (2008). Bullying in Kindergarten and prevention. In W. Craig, & D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, I*, 175-195. PREVNET, Kingston, Canada.

Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten. In Juvonen, J. & Graham, S. (Ed.), *Peer Harassment in School: The plight of the Vulnerable and Victimized*, 175-195. New York London: The Guilford Press.



Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School, *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28.

Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19(6), 908-922.

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Anderson, K. L. M. (2012). *Cyber- bullying: The new Kid on the Block*. Thesis. Sacramento: California State University.

Andreou, E. (2004). Bully/ victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bullyvictim incidents: Implications for intervention policypractices. *School Psychology International*, 26, 545-562.

Αρτέμη, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Αθήνα: 24 Γράμματα.

Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739–1755.

Asher, S.R., Oden, S.L., & Gottman, J.M.(1992). *Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία, στο βιβλίο Κοινωνική Ανάπτυξη, Σειρά Ψυχολογία 3γ' (Επιμέλεια Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.*

Atik, G., & Góneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International, 34*(6), 658-673.

Baird, J.A., & Moses, L.J. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development, 2*, 413-448.

Bandura A (1983). Psychological mechanisms of aggression. In: Green RG, Donnerstein EI (eds) *Aggression: Theoretical and empirical views*. New York: Academic Press, 1–40.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology, 1*(6), 589.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121.

Bauman, S., Rigby K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*, 837–856.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/ Hostile Preschoolers, *Aggressive Behavior, 38*, 150–165.

Berkowitz, L. (1978). Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis? *Am Behav Scientist, 32*, 691–708.

Berkowitz, L. (1983). The experience of anger as a parallel process in the display of impulsive, “angry” aggression. In: Green RG, Donnerstein EI (eds) *Aggression: Theoretical and empirical views*, 103–134. New York: Academic Press.

Biebl, S. J. W., DiLalla, L. F., Davis, E. K., Lynch, K. A., & Shinn, S. O. (2011). Longitudinal associations among peer victimization and physical and mental health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(8), 868-877.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ: British Medical Journal*, 323(7311), 480-484.

Boswell, M. A. (2016). School Level Predictors of Bullying Among High School Students. *Theses and Dissertations--Educational, School, and Counseling Psychology*, 44.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 461–466.

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., O’Brennan, L.M., & Gulemetova, M. (2011). *Findings from the National Education Association’s nationwide study of bullying: Teachers’ and education support professionals’ perspectives*. National Education Association; Washington, DC.

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., O’Brennan, L.M., & Gulemetova, M. (2013). Teachers’ and education support professionals’ perspectives on bullying and prevention: Findings from a National Education Association study. *School Psychology Review*, 42, 280–297.

Brion-Meisels, G., & Garnett, B. R. (2016). Toward an integrated theory of relational youth violence: bridging a gap among the theory, research, and practice of bullying prevention. *Contemporary School Psychology*, 20, 240–253.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, J.R., Aalsma, M.C., & Ott, M.A. (2013). The experiences of parents who report youth bullying victimisation to school officials. *Journal of Interpersonal Violence, 28*, 494–518.

Brown, S., & Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review, 27*(4), 387-401.

Brunstein-Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*, 282-288.

Bushman, B.J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and developed aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 219–229.

Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care, 186*(12), 1961–1971. doi:10.1080/03004430.2016.1138290

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 186-197.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior, 29*, 116–127.

Carney, A.G., & Merrell K.W. (2001). Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.

Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Chalmers, C., Campbell, M. A., Spears, B. A., Butler, D., Cross, D., Slee, P., & Kift, S. (2016). School policies on bullying and cyberbullying: perspectives across three Australian states. *Educational Research*, 58(1), 91-109.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research policy, practice, and teacher education. *Teachers College Records*, 111, 180-213.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Taradash, A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreatment*, 5(4), 299–310.

Cornell, D., Huang, F., Gregory, A., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.

Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.

Crain, M.M., Finch, C.L., & Foster, S.L. (2005). The relevance of the social information processing model for understanding relational aggression in girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 213-249.

Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599–607.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimisation in preschool. *Developmental Psychology*, *35*, 376–385.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, *33*, 579–588.

Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 Πρώτα Χρόνια της Ζωής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*. *32*, 471-489.

Dollard, J., Doob, C.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

Domitrovitch, C.E., Greenberg, M.T., Kusche, C., & Cortes, R. (1982). *Manual for the preschool PATHS Curriculum*. Philadelphia, Pa: Pennsylvania State University.

Dooboy, A.F., & Clay, D.L. (2008). Bullying. *Encyclopedia of counseling*. SAGE Publications.

Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, *37*(3), 350-364.

Durlak, J. A, Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). Enhancing students' social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Elgar, F.G., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M.A., Craig, W., Poteat, P., Holt, M., & Koenig, B.W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA Pediatrics* *168*, 1015–22.

Elsaesser, C., Russell B., McCauley Ohannessian C., & Patton D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior* 35, 62–72.

English, D.J., Widom, C.S., & Brandford, C. (2002). *Childhood Victimization and Delinquency, Adult criminality, and Violent Criminal Behavior: A Replication and Extension*. Washington, DC: U. S. Department of Justice.

Erling, R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying, *Educational Research*, 44(3), 299-312.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365-383.

Espelage, D. L. (2015). Taking Peer Victimization Research to the Next Level: Complex Interactions Among Genes, Teacher Attitudes/Behaviors, Peer Ecologies, & Classroom Characteristics, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 77-80.

Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220.

Europe's Anti-Bullying Campaign. (2012). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 2019, από <http://www.e-abc.eu/gr/>

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.

Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics, 144*, 17–22.

Felix, E.D., & McMahon, S.D. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims, 21*, 707–724.

Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *The Journal of School Health, 79*(3), 3130-137.

Fraser, M., Biegel, G., Best, K., Hindmarsh, J., Heath, C., Greenhalgh, C., & Reeves, S. (2005). *Distributing Data Sessions: Supporting remote collaboration with video data*, in Proc. ICeSS 2005, Manchester, UK.

Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice, 14*, 313-324.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical exchange*. London: Verso.

Froschl, M., Sprung, B., & Mullin-Rindler, N. (1998). *Quit It! A teacher's guide on teasing and bullying for use with students in grades K-3*. Wellesly, MA: Wellesly Centers for Women.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risks. In: Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 76-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based



after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 480-496.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798–816.

Glassman, W. E., & Hadad, H. (2004). *Approaches to Psychology*. Maidenhead, England, Open University.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-156.

Goryl, O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40.

Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, Chr. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Zeitschrift Fur Psychologie-journal of Psychology - Z PSYCHOL.*, 217.

Graham, S. (2016) Victims of Bullying in Schools, *Theory Into Practice*, 55(2), 136-144, DOI: 10.1080/00405841.2016.1148988

Greeff A.P., & Van den Berg E. (2013). Resilience in families in which a child is bullied. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41, 504–517.

Gregory, A., & Cornell, D. (2009). Tolerating adolescent needs: Moving away from zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48, 106- 113.

Grills, A., & Ollendick, T. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child Adolescence and Psychology*, 31, 59-68.

Gropper, N., & Froschl, M. (2000). The role of gender in young children's teasing and bullying behavior. *Equity and Excellence in Education*, 33(1), 48–56.

Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249–261.

Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295–310.

Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. (pp. 141-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harcourt, S., Jasperse, M., & Green, V.A. (2014). We were sad and we were angry: A systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child Youth Care Forum*, 43, 373–391.

Hawkins, L.D., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.

Hawley, P., & Geldof, J. G. (2012). Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 18–35.

Hein, N. (2014). Parental positions in school bullying: The production of powerlessness in home-school cooperation. In Schott, R. M. and Sondergaard, D. M. (Eds), *School bullying New theories in context*. New York, Cambridge University Press.

Herbert, M. (1998). (Επιμ. Ι.Ν. Παρασκευόπουλος). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. (τόμος Α' & Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herne, K. E. (2016). It's the parents: Re-presenting parents in school bullying research. *Critical Studies in Education, 2*, 254–270.

Holt, M.L., & Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 984-994.

Holt, M.K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimisation. *Journal of School Violence, 8*, 42–63.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behaviour, 17*, 311-322.

Honig, A. S., & Zdunowski-Sjoblom N. M. (2014). Bullied children: Parent and school supports. *Early Child Development and Care, 184*, 1378–1402.

Honneth, A. (1997). Recognition and moral obligation. *Social theory, 64*(1) 16-35.

Honneth, A. (2007). *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.

Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselors*. Bloomington, IN: National Education Service.

Horne, A. M., Bartolomucci, C. L., & Newman-Carlson, D. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders, grades K-5*. Chicago: Research Press.

Hughes, C., Cutting, A. L., & Dunn, J. (2001). Acting nasty in the face of failure? Longitudinal observations of “hard-to-manage” children playing a rigged competitive game with a friend. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 403–416.

Hunter, S. C., Durkin, K., Boyle, J. M. E., Booth, J. N., & Rasmussen, S. (2014). Adolescent Bullying and Sleep Difficulties. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4).

Hurd, H.D., & M. Gettinger. (2011). Mothers' and Teachers' Perceptions of Relational and Physical Aggression in Pre-School Children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1343–59.

Hyde, T.N. (2014). *School bullying and collective efficacy: A study of elementary schools*. Doctoral dissertation. University of Texas at San Antonio.

Hymel, Sh., Rocke-Henderson, N., & A Bonanno, R. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal of Social Sciences*. 8.

Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1999). Preschool children's understanding of the desire and knowledge constraints on intended action. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 221–243.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.

Kazdin, A.E. (1997). Practitioner review: psychosocial treatment for conduct disorder in children. *Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 161-178.

Κεδράκας, Κ., & Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα ... δεν πάνε καλά!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 247–259.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015) Επιμορφωτικό Υλικό για Στελέχη Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικούς.. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου. Ανακτήθηκε από <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>

Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογενείας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-119.

Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 40–49.

Klomek, A., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F., & Gould, M.S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109, 47-55.

Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Loneliness and social satisfaction growth curves of children who are victimized by peers. *Child Development*, 72, 134-15.

Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with Disruptive Behavior Disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.

Κουρομιχελάκη, Α. (2012). *Σχολική βία και επιθετικότητα: το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822-846.

Λαλούμη - Βιδάλη, Ε. (2007). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις Θεσσαλονίκη.

Λαμπροπούλου, Ε. (1999). *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β' Έκδοση.

Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention, *Early Childhood Education Journal*, 42, 271-278.

Limber, S. P. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.

Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.

Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, v. B. (2016). Empirically based analysis of methodological and ethical challenges in research with children as participants: The case of bullying in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1531-1543.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Macintyre, C. (2009). *Bullying and Young Children: Understanding the Issues and Tackling the Problem*. New York: Routledge.

Maliki, A. E., Asogwara, C. C., & Ibu, J. E. (2009). Bullying and its Effects on the Academic Performance of Secondary School Students in Nigeria. *J Hum Ecol*, 25(3), 209-213.

Mantziou, T. (2001). Children's questions, day nursery quality and mother's emotions. Unpublished doctoral dissertation. University of Athens/ Department of Preschool Education.

Μαντζιαφού- Κανελλοπούλου, Μ. (1981). *Οικογένειες με ένα γονέα*. Αθήνα: Κέδρος.

Maunder, R., & Tattersall, A.J. (2010). Staff experiences of managing bullying in secondary schools: The importance of internal and external relationships in facilitating intervention. *Educational and Child Psychology, 27*, 116–128.

Messias, E., Kindrick, K., & Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011 CDC Youth risk Behavior Survey. *Comprehensive Psychiatry, 55*, 1063-1068.

Monk, C. A., Boehm-Davis, D. A., & Trafton, J. G. (2002). The attentional costs of interrupting task performance at various stages. Στο *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 46th Annual Meeting*, (pp. 1824–1828). Santa Monica, CA: Human Factors and Ergonomics Society.

Monks, C. P., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior, 28*(6), 458–476.

Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 801-821. doi: 10.1348/026151005X82352

Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146-156, Amsterdam: Elsevier.

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 453–469.

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*(6), 571-588.

Μπεαζίδου, Ε. (2014). Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των

κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, 51(3), 325-344.

Myers, B. J., Mackintosh, V. H., Kuznetsova, M. I., Lotze, G. M., Best, A. M., & Ravindran, N. (2013). Relationship processes and resilience in children with incarcerated parents: III. Teasing, bullying, and emotion regulation in children of incarcerated mothers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78, 26-40.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2007). *Theories of human development*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Newman, J.B., Frey, K.S., & Jones, D.C. (2010). Factors influencing teacher interventions in bullying situations: Implications for research and practice. In: Doll B, Pfohl W, Yoon J, editors. *Handbook of youth prevention science*. Routledge; New York, NY.

O' Connell, P., Pepler, D., & Craig, W (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.

Offord, D.R., & Bennett, K.J. (1994): Conduct Disorder: Long-term Outcomes and Intervention Effectiveness. *J Amer Acad Child Adol Psych*, 33,1069 - 1078.

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 361–374.



Olweus, D., & Limber, S.P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In *The International Handbook of School Bullying*. New York: Routledge.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere. Olweus, D. (1973). Personality and aggression. I J. K. Cole, & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261–321). Lincoln: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644–660.

Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35,1171-1190.

Olweus, D. (1996). *Bully/victim problems in school*. *Prospects*, 26(2), 331-359.

Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire: Scannable paper version*. Center City, MN: Hazelden.

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

Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*, Center City, MN: Hazelden.

Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention, 9*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Orpinas, P., & Home, A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.

Osofsky, J. & Thompson, D. (2000). Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Pro-protective Factors. In: Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 54-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 15-28.

Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paquette, D., & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2018, από [http://cms-kids.org/providers/early\\_steps/training/documents/bronfenbrenners\\_ecological.pdf](http://cms-kids.org/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf)

Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*, 325–338.

Pepler, D.J., & Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*, 548-553.

Perry, D.G., Hodges, E.V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.

Piaget, J. (1977). *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International, 23*(3), 307-326. doi: 10.1177/0143034302023003234

Postigo, S., Gonzalez, R., Mateu, C., & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology, 32*(5), 627-639.

Psalti, An. (2017). Greek In-Service and Preservice Teachers' Views about Bullying in Early Childhood Settings. *Journal of School Violence, 16*(4), 386-398.

Randall, P. (2001). *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*. New York: Taylor & Francis.

Reid, K., Littlefield, L., & Hammond, S.W. (2008). Early intervention for preschoolers with behavior problems: preliminary findings for the Exploring Together Preschool Program. *AeJAMH, 7*(1).

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of Bullying in Early Educational Settings: Pedagogical and Organisational Factors Related to Bullying. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(4), 461-475.

Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των*

παιδαγωγών και των γονέων, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, .L., Salminen, Es., Lee, H., & Wang, L. (2015). Children's Strategies in Addressing Bullying Situations in Day Care and Preschool. *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967.

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How educators can reduce bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? *School Psychology International*, 26, 147–161.

Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 1–12). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodkin, Ph., Espelage, D., & Hanish, L. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying Developmental Antecedents and Outcomes. *The American psychologist*. 70, 311-321.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.

Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, (pp. 398-417). New York: The Guilford Press.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15* (2),122-120.

Salmivalli C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent psychology, 40*(5), 668-676.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully- victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.

Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K.M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*(4), 305-312.

Sameroff, J., & Fiese, H. (2000). Transactional Regulation. The Developmental Ecology of Early Intervention. In: Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

Saracho, O. N. (2017). Bullying: Young Children's Roles, Social Status, and Prevention Programmes. *Early Child Development and Care, 187*(1), 68-79.

Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review, 33*, 1795–1803.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2010). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggress. Behav.* 32, 261–275.

Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 439–460.

Sekol, I., & Farrington, D. P. (2016). Personal characteristics of bullying victims in residential care for youth. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 8(2), 99-113.

Shafqat, H., & Jan, A. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19).

Shure, M. B. (1980). *Interpersonal problem solving in ten-year-olds* (Final report @MH-27741). Washington, DC: National Institute of Mental Health.

Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. SAGE Publications Ltd.

Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489–500.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. P. D. (σε συνεργασία με συνολικά 17 συγγραφείς). (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.

Smith, P.A., & Birney, L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management, 19*(6), 469 – 485.

Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. A., & Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: a comparison of psychosocial characteristics. *J Youth Adolescence 40*, 392–404.

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 7720-728.

Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J., & Almqvist, F. (2009). Childhood Bullying Behaviour and Later Psychiatric Hospital and Psychopharmacologic Treatment: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry, 66*(9), 1005–12.

Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R.S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. In Butcher, J.N. & Spielberger, C.D. (Ed), *Advances in personality assessment, 2*, 159-187, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Splett, J. D., Maras, M. A., Brooks, C. M. (2015). GIRLSS: a randomized, pilot study of a multisystemic, school-based intervention to reduce relational aggression. *J. Child Fam. Stud. 24*, 2250–2261.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine, 41*(3), 283–293.

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90-126.

Stein, J.A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully- victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology* 32(3), 273-282.

Storey, K., & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying in Early Childhood*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2019, από <http://www.eyesonbullying.org>

Stuart-Cassel, V., Bell, A., & Springer, J. F. (2011). *Analysis of state bullying laws and policies*. Washington, DC: Office of Planning, Evaluation and Policy Development, U.S. Department of Education.

Sugai, G., & Homer, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1), 23-50.

Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.

Sutton, J., Smith, .K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.

Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010) What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1):38–47.

Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219–232.

Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*, 111-128. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.



Tewmlow, St. (2000). The roots of violence: Converging psychoanalytic explanatory models for power struggles and violence in schools. *The Psychoanalytic quarterly*, 69(4), 741-85.

United States Department of Education, Special Education and Rehabilitative Services. (1998). *Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools*. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418372.pdf>

van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312–1317.

Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, 31(2), 201–216.

Βεγιάνη, Ε. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός –Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Vervoort, M. H., Scholte, R. H. J., & Oberbeek, G. (2008). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1–11.

Vitaro, F., Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685–695.

Βλάχου, Μ., Botsoglou, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17-45.

Vlachou, M., Andreou, E., & Botsoglou, K. (2014). Bully/Victim Problems among Preschool Children: Naturalistic Observations in the Classroom and on the Playground (Editorial). *The international Journal o f Learning: Annual Review*, 20. Illinois, USA: common Ground Publishing.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358.

Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*, 2013.

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156.

Wang, J., Iannotti R., & Nansel T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health* 45, 368–75.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96-113.

Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996), Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ*, 313, 17-19.

Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology, 21*, 70–75.

Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1986). Age-related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behaviour or perspective. *Developmental Psychology, 22*, 521–542.

Ζεργιώτης, Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 181-217. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.852>

