

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη  
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η Ενσυναίσθηση στην Προσχολική Ηλικία ως Προβλεπτικός Παράγοντας  
Συμμετοχής σε Εκφοβιστικά Επεισόδια

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΡΙΑΣ

Παπαγεωργίου Χριστίνα

ΒΟΛΟΣ 2015

1<sup>ος</sup>/η Επιβλέπων/ουσα: Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2<sup>ος</sup>/η Επιβλέπων/ουσα: Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

*Στους γονείς μου, Χαράλαμπο και Μαρία,  
οι οποίοι μου καλλιέργησαν τις αξίες της ζωής  
και την αγάπη για τη γνώση.*

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου, για την παρότρυνση, την υποστήριξη και τη συνεχή βοήθεια που μου προσέφεραν.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τις επιβλέπουσες μου κ. Φωτεινή Μπονώτη και κ. Ελένη Ανδρέου για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις που μου παρείχαν, για την καθοδήγηση που μου πρόσφεραν και για την υπομονή και κατανόηση που έδειξαν στο πρόσωπο μου κατά την εκπόνηση και συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, ανοίγοντας μου την πόρτα της τάξης τους και δίνοντας μου την δυνατότητα να πραγματοποιήσω την διπλωματική μου εργασία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις κ. Τσουκαλά Κικιλία και κ. Ελένη Σπύρου, εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και απόφοιτες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» για τον χρόνο που μου διέθεσαν, καθώς η βοήθεια τους υπήρξε καθοριστική.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τον ψυχολόγο Dr. Owen-Anderson για τις πολύτιμες οδηγίες που μου έδωσε αναφορικά με την χρήση του εργαλείου για την μέτρηση της ενσυναίσθησης.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Χαράλαμπο και Μαρία, και στους φίλους μου για την αδιάκοπη υποστήριξη τους, τη συμπαράσταση, την αγάπη και τη δύναμη που μου προσφέρουν όλα αυτά τα χρόνια.

*“Never be bullied into silence. Never allow yourself to be made a victim. Accept no one’s  
definition of your life, but define yourself”*

*Tim Field*

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>Περίληψη .....</b>	<b>7</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>9</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός.....</b>	<b>12</b>
1.1 Ορισμός του όρου «σχολικός εκφοβισμός» .....	12
1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού .....	13
1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες .....	14
1.4 Ρόλοι συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια .....	15
1.4.1 Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής .....	16
1.4.1.1 Δράστης (Bully) .....	16
1.4.1.2 Θύμα (Victim) .....	18
1.4.2 Περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής .....	19
1.4.2.1 Υπερασπιστής του θύματος (defender).....	20
2.4.2.2 Βοηθός του δράστη (Assistant) / Υπερασπιστής-ενισχυτής του δράστη (reinforcer).....	21
1.4.2.3 Μη εμπλεκόμενοι (outsiders) .....	22
1.5 Μεθοδολογία μέτρησης των ρόλων συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια.....	23
1.6 Μεθοδολογία μέτρησης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.....	24
1.7 Σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία.....	25
<b>Κεφάλαιο 2: Ενσυναίσθηση .....</b>	<b>28</b>
2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης .....	28
2.2 Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης .....	29
2.3 Ενσυναίσθηση και προκοινωνικές (prosocial) συμπεριφορές .....	32
2.4 Ενσυναίσθηση και επιθετικότητα .....	33
2.5 Ενσυναίσθηση και σχολικός εκφοβισμός .....	34

2.6 Ενσυναίσθηση και ρόλοι συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια .....	35
2.7 Προγράμματα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού .....	36
2.8 Παρούσα έρευνα .....	38
<b>Κεφάλαιο 3: Μέθοδος .....</b>	<b>39</b>
3.1 Δείγμα .....	39
3.2 Εργαλεία/μετρήσεις .....	40
3.2.1 Μέτρηση ενσυναίσθησης .....	40
3.2.2 Μέτρηση των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού- θυματοποίησης .....	41
3.3 Διαδικασία .....	42
<b>Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα .....</b>	<b>44</b>
4.1 Περιγραφική Στατιστική .....	44
4.2 Συσχετίσεις .....	45
4.3 Παραγοντική Ανάλυση .....	46
4.4 Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης .....	48
<b>Κεφάλαιο 5: Συζήτηση Αποτελεσμάτων .....</b>	<b>54</b>
5.1 Συζήτηση.....	54
5.1.1 Δράστης εκφοβιστικών επεισοδίων (bully).....	55
5.1.2 Βοηθός δράστη (assistant)/ Ενισχυτής δράστη (reinforce).....	56
5.1.3 Υπερασπιστής του θύματος (defender).....	57
5.1.4 Θύμα (victim) / Μη εμπλεκόμενος (outsider).....	58
5.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης.....	59
5.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις.....	61
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>65</b>

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε χώρους προσχολικής εκπαίδευσης και καταγράφηκαν οι ρόλοι συμμετοχής των παιδιών σε περιπτώσεις εκφοβισμού καθώς επίσης και τα επίπεδα της ενσυναίσθησης τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 126 παιδιά προσχολικής ηλικίας (62 κορίτσια και 64 αγόρια, ηλικίας 4 έως 6 ετών), καθώς και οι εκπαιδευτικοί τους (n=14). Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά με το Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents (BIECA), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην προσαρμοσμένη του μορφή (Berkeley Puppet Interview – BPI) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν για το κάθε παιδί ένα ερωτηματολόγιο αναφοράς των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης (θύμα, θύτης, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής και ουδέτερος παρατηρητής). Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης, προέκυψαν 3 παράγοντες (κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης, συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία και αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων), οι οποίοι εξηγούν το 39,19% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν, πως ο βαθμός της συνολικής ενσυναίσθησης των παιδιών, αλλά και οι επιμέρους παράγοντες: «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» και «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» έχουν διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους του θύτη, του βοηθού, του ενισχυτή και του υπερασπιστή. Τέλος, σχολιάζεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο τον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού/θυματοποίησης.

### **Abstract**

The main aim of the present study was to investigate the degree that empathy could be a predictive factor of children's bullying roles that occur in kindergarten. In order to study this issue, we visited kindergartens and recorded children's bullying roles, as well as the level of their empathy. The sample consisted of 126 preschool children (62 girls and 64 boys, ages 4 - 6) and their classroom teachers (n=14). For the measure of empathy Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents (BIECA) was presented in the form of a puppet interview, the Berkeley Puppet Interview (BPI). Bullying roles (bully, victim, assistant, reinforcer, defender, outsider) were assessed by teacher reports. From the factor analysis of empathy questionnaire came up 3 factors (comprehension of emotional state, participation in the emotional experience and acceptance of emotional events), which explain 39.19% of the total variance. The results of regression analysis revealed that the degree of total empathy and the 3 factors have different predictive value on the roles of bully, assistant, reinforcer and defender. Last, are discussed the implementation of the results in the application of prevention programs with aim the reduction of bullying episodes.

**Keywords:** Bullying, Preschool, Participant Roles, Empathy



## Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα προβλήματα της σχολικής κοινότητας και έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες (Olweus, 2003). Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο έχει ερευνηθεί κυρίως σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010). Οι συνέπειες του είναι σοβαρές στη σωματική και ψυχική υγεία μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Espelage & Swearer, 2003). Επιπλέον, οι αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου δεν αφορούν μόνο στου δύο βασικούς εμπλεκόμενους, στο θύτη και στο θύμα, αλλά στην ευρύτερη ομάδα μαθητών που συμμετέχουν στα περιστατικά, ενεργά ή μη (Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2008).

Η προσχολική ηλικία αποτελεί την αφετηρία εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών και εμφάνισης των συμμετοχικών ρόλων (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009· Morine, 2009· Roseth & Pellegrini, 2010). Κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και σχέσεις φιλίας με τους συμμαθητές τους καθώς επίσης και κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Τα παιδιά αποτελούν για πρώτη φορά μέλος μιας ομάδας, στην οποία αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις αλλά και συγκρούσεις. (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). Οι περιπτώσεις ύπαρξης αρνητικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών καθώς και η ύπαρξη συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσουν σε εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Keller, Spieker & Gilchrist, 2005).

Μεγάλη συζήτηση της επιστημονικής κοινότητας αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και σε αυτούς που δύναται να επηρεάσουν τις ενέργειες των συμμετεχόντων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες θεωρείται η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα της αναγνώρισης και της λήψης προοπτικής των

συναισθημάτων του άλλου (Davis, 1983). Οι έρευνες που μελετούν την ενσυναίσθηση ως έναν από αυτούς τους παράγοντες είναι λίγες και τα αποτελέσματά τους δεν είναι σαφή. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών αξιοποιούν τα αποτελέσματα που αναδεικνύουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας (Miller & Eisenberg, 1988· Jolliffe & Farrington, 2006).

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο. Η παρούσα μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στα δύο πρώτα κεφάλαια γίνεται ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτησή τους.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται ο όρος «σχολικός εκφοβισμός», παρουσιάζονται οι μορφές εκδήλωσης του φαινομένου και γίνεται λόγος για τους αιτιολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του. Στη συνέχεια αναλύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ρόλων συμμετοχής εκφοβιστικών επεισοδίων, τόσο των κεντρικών όσο και των περιφερειακών. Επιπλέον, περιγράφεται η μεθοδολογία μέτρησης των ρόλων συμμετοχής καθώς και η μεθοδολογία μετρήσεων του φαινομένου στην προσχολική ηλικία. Τέλος, παρατίθενται δεδομένα που αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη προσχολική ηλικία και τονίζονται οι διαφορές στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα δυο φύλα.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται διεξοδικά με τις εννοιολογικές διασαφήσεις των όρων της ενσυναίσθησης και τις διαστάσεις της καθώς και με την αναπτυξιακή της πορεία. Στη συνέχεια περιγράφονται τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζουν την ενσυναίσθηση με τις

«προκοινωνικές συμπεριφορές», την επιθετικότητα, τον σχολικό εκφοβισμό και τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια. Τέλος, γίνεται αναφορά σε προγράμματα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης που σκοπό έχουν την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας, γίνεται αναφορά στο δείγμα, στα εργαλεία και στις μετρήσεις καθώς και στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και συζητείται η δυνατότητα αξιοποίησής τους για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο τον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού/θυματοποίησης. Τέλος, επισημαίνονται οι μεθοδολογικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές για περαιτέρω μελέτη της σχέσης εκφοβισμού και ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

## Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός

### 1.1 Ορισμός του όρου «σχολικός εκφοβισμός»

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Smith (2002) η πρώτη αναφορά του όρου «bullying» στη διεθνή επιστημονική κοινότητα πραγματοποιήθηκε από τον Νορβηγό ψυχολόγο Olweus με σκοπό την περιγραφή διαδικασιών εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Πολλές προσπάθειες για τον καθορισμό της έννοιας έχουν πραγματοποιηθεί, παρόλα αυτά ο ορισμός που χρησιμοποιείται ευρέως είναι εκείνος του Olweus (1993, σελ. 9), ο οποίος ορίζοντας την έννοια του σχολικού εκφοβισμού αναφέρει 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».

Για το προσδιορισμό του σχολικού εκφοβισμού και τη διαφοροποίηση του από άλλες μορφές επιθετικότητας που κατευθύνεται προς τους συνομηλίκους, πρόσφατα υπήρξε μια συναίνεση των ερευνητών στις τρεις βασικές προϋποθέσεις του Dan Olweus (όπως αναφέρεται από τους Vlachou et al., 2011). Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν στην επανάληψη τέτοιων ενεργειών με σταθερή συχνότητα, στη σαφή πρόθεση πρόκλησης πόνου και στη μεθόδευση αυτών των ενεργειών στους πιο αδύναμους μαθητές. Συγκεκριμένα ο ίδιος αναφέρει πως: «Όταν μιλάμε για εκφοβισμό, αυτές οι καταστάσεις συμβαίνουν κατ'επανάληψη και είναι δύσκολο για τον μαθητή που εκφοβίζεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ονομάζουμε επίσης εκφοβισμό, όταν ένας μαθητής υφίσταται πειράγματα κατ'επανάληψη με ένα κακόβουλο και επιβλαβή τρόπο. Αλλά δεν μπορούμε να ονομάσουμε εκφοβισμό όταν το πείραγμα γίνεται σε ένα φιλικό περιβάλλον με παιχνιδιάρικο τρόπο. Επίσης, δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο μαθητές με περίπου την ίδια δύναμη διαπληκτίζονται ή μαλώνουν μεταξύ τους» (Olweus, 2007, σελ. 2). Πιο αναλυτικά, η επαναληψιμότητα με

σταθερή συχνότητα αφορά στην συχνή επανάληψη του περιστατικού σε βάθος χρόνου, η σαφής πρόθεση αφορά στην σκόπιμη προσπάθεια πρόκλησης ψυχικής ή σωματικής βλάβης και τέλος η μεθόδευση στους πιο αδύναμους μαθητές αναφέρεται στην ανισορροπία και διαφορά δύναμης, που ενδέχεται να πηγάζει από υπεροχή ως προς τη σωματική διάπλαση, το κύρος ή την κοινωνική τάξη (Craig, Pepler & Blais, 2007). Τέλος, όρος θυματοποίηση (victimization) έρχεται να συμπληρώσει την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και σύμφωνα με τον Olweus (1995) αναφέρεται στην επίδραση που έχει ο εκφοβισμός στο θύμα.

## 1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, διακρινόμενες σε αυτές της άμεσης και έμμεσης επιθετικότητας. Η άμεση επιθετικότητα αφορά στην ευθεία σύγκρουση, με τη φυσική παρουσία του επιτιθέμενου όπου αντιμετωπίζει το θύμα πρόσωπο με πρόσωπο ενώ η έμμεση εκδηλώνεται με πλάγιο τρόπο. Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς μπορούν να περιγραφούν ως σωματική επιθετικότητα (π.χ. χτυπήματα, κλοτσιές, σπρωξίματα, γρονθοκοπήματα, φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας), λεκτική επιθετικότητα (π.χ. ύβρεις, προσβολές, απειλές, χλευασμό, βωμολοχίες), επιθετικότητα σχέσεων (π.χ. διάδοση κακοηθών φημών, διακοπή φιλικών σχέσεων, κοινωνικό αποκλεισμό, απομόνωση) και επιθετικότητα στο κυβερνοχώρο (π.χ. απειλές μέσω διαδικτύου και κινητών τηλεφώνων) (Craig et al., 2007· Crick & Grotpeter, 1995· Olweus, 1993· Smith & Ananiadou, 2003· van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003). Ο σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός εκδηλώνεται συνήθως με άμεσο τρόπο, ενώ ο σχεσιακός εκφοβισμός τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο. Να σημειωθεί πως σύμφωνα με τους Suckling και Temple (2001) ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες μορφές του εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός

μέσω διαδικτύου, αποτελεί μια νέα μορφή εκφοβισμού η οποία επίσης μπορεί να εκδηλωθεί τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Οι κύριες λειτουργίες του αφορούν την αποστολή ή τη δημοσίευση προσβλητικών κειμένων ή εικόνων χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή άλλες ψηφιακές συσκευές επικοινωνίας, όπως τα κινητά τηλέφωνα. Ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου μπορεί να λάβει χώρα σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, συνομιλίες μέσω διαδικτύου, μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κτλ και μπορεί να περιλαμβάνει απειλές, προσβολές, ταπείνωση και αποκλεισμό (Feinberg & Robey, 2009· Slonje & Smith, 2008· Smith, Mahdavi, Carvalho, Russell, & Tippet, 2008).

### 1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες

Πληθώρα αιτιολογικών παραγόντων έχουν προταθεί στη προσπάθεια ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον συνδέονται με την εμπλοκή των παιδιών σε εκφοβιστικά επεισόδια. Το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών όπως η εκδήλωση ενδοοικογενειακής βίας, η έλλειψη συνοχής μεταξύ των μελών της οικογένειας, προβλήματα των γονιών όπως για παράδειγμα η χρήση ουσιών, η χρόνια κατάθλιψη στις μητέρες, η έλλειψη πατρικού προτύπου, ο τρόπος ανατροφής των παιδιών όπως η άσκηση πειθαρχίας με επιθετικές τεχνικές αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού. (Connolly & O'Moore, 2003· Espelage & Swearer, 2003).

Το σχολείο αποτελεί ένα άλλο παράγοντα ο οποίος θεωρείται ότι επιδρά σημαντικά στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο Smith (2014) αναφέρθηκε στη χώρα και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της, στο μέγεθος του σχολείου και στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία, το φύλο και η εθνικότητα ως παράγοντες του σχολείου που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, οι συνομήλικοι,

αποτελούν ένα ακόμη σημαντικό παράγοντα, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο όπου η εμπλοκή και η συμμετοχή της ομάδας είναι υπαρκτή ακόμα και στην περίπτωση που ένας μόνο δράστης εκφοβίζει ένα μόνο θύμα (Picas, 2002). Τέλος, κληρονομικοί (Rhee & Waldman, 2002) και ατομικοί παράγοντες όπως η παρορμητική ιδιοσυγκρασία και η ενσυναίσθηση (Olweus, 1993) σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

#### **1.4 Ρόλοι συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια**

Οι Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman και Kaukiainen (1996) υπήρξαν οι πρώτοι οι οποίοι μελετώντας τον σχολικό εκφοβισμό εντόπισαν έξι ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια. Οι ρόλοι αυτοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στους κεντρικούς ρόλους συμμετοχής και στους περιφερειακούς ρόλους συμμετοχής. Οι κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής αφορούν στον δράστη (bully) και στο θύμα (victim) και οι περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής στον υπερασπιστή του θύματος (defender), στο βοηθό του δράστη (assistant), στον ενισχυτή του δράστη (reinforcer) και στον μη εμπλεκόμενο (outsider).

Έρευνες σχετικά με τους ρόλους συμμετοχής παιδιών διαφόρων ηλικιών έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες, όπως στην Αγγλία (Sutton & Smith, 1999), στην Ιταλία (Belacchi, 2008· Menesini & Gini, 2000), στη Γερμανία (Schäfer & Korn, 2004), στην Ολλανδία (Goossens & Dekker, 2006) και στην Ελλάδα (Βλάχου, 2011). Παρόλα αυτά οι έρευνες που μελετούν τον σχολικό εκφοβισμό ως ομαδικό φαινόμενο είναι ελάχιστες, ειδικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010).

### 1.4.1 Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής

#### 1.4.1.1 Δράστης (Bully)

Οι δράστες εκφοβιστικών επεισοδίων φαίνεται να παρουσιάζουν μια επιθετική προσωπικότητα, καθώς χρησιμοποιούν επιθετική συμπεριφορά ανεξάρτητα από τη θέση των ανθρώπων με τους οποίους συνδιαλέγονται (Pearce & Thompson, 1998). Παρουσιάζουν χαμηλό έλεγχο παρορμήσεων, παρακινούνται συχνά από το κίνητρο για κυριαρχία και υποταγή, βλέπουν τη βία ως ένα θετικό χαρακτηριστικό (Pearce & Thompson, 1998· Roseth & Pellegrini, 2010) και παρουσιάζουν μειωμένες νοητικές ικανότητες (Besag, 1989). Τα παιδιά δράστες είναι ευερέθιστα, οξύθυμα, νευρικά, επιβάλλονται στους συμμαθητές τους ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και απολαμβάνουν τον έλεγχο που τους προκαλούν (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Σε μεγάλο ποσοστό οι επιτιθέμενοι δεν δείχνουν συμπόνια στους συμμαθητές τους και δεν μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, κάτι που σύμφωνα με σχετικές έρευνες εξηγείται από το γεγονός πως τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει κοινωνική απομόνωση και έχουν υπάρξει θύματα στο παρελθόν (Batsche & Knoff, 1994· Boutlon & Smith, 1994).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Arsenio και Lemerise (2001) βασικό χαρακτηριστικό των δραστών θεωρείται η χαμηλή ενσυναίσθηση. Σε αντίθεση, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν πως οι θύτες, συχνά συγκαταλέγονται στα πιο δημοφιλή άτομα της τάξης τους και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής νοημοσύνης (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000· Roseth & Pellegrini, 2010) και θεωρίας του νου (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Όσον αφορά στα φυσικά τους χαρακτηριστικά φαίνεται να υπερέχουν σωματικά αλλά και σε δύναμη σε σχέση με τα θύματα τους και σε αρκετές περιπτώσεις είναι ψηλότεροι από τους συνομηλίκους τους (Olweus, 1993· Pepler, Craig, Ziegler & Carach, 1994). Επιπλέον, η



φυσική τους κατάσταση τους βοηθά ώστε να αποδίδουν καλύτερα σε αθλητικές δραστηριότητες και να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε καυγάδες (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Ross (1996) οι δράστες διακρίνονται σε επιθετικούς και παθητικούς, ανάλογα με τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Οι επιθετικοί δράστες είναι τα παιδιά εκείνα τα οποία ξεκινούν πρώτα ένα εκφοβιστικό επεισόδιο, δείχνοντας με βίαιο τρόπο τη δύναμη και τη κυριαρχία τους στους συμμαθητές του, ενώ οι παθητικοί δράστες, είναι οι μαθητές οι οποίοι έχουν υπάρξει στο παρελθόν οι ίδιοι θύματα και στη συνέχεια αναπαράγουν αυτή τη βία.

Αναφορικά με τις διαφορές στο φύλο των δραστών εκφοβιστικών επεισοδίων αυτές έγκεινται στις μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούν καθώς και στη συχνότητα που τις χρησιμοποιούν. Στη έρευνα των Björkqvist, Lagerspetz, και Kaukiainen (1992) φάνηκε πως τα αγόρια τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερη σωματική επιθετικότητα ενώ τα κορίτσια επιθετικότητα σχέσεων. Αντίθετα, οι Pepler και Craig (1995) βρήκαν πως τα κορίτσια παρουσίαζαν σωματική επιθετικότητα με την ίδια συχνότητα με τα αγόρια, αλλά είχαν την τάση να κρύβουν αυτή τους τη συμπεριφορά. Επίσης, οι Espelage και Swearer (2004, όπως αναφέρεται από τη Βλάχου, 2011) διαπίστωσαν πως κορίτσια και αγόρια παρουσίαζαν παρόμοιο είδος και ποσοστό επιθετικής συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε έρευνα των Perren και Alsaker (2006) βρέθηκε πως οι δράστες σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε εκφοβιστικά επεισόδια, ήταν πιο επιθετικοί, λιγότερο κοινωνικοί και συνεργάσιμοι και είχαν περισσότερες ηγετικές ικανότητες. Επιπλέον, οι δράστες εκφοβιστικών επεισοδίων ηλικίας 4-5 ετών παρουσίαζαν περισσότερη σωματική και λιγότερη λεκτική επιθετικότητα ενώ οι δράστες ηλικίας 5-6 ετών εμφάνιζαν αυξημένα επίπεδα σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας (Perren & Alsaker, 2006).

#### 1.4.1.2 Θύμα (Victim)

Αναφορικά με τα θύματα των εκφοβιστικών επεισοδίων έρευνες έχουν δείξει πως παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και παθητική συμπεριφορά, είναι ήσυχα, μοναχικά και αποτραβηγμένα και έχουν δυσκολία στο να επιβληθούν και να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Cullingford & Brown, 1995· Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000· Olweus, 1978, 1997). Επιπλέον, έχουν την τάση να κλαίνε εύκολα καθώς βιώνουν συχνά άγχος και ανασφάλεια. Όσον αφορά στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, τα θύματα εκφοβιστικών επιθέσεων τείνουν να είναι σωματικά αδύναμα και συνδέονται συνήθως με τη διαφορετικότητα, π.χ. φοράνε γυαλιά, είναι παχύσαρκα, παρουσιάζουν προβλήματα στην ομιλία, κτλ (Glover et al., 2000· Olweus, 1997). Τα παιδιά αυτά βιώνουν συχνά κοινωνική απομόνωση, παρουσιάζουν έντονα συναισθήματα μοναξιάς και συνήθως νιώθουν μη δημοφιλή ανάμεσα στους συμμαθητές τους (Khatri, Kupersmidt, & Patterson, 2000). Η έρευνα του Rigby (2003) έδειξε πως τα θύματα εκφοβιστικών επεισοδίων δεν θέλουν να συμμετάσχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, για παράδειγμα κάποιες φορές μπορεί να μην θέλουν να πάνε σχολείο. Ακόμη, τα θύματα παρουσιάζουν χαμηλή αυτο-αντίληψη και αυτο-εικόνα, καθώς συχνά βλέπουν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους, ντροπιασμένους και χαζούς (Olweus, 1997· O'Moore, 2000· Τσιάντης, 2010).

Ο Olweus (1997) διέκρινε δυο τύπους θυμάτων, τα παθητικά θύματα (passive victims) και τα προκλητικά θύματα (provocative victims). Τα παθητικά θύματα είναι συνήθως μοναχικά και δεν προκαλούν τον δράστη, αντίθετα τα προκλητικά θύματα εκδηλώνουν επιθετικότητα και μαχητική διάθεση προς τους δράστες (Olweus, 1997· Μάλαμα, 2010). Τέλος, τα θύματα εκφοβιστικών επιθέσεων κινδυνεύουν ώστε να παρουσιάσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως για παράδειγμα κατάθλιψη (Roseth & Pellegrini, 2010). Οι Perren και Alsaker (2006) μελετώντας τις σχέσεις του θύματος και του

θύτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν πως τα θύματα σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε εκφοβιστικές επιθέσεις ήταν πιο υποχωρητικά και απομονωμένα, λιγότερο κοινωνικά και συνεργάσιμα και είχαν λιγότερες ηγετικές ικανότητες.

Και τα δυο φύλα αποτελούν θύματα εκφοβιστικών επιθέσεων και επίσης θυματοποιούνται συνήθως από άτομα του ίδιου φύλου. Τα αγόρια συνήθως αποτελούν θύματα σωματικής επιθετικότητας ενώ τα κορίτσια επιθετικότητας σχέσεων (Rigby, 1996).

#### 1.4.2 Περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, καθώς τις περισσότερες φορές οι επιθέσεις εκδηλώνονται παρουσία συνομηλίκων (Sutton & Smith, 1999). Σύμφωνα με τους Lagerspetz, Björkqvist, Berts και King (1982) ο σχολικός εκφοβισμός είναι από τη φύση του ένα συλλογικό φαινόμενο καθώς στηρίζεται στις κοινωνικές σχέσεις των ομάδων. Έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές είναι παρόντες στο 85%-87% των εκφοβιστικών επεισοδίων (Atlas & Pepler, 1998· Craig & Pepler, 1995· Salmivalli et al., 1996)

Αναφορικά με τις αντιδράσεις των παριστάμενων, αυτές κυμαίνονται από την ενεργητική αντίδραση, όπου ο παριστάμενος είτε βοηθάει το θύμα είτε υποστηρίζει και ενισχύει το δράστη, στη παθητική αντίδραση, όπου ο παριστάμενος δεν πραγματοποιεί καμία ενέργεια και απλά παρατηρεί την κατάσταση (Pearce & Thompson, 1998· Pepler & Craig, 1999).

Όσον αφορά τους περιφερειακούς ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια, οι Salmivalli et al. (1996) και Salmivalli (1999) διέκριναν τον ρόλο του υπερασπιστή του θύματος (defender), τον βοηθό του δράστη (assistant), τον υποστηρικτή του δράστη (reinforcer) και τους μη εμπλεκόμενους (outsiders/bystanders). Ο υπερασπιστής του θύματος

είναι αυτός ο οποίος βοηθάει το θύμα, ο βοηθός του δράστη συμμετέχει ενεργά στον εκφοβισμό αλλά δεν είναι αυτός που τον ξεκινά, ο υποστηρικτής του δράστη ενθαρρύνει τις πράξεις του επιτιθέμενου και οι μη εμπλεκόμενοι παρακολουθούν χωρίς να συμμετέχουν στο εκφοβιστικό επεισόδιο. Οι περιφερειακοί ρόλοι έχουν καταγραφεί σε παιδιά ηλικίας 11 έως 15 ετών από τους Salmivalli et al. (1996), σε παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών από τους Sutton και Smith (1999) και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από τους Belacchi και Farina (2010). Έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν δείξει πως οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τους επιτιθέμενους, τα θύματα και τους βοηθούς των θυμάτων, δεν μπορούν όμως να αναγνωρίσουν τους βοηθούς του δράστη, τους υποστηρικτές του δράστη και τους μη εμπλεκόμενους (Monks, Ruiz, & Val, 2002· Monks, Smith, & Swettenham, 2003).

Τέλος, ενώ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη και του θύματος και σε μερικές περιπτώσεις του βοηθού του θύματος έχουν διερευνηθεί ευρέως, υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του βοηθού του δράστη, του υπερασπιστή του δράστη και των μη εμπλεκόμενων.

#### **1.4.2.1 Υπερασπιστής του θύματος (defender)**

Σύμφωνα με τους Salmivalli et al. (1996) οι υπερασπιστές του θύματος συνήθως είναι τα άτομα που παρεμβαίνουν ενεργά ώστε να σταματήσει ο εκφοβισμός, βοηθούν και παρηγορούν το θύμα, ενημερώνουν τους δασκάλους ή τους ενήλικες για το εκφοβιστικό επεισόδιο και σε κάποιες περιπτώσεις επιτίθενται στον δράστη. Σύμφωνα με τους Olweus και Limber (2010), υπάρχει και ένα δεύτερο είδος υπερασπιστή, ο «εν δυνάμει υπερασπιστής του θύματος» (possible defender), είναι το άτομο δηλαδή που ενώ τάσσεται ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού και θεωρεί πως σε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο πρέπει να βοηθήσει, τελικά δεν κάνει τίποτα. Οι υπερασπιστές αντιπροσωπεύουν περίπου το 20% του

μαθητικού πληθυσμού και τις περισσότερες φορές αποτελούνται από κορίτσια (30%) παρά αγόρια (4%). Επιπλέον, είναι άτομα δημοφιλή στην ομάδα και παρουσιάζουν υψηλή προσαρμοστικότητα (Salmivalli et al., 1996). Οι Camodeca και Goossens (2005) υποστήριξαν πως οι υπερασπιστές παρουσίαζαν χαμηλή επιθετικότητα και αντιδραστικότητα και δεν παρουσίαζαν θυμό ή θλίψη. Επιπλέον, ήταν άτομα τα οποία μπορούσαν να αποφύγουν αποτελεσματικά την παρενόχληση. Τέλος, στην έρευνα των Menesini, Codecasa, Benelli και Cowie (2003) φάνηκε πως οι υπερασπιστές παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα ηθικής ευαισθησίας και ενσυναίσθησης.

Σχετικά με τις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες υπερασπιστών ηλικίας 7 έως 11 ετών διαπιστώθηκε πως παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο θεωρίας του νου καθώς ήταν σε θέση να κατανοούν τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις των άλλων (Gini, 2006· Sutton et al., 1999), ενώ παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από τους Monks, Smith και Swettenham (2005) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Monks et al. (2005) διαπίστωσαν πως τα παιδιά προσχολική ηλικίας που άνηκαν στην ομάδα των υποστηρικτών του θύματος ήταν δημοφιλή και αγαπητά στην τάξη τους και παρουσίαζαν υψηλές ηγετικές ικανότητες.

#### **2.4.2.2 Βοηθός του δράστη (Assistant) / Υπερασπιστής-ενισχυτής του δράστη (reinforcer)**

Τα ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τους ρόλους του βοηθού του δράστη και του υπερασπιστή του δράστη είναι ελάχιστα. Σύμφωνα με τους Craig και Pepler (1997) το 74% των μαθητών που παρευρίσκονται σε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο εκδηλώνουν ευχαρίστηση παρακολουθώντας τη συμπεριφορά του δράστη, την οποία ενισχύουν με την μορφή γέλιων, χλευασμών ή ζητωκραυγών, με αποτέλεσμα ο δράστης να συνεχίσει το εκφοβιστικό επεισόδιο. Αναφορικά με αυτούς του δύο ρόλους ο Marsh (2009)

αναφέρει πως ίσως ο σκοπός των μαθητών αυτών είναι να δείξουν στους συμμαθητές τους πως είναι «μέλη της συμμορίας», καθώς τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται το δράστη ως ένα άτομο με δύναμη που ελέγχει τις καταστάσεις και θα ήθελαν και οι ίδιοι να αποκομίσουν ένα μέρος αυτής της δύναμης και του έλεγχου. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις σκοπός τους είναι να αποτρέψουν την θυματοποίηση του εαυτού τους (Marsh, 2009). Αναφορικά με το φύλο, τα αγόρια προτιμούν να παίρνουν περισσότερο τον ρόλο του βοηθού και του υπερασπιστή του δράστη σε σχέση με τα κορίτσια (Salmivalli et al., 1996· Salmivalli et al., 1998). Οι O'Connell, Pepler και Craig (1999) δίνοντας μια πιθανή εξήγηση αυτής της τάσης, αναφέρουν πως τα αγόρια αρέσκονται στο να συμμετέχουν σε επιθετικά και βίαια περιστατικά, νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο να παρακολουθούν επιθετικές συμπεριφορές να εκτυλίσσονται μπροστά τους και αρκετές φορές στερούνται ενσυναίσθησης για τον πόνο. Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ως ομαδικό φαινόμενο καθώς και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών των παραπάνω περιφερειακών ρόλων κρίνεται αναγκαία.

#### **1.4.2.3 Μη εμπλεκόμενοι (outsiders)**

Μη εμπλεκόμενοι θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν παθητικά ένα εκφοβιστικό επεισόδιο χωρίς να εμπλέκονται ακόμη και όταν τους ζητηθεί βοήθεια, συνήθως παραμένουν σιωπηλό ακροατήριο και γίνονται αναπόφευκτοι θεατές ή αποχωρούν από την σκηνή και αρνούνται την ύπαρξη του εκφοβιστικού επεισοδίου (Cowie, 2000· Clarkson, 1996· Menesini et al., 2003). Αρκετοί ερευνητικές επιχειρήσαν να διερευνήσουν τις αιτίες που οδηγούν τα συγκεκριμένα παιδιά σε αυτή τη συμπεριφορά. Έχει υποστηριχθεί ότι είναι πιθανό οι μαθητές να αντιδρούν με αυτό τον τρόπο διότι θέλουν να προστατέψουν τον εαυτό τους, νιώθοντας φόβο πως θα θυματοποιηθούν οι ίδιοι (Craig & Pepler, 1998· Marsh, 2009· Perren & Alsaker, 2006). Επιπλέον, ίσως οι μαθητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο

θα πρέπει να αντιδράσουν σε αντίστοιχα περιστατικά ή φοβούνται πως θα παρέμβουν με λάθος τρόπο (Craig & Pepler, 1998· O'Connell et al., 1999). Ακόμη, είναι πιθανό οι μη εμπλεκόμενοι να νιώθουν πως το περιστατικό δεν τους αφορά και δεν είναι δική τους υπόθεση ή ότι το θύμα είναι υπεύθυνο για αυτά που του συμβαίνουν, αφού δεν μπορεί να υπερασπιστεί επαρκώς τον εαυτό του (Craig & Pepler, 1998). Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως δεν επεμβαίνουν διότι πιστεύουν πως κάποιος άλλος θα επέμβει πιο αποτελεσματικά από ότι οι ίδιοι (Craig & Pepler, 1998· Safran & Safran, 1985). Τέλος, ένας λόγος που οι μαθητές δεν επεμβαίνουν σε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο, είναι το γεγονός πως κυριαρχεί ένα κλίμα ευθύνης, της οποίας κανένας δεν νιώθει προσωπικά υπεύθυνος και η ευθύνη μετατοπίζεται από τον ένα παρευρισκόμενο στον άλλο (Salmivalli, 2010).

Σχετικά με τα συναισθήματα των μη εμπλεκόμενων οι Ogrinas και Horne (2006, όπως αναφέρεται από τον Marsh, 2009) αναφέρουν πως οι μαθητές αυτοί νιώθουν φόβο και τρόμο για τον επιτιθέμενο αλλά επίσης και ενοχές διότι αφήνουν το θύμα ανυπεράσπιστο. Τέλος, η παθητική αντίδραση των μη εμπλεκόμενων δεν αποτελεί ουδέτερη πράξη, καθώς έχει ως συνέπεια την ενίσχυση των εκφοβιστικών επεισοδίων (Craig, Pepler, & Atlas, 2000· Rigby & Johnson, 2006· Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Συγκεκριμένα, να σημειωθεί πως στην έρευνα των Jeffrey, Miller και Linn (2001) διαπιστώθηκε πως το 54% των μαθητών ενίσχυαν το δράστη με το να τον παρακολουθούν παθητικά.

### **1.5 Μεθοδολογία μέτρησης των ρόλων συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια**

Όσον αφορά την μέτρηση των ρόλων συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια, δύο διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι στιγμής στη τρέχουσα βιβλιογραφία. Η πρώτη προσέγγιση θεωρεί τους ρόλους συμμετοχής ως διαστάσεις και τους μετράει ως συνεχείς μεταβλητές, ενώ η δεύτερη ως τυπολογίες, δηλαδή κάθε παιδί κατατάσσεται σε

διαφορετική ομάδα (θύτης, θύμα, υπερασπιστής θύματος, κλπ) ανάλογα με την υψηλότερη βαθμολογία που λαμβάνει στον εκάστοτε ρόλο (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007).

### **1.6 Μεθοδολογία μέτρησης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία**

Οι μετρήσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία διεξάγονται με τη μέθοδο συμπλήρωσης ερωτηματολογίων (ποσοτική μέθοδος) και με τη μέθοδο της ελεύθερης παρατήρησης (ποιοτική μέθοδος). Τα ερωτηματολόγια συμπεριλαμβάνουν: ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς (self-reports), όπου το παιδί αναφέρει εμπειρίες που έχει βιώσει αναφορικά με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993), ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (teacher reports), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που έχουν παρατηρήσει στους μαθητές τους (Olweus, 1978) και δηλώσεις εκ μέρους των συνομηλίκων (peer nominations) (Salmivalli et al., 1996), όπου οι συνομήλικοι αναφέρουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που έχουν παρατηρήσει στους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς οι Alsaker και Valkanover, (2001, όπως αναφέρεται από τη Βλάχου, 2011) διαπίστωσαν πως η χρησιμοποίησή τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αποτελεί ενδεδειγμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Σε αρκετές περιπτώσεις παιδιά προσχολικής ηλικίας αρνούνται την ανάμιξη τους σε εκφοβιστικά επεισόδια, κάποια παιδιά διογκώνουν τις εμπειρίες τους ενώ άλλα τις μετριάζουν (Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010), καθώς επίσης δυσκολεύονται να αποδώσουν έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα των εκφοβιστικών επεισοδίων που έχουν βιώσει (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια αναφοράς ομηλίκων ο Alsaker (1993, 2003, όπως αναφέρεται από τη Βλάχου, 2011) έχει υποστηρίξει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να αναφέρουν συμμαθητές τους που είναι



θύματα εκφοβιστικών επεισοδίων. Επίσης, τόνισε πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αποτελούν αξιόπιστη πηγή πληροφοριών όσον αφορά τα θύματα εκφοβιστικών επιθέσεων, αντίθετα όμως δυσκολεύονται να αναφέρουν τους δράστες ανάλογων επεισοδίων. Τέλος, η μέθοδος της ελεύθερης παρατήρησης αποτελεί ενδεδειγμένο μέσο για την καταγραφή περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Craig & Pepler, 1995).

Σύμφωνα τους Ostroff και Keating (2004) η συλλογή δεδομένων από πολλαπλούς πληροφοριοδότες (multi-informant) είναι απαραίτητη για την αξιόπιστη περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού. Μέσω της συλλογής δεδομένων από πολλαπλούς πληροφοριοδότες δίνεται η δυνατότητα αναλυτικότερης μελέτης των εκφοβιστικών επεισοδίων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Crick, Ostroff, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh, & Ralston, 2006).

### **1.7 Σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία**

Παρά το γεγονός πως οι έρευνες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους είναι πάρα πολλές, το φαινόμενο έχει μελετηθεί ελάχιστα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού εκδηλώνοντας τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, διάδοση φημών και κοινωνικό αποκλεισμό (Crick et al., 2006· Malti, Perren, & Buchmann, 2010· Monks et al., 2002· Monks & Smith, 2006).

Οι Monks et al. (2005) μελετώντας τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά προσχολική ηλικίας στην Μεγάλη Βρετανία διαπίστωσαν πως από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα το 25% ήταν δράστες, το 22% θύματα, το 4,8% υπερασπιστές-θύματα, το 2%

δράστες-θύματα, το 16,3% υπερασπιστές θυμάτων και το 29,8% ήταν μη εμπλεκόμενοι. Σε αντίστοιχη έρευνα στην Ελβετία οι Perren και Alsaker (2006) βρήκαν πως το 12% των μαθητών ήταν δράστες, το 7% θύματα, το 7% δράστες-θύματα και το 54% μη εμπλεκόμενοι. Στο 20% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αποδόθηκε κάποιος ρόλος καθώς δεν πληρούνταν τα κριτήρια των ερευνητών.

Στην Ελλάδα, αντίστοιχη έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ψάλτη, Κασάπη και Βιδάλη (2007, όπως αναφέρεται από τη Βλάχου, 2011) έδειξε πως σύμφωνα με τις δηλώσεις αυτο-αναφοράς των παιδιών, το 33,6% των μαθητών ανέφεραν πως συμμετείχαν σε εκφοβιστικά επεισόδια και συγκεκριμένα το 4% ήταν επιτιθέμενοι, το 25% θύματα, το 4,6% δράστες- θύματα και το 66,3% μη εμπλεκόμενοι. Σε αντίθεση, στην ίδια έρευνα σύμφωνα με τις αναφορές ομηλίκων, διαπιστώθηκε πως το 56% των μαθητών συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού και αναλυτικά το 23,8% ήταν δράστες, το 31,5% θύματα, το 0,7% δράστες-θύματα και το 44% μη εμπλεκόμενοι.

Τέλος, η Βλάχου (2011) μελετώντας τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συνέλεξε δεδομένα από πολλαπλούς πληροφοριοδότες, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς (self reports), ομηλίκων (peer nominations) και εκπαιδευτικών (teacher reports), καθώς και καταγραφές από ελεύθερη παρατήρηση. Αναφορικά με τις συχνότητες εμφάνισης των ρολών συμμετοχής διαπίστωσε διαφορές ανάλογα με τη πηγή πληροφόρησης. Συγκεκριμένα, στις αυτο-αναφορές (self reports), η συχνότητα εμφάνισης του ρόλου του θύματος ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με του θύτη. Στις αναφορές ομηλίκων (peer nominations) τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης παρουσίασε ο ρόλος του θύτη, ενώ ο ρόλος θύτη-θύματος παρουσίασε μηδενικά ποσοστά εμφάνισης. Επιπλέον ο ρόλος θύτη-θύματος παρουσίασε μηδενικά ποσοστά εμφάνισης στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών (teacher reports), ενώ αντίθετα μέσω της παρατήρησης διακρίθηκε ο διπλός ρόλος θύτη-θύματος. Τέλος, διαπίστωσε μέσω των ελευθέρων

παρατηρήσεων πως το 9,4% των συμμετεχόντων ήταν δράστες, το 8,1% θύματα, το 3,6% δράστες-θύματα, το 8,8% ήταν υποστηρικτές του θύματος, το 27,3 βοηθοί του δράστη, το 20% υποστηρικτές του δράστη και 42% ήταν μη εμπλεκόμενοι.

## Κεφάλαιο 2: Ενσυναίσθηση

### 2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

Παρά το γεγονός πως στην ερευνητική κοινότητα η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό της. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αναφορά ποικίλων ορισμών. Ο Goutu (1951, όπως αναφέρεται από τους Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004) όρισε την ενσυναίσθηση ως μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή μπαίνει στη θέση του άλλου, προσποιούμενος πως είναι ο άλλος άνθρωπος, με σκοπό να κατανοήσει τη συμπεριφορά του τη δεδομένη στιγμή. Ο Cronbach (1955) την όρισε ως μια νοητική ικανότητα του να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει κάποιος την προοπτική (perspective) των άλλων. Οι Feshbach και Roe (1968) αναφέρθηκαν στην ενσυναίσθηση ως ένα συναίσθημα που νιώθει κάποιος, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με το συναίσθημα ενός άλλου ανθρώπου, καθώς επίσης οι Aderman και Berkowitz (1970) ως την συναισθηματική ικανότητα να βιώνει κάποιος το ίδιο συναίσθημα με κάποιον άλλο. Σύμφωνα με τον Davis (1983) η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα της αναγνώρισης και της λήψης προοπτικής των συναισθημάτων που νιώθουν οι άλλοι. Επιπλέον, οι Knafo, Zahn-Waxler, Van Hule, Robinson και Hyun Rhee (2008) αναφέρονται στην ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ανθρώπου να μοιράζεται και να ταυτίζει τα συναισθήματά του με αυτά κάποιου άλλου, να μπαίνει στη θέση του, να καταλαβαίνει τα συναισθήματα του και να βλέπει τις καταστάσεις από τη δική του οπτική γωνία. Οι Eisenberg και Strayer (1990) και οι Cohen και Strayer (1996) όρισαν την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση και τον συμμερισμό της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων. Ο Goldman (1993) την όρισε ως την ικανότητα να μπορεί κάποιος νοερά να μπαίνει στην θέση του άλλου ώστε να καταλάβει τα συναισθήματά του. Τέλος, σύμφωνα με το Smith (1989) η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «κατανόηση», η ικανότητα δηλαδή του ατόμου

να φαντάζεται ότι έχει την ίδια εμπειρία με το άλλο άτομο, βιώνοντας το ίδιο συναίσθημα που βιώνει ο άλλος σαν να το ζει ο ίδιος.

Κάποιοι ερευνητές ορίζουν την ενσυναίσθηση αναφερόμενοι κυρίως σε γνωστικές διαδικασίες (Hoffman, 1977), κάποιοι άλλοι σε συναισθηματικές (Feshbach & Roe, 1968), ενώ άλλοι τόσο σε γνωστικές όσο και σε συναισθηματικές διαδικασίες (Davis, 1983· Gladstein, 1983). Η γνωστική διάσταση (cognitive dimension) της ενσυναίσθησης αφορά στη νοητική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου, όπως η διαδικασία της λήψης προοπτικής (Hoffman, 1975) ενώ η συναισθηματική διάσταση (affective dimension) τον συμμερισμό της συναισθηματικής κατάστασης, όπως για παράδειγμα να νιώσει κάποιος το συναίσθημα του άλλου (Feshbach, 1975).

Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει στους άλλους νοητικές καταστάσεις, κατανοώντας τα συναισθήματά τους και προβλέποντας την συμπεριφορά τους (Singer, 2006), ενώ η συναισθηματική διάσταση αφορά στο άμεσο βίωμα, δηλαδή στη ταύτιση με την εμπειρία του άλλου (Knafo et al, 2008) και στην εσωτερίκευση των ανησυχιών που συμβαίνουν στον άλλο (Albiero, Matricardi, Speltri, & Toso, 2009).

## 2.2 Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζει να αναπτύσσεται στην παιδική και εφηβική ηλικία (Eisenberg & Strayer, 1990· Roth-Hanania, Busch-Rossnagel & Higgins-D'Alessandro, 2000). Σύμφωνα με τους Cole και Cole (1993, όπως αναφέρεται από τη MacDonald, 1989) κατά τη δεύτερη μέρα της ζωής τους, τα βρέφη παρουσιάζουν κλάμα ενσυναίσθησης (empathetic cry), καθώς όταν ένα βρέφος ξεκινήσει να

κλαίει, τα υπόλοιπα βρέφη ανταποκρίνονται στο κλάμα αυτό κλαίγοντας και τα ίδια. Στη βρεφική όμως ηλικία, τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ξεχωρίσουν τα συναισθήματά τους από αυτά των άλλων ανθρώπων. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται στην προσχολική ηλικία. (Hoffman, 1987).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της λήψης προοπτικής των άλλων και της συναισθηματικής αναγνώρισης. Μπορούν να αντιληφθούν γνωστικά την κατάσταση του άλλου και να δουν τα γεγονότα από την οπτική του πλευρά, καθώς επίσης να καταλάβουν τα συναισθήματά του. Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά δεν έχουν μόνο επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων αλλά μπορούν να τα συμμερίζονται και να συμπάσχουν μαζί τους (Adams, Summers, & Chnstopherson, 1993· Hoffman, 1987).

Για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια και ιδιαίτερα η μητέρα. Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν από τη μητέρα/το άτομο που τα φροντίζει, πώς να αντιδρούν συναισθηματικά στις καταστάσεις που προκύπτουν. Μέσα από τον τρόπο που η μητέρα αντιδρά στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, το ίδιο μαθαίνει πώς να εκφραστεί και πώς να αντιδράσει σε παρόμοιες συναισθηματικές καταστάσεις (MacDonald, 1989). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι το κοινωνικό περιβάλλον, όπως οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Βλάχου, 2011). Τέλος, έχει βρεθεί πως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σχετίζεται με βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες (Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992).

Από το 1960 το ερώτημα αν η συναίσθηση είναι έμφυτη ή μαθημένη ικανότητα απασχόλησε και δίχασε την ερευνητική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Tanrıdağ (1992), η

ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα η οποία δεν μπορεί να διδαχθεί, παρόλα αυτά η εξέλιξη της (empathetic potential) αναπτύσσεται μέσω της εκπαίδευσης. Ποικίλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάπτυξη τεχνικών εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με αποτέλεσμα την διάκριση τους σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν στις βιωματικές τεχνικές, ρόλων, διδακτικές και μοντελοποίησης (Dalton, Sundbland, & Hylbert, 1973· Fine & Therrien, 1977· Gladstein & Feldstein, 1989· Greenberg & Goldman, 1988). Όσον αφορά την προσχολική ηλικία έχει φανεί πως η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, οι Kalliopuska και Ruokonen (1993) μελετώντας τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της μουσικής, διαπίστωσαν υψηλές δεξιότητες ενσυναίσθησης στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Τέλος, αρκετοί ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την ενσυναίσθηση, έχουν εντοπίσει διαφορές μεταξύ των φύλων. Συγκεκριμένα, κοινό σημείο των ερευνών αυτών είναι πως τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια (Bryant, 1982· Cohen & Strayer, 1996· Eisenberg & Lennon, 1983 ). Οι Eisenberg και Fabes (1990) υποστήριξαν πως τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια και ότι τα επίπεδα τους βελτιώνονται μεταξύ της μέσης παιδικής ηλικίας και της εφηβείας. Σύμφωνα με τον Bloch (1973) αυτές οι διαφορές απορρέουν από το γεγονός της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, καθώς τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται με περισσότερο συναισθηματικό προσανατολισμό και με βάση συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει πως η ηλικία και το φύλο παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

### 2.3 Ενσυναίσθηση και προκοινωνικές συμπεριφορές

Αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις προκοινωνικές συμπεριφορές (Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller & Mathy, 1987). Ο όρος «προκοινωνική συμπεριφορά» αναφέρεται στη συμπεριφορά που σκοπό έχει την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους άλλους ανθρώπους, την προσφορά, την παρηγοριά, το μοίρασμα (sharing) και τη συνεργασία (Findlay, Girardi & Coplan, 2006). Οι Zahn-Waxler και Radke-Yarrow (1990) υποστήριξαν πως τα παιδιά αναπτύσσουν ενσυναισθητική ανησυχία (empathetic concern) για άτομα που νοιώθουν θλίψη κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους και πως αυτή η ανησυχία μετατρέπεται σε προκοινωνικές συμπεριφορές.

Έρευνες σε παιδιά και εφήβους έχουν δείξει την θετική συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την προκοινωνική συμπεριφορά (Albiero & Lo Coco, 2001· Hoffman, 2009). Ο Davis (1994) διαπίστωσε πως υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται με προκοινωνικού τύπου συμπεριφορές, καθώς όπως έχει τονίσει η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση της ατομικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τους Findlay et al. (2006) η προκοινωνική συμπεριφορά μπορεί να συμβαίνει για αλτρουιστικούς λόγους, για παράδειγμα όταν ένα άτομο νοιώθει συμπάθεια για κάποιο άλλο άτομο, γι 'αυτά που βιώνει και θέλει να μειώσει τον πόνο του χωρίς να έχει κάποιο επιδιωκόμενο σκοπό. Αντίθετα, οι Peterson και Gelfand (1984) υποστήριξαν πως μπορεί να συμβαίνει για εγωιστικούς λόγους, για παράδειγμα ένα προσωπικό όφελος ή την αποφυγή κριτικής.



## 2.4 Ενσυναίσθηση και επιθετικότητα

Έρευνες που επιχείρησαν να διερευνήσουν τη σχέση της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας ανέδειξαν πως αυτή η σχέση δεν είναι σαφής. Για πρώτη φορά οι Feshbach και Feshbach (1969), μελετώντας την σχέση της σωματικής επιθετικότητας και της ενσυναίσθησης διαπίστωσαν πως αγόρια ηλικίας 6 έως 8 ετών με υψηλή σωματική επιθετικότητα παρουσίαζαν χαμηλή ενσυναίσθηση, ενώ αντίθετα αγόρια ηλικίας 4 έως 5 ετών με υψηλή σωματική επιθετικότητα παρουσίαζαν υψηλή ενσυναίσθηση. Πιο πρόσφατες μελέτες, όπως εκείνη των Jolliffe και Farrington (2004), μελετώντας ξεχωριστά τις δυο διαστάσεις της ενσυναίσθησης διαπίστωσαν πως χαμηλά επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης ευθύνονται για παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες.

Στη συνέχεια πολλές έρευνες διαπίστωσαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας (Cohen & Strayer, 1996· Endresen & Olweus, 2001· Mehrabian, Young, & Sato, 1988· Strayer & Roberts, 2004· de Wied, Goudena, & Matthys, 2005), ενώ αντίθετα λιγότερες έρευνες βρήκαν την μη ύπαρξη σχέσης (Kaplan & Arbuthnot, 1985· Marcus, Roke, & Bruner, 1985).

Όσον αφορά την προσχολική ηλικία οι Strayer και Roberts (2004) μελετώντας τη σχέση της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών βρήκαν σημαντική αρνητική συσχέτιση της σωματικής και της λεκτικής επιθετικότητας με την ενσυναίσθηση. Σχετικά με την επιθετικότητα σχέσεων, στην έρευνα της Morine (2009, όπως αναφέρεται στη Βλάχου, 2011) δεν βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση με την ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας.

## 2.5 Ενσυναίσθηση και σχολικός εκφοβισμός

Οι έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση της ενσυναίσθησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι λίγες. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών αξιοποιούν τα αποτελέσματα που αναδεικνύουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας (Jolliffe & Farrington, 2006· Miller & Eisenberg, 1988). Στις πρώτες έρευνες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ο Olweus (1993) διαπίστωσε πως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του επιτιθέμενου είναι η χαμηλή ενσυναίσθηση. Στη συνέχεια, οι Endresen και Olweus (2001) μελετώντας τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της ενσυναίσθησης διαπίστωσαν ασθενή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και του εκφοβισμού.

Πιο πρόσφατα, οι Gini et al. (2007) μελετώντας την σχέση της ενσυναίσθησης και του σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους διαπίστωσαν πως η εκφοβιστική συμπεριφορά των αγοριών συσχετιζόταν σημαντικά με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, καθώς επίσης πως η υπερασπιστική συμπεριφορά συσχετιζόταν σημαντικά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Επίσης, στην έρευνα των Caravita, Di Blasio και Salmivalli (2009) βρέθηκε πως η υπερασπιστική συμπεριφορά έφηβων αγοριών συσχετιζόταν σημαντικά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται να υποστηρίξουν την έρευνα των Jolliffe και Farrington (2006a) όπου βρέθηκε πως η εκφοβιστική συμπεριφορά εφήβων αγοριών και κοριτσιών συσχετιζόταν με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης, κυρίως στην περίπτωση των αγοριών.

## 2.6 Ενσυναίσθηση και ρόλοι συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με την σχέση της ενσυναίσθησης και των ρόλων συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια υπήρξαν οι Gini, Albiero και Benelli (2005, όπως αναφέρεται από τους Belacchi & Farina, 2010) στην Ιταλία. Στην έρευνα τους μελετώντας τη σχέση αυτή σε εφήβους διαπίστωσαν πως οι ρόλοι του θύτη, του βοηθού του θύτη και του υποστηρικτή του θύτη συσχετίζονταν αρνητικά με την ενσυναίσθηση, ενώ αντίθετα ο ρόλος του υποστηρικτή του θύματος συσχετίζονταν θετικά με την ενσυναίσθηση.

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Belacchi (2008) για μαθητές τρίτης έως πέμπτης τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο Belacchi (2008) δημιούργησε ένα μοντέλο οκτώ ρόλων, όπου εκτός από του έξι βασικούς ρόλους προστέθηκαν άλλοι δύο, αυτοί του παρηγορητή (consoler) και του διαμεσολαβητή (mediator). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δυο ομάδων ρόλων, την ομάδα των επιθετικών ρόλων (hostile roles), όπου περιλαμβάνονταν οι ρόλοι του θύτη, του βοηθού του θύτη και του υποστηρικτή του θύτη και την ομάδα των υποστηρικτικών ρόλων (prosocial roles), όπου περιλαμβάνονταν οι ρόλοι του υποστηρικτή του θύματος, του παρηγορητή του θύματος και του διαμεσολαβητή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι επιθετικοί ρόλοι συσχετίζονται αρνητικά με την ενσυναίσθηση ενώ οι υποστηρικτικοί ρόλοι θετικά (Belacchi, 2008). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Belacchi, Mei, Pierucci & Altoe (2009, όπως αναφέρεται από τους Belacchi & Farina, 2010).

Στην έρευνα των Belacchi και Farina (2012) μελετήθηκε η σχέση της ενσυναίσθησης με τους ρόλους συμμετοχής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι ρόλοι του επιτιθέμενου, του βοηθού του δράστη, του υποστηρικτή του δράστη και του μη εμπλεκόμενου συσχετίζονταν αρνητικά με την ενσυναίσθηση, τόσο στη συναισθηματική συνιστώσα όσο και στη γνωστική. Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση

μεταξύ των ρόλων του υποστηρικτή του θύματος, του παρηγορητή του θύματος και του διαμεσολαβητή με την ενσυναίσθηση, ενώ δεν προέκυψαν αποτελέσματα για τον ρόλο του θύματος. Ακόμη, στην έρευνα της Βλάχου (2011) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ρόλους συμμετοχής και την ενσυναίσθηση, διαπιστώθηκε όμως πως τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά λεκτικής θυματοποίησης παρουσίαζαν υψηλή ενσυναίσθηση σε σχέση με τους δράστες. Τέλος, όσον αφορά τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, έρευνες έχουν δείξει πως ο ρόλος του δράστη σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική διάσταση (Caravita et al., 2009· Endresen & Olweus, 2001· Jolliffe & Farrington, 2004· Sutton et al., 1999) και θετικά με την γνωστική (Caravita et al., 2009· Sutton et al., 1999).

## **2.7 Προγράμματα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού**

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Greenberg et al., 2003). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχέσεων και έχουν άμεση σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Gordon & Green, 2008· Santos, Chartier, Whalen, Chateau & Boyd, 2011).

Έρευνες σχετικές με τα προγράμματα εκπαίδευσης ενσυναίσθησης έχουν δείξει πως οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα, παρουσιάζουν λιγότερη επιθετικότητα σε σχέση με μαθητές που δεν λαμβάνουν μέρος (MacDonald et al., 2013· Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012· Szalavitz, 2010). Συγκεκριμένα, οι

Gordon και Green (2008) αξιολογώντας το πρόγραμμα Roots of Empathy διαπίστωσαν πως το πρόγραμμα είχε σημαντική επίδραση στη μείωση της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, καθώς επίσης και ότι οι μαθητές ανέπτυξαν υψηλά επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης.

Οι Stanbury, Bruce, Jain και Stellern (2009) μελετώντας την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές ηλικίας 13 έως 14 ετών, διαπίστωσαν πως το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα ανέφερε λιγότερη εμπλοκή σε εκφοβιστικά περιστατικά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, φάνηκε πως το πρόγραμμα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν στην έρευνα του Şahin (2012) σε μαθητές έκτης τάξης δημοτικού, όπου το πρόγραμμα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης ήταν αποτελεσματικό στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού στη πειραματική ομάδα. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιπλέον διαπιστώθηκε πως οι δράστες εκφοβιστικών επεισοδίων, μετά την συμμετοχής στο πρόγραμμα ανέπτυξαν δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Γεγονός είναι πως η σχέση της ενσυναίσθησης με τον σχολικό εκφοβισμό και γενικά με την επιθετικότητα δεν είναι σαφή. Επιπλέον, οι μελέτες του αντίκτυπου των προγραμμάτων εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης στο σχολικό εκφοβισμό είναι ελάχιστες. Καθίσταται λοιπόν απαραίτητη η μελέτη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ενσυναίσθησης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, καθώς η ηλικία αυτή αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων.

## 2.8 Παρούσα έρευνα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του σχολικού εκφοβισμού και της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, θα εξεταστεί εάν η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια (θύμα, θύτης, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής, ουδέτερος παρατηρητής) (Salmivalli et al., 1996) που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι περισσότερες μελέτες που αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό επικεντρώνονται στη μελέτη του θύτη και του θύματος (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010· Camodeca & Goossens, 2005· Connolly & O'Moore, 2003· Olweus, 1993), μη λαμβάνοντας υπόψη τους υπόλοιπους συμμετοχικούς ρόλους. Επίσης, ελάχιστες είναι οι μελέτες που εστιάζουν στη προσχολική ηλικία και στη συσχέτιση των ρόλων συμμετοχής με την ενσυναίσθηση (Βλάχου, 2011). Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007) και αρνητικά με τους ρόλους του θύτη, του βοηθού του θύτη, του υποστηρικτή του θύτη και του μη εμπλεκόμενου (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007· Olweus, 1993), καθώς επίσης και το γεγονός πως ο ρόλος του θύτη σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Caravita et al., 2009· Endresen & Olweus, 2001· Jolliffe & Farrington, 2004· Sutton et al., 1999) και θετικά με την γνωστική (Caravita et al., 2009· Sutton et al., 1999) υποθέτουμε ότι η ενσυναίσθηση θα έχει διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους του θύτη, του βοηθού του θύτη, του υποστηρικτή του θύματος, του υποστηρικτή του θύτη και του μη εμπλεκόμενου.

### Κεφάλαιο 3: Μέθοδος

#### 3.1 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 126 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 62 κορίτσια και 64 αγόρια και οι εκπαιδευτικοί τους (N=14). Από τους εκπαιδευτικούς και οι 14 ήταν γυναίκες, οι 12 απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και οι 2 απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα παιδιά φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία μικτών ηλικιακών ομάδων και πιο συγκεκριμένα τα 94 φοιτούσαν στην τάξη των νηπίων (5-6 ετών) και τα 32 στην τάξη των προ-νηπίων (4-5 ετών). Η έρευνα διεξήχθη συνολικά σε 5 δημόσια σχολεία από τα οποία τα δύο άνηκαν στο νομό Μαγνησίας, ένα στο νομό Τρικάλων και δύο στο νομό Καρδίτσας. Η πρώτη γλώσσα των μαθητών ήταν η ελληνική και δεν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση την τάξη και το φύλο.

*Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανά τάξη και φύλο.*

		Αριθμός Παιδιών	Ποσοστό
Τάξη	Νήπια	93	74,6%
	Προ-νήπια	32	25,4%
Φύλο	Αγόρια	64	50,8%
	Κορίτσια	62	49,2%

## 3.2 Εργαλεία/μετρήσεις

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά με το Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents (BIECA), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην προσαρμοσμένη του μορφή (Berkeley Puppet Interview – BPI) για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ αντίστοιχα στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αναφοράς των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού-θυματοποίησης (παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα).

### 3.2.1 Μέτρηση ενσυναίσθησης

Το εργαλείο Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents (BIECA) αναπτύχθηκε από τον Bryant (1982) και αποτελείται από 22 δηλώσεις που μετράνε την ενσυναίσθηση των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών.

Το εργαλείο Berkeley Puppet Interview BPI αναπτύχθηκε από τους Measelle, Ablow, Cowan και Cowan (1998) και αποτελεί μια ημι-δομημένη συνέντευξη που δίνει την δυνατότητα στους ερευνητές να αξιολογήσουν τις αυτο-αντιλήψεις παιδιών ηλικίας 4-8 ετών σχετικά με βασικά ζητήματα της ζωής τους. Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο έχει αποδείξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του στην αξιολόγηση των αντιλήψεων παιδιών σχετικά με τις ικανότητες τους και την συναισθηματική τους ευημερία (Ablow et al., 1999 · Measelle et al., 1998).

Στην έρευνα των Owen-Anderson, Jenkins, Bradley και Zucker (2008) η συνέντευξη BPI προσαρμόστηκε από τους ερευνητές ώστε να αξιολογηθεί η ενσυναίσθηση μέσω των δηλώσεων που περιέχονται στο BIECA. Αυτός ο συνδυασμός εργαλείων χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα για την μέτρηση της ενσυναίσθησης των παιδιών. Κάθε δήλωση



του BIECA παρουσιάστηκε στα παιδιά από τη μία γαντόκουκλα καθώς και η αντίθετή της από την άλλη. Για παράδειγμα, μια δήλωση του BIECA είναι: «Λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει» Αυτή η δήλωση παρουσιάστηκε από τη μία γαντόκουκλα και η αντίθετή της «Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει» από την άλλη γαντόκουκλα. Στη συνέχεια το παιδί επέλεγε με ποια από την δυο κούκλες συμφωνεί. Κάθε παιδί λάμβανε μια μονάδα όταν επέλεγε μια δήλωση που έδειχνε ενσυναίσθηση και μηδέν όταν επέλεγε την αντίθετη δήλωση και μπορούσε να λάβει συνολικά έως 19 μονάδες.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα των Owen-Anderson et al. (2008) είχε ως αποτέλεσμα από τις 22 δηλώσεις του BIECA να χρησιμοποιηθούν οι 19 για τις αναλύσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω έλεγχο αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 19 δηλώσεις του BIECA.

Τέλος, για την μετάφραση του εργαλείου στα ελληνικά ακολουθήθηκε η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Αρχικά, η ερευνήτρια μετέφρασε την αγγλική έκδοση του BIECA στα ελληνικά, συζητώντας με εμπειρογνώμονες τους όρους και την απόδοση των εννοιών της μετάφρασης και στη συνέχεια, το κείμενο που προέκυψε μεταφράστηκε στα αγγλικά από γλωσσολόγο-καθηγητή αγγλικών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

### **3.2.2 Μέτρηση των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού-θυματοποίησης**

Το ερωτηματολόγιο αναφοράς των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού-θυματοποίησης για εκπαιδευτικούς (Teachers' Questionnaire on Children's Social Roles, Belacchi & Farina, 2010) περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στους 6 ρόλους συμμετοχής, του θύτη, του θύματος, του υπερασπιστή του θύματος, του ενισχυτή του θύτη,

του βοηθού του θύτη και του μη εμπλεκόμενου. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να σημειώσουν πόσο συχνά παρατήρησαν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές στα παιδιά της τάξης τους. Οι πιθανές απαντήσεις αποτελούνται από 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert με επιλογές: 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά 5=πάντα.

Για τους σκοπούς της έρευνας το ερωτηματολόγιο αναφοράς των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού-θυματοποίησης για εκπαιδευτικούς προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης από την ερευνήτρια από το Teachers' Questionnaire on Children's Social Roles των Belacchi και Farina (2010). Το ερωτηματολόγιο των Belacchi και Farina (2010) περιελάμβανε 24 ερωτήσεις, 3 ερωτήσεις για κάθε ρόλο συμμετοχής. Εκτός από τους ρόλους που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα οι Belacchi και Farina (2010) εξέτασαν και δυο επιπλέον ρόλους, αυτούς του μεσολαβητή και του παρηγορητή. Καθώς αυτοί οι δύο επιπλέον ρόλοι δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε 18 ερωτήσεις για τον εντοπισμό των ρόλων συμμετοχή. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο Παράρτημα στα ελληνικά.

### 3.3 Διαδικασία

Μετά από συνεννόηση με τους προϊσταμένους και το διδακτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε νηπιαγωγεία των πόλεων του Βόλου, των Τρικάλων και της Καρδίτσας όπου ζητήθηκε από τα νήπια και τους εκπαιδευτικούς τους να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα. Κατόπιν έγινε ενημέρωση των γονέων για τους σκοπούς και τη μέθοδο της έρευνας μέσω επιστολής και ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Η επιστολή παρατίθεται στο παράρτημα.

Η ερευνήτρια έχοντας ως στόχο την γνωριμία των μαθητών μαζί της πραγματοποιούσε επίσκεψη στα σχολεία μια μέρα πριν την συλλογή των δεδομένων. Την πρώτη μέρα εξηγούσε στα παιδιά πως έχει έρθει στο σχολείο τους για να τους γνωρίσει δυο φίλους της και έδειχνε τις δυο γαντόκουκλες. Διευκρίνιζε στους εκπαιδευτικούς πως η συμμετοχή των παιδιών είναι εθελοντική καθώς επίσης ότι θα τηρηθεί απόρρητο δεδομένων.

Έπειτα, πραγματοποιούνταν ατομική συνέντευξη για κάθε μαθητή, διάρκειας 20 περίπου λεπτών. Η συνέντευξη λάμβανε μέρος σε κάποια ήσυχο μέρος του σχολείου, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή του διαλλείματος. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διευκρινίζονταν πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις καθώς και ότι το παιδί μπορεί να αποχωρήσει από την διαδικασία όποια στιγμή θελήσει.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων με τους μαθητές οι ερευνήτρια έκανε μια σύντομη επεξήγηση στους εκπαιδευτικούς για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τους εξηγούσε λεπτομερώς τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, επιλέχθηκε για κάθε παιδί να υπάρχουν δύο μετρήσεις εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν ολόημερα νηπιαγωγεία, στα οποία απασχολούνταν δυο εκπαιδευτικοί οι οποίοι καθημερινά ερχόντουσαν σε επαφή με όλα τα παιδιά της τάξης. Και οι δυο εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ξεχωριστά το ερωτηματολόγιο, ένα για κάθε παιδί, και το επέστρεψαν στην ερευνήτρια σε διάστημα ενός μήνα.

## Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

### 4.1 Περιγραφική Στατιστική

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις μέγιστες και τις ελάχιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τους ρόλους συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού.

*Πίνακας 2: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Μέγιστες και Ελάχιστες Τιμές για τους ρόλους συμμετοχής σε περιστατικά εκβιασμού (n=126)*

	Μέγιστες Τιμές	Ελάχιστες Τιμές	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Θύτης	12	3	5.15	2.24
Θύμα	10	3	4.29	1.29
Υπερασπιστής	15	4	8.95	2.27
Βοηθός Θύτη	11	3	4.60	1.73
Ενισχυτής Θύτη	12	3	6.23	2.05
Μη εμπλεκόμενος	15	3	7.04	1.74

## 4.2 Συσχετίσεις

Στη παρούσα μελέτη, τα δεδομένα αναφορικά με τους ρόλους συμμετοχής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συνελέγησαν από δύο εκπαιδευτικούς. Προκειμένου, να υπολογιστεί ο βαθμός αξιοπιστίας μεταξύ αξιολογητών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's  $r$  για κάθε ρόλο συμμετοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συσχέτιση των απαντήσεων των δυο εκπαιδευτικών για όλους τους ρόλους συμμετοχής είναι στατιστικά σημαντική (βλ. Πίνακα 3). Στις αναλύσεις της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ο μέσος όρος των απαντήσεων των δύο εκπαιδευτικών για κάθε ρόλο συμμετοχής.

Πίνακας 3: Συσχέτιση Pearson's  $r$  των απαντήσεων των δυο εκπαιδευτικών για τους ρόλους συμμετοχής

A εκπαιδευτικός – B εκπαιδευτικός	Pearson's $r$
A δράστης – B δράστης	.611**
A υπερασπιστής – B υπερασπιστής	.407**
A θύμα – B θύμα	.178*
A ενισχυτής – B ενισχυτής	.601**
A βοηθός – B βοηθός	.481**
A μη εμπλεκόμενος – B μη εμπλεκόμενος	.539**

\*\*  $p < .001$ , \* $p < .05$

### 4.3 Παραγοντική Ανάλυση

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν τρεις παράγοντες οι οποίοι εξηγούν το 39,19% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι τρεις (3) παράγοντες και οι φορτίσεις των προτάσεων στον καθένα. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης» γιατί εκεί φορτίζουν προτάσεις που αναφέρονται στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως η αναγνώριση και λήψη προοπτικής. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» διότι εκεί φορτίζουν προτάσεις που αναφέρονται στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως ο συμμερισμός των συναισθημάτων. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «αποδοχή των συναισθηματικών εκδηλώσεων» καθώς εκεί φορτίζουν προτάσεις που αναφέρονται στην εκδήλωση και έκφραση συναισθημάτων, όπως η χαρά. Στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν μόνο φορτίσεις που ήταν ίσες ή μεγαλύτερες του .37. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha του πρώτου παράγοντα ήταν .80, του δεύτερου .54 ενώ του τρίτου .50. Αφαιρώντας τις ερωτήσεις 7 και 18 με τις χαμηλότερες φορτίσεις, ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής ενσυναίσθησης υπολογίστηκε .67.

## Πίνακας 4

## Παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων του BIECA

Δηλώσεις του BIECA	Παράγοντες		
	(1)	(2)	(3)
1.Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί της.	.771		
6.Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.	.808		
10.Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει.	.628		
11.Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί του.	.790		
13.Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.	.695		
19.Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.	.397		
4.Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμη και όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.		.378	
5.Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.		.663	
8.Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.		.638	
12.Μερικά τραγούδια με κάνουν να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.		.525	
16.Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.		.688	
17.Πιστεύω ότι δεν είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.		-.452	
2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους δεν είναι ανόητοι.			.374
3.Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα			.770
9.Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.			.637
14.Δεν είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.			.598
15.Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον θα ήθελαν να έχουν.			.387
Ιδιοτιμές	4.044	1.832	1.570
% Της εξηγούμενης διακύμανσης	21.286	9.642	8.266

Παράγοντες: (1) κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης (2) συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία (3) αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων

#### 4.4 Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Για να ελεγχθεί αν οι παράγοντες της ενσυναίσθησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια, πραγματοποιήθηκαν έξι πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης.

Όταν εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η «εκφοβιστική συμπεριφορά», ο δείκτης R ήταν στατιστικά διαφορετικός από το μηδέν [ $R^2=0.76$ ,  $F(3,122)=3.368$ ,  $p=0.021$ ]. Η ανάλυση έδειξε ότι η «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» ( $\beta=-0.641$ ,  $t=-3.007$ ,  $p=0.003<0,005$ ) και η συνολική ενσυναίσθηση ( $\beta=0.341$ ,  $t=2.973$ ,  $p=0.004<0.005$ ) αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της βαθμολογίας στην κλίμακα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Επομένως, η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για το ρόλο του θύτη (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα εκφοβιστικής συμπεριφοράς και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	-0.425	0.213	-3.007	0.003**
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	-0.126	0.197	-1.250	0.214
Συνολική Ενσυναίσθηση	0.443	0.115	2.973	0.004**



Στην ανάλυση διακύμανσης για τη βαθμολογία στην κλίμακα της συμπεριφοράς του βοηθού του θύτη, ο δείκτης R ήταν στατιστικά διαφορετικός από το μηδέν [ $R^2=0.81$ ,  $F(3,122)=3.574$ ,  $p=0.016$ ]. Η ανάλυση έδειξε ότι η «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» ( $\beta=-0.535$ ,  $t=-3.253$ ,  $p=0.001$ ) και η συνολική ενσυναίσθηση ( $\beta=0.245$ ,  $t=2.773$ ,  $p=0.006$ ) αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για τη βαθμολογία στη κλίμακα του βοηθού του θύτη. Επομένως, η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για το ρόλο του βοηθού του θύτη (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα συμπεριφοράς του βοηθού του θύτη και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	-0.459	0.164	-3.253	0.001**
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	-0.159	0.152	-1.577	0.117
Συνολική Ενσυναίσθηση	0.412	0.089	2.773	0.006**

Στη περίπτωση της συμπεριφοράς του ενισχυτή του θύτη ως εξαρτημένη μεταβλητή ο δείκτης R ήταν στατιστικά διαφορετικός από το μηδέν [ $R^2=0.121$ ,  $F(3,122)=5.609$ ,  $p=0.001$ ]. Αυτό σημαίνει πως το μοντέλο εξηγεί το 12% της συνολικής διακύμανσης. Η ανάλυση έδειξε ότι η «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» ( $\beta=-0.761$ ,  $t=-3.994$ ,  $p=0.000$ ), η «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» ( $\beta=-0.418$ ,  $t=-2.373$ ,  $p=0.019$ ) και η συνολική ενσυναίσθηση ( $\beta=0.369$ ,  $t=3.593$ ,  $p=0.000$ ) αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για τη βαθμολογία στην κλίμακα του ενισχυτή του θύτη. Επομένως, η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία, η χαμηλή αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τον ρόλο του ενισχυτή του θύτη (βλ. Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα συμπεριφοράς του ενισχυτή του θύτη και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	-0.551	0.191	-3.334	0.000**
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	-0.233	0.176	-2.373	0.019*
Συνολική Ενσυναίσθηση	0.522	0.103	3.593	0.000**

Στην ανάλυση διακύμανσης για τη βαθμολογία στην κλίμακα της «υπερασπιστικής συμπεριφοράς», ο δείκτης R ήταν στατιστικά διαφορετικός από το μηδέν [ $R^2=0.053$ ,  $F(3,122)=2.296$ ,  $p=0.081$ ]. Η ανάλυση έδειξε ότι η «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» ( $\beta=-0.464$ ,  $t=-2.296$ ,  $p=0.023$ ) και η συνολική ενσυναίσθηση ( $\beta=0.240$ ,  $t=2.039$ ,  $p=0.044$ ) αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για τη βαθμολογία στην κλίμακα του υπερασπιστή του θύματος. Επομένως, η χαμηλή αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της υπερασπιστικής συμπεριφοράς και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	-0.168	0.219	-1.172	0.243
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	-0.234	0.202	-2.296	0.023*
Συνολική Ενσυναίσθηση	0.308	0.118	2.039	0.044*

Όσον αφορά τη διακύμανση των τιμών στις κλίμακες «θυματοποίησης» και «ουδέτερου παρατηρητή» η τιμή του R δεν διέφερε σημαντικά από το μηδέν [ $R^2 = 0.036$ ,  $F(3,122)=1.506$ ,  $p=0.216$  και  $R^2 = 0.023$ ,  $F(3,122)=0.944$ ,  $p=0.422$ , αντίστοιχα]. Επομένως, κανένας από τους παράγοντες της ενσυναίσθησης δεν βρέθηκε να προβλέπει τη διακύμανση των τιμών σε καμία από τις κλίμακες αυτές (βλ. Πίνακες 9 & 10).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της θυματοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	-0.129	0.125	-0.895	0.372
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	0.137	0.116	1.331	0.186
Συνολική Ενσυναίσθηση	0.010	0.067	0.066	0.947

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα συμπεριφοράς του ουδέτερου παρατηρητή και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συνολική ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πλευρές της

	Beta	Τυπ. Σφάλμα	t	P
Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης	-	-	-	-
Συμμετοχή στη Συναισθηματική Εμπειρία	0.011	0.170	0.078	0.938
Αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων	0.113	0.157	1.092	0.277
Συνολική Ενσυναίσθηση	-0.153	0.092	-0.996	0.321

## Κεφάλαιο 5: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

### 5.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει εάν η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια (θύμα, θύτης, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής, ουδέτερος παρατηρητής) (Salmivalli et al., 1996) που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο. Η αρχική μας υπόθεση ήταν πως η ενσυναίσθηση θα έχει διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους του θύτη, του βοηθού του θύτη, του υποστηρικτή του θύματος, του υποστηρικτή του θύτη και του μη εμπλεκόμενου. Έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση και τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια έχουν δείξει πως η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007) και αρνητικά με τους ρόλους του θύτη, του βοηθού του θύτη, του υποστηρικτή του θύτη και του μη εμπλεκόμενου (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007· Olweus, 1993). Όσον αφορά τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, έχει βρεθεί πως ο ρόλος του δράστη σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική διάσταση (Caravita et al., 2009· Endresen & Olweus, 2001· Jolliffe & Farrington, 2004· Sutton et al., 1999) και θετικά με την γνωστική (Caravita et al., 2009· Sutton et al., 1999).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν, πως ο βαθμός της συνολικής ενσυναίσθησης των παιδιών, αλλά και οι επιμέρους παράγοντες: «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» και «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» έχουν διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους του θύτη, του βοηθού, του ενισχυτή και του υπερασπιστή.

### 5.1.1 Θύτης εκφοβιστικών επεισοδίων (bully)

Όσον αφορά τον ρόλο του δράστη εκφοβιστικών επεισοδίων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως προβλεπτικοί παράγοντες αποτελούν η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τον παράγοντα της συμμετοχής στη συναισθηματική εμπειρία, δηλαδή τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, έρχονται να υποστηρίξουν την έρευνα των Jolliffe και Farrington (2004), στην οποία διαπιστώθηκε πως οι δράστες εκφοβιστικών επεισοδίων παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση. Επιπλέον, συμφωνούν με την έρευνα των Endresen και Olweus (2001), στην οποία βρέθηκε αρνητική σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και της ενσυναίσθησης, καθώς το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μετρούσε την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Στην έρευνα των Caravita et al. (2009) βρέθηκε επίσης πως στην περίπτωση αγοριών εφηβικής ηλικίας, υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ενσυναίσθησης αποτελούν ανασταλτικό παράδειγμα εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ακόμη οι Sutton et al. (1999), υποστήριξαν πως δράστες εκφοβιστικών επιθέσεων παρουσιάζουν ανικανότητα ή απροθυμία στο να συμμεριστούν τα συναισθήματα τους με άλλους. Οι παραπάνω έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός πως ένα παιδί το οποίο δεν μπορεί να συμμεριστεί τα συναισθήματα του και να συναισθανθεί τα συναισθήματα των άλλων, έχει αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσει εκφοβιστική συμπεριφορά. Τέλος, να σημειωθεί πως ερευνητές όπως οι Feshbach (1975) και Hoffman (1982) έχουν τονίσει τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στις έρευνες στις οποίες έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης και του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα των Sutton et al. (1999), διαπιστώθηκε θετική σχέση μεταξύ της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης και του ρόλου του δράστη. Παρόμοια

αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Caravita et al. (2009), αναφορικά με παιδιά εφηβικής ηλικίας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως επαρκή γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, μπορεί να συμβάλει στη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών εκφοβισμού και στη στρατολόγηση και άλλων μελών με σκοπό τον εκφοβισμό, παιδιά δηλαδή που θα λάβουν το ρόλο του βοηθού του δράστη. Αντίθετα, ελλιπή συναισθηματική ενσυναίσθηση, δηλαδή ανικανότητα συμμερισμού των συναισθημάτων, δεν δίνει τη δυνατότητα στον δράστη να συναισθανθεί το αίσθημα φόβου που προκαλεί στο θύμα (Caravita et al., 2009· Sutton et al., 1999). Συμπερασματικά, οι δράστες αυτοί μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα χειριστικοί στις σχέσεις τους με τους άλλους.

### **5.1.2 Βοηθός του δράστη (assistant) / Ενισχυτής του δράστη (reinforce)**

Αναφορικά με τον ρόλο του βοηθού του δράστη, βρέθηκε πως η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του ρόλου. Στη περίπτωση του ενισχυτή του δράστη, η χαμηλή συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία, η χαμηλή αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες αυτού του ρόλου. Όσον αφορά τη συνολική ενσυναίσθηση και των δύο ρόλων, τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες έχει διαπιστωθεί ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται αρνητικά με τον ρόλο του βοηθού και του ενισχυτή του δράστη (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007). Εδώ, αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα των Sutton et al. (1999) οι οποίοι μελετώντας τη σχέση των κοινωνικο-γνωστικών διεργασιών και του σχολικού εκφοβισμού διαπίστωσαν πως οι βοηθοί και οι του υποστηρικτές του δράστη παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης των συναισθημάτων σε σχέση με τους δράστες.



Μέχρι στιγμής οι έρευνες που μελετούν τη σχέση αυτών των δύο ρόλων με την ενσυναίσθηση είναι ελάχιστες. Σύμφωνα με τους Belacchi και Farina (2010), οι δύο αυτοί ρόλοι μαζί με τον ρόλο του δράστη, ανήκουν στην ομάδα των εχθρικών ρόλων συμμετοχής (hostile role), καθώς παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Το γεγονός λοιπόν της ύπαρξης αυτών των κοινών χαρακτηριστικών (Belacchi & Farina, 2010), καθώς και της ύπαρξης αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του δράστη και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Caravita et al., 2009· Endresen & Olweus, 2001· Jolliffe & Farrington, 2004· Sutton et al., 1999), οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης και του ρόλους του βοηθού και του ενισχυτή του δράστη αποτελούν σημαντικό εύρημα.

### **5.1.3 Υπερασπιστής του θύματος (defender)**

Για το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος εντοπίστηκε πως η χαμηλή αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων σε συνδυασμό με την υψηλή συνολική ενσυναίσθηση αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του ρόλου. Όσον αφορά τη συνολική ενσυναίσθηση, τα αποτελέσματα έρχονται να υποστηρίξουν προηγούμενες έρευνες, στις οποίες έχει διαπιστωθεί πως η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007). Επίσης, στην έρευνα των Gini et al. (2008) βρέθηκε πως υποστηρικτικές συμπεριφορές σχετίζονται θετικά με την ενσυναίσθηση, καθώς οι παρευρισκόμενοι εκφοβιστικών επιθέσεων αντιλαμβάνονται αλλά και συναισθάνονται τη ψυχική οδύνη των θυμάτων και τους βοηθούν είτε ζητώντας από τον δράστη να σταματήσει, είτε παρηγορώντας τα και υποστηρίζοντας τα μετά το συμβάν. Επιπλέον, τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες στις οποίες οι προκοινωνικές τύπου συμπεριφορές συνδέονται θετικά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Albiero & Lo Coco,

2001· Eisenberg & Fabes, 1998· Hoffman, 2009). Τέλος, ο Davis (1994) έχει τονίσει πως η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση της ατομικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων και πως καθώς τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται με προκοινωνικού τύπου συμπεριφορές. Οι μαθητές λοιπόν που λαμβάνουν τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος τάσσονται κατά του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, δείχνουν αλληλεγγύη στα θύματα τέτοιων επιθέσεων και πιστεύουν πως η βοήθεια τους μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά αυτού του φαινομένου.

#### **5.1.4 Θύμα (victim) / Μη εμπλεκόμενος (outsider)**

Τέλος, κανένας από τους παράγοντες την ενσυναίσθησης δεν βρέθηκε ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τους ρόλους του θύματος και του μη εμπλεκόμενου.

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την σχέση της ενσυναίσθησης και τον ρόλο του μη εμπλεκόμενου έδειξαν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007). Σε αντίθεση, για τον ρόλο του θύματος δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα.

Φαίνεται λοιπόν πως δεν μπορούμε να προβλέψουμε επαρκώς την τάση του θύματος και του μη εμπλεκόμενου με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης αλλά ούτε και των παραγόντων της. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τον το ρόλο του μη εμπλεκόμενου οδηγούν στη σκέψη πως μέσα από την παθητική του στάση δεν μπορούν να αναδειχτούν τα στοιχεία της προσωπικότητας του που μπορούν να τροποποιήσουν την παθητική του συμπεριφορά σε υπερασπιστική. Τέλος, όσο αναφορά το θύμα αναδεικνύεται το γεγονός πως η ενσυναίσθηση δεν σχετίζεται με την στοχοποίηση και θυματοποίηση του.

## 5.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία έδειξαν πως η ενσυναίσθηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για κάποιους συμμετοχικούς ρόλους σε περιστατικά εκφοβισμού, έρχονται να υποστηρίξουν την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Εξάλλου, έρευνες έχουν ήδη δείξει πως οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε παρόμοια προγράμματα παρουσιάζουν λιγότερη εκφοβιστική συμπεριφορά (MacDonald et al., 2013· Schonert-Reichl et al., 2012· Szalavitz, 2010).

Παρόλο που τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κυρίως σε μαθητές δημοτικού, μπορούν να εφαρμοστούν και σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Είναι γεγονός πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού (Crick et al., 2006· Malti et al., 2010· Monks et al., 2002· Monks & Smith, 2006) καθώς επίσης ότι η ενσυναίσθηση είναι ενδοπροσωπικό χαρακτηριστικό το οποίο καλλιεργείται σε αυτή την ηλικία (Adams et al., 1993· Hoffman, 1987).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ανάγκη να εκπαιδευτούν ώστε να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται και να συμερίζονται τα συναισθήματά τους, να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τους γύρω τους, να ελέγχουν το θυμό τους και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση των τρίτων. Επιπλέον να εκπαιδευτούν ώστε να αναγνωρίζουν και να καταγγέλλουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί πως η ομάδα συνομηλίκων που παρευρίσκεται σε ένα περιστατικό θυματοποίησης με την ανάλογη αντίδραση, όπως την υποστήριξη του θύματος ή την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το περιστατικό, μπορεί να αποτελέσει τη

λύση του προβλήματος. Σύμφωνα με τον Rigby (2008), όταν ένας μαθητής που παρακολουθεί μια εκφοβιστική συμπεριφορά εκφράσει την αποδοκιμασία του, ελαχιστοποιεί την πιθανότητα να εξελιχθεί ο εκφοβισμός. Τέλος, ένας από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων πρόληψης θα πρέπει να είναι η δημιουργία περιβάλλοντος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Τα προγράμματα πρόληψης που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καλό είναι να περιλαμβάνουν βιωματικές πρακτικές, όπως παιχνίδι ρόλων, ασκήσεις επικοινωνίας, και εργαστήρια σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων μέσω της μουσικής, του χορού, της ζωγραφικής, κα. Παρόμοια προγράμματα του εξωτερικού με ποικίλα θετικά αποτελέσματα, όπως το Happy Days Preschool και το Steps to Respect – A Bullying Prevention Program περιλαμβάνουν τέτοιου είδους βιωματικές πρακτικές. Στην Ελλάδα τέτοιου είδους πρόγραμμα είναι εκείνο των Andreou, Didaskalou και Vlachou (2007) το οποίο απευθύνεται σε μαθητές τετάρτης, πέμπτης και έκτης Δημοτικού.

Τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να εφαρμοστούν είτε για προληπτικούς είτε για κατασταλτικούς λόγους και αναπόσπαστο κομμάτι αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Τέλος, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός ξεκινά να διαμορφώνεται κατά την προσχολική ηλικία, τα προγράμματα πρόληψης μπορούν να λειτουργήσουν κατασταλτικά με αποτέλεσμα την μείωση του φαινομένου σε μεγαλύτερες ηλικίες.

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνα είναι ανάγκη να διασαφηνιστούν με σκοπό να ληφθούν υπόψη σε παρόμοιες μελλοντικές προσπάθειες. Αρχικά, ένας περιορισμός αφορά στη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς (teacher reports). Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Alsaker (2003) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διστακτικότητα στο να αναφέρουν τους θύτες των εκφοβιστικών επεισοδίων και κάποιες φορές συγχέουν τις συγκρούσεις με τις περιπτώσεις εκφοβισμού. Τέλος, υπάρχει περίπτωση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να είναι μεροληπτικές και να επηρεάζονται από υποκειμενικές παραμέτρους και στερεοτυπικές απόψεις (Ladd & Profilet, 1996).

Γεγονός είναι πως κάθε μέθοδος συλλογής δεδομένων που αφορά τη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενέχει περιορισμούς. Ένας τρόπος για τη μείωση αυτών των περιορισμών είναι η χρήση πολλαπλών μεθόδων, δηλαδή συλλογή δεδομένων με τη χρήση αυτο-αναφορών, αναφορών συνομηλίκων, αναφορών εκπαιδευτικών και ελεύθερης παρατήρησης. Σύμφωνα με τους Ostroff και Keating (2004) η αξιόπιστη περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω των πολλαπλών πηγών πληροφόρησης.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορά στο δείγμα, καθώς αυτό συλλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής και όχι της τυχαίας δειγματοληψίας. Σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία εξετάζονται οι περιπτώσεις που είναι πιο προσβάσιμες στον ερευνητή μέχρι να συμπληρωθεί ο επιθυμητός αριθμός ατόμων του δείγματος. Βασικό μειονέκτημα της βολικής δειγματοληψίας είναι ότι το δείγμα δεν έχει την ίδια διάθρωση με αυτή του γενικού πληθυσμού και παρουσιάζει δυσκολία στον έλεγχο μεροληψιών (Σωτηρούδας, 2011). Σε αντίθεση, στη περίπτωση της τυχαίας δειγματοληψίας κάθε μέλος

του γενικού πληθυσμούς έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί για το σχηματισμό του δείγματος με κάθε άλλο μέλος του πληθυσμού (Ρούσος & Τσαούσης, 2006).

Επιπλέον, το εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης έδειξε να δυσκολεύει κάποια από τα παιδιά που ανήκαν στη τάξη των προ-νηπίων, γεγονός που δηλώνει πως ίσως δεν είναι τόσο κατάλληλο για παιδιά αυτής της ηλικίας. Ορισμένα παιδιά έδειχναν να μην αντιλαμβάνεται τις ερωτήσεις την πρώτη φορά που τις άκουγαν από την ερευνήτρια με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να τις επαναλαμβάνει. Προτείνεται σε μια μελλοντική μελέτη, να επιχειρηθεί πιλοτική εφαρμογή διαφορετικών εργαλείων ενσυναίσθησης σε μεγαλύτερο δείγμα ώστε να επιλεγεί τελικά το πιο κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Ακόμη, όσον αφορά το εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης, προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να αξιοποιηθούν εργαλεία τα οποία μετρούν ξεχωριστά τη συναισθηματική και γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης. (Jolliffe & Farrington, 2006b). Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι δυο διαστάσεις αποτελούν παράγοντες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε και κάθε παράγοντας έχει διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους συμμετοχής.

Μια μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να εξέταζε και άλλους παράγοντες οι οποίοι δύναται να προβλέψουν τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια με σκοπό μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα τους. Η αυτεπάρκεια (Kokkinos & Kipritsi, 2012· Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001), ο γονεϊκός τύπος (Espelage & Swearer, 2003), η εχθρική απόδοση αιτιότητας, ο σχολικός χώρος (Βλάχου, 2011), το κοινωνικό κύρος των μαθητών (Caravita et al., 2009), η δημοτικότητα (Witvliet, Olthof, Hoeksma, Goossens, Smits & Koot, 2010), αποτελούν παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και οι οποίοι προτείνεται να εξεταστούν περαιτέρω ώστε να αποσαφηνιστεί η σχέση τους με τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια.

Λαμβάνοντας υπόψη τις μελέτες που αφορούν τις διαφορές φύλου ως προς τους ρόλους συμμετοχής αλλά και ως προς την ενσυναίσθηση, προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες που μελετούν τη σχέση της ενσυναίσθησης με τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια, να λάβουν υπόψη και τον παράγοντα του φύλου. Συγκεκριμένα, οι μελέτες αναφορικά με τις διαφορές φύλου και τον σχολικό εκφοβισμό, έχουν δείξει πως τα αγόρια συμμετέχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως δράστες (Endresen & Olweus, 2001) και ως μη εμπλεκόμενοι (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) σε εκφοβιστικά επεισόδια σε σχέση με τα κορίτσια και επιπλέον υιοθετούν περισσότερο τους ρόλους του ενισχυτή και του βοηθού του θύτη (Salmivalli et al, 1996· Salmivalli et al., 1998). Όσον αφορά τα κορίτσια, εκείνα συμμετέχουν στο σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό ως υποστηρικτές του θύματος, καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη υποστηρικτική συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια (Salmivalli et al, 1996· Salmivalli et al., 1998). Τέλος, αναφορικά με την ενσυναίσθηση, έρευνες δείχνουν πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άνδρες σε όλες σχεδόν τις ηλικίες (Garaigordobil, 2009· Zahn-Waxler et al, 1995). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια (Eisenberg & Fabes, 1990) και επιπλέον τα αγόρια δράστες εκφοβιστικών επιθέσεων παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση (Dadds, 2008· Jolliffe & Farrington, 2006a).

Ενδιαφέρον, θα είχε επίσης η μελέτη της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Παρά το γεγονός πως παρόμοιες μελέτες είναι ελάχιστες, έχει διαπιστωθεί πως οι δράστες εκφοβιστικών επιθέσεων που χρησιμοποιούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Kaukiainen et al., 1999).

Επιπλέον, προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν τους διευρυμένους ρόλους των Belacchi και Farina (2010), οι οποίοι εκτός από τους 6 ρόλους συμμετοχής

(θύμα, θύτης, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής, ουδέτερος παρατηρητής) εξέτασαν και δυο επιπλέον ρόλους, αυτούς του μεσολαβητή και του παρηγορητή. Στην έρευνα τους απέδειξαν ότι οι περιφερειακοί ρόλοι του υποστηρικτή, του μεσολαβητή και του παρηγορητή συσχετίζονται θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων. Προτείνεται λοιπόν η μελέτη των διευρυμένων ρόλων σε σχέση με την ενσυναίσθηση.

Τέλος, ενδιαφέρον πεδίο μελέτης αποτελεί η ομάδα των μη εμπλεκόμενων και συγκεκριμένα η μελέτη των διαπροσωπικών χαρακτηριστικών αυτής της ομάδας που σχετίζονται με την παθητική τους στάση. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών ίσως μας οδηγήσουν στα χαρακτηριστικά αυτά που τροποποιώντας τα, μπορεί να οδηγήσουν σε τροποποίηση της στάσης τους σε πιο παρεμβατική και υποστηρικτική ως προς το θύμα.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν την ανάγκη της διεξοδικής διερεύνησης της ενσυναίσθησης, τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής διάστασής της, σε σχέση με τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια και την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων πρόληψης που θα εστιάζουν στην καλλιέργεια και των δυο αυτών πτυχών της.



### Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693 – 711.
- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Kraemer, H. C., Harrington, R, Luby, J, Smider, N, Dierker, L, Clark, V, Dubicka, B, Heffelfinger, A, Essex. M. J., & Kupfer, D. J. (1999). The MacArthur Three-City Outcome Study: Evaluating multi-informant measures of young children's symptomatology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1580-1590.
- Adams, G. R., Summers, M., & Christopherson, V. A. (1993). Age and gender differences in preschool children's identification of the emotions of others: A brief report. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 97-107.
- Aderman, D., & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 141-148.
- Albiero, P., & Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children, In Bohart, A.C. & Stipeck, D.J. (Eds). *Constructive & destructive behaviour*:

- Implications for family, school and society* (pp.205-223). Washington: American Psychological Association.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Alsaker, F.D. (2003). *Qualgeister und Ihre Opfer. Mobbing Unter Kindern – Und Wie Man Damit Umgeht*. Bern: Huber Verlag.
- 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.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2002). Varieties of childhood bullying : Values, emotion processes, and social competences. *Social Development*, 10(1), 59-73.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review*, 23, 165-165.
- Belacchi, C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale italiano di Psicologia*, 4, 885-911.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive behavior*, 36(6), 371-389.

- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive behavior*, 38(2), 150-165.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight?. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28(6), 512-526.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Clarkson. (1996). *The Bystander*. London: Whurr Publishers.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988-998
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and Family Relations of Children who Bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N., & Kim, T.E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 347-362). Routledge.

- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85–97.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 4, 81-95.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization on the playground. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-60.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22-36.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying What Works?. *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- 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.
- Cronbach, L. (1955). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity.". *Psychological Bulletin*, 52(3), 177-193.

- Cullingford, C., & Brown, G.(1995). Children's perceptions of victims and bullies. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 23 (2), 11-16.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child psychiatry and human development*, 39(2), 111-122.
- Dalton, R. F., Sundbland, L. M., & Hylbert, K. W. (1973). An applications of principles of social learning to training in communication of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(4), 378–383.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- de Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867–880.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed.)*. *Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities.

*Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.

Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987).

Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.

Eisenberg, N., & Strayer, J. (1990). Empathy and its development. [eBook version].

Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου, 2012, από

2012, [http://www.google.co.uk/books?hl=el&lr=&id=PVQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Empathy+and+its+development.+&ots=KLZO5tfgtu&sig=s88LrpINDf5E7btMWE8P8Nqi5qk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Empathy%20and%20its%20development.&f=false](http://www.google.co.uk/books?hl=el&lr=&id=PVQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Empathy+and+its+development.+&ots=KLZO5tfgtu&sig=s88LrpINDf5E7btMWE8P8Nqi5qk&redir_esc=y#v=onepage&q=Empathy%20and%20its%20development.&f=false)

Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 147–165). Washington, DC: American Psychological Association.

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What Have We Learned And Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Feinberg, T., & Robey, N. (2009). CYBERBULLYING. *Education Digest*, 74(7), 26-31.

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25–30.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1, 102–107.

Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 133-145.

Findlay, L.C., Girardi, A., Coplan, R.J.(2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.

Garaigordobil, M.(2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology*, 9(2), 217-235.

Garner, P.W., Dunsmore, J.C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–Child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17, 259-277.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. ( 2008). Determinants of adolescents active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.

- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467-482.
- Goldman, A. I. (1993). Ethics and cognitive science. *Ethics*, 337-360.
- Goossens, F. A., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Gordon, M., & Green, J. (2008). 34 Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child. *Education Canada*, 48(2), 34-36.
- Gladstein, G. A., & Feldstein, J. C. (1989). Using film to increase counselor empathic experiences. *Counselor Education and Supervision*, 23(2), 125-131.
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. L. (1988). Training in experiential therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 696-702.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Gropper, N., & Froschl, M. (1999). The role of gender in young children's teasing and bullying behavior. *American Educational Research Association Journal*, 143, 2-20.
- Hart, C.H., Draper, T.W., & Olsen, J.A. (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 416-443.



- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. *In Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska Symposium of Motivation, 25, 169-217
- Hoffman, M. L. (1982). The development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Eds.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Jeffrey, L.R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. In R.A. Geffner, M. Loring, & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research and interventions*, (pp. 143-156). New York : Haworth.
- Jolliffe, D., & Farrington, P.D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006a). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006b). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kalliopuska, M., & Ruokonen, S. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 131–137.

- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25(2), 81-89.
- Keller, T.E., Spieker, S.J., & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology*, 17, 349–384.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26(5), 345-358.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hule, C., Robinson, J.L., & Hyun Rhee, S. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- 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(1), 41-58.
- Ladd, G.W., & Profilet, S.M. (1996). The Child Behavioral Scale: a teacher-report measure of young children`s aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-24.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52.
- Μάλαμα, Β.(2010). Συστηματικός εκφοβισμός-Σχολική θυματοποίηση. Στο Κολιάδης,Ε.Α.(επιμ). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες-Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ.418-450). Αθήνα: Γρηγόρη.

- MacDonald, J. A. (1998). *Relationship of maternal attachment to preschool children's development of empathy*. (Unpublished doctoral dissertation). Mount Saint Vincent University, Canada
- MacDonald, A., Bell, P., McLafferty, M., McCorkell, L., Walker, I., Smith, V., Balfour, A., & Murphy, P. (2013). Evaluation of the Roots of Empathy Programme by North Lanarkshire Psychological Service. North Lanarkshire Psychological Service Research (unpublished). Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου, 2014, από [http://www.actionforchildren.org.uk/media/5587656/roots\\_of\\_empathy\\_report.pdf](http://www.actionforchildren.org.uk/media/5587656/roots_of_empathy_report.pdf)
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's Peer Victimization, Empathy, and Emotional Symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 1, 98-113.
- Marcus, R. F., Roke, E. J., & Bruner, C. (1985). Verbal and nonverbal empathy and prediction of social behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 299-309.
- Marsh, K. A. (2009). *Bullying and Peer Victimization from a Social Cognitive Perspective: Development and Evaluation of the Cool Schools Program*. (Unpublished doctoral dissertation), Griffith University, Brisbane.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576. doi:10.2307/1132132
- Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology*, 7(3), 221-240.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1-14.
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario “Ruoli dei partecipanti” alla popolazione italiana (Bullying as a group process: Adaptation and validation of the Participant Role Questionnaire to the Italian population). *Eta Evolutiva*, 66, 18–32.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Monks, C., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behaviour*, 2, 458–476.
- Monks, C., & 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.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 4, 453–469.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of peer victimization in pre-school children: Social cognitive skills, executive functions and attachment profiles. *Aggressive Behaviour*, 31, 571-588.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying indifferent contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146–156.

- Natvig, G.K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in School* (pp. 57-76). New York: Wiley.
- 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.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological science*, 4(6), 196- 200.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus bullying questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D., & Limber, S. P (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry* 80(1), 124-134.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive behavior*, 26(1), 99-111.

- 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.
- Owen-Anderson, A. H., Jenkins, J. M., Bradley, S. J., & Zucker, K. J. (2008). Empathy in Boys with Gender Identity Disorder: A Comparison to Externalizing Clinical Control Boys and Community Control Boys and Girls. *Child Psychiatry & Human Development, 39*(1), 67-83.
- Pearce, J. B., & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood, 79*(6), 528-531.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*(4), 548-553.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S. & Carach, A. (1994). An evaluation of an anti- Bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 95-110.
- 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.
- Peterson, L., Gelfand, D.M. (1984). Casual attributions of helping as a function of age and incentives. *Child Development, 55*, 504-511.

- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3),307-326.
- Ρούσσοις, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. 2η αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). *Addressing bullying in schools: Theory and practice*. Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2014, από [http://aic.gov.au/media\\_library/publications/tandi2/tandi259.pdf](http://aic.gov.au/media_library/publications/tandi2/tandi259.pdf)
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying (How parents and educators Can Reduce Bullying at School)*. Australia: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., & Johnson, B., (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are been bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425- 440.
- 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.
- 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.

- Ross, D.M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Roth-Hanania, R., Busch-Rossnagel, N., & Higgins-D'Alessandro, A. (2000). Development of self and empathy in early infancy: implications for atypical development. *Infants & Young Children, 13*(1), 1-14.
- Roy, R., & Benenson, J.F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Developmental Psychology, 38*, 306-312.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα .Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηρούδας, Β.Σ (2011). *Εγχειρίδιο ερευνητικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: I write.gr
- Safran, J. S., & Safran, S. P. (1985). A developmental view of children's behavioral tolerance. *Behavioral Disorders, 10*, 87-94
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review, 34*(7), 1325-1330.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.



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), 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K.M.J.(1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218.

Salmivalli, C., & Voeten, M., Poskiparta, E.(2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, (5),668-676.

Santos, R. G., Chartier, M. J., Whalen, J. C., Chateau, D., & Boyd, L. (2011). Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: a research report. *Healthcare Quarterly*, 14, 80-91.

Schäfer, M., & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des ‘Participant Role’-Ansatzes. (Bullying as a group phenomenon: An adaptation of the Participant-Role Approach). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19–29.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children’s prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of Empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21

Singer, T. (2006). The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading. Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30, 855-863.

- Slonje, R., & Smith, P.(2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Smith, D.W.(1989). *The circle of acquaintance :Perception, consciousness , and empathy*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- 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(4), 376-385.
- Stanbury, S., Bruce, M. A., Jain, S., & Stellern, J. (2009). The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior. *Journal of School Counseling*, 7(2), 1-27
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1–13.
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole school approach*. Victoria: ACER Press.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J.( 1999). Bullying and “ Theory of Mind”: A critique of the “Social Skill Deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.

- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Szalavitz, M. (2010). Kindness 101: An antibullying program teaches kids to empathize by bringing a mother and baby into the classroom. *Time*, 175 (20), 45–46.
- Τσιάντης, Ι.(2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών*. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε ( Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου).
- Tanrıdağ, Ş. (1992). Analysis of the Levels of Empathic Attitude and Ability of Those Working in Mental Public Health Services Based on Different Variables. (Unpublished doctoral dissertation), Hacettepe University, Institute of Social Sciences.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- 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.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S., & Koot, H. M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, 19(2), 285-303.

Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., Welsh, J.D., & Fox, N.A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7(1), 27-48.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### A. Εργαλείο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης

#### (Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents, BIECA)

1. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί της.  
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί της.
2. - Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους είναι ανόητοι.  
+ Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους δεν είναι ανόητοι.
3. - Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα είναι ανόητα.  
+ Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
4. + Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμη και όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.  
- Δεν μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.
5. + Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.  
- Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει δεν νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
6. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.  
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.
7. + Ακόμη και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος, γελάω και εγώ.  
- Αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος, δεν γελάω και εγώ.
8. + Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.  
- Δεν κλαίω ποτέ όταν βλέπω τηλεόραση.

9. - Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα είναι ανόητα.  
+ Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
10. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει.  
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο να έχει χτυπήσει.
11. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί του.  
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί του.
12. + Μερικά τραγούδια με κάνουν να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.  
- Κανένα τραγούδι δεν με κάνει να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.
13. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.  
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.
14. - Είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.  
+ Δεν είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.
15. - Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον δεν θέλουν να έχουν.  
+ Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον θα ήθελαν να έχουν.
16. + Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.  
- Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει δεν νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
17. - Πιστεύω ότι είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.  
+ Πιστεύω ότι δεν είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.
18. - Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμη και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάει και να θέλει ένα.  
+ Δεν μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμη και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάει και να θέλει ένα.

19. - Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.  
+ Λυπάμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.



**Εικόνα 1: Γαντόκουκλες που χρησιμοποιήθηκαν για τη χρήση του εργαλείου Berkeley Puppet Interview (BPI)**



**Β. Ερωτηματολόγιο αναφοράς των ρόλων συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού-  
θυματοποίησης για εκπαιδευτικούς (Teachers' Questionnaire on Children's Social  
Roles, Belacchi & Farina, 2010)**

**Σημειώστε στην ακόλουθη 5/βάθμια κλίμακα αν το παιδί παρουσίασε τις ακόλουθες  
συμπεριφορές την περίοδο των τελευταίων 2-3 μηνών**

Κοροϊδεψε κάποιο συμμαθητή του/της και τον έκανε να κλάψει.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Υπερασπίστηκε τα παιδιά τα οποία τα χτυπάν ή τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Κάποια παιδιά είπαν άσχημα πράγματα για την οικογένεια του/της.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Όταν διαδραματίστηκε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο, πήγε πιο κοντά ώστε να παρακολουθήσει.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Βοήθησε τον επιτιθέμενο, κρατώντας το παιδί το οποίο ήθελε να χτυπήσει.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Στάθηκε σε απόσταση όταν συνέβαινε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο επειδή δεν τον ένοιαζε.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Θύμωσε με τα παιδιά τα οποία κάνουν κακοήθη πειράγματα σε αδύναμους συμμαθητές του/της και τους είπε να σταματήσουν.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Γέλασε όταν είδε κάποιο συμμαθητή του/της να εκφοβίζεται.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Πρόσβαλλε κάποιο παιδί επειδή οι υπόλοιποι συμμαθητές του το έκαναν.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Προσπάθησε να σταματήσει το παιδί το οποίο συμπεριφέρθηκε άσχημα σε ένα αδύναμο συμμαθητή του/της.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Παρίστανε πως δεν βλέπει, όταν κάποιος εκφόβιζε κάποιον άλλο.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Έκανε κακοήθη πειράγματα καθώς και άσχημα πράγματα σε άλλα παιδιά.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Τα άλλα παιδιά τον/την χτύπησαν και κατέστρεψαν τα πράγματα του/της.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Ενθάρρυνε το παιδί το οποίο πείραζε και κορόιδευε του υπόλοιπους συμμαθητές του/της.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Παρέμενε αδιάφορος όταν ένα παιδί το κορόιδευαν ή έμενε μόνο του.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Έλεγε στους συμμαθητές του/της τι κακοήθη πειράγματα να κάνουν.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Χτύπησε κάποιο παιδί επειδή κάποιος από τους φίλους του το ζήτησε.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

Τα άλλα παιδιά τον/της απομόνωσαν και έλεγαν άσχημα πράγματα για εκείνον/εκείνη.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα

**Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!**

## Γ. Επιστολή προς τους γονείς και έντυπο έγγραφης συγκατάθεσης

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα

Ονομάζομαι Παπαγεωργίου Χριστίνα, είμαι εκπαιδευτικός και στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ την διπλωματική μου εργασία με θέμα «Η ενσυναίσθηση στην προσχολική ηλικία ως προβλεπτικός παράγοντας συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια».

Για την διεξαγωγή της έρευνας θα πραγματοποιηθεί ατομική συνέντευξη στους μαθητές της τάξης. Η έγκριση της συμμετοχής του παιδιού σας στην έρευνα κρίνεται ιδιαίτερη σημαντική, καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ενός φαινομένου υπαρκτού από την προσχολική ηλικία το οποίο έχει εξελιχθεί σε ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα.

Η συνέντευξη θα έχει ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Αν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις, παρακαλώ να μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την υποστήριξή σας.

Με εκτίμηση,

Παπαγεωργίου Χριστίνα

Ημερομηνία

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί για την έρευνα που θα πραγματοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, με ερευνήτρια τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια κα Παπαγεωργίου Χριστίνα και επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα.

Ονοματεπώνυμο /Υπογραφή γονέα