

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΡΩΙΜΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗ**

**Dr. Μαρία Βλάχου, Ειδική Παιδαγωγός
MA in Special Education, University of Manchester
DES mention Recherche, Univeristy of Geneva
PHD στην Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι ελάχιστα τα δεδομένα που υπάρχουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vlachou, Andreou, Botsoglou, 2014). Η μελέτη των συγκεκριμένων διαδικασιών είναι σημαντική διότι αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιαστούν προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης (Alsaker & Nagele, 2008· Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b). Κύριος σκοπός της πρώιμης διερεύνησης της ποιότητας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί όχι μόνο η εξέταση της αναπτυξιακής πορείας των δυσάρεστων αλληλεπιδράσεων που εκδηλώνονται, αλλά και ο εντοπισμός των αιτιολογικών παραγόντων που συντελούν στην εκδήλωσή τους (Alsaker, 2001). Η αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών όταν εκδηλώνονται για πρώτη φορά δίνει την δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης. Έχει βρεθεί ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η εμπλοκή παιδιών σε διαδικασίες θυματοποίησης ευθύνονται για την εκδήλωση σοβαρότερων δυσκολιών στην ενήλικη ζωή, όπως παραβατικότητα, επαγγελματική αποτυχία, χρήση απαγορευμένων ουσιών (Ttofi & Farrington, 2009).

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν αμέτρητες ευκαιρίες να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας (Ladd, 2006). Μέσα σε αυτό το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον διευκολύνονται οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα, η ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη στη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, ενώ η έλλειψη θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα κοινωνικής ένταξης και να επιφέρει κλιμακωτή αύξηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Crain, Finch & Foster, 2005). Η υιοθέτηση πρώιμων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η εμπλοκή παιδιών προσχολικής ηλικίας σε διαδικασίες θυματοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών κοινωνικών σχέσεων (Rose-Krasnor, 1997).

ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο Olweus (1993) υπήρξε ουσιαστικά ο πρώτος ερευνητής που περιέγραψε και όρισε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφέροντας ότι:

«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».

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή συναισθηματικής, λεκτικής και σωματικής επιθετικής συμπεριφοράς που προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

1. **είναι μια σκόπιμη συμπεριφορά**, δηλαδή οι πράξεις του επιτιθέμενου καθοδηγούνται από κάποιου είδους πρόθεση
2. **είναι μια επαναλαμβανόμενη πράξη**, δηλαδή ο επιτιθέμενος κατευθύνει ως επί το πλείστον, τις πράξεις του προς ένα συγκεκριμένο παιδί
3. **υπάρχει ανισότητα ισχύος και δύναμης (κοινωνικής, λεκτικής, γνωστικής, σωματικής)**, δηλαδή το παιδί που επιτίθεται επιλέγει κάποιον πιο ευάλωτο ομήλικο.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Παράλληλα με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» χρησιμοποιείται με συχνότητα και ο όρος θυματοποίηση. Η έννοια της θυματοποίησης είναι παρόμοια με αυτή του σχολικού εκφοβισμού στο ότι υπάρχει κάποιο παιδί που αποτελεί στόχο επιθέσεων. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές έννοιες. Κατά βάση, ο όρος θυματοποίηση χρησιμοποιείται όταν η προσοχή μας κατευθύνεται κυρίως στον αποδέκτη των ενεργειών. Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» αναδεικνύει περισσότερο την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων λαμβάνοντας υπόψη ολόκληρη την ομάδα των ομηλικών που εμπλέκεται, δηλαδή τον επιτιθέμενο, τον αποδέκτη και τους παρατηρητές-παριστάμενους. Η έννοια της θυματοποίησης διαφέρει από την έννοια του σχολικού εκφοβισμού ως προς το ότι η χρήση του όρου «θυματοποίηση» δεν περιλαμβάνει την έννοια της επανάληψης των πράξεων, δηλαδή στο ότι οι επιθετικές πράξεις θα πρέπει να κατευθύνονται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα προς ένα παιδί όπως συμβαίνει σε διαδικασίες σχολικού εκφοβισμού.

Για την χρήση του όρου «θυματοποίηση» αρκεί να παρατηρηθεί και ένα μόνο περιστατικό. Για την χρήση του όρου «θυματοποίηση» επίσης δεν είναι απαραίτητο να παρατηρείται ανισότητα δύναμης ανάμεσα στον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί που γίνεται αποδέκτης κάποιας επιθετικής πράξης εκλαμβάνεται αυτόματα ως θύμα και λέμε ότι θυματοποιείται, άσχετα με το εάν υπάρχει ή δεν υπάρχει ανισότητα δύναμης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Επί παραδείγματι, κάποιο παιδί συμμετέχει σε παιχνίδι με τους ομήλικους του π.χ. χτίζει μια κατασκευή με τουβλάκια, και σε

κάποια στιγμή αρχίζει να πετάει τα τουβλάκια ή να χαλάει την κατασκευή. Οι συμμαθητές του μπορεί να τον παροτρύνουν να σταματήσει, χωρίς επιτυχία. Τότε οι ομηλικοί αποφασίζουν να τον αποκλείσουν από το παιχνίδι και άρα να τον θυματοποιήσουν. Στην προκειμένη χρησιμοποιούμε τον όρο θυματοποίηση ως προς του ότι ο μαθητής αποκλείστηκε από το παιχνίδι ομηλίκων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η αιτία που οδήγησε σε αυτόν τον αποκλεισμό. Πρόκειται για έναν όρο γενικό και διευρυμένο.

ΑΜΕΣΕΣ ΚΑΙ ΕΜΜΕΣΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Οι Bjorkvist, Lagerspetz και Kaukiainen (1992) διέκριναν δυο μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας: την άμεση και την έμμεση. Ορίζουν την άμεση επιθετικότητα ως μια ευθεία σύγκρουση, ενώ την έμμεση επιθετικότητα ως μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται με πλάγιο και «καλυμμένο» τρόπο. Στις έμμεσες μορφές επιθετικότητας το κύριο μέσο που χρησιμοποιεί ο επιτιθέμενος για να πραγματοποιήσει το στόχο του είναι η συνέργεια με ένα ή περισσότερα άτομα (Garandeau & Cillessen, 2006).

Υπάρχουν τέσσερις τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται η συμπεριφορά bullying: 1. ο λεκτικός π.χ. φραστικά σχόλια, 2. ο σωματικός π.χ. τράβηγμα μαλλιών, σπρώξιμο, χτυπήματα, και 3. ο κοινωνικός, δηλ. η πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις ομηλίκων π.χ. η διακοπή φιλικών σχέσεων, η κοινωνική απομόνωση παιδιών, η διάδοση κακοηθών φημών και 4. ο ηλεκτρονικός (cyber bullying), π.χ. μηνύματα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το κινητό τηλέφωνο ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με υποτιμητικό και απειλητικό περιεχόμενο. Η ηλεκτρονική μορφή σχολικού εκφοβισμού αφορά κυρίως παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και όχι παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τόσο η λεκτική όσο και σωματική επιθετικότητα εκδηλώνονται συχνότερα με άμεσο τρόπο, ενώ η επιθετικότητα σχέσεων εκδηλώνεται τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο. Για παράδειγμα, ο αποκλεισμός κάποιου ομηλίκου από το παιχνίδι αποτελεί μια άμεση μορφή κοινωνικής επιθετικότητας, ενώ αντίθετα η διάδοση κακοηθών σχόλιων αποτελεί μια έμμεση μορφή επιθετικότητας σχέσεων. Η επιθετικότητα σχέσεων, όπως είναι η διάδοση φημών, αποτελεί ένα «εκλεπτυσμένο» και συγκαλυμμένο τρόπο εφόρμησης (Brendgen, Dionne, Girard, Boivin, Vitaro & Perruse, 2005). Η εκδήλωση έμμεσων και συγκαλυμμένων μορφών επιθετικότητας επιφέρει τις ίδιες δυσάρεστες επιπτώσεις με τις άμεσες μορφές. Όσον αφορά στις ψυχολογικές επιπτώσεις, τόσο η σωματική, η λεκτική όσο και η κοινωνική επιθετικότητα επιφέρουν εξίσου σημαντικά δυσάρεστα αποτελέσματα στους αποδέκτες.

Σε γενικές γραμμές διακρίνουμε δυο βασικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στις σχέσεις ομηλίκων: την αντιδραστική επιθετικότητα και την απρόκλητη-συντελεστική. Η αντιδραστική επιθετικότητα εκδηλώνεται σε περιπτώσεις όπου το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται ή προκαλείται από κάποιο

γεγονός και προκαλείται από αισθήματα ματαιώσης και θυμού. Περιγράφεται ως μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από παρορμητισμό, θυμό και απώλεια ελέγχου. Αντίθετα, η έννοια της απρόκλητης επιθετικότητας έχει τη βάση της στη θεωρία κοινωνικής μάθησης και είναι μια συμπεριφορά εκ φύσεως χειριστική. Η συμπεριφορά αυτή ορίζεται και κατευθύνεται από την επιθυμία επίτευξης κάποιου στόχου και των αναμενόμενων πλεονεκτημάτων που απορρέουν. Η απρόκλητη επιθετικότητα είναι μια συμπεριφορά που έχει ως κίνητρο την κυριαρχία και την επικράτηση για αυτό είναι σκόπιμη και εσκεμμένη. Παρόλες τις επιφανειακές τους ομοιότητες, οι δυο αυτές μορφές επιθετικής έκφρασης, η αντιδραστική και απρόκλητη, αποτελούν δυο διακριτές μορφές συμπεριφοράς. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που έχουν την τάση να εκδηλώνουν αντιδραστική επιθετικότητα έχουν αυξημένες πιθανότητες να απορριφθούν από την ομάδα ομηλικών τους και να καταστούν επιθετικά θύματα ενώ τα παιδιά που εκδηλώνουν περισσότερο απρόκλητη επιθετικότητα έχουν αυξημένες πιθανότητες να καταστούν εμπλακούν ως επιτιθέμενοι σε περιστατικά πρώιμης συμπεριφοράς σχολικού εκφοβισμού..

ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σε γενικές γραμμές, οι πρώτες φιλίες και κοινωνικές σχέσεις δημιουργούνται στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, για κάποια παιδιά οι πρώτες σχέσεις με τους ομηλικούς τους μπορεί να μην είναι πάντα θετικές (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Οι Perry, Williard και Perry (1990) έχουν διαπιστώσει ότι τα επιθετικά παιδιά με την είσοδο τους στην προσχολική εκπαίδευση εκδηλώνουν αδιακρίτως επιθετικότητα. Στην αρχή, λοιπόν, οι επιτιθέμενοι δεν είναι ακόμα σε θέση να διακρίνουν επαρκώς τον «ιδανικό στόχο», δηλαδή να διακρίνουν εκείνα τα παιδιά που παρουσιάζουν πειθήνια και αποτραβηγμένη συμπεριφορά, και έτσι ο αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας που θυματοποιούνται είναι αυξημένος (Hanish & Guerra, 2000). Με την πάροδο του χρόνου οι επιτιθέμενοι μαθαίνουν, κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι αποδέκτες, να επιλέγουν τα «ιδανικά» παιδιά-στόχους. Έτσι, στην αρχή ένας αυξημένος αριθμός παιδιών ενδέχεται να βιώσει έστω και παροδικά κάποια εμπειρία θυματοποίησης. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, ένας μικρός μόνο αριθμός παιδιών παραμένουν σε σταθερή βάση αποδέκτες επιθετικών πράξεων. Όσα νήπια αντιμετωπίζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα δυσκολίες στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με τους ομηλικούς βρίσκονται σε κίνδυνο να καταστούν σταθερά θύματα επιθέσεων (Hanish, Martin, Fabes, Leonard & Herzog, 2005). Αυτό σημαίνει ότι τα θύματα δέχονται την άδικη επίθεση συμμαθητών τους και επιπλέον βιώνουν την απόρριψη από την ομάδα των ομηλικών (Hawker & Boulton, 2001).

Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά μαθαίνουν να συνάπτουν και να διατηρούν φιλίες, να διαμορφώνουν προσωπική άποψη σχετικά με το ποιοι συμμαθητές τους τους είναι αρεστοί ή μη αρεστοί, να σχηματίζουν ομάδες

παιχνιδιού με σταθερά μέλη, να αποκτούν τη θέση τους στην ομάδα και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών έχουν περισσότερες αμοιβαίες φιλίες, είναι μέλη φιλικών δικτύων, αναπτύσσουν συχνότερα κοινωνικό παιχνίδι και περνούν περισσότερο χρόνο με ομηλικούς σε σχέση με τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (Rubin & Coplan, 1998). Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων αυξάνει επίσης. Τα μεγάλα νήπια, σε σχέση με τα μικρά νήπια, σχηματίζουν μεγαλύτερα και περισσότερο ομογενοποιημένα και συνεκτικά κοινωνικά δίκτυα (Strayer & Santos, 1996). Τα μικρά νήπια αναπτύσσουν λιγότερο σε σταθερές κοινωνικές σχέσεις και επομένως ποιοτικά χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων όπως η κοινωνική αποδοχή, η αμοιβαία φιλία, το κοινωνικό παιχνίδι είναι λιγότερο εξέχοντα σε παιδιά κάτω των πέντε ετών. Έτσι, οι σχέσεις θυματοποίησης αρχίζουν να διαμορφώνονται στην νηπιακή ηλικία (σε παιδιά ηλικίας άνω των πέντε ετών) και να αποκτούν σταθερό χαρακτήρα περίπου στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης (Hanish et al., 2005).

Είναι γεγονός ότι με την πάροδο της ηλικίας και καθώς τα παιδιά εξελίσσονται σε επίπεδο αναπτυξιακό, το ποσοστό εκφοβισμού-θυματοποίησης μειώνεται (Smith, Madsen & Moody, 1999). Σχετικά με τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν δοθεί διάφορες εξηγήσεις (Smith et al., 1999). Καταρχήν, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας βιώνουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης επειδή δεν έχουν ακόμα κατακτήσει τις απαραίτητες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις επιθέσεις που δέχονται. Κατά δεύτερον, η αυξημένη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού που καταγράφεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι πλασματική και να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η συλλογή των δεδομένων. Μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συλλογής δεδομένων είναι η δομημένη συνέντευξη των παιδιών. Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω γλωσσικών και γνωστικών περιορισμών, έχουν μια σημαντική δυσκολία στο να κατανοήσουν με ακρίβεια την έννοια του εκφοβισμού, όπως την αντιλαμβάνονται τα μεγαλύτερα παιδιά, άρα και η αξιοπιστία των απαντήσεων τους είναι αμφίβολη (Smith et al., 1999).

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι Björkqvist et al. (Björkqvist et al. 1992· Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992) επεξεργάστηκαν ένα μοντέλο που εξηγεί την ανάπτυξη της σωματικής και κοινωνικής επιθετικότητας από την πρώτη παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβεία. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά ακολουθεί μια κανονιστική πορεία και ότι η εκδήλωση της μιας ή της άλλης μορφής επιθετικότητας εξαρτάται από το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η σωματική επιθετικότητα αποτελεί την πρωταρχική μορφή εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία φθάνει στο αποκορύφωμα της στα τρία περίπου χρόνια (Côté, Vaillancourt, Nagin & Tremblay, 2007). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τη σωματική

επιθετικότητα προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους τους και να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες γιατί έχουν περιορισμένες δεξιότητες. Καθώς, όμως, αναπτύσσονται σταδιακά οι γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές τους ικανότητες, η άμεση επιθετικότητα (κυρίως η σωματική) μειώνεται σταδιακά, ενώ παράλληλα οι έμμεσες μορφές επιθετικότητας εκδηλώνονται συχνότερα. Στο παρελθόν, έχει επισημανθεί ότι η έμμεση επιθετικότητα αποτελεί μια εξελιγμένη μορφή συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνεται συχνότερα από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (Björkqvist, Osterman, & Lagerspetz, 1994· Björkqvist et al., 1992· Björkqvist et al., 1992).

Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν την αναπτυξιακή πορεία της επιθετικότητας. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Björkqvist et al., η σωματική επιθετικότητα και γενικότερα η άμεση εκδήλωση της ακολουθεί φθίνουσα πορεία προς το τέλος της παιδικής ηλικίας. Αντίθετα, η κοινωνική επιθετικότητα και κυρίως οι έμμεσες μορφές επιθετικότητας, είναι κυρίαρχη σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας. Η εκδήλωση άμεσης σωματικής επιθετικότητας είναι συχνή σε χώρους προσχολικής αγωγής (Underwood, 2003). Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας καταφεύγει περισσότερο σε έμμεσες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς σχέσεων (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay, 2006). Παρόλη την κανονιστική πορεία και την επικράτηση της έμμεσης επιθετικότητας σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, έχει παρατηρηθεί ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών νηπιακής ηλικίας εκδηλώνουν επίσης έμμεσες μορφές κοινωνικής επιθετικότητας (Ostrov & Keating, 2004).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν την κοινωνική επιθετικότητα με διαφορετικό τρόπο από ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εκφράζονται με περισσότερο απλό και άμεσο τρόπο και η επιθετικότητα τους έχει σχέση με γεγονότα του παρόντος π.χ. ένα παιδί προειδοποιεί άμεσα το φίλο του ότι θα διακόψει τη φιλική τους σχέση εάν δεν του δώσει κάποιο παιχνίδι. Αντίθετα, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας εκδηλώνουν επιθετικότητα σχέσεων χρησιμοποιώντας περισσότερο εκλεπτυσμένους και περίπλοκους τρόπους, ενώ αναφέρονται σε γεγονότα που έχουν συμβεί στο παρελθόν (Crick, Casas & Ku, 1999). Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh & Ralston (2006) αποδείχθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που παρουσιάζουν κοινωνική επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία εξακολουθούν να την εκδηλώνουν με κάποια σχετική σταθερότητα και στη μέση παιδική ηλικία.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

1. Επιδράσεις της οικογένειας

Διάφοροι κοινωνικοί ή οικογενειακοί παράγοντες, όπως η απουσία πατρικού προτύπου, η εκδήλωση οικογενειακής βίας, η χρόνια κατάθλιψη στις μητέρες κτλ, συνδέονται ως ένα βαθμό για την εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες θυματοποίησης (Brendgen, Dionne, Girard, Boivin, Vitaro &

Perruse, 2005). Στη παρούσα ενότητα, λοιπόν, πρόκειται να αναλυθούν οι επιρροές των οικογενειακών συνθηκών και παραμέτρων στη διαμόρφωση των ρόλων και της συμπεριφοράς που τα παιδιά υιοθετούν κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους.

Σχετικά με αυτό, πολυάριθμες έρευνες έχουν δείξει ότι ο τρόπος ανατροφής των παιδιών και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στο σχολείο συσχετίζονται σημαντικά (Georgiou, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος ανατροφής των παιδιών και οι στρατηγικές διαπαιδαγώγησης τους στην οικογένεια συσχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Perren & Hornung, 2005). Ο δημοκρατικός-διαλεκτικός τρόπος ανατροφής βοηθάει τα παιδιά στο να έχουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, ανεπτυγμένες δεξιότητες και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με παιδιά που μεγάλωσαν σε αυταρχικό ή ενδοτικό οικογενειακό πλαίσιο (Spera, 2005).

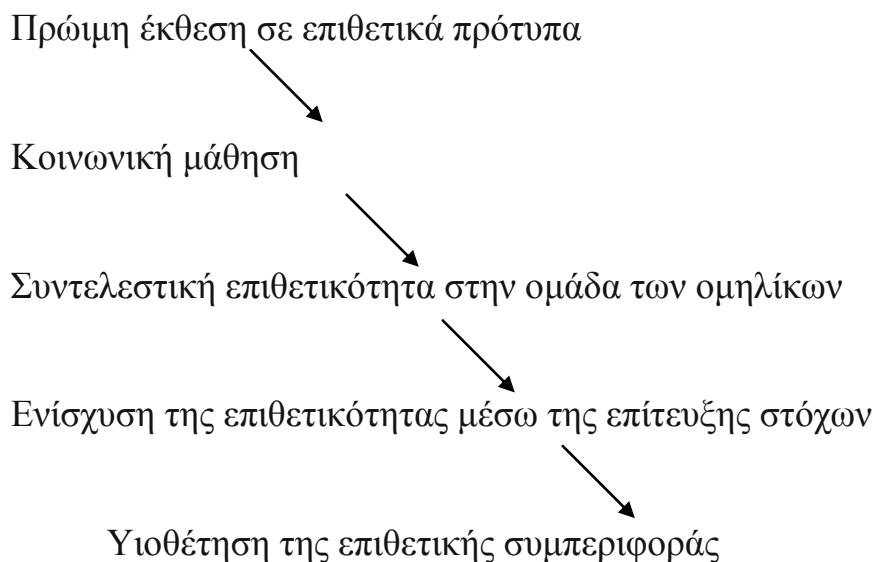
Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιθετικά μέσω της παρατήρησης ισχυρών προτύπων συμπεριφοράς όπως είναι οι γονείς ή τα αδέρφια τους. Τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο προέρχονται από οικογένειες στις οποίες κάθε είδους επιθετική αντίδραση είναι αποδεκτή. Επίσης, συγκεκριμένες συμπεριφορές εκ μέρους των γονέων, όπως η έλλειψη αγάπης και τρυφερότητας, η αδιαφορία, η ψυχρότητα, η εχθρότητα και η απόρριψη είναι ιδιαίτερος επιβλαβής για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα κινδύνου στη διαδικασία θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2010). Σύμφωνα με τους Schwartz, Dodge και Coie (1993), διαφορετικοί οικογενειακοί παράγοντες οδηγούν ένα παιδί στο να συμπεριφερθεί με επιθετικό ή/και παθητικό τρόπο αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους Schwartz, Dodge, Pettit και Bates (1997), τα επιθετικά παιδιά έχουν μεν εκτεθεί σε μακροχρόνια βάση σε οικογενειακά πρότυπα βίας και επιθετικότητας δεν έχουν όμως υποστεί κάποια εμπειρία κακοποίησης ή/και απόρριψης. Τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς ενδέχεται να μάθουν ότι η βία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διεκδίκησης στόχων και επομένως να αποκτήσουν θετικές προσδοκίες ως προς την υιοθέτηση της συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να υιοθετούν μια μορφή επιθετικότητας που δεν κινητοποιείται από τον θυμό αλλά από την επιθυμία για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών.

Η επιθετικότητα που δεν κινητοποιείται από αισθήματα οργής και θυμού αλλά από προσωπικές επιθυμίες ονομάζεται συντελεστική επιθετικότητα (proactive aggression). Η διαρκής έκθεση των παιδιών σε βίαια και επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς τους «διδάσκει» ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι μια στρατηγική μέσω της οποίας είναι εφικτή η επίτευξη στόχων (Perren et al., 2010). Τέλος, η συγκεκριμένη συμπεριφορά υιοθετείται και ενισχύεται στο

κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, τροφοδοτώντας θετικές προσδοκίες ως προς την αποτελεσματικότητα της επιθετικότητας (Σχήμα 1).

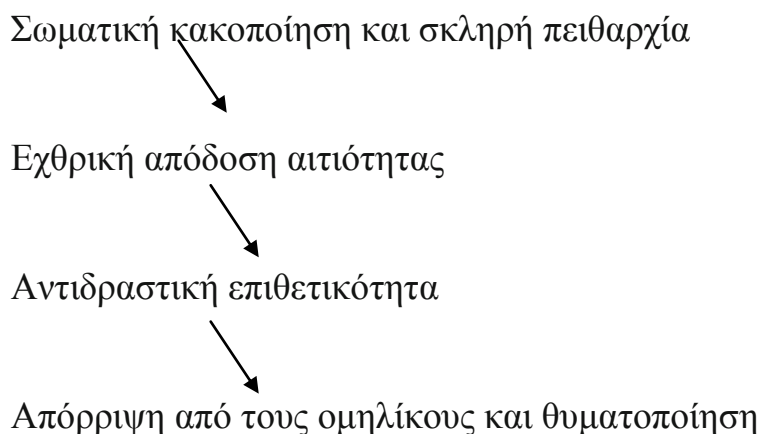
ΣΧΗΜΑ 1: Δράστες – συντελεστική επιθετικότητα



Αναφορικά με τους δράστες-θύματα, έχει επισημανθεί ότι εκδηλώνουν δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, οι οποίες οφείλονται στο γεγονός ότι βίωσαν σκληρότητα και εχθρότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Επίσης, Οι δράστες-θύματα έχουν βιώσει την απόρριψη και την εχθρότητα από τους γονείς τους. Ο Dodge (1991) υπέθεσε ότι η κακοποίηση και η απόρριψη από τους γονείς μπορεί να οδηγήσει κάποιο παιδί στο να αναπτύξει εχθρική απόδοση αιτιότητας (hostile attribution bias) και να θεωρεί ότι ο κοινωνικός περίγυρος είναι εχθρικός, απειλητικός και επικίνδυνος.

Η εχθρική απόδοση αιτιότητας αποτελεί ένα διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των κοινωνικών περιστάσεων, όπου οι επιθετικές ενέργειες θεωρούνται αποδεκτές. Λόγω της εχθρικής απόδοσης αιτιότητας οι δράστες-θύματα επιδεικνύουν αυξημένη αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression), ιδιαίτερα όταν πρώτο-αναπτύσσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Ως αποτέλεσμα, οι δράστες-θύματα αντιδρούν με υπερβολικό θυμό και οργή, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και τον στόχο επιθέσεων από τρίτους (Σχήμα 2).

ΣΧΗΜΑ 2: Δράστες-θύματα – αντιδραστική επιθετικότητα



Τέλος, τα αποτελέσματα από την έρευνα των Schwartz et al. (1993), έδειξαν ότι τα παιδιά θύματα είναι ενδοτικά, πειθήνια και υποχωρητικά. Αυτή η στάση τους αποτελεί παράγοντα κινδύνου και συνδέεται με το πρόβλημα της θυματοποίησης. Επίσης, ο Olweus (1978) καταδεικνύει ότι ο υπερπροστατευτικός τρόπος ανατροφής συνδέεται άμεσα με την παθητικότητα και την μετέπειτα θυματοποίηση των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας των ομηλικών. Με την έννοια του υπερπροστατευτισμού νοείται ένας ελεγκτικός και περιοριστικός τρόπος ανατροφής των παιδιών από τους γονείς εξαιτίας του οποίου τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πειθήνια συμπεριφορά. Τέλος, ο Georgiou (2008), σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε, έδειξε ότι ο ενδοτικός τρόπος ανατροφής αυξάνει τις πιθανότητες θυματοποίησης κάποιου παιδιού.

2. Επιδράσεις της κληρονομικότητας

Εκτός από την οικογένεια, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συσχετίζεται με την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η κληρονομικότητα. Πολυάριθμες μελέτες διερεύνησαν το ρόλο της κληρονομικότητας στην εκδήλωση της επιθετικότητας (DiLalla, 2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Brendgen et al. (2005), όπου συμμετείχαν 234 δίδυμα αδέρφια, αποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό 50% όσον αφορά στη σωματική επιθετικότητα οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες. Το υπόλοιπο 50% οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, η κοινωνική σε σχέση με τη σωματική επιθετικότητα συσχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με γενετικούς παράγοντες και περισσότερο με κοινωνικούς. Επίσης, τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δεν διαφέρουν ως προς το ποσοστό της γενετικής προδιάθεσης που συνδέεται με την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Rhee & Waldman, 2002).

Η γενετική προδιάθεση επηρεάζει εκείνους τους ψυχοφυσιολογικούς παράγοντες που συνδέονται με την εκδήλωση κοινωνικής ή/και σωματικής επιθετικότητας. Μια έμμεση απόδειξη ως προς αυτό αποτελεί η διαπίστωση ότι η αύξηση στα επίπεδα της κορτιζόνης συνδέεται τόσο με τη σωματική όσο και την

κοινωνική επιθετικότητα σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών (Dettling, Gunnar & Donzella, 1999). Επιπλέον, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ιδιοσυγκρασία και ο έλεγχος των θυμικών αντιδράσεων, οφείλονται κατά βάση σε κληρονομικούς παράγοντες και συνδέονται άμεσα τόσο με την σωματική (DiLalla & Jones, 2000), όσο και με την κοινωνική επιθετικότητα (Isobe & Sato, 2003). Μέχρι στιγμής, ωστόσο, δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί ο βαθμός στον οποίο οι γενετικοί παράγοντες συσχετίζονται με τις δυο αυτές μορφές επιθετικότητας. Παραδείγματος χάριν, η γνωστική ικανότητα, η οποία ως ένα βαθμό καθορίζεται από την κληρονομικότητα, συσχετίζεται με διαφορετικό τρόπο με την σωματική από ότι με την κοινωνική επιθετικότητα (McGue, Bouchard, Iacono & Lykken, 1993). Επίσης, βρέθηκε ότι παιδιά με περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη παρουσίαζαν αυξημένη σωματική επιθετικότητα (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante & Perusse, 2003). Αντίθετα, παιδιά με ανεπτυγμένη τη γλωσσική ικανότητα είχαν αυξημένη κοινωνική επιθετικότητα (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo & Yershova, 2003).

3. Διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα

Η διερεύνηση της κοινωνικής επιθετικότητας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια έχει δώσει αντιφατικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι ανάλογα με τη μεθοδολογία λήψης των δεδομένων τα αποτελέσματα των ερευνών διαφέρουν (Underwood, 2004). Έτσι, όσες μελέτες χρησιμοποίησαν είτε αναφορές των εκπαιδευτικών είτε ελεύθερη παρατήρηση έδειξαν ότι τα κορίτσια νηπιακής ηλικίας παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα σχέσεων από ότι τα αγόρια (McEvoy, Estrem, Rodriguez & Olson, 2003). Αντίθετα, όσες μελέτες στηρίχθηκαν στις υποψηφιότητες εκ μέρους των συνομηλίκων δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στην κοινωνική επιθετικότητα ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (Bonica et al., 2003).

Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι, σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας και σε εφήβους, περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού (Smith, Rose & Schwartz-Mette, 2010). Αντίθετα, μελέτες που αφορούσαν την επιθετικότητα σχέσεων δεν έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα (Crick & Bigbee, 1998). Παρόμοιες μελέτες που διερεύνησαν την επιθετικότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού έδειξαν ότι τα αγόρια τείνουν να είναι πιο συχνά δράστες αλλά και θύματα σωματικού εκφοβισμού από ότι τα κορίτσια. Επίσης, τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα σωματική από ότι κοινωνική επιθετικότητα (Ostrov & Keating, 2004). Τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας, σε αντίθεση με τα αγόρια εκδηλώνουν πιο συχνά κοινωνική παρά σωματική επιθετικότητα, και τα θύματα είναι κυρίως κορίτσια. Τα παραπάνω δεδομένα συνελέγησαν χρησιμοποιώντας είτε αναφορές εκπαιδευτικών είτε καταγραφές από ελεύθερη παρατήρηση (Roy & Benenson, 2002). Επίσης, οι Ostrov και Keating (2004) παρατηρώντας το ελεύθερο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας σε διαφορετικά πλαίσια στο χώρο του σχολείου (ελεύθερο παιχνίδι και οργανωμένες

δραστηριότητες) βρήκαν ότι τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερο σωματική και τα κορίτσια κοινωνική επιθετικότητα ανεξαρτήτως πλαισίου.

Οι ομάδες παιχνιδιού που αναπτύσσουν τα δυο φύλα αποτελούν μια πιθανή εξήγηση για τις διαφορές που έχουν διαπιστωθεί στο τρόπο και το ποσοστό εκδήλωσης των διαφορετικών μορφών επιθετικότητας. Στα αγόρια, η εκφοβιστική συμπεριφορά συσχετίζεται περισσότερο με την επίτευξη κυριαρχίας και επιβολής ισχύος, ενώ στα κορίτσια συσχετίζεται περισσότερο με θέματα ένταξης ή αποκλεισμού από σχέσεις (Tattum, 1989). Στο παρελθόν, έχει επισημανθεί ότι τα αγόρια δημιουργούν ως επί το πλείστον διευρυμένες και σχετικά ανοιχτές ομάδες παιχνιδιού. Κατά συνέπεια, οι συγκρούσεις ανάμεσα στα αγόρια εκδηλώνονται με την άμεση σωματική επιθετικότητα που στόχο έχει τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης και της κυριαρχίας στην ομάδα (Bugental, 2000). Αντίθετα, οι ομάδες παιχνιδιού των κοριτσιών είναι περισσότερο κλειστές και περιορισμένες σε αριθμό μελών (Maccoby, 1990). Όπως έχει τεκμηριωθεί, τα κορίτσια κινητοποιούνται από την επιθυμία σύναψης στενών διαπροσωπικών δεσμών και άρα εστιάζουν σε θέματα σχέσεων στις αλληλεπιδράσεις τους (Cross & Madsen, 1997).

4. Σχολικός εκφοβισμός: ομαδικές επιθέσεις

Οι Cairns, Cairns, Neckerman, Gest και Gariépy (1988) διαπίστωσαν ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια μέσης παιδικής ηλικίας αναπτύσσουν δεσμούς φιλίας και *κοινοπρακτούν* (affiliation) με παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά. Έτσι, θεμελίωσαν τη *Θεωρία της Συμπεριφορικής Ομοιότητας* (*Behavioural Similarity Hypothesis*) σύμφωνα με την οποία η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα δίκτυα ομηλικών προκύπτει όχι μόνο λόγω του ότι τα παιδιά έλκονται από όμοιους τους αλλά και επειδή τα μέλη των ομάδων μέσω της κοινοπραξίας και της αλληλοεπιρροής αποκτούν με την πάροδο του χρόνου παρόμοια συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας των Cairns και Cairns (1994) που πραγματοποιήθηκε σε ομάδες παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας και έφηβους, το πιο ισχυρό συμπεριφορικό σχήμα που προέκυψε είναι η δημιουργία σχέσεων φιλίας και συμμαχίας σε παιδιά που παρουσίαζαν επιθετικότητα. Τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να συμπράττουν και να κάνουν φίλιες με παιδιά που επιδεικνύουν παρόμοια συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει διότι τα μέλη αυτών των ομάδων έχουν θετική άποψη για την επιθετικότητα και άρα ταυτίζονται μεταξύ τους. Τα ίδια δεδομένα ισχύουν και για τον σχολικό εκφοβισμό. Οι Salmivalli, Huttunen και Lagerspetz (1997) διαπίστωσαν ότι οι επιτιθέμενοι εκφοβιστικών ενεργειών ανήκαν σε ομάδες όπου είχαν την αμέριστη υποστήριξη των μελών της. Όσο για τα θύματα, τους υπερασπιστές τους και τους μη εμπλεκόμενους είχαν την τάση να σχηματίζουν συμμαχίες μεταξύ τους.

Πρόσφατα, η θεωρία των Cairns et al. (1988) έχει αμφισβητηθεί από τους Olthof και Goossens (2008) οι οποίοι έδειξαν ότι τα παιδιά που συμπεριφέρονται με εκφοβιστικό τρόπο έχουν την τάση να αποστρέφονται

ομήλικους που παρουσιάζουν ίδια συμπεριφορά. Σε συνάρτηση με αυτό, οι Witliev, Olthof, Hoeksma και Goossens (2010) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα, πράγμα το οποίο τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά σχηματίζουν συμμαχίες επειδή προτρέπονται από το κίνητρο του να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν τη θέση τους σε μια ομάδα που εκλαμβάνουν ως δημοφιλή και όχι επειδή επιδεικνύουν παρόμοια επιθετική συμπεριφορά.

Επιπρόσθετα, ένας λόγος που κάνει τα παιδιά να κοινοπρακτούν και να οργανώνουν ομαδικές επιθέσεις, είναι τα πλεονεκτήματα που αποφέρει μια τέτοια ενέργεια. Καταρχήν, είναι ένας ασφαλής και αποτελεσματικός τρόπος επίτευξης στόχων. Κατά δεύτερον, οι ομαδικές επιθέσεις έχουν ως συνέπεια τη μεταβίβαση των αισθημάτων ενοχής από τους δράστες στον αποδέκτη. Πιο συγκεκριμένα, όταν κάποιο άτομο δέχεται επίθεση από ένα μόνο δράστη τότε θεωρείται βέβαιο ότι ο δράστης είχε κίνητρο να το βλάψει. Αντίθετα, όταν ένα ολόκληρο σύνολο παιδιών οργανώσει επίθεση εναντίον ενός ατόμου τότε δημιουργούνται αμφιβολίες σχετικά με την αυτό-αξία και την αυτό-εικόνα του θύματος. Τα θύματα ομαδικών επιθέσεων έχουν την τάση να μέμφονται τους ίδιους τους εαυτούς τους (*self-blame*) για αυτό που τους συμβαίνει και να αποδίδουν την αιτιότητα των ενεργειών σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα και όχι σε εξωτερικούς, όπως είναι το κίνητρο τρίτων προσώπων. Αυτό δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο όπου το θύμα ενοχοποιεί τον ίδιο του τον εαυτό και έτσι παρουσιάζει παθητική συμπεριφορά π.χ. δεν αντιδρά ή δεν ζητάει εξωτερική βοήθεια (Garandeanu & Cillessen, 2006).

ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής

1. Επιτιθέμενος (Bully)

Το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των επιτιθέμενων είναι ότι χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με συντελεστικό τρόπο. Όσον αφορά στα εξωτερικά τους γνωρίσματα, ο Olweus (1993) αναφέρει ότι έχουν μεγαλύτερη φυσική υπεροχή και δύναμη σε σχέση με τα θύματα. Όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οι δράστες εκφοβιστικών επιθέσεων επιδεικνύουν ελάχιστη ενσυναίσθηση όταν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενώ οι πράξεις τους παρακινούνται συχνά από το κίνητρο για κυριαρχία και υποταγή (Roseth & Pellegrini, 2010).

Οι Perren και Alsaker (2006) έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) που συμπεριφέρονται ως επιτιθέμενοι σε διαδικασίες σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, ενώ τα παιδιά της μικρής νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών) παρουσιάζουν περισσότερο σωματική και λιγότερο λεκτική επιθετικότητα. Επίσης, τα κορίτσια που συμπεριφέρονται ως επιτιθέμενοι είναι περισσότερο απομονωμένα στις κοινωνικές τους σχέσεις από ότι τα αγόρια. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι η επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα κορίτσια, σε

σχέση με τα αγόρια προσχολικής ηλικίας, είναι λιγότερο αποδεκτή από την ομάδα των ομηλίκων (Crick et al., 1999). Στην ίδια μελέτη των Perren και Alsaker (2006) διαφάνηκε ότι όπως συμβαίνει σε μεγαλύτερα παιδιά, οι επιτιθέμενοι προσχολικής ηλικίας είχαν μεν λιγότερες προ-κοινωνικές ικανότητες, ωστόσο ήταν περισσότερο προσηνή. Αυτό το εύρημα, βεβαιώνει το γεγονός ότι οι επιτιθέμενοι δεν αποτελούνται στο σύνολο τους από παιδιά που υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a, 1999b). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ήταν εκδήλωναν κάποια μορφή πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς δεν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία στο να επιβληθούν, δεν ήταν απομονωμένα ή ακοινωνήτα. Αντίθετα, είχαν την ικανότητα στο να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους στην ομάδα των ομηλίκων και κατείχαν αρκετά συχνά το ρόλο του ηγέτη. Αυτό σημαίνει ότι οι επιτιθέμενοι είχαν την ικανότητα να χειριστούν καταστάσεις με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Η υπόθεση πως οι επιτιθέμενοι ανήκουν σε ολιγάριθμες, χαμηλής κοινωνικής θέσης ομάδες αποτελούμενες από άτομα που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει αμφισβητηθεί (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Garandeau & Cillessen, 2006). Πρόσφατα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι ένα ποσοστό των επιτιθέμενων είναι δημοφιλής, ανήκουν σε κάποιο διευρυμένο κοινωνικό δίκτυο, διακρίνονται για τις ικανότητες συμμαχίας, απολαμβάνουν ένα υψηλό κοινωνικό στάτους και έχουν υψηλή κοινωνική νοημοσύνη (Roseth & Pellegrini, 2010).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι επιτιθέμενοι εκφοβιστικών πράξεων δεν θα πρέπει να θεωρούνται κοινωνικά αδέξιοι στο σύνολο τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δράστες είναι σε θέση να επιλέξουν τον ιδανικό στόχο, δηλαδή να επιλέξουν όσα παιδιά δεν έχουν φίλους ή όσα δεν είναι ικανά να προβάλλουν αντίσταση (Roseth & Pellegrini, 2010).

2. Θύμα (Victim)

Όσον αφορά στα παιδιά που είναι τα θύματα επιθέσεων έχει βρεθεί ότι παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-πεποίθηση, είναι υποτελή και αποτραβηγμένα (Olweus, 1978· 1983). Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι οι αποδέκτες εκφοβιστικών πράξεων είναι άτομα μοναχικά, αποτραβηγμένα, με μικρό αριθμό φίλων. Εξωτερικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διαφορετικότητα, π.χ. παχυσαρκία, σωματική ή νοητική αναπηρία, μικρή σωματική διάπλαση, διαφορά ηλικίας κτλ, αποτελούν παράγοντες κινδύνου τόσο σε παιδιά σχολικής όσο και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Wonderlich, 2003). Επιπλέον, τα θύματα τείνουν να μέμφονται τους εαυτούς τους και να θεωρούν ότι κατά κάποιο τρόπο ευθύνονται τα ίδια για τις επιθέσεις που δέχονται. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα καθιστούν εύκολους και ιδανικούς στόχους. Τα παιδιά με χαμηλή αυτό-πεποίθηση και τάσεις αυτό-μομφής έχουν μικρές πιθανότητες να αμυνθούν και να προστατευθούν από τις επικείμενες επιθέσεις των συμμαθητών τους. Τέλος,

τα παιδιά που θυματοποιούνται διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο στο να εμφανίσουν ψυχολογικές διαταραχές, ειδικά όσον αφορά προβλήματα ψυχικής υγείας όπως κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και κοινωνική απομόνωση (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008· Roseth & Pellegrini, 2010).

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Perren και Alsaker (2006) βρήκαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αποτελούσαν αποδέκτες πρώιμων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς δεν παρουσίαζαν κανενός είδους επιθετικότητα, είχαν ανεπτυγμένες δεξιότητες συνεργασίας και δεν διέφεραν από τα μη εμπλεκόμενα παιδιά στις προ-κοινωνικές τους ικανότητες. Ωστόσο, τα θύματα προσχολικής ηλικίας ήταν λιγότερο κοινωνικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα είχαν δυσκολία στο να επιβληθούν, στερούνταν ηγετικών ικανοτήτων και παρουσίαζαν σε μεγάλο βαθμό πειθήνια συμπεριφορά. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η πειθήνια συμπεριφορά αποτελεί τον βασικό παράγοντα κινδύνου θυματοποίησης (Schwartz et al., 1993).

Από την ίδια έρευνα των Perren και Alsaker (2006) προέκυψε ότι τα παιδιά που αποτελούσαν στόχους συστηματικών επιθέσεων έδειχναν να προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι καθότι είχαν ελάχιστους έως και καθόλου φίλους. Η κοινωνικά αποτραβηγμένη συμπεριφορά αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που εξηγούν τη θυματοποίηση είτε ως αίτιο είτε ως αποτέλεσμα. Ως αίτιο θυματοποίησης, κάποιο παιδί που είναι αποτραβηγμένο από το κοινωνικό σύνολο αποτελεί ευάλωτο στόχο. Ως αποτέλεσμα θυματοποίησης, η αποτραβηγμένη συμπεριφορά είναι μια προσαρμοστική συμπεριφορά που οφείλεται σε επαναλαμβανόμενες εμπειρίες θυματοποίησης (Alsaker, 2000).

Σε αρκετές περιπτώσεις μια ομάδα ατόμων στρέφεται εναντίον ενός ατόμου. Σύμφωνα με τους Bukowski και Sippola (2001), οι ομάδες ομηλικών διενεργούν ομαδικές επιθέσεις με σκοπό: 1. τη διατήρηση της συνοχής στην ομάδα (δημιουργία δεσμών στα μέλη μιας ομάδας) και 2. τη διατήρηση της ομοιογένειας στην ομάδα (εσωτερικοί κανόνες λειτουργίας της ομάδας). Όταν τα μέλη μιας ομάδας θεωρήσουν ότι κάποιος συμμαθητής τους μπορεί να απειλήσει την λειτουργία της ομάδας τους τότε παρατηρούνται ενέργειες ομαδικής θυματοποίησης, π.χ. ο ερχομός καινούργιου μαθητή στην τάξη.

3. Δράστες-θύματα (Bully-victim)

Μια τρίτη ομάδα ατόμων που εμπλέκεται άμεσα σε περιστατικά εκφοβισμού αφορά στους δράστες-θύματα. Σύμφωνα με τους Griffin και Gross (2004), οι δράστες-θύματα συμπεριφέρονται ενίοτε ως δράστες ενίοτε, δε, ως θύματα. Οι δράστες-θύματα προσχολικής ηλικίας (Perren & Alsaker, 2006) παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα από ότι οι δράστες. Το κριτήριο που διαφοροποιεί τον επιτιθέμενο από το δράστη-θύμα είναι ότι ο μεν πρώτος χρησιμοποιεί την επιθετικότητα με συντελεστικό τρόπο ενώ ο δράστης-θύμα με τρόπο αντιδραστικό.

Μια επιπρόσθετη διαφορά έγκειται στην κοινωνική αποδοχή των δραστών-θυμάτων σε σχέση με τους δράστες. Ευρήματα από προηγούμενες έρευνες τονίζουν ότι οι δράστες-θύματα προκαλούν πολύ συχνά την αρνητική αντίδραση της πλειοψηφίας των ομηλικών λόγω του ότι έχουν την τάση να είναι υπερβολικά αγχώδεις, αντιδραστικοί και να προκαλούν τον εκνευρισμό των ομηλικών τους (Griffin & Gross, 2004). Αντίθετα, οι επιτιθέμενοι (bully) είναι σε αρκετές περιπτώσεις δημοφιλή, και έχουν τη δυνατότητα να εκδηλώνουν την επιθετικότητα τους με καλυμμένο τρόπο (Andreou, 2004). Ως προς την κοινωνικοποίηση τους, οι δράστες-θύματα προσχολικής ηλικίας έχουν σχεδόν στην πλειοψηφία τους απορριφθεί από την ομάδα των ομηλικών τους, έχουν χαμηλές ικανότητες συνεργασίας και υπολείπονται στις προ-κοινωνικές δεξιότητες (Perren & Alsaker, 2006· Wonderlich, 2003). Οι δράστες-θύματα διακρίνονται για τον οξύθυμο, αντιδραστικό και ασίθυμο χαρακτήρα τους. Επιπρόσθετα, έχουν την τάση να παραβιάζουν τις κοινωνικές νόρμες λόγω του ότι παρουσιάζουν αυξημένο παρορμητισμό και μειωμένη υπομονή σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Orpinas & Horne, 2006).

Οι δράστες-θύματα τείνουν να αποδίδουν εχθρική και επιθετική πρόθεση στους ομηλικούς τους κατά τη διάρκεια των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Αυτές οι προκαταλήψεις εχθρικής πρόθεσης (*hostile attribution bias*) έχουν να κάνουν με τη διαδικασία επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών σύμφωνα με το μοντέλο που έχει προταθεί από τους Crick και Dodge (1994). Οι δράστες-θύματα έχουν αυξημένες πιθανότητες στο να εμφανίσουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όπως παραβατική συμπεριφορά, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, συνεχιζόμενες αδικαιολόγητες απουσίες και, σε εξαιρετικά σπάνιες περιπτώσεις, απόπειρες αυτοκτονίας (Roseth & Pellegrini, 2010).

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Οι Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman και Kaukiainen (1996) διαπίστωσαν ότι η διαδικασία θυματοποίησης δεν επιτελείται σε επίπεδο δυαδικό αλλά απεναντίας διαδραματίζεται σε **πλαίσιο ομαδικό**. Με τη βοήθεια των υποψηφιοτήτων εκ μέρους των συνομηλικών διέκριναν τέσσερις περιφερειακούς ρόλους συμμετοχής: 1. **ο βοηθός** του δράστη (assistant), ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία θυματοποίησης αλλά δεν την ξεκινά, 2. **ο υποστηρικτής** του δράστη, ο οποίος ενθαρρύνει τον δράστη στις πράξεις του (reinforcer), 3. **ο υπερασπιστής** του θύματος (defender) και 4. **ο/οι παριστάμενος/νοι**, που παρακολουθούν ανενεργά τη διαδικασία θυματοποίησης (outsiders/bystanders). Οι περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής έχουν παρατηρηθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b).

Σχολικός εκφοβισμός: ένα ομαδικό φαινόμενο

Οι Atlas και Pepler (1998) απέδειξαν ότι σε ποσοστό 85% τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται παρουσία ομηλικών. Σύμφωνα

με τους Sentse, Scholte, Salmivalli και Voeten (2007) σημαντικές παράμετροι για την ενίσχυση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς αποτελούν όχι μόνο η δυαδική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο επιτιθέμενο και το θύμα αλλά και ο ρόλος που παίζουν τα τρίτα πρόσωπα. Υπό αυτή την έννοια, όταν ένα τρίτο πρόσωπο παρασταθεί σε κάποιο επεισόδιο εκφοβισμού, ακόμα και εάν δεν εμπλακεί ενεργά, τότε αυτό μπορεί να αποτελέσει επιβράβευση για την επιθετικότητα που εκδηλώνει ο δράστης. Εκτός από την ενεργή και άμεση εμπλοκή, η παθητική παρατήρηση ενός γεγονότος συντελεί στην ενίσχυση της συμπεριφοράς εκφοβισμού.

Σε σχέση με τους παριστάμενους, έχουν καταγραφεί τρεις διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης: 1. η **παθητική αντίδραση**, 2. η **ενεργός αντίδραση**, όπου ο παριστάμενος **βοηθάει το θύμα**, και 3. η **ενεργός αντίδραση**, όπου ο παριστάμενος **υποστηρίζει τον δράστη**. Η επιλογή της παθητικής αντίδρασης δεν είναι ουδέτερη πράξη. Αντίθετα, αποτελεί έμμεση επιβράβευση και ενισχύει την επιθετικότητα που εκδηλώνεται από το δράστη μιας και ο τελευταίος επιβεβαιώνει, με έμμεσο τρόπο, ότι τίποτα δεν μπορεί να τον/την σταματήσει. Στην πραγματικότητα, η παρουσία ομηλίκων αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού. Επίσης, τα παιδιά που επιτίθενται στοχεύουν κυρίως σε ομηλίκους που έχουν ελάχιστους ή και καθόλου φίλους.

Τα παραπάνω δεδομένα ισχύουν ακόμα και στη συμπεριφορά εκφοβισμού που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013a). Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hanish et al. (2005) για την κατανόηση του φαινομένου της θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, επισημάνθηκε η σημασία των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ομηλίκους και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Ο σχολικός εκφοβισμός είτε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είτε σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι φύσει κοινωνικό φαινόμενο και εκδηλώνεται σε σχετικά σταθερές κοινωνικές ομάδες όπου το θύμα έχει μικρές πιθανότητες να ξεφύγει από τον επιτιθέμενο ή τους επιτιθέμενους, ενώ ταυτόχρονα ο επιτιθέμενος επωφελείται από την άμεση υποστήριξη των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Vlachou, 2011).

ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων πρόληψης έχουν εφαρμοστεί παγκοσμίως. Στα συγκεκριμένα προγράμματα συμμετέχουν όχι μόνο οι άμεσα εμπλεκόμενοι αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις ολόκληρη η τάξη, η σχολική μονάδα, αλλά και οι οικογένειες των μαθητών. Το πρώτο πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού που έχει εφαρμοστεί ήταν από τον Dan Olweus, το 1983 στη Νορβηγία. Στη συνέχεια, έκαναν την εμφάνιση τους και άλλα προγράμματα παρόμοιου περιεχομένου. Επί του παρόντος, έχουν καταγραφεί περίπου 53 προγράμματα πρόληψης εκ των οποίων τα 44 παραθέτουν επαρκή στατιστικά

δεδομένα. Από την έρευνα μετά-ανάλυσης που πραγματοποίησαν οι Farrington και Ttofi (2009) προέκυψε ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων συνετέλεσε στην μείωση του σχολικού εκφοβισμού κατά 20-23% και της θυματοποίησης κατά 17-20%.

Προγράμματα πρόληψης στην προσχολική εκπαίδευση

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα προγράμματα ελάττωσης των περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης απευθύνονται σε σχολικές δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης έχει σχεδιαστεί το Πρόγραμμα Be-Prox (Be-Prox program) και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στις σχολικές δομές της Ελβετίας (Alsaker and Valkanover, 2001). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι το μόνο αξιόπιστο διότι οι δημιουργοί του έχουν δημοσιεύσει εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά νηπιακής ηλικίας, η ευελιξία του προγράμματος σπουδών και ο θαυμασμός που τρέφουν τα παιδιά προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας αποτελούν τις ιδανικές συνθήκες επιτυχίας προληπτικών παρεμβάσεων.

Η βασική αρχή γύρω από την οποία κινείται το πρόγραμμα Be-Prox έγκειται στην ενίσχυση της ικανότητας χειρισμού της εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Κεντρικά σημεία των προληπτικών ενεργειών αποτελούν οι ομαδικές συζητήσεις, η αμοιβαία υποστήριξη και η συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς καθώς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ολοκληρώνεται σε **6 στάδια**. Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το πρωταρχικό βήμα (Βήμα 1). Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις γνώσεις, τις αμφιβολίες και τους ενδιασμούς των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο (Βήμα, 2). Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων πρόληψης (Βήμα 3). Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργασθούν σε ομάδες και να προετοιμαστούν για την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος (Βήμα 4). Ακολουθεί η πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων πρόληψης (Βήμα 5). Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν ομαδικές συναντήσεις κατά τις οποίες καταθέτουν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των προληπτικών δράσεων (Βήμα 6).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όσον αφορά στην εμφάνιση πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι συσχετίζεται με τις εξελισσόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου όπου εφόσον συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις η συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει την τάση να

επαναλαμβάνεται ως μια στρατηγική που βοηθά τους εμπλεκόμενους στο να επιτύχουν άμεσα και αποτελεσματικά αυτό που επιθυμούν και επιδιώκουν.

Οι χώροι προσχολικής αγωγής αποτελούν την πρώτη ευκαιρία αλληλεπίδρασης των παιδιών με ένα μεγάλο αριθμό ομηλίκων. Άλλωστε η πρωταρχική μέθοδος μάθησης στο νηπιαγωγείο είναι οι παιγνιώδης και βιωματικές δραστηριότητες. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στη διάρκεια ελεύθερων δραστηριοτήτων. Ο αυξημένος χρόνος έκθεσης τους σε αλληλεπιδράσεις αυξάνει αναλογικά και την πιθανότητα να συναφθούν πολλαπλές θετικές ή αρνητικές σχέσεις. Όσον αφορά στις αρνητικές αλληλεπιδράσεις έχει βρεθεί ότι τα ποσοστά θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αυξημένα σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι σχετικά σύντομες και μεταβατικής φύσεως.

Εάν αγνοήσουμε ή δεν παρέμβουμε έγκαιρα σε περιστατικά συστηματικής επιθετικότητας σε χώρους προσχολικής αγωγής, τα παιδιά που θυματοποιούνται θα συνεχίσουν να υπόκεινται διαδικασίες θυματοποίησης ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ορατός ο κίνδυνος ότι η εκδήλωση συστηματικής επιθετικότητας μέσω της επανάληψης της θα αποκτήσει μια σταθερή και πάγια μορφή. Μέσω του επαναλαμβανόμενου αυτού κύκλου, ελλοχεύει δε ο κίνδυνος η συμπεριφορά αυτή να εξαπλωθεί και να υιοθετηθεί και από άλλα παιδιά που παρατηρούν ή συμμετέχουν σε ανάλογα περιστατικά.

Υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην έντονη κινητική και παιγνιώδη δραστηριότητα, η οποία βοηθάει την ανάπτυξη της φαντασίας, του ψυχοκινητικού συντονισμού και διδάσκει στα παιδιά την έννοια της ευθύνης και της υπακοής σε κανόνες, από τις παιγνιώδης αλληλεπιδράσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην αναδυόμενη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού, η οποία είναι μια επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις, και αποτελεί κατά βάση μια συμπεριφορά σκόπιμη. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου το παιχνίδι που αναπτύσσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας οδηγεί σε διαμάχες και αντιπαραθέσεις. Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην τυπική σύγκρουση και τη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού. Στις συγκρούσεις και οι δυο πλευρές εκδηλώνουν έντονα συναισθήματα όπως π.χ. θυμό. Σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, η μια πλευρά εκδηλώνει δυσάρεστα συναισθήματα π.χ. φόβο, θλίψη ενώ η άλλη πλευρά δεν δείχνει να τα συμμερίζεται. Το περιστατικό αυτό δεν είναι ούτε μια παιγνιώδης αλληλεπίδραση ούτε μια απλή αντιπαραθέση μεταξύ ίσων. Σε κάποιες περιπτώσεις η συμπεριφορά που παρατηρείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μια πρόδρομη, αναδυόμενη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού η οποία σταθεροποιείται στη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υιοθετούν τους ίδιους ρόλους συμμετοχής με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Υπάρχουν οι: επιτιθέμενοι, οι αποδέκτες και οι παρατηρητές. Σε αναλογία με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, έχει παρατηρηθεί ότι οι ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να

ασκήσουν επιρροή ως προς την επανάληψη μιας επιθετικής πράξης όπου παρατηρείται ανισότητα δύναμης είτε υποστηρίζοντας το θύμα, είτε βοηθώντας τον επιτιθέμενο ή επιλέγοντας να μείνουν αμέτοχοι και να μην παρέμβουν καθόλου (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού βρίσκεται εδώ και χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Λόγω της ανησυχητικής αύξησης του ποσοστού εκδήλωσης του σε παγκόσμιο επίπεδο, η ανάγκη για την εφαρμογή μέτρων πρόωμης παρέμβασης όσο το δυνατόν νωρίτερα είναι επιτακτικότερη από ποτέ. Γονείς, εκπαιδευτικοί, ερευνητές, ψυχολόγοι και άλλοι επιστήμονες που το αντικείμενο εργασίας τους έχει να κάνει με παιδιά τονίζουν ότι οι δράσεις πρόληψης θα έπρεπε να υλοποιούνται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση. Είναι δυσοίωνα το γεγονός ότι όταν τα παιδιά νεαρής ηλικίας εκδηλώνουν αυξημένη επιθετικότητα ή ακόμα και συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού διότι υπάρχει ορατός κίνδυνος τα παιδιά αυτά να διατηρήσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά στη διάρκεια της εφηβείας ή την ενηλικίωση τους. Τα παιδιά νεαρής ηλικίας εκδηλώνουν ούτως ή άλλως περισσότερη επιθετική συμπεριφορά από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως λόγω περιορισμένων κοινωνικών εμπειριών και γνωστικής-γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμπλέκονται σε διαδικασίες πρόωμων μορφών σχολικού εκφοβισμού εμπλέκονται ουσιαστικά σε αυτό που ονομάζουμε αναδυόμενες διαδικασίες θυματοποίησης-σχολικού εκφοβισμού. Οι διαδικασίες αυτές λειτουργούν ως επιβαρυντικοί παράγοντες για την μετουσίωση της συμπεριφοράς αυτής σε συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού αργότερα. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να αποδειχθεί το ίδιο καταστρεπτική και καταστροφική. Προκειμένου να προλάβουμε την κλιμάκωση, εδραίωση και επιδείνωση της συμπεριφοράς αναδυόμενων μορφών σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χρειάζεται να πληροφορηθούν και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το εν λόγω φαινόμενο, τους τρόπους και τις μορφές εκδήλωσης του και τις στρατηγικές πρόληψης που πρέπει να ληφθούν. Οι δράσεις πρόληψης θα πρέπει να έχουν ως στόχο:

1. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις διαδικασίες που οδηγούν στην εκδήλωση πρόωμης συμπεριφοράς σχολικού εκφοβισμού,
2. την εκμάθηση απλών ενεργειών και στρατηγικών για την πρόληψη του φαινομένου,
3. την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων με έμφαση την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων,
4. την δημιουργία θετικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος με τη συμμετοχή γονέων.

- Alsaker, F.D. (2000). The development of a depressive personality orientation: The role of the individual. In W.J. Perrig, & A. Grob (Eds.), *Control of Human Behaviour, Mental Processes and Awareness* (pp. 345–359). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alsaker, F.D. (2001). Book Review: Temporal rhythms in adolescence. *International Journal of Behavioural Development*, 25, 93.
- Alsaker, F.D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker, F.D., & Nagele, C. (2008). Bullying in Kindergarten and prevention. In W. Craig, & D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, Volume I* (pp. 175-195). PREVNET, Kingston, Canada.
- Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Junoven, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. (pp. 175-195). New York: Guilford press.
- Andreou, E. (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.
- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Bandura, A. (1977). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Björkqvist, K. Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist, & P. Niemelä (Eds.), *Of Mice and Women. Aspects of Female Aggression* (pp. 51-64). San Diego: Academic Press.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Lagerspetz, J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 51, 1/2, 101-107.
- Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Perruse, D. (2005). Examining genetic and environmental effects on social aggression of 6-year old twins. *Child Development*, 76, 930-946.
- Bugental, D.B. (2000). Acquisition of the algorithms of social life: A domain-based approach, *Psychological Bulletin*, 26, 187-209.
- Bukowski, W.M., & Sippola, L.K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 355-377). New York: Guilford Press.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and Risks: Pathways of Youth in our Times*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest S.D., & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 6, 815-823.
- Cote, S., Vaillancourt, T., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.

- Cote, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to preadolescence: a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 68–82.
- 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., Casas, J.F., & Ku, H.-Ch. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 2, 376-385.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Cross, S.E., & Madsen, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychology Bulletin*, 122, 1, 5-37.
- Dettling, A.C., Gunnar, M.R., & Donzella, B. (1999). Cortisol levels of young children in full-day childcare centers: Relations with age and temperament. *Psychoneuroendocrinology*, 9, 519 – 536.
- DiLalla, L.F. (2002). Behavior genetics of aggression in children: Review and future directions. *Developmental Review*, 22, 593 – 622.
- DiLalla, L.F., & Jones, S. (2000). Genetic and environmental influences on temperament in preschoolers. In V.J. Molfese & D.L. Molfese (Eds.), *Temperament and Personality Development Across the Life Span* (pp. 33 – 55). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., & Perusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39, 261 – 273.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler, & K.H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews.
- Flavell, J.H., & Wellmann, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail, & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Garandau, C.F., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612– 625.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology Education*, 11, 213–227.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 267–281.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 84–108.
- Isobe, M., & Sato, S. (2003). Relational aggression and social skills of preschool children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 13 – 21.
- 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.
- Maccoby, E.E. (1990). Sex and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 4, 513–520.
- McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C., & Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 53-67.
- McGue, M., Bouchard, T.J., Iacono, W.G., & Lykken, D.T. (1993). Behavioral genetics of cognitive ability: A lifespan perspective. In R. Plomin, & G.E. McClearn (Eds.), *Nature, Nurture & Psychology* (pp. 59 – 76). Washington, DC: American Psychological Association.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24–46.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Lodgins (Ed.), *Mental Disorder and Crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate*

- and Developing Social Competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ostrov, J.M., & Keating, C.F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.
- Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 165-176.
- Perren S., Groeben, M., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti, & S. Perren, (Eds.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, 1, 13-32.
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victim's and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64, 1, 51–64.
- Perry, D.G., Williard, J.C., & Perry, L.C. (1990). Peers' perception of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Rhee, S., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 29, 490 – 529.
- 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.
- Roy, R., & Benenson, J.F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Developmental Psychology*, 38, 306-312.
- Rubin, K.H., & Coplan, R.J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 144–170). Albany, NY: State University of New York Press.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755–1772.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009–1019.
- Smith, P.K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of

- being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, R.L., Rose, A.J., & Schwartz-Mette, R.A. (2010). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development*, 19, 2, 243-269.
- Spera, C. (2005). A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 2, 125–146.
- Strayer, F.F., & Santos, A.J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, 5, 117–130.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Tattum, D. (1989). Violence and aggression in schools. In D.P. Tattum & D.A. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* (pp. 7-19). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ttofi, M., & Farrington, D.P. (2009). Reintegrative Shaming Theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 4, 352-368.
- Underwood, M.K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. New York: Guilford.
- Vlachou, M. (2011). *Bullying/Victimization in Preschool Children: Intra-personal and Environmental Factors*. (Σχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες). Doctoral Thesis, Special Education Department, University of Thessaly, Greece.
- 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.
- 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 of Learning: Annual Review. Volume 20. common Ground Publishing, Illinois, USA.

- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013a). Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and Contextual Factors. In K. Dekker & M. Dijkstra (Eds.) *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health* (pp. 97-122). Nova Publishers.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013b). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*. Volume 2013, Article ID 301658.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., & Goossens, F. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, 19, 2, 285-303.
- Wonderlich, S. (2003). *Predictors of Bullying Behaviors: A Follow-Up Study on Early Childhood Play Behaviors of Preschoolers*. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1450007).
- Wright, J.C., Giammarino, M., & Parad, H.W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social “misfit.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536.