

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



**Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΛΛΗΛΟΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ**

ΕΙΡΗΝΗ ΑΜΑΝΑΚΗ

Διδακτορική Διατριβή

ΡΕΘΥΜΝΟ 2011

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ανήκει στο χώρο της Ψυχοπαιδαγωγικής και, πιο συγκεκριμένα, εστιάζεται στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, διερευνά τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο και τις αλληλοσυνδέσεις τους.

Καθώς η προσπάθεια αυτή οδεύει προς το τέλος της, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που με στήριζαν με κάθε τρόπο:

*- Τον επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής, Καθηγητή κ. **Ηλία Μετοχιανάκη**, για τη μακρόχρονη, από τα φοιτητικά μου χρόνια, και πολύτιμη επιστημονική του παρουσία και καθοδήγηση. Η βαθιά γνώση και εμπειρία του, καθώς και το επιστημονικό του κύρος, στάθηκαν ανεκτίμητα εφόδια καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου και κατά τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Η έμφαση που δίνει στο καίριο και στο ουσιαστικό, η ευαισθησία του σε θέματα μεθοδολογίας και επιστημονικής δεοντολογίας, η εμμονή του στη σαφήνεια και ακρίβεια του επιστημονικού λόγου και η πίστη του στη σκληρή δουλειά, είναι ορισμένα από τα στοιχεία που προσπάθησα να αφομοιώσω κατά τη συνεργασία μαζί του και να τα εφαρμόσω στη δική μου εργασία. Πάνω από όλα, από το πρώτο κιόλας έτος των σπουδών μου, αποτέλεσε και αποτελεί πρότυπο ήθους και βαθιάς ευγένειας. Τον ευχαριστώ για την ουσιαστική υποστήριξη, την αμέριστη συμπαράσταση και την ανεξάντλητη υπομονή που έδειξε όλα αυτά τα χρόνια.*

*- Τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. **Ευαγγελία Γαλανάκη** και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. **Μαρία Μαρκοδημητράκη**, για τη συνεχή και αδιάκοπη καθοδήγηση, καθώς και για τις εύστοχες υποδείξεις τους, σε όλες τις φάσεις της εργασίας αυτής. Η ερευνητική εμπειρία τους στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, και ιδιαίτερα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, απέβη πολύτιμη για τη δική μου προσπάθεια.*

*- Τον Καθηγητή κ. **Ιωάννη Κουγιουμουτζάκη**, για την ουσιαστική βοήθεια και συμπαράσταση που μου παρείχε. Το επιστημονικό του έργο αποτελεί πολύτιμη και*

ανεξάντλητη πηγή για κάθε μελετητή που επιθυμεί να εκπονήσει μια εργασία για την ανάπτυξη του παιδιού.

- Την Καθηγήτρια κ. **Ευφημία Τάφα** και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. **Αικατερίνα Κορνηλάκη**, για τη βοήθεια και την καθοδήγηση, κυρίως κατά τα πρώτα στάδια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

- Τον Επίκουρο Καθηγητή κ. **Γεώργιο Μανωλίτση** και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. **Γρηγόριο Χλουβεράκη**, για τις ουσιαστικές γνώσεις που μου μετέδωσαν, κυρίως σε ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας και στατιστικής ανάλυσης δεδομένων.

- Τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. **Κωνσταντίνο Μαλαφάντη**, για την πολύτιμη επιστημονική βοήθεια, κυρίως σε ζητήματα λόγου και διάρθρωσης μιας επιστημονικής εργασίας, καθώς και για την ηθική συμπαράσταση που εκδηλώνει εμπράκτως στο πρόσωπό μου.

- Τον Καθηγητή κ. **Ιωάννη Παπαδάτο**, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση. Η συνεργασία μας σε ποικίλα ερευνητικά εγχειρήματα αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί πηγή γνώσεων και εμπειρίας.

- Όλα τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Το προσωπικό της Γραμματείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την πρακτική εξυπηρέτηση που μου παρείχαν.

- Τους συναδέλφους μου, μεταπτυχιακούς σπουδαστές και –υποψηφίους και νυν– διδάκτορες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, τη βοήθεια και τη φιλική υποστήριξή τους.

- Τις νηπιαγωγούς κ. **Σοφία Καφετζάκη** και κ. **Ιωάννα Μαρκουλάκη**, για τις συμβουλές τους καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου και, κυρίως, κατά τη διεξαγωγή

της παρούσας έρευνας. Η μακρόχρονη εμπειρία τους, που τόσο απλόχερα μοιράστηκαν μαζί μου, και η αγάπη τους για τα παιδιά, αποτέλεσαν ανεκτίμητο εργαλείο και έναυσμα για τη συνέχιση των σπουδών μου. Ο θαυμασμός μου και ο σεβασμός μου στα πρόσωπά τους είναι ανεξάντλητα.

- Τον δάσκαλο κ. Νικόλαο Αμανάκη, για την βοήθειά του κατά τις συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς.

- Όλες τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Χωρίς τη βοήθεια και τις υποδείξεις τους, θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, έως και ακατόρθωτη, η συλλογή των δεδομένων.

- Τους μαθητές και τις μαθήτριες των Νηπιαγωγείων, τα οποία πήραν μέρος στην έρευνα. **Η έρευνα έγινε με αυτούς και για αυτούς.**

- Τους φίλους μου Γεώργιο Αλεξάνδρου, Παναγιώτα Βογιατζόγλου, Αθανάσιο Δημόπουλο, Νικόλαο Θάνο, Κωνσταντίνα Καφαλούκου, Ευθυμία Λαλλά, Μαρίνο και Βαλεντίνα Σπαντιδάκη, Ελένη Στιβανάκη, Χαρά Τζαβάρα και Σωτήριο Φάτσιο για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους.

- Θα ήθελα να ευχαριστήσω, με όλη μου την καρδιά, τους γονείς μου **Πέτρο και Αναστασία Αμανάκη**, καθώς και τη θεία μου **Στέλλα Ζαγαρίτου**, για τη στοργή, την αγάπη, την υπομονή και την ενθάρρυνση που μου έδωσαν σε κάθε βήμα της προσπάθειάς αυτής. Η βοήθεια που μου προσέφεραν είναι ανεκτίμητη και ανεκκλάλητη και σε αυτούς αφιερώνω τη διατριβή μου.

- Τέλος, αισθάνομαι βαθιά την ανάγκη να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. **Γεώργιο Κρασανάκη**. Αποτέλεσε, αποτελεί και θα αποτελεί πρότυπο προς μίμηση ως Επιστήμονας και ως Άνθρωπος. Ήταν η αιτία για να θαυμάσω και να αγαπήσω την επιστημονική εργασία. Χωρίς αυτόν, θα ήταν αδύνατη η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Αθήνα, 2010

Ε. Π. Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των ποικίλων κοινωνικών εμπειριών των νηπίων και των αλληλοσυνδέσεών τους. Πιο αναλυτικά, με στόχο την κατανόηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν το νήπιο «κοινωνικά ικανό», η έρευνα δεν περιορίζεται στη μελέτη της δημοτικότητάς του μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του, αλλά επιχειρεί να «χαρτογραφήσει» ολόκληρο το δίκτυο των κοινωνικών εμπειριών, τόσο σε επίπεδο διάδας (ύπαρξη «καλύτερου φίλου», αριθμός αμοιβαίων φιλικών σχέσεων, ποιότητα της φιλίας) όσο και σε επίπεδο ομάδας (κοινωνική αποδοχή, κοινωνιομετρικό κύρος, εκφοβισμός/θυματοποίηση). Επιπρόσθετα, μελετήθηκαν οι επιπτώσεις των επιμέρους κοινωνικών εμπειριών των νηπίων στο συναίσθημά τους για το σχολείο, το οποίο αξιολογήθηκε ως μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια.

Συνολικά, μελετήθηκαν 190 νήπια (Μηλικίας = 5.21 έτη, $SD = .47$) (99 αγόρια και 91 κορίτσια), που φοιτούσαν σε 12 τμήματα επτά δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης του Ρεθύμνου. Αξιολογήθηκαν ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων, η ύπαρξη καλύτερου φίλου, η συνολική ποιότητα της φιλίας, η κοινωνική αποδοχή και η συμμετοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα νήπια ταξινομήθηκαν σε ομάδες ανάλογα με το κοινωνιομετρικό κύρος τους (δημοφιλή, μεσαία, παραμελημένα, απορριπτόμενα, αμφιλεγόμενα) και τη συμμετοχή σε περιστατικά θυματοποίησης/ εκφοβισμού (ούτε θύματα ούτε θύτες, θύματα, θύτες, θύματα/θύτες). Επίσης, αξιολογήθηκε το συναίσθημά τους για το σχολείο με τη χρήση του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών*.

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν σε γενικές γραμμές τις υποθέσεις. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών νηπιακής ηλικίας διαθέτουν έναν «καλύτερο φίλο». Επίσης, είναι ικανά να διακρίνουν τις επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας (συντροφικότητα, προστασία από θυματοποίηση, βοήθεια, ασφάλεια, εγγύτητα και σύγκρουση). Βρέθηκε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα προσχολικής τάξης με σχετικά υψηλή συχνότητα. Τα νήπια έχουν μικρότερη πιθανότητα να αναφέρουν έμμεσες μορφές και μεγαλύτερη πιθανότητα να αναφέρουν άμεσες μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης (άμεσες λεκτικές και σωματικές μορφές). Διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συμμετοχή τους στις επιμέρους μορφές σχολικού εκφοβισμού, καθώς και ως προς τη συχνότητα των θυμάτων, των θυτών και των θυμάτων/θυτών. Βρέθηκε ότι η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται αρνητικά με τη συμμετοχή των παιδιών, είτε ως θύματα είτε ως θύτες, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ομοίως, αρνητική είναι η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό από τη μια πλευρά και στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου», τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και την ποιότητα της φιλίας, από την άλλη. Το κοινωνιομετρικό κύρος αποτελεί σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό δείκτη της θυματοποίησης και του εκφοβισμού. Η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου». Επίσης, η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με τη συνολική ποιότητα της φιλίας, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της συντροφικότητας, της προστασίας από θυματοποίηση, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας. Αναδείχθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των νηπίων των διαφόρων κοινωνιομετρικών ομάδων ως προς την ύπαρξη «καλύτερου φίλου», τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και την ποιότητα της φιλίας, ευρήματα σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις. Επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις για τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων, από τη μια πλευρά και στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου», τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και την ποιότητα της φιλίας, από την άλλη. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών σχετίζονται κατά διαφορετικό τρόπο με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια, όπως είχε υποτεθεί.

Τα ευρήματα συζητούνται στα πλαίσια της διεθνούς θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας για τις ποικίλες εκφάνσεις των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και για τις μεταξύ τους συνδέσεις. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και για αξιοποίηση των πορισμάτων της έρευνας.

Young children's social experiences in kindergarten: Facets and interconnections

Abstract

The aim of this empirical study was to investigate a wide range of young children's social experiences in kindergarten as well as the connections among these experiences. More specifically, this study did not focus only on children's popularity in the peer group, but attempted to map the whole network of social experiences concerning (a) the peer group (i.e., social acceptance, sociometric status, bullying/victimization), and (b) the dyad (i.e., best friendship, number of mutual friends, friendship quality). Moreover, the way each of these social experiences is related to children's loneliness and social dissatisfaction in kindergarten was also examined.

Participants were 190 four- to five-year-old children ($M_{age} = 5.21$, $SD = .47$; 99 boys and 91 girls) from 12 kindergarten classes of seven public kindergarten schools located at the city of Rethymnon, Crete. The following variables were assessed: social acceptance, sociometric status, participation in bullying incidents, victimization, presence of best friend, number of mutual friends, and friendship quality. Young children were categorized as popular, average, neglected, rejected, and controversial as to their sociometric status, and as victims, bullies, victims/bullies, and non victims non bullies, as to their participation in bullying incidents. Loneliness and social dissatisfaction in kindergarten was assessed with the use of the *Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale*.

Results generally confirmed the hypotheses. It was found that the majority of young children had one best friend and a number of mutual friends, and were able to distinguish among the various dimensions of friendship quality (i.e., companionship, conflict, help, protection from victimization, closeness and security). According to children's responses, bullying incidents occurred with a somewhat high frequency in kindergarten. Young children were more likely to report direct types of bullying and victimization (verbal and physical ones), and less likely to report indirect types. Also, gender differences were found in the frequency of various types of bullying and victimization, and in the frequency of victims, bullies, and victims/bullies. Social acceptance, presence of a best friend, number of mutual friends, and friendship quality were negatively associated with bullying and victimization. Sociometric status significantly predicted bullying and victimization. The number of mutual friends was positively related to the presence of a best friend and to social acceptance. Social acceptance was positively correlated with friendship quality, especially the dimensions of companionship, help, protection from victimization, closeness and security. Expected differences among sociometric categories emerged as to the presence of a best friend, the number of mutual friends, and friendship quality. Young children's social experiences were differentially related to loneliness and social dissatisfaction in kindergarten.

Results are discussed in the framework of the existing theoretical and research literature for the various facets of social experiences in early childhood, as well as for their interconnections. Finally, the implications of these findings for practice are discussed and suggestions for future research are made.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδα</i>
Πρόλογος.....	i
Περίληψη.....	iv
Αγγλική Περίληψη.....	v
Περιεχόμενα.....	vi
Κατάλογος πινάκων.....	xiii
Κατάλογος σχημάτων.....	xvi

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	2
---	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	7
---	---

2.1. Κυριότερες θεωρίες για τη συμβολή των συνομηλίκων στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.....	7
2.1.1. Θεωρίες προσωπικότητας.....	7
2.1.1.α. Ψυχαναλυτική προσέγγιση.....	7
2.1.1.β. Θεωρία του H. S. Sullivan.....	9
2.1.1.γ. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	11
2.1.2. Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης.....	13
2.1.2.α. Θεωρία του J. Piaget.....	13
2.1.2.β. Θεωρία του L. S. Vygotsky.....	18
2.1.3. Θεωρίες κοινωνικής μάθησης.....	20
2.1.4. Θεωρία των διαφοροποιημένων συγκινήσεων.....	22
2.2. Εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους: Επίπεδα κοινωνικής πολυπλοκότητας.....	24
2.2.1. Αλληλεπιδράσεις.....	26
2.2.1.α. Γενικά.....	26
2.2.1.β. Μορφές των αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους.....	28

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδα</i>
2.2.1.γ. Διαφορές φύλου στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους.....	36
2.2.2. Σχέσεις.....	40
2.2.2.α. Γενικά.....	40
2.2.2.β. Μορφές των σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους: Η φιλία.....	44
2.2.2.β.1. Εισαγωγή στην έννοια της φιλίας των παιδιών.	46
2.2.2.β.2. Αναπτυξιακές αλλαγές στις φιλικές σχέσεις των παιδιών	52
2.2.2.β.3. Η επίδραση της φιλίας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών.....	56
2.2.3. Ομάδες.....	63
2.2.3.α. Γενικά.....	63
2.2.3.β. Αξιολόγηση των ομάδων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους.....	65
2.2.3.β.1. Το κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του.....	65
2.2.3.γ. Ο σχολικός εκφοβισμός.....	77
2.2.3.γ.1. Γενικά.....	77
2.2.3.γ.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο της ομάδας των συνομηλίκων.....	89
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	98
3.2. Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας.....	99
3.2.1. Οι φιλικές σχέσεις των νηπίων.....	99
3.2.2. Η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού...	103
3.2.2.α. Διαφορές στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους.....	106
3.2.3. Αλληλοσυνδέσεις των εμπειριών των νηπίων με τους συνομηλίκους τους.....	114

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδα</i>
3.2.3.α. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες των νηπίων.....	116
3.2.3.β. Σχέση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού....	129
3.2.3.γ. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	133
3.2.4. Σχέση ανάμεσα στις εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλίκους και στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο.....	149
3.3. Βασικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας.....	156
3.4. Πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.....	158

B' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Συμμετέχοντες.....	162
4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	162
4.2.1. Αριθμός αμοιβαίων φιλικών σχέσεων.....	162
4.2.2. Ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου».....	163
4.2.3. Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας.....	163
4.2.4. Κοινωνική Αποδοχή.....	164
4.2.5. Ταξινόμηση σε Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους.....	166
4.2.6. Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους.....	170
4.2.7. Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων.....	170
4.2.5. Ταξινόμηση σε Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού.....	171
4.2.9. Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών.....	172
4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	174

Κεφάλαια	Σελίδα
4.3.1. Πρώτη φάση: Επαφή με την νηπιαγωγό και τα νήπια.....	174
4.3.2. Δεύτερη φάση: Συνεντεύξεις με τα νήπια.....	176
4.4. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	178
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ	
5.1. Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων.....	180
5.2. Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών.....	182
5.3. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με τις κοινωνικές εμπειρίες: Κατανομές συχνοτήτων	183
5.3.1. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	183
5.3.2. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό αμοιβαίων φίλων.....	184
5.3.3. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους.....	185
5.3.4. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.....	186
5.4. Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των νηπίων στις κλίμακες.....	187
5.4.1. Κατανομές συχνοτήτων στο <i>Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσσυνεχίας των Παιδιών</i>	187
5.4.2. Κατανομές συχνοτήτων στο <i>Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας</i>	192
5.4.3. Κατανομές συχνοτήτων στο <i>Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους</i> και στο <i>Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων</i>	200
5.5. Διαφορές Φύλου.....	207

Κεφάλαια**Σελίδα**

5.5.1. Διαφορές φύλου στην Κοινωνική Αποδοχή, στον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, στο <i>Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας των Παιδιών</i> , στο <i>Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους</i> , στο <i>Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων</i> και στο <i>Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας</i> , καθώς και στις υποκλίμακές τους.....	207
5.5.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στο φύλο των νηπίων.....	210
5.5.3. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες με βάση τον αριθμό αμοιβαίων φίλων και στο φύλο των νηπίων.....	211
5.5.4. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στο φύλο των νηπίων.....	212
5.5.5. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στο φύλο των νηπίων.....	213
5.6. «Καλύτερος Φίλος».....	215
5.6.1. Διαφορές στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων ανάλογα με την ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου».....	215
5.6.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου» και στο Κοινωνιομετρικό Κύρος των νηπίων.....	217
5.6.3. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου» και στις Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού.....	219
5.7. Κοινωνιομετρικό Κύρος.....	220
5.7.1. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Κοινωνιομετρικού Κύρους ως προς τις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων.....	220
5.7.2. Σχέση ανάμεσα στο Κοινωνιομετρικό Κύρος των νηπίων και στην ταξινόμησή τους σε κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού.....	229
5.8. Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού.....	231
5.8.1. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Θυματοποίησης/ Εκφοβισμού ως προς τις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων.....	231
5.9. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.....	237

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδα</i>
5.10. Αναλύσεις παλινδρόμησης.....	247
5.10.1. «Συνολική Ποιότητα της Φιλίας».....	247
5.10.2. «Κοινωνική Αποδοχή».....	249
5.10.3. «Συνολική Θυματοποίηση».....	250
5.10.4. «Συνολικός Εκφοβισμός».....	251
5.10.5. «Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια».....	253
5.10.6. «Μοναξιά».....	254
5.10.7. «Κοινωνική Δυσαρέσκεια».....	256
5.11. Σύνοψη των ευρημάτων.....	257

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Οι φιλικές σχέσεις των νηπίων.....	265
6.2. Η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	269
6.3. Διαφορές στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους.....	273
6.4. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες των νηπίων.....	279
6.5. Σχέση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	290
6.6. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	295
6.7. Σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλίκους και στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο.....	306
6.8. Περιορισμοί – αδυναμίες της παρούσας έρευνας.....	313
6.9. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και για αξιοποίηση των πορισμάτων της έρευνας.....	315

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδα</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	325
Α. Ελληνόγλωσση.....	325
Β. Ξενόγλωσση.....	331
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	384
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	385

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας</i>	<i>Σελίδα</i>
3.1. Οι βασικές μεταβλητές της παρούσας έρευνας.....	98
5.1. Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων.....	180
5.2. Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών.....	182
5.3.1. Ταξινόμηση των νηπίων ανάλογα με την ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου».....	183
5.3.2. Συχνότητα του αριθμού των αμοιβαίων φίλων.....	184
5.3.3. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους...	185
5.3.4. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού	186
5.4.1. Κατανομή συχνοτήτων μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο <i>Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας</i> για το σύνολο του δείγματος ($N=190$).....	188
5.4.2. Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο <i>Ερωτηματολόγιο Ποιότητα της Φιλίας</i> για το σύνολο του δείγματος ($N=190$).....	193
5.4.3. Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο <i>Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης</i> και στο <i>Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού</i> για το σύνολο του δείγματος ($N=190$)	201
5.4.3.α. Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο <i>Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης</i> και στο <i>Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού</i> για τα αγόρια του δείγματος ($n=99$)...	204
5.4.3.β. Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο <i>Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης</i> και στο <i>Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού</i> για τα κορίτσια του δείγματος ($n=91$)	205
5.5.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά φύλο.....	208
5.5.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στο φύλο των νηπίων.....	210
5.5.3. Σχέση ανάμεσα στον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και στο φύλο των νηπίων.....	211
5.5.4. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στο φύλο των νηπίων.....	212

<i>Πίνακας</i>	<i>Σελίδα</i>
5.5.5. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στο φύλο των νηπίων.....	213
5.6.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	215
5.6.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους.....	217
5.6.3. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	219
5.7.1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά κατηγορία κοινωνιομετρικού κύρους και αποτελέσματα αναλύσεων διακύμανσης για το σύνολο.....	223
5.7.2. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.....	231
5.8.1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά κατηγορία θυματοποίησης/εκφοβισμού και αποτελέσματα αναλύσεων διακύμανσης για το σύνολο.....	232
5.9. Δείκτες συσχέτισης Spearman ρ μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος ($N=190$).....	237
5.9.α. Δείκτες συσχέτισης Spearman ρ μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για τα αγόρια του δείγματος ($n=99$).....	243
5.9.β. Δείκτες συσχέτισης Spearman ρ μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για τα κορίτσια του δείγματος ($n=91$).....	244
5.10.1. Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα «Συνολικής Ποιότητας Φιλίας».....	248
5.10.2. Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κοινωνική Αποδοχή».....	249

Πίνακας**Σελίδα**

5.10.3.	Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολική Θυματοποίησης».....	250
5.10.4.	Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα του «Συνολικού Εκφοβισμού».....	252
5.10.5.	Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας».....	253
5.10.6.	Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Μοναξιάς».....	255
5.10.2.	Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Κοινωνικής Δυσaréσκειας».....	256

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<i>Γράφημα</i>	<i>Σελίδα</i>
5.3.1. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	182
5.3.2. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους.....	183
5.3.3. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους.....	184
5.3.4. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.....	185
5.5.2. Κατανομή των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	210
5.5.3. Κατανομή των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.....	211
5.5.4. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με το φύλο τους.....	213
5.5.5. Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους.....	214
5.6.2. Κατανομή των νηπίων των ομάδων κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».....	218
5.6.3. Κατανομή των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»..	220
5.7.2. Κατανομή των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.....	231

A' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ

ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η έννοια της *Αγωγής*, προερχόμενη από το ρήμα «άγω», που σημαίνει οδηγώ κάποιον προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, προς την πραγμάτωση ενός συγκεκριμένου σκοπού, μπορεί να θεωρηθεί ως η βασικότερη από όλες τις παιδαγωγικές έννοιες (Μετοχιανάκης, 1985α, 1985β, 1994α, 1994β, 2008). Η αγωγή αποσκοπεί στην ομαλή, ολόπλευρη και ισόρροπη διάπλαση, εξέλιξη, μόρφωση και καλλιέργεια, δηλαδή «συνεπάγεται την πρόοδο, την αυτοπραγμάτωση και τον αυτοπροσδιορισμό» (Μετοχιανάκης, 2008, σ. 138), λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το στάδιο της ωριμότητας ή της ετοιμότητας, τις ανάγκες και τις εμπειρίες του παιδιού, ώστε το έργο της να είναι αποδοτικό και αντίστοιχο με τα εκάστοτε κυρίαρχα ηθικο-κοινωνικο-πολιτισμικά ιδεώδη (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992· Εξαρχόπουλος, 1950· Κακαβούλης, 1990· Καψάλης, 1983· Κιτσαράς, 1997· Κορώσης, 1997· Κρασανάκης, 2003· Μάνος, 1978· Μελανίτης, 1975· Μετοχιανάκης, 2008· Ξωχέλλης, 1983· Παπάς, 1988· Πετρουλάκης, 1984· Πυργιωτάκης, 1999· Φράγκος, 1983, 1984· Χαραλαμπίδης, 1984· Χατζηδήμου, 1987).

Γίνεται φανερό ότι η έννοια της αγωγής, στενά συνυφασμένη με τις έννοιες της οδήγησης και της καθοδήγησης, υποδηλώνει την παιδευτική ενέργεια που ασκείται από τα ώριμα προς τα αναπτυσσόμενα άτομα, η οποία λαμβάνει χώρα εντός του πλαισίου μιας σχέσης εξάρτησης και υπευθυνότητας, όπως είναι η σχέση γονέων-παιδιών και δασκάλων-μαθητών (Μετοχιανάκης, 2008). Όμως, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης, «η αγωγή δεν θεωρείται σήμερα ως μια μονόδρομη επίδραση δασκάλου προς μαθητή ούτε μόνο μια αμφίδρομη πορεία των δύο αυτών προσώπων, αλλά πολύ περισσότερο ένα πλέγμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων των ατόμων της σχολικής κοινωνικής ομάδας που δίνουν μια δυναμική στην ομάδα αυτή» (Μετοχιανάκης, 2008, σ. 125).

Η *αγωγή ως αλληλεπίδραση* συντελείται μέσω της επικοινωνίας τόσο μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους (Μετοχιανάκης, 2008). Ο μαθητής δεν είναι ένα μεμονωμένο άτομο, αλλά αποτελεί μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, μέσα στο οποίο «αναπτύσσεται, ευδοκιμεί, βρίσκεται σε σχέσεις επικοινωνίας και καταξιώνεται ως πολίτης» (Μετοχιανάκης, 2008, σ. 219). Η

καλλιέργεια των κοινωνικών αρετών, της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, της ειλικρίνειας, του αλτρουϊσμού, της σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου, της συνεργασίας, της καλής συμπεριφοράς, των καλών συνηθειών και της φιλίας, δημιουργούν το υπόβαθρο για την ομαλή, ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας και αποτελούν τη βάση του οικοδομήματος της προσαρμογής (Μετοχιανάκης, 2008).

Οι εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους αποτελούν ένα σημαντικό *αναπτυξιακό πλαίσιο*, εντός του οποίου τα παιδιά αποκτούν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων, στάσεων κι εμπειριών, που επηρεάζουν την προσαρμογή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι συνομήλικοι χαρακτηρίζονται ως ισχυροί «παράγοντες κοινωνικοποίησης» (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, σ. 620) και επισημαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ευεξία και προσαρμογή. Μάλιστα, αυτές οι εμπειρίες έχουν ακόμη μεγαλύτερη σπουδαιότητα κατά τη διάρκεια της περιόδου της νηπιακής ηλικίας, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ηλικία αποτελεί μια ιδιαίτερη κρίσιμη περίοδο της ανάπτυξης (Κιτσαράς, 1997· Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994· Κρασανάκης, 2003· Φράγκος, 1984).

Η τεράστια σημασία που έχουν οι συνομήλικοι για το παιδί προσχολικής ηλικίας, αιτιολογεί την εστίαση της παρούσας διατριβής στον τομέα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Αρχικά, κύριος σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διερευνηθούν και να γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά εκείνα, τα οποία καθιστούν το νήπιο «δημοφιλές» και «κοινωνικά αποδεκτό» από την ομάδα των συνομηλίκων του. Όμως, η συστηματική ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι η κοινωνική αποδοχή, που εκφράζεται με τον όρο «δημοτικότητα», είναι συνισταμένη πολλών επιμέρους παραγόντων, οι οποίοι αναφέρονται σε ποικίλες κοινωνικές εμπειρίες του νηπίου με τους συνομηλίκους του.

Παλαιότερα, κυριαρχούσε η τάση να εξετάζεται το κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, που συνδέεται στενά με άλλα γνωρίσματα (π.χ. ηλικία, φύλο, επιθετικότητα, ηγετικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες κ.λπ.), δηλαδή η μελέτη εστιαζόταν στο επίπεδο του ατόμου και όχι στο επίπεδο της ομάδας. Όμως, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία, η διαπίστωση της δυναμικής φύσης των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και της πολυπλοκότητας των μεταξύ τους σχέσεων, οδήγησε στη μεταστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Πλέον, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στη μελέτη της *ομάδας* και όχι στη μελέτη του μεμονωμένου παιδιού.

Επομένως, η ερευνητική εστίαση της παρούσας διατριβής μετατοπίζεται, από την εξέταση των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημοτικότητα του νηπίου μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του, προς τη **μελέτη όλων των επιμέρους κοινωνικών εμπειριών των νηπίων**. Ουσιαστικά, επιχειρείται μια χαρτογράφηση του κοινωνικού κόσμου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται παράγοντες που αφορούν τις **δυνάδες των νηπίων**, δηλαδή τον **αριθμό των αμοιβαίων φίλων**, την **ύπαρξη καλύτερου φίλου** και την **ποιότητα της φιλίας**, αλλά και τους παράγοντες που αφορούν την **ομάδα των νηπίων**, δηλαδή την **κοινωνική αποδοχή**, το **κοινωνιομετρικό κύρος** (ταξινόμηση των νηπίων στις εξής κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους: δημοφιλή, μεσαία, παραμελημένα, απορριπτόμενα και αμφιλεγόμενα) και τον **εκφοβισμό/θυματοποίηση** (ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα νήπια ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες: θύματα, θύτες, θύματα και θύτες, ούτε θύματα ούτε θύτες). Η παρούσα έρευνα έχει επιπλέον σκοπό να μελετήσει και το **πώς οι επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων συνδέονται μεταξύ τους**, καθώς και το **πώς οι εμπειρίες αυτές σχετίζονται με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaráεσκεια των παιδιών στο νηπιαγωγείο**. Επελέγη η μοναξιά και η κοινωνική δυσaráεσκεια, επειδή η διεξοδική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι πρόκειται για έναν κρίσιμο και ευαίσθητο δείκτη της προσαρμογής των νηπίων και των παιδιών στο σχολείο, αλλά και της ψυχικής ευεξίας τους.

Η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το Μέρος Α' περιλαμβάνει την Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τους Στόχους της παρούσας έρευνας. Το Μέρος Β' περιλαμβάνει τη Μέθοδο, τα Ευρήματα και, τέλος, την Ερμηνεία των ευρημάτων – Συζήτηση.

Στο Κεφάλαιο 2, που έχει τίτλο *Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*, επιχειρείται μια συνοπτική αναφορά στις επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, παρουσιάζονται σύντομα οι κυριότερες θεωρίες για τη συμβολή των συνομηλίκων στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Πιο αναλυτικά, περιγράφονται οι θεωρίες προσωπικότητας (ψυχαναλυτική προσέγγιση, θεωρία του H. Sullivan,

θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης), οι θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης (θεωρία του J. Piaget, θεωρία του L. Vygotsky), οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης και, τέλος, η θεωρία των διαφοροποιημένων συγκινήσεων. Στη συνέχεια, αναλύονται οι εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους. Η παρουσίασή τους γίνεται με βάση τα *επίπεδα της κοινωνικής πολυπλοκότητάς τους* (Hinde, 1987), έτσι όπως αναδύονται μέσα στο ίδιο το άτομο, στις αλληλεπιδράσεις, στις σχέσεις και στις ομάδες. Αρχικά, αναλύονται οι *αλληλεπιδράσεις*, δηλαδή οι μορφές των αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους, καθώς και οι διαφορές φύλου στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους. Ακολουθούν οι *σχέσεις*, δηλαδή οι μορφές των φιλικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους, η αλλαγή των φιλικών σχέσεων των παιδιών με την πάροδο της ηλικίας και η επίδραση της φιλίας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Τέλος, αναλύονται οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επίπεδο *ομάδας*. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται το ζήτημα της αξιολόγησης των ομάδων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους και του κοινωνιομετρικού κύρους του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του. Το δεύτερο κεφάλαιο κλείνει με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο θεωρείται ως ένα φαινόμενο της ομάδας των συνομηλίκων.

Στο Κεφάλαιο 3, που έχει τίτλο *Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας*, παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας και οι επιμέρους σκοποί-υποθέσεις. Αναλυτικά, παρουσιάζονται οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις που σχετίζονται με τις φιλίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους και την ύπαρξη σχετικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις που σχετίζονται με τη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και την ύπαρξη σχετικών διαφορών ανάλογα με το φύλο. Επίσης, διατυπώνονται και αιτιολογούνται υποθέσεις για τις συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους εμπειριών των νηπίων με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, διατυπώνονται και αιτιολογούνται υποθέσεις για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες των νηπίων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διατύπωση και η αιτιολόγηση υποθέσεων για τη σχέση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, διατυπώνονται και αιτιολογούνται υποθέσεις για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους από τη μια μεριά και στη συμμετοχή τους σε

περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την άλλη. Ακολουθεί η διατύπωση και η αιτιολόγηση υποθέσεων για τη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλικούς και στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο. Ανακεφαλαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις και, τέλος, γίνεται αναφορά στην πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

Στο Κεφάλαιο 4, που έχει τίτλο *Μέθοδος*, παρουσιάζονται αρχικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Κατόπιν, περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους και δίνονται παραδείγματα ερωτήσεων. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων (η επαφή με τη νηπιαγωγό και τα νήπια και οι συνεντεύξεις με τα νήπια), καθώς και οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Ακολουθεί το Κεφάλαιο 5, με τίτλο *Ευρήματα*, στο οποίο εκτίθενται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Το κεφάλαιο αυτό είναι διαρθρωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντώνται ο σκοπός της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα κατά σειρά.

Στο Κεφάλαιο 6, που έχει τίτλο *Ερμηνεία των ευρημάτων – Συζήτηση*, επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συζητώνται και αξιολογούνται κριτικά και συνολικά τα ευρήματα που εκτέθηκαν στο Κεφάλαιο 5 και διατυπώνονται οι αποφάνσεις για την επαλήθευση ή όχι των ερευνητικών υποθέσεων. Αξιολογούνται συνολικά τα πορίσματα της ερευνητικής προσπάθειας και ενσωματώνονται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των ερευνών διεθνώς. Η διατριβή ολοκληρώνεται με το βασικό συμπέρασμα και τη συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων, ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις αδυναμίες της. Τέλος, προτείνονται περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος.

Ακολουθεί η *Βιβλιογραφία* και το *Παράρτημα*, το οποίο περιλαμβάνει τα μέσα συλλογής δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Κυριότερες θεωρίες για τη συμβολή των συνομηλίκων στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού

2.1.1. Θεωρίες προσωπικότητας

2.1.1.α. Ψυχαναλυτική προσέγγιση

Σε γενικές γραμμές, οι ψυχαναλυτές και οι νεοψυχαναλυτές θεωρούν ότι οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του και η σύναψη σχέσεων μαζί τους, είτε σε δυαδικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, δεν διαδραματίζουν τόσο καθοριστικό ρόλο στην αναπτυξιακή του πορεία, όσο οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι κυρίως το αποτέλεσμα της γονεϊκής συμπεριφοράς και της ποιότητας της σχέσης γονέα-παιδιού. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αναφέρονται οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους από τους οπαδούς της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, αυτές θεωρούνται επέκταση των σχέσεων του παιδιού με τους γονείς του και πλαίσιο για την έκφραση ψυχο-σεξουαλικών και επιθετικών ορμών, ή δείκτες προσαρμοστικής ή μη προσαρμοστικής ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, η Anna Freud (1949) θεωρούσε ότι το περιβάλλον των συνομηλίκων είναι ένα σχετικά ασφαλές εξω-οικογενειακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά και, κυρίως, οι έφηβοι μπορούν να εκδραματίσουν τις επιθετικές και σεξουαλικές τους ενορμήσεις. Επίσης, θεωρούσε την ανάδυση ποιοτικά θετικών σχέσεων με συνομηλίκους δείκτη υγιούς ανάπτυξης (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Ίσως ο μοναδικός ψυχαναλυτικά προσανατολισμένος θεωρητικός που απέδωσε αναπτυξιακή σημασία στις σχέσεις των παιδιών, κυρίως εφηβικής ηλικίας, με τους συνομηλίκους τους είναι ο Peter Blos. Ο Peter Blos, έχοντας ως βάση του τις κυριότερες αρχές της ψυχοσεξουαλικής θεωρίας του Freud, επεκτείνει τη μελέτη του προσθέτοντάς της «μια ψυχοκοινωνική διάσταση» (Muuss, 1980, σ. 230). Υποστηρίζει ότι, μαζί με την κίνηση και τη γλώσσα, οι κοινωνικές εμπειρίες «διευρύνουν το πεδίο της ζωής του παιδιού» (Blos, 1962, σ. 4, σε Muuss, 1980, σ. 323). Εξέχουσα θέση στη μελέτη του Blos κατέχει η διαδικασία αποχωρισμού από τους γονείς και εξατομίκευσης (separation-individuation process), η οποία θεωρείται κρίσιμο στοιχείο της φυσιολογικής αναπτυξιακής πορείας του εφήβου (Blos, 1979). Ο

αποχωρισμός από τους γονείς συνεπάγεται την ταυτόχρονη στροφή του εφήβου προς τους συνομηλίκους του, που αποτελούν παράγοντα κοινωνικής στήριξης, μεταδότη του ισχύοντος συστήματος αξιών και πηγή αισθημάτων ασφάλειας (Muuss, 1980).

Πιο συγκεκριμένα, για τον Blos (1967, σε Rubin et al., 1998), το βασικό γεγονός της εφηβείας είναι η διαδικασία αποχωρισμού-εξατομίκευσης, μέσα από την οποία οι έφηβοι αναδομούν τις σχέσεις των παιδικών τους χρόνων με τους γονείς τους και παλεύουν να επιτύχουν ποιοτικά διαφορετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Η εξατομίκευση περιλαμβάνει την επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξάρτησης με τους γονείς, η οποία υπαγορεύεται, εν μέρει, από τις σεξουαλικές ενορμήσεις της εφηβείας. Επίσης, περιλαμβάνει την εισαγωγή νέων θεμάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Αντιδρώντας στην πίεση των σεξουαλικών ενορμήσεων, ο έφηβος στρέφεται προς την ομάδα των συνομηλίκων ως μέσο εξεύρεσης σεξουαλικής διεξόδου και ως οδό συναισθηματικής οικειότητας. Σε μικρότερη ηλικία, αυτή η οικειότητα ήταν διαθέσιμη μόνο από τους γονείς (Rubin et al., 1998).

Ως αποτέλεσμα της αναδόμησης των σχέσεών τους με τους γονείς τους, οι έφηβοι βιώνουν αναστάτωση και άγχος, που συνοδεύονται από συναισθήματα απελπισίας, αναξιοσύνης, αποθάρρυνσης και τρωτότητας. Σύμφωνα με τον Blos, οι ικανότητες των εφήβων να αντιμετωπίσουν αυτά τα συναισθήματα εναπόκεινται στην ικανότητά τους να διαμορφώνουν ποιοτικά διακριτές μορφές υποστηρικτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Κατά την διαδικασία αποχωρισμού από τους γονείς και πριν από την επίτευξη μιας κατάστασης προσωπικής αυτονομίας, οι έφηβοι στρέφονται προς στους συνομηλίκους τους για «ερεθίσματα, αίσθηση του ανήκειν, πίστη, αφοσίωση, ενσυναίσθηση και απήχηση» (Blos, 1967, σ. 117, σε Rubin et al., 1998, σ. 628).

Μια δυνητική παγίδα της διαδικασίας αποχωρισμού-εξατομίκευσης για τους εφήβους είναι ότι μερικοί από αυτούς εξαρτώνται υπερβολικά από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να συμμορφώνονται με τις νόρμες και τα δεδομένα της ομάδας πολύ γρήγορα, ως μέρος της αναζήτησής τους για αισθήματα ασφάλειας και οικειότητας εκτός της οικογένειας. Ο Blos (1967) υποστηρίζει ότι, σε τέτοιες περιπτώσεις, η εξάρτηση από τους συνομηλίκους είναι προβληματική, λόγω του ότι αποκλείει την προαγωγή της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας. Αλλά, σε γενικές γραμμές, η ομάδα των συνομηλίκων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για

την ικανότητα του εφήβου να αποκτήσει μια αίσθηση αυτονομίας και ανεξαρτησίας από την οικογένεια (Rubin et al., 1998).

Συνοπτικά, η ομάδα των συνομηλίκων εξυπηρετεί καλύτερα ορισμένες λειτουργίες συγκριτικά με την οικογένεια εξαιτίας των παρακάτω λόγων:

1. Η ομάδα των συνομηλίκων βοηθάει το παιδί να επιλύσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και να μειώσει το άγχος του, λειτουργώντας ως σανίδα σωτηρίας, χωρίς να του φορτώνει ενοχές ή αγωνίες.
2. Η ομάδα των συνομηλίκων παρέχει στο παιδί πληροφορίες πρακτικής και προσωπικής φύσης σχετικά με το πώς να συμπεριφέρεται σε κοινωνικές καταστάσεις, ιδιαίτερα αν αυτές περιλαμβάνουν σχέσεις με εκπροσώπους του άλλου φύλου.
3. Η ομάδα των συνομηλίκων, συγκριτικά με την οικογένεια, παρέχει στο παιδί πιο ειλικρινή ανατροφοδότηση και αντικειμενική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του (Muuss, 1980).

2.1.1.β. Θεωρία του H. S. Sullivan

Σύμφωνα με τη θεωρία του Harry Stack Sullivan (1953), οι ανάγκες του ανθρώπου κατατάσσονται σε δύο κύριες ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις φυσικές ανάγκες, όπως είναι η πείνα, η δίψα, η σεξουαλική ορμή κ.λπ., οι οποίες είναι κοινές σε ολόκληρο το ζωικό βασίλειο, ενώ η δεύτερη ομάδα, η οποία θεωρείται ως αποκλειστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους, περιλαμβάνει την ανάγκη του ανθρώπου για αίσθημα ασφάλειας, έτσι όπως αυτό αναδύεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Η δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις φυσικές/σωματικές ανάγκες και την ανάγκη για ασφάλεια οδηγεί στη διαμόρφωση του συστήματος του εαυτού. Η αίσθηση του εαυτού και κατ' επέκταση η ψυχική υγεία του ατόμου είναι συνυφασμένη με την ποιότητα των εμπειριών του τόσο με το φυσικό όσο και με το ανθρώπινο/κοινωνικό περιβάλλον (Mumford, 1961).

Η μη ικανοποίηση της βασικής ανάγκης του ανθρώπου για ασφάλεια αποτελεί πηγή ανησυχίας. Οι τρόποι ενίσχυσης της ασφάλειας και εξάλειψης της ανησυχίας αποκαλούνται από τον Sullivan *λειτουργίες ασφάλειας* (security operations). «Μια υγιής λειτουργία ασφάλειας αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την ψυχική υγεία

του ατόμου, και μια μη υγιής μπορεί να καταστρέψει τη διαπροσωπική σχέση» (Green, 2002, σ. 737).

Η ανάπτυξη βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τον πολιτισμό και η πορεία της χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία των κάτωθι αναγκών: (α) *ανάγκη για φροντίδα* (need for tenderness) – βρεφική ηλικία, (β) *ανάγκη για αποδοχή* (need for acceptance) ή φόβος του εξοστρακισμού – παιδική ηλικία και (γ) *ανάγκη για οικειότητα* (need for intimacy) – εφηβική ηλικία. Βέβαια, όπως εύκολα αναγνωρίζει κανείς, η μία ανάγκη δεν αναιρεί την άλλη και η μετάβαση σε υψηλότερο αναπτυξιακό επίπεδο δεν σημαίνει ότι παύουν να υφίστανται οι ανάγκες των προηγούμενων σταδίων. Μάλιστα, κατά την ενηλικίωση, αυτές οι ανάγκες παρέχουν στο άτομο το κίνητρο για ανάπτυξη και διατήρηση οικείων σχέσεων και οδηγούν στην προσαρμογή του (Mumford, 1961· Rubin et al., 1998).

Ο Sullivan (1953), στο αναπτυξιακό του μοντέλο για τις διαπροσωπικές σχέσεις, χαρακτηρίζει τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους κατά την περίοδο της πρώτης παιδικής ηλικίας και των πρώτων σχολικών χρόνων ως οργανωμένες κυρίως γύρω από το παιχνίδι και τις κοινές δραστηριότητες. Κατά την περίοδο από τα επτά έως τα εννιά χρόνια, όμως, τα παιδιά όλο και περισσότερο ενδιαφέρονται για τη θέση τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα γίνεται όλο και πιο σημαντική και η ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνική αποδοχή γίνεται επιτακτικότερη (Rubin et al., 1998).

Καθώς τα παιδιά περνούν στην εφηβεία, παρατηρείται μια μετάβαση του βάρους από την ομάδα στην δυάδα. Ο Sullivan (1953) υποστηρίζει ότι κατά τα πρώτα χρόνια της εφηβείας τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν φιλίες, δηλαδή στενές αμοιβαίες σχέσεις, με συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Ως σχέση μεταξύ ισοτίμων, οι φιλίες είναι διαφορετικές από τις ιεραρχικές σχέσεις που βίωσαν οι έφηβοι με τους γονείς τους. Επομένως, ο Sullivan υποστήριξε ότι αυτή η στενή σχέση αποτελεί την πρώτη πραγματική διαπροσωπική εμπειρία του παιδιού, η οποία βασίζεται στην αμοιβαιότητα και τη συναλλαγή μεταξύ συνομηλίκων (Rubin et al., 1998).

Όσο για τις λειτουργίες των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, ο Sullivan (1953) υποστήριξε ότι η δημιουργία των σχέσεων αυτών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη μιας αίσθησης ευεξίας. Πρότεινε ότι η εμπειρία της απομόνωσης από την ομάδα, κυρίως κατά την περίοδο από τα επτά έως τα εννέα έτη, οδηγεί το παιδί να έχει αμφιβολίες για τις ικανότητές του και το κατά πόσο είναι αποδεκτό ως άτομο. Επίσης, ο Sullivan πρότεινε ότι τα παιδιά που δεν μπορούν να εδραιώσουν μια θέση

μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, θα αναπτύξουν συναισθήματα κατωτερότητας, τα οποία, με τη σειρά τους, είναι πιθανόν να του δημιουργήσουν μια αίσθηση ότι δεν είναι καλά από ψυχική άποψη. Αποτέλεσμα της έλλειψης υποστηρικτικών φιλιών είναι η εμφάνιση μοναξιάς, που ορίζεται ως «η πολύ δυσάρεστη αίσθηση που συνδέεται με την ανεπαρκή εκφόρτιση της ανάγκης για ανθρώπινη στενή επαφή» (Sullivan 1953, σ. 290 σε Rubin et al., 1998, σ. 628).

Σε συνάφεια με την αναπτυξιακή προοπτική που περιγράφηκε παραπάνω, ο Sullivan (1953) υποστήριξε ότι η διαφοροποίηση του ενδιαφέροντος από την ομάδα στη δυάδα, που λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία, επιτρέπει τη συμμετοχή του ατόμου σε βαθιές, μακροχρόνιες φιλίες. Μέσα στο πλαίσιο αυτών των στενών και μόνιμων σχέσεων, δίνεται μια πρώτη ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν μια αίσθηση αυτο-επιβεβαίωσης. Αυτή η αυτο-επιβεβαίωση προκύπτει, εν πολλοίς, από την αναγνώριση της θετικής ιδέας που έχουν γι' αυτά οι συνομήλικοί τους. Ο Sullivan προχώρησε το συλλογισμό του ακόμη παραπέρα, σε σημείο να υποστηρίζει ότι οι θετικές εμπειρίες που απορρέουν από την ύπαρξη ενός καλού φίλου επιτρέπουν στους εφήβους να ξεπεράσουν το τραύμα που ενδεχομένως δημιουργήθηκε από τις προηγούμενες εμπειρίες τους μέσα στην οικογένεια (Rubin et al., 1998).

2.1.1.γ. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι συναλλαγές ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα συνομηλίκων είναι απαραίτητες, προκειμένου να καταφέρει το άτομο να διαμορφώσει την «αυτοεικόνα» του και την έννοια του «άλλου», δύο έννοιες που θεωρείται ότι είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες (Rubin et al., 1998).

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση σημαντικών στοιχείων από τις απόψεις των κυριότερων εκφραστών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

James: Πρώτος ο James (1890) αναγνώρισε τη σπουδαιότητα της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την εμπειρία από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, ο James παρατήρησε ότι τα άτομα συμπεριφέρονται και βιώνουν τον εαυτό τους διαφορετικά όταν αλληλεπιδρούν με διαφορετικά πρόσωπα. Θεωρούσε δεδομένη την ύπαρξη πολλαπλών εαυτών, υποστηρίζοντας ότι ένα άτομο «έχει τόσους διαφορετικούς κοινωνικούς εαυτούς όσες

είναι οι διαφορετικές ομάδες των ατόμων, για τη γνώμη των οποίων νοιάζεται» (James, 1890, σ. 282).

Cooley: Ο Cooley (1902) υποστήριξε ότι ο εαυτός είναι το αποτέλεσμα των επιδράσεων των σημαντικών άλλων. Περιέγραψε τον «αντανακλώμενο» ή «καθρεπτιζόμενο» εαυτό (looking-glass self), θεωρώντας ότι συγκροτείται από τρία στοιχεία: (α) πώς φαντάζεται το άτομο ότι δείχνει στους άλλους, (β) πώς φαντάζεται το άτομο ότι το αξιολογούν οι άλλοι και (γ) κάποιο είδος αυτο-συναίσθηματος (self-feeling), όπως είναι η υπερηφάνεια ή η ταπείνωση.

Mead: Ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ο Mead (1934), σύμφωνα με τον οποίο το άτομο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αντιδράσεις των άλλων, προβαίνει στη χρήση συμβόλων και γλώσσας, γεγονός που διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, ένα άτομο που παίζει σε μια ομάδα ποδοσφαίρου, είναι σε θέση να προβλέψει το τί θα κάνουν οι συμπαίχτες του σε μια δεδομένη κατάσταση και, έτσι, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο δράσης του, για να επιτύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, το άτομο μπαίνει στη θέση του άλλου προσώπου και προσπαθεί να φανταστεί πώς είναι ο εαυτός του κατά την αλληλεπίδρασή του μαζί του (Mead, 1934).

Hewitt: Ο Hewitt (1976), υιοθετώντας τις αρχές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζει ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε μια σχέση οποιασδήποτε μορφής, αναπτύσσουν, με τον καιρό, ένα χάρτη, ο οποίος δείχνει το πώς είναι πιθανό να αντιδράσει ο άλλος σε οποιαδήποτε κατάσταση. Αυτός ο χάρτης, όπως διατείνεται ο Baldwin (1992, σ. 465), βοηθάει το άτομο «να φανταστεί πώς φαίνεται ο εαυτός του στο άλλο άτομο, με το οποίο συσχετίζεται».

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μοιράζεται αρκετές κοινές θέσεις με τη *θεωρία των ρόλων* (role theory) (Stryker & Statham, 1985). Στη θεωρία των ρόλων, η προσοχή εστιάζεται λιγότερο στους ιδιοσυγκρασιακούς διαπροσωπικούς ρόλους, που μαθαίνονται εντός του πλαισίου μιας συγκεκριμένης διαπροσωπικής σχέσης, και περισσότερο στους συμβατικούς ρόλους, έτσι όπως αυτοί καθορίζονται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Shibutani, 1961). Τα άτομα θεωρούνται ότι διαδραματίζουν ρόλους, οι οποίοι είναι τμήμα του υπάρχοντος πολιτισμικού συστήματος αξιών. Το μόνο που χρειάζεται κάποιος είναι να γνωρίζει τί «τύπος» ανθρώπου είναι το άλλο πρόσωπο, γεγονός που οριοθετεί τους τύπους συμπεριφοράς που θα αναμένει να εκδηλωθούν από αυτόν. Η κοινωνική αλληλεπίδραση

περιλαμβάνει μια πολύπλοκη διαδικασία διαπραγματεύσεων, στην οποία οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε αμοιβαίο καθορισμό των ρόλων τους και της ίδιας της σχέσης τους (Miller, 1963). Μέσω αυτών των διαπραγματεύσεων, αναδύεται η αίσθηση του εαυτού, καθώς «το άτομο γίνεται αυτό που του επιβάλλουν να είναι οι σημαντικοί άλλοι» (Berger & Luckman, 1967, σ. 131, σε Baldwin, 1992, σ. 465).

Μερικοί μελετητές, στην προσπάθειά τους να εξετάσουν το φαινόμενο των πολλαπλών εαυτών, χρησιμοποιούν την έννοια των ομάδων αναφοράς (reference groups). Πιο αναλυτικά, οι προσδοκίες των ρόλων, οι στάσεις και οι αξίες, που καθορίζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την αίσθηση του εαυτού, υπάρχει πιθανότητα να σχετίζονται με μια συγκεκριμένη κοινωνική υποομάδα. Συνεπώς, η αίσθηση της ταυτότητας του ατόμου εξαρτάται από το ποια ομάδα χρησιμοποιείται τη δεδομένη στιγμή ως πλαίσιο αναφοράς ή ως εσωτερικό ακροατήριο (internal audience) (Baldwin & Holmes, 1987· Greenwald & Breckler, 1985· Schlenker, 1985· Shibusani, 1961). Ο κοινωνικός έλεγχος της συμπεριφοράς συχνά επιτυγχάνεται με βάση το τί θεωρείται φυσιολογική λειτουργία από τις ομάδες αναφοράς (Kelley, 1952), δεδομένου ότι τα άτομα προσαρμόζονται και υιοθετούν τις αξίες και τις μορφές συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας, της οποίας θα ήθελαν να είναι μέλη (Baldwin, 1992).

Οι συνεχιστές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης ορίζουν τον εαυτό ως μια «πράξη επικοινωνίας και, ως αποτέλεσμα, αυτός θα πρέπει να γίνει κατανοητός εντός του πλαισίου του πολιτισμικά καθορισμένου συστήματος αξιών» (Baldwin, 1992, σ. 465).

2.1.2. Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης

2.1.2.α. Θεωρία του J. Piaget

Ο Piaget διερεύνησε τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν κεντρικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Κάθε θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έρχεται αντιμέτωπη με το εξής βασικό επιστημονικό ερώτημα: «Το άτομο από μόνο του ή η κοινωνική ομάδα αποτελεί το κίνητρο ή, μάλλον, το ‘πλαίσιο’ της διανοητικής εξέλιξης;» (Piaget, 1995/1977, σ. 215, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 140). Ωστόσο, η θεωρία του Piaget συχνά παρερμηνεύεται από σημαντική μερίδα θεωρητικών, κυρίως μέχρι και πριν μία δεκαετία (βλ. Damon, 1981· Glassman, 1994·

Goffin, 1994· Haste, 1987· Lubeck, 1996· New, 1994· Santrock, 1997 κ.ά.), οι οποίοι θεωρούσαν ότι ο Piaget αντιλαμβάνεται το παιδί «ως ένα μοναχικό επιστήμονα έξω από το κοινωνικό του πλαίσιο» (DeVries, 2000, σ. 190). Τουλάχιστον μέχρι σχετικά πρόσφατα, υποστηριζόταν ότι ο Piaget είχε αποτύχει να εντοπίσει και να καθορίσει το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη συνολική αναπτυξιακή πορεία. Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Matuson και Hayes (2000, σ. 216), «θα ήταν άδικη κριτική για τον Piaget να ισχυριστούμε ότι παραμέλησε την κοινωνική φύση της ανάπτυξης». Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η αγγλική μετάφραση του έργου του *Sociological Studies* («Κοινωνιολογικές Μελέτες») κατέδειξε ξεκάθαρα το γεγονός ότι ο Piaget λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης (Müller & Carpendale, 2000).

Βέβαια, είναι αλήθεια ότι εστίασε την έρευνά του κυρίως πάνω στα μεμονωμένα άτομα εντός ενός εργαστηριακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, είναι ανάγκη να διαχωρίσουμε τον Piaget ως επιστήμονα/ερευνητή από τον Piaget ως ψυχολόγο. Ο κύριος σκοπός της ερευνητικής του δραστηριότητας είναι *επιστημολογικός* (epistemological): το να εξηγήσει πώς αναπτύσσεται η γνώση και όχι πώς αναπτύσσεται το παιδί. «Όταν μιλούσε ως επιστημολόγος, ο Piaget εστιαζόταν στην ανάπτυξη των ιδεών. Όταν μιλούσε (λιγότερο συχνά) ως παιδοψυχολόγος, ο Piaget έδινε έμφαση στον κεντρικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην κατασκευή της γνώσης» (DeVries, 2000, σ. 190).

Σύμφωνα με τον Piaget, οι ρίζες της λογικής εκτείνονται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό-κοινωνικό επίπεδο. Ο Piaget άσκησε κριτική στις δύο κυρίαρχες θεωρητικές τάσεις της εποχής του: τον *ατομικισμό* (individualism) και τον *κολεκτιβισμό* (collectivism). Συγκεκριμένα, άσκησε κριτική στον ατομικισμό για το ότι αγνοεί συστηματικά το γεγονός ότι η κοινωνική ζωή μεταβάλλει τις γνωστικές κατασκευές των ατόμων. Αντίστοιχα, η κριτική που άσκησε στον κολεκτιβισμό έχει να κάνει με το ότι ο κοινωνικός κόσμος λαμβάνεται ως ένα μη αναλυμένο σύνολο, που συνεπάγεται τη μη συνειδητοποίηση της ύπαρξης διαφορετικών τύπων κοινωνικών διεργασιών και σχέσεων (Müller & Carpendale, 2000). Εναλλακτικά προς τον ατομικισμό και τον κολεκτιβισμό, ο Piaget αντιπροτείνει μια *αλληλεπιδραστική θεώρηση* των πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία «δεν υπάρχουν άτομα από μόνα τους ούτε κοινωνία από μόνη της. Υπάρχουν απλώς δι-ατομικές σχέσεις» (Piaget, 1995/1977, σ. 210, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 141). Η συνέπεια της υιοθέτησης αυτής της εναλλακτικής θεώρησης είναι ότι «κάποιος δεν θα

είναι πλέον ικανοποιημένος λέγοντας ότι η 'κοινωνία' είναι η βάση της λογικής, αλλά θα ρωτάει το σε ποια ακριβώς σχέση συμμετέχει» (Piaget, 1995/1977, σ. 136, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 141). Σε τελική ανάλυση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Piaget αποτελεί ένα είδος «διεκπεραιωτή», καθώς υποστηρίζει ότι «η πραγματικότητα είναι οι βασικές διεκπεραιώσεις ανάμεσα στα άτομα, ή ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον» (Kitchener, 1996, σ. 245, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 141).

Εστιαζόμενος στο πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στη λογική, το άτομο και την κοινωνία, ο Piaget ήρθε αντιμέτωπος με ένα βασικό ερώτημα: Κατά πόσο οι ρίζες της λογικής βρίσκονται στην κοινωνία ή στο άτομο; «Θα λέμε, τότε, ότι το παιδί γίνεται ικανό για λογικές λειτουργίες, επειδή η κοινωνική ανάπτυξη καθιστά πιθανή τη συνεργασία, ή θα λέμε, αντί γι' αυτό, ότι είναι τα λογικά επιτεύγματα που επιτρέπουν στο παιδί να κατανοεί τους άλλους κι έτσι να καταλήγει στη συνεργασία;» (Piaget, 1995/1977, σ. 210, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 142). Ως εκ τούτου, για τον Piaget «οι ατομικές λειτουργίες της νοημοσύνης και η κοινωνική συνδιαλλαγή/συνεργασία μεταξύ των ατόμων είναι δύο αχώριστες όψεις του ίδιου συστήματος και τείνουν προς την ίδια μορφή ισορροπίας» (Müller & Carpendale, 2000, σ. 142). Συνεχίζοντας, ο Piaget επισημαίνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μέρος της διαδικασίας της ισορροπίας και είναι σημαντική στην ενίσχυση της διαδικασίας της ανάπτυξης (Chapman, 1992, σε Müller & Carpendale, 2000).

Η συνεργασία οδηγεί στην υπέρβαση του *εγωκεντρισμού* και της πολιτισμικής σχετικότητας, επειδή η συνεργατική αλληλεπίδραση έχει μια καθολική δομή, προς την οποία τείνουν όλες οι σχέσεις. Επιπλέον, η διαμόρφωση αυτής της συνεργατικής αλληλεπίδρασης είναι η πηγή της καθολικής γνώσης, όσον αφορά τόσο τους γνωστικούς όσο και τους ηθικούς τομείς. Καταλήγοντας με τη συλλογιστική τους πάνω στις θέσεις του Piaget, οι Müller και Carpendale (2000, σ. 143) λένε χαρακτηριστικά: «Η καθολική γνώση δεν είναι κάποιο Πλατωνικό Ιδεώδες που υπάρχει ανεξάρτητα από τα ανθρώπινα όντα και τις συνεργασίες τους». Αντίθετα, «η ανθρώπινη νοημοσύνη υπόκειται στη δράση της κοινωνικής ζωής σε όλα τα αναπτυξιακά επίπεδα, από την πρώτη ως την τελευταία ημέρα της ζωής» (Piaget, 1995/1977, σ. 210, σε Müller & Carpendale, 2000, σ. 145).

Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί η σπουδαιότητα που προσδίδει ο Piaget στη *γλώσσα*, θεωρώντας την εργαλείο κοινωνικοποίησης της σκέψης, «που καθιστά δυνατή την αμοιβαία και αντιστρέψιμη συνεργασία» (Müller & Carpendale, 2000, σ.

146). Η εκμάθηση και η χρήση της γλώσσας απαιτεί το βρέφος να έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει τις θέσεις, τις προθέσεις και την προοπτική του άλλου και η απόκτηση αυτής της ικανότητας γίνεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της αισθησιοκινητικής περιόδου (Πιαζέ, 2001). Στην πορεία της ανάπτυξης, ο εγωκεντρισμός των μικρών παιδιών παραχωρεί τη θέση του στην κοινωνικοποιημένη σκέψη και ομιλία. Η κοινωνική συναλλαγή και, ειδικότερα, η συναλλαγή με τους συνομηλίκους, συγκροτούν τον μηχανισμό που ευθύνεται για τη μεταστροφή αυτή (Beilin, 1997).

Ο Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα τριών κύριων παραγόντων: της *ωρίμασης*, και του *φυσικού περιβάλλοντος* και του *κοινωνικού περιβάλλοντος*. Όμως, πάνω από αυτούς τους τρεις παράγοντες τοποθετεί τον παράγοντα της *ισορροπίας* (equilibrium), επειδή «είναι πιο γενικός από τους τρεις πρώτους και μπορεί να αναλυθεί με έναν σχετικά αυτόνομο τρόπο. Αυτή η αυτονομία δεν σημαίνει ότι η ισορροπία είναι ανεξάρτητη από τους άλλους παράγοντες, αφού υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους» (Piaget, 1968, σ. 103). Επίσης, ο Piaget (1968, σ. 101) επισημαίνει ότι αυτό που είναι σημαντικό δεν είναι «η ισορροπία ως κατάσταση, αλλά η ενεργητική κατάσταση της ισορροπίας», με αποτέλεσμα τα παιδιά να «δομούν ενεργητικά την πραγματικότητα μέσα από τις σωματικές και τις νοητικές του ενέργειες σε μια συνεχή συναλλαγή με το περιβάλλον» (Παπαδοπούλου & Πανοπούλου-Μαράτου, 2008, σ. 151).

Ο Piaget (1965/1932) πρότεινε ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους διαφέρουν από τις σχέσεις τους με τους ενήλικες, τόσο σε μορφή όσο και σε λειτουργία. Οι Piaget και Inhelder (1967, σ. 93) διατείνονται ότι οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά δεν αποτελούν μια μονόπλευρη μετάδοση πολιτιστικών αξιών, όπως συμβαίνει στις σχέσεις των παιδιών με ενήλικες, αλλά συνιστούν «μια συνεχή και δημιουργική διαδικασία κοινωνικοποίησης». Αντίθετα, οι σχέσεις με τους ενήλικες περιγράφονται ως συμπληρωματικές, ασύμμετρες, που ακολουθούν ένα κάθετο πλάνο κυριαρχίας και επιβολής δύναμης. Ως τέτοιες, οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους ενήλικες θεωρείται ότι χαρακτηρίζονται από συναισθηματική επιφυλακτικότητα και λιγότερο αυθορμητισμό σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Προτείνεται ότι το παιδί καταλήγει να αποδεχτεί τις ιδέες, τα πιστεύω και τους κανόνες των ενηλίκων, όχι απαραίτητα επειδή τα κατανοεί, αλλά επειδή αναμένεται από αυτό υπακοή. Αντίθετα, οι

συναλλαγές με τους συνομηλίκους του επιτρέπουν στο παιδί να διερευνήσει ενεργητικά τις ιδέες τους και όχι να τις αποδεχτεί παθητικά (Rubin et al., 1998).

Από την άλλη πλευρά, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους περιγράφονται ως ισορροπημένες, ισότιμες, που ακολουθούν περισσότερο ένα οριζόντιο πλάνο κυριαρχίας και επιβολής εξουσίας. Επομένως, στο πλαίσιο των συνομηλίκων τα παιδιά μπορούν να έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν αντιφατικές ιδέες και ερμηνείες, να διαπραγματευτούν και να συζητήσουν ποικίλες προοπτικές, να αποφασίσουν να συμβιβαστούν ή να απορρίψουν τις ιδέες των συνομηλίκων. Αυτές οι αλληλεπιδραστικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους πιστεύεται ότι έχουν αποτελέσματα στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, όπως η ικανότητα να κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων (Rubin et al., 1998).

Η εμπειρική υποστήριξη αυτών των ιδεών προέρχεται από την νεο-πιαζεϊκή έρευνα που υποδεικνύει ότι, όταν τα παιδιά εργάζονται μαζί, προκειμένου να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, είναι πολύ πιθανό να αυξήσουν τη βάση των γνώσεών τους μέσα από τη συζήτηση, παρά όταν εργάζονται μόνα και ανεξάρτητα. Η αναπτυξιακή αλλαγή προκύπτει, επειδή η διαφορά απόψεων προκαλεί *γνωστική ασυμφωνία*, που είναι αρκετά ενοχλητική, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε απόπειρες επίλυσής της. Κάθε αλληλεπιδρών θα πρέπει να δομήσει ή να αναδομήσει μια σύμφωνη προοπτική της αρχικής ιδέας, προκειμένου να καταφέρει να ανακτήσει μια αίσθηση ισορροπίας. Δηλαδή, «πρόκειται για τη γνωστική ενδο-προσωπική σύγκρουση που πυροδοτεί την αναζήτηση της ομοιόστασης και έχει ως αποτέλεσμα την αναπτυξιακή αλλαγή» (Rubin et al., 1998, σ. 629). Γράφει το Πιαζέ (2001):

«Ο σύντροφος [...] μοιάζει με το εγώ του παιδιού, αλλά συγχρόνως είναι και πολύ διαφορετικός. Μοιάζει, γιατί είναι ίδιος στη δύναμη και στις γνώσεις. Είναι όμως και πολύ διαφορετικός διότι, όντας στο ίδιο επίπεδο, δεν διεισδύει όσο ένας στοργικός ενήλικας στις κρυφές του επιθυμίες ή στην προοπτική της σκέψης του. Το παιδί, λοιπόν, όσον αφορά τους συνομηλίκους του, κοινωνικοποιείται εντελώς διαφορετικά από ό,τι με τον ενήλικα. Αμφιταλαντεύεται μεταξύ δύο πόλων, από τους οποίους ο ένας είναι ο μονόλογος – μονόλογος ατομικός ή συλλογικός – και ο άλλος η συζήτηση ή η πραγματική ανταλλαγή. Αυτός είναι ο λόγος που το παιδί κοινωνικοποιείται περισσότερο με τους ομοίους του, ή τουλάχιστον με διαφορετικό τρόπο, από

ό,τι όταν είναι μόνο με τον ενήλικα. Εκεί όπου η υπεροχή του ενήλικα εμποδίζει τη συζήτηση και τη συνεργασία, ο σύντροφος δίνει την ευκαιρία για κοινωνικές συμπεριφορές που προσδιορίζουν την πραγματική κοινωνικοποίηση της νοημοσύνης» (σ. 103).

2.1.2.β. Θεωρία του L. S. Vygotsky

Το εύρος της αποδοχής που έχει τύχει η θεωρία του Ρώσου μελετητή L. S. Vygotsky φαίνεται ξεκάθαρα από το γεγονός ότι, ενώ η πρώτη αγγλική μετάφραση του έργου του *Νους στην Κοινωνία* («Mind in Society») έγινε το 1978, έκτοτε έχουν γίνει περισσότερες από 700 εργασίες σχετικά με την εφαρμογή και τις προεκτάσεις της θεωρίας του στην εκπαίδευση, οι 474 εκ των οποίων εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1993-2003 (Wisler, 2003).

Η αναπτυξιακή θεωρία που προτείνει ο Vygotsky έχει ως βασική της θέση την κοινωνική προέλευση των *ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών*, οι οποίες αποτελούν την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα άλλα είδη (Δαφέρμος, 2002). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η γνωστική πρόοδος και ανάπτυξη είναι, εν πολλοίς, αποτέλεσμα των διαπροσωπικών συναλλαγών.

Ο Vygotsky επικαλέστηκε την αρχή της *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης*, προκειμένου να εξηγήσει τη λειτουργία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία έχει προσλάβει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο χώρο της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας και εκπαίδευσης (Βαγενάς, 2003· Βαρνάβα-Σκούρα, 1995· Δαφέρμος, 2002· Παπαδοπούλου, 2008· Cole & Cole, 2000· Gillen, 2000· Van Huizen, van Oers, & Wubbels, 2005· Wisler, 2003). Αυτή η αρχή αναπαριστά την απόσταση ανάμεσα στο τί μπορεί να κάνει το παιδί αυτόνομα και το τί μπορεί να κάνει με την συνεργασία ή βοήθεια των άλλων (Rubin et al., 1998). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Vygotsky (1997, σ. 148), «αυτό που καθορίζει η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης είναι εκείνες οι λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμασης». Γράφει ο Vygotsky (1997):

«Η ζώνη (εγγύτερης ανάπτυξης) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο (του παιδιού), όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο της «εν δυνάμει» ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από

την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (σ. 147).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύγχρονη νόηση έχει η άποψη του Vygotsky (1978, σ. 57), σύμφωνα με την οποία «κάθε λειτουργία στην ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα σε ατομικό επίπεδο· πρώτα, μεταξύ των ατόμων (διαψυχολογικά) και μετά μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογικά)». Η κύρια κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης είναι η *σύγκρουση* και η *διαδικασία επίλυσης προβλημάτων*. Οι αλλαγές στην κοινωνία, ιδιαίτερα οι αλλαγές στις απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από το άτομο, απαιτούν αντίστοιχες αλλαγές στις στρατηγικές αντιμετώπισης ή ικανοποίησης αυτών των απαιτήσεων. Στρατηγικές αντιμετώπισης μπορούν να θεωρηθούν οι πρακτικές ενέργειες, οι οποίες εξυπηρετούν τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Από αυτήν την άποψη, η πρακτική δραστηριότητα οδηγεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, που μπορούν να θεωρηθούν ως μετασχηματισμοί των προηγούμενων δεξιοτήτων και γνώσεων (Rizzo & Corsaro, 1988).

Το κοινωνικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη, αλλά *συνιστά πηγή της ανάπτυξης*, καθοδηγώντας και ρυθμίζοντας ολόκληρη την πορεία της (Vygotsky, 1997· Wertsch & Tulviste, 1997). «Η ανθρώπινη ψυχική λειτουργία, ακόμα και όταν πρόκειται για ένα άτομο που δρα μεμονωμένα, είναι εγγενώς κοινωνική ή κοινωνικο-πολιτισμική, γιατί ενσωματώνει τα κοινωνικά διαμορφωμένα και κοινωνικά οργανωμένα πολιτισμικά εργαλεία» (Wertsch & Tulviste, 1997, σ. 368).

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα από τον ορισμό της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης, ο Vygotsky υπέδειξε ότι συνήθως η βοήθεια προέρχεται από τους γονείς του παιδιού ή από τα σημαντικά ενήλικα άτομα του περιβάλλοντός του. Όμως, πιο πρόσφατοι ερευνητές (Gauvin & Rogoff, 1989· Messer, Joiner, Loveridge, Light & Littleton, 1993· Rogoff, 1990· Tudge, 1992) διατείνονται ότι οι συνομήλικοι του παιδιού μπορούν να παίξουν το ρόλο του *συν-κατασκευαστή* (coconstructivist). Επομένως, η παρέα με έναν πιο ικανό «ειδικό» συνομήλικο μπορεί να βοηθήσει την κίνηση του παιδιού προς την αρχή της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης (Rubin et al., 1998).

2.1.3. Θεωρίες κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, που αρχικώς προτάθηκε το 1941 με τη δημοσίευση του βιβλίου των Miller και Dollard με τίτλο *Κοινωνική Μάθηση και Μίμηση* («Social Learning and Imitation»), χρησιμοποιεί ένα σύνολο αρχών της μάθησης, προκειμένου να καθορίσει και να ερμηνεύσει επαρκώς θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Grusec, 1997· Woodward, 1982). Η οπτική της παραδοσιακής θεωρίας κοινωνικής μάθησης είναι ότι τα παιδιά αποτελούν φορείς ελέγχου και αλλαγής της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν μεταξύ τους. Οι συνομήλικοι τιμωρούν ή αγνοούν τις μη συνηθισμένες κοινωνικές συμπεριφορές και επιβραβεύουν ή ενισχύουν θετικά τις συμπεριφορές εκείνες που θεωρούνται πολιτισμικά κατάλληλες και σωστές. Επομένως, στο βαθμό που τα παιδιά συμπεριφέρονται με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο, αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους (Rubin et al., 1998).

Ο Robert Sears (1951), που για πολλούς θεωρείται ως ο πρωτεργάτης της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, διάρθρωσε το θεωρητικό του οικοδόμημα γύρω από έναν γενικό σκοπό: την κατανόηση του τρόπου «με τον οποίο τα παιδιά εσωτερικεύουν ή ενστερνίζονται ως δικές τους, τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν» (Grusec, 1997, σ. 497). Δηλαδή, ο Sears αποσκοπούσε στη μελέτη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Ίσως, η περισσότερο σχετική –και αυτή που άσκησε την μεγαλύτερη επίδραση– θεωρία της μάθησης είναι αυτή που διατύπωσαν οι Bandura και Walters (1963). Στην μονογραφία τους *Κοινωνική Μάθηση και Ανάπτυξη της Προσωπικότητας* («Social Learning and Personality Development»), οι Bandura και Walters επεσήμαναν ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες κοινωνικές συμπεριφορές παρατηρώντας τους άλλους. Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες που απέκτησαν μέσω της παρατήρησης σχετικά με τις *συνέπειες* συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών, πράγμα που τα καθοδηγεί προς την αναστολή ή την εμφάνιση εκ μέρους τους αυτών των συμπεριφορών (Rubin et al., 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura (1969, 1977, 1986, 1989, 1991), η διεργασία της μάθησης λαμβάνει χώρα μέσω της *παρατήρησης και μίμησης προτύπου*. Στη διαδικασία της μάθησης μέσω παρατήρησης ενέχονται τέσσερις κύριες διεργασίες, καθεμία από τις οποίες παίζει κάποιο

συγκεκριμένο και σημαντικό ρόλο, «είτε στην απόκτηση πληροφοριών για τα γεγονότα και τους κανόνες, είτε στην απόφαση χρησιμοποίησης αυτών των πληροφοριών για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς» (Grusec, 1997, σ. 508). Πιο αναλυτικά, αρχικά, το άτομο πρέπει να προσέξει ό,τι παρουσιάζει το πρότυπο. Η προσοχή επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως είναι η ένταση και η ελκυστικότητα του προτύπου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τηλεόραση, που αποτελεί «ένα ισχυρό μέσο για την προσέλκυση και τη διατήρηση της προσοχής. Δεύτερον, αφού ο παρατηρητής έχει δώσει προσοχή στο υλικό, θα πρέπει και να το διατηρήσει, και η παρατηρηθείσα συμπεριφορά θα εκπροσωπείται στη μνήμη με ένα εικονικό ή λεκτικό σύστημα αναπαράστασης. Στην τρίτη φάση, η συμβολική αναπαράσταση θα πρέπει να μετατραπεί σε κατάλληλες ενέργειες, παρόμοιες με την αρχική παρατηρηθείσα συμπεριφορά του μοντέλου. Για παράδειγμα, η κινητική αναπαραγωγή περίπλοκων πράξεων έχει πολύ λιγότερες πιθανότητες επιτυχίας από εκείνη των απλών πράξεων. Η τελική διεργασία που διέπει τη μάθηση μέσω παρατήρησης, συνεπάγεται μεταβλητές κινήτρων. Για παράδειγμα, θα πρέπει να υπάρχουν αρκετά κίνητρα για να προκαλέσουν την ίδια την εκτέλεση των πράξεων του παρατηρούμενου μοντέλου» (Grusec, 1997, σ. 508-509).

Αυτή η προοπτική μίμησης παρέχει μια ισχυρή ερμηνεία σχετικά με το πώς οι κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών οργανώνονται, αναδιοργανώνονται και αλλάζουν κατεύθυνση γρήγορα και αποτελεσματικά. Η μάθηση μέσω παρατήρησης προάγει την προσαρμογή σε νέες συνθήκες και νέες σχέσεις. Όπως αναφέρει ο Cairns (1979, σε Rubin et al., 1998) όμως, όταν συντελεστεί η εκμάθηση των κοινωνικών συμπεριφορών, αυτές υπόκεινται στην σταθερότητα και την αλλαγή, με αποτέλεσμα η επίδειξη μαθημένων κοινωνικών συμπεριφορών να διατηρηθεί ή να ανασταλεί, αντίστοιχα, από τις συνέπειες που θα έχει ή που αναμένεται να έχει η εκδήλωσή τους. Επιπλέον, παίζει σημαντικό ρόλο το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο προκύπτει η ενίσχυση ή η τιμωρία. Η πηγή της ενίσχυσης ή της τιμωρίας, το πώς, πότε και πού προκύπτουν οι συνέπειες και το αν το παιδί πιστεύει ή όχι ότι μπορεί να παράγει την επιθυμητή συμπεριφορά, όλα αυτά επηρεάζουν την παραγωγή, αναπαραγωγή ή αναστολή μιας δεδομένης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ο Bandura (1989, σε Rubin et al., 1998) υπέθεσε ότι τα παιδιά θέτουν σταθερές επιτυχίας για τους εαυτούς τους και είναι πιθανό να αυτοενισχύονται, όταν πληρούν αυτές τις σταθερές και τιμωρία, όταν δεν τις πληρούν. Η αυτοενίσχυση εφαρμόζεται όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι έχουν ξεπεράσει τις νόρμες συγκριτικά με την ομάδα των συνομηλίκων τους, ενώ

η αυτοτιμωρία είναι συνέπεια της αποτυχίας των παιδιών να κρατηθούν στο επίπεδο της ομάδας (Rubin et al., 1998).

2.1.4. Θεωρία των διαφοροποιημένων συγκινήσεων

Με την είσοδο στο οργανωμένο περιβάλλον της σχολικής τάξης, είτε της προσχολικής είτε της δημοτικής εκπαίδευσης, οι σχέσεις του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων του προσλαμβάνουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα, φτάνοντας σε σημείο να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το συναισθηματικό κόσμο του. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, τα αποτελέσματα μιας πλειάδας ερευνητικών προσπαθειών έχουν οδηγήσει στον εντοπισμό ενός αριθμού παραγόντων, οι οποίοι μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να βοηθήσουν στην πρόβλεψη της αποδοχής του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται η συναισθηματική γνώση και η ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου των συγκινήσεων (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990· Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Gurthie, Jones, Friedman, Poulin, & Maszk, 1997· Hubbard & Coie, 1994· Rubin & Daniels-Beirness, 1983· Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982).

Σύμφωνα με τη *θεωρία των διαφοροποιημένων συγκινήσεων* (differential emotions theory) (Izard, 1991, 1993, 2001), «η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού *διασυστήματος* (intersystem) συνδέσεων ανάμεσα στις συγκινήσεις και τις νοήσεις επιτρέπει την *ενεργοποίηση* (activation), την *ρύθμιση* (modulation) και την *χρήση* (utilization) των συγκινήσεων, που είναι απαραίτητες για τις υγιείς *κοινωνικές συναλλαγές* (social transactions) και την ανάπτυξη *κοινωνικών δεσμών* (social bonds)» (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002, σ. 1775). Οι βασικές αρχές της θεωρίας των διαφοροποιημένων συγκινήσεων μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στα υπάρχοντα μοντέλα της *θεωρίας της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών* (social information-processing theory), τα οποία προβλέπουν την κοινωνική προσαρμογή, αλλά δεν ξεκαθαρίζουν εντελώς το ρόλο που διαδραματίζουν οι διαδικασίες *επεξεργασίας των συγκινήσεων* (emotion processes) (Lemerise & Arsenio, 2000).

Το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών των Crick και Dodge (1994) θα μπορούσε να επεκταθεί συμπεριλαμβάνοντας τη διαδικασία επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών. Η επέκταση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οδηγεί στη διατύπωση της υπόθεσης ότι οι *μνήμες των*

συγκινήσεων (emotion memories) και οι *δεξιότητες που σχετίζονται με τις συγκινήσεις* (emotion-related skills) είναι μέρος «της λειτουργικής βάσης δεδομένων (functioning database) των κοινωνικών πληροφοριών του παιδιού» (Mostow et al., 2002, σ. 1775). Σε αυτό το διευρυμένο μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, οι μνήμες των συγκινήσεων παρέχουν πληροφορίες για παρελθούσες εμπειρίες. Επιπλέον, οι συνδέσεις ανάμεσα στις συγκινήσεις και τις νοήσεις καθιστούν δυνατή την ενεργοποίηση των συγκινήσεων εκείνων, που αρμόζουν στην συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Οι δεξιότητες αναγνώρισης και ταυτοποίησης των συγκινήσεων συμβάλλουν στην ορθή κωδικοποίηση και ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων (Lemerise & Arsenio, 2000), που, με τη σειρά τους, βοηθούν στη διαμόρφωση προκοινωνικών μορφών συμπεριφοράς (Mostow et al., 2002).

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, λαμβάνει χώρα η διαμόρφωση των συνδέσεων μεταξύ συγκινήσεων και νοήσεων με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Η γλώσσα λειτουργεί ως ενδιάμεσος κρίκος στη διαμόρφωση αυτών των διασυστημικών συνδέσεων, ενισχύοντας τα παιδιά με την ικανότητα αναγνώρισης και απόδοσης των συγκινήσεων. Με το τέλος της πρώτης παιδικής ηλικίας, η πλειονότητα των παιδιών είναι εφοδιασμένα με ένα λειτουργικό λεξιλόγιο των συγκινήσεων σχετικά με την ικανότητα αναγνώρισης βασικών *συναίσθημάτων* (feelings) τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, στηριζόμενα στα αποτελέσματα της επεξεργασίας σημάτων, όπως αυτά εκπέμπονται από τις εκφράσεις του προσώπου και τη συμπεριφορά (βλ. Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michaelieu, 1991· Waern, 1977). Οι συνδέσεις μεταξύ συγκινήσεων και νοήσεων γίνονται τμήμα της *λειτουργικής βάσης δεδομένων* (working database) του παιδιού και ενεργοποιούνται αυτόματα κάθε φορά που το παιδί κωδικοποιεί και ερμηνεύει κοινωνικά σήματα (Izard, 2002· Lemerise & Arsenio, 2000· Mostow et al., 2002).

Τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών υποστηρίζουν την ύπαρξη ισχυρής σύνδεσης ανάμεσα στην κοινωνική γνώση, η οποία παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί ορθά τα *συγκινησιακά σήματα* (emotional signals) του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, και στην λεκτική ικανότητα, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της ευρύτερης γνωστικής ικανότητας (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001· Mostow et al., 2002).

Πιο αναλυτικά, έχει διαπιστωθεί ότι η λεκτική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των διαφορών όψεων της γνώσης των συγκινήσεων

(Izard et al., 2001· Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000a). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ανεπτυγμένη λεκτική ικανότητα έχουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο συγκινήσεων και συναισθημάτων, μπορούν να συζητήσουν για τις εκάστοτε συγκινησιακές καταστάσεις και είναι σε πλεονεκτική θέση, όσον αφορά στον αποτελεσματικό χειρισμό αρνητικών συναισθημάτων, γεγονός που συντελεί στην ανάπτυξη επιτυχημένων αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους (Izard, 2002).

Η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τις κατάλληλες μνήμες συγκινήσεων, να αναγνωρίζει και να ταυτοποιεί τα συγκινησιακά σήματα, όπως αυτά εκπέμπονται από τις εκφράσεις του προσώπου και τις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, όπως επίσης και η ικανότητα να κωδικοποιεί τις συγκινήσεις του εαυτού του, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της προσαρμοστικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των ορθών κοινωνικών κρίσεων, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων του παιδιού (Izard et al., 2001· Izard, Ackerman, Fine, & Schoff, 2000b· Mostow et al., 2002). Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται σωστά τη συγκινησιακή κατάσταση του συνομηλίκου του, διαμορφώνει κατάλληλα τη συγκινησιακή του αντίδραση, γεγονός που έχει βρεθεί να προβλέπει την κοινωνική ικανότητα του παιδιού, ακόμη και κατά τα πρώτα έτη της ζωής του (Eisenberg et al., 1997).

2.2. Εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους: Επίπεδα κοινωνικής πολυπλοκότητας

Οι εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους αποτελούν ένα σημαντικό αναπτυξιακό πλαίσιο, εντός του οποίου τα παιδιά αποκτούν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων, στάσεων και εμπειριών, που επηρεάζουν την προσαρμογή τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι Rubin και συνεργάτες (1998, σ. 620) χαρακτηρίζουν τους συνομηλίκους ως «ασχυρούς 'παράγοντες' κοινωνικοποίησης», υπογραμμίζοντας, με τον τρόπο αυτό, την σπουδαιότητα που αποδίδουν στο ρόλο που διαδραματίζουν οι συνομήλικοι στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ευεξία και προσαρμογή.

Οι εμπειρίες του παιδιού με τους συνομηλίκους του μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητές υπό το πρίσμα της εξέτασης του *επιπέδου κοινωνικής πολυπλοκότητάς* τους (level of social complexity) (Hinde, 1987), έτσι όπως αναδύονται μέσα στο ίδιο το άτομο, στις αλληλεπιδράσεις, στις σχέσεις και στις

ομάδες. Όμως, εξαιτίας της έντονης αλληλεξάρτησης, τα γεγονότα και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε επίπεδο εξαρτώνται και επηρεάζονται από τα γεγονότα και τις διαδικασίες των άλλων επιπέδων (Rubin et al., 1998).

Το άτομο (individual) μεταφέρει στις κοινωνικές συναλλαγές του περισσότερο ή λιγότερο σταθερούς κοινωνικούς προσανατολισμούς, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας του, που το καθιστούν περισσότερο ή λιγότερο ευαίσθητο στα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, το άτομο συμμετέχει σε μια κοινωνική συναλλαγή εφοδιασμένο με ένα ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν έντονες επιδράσεις τόσο στην κοινωνική του αντίληψη όσο και στις διαδικασίες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Σε ένα ανώτερο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας βρίσκονται οι *αλληλεπιδράσεις* (interactions) του παιδιού με άλλα παιδιά, οι μορφές και οι λειτουργίες των οποίων ποικίλλουν ανάλογα με τις διακυμάνσεις στις παραμέτρους της εκάστοτε κοινωνικής κατάστασης, όπως είναι, για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά και οι αντιδράσεις των άλλων παιδιών. Στη συνέχεια, αρκετές αλληλεπιδράσεις αποκτούν το χαρακτήρα μακροπρόθεσμων *σχέσεων* (relationships), οι οποίες, όπως είναι εύλογο, επηρεάζονται από τις παρελθούσες αλληλεπιδράσεις και αποβλέπουν σε μελλοντικές. Οι σχέσεις είναι δυνατόν να λάβουν διάφορες μορφές και ιδιότητες, που δεν είναι απλώς το άθροισμα των μορφών και των ιδιοτήτων των επιμέρους αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Ταυτόχρονα, η φύση μιας σχέσης καθορίζεται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μελών της, των αλληλεπιδράσεών τους και των προηγούμενων σχέσεών τους. Τέλος, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, με τη σειρά τους, οδηγούν στη δημιουργία *ομάδων* (groups) ή *δικτύων σχέσεων* (networks of relationships), με περισσότερο ή λιγότερο σταθερούς δεσμούς μεταξύ των μελών τους (π.χ. κλίκες, σχολικές τάξεις κλπ.) (Rubin et al., 1998).

Ο σχηματισμός ομάδας, που καταλαμβάνει το ανώτερο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας, καθορίζεται από τις εγκαθιδρυμένες μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα που τη συγκροτούν και, κατ' επέκταση, από τους τύπους και την ποικιλία των αλληλεπιδράσεων, που είναι χαρακτηριστικές των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Όμως, οι ομάδες είναι παραπάνω από το απλό άθροισμα των επιμέρους σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών τους. Μέσω των ιδιοτήτων τους, έτσι όπως αυτές αναδύονται από τις νόρμες ή τις κοινές πολιτισμικές συμβάσεις, οι ομάδες, από τη μεριά τους, καθορίζουν τη μορφή και το εύρος των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών τους. Επιπρόσθετα, η

διαδικασία της δημιουργίας και της διατήρησης των ομάδων απορρέει από συγκεκριμένες διαδικασίες, όπως είναι η ιεραρχική οργάνωση και η συνοχή, οι οποίες, όμως, απαιτούν ένα ανώτερο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας. Ίσως, σε αυτό να οφείλεται η μη δημιουργία ομάδων από παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Με πιο απλά λόγια, τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες, όταν έχουν φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας (Rubin et al., 1998).

2.2.1. Αλληλεπιδράσεις

2.2.1.α. Γενικά

Η *αλληλεπίδραση* (interaction) αποτελεί την πιο απλή μορφή κοινωνικής εμπειρίας, καταλαμβάνοντας το πρώτο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας. Σύμφωνα με έναν ιδιαίτερα βραχύ και περιεκτικό ορισμό, η αλληλεπίδραση είναι «η περιέλιξη των συμπεριφορών δύο ατόμων εντός μιας κοινωνικής συναλλαγής ορισμένης διάρκειας» (Rubin et al., 1998, σ. 624). Ο όρος αλληλεπίδραση αναφέρεται στη δυαδική συμπεριφορά, στην οποία οι δράσεις των συμμετεχόντων αλληλεξαρτώνται, κατά τρόπο που η συμπεριφορά του ενός ατόμου αποτελεί ταυτόχρονα ερέθισμα και αντίδραση για τη συμπεριφορά του άλλου (Rubin et al., 1998).

Στον πυρήνα της μια τέτοια αλληλεπίδραση αποτελείται από «στιγμές που το άτομο Α εκδηλώνει μια συμπεριφορά X προς το άτομο Β και το άτομο Β ανταποκρίνεται με μια συμπεριφορά Ψ» (Hinde, 1979, σ. 15). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θέσης του Hinde (1979) είναι η σειρά που έχει ένας διάλογος. Έτσι, «ένα παιδί Α ζητά πληροφορίες από το παιδί Β («Πώς σε λένε;»); το παιδί Β ανταποκρίνεται («Με λένε Μαρία. Εσένα πώς σε λένε;»), το παιδί Α απαντά («Κατερίνα») και ούτω καθεξής» (Rubin et al., 1998, σ. 624).

Βέβαια, μια απλή κοινωνική συναλλαγή, όπως είναι αυτή που μόλις περιγράφηκε, δίνει λάθος εντυπώσεις για τον πλούτο και την πολυπλοκότητα των τρόπων, μέσω των οποίων τα παιδιά όλων των ηλικιών επικοινωνούν μεταξύ τους και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους, τα παιδιά ανταγωνίζονται, μαλώνουν, αποσύρονται, αντιδρούν στις προκλήσεις και καταπιάνονται με την εκδήλωση ενός τέτοιου εύρους συμπεριφορών, «που περιλαμβάνουν τα πάντα, από τελετουργική σεξουαλική επαφή και σκληρό παιχνίδι,

έως υψηλά δομημένες κοινωνικοδραματικές φαντασιώσεις» (Rubin et al., 1998, σ. 624).

Πράγματι, εάν κάποιος επιχειρήσει να αναλογιστεί την ποικιλία των συναλλαγών μεταξύ των παιδιών, θα απελπιζόταν από την αποτυχία της προσπάθειάς του να περιγράψει, πόσω μάλλον να κατανοήσει, τις διάφορες αλληλεπιδραστικές εμπειρίες τους. Στην πράξη, η καταγραφή και η περιγραφή των μυριάδων μορφών αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά όλων των ηλικιών έχει προσελκύσει λιγότερο ερευνητικό ενδιαφέρον, συγκριτικά με την κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους. Συνεπώς, η κατανόηση των εμπειριών των παιδιών σε αλληλεπιδραστικό επίπεδο «είναι δυσανάλογα οργανωμένη γύρω από τις δομές της κοινωνικότητας και της αλληλοβοήθειας, της επιθετικότητας και της απόσυρσης» (Rubin et al., 1998, σ. 624), δηλαδή το βάρος της μελέτης πέφτει σχεδόν αποκλειστικά πάνω στις ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά όσον αφορά στις παραπάνω διαστάσεις της αλληλεπίδρασης.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση σύμφωνα με την οποία ο τύπος της σχέσης επιδρά πάνω στη μορφή και την αλληλουχία των επεισοδίων αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, εντός της φιλικής σχέσης, τα παιδιά που είναι φίλοι προσπαθούν περισσότερο να επιλύσουν τις συγκρούσεις που αναδύονται μεταξύ τους, παρά τις συγκρούσεις με άτομα που δεν θεωρούν φίλους τους, ενώ, ταυτόχρονα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν να αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους μετά από κάποια διαφωνία (Hartup & Laursen, 1995· Laursen, 1993). Πέρα από αυτό, τα παιδιά αλληλεπιδρούν κατά τρόπο που είναι σε αντιστοιχία με τους βραχυπρόθεσμους και τους μακροπρόθεσμους στόχους τους, την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων εμπλεκομένων, το εύρος του ρεπερτορίου εναλλακτικών δράσεων που έχουν στη διάθεσή τους και «τα διάφορα *οικολογικά* χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πλαισίου της αλληλεπίδρασης, όπως είναι η παρουσία θεατών, το φυσικό περιβάλλον, η θέση που έχει το παιδί και ο σύντροφός του μέσα στην ομάδα και τα λειτουργικά τοπικά έθιμα ή ‘σενάρια’ αντίδρασης» (Rubin et al., 1998, σ. 624).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι ότι έχουν κατά βάση *συμβολικό χαρακτήρα*. Ο συμβολικός χαρακτήρας των αλληλεπιδράσεων απορρέει από το γεγονός ότι τα ερεθίσματα που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον έχουν

συγκεκριμένη σημασία, η οποία είναι προϊόν *κοινωνικής κατασκευής*. Αυτό σημαίνει ότι η σημασία που προσδίδεται σε κάθε ενέργεια, λέξη ή αντικείμενο εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Όπως είναι αναμενόμενο, οι μεταβολές του κοινωνικού περιβάλλοντος επιφέρουν αντίστοιχες μεταβολές στη σημασία των κοινωνικών ερεθισμάτων (Μπίκος, 2004).

Εντός του πλαισίου των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, κατά τις οποίες τα εμπλεκόμενα μέλη βρίσκονται το ένα στο αντιληπτικό πεδίο του άλλου, οποιαδήποτε δραστηριότητα του ενός αποτελεί για τον άλλο υλικό για σημασιοδότηση. Ανάλογα με τη σημασία που αποδίδεται στη δραστηριότητα του άλλου, το άτομο προσαρμόζει τις αντιδράσεις του, δηλαδή η αντίδραση σε ένα κοινωνικό ερέθισμα εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας του ερεθίσματος (Γκότοβος, 1995). Όμως, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να διακρίνει τη σημασία των κοινωνικών σημάτων/ερεθισμάτων, θα πρέπει να αντιληφθεί τη λειτουργία τους ως συμβόλων (Μιχαλακόπουλος, 1997). Στο σημείο αυτό, αναδύεται ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην κατανόηση της σημασίας κάθε κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης (Μπίκος, 2004).

2.2.1.β. Μορφές των αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους

Η είσοδος του παιδιού στην νηπιακή ηλικία, με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους της ζωής του, σηματοδοτεί την εμφάνιση έντονων αλλαγών, όσον αφορά την ποσότητα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών του με τους συνομηλίκους του, οι οποίες έχουν κυρίως παιγνιώδη χαρακτήρα. Το *παιχνίδι* αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας, σε σημείο που να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το «κοινωνικό πρόσωπο των παιδιών» (James, 2001, σ. 56). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μετοχιανάκης (2008, σ. 415), το παιχνίδι «είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή». Επίσης, είναι δεδομένος ο σπουδαίος διαγνωστικός και θεραπευτικός ρόλος του παιχνιδιού σε παιδιά και εφήβους (βλ. Κρασανάκης, 1980, 1983, 1996, 1997, 2003). Το παιχνίδι συμβάλλει στην ένταξη του παιδιού στον κοινωνικό κόσμο, αλλά και αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνικότητάς του. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες

έχουν περιορισμένες πιθανότητες να επιλεγθούν ως συμπαίχτες και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους (James, 2001).

Η σημασία του παιχνιδιού έχει επισημανθεί πολλούς αιώνες πριν με το έργο του Πλάτωνα, ο οποίος το θεωρεί ως την πιο βασική μορφή αλλαγής στην ατομική και την κοινωνική ζωή. Αναλύοντας τις θέσεις του Πλάτωνα για το παιχνίδι ο Κουγιουμουτζάκης (1997, σ. 689) χαρακτηριστικά αναφέρει: «Εάν κάποιος μπορεί να ελέγξει τον τρόπο των παιδικών παιχνιδιών και τα διατηρήσει σταθερά και αμετάλλακτα, τότε τα έθιμα που ρυθμίζουν πολλές κοινωνικές συμπεριφορές δεν θα αλλάξουν. [...] Εάν αυτό συμβεί, τότε τα έθιμα δεν κινδυνεύουν από την αλλαγή, γιατί δεν υπάρχει μεγαλύτερη καταστροφή για την πόλη από εκείνη την καινοτομία που εισάγεται μέσω των παιδικών παιχνιδιών».

Ένας ικανοποιητικός και ευρέως αποδεκτός ορισμός του παιχνιδιού δίνεται από τον Huizinga (1989), ο οποίος ορίζει το παιχνίδι ως εξής:

«...μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία παραμένει απολύτως συνειδητά έξω από τον 'συνήθη' βίο ως 'μη σοβαρή', αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίχτη. Είναι μια δραστηριότητα, η οποία δεν συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατόν να αποκτηθεί. Κινείται μέσα στα δικά της όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες και κατά εύτακτο τρόπο. Προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, οι οποίες τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με την μεταμφίεση ή με άλλα μέσα» (σ. 28).

Το έργο του Huizinga γράφηκε το 1938. Την ίδια εποχή, περίπου, γράφεται και μια σειρά άλλων έργων, τα οποία βλέπουν το παιχνίδι από διαφορετικές σκοπιές, εμμένοντας συχνά στην ψυχολογική θεώρηση, αλλά αποδίδοντάς του και άλλες διαστάσεις. Ως παραδείγματα αναφέρουμε τον Sigmund Freud, ο οποίος είναι προγενέστερος του Huizinga και θεωρεί το παιχνίδι ως ένα μέσο, με το οποίο ο άνθρωπος και ειδικά το παιδί δοκιμάζει να ελέγξει τον εξωτερικό κόσμο· τον Jean Piaget, ο οποίος θεώρησε το παιχνίδι μια δραστηριότητα ανάλογη με την ψυχονητική ανάπτυξη του παιδιού· τον Lev Vygotsky, ο οποίος θεώρησε το παιχνίδι ανώτερη πνευματική δραστηριότητα, που είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά πέραν τούτου διαμεσολαβείται κοινωνικά και ιστορικά (Αυγητίδου, 2001α).

Μέσα από το παιχνίδι, το κοινωνικό σύστημα βρίσκει μια δίοδο, διά μέσου της οποίας μεταδίδει στο νεαρό άτομο ορισμένες κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Δεν είναι τυχαίο ότι ακόμα και ο Huizinga, ο πρώτος συστηματικός μελετητής του παιχνιδιού, αναγνώρισε ότι τα παιδιά που αρνούνται το παιχνίδι ή παραβαίνουν τους κανόνες του, περιθωριοποιούνται, γίνονται οι «απόβλητοι του παιχνιδιού» (Huizinga 1989, σ. 26). Η παρατήρηση αυτή έχει εξαιρετική σημασία και καθιστά το παιχνίδι κεντρικό μέσο στην κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου και στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και του κοινωνικού συστήματος. «Το παιχνίδι αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού και τη φυσιολογική του προσαρμογή στη ζωή» (Μετοχιανάκης, 2008, σ. 415).

Το παιχνίδι συνδέεται στενά με τις αναπτυσσόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, το παιδί οφείλει να προσαρμόζεται στους κοινωνικούς κανόνες της ομάδας, να υποτάσσει τον εγωισμό του, να τοποθετεί το συμφέρον των πολλών πάνω από το προσωπικό του συμφέρον και να συμπεριφέρεται κατά κόσμιο τρόπο (Μετοχιανάκης, 2008). Τα παιδιά επιλέγουν για φίλο τους το άτομο εκείνο, με το οποίο παίζουν καλά μαζί του (Αυγητίδου, 2001β), σε σημείο μάλιστα που να είναι σχεδόν κοινά αποδεκτή η πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία τα κριτήρια επιλογής του συμπαίχτη συχνά ταυτίζονται με τα κριτήρια επιλογής του φίλου. Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτό ισχύει για την νεαρή παιδική ηλικία. Όσο το παιδί μεγαλώνει, τόσο περισσότερο διευρύνεται το πλαίσιο των ενδιαφερόντων του και ο κοινωνικός του κόσμος, με αποτέλεσμα να περιπλέκονται τα δίκτυα των στενών διαπροσωπικών του σχέσεων.

Μια κλασική ταξινόμηση των μορφών παιχνιδιού του παιδιού προσχολικής ηλικίας έγινε από την Parten (1932, σε Rubin et al., 1998), η οποία έκανε λόγο για την ύπαρξη έξι κατηγοριών κοινωνικής συμμετοχής: (α) *μη απασχολούμενη συμπεριφορά* (unoccupied behavior), (β) *μοναχικό παιχνίδι* (solitary play) (το παιδί παίζει μόνο του), (γ) *παρατήρηση του παιχνιδιού των άλλων* (onlooker behavior) (το παιδί παρατηρεί το άλλο, αλλά δεν συμμετέχει στη δραστηριότητά του), (δ) *παράλληλο παιχνίδι* (parallel play) (το παιδί παίζει κοντά στο άλλο παιδί, αλλά όχι μαζί του), (ε) *συσχετιστικό παιχνίδι* (associative play) (το παιδί παίζει και μοιράζεται με τον άλλο) και (στ) *συνεργατικό παιχνίδι* (cooperative play) (το παιδί καταπιάνεται σε καλά οργανωμένες και συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις, στις οποίες κυριαρχεί ο καταμερισμός του έργου για την επίτευξη ενός κοινού στόχου). Όπως εύκολα

αντιλαμβάνεται κανείς, μόνο οι δύο τελευταίες κατηγορίες παιχνιδιού, δηλαδή το συσχετιστικό και το συνεργατικό παιχνίδι, περιέχουν το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την Parten, με την αύξηση της ηλικίας, αυξάνεται η συχνότητα του συσχετιστικού και του συνεργατικού παιχνιδιού, ενώ μειώνεται η συχνότητα των υπόλοιπων μορφών (Rubin et al., 1998).

Αν και τα συμπεράσματα της Parten στηρίχθηκαν στην παρατήρηση ενός περιορισμένου αριθμού νηπίων (μόλις 40 νήπια), εντούτοις κυριάρχησαν στη βιβλιογραφία σχετικά με τους τύπους των αλληλεπιδράσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για περισσότερες από πέντε δεκαετίες. Όμως, η διερεύνηση της ορθότητας των κατηγοριών της κοινωνικής συμμετοχής που προτείνει η Parten κατέληξε σε πιο πολύπλοκα συμπεράσματα (Bakeman & Brownlee, 1980· Barnes, 1971· Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983· Rubin, Watson, & Jambor, 1978, σε Rubin et al., 1998).

Πιο αναλυτικά, μέχρι τότε κυριαρχούσε η τάση να χαρακτηρίζεται το τυπικό νήπιο των τριών ετών ως μοναχικός ή παράλληλος παίχτης, ενώ το τυπικό νήπιο των πέντε ετών θεωρούνταν ότι περνάει τον περισσότερο χρόνο του με συσχετιστικό ή συνεργατικό παιχνίδι (Rubin et al., 1998). Όμως, τα παιδιά όλων των ηλικιών αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με όλες τις μορφές κοινωνικής συμμετοχής (Howes & Matheson, 1992). Αυτό σημαίνει ότι, αν και με τη μετάβαση σε ανώτερο αναπτυξιακό επίπεδο είναι δυνατή η συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, δεν παύουν εντελώς να παρατηρούν απλώς τη συμπεριφορά των άλλων, να μην κάνουν τίποτα και να καταπιάνονται με μοναχικό ή παράλληλο παιχνίδι. Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι η συχνότητα του παράλληλου παιχνιδιού παραμένει σχετικά σταθερή στα παιδιά κατά την αρχή και το τέλος της προσχολικής ηλικίας (Rubin et al., 1998).

Στο σημείο αυτό, θα αναλυθεί περισσότερο η φύση του παράλληλου παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς θεωρείται ότι «λειτουργεί ως μια σημαντική γέφυρα προς πιο αληθινές αλληλεπιδραστικές συνδιαλλαγές» (Rubin et al., 1998, σ. 635). Επιπλέον, οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας αποκαλύπτουν ότι το παράλληλο παιχνίδι συχνά λειτουργεί ως προθάλαμος για την είσοδό τους σε πιο πολύπλοκες, συνεργατικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, η παρατήρηση του παιχνιδιού του άλλου και το παιχνίδι πλησίον του δεν είναι ένδειξη ανωριμότητας ή αποτυχίας στην έναρξη επιτυχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά μπορεί να είναι για το παιδί «ένας αποτελεσματικός τρόπος να

καταφέρει να ενταχθεί σε μια εν εξελίξει δραστηριότητα παιχνιδιού» (Rubin et al., 1998, σ. 635).

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούν τα κυριότερα συμπεράσματα της μελέτης του παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τον Rubin και τους συνεργάτες του (1983), οι οποίοι εξέτασαν τους γνωστικούς τύπους του παιχνιδιού. Πιο αναλυτικά, ανεξάρτητα από το αν παίζει μόνο του, κοντά σε άλλους ή μαζί με άλλους, το παιδί αυτής της ηλικιακής περιόδου μπορεί να εκδηλώνει απλές αισθησιοκινητικές συμπεριφορές, οπότε γίνεται λόγος για *λειτουργικό παιχνίδι* (functional play), όπως είναι η άσκοπη αναπήδηση της μπάλας. Επίσης, μπορεί να φτιάχνει διάφορες κατασκευές από τουβλάκια ή να ζωγραφίζει με μπογιές, οπότε έχουμε το *κατασκευαστικό παιχνίδι* (constructive play) και, τέλος, μπορεί να καταπιάνεται με κάποιες μορφές προσποίησης, οπότε έχουμε το *παιχνίδι προσποίησης* ή *δραματικό παιχνίδι* (dramatic or pretend play) (Rubin et al., 1998).

Οι μοναχικές αισθησιοκινητικές δραστηριότητες γίνονται πιο σπάνιες με την πάροδο της ηλικίας, ενώ η συχνότητα της μοναχικής κατασκευής ή διερεύνησης παραμένει σχετικά σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, ο μόνος τύπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αυξάνεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι των κανόνων. Με βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι διαφορές ανάλογα με την ηλικία αναφέρονται μόνο σε συγκεκριμένους τύπους κοινωνικής εμπλοκής (Rubin et al., 1978). Έτσι, σε αντίθεση με τη θέση της Parten, το μοναχικό παιχνίδι δεν εξαφανίζεται μέσα στο χρόνο και δεν αντικαθίσταται από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά εκείνο που αλλάζει είναι η μορφή του (Rubin et al., 1998).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μικρών παιδιών από την Howes (1983, 1985, 1987, 1989, 1992, 1996), σύμφωνα με την οποία, με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους της ζωής του, το μικρό παιδί αποκτά την ικανότητα της *επικοινωνίας του μηνύματος* (communication of meaning), που ορίζεται ως «η από κοινού κατανόηση του θέματος της αλληλεπίδρασης» (Howes, 1987, σ. 3).

Η μελέτη της ικανότητας της επικοινωνίας του μηνύματος γίνεται μέσα στο πλαίσιο του *παιχνιδιού κοινωνικής προσποίησης* (social pretend play), το οποίο ορίζεται και ως *κοινωνικοδραματικό παιχνίδι* (sociodramatic play). Προκειμένου το παιδί ηλικίας δύο-τριών ετών να είναι σε θέση να καταπιαστεί με

κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, «θα πρέπει να διατηρεί τη συμπληρωματική και αμοιβαία αλληλεπίδραση, ενώ μοιράζεται τα μη πραγματικά θέματα του παιχνιδιού» (Howes, 1987, σ. 3).

Η ικανότητα μοιράσματος του νοήματος αποδίδεται με τον όρο *διυποκειμενικότητα* (intersubjectivity). Τα ανθρώπινα βρέφη, όπως συμβαίνει με τους νεαρούς εκπροσώπους και άλλων ειδών, μπορούν να παίζουν μόνα τους. Το μοναχικό παιχνίδι, όπως λέχθηκε και παραπάνω, προσφέρει τη δυνατότητα εξάσκησης και διαμόρφωσης των αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων. Όμως, οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε αυτό το αυτο-ικανοποιητικό παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να είναι κοινωνικές, καθώς αποσκοπούν στο να προκαλέσουν ή να εγείρουν τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα (Trevarthen, 2004). Όταν τα υποκειμενικά κίνητρα κοινωνούνται σε άλλα άτομα, τότε γίνονται διυποκειμενικά (Bräten, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διυποκειμενικότητας, κύριοι εκφραστές της οποίας είναι ο Daniel Stern και ο Colwyn Trevarthen, ο άνθρωπος, από τη στιγμή της γέννησής του, είναι ένα κοινωνικό ον, εφοδιασμένος με τις απαραίτητες ικανότητες για ανάπτυξη και διατήρηση γνήσιων και αμφίδρομων σχέσεων, που διακατέχονται από τα γνωρίσματα της αμοιβαίας επικοινωνίας και της αμοιβαίας κατανόησης (βλ. και Κουγιουμουτζάκης, 1992α, 1992β, 1997α, 2008· Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999· Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη, & Κοκκινάκη, 2007). Ο Trevarthen, με τη θεωρία της διυποκειμενικότητας, προτείνει την ύπαρξη ενός *εγγενούς διαλογικού νου* στα νεογνά και στα βρέφη. Από τους πρώτους μήνες της ζωής, ίσως και από τις πρώτες ώρες της ζωής, είναι φανερή η ύπαρξη *έμφυτων κινήτρων συνεργασίας και αλληλοκατανόησης*, γεγονός που οδηγεί στη διατύπωση του συμπεράσματος περί της διαλογικής δομής του ανθρώπινου νου (Trevarthen, 1982, 1992α, 1992β, 1993, 1997α, 1997β, 2001, 2004). Πλέον, γίνεται λόγος για την «αρχέγονη προσδοκία της συνύπαρξης με επικοινωνία και συνεργατική κατανόηση» (Κουγιουμουτζάκης, 1997, σ. 27).

Στη βάση της νοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου βρίσκονται τα συναισθήματα, τα οποία «αποτελούν την πρώτη οικουμενική γλώσσα μεταφοράς νοήματος» (Κουγιουμουτζάκης, 1997, σ. 26). Τα βρέφη μπορούν και εκπέμπουν όλο το εύρος των συναισθημάτων, χρησιμοποιώντας τα με τους εξής τρόπους: (α) για τη ρύθμιση του σωματικού εαυτού, (β) για την αξιολόγηση αντικειμένων και (γ) για τη διαμόρφωση σχέσεων με πρόσωπα (Trevarthen, 1997α). Τα συναισθήματα ρυθμίζουν/κανονίζουν την ανάπτυξη του «κοινωνικο-οικολογικού» ή «πολιτισμικού»

εαυτού, «του εαυτού που είναι γνωστικά συνεργατικός, που ερμηνεύει και χρησιμοποιεί τον κόσμο σύμφωνα με τα συμφωνηθέντα νοήματα που αποδίδονται σε πράξεις και αντικείμενα» (Thevarthen, 1997b, σ. 206).

Το κοινωνικό παιχνίδι ή το παιχνίδι της κοινωνικής προσποίησης είναι μια από τις δραστηριότητες των παιδιών που απαιτεί την ικανότητα της διυποκειμενικότητας, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ερμηνεύουν από κοινού τις δράσεις του παιχνιδιού ως προσποίηση και να τις διαχωρίζουν από την πραγματικότητα (Garvey, 1990· Giffin, 1984· Howes, 1985· Göncü, 1993, Trevarthen, 1979).¹ Πιο αναλυτικά, το μικρό παιδί είναι εφοδιασμένο με την ικανότητα του *μοιράσματος* και της *επικοινωνίας του νοήματος*. Όμως, με την πάροδο της ηλικίας παρατηρούνται ποιοτικές διαφοροποιήσεις σε αυτήν την ικανότητα. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, που βρίσκονται στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, είναι μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας. Επίσης, με την αύξηση της ηλικίας τα μικρά παιδιά, που αλληλεπιδρούν παίζοντας μεταξύ τους, είναι σε θέση να καταλήγουν πιο εύκολα σε αμοιβαία συμφωνία για τους ρόλους, τους κανόνες και τα θέματα της προσποίησης τους. Παράλληλα, είναι σε θέση να διατηρούν πιο εύκολα τις παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις τους, προσθέτοντας νέα στοιχεία και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους (DiLalla & Watson, 1988· Göncü, 1993· Mueller & Brenner, 1977, σε Rubin et al., 1998). Τα παραπάνω στοιχεία αντανακλούν την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αντιλαμβάνονται την προοπτική του συμπαίχτη τους ή, ακόμη πιο σημαντικό, αντανακλούν την αυξανόμενη εκλέπτυνση της απλοϊκής *θεωρίας του νου* των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Rubin et al., 1998).

Ο *εγωκεντρισμός* της νηπιακής ηλικίας, που κατέχει κεντρική θέση στα έργα του Jean Piaget ως ένα φυσιολογικό φαινόμενο της αναπτυξιακής πορείας, αναφέρεται στην αποτυχία διαφοροποίησης υποκειμένου-αντικειμένου, «μια αδιαφοροποίητη κατάσταση πριν την κατάκτηση των πολλαπλών προοπτικών» (Piaget & Inhelder, 1955/1958, σ. 345, σε Γαλανάκη, 2003, σ. 42), που δεν του

¹ Η άποψη ότι το κοινωνικό παιχνίδι απαιτεί την διυποκειμενικότητα βρίσκεται μέσα στις θέσεις του Piaget, του Vygotsky και της Parten. Αναλυτικότερα, ο Piaget (1945) υποστήριξε ότι τα παιδιά κατασκευάζουν συλλογικά και συγκεκριμένα σύμβολα παιχνιδιού προκειμένου να παίξουν μαζί. Παρόμοια, ο Vygotsky (1975) υποστήριξε ότι τα παιδιά κατασκευάζουν από κοινού τους κανόνες που διέπουν την κοινωνική δραστηριότητα. Τέλος, η Parten (1932) υποστήριξε ότι το κοινωνικό παιχνίδι, στην πλήρως αναπτυγμένη συνεργατική μορφή του, απαιτεί τη διυποκειμενικότητα σχετικά με τη θέσπιση των στόχων, την κατασκευή των κανόνων, το σχεδιασμό του τρόπου δράσης και τον καταμερισμό του έργου (Göncü, 1993).

επιτρέπει να μεταβεί προς την κοινωνιοκεντρική σκέψη, να προχωρήσει από την εστίαση στον εαυτό προς την αμοιβαιότητα, την κατανόηση και την επικοινωνία. Όμως, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των σύγχρονων μελετών πάνω στο ζήτημα της κοινωνικής ικανότητας, της ικανότητας για επικοινωνία και για μίμηση (Κουγιουμουτζάκης, 1988, 1992α, 1992β, 2007, 2008· Kugiumutzakis, 1993, 1998, 1999· Κουγιουμουτζάκης, Κακλαμάνη, Σαραφίδου, Μαρκοδημητράκη, & Πατεράκη, 2009· Πανοπούλου-Μαράτου, 1992), το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως εστιασμένο αποκλειστικά στον εαυτό του, δεδομένου ότι είναι σε θέση, κυρίως μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και της σταδιακής ωρίμασης των νοητικών δομών (Γαλανάκη, 2003), να έρθει σε επαφή με τον άλλο, να αλληλεπιδράσει μαζί του και να τροποποιήσει την δράση του με βάση την προοπτική του άλλου.

«Υποχρεωμένο το νήπιο να γνωρίσει τον κοινωνικό του περίγυρο και να προσαρμοστεί σ' αυτόν, αναγκάζεται, παρά τις εγωκεντρικές του τάσεις, να αντιγράψει μορφές ζωής, να τις μιμείται και να τις εντάσσει στο δικό του τρόπο ύπαρξης και παρουσίας. Παίζοντας, «κάνοντας σαν...», δεν εναντιώνεται προς τους τρόπους ζωής των άλλων, αλλά με τρόπο ευχάριστο και ανώδυνο για το εγώ του, τις υιοθετεί, τις αποδέχεται και τις μαθαίνει. Έτσι, χωρίς να διαταράσσεται η συναισθηματική και διανοητική του ισορροπία, αφομοιώνει τον κόσμο που το περιβάλλει, τροποποιεί τα προηγούμενα νοητικά του σχήματα και οδηγείται σε μια κατάσταση ανάπτυξης που θα βοηθήσει πολύ στην κοινωνικοποίησή του» (Κρασανάκης, 2003, σ. 307-308).

Στο συνεργατικό παιχνίδι κοινωνικής προτίμησης (κοινωνικοδραματικό παιχνίδι), το οποίο είναι σε στενή εξάρτηση με τη συμβολική λειτουργία, τα παιδιά υιοθετούν συμπληρωματικούς ρόλους προσποίησης κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους. Όπως γίνεται αντιληπτό, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι απαιτεί την επικοινωνία του μηνύματος. «Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι ο συμπαίχτης τους υποδύεται κάποιον ρόλο» (Howes, 1987, σ. 4). Σε αντίθεση με το συμπληρωματικό και αμοιβαίο παιχνίδι, το οποίο εμφανίζεται περίπου στο δεύτερο έτος της ζωής, τα παιδιά που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δεν μεταφέρουν το νόημα των ενεργειών τους (Howes, 1987). Δηλαδή, μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού, τα παιδιά είναι σε θέση να μοιραστούν συμβολικά νοήματα (Garvey,

1990· Howes, 1983, 1985, 1987, 1992· Howes & Matheson, 1992· Howes & Unger, 1989· Howes, Unger, & Siedner, 1989· Rubin et al., 1998).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντικό από αναπτυξιακή πλευρά, διότι επιτελεί τρεις ουσιώδεις αναπτυξιακές λειτουργίες. Καταρχάς, δημιουργεί το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία του μηνύματος, δηλαδή παρέχει ευκαιρίες απόκτησης και εξάσκησης δεξιοτήτων επικοινωνίας. Δεύτερον, παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για να μάθουν να ελέγχουν τον εαυτό τους και να συμβιβάζονται με τις προοπτικές του άλλου. Τρίτον, παρέχει ένα ασφαλές πεδίο, μέσα στο οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να συζητήσουν ζητήματα οικειότητας και εμπιστοσύνης (Howes, 1992· Rubin et al., 1998). Συμπερασματικά, λοιπόν, «καθώς το παιχνίδι προσποίησης γίνεται περισσότερο αλληλεπιδραστικό, εξυπηρετεί ολοένα και πιο εκλεπτυσμένες ψυχολογικές λειτουργίες» (Rubin et al., 1998, σ. 636).

2.2.1.γ. Διαφορές φύλου στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους

Όπως δείχνουν τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν πολλές και ποικίλες μορφές στερεοτυπικών και μεροληπτικών αντιλήψεων, όπως, για παράδειγμα, τα στερεότυπα του φύλου ή της φυλής, ακόμη και πριν την ηλικία των πέντε ετών (Bigler, Jones, & Lobliner, 1997· Patterson & Bigler, 2006). Ακόμη και από την ηλικία των 18 μηνών, τα βρέφη έχουν την ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ ανδρικών και γυναικείων φωνών (Poulin-Dubois, Serbin, & Derbyshire, 1998), ενώ με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους αποδίδουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στα δύο φύλα (Serbin, Poulin-Dubois, & Eichstedt, 2002). Επιπλέον, κατά το τρίτο έτος της ηλικίας παρατηρείται η σαφής προτίμηση του παιδιού προς τους εκπροσώπους του φύλου του (Maccoby & Jacklin, 1987· Martin & Fabes, 2001· Patterson & Bigler, 2006).

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας είναι η σαφής και έκδηλη προτίμηση των παιδιών για συμπαίχτες του ίδιου φύλου (Maccoby & Jacklin, 1987· Ruble & Martin, 1998). Ήδη από την ηλικία των 30 με 36 μηνών, τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και αυτή η προτίμηση γίνεται εντονότερη με τη μετάβαση σε υψηλότερα ηλικιακά στάδια (LaFreniere, Strayer, & Gauthier, 1984· Maccoby & Jacklin, 1987· Martin & Fabes, 2001·

Powlishta, Serbin, & Moller, 1993· Serbin, Moller, Gulko, Powlishta, & Colburne, 1994).

Αν ληφθεί υπόψη η μεγάλη χρονική διάρκεια που αλληλεπιδρούν τα παιδιά παίζοντας με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, γίνονται εύκολα αντιληπτές οι καθοριστικές επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους (Harris, 1995· Maccoby, 1988, 1990, 1998). Επίσης, παρατηρούνται έντονες διαφορές φύλου (Martin & Fabes, 2001). Από το δεύτερο κιόλας έτος της ηλικίας, αρχίζει να αναδύεται η προτίμηση των κοριτσιών για αλληλεπίδραση με άτομα του ίδιου φύλου, ενώ γρήγορα ακολουθούν και τα αγόρια (LaFreniere et al., 1984· Powlishta et al., 1993· Serbin et al., 1994). Κατά το τρίτο με τέταρτο έτος, η πλειονότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των αγοριών και των κοριτσιών είναι με παιδιά του ίδιου φύλου (Fabes, Shepard, Gurthie, & Martin, 1997· Maccoby & Jacklin, 1987). Αυτή η προτίμηση έχει διαπιστωθεί τόσο μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών (Fabes, 1994) όσο και μέσω των αναφορών των ίδιων των παιδιών (Bukowski, Gauze, Hoza, & Newcomb, 1993· Martin, Fabes, Evans, & Wyman, 1999).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι περισσότερες από τις μισές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με συνομηλίκους περιλαμβάνουν παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, ενώ μόλις το 10% των αλληλεπιδράσεων είναι με παιδιά του αντίθετου φύλου και οι υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνουν παιχνίδι με συνομηλίκους και των δύο φύλων (Fabes, 1994· LaFreniere et al., 1984· Maccoby & Jacklin, 1987). Με την αύξηση της ηλικίας, αυξάνεται και το ποσοστό των αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και αυτό συμβαίνει τουλάχιστον μέχρι και το τέλος της σχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν τρεις φορές περισσότερο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου από ό,τι του αντίθετου, ενώ τα παιδιά ηλικίας 6½ ετών αλληλεπιδρούν έντεκα φορές περισσότερο με άτομα του ίδιου φύλου παρά με άτομα του αντίθετου φύλου (Maccoby & Jacklin, 1987).

Οι συνομηλικοί, ως σημαντικοί *φορείς κοινωνικοποίησης* (socialization forces) (Martin & Fabes, 2001, σελ. 433), ασκούν διαφορετικές επιδράσεις στο παιδί ανάλογα με το φύλο τους. Όμως, προκειμένου να γίνουν σε βάθος κατανοητές οι επιδράσεις του παιχνιδιού με παιδιά του ίδιου φύλου, θα πρέπει να επισημανθούν οι διαφορές που παρατηρούνται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού των αγοριών και των κοριτσιών (Martin & Fabes, 2001).

Τα αγόρια έχουν την τάση να παίζουν σε πιο δημόσια μέρη, με περιορισμένη παρουσία και επίβλεψη ενηλίκων (DiPietro, 1981· Lever, 1976· Smith & Inder, 1993). Αντίθετα, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες έχουν οργανωθεί από ενήλικες και καθοδηγούνται από αυστηρούς κοινωνικούς κανόνες (Leaper, 1994· Smith & Inder, 1993). Επίσης, τα αγόρια καταπιάνονται συχνά με μορφές «σκληρού» παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει σωματική επαφή, ανταγωνιστικό πνεύμα, καβγάδες και χλευασμούς, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των συμπαιχτών και προβαίνουν στην υιοθέτηση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας που προάγουν το αρμονικό παιχνίδι (Maccoby, 1990).

Αυτές οι έντονες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών του ίδιου φύλου, έχουν οδηγήσει ορισμένους μελετητές (π.χ. Maccoby, 1990· Thorne & Luria, 1986) στη διατύπωση της άποψης ότι οι ομάδες των παιδιών των δύο φύλων αποτελούν *ξεχωριστές υποκοουλτούρες* (separate subcultures) (Martin & Fabes, 2001, σ. 433). Με το πέρασμα του χρόνου, η έκθεση του παιδιού σε αυτές τις διαφορετικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να προωθήσει την ανάπτυξη διαφορετικών κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Huston & Carpenter, 1985· Leaper, 1994· Maccoby, 1990· Martin & Fabes, 2001· Thorne & Luria, 1986).

Επειδή οι δραστηριότητες μεταξύ των κοριτσιών είναι καλά δομημένες και συνήθως οργανώνονται από κάποιον ενήλικα, τα κορίτσια έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν να ακολουθούν τους κανόνες των ενηλίκων και να αναζητούν την παρέμβαση, την αναγνώριση και την επιδοκιμασία από αυτούς. Επομένως, αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των κοριτσιών αποτελούν πρακτικές κοινωνικοποίησης, οι οποίες ωθούν τα κορίτσια να είναι υποχωρητικά και να αποφεύγουν τους καβγάδες (Chung & Asher, 1996· Martin & Fabes, 2001).

Από την άλλη μεριά, η φύση των αλληλεπιδράσεων των αγοριών τους παρέχει πολλές ευκαιρίες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που απαιτούν χαμηλό επίπεδο οργάνωσης (Carpenter, Huston, & Holt, 1986). Οι μη δομημένες και λιγότερο επιβλεπόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αγοριών είναι πιθανόν να σχετίζονται με πιο ενεργητικές, χειριστικές και ιεραρχικές μορφές αλληλεπίδρασης και με μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας. Η σχετική έλλειψη

ενήλικης παρέμβασης στο παιχνίδι των αγοριών αφήνει περιθώρια στα αγόρια να δημιουργήσουν τους δικούς τους κανόνες και τα δικά τους κριτήρια αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (Carpenter et al., 1986). Σε ακραίες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση αντικοινωνικών μορφών αλληλεπίδρασης (Fabes et al., 1997).

Αντιλαμβανόμενοι τον έντονο διαχωρισμό ανάλογα με το φύλο στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, οι παιδαγωγοί προτείνουν την αλλαγή της δομής και της οργάνωσης της λειτουργίας της τάξης κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ευνοείται και να ενισχύεται το παιχνίδι μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου. Ωστόσο, ακόμη και σε περιπτώσεις που οι σχετικές παρεμβάσεις επέφεραν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αυτά δεν είχαν μεγάλη διάρκεια και τα παιδιά επανέρχονταν στην προηγούμενη κατάσταση, επιλέγοντας για συμπαίχτες τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου (Leaper, 1994). Για παράδειγμα, όταν οι παιδαγωγοί ενισχύουν και επιβραβεύουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που παίζουν με συνομηλίκους του άλλου φύλου, αυξάνεται η συχνότητα του διαφυλικού παιχνιδιού. Ωστόσο, ο τερματισμός της ενίσχυσης ή της επιβράβευσης σήμαινε την επαναφορά των παιδιών στο επίπεδο της προτίμησης συμπαίχτη του ίδιου φύλου (Martin & Fabes, 2001· Serbin, Tonick, & Sternglanz, 1977).

2.2.2. Σχέσεις

2.2.2.α. Γενικά

Οι σχέσεις αποτελούν ένα δεύτερο και υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής πολυπλοκότητας και «περιλαμβάνουν μια διαδοχή αλληλεπιδράσεων μεταξύ δύο ατόμων που γνωρίζονται μεταξύ τους» (Rubin et al., 1998, σ. 625). Ο Hinde (1995), στην εισαγωγή της μελέτης του για τη δομή των σχέσεων, διατείνεται ότι η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι «το πιο σημαντικό θέμα στη ζωή των περισσότερων ανθρώπων» (Hinde, 1995, σ. 1).

Λόγω του ότι τα άτομα γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους, η φύση και η πορεία κάθε αλληλεπίδρασης επηρεάζονται από το ιστορικό των προηγούμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, καθώς και από τις προσδοκίες τους σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους στο μέλλον. Ο βαθμός της *εγγύτητας* (closeness) της σχέσης καθορίζεται από διάφορα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως είναι η συχνότητα και η ισχύς της επιρροής, η διαφοροποίηση της επιρροής ανάλογα με τη

μορφή της συμπεριφοράς και η χρονική διάρκεια της σχέσης. Σε μια στενή σχέση, η επιρροή είναι συχνή, ποικίλη, δυνατή και μεγάλης διάρκειας. Επίσης, οι σχέσεις μπορούν να καθοριστούν με βάση τις *συγκινήσεις* (emotions) που βιώνουν τα εμπλεκόμενα μέλη (π.χ. αγάπη, τρυφερότητα, προσκόλληση, εχθρότητα). Εκτός από τα κριτήρια της εγγύτητας και των συναισθημάτων, στον καθορισμό των σχέσεων ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το στοιχείο της *δέσμευσης* (commitment) ή ο βαθμός, στον οποίο οι σύντροφοι δέχονται ότι η σχέση τους «θα συνεχιστεί επ' αόριστον ή κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους προς τη διασφάλιση της συνέχειας της σχέσης ή της βελτίωσης των ιδιοτήτων της» (Hinde, 1979, σ. 29, σε Rubin et al., 1998, σ. 625). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε μια σχέση μοιράζονται *το αίσθημα του ανήκειν*. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο McCall (1988, σ. 471), «αρχίζει να διαφαίνεται μια αίσθηση κοινής μοίρας, καθώς τα μέλη ανακαλύπτουν ότι το γύρω περιβάλλον τους τους αντιμετωπίζει όχι τόσο ως ξεχωριστά άτομα, αλλά περισσότερο ως ζευγάρι».

Ως μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης, οι δυαδικές σχέσεις έχουν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με άλλες κοινωνικές οργανώσεις, όπως είναι η οικογένεια, η σχολική τάξη ή μια αθλητική ομάδα. Οι Rubin και συνεργάτες (1998) κάνουν λόγο για την ανάλυση του McCall (1988), χαρακτηρίζοντάς την ως ιδιαίτερα διορατική, σύμφωνα με την οποία «οι δυάδες, όπως και οι μεγαλύτερες κοινωνικές κατασκευές, υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις των ρόλων, εξειδίκευση και κατανομή εργασίας» (Rubin et al., 1998, σ. 625). «Οι γραμμές δράσης των μελών διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά παραμένουν αλληλοεξαρτώμενες κατά συγκεκριμένους τρόπους» (McCall, 1988, σ. 473). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε μια σχέση έχουν επίγνωση ότι η σχέση τους, αν και αποτελεί δικό τους δημιούργημα, εντούτοις στηρίζεται σε μια «αντικειμενική, θεσμοθετημένη κοινωνική δομή» (Rubin et al., 1998, σ. 625). Για παράδειγμα, «όταν τα άτομα λένε ότι είναι φίλοι, συνήθως μπορούν να υποδείξουν πολιτισμικές εικόνες, κανόνες επαφής και εθιμοτυπικούς τρόπους συμπεριφοράς που επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς τους» (Suttles, 1970, σ. 98, σε Rubin et al., 1998).

Τέλος, οι συμμετέχοντες σε μια σχέση μοιράζονται μια *κοινή κουλτούρα*, η οποία περιλαμβάνει τις προσδοκίες για το ποια συμπεριφορά θεωρείται κατάλληλη και κοινωνικά αποδεκτή, τις μορφές επικοινωνίας και αποκάλυψης, τις σχέσεις με τα άλλα άτομα και τους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς. Επίσης, η κουλτούρα περιλαμβάνει προσωπικούς όρους ή νεολογισμούς για κοινές έννοιες ή κοινές δραστηριότητες και τελετουργίες, που προκύπτουν από την επανάληψη των δυαδικών

δραστηριοτήτων, όπως είναι, για παράδειγμα, το να συναντιούνται δύο φίλοι σε ένα συγκεκριμένο χώρο του σχολείου (Rubin et al., 1998).

Όμως, εκτός από την ύπαρξη κοινών γνωρισμάτων ανάμεσα στις δυαδικές σχέσεις και τους υπόλοιπους κοινωνικούς οργανισμούς, οι σχέσεις έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία τις διαφοροποιούν από τους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς και είναι «ζωτικά για την κατανόηση της λειτουργίας τους και της επίδρασής τους στις αλληλεπιδράσεις και τα άτομα (Rubin et al., 1998 σ. 625). Για παράδειγμα, σε αντίθεση με άλλους κοινωνικούς οργανισμούς, οι δυαδικές σχέσεις δεν ποικίλλουν ως προς τον αριθμό των μελών τους. Περιλαμβάνοντας μόνο δύο μέλη, η σχέση είναι ιδιαίτερα τρωτή, καθώς η απώλεια του ενός μέλους της σηματοδοτεί αυτόματα και τον τερματισμό της. Τα μέλη, αναγνωρίζοντας αυτήν την τρωτή φύση της σχέσης τους, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε θέματα, όπως είναι η δέσμευση, η προσκόλληση και η σταθερότητα, από ό,τι σε άλλες μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Ως εκ τούτου, ανακύπτει το ζήτημα της βιωσιμότητας της σχέσης, το οποίο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην κατανόηση της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα εμπλεκόμενα μέλη εντός της σχέσης τους. «Αυτή η *αίσθηση βιωσιμότητας* (sense of mortality) είναι πιθανό να συμβάλλει σε μια ιδιαίτερη *αίσθηση μοναδικότητας* (sense of uniqueness) και σε μια αίσθηση ότι το κάθε μέλος πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες του για το τί θα συμβεί μέσα στη σχέση» (Rubin et al., 1998, σ. 625).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν διαδικασίες υψηλής πολυπλοκότητας σε έναν αριθμό διαφορετικών επιπέδων, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είναι αδύνατη η κατανόησή τους. Υπό φυσιολογικές συνθήκες, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, θα ήταν άσκοπο να προσπαθήσουμε να καταγράψουμε κάθε κατάσταση, σκέψη, πρόθεση ή επιθυμία εντός καθεμίας αλληλεπίδρασης και να απομονώσουμε κάθε αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα εντός μιας σχέσης, όμως «είναι πιθανό να ψάξουμε για κατάλληλους δείκτες των όψεων των σχέσεων και να τους χρησιμοποιήσουμε, για να παρακάμψουμε ένα μέρος της λεπτομερούς πολυπλοκότητας» (Hinde, 1995, σ. 1).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχέσεων, σύμφωνα με τον Hinde (1995, σ. 2-5), είναι τα ακόλουθα:

1) *Οι σχέσεις διαρκούν μέσα στο χρόνο.* Από την οπτική γωνία ενός εξωτερικού παρατηρητή, μια σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα περιλαμβάνει μια σειρά αλληλεπιδράσεων (πραγματικών ή φανταστικών) μέσα στο χρόνο. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα η κάθε αλληλεπίδραση να επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου από τη συγκεκριμένη σχέση και τις προσδοκίες για τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις του, που είναι πιθανόν να λάβουν χώρα εντός της σχέσης αυτής. Το άτομο που συμμετέχει σε μια σχέση διακατέχεται από συναισθήματα, αντιλήψεις, συγκρούσεις, επιθυμίες, ελπίδες, απογοητεύσεις κ.λπ. Τόσο κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων όσο και κατά το μεσοδιάστημα ανάμεσα στις διαδοχικές αλληλεπιδράσεις, οι συμμετέχοντες μπορεί να ανακαλούν τί έχει συμβεί, να το συγκρίνουν με το τί θα επιθυμούσαν να συμβεί, να φαντάζονται το τί θα συμβεί στο μέλλον. Ως αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hinde (1995, σ. 2), «κάθε σχέση υπάρχει μέσα στο χρόνο και δεν πρέπει να θεωρείται ως μια κανονισμένη ενότητα, αλλά ως μια δυναμική μεταβολή».

2) *Οι σχέσεις περιλαμβάνουν ιδιότητες πέρα από τις επιμέρους αλληλεπιδράσεις που τις συγκροτούν.* Οι σχέσεις περιλαμβάνουν μια σειρά αλληλεπιδράσεων μέσα στο χρόνο, με αποτέλεσμα να έχουν ιδιότητες που δεν είναι παρούσες στις αλληλεπιδράσεις αυτές καθαυτές, αλλά εξαρτώνται από τη φύση, το βαθμό της εμπλοκής και τη συχνότητα των συναντήσεων των συμμετεχόντων. Η φύση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός μιας σχέσης επηρεάζει τη φύση της σχέσης, αλλά και η φύση της σχέσης, από τη μεριά της, επηρεάζει τη φύση των επιμέρους αλληλεπιδράσεων. Λόγω της ύπαρξης αυτής της αλληλεξάρτησης, ο Hinde (1995) υποστηρίζει ότι, προκειμένου να προβούμε σε ορθές γενικεύσεις για τις σχέσεις, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε όσο το δυνατό περισσότερους τύπους αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός όσο το δυνατόν περισσότερων τύπων σχέσεων. Επιπλέον, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο άτομα δεν μπορούν να γενικευθούν και να περιγράψουν αναλυτικά και ορθά ολόκληρη τη σχέση τους (Hinde, 1995).

3) *Οι σχέσεις περιλαμβάνουν τόσο έκδηλη συμπεριφορά όσο και υποκειμενική εμπειρία.* Η συμπεριφορά που εκδηλώνεται εντός της σχέσης επηρεάζει την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων, αλλά και η υποκειμενική εμπειρία επηρεάζει την έκδηλη/φανερή συμπεριφορά.

«Αυτό που κάνουν οι Α και Β επηρεάζει τη συναισθηματική ή υποκειμενική εμπειρία τους, όπως επίσης και το τί σκέφτεται ο Α για τον Β, τί σκέφτεται ο Α ότι σκέφτεται ο Β για τον Α, τί σκέφτεται ο Β για τη σχέση, τί σκέφτεται ο Α ότι σκέφτεται ο Β για τη σχέση τους, τί σκέφτεται ο Α ότι σκέφτεται ο Β

για τη σχέση τους όταν τη συγκρίνει με άλλες πιθανές σχέσεις, και ούτω καθ' εξής· και καθεμία από αυτές τις σκέψεις ίσως επηρεάζει με τη σειρά της τη μελλοντική συμπεριφορά τους» (Hinde, 1995, σ. 3).

Επομένως, είναι αναγκαία η μελέτη των τρόπων που η κάθε αλληλεπίδραση επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων, αλλά και η διερεύνηση των τρόπων που η ψυχολογική κατάσταση επηρεάζει τις μορφές αλληλεπίδρασης (Hinde, 1995).

4) *Τα άτομα και οι σχέσεις.* Κάθε σχέση περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο μέλη, με αποτέλεσμα οι ιδιότητές της να μην μπορούν να προβλεφθούν από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε μεμονωμένου μέλους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που μελετώνται και τα δύο άτομα που συγκροτούν μια σχέση, δεν μπορεί να σχηματισθεί το συνολικό προφίλ της μεταξύ τους σχέσης. Με πιο απλά λόγια, το πώς οι δύο συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον, σχηματίζουν απόψεις για τη σχέση τους, επιλύουν τις μεταξύ τους διαφωνίες κλπ., είναι απόρροια της αλληλεπίδρασή τους (Hinde, 1995).

Τα άτομα, επιλέγοντας από ένα ευρύτατο ρεπερτόριο πιθανών μορφών συμπεριφοράς, σκέψεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων, συμπεριφέρονται διαφορετικά σε διαφορετικές σχέσεις, υιοθετώντας μια *ταυτότητα ρόλου* (identity role), η οποία είναι κατάλληλη για τη συγκεκριμένη σχέση και ικανοποιεί τις εκάστοτε ανάγκες των συμμετεχόντων σε αυτήν (Hinde, 1995).

5) *Κάθε σχέση είναι μοναδική τουλάχιστον όσον αφορά συγκεκριμένες εκφάνσεις της.* Η ιδιότητα αυτή των σχέσεων έρχεται σε αντίθεση με τις έως τώρα προσπάθειες των κοινωνικών ψυχολόγων, οι οποίοι, μέσω των στατιστικών αναλύσεων, οδηγούνται στη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων (Hinde, 1995).

6) *Οι σχέσεις αναπτύσσονται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου.* Καμία σχέση δεν πρέπει να μελετάται ανεξάρτητα από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι σχέσεις επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, δηλαδή από το σύστημα των αξιών, κανόνων, στερεοτύπων, μύθων και θεσμών. «Για παράδειγμα, η σταθερότητα του γάμου σε μια κοινωνία επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο είναι αποδεκτό το διαζύγιο και η σταθερότητα των γάμων επηρεάζει την αποδοχή του διαζυγίου» (Hinde, 1995, σ. 4).

Οι σχέσεις περιλαμβάνουν 10 κύριες κατηγορίες διαστάσεων, οι οποίες κυμαίνονται από τις ιδιότητες των μεμονωμένων αλληλεπιδράσεων προς εκείνες των

σχέσεων ως σύνολο και από τη μελέτη της έκδηλης συμπεριφοράς προς τη μελέτη της υποκειμενικής εμπειρία και είναι οι ακόλουθες: το πλαίσιο της σχέσης, το εύρος των διαφορετικών τύπων αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός της σχέσης, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων, η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, η φύση των αμοιβαίων και συμπληρωματικών αλληλεπιδράσεων, τα στοιχεία της δύναμης και της αυτονομίας, ο βαθμός οικειότητας, η διαπροσωπική αντίληψη, η δέσμευση και η ικανοποίηση (Hinde, 1995).

2.2.2.β. Μορφές των σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους: Η φιλία

Η φιλία αποτελεί «ένα σημαντικό φαινόμενο στις περισσότερες, αν όχι σε όλες, τις κοινωνίες» (Chen & Miller, 2004, σ. 1), με αποτέλεσμα να μην προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το ότι έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για αρκετές δεκαετίες. Ωστόσο, παρά τις μεγάλες και εντατικές ερευνητικές προσπάθειες, ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τη φιλία παραμένουν αναπάντητα, γεγονός που περιορίζει την κατανόηση της φύσης και της σπουδαιότητας των φιλικών σχέσεων. Για παράδειγμα, ποια είναι τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλίας; Πώς εκδηλώνονται στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών; Με ποιον τρόπο οι διαφορετικές όψεις της φιλίας, όπως είναι η ποιότητα, συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη; Με ποιον τρόπο η φιλία ταυτίζεται και διαχωρίζεται από άλλες σημαντικές όψεις των κοινωνικών εμπειριών με τους συνομηλίκους, όπως είναι το παιχνίδι; Πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε τη φιλία, ιδιαίτερα την ποιότητά της, με επιστημονικά ορθό κι έγκυρο τρόπο (Chen & Miller, 2004); Θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, στηριζόμενοι στα ευρήματα σχετικών ερευνών για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών.

Από το πλήθος των θεωριών της κοινωνικής ανάπτυξης, δύο από αυτές χρησιμοποιούνται ευρύτατα και φαίνονται να υπόσχονται περισσότερα για το μέλλον. Η *βιο-οικολογική αναπτυξιακή θεωρία* (bio-ecological developmental theory) δίνει έμφαση στις επαναλαμβανόμενες σημαντικές αλληλεπιδράσεις, περικλείοντας τόσο τις ατομικές όσο και τις βιολογικές διαφορές, και καθορίζοντας τα πλαίσια των φιλιών εντός μεγαλύτερων συστημάτων, όπως είναι η κουλτούρα, το σχολείο η γειτονιά. Το συνολικό θεωρητικό οικοδόμημα της βιο-οικολογικής αναπτυξιακής

θεωρίας περιλαμβάνει: α) διάφορα επίπεδα (μακρο-, μεσο-, μικρο-επίπεδο), β) αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν το άτομο τόσο εντός του ίδιου επιπέδου όσο και μεταξύ διαφορετικών επιπέδων, γ) περιοδικές, επαναλαμβανόμενες, αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις, δ) ατομικά βιολογικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (ιδιοσυγκρασία), που το άτομο κουβαλάει κατά τις αλληλεπιδράσεις του τον κοινωνικό κόσμο και ε) την υπόθεση ότι το άτομο δημιουργεί το ίδιο το περιβάλλον του (Sharabany & Schneider, 2004).

Ενώ η βιο-οικολογική αναπτυξιακή θεωρία συνδέει το άτομο με το περιβάλλον του, η δεύτερη θεωρία, η *θεωρία της προσκόλλησης ή του δεσμού* (attachment theory), ανιχνεύει το ιστορικό των σχέσεων, τη σύνδεση ανάμεσα στους τύπους προσκόλλησης και στις μελλοντικές σχέσεις, όπως επίσης τη σύνδεση ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις και τα εσωτερικά λειτουργικά μοντέλα των σχέσεων και των αναπαραστάσεών τους (Bowlby, 1969). Με άλλα λόγια, η θεωρία της προσκόλλησης εστιάζει το ενδιαφέρον της στο άτομο (τις επιδράσεις του ατόμου, με το οποίο ανέπτυξε το συναισθηματικό δεσμό, το ιστορικό αυτού του δεσμού και τα γεγονότα που σχετίζονται με το αίσθημα ασφάλειας), ενώ η βιο-οικολογική αναπτυξιακή θεωρία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον (Sharabany & Schneider, 2004).

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη αναφορά στις δύο κύριες θεωρίες των φιλικών σχέσεων, παραθέτονται τα λόγια των Sharabany και Schneider (2004, σ. 2), σύμφωνα με τους οποίους αυτές οι δύο θεωρίες, η βιο-οικολογική αναπτυξιακή και η θεωρία της προσκόλλησης, «προσφέρουν ξεχωριστές πλεονεκτικές σκοπιές στον ερευνητή της φιλίας, αλλά είναι πολύ πιο χρήσιμες όταν συνδυάζονται».

2.2.2.β.1. Εισαγωγή στην έννοια της φιλίας των παιδιών

Η φιλική σχέση ορίζεται «ως μια στενή, αμοιβαία και σχετικά σταθερή στο χρόνο συναισθηματική σχέση μεταξύ δύο παιδιών που συμπαθούν το ένα το άλλο και έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: την ομοιότητα των μελών ως προς τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους και την ισοτιμία της σχέσης» (Γαλανάκη, 2003, σ. 158). Η φιλία μεταξύ δύο ατόμων χαρακτηρίζεται από αμοιβαία προτίμηση, αμοιβαία συμπάθεια και μια αίσθηση κοινής ιστορίας (Γαλανάκη, 2003). Όπως προκύπτει από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών, τα παιδιά περιγράφουν διαφορετικά τις σχέσεις τους με τους φίλους τους από ό,τι τις σχέσεις τους με τους γονείς τους. Συγκεκριμένα,

υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις με τους φίλους διακρίνονται από μεγαλύτερη ισοτιμία, στενότητα επαφής και συντροφικότητα, ενώ οι σχέσεις με τους γονείς διακρίνονται από μεγαλύτερη αξιοπιστία, στοργή και τρυφερότητα (βλ. Furman & Burhmester, 1985, 1992). Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ φίλων διαφέρουν σημαντικά από τις σχέσεις μεταξύ παιδιών που δεν συνδέονται με αμοιβαία φιλία. Συνοπτικά, οι κυριότερες διαφορές αναφέρονται στους παρακάτω τομείς: α) *θετική εμπλοκή* (γέλιο, χαμόγελο, συζήτηση), β) *διαχείριση συγκρούσεων* (διαπραγμάτευση, αποδέσμευση, επιβολή), γ) *δραστηριότητα που έχει ένα στόχο* (προσανατολισμός προς το στόχο ή όχι) και δ) *χαρακτηριστικά της σχέσης* (συμφωνία, αμοιβαιότητα, ισοτιμία στην αλληλεπίδραση) (Γαλανάκη, 2003· Newcomb & Bagwell, 1995).

Αν και οι ερευνητές της ανάπτυξης του παιδιού αγνόησαν σχεδόν εντελώς το θέμα των φιλικών σχέσεων μέχρι και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, εντούτοις τη συγκεκριμένη δεκαετία εκδόθηκε μια σημαντική θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τις παιδικές φιλίες. Οι μαθητές του νεο-Φροϋδικού ψυχιάτρου Harry Stack Sullivan ανέλαβαν την έκδοση του έργου του με τίτλο *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, το οποίο ήταν βασισμένο στις διαλέξεις που έδωσε ο Sullivan λίγο πριν από το θάνατό του, το 1949. Σε αυτές τις διαλέξεις, ο Sullivan καταπιάστηκε με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου από τη βρεφική ηλικία ως την ενηλικίωσή του και προσπάθησε να ερμηνεύσει την πορεία διαμόρφωσης της προσωπικότητας, θεωρώντας τη ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής. Κυρίως, ο Sullivan επιχείρησε να δώσει απάντηση σε ερωτήματα σχετικά με τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά νωρίς στη ζωή τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν έκτοτε βοήθησαν στο να απαντηθούν μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν από τη θεωρία του Sullivan και των υποστηριχτών της. Επίσης, συντέλεσαν στη διατύπωση περαιτέρω ερευνητικών υποθέσεων, προωθώντας κατά τον τρόπο αυτό την έρευνα για την κατανόηση της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Συνεπώς, μια προσεκτική μελέτη των κυριότερων θέσεων του Sullivan κρίνεται ως αναγκαία (Berndt, 2004).

Ο Sullivan υποστηρίζει ότι οι φιλικές σχέσεις διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου της ζωής του ατόμου, την οποία ονόμασε *προεφηβεία* (preadolescence) (Berndt, 2004). Πιο αναλυτικά, ο Sullivan διατείνεται ότι η αρχή της προεφηβείας σηματοδοτείται από την εμφάνιση «ενός ειδικού τύπου ενδιαφέροντος για κάποιο συγκεκριμένο άτομο

του ίδιου φύλου, το οποίο γίνεται *στενός φίλος*» (Sullivan, 1953, σ. 245). Αυτό το νέο ενδιαφέρον περιγράφεται ως εξής:

«Όσοι από εσάς έχετε παιδιά, είστε σίγουροι ότι τα παιδιά σας σας αγαπούν· όταν το λέτε αυτό, εκφράζεται μια ευχάριστη ψευδαίσθηση. Αλλά, εάν ρίξετε μια προσεκτικότερη ματιά σε κάποιο από τα παιδιά σας, όταν αυτό τελικά βρει έναν στενό φίλο (κολλητό) –κάπου ανάμεσα στο όγδοο και μισό και το δέκατο έτος-, θα ανακαλύψετε κάτι πολύ διαφορετικό σε αυτή τη σχέση. Συγκεκριμένα, θα ανακαλύψετε ότι το παιδί σας αρχίζει να νοιάζεται πραγματικά σχετικά με το τι σημαίνει για το άλλο πρόσωπο» (Sullivan, 1953, σσ. 245-246).

Ο Sullivan εξηγεί τις πηγές της στενής φιλίας κατά την προεφηβεία, λέγοντας ότι αντανακλούν «την έλευση της ενοποίησης τάσεων, οι οποίες, όταν αναπτυχθούν εντελώς, αποκαλούνται αγάπη ή, με άλλα λόγια, αντανακλούν την ανάγκη για διαπροσωπική σχέση» (Sullivan, 1953, σ. 246). Ο Sullivan (1953) ξεκαθάρισε ότι η *οικειότητα* (intimacy) σημαίνει *εγγύτητα* (closeness). Στη συνέχεια, υποστήριξε ότι οι στενές φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών περιλαμβάνουν αρκετά θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως είναι η ευαισθησία για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του άλλου προσώπου, η οικειότητα και οι προσπάθειες που καταβάλλονται ισόρροπα από τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να κάνουν τη μεταξύ τους σχέση ικανοποιητική και για τους δύο.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι φιλίες των παιδιών δεν είναι όλες ίδιες, αλλά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Hartup, 1996). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα: (α) το *περιεχόμενο* της φιλίας, για παράδειγμα εάν τα δύο παιδιά που συνδέονται με φιλική σχέση συμπεριφέρονται με αλτρουιστικό ή αντικοινωνικό· (β) ο *εποικοδομητικός χαρακτήρας* της φιλίας, για παράδειγμα εάν οι συγκρούσεις μεταξύ των συμμετεχόντων επιλύονται με διαπραγμάτευση ή με την επιβολή της ισχύος· (γ) η *στενότητα της επαφής* της φιλίας, για παράδειγμα εάν τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για αρκετό χρονικό διάστημα και ασχολούνται με διάφορες κοινές δραστηριότητες ή όχι· (δ) η *συμμετρία* της φιλίας, για παράδειγμα εάν τα δύο παιδιά είναι ισοδύναμα ως προς την κοινωνική ισχύ τους· και (ε) το *συναισθηματικό υπόστρωμα* της φιλίας, για παράδειγμα εάν η σχέση είναι υποστηρικτική και

δημιουργεί στους συμμετέχοντες το αίσθημα της ασφάλειας ή είναι μη υποστηρικτική και περιλαμβάνει έντονες συγκρούσεις (Γαλανάκη, 2003).

Παρατηρώντας τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι φιλικές σχέσεις έχουν τόσο θετικές διαστάσεις (οικειότητα) όσο και αρνητικές διαστάσεις (σύγκρουση), που αναλύονται παρακάτω.

A. Αίσθημα οικειότητας: Η θετική διάσταση της φιλίας

Η διερεύνηση της σημασίας που έχουν οι θετικές διαστάσεις της φιλίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, γενικότερα, στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού έλαβε μεγάλη ώθηση στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980, όταν η θεωρία του Sullivan αναγνωρίστηκε από την επιστημονική κοινότητα (Mannarino, 1976· Youniss, 1980, 1992). Οι ερευνητές που «επανανακάλυψαν» το έργο του Sullivan έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις απόψεις του περί της διαμόρφωσης στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Όμως, οι ερευνητές αυτοί δεν αποδέχτηκαν απλώς τη θεωρητική προσέγγιση του Sullivan, αλλά προχώρησαν ακόμη παραπέρα και προσπάθησαν να καθορίσουν την έννοια των στενών φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων (Berndt, 1986). Συγκεκριμένα, στη σύγχρονη κοινωνικο-ψυχολογική έρευνα, υιοθετήθηκε ο ορισμός της οικειότητας, έτσι όπως δόθηκε από τον Sullivan, ο οποίος δίνει έμφαση στη διαδικασία αποκάλυψης προσωπικών πληροφοριών για τον εαυτό, *αυτο-αποκάλυψη* (Rubin & Shenker, 1978).

Με αυτό το σκεπτικό, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνητών έθεσε ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα παιδιά για το τί είναι αυτό που κάνει ένα άλλο άτομο να είναι ο καλύτερος φίλος ή για το ποια μορφή έχουν οι φιλικές τους σχέσεις. Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες περιέγραφαν τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλίας. Οι αναφορές σχετικά με την αυτο-αποκάλυψη των προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων μεταξύ των φίλων θεωρήθηκαν ότι συνιστούν αυτό που αποκαλούμε οικειότητα (Berndt, 1986).

Ωστόσο, οι έρευνες αυτές οδήγησαν πίσω, στην ευρύτερη σύλληψη της στενότητας της φιλίας, όπως την είχε περιγράψει ο Sullivan, και αυτό γιατί διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσδοκούν από τις στενές φιλίες να έχουν όλα τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ανέφερε ο Sullivan (Berndt, 1986· Youniss, 1980). Τα παιδιά αναμένουν από τους φίλους τους, μέσω της βοήθειας και του μοιράσματος, να συμβάλλουν στην ευτυχία τους και να τους συντροφεύουν στις δραστηριότητές τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ικανοποίηση και για τις δύο πλευρές. Επίσης, τα

παιδιά αναμένουν ότι οι φίλοι τους θα υποστηρίζουν το γόητρό τους και τα συναισθήματα της αυτο-αξίας τους, με το να εκφράζουν την αποδοχή τους ή με το να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους με άλλους τρόπους (Berndt, 1986· Berndt & Keefe, 1995· Vandell & Hembree, 1994).

Καθώς οι ερευνητές έφερναν στο φως νέα στοιχεία, τα οποία καταδείκνυαν την μεγάλη ποικιλία των θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των στενών φιλικών σχέσεων, μεγάλωνε ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον τους για τις θεωρητικές προεκτάσεις του θέματος των στενών φιλικών σχέσεων. Μερικοί ερευνητές, μάλιστα, επισήμαναν ότι τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων των παιδιών παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με εκείνα των υποστηρικτικών σχέσεων των ενηλίκων (π.χ. Berndt, 1986). Άλλοι ερευνητές προχώρησαν στη μελέτη των συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων των παιδιών και στο μοντέλο του Weiss (1974) για τις θετικές απολαβές που μπορεί να έχει κάποιος από την ανάμειξή του σε κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές εξέτασαν τις συνδέσεις μεταξύ της νεοσύστατης περιγραφής των φιλικών σχέσεων των παιδιών και των κυρίαρχων θεωριών των άλλων τύπων κοινωνικών διαπροσωπικών σχέσεων (Furman, 1996).

Στη συνέχεια, οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μεθοδολογική πρόκληση της επινόησης συνεντεύξεων και της κατασκευής ερωτηματολογίων, με την βοήθεια των οποίων θα ήταν σε θέση να αξιολογήσουν τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στενών φιλικών σχέσεων. Ένα κύριο συμπέρασμα είναι ότι τα περισσότερα παιδιά, τα οποία αναφέρουν ότι οι καλύτεροι φίλοι τους έχουν ένα θετικό χαρακτηριστικό γνώρισμα σε υψηλό επίπεδο, για παράδειγμα το γνώρισμα της οικειότητας, έχουν την τάση να αναφέρουν ότι οι καλύτεροι φίλοι τους έχουν υψηλό επίπεδο όσον αφορά και τα άλλα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Επομένως, οι ερευνητές πολύ καταλήγουν σε μια συνολική βαθμολογία, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των φιλικών σχέσεων και αποτελεί ένα δείκτη αξιολόγησης της γενικότερης ποιότητας της φιλίας (Berndt, 1982, 1989, 1996, 1999, 2002). Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, η εγκυρότητα των μετρήσεων αυτών των κλιμάκων είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς από αυτήν εξαρτάται η επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων. Ειδικότερα, οι κλίμακες αξιολόγησης των φιλικών σχέσεων είναι απαραίτητες για να αξιολογηθεί πώς αλλάζουν οι φιλικές σχέσεις με την πάροδο της ηλικίας και πώς οι φιλικές σχέσεις του παιδιού επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του (Berndt, 2004).

B. Συγκρούσεις και ανταγωνισμός: Η σκοτεινή πλευρά της φιλίας

Για αρκετά χρόνια, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη μελέτη των θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των φιλικών σχέσεων των παιδιών, αγνοώντας το γεγονός ότι είναι δυνατόν να περιέχουν και ορισμένα αρνητικά χαρακτηριστικά στοιχεία. Όμως, μια πιο προσεκτική ματιά στο έργο του Sullivan, δείχνει ότι ο συγκεκριμένος ερευνητής είχε κάνει λόγο γι' αυτήν τη σκοτεινή πλευρά των στενών φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, ο Sullivan υποστήριξε ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών προεφηβικής ηλικίας, προτού βρουν έναν στενό φίλο, ισχυροποιούνται γύρω από το ερώτημα: «Τί πρέπει να κάνω, προκειμένου να καταφέρω να πάρω αυτό που θέλω;». Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι οι πρώτες φιλικές σχέσεις των παιδιών αναπτύσσονται με γνώμονα το *προσωπικό συμφέρον* και όχι το ενδιαφέρον για το άλλο άτομο (Berndt, 2004).

Όταν οι ενέργειες των παιδιών παρακινούνται αποκλειστικά από το προσωπικό τους συμφέρον, τότε οι μεταξύ τους *συγκρούσεις* είναι αναπόφευκτες, εφόσον δεν είναι δυνατόν να ταυτίζονται πάντα τα προσωπικά συμφέροντα των συμμετεχόντων. Όταν τα συμφέροντά τους συγκρούονται ή, απλώς, δεν ταυτίζονται απόλυτα, τότε συγκρούονται και τα άτομα μεταξύ τους. Με την πάροδο της ηλικίας και τη μετάβαση των παιδιών στην προεφηβική ηλικία, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι εξαφανίζονται αυτές οι συγκρούσεις. Αντίθετα, η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει την ύπαρξη και τη συνέχιση των συγκρούσεων ανάμεσα σε φίλους αυτής της ηλικιακής περιόδου (Laurson, 1996). Επιπρόσθετα, τα στοιχεία για τη συχνότητα και την ένταση αυτών των συγκρούσεων έχουν περιληφθεί και στην αξιολόγηση της ποιότητας της φιλίας (Furman, 1996).

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθεί ένας άλλος τύπος αρνητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων, ο οποίος αναδύεται από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, δηλαδή εκδηλώνεται από παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ο Sullivan (1953) υποστηρίζει ότι ο *ανταγωνισμός* μεταξύ των συνομηλίκων μπορεί να είναι τόσο έντονος κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, ώστε να διακατέχει σχεδόν το σύνολο της συμπεριφοράς του παιδιού και να αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου (Berndt, 2004). Με άλλα λόγια, «κάποιος βλέπει έναν ανταγωνιστικό τρόπο ζωής, στον οποίο σχεδόν όλα τα πράγματα που έχουν πραγματική σημασία είναι μέρος μιας διαδικασίας ανταγωνισμού με το άλλο πρόσωπο. Στις χειρότερες περιπτώσεις, το να νικήσει το

συνομήλικό του γίνεται για το παιδί ο κύριος στόχος ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μαζί του» (Sullivan, 1953, σ. 253).

Η κυριαρχία πάνω στο συνομήλικο μπορεί να θεωρηθεί ως ο σημαντικός στόχος του ανταγωνισμού. Όταν τα παιδιά περιγράφουν τις φιλικές σχέσεις τους, παραδέχονται ότι μερικές φορές εμπλέκονται σε δραστηριότητες έντονου ανταγωνισμού με τους φίλους τους (Berndt, 1986). Κατά συνέπεια, ο ανταγωνισμός πρέπει να θεωρηθεί ως ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της φιλίας. Όμως, είναι ιδιαίτερα μικρός ο αριθμός των κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν το γνώρισμα του ανταγωνισμού μεταξύ των φίλων. Αν έχουν χρησιμοποιηθεί κλίμακες αξιολόγησης του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων μεταξύ των φίλων, παρατηρείται έντονη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της υπόθεσης ότι αυτά τα δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα ορίζουν μια αρνητική διάσταση της ποιότητας της φιλίας. Ιδιαίτερη έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι μετρήσεις για την αρνητική διάσταση των φιλικών σχέσεων δεν συνδέονται στενά με τις μετρήσεις για τη θετική διάσταση αυτών των φιλικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, οι φιλικές σχέσεις που έχουν υψηλό επίπεδο θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων δεν έχουν αναγκαστικά και χαμηλό επίπεδο αρνητικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Berndt, 2004).

Η συντριπτική πλειονότητα των σύγχρονων κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας της φιλίας περιλαμβάνουν περισσότερα στοιχεία για την αξιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της φιλίας από ό,τι για την αξιολόγηση των αρνητικών. Αυτή η δυσαναλογία είναι προβληματική, επειδή μπορεί να μειώσει τη δυνατότητα των ερευνητών να ανακαλύψουν πώς τα παιδιά επηρεάζονται από τις φιλικές τους σχέσεις, όταν αυτές περιλαμβάνουν υψηλά επίπεδα αρνητικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, όπως είναι οι συγκρούσεις και ο έντονος ανταγωνισμός. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αρνητικών στοιχείων των στενών φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία θα συντελέσει ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Berndt (2004, σ. 213), «οι ερευνητές δεν πρέπει πλέον να αγνοούν ή να ελαχιστοποιούν τη σημασία της σκοτεινής πλευράς των φιλικών σχέσεων».

2.2.2.β.2. Αναπτυξιακές αλλαγές στις φιλικές σχέσεις των παιδιών

Όταν ο Sullivan (1953) παρουσίασε τις διαλέξεις του για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, σχεδόν τίποτε δεν ήταν γνωστό για την αναπτυξιακή πορεία των φιλικών σχέσεων των παιδιών, με αποτέλεσμα ο Sullivan να θεωρείται ο πρώτος που υποστήριξε ότι οι στενές φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών αναπτύσσονται αρχικά από την ηλικία μεταξύ του όγδοου και του δέκατου έτους της ηλικίας. Η πρώτη εμπειρική έρευνα των υποθέσεων του Sullivan εστίασε το ενδιαφέρον της στις απόψεις του σχετικά με το στοιχείο της οικειότητας, έτσι όπως αυτό αναδύεται μέσα στις φιλικές σχέσεις. Σχεδόν το σύνολο των μετέπειτα μελετητών του γνωρίσματος της οικειότητας, την όρισαν ως τη διαδικασία *αυτο-αποκάλυψης* (self-disclosure) των προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, όταν απαντούσαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τις φιλικές τους σχέσεις, σπάνια ανέφεραν το στοιχείο της αυτο-αποκάλυψης ανάμεσα σε φίλους. Όμως, κατά τη μετάβαση του παιδιού στην εφηβική ηλικία, αυξάνεται η συχνότητα των αναφορών των παιδιών στη διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης μεταξύ των στενών φίλων (Berndt, 1986).

Αρχικά, αυτά τα ευρήματα οδήγησαν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι ο Sullivan είχε κάνει λάθος σχετικά με τη χρονική περίοδο ανάδυσης των στενών φιλικών σχέσεων (Berndt, 1982). Έτσι, οι ερευνητές που αμφισβητούσαν τις απόψεις του Sullivan, υποστηρίζουν ότι, αντί να αναδύονται κατά τη διάρκεια της προεφηβείας, όπως προτείνει ο Sullivan, οι στενές φιλικές σχέσεις αναπτύσσονται στα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Αυτό το συμπέρασμα αμφισβητείται έντονα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών από νέα στοιχεία, έτσι όπως αυτά προέκυψαν μέσω ερευνών, οι οποίες χρησιμοποίησαν δομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, με τη βοήθεια των οποίων λαμβάνονται χρήσιμες πληροφορίες και για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλίας, εκτός του γνωρίσματος της οικειότητας. Όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τους στενούς φίλους τους ανάλογα με το αν ανήκουν στην παιδική ή στην εφηβική ηλικία (Berndt, 2004). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Buhrmester και Furman (1987), στην οποία δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών της Β' Δημοτικού, της Ε' Δημοτικού και της Β' Γυμνασίου σχετικά με τη σπουδαιότητα που προσδίδουν στις στενές φιλικές τους σχέσεις. Ακόμη κι αν

παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές με την ηλικία στο μέσο όρο της βαθμολογίας όσον αφορά την αξιολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της φιλίας, αυτές οι αλλαγές δεν είναι δραματικές, αλλά μέτριες (Berndt, 2004).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Selman (1980, 1981) για τα αναπτυξιακά επίπεδα στην αντίληψη της φιλίας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διέρχονται από το Επίπεδο 1, με κυριότερο γνώρισμά του τη μονόδρομη βοήθεια. Το παιδί, γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ετών, είναι σε θέση να διακρίνει τη δική του οπτική γωνία από την οπτική γωνία του άλλου και αρχίζει να αποκτά επίγνωση των κινήτρων, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η σπουδαιότητα του φίλου συνίσταται στο ότι βοηθάει στις δύσκολες στιγμές και αυτή η βοήθεια γίνεται αντιληπτή ως μονόδρομη. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα του φίλου του και να προσαρμόζει αντίστοιχα τη συμπεριφορά του. Η οικειότητα-εγγύτητα αναφέρεται στο κατά πόσο οι φίλοι μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα. Η εμπιστοσύνη αναφέρεται στην πίστη στις προθέσεις και στα κίνητρα του φίλου. Η ζήλεια αναφέρεται στον αποκλεισμό. Η επίλυση των συγκρούσεων συνίσταται στην ακύρωση της κακής πράξης και είναι μονόδρομη. Η διάλυση της φιλίας προκύπτει από την ανάρμοστη συμπεριφορά ενός μέλους ή είναι αποτέλεσμα μονόδρομης απόφασης (Γαλανάκη, 2003). Τυπικές δηλώσεις των παιδιών αυτού του ηλικιακού επιπέδου κατά την περιγραφή των φιλικών τους σχέσεων είναι οι ακόλουθες: «Έχεις ανάγκη ένα φίλο, γιατί θέλεις να παίζεις κάποια παιχνίδια που σου αρέσουν», «Ο πιο καλός φίλος είναι αυτός που ξέρει τί παιχνίδια σου αρέσουν», «Για να κάνεις ένα φίλο, πρέπει να του δώσεις ένα δώρο κι έτσι θα θελήσει να παίζει μαζί σου», «Για να τα ξαναφτιάξεις με το φίλο σου, πρέπει να πάρεις πίσω αυτό που του είπες» (Γαλανάκη, 2003, σ. 189).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bigelow και των συνεργατών του (Bigelow, 1977· Bigelow & La Gaipa, 1975, 1980), το πρώτο επίπεδο αντίληψης της φιλίας, που αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας περίπου επτά ή οκτώ ετών, χαρακτηρίζεται κυρίως από τις κοινές δραστηριότητες, τις παρόμοιες προσδοκίες και τη γειννίαση των παιδιών που είναι φίλοι μεταξύ τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η περιγραφή που δίνεται από τον Damon (1977, σε Γαλανάκη, 2003), σύμφωνα με τον οποίο οι φιλίες των παιδιών ηλικίας πέντε έως επτά ετών διέρχονται από το πρώτο αναπτυξιακό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούν ότι οι φίλοι είναι άτομα που βοηθούν το ένα το άλλο σε μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι συμπαθούν το φίλο τους όχι απλώς λόγω της συχνής επαφής που έχουν μαζί του, αλλά επειδή ο φίλος τους έχει ορισμένα

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ακολουθούν κάποιες τυπικές δηλώσεις των παιδιών του πρώτου επιπέδου: «Είναι φίλος μου, γιατί παίζει μαζί μου και μου δίνει πολλά παιχνίδια», «Με συμπαθεί, γιατί την αφήνω να έρχεται στο σπίτι μου και να παίζει μαζί μου» (Γαλανάκη, 2003, σ. 192).

Στο σημείο αυτό, συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παραπάνω προσεγγίσεων (Γαλανάκη, 2003).

«Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια αναπτυξιακή πορεία στην αντίληψη της φιλίας, η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Αρχικά, το παιδί ορίζει τη φιλία με όρους *συγκεκριμένων συμπεριφορών*, ως μια *επιφανειακή* σχέση: π.χ. «παίζουμε μαζί», «δίνω τα παιχνίδια στο φίλο μου και μου κάνει τα δικά του», «τον συμπαθώ». Σταδιακά, το παιδί ορίζει τη φιλία με περισσότερο *αφηρημένους* όρους, που αφορούν τα *εσωτερικά ψυχικά* χαρακτηριστικά των ανθρώπων: π.χ. «νοιιάζομαι για τον άλλον», «του λέω τί σκέπτομαι και τί νιώθω», «τον παρηγορώ και με παρηγορεί στις δύσκολες στιγμές».
2. Από μια *ατομιστική* αντίληψη της φιλίας –ο φίλος θεωρείται ότι είναι αυτός που ικανοποιεί τις προσωπικές ανάγκες–, το παιδί *ανάγεται* σταδιακά στην αντίληψη μιας *αμοιβαίας ικανοποιητικής* σχέσης.
3. Ενώ αρχικά η φιλία θεωρείται μια *παροδική* σχέση που χαρακτηρίζεται από εφήμερες καλές πράξεις των δύο παιδιών, με την πάροδο του χρόνου γίνεται αντιληπτή ως μια σχέση με *διαχρονική σταθερότητα* και περιστασιακές συγκρούσεις (σσ. 191-192).

Είναι προφανής η σπουδαιότητα του σαφούς καθορισμού των συσχετίσεων και των συνεπειών των ατομικών διαφορών όσον αφορά την ποιότητα των φιλικών σχέσεων (Rubin et al., 1998), αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι εξίσου χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται τον καθορισμό ορισμένων και συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης. Επιπλέον, απαιτείται να εστιαστεί περισσότερο το ενδιαφέρον των σχετικών ερευνών πάνω σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η έρευνα των παιδιών αυτών των ηλικιών δυσχεραίνεται εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν είναι σε θέση να απαντήσουν μόνα τους σε ερωτηματολόγια, τα

οποία χρησιμοποιούνται κατά κόρον στη διερεύνηση των συνιστωσών και της γενικότερης ποιότητας των φιλικών σχέσεων των παιδιών (Berndt, 2004).

Αντίθετα, οι έρευνες που οδήγησαν σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (βλ. Howes, 1996· Kerns, 1996) χρησιμοποίησαν τα δεδομένα της παρατήρησης της συμπεριφοράς τους, όπως επίσης και τις αναφορές των γονέων και των δασκάλων. Επίσης, κάποιες άλλες έρευνες (π.χ. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996) έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της συνέντευξης με ικανοποιητικά, επίσης, αποτελέσματα. Όμως, απαιτείται να δοθεί ακόμη περισσότερη προσοχή στη διερεύνηση των στενών διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών αυτής της «δύσκολης» ηλικίας, διότι είναι δυνατόν να αντληθούν χρήσιμα πληροφοριακά δεδομένα, τα οποία θα συντελέσουν αποφασιστικά στην κατανόηση των φιλικών σχέσεων (Berndt, 2004).

Η πλειονότητα των σύγχρονων ερευνών αναφορικά με τις ατομικές διαφορές στις φιλικές σχέσεις (Rose, 2002) έχει εστιάσει το ενδιαφέρον στις συνδέσεις ανάμεσα στις εκάστοτε μεταβλητές της φιλίας και στη γενικότερη ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Άλλες έρευνες (π.χ. Ladd & Troop-Gordon, 2003) έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση του, εάν τα παιδιά έχουν τουλάχιστον μία αμοιβαία στενή φιλική σχέση, ή υπολογίζουν το μέσο όρο των φιλικών σχέσεων που έχει το παιδί σε κάποιο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο (Berndt, 2004). Όμως, όπως επισημαίνει και ο Berndt (2004), λιγότερο συχνά οι σχετικές έρευνες καταπιάνονται με τη μελέτη της ύπαρξης διαφορών ανάλογα με την ηλικία, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε μια στενή φιλική σχέση, με εξαίρεση τις προσπάθειες των Newcomb και Bagwell (1995) και των Parker και Herrera (1996).

Πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο οι δραστηριότητες των παιδιών με τους φίλους τους. Οι φίλοι περνούν μαζί σημαντικό χρονικό διάστημα της ημέρας σε συζητήσεις ή σε δραστηριότητες, οι οποίες συντελούν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, παίζουν παιχνίδια, αθλούνται, πηγαίνουν στον κινηματογράφο και συμμετέχουν σε άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, ανάλογα με την ηλικία τους (π.χ. Larson, Kubey, & Colletti, 1989). Επίσης, οι στενοί φίλοι περνούν πολύ χρόνο κάνοντας τις εργασίες του σχολείου ή απασχολούμενοι σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου (Leone & Richards, 1989). Η επίγνωση των πραγμάτων που κάνουν μαζί οι στενοί φίλοι θα συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι φιλικές σχέσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού

(Osgood, Wilson, O'Malley, Backman, & Johnson, 1996). Οι μελλοντικές έρευνες πάνω στις αλληλεπιδράσεις και τις δραστηριότητες μεταξύ των φίλων θα μπορούσαν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες, για το πώς μοιάζουν οι φιλικές σχέσεις και το πώς αλλάζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλίας με την πάροδο της ηλικίας (Berndt, 2004).

2.2.2.β.3. Η επίδραση της φιλίας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της συμβολής της φιλίας στην ψυχική υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών είναι η κλασική μελέτη της Anna Freud και των συνεργατών της (Freud & Dunn, 1951), που κατέληξαν στην διαπίστωση ότι τα παιδιά που έζησαν χωρίς τους γονείς τους σε στρατόπεδα συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, κατάφεραν να μην αποδιοργανωθούν ψυχικά, λόγω της υποστήριξης που παρείχαν το ένα στο άλλο (Γαλανάκη, 2003, 2006). Η συμπεριφορά μέσα στο ίδρυμα των παιδιών αυτών που είχαν δεθεί στενά μαζί τους στο στρατόπεδο συγκέντρωσης καταγράφεται ως εξής:

«Τα θετικά συναισθήματα των παιδιών επικεντρώνονταν αποκλειστικά στη δική τους ομάδα. Ήταν φανερό ότι νοιάζονταν πάρα πολύ το ένα για το άλλο και καθόλου για οποιονδήποτε ή οτιδήποτε άλλο. Δεν είχαν άλλη επιθυμία από το να είναι μαζί και αναστατώνονταν, όταν αποχωρίζονταν κάποιο μέλος της ομάδας τους, ακόμη και για λίγα λεπτά. Κανένα παιδί δεν συγκατετίθετο να μείνει επάνω, όταν όλα τα άλλα ήταν κάτω, ή το αντίστροφο, και κανένα παιδί δεν έβγαινε περίπατο ή έκανε κάποιο θέλημα χωρίς τα άλλα παιδιά μαζί του. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, το παιδί που ήταν μόνο του ζητούσε διαρκώς τα άλλα παιδιά και η υπόλοιπη ομάδα δυσφορούσε για την απουσία αυτού του μέλους της» (Freud & Dunn, 1951, σ. 131, σε Γαλανάκη, 2003, σ. 173).

Οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά εντός του πλαισίου των στενών φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους διευκολύνουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Μάλιστα, τα ίδια τα παιδιά έχουν επίγνωση της σπουδαιότητας των φιλικών σχέσεών τους, γεγονός που φαίνεται ξεκάθαρα από το

ότι επιθυμούν και προσπαθούν με όλες τους τις δυνάμεις να διατηρήσουν τις φιλίες τους (Γαλανάκη, 2003).

Η παιδική φιλία επιτελεί πλήθος αναπτυξιακών λειτουργιών, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι οι ακόλουθες: (α) η *συναισθηματική εγγύτητα-οικειότητα* (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986· Buhrmester, 1990· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Parker & Gottman, 1989· Sullivan, 1953), (β) η *συντροφικότητα* (Berndt, 1986· Gottman, 1983· Parker, 1986· Savin-Williams & Berndt, 1990), (γ) η *ανάπτυξη της κοινωνικότητας* Asher & Rose, 1997), (δ) η *ενίσχυση της προσωπικής αξίας* (Berndt & Keefe, 1993· Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, & Sippola, 1996· Vandell & Hembree, 1994), (ε) η *παροχή βοήθειας και καθοδήγησης, υλικής και συναισθηματικής φύσης* (Μπεζεβέγκης, 2001· Parker & Asher, 1993· Parker & Seal, 1996· Renshaw & Brown, 1993), (στ) οι *ευκαιρίες για παιχνίδι* Howes & Unger, 1989· Parker & Gottman, 1989), (ζ) η *προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης* (Hartup, 1996 κ.ά.) και (η) η *προαγωγή της ηθικής ανάπτυξης* (βλ. Bukowski & Sippola, 1996).

Σύμφωνα με τους Hartup και Sancilio (1986), οι φιλίες εξασφαλίζουν τα παιδιά με: (α) ένα πλαίσιο ανάπτυξης και εκμάθησης δεξιοτήτων, (β) πηγές συναισθηματικής και γνωστικής στήριξης και (γ) πρότυπα για την ανάπτυξη των μετέπειτα διαπροσωπικών σχέσεων τους. «Ορισμένες διαδικασίες της φιλίας (π.χ. σταθερότητα, αυτο-αποκάλυψη, βοήθεια, αποκλειστικότητα) παρέχουν συναισθηματικές ή υλικές πηγές στήριξης, που ενδυναμώνουν τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος» (Ladd et al., 1996, σ. 1115).

Παιδιά που δεν έχουν φίλους ή που γενικά στερούνται την ικανότητα διαμόρφωσης και διατήρησης στενών και οικείων αμοιβαίων φιλικών σχέσεων, χάνουν μια πολύτιμη πηγή κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης. Οι φίλοι παρέχουν συντροφικότητα και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον σε περιόδους έντονης πίεσης. Οι φίλοι αποτελούν πηγή διασκέδασης και παρέχουν ευκαιρίες ενασχόλησης με ψυχαγωγικές δραστηριότητες· είναι πιστοί σύμμαχοι σε περίπτωση σκληρών συγκρούσεων με τα άλλα παιδιά· είναι αξιόπιστοι και έμπιστοι (Mounts, 1997).

Οι Bukowski και Hoza (1989) προτείνουν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις διαφορετικοί δείκτες μιας φιλίας: (α) η *παρουσία* ή η *απουσία* μιας φιλίας (δηλαδή, το κατά πόσο το παιδί συμμετέχει σε μια στενή αμοιβαία σχέση με έναν συνομήλικό του ή όχι), (β) ο *αριθμός των φίλων* (δηλαδή, το εύρος του δικτύου των φιλικών σχέσεων) και (γ) η *ποιότητα της φιλίας* (δηλαδή, τα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα της δυαδικής σχέσης, όπως είναι το επίπεδο στήριξης, συντροφικότητας ή σύγκρουσης). Όμως, όπως διατείνονται ο Ladd και οι συνεργάτες του (1996), η πλειονότητα των εμπειρικών μελετών των επιδράσεων των φιλικών σχέσεων σε ολόκληρη την αναπτυξιακή πορεία και την προσαρμογή του παιδιού εξετάζουν τους δύο πρώτους δείκτες του μοντέλου των Bukowski και Hoza, δηλαδή την ύπαρξη στενής αμοιβαίας φιλικής σχέσης και τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων. Αντίθετα, η διάσταση της ποιότητας της φιλίας έχει προσελκύσει πιο περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια σημαντική στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τη μελέτη της ποιότητας της φιλίας. Συγκεκριμένα, προτείνεται ότι τα δυναμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων, όπως είναι η συντροφικότητα, η στήριξη, η αυτο-αποκάλυψη, η αποκλειστικότητα, η παροχή βοήθειας οι συγκρούσεις κ.λπ., οδηγούν σε ποικίλα ψυχικά οφέλη ή προβλήματα, τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών όλων των ηλικιών (Berndt, 1989· Berndt & Perry, 1986· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Furman & Buhrmester, 1985· Gottman, 1983· Howes, 1987· Ladd, 1990· Ladd et al., 1996· Parker & Asher, 1993).

Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Berndt, 1996, 2002 κ.ά.), τα παιδιά και οι έφηβοι, που ανέφεραν υψηλή ποιότητα στις φιλικές τους σχέσεις, είχαν υψηλότερο επίπεδο *αυτοεκτίμησης*, όμως τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών δεν επαληθεύουν τη συγκεκριμένη υπόθεση (Berndt, 2004). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα των Keefe και Berndt (1996), στην οποία αξιολογήθηκε τόσο η αυτοεκτίμηση όσο και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου. Η αξιολόγηση έλαβε χώρα δύο φορές: την πρώτη το φθινόπωρο και τη δεύτερη κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια, οι ερευνητές εξέτασαν το κατά πόσο η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών το φθινόπωρο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των αλλαγών της αυτοεκτίμησής τους κατά τη διάρκεια ολόκληρου του έτους. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ήταν αρνητική. Αν και βρέθηκε υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους, εντούτοις οι αλλαγές στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων δεν προκαλούν αντίστοιχες μεταβολές στο επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Με αυτό το εύρημα συμφωνούν τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Berndt & Keefe, 1995· Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999).

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο Sullivan δεν πίστευε ότι οι καλές φιλικές σχέσεις έχουν πάντα την ιδιότητα να ενισχύουν το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Berndt, 2004). Όταν μιλούσε για τις συνέπειες των φιλικών σχέσεων, ο Sullivan (1953, σ. 253) υποστήριζε ότι τα παιδιά που έχουν συνηθίσει να προσβάλλονται από τους συνομηλίκους τους, με τον στενό τους φίλο πιθανόν να «συζητούν αυτούς τους δυσάρεστους ανθρώπους που δεν δείχνουν να τους προτιμούν, με τρόπο που να ρίχνει φως στην πραγματική αξία των άλλων και στα δικά τους γνωρίσματα που τους καθιστούν ως λιγότερο προσφιλή άτομα». Στη συνέχεια, ο Sullivan (1953) συνόψισε τις θετικές συνέπειες των στενών φίλων γράφοντας:

«κάποιος μπορεί να δει τον εαυτό του κοιτάζοντας τους κολλητούς του. Μέχρι το σημείο που αυτό θα ολοκληρωθεί, το σύστημα του εαυτού σίγουρα θα επεκτείνεται, και οι πλέον προβληματικές, ανεπαρκείς και ακατάλληλες λειτουργίες του μειώνονται, μέχρι το σημείο που να μη θεωρούνται απαραίτητες» (σσ. 254-255).

Γενικά, αυτές οι υποθέσεις αμφισβητούν την άποψη ότι οι στενές φιλικές σχέσεις αναπόφευκτα δημιουργούν στα παιδιά μια θετικότερη αίσθηση για τον εαυτό τους. Για τα παιδιά που έχουν αναπτύξει μια υπερβολικά θετική και μη ρεαλιστική αυτοεκτίμηση, οι συζητήσεις με στενούς φίλους είναι πιθανόν να φανούν ιδιαίτερα ωφέλιμες. Ο Sullivan (1953) υποστήριζε ότι οι στενές φιλικές σχέσεις βοηθούν τα παιδιά και τους εφήβους να σχηματίζουν μια πιο *ρεαλιστική* αυτοαντίληψη (Berndt, 2004).

Σε άλλα σημεία του έργου του, ο Sullivan (1953) προτείνει ότι οι στενές φιλικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με την ομάδα των συνομηλίκων τους (Berndt, 2004). Για παράδειγμα, πρότεινε ότι η ανάπτυξη στενών φιλικών σχέσεων στα παιδιά, που χαρακτηρίζονται από έντονο εγωκεντρισμό, θα τα βοηθήσει «να απαιτούν λιγότερο την απεριόριστη υπηρεσία των άλλων στο πρόσωπό τους» (Sullivan, 1953, σ. 252). Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά αυτά, στη συνέχεια, έχουν λιγότερες πιθανότητες να απορριφθούν από την κυρίαρχη ομάδα των συνομηλίκων τους (Sullivan, 1953).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Ladd και συνεργάτες (1996), στην οποία μελετήθηκαν παιδιά του νηπιαγωγείου, βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν

υψηλή ποιότητα στενών φιλικών σχέσεων το μήνα Ιανουάριο, βελτίωσαν την εικόνα που είχαν για το σύνολο των συμμαθητών τους στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς. Σε μια άλλη έρευνα του Berndt και των συνεργατών του (1999), μελετήθηκαν παιδιά του τελευταίου τριμήνου της Στ' Δημοτικού. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι αναφορές των ίδιων των παιδιών σχετικά με την ποιότητα των στενών φιλικών τους σχέσεων, αλλά και οι αναφορές των συμμαθητών τους, οι οποίοι εκτιμούσαν την κοινωνικότητα και τις ηγετικές ικανότητές τους. Τα ίδια παιδιά ξαναμελετήθηκαν τον επόμενο χρόνο, δηλαδή κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Στην περίπτωση που τα παιδιά της Α' Γυμνασίου είχαν διατηρήσει τις φιλικές σχέσεις που είχαν στην Στ' Δημοτικού και, στην περίπτωση που αυτές οι φιλικές σχέσεις είχαν υψηλή ποιότητα, βελτίωσαν ακόμη περισσότερο την κοινωνικότητα και τις αρχηγικές ικανότητές τους, σύμφωνα με τις αναφορές των συμμαθητών τους (Berndt, 2004).

Και στις δύο παραπάνω έρευνες, βρέθηκε ότι οι στενές φιλικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων ασκούν έντονη επίδραση στις σχέσεις που αναπτύσσουν με την ομάδα των συνομηλίκων τους. Ειδικότερα, η ύπαρξη υποστηρικτικών φίλων βοηθάει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με τους άλλους συμμαθητές τους. Αυτές οι θετικές αλληλεπιδράσεις υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγήσουν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με την ομάδα των συνομηλίκων. Οι σχέσεις αυτές, αν και χαρακτηρίζονται από λιγότερη οικειότητα και εγγύτητα συγκριτικά με τις στενές φιλίες, εντούτοις ενισχύουν σημαντικά τη γενικότερη κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Η σπουδαιότητα της ύπαρξης στενών φίλων, οι οποίοι διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους υπόλοιπους συμμαθητές, επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά με ποιοτικές και σταθερές στο χρόνο φιλικές σχέσεις αντιμετωπίζουν με περισσότερη ευκολία τις σχολικές μεταβάσεις και προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα σε αυτές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Berndt (2004, σ. 217), «αυτές οι στενές φιλικές σχέσεις σχηματίζουν το κέντρο του κύκλου των θετικών σχέσεων με την ομάδα των συνομηλίκων, ο οποίος διευρύνεται με την πάροδο του χρόνου. Με τη διεύρυνση αυτού του κύκλου, οι στάσεις των παιδιών για τους συμμαθητές τους, αλλά και οι στάσεις των συμμαθητών για τα παιδιά, γίνονται θετικότερες».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το εύρημα της έρευνας των Hodges, Boivin, Vitaro και Bukowski (1999), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου που έχουν πιστούς και στενούς φίλους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να κακοποιηθούν

από τους συμμαθητές τους. Όπως προτείνει ο Berndt (2004), ένας από τους στόχους της μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αναφέρεται στον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο η ποιότητα των στενών φιλικών σχέσεων του παιδιού επηρεάζει τις σχέσεις του με την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων του. Από διαφορετική σκοπιά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα έχει και η διερεύνηση των διαδικασιών που ευθύνονται για τις αντιδράσεις αυτές. Ένας εξίσου σημαντικός ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση των περιορισμών αυτών των διαδικασιών, δηλαδή η μελέτη των περιπτώσεων εκείνων, στις οποίες η ύπαρξη φιλικών σχέσεων υψηλής ποιότητας δεν βελτιώνει τη σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του (Berndt, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, οι στενές φιλικές σχέσεις των παιδιών έχουν και ορισμένες αρνητικές διαστάσεις. Ο περιορισμένος αριθμός των ερευνητικών δεδομένων που έχουμε στη διάθεσή μας συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η ύπαρξη φιλικών σχέσεων, που έχουν μεγάλο ποσοστό τέτοιων αρνητικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, είναι ιδιαίτερα επιβλαβείς για τα παιδιά. Η έρευνα των Berndt και Keefe (1995) σε δείγμα παιδιών της Α' και Β' Γυμνασίου αξιολογούσε τα επίπεδα συγκρούσεων και ανταγωνισμού στις φιλικές σχέσεις των παιδιών. Τα παιδιά που ανέφεραν ότι οι φιλικές τους σχέσεις έχουν υψηλό ποσοστό εμφάνισης αρνητικών χαρακτηριστικών, είχαν περισσότερες πιθανότητες εμφάνισης διαταρακτικής συμπεριφοράς, η οποία αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση ανάμεσα στη φιλία και την εκδήλωση *επιθετικότητας*. Πιο αναλυτικά, σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη στενής φιλικής σχέσης με έναν επιθετικό συνομήλικο αυξάνει τα επίπεδα επιθετικότητας του παιδιού προσχολικής (Snyder, Horsch, & Childs, 1997) και σχολικής ηλικίας (Berndt & Keefe, 1995· Brendgen, Bowen, Rondeau, & Vitaro, 1999· Newcomb, Bukowski, & Bagwell, 1999), γεγονός που καταδεικνύει την σπουδαιότητα της επίδρασης της φιλίας (Deptula & Cohen, 2004). Όμως, οι φίλοι όχι μόνο επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και ασκούν ισχυρές επιρροές στη διαδικασία επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Deptula & Cohen, 2004). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Deptula και Cohen (2004), η διαχρονική έρευνα παιδιών από την Δ' έως την Στ' Δημοτικού έδειξε ότι η ύπαρξη ενός επιθετικού στενού φίλου αυξάνει την πιθανότητα των παιδιών να επιλέξουν να αντιδράσουν επιθετικά, όταν έρχονται αντιμέτωπα με μια υποθετική προκλητική κοινωνική κατάσταση, ανεξάρτητα από το αν είναι επιθετικά ή όχι (Brendgen et al., 1999). Είναι πιθανόν ότι, με το να έχουν έναν επιθετικό φίλο, τα παιδιά είναι εκτεθειμένα

περισσότερο σε επιθετικές αντιδράσεις και μαθαίνουν να αντιδρούν αναλόγως (Deptula & Cohen, 2004).

Τέλος, είναι σημαντικό να έχουμε πάντα κατά νου το γεγονός ότι, εκτός από τη διάσταση της ποιότητας, υπάρχουν κι άλλα στοιχεία, με βάση τα οποία διαμορφώνονται οι επιρροές που δέχονται τα παιδιά από τις φιλικές τους σχέσεις. Ο Hartup (1996) υποστήριξε ότι η αναπτυξιακή σημασία των φιλικών σχέσεων δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή, εκτός και αν οι ερευνητές προβούν σε διάκριση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των φιλικών σχέσεων, τα οποία είναι υπεύθυνα και για τη διαμόρφωση του επιπέδου της ποιότητάς τους. Για παράδειγμα, μια συνέπεια της απουσίας στενών φίλων κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο είναι η αύξηση του άγχους, της κατάθλιψης και της κοινωνικής απόσυρσης-απομόνωσης (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Τυπικά, η διερεύνηση της ταυτότητας των φίλων των παιδιών εξετάζει την ομοιότητα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και το βαθμό στον οποίο αυτή η ομοιότητα των χαρακτηριστικών τους σχετίζεται με τις επιδράσεις που ασκούν ο ένας στον άλλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Berndt, 1999, 2004· Berndt & Murphy, 2002), οι φίλοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση σημαντικών στάσεων (π.χ. τις στάσεις απέναντι στο σχολείο), την κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. τη χρήση ναρκωτικών ουσιών από τους εφήβους), καθώς και άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης και της προσαρμογής τους (π.χ. σχολική επίδοση).

Πολλές θεωρίες σχετικά με την κοινωνική επίδραση των φιλικών σχέσεων περιλαμβάνουν μια υπόθεση, η οποία είναι γνωστή ως *υπόθεση της ενίσχυσης* (magnification hypothesis), σύμφωνα με την οποία η επίδραση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του στενού φίλου σχετίζεται θετικά με την ποιότητα της φιλικής σχέσης. Με πιο απλά λόγια, όσο πιο θετικά αξιολογούν τα παιδιά τη φιλική τους σχέση, τόσο περισσότερο επηρεάζονται από το φίλο τους. Όπως διατείνονται οι υποστηρικτές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης για παράδειγμα, όσο πιο θετική είναι η φιλική σχέση του παιδιού, τόσο περισσότερα πράγματα μαθαίνει μέσω της παρατήρησης του φίλου του, δηλαδή λειτουργεί αποτελεσματικότερα ο μηχανισμός της μίμησης (Bandura, 1977).

Στο σημείο αυτό ελλοχεύει ο εξής κίνδυνος: οι παρεμβάσεις για βελτίωση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων των παιδιών να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και την προσαρμογή τους, εάν οι φίλοι τους έχουν πολλά αρνητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αυτές οι παρεμβάσεις υπάρχει κίνδυνος να είναι

επιβλαβείς, γιατί αυξάνουν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά επηρεάζονται από τους φίλους τους, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς των φίλων τους (Dishion, McCord, & Poulin, 1999). Όμως, η υπόθεση της ενίσχυσης δεν υιοθετείται από το σύνολο των θεωριών της κοινωνικής μάθησης. Συγκεκριμένα, κατά τις θεωρίες της κοινωνικής υποστήριξης (Berndt, 1989, 2002· Poulin, Dishion, & Haas, 1999), οι υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις έχουν ευεργετικές επιπτώσεις στα παιδιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμμετεχόντων σε αυτές (Berndt, 2004).

2.2.3. Ομάδες

2.2.3.α. Γενικά

Η ομάδα ορίζεται ως μια συνύπαρξη ατόμων που έχουν «κάποιου βαθμού αμοιβαία επίδραση το ένα στο άλλο» (Rubin et al., 1998, σ. 626). Σύμφωνα με τον περιεκτικότερο ορισμό που δίνει ο Forsyth (1983, σ. 81, σε Χαντζή, 2007, σ. 63), ομάδα είναι «δύο ή περισσότερα άτομα που επηρεάζουν το ένα το άλλο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Ένας πιο αναλυτικός ορισμός της ομάδας είναι ο ακόλουθος: «μια ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο, που το καθένα έχει συνείδηση ότι είναι μέλος της ομάδας, που το καθένα έχει συνείδηση των άλλων που ανήκουν στην ομάδα και που το καθένα έχει συνείδηση της θετικής τους αλληλεξάρτησης, καθώς επιδιώκουν να εκπληρώσουν αμοιβαίους στόχους» (Johnson & Johnson 1987, σ. 8, σε Χαντζή, 2007, σσ. 63-64).

Ο σχηματισμός των ομάδων συνήθως λαμβάνει χώρα αυθόρμητα, μέσα από ευνοϊκές συνθήκες ή κοινά ενδιαφέροντα, χωρίς αυτό να αποκλείει το ενδεχόμενο να σχηματίζονται επίσημα ομάδες ατόμων, με προεξάρχον παράδειγμα αυτό της σχολικής τάξης. Οι ομάδες δομούνται από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αλληλεπιδράσεων και των αναδυόμενων σχέσεων μεταξύ των μελών τους. Έτσι, οι ιδιότητες των ομάδων προκύπτουν από τον τρόπο διαμόρφωσης των σχέσεων, όμως αυτές οι ιδιότητες δεν είναι παρούσες στις ατομικές σχέσεις (Rubin et al., 1998).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ομάδων είναι τα εξής:

- (α) η *συναχή* (cohesiveness), που αναφέρεται στο αίσθημα της ενότητας·
- (β) η *ιεραρχία* (hierarchy), που ορίζεται ως «ο βαθμός της αδιαλλαξίας στον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των ατόμων» (Rubin et al., 1998, σ. 626)·

(γ) η *ετερογένεια* (heterogeneity), που ορίζεται ως «ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των μελών αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. φύλο, φυλή, ηλικία, νοητική ικανότητα, στάσεις απέναντι στο σχολείο)» (Rubin et al., 1998, σ. 626)· και

(δ) η ύπαρξη *νορμών* (norms) ή «διακριτών χαρακτηριστικών των στάσεων και των συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τα μέλη της ομάδας και τα διαφοροποιούν από άλλες ομάδες» (Rubin et al., 1998, σ. 626).

Η περιγραφή των ομάδων στηρίζεται σε αυτές ακριβώς τις ιδιότητες των ομάδων, όπως είναι, για παράδειγμα, η επίδραση του φύλου ή της καταγωγής των μελών μιας ομάδας στον καθορισμό των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που αναδύονται μεταξύ τους, ο βαθμός της ιεραρχίας κ.λπ. Επίσης, οι ιδιότητες της ομάδας διαμορφώνουν και τις εμπειρίες που αποκομίζουν τα μέλη της. Για παράδειγμα, το κύρος του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του επηρεάζει την ανάπτυξη διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, η συνοχή επιδρά πάνω στη διαμόρφωση του αισθήματος του ανήκειν κ.λπ. (Rubin et al., 1998).

Οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας, έχουν κυρίαρχη την *ανάγκη του ανήκειν*, με αποτέλεσμα η αποτυχία εκπλήρωσής της να τους γεννά οδυνηρά συναισθήματα και να είναι επιβλαβής για τη σωματική, νοητική και ψυχική υγεία τους (Baumeister & Leary, 1995· Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002· Castano, Yzerbyt, Paladino, & Sacchi, 2002· Dasgupta, Banaji, & Abelson, 1999· DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994· Dijksterhuis, Van Knippenberg, Kruglanski, & Schaper, 1996· Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998· Gaertner, Iuzzini, & O'Mara, 2008· MacDonald & Leary, 2005). Η απόρριψη από την ομάδα, η οποία στερεί από το άτομο την αίσθηση του ανήκειν, ενεργοποιεί συγκεκριμένες νευρολογικές οδούς, που είναι ίδιες με εκείνες που ενεργοποιούνται στην περίπτωση σωματικού τραύματος (Eisenberg, Lieberman, & Williams, 2003).

Η ομάδα παίζει αποφασιστικό διαμεσολαβητικό ρόλο στις σχέσεις και τις κινήσεις εξισορρόπησης που σημαδεύουν την κοινωνία στις διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής, πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτικής της οργάνωσης. Από αυτές τις λειτουργίες διαμεσολάβησης αντλεί και την αξία της ως εργαλείο κοινωνικοποίησης, επειδή διασφαλίζει τη συνέχεια και τη μετάβαση ανάμεσα στην πρωτογενή ομάδα (οικογένεια), στις δευτερογενείς ομάδες (ομάδες συνομηλίκων) και στο κοινωνικό σώμα. Μέσα σε αυτές τις ομάδες είναι που καθιερώνονται και μεταδίδονται οι κανονισμοί, στην οργάνωση των οποίων οφείλεται η διαμόρφωση των κοινών

γνώσεων, των κοινών ιδεωδών και των συστημάτων άμυνας και αμοιβαίας προστασίας (Keas, 2008).

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, ο μεγαλύτερος όγκος του ερευνητικού ενδιαφέροντος εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με άλλα παιδιά κατά την εμπλοκή τους σε σχέσεις και τη συμμετοχή τους σε ομάδες. Όμως, αν και η ανάλυση κάθε επιπέδου ξεχωριστά – αλληλεπιδράσεις, σχέσεις, ομάδες – μπορεί να εγείρει ενδιαφέροντα ερωτήματα και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι στερείται επιστημονικής εγκυρότητας, εντούτοις δεν οδηγεί πάντοτε στη σαφή κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διαδικασίες σε ένα επίπεδο επηρεάζονται από τις διαδικασίες στα άλλα επίπεδα.

2.2.3.β. Αξιολόγηση των ομάδων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους

2.2.3.β.1. Το κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του

Τη δεκαετία του 1960, παρατηρήθηκε μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την κατεύθυνση της μελέτης των σχέσεων με τους συνομηλίκους, κυρίως κατά την εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Cadwallader (2000/2001), χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερευνητική προσπάθεια του Roff (1961), ο οποίος διατυπώνει την υπόθεση ότι οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων του αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της προσαρμοστικής ικανότητας κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση. Συγκεκριμένα, ο Roff (1961, σ. 336) αναφέρει ότι η «εκτίμηση (appraisal) από τους συνομηλίκους είναι πολύ σημαντική στην πρόβλεψη της μετέπειτα προσαρμογής».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαχρονική μελέτη των Roff, Sells και Golden (1972), διάρκειας πέντε ετών, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο να είναι κάποιος *αποδεκτός* ή *απορριπτόμενος* από τους συνομηλίκους του και στο να είναι απλώς *αγνοημένος* (overlooked) από αυτούς. Για τον λόγο αυτό, οι Roff και συνεργάτες (1972) αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν και μια μέτρηση της *δυσαρέσκειας* (measure of dislike). Λαμβάνοντας κατά νουν ότι ο όρος «δυσαρέσκεια» ίσως να ενοχλούσε τους γονείς και τους παιδαγωγούς των

παιδιών, οι συγκεκριμένοι ερευνητές έθεσαν στα υποκείμενα της έρευνάς τους την εξής ερώτηση: «Ποιος σου αρέσει λιγότερο;». Τα παιδιά μπορούσαν να κατονομάσουν τέσσερις συμμαθητές τους που συμπαθούσαν περισσότερο (liked most – LM) και τέσσερις που συμπαθούσαν λιγότερο (liked least – LL) (Cadwallader, 2000/2001). Όμως, οι Roff και συνεργάτες (1972) δεν εξέτασαν την ορθότητα της πρότασης ότι «η κοινωνιομετρική απόρριψη στη σχολική τάξη είναι ταυτόσημη με την κοινωνική απομόνωση» ή της πρότασης ότι «μια τέτοια απομόνωση οδηγεί στην μετέπειτα προβληματική προσαρμογή» (Cadwallader, 2000/2001, σ. 104).

Αντίθετα, ο Gottman (1977), προκειμένου να ορίσει την *κοινωνική απομόνωση* στα παιδιά, χρησιμοποίησε τα δεδομένα των μετρήσεων του κοινωνιομετρικού status και των παρατηρήσεων των παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα του Gottman (1977), σύμφωνα με τον οποίο δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και στις κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις της *αποδοχής* (acceptance). Πιο αναλυτικά, ο Gottman (1977) υποστήριξε ότι μερικά απορριπτόμενα παιδιά κατέχουν αυτήν την κοινωνιομετρική θέση, όχι γιατί δεν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, αλλά γιατί η αλληλεπίδρασή τους κρίνεται αναποτελεσματική. Αντίθετα, τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν συχνά με τους συνομηλίκους τους. Έτσι, ο Gottman (1977) κατέληξε στη διαπίστωση ότι υπάρχουν δύο συνιστώσες της κοινωνικής απομόνωσης: (α) η χαμηλή συχνότητα της αλληλεπίδρασης και (β) το χαμηλό επίπεδο της αποδοχής (Cadwallader, 2000/2001).

Η κλασική κοινωνιομετρική τεχνική, η οποία αναφέρεται στον κοινωνιομετρικό διαχωρισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αρχικά προτάθηκε από τους Moore και Updegraff (1964) και, στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε επιτυχώς στις έρευνες των Hartup, Glazer και Charlesworth (1967) και του Gottman (1977). Η συγκεκριμένη μέθοδος, όπως μας πληροφορεί ο Peery (1979), περιλαμβάνει τη διατύπωση θετικών και αρνητικών ερωτήσεων στα παιδιά, π.χ. «Ποιος σου αρέσει να...»² και «Ποιος δεν σου αρέσει να...»³ (Dunnington, 1957). Όμως, η μέθοδος αυτή διακρίνει μόνο τα δημοφιλή από τα απορριπτόμενα παιδιά, αδυνατώντας να εντοπίσει και τα *απομονωμένα* (isolated) παιδιά (Moore, 1967). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με αυτήν την τεχνική, «τα δημοφιλή παιδιά είναι εκείνα που λαμβάνουν

² “Whom do you like to...?”.

³ “Whom don’t you like to...?”.

πολλές θετικές και λίγες αρνητικές κοινωνιομετρικές ψήφους· τα απορριπτόμενα παιδιά λαμβάνουν πολλές αρνητικές και λίγες θετικές κοινωνιομετρικές ψήφους· τα απομονωμένα παιδιά βρίσκονται κάπου ανάμεσα στην κορυφή και τον πάτο» (Peery, 1979, σ. 1231).

Ο Peery (1979), αντιλαμβανόμενος αυτόν τον περιορισμό και επιθυμώντας να διευρύνει τη δυνατότητα του κοινωνιομετρικού διαχωρισμού των παιδιών, προχώρησε σε έναν σημαντικό επαναπροσδιορισμό της *κοινωνιομετρικής ταξινόμησης* (sociometric classification). Συγκεκριμένα, ο Peery (1979) υποστήριξε ότι θα μπορούσε κανείς να καθορίσει το κοινωνιομετρικό σκορ με το να συσχετίσει μεταξύ τους τα σκορ του ατόμου σε δύο διαστάσεις της *κοινωνικής επιλογής* (social choice): την *κοινωνική επιρροή* (social impact) και την *κοινωνική προτίμηση* (social preference). Όμως, για τον υπολογισμό των δεικτών τόσο της κοινωνικής επιρροής όσο και της κοινωνικής προτίμησης, είναι απαραίτητη η χρήση και αρνητικών αξιολογήσεων. Η μορφή των αρνητικών ερωτήσεων επιλέχθηκε να είναι του τύπου «Με ποιον δεν...;» αντί του τύπου «Με ποιον δεν θα ήθελες να...;», εξαιτίας του ότι οι αρνητικές ψήφοι ίσως να είναι ηθικά φορτισμένες, γεγονός που δυσκολεύει τα παιδιά να αποκαλύψουν τις αντιπάθειές τους (Peery, 1979).

Ο Peery (1979), υιοθετώντας τις τεχνικές του Dunnington (1957), προτείνει την εξής διαδικασία: Αρχικά, υπολογίζεται το άθροισμα των θετικών (Θ) και των αρνητικών (Α) ψήφων που συγκέντρωσε το κάθε παιδί. Στη συνέχεια, υπολογίζεται ο δείκτης της *κοινωνικής επιρροής*, ο οποίος ισούται με το άθροισμα των θετικών και των αρνητικών ψήφων (Θ+Α) και ο δείκτης της *κοινωνικής προτίμησης*, ο οποίος ισούται με τη διαφορά των θετικών και των αρνητικών ψήφων (Θ-Α). Με βάση το μοντέλο του Peery (1979), τα παιδιά, ανάλογα με το κοινωνιομετρικό τους κύρος, μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

- i. *Δημοφιλή* (popular): υψηλό σκορ κοινωνικής επιρροής και θετική κοινωνική προτίμηση,
- ii. *Απορριπτόμενα* (rejected): υψηλό σκορ κοινωνικής επιρροής και αρνητική κοινωνική προτίμηση,
- iii. *Αξιαγάπητα* (amiable): χαμηλό σκορ κοινωνικής επιρροής και θετική κοινωνική προτίμηση και, τέλος,
- iv. *Απομονωμένα* (isolated): χαμηλό σκορ κοινωνικής επιρροής και αρνητική κοινωνική προτίμηση.

Η έρευνα των Coie, Dodge, και Coppotelli (1982) αποτελεί πραγματική τομή στον τομέα του κοινωνιομετρικού διαχωρισμού των παιδιών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των θετικών και των αρνητικών επιλογών και ο σχηματισμός του δείκτη κοινωνικής προτίμησης (social preference) (θετικές ψήφοι μείον αρνητικές ψήφοι) και κοινωνικής επιρροής (social impact) (θετικές ψήφοι συν αρνητικές ψήφοι) προσφέρει τη βάση για το σωστό διαχωρισμό των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικό τους κύρος. Συγκεκριμένα, οι Coie και συνεργάτες (1982) προτείνουν την ύπαρξη και μίας πέμπτης ομάδας παιδιών, των *αμφιλεγόμενων* (controversial).

Με τη χρήση των δεικτών της κοινωνικής προτίμησης (social preference) και της κοινωνικής επιρροής (social impact) είναι δυνατός ο διαχωρισμός μεταξύ των παραμελημένων και των απορριπτόμενων παιδιών. Τα παραμελημένα παιδιά λαμβάνουν ελάχιστες τόσο θετικές όσο και αρνητικές ψήφους, ενώ τα απορριπτόμενα λαμβάνουν ελάχιστες θετικές και πολλές αρνητικές ψήφους. Οι δύο αυτές ομάδες εμφανίζουν πολλές διαφορές όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όμως αυτό θα αναλυθεί διεξοδικά σε επόμενο σημείο της παρούσας διατριβής. Επίσης, με τη βοήθεια των δεικτών της κοινωνικής προτίμησης και της κοινωνικής επιρροής, είναι δυνατός ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά που λαμβάνουν ταυτόχρονα πολλές θετικές και αρνητικές ψήφους (αμφιλεγόμενα παιδιά) και στα παιδιά που λαμβάνουν είτε μόνο πολλές θετικές ψήφους (δημοφιλή παιδιά) είτε μόνο πολλές αρνητικές (απορριπτόμενα παιδιά) (Coie & Dodge, 1983· Coie et al., 1982· Dodge, 1983· Dodge, Coie, & Brakke, 1982).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 κι μετά, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε και προς τη μελέτη της «ομάδας παιχνιδιού» (Coie & Dodge, 1983· Coie & Kupersmidt, 1983· Dodge, 1983· Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990). Με απλά λόγια, σχηματίζονταν ομάδες παιδιών, κυρίως αγοριών, διαφορετικού κοινωνιομετρικού κύρους, τα οποία συναντιούνταν σε καθορισμένο πλαίσιο και για καθορισμένο χρόνο (εργαστηριακές συνθήκες). Τα δεδομένα των παρατηρήσεων του παιχνιδιού παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για το συμπεριφορικό προφίλ των παιδιών. Όμως, ένας σημαντικός περιορισμός αυτών των ερευνητικών προσεγγίσεων είναι ότι δεν ήταν γνωστό το κοινωνιομετρικό κύρος των παιδιών μέσα στην ομάδα των συμμαθητών του (πραγματικές συνθήκες), γεγονός που καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Στην έρευνα των Carlson, Lahey, και Neeper (1984) χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδος για την περιεκτική μελέτη των εκτιμήσεων των παιδιών για τους συνομηλικούς τους. Με αυτόν τον τρόπο, θέλησαν να εξετάσουν την κοινωνική συμπεριφορά των κοινωνικά αποδεκτών (δημοφιλών), των απορριπτόμενων και των παραμελημένων παιδιών. Ως υποκείμενα της έρευνας μελετήθηκαν 172 παιδιά της Β' και 186 παιδιά της Γ' Δημοτικού και των δύο φύλων, στις Η.Π.Α. Χρησιμοποιήθηκαν οι θετικές και οι αρνητικές ψήφοι των παιδιών για το διαχωρισμό τους σε κοινωνικά αποδεκτά (δημοφιλή), απορριπτόμενα και παραμελημένα παιδιά. Από τον αριθμό των θετικών ψήφων ($\Theta\Psi$) αφαιρούμε τον αριθμό των αρνητικών ψήφων ($A\Psi$) για κάθε παιδί (απόλυτος αριθμός). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά ταξινομήθηκαν ως εξής: (α) ως *δημοφιλή* ταξινομήθηκαν τα παιδιά που είχαν $\Theta\Psi - A\Psi \geq 5$ και έλαβαν μία ή καθόλου αρνητικές ψήφους ($A\Psi \leq 1$), (β) ως *απορριπτόμενα* ταξινομήθηκαν τα παιδιά που έλαβαν $|A\Psi - \Theta\Psi| \geq 5$ (απόλυτος αριθμός) και μία ή καθόλου θετικές ψήφους ($\Theta\Psi \leq 1$) και, τέλος, (γ) ως *παραμελημένα* ταξινομήθηκαν τα παιδιά που έλαβαν μία ή καθόλου θετικές ($\Theta\Psi \leq 1$) και μία ή καθόλου αρνητικές ψήφους ($A\Psi \leq 1$).

Η έρευνα των Roopnarine και Adams (1987) είχε ως σκοπό της την εξέταση της ενδεχόμενης ύπαρξης του *κοινωνικού διαχωρισμού* (social segregation) μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτή η ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε για δύο λόγους. Πρώτον, πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι νεαροί έφηβοι βρίσκονται στη λεγόμενη «ομάδα υψηλού κινδύνου» εμφάνισης ψυχοπαθολογίας ως συνέπεια της κοινωνικής απόρριψης και απομόνωσης. Δεύτερον, είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η προσχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος εμφάνισης προβλημάτων προσαρμογής, τα οποία είναι πιθανό να επιφέρουν μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες (Roopnarine & Adams, 1987).

Οι Roopnarine και Adams (1987) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο θέμα του «κοινωνικού διαχωρισμού-αποκλεισμού», επειδή τα περισσότερα ψυχιατρικά και κοινωνικά προγράμματα παρέμβασης αναφέρονται στη σπουδαιότητα της παροχής βοήθειας στα μη δημοφιλή παιδιά, ώστε να αλληλεπιδρούν μέσα σε μια ομάδα συνομηλικών, στην οποία μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς και να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι, οι Roopnarine και Adams (1987) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην παρατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων παιδιών υψηλού κοινωνιομετρικού κύρους με παιδιά υψηλού, μέσου και χαμηλού κύρους· παιδιών μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους με παιδιά υψηλού, μεσαίου και

χαμηλού κύρους· και, τέλος, παιδιών χαμηλού κοινωνιομετρικού κύρους με παιδιά υψηλού, μεσαίου και χαμηλού κύρους.

Ο δεύτερος στόχος της συγκεκριμένη έρευνας των Roornarine και Adams (1987) ήταν το να εξετάσουν ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα προγενέστερων ερευνών σχετικά με το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τα παιδιά υψηλού και χαμηλού κοινωνιομετρικού κύρους. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι προηγούμενες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μόνο στο κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού-στόχου και στις αλληλεπιδράσεις του με τους συνομηλίκους του γενικά. Ωστόσο, το είδος της αλληλεπίδρασης του παιδιού και οι μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνει εξαρτώνται και από το κοινωνικό κύρος των συνομηλίκων με τους οποίους αλληλεπιδρά. Οι Roornarine και Adams (1987), αποσκοπώντας να μειώσουν ή/και να εξαλείψουν τους περιορισμούς των προηγούμενων ερευνών, έλαβαν υπόψη τους το κοινωνιομετρικό κύρος όλων των συμμετεχόντων.

Από μεθοδολογικής άποψης, είναι πρωτοποριακή η ερευνητική προσέγγιση των Cassidy και Asher (1992). Πιο αναλυτικά, για τις κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις χρησιμοποιήθηκαν οι φωτογραφίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, όπως έγινε και σε άλλες έρευνες κατά το παρελθόν (Asher, Singleton, Tinsey, & Hymel, 1979· McCandless & Marshall, 1957· Singleton & Asher, 1977). Σε κάθε παιδί παρουσιάζεται ένα πακέτο με φωτογραφίες των συμμαθητών του (από τον ώμο και πάνω) και 3 κάρτες ζωγραφισμένες. Η πρώτη κάρτα δείχνει ένα «χαρούμενο» πρόσωπο, η δεύτερη ένα «λυπημένο» και η τρίτη ένα «ουδέτερο» πρόσωπο, που παρουσιάζονται στα παιδιά με τις εξής εκφράσεις: «Του αρέσει πολύ», «Δεν του αρέσει καθόλου» και «Του αρέσει λίγο», αντίστοιχα. Σε κάθε παιδί παρουσιάζεται μία φωτογραφία τη φορά και του ζητείται να την τοποθετήσει κάτω από το χαρούμενο, λυπημένο ή το ουδέτερο πρόσωπο. Το «χαρούμενο» πρόσωπο αξιολογείται με 3 βαθμούς, το «ουδέτερο» με 2 βαθμούς και το «λυπημένο» με 1 βαθμό. Η χρήση των φωτογραφιών βοηθάει στο να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα μνήμης που θα προέκυπταν, όταν ζητείται από τα παιδιά να θυμηθούν κάποιο συμμαθητή τους από το όνομά του και μόνο. Το σκορ του κάθε παιδιού διαμορφώνεται από την άθροιση όλων των ψήφων που έλαβε από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου (Cassidy & Asher, 1992).

Στη συνέχεια, με στόχο να συγκρίνουν τα σκορ των παιδιών που φοιτούν σε διαφορετικά τμήματα, οι Cassidy και Asher (1992) χρησιμοποίησαν τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Με τη βοήθεια αυτού του σκορ, τα παιδιά

ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το αν είχαν υψηλό, μέσο ή χαμηλό επίπεδο αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα, ως κριτήριο διαχωρισμού ήταν το 1 SD (μία τυπική απόκλιση). Αναλυτικότερα, αν M = μέσος όρος του σκορ των συμμαθητών του ίδιου φύλου και SD = τυπική απόκλιση, ανάλογα με το μέσο όρο των μετρήσεών τους και την τυπική απόκλιση του μέσου όρου των παιδιών του ίδιου φύλου της τάξης τους, τα παιδιά κατατάσσονταν ως εξής:

(α) παιδιά *υψηλής αποδοχής* (high accepted): $Score \geq M + SD$,

(β) παιδιά *χαμηλής αποδοχής* (low accepted): $Score \leq M - SD$ και, τέλος,

(γ) παιδιά *μέσης αποδοχής* (average accepted]: Ούτε υψηλής ούτε χαμηλής αποδοχής.

Η δεύτερη μέθοδος λαμβάνει υπόψη της τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές ψήφους των παιδιών για τους συμμαθητές τους. Για τις θετικές ψήφους, ο ερευνητής ακολουθεί την εξής διαδικασία: Αρχικά, παρουσιάζει – με τυχαία σειρά – στο παιδί όλες τις φωτογραφίες των συμμαθητών του και το ρωτάει: «Από όλα αυτά τα παιδιά, δείξε μου εκείνα με τα οποία σου αρέσει πολύ να παίζεις μαζί τους». Ο ερευνητής συλλέγει τις φωτογραφίες των συμμαθητών του και το ρωτάει: «Από όλα αυτά τα παιδιά, δείξε μου εκείνα με τα οποία σου αρέσει πολύ να παίζεις μαζί τους»⁴. Ο ερευνητής συλλέγει τις φωτογραφίες που επιλέγει το παιδί και επαναλαμβάνει την ερώτηση, μέχρι να μείνουν οι φωτογραφίες τριών παιδιών. Για τις αρνητικές ψήφους, ακολουθείται η ίδια διαδικασία, με τη διαφορά ότι η ερώτηση είναι η εξής: «Μερικές φορές υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη μας που δεν μας αρέσει πολύ να παίζουμε μαζί τους. Από αυτά τα παιδιά, δείξε μου με ποια δεν σου αρέσει πραγματικά να παίζεις μαζί τους»⁵.

Οι Cassidy και Asher (1992) χρησιμοποίησαν τη μεθοδολογία των Coie και Dodge (1983). Συγκεκριμένα, για την ταξινόμηση των παιδιών σε ομάδες κοινωνιομετρικού status χρησιμοποιούνται οι εξής δείκτες:

- ο Μέσος όρος αρνητικών ψήφων για το κάθε παιδί: $M\Theta$
- ο Μέσος όρος αρνητικών ψήφων για το κάθε παιδί: MA
- ο Κοινωνική προτίμηση: $K\Pi = M\Theta - MA$
- ο Κοινωνική επιρροή: $KE = M\Theta + MA$

Τα παιδιά ταξινομήθηκαν ως εξής:

⁴ “Of all these children, point to the child you *most like* to play with.”

⁵ “Sometimes there are children in our class who we really do not like to play with. Of all these children, point to the child who really *do not like* to play with”.

1. Δημοφιλή: $KΠ > 1.0 SD$, $MΘ > 1.0 SD$, $MA < 1.0 SD$
2. Απορριπτόμενα: $KΠ < 1.0 SD$, $MΘ < 1.0 SD$, $MA > 1.0 SD$
3. Απομονωμένα/παραμελημένα: $KE < -1.0 SD$, $MΘ < 1.0 SD$, $MA < 1.0SD$
4. Αμφιλεγόμενα: $KE > 1.0 SD$, $MΘ > 1.0 SD$, $MA > 1.0 SD$
5. Μεσαίου κύρους: $- 0.5 SD < KE < 0.5 SD$.

Η χρήση της μισής τυπικής απόκλισης κάτω του μέσου όρου (0.5 SD) ως κριτήριο εντοπισμού των μη δημοφιλών παιδιών (Hymel, Bowker, & Woody, 1993) είναι λιγότερο ακραία από ό,τι χρησιμοποιούνταν σε άλλες έρευνες, στις οποίες ως κριτήριο χρησίμευε η μία τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο (Asher & Dodge, 1986· Boivin & Begin, 1989· Coie & Dodge, 1983· Coie et al., 1982· Coie & Kupersmidt, 1983· Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984). Για παράδειγμα, σε τρεις κλασικές έρευνες για τις κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά που επιλέχθηκαν για παρέμβαση ήταν εκείνα που κατείχαν τους τρεις μικρότερους σε αριθμό ψήφους από το σύνολο των ψήφων που έλαβαν τα παιδιά του ίδιου φύλου (Oden & Asher, 1977) και ανήκαν στο 1/3 από το τέλος (Bierman & Furman, 1984· Ladd, 1981). Άλλες μελέτες εφάρμοσαν ακόμα «ηπιότερα» κριτήρια καθορισμού των παιδιών χαμηλού κοινωνικού κύρους. Για παράδειγμα, ο Waas (1988) επέλεξε τα τελευταία 32 παιδιά του δείγματός του, δηλαδή επέλεξε τα παιδιά που κατείχαν τους 32 μικρότερους αριθμούς κοινωνιομετρικών ψήφων, ενώ ο French (1988, 1990) χρησιμοποίησε το 1/3 της τυπικής απόκλισης κάτω από το μέσο όρο.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Ladd, Kochenderfer και Coleman (1997), που εξέτασε το πώς οι τρεις μορφές των σχέσεων του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλικούς του (φιλία, αποδοχή, θυματοποίηση) επιδρούν στην προσαρμογή του κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (προσχολική εκπαίδευση). Για την αξιολόγηση της κοινωνικής αποδοχής (social acceptance) του παιδιού από τους συνομηλικούς του, χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία που είχε προταθεί από τον Asher και τους συνεργάτες του (1979). Το σκορ της κοινωνικής αποδοχής του κάθε παιδιού προκύπτει από τη διαίρεση της συνολικής βαθμολογίας που συγκεντρώνει το παιδί διά του αριθμού όλων των παιδιών της τάξης. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία που συγκεντρώνει το παιδί, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική αποδοχή του μέσα στην ομάδα των συνομηλικών του (Ladd et al., 1997).

Με τη μεθοδολογία που προτείνουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, είναι δυνατός ο διαχωρισμός των παιδιών μόνο σε δύο ομάδες: τα παιδιά με υψηλή κοινωνική αποδοχή και τα παιδιά με χαμηλή κοινωνική αποδοχή. Επομένως, δεν είναι

δυνατός ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά χαμηλού κοινωνιομετρικού κύρους, δηλαδή δεν είναι δυνατόν να εντοπιστούν τα απορριπτόμενα και τα παραμελημένα παιδιά.

Πιο ικανοποιητική είναι η μεθοδολογία που προτείνουν οι Walker, Berthelsen και Irving (2001), οι οποίοι πραγματοποίησαν μια έρευνα, κύριος σκοπός της οποίας ήταν το να εξεταστούν οι διαφορές ανάλογα με το φύλο και το κοινωνιομετρικό κύρος ως προς τα χαρακτηριστικά γνώρισμα της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το σκοπό αυτό, μελετήθηκαν 182 παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μ ηλικίας = 62.4 μήνες, SD = 4.22). Αφού οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, οι ερευνητές πήραν φωτογραφίες από όλα τα παιδιά ξεχωριστά, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι «η χρήση φωτογραφιών αυξάνει την αξιοπιστία των κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Walker et al., 2001, σ. 179).

Οι κοινωνιομετρικές συνεντεύξεις έγιναν με το κάθε παιδί χωριστά στο δεύτερο μισό του σχολικού έτους. Αρχικά, ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν τις φωτογραφίες τριών συμμαθητών τους, με τους οποίους τους αρέσει να παίζουν καλύτερα (θετικές ψήφοι). Τα παιδιά που επιλέγονταν έπαιρναν 1 βαθμό. Στη συνέχεια, οι ερευνητές έδειχναν στο παιδί μία-μία τις φωτογραφίες όλων των συμμαθητών του και του ζητούσαν να τις βάλει σε ένα από τα τρία κουτιά που υπήρχαν μπροστά του. Πάνω από το κάθε κουτί υπήρχε μία εικόνα. Συγκεκριμένα, πάνω από το πρώτο κουτί υπήρχε η εικόνα ενός χαρούμενου προσώπου, πάνω από το δεύτερο η εικόνα ενός ουδέτερου προσώπου και, τέλος, πάνω από το τρίτο κουτί η εικόνα ενός λυπημένου προσώπου. Οι ερευνητές εξηγούσαν στο παιδί ότι το χαρούμενο πρόσωπο σημαίνει ότι του αρέσει να παίζει πολύ με αυτό το παιδί, το ουδέτερο πρόσωπο ότι του αρέσει να παίζει λίγο ή μερικές φορές και το λυπημένο πρόσωπο ότι δεν του αρέσει να παίζει καθόλου. Τα παιδιά των οποίων οι φωτογραφίες τοποθετήθηκαν στο κουτί με το χαρούμενο πρόσωπο έλαβαν 3 βαθμούς, με το ουδέτερο πρόσωπο 2 βαθμούς και με το λυπημένο 1 βαθμό. Είναι πασιφανής η ομοιότητα με τη μεθοδολογία που προτείνουν ο Asher και οι συνεργάτες του (1979).

Η μέθοδος του κοινωνιομετρικού διαχωρισμού των παιδιών που προτείνουν οι Walker και συνεργάτες (2001) στηρίζεται στη μέθοδο που προτείνουν οι Asher και Dodge (1986). Όπως γίνεται αντιληπτό, για την κοινωνιομετρική ταξινόμηση των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι θετικές ψήφοι και μια 3βάθμια κλίμακα

μέτρησης, δηλαδή δεν ελήφθησαν υπόψη οι αρνητικές ψήφοι, γεγονός που συνάδει με την τήρηση των κανόνων ηθικής. Για κάθε παιδί ξεχωριστά, υπολογίστηκαν τα ακόλουθα σκορ: (α) ο αριθμός των θετικών ψήφων (L score), (β) ο αριθμός των βαθμών της χαμηλής επιλογής για συμπαίχτης (κουτί με λυπημένο πρόσωπο) (low play ratings – LPR), (γ) το σκορ της κοινωνικής προτίμησης (social preference – SP), το οποίο προκύπτει, αν από τον αριθμό των θετικών ψήφων αφαιρεθεί ο αριθμός του LPR ($SP = L - LPR$), και, τέλος, (δ) το σκορ της κοινωνικής επιρροής (social impact – SI), που προκύπτει από το άθροισμα $SI = L + LPR$. Αυτά τα σκορ μετατράπηκαν σε σταθμισμένα σκορ ανάλογα με το μέσο όρο που συγκέντρωσαν τα παιδιά του ίδιου φύλου σε κάθε τάξη ξεχωριστά. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά ταξινομήθηκαν ως εξής:

- Δημοφιλή παιδιά (Popular)
 - $L - \underline{L} > 0$
 - $LPR - \underline{LPR} < 0$
 - $SP - \underline{SP} > 0$
- Απορριπτόμενα παιδιά (Rejected)
 - $L - \underline{L} < 0$
 - $LPR - \underline{LPR} > 0$
 - $SP - \underline{SP} < -1.0$
- Παραμελημένα παιδιά (Neglected)
 - $L - \underline{L} < 0$
 - $LPR - \underline{LPR} < 0$
 - $SI - \underline{SI} < -1.0$
- Αμφιλεγόμενα παιδιά (Controversial)
 - $L - \underline{L} > 0$
 - $LPR - \underline{LPR} > 0$
 - $SI - \underline{SI} > 1.0$
- Μεσαία παιδιά (Average)
 - $-.05 < SP - \underline{SP} < .05$
 - $-.05 < SI - \underline{SI} < .05$

Επομένως, επιγραμματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η κοινωνιομετρία παρουσιάζει «τις εξακριβωμένες θετικές και αρνητικές σχέσεις, σχέσεις προτιμήσεων, συμπάθειας ή αντιπάθειας μεταξύ των μελών των ομάδων» (Μετοχιανάκης, 2008, σ. 124). Στην παιδαγωγική, η χρήση των κοινωνιομετρικών

μεθόδων χρησιμεύει για να διαπιστωθεί η *δυναμική* των σχέσεων στο σχολείο, δηλαδή χρησιμεύει στον εντοπισμό των παραγόντων, τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών, που επιδρούν σημαντικά στην οργάνωση της τάξης, επηρεάζοντας ανάλογα τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων ατόμων (δάσκαλοι, μαθητές) και την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος. Κατά αυτόν τον τρόπο, «ο παιδαγωγός με την κοινωνιομετρία διαπιστώνει τα είδη και την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών της σχολικής τάξης, για να μπορέσει κατόπιν να ενισχύσει τη διεύρυνση υψηλών διαπροσωπικών σχέσεων και να επιτύχει τη λύση συναφών προβλημάτων» (Μετοχιανάκης, 2008, σσ. 124-125).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση κοινωνιομετρικών μεθόδων, οι οποίες περιλαμβάνουν και αρνητικές ψήφους, έχει εγείρει έντονη κριτική, καθώς θεωρείται ότι υπάρχει κίνδυνος να προκαλούν την ανάδυση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. μοναξιά) στα μη δημοφιλή παιδιά και να δυσχεραίνουν την ήδη αρνητική τους κατάσταση. Όμως, οι κριτικές για τη χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων στηρίζονται κυρίως σε θεωρητικές-ηθικές απόψεις, ενώ ελάχιστος είναι ο αριθμός των σχετικών μελετών, οι οποίες αξιολογούν τις συνέπειες της χορήγησής τους.

Οι Hayvren και Hymel (1984) ήταν οι πρώτοι που επιχειρήσαν να διερευνήσουν τις συνέπειες των κοινωνιομετρικών μεθόδων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους δεν έδειξε την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων, γεγονός που σημαίνει ότι οι κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις δεν έβλαψαν τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της δημοτικότητάς τους.

Στη συνέχεια, οι Bell-Dolan, Foster και Sikora (1989), μελετώντας ένα σχετικά μικρό δείγμα παιδιών της Ε' Δημοτικού, βρήκαν ότι η χρήση θετικών και αρνητικών ψήφων κατά τη διάρκεια των κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων δεν επιφέρει αλλαγές στη συχνότητα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν στην κοινωνιομετρική έρευνα. Επίσης, δεν επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων, καθώς δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και μοναξιάς.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η ερευνητική προσπάθεια των Bell-Dolan, Foster και Christopher (1992) σε παιδιά της Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού. Μάλιστα, η πλειονότητα των παιδιών του δείγματος ανέφεραν ότι διασκέδασαν με τη διαδικασία της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το κοινωνιομετρικό κύρος τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Το ίδιο εύρημα διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Iverson, Barton και Iverson (1997) σε παιδιά της Δ' και της Ε'

Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν ότι η κοινωνιομετρική αξιολόγηση των συμμαθητών τους δεν ήταν αρνητική εμπειρία και δεν συνοδεύτηκε από αρνητικά συναισθήματα. Όμως, στην έρευνα των Bell-Dolan και συνεργάτες (1992) βρέθηκε ότι, αν και μικρό, εντούτοις είναι αξιοσημείωτο το ποσοστό των παιδιών (23%) που ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν «άσχημα» ή «πολύ άσχημα» όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν αρνητικά τους συμμαθητές τους.

Με το πέρασμα του χρόνου, πραγματοποιήθηκε μια «μεταμόρφωση» του κοινωνιομετρικού τεστ: από μέσο αξιολόγησης των δεσμών και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται εντός ενός κοινωνικού δικτύου (social network), μετατράπηκε σε ψυχομετρικό εργαλείο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το κοινωνιομετρικό τεστ «έχει μετατραπεί σε μαθηματικό δείκτη της δημοτικότητας, που θεωρείται ένδειξη της παρούσας και μελλοντικής προβληματικής προσαρμογής» (Cadwallader, 2000/2001, σ. 106). Για παράδειγμα, η έρευνα του Dodge και των συνεργατών του (1990) είχε στόχο να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό κύρος (δημοτικότητα) και στην επιθετικότητα, τα οποία θεωρούνται ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του παιδιού. Δηλαδή, πλέον, δεν μελετάται η ομάδα των συνομηλίκων, συνολικά, αλλά η μελέτη εστιάζεται πάνω στο μεμονωμένο άτομο (βλ. ένα πλήθος σχετικών ερευνών, όπως: Asher, Hymel, & Renshaw, 1984· Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990· Boivin & Begin, 1989· Coie & Kupersmidt, 1983· Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986· French, 1988, 1990· Hymel, 1983· Hymel & Franke, 1985· Hymel et al., 1993· Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990· LaGreca, Dandes, Wick, Shaw, & Stone, 1988· Ledingham, 1981· Ledingham & Schwartzman, 1984· Parker & Asher, 1987· Patterson, Kupersmidt, Griesler, 1990· Putallaz, 1983· Rubin, LeMare & Lollis, 1988· Williams & Asher, 1987). Όμως, όπως διατείνονται οι Rubin, Bukowski, και Parker (1998, σ. 627), «η δημοτικότητα είναι μια κατασκευή της ομάδας και οι διαδικασίες της απόρριψης και της αποδοχής είναι διαδικασίες της ομάδας. Κι όμως, αντίθετα από αυτήν την πραγματικότητα, οι περισσότεροι μελετητές της ομάδας των συνομηλίκων αντιμετωπίζουν τη δημοτικότητα ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου».

Συμπερασματικά, λοιπόν, κυριαρχούσε η τάση να εξετάζεται το κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, το οποίο είναι σε στενή σύνδεση με άλλα γνωρίσματα (π.χ. ηλικία, φύλο, εκδήλωση επιθετικότητας, ηγετικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες κ.λπ.), θεωρούνταν, επίσης, παράγοντας πρόβλεψης της

μελλοντικής προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού, δηλαδή η μελέτη εστιάζοταν στο επίπεδο του ατόμου.

Όμως, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία, με την προοδευτική συνειδητοποίηση της δυναμικής φύσης των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και της πολυπλοκότητας των μεταξύ τους σχέσεων, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει αρχίσει να εστιάζεται στη μελέτη της ομάδας και όχι στη μελέτη του μεμονωμένου παιδιού.

2.2.3.γ. Ο σχολικός εκφοβισμός

2.2.3.γ.1. Γενικά

Η μελέτη του φαινομένου του *εκφοβισμού* (bullying) και της *θυματοποίησης* (victimization) «..ξεκίνησε με έναν επιστήμονα και τρεις αυτοκτονίες» (Berger, 2007, σ. 91). Πρόκειται για τη σημαντική συμβολή του Dan Olweus, καθηγητή του Πανεπιστημίου Bergen της Νορβηγίας, ο οποίος, ήδη από τη δεκαετία του 1980, άρχισε τη συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, με αφορμή τις τρεις αυτοκτονίες Νορβηγών αγοριών ηλικίας 10-14 ετών, που ήταν θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (Olweus, 1993a, 2001a, 2001b, 2003).

«Ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται, κατ' επανάληψη και για αρκετό χρονικό διάστημα, στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων συμμαθητών του», είναι ο κλασικός πλέον ορισμός του Olweus (2001a, σσ. 5-6). Το αποτέλεσμα του εκφοβισμού αποδίδεται με τον όρο θυματοποίηση, που περιγράφει την κατάσταση, κατά την οποία το παιδί εκτίθεται συχνά σε επιθετικές συμπεριφορές των συνομηλίκων του, με αρνητικές επιπτώσεις για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία του (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Smith και Sharp (1994, σ. 2), ο εκφοβισμός είναι «συστηματική κατάχρηση δύναμης». Οι Frey και Hoppe-Graff (1994), έχοντας ως δείγμα τους παιδιά προσχολικής ηλικίας, υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως «η κυρίαρχη επιθετικότητα που συμβαίνει, όταν ένα παιδί, χωρίς να έχει προκληθεί από κάποιο άλλο, το χλευάζει, το καταναγκάζει, το κοροϊδεύει ή χειροδικεί εναντίον του – χωρίς έναν ξεκάθαρο εξωτερικό στόχο για τη συμπεριφορά του αυτή» (Frey & Hoppe-Graff, 1994, σε Rigby, 2008, σ. 39). Παρά το μεγάλο πλήθος των ορισμών που έχουν δοθεί για τον σχολικό εκφοβισμό, η πλειονότητά τους συμφωνεί με το ότι τα κυριότερα

χαρακτηριστικά γνωρίσματά του είναι τα εξής: (α) η επανάληψη⁶, (β) ο πόνος/η βλάβη που προκαλεί στο θύμα, (γ) η σκοπιμότητα και (δ) η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων (Berger, 2007· Besag, 1989· Nishina & Juvonen, 2005· Olweus, 1993, 2001b· Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008· Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999· Rigby, 2008· Smith, 2004· Smith & Ananiadou, 2003· Smith & Brain, 2000· Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002).

Έχουν διακριθεί διάφορες μορφές εκφοβισμού/θυματοποίησης: (α) ο άμεσος (direct), που διακρίνεται σε *σωματικό* (physical) (το παιδί χτυπά, κλωτσά, σπρώχνει) και *λεκτικό* (verbal) (το παιδί υβρίζει, χλευάζει, ταπεινώνει τον άλλον λεκτικά) και (β) ο *σχεσιακός* (relational), που διακρίνεται σε άμεσο που είναι ο *κοινωνικός αποκλεισμός* και έμμεσο που είναι η *διάδοση αρνητικών φημών*. Πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά που είναι εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2009· Berger, 2007).

Οι Kochenderfer και Ladd (1996b) αναφέρουν τέσσερα είδη θυματοποίησης: τη *σωματική*, την *άμεσα λεκτική*, η οποία αφορά στις φραστικές επιθέσεις στο θύμα, την *έμμεσα λεκτική*, στην οποία οι δράστες διαδίδουν φήμες για το θύμα και τη *γενική*. Η έρευνά τους έδειξε ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζεται πιο συχνά η γενική και η άμεση λεκτική, από ό,τι η έμμεση λεκτική και η σωματική θυματοποίηση.

Κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας, οι διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και άλλες μορφές παθολογικής διαπροσωπικής προσαρμογής, όπως είναι η διαταρακτική συμπεριφορά, η μη συμμόρφωση, η υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα κ.λπ., έχουν βρεθεί να αποτελούν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης πολλών προβλημάτων προσαρμογής, όπως είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η εγκληματικότητα, η κατάχρηση ουσιών, η διακοπή της σχολικής φοίτησης, η ανεργία και η κατάθλιψη (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariepy, 1989·

⁶ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Agora (1996), ο οποίος διατείνεται ότι ο εκφοβισμός μπορεί να μην διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά οι συνέπειές του πάνω στο θύμα είναι μακροχρόνιες. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «μία σωματική επίθεση ή απειλή προς ένα αδύναμο άτομο μπορεί να του προκαλέσει φόβο, να το περιορίσει ή να το αναστατώσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, όχι μόνο εξαιτίας του συναισθηματικού τραύματος που ακολουθεί μια τέτοια επίθεση, αλλά επίσης εξαιτίας του φόβου για επικείμενες επιθέσεις» (Agora, 1996, σε Rigby, 2008, σ. 41).

Ferguson, Lynskey, & Horwood, 1999· Kokko & Pulkkinen, 2000· Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, Moffit, & Caspi, 1998· Panak & Garber, 1992· Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006). Έχει προταθεί πλήθος μοντέλων, που επιχειρούν να αποσαφηνίσουν τις διαδικασίες δημιουργίας αυτών των συνδέσεων (Hay, 2002· Patterson, De Baryshe, & Ramsey, 1989). Μια σημαντική υπόθεση των προτεινόμενων θεωρητικών μοντέλων είναι ότι οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, όπως επίσης και οι παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωσή τους, παραμένουν σταθερές κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου (Vitaro et al., 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη μεταβλητότητα, όσον αφορά τη συχνότητα εκδήλωσης φυσικής/σωματικής επιθετικότητας με την πάροδο του χρόνου (Olweus, 1979· Tremblay et al., 2004· Vitaro et al., 2006). Συγκεκριμένα, ενώ η συχνότητα εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας αυξάνεται σταδιακά μέχρι και τη συμπλήρωση του τρίτου έτους της ηλικίας, στη συνέχεια, παρουσιάζει μια σταθερή μείωση έως τη μέση παιδική ηλικία (Hay, 2005· Tremblay & Nagin, 2005· Vitaro et al., 2006). Αντίθετα, είναι μικρότερο το ποσοστό των παιδιών με συνεχώς αυξανούσα πορεία στη συχνότητα της σωματικής επιθετικότητας. Αυτά τα παιδιά, τα οποία χαρακτηρίζονται από τον Vitaro και τους συνεργάτες του (2006, σ. 13) «πρώιμοι εκκινητές» (early starters), εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα επιθετικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς κατά τη νεαρή παιδική ηλικία και είναι πιθανό να εξακολουθούν να εκδηλώνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά την εφηβεία και τα πρώτα έτη της ενήλικης ζωής τους (Moffit, 1993· Patterson et al., 1989· Vitaro et al., 2006).

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Tremblay (1999, 2000, σε Vitaro et al., 2006), κατά την οποία τα παιδιά δεν γίνονται λιγότερο επιθετικά αποκλειστικά και μόνο μέσω της μάθησης. Αντίθετα, υπό τις επιδράσεις τόσο της κοινωνικοποίησης όσο και της εγκεφαλικής ωρίμασης, τα παιδιά μαθαίνουν να μην εκδηλώνουν σωματική επιθετική συμπεριφορά (Vitaro et al., 2006).

Μια πλειάδα ερευνητικών ευρημάτων συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι «η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών περιλαμβάνει περισσότερα πράγματα από την επιβολή σωματικής βλάβης» (Vitaro et al., 2006, σ. 13). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να βλάψουν τους συνομηλίκους τους μέσω πιο περίπλοκων μορφών επιθετικότητας, όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση αρνητικών φημών

(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992· Crick, Casas, & Mosher, 1997· Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998· Willoughby, Kupersmidt, & Bryant, 2001). Επισημαίνεται το γεγονός ότι, όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Crick, Bigbee, & Howes, 1996· Paquette & Underwood, 1999), αυτές οι μορφές επιθετικότητας θεωρούνται από τα θύματα το ίδιο βλαπτικές με τη σωματική επιθετικότητα, επειδή επιφέρουν εξίσου –ίσως και εντονότερα– αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη, ακόμη και αυτοκτονικές τάσεις (Owens, Slee, & Shute, 2000).

Η περιγραφή των πιο περίπλοκων μορφών επιθετικότητας περιλαμβάνει μια ποικιλία όρων. Ο Vitaro και οι συνεργάτες του (2006) αναφέρουν χαρακτηριστικά τους όρους *έμμεση επιθετικότητα* (Björkqvist et al., 1992), *σχεσιακή επιθετικότητα* (Crick & Grotpeter, 1995) και *κοινωνική επιθετικότητα* (Galen & Underwood, 1997). Και οι τρεις παραπάνω όροι «αναφέρονται στον κοινωνικό χειρισμό των σχέσεων με τους συνομηλίκους, με σκοπό τη βλάβη ενός άλλου ατόμου» (Vitaro et al., 2006, σ. 14). Η *σχεσιακή επιθετικότητα* (relational aggression) ορίζεται ως «οι συμπεριφορές που αποσκοπούν στο να βλάψουν σημαντικά τις φιλίες ενός άλλου παιδιού ή τα συναισθήματα ένταξής τους στην ομάδα των συνομηλίκων του» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711). Αντίθετα, η *φανερή/ορατή επιθετικότητα* (overt aggression) αναφέρεται στην «πρόκληση σκόπιμης βλάβης στον άλλο μέσω σωματικής επιθετικότητας, λεκτικών απειλών και υλικού εκφοβισμού» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711).

Η έμμεση επιθετικότητα είναι συγκαλυμμένη από τη φύση της, ενώ η σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να είναι τόσο συγκαλυμμένη (π.χ. διάδοση φημών) όσο και έκδηλη/φανερή (π.χ. απειλή απομόνωσης από τους φίλους). Η κοινωνική επιθετικότητα περικλείει τόσο έκδηλες όσο και συγκαλυμμένες μορφές συμπεριφοράς· ακόμη, είναι πιθανόν να περιλαμβάνει και μορφές μη λεκτικής επιθετικότητας (π.χ. την αγνόηση κάποιου ατόμου ή τις κοροϊδευτικές γκριμάτσες) (Vitaro et al., 2006).

Η μελέτη μαθητών ηλικίας 10, 12 και 14 ετών έδειξε ότι η εκδήλωση έμμεσης επιθετικότητας σχετίζεται θετικά με την κοινωνική νοημοσύνη (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg, & Ahlbom, 1999). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης, όπως είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν μικρότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν έμμεσες μορφές επιθετικότητας και μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν άμεσες μορφές (σωματική, άμεση λεκτική).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς αύξηση του εκφοβισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στη Νορβηγία τη δεκαετία του 1980 η συχνότητα της συστηματικής θυματοποίησης (μία φορά την εβδομάδα και άνω) ήταν περίπου 3% (Olweus, 1993). Στη Μ. Βρετανία της δεκαετίας του 1990 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν περίπου 7% (Smith & Sharp, 1994). Στην Αυστραλία το ποσοστό είναι πολύ υψηλότερο (16%) (Rigby, 1998) και στις Η.Π.Α. περίπου 8% (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Τουλάχιστον 60% των παιδιών δημοτικού σχολικού είναι κάποια στιγμή θύματα εκφοβισμού στις Η.Π.Α. (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Στην Ελλάδα αναφέρουμε ότι από τα σχετικά μικρά ποσοστά του 1998-1999 (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), το ποσοστό δείχνει αυξανόμενη τάση: 14.7% (Pateraki & Houndoumadi, 2001), 30% (Kalliotis, 2000) και 37% (ΕΚΚΕ, 2006). Τέσσερα στα πέντε αγόρια αναφέρουν ότι ήταν δέκτες λεκτικής επιθετικότητας και ένα στα τέσσερα κορίτσια είχαν αποκλείσει συνομηλίκους τους στην Ελλάδα (Boulton, Καρέλλη, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμονή, 2001). Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα (Tsiantis, 2008), ποσοστό 8% είναι θύματα και ποσοστό 6% είναι θύτες στην προεφηβική ηλικία. Ιδιαίτερα ανησυχητικά είναι τα ευρήματα από μια πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2009), σύμφωνα με τα οποία το 42.4% των μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας παραδέχονται ότι έχουν εκφοβίσει συνομηλίκους τους γενικά και λίγο περισσότεροι, το 54.3%, δηλώνουν ότι έχουν εκφοβιστεί από τους συνομηλίκους τους. Δηλαδή περίπου ένα στα δύο παιδιά έχει εκφοβίσει ή έχει εκφοβιστεί, ενώ το ποσοστό της συστηματικής θυματοποίησης (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα) ανέρχεται στο 12.7% (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2008). Σε μια άλλη έρευνα με δείγμα παιδιών της Ε' Δημοτικού, βρέθηκε ότι 24.5% των κοριτσιών και το 17.3% των αγοριών δηλώνουν θύματα συστηματικής θυματοποίησης (Γαλανάκη, Αμανάκη, & Ξύκη, υπό δημοσίευση). Τέλος, σύμφωνα με τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization – WHO), για τη χρονική περίοδο 2005-2006 στην Ελλάδα θυματοποιείται συστηματικά το 23% των κοριτσιών και το 19% των αγοριών ηλικίας 11 ετών, το 27% των κοριτσιών και το 29% των αγοριών ηλικίας 13 ετών και το 17% των κοριτσιών και το 21% των αγοριών ηλικίας 15 ετών. Συστηματικοί θύτες εκφοβισμού παραδέχονται ότι είναι το 8% των κοριτσιών και το 16% των αγοριών ηλικίας 11 ετών, το 13% των κοριτσιών και το 28% των αγοριών ηλικίας 13 ετών και το 12% των κοριτσιών και το 38% των αγοριών ηλικίας 15 ετών.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: Κατά πόσον είναι δυνατός ο διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους της επιθετικότητας και του εκφοβισμού; Η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός ως όροι διαχωρίζονται. Στον ορισμό του Randall (1991, σε Rigby, 2008) για τον εκφοβισμό, δεν γίνεται κάποια τέτοια διάκριση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει κάποιος σωματικό ή ψυχικό πλήγμα σε άλλους.

Οι Smith και Thompson (1991, σε Kalliotis, 2000) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως το ξεκίνημα της επιθετικότητας. Όπως συμβαίνει και με την επιθετική συμπεριφορά, ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη πρόκληση βλάβης σε ένα άτομο. Η βλάβη αυτή μπορεί να είναι είτε σωματική είτε ψυχική. Τα τρία κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται, προκειμένου να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως εκφοβιστική, είναι να ξεκινάει αναίτια, να συμβαίνει επανειλημμένα και ο «δράστης» να είναι ή να φαίνεται δυνατότερος από το θύμα (Kalliotis, 2000).

Σύμφωνα με τους Coie, Dodge, Terry και Wright (1991, σε Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004), ο εκφοβισμός είναι υποκατηγορία των επιθετικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι επιθετικές συμπεριφορές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τη *θυματοποίηση/εκφοβισμό* και τη *συντελεστική επιθετικότητα*. Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με το λεξικό Μπαμπινιώτη (2002), είναι η πρόκληση φόβου σε κάποιον κυρίως ως μέσο ελέγχου των αντιδράσεών του, ενώ η θυματοποίηση είναι αποτέλεσμα του εκφοβισμού. Η συντελεστική επιθετικότητα αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην ολοκλήρωση μη επιθετικών στόχων, για παράδειγμα στην απόκτηση ενός αντικειμένου.

Οι επικρατέστερες μορφές επιθετικότητας είναι η *αντιδραστική επιθετικότητα* (reactive aggression) και η *προδραστική επιθετικότητα* (proactive aggression) (Card & Little, 2006). Η πρώτη μορφή αποτελεί απάντηση σε μια πραγματική ή επικείμενη απειλή ή ενόχληση, ενώ η δεύτερη είναι λιγότερο φορτισμένη συναισθηματικά και σχετίζεται με επικείμενες υλικές ή κοινωνικές ενισχύσεις και ανταμοιβές. Αποτελεί δηλαδή τη *μη-θυμωμένη, προσανατολισμένη σε στόχο συμπεριφορά* (Rigby, 2008). Αναλυτικότερα, η αντιδραστική επιθετικότητα ορίζεται ως μια «αμυντική αντίδραση σε ένα θεωρούμενο απειλητικό ερέθισμα» (Dodge & Coie, 1987, σ. 1147). Η αντίδραση αυτή συχνά εμπεριέχει έντονο θυμό και απώλεια της ικανότητας αυτοελέγχου (Dodge, 1991a, 1991b). Αντίθετα, η προδραστική επιθετικότητα δεν φαίνεται να είναι η απάντηση σε κάποια απειλή. Αντ' αυτού, η προδραστική

επιθετικότητα «εξυπηρετεί κάποιον σκοπό, όπως είναι η απόκτηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή ο εκφοβισμός ενός συνομηλίκου» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 78).

Μια άλλη μορφή είναι η *μεσολαβητική επιθετικότητα* (Rigby, 2008), η οποία έχει ομοιότητες με την προδραστική επιθετικότητα. Οι περισσότεροι ερευνητές αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως κάτι διαφορετικό από τη μεσολαβητική επιθετικότητα, επειδή δεν έχει έναν ξεκάθαρο στόχο, όπως επίσης και από την αντιδραστική επιθετικότητα, δηλαδή την επιθετικότητα η οποία είναι αποτέλεσμα προηγούμενης πρόκλησης (Rigby, 2008). Αυτό σημαίνει ότι, για να θεωρηθεί μια πράξη εκφοβισμός, δεν θα πρέπει να αποτελεί αντίδραση σε μια προηγούμενη πρόκληση.

Μια σειρά ερευνών (Dodge, 1991a· Olweus, 1993· Sutton, Smith & Swettenham, 1999a, 1999b) φαίνεται πως θεωρούν τον εκφοβισμό μια *μορφή προμελετημένης επιθετικότητας*. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν μόνο έμμεσα στοιχεία που υποστηρίζουν αυτή την άποψη. Κάποια από αυτά τα στοιχεία είναι ότι τα περισσότερα θύματα χαρακτηρίζονται ως ανασφαλή, αγχώδη και μη-επιθετικά. Συνεπώς, είναι δύσκολο να υποστηριχθεί ότι τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού είναι απάντηση των θυμάτων σε μια πραγματική ή επικείμενη ενόχληση προς αυτά (αντιδραστική επιθετικότητα).

Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζονται και από την έρευνα των Roland και Idsoe (2001), στην οποία βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της προμελετημένης επιθετικότητας και του εκφοβισμού, σε αντίθεση με την αντιδραστική επιθετικότητα, με την οποία η σχέση ήταν ασθενής. Όμως, στον ορισμό της προμελετημένης επιθετικότητας, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι πρόκειται για συμπεριφορά από την οποία απουσιάζει ο θυμός. Ωστόσο, δεν είναι γενικά αποδεκτό ότι ο εκφοβισμός πρέπει να είναι απαλλαγμένος από θυμό. Τα παιδιά, τα οποία θυμωμένα εκφοβίζουν ύστερα από δική τους θυματοποίηση, αποκαλούνται συνήθως με το όνομα «δράστες/θύματα» (Rigby, 2008).

Ανάλογα με το αν εκδηλώνουν αντιδραστική ή προδραστική επιθετικότητα, τα παιδιά αξιολογούνται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Οι συνομήλικοι αξιολογούν διαφορετικά τα παιδιά ανάλογα με το αν εκδηλώνουν προδραστική ή αντιδραστική επιθετικότητα. Πιο αναλυτικά, αν και οι συνομήλικοι συνήθως απορρίπτουν τα παιδιά που εκδηλώνουν και τις δύο μορφές επιθετικότητας, εντούτοις έχουν την τάση να προβαίνουν σε πιο αρνητικές και γενικευμένες αξιολογήσεις, όσον αφορά τα παιδιά με αντιδραστική επιθετικότητα (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Αντίθετα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι συνομήλικοι αποδίδουν και θετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας στα παιδιά με προδραστική επιθετικότητα, όπως υψηλή αίσθηση του χιούμορ και ηγετικές ικανότητες (Dodge & Coie, 1987).

Σχεδόν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αναφέρει ότι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (πKochenderfer & Ladd, 1996b· Olweus, 1978· Perry, Kusel, & Perry, 1988). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί η σταθερότητα εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης, που σημαίνει ότι τα ίδια παιδιά βιώνουν λεκτικές και φυσικές επιθέσεις από τους συνομηλίκους τους για αρκετά χρόνια (Egan & Perry, 1998· Hodges, Malone, & Perry, 1997· Olweus, 1978). Η εμπειρία της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στο παιδί που είναι θύμα, συμπεριλαμβανομένων της έντονης ανησυχίας, της κατάθλιψης, της μοναξιάς, της χαμηλής αυτοεκτίμησης (π.χ. Boivin & Hymel, 1997· Boivin, Hymel & Bukowski, 1995· Egan, Monson, & Perry, 1998· Olweus, 1978, 1992), της αποφυγής του σχολείου (Kochenderfer & Ladd, 1996b), της χαμηλής σχολικής επίδοσης (Olweus, 1978), της απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων (Peery et al., 1988) και της ύπαρξης περιορισμένου αριθμού αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (π.χ. Hodges et al., 1997). Λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο εύρος των αρνητικών συνεπειών της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους, είναι σημαντικό να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες και οι συνθήκες, που αποτελούν παράγοντες κινδύνου, όσον αφορά την εμφάνιση θυματοποίησης, όπως επίσης και οι παράγοντες, που μπορούν να μετριάσουν κάπως τις αρνητικές επιπτώσεις της (Hodges et al., 1999).

Αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών θυμάτων, τα αποτελέσματα των οποίων οδηγούν στη διατύπωση της υπόθεσης ότι «τα θύματα συμπεριφέρονται με τρόπο που προκαλεί ή/και ενισχύει τις επιθέσεις των άλλων απέναντί τους» (Hodges et al., 1999, σ. 94). Πράγματι, πολλά παιδιά θύματα συμπεριφέρονται κατά τρόπο που δείχνει στους άλλους ότι δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους απέναντι στις επιθέσεις των άλλων. Για παράδειγμα, κλαίει εύκολα, είναι ιδιαίτερα αγχωμένα και αποσυρμένα, στερούνται ανεπτυγμένης αίσθησης του χιούμορ, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Επίσης, αρκετά συχνά ανταμείβουν τους θύτες τους, υιοθετώντας υποχωρητική και παθητική στάση απέναντί τους (Boivin & Hymel, 1997· Olweus, 1978· Perry et al., 1988· Perry, Williard, & Perry, 1990· Schwartz, Dodge, & Coie, 1993).

Σύμφωνα με το μοντέλο της ματαίωσης (*frustration model*), η επιθετικότητα αποτελεί αντίδραση στη ματαίωση και περιλαμβάνει την εκδήλωση εχθρότητας και θυμού (Berkowitz, 1962· Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939, σε Salmivalli & Nieminen, 2002). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας της κοινωνικών πληροφοριών, συγκεκριμένες ελλείψεις-διαταραχές στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, όπως είναι η τάση του ατόμου να αποδίδει υπερβολική εχθρότητα στους άλλους σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις, σχετίζονται με την εκδήλωση *αντιδραστικής* επιθετικότητας (*reactive*) και όχι *προδραστικής* (*proactive*) (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Schwartz, Dodge, Coie, Hubbart, Cillessen, Lemerise, & Bateman, 1998· Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates 1999). Αντίθετα, η εκδήλωση μόνο προδραστικής επιθετικότητας σχετίζεται με τις απόψεις περί κοινωνικής αποτελεσματικότητας της επιθετικής συμπεριφοράς (Crick & Dodge, 1996· Schwartz et al., 1998).

Οι Salmivalli και Nieminen (2002) υποστηρίζουν την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των δύο τύπων επιθετικότητας: της αντιδραστικής και της προδραστικής. Η σημασία αυτής της διάκρισης έγκειται και στο γεγονός ότι, όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα ερευνών του Dodge και των συνεργατών του (Crick & Dodge, 1996· Dodge, 1991a), η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν είναι η ίδια σε αυτές τις δύο ομάδες επιθετικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αντιδραστική επιθετικότητα ίσως να πρέπει να εκπαιδεύονται σε τεχνικές ελέγχου του θυμού και στην ικανότητα για ανάληψη κοινωνικών ρόλων (*social role taking*), σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ισχυρού συναισθηματικού δεσμού με έναν ενήλικα. Από την άλλη μεριά, στα παιδιά με προδραστική επιθετικότητα ίσως είναι πιο ευεργετική η επίδραση των κυρώσεων, οι οποίες θα πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια και να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, σε συνδυασμό με την παροχή ενίσχυσης για την εκδήλωση μη επιθετικής συμπεριφοράς σε διάφορες προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις με έντονο το στοιχείο της σύγκρουσης (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τις Salmivalli και Nieminen (2002, σ. 32), «ο σχολικός εκφοβισμός τυπικά ορίζεται ως σκόπιμες και συστηματικές αρνητικές ενέργειες που κατ' επανάληψη στοχεύουν επάνω σε ένα και το ίδιο θύμα, το οποίο είναι σχετικά ανυπεράσπιστο απέναντι στο δράστη ή στους δράστες». Όπως προκύπτει από τον ορισμό του, ο σχολικός εκφοβισμός είναι περισσότερο μια προδραστική παρά μια αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά. Υιοθετώντας αυτήν τη συλλογιστική, οι Coie και συνεργάτες (1991) προβαίνουν σε έναν περαιτέρω

διαχωρισμό της προδραστικής επιθετικότητας σε δύο υποομάδες: (α) τη *λειτουργική επιθετικότητα* (instrumental aggression), κατά την οποία η επιθετικότητα λειτουργεί ως μέσο απόκτησης μιας εξωτερικής αμοιβής και (β) τον *εκφοβισμό* (bullying), που απευθύνεται στο άτομο και δεν αποσκοπεί απαραίτητα στην επίτευξη κάποιου σκοπού (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Η εκδήλωση εκφοβισμού δεν περιλαμβάνει απαραίτητα συναισθηματική διέγερση ή συναισθήματα θυμού. Επίσης, η εκδήλωση εκφοβισμού δεν οφείλεται απαραίτητα σε κάποια εξωτερική πρόκληση. Αντιθέτως, ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια «θεσμοθετημένη συνήθεια ή *ψυχρή επιθετικότητα* (“institutionalized habit, or ‘cool’ aggression”))» (Salmivalli & Nieminen, 2002, σ. 32). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκφοβισμός δεν έχει τα γνωρίσματα της αντιδραστικής επιθετικότητας, η οποία περιλαμβάνει οξύθυμα ξεσπάσματα ως αντίδραση σε πραγματικές ή θεωρούμενες ως πραγματικές απειλές ή προκλήσεις. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αιτιολογία εκδήλωσης αντιδραστικής επιθετικότητας διαφέρει από αυτήν της προδραστικής (Dodge, 1991). Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δύο μορφές επιθετικότητας σχετίζονται με διαφορετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και διαφορετικά ελλείμματα στις δραστηριότητες (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Στην έρευνα των Sutton και συνεργάτες (1999a) βρέθηκε ότι οι θύτες είχαν καλύτερη επίδοση σε κοινωνικογνωστικές δοκιμασίες συγκριτικά με τους βοηθούς ή τους ενισχυτές, οι οποίοι κατέχουν περιφερειακό ρόλο στα περιστατικά εκφοβισμού και κυρίως κατά την έναρξή τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι πιο ενεργητικοί, ηγετικοί τύποι θυτών ίσως να χρησιμοποιούν τις αυξημένες κοινωνικογνωστικές ικανότητές τους, για «να κατανοήσουν και να χειραγωγήσουν τα μυαλά τόσο των υποστηρικτών τους όσο και των θυμάτων τους» (Andreou & Metallidou, 2004, σ. 28). Έτσι, σε αντίθεση με τη διαδεδομένη άποψη περί κοινωνικής αναποτελεσματικότητας και ακαταλληλότητας των θυτών, έχει πρόσφατα διαπιστωθεί ότι οι θύτες είναι σε θέση να επεξεργαστούν ορθά τις κοινωνικές πληροφορίες και να ωφεληθούν από αυτήν την ικανότητά τους (Andreou & Metallidou, 2004). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Andreou (2006, σ. 340), «η κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για προκοινωνικούς όσο και για αντικοινωνικούς σκοπούς».

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά θύτες εκδηλώνουν αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας, καθώς έχει βρεθεί ότι είναι επιθετικά όχι μόνο απέναντι στα θύματά τους στο σχολείο, αλλά και απέναντι στους άλλους συνομηλίκους τους, τα αδέρφια τους και τους ενήλικες. Επίσης, κάποιοι από αυτούς καταλήγουν να εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά ως ενήλικες (Olweus, 1978, 1993a). Η μελέτη της μορφής της επιθετικότητας που εκδηλώνουν οι θύτες έχει δείξει ότι ο εκφοβισμός σχετίζεται με την εκδήλωση τόσο προδραστικής όσο και αντιδραστικής επιθετικότητας (π.χ. Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Ωστόσο, δεν έχει ξεκαθαριστεί πλήρως αν οι θύτες εκδηλώνουν και τις δύο μορφές επιθετικότητας ή αν υπάρχουν δύο υποομάδες θυτών με δύο διαφορετικά προφίλ επιθετικής συμπεριφοράς (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικών υποομάδων θυτών, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η στερεοτυπική εικόνα των θυτών ως κοινωνικά αδέξιων ταραχοποιών, κλονίζεται από τα ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι θύτες έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες που σχετίζονται με τη θεωρία του νου (Sutton et al., 1999a, 1999b), ενώ κάποιοι από αυτούς έχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής νοημοσύνης (Kaukiainen et al., 2002). Η συγκεκριμένη υποομάδα θυτών αποκαλούνται «έξυπνοι θύτες» (Salmivalli & Nieminen, 2002, σ. 32) και θεωρούνται ότι είναι σε θέση να χειριστούν αποτελεσματικά τους άλλους και να τους χρησιμοποιήσουν προκειμένου να βλάψουν τα θύματά τους. Οι κοινωνικά επιδέξιοι θύτες αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, κρύβοντας επιτυχώς τις επιθετικές προθέσεις τους (Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 1998). Ως εκ τούτου, οι «έξυπνοι θύτες» δεν ταιριάζουν με την εικόνα των παιδιών με αντιδραστική επιθετικότητα, τα οποία ερμηνεύουν λανθασμένα τα κοινωνικά σήματα, χάνουν εύκολα τον αυτο-έλεγχό τους, υποφέρουν από τη γενικευμένη απόρριψη των συνομηλίκων τους κ.λπ. (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Από την άλλη μεριά, η κλασική εικόνα για το θύμα εκφοβισμού είναι εκείνη ενός μη επιθετικού, ντροπαλού, παθητικού και υποχωρητικού παιδιού (Olweus, 1978, 1993). Ωστόσο, η μελέτη του πώς συμπεριφέρονται τα θύματα κατά τον εκφοβισμό τους δείχνει ότι υπάρχει μια υποομάδα θυμάτων, που εκδηλώνουν αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας ως απάντηση στην επιθετικότητα των άλλων απέναντί τους (Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996). Ουσιαστικά, λαμβάνει χώρα ανταπόδοση της επιθετικότητας. Μάλιστα, η Salmivalli και οι συνεργάτες της

(1996α) αποκαλούν αυτήν την ομάδα παιδιών θύματα με *ανταποδοτική επιθετικότητα* (counteraggressive victims). Επιπλέον, τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και στην εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας (Pellegrini et al., 1999· Poulin & Boivin, 2000a, 2000b· Schwartz, 2000) οδηγούν τις Salmivalli και Nieminen (2002) στο συμπέρασμα ότι η υποχωρητική συμπεριφορά δεν συνιστά τη μοναδική αντίδραση των θυμάτων, καθώς υπάρχει περίπτωση να αντιδρούν με επιθετικότητα.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειονότητα των σχετικών ερευνών δεν κάνουν διαχωρισμό μεταξύ των τυπικών θυμάτων και μιας άλλης σημαντικής ομάδας παιδιών, που ονομάζονται *προκλητικά θύματα* (Olweus, 1978), *θύτες-θύματα* (Whitney & Smith, 1993) ή *επιθετικά θύματα* (Pellegrini et al., 1999· Perry et al., 1988). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Salmivalli και Nieminen (2002, σ. 33), «αυτή η υποομάδα θυματοποιημένων παιδιών δεν αποτελούν απλώς τον στόχο της επιθετικότητας των άλλων, αλλά τα μέλη της είναι και τα ίδια επιθετικά». Το συμπεριφορικό προφίλ των παιδιών που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού αποτελεί ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της αγχώδους και της επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1991). Επίσης, χαρακτηρίζονται από έντονη συναισθηματικότητα και συχνά είναι ιδιαίτερα οξύθυμα (Dodge, 1991· Schwartz et al., 1998).

Η ταξινόμηση των παιδιών που συμμετέχουν στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα «είναι υπεραπλουστευμένη και δεν προσφέρει μια χρήσιμη βάση διερεύνησης της φύσης του εκφοβισμού» (Andreou, 2000, σ. 50), δεδομένου πως έχει βρεθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών κατέχει ταυτόχρονα το ρόλο του θύτη και του θύματος (Andreou, 2000, 2001· Andreou, Vlachou, & Didaskalou, 2005· Austin & Joseph, 1996· Boulton & Smith, 1994· Olweus, 1993a· Rigby, 2008· Smith, Bowers, Binney, & Cowie, 1993). Στην έρευνα της Andreou (2000) με δείγμα παιδιών ηλικίας 8 έως 12 ετών από την Ελλάδα, βρέθηκε ότι σχεδόν ένας στους πέντε μαθητές ήταν ταυτόχρονα θύτης και θύμα εκφοβισμού. Από την άλλη μεριά, παρατηρούνται έντονες διαφορές ανάμεσα στα θύματα και τα θύματα και θύτες. Για παράδειγμα, ενώ τα θύματα χαρακτηρίζονται συχνά από εσωτερικευμένα προβλήματα και ψυχοσωματικά συμπτώματα, τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες έχουν υψηλά επίπεδα εξωτερικευμένων προβλημάτων και υπερκινητικότητας (Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001· Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Linna, Moilanen, Piha, Puura, & Tamminen, 1998).

Επίσης, τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού μόνο από την πλευρά του θύματος (Kumpulainen et al., 1998). Με βάση τα παραπάνω, οι Salmivalli και Nieminen (2002) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ομάδα των παιδιών που είναι και θύματα και θύτες εκφοβισμού ταιριάζουν με την περιγραφή των παιδιών με αντιδραστική επιθετικότητα, ενώ η περιγραφή της προδραστικής επιθετικότητας ταιριάζει περισσότερο στα παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αποκλειστικά ως θύτες.

2.2.3.γ.2. Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο της ομάδας των συνομηλίκων

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού έχει απομακρυνθεί από την εστίαση του ενδιαφέροντος αποκλειστικά πάνω στη δυάδα θύτη-θύματος και πλέον έχει στραφεί προς την «αναγνώριση του εκφοβισμού ως μια διαδικασίας ολόκληρης της ομάδας» (Sutton & Smith, 1999, σ. 97). «Ο εκφοβισμός είναι κοινωνικός από τη φύση του και λαμβάνει χώρα σε σχετικά μόνιμες/σταθερές κοινωνικές ομάδες, στις οποίες το θύμα έχει λίγες πιθανότητες να αποφύγει τους βασανιστές του και ο θύτης συχνά έχει την υποστήριξη άλλων μελών της ομάδας» (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996, σσ. 1-2).

Οι μελετητές του σχολικού εκφοβισμού συχνά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον *κοινωνικό χαρακτήρα* του. Για παράδειγμα, ο Pikas (1975, σε Salmivalli et al., 1996) θεωρεί ότι ο εκφοβισμός είναι η χρήση βίας μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, εντός της οποίας οι μαθητές ενισχύουν την εκδήλωση της βίαιης συμπεριφοράς μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Όμως, οι μελετητές του σχολικού εκφοβισμού, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δεν το θεωρούν ως μια κυρίως κοινωνική δραστηριότητα, αλλά τυπικά εστιάζονται στη μελέτη της σχέσης θύτη-θύματος (Salmivalli et al., 1996).

Ο Lagerspetz, Björkqvist, Berts και King (1982) επισημαίνουν δύο σημαντικά γνωρίσματα του εκφοβισμού: α) το συλλογικό του χαρακτήρα και β) το γεγονός ότι στηρίζεται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της ομάδας των συνομηλίκων/συμμαθητών (Salmivalli et al., 1996).

Όπως είδαμε στην προηγούμενη υποενότητα, ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή προκλητικής και σκόπιμης επιθετικότητας (Coie, Dodge, Terry, & Wright, 1991), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «οι θύτες δεν είναι απαραίτητως κοινωνικά αδέξιοι και συναισθηματικά διαταραγμένοι, αλλά μπορούν να χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό με αρκετά επιδέξιο τρόπο προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους» (Salmivalli, 2010, σ. 113). Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα μιας σειράς αξιόλογων ερευνών (Garandean & Cillessen, 2006· Sutton, Smith, & Swettenham, 1999b), οι θύτες χρησιμοποιούν το συστηματικό εκφοβισμό ενός ή περισσότερων συνομηλίκων ως μέσο χειραγώγησης ολόκληρης της ομάδας των συνομηλίκων.

Η υιοθέτηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς έχει τις ρίζες της στην επιθυμία των θυτών για απόκτηση *κύρους, δύναμης και κυριαρχίας* μέσα στην ομάδα (Salmivalli, 2010). Όμως, αν και έχουμε να κάνουμε με ένα ατομικό κίνητρο, εντούτοις η προσπάθεια απόκτησης κύρους σχετίζεται κατά πολύ με την ομάδα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το κύρος του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του αναφέρεται στη θέση που κατέχει στην ιεραρχία της ομάδας, η Salmivalli (2010, σ. 113) υποστηρίζει ότι «είναι η ομάδα αυτή που προσδίδει κύρος στα μέλη της», με αποτέλεσμα οι θύτες να συνειδητοποιούν ότι η εγκαθίδρυση του κύρους τους εξαρτάται από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Το κατά πόσο τα παιδιά θα εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη εξαρτάται από το πόσο επιθυμούν να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Ιδίως όσον αφορά τα αγόρια εφηβικής ηλικίας, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο των στόχων απόκτησης κοινωνικού κύρους και κοινωνικής επιρροής τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να είναι θύτες εκφοβισμού (Sitsema, Veenstra, Linderberg, Salmivalli, 2009).

Συγκεκριμένα, η έρευνα σε μαθητές ηλικίας 10-11 και 14-15 ετών έδειξε ότι οι θύτες είχαν άμεσους κοινωνικούς στόχους, αποσκοπώντας στην απόκτηση κύρους, ενώ τα θύματα δεν είναι υψηλούς κοινωνικούς στόχους. Επίσης, οι υψηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυτών σχετίζονταν θετικά με την εκδήλωση προδραστικής επιθετικότητας, ενώ οι χαμηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυμάτων σχετίζονταν θετικά με την εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας (Sitsema et al., 2009).

Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Salmivalli, Ojanen, Haanraä, & Peets, 2005· Salmivalli et al., 1996), τα οποία καταδεικνύουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου των στόχων απόκτησης κοινωνικού κύρους και κοινωνικής επιρροής και της εκδήλωσης προδραστικής επιθετικότητας,

μορφή της οποίας είναι και ο σχολικός εκφοβισμός (Salmivalli, 2010· Schwartz, Dodge, Hubbard, Cillessen, Lemerise, & Bateman, 1998).

Εάν οι θύτες επιθυμούν την απόκτηση κύρους, είναι πιθανόν να επιλέγουν τα θύματά τους και το χωροχρονικό πλαίσιο των επιθέσεών τους κατά τρόπο, ο οποίος εξυπηρετεί την ικανοποίηση της επιθυμίας τους (Salmivalli, 2010). Πράγματι, οι θύτες επιλέγουν πολύ προσεκτικά τα θύματά τους, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι σωματικά αδύναμα (Hodges & Perry, 1999), υποχωρητικά, παθητικά (Schwartz et al., 1998a), ανασφαλή για τον εαυτό τους (Salmivalli & Isaacs, 2005) και έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Hodges & Peery, 1999).

Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού, που δείχνει ξεκάθαρα το ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων, είναι ότι οι θύτες δεν επιτίθενται κρυφά και μακριά από τα βλέμματα των μελών της ομάδας, αλλά, τις περισσότερες φορές, οι επιθέσεις τους λαμβάνουν χώρα παρουσία άλλων (Salmivalli, 2010). Μάλιστα, όπως αναφέρει η Salmivalli (2010), τα δεδομένα της παρατήρησης των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους δείχνουν ότι σχεδόν στο σύνολο των επεισοδίων εκφοβισμού ήταν παρόντες οι συνομήλικοι. Πιο αναλυτικά, η παρατήρηση των επεισοδίων εκφοβισμού, που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης, έδειξε ότι οι συνομήλικοι συμμετέχουν στο 85% των επεισοδίων είτε μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους είτε μέσω της παθητικής παρακολούθησης των άλλων (Atlas & Pepler, 1998). Ομοίως, η παρατήρηση των επεισοδίων εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στον προαύλιο χώρο του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έδειξε ότι οι συνομήλικοι ήταν παρόντες σε περίπου εννέα στα δέκα επεισόδια (88%), ενώ μόλις ένας στους πέντε παριστάμενους (19%) επέλεγε να παρέμβει ενεργητικά. Η πλειοψηφία των παρεμβάσεων (57%) ήταν αποτελεσματικές και οδηγούσαν στον τερματισμό του εκφοβισμού (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

Ο εκφοβισμός συχνά λαμβάνει χώρα όταν είναι παρόντα αρκετά μέλη της ομάδας. Ακόμη και τα μέλη που δεν είναι παρόντα κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου επεισοδίου εκφοβισμού, συνήθως είναι ενήμερα για το τι συμβαίνει μεταξύ των συμμαθητών τους, καθώς ο εκφοβισμός εξ ορισμού συμβαίνει κατ' επανάληψη και για σημαντικό χρονικό διάστημα. Ακόμη κι αν η πλειονότητα των παιδιών της τάξης δεν συμμετέχουν ενεργά, μπορεί να συμπεριφέρονται κατά τρόπο, ο οποίος επιτρέπει την ανάδυση και την εδραίωση του εκφοβισμού. Τα περισσότερα παιδιά κατακρίνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ή λένε ότι δεν μπορούν να

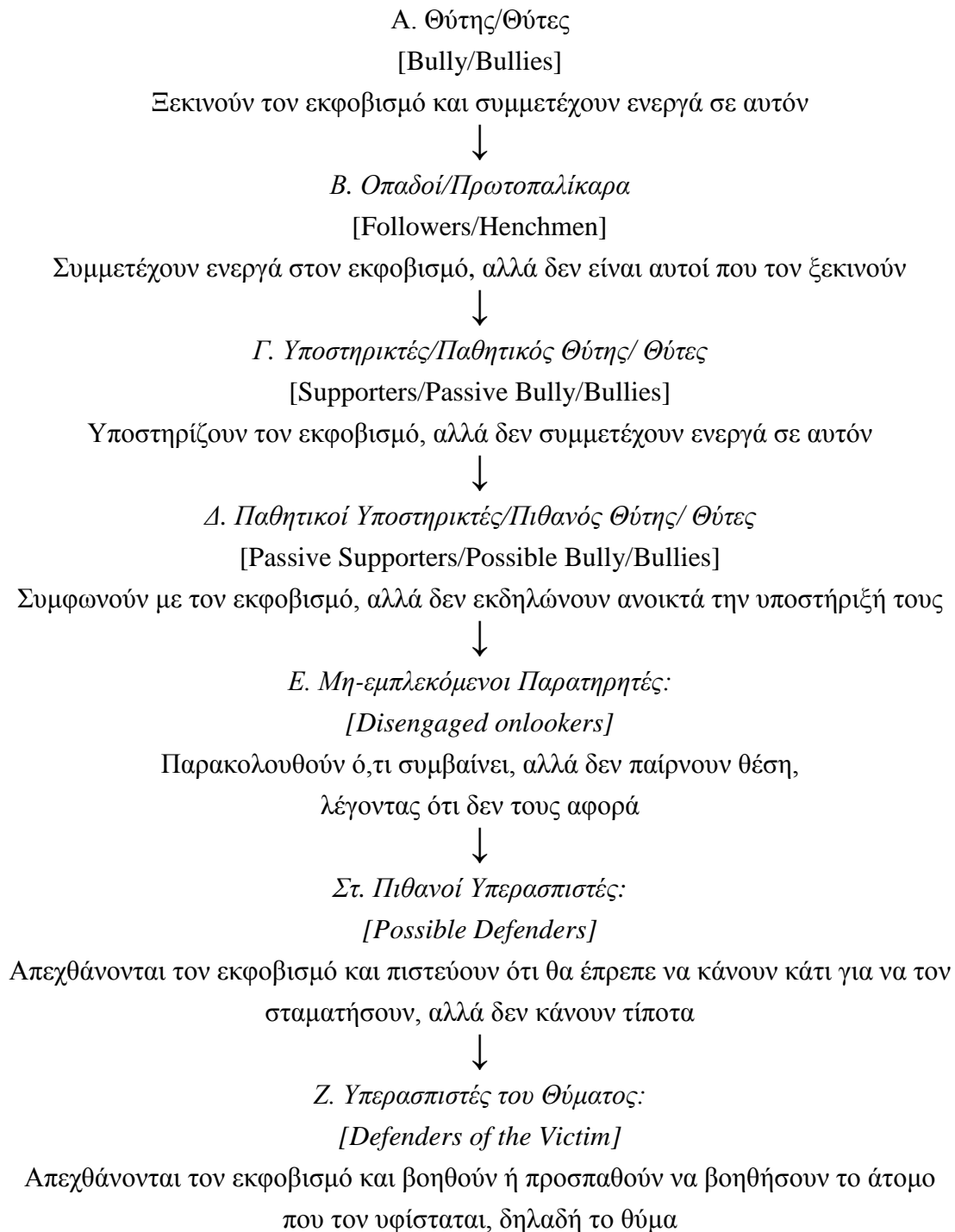
καταλάβουν για ποιο λόγο μερικά παιδιά εκφοβίζουν τους άλλους (Boulton & Underwood, 1992· Whitney & Smith, 1993). Όμως, αυτό που έχει σημασία δεν είναι οι αντιλήψεις τους αυτές καθαυτές, αλλά το τί κάνουν σε πραγματικά επεισόδια εκφοβισμού. Το γεγονός ότι οι συνομήλικοι είναι μάρτυρες στην πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού, έχει οδηγήσει τους μελετητές (Hawkins et al., 2001· O'Connell, Pepler, & Craig, 1999· Salmivalli et al., 1996) στο ερώτημα «πώς αυτοί οι παριστάμενοι (bystanders) αντιδρούν κατά τη διάρκεια τέτοιων επεισοδίων και πώς οι αντιδράσεις τους μπορεί είτε να ενισχύσουν το πρόβλημα είτε να βοηθήσουν στην επίλυσή του» (Salmivalli, 2010, σ. 114).

Τα δεδομένα της παρατήρησης της συμπεριφοράς ολόκληρης της ομάδας των συνομηλίκων κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού έδειξαν ότι, όταν οι παριστάμενοι πάρουν ενεργητικά το μέρος του θύματος, τότε υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να τερματιστεί η θυματοποίηση (Hawkins, et al., 2001). Ακόμη παραπέρα πηγαίνουν τα ευρήματα των Kärnä, Salmivalli, Porkkiparta και Voeten (2008, σε Salmivalli, 2010), σύμφωνα με τους οποίους όσο περισσότεροι συμμαθητές τείνουν να ενισχύουν το θύτη, τόσο συχνότερα είναι τα περιστατικά του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης, ενώ, αντίθετα, η υποστήριξη και η υπεράσπιση των θυμάτων οδηγεί στη μείωση της συχνότητας του εκφοβισμού.

Ακόμη και αν η ομάδα των συνομηλίκων αγνοεί συστηματικά και εντέχνως αυτό που συμβαίνει ανάμεσα στο θύμα και το θύτη, μπορεί να παρερμηνευτεί από το θύτη ως αποδοχή της συμπεριφοράς του. Εντοπίζοντας την σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν όλα τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων, εντός της οποίας λαμβάνει χώρα εκφοβισμός, η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996) κάνουν λόγο για τους εξής *συμμετοχικούς ρόλους* (participant roles): [α] *θύτης* (bully), [β] *ενισχυτής του θύτη* (reinforcer of the bully) , [γ] *βοηθός του θύτη* (assistant of the bully), [δ] *υπερασπιστής του θύματος* (defender of the victim), [ε] *αμέτοχος* (outsider) και [στ] *θύμα* (victim).

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε τον *Κύκλο του Εκφοβισμού*, έτσι όπως αυτός σκιαγραφήθηκε από τον Olweus (2001b).

Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ



(Πηγή: Olweus, 2001b, σ. 15)

Εν συντομία, οι βοηθοί συμμετέχουν στον εκφοβισμό, τον οποίο ξεκίνησε ο θύτης-ηγέτης, οι ενισχυτές παρέχουν θετική ενίσχυση στους θύτες με το να γελούν,

να επευφημούν κ.λπ., οι αμέτοχοι απομακρύνονται από το επεισόδιο του εκφοβισμού και οι υπερασπιστές παίρνουν το μέρος του θύματος, με το να το παρηγορούν και να το στηρίζουν ενεργά (Salmivalli, 2010· Salmivalli et al., 1996). Αυτοί οι ρόλοι που συναντώνται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, έχουν διαπιστωθεί και σε έναν ικανοποιητικό αριθμό άλλων ερευνών, που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες (Andreou & Metallidou, 2004· Camodeca & Goossens, 2005· Goossens, Olthof, & Dekker, 2006· Sutton & Smith, 1999). Μάλιστα, οι Sutton και Smith (1999) διαπίστωσαν την ύπαρξη αυτών των ρόλων και σε έρευνα με παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 7 έως 10 ετών.

Οι Whitney και Smith (1993) μελέτησαν ένα μεγάλο δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Μεταξύ των άλλων, οι μαθητές ρωτήθηκαν τί κάνουν συνήθως όταν γίνονται μάρτυρες του εκφοβισμού κάποιου και για το εάν θα συμμετείχαν και οι ίδιοι στον εκφοβισμό. Σχεδόν οι μισοί μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να βοηθήσουν το θύμα, ενώ μόλις ένας στους τρεις μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφερε το ίδιο. Από αυτούς τους μαθητές που ανέφεραν ότι δεν θα έκαναν τίποτα, μερικοί ανέφεραν ότι αισθάνονται πως οφείλουν να βοηθήσουν το θύμα, ενώ μερικοί ανέφεραν ότι δεν τους αφορά το γεγονός. Όμως, χαρακτηριστική είναι η επισήμανση της Salmivalli και των συνεργατών της (1996, σ. 2), σύμφωνα με τους οποίους «οι αντιλήψεις δεν συσχετίζονται απαραίτητα με την πραγματική συμπεριφορά των παιδιών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού».

Η διερεύνηση των μαθητών εφηβικής ηλικίας ως προς τους ρόλους που υιοθετούν κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού έδειξε ότι μόλις ένας στους πέντε μαθητές (17-20%) υπερασπίζονται το θύμα, ενώ το 20-29% ενισχύουν ή υποβοηθούν το θύτη (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι σχεδόν τρεις στους δέκα παριστάμενους δεν παίρνουν το μέρος κανενός και απομακρύνονται από το περιστατικό, με αποτέλεσμα αυτή η συμπεριφορά τους «να καθιστά δυνατή τη συνέχιση του εκφοβισμού» (Salmivalli, 2010, σ. 115).

Ο Olweus (2001b), επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα που έχει η συμβολή ολόκληρης της ομάδας των συνομηλίκων, εντοπίζει ορισμένους μηχανισμούς που ευθύνονται για την εμφάνιση και την ενίσχυση του εκφοβισμού, που είναι οι ακόλουθοι: «(1) η *κοινωνική μόλυνση* (social contagion), (2) η *αδυναμία ελέγχου* ή

αναστολής των επιθετικών στάσεων, (3) η διάχυση της ευθύνης και (4) οι σταδιακές γνωστικές μεταβολές στην αντίληψη του θύματος» (Olweus, 2001b, σ. 14). Ο συμμετοχικός ρόλος του κάθε παιδιού είναι αποτέλεσμα της επίδρασης πολλών παραγόντων, που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί είτε με το πλαίσιο της ομάδας της οποίας αποτελεί μέλος. Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996) υποστηρίζουν ότι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες καθορισμού του ρόλου που υιοθετεί το παιδί απέναντι στον εκφοβισμό είναι το κοινωνικό κύρος του εντός της ομάδας των συνομηλίκων του, στους κόλπους της οποίας λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η συμπεριφορά που υιοθετεί το παιδί «έχει εγκαθιδρυθεί μέσα στην ομάδα. Για παράδειγμα, ένα παιδί χαμηλού κύρους ίσως φοβάται ότι θα θυματοποιηθεί και το ίδιο, εάν συμπαρασταθεί στο θύμα. Αντίστροφα, η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει το κύρος του κατά πολλούς τρόπους» (Salmivalli et al., 1996, σ. 3).

Οι θύτες έχουν κάθε λόγο να πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή ενισχύει το κύρος τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Πράγματι, όπως αναφέρει η Salmivalli (2010), ένας αξιόλογος αριθμός μελετών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι ένα σημαντικό ποσοστό θυτών χαρακτηρίζονται ως ισχυροί και δημοφιλείς από τους συνομηλίκους τους (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009· Juvonen, Graham, & Schuster, 2003· Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006· Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003, σε Salmivalli, 2010), με αποτέλεσμα να μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι «ο εκφοβισμός μπορεί πράγματι να βοηθήσει στην απόκτηση γοήτρου» (Salmivalli, 2010, σ. 114). Από την άλλη μεριά, ένας επίσης αξιόλογος αριθμός μελετών (Lagerspetz et al., 1982· Salmivalli et al., 1996· Warden, & MacKinnon, 2003) καταλήγουν στην ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του εκφοβισμού και της απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων.

Όμως, λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις του Rodkin και των συνεργατών του (Estell, Farmer, Pearl, Van Acker, & Rodkin, 2008· Rodkin & Farmer, 2000· Rodkin et al., 2006), η Salmivalli (2010) διατείνεται ότι το να είναι κάποιος αντιπαθητικός δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί ταυτόχρονα να θεωρείται και δημοφιλής ή «ισχυρός» ή «cool». Μάλιστα, η υψηλή δημοτικότητα των θυτών είναι συχνότερη στην εφηβεία (Caravita et al., 2009· Juvonen et al., 2003· Rodkin & Farmer, 2000), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι, δεδομένου ότι οι αντικοινωνικές και σκληρές μορφές συμπεριφοράς αποτελούν προκλήσεις στις αξίες και στους κανόνες των ενηλίκων,

υπάρχει περίπτωση να είναι αποδεχτές από τους συνομηλίκους αυτής της αναπτυξιακής περιόδου (Salmivalli, 2010).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι θύτες μπορεί να είναι σχετικά δημοφιλείς στην ομάδα των συνομηλίκων τους ακόμη και στην ηλικία των πέντε έως οκτώ ετών, όπως έδειξε η μελέτη των Alsaker και Nägele (2008, σε Salmivalli, 2010). Στο σημείο αυτό, ικανοποιητική είναι η εξήγηση που δίνεται από τη θεωρία ελέγχου των πηγών (resource control theory) (Hawley, 1999, 2002, 2003), σύμφωνα με την οποία «τα άτομα που είναι αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων τους και έχουν πρόσβαση σε υλικές και κοινωνικές πηγές (το πιο επιθυμητό παιχνίδι, ο καλύτερος ρόλος σε ένα παιχνίδι ή έργο, η ερωτική προσέλευση) αξιολογούνται θετικά από τους συνομηλίκους τους» (Salmivalli, 2010, σ. 114).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο εκφοβισμός σχετίζεται με την επιθυμία και τους στόχους του θύτη να είναι σεβαστός, αξιοθαύμαστος και κυρίαρχος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του (Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982· Sitsema et al., 2009). Οι θύτες φαίνονται να επιλέγουν τους στόχους τους, όπως επίσης και τον χρόνο και τον τόπο των επιθέσεών τους. Οι επιλογές αυτές γίνονται κατά τετοιον τρόπο, ώστε να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητές τους να επιδείξουν τη δύναμή τους στους συνομηλίκους τους και αποκτήσουν γόητρο (Salmivalli, 2010).

Στο σημείο αυτό προκύπτει το εξής ερώτημα: Γιατί η ομάδα των συνομηλίκων δεν υποστηρίζει συχνότερα το θύμα και αντ' αυτού επιβραβεύουν τον εκφοβισμό του ή/και συμμετέχουν ενεργητικά σε αυτόν; Η Salmivalli (2010) παρέχει μια ικανοποιητική απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι, δεδομένου ότι τα περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να έχουν πολλαπλούς μάρτυρες, η πιθανότητα παρέμβασης ίσως να περιορίζεται από την «επίδραση του παριστάμενου» ('bystander effect'), σύμφωνα με την οποία όσα περισσότερα άτομα είναι παρόντα σε μια επικίνδυνη ή εν δυνάμει επιζήμια κατάσταση, τόσο μικραίνει η πιθανότητα παροχής βοήθειας. «Αυτό ίσως να σχετίζεται με τη διάχυση της ευθύνης (κανείς δεν αισθάνεται προσωπική ευθύνη και ίσως να αναμένει ότι κάποιος άλλος θα αναλάβει δράση) ή με το ότι τα παιδιά ίσως παρατηρούν το ένα το άλλο και συμπεραίνουν ότι, αφού οι άλλοι δεν κάνουν κάτι, τότε δεν μπορεί να είναι κάτι σοβαρό» (Salmivalli, 2010, σ.115). Επίσης, ίσως οι παριστάμενοι να προσπαθούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με το να απομακρύνονται από τα θύματα, τα οποία συνήθως είναι χαμηλού κύρους (Juvonen & Galvan, 2008· Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2000).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ομάδες παιδιών με χαμηλά επίπεδα ποιότητας φιλικών σχέσεων έχουν υψηλές πιθανότητες να λάβουν μέρος στον εκφοβισμό, επειδή αυτή η κοινή δραστηριότητά τους ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και τους παρέχει έναν κοινό σκοπό (Garandau & Cillessen, 2006). Επίσης, η διερεύνηση παιδιών ηλικίας οκτώ έως δεκατριών ετών έδειξε ότι ο εκφοβισμός αυξάνεται όταν είναι σύμφωνος με τις νόρμες της ομάδας των συνομηλίκων και όταν οι παριστάμενοι συμμετέχουν ενεργά σε αυτόν (Duffy & Nedale, 2009).

Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι θύτες συνήθως επιλέγουν για στόχο τους μόλις ένα ή δύο το πολύ μαθητές της τάξης (Schuster, 1999), γεγονός που καθιστά τον εκφοβισμό πιο αποτελεσματικό και λιγότερο επικίνδυνο (Garandau & Cillessen, 2006). Αντίθετα, εάν υπήρχαν πολλά θύματα, θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το ένα το άλλο (Salmivalli, 2010) και να αντισταθούν ενάντια στον κοινό εχθρό. Επιπλέον, όταν μόνο ένα παιδί είναι θύμα, οι συνομηλικοί του είναι πιθανό να θεωρήσουν ότι το ίδιο είναι υπεύθυνο για τον εκφοβισμό του, δηλαδή αποδίδουν την ευθύνη του εκφοβισμού στο θύμα και όχι στους θύτες. Η ενοχοποίηση του θύματος γίνεται ακόμη εντονότερη από το γεγονός ότι τα θύματα συνήθως είναι απορριπτόμενα και έχουν ελάχιστους ή και καθόλου στενούς φίλους (Ladd & Troop-Gordon, 2003· Perry et al., 1988· Salmivalli, 2010· Salmivalli et al., 1996).

Μάλιστα, όπως επισημαίνει η Salmivalli (2010), έχει βρεθεί (Hodges & Perry, 1999· Ladd & Troop-Gordon, 2003) ότι η θυματοποίηση μειώνει ακόμη περισσότερο το κοινωνικό κύρος των παιδιών, που είναι ήδη απορριπτόμενα από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Όμως, η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό κύρος και τη θυματοποίηση είναι αμφίπλευρη, καθώς έχει βρεθεί ότι η χρόνια θυματοποίηση του παιδιού οδηγεί στην υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου μέσα στην ομάδα. Συγκεκριμένα, η χρόνια θυματοποίηση έχει επιπτώσεις στο πώς οι άλλοι βλέπουν το θύμα και περιορίζει τις ευκαιρίες του θύματος να έρθει σε επαφή με συνομηλίκους (Salmivalli, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η **μελέτη των κοινωνικών εμπειριών των νηπίων, καθώς και των αλληλοσυνδέσεών τους**. Ουσιαστικά, επιχειρείται μια χαρτογράφηση του κοινωνικού κόσμου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά, αποσκοπώντας στη διερεύνηση και την κατανόηση των χαρακτηριστικών εκείνων, τα οποία καθιστούν το νήπιο «κοινωνικά ικανό», η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται στη μελέτη της δημοτικότητάς του μέσα στην ευρεία ομάδα των συνομηλίκων του, αλλά εστιάζεται σε ολόκληρο το δίκτυο των κοινωνικών εμπειριών, τόσο σε επίπεδο *δυάδας* (ύπαρξη «καλύτερου φίλου», αριθμός αμοιβαίων φιλικών σχέσεων, ποιότητα της φιλίας) όσο και σε επίπεδο *ομάδας* (κοινωνική αποδοχή, κοινωνιομετρικό κύρος, εκφοβισμός/θυματοποίηση). Επιπρόσθετα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί το πώς οι επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων σχετίζονται με το συναίσθημά τους για το σχολείο και, συγκεκριμένα, με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια.

Ο Πίνακας 3.1 παρουσιάζει τις βασικές μεταβλητές της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 3.1

Οι βασικές μεταβλητές της παρούσας έρευνας

Κοινωνικές εμπειρίες

Επίπεδο *δυάδας*

1. Ύπαρξη «καλύτερου φίλου»
2. Αριθμός αμοιβαίων φιλικών σχέσεων
3. Ποιότητα της φιλίας

Επίπεδο *ομάδας*

1. Κοινωνική αποδοχή
2. Κοινωνιομετρικό κύρος
3. Εκφοβισμός/θυματοποίηση

Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια για το σχολείο

3.2. Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας

3.2.1. Οι φιλικές σχέσεις των νηπίων

Τα κρίσιμα τυπικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων των παιδιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία τους (Shabatany & Schneider, 2004). Η φιλία ξεκινάει νωρίς στη ζωή, όταν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αν και δεν είναι σε θέση να περιγράψουν με ευκρίνεια και ακρίβεια τον αμοιβαίο δεσμό που έχουν με τους φίλους τους, ίσως εξαιτίας και γλωσσικών περιορισμών, προτιμούν να σχετίζονται με συγκεκριμένα άτομα, γεγονός που εκδηλώνεται μέσω της σαφούς προτίμησή τους για συγκεκριμένους συμπαίχτες (Howes, 1983, 1987, 1989, 1996). Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που εκδηλώνουν ανησυχία όταν οι φίλοι τους δεν είναι παρόντες. Με το πέρασμα του χρόνου και τη μετάβαση στην παιδική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν επιτυχώς τις φιλίες τους και το αίσθημα της οικειότητας που βιώνουν σε αυτές (Howes, 1989).

Πριν από τρεις δεκαετίες περίπου, η έρευνα των Delfosse και Smith (1979) έριξε φως στο ζήτημα της μνημονικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τους συμπαίχτες-φίλους τους. Πιο αναλυτικά, η μελέτη παιδιών ηλικίας 4 ετών έδειξε την ικανότητά τους για αναγνώριση και ανάκληση των συντρόφων τους στο παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να ανακαλέσουν τις συχνές, οικείες και ισότιμες παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις τους με συγκεκριμένους συνομηλίκους. Τα παιδιά οδηγούνται στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων «στη βάση κοινών ενδιαφερόντων και κοινών δραστηριοτήτων» (Hartup, 1996, σ. 5), με αποτέλεσμα ο σύντροφος στο παιχνίδι να είναι ο φίλος. Επομένως, τα νήπια του δείγματος αναμένεται να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τους φίλους τους στο σχολείο. Μάλιστα, η από κοινού παραδοχή της φιλικής σχέσης από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν θα αντικατοπτρίζεται στην **ύπαρξη αμοιβαίων φίλων και του λεγόμενου «καλύτερου φίλου»**.

Οι Bukowski και Hoza (1989), όπως είδαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προτείνουν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις διαφορετικοί δείκτες μιας φιλίας: (α) η παρουσία ή η απουσία μιας φιλίας (δηλαδή, το κατά πόσο το παιδί συμμετέχει σε μια στενή αμοιβαία σχέση με έναν συνομήλικό του ή όχι), (β) ο αριθμός των φίλων (δηλαδή, το εύρος του δικτύου των φιλικών σχέσεων) και (γ) η ποιότητα της φιλίας (δηλαδή, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυαδικής σχέσης, όπως είναι το επίπεδο υποστήριξης, συντροφικότητας ή σύγκρουσης). Όμως,

η πλειονότητα των εμπειρικών μελετών των επιδράσεων των φιλικών σχέσεων σε ολόκληρη την αναπτυξιακή πορεία και την προσαρμογή του παιδιού εξετάζουν τους δύο πρώτους δείκτες του μοντέλου των Bukowski και Hoza, δηλαδή την ύπαρξη στενής αμοιβαίας φιλικής σχέσης και τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων (Ladd et al., 1996). Αντίθετα, η ποιότητα της φιλίας έχει προσελκύσει λιγότερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Μάλιστα, ο αριθμός των σχετικών ερευνών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ακόμη πιο περιορισμένος.

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια σημαντική στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τη μελέτη της ποιότητας της φιλίας, καθώς έχει επανειλημμένως διαπιστωθεί ότι τα δυναμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων, όπως είναι η συντροφικότητα, η υποστήριξη, η αυτο-αποκάλυψη, η αποκλειστικότητα, η παροχή βοήθειας, οι συγκρούσεις κ.λπ., έχουν ποικίλα ψυχικά οφέλη ή προκαλούν προβλήματα, τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία και την προσαρμοστική ικανότητα των παιδιών (Asher & Parker, 1989· Berndt, 1989· Berndt & Perry, 1986· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Deptula & Cohen, 2004· Furman, 1996· Furman & Bierman, 1983· Furman & Buhrmester, 1985· Gottman, 1983, 1986a, 1986b· Hartup, French, Laursen, Johnson, & Ogawa, 1993· Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988· Howes, 1987· Ladd, 1990· Ladd et al., 1996· Parker & Asher, 1993· Sharabany, Gershoni, & Hofman, 1981).

Η κυρίαρχη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, κλονίστηκε από τα ευρήματα του Ladd και των συνεργατών του (1996) με δείγμα παιδιών αυτής της ηλικιακής περιόδου. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αυτοί βρήκαν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όχι μόνο είναι σε θέση να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια στενή αμοιβαία φιλία, αλλά μπορούν και να διακρίνουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι, όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνταν να αξιολογήσουν την ποιότητα των φίλων τους, ήταν σε θέση να εντοπίσουν και να διαχωρίσουν μεταξύ τους τα σημαντικότερα γνωρίσματα και τις διαδικασίες των φιλικών σχέσεων, που συνιστούν την ποιότητα της φιλίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ladd και συνεργάτες (1996, σ. 1113), «τα μικρά παιδιά πράγματι αναγνωρίζουν (δηλαδή, αντιλαμβάνονται) διαφορές στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων και οι ατομικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης της ποιότητας της φιλίας υπάρχουν σε αυτό το ηλικιακό επίπεδο».

Σύμφωνα με τα ευρήματα ορισμένων ερευνών (Jones & Dembo, 1989· Youniss, 1982, 1992· Youniss & Volpe, 1978, σε Αυγητίδου, 1997), ο βαθμός οικειότητας μεταξύ των φίλων είναι μικρός στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η αμοιβαιότητα στην εκμυστήρευση αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στα υλικά αγαθά και στις χάρες και δεν αποτελεί απάντηση ή αντίδραση στις ανάγκες του άλλου, όπως συμβαίνει στα μεγαλύτερα παιδιά (9-12 ετών), στα οποία η εκμυστήρευση αναφέρεται στο μοίρασμα μυστικών και προσωπικών σκέψεων μεταξύ των φίλων. Αντίθετα, ο Gottman (1983, 1986b), μελετώντας μικρά παιδιά ηλικίας 3-6 ετών και αναλύοντας τις καταγραφές των αυθόρμητων συζητήσεών τους κατά τη διάρκεια των καθημερινών αλληλεπιδράσεών τους, βρήκε ότι εκμυστηρεύονταν στους φίλους τους τα προβλήματα και τους φόβους τους, τους παρείχαν συναισθηματική στήριξη και τους βοηθούσαν στην επίλυσή τους. Όμως, τα φαινόμενα εκμυστήρευσης δεν είναι ιδιαίτερα συχνά σε αυτήν την ηλικία, καθώς τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις αναγκαίες ικανότητες για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τις συζητήσεις τους (Αυγητίδου, 1997).

Τα ποιοτικά γνωρίσματα της φιλίας στην προσχολική ηλικία είναι η οικειότητα, η εγγύτητα, η συνέχεια των αλληλεπιδράσεων, η αλληλεξάρτηση και οι διαφωνίες-συγκρούσεις. Αν και άλλοι ερευνητές δηλώνουν ότι αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων εμφανίζονταν πολύ αργότερα στη ζωή του παιδιού, τα αποτελέσματα της έρευνας της Αυγητίδου (1997) δείχνουν το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο νηπιαγωγείο έδειξε ότι είναι δυνατό, ακόμη και σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά να βιώσουν αυτά τα ποιοτικά γνωρίσματα της φιλίας. Τα νήπια τόνιζαν τη σημασία της αμοιβαιότητας για τη διαμόρφωση, την εξέλιξη και τη διατήρηση της φιλίας τους. Επίσης, βρέθηκε ότι η δυναμική των σχέσεων μεταξύ των παιδιών ήταν σύνθετη και κατανοούνταν κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχέσης (Αυγητίδου, 1997).

Η δημιουργία και η διατήρηση της φιλίας απαιτεί καλή γνώση της πραγματικότητας, καλή γνώση του άλλου και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η ύπαρξη στενής και αμοιβαίας φιλικής σχέσης αποτελεί σημαντική ένδειξη για το ότι ένα παιδί είναι κοινωνικά επιδέξιο. Τα παιδιά, προκειμένου να διατηρήσουν τις φιλίες τους, θα πρέπει να περιορίζουν τον εγωισμό τους, να λαμβάνουν υπόψη τους την προοπτική του άλλου, να εκδηλώνουν έμπρακτα τη συμπαράστασή τους και να υιοθετούν αποτελεσματικές πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων (Hartup, 1996).

Συνεπώς, αναμένονται διαφορές στα ποιοτικά γνωρίσματα της φιλίας των νηπίων ανάλογα με την ύπαρξη καλύτερου φίλου και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Πιο αναλυτικά, **αναμένεται τα νήπια με έναν στενό φίλο να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας της φιλίας συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη ενός τέτοιου φίλου. Ακόμη, αναμένεται ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων να σχετίζεται θετικά με την ποιότητα της φιλίας.**

Τα παιδιά όλων των ηλικιών επισημαίνουν τον υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο της φιλίας, που τους γεμίζει με συναισθήματα ασφάλειας και εγγύτητας (Berndt & Peery, 1986). Η διάσταση της υποστήριξης έχει συμπεριληφθεί σε μελέτες που διερευνούν τη σπουδαιότητα των φιλικών σχέσεων για την ανάπτυξη (Buhrmester, 1990· Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996· Cause, 1986· Kurdek & Sinclair, 1988· McGuire & Weisz, 1982· Newcomb & Bagwell, 1995· Papini, Farmer, Clark, Micke, & Barnett, 1990). Όμως, οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε εφήβους, με αποτέλεσμα να μην έχουμε στη διάθεσή μας επαρκή ερευνητικά δεδομένα που θα μας οδηγούσαν στην ασφαλή διατύπωση μιας υπόθεσης για τις φιλίες των νηπίων. Παρ' όλα αυτά, **αναμένεται τα νήπια με «καλύτερο φίλο» και αμοιβαίες φιλικές σχέσεις να αναφέρουν υψηλά επίπεδα υποστήριξης από τις φιλικές τους σχέσεις.**

Η ικανοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τις φιλικές τους σχέσεις εξαρτάται από το κατά πόσον οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από αποκλειστικότητα, σταθερότητα και σύγκρουση. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί (Ladd et al., 1996) ότι τα υψηλά επίπεδα αποκλειστικότητας και σταθερότητας σχετίζονται με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις σχέσεις, ενώ τα υψηλά επίπεδα συγκρούσεων σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα κοινωνικής ικανοποίησης. Αντίθετα, η παροχή βοήθειας και η αυτο-αποκάλυψη δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με το επίπεδο της ικανοποίησης από τις φιλικές σχέσεις. Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας τείνουν να ερμηνεύονται πιο θετικά, όταν τα μικρά παιδιά νιώθουν ότι αυτές ενισχύουν την αυτοαξία τους, ότι είναι αποκλειστικές και απαλλαγμένες από αρνητικές μορφές αλληλεπιδράσεων, όπως αυτές αναδύονται μέσα στις συγκρούσεις και τον έντονο ανταγωνισμό. Ομοίως, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι, λόγω της επιθυμίας τους να συνεχίσουν τη στενή σχέση και την αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους, είναι πιο πρόθυμοι να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους (Hartup & Laursen, 1995). Με βάση τα παραπάνω, **αναμένεται ότι οι συγκρούσεις θα είναι λιγότερες στα νήπια που έχουν**

«καλύτερο φίλο» και ότι το επίπεδο των συγκρούσεων αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα των ερευνών σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας έδειξαν ότι τα ζευγάρια φίλων βιώνουν ίδιο ποσοστό συγκρούσεων με τα ζευγάρια παιδιών που δεν είναι φίλοι μεταξύ τους (Hartup, 1992, 1996· Laursen, 1993, 1996· Laursen, Hartup, & Koplas, 1996· Newcomb & Bagwell, 1995). Όμως, υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση στις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων. Οι φίλοι έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τους μη φίλους, να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους με τρόπο που διατηρεί ή ενισχύει τη φιλική τους σχέση (Hartup, 1992· Hartup & Laursen, 1995· Laursen, 1993· Laursen et al., 1996). Επομένως, είναι πιθανό να μη διαπιστωθεί στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και στο ποιοτικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγκρουσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς αναμένεται οι συγκρούσεις να είναι ιδιαίτερα συχνές τόσο μεταξύ φίλων όσο και μεταξύ μη φίλων. Όμως, επειδή οι φίλοι είναι πιθανό να επιλύουν πιο άμεσα και πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις τους, για να διατηρούν τη στενή και αμοιβαία φιλική τους σχέση, είναι πιθανό οι συγκρούσεις να μην αναφέρονται συχνά από τα νήπια που έχουν στενές και αμοιβαίες φιλικές σχέσεις.

3.2.2. Η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Μερικά παιδιά μπορεί να γίνουν θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους με την είσοδό τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, είτε του νηπιαγωγείου είτε του δημοτικού (Monks, Smith, & Swettenham, 2003). Έχει διαπιστωθεί ότι, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και την ένταξη σε μια νέα ομάδα συνομηλίκων, τα επιθετικά παιδιά (θύτες εκφοβισμού) αρχικά εκφοβίζουν πολλά και διαφορετικά παιδιά, ενώ, στη συνέχεια, περιορίζουν τις επιθετικές ενέργειές τους σε λιγότερα παιδιά. Αυτά τα τελευταία, πλέον, αποτελούν το στόχο της επιθετικότητας, αναλαμβάνουν το ρόλο του θύματος και, σε γενικές γραμμές, χαρακτηρίζονται από αδυναμία και ανικανότητα να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους (Hodges et al., 1997· Perry, Perry, & Boldizar, 1990).

Αν και η πλειονότητα των μελετών για τον εκφοβισμό/θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου έχουν διεξαχθεί σε παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω, εντούτοις ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει την ύπαρξη τέτοιων περιστατικών και σε

περιβάλλοντα προσχολικής ή πρωτοσχολικής τάξης και, μάλιστα, με αρκετά μεγάλη συχνότητα και σταθερότητα εμφάνιση (Crick, Casas, & Ku, 1999· Crick, Casas, & Mosher, 1997· Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001· Ladd & Burgess, 1999· McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, & Olsen, 1996· Monks et al., 2003· Perren, 2000· Smith & Levan, 1995). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Kochenderfer και Ladd (1996b) σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, το 22.6% αναφέρουν ότι θυματοποιούνται από τους συμμαθητές τους, ενώ στην έρευνα της Perren (2000) βρέθηκε ότι το 37% των παιδιών συμμετέχουν συστηματικά και ενεργά σε περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο τους.

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα συγκριτικά με τους μεγαλύτερους συνομηλίκους τους (Boulton & Underwood, 1992· Olweus, 1979· Perry et al., 1988). Ομοίως, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι συχνότερα θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά (Olweus, 1995). Μια πιθανή ερμηνεία της μείωσης της επιθετικότητας με το πέρασμα της ηλικίας δίνεται από τους Khatri και Kupersmidt (2007, σ. 89), σύμφωνα με τους οποίους «καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η συμπεριφορά τους θα αντανακλά περισσότερο τις αξίες και τις νόρμες», έτσι όπως αυτές τίθενται από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, **αναμένεται η συμμετοχή των παιδιών νηπιακής ηλικίας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύματος είτε από την πλευρά του θύτη.**

Η ταξινόμηση των παιδιών που συμμετέχουν στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα «είναι υπεραπλουστευμένη και δεν προσφέρει μια χρήσιμη βάση διερεύνησης της φύσης του εκφοβισμού» (Andreou, 2000, σ. 50), διότι έχει βρεθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών κατέχει ταυτόχρονα το ρόλο του θύτη και του θύματος (Andreou, 2000· Austin & Joseph, 1996· Bijttebier & Vertommen, 1998· Natvig, Albrektsen, & Qvarnström, 2001· Olweus, 1978, 1991, 1993a, 1993b, 1994, 1996, 1999, 2004· Pellegrini, 2004· Pellegrini et al., 1999· Rigby, 1994, 1998, 2008· Schwartz, Proctor, & Chien, 2001· Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). Οι έντονες διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα θύματα, τους θύτες και τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες, καθιστά αναγκαία την περαιτέρω μελέτη αυτής της ξεχωριστής υποομάδας θυμάτων και θυτών. Για παράδειγμα, ενώ τα θύματα εκδηλώνουν συχνά εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοσωματικά συμπτώματα, τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες έχουν υψηλά επίπεδα

εξωτερικευμένων προβλημάτων και υπερκινητικότητας (Kumpulainen et al., 2001· Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 1998). Επίσης, τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού μόνο από την πλευρά του θύματος (Kumpulainen et al., 1998). Με βάση τα παραπάνω, **αναμένεται η συμμετοχή ορισμένων νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού όχι μόνο ως θύματα ή ως θύτες, αλλά και ως θύματα και θύτες ταυτόχρονα.**

Στη συνέχεια, αναμένεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα ευρήματα σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών μορφών θυματοποίησης και εκφοβισμού μεταξύ των νηπίων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, η σωματική επιθετικότητα μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου (Olweus, 1979· Tremplay et al., 2004· Vitaro et al., 2006). Συγκεκριμένα, ενώ η συχνότητα της σωματικής επιθετικότητας αυξάνεται σταδιακά μέχρι και τη συμπλήρωση του τρίτου έτους της ηλικίας, στη συνέχεια, παρουσιάζει μια σταθερή μείωση έως τη μέση παιδική ηλικία (Hay, 2005· Tremplay & Nagin, 2005· Vitaro et al., 2006). Έχει υποστηριχθεί (Tremblay, 1999, 2000, σε Vitaro et al., 2006) ότι τα παιδιά δεν γίνονται λιγότερο επιθετικά αποκλειστικά και μόνο μέσω της μάθησης. Αντίθετα, υπό την επίδραση τόσο της κοινωνικοποίησης όσο και της βιολογικής ωρίμασης, τα παιδιά μαθαίνουν να μην εκδηλώνουν άμεσες και ορατές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά να επιλέγουν τις πιο έμμεσες και συγκαλυμμένες μορφές (Vitaro et al., 2006). Ως εκ τούτου, αναμένεται η σωματική θυματοποίηση και ο σωματικός εκφοβισμός να έχουν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι άλλες μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού δεν εμφανίζονται στα παιδιά νηπιακής ηλικίας.

Έρευνα σε παιδιά ηλικίας 10, 12 και 14 ετών έδειξε ότι η έμμεση επιθετικότητα σχετίζεται θετικά με την κοινωνική νοημοσύνη (Kaukiainen et al., 1999). Αυτό υποδηλώνει ότι **τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, που έχουν χαμηλότερη κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη, έχουν μικρότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν έμμεσες μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν άμεσες μορφές (σωματική, άμεση λεκτική).**

3.2.2.α. Διαφορές στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους

Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα μεγάλου αριθμού ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εκδήλωση επιθετικότητας, με τα αγόρια να είναι, σε γενικές γραμμές, πιο επιθετικά από τα κορίτσια (Γκότοβος, 1996· Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995· Archer, Pearson, & Westeman, 1988· Boulton & Underwood, 1992· Boulton, Treuman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999· Boulton et al., 2001· Hay, Castle, & Davies, 2000· Kalliotis, 2000· Khatri & Kupersmidt, 2007· Olweus, 1979, 1993· Pepler et al., 2006, 2008· Perry et al., 1988· Rigby, 2008· Solberg et al., 2007). Συνεπώς, θα μπορούσαμε εύκολα να οδηγηθούμε στη διατύπωση της υπόθεσης **ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο στην συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού**. Επιπλέον, εξαιτίας του ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια, μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε **ότι τα αγόρια θα συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια**.

Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν πολλές και ποικίλες μορφές στερεοτυπικών και μεροληπτικών αντιλήψεων, όπως είναι, για παράδειγμα, τα στερεότυπα του φύλου, ακόμη και πριν την ηλικία των πέντε ετών (Bigler et al., 1997· Patterson & Bigler, 2006). Ένα από τα πλέον γνωστά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας είναι ότι προτιμούν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου (Maccoby & Jacklin, 1987· Martin & Fabes, 2001· Ruble & Martin, 1998). Ήδη από την ηλικία των 30 με 36 μηνών, τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και αυτή η προτίμηση γίνεται εντονότερη με τη μετάβαση σε υψηλότερα ηλικιακά στάδια (Bukowski et al., 1993· Fabes, 1994· Fabes et al., 1997· Harris, 1995· Maccoby, 1988, 1990, 1998· LaFreniere et al., 1984· Maccoby & Jacklin, 1987· Martin & Fabes, 2001· Martin et al., 1999· Powlishta et al., 1993· Serbin et al., 1994).

Το παιχνίδι συνδέεται στενά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Αυγητίδου, 2001β). Τα αγόρια έχουν την τάση να παίζουν σε πιο δημόσια μέρη, με περιορισμένη παρουσία και επίβλεψη ενηλίκων (DiPietro, 1981· Lever, 1976· Smith & Inder, 1993). Αντίθετα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να επιλέξουν δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες καθοδηγούνται από

αυστηρούς κοινωνικούς κανόνες και συνήθως έχουν οργανωθεί από ενήλικες (Leaper, 1994· Smith & Inder, 1993). Επίσης, τα αγόρια επιδίδονται συχνά σε μορφές σκληρού παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει σωματική επαφή, έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα, καβγάδες και χλευασμούς, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία συνηθίζουν να δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των συμπαιχτών και να υιοθετούν αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας που προάγουν το αρμονικό παιχνίδι (Maccoby, 1990).

Η φύση των αλληλεπιδράσεων των αγοριών τους παρέχει πολλές ευκαιρίες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν απαιτούν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο οργάνωσης (Carpenter, Huston, & Holt, 1986). Από την άλλη μεριά, οι δραστηριότητες μεταξύ των κοριτσιών είναι αρκετά καλά δομημένες και συνήθως οργανώνονται από κάποιον ενήλικα. Συνεπώς, τα κορίτσια έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν να ακολουθούν τους κανόνες των ενηλίκων και να αναζητούν την παρέμβαση, την αναγνώριση και την επιδοκιμασία από αυτούς. Αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των κοριτσιών αποτελούν πρακτικές κοινωνικοποίησης, που ωθούν τα κορίτσια να είναι υποχωρητικά και να αποφεύγουν τους καβγάδες (Chung & Asher, 1996· Martin & Fabes, 2001).

Οι λιγότερο αυστηρά δομημένες και ελεγχόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αγοριών είναι πιθανόν να σχετίζονται με πιο ενεργητικές, χειριστικές και ιεραρχικές μορφές αλληλεπίδρασης και με μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης επιθετικότητας, κυρίως σωματικής μορφής. Η σχετική έλλειψη ενήλικης παρέμβασης από το παιχνίδι των αγοριών αφήνει περιθώρια στα αγόρια να δημιουργήσουν τους δικούς τους κανόνες και τα δικά τους κριτήρια αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (Carpenter et al., 1986). Σε ακραίες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να οδηγήσει τα αγόρια στο να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά και να υιοθετήσουν αντικοινωνικές μορφές αλληλεπίδρασης (Fabes et al., 1997).

Η έρευνα της Monks και των συνεργατών της (2003) σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και των δύο φύλων, έδειξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού/ θυματοποίησης λαμβάνει χώρα με ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα σε περιβάλλοντα προσχολικής τάξης. Επίσης, έδειξε ότι ο ρόλος που κατέχει το κάθε παιδί (θύτης, θύμα) συσχετίζεται σημαντικά με το φύλο του. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια ήταν συχνότερα θύτες εκφοβισμού, ενώ στη συγκεκριμένη έρευνα τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα (Monks et al., 2003).

Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας τείνουν να αλληλεπιδρούν κυρίως με εκπροσώπους του φύλου τους. Επομένως, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα αγόρια είναι συχνότερα οι αποδέκτες της συστηματικής και επαναλαμβανόμενης επιθετικότητας των συμμαθητών τους. Επομένως, **τα αγόρια αναμένεται να είναι συχνότερα τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία αναμένεται να μη συμμετέχουν συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού ούτε ως θύτες ούτε ως θύματα.**

Στην έρευνα του Boulton και των συνεργατών του (2001) μελετήθηκε ένα δείγμα μαθητών ηλικίας 8-11 ετών από την εκπαιδευτική περιφέρεια της Αθήνας. Οι μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με την ανάμιξή τους και την στάση τους προς τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς (χτυπήματα και κλωτσιές, να αποκαλούν τους άλλους με άσχημες λέξεις και να αφήνουν εσκεμμένα άλλα παιδιά έξω από κοινωνικές δραστηριότητες). Ένα σημαντικό μέρος του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν διαπράξει και έχουν υποστεί τέτοιου είδους επιθετικές μορφές συμπεριφοράς εντός του χώρου του σχολείου, δηλαδή έχουν υπάρξει τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα της επιθετικότητας των συμμαθητών τους. Επίσης, στην έρευνα του Boulton και των συνεργατών του (2001) διαπιστώθηκε ότι τα δύο φύλα διαφέρουν μεταξύ τους: τα αγόρια συμμετέχουν συχνότερα σε επεισόδια εκφοβισμού/θυματοποίησης συγκριτικά με τα κορίτσια, είτε ως δράστες είτε ως θύματα.

Οι Perry, Perry και Weiss (1989) υιοθετούν τις βασικές αρχές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης και διατείνονται ότι οι διαφορές στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται τα δύο φύλα, επιφέρουν αντίστοιχες διαφορές στις προσδοκίες που έχουν τα δύο φύλα από την εκδήλωση επιθετικότητας. Πιο αναλυτικά, οι Perry και συνεργάτες (1989), σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, διαπίστωσαν ότι τα δύο φύλα διαφέρουν μεταξύ τους στο πώς αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της εκδήλωσης επιθετικότητας. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο στους εξής τομείς: (α) τα αγόρια ήταν πιο πιθανό από ό,τι τα κορίτσια να αναμένουν ότι θα είχαν χειροπιαστά οφέλη από την εκδήλωση επιθετικότητας· (β) τα αγόρια ήταν πιο πιθανό από ό,τι τα κορίτσια να αναμένουν ότι οι γονείς τους θα επιδοκίμαζαν την εκδήλωση επιθετικότητας· (γ) τα αγόρια ήταν πιο πιθανό από ό,τι τα κορίτσια να αναμένουν ότι οι συνομήλικοί τους θα επιδοκίμαζαν την εκδήλωση επιθετικότητας· (δ) τα αγόρια πίστευαν ότι τα θύματα υπέφεραν λιγότερο από ό,τι πίστευαν τα κορίτσια και, τέλος, (ε) τα αγόρια ήταν λιγότερο πιθανό από ό,τι τα κορίτσια να

αναπτύξουν αρνητική αυτο-αξιολόγηση λόγω της εκδήλωσης επιθετικότητας (Perry et al., 1989). Με άλλα λόγια, τα αγόρια έχουν υψηλότερη τάση, συγκριτικά με τα κορίτσια, να θεωρούν ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς έχει θετικές επιπτώσεις και χαίρει κάποιου είδους άδηλης κοινωνικής αποδοχής (Phillipsen, Deptula, & Cohen, 1999), γεγονός που ενισχύει την επιθετικότητα των αγοριών.

Όπως είδαμε, τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια (Andreou & Metallidou, 2004). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποδοθούν στο ότι οι αντιλήψεις των αγοριών είναι σύμφωνες με και επιβραβεύουν την εκδήλωση επιθετικότητας (Andreou & Metallidou, 2004· Bullock & Merrill, 1980· Crick, 1997· Egan et al., 1998· Perry et al., 1988· Phillipsen et al., 1999). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια υιοθετούν πιο ενεργητικό ρόλο κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως ενισχυτές ή βοηθοί των θυτών (Andreou & Metallidou, 2004). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η εκδήλωση επιθετικότητας, κυρίως σωματικής, είναι συχνότερη και πιο αποδεκτή στις ομάδες των αγοριών παρά στις ομάδες των κοριτσιών, γεγονός που οδηγεί τις Andreou και Metallidou (2004, σ. 36) να κάνουν λόγο για «εξιδανίκευση της επιθετικότητας μεταξύ των αγοριών».

Σχετικά με την αντίδραση των θυμάτων στις ενέργειες συστηματικής επιθετικότητας/εκφοβισμού που υφίστανται, η έρευνα της Salmivalli και των συνεργατών της (1996) υποδεικνύει τρεις τύπους θυμάτων: τον αντιεπιθετικό, τον απροστάτευτο και τον αδιάφορο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Φινλανδίας και ως στόχο της είχε να μελετήσει ποιο είδος συμπεριφοράς εκ μέρους του θύματος είναι πιθανό να οδηγήσει τους θύτες να αρχίσουν τον εκφοβισμό, να τον συνεχίσουν ή αντίστοιχα να τον μειώσουν ή και να τον σταματήσουν. Με τον τρόπο αυτόν, αποσκοπούσαν να εντοπίσουν τυχόν διαφορές στις αντιδράσεις των θυμάτων ανάλογα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια τυπικά υιοθετούσαν τον απροστάτευτο ή τον αδιάφορο τύπο συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια υπέμεναν με παθητικότητα και αδιαφορία τις ενέργειες συστηματικής επιθετικότητας από τους συνομηλίκους τους, δηλαδή τα θυματοποιημένα κορίτσια συνήθιζαν να είναι παθητικά ή αδιάφορα θύματα. Αντίθετα, τα αγόρια, στις περιπτώσεις που δεν έδειχναν αδιαφορία, προσπαθούσαν να αμυνθούν, ενώ δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που ανταπέδιδαν τις επιθετικές ενέργειες που υφίστανται, αναλαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό το διπλό ρόλο του θύματος και θύτη (Salmivalli et al., 1996).

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων σημαντικών ερευνών, στις οποίες βρέθηκε ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού από τους συνομηλικούς τους, συγκριτικά με τα κορίτσια (Austin & Joseph, 1996· Bijttebier & Vertommen, 1998· Natvig et al., 2001· Olweus, 1978, 1993, 1994, 1998· Pellegrini et al., 1999· Rigby, 1994, 1998, 2008· Schwartz, Proctor, & Chien, 2001· Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι **τα αγόρια νηπιακής ηλικίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα και θύτες εκφοβισμού, συγκριτικά με τα συνομήλικά τους κορίτσια.**

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια, ως ομάδα, εκδηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια και αυτό το «προβάδισμά» τους συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή (Eagly & Steffen, 1986). Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως μια γενική έλλειψη επιθετικότητας στις αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών με τις συνομήλικές τους. Όμως, υπάρχει πιθανότητα τα κορίτσια να μην είναι λιγότερο επιθετικά συγκριτικά με τα αγόρια, αλλά απλά να εκδηλώνουν διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τις προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις (Crick & Grotpeter, 1995). Επομένως, θεωρείτε αναγκαίο να μελετηθούν οι επιμέρους μορφές επιθετικότητας. Κατά αυτό τον τρόπο, είναι πιθανόν να βρεθεί ότι τα νήπια των δύο φύλων διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύτη είτε από την πλευρά του θύματος.

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ελάχιστες έρευνες είχαν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στις διαφορετικές μορφές επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο (Dodge & Crick, 1990). Μολονότι εδώ και τουλάχιστον τέσσερις δεκαετίες έχει διαπιστωθεί ότι τα δύο φύλα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, η ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος είναι ακόμη αρκετά περιορισμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά σε παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας.

Μια από τις πρώτες έρευνες που έλαβε χώρα ήταν αυτή της Feshbach (1969), η οποία παρατήρησε πώς ανταποκρίνονται παιδιά της Α' Δημοτικού σε άγνωστους συνομηλικούς. Στη συγκεκριμένη έρευνα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα αγόρια, να συμπεριφερθούν κατά τρόπο, που αν και η ερευνήτρια τον αποκάλεσε «έμμεση επιθετικότητα», είναι στην ουσία

ίδιος με αυτόν που στην παρούσα διατριβή αποκαλείται «σχεσιακή επιθετικότητα», η οποία περιλαμβάνει απόρριψη και κοινωνικό αποκλεισμό.

Αυτά τα ευρήματα έχουν εντοπιστεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Για παράδειγμα, οι Cairns και συνεργάτες (1989) ζήτησαν από παιδιά της Δ' και Ε' Δημοτικού να περιγράψουν πρόσφατες συγκρούσεις και διαμάχες με τους συνομηλίκους τους. Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των κοριτσιών ήταν πιο πιθανό, συγκριτικά με εκείνες μεταξύ των αγοριών, να περιλαμβάνουν την κοινωνική αποξένωση και χειρισμούς της κοινωνικής αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων, δηλαδή μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τη σχεσιακή επιθετικότητα.

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια γενικά εκδηλώνουν περισσότερο τη σωματική επιθετικότητα, συγκριτικά με τα κορίτσια (Archer et al., 1988· Björkqvist et al., 1992· Boulton, 1996· Crick, 1997· Crick & Grotpeter, 1995· Crick et al., 1997· Lancelotta & Vaughn, 1989· Olweus, 1994· Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann, & Fraczek, 1994· Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000· Tomada & Schneider, 1997). Αντίστοιχα, εκτός του ότι τα αγόρια είναι συχνότερα οι δράστες της σωματικής επιθετικότητας, έχει βρεθεί και ότι γίνονται θύματα της σωματικής βίας των συμμαθητών τους πιο συχνά, συγκριτικά με τα κορίτσια (Archer et al., 1988· Olweus, 1994, 1991· Rivers & Smith, 1994· Whitney & Smith, 1993). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και έρευνες, αν και λιγότερες σε αριθμό, στις οποίες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο κατά πόσο συχνά εκδηλώνουν και υφίστανται σωματική βία (Boulton & Underwood, 1992· Card, Hodges, Little, & Hawley, 2005· Persson, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα σχετικών ερευνών, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα γενικό συμπέρασμα σχετικά με το αν τελικά παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Boulton και συνεργάτες (2001, σ. 14), «τα δεδομένα που αναφέρονται στις διαφορές της λεκτικής επιθετικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα διακρίνονται από λιγότερη συνέπεια».

Πιο αναλυτικά, ορισμένες έρευνες καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας, συγκριτικά με τα κορίτσια (Österman et al., 1994, βασισμένοι σε αναφορές συνομηλίκων). Αντίθετα, τα αποτελέσματα κάποιων άλλων ερευνών (π.χ. Archer et al., 1988) συνηγορούν υπέρ

της άποψης ότι τα κορίτσια είναι εκείνα που εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας σε σχέση με τα αγόρια. Τέλος, σε άλλες έρευνες (π.χ. Österman et al., 1994, βασισμένοι στις αναφορές των ίδιων των παιδιών), βρέθηκε ότι τα δύο φύλα δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας.

Παρόμοια είναι η κατάσταση σχετικά με το φύλο των παιδιών που είναι συχνότερα τα θύματα της λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους. Πιο αναλυτικά, ενώ σε μερικές έρευνες (π.χ. Archer et al., 1988) έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα αγόρια, σε άλλες έρευνες (π.χ. Ahmad & Smith, 1994· Rivers & Smith, 1993) δεν έχει διαπιστωθεί ότι τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Αν και έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί της επιθετικότητας, η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται γενικά ως το σύνολο εκείνων των μορφών συμπεριφοράς, που αποσκοπούν στο να προκαλέσουν πόνο ή βλάβη στους άλλους. Οι Crick και Grotpeter (1995) υποστηρίζουν ότι, όταν τα παιδιά επιθυμούν να βλάψουν τους συνομηλίκους τους (δηλαδή να τους επιτεθούν), το κάνουν με τρόπους που είναι σε συμφωνία με τις αξίες της ομάδας των συνομηλίκων. Επομένως, τα αγόρια συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράζουν ικανοποιητικά το γενικό αίσθημα της ομάδας των αγοριών, που διακατέχεται από την επιθυμία τους να αποκτήσουν υλική και σωματική κυριαρχία (Crick & Grotpeter, 1995). Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει και για την ομάδα των κοριτσιών. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να ενδιαφέρονται να αναπτύξουν σχέσεις συναισθηματικής εγγύτητας και οικειότητας με τα άλλα μέλη της ομάδας τους και όχι να αναπτύξουν σχέσεις κυριαρχίας και υπεροχής, όπως συμβαίνει στην ομάδα των αγοριών (βλ. Block, 1983· Crick & Grotpeter, 1995).

Οι Crick και Grotpeter (1995) υποθέτουν ότι η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των κοριτσιών είναι σύμφωνη με τις κοινωνικές αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα, υποθέτουν ότι οι προσπάθειες των κοριτσιών να βλάψουν τους άλλους θα περιλαμβάνουν συμπεριφορές, οι οποίες σκόπιμα θα προκαλούσαν σημαντικές βλάβες στις φιλικές σχέσεις τους ή θα τους απέκλειαν από την ομάδα παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, θα το απέκλειαν από την ομάδα του παιχνιδιού· θα το απομόνωναν, εμποδίζοντάς το να αναπτύξει φιλίες ή να γίνει αποδεκτό από την ομάδα, με σκοπό να

το βλάψουν ή να ασκήσουν έλεγχο πάνω του· και θα διέδιδαν φήμες κατά του παιδιού, έτσι ώστε αυτό να απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων του.

Έτσι, οι Crick και Grotpeter (1995) αναμένουν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να βλάψουν τους άλλους μέσω της εκδήλωσης σχεσιακής επιθετικότητας, ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να βλάψουν τους συνομηλίκους τους μέσω της εκδήλωσης φανεράς επιθετικότητας.

Στο σημείο αυτό, θα γίνει λόγος για την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την έμμεση επιθετικότητα. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από την τάση να εκδηλώνουν περισσότερη έμμεση επιθετικότητα συγκριτικά με τα αγόρια (Crick, 1997· Crick & Grotpeter, 1995· Crick et al., 1997· Olweus, 1993, 1994). Επιπλέον, παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια πέφτουν θύματα έμμεσης επιθετικότητας πιο συχνά από ό,τι τα αγόρια (Olweus, 1993, 1994· Rivers & Smith, 1994· Whitney & Smith, 1993).

Μελετώντας δείγμα παιδιών της Ε' Δημοτικού στη Φιλανδία, οι Lagerspetz, Björkqvist και Peltonen (1988) χρησιμοποίησαν μια κλίμακα μέτρησης της επιθετικότητας σε παιδιά και των δύο φύλων, η οποία περιλάμβανε και τη σχεσιακή επιθετικότητα. Αν και στο εργαλείο μέτρησης που πρότειναν η σχεσιακή επιθετικότητα συγγέεται με τη μη-λεκτική επιθετικότητα, τα αποτελέσματα που βρήκαν είναι αντίστοιχα με την παραπάνω άποψη, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια εκδηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχεσιακής/μη-λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα αγόρια.

Στην έρευνα των Smith, Nika και Papasideri (2004) που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή των Αθηνών, έχοντας ως δείγμα της παιδιά ηλικίας 10-18 ετών, βρέθηκε ότι τα αγόρια εκδήλωναν σημαντικά υψηλότερη σωματική επιθετικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία, με τη σειρά τους, εκδήλωναν συχνότερα έμμεση επιθετικότητα (διάδοση φημών και κοινωνικός αποκλεισμός) συγκριτικά με τα αγόρια. Αντίθετα, τα αγόρια και τα κορίτσια δεν βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά ως προς την εκδήλωση λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι Houndoumadi και Pateraki (2001) πραγματοποίησαν μια αξιολογή ερευνητική προσέγγιση της επιθετικότητας εντός του χώρου του Δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό, οι ερευνήτριες μελέτησαν ένα μεγάλο δείγμα μαθητών του Δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8-12 ετών, το οποίο λήφθηκε από την ευρύτερη περιοχή των Αθηνών. Σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών, το 14.7% των παιδιών του δείγματος δηλώνουν ότι είναι θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των

συμμαθητών τους, το 6.25% δηλώνουν ότι είναι οι θύτες των επεισοδίων επιθετικότητας και το 4.8% δηλώνουν ότι είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα. Η επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα σωματική και λεκτική επιθετικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν έμμεση επιθετικότητα από ό,τι τα αγόρια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της έρευνας των Houndoumadi και Pateraki (2001), στην οποία βρέθηκε ότι τα κορίτσια, όχι μόνο εκδηλώνουν λιγότερη επιθετικότητα, αλλά έχουν και περισσότερη ενσυναίσθηση (empathy) απέναντι στους συμμαθητές τους που είναι τα θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους.

Συμπερασματικά, αναμένεται η **ύπαρξη διαφορών ανάλογα με το φύλο ως προς τις μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης που εκδηλώνουν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας**. Συγκεκριμένα, **τα αγόρια αναμένεται να είναι συχνότερα οι θύτες και τα θύματα άμεσων και ορατών μορφών συστηματικής επιθετικότητας, όπως είναι η σωματική και η άμεση λεκτική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια αναμένεται να είναι συχνότερα οι θύτες και τα θύματα έμμεσων και συγκαλυμμένων μορφών επιθετικότητας, όπως είναι η έμμεση λεκτική/ σχεσιακή επιθετικότητα**.

3.2.3. Αλληλοσυνδέσεις των επιμέρους εμπειριών των νηπίων με τους συνομηλίκους τους

Εκτός από τη μελέτη των επιμέρους κοινωνικών εμπειριών των νηπίων, κεντρικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να μελετηθούν οι αλληλοσυνδέσεις τους. Αυτές εξετάζονται υπό το πρίσμα δύο κύριων θεωρητικών προσεγγίσεων, της *θεωρίας των σχεσιακών σχημάτων* και του *μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών*. Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούν ορισμένα γενικά στοιχεία για τις δύο αυτές θεωρίες, οι οποίες παρατίθενται ξεχωριστά η μία από την άλλη, όχι γιατί είναι διαφορετικές ή αντικρουόμενες μεταξύ τους, αλλά για λόγους που εξυπηρετούν τη σαφή διατύπωση του θεωρητικού υπόβαθρου της παρούσας έρευνας. Η παρουσίαση αυτή απαραίτητη για την καλύτερη και πληρέστερη παρουσίαση των υποθέσεων της παρούσας έρευνας.

Πιο αναλυτικά, και οι δύο θεωρίες μπορεί να υποστηριχθεί ότι ακολουθούν πάνω στη *θεωρία της προσκόλλησης ή του δεσμού* (attachment theory). Η θεωρία

αυτή, σε γενικές γραμμές, πρεσβεύει ότι η ποιότητα του δεσμού, που αναπτύσσει το βρέφος με το άτομο που επιμελείται την φροντίδα του, ευθύνεται κατά πολύ για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και για την ποιότητα των μελλοντικών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει με τα σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Στηριζόμενη σε αυτήν τη βασική υπόθεση, η *θεωρία των σχεσιακών σχημάτων* (relational schemas theory) υποστηρίζει ότι οι επαναλαμβανόμενες κοινωνικές/σχεσιακές εμπειρίες οδηγούν στο σχηματισμό νοητικών δομών, των λεγόμενων σχεσιακών σχημάτων⁷. Τα σχεσιακά σχήματα, με τη σειρά τους, τα οποία συγκροτούνται από τις εσωτερικές αναπαραστάσεις των διαπροσωπικών εμπειριών, επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει, αποθηκεύει και ανακαλεί τις κοινωνικές πληροφορίες (Ainsworth, 1982· Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978· Baldwin, 1992· Baldwin & Ferh, 1995· Baldwin, Carrell & Lopez, 1990· Baldwin, Fehr, Keedian, Seidel, & Thomson, 1993· Baldwin, Keelan, Ferh, Enns, & Koh-Rangarajoo, 1996· Bowlby, 1969, 1973, 1980· Bretherton, 1985, 1990· Horowitz, 1988, 1989, 1991· Lewis, 1994· Safran, 1990a, 1990b).

Το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (social information processing model) επιχειρεί να καταδείξει το πώς συνδέονται οι επιμέρους διαδικασίες επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών με την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού νοείται ως το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των μηνυμάτων που λαμβάνει από το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών περιλαμβάνει πέντε επιμέρους διαδοχικά στάδια: κωδικοποίηση, αναπαράσταση, αναζήτηση αντίδρασης, επιλογή αντίδρασης, πρακτική εφαρμογή. Η ορθή επεξεργασία σε κάθε επιμέρους στάδιο αυξάνει την πιθανότητα το παιδί να συμπεριφερθεί με τρόπο που αξιολογείται θετικά από τους άλλους και χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά αποτελεσματικός και αποδεκτός. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικές εμπειρίες που αποκτάει το παιδί, επηρεάζουν τον τρόπο που επεξεργάζεται τις μεταγενέστερες κοινωνικές πληροφορίες. Με πιο απλά

⁷ Όπως έχει δείξει η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι πιο χρησιμοποιημένοι όροι είναι ο όρος *διαπροσωπικά σχήματα* (interpersonal schemas-Safran, 1990a), *σχήματα των σχέσεων* (relationship schemas-Baldwin, Carrell & Lopez, 1990· Horowitz, 1989), *σχεσιακά μοντέλα* (relational models-Mitchell, 1988), *λειτουργικά μοντέλα* (working models-Bowlby, 1969) και *σχεσιακά σχήματα* (relational schemas-Miell, 1987· Planalp, 1987). Ο Baldwin (1992) επιλέγει τον όρο «σχεσιακά σχήματα» γιατί είναι πιο γενικός και ευρέως εφαρμόσιμος και αυτός ο όρος θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία.

λόγια, το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο υποστηρίζει ότι υπάρχει μια «κυκλική σχέση» (Dodge et al., 1986, σ. 2) ανάμεσα στις προηγούμενες κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού, στον τρόπο που επεξεργάζεται, αναλύει και ερμηνεύει τα κοινωνικά μηνύματα και στην εκδήλωση της τωρινής κοινωνικής συμπεριφοράς του (Crick & Dodge, 1994, 1996· Dodge, 1980, 1986, 1991a, 1991b· Dodge & Feldman, 1992· Dodge & Frame, 1982· Dodge & Newman, 1981· Dodge & Rabiner, 2004· Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985· Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984· Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983· Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, & Price, 2003).

3.2.3.α. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες των νηπίων

Στις υπάρχουσες μελέτες για τις σχέσεις ανάμεσα σε συνομηλίκους, οι ερευνητές μελέτησαν την ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των καλύτερων φίλων των παιδιών. Αυτό έγινε, επειδή μπορεί το είδος της παρέας που κάνουν τα παιδιά να επηρεάζει την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Ο Rubin και οι συνεργάτες του (2006, σ. 145) αναφέρουν την *υπόθεση της ομοφιλίας* (homophily), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά έλκονται και γίνονται φίλοι με άτομα που τους μοιάζουν. Οι Haselager και συνεργάτες (1998) βρήκαν ότι η συμπεριφορά των παιδιών μοιάζει κατά πολύ με τη συμπεριφορά των φίλων τους. Μάλιστα, η ομοιότητα ανάμεσα σε φίλους είναι ακόμη μεγαλύτερη, στην περίπτωση που τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι Haselager και συνεργάτες (1998) πρότειναν ότι η συμβολή που έχει η φιλία στην ανάπτυξη μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα χαρακτηριστικά του φίλου και το κατά πόσο μοιάζουν τα χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η φιλία μπορεί να λειτουργεί προστατευτικά, όταν τα παιδιά μοιάζουν με τους φίλους τους, όσον αφορά τις προκοινωνικές τους τάσεις. Αντίθετα, η φιλία μπορεί να αποτελεί παράγοντα κινδύνου, όταν υπάρχει συμφωνία σε συμπεριφορές που σχετίζονται με την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά (π.χ. Dishion, Andrews, & Crosby, 1995).

Επιπλέον, εκτός από τη συχνότητα των φιλικών σχέσεων και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των καλύτερων φίλων, έντονη είναι η επίδραση της *ποιότητας της φιλικής σχέσης* (Rubin et al., 1998). Μερικοί ερευνητές που μελέτησαν

την ποιότητα της φιλίας σε σχέση με την υπερβολική συστολή και την κοινωνική απόσυρση, βρήκαν ότι τα ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά κάνουν φιλίες που χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλή ποιότητα (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999· Schneider, 1999). Αντίθετα, ο Schneider (1999) διαπίστωσε ότι τα αποσυρμένα παιδιά επικοινωνούσαν λιγότερο με τους καλύτερους φίλους τους σε σχέση με τα μη αποσυρμένα παιδιά. Δεδομένου ότι η ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν λεκτικά είναι απαραίτητη για να αναπτύξουν την αίσθηση της οικειότητας και να διατηρήσουν τις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις, φαίνεται λογικό να αναμένουμε ότι τα κοινωνικά αποσυρμένα/παραμελημένα παιδιά δεν έχουν υψηλά επίπεδα ποιότητας φιλικών σχέσεων (Rubin et al., 2006).

Με την άποψη ότι οι φιλικές σχέσεις των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών χαρακτηρίζονται από χαμηλή ποιότητα, συμφωνούν και τα ευρήματα της έρευνας του Rubin και των συνεργατών του (2006), στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά ανέφεραν χαμηλά επίπεδα ποιότητας φιλίας. Συγκεκριμένα, ανέφεραν χαμηλά επίπεδα βοήθειας και καθοδήγησης. Επίσης, δεν υιοθετούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Όμως, υπάρχει περίπτωση η χαμηλή ποιότητα στις φιλικές σχέσεις των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών να οφείλεται στο ότι είναι υπερβολικά ντροπαλά και αυτό δεν τους επιτρέπει να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις φιλίες τους (Rubin et al., 2006).

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει το πώς η *σταθερότητα των φιλικών σχέσεων* επηρεάζει την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή τους (Berndt, 1999· Berndt et al., 1999· Parker & Seal, 1996). Όμως, λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει το πώς σχετίζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και με την ικανότητά τους να διατηρήσουν τη φιλία τους (Ladd & Burgess, 1999). Συνεπώς, λίγα πράγματα είναι γνωστά για το πόσο σταθερές είναι οι φιλίες των κοινωνικά αποσυρμένων/παραμελημένων παιδιών. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Schneider (1999) δεν βρέθηκαν διαφορές στη σταθερότητα των δυαδικών φιλικών σχέσεων που αποτελούνταν από κανένα, ένα ή δύο αποσυρμένα παιδιά, κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Δυστυχώς, το δείγμα του ήταν αρκετά μικρό, πράγμα που περιορίζει την γενίκευση του ευρήματος.

Σύμφωνα με το εύρημα του Rubin και των συνεργατών του (2006), οι φιλικές σχέσεις των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών χαρακτηρίζονται από αξιοσημείωτη σταθερότητα. Παρά τη χαμηλή ποιότητα των φιλιών των κοινωνικά αποσυρμένων

παιδιών, περίπου το 70% αυτών των σχέσεων διατηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ίσως, μέχρι την μέση και όψιμη παιδική ηλικία, που ήταν το δείγμα των Rubin και συνεργάτες (2006), τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά να έχουν μάθει ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι πολύτιμες και ότι είναι σημαντικό να έχουν έναν καλό φίλο. Η ύπαρξη ενός φίλου από μόνη της, ανεξάρτητα από την ποιότητα της σχέσης, μπορεί να προστατεύσει τα παιδιά από το να αναπτύξουν συναισθήματα μοναξιάς. Επομένως, μόλις εδραιώσουν μια στενή αμοιβαία φιλία, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά κάνουν ό,τι μπορούν για να τη διατηρήσουν, ανεξάρτητα από το «κόστος» της (Rubin et al., 2006). Συνεπώς, αναμένεται ότι **τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια θα έχουν αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, που, όμως, θα διακρίνονται από χαμηλή ποιότητα.**

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, έχει βρεθεί ότι η *απορριψη* από την ομάδα των συνομηλίκων συνδέεται με περιορισμένες ή/και ανύπαρκτες στενές φιλικές σχέσεις. Πιο αναλυτικά, τα απορριπτόμενα παιδιά έχουν λιγότερους φίλους συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες (Brendgen, Little, & Krappman, 2000· Kupersmidt, DeRosier, & Patterson, 1995) και πιο περιορισμένα δίκτυα φιλικών σχέσεων (Bagwell, Coie, Terry, & Lockman, 2000· Ladd, 1983, 1989, σε Deptula & Cohen, 2004). Η συμμετοχή του παιδιού σε στενές διαπροσωπικές σχέσεις (φιλίες) ενισχύει τη διαπροσωπική του ικανότητα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται το κοινωνιομετρικό κύρος του (Howes, 1983). Επιπλέον, η ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων «προσφέρει μια ασφαλή βάση, από την οποία τα παιδιά μπορούν να συναντούν συνομηλίκους τους και να εξερευνούν νέες σχέσεις, επεκτείνοντας έτσι το δίκτυο των θετικών κοινωνικών δεσμών τους και τα γενικά επίπεδα αποδοχής τους από την ομάδα» (Ladd, Price, & Hart, 1992, σσ. 109-110).

Τα απορριπτόμενα παιδιά σπάνια έχουν έναν πολύ στενό αμοιβαίο φίλο («κολλητό») (Kupersmidt et al., 1995) και συνήθως αποτελούν περιφερειακά μέλη των δικτύων των φιλικών σχέσεων (Bagwell et al., 2000). Τα προβλήματα στις στενές φιλικές σχέσεις των απορριπτόμενων παιδιών αυξάνονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Deptula & Cohen, 2004). Η μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα απορριπτόμενα παιδιά είχαν τους λιγότερους φίλους, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες και είχαν ακόμη λιγότερους στο τέλος του σχολικού έτους (Ladd, Price, & Hart, 1992). Επίσης, έχει βρεθεί ότι, μολονότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής έχουν λιγότερους

φίλους συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίας και υψηλής κοινωνικής αποδοχής, η επίδραση του φύλου γίνεται ακόμη εντονότερη, όταν μελετάται η ύπαρξη καλύτερου φίλου. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά παιδιά της Γ' έως της Στ' Δημοτικού, βρέθηκε ότι τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής έχουν διπλάσιες πιθανότητες να διατηρήσουν έναν στενό αμοιβαίο φίλο συγκριτικά με τα αγόρια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Μάλιστα, βρέθηκε ότι μόλις ένα στα πέντε αγόρια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής είχαν έναν στενό αμοιβαίο φίλο (Parker & Asher, 1993).

Όμως, η συγκεκριμένη έρευνα των Parker και Asher (1993) εξετάζει μόνο την κοινωνική αποδοχή και διαχωρίζει τα παιδιά σε τρεις ομάδες: υψηλής, μεσαίας και χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι δεν διαχωρίζονται τα απορριπτόμενα από τα παραμελημένα παιδιά και οι δύο ομάδες ταξινομούνται αδιακρίτως στην κατηγορία των παιδιών χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Ίσως σε αυτό να οφείλεται το ότι διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο στην κατηγορία των παιδιών χαμηλής κοινωνικής αποδοχής, ως προς το αν έχουν στενή αμοιβαία φιλική σχέση. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, επειδή τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να είναι παραμελημένα/απομονωμένα και τα αγόρια απορριπτόμενα, η έλλειψη καλύτερου φίλου, που χαρακτηρίζει τα αγόρια, είναι πολύ πιθανό να σχετίζεται με την απόρριψή τους. Αυτό δεν χαρακτηρίζει τόσο τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής, ένα μεγάλο ποσοστό των οποίων μπορεί να είναι παραμελημένα και όχι ενεργητικά απορριπτόμενα από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Επομένως, **τα απορριπτόμενα νήπια αναμένεται να έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να έχουν έναν στενό και αμοιβαίο «καλύτερο φίλο» συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.**

Αν και η μελέτη των απορριπτόμενων παιδιών έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει τις στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών. Όπως συμβαίνει και με τα απορριπτόμενα παιδιά, τα *κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά* «συχνά βρίσκονται έξω ή στην περιφέρεια της κοινωνικής σκηνής» (Rubin et al., 2006, σ. 144). Όμως, οι λόγοι που οδηγούν τα κοινωνικά αποτραβηγμένα παιδιά να σχετίζονται με περιορισμένο αριθμό συνομηλίκων τους δεν είναι οι ίδιοι με τους λόγους των απορριπτόμενων παιδιών. Αντί να απομονωθούν ενεργά από την κοινωνική ομάδα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των απορριπτόμενων παιδιών, τα κοινωνικά αποτραβηγμένα παιδιά συχνά απομονώνονται οικειοθελώς, επειδή η παρουσία των άλλων αποτελεί πηγή *κοινωνικού άγχους* (Gaselle & Rudolph, 2004). Επομένως, τα κοινωνικά αποσυρμένα

παιδιά μπορεί συχνά να απομονωθούν σε επίπεδο φυσικής παρουσίας από τους συνομηλίκους τους και μπορεί να χάσουν τα πολλά πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Rubin et al., 2006).

Σύμφωνα με τα ευρήματα ενός σημαντικού αριθμού ερευνών (Boivin & Hymel, 1997· Gaselle & Ladd, 2003· Nilzon & Palmerus, 1998· Rubin, Chen, McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995), η υπερβολική συστολή και η κοινωνική απόσυρση των παιδιών σχετίζονται σημαντικά με την προβληματική προσαρμογή σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο και ενισχύουν την εμφάνιση δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά που έχουν κοινωνικό άγχος και είναι ντροπαλά (δηλαδή, που παθητικά αποσύρονται από τους συνομηλίκους, Hymel et al., 1990), αξιολογούν αρνητικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, βιώνουν μοναξιά και υποφέρουν από καταθλιπτικά συμπτώματα. Επίσης, σε σχέση με τα μη αποσυρμένα παιδιά, τα μικρά παιδιά με κοινωνικό άγχος, που είναι ντροπαλά και αποτραβηγμένα, δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Gaselle & Rudolph, 2004· Stewart & Rubin, 1995). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η υπερβολική κοινωνική συστολή (ντροπαλότητα) και η κοινωνική απόσυρση αξιολογούνται αρνητικότερα από τους συνομηλίκους με την πάροδο της ηλικίας. Αντίθετα, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα υπερβολικά ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά δεν απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Boivin et al., 1995· Rubin, Chen & Hymel, 1993· για μια ανασκόπηση βλέπε Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007).

Είναι ξεκάθαρο από τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν ότι η κοινωνική απόσυρση σχετίζεται με δυσκολίες στην προσαρμογή, τόσο στο επίπεδο του ατόμου (εσωτερικευμένα προβλήματα) όσο και στο επίπεδο της ομάδας (απόρριψη από συνομηλίκους). Όμως, λιγότερα πράγματα είναι γνωστά για το πώς σχετίζεται η κοινωνική απόσυρση με την προσαρμογή σε επίπεδο δυαδικής σχέσης (Hinde, 1987). Τα κοινωνικά παραμελημένα παιδιά μπορεί να αποτραβηχτούν από την ομάδα των συνομηλίκων τους, επειδή βιώνουν συναισθήματα δυσφορίας και κοινωνικό άγχος. Όπως διατείνεται ο Rubin και οι συνεργάτες του (2006), δεν είναι γνωστό, εάν αυτή η δυσφορία είναι επίσης μη ανεκτή όταν το παιδί βρίσκεται στην παρέα λίγων ατόμων ή ενός κοντινού φίλου. Λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει την κοινωνική απόσυρση σε δυαδικό επίπεδο (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999· Schneider, 1999). Επομένως, πολύ λίγα είναι γνωστά για τις φιλίες των κοινωνικά αποσυρμένων και

κοινωνιομετρικά παραμελημένων παιδιών (Rubin et al., 2006), ιδιαίτερα της νηπιακής ηλικίας.

Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση και την απόρριψη από την ομάδα συνομηλίκων έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Newcomb et al., 1993). Παρόλα αυτά, δεν είναι ξεκάθαρο, αν κάποιες από τις αναφερόμενες δυσκολίες που σχετίζονται με την κοινωνική απόσυρση μπορούν να ερμηνευτούν από την συμμετοχή ή μη αυτών των παιδιών σε στενές δυαδικές σχέσεις. Μήπως η κοινωνική απόσυρση τα εμποδίζει να δρέψουν τα πολλά οφέλη της φιλίας; Αυτού του είδους οι πληροφορίες θα μπορούσαν να αυξήσουν τις γνώσεις μας αναφορικά με το κοινωνικό «κόστος» του να είναι κανείς ντροπαλός και κοινωνικά αποσυρμένος/παραμελημένος και αυτό θα μπορούσε, με την σειρά του, να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών μας (Rubin, et al., 2006).

Όσον αφορά την περίπτωση των κοινωνιομετρικά παραμελημένων παιδιών, το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι η *συχνότητα των στενών αμοιβαίων φιλικών σχέσεων*. Τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι έχουν αμοιβαίες στενές φιλίες. Για παράδειγμα, οι Parker και Asher (1993) αναφέρουν ότι περίπου το 70% των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνιομετρική τους θέση, έχουν έναν επιστήθιο φίλο. Με βάση αυτά τα ευρήματα, μπορεί να περιμένει κανείς ότι πολλά κοινωνικά παραμελημένα παιδιά δεν παρουσιάζουν έλλειψη στενών φίλων. Πράγματι, αν και έχουν πραγματοποιηθεί λίγες σχετικές έρευνες, έχει βρεθεί ότι η συχνότητα των στενών φιλιών των παραμελημένων/αποσυρμένων παιδιών μικρής ηλικίας δεν διαφέρει από τα άλλα παιδιά (Ladd & Burgess, 1999). Για παράδειγμα, στην έρευνά του με λίγο μεγαλύτερα παιδιά, ο Schneider (1999) βρήκε ότι το 60% των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών οκτώ και εννέα ετών είχαν τουλάχιστον μία αμοιβαία στενή φίλια.

Αντίστοιχα, στην έρευνα του Rubin και των συνεργατών του (2006) με δείγμα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Ε' Δημοτικού) βρέθηκε ότι τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά ήταν εξίσου πιθανό να εμπλέκονται σε αμοιβαίες σταθερές φιλίες, όμως η εμπειρία που αποκομίζουν από αυτές ήταν λιγότερο θετική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rubin και συνεργάτες (2006, σελ. 154), «η απόσυρση των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων δεν φάνηκε να επηρεάζει την εμπλοκή τους σε στενές δυαδικές σχέσεις, υποδεικνύοντας ότι η παρέα ενός μόνο φίλου τούς προκαλεί λιγότερο άγχος από ό,τι η παρέα πολλών συνομηλίκων».

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνεται η υπόθεση ότι **τα κοινωνικά παραμελημένα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να έχουν αμοιβαίες επιστήθιες φιλίες κατά την πρώιμη παιδική ηλικία συγκριτικά με τους μη παραμελημένους συνομηλίκους τους**. Και αυτό γιατί υπάρχει περίπτωση τα παιδιά να κρίνουν ότι οι κοινωνικά παραμελημένοι συνομηλικοί τους «είναι λιγότερο ελκυστικοί ως πιθανοί επιστήθιοι φίλοι, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα για τα κοινωνικά παραμελημένα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία μιας αμοιβαίας επιστήθιας φιλίας» (Rubin et al., 2006, σ. 145).

Η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την παντελή έλλειψη φίλων. Επίσης, η παρουσία έστω και ενός φίλου είναι δυνατόν να αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες της απόρριψης (π.χ. Parker & Asher, 1993· Sanderson & Siegal, 1995· Vernberg, 1990 κ.ά.). Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Brendgen και συνεργάτες (2000, σ. 46), «η αντισταθμιστική επίδραση των φίλων συνήθως αναφέρεται στις υποστηρικτικές φιλίες υψηλής ποιότητας». Σύμφωνα με τα ευρήματα ενός ικανοποιητικού αριθμού ερευνών (McGuire & Weisz, 1982· Parker & Asher, 1993· Patterson et al., 1990), **οι φιλικές σχέσεις των απορριπτόμενων παιδιών είναι χαμηλότερης ποιότητας από ό,τι των δημοφιλών και των παιδιών μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους**, όπως αναμένεται να βρεθεί και στην παρούσα έρευνα με δείγμα παιδιών νηπιακής ηλικίας.

Έχει διαπιστωθεί ότι το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις φιλικές σχέσεις τους, σχετίζεται με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους. Για παράδειγμα, σημαντικό θεωρείται το κατά πόσο οι φιλικές σχέσεις εμπριέχουν τα γνωρίσματα της αμοιβαίας αυτο-αποκάλυψης ή των συγκρούσεων (Furman, 1996). Τα παιδιά που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν ορθά την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων (Funder & Harris, 1986, σε Brendgen et al., 2000). Σε αντιστοιχία με αυτήν τη θέση είναι τα ευρήματα μελετών (π.χ. Coie & Dodge, 1988· Coie et al., 1982· Dodge et al., 1984· Newcomb & Bukowski, 1984), τα οποία δείχνουν ότι τα απορριπτόμενα παιδιά, που εκδηλώνουν υψηλή συχνότητα ακατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, έχουν λιγότερες ικανότητες να ερμηνεύουν ορθά την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων, συγκριτικά με τα δημοφιλή παιδιά και τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους. Ομοίως, τα δημοφιλή παιδιά, που εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς, έχει βρεθεί ότι είναι πιο ικανά στον τρόπο που επεξεργάζονται γνωστικά τις πληροφορίες τις οποίες

λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον, ακόμη και συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους (Brendgen et al., 2000).

Οι απόψεις των παιδιών για τις φιλίες τους επηρεάζουν ολόκληρη την πορεία της φιλικής σχέσης τους. Συνεπώς, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, μια μεγάλη διαφωνία απόψεων θέτει σε κίνδυνο τη φιλία. Ο βαθμός κατά τον οποίο μοιάζουν μεταξύ τους οι απόψεις των παιδιών που είναι φίλοι παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που διαμορφώνονται τα ποιοτικά γνωρίσματα της σχέσης τους. Οι διστάμενες απόψεις είναι πιθανόν να αποτελούν πηγή συγκρούσεων μεταξύ των φίλων, λόγω του ότι είναι πιθανόν «να οδηγούν σε ανεκπλήρωτες προσδοκίες και σε ματαιώσεις, ιδιαίτερα από την πλευρά του ατόμου που αξιολογεί τη σχέση τους πιο ευνοϊκά» (Brendgen et al., 2000, σ. 46). Τα απορριπτόμενα παιδιά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν δυαδικές φιλίες συγκριτικά με τα πιο δημοφιλή παιδιά (π.χ. Parker & Asher, 1993) και εξαρτώνται περισσότερο από τις φιλικές τους σχέσεις, καθώς θεωρούν ότι αντισταθμίζουν το αρνητικό κύρος τους μέσα στην ομάδα. Επομένως, είναι πιθανό η ασυμφωνία με τους φίλους τους να τους αναμοχλεύει πιο έντονα αρνητικά συναισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης, με αποτέλεσμα να οδηγούνται πιο εύκολα σε συγκρούσεις (Brendgen et al., 2000).

Σχεδόν το σύνολο των ερευνών εστιάζονται στο πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των φίλων τους. Ωστόσο, «υπάρχουν δύο μέλη σε μία δυαδική σχέση» (Brendgen et al., 2000, σ. 46) και υπάρχει περίπτωση να μην ταυτίζονται απόλυτα οι απόψεις τους για τη σχέση τους. Η επισήμανση αυτή οδήγησε την Brendgen και τους συνεργάτες της (2000) να εστιάσουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στο κατά πόσο οι απόψεις των παιδιών για την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων συμφωνούν με τις απόψεις των φίλων τους. Επίσης, οι Brendgen και συνεργάτες (2000) πήγαν ένα βήμα πιο πέρα, μελετώντας το κατά πόσο διαφέρουν τα παιδιά διαφορετικού κοινωνιομετρικού κύρους, όσον αφορά το βαθμό που οι απόψεις τους για την ποιότητα της φιλικής τους σχέσης συμφωνούν με τις απόψεις των φίλων τους.

Μελετώντας ένα δείγμα παιδιών της Β' έως Ε' Δημοτικού, οι Brendgen και συνεργάτες (2000) διαπίστωσαν ότι το κοινωνιομετρικό κύρος των παιδιών σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι απόψεις τους για την ποιότητα της φιλικής τους σχέσης συμφωνούν με τις απόψεις των φίλων τους. Πιο αναλυτικά, οι απόψεις των απορριπτόμενων παιδιών για τις φιλίες τους βρέθηκαν να συμφωνούν λιγότερο με τις απόψεις των φίλων τους, συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίου και υψηλού

κοινωνιομετρικού κύρους. Συγκεκριμένα, τα απορριπτόμενα παιδιά αξιολογούσαν πιο θετικά τις φιλικές σχέσεις τους από ό,τι τις αξιολογούσαν οι φίλοι τους. Αντίθετα, τα δημοφιλή παιδιά είχαν την τάση να αξιολογούν πιο αρνητικά τις φιλικές τους σχέσεις από ό,τι τις αξιολογούσαν οι φίλοι τους, ενώ τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους δεν βρέθηκαν να διαφέρουν από τους φίλους τους σχετικά με το πώς αξιολογούν τη φιλική τους σχέση (Brendgen et al., 2000). Συνεπώς, υπάρχει περίπτωση να μη βρεθεί διαφορά στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων μεταξύ των απορριπτόμενων νηπίων και των νηπίων υψηλού και μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους, επειδή τα απορριπτόμενα νήπια ενδέχεται να αξιολογούν υπερβολικά θετικά και μη ρεαλιστικά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φίλων τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε εύλογα να καταλήξουμε στην υπόθεση ότι η κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων ασκούν έντονες επιδράσεις στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στη συνολική ποιότητα της φιλίας. Η φορά της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος από τη μια πλευρά και στις φιλικές σχέσεις από την άλλη, είναι αμφίδρομη. Με πιο απλά λόγια, είναι πιθανό οι κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων σε επίπεδο дуάδας (φιλικές σχέσεις) να συνδέονται με τη μορφή και την ποιότητα των κοινωνικών τους εμπειριών σε επίπεδο ομάδας (κοινωνική αποδοχή και κοινωνιομετρικό κύρος).

Η πλειονότητα των ψυχολόγων συμμαρτίζονται την άποψη ότι οι προηγούμενες κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού επηρεάζουν σημαντικά το πώς διαμορφώνει την τωρινή συμπεριφορά του και τον τρόπο που ερμηνεύει και αναλύει τα κοινωνικά δεδομένα. Η επίδραση αυτή είναι ακόμη εντονότερη στην περίπτωση των στενών και αμοιβαίων δεσμών, όπως είναι οι φιλικές σχέσεις. Ο Stern (1985) υποστηρίζει ότι μετά από έναν ικανοποιητικό αριθμό ομοίων αλληλεπιδράσεων, το άτομο γενικεύει αυτές τις εμπειρίες και διαμορφώνει ένα αρχέτυπο ή μια δομή σχετικά με το τι είναι πιθανό να λάβει χώρα. Διαφορετικές διαπροσωπικές εμπειρίες οργανώνονται σε «διαφορετικές αναπαραστάσεις των γενικευμένων αλληλεπιδράσεων» (Stern, 1985, σ. 10).

Σημαντική είναι η συμβολή της *θεωρίας των σχεσιακών σχημάτων*, η οποία περιγράφει και ερμηνεύει το πώς οι φιλικές σχέσεις των νηπίων επηρεάζουν τον τρόπο που διαμορφώνονται οι λοιπές κοινωνικές εμπειρίες τους. Σύμφωνα με τον Bowlby (1969, 1973, 1980), η συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο εντός του πλαισίου μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης καθοδηγείται από *νοητικά μοντέλα* (mental models) ή *εσωτερικά μοντέλα εργασίας* (internal working models), τα οποία

σχετίζονται με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τόσο τον εαυτό του όσο και την ίδια τη διαπροσωπική σχέση. Ανάλογα με τη φύση και την ποιότητα των κοινωνικών εμπειριών εντός μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης, όπως είναι η φιλία, το άτομο αισθάνεται ότι αξίζει ή δεν αξίζει την αγάπη, την αποδοχή και την υποστήριξη του άλλου και κρίνει το κατά πόσο μπορεί να εξαρτηθεί από αυτόν, χωρίς κάτι τέτοιο να είναι απειλητικό ή επιζήμιο για τον εαυτό του (Ainsworth, 1982· Ainsworth et al., 1978· Baldwin et al., 1996· Collins & Read, 1990· Feeney & Noller, 1990· Hazan & Shaver, 1987· Simpson, 1990).

Εάν ένα παιδί έχει μια στενή φιλική σχέση, η οποία διαθέτει τα θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ασφάλειας, της εγγύτητας, της εμπιστοσύνης και της αλληλοϋποστήριξης, είναι εύλογο να αναμένει ότι οι άλλοι γενικά θα είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι, υποστηρικτικοί και υπεύθυνοι και θα αλληλεπιδρούν θετικά μαζί του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται *ασφαλές* (secure) και να έχει περισσότερες πιθανότητες να αποζητά την κοινωνική εμπλοκή. Αντίθετα, εάν το παιδί δεν έχει μια στενή φιλική σχέση ή οι φιλικές του σχέσεις χαρακτηρίζονται από αρνητικά ποιοτικά γνωρίσματα, όπως είναι οι έντονες συγκρούσεις, ο ανταγωνισμός και η έλλειψη συντροφικότητας, είναι εύλογο να θεωρεί ότι οι άλλοι σταθερά είναι συναισθηματικά απόμακροι, απορριπτικοί ή χειριστικοί απέναντί του, με αποτέλεσμα να γίνει *ανασφαλές* (insecure) και *αποφευκτικό* (avoidant), διατηρώντας μια συναισθηματική απόσταση από τους άλλους και αποφεύγοντας την κοινωνική εμπλοκή μαζί τους, κυρίως για λόγους άμυνας. Τέλος, εάν ένα παιδί έχει αντιφατικές προσδοκίες από τις σχέσεις του με σημαντικά άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος, πιθανόν να αναπτύξει *αγχώδεις/αμφιθυμικές* (anxious/ambivalent) προσδοκίες για τις επόμενες κοινωνικές εμπειρίες του, «να αποζητά την οικειότητα, αλλά να μην αισθάνεται ασφαλές με την επιθυμία του για εγγύτητα με το άλλο πρόσωπο» (Baldwin et al., 1993, σ. 746).

Συνεπώς, όταν το παιδί έχει μια στενή και υποστηρικτική φιλική σχέση, είναι πιθανόν να διαμορφώσει θετικές προσδοκίες για την έκβαση των μετέπειτα κοινωνικών εμπειριών του και να επιθυμεί περισσότερο τη θετική κοινωνική εμπλοκή, που πιθανόν να αυξάνει την κοινωνική αποδοχή από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Με άλλα λόγια, είναι εύλογο η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων να σχετίζονται θετικά με την κοινωνική αποδοχή των νηπίων. Αναμένεται, λοιπόν, ότι **η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων θα σχετίζονται θετικά με την κοινωνική αποδοχή των νηπίων.**

Επιπλέον, αναμένεται ότι **τα νήπια με απουσία στενών και αμοιβαίων φιλικών σχέσεων ή/και με χαμηλό επίπεδο ποιότητας φιλίας, θα έχουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή και θα είναι απορριπτόμενα ή παραμελημένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους.**

Κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι μελετητές του πεδίου των στενών διαπροσωπικών σχέσεων προσπάθησαν να εκτιμήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν τα νοητικά μοντέλα στο πώς διαμορφώνονται το είδος και η ποιότητα της λειτουργικότητας του ατόμου εντός του πλαισίου των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως επίσης και το πώς επηρεάζουν τις λοιπές κοινωνικές συναλλαγές (Baldwin & Fehr, 1995· Bartholomew & Horowitz, 1990· Bretherton, 1985, 1990· Collins & Read, 1990· Crittenden, 1990· Feeney & Noller, 1990· Hazan & Shaver, 1987· Simpson, 1990, Singer, 1985). Ο Bretherton (1985, 1990) υποστηρίζει ότι το πρωταρχικής σπουδαιότητας συστατικό στοιχείο των λειτουργικών μοντέλων είναι οι *προσδοκίες* για τις διαπροσωπικές σχέσεις και οι αφηρημένες αντιλήψεις του εαυτού και του άλλου. Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι προσδοκίες εκλαμβάνονται ως *σενάρια*⁸ των στενών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εαυτό και το άτομο με το οποίο έχει αναπτυχθεί ο δεσμός. Οι μνήμες για συγκεκριμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνενώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους, σχηματίζοντας σενάρια σχετικά με τις προσδοκίες που έχει το άτομο για τις διαπροσωπικές σχέσεις,

⁸ Στο σημείο αυτό, θεωρούνται αναγκαία η αποσαφήνιση και ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων σχήμα και σενάριο. Πιο αναλυτικά:

Σχήμα (schema): «Οργανωμένες αναπαραστάσεις της προηγούμενης συμπεριφοράς και εμπειρίας, που λειτουργούν ως θεωρήσεις της πραγματικότητας και καθοδηγούν το άτομο στην κατασκευή νέας εμπειρίας» (Baldwin, 1992, σ. 468).

Σενάριο (script): Αποτελεί μια αναπαράσταση της γνώσης για γεγονότα και ορίζεται ως «μια προκαθορισμένη στερεοτυπική ακολουθία των ενεργειών, που είναι καθοριστική για μια γνωριμιο-οικεία κατάσταση» (Schank & Abelson, 1977, σ. 41, σε Baldwin, 1992, σ. 468). Τα σενάρια των κοινωνικών καταστάσεων θεωρούνται ότι περιλαμβάνουν τόσο διαδικαστικές όψεις, που βοηθούν στην καθοδήγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς όσο και σημασιολογικές-δηλωτικές όψεις, που βοηθούν το άτομο να συλλογιστεί πάνω στις κοινωνικές καταστάσεις και να τις κατανοήσει (Cantor & Kihlstrom, 1985, σσ. 9-10, σε Baldwin, 1992, σ. 468).

Διαπροσωπικό σενάριο (interpersonal script): Ορίζεται ως «μια γνωστική γενίκευση που βασίζεται πάνω στις επαναλαμβανόμενες εμπειρίες παρόμοιων αλληλεπιδράσεων και που σχετίζεται με επεισοδιακές πληροφορίες (episodic information) για πραγματικές καταστάσεις του παρελθόντος» (Baldwin, 1992, σ. 468). Για παράδειγμα, το σενάριο ενός εστιατορίου περιλαμβάνει τους ρόλους του πελάτη και του σερβιτόρου· το σενάριο του ιατρείου περιλαμβάνει τους ρόλους του ιατρού, του ασθενούς και του βοηθού κ.λπ. Ένα διαπροσωπικό σενάριο για μια αλληλεπίδραση σχετίζεται με εικόνες του εαυτού και του άλλου, έτσι όπως βιώνονται στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Έτσι, η βασική ιδέα είναι ότι τα άτομα αναπτύσσουν *σχεσιακά σχήματα* (relational schemas), τα οποία βασίζονται στην επαναλαμβανόμενη βίωση παρόμοιων τύπων αλληλεπίδρασης. «Κάθε σχήμα αποτελείται από ένα διαπροσωπικό σενάριο, ένα σχήμα του εαυτού (που αναπαριστά τον εαυτό εντός του συγκεκριμένου τύπου αλληλεπίδρασης) και ένα σχήμα του άλλου προσώπου, με το οποίο αλληλεπιδρά το άτομο» (Baldwin, 1992, σ. 468).

εντός των οποίων εκτυλίσσονται οι συγκεκριμένες κοινωνικές συναλλαγές (Bretherton, 1990).

Η επικέντρωση της προσοχής της Bretherton (1990) πάνω στο ζήτημα των σεναρίων συνδέεται στενά με το ότι πρόσφατα αυξήθηκε το ενδιαφέρον των επιστημόνων για την περαιτέρω μελέτη των νοητικών μοντέλων των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι γνωστικές δομές, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση το είδος και την ποιότητα του δεσμού, οδηγούν το παιδί να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένους τύπους κοινωνικής εμπλοκής και να ανακαλεί στη μνήμη του συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες (Baldwin et al., 1996). Πλέον, μεγάλο τμήμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος εστιάζεται στην εξέταση των γνωστικών διεργασιών, στις οποίες οφείλονται οι διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των ατόμων όσον αφορά τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν για αυτές (Kobak, 1994· Lewis, 1994, σε Baldwin et al., 1996).

Οι Bretherton (1985) και Crittenden (1990) εστιάζουν τη μελέτη τους στη διαδικαστική γνώση⁹ των προτύπων των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως αυτή αναπαριστάνεται στα σενάρια ή τα σχήματα των γεγονότων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και ο Singer (1985), σύμφωνα με τον οποίο οι αναπαραστάσεις των προηγούμενων σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων διαμορφώνουν την αντίληψη για τις νέες σχέσεις μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζεται *μεταβίβαση* (transference). Η μεταβίβαση αντανακλά τις επιπτώσεις μιας «οργανωμένης ομάδας απόψεων για τους άλλους ανθρώπους ή για τον εαυτό σε σχέση με τους άλλους» (Singer, 1985, σ. 202).

⁹ Αρχικά, η γνώση του κοινωνικού κόσμου μπορεί να διαχωριστεί σε *δηλωτική* (declarative) και *διαδικαστική* (procedural) γνώση. Η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει την *εννοιολογική-σημασιολογική* (semantic) ή *αφηρημένη* (abstract) γνώση του κόσμου, όπως είναι οι αναπαραστάσεις του εαυτού, οι εντυπώσεις για τους άλλους και τα αρχέτυπα για καταστάσεις, στις οποίες λαμβάνουν χώρα κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, στη δηλωτική γνώση περιλαμβάνεται και η *επεισοδιακή γνώση* (episodic), δηλαδή αυτοβιογραφικές μνήμες από συγκεκριμένα γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά το παρελθόν. Η διαδικαστική γνώση ή η *γνώση των κανόνων* (rule knowledge) συνίσταται από κανόνες επεξεργασίας των πληροφοριών για τον κοινωνικό κόσμο και εκφράζεται με υποθετικές δηλώσεις (για παράδειγμα, συλλογισμοί του τύπου: «εάν κάνει εύκολα γνωριμίες και της αρέσει να μιλάει και να διασκεδάζει, τότε είναι δημοφιλής και αποδεκτός από αυτούς»). Η διαδικαστική γνώση περιλαμβάνει αναπαράστασης του εαυτού ή πιθανά σενάρια κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στρατηγικές αναπαράστασης του τύπου: «εάν με ρωτήσει τί κάνω, θα του απαντήσω 'Είμαι καλά, σ' ευχαριστώ. Εσύ, τί κάνεις;»». Επομένως, όλες οι επιμέρους όψεις της κοινωνικής γνώσης, όπως αυτές προκύπτουν από την επεξεργασία των κοινωνικών εμπειριών, είναι υπεύθυνες για τον καθορισμό της κοινωνικής συμπεριφοράς, άρα και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Baldwin, 1992).

Ο Safran (1990a, 1990b) ανέπτυξε ένα γνωστικό μοντέλο σχετικά με το πώς οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες των σχέσεων οδηγούν το άτομο να αναπτύξει *διαπροσωπικά σχήματα* (interpersonal schemas), τα οποία ορίζονται ως «γενικές νοητικές αναπαραστάσεις των γεγονότων των διαπροσωπικών σχέσεων» (Baldwin, 1992, σ. 467). Ο Safran (1990a, σ. 92) υποστηρίζει ότι τα άτομα διακατέχονται από την τάση «να διατηρούν τη σχέση με τα άλλα άτομα» και σε αυτήν τους την τάση σπουδαίος είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα διαπροσωπικά σχήματα. Σε παρόμοιο κλίμα κινείται και η μελέτη του Westen (1988), ο οποίος αναλύει πώς τα διαπροσωπικά σχήματα ενεργοποιούνται, πώς σχετίζονται με τις επιθυμίες και τη φαντασία και πώς ευθύνονται για την επιλογή των πληροφοριών εκείνων, οι οποίες είναι σύμφωνες με το υπάρχον γνωστικό σχήμα.

Παρόμοια, σπουδαία μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή του Horowitz (1988, 1989, 1991), που υποστηρίζει ότι τα άτομα μαθαίνουν *μοντέλα των ρόλων των σχέσεων* (role-relationship models) ή «σχήματα του εαυτού που αλληλεπιδρά με ένα άλλο άτομο» (Horowitz, 1989, σ. 260). Ένα μοντέλο των ρόλων των σχέσεων νοείται ως «μια νοητική σχηματοποίηση των σχεσιακών χαρακτηριστικών του εαυτού και του άλλου και ένα σενάριο για το τι θα μπορούσε να κάνει ο ένας στον άλλο σε μια αλληλουχία συνθηκών» (Horowitz, 1988, σ. 42). Όταν ένα άτομο είναι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση όσον αφορά τα κίνητρά του, κάθε σχήμα που κάποτε ικανοποίησε τα κίνητρά του τείνει να ενεργοποιηθεί ξανά (Baldwin, 1992).

Η κυρίαρχη υπόθεση είναι ότι τα άτομα αναπτύσσουν *μοντέλα εργασίας* (working models) για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, «τα οποία λειτουργούν ως χάρτες κατά την πλοήγησή τους στον κοινωνικό κόσμο» (Baldwin, 1992, σ. 462). Αυτές οι γνωστικές δομές θεωρείται ότι περιλαμβάνουν *εικόνες* (images) του εαυτού και των άλλων, μαζί με ένα σενάριο για τις προσδοκίες που πηγάζουν από την αλληλεπίδραση, αντλούμενο από τη γενίκευση ομοίως επαναλαμβανόμενων διαπροσωπικών εμπειριών (Baldwin, 1992).

Η «διαθεσιμότητα» της κοινωνικής νόησης αναφέρεται στο «κατά πόσο ένα παράδειγμα, μία δομή ή ένα σχήμα είναι παρόν στην μνήμη για πιθανή χρήση κατά την επεξεργασία των πληροφοριών» (Baldwin et al., 1996, σ. 95). Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν έχει μια στενή και ποιοτική φίλια, ίσως δεν είχε ποτέ την ευκαιρία να βιώσει μια σχέση, στην οποία θα μπορούσε άφοβα να εμπιστευτεί τον άλλο, χωρίς να ανησυχεί ότι θα απορριφθεί και ότι θα πληγωθεί. Στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν έχει διαθέσιμο ένα θετικό και υποστηρικτικό νοητικό μοντέλο σχέσεων.

Όμως, η *διαπροσωπική νόηση* (interpersonal cognition) είναι πιο πολύπλοκη από ό,τι περιγράφεται στο παραπάνω παράδειγμα. Κατά κάποιον τρόπο, πιθανόν τα άτομα να έχουν στη διάθεσή τους ένα τεράστιο εύρος νοητικών μοντέλων σχέσεων, τα οποία «σταχυολογήθηκαν από τα δεδομένα των παρατηρήσεων και τα media» (Baldwin et al., 1996, σ. 95).

Δεδομένου ότι η πλειονότητα των ατόμων έχουν μια ποικιλία διαπροσωπικών εμπειριών, είναι πιθανόν να έχουν στη διάθεσή τους ποικίλα νοητικά μοντέλα σχέσεων. Όσον αφορά το ερώτημα ποια νοητικά μοντέλα είναι «ενεργοποιημένα» τη δεδομένη στιγμή, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της διαθεσιμότητας των μνημονικών ιχνών, τα οποία συχνά θεωρούνται ως «τα υποστυλώματα των σημαντικών γνωστικών δομών» του ατόμου (Baldwin et al., 1996, σ. 95). Πράγματι, «οι γενικές προσδοκίες φαίνονται να αναδύονται εξ ολοκλήρου από τον όγκο των συσσωρευμένων μνημών, ακόμη και κατά την απουσία οποιασδήποτε αφηρημένης γνωστικής κατασκευής» (Baldwin et al., 1996, σ. 95).

Ένα παιδί που στερείται την ύπαρξη μιας στενής και υποστηρικτικής φιλικής σχέσης και θεωρεί, για παράδειγμα, ότι οι άλλοι δεν είναι άξιοι εμπιστοσύνης, είναι πιθανόν να έχει έναν αριθμό συγκεκριμένων μνημών για συγκεκριμένα άτομα, τα οποία συνηθίζουν να δρουν κατά αναξιόπιστο και αντιφατικό τρόπο. Η ανάπτυξη τέτοιων αρνητικών γνωστικών σχεσιακών σχημάτων μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά και να εμποδίσει την επιθυμία του παιδιού, ανεξαρτήτως ηλικίας, για θετική κοινωνική εμπλοκή, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την κοινωνική αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων του.

3.2.3.β. Σχέση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Η ύπαρξη φιλίας υψηλής ποιότητας *προστατεύει* το παιδί από τη θυματοποίησή του από τους συνομηλίκους τους (Hodges et al., 1999· Salmivalli & Isaacs, 2005). Η μελέτη του προστατευτικού ρόλου της φιλίας απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς η πλειονότητα αυτών των μελετών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον φίλου μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στο ενδεχόμενο θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του

(π.χ. Bukowski et al., 1996· Hodges et al., 1997· Kochenderfer & Ladd, 1996b· Rizzo, 1989).

Τα παιδιά θύτες, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών δικτύων μεταξύ των συμμαθητών τους, προτιμούν να έχουν ως στόχο τους κάποιο παιδί που στερείται φίλους, επειδή μπορούν να το εκφοβίσουν «χωρίς τον φόβο ανταπόδοσης ή εξοστρακισμού από τους φίλους του» (Hodges et al., 1999, σ. 95). Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται τα ευρήματα και άλλων ερευνών (π.χ. Bukowski et al., 1996· Hodges et al., 1997), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που είχαν φίλους, είχαν λιγότερες πιθανότητες να είναι τα θύματα εκφοβισμού των συμμαθητών τους, συγκριτικά με τα παιδιά που στερούνταν αμοιβαίων φιλικών σχέσεων.

Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη θυματοποίησή τους (Hartup, 1996). Όπως αναφέρουν η Andreou και οι συνεργάτες της (2005, σ. 557), «οι κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων είναι επίσης οι δεξιότητες και οι στάσεις που χρησιμεύουν στην αποφυγή της θυματοποίησης», όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Boulton et al., 1999). Επομένως, **τα νήπια με καλύτερο φίλο αναμένεται να έχουν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξή του. Επιπλέον, ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων, λόγω του ότι αναφέρεται στο εύρος του δικτύου των φιλικών σχέσεων, είναι πιθανόν να σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίησή τους.**

Το προσωπικό και το κοινωνικό κόστος της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης είναι μεγάλο και έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία. Τα θύματα απομακρύνονται και απομονώνονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους ολοένα και περισσότερο. Η διαδικασία της κοινωνικής απομόνωσης των θυμάτων εκτυλίσσεται κατά δύο τρόπους. Πρώτον, τα θυματοποιημένα παιδιά έχουν την τάση να αποσύρονται από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και να αποφεύγουν τις προσπάθειες σύναψης σχέσεων. Επίσης, είναι κοινωνικά ανήσυχα, διστάζουν ολοένα και περισσότερο να εμπλακούν σε κοινωνικές δραστηριότητες και, προκειμένου να προστατεύουν τον εαυτό τους, αρνούνται ακόμη και να πάνε στο σχολείο. Η δεύτερη διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Τα θυματοποιημένα παιδιά τείνουν να έχουν λίγους φίλους. Καθώς οι συνομηλικοί αντιλαμβάνονται ότι ένα παιδί θυματοποιείται, διστάζουν να παρέμβουν, επειδή φοβούνται μήπως θυματοποιηθούν και οι ίδιοι. Απομακρύνονται από το

θυματοποιημένο παιδί, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γίνονται και αυτοί θύτες, θέλοντας, με τον τρόπο αυτό, να κερδίσουν την αποδοχή των «ασχυρών» της ομάδας (Craig & Pepler, 2007).

Εάν τα παιδιά θυματοποιούνται συστηματικά για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα, στερούνται τις φυσιολογικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες είναι κρίσιμες για την υγιή ανάπτυξη και την ανάδυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να συνάψουν και να διατηρήσουν στενές φιλικές σχέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Craig και Pepler (2007, σ. 88), «οι επιδράσεις αυτών των εμπειριών κακοποίησης μπορεί να διαρκέσουν όλη τη ζωή και να καταστρέψουν πολλές κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την υγιή κοινωνική εμπλοκή». Συμπερασματικά λοιπόν, **η θυματοποίηση αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων.**

Όμως, η ύπαρξη ενός τουλάχιστον στενού φίλου, από μόνη της, δεν μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά το ενδεχόμενο θυματοποίησης από τους συνομηλίκους, καθώς κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί περαιτέρω η διάσταση της ποιότητας της φιλίας (Hodges et al., 1999). Για παράδειγμα, οι Hodges και Perry (1997, σε Hodges et al., 1999), μελετώντας τον προστατευτικό ρόλο της φιλίας απέναντι στη θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους, βρήκαν ότι, αν οι συνομήλικοι γνώριζαν εκ των προτέρων ότι ο φίλος θα προστάτευε το παιδί-στόχο, τότε μειώνονταν οι πιθανότητες να προβούν στην εκδήλωση επιθετικότητας απέναντί του. Η ύπαρξη προστατευτικών φίλων όχι απλώς μειώνει τη *συχνότητα* θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του, αλλά μειώνει και τη *διάρκεια* της θυματοποίησης (Hodges et al., 1999). Με βάση τα παραπάνω, **η υψηλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων των νηπίων αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίησή τους.**

Η σχεσιακή επιθετικότητα ορίζεται ως «οι συμπεριφορές που αποσκοπούν στο να βλάψουν σημαντικά τις φιλίες ενός άλλου παιδιού ή τα συναισθήματα ένταξής του στην ομάδα των συνομηλίκων του» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711). Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία που προτείνουν ο Ladd και οι συνεργάτες του (Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b, 1997· Ladd et al., 1996), σύμφωνα με τους οποίους ο έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός στοχεύει στο να βλάψει τις φιλικές σχέσεις, δηλαδή ταυτίζεται με τον σχεσιακό εκφοβισμό. Επομένως, **ο έμμεσος λεκτικός-σχεσιακός εκφοβισμός αναμένεται να είναι η μορφή εκφοβισμού που θα**

σχετίζεται αρνητικά, περισσότερο από τις άλλες μορφές, με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.

Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα ερευνών σε παιδιά τόσο προσχολικής (Snyder et al., 1997) όσο και σχολικής και εφηβικής ηλικίας (Berndt et al., 1986), τα επιθετικά παιδιά έχουν σταθερές φιλίες. Όμως, όπως επισημαίνουν οι Deptula και Cohen (2004), τα ευρήματα αυτά ίσως να αναφέρονται στα επιθετικά παιδιά που εκδηλώνουν φανερές μορφές επιθετικότητας. Πράγματι, τα αποτελέσματα της μελέτης των Deptula και Cohen (2001, σε Deptula & Cohen, 2004) έδειξαν ότι οι δυαδικές φιλικές σχέσεις μεταξύ δύο παιδιών που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα ορατής και άμεσης επιθετικότητας, γίνονται ακόμη στενότερες μετά την πάροδο διαστήματος έξι μηνών. Αυτό ισχύει και για τα δύο φύλα. Όμως, οι δυαδικές φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ κοριτσιών που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας, τείνουν να παρουσιάζουν μείωση των χαρακτηριστικών της εγγύτητας και της οικειότητας. Επομένως, **ο έμμεσος λεκτικός-σχεσιακός εκφοβισμός αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της φιλίας, ενώ μπορεί να μην ισχύει το ίδιο και με την εκδήλωση πιο άμεσων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι ο σωματικός και ο άμεσος λεκτικός.**

Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι «η ορατή επιθετικότητα, που συνήθως κατευθύνεται εναντίον άλλων που είναι έξω από τη φιλική δυάδα, λειτουργεί ως μια κοινή δραστηριότητα που ενδυναμώνει τη φιλία» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 88). Αντίθετα, η σχεσιακή επιθετικότητα, που συχνά χρησιμοποιείται μεταξύ των μελών μια δυαδικής φιλικής σχέσης (Crick & Grotpeter, 1995), μπορεί να έχει «δυσμενείς επιπτώσεις για τη φιλία» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 88).

Επιπλέον, αν και τα επιθετικά αγόρια και κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλή, έχουν τις ίδιες πιθανότητες να έχουν έναν καλό αμοιβαίο φίλο και περισσότερες αμοιβαίες φιλικές επιλογές συγκριτικά με τα μη επιθετικά (Cairns et al., 1988· Ray et al., 1997). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παιδιών όσον αφορά τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Αν και τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα επιθετικά και απομονωμένα έχουν λιγότερους φίλους, συγκριτικά με τους μη αποκλίνοντες συνομηλικούς τους (ομάδα ελέγχου) (Deptula & Cohen, 2004), έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που είναι μόνο επιθετικά και όχι απομονωμένα δεν διαφέρουν από την ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους (Feltham, Doyle, Schwartzman, Sebrin, & Ledingham, 1985). Το συγκεκριμένο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η ύπαρξη

αμοιβαίων φιλικών σχέσεων δεν σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση συστηματικής επιθετικότητας, μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση της υπόθεσης ότι **δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων που είναι θύτες εκφοβισμού και των νηπίων που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού.**

3.2.3.γ. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Οι Dodge και Coie (1987) διαφοροποιούν την *αντιδραστική* (reactive) από την *προκλητική* (proactive) επιθετικότητα. Η αντιδραστική επιθετικότητα ορίζεται ως μια «αμυντική αντίδραση σε ένα θεωρούμενο απειλητικό ερέθισμα» (Dodge & Coie, 1987, σ. 1147). Η αντίδραση αυτή συχνά εμπεριέχει έντονο θυμό και απώλεια της ικανότητας αυτοελέγχου (Dodge, 1991a). Αντίθετα, η προδραστική επιθετικότητα δεν φαίνεται να αποτελεί απάντηση σε κάποια απειλή, αλλά «εξυπηρετεί κάποιον σκοπό, όπως είναι η απόκτηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή ο εκφοβισμός ενός συνομηλίκου» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 78).

Συγκεκριμένοι τύποι ελλείψεων-διαταραχών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, όπως είναι η τάση του ατόμου να αποδίδει υπερβολική εχθρότητα στους άλλους σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις, σχετίζονται με την εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας και όχι προδραστικής (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Schwartz et al., 1998). Αντίθετα, η εκδήλωση προδραστικής επιθετικότητας σχετίζεται με τις απόψεις περί κοινωνικής αποτελεσματικότητας της επιθετικής συμπεριφοράς (Crick & Dodge, 1996· Schwartz et al., 1998). Επίσης, ανάλογα με το αν εκδηλώνουν αντιδραστική ή προδραστική επιθετικότητα, τα παιδιά αξιολογούνται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Πιο αναλυτικά, αν και οι συνομήλικοι συνήθως απορρίπτουν τα παιδιά που εκδηλώνουν και τις δύο μορφές επιθετικότητας, εντούτοις έχουν την τάση να αξιολογούν πιο αρνητικά τα παιδιά με προδραστική επιθετικότητα (Deptula & Cohen, 2004), επιμέρους μορφή της οποίας είναι και ο σχολικός εκφοβισμός. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι **ο εκφοβισμός των νηπίων του δείγματος θα σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή τους.** Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σχετίζονται με την απόρριψη από τους συνομηλίκους περισσότερο στα μεγαλύτερα

παιδιά από ό,τι στα μικρότερα (π.χ. Khatri & Kupersmidt, 2007), γεγονός που καθιστά πιθανότερη την επαλήθευση της παραπάνω υπόθεσης.

Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει «τη χρήση επιθετικότητας από μια θέση ισχύος» (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008, σ. 325) και συχνά χρησιμεύει για την εγκαθίδρυση της κυριαρχίας και την αύξηση του κοινωνικού κύρους εντός της ομάδας των συνομηλίκων (Pellegrini, 2004· Pellegrini & Bartini, 2001). Η Pepler και οι συνεργάτες της (2008) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη και την επιθετικότητα, για να προκαλέσουν άγχος στους άλλους και να τους έχουν υπό τον έλεγχό τους. Η επαναλαμβανόμενη έκθεσή τους στην επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους, παγιδεύει τα θύματα εντός ενός δυναμικού συστήματος, από το οποίο είναι δύσκολο να απελευθερωθούν. Μάλιστα, η χρόνια θυματοποίηση κάνει ακόμη δυσκολότερη την απεμπλοκή των θυμάτων από τον κύκλο του εκφοβισμού (Pepler, Craig, & O'Connell, 1999, σε Pepler et al., 2008).

Τα ευρήματα διαχρονικών ερευνών επισημαίνουν την ύπαρξη ετερογένειας μεταξύ των παιδιών που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους σχετικά με το πόσο διαρκεί και το ποιες μορφές λαμβάνει η επιθετική συμπεριφορά τους (Pepler et al., 2008· Sourander, Helstela, Helenius, & Piha, 2000· Vaillancourt et al., 2003). Εντούτοις, αν και η συμπεριφορά των θυτών δεν είναι ομοιογενής, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εντοπίζονται σε μεγάλο ποσοστό των θυτών. Για παράδειγμα, τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονται από γενικευμένη επιθετικότητα, ενδιαφέρονται ελάχιστα για τα θύματά τους, έχουν υψηλές τάσεις κυριαρχίας και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Olweus, 1993· Sutton, Smith, & Swettenham, 1999b). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των θυτών εμφανίζουν έντονη παρορμητικότητα και έλλειψη ικανότητας αυτοελέγχου (Roland & Isdoe, 2001· Vaillancourt et al., 2003). Με άλλα λόγια, φαίνονται «να στερούνται τα θεμέλια της κοινωνικής ικανότητας για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (Pepler et al., 2008, σ. 326), που πιθανόν να οδηγούσαν στην κοινωνική αποδοχή και να αύξαιναν τη δημοτικότητά τους. Επιπλέον, αυτή η παρορμητική συμπεριφορά, σε συνδυασμό με την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ίσως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε περιστατικά στα οποία καταλαμβάνουν ταυτόχρονα το ρόλο του θύτη και του θύματος (Pepler et al., 2008· Ronald & Isdoe, 2001). Συνεπώς, αναμένεται **η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και του εκφοβισμού** και, συγκεκριμένα,

αναμένεται οι θύτες εκφοβισμού να απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους.

Το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν είναι το ίδιο με το να είναι αρεστός και αυτό φαίνεται και στο ότι «οι θύτες απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους τόσο όσο είναι και τα θύματα» (Sitsema et al., 2009, σ. 431). Αν και τα επιθετικά παιδιά έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν θετικές ψήφους κατά τη διεξαγωγή του κοινωνιομετρικού τεστ (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Garipey, 1988), εντούτοις έχει βρεθεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό επιθετικών παιδιών λαμβάνουν αρκετές θετικές κοινωνιομετρικές ψήφους (Snyder, Horsch, & Childs, 1997).

Τα απορριπτόμενα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερες επιθετικές συμπεριφορές συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίου και υψηλού κοινωνιομετρικού κύρους (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1992· Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990a· Dodge, Price, Coie, & Christopoulos, 1990b· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993· Ray, Cohen, Secrist, & Duncan, 1997). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι το 50% των απορριπτόμενων αγοριών χαρακτηρίζονται ως επιθετικά (French, 1988).

Μολονότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών διαφορετικών ηλικιών, εντούτοις υπάρχουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα της συμπεριφοράς του παιδιού που σχετίζονται με συγκεκριμένη κοινωνιομετρική θέση, ανεξάρτητα από την ηλικία του. Για παράδειγμα, τα παιδιά όλων των ηλικιών που ακολουθούν τους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι εξυπηρετικά και αλληλεπιδρούν με φιλικό τρόπο, τείνουν να είναι αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η εκδήλωση επιθετικότητας σχετίζεται με την απόρριψη, όμως οι τύποι της επιθετικής συμπεριφοράς διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία. Συγκεκριμένα, με την αύξηση της ηλικίας, οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την απόρριψη δεν είναι τόσο η ορατή/φυσική επιθετικότητα όσο οι έμμεσες/συγκαλυμμένες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Coie et al., 1992).

Στην έρευνα των Khatri και Kupersmidt (2007), σε ικανοποιητικό δείγμα μαθητών Δ' και Στ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου στην Ινδία, βρέθηκε ότι ο εκφοβισμός σχετίζεται σημαντικά με την απόρριψη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ήταν θύτες και θύματα εκφοβισμού είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι απορριπτόμενοι από τους συνομηλίκους τους συγκριτικά με τους μη θύτες και τα μη θύματα. Αντίθετα, τα ευρήματα ορισμένων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί κυρίως στις Η.Π.Α. (Newcomb et al., 1993· Parker & Asher, 1987) πιστοποιούν ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομηλίκους δεν οδηγεί αναγκαστικά

στην απόρριψη από αυτούς, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ένας αξιοσημείωτος αριθμός δημοφιλών παιδιών είναι θύτες εκφοβισμού (Kharti & Kupersmidt, 2007).

Το να αναμένει το παιδί ότι θα απορριφθεί από τους συνομηλικούς του, ίσως να αυξάνει την πιθανότητα να αντιδράσει υπερβολικά σε μια πιθανή απόρριψή του. Αντίθετα, αν το παιδί αναμένει ότι θα είναι αποδεκτό (προσδοκία της αποδοχής), αυτό «ίσως προκαλέσει μια πιο ήπια/καλοπροαίρετη ερμηνεία των προθέσεων του άλλων παιδιού» (Downey et al., 1998, σ. 1074). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερμηνεία που δίνεται από το μοντέλο της ματαίωσης (model of frustration), σύμφωνα με το οποίο η επιθετικότητα αποτελεί μια μορφή αντίδρασης στη ματαίωση, που περιλαμβάνει εχθρότητα και θυμό (Berkowitz, 1962· Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939, σε Salmivalli & Nieminen, 2002).

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και των σχεσιακών σχημάτων δίνουν μια ικανοποιητική ερμηνεία του ρόλου που έχουν οι προσδοκίες των παιδιών στην πιθανή απόρριψή τους από τους συνομηλικούς τους. Σε γενικές γραμμές, διατείνονται ότι τα εσωτερικά μοντέλα εργασίας που αφορούν τις σχέσεις μπορεί να οδηγήσουν τα απορριπτόμενα παιδιά να υιοθετήσουν μια αμυντική στάση απέναντι στις κοινωνικές καταστάσεις, εφόσον αναμένουν ότι θα απορριφθούν από τους άλλους. Έτσι, αναδύεται το ζήτημα της *ευαισθησίας του παιδιού στην απόρριψή του* (rejection sensitivity) (Dodge, 1980· Downey & Feldman, 1996· Downey, Khouri, & Feldman, 1997· Downey et al., 1998· Feldman & Downey, 1994).

Ένα παιδί που έχει υψηλά επίπεδα ευαισθησίας στην απόρριψη υιοθετεί αμυντική στάση απέναντι στους συνομηλικούς του και είναι έτοιμο να αντιληφθεί άμεσα την απόρριψη και να αντιδράσει υπερβολικά σε αυτήν, με αποτέλεσμα να εκδηλώνει επιθετικότητα ως αντίποινα για την απόρριψη των άλλων (Downey et al., 1998). Επιπλέον, μία ειδοποιός διαφορά μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παιδιών είναι ότι τα επιθετικά παιδιά τείνουν να προσδίδουν εχθρικές προθέσεις στη συμπεριφορά των άλλων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν επιθετικότητα ως απάντηση στην απόρριψή τους (Crick & Dodge, 1994· Dodge, 1980· Downey et al., 1998).

Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών (Asarnow, 1983· Asher & Hymel, 1981· Carlson et al., 1984· Coie & Dodge, 1988· Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982· Dodge et al., 1990a· Dodge et al., 1982) έχουν δείξει ότι η απόρριψη από τους συνομηλικούς σχετίζεται περισσότερο με την εκδήλωση απλών και φανερών μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως

είναι η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, παρά με την εκδήλωση πιο πολύπλοκων, έμμεσων και συγκαλυμμένων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι Bierman, Smoot και Aumiller (1993) διερεύνησαν ένα δείγμα αγοριών από την Α' έως την Ε' Δημοτικού, τα οποία και διαχώρισαν στις εξής τέσσερις κατηγορίες: (α) απορριπτόμενα, (β) επιθετικά, (γ) απορριπτόμενα και επιθετικά και (δ) ούτε απορριπτόμενα ούτε επιθετικά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμφωνεί με την αρχική υπόθεση των Bierman και συνεργατών (1993). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι, όταν τα παιδιά είναι ταυτόχρονα επιθετικά και απορριπτόμενα, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς από τη μία πλευρά και εκδηλώνουν διάφορες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς από την άλλη, όπως είναι η διαταρακτική συμπεριφορά, η έλλειψη ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς, η έντονα εριστική συμπεριφορά, η απροσεξία και η έλλειψη συγκέντρωσης.

Αντίθετα, τα αγόρια που ήταν μόνο επιθετικά και όχι απορριπτόμενα, παρουσιάζουν διαφορετικό προφίλ συμπεριφοράς, με λιγότερα προβλήματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν μόνο προβλήματα που σχετίζονται με την επιθετικότητά τους, όπως φυσική επιθετικότητα, καταστροφή πραγμάτων, *σκόπιμη και στοχευμένη επιθετικότητα* (goal-directed aggression). Αντίθετα, τα αγόρια που είναι μόνο απορριπτόμενα και όχι επιθετικά, έχουν την τάση να εμφανίζουν προβλήματα προσοχής, να εκδηλώνουν παθητικότητα και να είναι *κοινωνικά αδέξια* (socially awkward). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Bierman και Wargo (1995), στην οποία βρέθηκε ότι τα αγόρια που είναι ταυτόχρονα επιθετικά και απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς και έλλειψης προκοινωνικών δεξιοτήτων, συγκριτικά με τα αγόρια που ήταν μόνο επιθετικά κι όχι απορριπτόμενα.

Στη συνέχεια, η Bierman και οι συνεργάτες της (1993) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι, μολονότι τα απορριπτόμενα όσο τα επιθετικά εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, εντούτοις διαφέρουν ως προς τις μορφές επιθετικότητας. Συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών που ήταν ταυτόχρονα επιθετικά και απορριπτόμενα ήταν περισσότερο εριστική και διασπαστική, λιγότερο ελεγχόμενη και διαρκούσε για μεγαλύτερες περιόδους. Αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών που ήταν μόνο επιθετικά και όχι απορριπτόμενα, ήταν πιο σύντομης διάρκειας και περισσότερο σκόπιμη και στοχευμένη. Επίσης, στην έρευνα των Coie και συνεργάτες (1991), οι οποίοι

παρατήρησαν τη συμπεριφορά επιθετικών αγοριών εντός πειραματικών και οργανωμένων ομάδων παιχνιδιού, διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των αγοριών, ανάλογα με το αν ήταν απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους/συμπαίχτες ή όχι. Συγκεκριμένα, τα αγόρια που ήταν ταυτόχρονα επιθετικά και απορριπτόμενα, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα θυμού και αντιδραστικότητας και δεν μπορούσαν να ελέγξουν αποτελεσματικά το θυμό τους.

Σε γενικές γραμμές, τα απορριπτόμενα παιδιά έχουν βρεθεί ότι εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα από ό,τι τα παιδιά των υπόλοιπων κοινωνιομετρικών ομάδων (Newcomb et al., 1993). Η απόρριψη από τους συνομηλίκους δεν σχετίζεται απλώς με υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, αλλά έχει βρεθεί ότι έχει αρνητική επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η μελλοντική κοινωνική συμπεριφορά (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1992· Parker & Asher, 1987). Για παράδειγμα, χαρακτηριστικό είναι το εύρημα ορισμένων ερευνών (Bierman & Wargo, 1995· Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996), σύμφωνα με το οποίο όσο συνεχίζεται η απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του, τόσο αυξάνεται η συχνότητα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Haselager, Cillessen, Van Lieshout, Riksen-Walraven, & Hartup, 2002).

Όμως, η απόρριψη από τους συνομηλίκους δεν συνδέεται αποκλειστικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας υποομάδας μη επιθετικών απορριπτόμενων παιδιών, τα οποία είναι υπερβολικά συνεσταλμένα, κοινωνικά αποσυρμένα και κοινωνικά αδέξια (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993· Cillessen, Van IJzendoorn, Van Lieshout, & Hartup, 1992· French, 1988, 1990). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι έντονες διαφορές μεταξύ των υποομάδων των απορριπτόμενων παιδιών ανάλογα με το αν είναι επιθετικά ή όχι, επιδρούν διαφορετικά στο πώς διαμορφώνεται η μελλοντική κοινωνιομετρική θέση τους. Για παράδειγμα, τα επιθετικά απορριπτόμενα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εξακολουθούν να είναι απορριπτόμενα στο μέλλον από ό,τι τα μη επιθετικά απορριπτόμενα. Αντίθετα, αν μειωθεί η επιθετικότητα, αυξάνεται η κοινωνική αποδοχή τους και μειώνεται ο κίνδυνος να απορριφθούν στο μέλλον (Cillessen et al., 1992· Haselager et al., 2002).

Επιπλέον, τα ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα/παραμελημένα παιδιά γίνονται συχνά στόχος θυματοποίησης από συνομηλίκους (Hanish & Guerra, 2004· Hodges et al., 1997· Olweus, 1993). Στη διαχρονική μελέτη των Hodges και Perry (1999), σε δείγμα παιδιών Γ' Δημοτικού έως Α' Γυμνασίου, βρέθηκε ότι η απόρριψη

του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων ενισχύει τον κίνδυνο της θυματοποίησης, αλλά και η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση ενισχύει τον κίνδυνο της απόρριψής του.

Οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, επιθυμούν να έχουν κύρος και αγάπη και δεν είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν το ένα προς όφελος του άλλου (Linderberg, 2001). Όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που αποσκοπούν να κυριαρχήσουν πάνω στους συμμαθητές τους, είναι πιθανόν να είναι ενήμερα για το κατά πόσο μπορούν να το επιτύχουν, χωρίς να κινδυνεύουν να χάσουν την αγάπη και την στοργή των σημαντικών άλλων (O'Connell et al., 1999). Επομένως, οι θύτες είναι περισσότερο πιθανό να επιλέξουν για θύματά τους εκείνα τα παιδιά που είναι ήδη απορριπτόμενα από τους συμμαθητές τους και έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή. Με άλλα λόγια, τα θύματα, προτού βιώσουν τη θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους, ήδη έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή και είναι απορριπτόμενα. Οι θύτες προσπαθούν να αποφύγουν να χάσουν την στοργή και την αγάπη των συμμαθητών τους επιλέγοντας ως θύματά τους παιδιά για τα οποία δεν νοιάζεται ικανοποιητικός αριθμός συμμαθητών τους (Veenstra, Linderberg, Munniksmas, & Dijkstra, 2010). Συνεπώς, αναμένεται ότι **η κοινωνική αποδοχή των νηπίων θα σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίησή τους.**

Ωστόσο, ορισμένες έρευνες (Luthar, & McMahon, 1996· Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000) έχουν δείξει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη σχέση της θυματοποίησης με την απόρριψη. Συγκεκριμένα, τα αγόρια που εκφοβίζουν συμμαθητές τους του ίδιου φύλου έχουν αυξημένες πιθανότητες να είναι κοινωνικά αποδεκτά από τις συμμαθήτριές τους. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος δίνεται από τον Veenstra και τους συνεργάτες του (2010), σύμφωνα με τους οποίους τα αγόρια θύτες ταιριάζουν με τα κοινωνικά στερεότυπα του ανδρικού ρόλου. Αντίθετα, τα κορίτσια που εκφοβίζουν άλλα κορίτσια είναι πιθανόν να είναι απορριπτόμενα και να τυγχάνουν χαμηλής κοινωνικής αποδοχής από τους συμμαθητές τους και των δύο φύλων (Veenstra et al., 2010).

Έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη *αμφίδρομης σχέσης* μεταξύ θυματοποίησης και κοινωνικής αποδοχής (Cillessen & Mayeux, 2004). Αναλυτικότερα, έχει βρεθεί ότι η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών αυξάνει τον κίνδυνο της θυματοποίησής τους. Από την άλλη μεριά, η θυματοποίησή τους είναι πιθανόν να προκαλεί μείωση του κοινωνικού κύρους τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Όμως, οι συγκεκριμένοι ερευνητές, προκειμένου να αξιολογήσουν την κοινωνική αποδοχή,

χρησιμοποίησαν τις ψήφους που έλαβε το κάθε παιδί στην ερώτηση «Ποιος/α είναι ο/η καλύτερος/η φίλος/η σου;», δηλαδή αξιολόγησαν την ύπαρξη φιλικών σχέσεων. Με βάση αυτό, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα συμπεράσματα περί της σχέσης μεταξύ κοινωνικής αποδοχής και θυματοποίησης αναφέρονται ουσιαστικά στη σχέση μεταξύ φιλίας και θυματοποίησης.

Έχει επανειλημμένως βρεθεί ότι η κοινωνική αποδοχή (θετικό κοινωνικό κύρος) συνδέεται με την τήρηση των κανόνων, τη φιλική συμπεριφορά και τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Αντίθετα, η κοινωνική απόρριψη (αρνητικό κοινωνικό κύρος) συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς (Coie et al., 1992). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μιας έρευνας σε παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού (Lancelotta και Vaughn, 1989), που εξέτασε το κατά πόσο συνδέεται η εκδήλωση διαφόρων μορφών επιθετικότητας των παιδιών με το επίπεδο της κοινωνικής αποδοχής τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κοινωνική αποδοχή των παιδιών σχετίζεται αρνητικά με όλους τους τύπους της επιθετικότητας. Το εύρημα αυτό είναι κοινό στα δύο φύλα. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας από τα αγόρια ως αντίδραση στην ενοχλητική/προκλητική συμπεριφορά των άλλων, που δεν βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή τους. Επιπλέον, η έμμεση επιθετικότητα, η οποία στη συγκεκριμένη έρευνα περιελάμβανε το «κουτσομπολιό», την κλοπή και την καταστροφή των πραγμάτων των άλλων, ήταν ο τύπος της επιθετικότητας, που σχετιζόταν πιο αρνητικά με το κοινωνικό κύρος (Lancelotta & Vaughn, 1989).

Από την άλλη μεριά, και η θυματοποίηση έχει βρεθεί να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή. Μία από τις πρώτες αντίστοιχες μελέτες ήταν του Perry και των συνεργατών του (1988), στην οποία μελετήθηκαν παιδιά ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών που ήταν θύματα της επιθετικότητας των συνομηλίκων τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θυματοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή και θετικά με την κοινωνική απόρριψη. Επίσης, στην έρευνα των Lagerspetz και συνεργάτες (1982) με δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας και των δύο φύλων βρέθηκε ότι οι θύτες και τα θύματα ήταν λιγότερο δημοφιλή από τα παιδιά με μεσαία και χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα θύματα ήταν λιγότερο δημοφιλή από τους θύτες (Lagerspetz et al., 1982).

Στην έρευνα των Lindman και Sinclair (1988, σε Salmivalli et al., 1996) διαπιστώθηκε ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα ήταν λιγότερο δημοφιλή από τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο, τα κορίτσια που ήταν θύτες αποτελούσαν μια ιδιαίτερη

ομάδα, η δημοτικότητα της οποίας ήταν παραδόξως υψηλή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοτικότητα αξιολογήθηκε με ερωτήσεις της μορφής: «Με ποιον θα σου αρέσει να καθίσεις μαζί του στο θρανίο;» ή «Ποιος θα ήταν ο αρχηγός της τάξης, αν έλειπε ο δάσκαλος;». Ακόμη και εάν ορισμένα τυπικά ηγετικά χαρακτηριστικά συναντώνται και στα αγόρια θύτες, εντούτοις δεν αυξάνουν τη δημοτικότητά τους. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια θύτες συνήθως είναι απορριπτόμενα από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια θύτες εμφανίζουν ορισμένα ηγετικά χαρακτηριστικά, τα οποία αυξάνουν την κοινωνική αποδοχή τους (Lindman & Sinclair, 1988, σε Salmivalli et al., 1996).

Στην έρευνα των Boulton και Smith (1994) βρέθηκε ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου και των δύο φύλων που ήταν είτε θύτες είτε θύματα, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι απορριπτόμενα και μικρότερες να είναι δημοφιλή, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που δεν συμμετείχαν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ούτε από τη μεριά του θύτη ούτε από τη μεριά του θύματος. Επιπλέον, τα απορριπτόμενα αγόρια είχαν περισσότερες πιθανότητες να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους ως θύτες από ό,τι τα δημοφιλή, τα μεσαία και τα παραμελημένα αγόρια. Επίσης, τα απορριπτόμενα παιδιά και των δύο φύλων βρέθηκαν να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους ως θύματα από ό,τι τα δημοφιλή και τα μεσαίου κύρους παιδιά (Boulton & Smith, 1994).

Τα απορριπτόμενα παιδιά είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες από ό,τι τα δημοφιλή και τα μεσαία (Salmivalli et al., 1996). Ομοίως, στην έρευνα των Lagerspetz και των συνεργατών του (1982) οι θύτες και των δύο φύλων είχαν χαμηλό κοινωνικό κύρος. Ωστόσο, στην έρευνα των Lindman και Sinclair (1988, σε Salmivalli et al., 1996) το φύλο των θυτών βρέθηκε να ασκεί έντονες επιδράσεις στο κοινωνικό κύρος, καθώς τα κορίτσια θύτες είχαν υψηλό κοινωνικό κύρος και τα αγόρια θύτες είχαν χαμηλό. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της French (1988, 1990), σύμφωνα με τα οποία η σχέση μεταξύ επιθετικότητας και απόρριψης δεν είναι τόσο ισχυρή στα κορίτσια όσο είναι στα αγόρια. Και στην έρευνα των Salmivalli και συνεργάτες (1996) τα αγόρια θύτες είχαν την τάση να είναι απορριπτόμενα, ενώ τα κορίτσια θύτες συγκέντρωναν ταυτόχρονα πολλές αρνητικές και πολλές θετικές ψήφους. Συνεπώς, μπορεί να υποτεθεί ότι τα αγόρια θύτες έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι απορριπτόμενα, ενώ τα κορίτσια θύτες είναι πιο πιθανό να είναι αμφιλεγόμενα.

Αρκετά χρήσιμη είναι η ερμηνεία που δίνεται από τη Salmivalli και τους συνεργάτες της (1996), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα κορίτσια θύτες πιθανόν να έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες τόσο στον κοινωνικό όσο και στον λεκτικό τομέα, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να διασκεδάζουν τους άλλους μέσω της λεκτικής (άμεσης ή έμμεσης) επίθεσης στα θύματά τους. «Είναι πιθανόν οι άλλοι, αν και τα φοβούνται, να τα θαυμάζουν κιόλας» (Salmivalli et al., 1996, σ. 13).

Οι Halberstadt, Denham και Dunsmore (2001) πρότειναν «ένα ενοποιημένο μοντέλο της συναισθηματικής λειτουργίας» (Dougherty, 2006, σ. 394), τη *συναισθηματική κοινωνική ικανότητα* (affective social competence – ASC), το οποίο εξετάζει και αξιολογεί τα συναισθηματικά δομικά στοιχεία των κοινωνικών εμπειριών του παιδιού με τους συνομηλίκους. Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, να ερμηνεύει ορθά τα συναισθήματα των άλλων και να αντιδράει επιτυχώς σε αυτά (Dougherty et al., 2006).

Η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα αναφέρεται και στην ικανότητα του ατόμου για «επίγνωση, αποδοχή και διαχείριση του δικού του συναισθήματος» (Halberstadt et al., 2001, σ. 80). Αν και έχουν προταθεί και άλλα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα (Crick & Dodge, 1994· Mayer & Salovey, 1997· Saarni, 1999), εντούτοις, το συγκεκριμένο μοντέλο καταφέρνει να συλλάβει τη δυναμική φύση της σχέσης ανάμεσα στο συναίσθημα και την κοινωνική εμπειρία (Dougherty, 2006).

Το συναίσθημα καταλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στον τρόπο που οργανώνεται η συμπεριφορά του ατόμου και διαμορφώνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του (Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Gurthie, Poulin, Shepard, & Friedman, 1999· Sroufe, 1982· Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1985), λειτουργώντας ως κίνητρο και ως μηχανισμός ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών. Πράγματι, υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να αναμένει κανείς ότι το συναίσθημα σχετίζεται με το κύρος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ασκεί έντονες επιδράσεις στις αντιδράσεις του στις εκάστοτε κοινωνικές καταστάσεις και «επηρεάζει τις τάσεις του για προσέγγιση ή αποφυγή απέναντι στους άλλους» (Dougherty, 2006, σ. 395). Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν την τάση να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα, και λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν προκοινωνική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν

χαρακτηρίζονται από την τάση για αρνητικό συναίσθημα (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994). Συνεπώς, η αρνητική συναισθηματική κατάσταση και η εκδήλωση αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς, που τη συνοδεύει, είναι δυνατόν να ενισχύσουν το παιδί στο να αναπτύξει αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και, τελικά, να οδηγήσουν στο να απορριφθεί από τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, η θετική συναισθηματική κατάσταση των παιδιών είναι πιθανόν να τα προωθεί να διαμορφώσουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Denham et al., 1990), οι οποίες, με τη σειρά τους, θα ενισχύσουν την αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Dougherty, 2006).

Η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και το κοινωνιομετρικό κύρος του συχνά εκλαμβάνεται ότι σχετίζονται με μονόδρομη σχέση, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική κατάσταση είναι η αιτία διαμόρφωσης του επιπέδου του κύρους. Όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι είναι εξίσου πιθανό αυτά τα δύο να σχετίζονται με αμφίδρομη αιτιώδη σχέση. Το κοινωνιομετρικό κύρος, με τη σειρά του, είναι δυνατόν να επιδρά σημαντικά στο πώς διαμορφώνεται η συναισθηματική κατάσταση. Τα παιδιά με θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν θετικά συναισθήματα και λιγότερες να βιώσουν αρνητικά. Επιπλέον, η απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και τους στερεί ένα σημαντικό πλαίσιο «εντός του οποίου μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων» (Dougherty, 2006, σελ. 396).

Για να εξεταστεί επαρκώς η αμφίδρομη σχέση μεταξύ κοινωνικού κύρους και συναισθηματικής κατάστασης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα διαχρονικών ερευνών. Έχουν διεξαχθεί αρκετές διαχρονικές έρευνες που δείχνουν ότι η συναισθηματική κατάσταση σχετίζεται με το κοινωνιομετρικό κύρος (Eisenberg & Fabes, 1995· Eisenberg, Liew, & Pidada, 2004· Eisenberg, Fabes, Gurthie, & Reiser, 2002· Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994· Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish, 1993· Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, & Karbon, 1995· Eisenberg, Fabes, Gurthie, Murphy, Maszk, Holmgren, & Suh, 1996· Eisenberg et al., 2003). Όμως, όπως επισημαίνει η Dougherty (2006), μόνο η έρευνα των Maszk, Eisenberg και Gurthie (1999) διερεύνησε τη φορά αυτής της σχέσης. Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους ως προς τη συναισθηματική τους κατάσταση, το κοινωνιομετρικό κύρος και μία σημαντική διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς

τους, την επιθετικότητα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η συναισθηματική κατάσταση μπορεί να προβλέψει το μελλοντικό κοινωνιομετρικό κύρος, ενώ το κοινωνιομετρικό κύρος του παιδιού δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της συναισθηματικής κατάστασής του στο μέλλον. Επίσης, η επιθετικότητα διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική κατάσταση και το μελλοντικό κοινωνιομετρικό κύρος, εύρημα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «το συναίσθημα ασκεί μοναδικές επιδράσεις στο κοινωνικό κύρος πάνω και πέρα από τις επιδράσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς» (Dougherty, 2006, σ. 396).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα επιθετικά παιδιά συχνά εκδηλώνουν μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από διαταρακτικότητα και έλλειψη συνεργατικότητας, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση ότι αρκετά επιθετικά παιδιά είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους (Coie & Kupersmidt, 1983· Coie, Underwood, & Lockman, 1991· Dodge, 1983· Parker & Asher, 1987). Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό επιθετικών παιδιών δεν έχουν βρεθεί να είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους, όπως επίσης και ένα σημαντικό ποσοστό μη επιθετικών παιδιών έχουν βρεθεί να είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους (για σχετική ανασκόπηση βλ. Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). Περίπου πριν από δύο δεκαετίες, άρχισε να διαφαίνεται η τάση μεταξύ των μελετητών να αποδίδουν την απόρριψη των επιθετικών παιδιών σε παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικογνωστική λειτουργία. Αν και ο αριθμός των αντίστοιχων ερευνών είναι σχετικά περιορισμένος και η πλειονότητά τους εστιάζεται σχεδόν αποκλειστικά στη μελέτη των αγοριών, τα ευρήματά τους δείχνουν ότι τα επιθετικά παιδιά, ανεξάρτητα από το αν είναι απορριπτόμενα ή όχι, εμφανίζουν ελλείψεις στον τρόπο που επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες (Crick & Dodge, 1994, 1996· Lochman & Dodge, 1994· Yoon, Hughes, Cavell, & Thompson, 2000· Yoon, Hughes, Guar, & Thompson, 1999).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η μελέτη της Yoon και των συνεργατών της (2000), οι οποίοι, έχοντας ως δείγμα παιδιά Β', Γ' και Δ' Δημοτικού και των δύο φύλων, εξέτασαν την ύπαρξη διαφορών ως προς την κοινωνικογνωστική λειτουργία μεταξύ των εξής τριών υποομάδων: επιθετικά/απορριπτόμενα, επιθετικά/μη-απορριπτόμενα και μη-επιθετικά/μη-απορριπτόμενα. Συγκεκριμένα, εξέτασαν το αν αυτές οι τρεις υποομάδες παιδιών διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα επιμέρους στάδια που προτείνει το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών και ως προς το πώς αντιλαμβάνονται την επιθετικότητα (Dodge, 1986· Dodge & Crick, 1994, 1996). Η

βασική υπόθεση των Yoon και συνεργάτες (2000), η οποία επαληθεύτηκε, ήταν ότι τα επιθετικά παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους κύρος, εμφανίζουν προβλήματα στο πώς επεξεργάζονται γνωστικά τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα επιθετικά/μη-απορριπτόμενα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα επιθετικά/απορριπτόμενα, να θεωρούν ότι η επιθετική συμπεριφορά οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με αποτελεσματικό τρόπο εναντίον κάποιου συνομηλίκου τους. Τα επιθετικά παιδιά που δεν είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους φαίνεται να έχουν κάποια μορφή γνωστικής έλλειψης, «που αντανακλά αντικοινωνικές απόψεις, οι οποίες πιθανόν ενισχύουν τη χρήση της επιθετικότητας για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων» (Yoon et al., 2000, σ. 551). Από την άλλη μεριά, τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά διακατέχονται από μεγαλύτερες ελλείψεις, συγκριτικά με τα επιθετικά/μη-απορριπτόμενα, στο πώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Αυτές οι ελλείψεις της κοινωνικής επεξεργασίας ίσως να ευθύνονται για το ότι τα παιδιά είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους, επειδή «οι αντιδράσεις τους στις κοινωνικές καταστάσεις συχνά φαίνονται αδέξιες και μη αναγκαίες στους συνομηλίκους τους που αντιδρούν με αυξημένη εχθρότητα και απόρριψη εναντίον τους» (Yoon et al., σ. 554).

Στο σημείο αυτό, αναφέρονται τα ευρήματα του Dodge και των συνεργατών του (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Dodge et al., 1997), σύμφωνα με τα οποία υπάρχουν διαφορές στην κοινωνικογνωστική λειτουργία των παιδιών που εκδηλώνουν αντιδραστική και προδραστική επιθετικότητα. Τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά, όπως και τα παιδιά με αντιδραστική επιθετικότητα, ίσως χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με έναν παρορμητικό, αντιδραστικό και αμυντικό τρόπο. Επίσης, ίσως βιώνουν εντονότερα αισθήματα θυμού (Berkebile, 1999, σε Yoon et al., 2000), με αποτέλεσμα να αντιδρούν με επιθετικότητα. Επομένως, οι επιθετικές αντιδράσεις των επιθετικών/απορριπτόμενων παιδιών, δεδομένου ότι τα ίδια δεν υποστηρίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτελεσματική και δεν αισθάνονται ικανά να προβούν σε χρήση της, «δεν φαίνονται να αντανακλούν μια σκόπιμη στρατηγική επίτευξης επιθυμητών στόχων, αλλά μια αμυντική αντίδραση στα αισθήματα θυμού» (Yoon et al., 2000, σ. 564).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Andreou (2006, σ. 340), «η κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για προκοινωνικούς όσο και για αντικοινωνικούς σκοπούς». Έχει βρεθεί ότι οι θύτες έχουν άμεσους κοινωνικούς στόχους και αποσκοπούν στην απόκτηση κύρους, ενώ τα θύματα δεν έχουν υψηλούς κοινωνικούς στόχους. Επίσης, οι υψηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυτών σχετίζονται θετικά με την εκδήλωση προδραστικής επιθετικότητας, ενώ οι χαμηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυμάτων σχετίζονται θετικά με την εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας. Το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν είναι το ίδιο με το να είναι αρεστός και αυτό θα μπορούσε να φανεί και «από το γεγονός ότι οι θύτες είναι απορριπτόμενοι από τους συνομηλίκους τόσο όσο είναι και τα θύματα» (Sijtsema et al., 2009, σ. 431).

Διαφοριστική είναι η διαχρονική μελέτη των Hodges και Perry (1999) σε δείγμα παιδιών Γ' Δημοτικού έως Α' Γυμνασίου, με αντικείμενο έρευνας, μεταξύ άλλων, το αν οι διαπροσωπικές δυσκολίες των θυματοποιημένων παιδιών είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους ή και τα δύο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων ενισχύει τον κίνδυνο της θυματοποίησής του, αλλά και το ότι η επαναλαμβανόμενη θυματοποίησή του ενισχύει τον κίνδυνο της απόρριψής του (Hodges & Perry, 1999).

Στην έρευνα των Sutton, Smith και Swettenham (1999b) βρέθηκε ότι οι θύτες είχαν καλύτερη επίδοση σε δοκιμασίες κοινωνικής νόησης συγκριτικά με τους βοηθούς ή τους ενισχυτές, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι πιο ενεργητικοί, ηγετικοί τύποι θυτών ίσως να χρησιμοποιούν τις *αυξημένες κοινωνικογνωστικές ικανότητές* τους για να «κατανοήσουν και να χειραγωγήσουν τα μυαλά τόσο των υποστηρικτών τους όσο και των θυμάτων τους» (Andreou & Metallidou, 2004, σ. 28). Έτσι, σε αντίθεση με την διαδεδομένη άποψη περί κοινωνικής αναποτελεσματικότητας και ακαταλληλότητας των θυτών, έχει πρόσφατα διαπιστωθεί ότι οι θύτες είναι σε θέση να επεξεργαστούν ορθά τις κοινωνικές πληροφορίες και να ωφεληθούν κοινωνικά από αυτήν την ικανότητά τους (βλ. Andreou & Metallidou, 2004).

Η εμπειρική προσέγγιση και ανάλυση της συμπεριφοράς των θυτών (Vaillancourt et al., 2003) ρίχνει φως σε μια άλλη υποομάδα παιδιών που εκφοβίζουν, τα οποία παρουσιάζουν υψηλές κοινωνικές δεξιότητες και είναι κυρίαρχα εντός της ομάδας των συνομηλίκων τους. Επιπλέον, είναι σε θέση να χειραγωγήσουν τους άλλους, αντιλαμβάνονται επιτυχώς τα τρωτά σημεία των πιθανών θυμάτων,

νοιάζονται ελάχιστα για την ανησυχία που προκαλούν και αναμένουν ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς ενισχύει τη δύναμη και το κύρος τους εντός της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους (Arsenio & Lemerise, 2001· Pepler et al., 2008). Οι Arsenio και Lemerise (2001, σ. 70) κάνουν λόγο περί «ηθικής και συναισθηματικής ασυμμετρίας» στους θύτες. «Είναι σε θέση να αναφέρουν και να ανακαλέσουν ηθικές προθέσεις όταν αποτελούν τους στόχους προκλητικής επιθετικότητας· ωστόσο, όταν εκδηλώνουν εκφοβισμό, δείχνουν να εγκαταλείπουν κάθε αίσθηση σωστού και λάθους και καταπατούν την ασφάλεια και την ευτυχία των άλλων» (Pepler et al., 2008, σ. 327). Μια παρόμοια θέση υιοθετεί και ο Bandura (1999), που κάνει λόγο για *ηθική αποσύνδεση* (moral disengagement), κατά την οποία «υπάρχει μια έλλειψη αυτορρύθμισης στον ηθικό τομέα» (Pepler et al., 2008, σ. 327).

Από τη μια μεριά, τα παιδιά που εκφοβίζουν και προκαλούν έντονη ανησυχία στους συμμαθητές τους, είναι πιθανόν να είναι απορριπτόμενα από την ομάδα, να έχουν τεταμένες και γενικευμένα συγκρουσιακές σχέσεις (Marsh, Parada, Craven, & Finder, 2004· Vaillancourt et al., 2003), ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των θυτών είναι και τα ίδια θύματα (Vaillancourt et al., 2003· Xie, Cairns, & Cairns, 2005). Από την άλλη μεριά, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια υποομάδα παιδιών που εκφοβίζουν, τα οποία έχουν υψηλό κύρος μέσα στην ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων τους (Farmer, Estell, Bishop, O'Neal, & Cairns, 2003). Όμως, αν και αυτά τα παιδιά είναι αρεστά σε πολλά παιδιά της τάξης τους, δεν είναι αρεστά στο σύνολο. Όπως υποστηρίζει ο Pellegrini (2004), προκειμένου να εδραιώσουν τη θέση ισχύος τους μέσα στην ομάδα, εκδηλώνουν επιθετικότητα εναντίον μιας υποομάδας παιδιών θυμάτων, με αποτέλεσμα, όπως είναι αναμενόμενο, να μην είναι κοινωνικά αποδεκτά από αυτή την υποομάδα. Ακόμη παραπέρα, νοιάζονται πολύ να εδραιώσουν το κύρος τους και να διατηρήσουν την κυριαρχία τους, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και ευάλωτα στις αρνητικές επιρροές της ομάδας των συνομηλίκων (Roulin et al., 1999). Δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα επιθετικά παιδιά αρκετά συχνά επιλέγουν να σχετίζονται με συνομηλίκους, που είναι επίσης επιθετικοί (Cairns et al., 1988). Συνεπώς, στην προσπάθειά τους να είναι αποδεκτά στην υποομάδα των θυτών, μοιράζονται τις στάσεις και τις αντιλήψεις της υποομάδας, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλή αποδοχή στους θύτες και χαμηλή στα θύματά τους.

Ο συνδυασμός των αυξημένων δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων με τα αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας και χρήσης δύναμης, είναι σε

συμφωνία με την περιγραφή ενός «Μακιαβελικού» τύπου, κατά τον οποίο τόσο θετικές όσο και αρνητικές στρατηγικές δράσης χρησιμεύουν για τον έλεγχο των πηγών κοινωνικής στήριξης (Hawley, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αναμένεται **τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εκφοβισμού να έχουν αμφιλεγόμενο κοινωνιομετρικό κύρος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους.**

Στο σημείο αυτό θα αναφερθεί η *υπόθεση για την υπεροχή της φήμης* (reputational salience hypothesis), σύμφωνα με την οποία οι ομοιότητες ανάμεσα σε φίλους ποικίλλουν ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στην κοινωνική «φήμη» των εμπλεκόμενων παιδιών (Haselager, Hartup, Van Lieshout, Riksen-Walraven, 1998). Με άλλα λόγια, θα ήταν αναμενόμενο τα παιδιά που θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους να είναι φίλοι με εξίσου θυματοποιημένα παιδιά. Επίσης, δεδομένου ότι έχει βρεθεί ότι αρκετά παραμελημένα παιδιά συχνά θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους (Hanish & Guerra, 2004· Hodges et al., 1997), μπορεί να υποθεθεί ότι οι φίλοι των παραμελημένων παιδιών είναι και αυτοί θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους. Αν και κάποιοι ερευνητές μελέτησαν αυτήν την υπόθεση για τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά (Poulin & Boivin, 2000a, 2000b), όμως, δεν έχει εξεταστεί επαρκώς η περίπτωση των κοινωνικά αποσυρμένων/παραμελημένων παιδιών και των καλύτερων φίλων τους.

Εξάιρεση αποτελεί η έρευνα των Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce και Burgess (2006) για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση, τη φιλία και τη θυματοποίηση, στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά ήταν συχνά θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους και έτειναν να αναπτύσσουν φιλίες με παιδιά που ήταν επίσης κοινωνικά αποσυρμένα και θυματοποιημένα. Εδώ ίσως να ισχύει το ρητό ότι «η δυστυχία θέλει παρέα» (misery loves company) (Rubin et al., 2006, σ. 154). Συνεπώς, **τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια, επειδή είναι απομονωμένα και αποτραβηγμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους, αναμένεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού.** Ο κίνδυνος της θυματοποίησής τους γίνεται ακόμη εντονότερος από την τάση τους να είναι φίλοι με επίσης κοινωνιομετρικά παραμελημένους συνομηλίκους.

3.2.4. Σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλίκους και στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο

Η άποψη ότι οι συνομηλικοί αποτελούν σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης (Berndt & Ladd, 1997), έχει οδηγήσει στο διαχωρισμό των διαφόρων τύπων των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, καθώς οι διαφορετικές σχέσεις πιθανόν να ασκούν διαφορετικές επιδράσεις στην αναπτυξιακή πορεία και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Furman & Robbins, 1985). Για παράδειγμα, οι Bukowski και Hoza (1989) υποστηρίζουν ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η φιλία, αν και διαφέρουν μεταξύ τους, εντούτοις αποτελούν αλληλοσυσχετιζόμενα συστήματα.

Μια ικανοποιητική ερμηνεία δίνεται από τον Ladd και τους συνεργάτες του (1997, σ. 1181), σύμφωνα με τους οποίους «οι διαφορετικές μορφές σχέσεων, εξ ορισμού, εκθέτουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες διαδικασίες και αποφέρουν συγκεκριμένες αποδοχές». Για παράδειγμα, η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους ορίζεται ως «μια σχέση στην οποία τα παιδιά εκτίθενται σε διαδικασίες, όπως είναι ο βασανισμός (harassment) ή η κακοποίηση (abuse)» (Ladd et al., 1997, σ. 1182). Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν τα παιδιά να διαμορφώσουν συγκεκριμένες εσωτερικές γνωστικές/συναισθηματικές καταστάσεις, όπως είναι η ανασφάλεια, η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο φόβος κ.ά. (Kochenderfer & Ladd, 1996b· Ladd et al., 1997).

Οι προσπάθειες των ερευνητών να μελετήσουν πώς οι διαφορετικοί τύποι των σχέσεων επιδρούν στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, επικεντρώνονται, κυρίως, στη μελέτη των φιλικών σχέσεων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους. Αν και έχει υποστηριχθεί ότι το εύρος της αποδοχής που λαμβάνουν τα παιδιά από τους φίλους και την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στην τάξη τους είναι μοναδικό (Furman & Robbins, 1985), τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν σε αντίθετα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τους εφήβους, η μοναξιά έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τις φιλικές σχέσεις και όχι με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, ενώ τα αισθήματα της απομόνωσης σχετίζονται στενότερα με την αποδοχή από τους συνομηλίκους από ό,τι με τις φιλικές σχέσεις (Bukowski & Hoza, 1989). Όσον αφορά τα παιδιά του Δημοτικού, έχει βρεθεί ότι το μέγεθος του δικτύου των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους συνδέεται με θετικό βαθμό συνάφειας με την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή (Vandell &

Hembree, 1994). Ομοίως, όπως προέκυψε από την έρευνα των Parker και Asher (1993), οι φιλικές σχέσεις και η αποδοχή από τους συνομηλίκους προβλέπουν διαφορετικά τα συναισθήματα μοναξιάς.

Τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να περιγράψουν με αξιοπιστία και εγκυρότητα την έννοια της μοναξιάς, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Galanaki, 2004a, 2008. Cassidy & Asher, 1992). Η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον του σχολείου, τις σχέσεις του παιδιού με όλα τα πρόσωπα που υπάρχουν σε αυτό, όχι μόνον τους συνομηλίκους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Galanaki, 2004b· Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Ο Ladd (1990), μελετώντας παιδιά του νηπιαγωγείου, διαπίστωσε ότι οι φιλικές σχέσεις του παιδιού και η κοινωνική αποδοχή του από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζουν διαφορετικά τις αντιλήψεις που διαμορφώνει για το νηπιαγωγείο. Παρόμοια, η Coleman (1993, σε Ladd et al., 1997) διαπίστωσε ότι, ενώ η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά το επίπεδο της κοινωνικής δυσαρέσκειας, ο αριθμός των φιλικών σχέσεων έχει σημασία για το είδος του συναισθήματος που αναπτύσσουν (π.χ. άγχος, μοναξιά) και για το πόσο τους αρέσει το σχολείο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα ενός σημαντικού αριθμού εμπειρικών ερευνών, η απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους και η θυματοποίησή του από αυτούς αποτελούν δύο διαφορετικές όψεις των σχέσεων με την ομάδα των συνομηλίκων (Ladd et al., 1997). Ο Perry και οι συνεργάτες του (1988), μελετώντας παιδιά που ήταν απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους και θύματα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, κατέληξαν σε ένα αρκετά ενδιαφέρον αποτέλεσμα, σύμφωνα με το οποίο ένα σημαντικό ποσοστό (35%) των θυμάτων εκφοβισμού δεν ήταν απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των απορριπτόμενων παιδιών και των παιδιών θυμάτων όσον αφορά το πώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και το τί αποκομίζουν από τις σχέσεις τους με αυτούς. Με βάση τα παραπάνω, οι Ladd και συνεργάτες (1997) διατείνονται ότι υπάρχει ανάγκη να μελετώνται χωριστά η αποδοχή και η θυματοποίηση των παιδιών από τους συνομηλίκους τους, καθώς υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι συντελούν κατά διαφορετικό τρόπο στη διαμόρφωση της προσαρμοστικής ικανότητας.

Ο κύριος σκοπός της έρευνας των Ladd και συνεργατών (1997) είναι να αποσαφηνίσουν το πώς οι τρεις μορφές των σχέσεων του παιδιού με τους

συνομηλικούς του (φιλία, αποδοχή, θυματοποίηση) επιδρούν στην προσαρμογή του κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (προσχολική εκπαίδευση). Ο Ladd και οι συνεργάτες του (1997) προτείνουν τρία εννοιολογικά μοντέλα. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στο να ερμηνεύσουν τη *σχετική συνεισφορά* (relative contribution) της φιλίας, της αποδοχής και της θυματοποίησης στη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Πιο αναλυτικά, το πρώτο μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι οι φιλίες, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς «λειτουργούν ως *ξεχωριστά σχεσιακά συστήματα*, τα οποία παρέχουν διαφορετικούς τύπους εμπειριών (διαδικασιών) και εφοδίων και έτσι συνεισφέρουν *μοναδικά* στην σχολική προσαρμογή» (Ladd et al., 1997, σ. 1183). Ειδικότερα, οι διαφορές στις προσαρμοστικές ικανότητες των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα των διαφορετικών τύπων σχέσεων με τους συνομηλικούς τους (Ladd et al., 1997).

Το δεύτερο μοντέλο των Ladd και συνεργάτες (1997) βασίζεται στην άποψη ότι η φιλία, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς παρέχουν εφόδια, τα οποία είναι *επικαλυπτόμενα*. Αυτό σημαίνει ότι «δύο ή περισσότερες από αυτές τις σχέσεις ίσως παρέχουν παρόμοιες εμπειρίες και εφόδια» (Ladd et al., 1997, σ. 1183).

Τέλος, σύμφωνα με το τρίτο μοντέλο, η φιλία, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς λειτουργούν ως *εξαρτημένα σχεσιακά συστήματα*, στα οποία ο τρόπος που μια σχέση συνεισφέρει στην προσαρμογή, είναι σε αντιστοιχία με τις εμπειρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τις άλλες σχέσεις τους. Σε αντιστοιχία με το τρίτο μοντέλο βρίσκεται το εύρημα της έρευνας των Parker και Asher (1993), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά που έχουν έναν πολύ καλό φίλο επηρεάζονται λιγότερο από την απόρριψη των συνομηλικών από ό,τι τα παιδιά που στερούνται φίλους.

Όμως, το πώς οι φιλίες, η κοινωνική αποδοχή και η θυματοποίηση επιδρούν στην προσαρμογή του παιδιού, ποικίλλουν ανάλογα με το ποιος τομέας της προσαρμογής λαμβάνεται υπόψη κάθε φορά. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές προκλήσεις, κάποιες σχέσεις είναι πιθανόν να συντελούν περισσότερο στην ομαλή προσαρμογή τους ή να ενισχύουν τον κίνδυνο εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων (Ladd et al., 1997).

Επομένως, **αναμένεται ότι οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων, είτε σε επίπεδο ομάδας είτε σε επίπεδο δυάδας, σχετίζονται με**

διαφορετικό τρόπο με την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αναφέρεται στις σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων του (π.χ. τους συμμαθητές) και καθορίζεται από τις αξιολογήσεις των συνομηλίκων απέναντί του και από το βαθμό που αυτές οι αξιολογήσεις είναι ομόφωνες (Ladd et al., 1997, σ. 1183). Οι υποθέσεις σχετικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την προσαρμογή του παιδιού (Coie, 1992· Ladd & Kochenderfer, 1996) ξεκινούν από την άποψη ότι η δημοτικότητα του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του καθορίζει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών του με τα μέλη της ομάδας και την πρόσβασή του στις δραστηριότητές της (Ladd et al., 1997).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενός ικανοποιητικού αριθμού ερευνών (π.χ. Ladd, 1983· Masters & Furman, 1981), τα παιδιά διακατέχονται από την τάση να συμπεριφέρονται θετικά απέναντι στους συμμαθητές τους που τους είναι προσφιλείς, ενώ, αντίθετα, μεταχειρίζονται άσχημα όσους δεν τους είναι προσφιλείς. Επίσης, τα παιδιά συνηθίζουν να αποφεύγουν τους μη προσφιλείς ή απορριπτόμενους συνομηλίκους τους, να αρνούνται τη συμμετοχή τους στις κοινές δραστηριότητές τους και, γενικά, να εκδηλώνουν και άλλους τύπους κοινωνικού αποκλεισμού (Ladd et al., 1992). Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, αυτές οι κοινωνικές εμπειρίες ματαιώνουν την ικανοποίηση της βασικής ανάγκης των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τα μέλη της κοινωνικής ομάδας τους σε φιλικό πλαίσιο (Baumeister & Leary, 1995· Furman & Robins, 1985), στερώντας τους, ταυτόχρονα, την ευκαιρία να αναπτύξουν το *αίσθημα του «ανήκειν»* στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Connell & Wellborn, 1991). Συμπερασματικά, όπως διατείνονται οι Ladd και συνεργάτες (1997, σ. 1184), αυτές οι ανεκπλήρωτες ανάγκες είναι πιθανόν να οδηγήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα σχετικά με το σχολείο, όπως είναι η μοναξιά και η κοινωνική δυσaráσκεια (Galanaki, Polychronopoulou, & Babalis, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, η κοινωνική αποδοχή αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.

Στοιχείο-κλειδί της φιλίας, η οποία μπορεί να ορισθεί ως «μια εκούσια, δυαδική σχέση» (Ladd et al., 1997, σ. 1183), είναι ο *συναισθηματικός δεσμός* που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Αυτός ο δεσμός, σε συνδυασμό και με τους άλλους παράγοντες που επιδρούν στο πώς αναπτύσσεται και διατηρείται μια φιλία (π.χ. αμοιβαία έλξη, κοινά ενδιαφέροντα), παρέχουν ένα πλαίσιο

συνεχιζόμενων διαδικασιών, οι οποίες, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, επηρεάζουν όχι μόνο την ποιότητα και την πρόοδο της σχέσης, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν τα εμπλεκόμενα μέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτήν (Ladd et al., 1997).

Όσον αφορά τα παιδιά μικρής ηλικίας, η προσφορά βοήθειας στο συνομήλικό που την έχει ανάγκη και η διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις φιλίες τους. Επίσης, οι αυτοεπιβεβαιωτικές αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τις συγκρουσιακές, σχετίζονται στενά με τη μακρόχρονη διατήρηση των φιλικών σχέσεων και την ικανοποίηση που αισθάνονται τα παιδιά από αυτές (Ladd et al., 1996). Οι διαδικασίες αυτού του τύπου παρέχουν στα παιδιά σημαντικά οφέλη, όπως η κοινωνική στήριξη, το αίσθημα ασφάλειας και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Ladd & Kochenderfer, 1996), τα οποία εμποδίζουν να αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η μοναξιά, και προωθούν την εγκαθίδρυση θετικών μορφών συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης, όπως είναι, για παράδειγμα, η διερεύνηση και η συμμετοχή (Ladd et al., 1997). Όμως, όλες οι φιλίες δεν έχουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Berndt, 1989, 1996· Hartup, 1993, 1996), γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω μελέτης τους, ιδίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα παραπάνω οδηγούν στην διατύπωση της υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία **ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.**

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τους Ladd και συνεργάτες (1997, σ. 1184), «η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς (peer victimization) είναι μια μορφή σχέσης, στην οποία τα παιδιά συχνά αποτελούν το στόχο της λεκτικής ή/και της φυσικής επιθετικότητας ή και άλλων μορφών κακοποίησης». Σε γενικές γραμμές, η θυματοποίηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή του παιδιού σε αλληλεπιδράσεις που εμπεριέχουν κακοποίηση, η οποία, με τη σειρά της, είναι μια μορφή σχέσης που θεωρείται ότι υπονομεύει τα συναισθήματα εμπιστοσύνης των παιδιών απέναντι στους συνομηλικούς τους και την αίσθηση ασφάλειας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Alsaker, 1993· Hoover & Hazler, 1991, σε Ladd et al., 1997).

Η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς, λόγω της ίδιας της φύσης της και των αρνητικών συνεπειών της, σχετίζεται με την εμφάνιση ποικίλων τύπων προβληματικής σχολικής προσαρμογής (Ladd et al., 1997). Όπως διατείνονται οι Kochenderfer και Ladd (1996a), τα παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού εντός του

σχολείου έχουν την τάση να αποφεύγουν το απειλητικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η θυματοποίησή τους, δηλαδή οδηγούνται στην αποφυγή του σχολείου. Τα συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και έλλειψης εμπιστοσύνης που βιώνουν τα θυματοποιημένα παιδιά υπάρχει κίνδυνος να τα οδηγήσουν στην κοινωνική απόσυρση, να κλειστούν στον εαυτό τους και να αποκλειστούν από τις μορφωτικές και τις κοινωνικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007· Γαλανάκη, Αμανάκη, & Νοικοκύρη, 2009· Ladd et al., 1997).

Επομένως, η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους αναμένεται να σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Όπως είδαμε, η αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του έχει βρεθεί να σχετίζεται με το συναίσθημα της μοναξιάς (Asher et al., 1992). Επιπλέον, η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους, λόγω των έντονων συναισθηματικών επιπτώσεων της (φόβος, ανασφάλεια) (Kochenderfer & Ladd, 1996b· Perry et al., 1988), αναμένεται να σχετίζεται με την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς. Από την άλλη μεριά, η φιλία, εξαιτίας των συνεισφορών της σε συναισθηματικό επίπεδο (π.χ. συναισθηματικό δέσιμο, στήριξη) είναι πιθανόν να σχετίζεται με συναισθήματα μοναξιάς (Bukowski & Hoza, 1989· Weiss, 1974). Επομένως, **η ύπαρξη καλύτερου φίλου και ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων αναμένεται να σχετίζονται αρνητικά με τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.**

Όμως, στην έρευνα των Ladd και των συνεργατών του (1997), η θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους του βρέθηκε να αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της μοναξιάς, σε αντίθεση με τη φιλία, που δεν βρέθηκε να έχει τόσο σημαντική ικανότητα πρόβλεψης της μοναξιάς. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσως να οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελέτησαν μόνο τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και την ύπαρξη του καλύτερου φίλου, χωρίς να λάβουν υπόψη τους τη διάσταση της ποιότητας της φιλίας.

Οι Bukowski και Hoza (1989) προτείνουν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η μελέτη της επίδρασης της φιλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: (α) την *ύπαρξη φίλων*, δηλαδή το κατά πόσο το παιδί συμμετέχει σε μια στενή αμοιβαία φιλική σχέση· (β) τον *αριθμό των φιλικών σχέσεων*, δηλαδή την έκταση του δικτύου των φιλικών σχέσεων και (γ) την *ποιότητα της φιλίας*. Το ερευνητικό ενδιαφέρον είχε εστιαστεί κυρίως στη μελέτη των δύο πρώτων διαστάσεων της φιλίας. Όμως, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή του

ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον των ερευνητών πλέον στρέφεται προς τη μελέτη των επιδράσεων που έχει η ποιότητα της φιλίας, δεδομένου ότι έχει διαπιστωθεί ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλικής σχέσης, όπως είναι η συντροφικότητα, η στήριξη και η σύγκρουση, έχουν διαφορετικές συνέπειες στην συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και σε ολόκληρη την κοινωνική προσαρμογή του (Berndt, 1989, 1996, 2004· Berndt & Keefe, 1995· Berndt & Perry, 1986· Brendgen et al., 2000· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Crick & Ladd, 1993· Fabes et al., 2002· Furman & Buhrmester, 1985· Parker & Asher, 1993).

Με ελάχιστες εξαιρέσεις (Gottman, 1983· Howes, 1983· Ladd et al., 1996· Park & Waters, 1989), σχεδόν το σύνολο των ερευνών που μελετούν την ποιότητα της φιλίας, αναφέρονται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας, γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στην έρευνα του Ladd και των συνεργατών του (1996), σε δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών σχετίζεται με τη μοναξιά. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οι επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο με τη μοναξιά. Επομένως, θα πρέπει να εξεταστεί και ο ρόλος που διαδραματίζει η ποιότητα της φιλίας. Συνεπώς, **η ποιότητα της φιλίας αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με την μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια.**

Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλικούς του αναμένεται να σχετίζονται με διαφορετικά συναισθήματα για το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Η μοναξιά *διαχωρίζεται* από την κοινωνική δυσαρέσκεια. Όπως αναφέρουν οι Ladd και συνεργάτες (1997), η μοναξιά είναι ένα αρνητικό συναίσθημα, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια είναι μια πιο διευρυμένη κατασκευή, η οποία αναφέρεται στο πώς το παιδί αξιολογεί την κοινωνική ζωή εντός της σχολικής τάξης και εντός της ομάδας των συνομηλικών.

Η κοινωνική δυσαρέσκεια του παιδιού αναφέρεται στην αρνητική στάση του για την *ομάδα* των συνομηλικών του. Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί εντός του διευρυμένου δικτύου των συνομηλικών του και όχι με βάση τις εμπειρίες που αποκομίζει από την αλληλεπίδρασή του εντός των δυαδικών σχέσεων (Bukowski & Hoza, 1989· Coleman, 1993· Furman & Robbins, 1985· Kochenderfer et al., 1997). Τα παιδιά που έχουν στη διάθεσή τους λιγότερες πηγές κοινωνικής στήριξης ή/και λιγότερες θετικές εμπειρίες, όπως

προκύπτει από τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή τους, είναι πιθανότερο να είναι δυσαρεστημένα από τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης τους. Επομένως, **η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.**

3.3. Βασικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Οι βασικές υποθέσεις της παρούσας είναι επιγραμματικά οι ακόλουθες:

1. Αναμένεται η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων και του λεγόμενου «καλύτερου φίλου» σε παιδιά νηπιακής ηλικίας.
2. Αναμένεται τα νήπια με έναν στενό φίλο να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας της φιλίας από ό,τι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη στενού φίλου.
3. Αναμένεται ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων να σχετίζεται θετικά με την ποιότητα της φιλίας.
4. Αναμένεται η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύματος είτε από την πλευρά του θύτη.
5. Τα νήπια αναμένεται να έχουν μικρότερες πιθανότητες εκδήλωσης έμμεσων μορφών θυματοποίησης και εκφοβισμού και μεγαλύτερες να εκδηλώσουν άμεσες μορφές (σωματική, άμεση λεκτική).
6. Αναμένεται η ύπαρξη διαφορών ανάλογα με το φύλο στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
7. Αναμένεται τα αγόρια νηπιακής ηλικίας να συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύτη όσο και από την πλευρά του θύματος με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια. Επίσης, αναμένεται τα αγόρια νηπιακής ηλικίας να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού συγκριτικά με τα συνομήλικά τους κορίτσια.
8. Αναμένεται τα αγόρια νηπιακής ηλικίας να είναι συχνότερα οι θύτες και τα θύματα άμεσων και ορατών μορφών συστηματικής επιθετικότητας, όπως είναι η σωματική και η άμεση λεκτική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια νηπιακής ηλικίας αναμένεται να είναι συχνότερα οι θύτες και τα θύματα έμμεσων και συγκαλυμμένων μορφών επιθετικότητας, όπως είναι η έμμεση λεκτική-σχεσιακή επιθετικότητα.

9. Αναμένεται τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια να έχουν αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, που, όμως, διακρίνονται από χαμηλότερη ποιότητα από ό,τι οι φιλικές σχέσεις των υπόλοιπων κοινωνιομετρικών ομάδων.
10. Αναμένεται τα απορριπτόμενα νήπια να έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να έχουν έναν στενό και αμοιβαίο «καλύτερο φίλο» συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.
11. Αναμένεται τα κοινωνικά παραμελημένα νήπια να είναι λιγότερο πιθανό να έχουν στενές και αμοιβαίες φιλίες συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.
12. Αναμένεται οι φιλικές σχέσεις των απορριπτόμενων νηπίων να είναι χαμηλότερης ποιότητας από ό,τι των δημοφιλών και των παιδιών μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους.
13. Αναμένεται η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων να σχετίζονται θετικά με την κοινωνική αποδοχή των νηπίων.
14. Αναμένεται η σύνδεση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
15. Αναμένεται τα νήπια με «καλύτερο φίλο» να έχουν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξή του.
16. Αναμένεται ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων να σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση.
17. Αναμένεται η υψηλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων των νηπίων να σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίησή τους.
18. Ο έμμεσος λεκτικός-σχεσιακός εκφοβισμός αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της φιλίας, ενώ μπορεί να μην ισχύει το ίδιο και με την εκδήλωση πιο άμεσων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι ο σωματικός και ο άμεσος λεκτικός.
19. Αναμένεται ο έμμεσος λεκτικός-σχεσιακός εκφοβισμός να σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της φιλίας, ενώ αναμένεται να μην ισχύει το ίδιο και με την εκδήλωση πιο άμεσων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι ο σωματικός και ο άμεσος λεκτικός.
20. Αναμένεται ότι δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων που είναι θύτες εκφοβισμού και των νηπίων που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

21. Αναμένεται η ύπαρξη διαφοράς στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού ανάλογα με την κοινωνιομετρική ομάδα τους.
22. Αναμένεται ο εκφοβισμός των νηπίων να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή τους.
23. Αναμένεται η θυματοποίηση των νηπίων να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή τους.
24. Αναμένεται τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εκφοβισμού να έχουν αμφιλεγόμενο κοινωνιομετρικό κύρος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους.
25. Αναμένεται τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.
26. Αναμένεται οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων, είτε σε επίπεδο ομάδας είτε σε επίπεδο δυάδας, να σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο με την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.
27. Αναμένεται η ύπαρξη καλύτερου φίλου, ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και η ποιότητα της φιλίας να σχετίζονται αρνητικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.
28. Αναμένεται η κοινωνική αποδοχή να σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.
29. Αναμένεται η θυματοποίηση να σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.

3.4. Πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας

Με εξαίρεση ορισμένες έρευνες (Bagwell et al., 1998· Brendgen et al., 2000· Kochenderfer, & Ladd, 1996b· Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001· Ladd, 1990· Ladd, & Troop-Gordon, 2003· Ladd et al., 1997· Parker & Asher, 1993· Pepler et al., 2008· Perry et al., 1988· Salmivalli et al., 2000· Schwartz et al., 2008· Vandell & Hembree, 1994), η πλειονότητα των σχετικών ερευνών πάνω στο ζήτημα των κοινωνικών εμπειριών του παιδιού με τους συνομηλίκους του τείνουν να μελετούν τις επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες ανεξάρτητα τη μία από την άλλη, και όχι **όλες μαζί**. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των κοινωνικών εμπειριών των νηπίων με τους συνομηλίκους τους τόσο σε *επίπεδο δυάδας*, δηλαδή ύπαρξη καλύτερου φίλου,

αριθμός αμοιβαίων φίλων, ποιότητα της φιλίας, όσο και σε *επίπεδο ομάδας*, δηλαδή κοινωνική αποδοχή, κοινωνιομετρικό κύρος, θυματοποίηση και εκφοβισμός. Ακόμη περισσότερο, στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών εμπειριών, αλλά και οι ξεχωριστές συνδέσεις που έχει η καθεμία από αυτές με το συναίσθημα που αναπτύσσει το νήπιο για το σχολείο και, συγκεκριμένα, με τη *μοναξιά* και την *κοινωνική δυσαρέσκεια*. Δεδομένου ότι υπάρχουν λίγες έρευνες σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να χαρτογραφήσει διεξοδικά το κοινωνικό περιβάλλον της προσχολικής τάξης.

Πιο αναλυτικά, η έμφαση σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης παρέχει ένα βασικό εννοιολογικό μοντέλο της κοινωνικής ικανότητας, σε αντίθεση με την μεμονωμένη ανάλυση του κάθε ξεχωριστού επιπέδου. Αρκετά συχνά, οι ερευνητές έχουν θεωρήσει ότι οι αξιολογήσεις των εμπειριών του παιδιού με τους συνομηλίκους του (π.χ., το κοινωνιομετρικό κύρος) αποτελούν σημαντικούς δείκτες της κοινωνικής ικανότητάς του. Όμως, η προβληματική της παρούσας έρευνας απορρέει από τη θέση του Rubin και των συνεργατών του (1998, σ. 627), σύμφωνα με την οποία «η κοινωνική ικανότητα μέσα στο σύστημα των συνομηλίκων αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να εμπλέκεται αποτελεσματικά και επιτυχώς σε κάθε επίπεδο ανάλυσης. Με αυτό εννοούμε ότι ένα ικανό παιδί θα είναι σε θέση (α) να εμπλέκεται σε μία οργανωμένη ομάδα συνομηλίκων και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, (β) να συμμετέχει σε ικανοποιητικές σχέσεις που βασίζονται σε ισορροπημένες και αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις και (γ) να ικανοποιεί τους ατομικούς στόχους και τις ανάγκες και να αναπτύσσει παραγωγικά μέσα κατανόησης των εμπειριών με συνομηλίκους τόσο σε ομαδικό όσο και σε δυαδικό επίπεδο».

Αναλυτικότερα, η *πρωτοτυπία* της παρούσας έρευνας συνίσταται στα ακόλουθα σημεία:

- 1) Η θέση που καταλαμβάνει το νήπιο μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του δεν υπολογίζεται με βάση είτε μόνο την κοινωνική αποδοχή του είτε μόνο το κοινωνιομετρικού κύρους του, αλλά **αξιολογούνται και τα δύο**. Όπως αναλύθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η χαμηλή κοινωνική αποδοχή, από μόνη της, δεν εξεικονίζει απόλυτα τη θέση του νηπίου μέσα στην ομάδα, καθώς δεν διαχωρίζονται τα απορριπτόμενα από τα παραμελημένα νήπια, τα οποία αποτελούν δύο ξεχωριστές υποομάδες με διαφορετικά προφίλ συμπεριφοράς.
- 2) Για την ορθότερη και πληρέστερη εκτίμηση της θέσης που καταλαμβάνει το νήπιο μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του, **αξιολογήθηκε η συμμετοχή**

του σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που αποτελεί ένα φαινόμενο της ομάδας των συνομηλίκων και επηρεάζεται έντονα από αυτήν, όπως αναλύθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο. Με εξαίρεση έναν περιορισμένο αριθμό σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες, η διερεύνηση της εμφάνισης του συγκεκριμένου φαινομένου στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης έχει προσελκύσει ελάχιστο ερευνητικό ενδιαφέρον.

- 3) Η συντριπτική πλειονότητα αυτών των ερευνών ασχολούνται με τη μελέτη μόνο ή της θυματοποίησης (πλευρά του θύματος) ή του εκφοβισμού (πλευρά του θύτη) και δεν λαμβάνουν υπόψη τη συμμετοχή του παιδιού σε περιστατικά εκφοβισμού **ως θύματος και ως θύτη, ταυτόχρονα**. Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα ερευνών σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (παιδιά και εφήβους), ένα σημαντικό ποσοστό έχει ταυτόχρονα το ρόλο του θύματος και του θύτη. Η παρούσα έρευνα προτείνει ένα μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης της συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, με τη βοήθεια του οποίου είναι δυνατή η ταξινόμηση των παιδιών στις εξής κατηγορίες: **ούτε θύμα ούτε θύτης, θύμα, θύτης, θύμα και θύτης**.
- 4) Όπως αναλύθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, οι **επιμέρους μορφές εκφοβισμού** επιδρούν διαφορετικά στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αλλά και αποτελούν διαφορετικούς δείκτες πρόβλεψης της ποιότητας των υπόλοιπων κοινωνικών εμπειριών του. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών κυρίως σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, παρατηρούνται **έντονες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα**. Για το σκοπό αυτό, αξιολογήθηκαν χωριστά οι επιμέρους μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού, γεγονός που αποτελεί άλλη μια όψη της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας.
- 5) Τέλος, οι στενές και αμοιβαίες φιλικές σχέσεις των νηπίων έχουν ερευνηθεί λιγότερο συγκριτικά με τις φιλίες των παιδιών και των εφήβων. Όμως, η παρούσα έρευνα δεν εξετάζει μόνο την ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων, αλλά διερευνά και τα **ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρισμάτα των φιλικών σχέσεων των νηπίων** και τις συνδέσεις τους με τις υπόλοιπες κοινωνικές εμπειρίες.

B' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 190 νήπια (99 αγόρια και 91 κορίτσια), τα οποία φοιτούσαν σε 12 τμήματα επτά δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης του Ρεθύμνου. Κατά προσέγγιση, σε κάθε τμήμα φοιτούσαν περίπου 16 νήπια (15.83 νήπια ανά νηπιαγωγό). Ο μέσος όρος της ηλικίας των νηπίων του δείγματος ήταν ίσος με $M=5.21$ έτη ($SD=.47$). Από τα 190 νήπια που εξετάστηκαν, 162 ήταν Ελληνικής καταγωγής (85.3%), 21 Αλβανικής (11.1%), 5 Ρουμανικής (2.6%), 1 Αιγυπτιακής (0.5%) και 1 Σερβικής καταγωγής (0.5%), τα οποία δεν παρουσίαζαν προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας. Όλα τα νήπια μη Ελληνικής καταγωγής που εξετάστηκαν είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα.

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

4.2.1. Αριθμός αμοιβαίων φιλικών σχέσεων

Εφαρμόστηκε η μεθοδολογία που προτείνουν οι Ladd, Kochenderfer και Coleman (1997). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων διαπιστώνεται με τη βοήθεια των ακόλουθων δύο ερωτήσεων: (α) «Έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου;» και (β) «Πες μου τα ονόματα τριών φίλων σου». Κατά τη διάρκεια ατομικής συνέντευξης, το νήπιο καλείται να κατονομάσει τρεις συμμαθητές του, τους οποίους θεωρεί φίλους του. Όμως, για να θεωρηθεί ότι το νήπιο έχει αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, θα πρέπει να το επιλέξουν αντίστοιχα ως φίλο τους οι συμμαθητές του που ανέφερε ως φίλους. Αν δεν διαπιστωθεί αυτή η αντιστοιχία στις απαντήσεις των νηπίων, δηλαδή αν το νήπιο δεν έχει αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, δεν λαμβάνει κανέναν βαθμό. Αν έχει έναν αμοιβαίο φίλο, λαμβάνει το βαθμό 1, αν έχει 2 αμοιβαίους φίλους λαμβάνει το βαθμό 2 και, τέλος, αν έχει 3 αμοιβαίους φίλους λαμβάνει το βαθμό 3. Οι Ladd και συνεργάτες (1997) προτείνουν το παιδί να αναφέρει τα ονόματα πέντε συμμαθητών του. Όμως, στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκαν πιο αυστηρά κριτήρια υπολογισμού των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και επιλέχτηκε τα νήπια να αναφέρουν τα ονόματα τριών συμμαθητών τους που είναι φίλοι τους, αντί για πέντε.

4.2.2. Ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου»

Για τον προσδιορισμό του κατά πόσο τα υπό εξέταση νήπια έχουν «καλύτερο φίλο» εφαρμόστηκε η μεθοδολογία που προτείνουν οι Ladd, Kochenderfer και Coleman (1997). Πιο αναλυτικά, από τα ονόματα των τριών συμμαθητών του που τους είχε κατονομάσει ως φίλους του, το νήπιο καλείται να επιλέξει ποιος είναι ο καλύτερος φίλος του. Όμως, για να θεωρηθεί ότι το νήπιο έχει αμοιβαίο «καλύτερο φίλο», θα πρέπει να το επιλέξει αντίστοιχα ως καλύτερο φίλο του και ο μαθητής που ανέφερε ως καλύτερο φίλο του.

4.2.3. Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας

Κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων, τα νήπια απάντησαν στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Ποιότητας της Φιλίας*, που αποτελεί την ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του ερωτηματολογίου *Friendship Quality Scale* (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994). Το *Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας* αποτελείται από 24 ερωτήσεις και αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης με τον καλύτερο φίλο. Συγκεκριμένα, αξιολογούνται πέντε βασικές διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας, που συνιστούν και τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας είναι οι ακόλουθες: (α) *Συντροφικότητα* (4 ερωτήσεις, π.χ. «Ο φίλος σου κι εσύ περνάτε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο σας») (Cronbach's $\alpha=.75$), (β) *Σύγκρουση* (4 ερωτήσεις, π.χ. «Ο φίλος σου σε πειράζει ή σε ενοχλεί ακόμη και όταν του ζητείς να μην το κάνει») (Cronbach's $\alpha=.79$), (γ) *Βοήθεια* (6 ερωτήσεις, π.χ. «Ο φίλος σου θα σε βοηθούσε αν το είχες ανάγκη») (Cronbach's $\alpha=.81$), (δ) *Ασφάλεια* (5 ερωτήσεις, π.χ. «Αν ο φίλος σου κι εσύ καβγαδίσετε ή τσακωθείτε, λέτε «συγγνώμη» και όλα είναι εντάξει») (Cronbach's $\alpha=.70$) και (ε) *Εγγύτητα* (5 ερωτήσεις, π.χ. «Νιώθεις χαρούμενος όταν είσαι με το φίλο σου») (Cronbach's $\alpha=.79$). Σύμφωνα με την αρχική διευρυμένη μορφή του ερωτηματολογίου των Bukowski, Hoza και Boivin (1994), που περιελάμβανε 46 ερωτήσεις, η διάσταση της βοήθειας περιλαμβάνει μία επιμέρους υποκλίμακα, την *Προστασία από Θυματοποίηση* (3 ερωτήσεις, Cronbach's $\alpha=.76$), η οποία θα

χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Στην παρούσα έρευνα, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας είχε ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας: Cronbach's $\alpha=.88$.

Τα νήπια μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στις απαντήσεις «Πάντα», «Μερικές φορές» και «Καθόλου». Οι κατασκευαστές της κλίμακας προτείνουν η βαθμολόγηση να γίνεται με τη βοήθεια μιας 5-βάθμιας κλίμακας. Όμως, λόγω του ότι στην παρούσα έρευνα εξετάζονται παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιλέχθηκε τα νήπια να απαντούν σε 3-βάθμια κλίμακα. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων, η απάντηση «Πάντα» αντιστοιχεί στο βαθμό 3, η απάντηση «Μερικές φορές» στο βαθμό 2 και η απάντηση «Καθόλου» στο βαθμό 1. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία του νηπίου, τόσο υψηλότερη είναι η ποιότητα της φιλίας του. Η βαθμολογία του νηπίου σε κάθε διάσταση της ποιότητας της φιλίας του προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις της. Επίσης, η *Συνολική Ποιότητα της Φιλίας* προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας της κάθε διάστασης της ποιότητας της φιλίας.

Η Σύγκρουση αποτελεί μία αρνητική διάσταση της ποιότητας της φιλίας. Για το λόγο αυτό, κατά τον υπολογισμό της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας, αντιστράφηκε η βαθμολόγηση των ερωτήσεων. Δηλαδή, στην απάντηση «Πάντα» αντιστοιχεί ο βαθμός 1, στην απάντηση «Μερικές φορές» ο βαθμός 2 και στην απάντηση «Καθόλου» ο βαθμός 3. Ο κατώτερος βαθμός στο σύνολο του ερωτηματολογίου είναι το 24 και ο ανώτερος το 72.

4.2.4. Κοινωνική Αποδοχή

Η αξιολόγηση της Κοινωνικής Αποδοχής στηρίζεται στη μεθοδολογία που προτείνουν ο Ladd και οι συνεργάτες του (π.χ. Kochenderfer & Ladd, 1997, 1996a, 1996b· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996, 1997), η οποία αρχικά είχε προταθεί από τον Asher και τους συνεργάτες του (π.χ. Asher & Dodge, 1986· Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979· Cassidy & Asher, 1992· Singleton & Asher, 1977). Πιο αναλυτικά, για την εκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής χρησιμοποιήθηκαν οι *φωτογραφίες* του κάθε νηπίου ξεχωριστά, όπως έγινε και σε άλλες έρευνες κατά το παρελθόν (π.χ. Asher et al., 1977· Asher & Dodge, 1986· McCandless & Marshall,

1957· Singleton & Asher, 1977). Ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς η άδεια να χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες των νηπίων, οι οποίες ήταν αναρτημένες στον πίνακα παρουσιών ή στις ατομικές καρτέλες τους. Η χρήση φωτογραφιών βοηθάει να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα μνήμης, τα οποία είναι δυνατόν να προκύψουν, όταν ζητείται από παιδιά νηπιακής ηλικίας να θυμηθούν έναν συμμαθητή τους απλά ακούγοντας το όνομά του (Cassidy & Asher, 1992).

Κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης, η ερευνήτρια έδειχνε σε κάθε νήπιο μία-μία τις φωτογραφίες όλων των συμμαθητών του και του ζητούσε να απαντήσει στην ερώτηση «Πόσο σου αρέσει να παίζεις με αυτό το παιδί;». Τα νήπια καλούνταν να απαντήσουν σε μια 3-βάθμια κλίμακα με τη βοήθεια τριών καρτών. Συγκεκριμένα, σε κάθε νήπιο παρουσιάζονταν τρεις κάρτες που απεικόνιζαν ένα παιδικό πρόσωπο. Η πρώτη κάρτα έδειχνε ένα «χαρούμενο» πρόσωπο, η δεύτερη ένα «ουδέτερο» και η τρίτη ένα «λυπημένο» πρόσωπο. Χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες καρτών. Η πρώτη ομάδα καρτών απεικόνιζε ένα αγορίστικο πρόσωπο και η δεύτερη ένα κοριτσίστικο. Τα αγόρια αξιολογούσαν τους συμμαθητές τους με την πρώτη ομάδα καρτών και τα κορίτσια με τη δεύτερη.

Στη συνέχεια, εξηγήσαμε στα νήπια ότι το χαρούμενο πρόσωπο σημαίνει ότι του «αρέσει πολύ» να παίζει με αυτό το παιδί (3 βαθμοί), το ουδέτερο πρόσωπο ότι «ούτε του αρέσει πολύ ούτε του αρέσει λίγο, του αρέσει κάπως ή μερικές φορές» (2 βαθμοί) και, τέλος, το λυπημένο πρόσωπο ότι του «αρέσει λίγο» να παίζει μαζί του (1 βαθμός). Το κάθε νήπιο αξιολογούνταν από όλους τους συμμαθητές του.

Η Κοινωνική Αποδοχή του νηπίου προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που συγκέντρωσε από τις αξιολογήσεις όλων των συμμαθητών του, διαιρώντας το με τον αριθμό των νηπίων της τάξης. Υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλή Κοινωνική Αποδοχή (π.χ. Asher & Dodge, 1986· Cassidy & Asher, 1992· Kochenderfer & Ladd, 1997, 1996a, 1996b· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997· Parker & Asher, 1993· Walker, Berthelsen, & Irving, 2001). Ο κατώτερος βαθμός είναι το 0 και ο ανώτερος είναι το 1.

4.2.5. Ταξινόμηση σε Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους

Η ταξινόμηση των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους έγινε με τη μεθοδολογία που προτείνουν οι Coie, Dodge και Coppotelli (1982), η οποία περιλαμβάνει τη χρήση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών αξιολογήσεων του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του. Πιο αναλυτικά, οι Coie και συνεργάτες (1982), υιοθετώντας και επεκτείνοντας τη μεθοδολογία που προτείνει ο Peery (1979), υπολογίζουν τις *θετικές* (Θ) και *αρνητικές* (Α) ψήφους που συγκεντρώνει το κάθε παιδί. Στη συνέχεια, υπολογίζουν τον δείκτη της *Κοινωνικής Προτίμησης* (ΚΠ), ο οποίος προκύπτει από την αφαίρεση των αρνητικών ψήφων από τις θετικές ψήφους [$ΚΠ=Θ-A$], καθώς και το δείκτη της *Κοινωνικής Επιρροής* (ΚΕ), ο οποίος προκύπτει από το άθροισμα των θετικών και των αρνητικών ψήφων [$ΚΕ=Θ+A$].

Με τη χρήση των δεικτών της Κοινωνικής Προτίμησης (SP-Social Preference) και της Κοινωνικής Επιρροής (SI-Social Impact) είναι δυνατός ο διαχωρισμός μεταξύ των *παραμελημένων* (neglected) και των *απορριπτόμενων* (rejected) παιδιών. Τα παραμελημένα παιδιά λαμβάνουν ελάχιστες ψήφους, τόσο θετικές όσο και αρνητικές, ενώ τα απορριπτόμενα λαμβάνουν ελάχιστες θετικές και πολλές αρνητικές ψήφους. Όπως είδαμε στο δεύτερο κεφάλαιο, οι δύο αυτές ομάδες παιδιών χαμηλής κοινωνικής προτίμησης (απορριπτόμενα και παραμελημένα) εμφανίζουν πολλές διαφορές, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους και το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεών τους, γεγονός που επιβάλλει τον εντοπισμό και το διαχωρισμό τους. Επίσης, με τη βοήθεια των δεικτών της Κοινωνικής Προτίμησης και της Κοινωνικής Επιρροής είναι δυνατός ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά που λαμβάνουν ταυτόχρονα πολλές θετικές και αρνητικές ψήφους –*αμφιλεγόμενα παιδιά*– και στα παιδιά που λαμβάνουν είτε μόνο πολλές θετικές ψήφους –*δημοφιλή παιδιά*– είτε μόνο αρνητικές –*απορριπτόμενα παιδιά*– (π.χ. Coie & Dodge, 1983, 1988· Coie et al., 1982· Dodge, 1983· Dodge, Coie, & Brakke, 1982· Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, & Price, 2003).

Όμως, οι αρνητικές ψήφοι είναι ηθικά-συναισθηματικά φορτισμένες, γεγονός που δυσκολεύει ή/και εμποδίζει τα παιδιά να καταδείξουν τις αντιπάθειές τους (Peery,

1979). Επομένως, θεωρήθηκε ότι το να ζητηθεί από τα νήπια να αξιολογήσουν αρνητικά τους συμμαθητές τους ίσως να μην ήταν απόλυτα ηθικά ορθό και επιστημονικά έγκυρο, καθώς υπήρχε κίνδυνος να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό, κατά τον διαχωρισμό των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους, χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία υπολογισμού της Κοινωνικής Αποδοχής. Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ψήφοι που συγκέντρωσε το νήπιο κατά την αξιολόγηση από τους συμμαθητές του με τη βοήθεια μιας 3βάθμιας κλίμακας μέτρησης (τρία πρόσωπα), δηλαδή δεν λήφθηκαν υπόψη οι αρνητικές ψήφοι, γεγονός που συνάδει με την τήρηση των κανόνων ηθικής (Walker et al., 2001).

Όπως περιγράφηκε στη μεθοδολογία υπολογισμού της Κοινωνικής Προτίμησης, τα νήπια, με τη βοήθεια των καρτών με τα τρία πρόσωπα (χαρούμενο, ουδέτερο, λυπημένο), αξιολογούνταν από το σύνολο των συμμαθητών τους. Ο αριθμός των συχνοτήτων που το παιδί επιλέχθηκε με την κάρτα «χαρούμενο πρόσωπο», η οποία αντιστοιχεί στην πρόταση «Μου αρέσει πολύ να παίζω με αυτό το παιδί», αντιστοιχεί στον αριθμό των θετικών ψήφων του. Αντίστοιχα, ο αριθμός των συχνοτήτων που το παιδί επιλέχθηκε με την κάρτα «λυπημένο πρόσωπο», η οποία αντιστοιχεί στην πρόταση «Μου αρέσει λίγο να παίζω με αυτό το παιδί», αντιστοιχεί στον αριθμό των αρνητικών ψήφων του. Στη συνέχεια, οι αριθμοί των θετικών και των αρνητικών ψήφων διαιρέθηκαν με τον αριθμό των νηπίων της τάξης (μέγεθος ομάδας συνομηλίκων). Με τον τρόπο αυτό, υπολογίζονται οι σταθμισμένοι αριθμοί των θετικών (Θ) και των αρνητικών (Α) ψήφων, οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι από το μέγεθος της τάξης. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία κοινωνιομετρικού διαχωρισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας προτείνεται και από τους Walker και συνεργάτες (2001), οι οποίοι στηρίχθηκαν στις προτάσεις των Asher και Dodge (1986).

Εφαρμόζοντας την παραπάνω μέθοδο κοινωνιομετρικής ψηφοφορίας, για κάθε νήπιο ξεχωριστά υπολογίστηκαν οι ακόλουθες βαθμολογίες: (α) ο αριθμός των θετικών ψήφων (Θ) – «χαρούμενο πρόσωπο, προτιμώμενος συμπαίχτης», (β) ο αριθμός των αρνητικών ψήφων (Α) – «λυπημένο πρόσωπο, λιγότερο προτιμώμενος συμπαίχτης», (γ) ο δείκτης κοινωνικής προτίμησης (ΚΠ=Θ-Α) και (δ) ο δείκτης

κοινωνικής επιρροής ($KE=\Theta+A$). Επίσης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι [$M(\Theta)$, $M(A)$, $M(KΠ)$ και $M(KE)$, αντίστοιχα] και οι τυπικές αποκλίσεις [$SD(\Theta)$, $SD(A)$, $SD(KΠ)$ και $SD(KE)$, αντίστοιχα] των παραπάνω αριθμών για το σύνολο των νηπίων της τάξης.

Αν και υπάρχουν έρευνες που χρησιμοποιούν ως κριτήριο κοινωνιομετρικής ταξινόμησης τη μισή τυπική απόκλιση από το μέσο όρο ($0.5SD$) (π.χ. Hymel, Bowker, & Woody, 1993) ή την $0.8SD$ (π.χ. Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990), εντούτοις η πλειονότητα των σχετικών ερευνών χρησιμοποιούν τη μία τυπική απόκλιση ($1SD$) ως πιο αυστηρό κριτήριο κοινωνιομετρικής ταξινόμησης (Asher & Dodge, 1986· Boivin & Begin, 1989· Brendgen, Little, & Krappmann, 2000· Cassidy & Asher, 1992· Coie & Kupersmidt, 1983· Coie & Dodge, 1983, 1988· Coie et al., 1982· Dodge, 1983· Dodge et al., 2003· Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984· Dodge, Coie, & Brakke, 1982· Frenzt, Gresham, & Elliott, 1991· MacKinnon-Lewis, Rabiner, & Starnes, 1999· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993· Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996· Roopnarine & Adams, 1987· Walker et al. 2001). Η ίδια μεθοδολογία με τη χρήση της μίας τυπικής απόκλισης από το μέσο όρο έχει χρησιμοποιηθεί και για τον κοινωνιομετρικό διαχωρισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ικανοποιητικό αριθμό σύγχρονων αξιολογών ερευνών (Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000· Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990· Fabes, Hanish, Martin, & Eisenberg, 2002· Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996· Walker et al., 2001).

Και στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί μερικές έρευνες στις οποίες έγινε ο κοινωνιομετρικός διαχωρισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη μέθοδο (ή με παραλλαγές της μεθόδου) που προτείνουν ο Coie και οι συνεργάτες του (1982), οι οποίες δείχνουν ότι είναι εφικτός ο κοινωνιομετρικός διαχωρισμός των παιδιών αυτής της ηλικιακής περιόδου (Γρηγοριάδης, 1999· Μπίκος, 2004, 2000· Μπίκος, Τσιούμης, & Γρηγοριάδης, 2002· Νημά, Μέντζιου, & Σπυρίδης, 1999· Τσιούμης, Μπίκος, & Γρηγοριάδης 2003).

Υιοθετώντας τα κριτήρια ταξινόμησης σε ομάδες κοινωνιομετρικού κύρους που προτείνουν οι Coie και συνεργάτες (1982), τα νήπια ταξινομούνται ως εξής:

Κατηγορίες	
Κοινωνιομετρικού Κύρους	Κριτήρια Ταξινόμησης
<i>Δημοφιλές:</i>	$\Theta > M(\Theta) + SD(\Theta)$ $A < M(A) + SD(A)$ $K\Pi > M(K\Pi) + SD(K\Pi)$
<i>Απορριπτόμενο:</i>	$\Theta < M(\Theta) + SD(\Theta)$ $A > M(A) + SD(A)$ $K\Pi < M(K\Pi) + SD(K\Pi)$
<i>Παραμελημένο:</i>	$\Theta < M(\Theta) + SD(\Theta)$ $A < M(A) + SD(A)$ $KE < M(KE) + SD(KE)$
<i>Αμφιλεγόμενο:</i>	$K\Pi > M(K\Pi) + SD(K\Pi)$ $KE > M(KE) + SD(KE)$
<i>Μεσαίο:</i>	$M(K\Pi) - SD(K\Pi) \leq K\Pi \leq M(K\Pi) + SD(K\Pi)$ $M(KE) - SD(KE) \leq KE \leq M(KE) + SD(KE)$

Σημείωση. Θ =Άθροισμα θετικών ψήφων που έλαβε το νήπιο από όλους τους συμμαθητές του.

A =Άθροισμα αρνητικών ψήφων που έλαβε το νήπιο από όλους τους συμμαθητές του.

$M(\Theta)$ =Μέσος όρος των θετικών ψήφων που έλαβαν όλα τα νήπια του τμήματος.

$SD(\Theta)$ =Τυπική απόκλιση των θετικών ψήφων που έλαβαν όλα τα νήπια του τμήματος.

$M(A)$ =Μέσος όρος των αρνητικών ψήφων που έλαβαν όλα τα νήπια του τμήματος.

$SD(A)$ =Τυπική απόκλιση των αρνητικών ψήφων που έλαβαν όλα τα νήπια του τμήματος.

$K\Pi$ =Δείκτης κοινωνικής προτίμησης, που προκύπτει από την αφαίρεση των αρνητικών ψήφων από τις θετικές ψήφους [$K\Pi = \Theta - A$].

$M(K\Pi)$ =Μέσος όρος των δεικτών κοινωνικής προτίμησης όλων των νηπίων του τμήματος.

$SD(K\Pi)$ =Τυπική απόκλιση των δεικτών κοινωνικής προτίμησης όλων των νηπίων του τμήματος.

KE =Δείκτης κοινωνικής επιρροής, που προκύπτει από το άθροισμα των θετικών και των αρνητικών ψήφων [$KE = \Theta + A$].

$M(KE)$ =Μέσος όρος των δεικτών κοινωνικής επιρροής όλων των νηπίων του τμήματος.

$SD(KE)$ =Τυπική απόκλιση των δεικτών κοινωνικής επιρροής όλων των νηπίων του τμήματος.

4.2.6. Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους

Η αξιολόγηση της θυματοποίησης των νηπίων από τους συνομηλίκους τους στηρίζεται στη μεθοδολογία που προτείνουν ο Ladd και οι συνεργάτες του (Kochenderfer & Ladd, 1997, 1996a, 1996b· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης, τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τη θυματοποίησή τους από τους συνομηλίκους τους. Με τη βοήθεια αυτών των ερωτήσεων, τα νήπια ανέφεραν το βαθμό στον οποίο αποτελούν τα θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα, αξιολογούνται τέσσερις μορφές θυματοποίησης: (α) *Γενική Θυματοποίηση* («Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου»), (β) *Σωματική Θυματοποίηση* («Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε»), (γ) *Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση* («Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα») και (δ) *Έμμεση Λεκτική/Σχεσιακή Θυματοποίηση*¹⁰ («Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά»). Τα νήπια απαντούν με τη βοήθεια μιας 3-βάθμιας κλίμακας, στην οποία «Συχνά»=3 βαθμοί, «Μερικές φορές»=2 βαθμοί και «Όχι»=1 βαθμός. Η *Συνολική Θυματοποίηση* του νηπίου από τους συνομηλίκους του προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας του στις τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας. Υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό θυματοποίησης. Ο κατώτερος βαθμός της Συνολικής Θυματοποίησης και των επιμέρους μορφών της είναι το 0 και ο ανώτερος είναι το 3. Στην παρούσα έρευνα, η Συνολική Θυματοποίηση είχε ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας: Cronbach's α =.84.

4.2.7. Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων

Η αξιολόγηση του κατά πόσο τα νήπια εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους έγινε με τη βοήθεια μιας κλίμακας τεσσάρων ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι ίδιες με τις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους*, με τη διαφορά ότι έχουν μετατραπεί από παθητική σε ενεργητική φωνή. Με το *Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων* αξιολογείται ο βαθμός, στον οποίο τα νήπια είναι θύτες επιθετικότητας απέναντι στους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα,

¹⁰ Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου αποδίδουν στη συγκεκριμένη ερώτηση τον όρο «έμμεση λεκτική θυματοποίηση». Όμως, λόγω του ότι περιγράφει την πρόκληση βλάβης στις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους, ονομάστηκε στην παρούσα έρευνα «έμμεση λεκτική/σχεσιακή θυματοποίηση».

αξιολογούνται τέσσερις μορφές εκφοβισμού: (α) *Γενικός Εκφοβισμός* («Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου»), (β) *Σωματικός Εκφοβισμός* («Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου»), (γ) *Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός* («Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου» και (δ) *Έμμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός* («Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;»). Τα νήπια απαντούν σε μια 3-βάθμια κλίμακα, στην οποία «Συχνά»=3 βαθμοί, «Μερικές φορές»=2 βαθμοί και «Όχι»=1 βαθμός. Ο *Συνολικός Εκφοβισμός* των συνομηλίκων προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας στις τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας. Υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό εκφοβισμού. Ο κατώτερος βαθμός του Συνολικού Εκφοβισμού και των επιμέρους μορφών του είναι το 0 και ο ανώτερος είναι το 3. Στην παρούσα έρευνα, ο Συνολικός Εκφοβισμός είχε ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας: Cronbach's α =.84.

4.2.8. Ταξινόμηση σε Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* (Kochenderfer & Ladd, 1997, 1996a, 1996b· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996), ένα παιδί ταξινομείται στην κατηγορία «Θύμα», όταν ο μέσος όρος των απαντήσεών του στις τέσσερις ερωτήσεις θυματοποίησης (Συνολική Θυματοποίηση) είναι τουλάχιστον ίσος με 2.25. Δηλαδή, το κριτήριο ταξινόμησης στην κατηγορία «Θύμα» είναι ο μέσος όρος στο *Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* τουλάχιστο 2.25. Δεδομένου ότι ο βαθμός 2 αντιστοιχεί στην απάντηση «Μερικές φορές», αυτό το κριτήριο είναι σε συμφωνία με την άποψη ότι «η θυματοποίηση είναι μια μορφή επιθετικότητας που εμφανίζεται κατ' επανάληψη και σε βάθος χρόνου» (Kochenderfer & Ladd, 1997, σ. 62).

Υιοθετώντας τη μεθοδολογία που προτείνουν οι Kochenderfer και Ladd (1997), ένα παιδί ταξινομείται στην κατηγορία «Θύτης», όταν συγκεντρώσει μέσο όρο βαθμολογίας και στις τέσσερις ερωτήσεις εκφοβισμού (Συνολικός Εκφοβισμός) τουλάχιστον ίσο με 2.25. Δηλαδή, το κριτήριο ταξινόμησης στην κατηγορία «Θύτης» είναι ο μέσος όρος στο *Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων* τουλάχιστον 2.25.

Στη συνέχεια, τα παιδιά που έχουν μέσο όρο Συνολικής Θυματοποίησης τουλάχιστον ίσο με 2.25 και μέσο όρο Συνολικού Εκφοβισμού τουλάχιστον ίσο με 2.25, ταξινομούνται στην κατηγορία «Θύμα και Θύτης».

Τέλος, τα παιδιά που συγκεντρώνουν μέσο όρο Συνολικής Θυματοποίησης κάτω του 2.25 και μέσο όρο Συνολικού Εκφοβισμού επίσης κάτω του 2.25, ταξινομούνται στην κατηγορία «Ούτε Θύμα ούτε Θύτης».

Συνοπτικά, τα κριτήρια ταξινόμησης σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού είναι τα ακόλουθα:

Κατηγορίες	
Θυματοποίησης/Εκφοβισμού	Κριτήρια Ταξινόμησης
«Ούτε Θύμα ούτε Θύτης»:	Συνολική Θυματοποίηση < 2.25 Συνολικός Εκφοβισμός < 2.25
«Θύμα»:	Συνολική Θυματοποίηση \geq 2.25 Συνολικός Εκφοβισμός < 2.25
«Θύτης»:	Συνολική Θυματοποίηση < 2.25 Συνολικός Εκφοβισμός \geq 2.25
«Θύμα & Θύτης»:	Συνολική Θυματοποίηση \geq 2.25 Συνολικός Εκφοβισμός \geq 2.25

Σημείωση. Συνολική Θυματοποίηση= Μέσος όρος των απαντήσεων του νηπίου στις τέσσερις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους*.

Συνολικός Εκφοβισμός= Μέσος όρος των απαντήσεων του νηπίου στις τέσσερις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Εκφοβισμού των Συνομηλίκων*.

4.2.9. Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών

Το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) είναι η ελληνική προσαρμογή του

ερωτηματολογίου των Asher, Hymel και Renshaw (1984) και της αναθεωρημένης του μορφής (Asher & Wheeler, 1985). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας και έχει χρησιμοποιηθεί σε μια πλειάδα σύγχρονων ερευνών (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990· Burgess, Ladd, Kochenderfer, Lambert, & Birch, 1999· Crick & Ladd, 1993· Goossens & Beyers, 2002· Parker & Asher, 1993· Parkhurst & Asher, 1992). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις και αξιολογεί τα συναισθήματα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας του παιδιού στο σχολείο. Περιέχει δύο υποκλίμακες: α) *Μοναξιά* (3 ερωτήσεις, π.χ., «Νιώθω μόνος/η στο σχολείο», «Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο») (στην παρούσα έρευνα: Cronbach's $\alpha=.83$) και β) *Κοινωνική Δυσαρέσκεια* (13 ερωτήσεις, π.χ. «Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο», «Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον/την χρειάζομαι») (στην παρούσα έρευνα: Cronbach's $\alpha=.89$). Στην παρούσα έρευνα, η *Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια* είχε ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής εγκυρότητας (Cronbach's $\alpha=.92$).

Οι υπόλοιπες 8 ερωτήσεις δεν αναφέρονται στο συναίσθημα της μοναξιάς ή της κοινωνικής δυσαρέσκειας, αλλά στα χόμπυ και τις προτιμώμενες δραστηριότητες (π.χ. «Μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση»). Όπως αναφέρουν και οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, είναι «filler items», με στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν πιο χαλαρά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για διάφορα θέματα. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναδιατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις, ώστε να είναι σε συμφωνία με τις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «Μου αρέσει να διαβάζω» (ερώτηση 2) μετατράπηκε σε «Μου αρέσει να παίζω» και η ερώτηση «Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία» (ερώτηση 13) μετατράπηκε σε «Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο».

Τα νήπια μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στις απαντήσεις «Συχνά», «Μερικές φορές» και «Καθόλου», όπως προτείνουν οι Cassidy και Asher (1992). Όσον αφορά τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων, η απάντηση «Συχνά» αντιστοιχεί στο βαθμό 1, η απάντηση «Μερικές φορές» στο βαθμό 2 και η απάντηση «Καθόλου» στο βαθμό 3. Στις ερωτήσεις με αντίστροφη βαθμολόγηση (ερωτήσεις 3, 6, 9, 12, 14, 17, 18, 20, 21 και 24), στην απάντηση «Συχνά» αντιστοιχεί ο βαθμός 3, στην απάντηση «Μερικές φορές» ο βαθμός 2 και στην απάντηση «Καθόλου» ο βαθμός 1. Ο

κατώτερος βαθμός βαθμολόγησης είναι το 16 και ο ανώτερος το 48. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία του παιδιού στο *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*, τόσο πιο πολύ νιώθει μοναξιά ή/και κοινωνική δυσαρέσκεια.

Τέλος, πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν σε μερικές παραδειγματικές ερωτήσεις, όπως π.χ. «Τρώω τοστ για πρωινό», «Μου αρέσει το παγωτό» και «Μου αρέσουν οι εργασίες του σχολείου». Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά εξασκούσαν στη χρήση της 3-βάθμιας κλίμακας.

4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2007-2008. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της συλλογής διήρκησε περίπου τρεις μήνες (μέσα Οκτωβρίου έως και το Δεκέμβριο του 2007) και πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Δεδομένου ότι απαιτείται κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα για την ανάπτυξη και την εδραίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, η συλλογή των δεδομένων από τα νήπια άρχισε μετά τη συμπλήρωση έξι εβδομάδων από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από την ίδια τη γράφουσα. Σε κάθε νηπιαγωγείο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, η οποία διακρίνεται σε δύο φάσεις: (α) τη φάση της επαφής με τη νηπιαγωγό και τα νήπια και (β) τη φάση των συνεντεύξεων με τα νήπια. Οι φάσεις αυτές περιγράφονται λεπτομερώς αμέσως παρακάτω.

4.3.1. Πρώτη Φάση: Επαφή με την νηπιαγωγό και τα νήπια

Αρχικά, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τις νηπιαγωγούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν στα υπό διερεύνηση τμήματα του νηπιαγωγείου, ήταν γυναίκες.

Η πρώτη συνάντηση, λάμβανε χώρα με την κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά στο χώρο του νηπιαγωγείου μετά την αποχώρηση των νηπίων. Σε αυτήν την πρώτη συνάντηση, η ερευνήτρια έκανε μια γενική ενημέρωση σχετικά με το γενικό σκοπό της έρευνας, που είναι η μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, η ερευνήτρια ενημέρωνε τις νηπιαγωγούς για τη σπουδαιότητα της δικής τους συμβολής στη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της έρευνας.

Ακολουθως, η ερευνήτρια παρείχε πληροφορίες στις νηπιαγωγούς για τον γενικό ερευνητικό σχεδιασμό και απαντούσε σε τυχόν ερωτήσεις τους. Είχε φροντίσει να έχει μαζί της τα μέσα συλλογής δεδομένων, σε περίπτωση που οι νηπιαγωγοί επιθυμούσαν να ελέγξουν τις ερωτήσεις, στις οποίες θα καλούνταν να απαντήσουν τα νήπια της τάξης τους κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεών τους. Η ερευνήτρια ενημέρωσε όλες τις νηπιαγωγούς ότι οι πληροφορίες που θα λαμβάνονταν θα ήταν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Τέλος, σε αυτήν την πρώτη συνάντηση, η οποία δεν ξεπερνούσε τη μία ώρα και ήταν καθαρά ενημερωτικής φύσης, λέγαμε στις νηπιαγωγούς ότι είχαν μερικές μέρες στη διάθεσή τους, προκειμένου να αποφασίσουν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι νηπιαγωγοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους αμέσως.

Στο τέλος της πρώτης συνάντησης, η ερευνήτρια κανόνιζε μαζί με τις νηπιαγωγούς την ημερομηνία της επόμενης συνάντησής τους. Στο μεσοδιάστημα της πρώτης και της δεύτερης συνάντησης, η νηπιαγωγός της κάθε τάξης αναλάμβανε να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες των νηπίων σχετικά με την έρευνα και να λάβει τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε αυτήν.

Κατά τη δεύτερη συνάντηση και κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, η νηπιαγωγός της τάξης σύστηνε την ερευνήτρια στα νήπια. Εκείνη φρόντιζε από πριν να ενημερώσει τις νηπιαγωγούς για το πώς θα τη συστήσουν στα παιδιά, ζητώντας τους να πουν τα παρακάτω λόγια, χωρίς ιδιαίτερες παραλλαγές:

«Την κοπέλα αυτή τη λένε Ρενάτα και είναι φοιτήτρια. Αγαπάει πολύ τα παιδιά και της αρέσει να δουλεύει μαζί τους. Θα την φιλοξενήσουμε στο νηπιαγωγείο μας για μερικές μέρες. Θα παίζει μαζί σας και θα σας κάνει κάποιες ερωτήσεις για το πώς τα περνάτε στο σχολείο και πώς τα πάτε με τα άλλα παιδιά».

Καθ' όλη τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, η ερευνήτρια καθόταν εντός της τάξης και συμμετείχε στις δραστηριότητες των νηπίων, κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας. Ο ρόλος της ήταν καθαρά βοηθητικός και φρόντιζε να μη διαταράσσει τις δραστηριότητές τους.

Όλα τα νηπιαγωγεία που επιλέχθηκαν ως δείγμα της παρούσας έρευνας φιλοξενούσαν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις πρακτικές τους ασκήσεις. Ως εκ τούτου, όλα τα νήπια ήταν αρκετά εξοικειωμένα με την παρουσία κάποιου φοιτητή στην τάξη τους. Επίσης, αυτή η εξοικείωση των νηπίων έκανε πιο εύκολη την επαφή της ερευνήτριας μαζί τους και ίσως να λειτούργησε θετικά, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα τόσο των γονέων όσο και των νηπιαγωγών.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητούσε από τη νηπιαγωγό να καταρτίσει έναν κατάλογο με όλα τα νήπια της τάξης της. Ο κατάλογος αυτός περιελάμβανε το μικρό όνομα και το αρχικό γράμμα του επιθέτου του κάθε παιδιού, καθώς και την ακριβή ημερομηνία γέννησής του. Το κάθε παιδί ελάμβανε έναν αριθμό. Η ερευνήτρια δεν είχε πρόσβαση στα προσωπικά στοιχεία των νηπίων (π.χ. επίθετο, καταγωγή, επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων κλπ.) και τα δεδομένα που χρειαζόταν τα έπαιρνε από τη νηπιαγωγό.

Επίσης, ζητούσε από τη νηπιαγωγό να της υποδείξει, αν κάποια νήπια δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα ή αν είχαν ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τις υποδείξεις των νηπιαγωγών, κανένα από τα νήπια που εξετάστηκαν δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα γλώσσας ή οποιοδήποτε άλλο αναπτυξιακό πρόβλημα.

Η δεύτερη επίσκεψή μας στο νηπιαγωγείο τελείωνε με την ολοκλήρωση των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Αποχαιρετούσαμε τα νήπια και τα ενημερώναμε ότι θα τα επισκεπτόμασταν το επόμενο πρωινό.

4.3.2. Δεύτερη φάση: Συνεντεύξεις με τα νήπια

Οι συνεντεύξεις ελάμβαναν χώρα από την ερευνήτρια και ήταν ατομικές. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν στο γραφείο της διευθύντριας/νηπιαγωγού, ώστε να υπάρχει ησυχία και να μην αποσπάται από τυχόν άλλα ερεθίσματα η προσοχή των νηπίων. Η νηπιαγωγός έφερνε τα νήπια στο γραφείο που γινόταν η συνέντευξη και τα ξανασύστηνε στην ερευνήτρια, λέγοντας τα ακόλουθα:

«Θυμάσαι την κοπέλα που ήρθε χθες (ή προχθές, κλπ.) στο σχολείο μας; Είναι η Ρενάτα και θα σε ρωτήσει κάποια πράγματα. Μπορείς να πεις ό,τι θέλεις. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Κανέννας, ούτε εγώ, ούτε οι γονείς σου, ούτε οι συμμαθητές σου, δεν θα μάθουμε τι θα πείτε. Θα ρωτήσει όλα

τα παιδιά της τάξης και όχι μόνο εσένα. Αν κουραστείς ή βαρεθείς, μπορείς να της ζητήσεις να σταματήσει και να ξαναέρθεις στην τάξη.»

Και σε αυτήν την περίπτωση, είχαμε φροντίσει να ενημερώσουμε από πριν την νηπιαγωγό σχετικά με το τι να πει όταν έφερνε τα νήπια για τη συνέντευξη.

Αφού καλωσορίζαμε το νήπιο και βεβαιωνόμασταν ότι αισθανόταν άνετα, του δείχαμε τις κάρτες με τα τρία πρόσωπα (χαρούμενο, ουδέτερο, λυπημένο) και του εξηγήσαμε ότι με τη βοήθεια αυτών των καρτών θα έλεγε πόσο του αρέσει να παίζει με τον κάθε συμμαθητή του.

Η συνέντευξη ξεκινούσε με την αξιολόγηση της Κοινωνικής Αποδοχής. Όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 4.2.4, για την εκτίμηση της Κοινωνικής Αποδοχής χρησιμοποιήθηκαν οι φωτογραφίες όλων των νηπίων. Πίσω από κάθε φωτογραφία η νηπιαγωγός είχε σημειώσει το μικρό όνομα του κάθε νηπίου και τον αριθμό του στον κατάλογο που είχε συντάξει για την ερευνήτρια κατά τη δεύτερη συνάντησή τους.

Όταν το νήπιο ολοκλήρωνε την αξιολόγηση όλων των συμμαθητών του, απαντούσε στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* και του *Ερωτηματολογίου του Εκφοβισμού των Συνομηλίκων*. Ακολουθούσε η χορήγηση των ερωτήσεων του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας*. Στη συνέχεια, το νήπιο απαντούσε στις ακόλουθες ερωτήσεις: (α) «Έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου;» και (β) «Πες μου τα ονόματα τριών φίλων σου», για να διαπιστωθεί η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων. Στη συνέχεια, το νήπιο καλούνταν να υποδείξει τον καλύτερο φίλο του και να απαντήσει στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Ποιότητας της Φιλίας*, οι οποίες αναφέρονταν στον καλύτερο φίλο του. Η ερευνήτρια είχε μπροστά της τις ερωτήσεις κάθε ερωτηματολογίου και σημείωνε τις απαντήσεις που έδινε το κάθε νήπιο.

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων όλων των νηπίων της τάξης, καταρτιζόταν το κοινωνιόγραμμα της τάξης και ακολουθούσε η ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους (βλ. υποκεφάλαιο 4.2.5). Με βάση τις απαντήσεις των νηπίων στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* και του *Ερωτηματολογίου Εκφοβισμού των Συνομηλίκων*, ακολουθούσε η ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού (βλ. υποκεφάλαιο 4.2.8.). Επίσης, αξιολογούνταν η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων του

κάθε νηπίου και καταγραφόταν ο ακριβής αριθμός τους (βλ. υποκεφάλαιο 4.2.1). Τέλος, αξιολογούνταν η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» (βλ. υποκεφάλαιο 4.2.2).

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο εξέτασης για κάθε νήπιο, στο οποίο ήταν καταχωρημένες αναλυτικά οι απαντήσεις του. Στην πρώτη σελίδα υπήρχαν τα εξής στοιχεία:

- i. Φύλο
- ii. Ηλικία
- iii. Ύπαρξη Αμοιβαίων Φίλων
- iv. Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων
- v. Ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου»
- vi. Κατηγορία Κοινωνιομετρικού Κύρους
- vii. Κατηγορία Θυματοποίησης/Εκφοβισμού

Ακολουθούσαν τα ερωτηματολόγια με την καταγραφή των απαντήσεων του νηπίου. Συνολικά, συντάχθηκαν 190 πρωτόκολλα εξέτασης.

4.4. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 13.0. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν οι εξής αναλύσεις:

- ο Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών και των βαθμολογιών στις κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι ($Mean=M$) και οι τυπικές αποκλίσεις ($Standard\ Deviation=SD$).
- ο Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t test και, στις μη κανονικές κατανομές, το Mann-Whitney U test.
- ο Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ τριών ή παραπάνω διαφορετικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA).
- ο Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων, χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni, σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι $0.05/k$ (k =αριθμός των συγκρίσεων).
- ο Η σύγκριση αναλογιών μεταξύ δύο ομάδων έγινε με το χ^2 test.
- ο Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression analysis), με τη μέθοδο της διαδοχικής αφαίρεσης/ένταξης (stepwise), χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται

με τις βαθμολογίες, από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β), τα τυπικά σφάλματά τους ($\text{standard errors} = SE$), καθώς και τυποποιημένοι συντελεστές εξάρτησης. Στην περίπτωση μη κανονικής κατανομής των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκαν οι διατάξεις τους (ranks).

- ο Για τον έλεγχο της σχέσης δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r ή Spearman ρ . Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών που προσεγγίζουν την κανονική κατανομή, ενώ ο συντελεστής συσχέτισης Spearman ρ χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της σχέσης μεταξύ δύο μη κανονικών μεταβλητών. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0.05.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1. Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων

Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD), η διάμεσος ($Median$), οι μέγιστες (Max) και ελάχιστες τιμές (Min), η λοξότητα και η κύρτωση όλων των υποκλιμάκων.

Πίνακας 5.1

Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων

	M	SD	$Median (Min-Max)$	$Λοξότητα$	$Κύρτωση$
Ποιότητα Φιλίας - Σύνολο	1.98	.37	1.96 (1.33-2.67)	.02	-1.38
Συντροφικότητα	1.96	.47	2.00 (1.00-3.00)	.24	-.99
Σύγκρουση	1.66	.50	1.75 (1.00-3.00)	.47	-.53
Προστασία από Θυματοποίηση	1.85	.49	2.00 (1.00-3.00)	-.25	-.73
Βοήθεια	1.87	.46	1.83 (1.00-2.83)	-.05	-1.15
Ασφάλεια	1.86	.35	1.83 (1.17-2.67)	.14	-.96
Εγγύτητα	1.86	.43	1.83 (1.00-2.75)	.17	-1.04
Θυματοποίηση - Σύνολο	1.84	.56	1.75 (1.00-3.00)	.43	-1.01
Γενική Θυματοποίηση	1.80	.62	2.00 (1.00-3.00)	.16	-.52
Σωματική Θυματοποίηση	1.75	.78	2.00 (1.00-3.00)	.47	-1.22
Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	2.27	.60	2.00 (1.00-3.00)	-.19	-.55
Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση	1.54	.69	1.00 (1.00-3.00)	.89	-.43
Εκφοβισμός - Σύνολο	1.53	.51	1.50 (1.00-2.75)	.95	-.13
Γενικός Εκφοβισμός	1.52	.57	1.00 (1.00-3.00)	.52	-.71
Σωματικός Εκφοβισμός	1.46	.70	1.00 (1.00-3.00)	1.22	.08
Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	1.87	.68	2.00 (1.00-3.00)	.17	-.84
Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός	1.28	.53	1.00 (1.00-3.00)	1.70	2.03
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσσυνάρπεια-Σύνολο	1.61	.40	1.50 (1.06-2.50)	.62	-1.03
Μοναξιά	1.51	.53	1.33 (1.00-3.00)	.61	-.91
Κοινωνική Δυσσυνάρπεια	1.63	.38	1.54 (1.08-2.54)	.61	-.95

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.1, όσον αφορά το *Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας* ($M=1.98$, $SD=.53$), ο μέσος όρος στο σύνολο του ερωτηματολογίου είναι αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα νήπια του δείγματος έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα ποιότητας στις φιλικές τους σχέσεις. Η υποκλίμακα της Συντροφικότητας έχει τα υψηλότερα επίπεδα ($M=1.96$, $SD=.47$) συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες. Ακολουθούν η Βοήθεια ($M=1.87$, $SD=.46$), η Ασφάλεια ($M=1.86$, $SD=.35$), η Εγγύτητα ($M=1.86$, $SD=.43$) και η Προστασία από Θυματοποίηση ($M=1.85$, $SD=.49$), που κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα. Αντίθετα, χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της Σύγκρουσης ($M=1.66$, $SD=.50$), η οποία εκφράζει μια αρνητική διάσταση της ποιότητας της φιλίας.

Στη συνέχεια, η εξέταση των μέσων όρων της Συνολικής Θυματοποίησης και του Συνολικού Εκφοβισμού, δείχνει ότι τα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα Θυματοποίησης ($M=1.84$, $SD=.56$) από ό,τι Εκφοβισμού ($M=1.53$, $SD=.51$).

Όσον αφορά στις επιμέρους μορφές Θυματοποίησης, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νήπια αναφέρουν υψηλά επίπεδα Άμεσης Λεκτικής Θυματοποίησης ($M=2.27$, $SD=.60$), ενώ ακολουθούν η Γενική Θυματοποίηση ($M=1.80$, $SD=.62$), η Σωματική Θυματοποίηση ($M=1.75$, $SD=.78$) και η Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση ($M=1.54$, $SD=.69$).

Παρόμοια είναι η σειρά εμφάνισης και των επιμέρους μορφών Εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, η συχνότερα εμφανιζόμενη μορφή Εκφοβισμού είναι ο Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός ($M=1.87$, $SD=.68$). Ακολουθούν ο Γενικός Εκφοβισμός ($M=1.52$, $SD=.57$), ο Σωματικός Εκφοβισμός ($M=1.46$, $SD=.70$) και ο Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός ($M=1.28$, $SD=.53$).

Τέλος, τα νήπια του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθήματος Κοινωνικής Δυσaréσκειας ($M=1.63$, $SD=.38$) από ό,τι Μοναξιάς ($M=1.51$, $SD=.53$).

5.2. Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών

Στον Πίνακα 5.2 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Kolmogorov-Smirnov test για όλες τις επιμέρους μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 5.2

Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών

Μεταβλητές	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Ποιότητα Φιλίας - Σύνολο	1.63	<.001
Συντροφικότητα	2.30	<.001
Σύγκρουση	2.06	<.001
Προστασία από Θυματοποίηση	3.21	<.001
Βοήθεια	1.78	<.001
Ασφάλεια	1.59	.013
Εγγύτητα	2.05	<.001
Κοινωνική Αποδοχή	.89	ns
Θυματοποίηση - Σύνολο	2.67	<.001
Εκφοβισμός - Σύνολο	2.81	<.001
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια - Σύνολο	2.31	<.001
Μοναξιά	3.28	<.001
Κοινωνική Δυσaréσκεια	2.19	<.001

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι κατανομές όλων των επιμέρους μεταβλητών της έρευνας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < .05$). Μοναδική εξαίρεση είναι η Κοινωνική Αποδοχή, η οποία είναι προσεγγιστικά κανονική ($p = .408$).

5.3. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με τις κοινωνικές εμπειρίες: Κατανομές συχνοτήτων

5.3.1. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

Στον Πίνακα 5.3.1 δίνεται η απόλυτη (f) και η σχετική (%) συχνότητα των νηπίων που έχουν καλύτερο φίλο και των νηπίων που δεν έχουν.

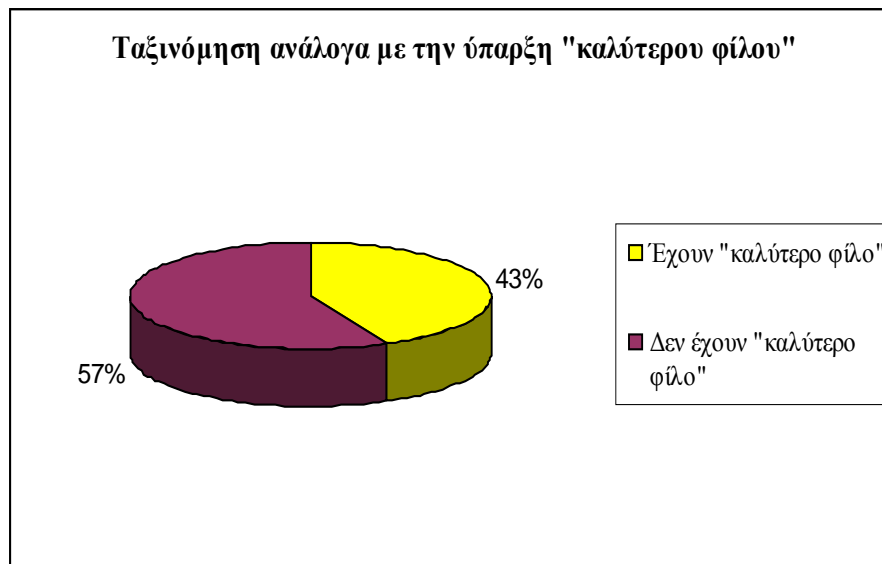
Πίνακας 5.3.1

Ταξινόμηση των νηπίων ανάλογα με την ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου»

Ύπαρξη «καλύτερου φίλου»	f	%
Ναι	82	43.2
Όχι	108	56.8

Λίγο πάνω από το ήμισυ των νηπίων του δείγματος (56.8%) στερούνται την ύπαρξη «καλύτερου φίλου», ενώ το 43.2% έχουν «καλύτερο φίλο».

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».



Γράφημα 5.3.1

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

5.3.2. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό αμοιβαίων φίλων

Όπως έδειξε η επεξεργασία των απαντήσεων των νηπίων για τους φίλους τους, ο μέσος όρος του αριθμού των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων ισούται με $M=1.42$ ($SD=1.05$).

Στον Πίνακα 5.3.2 φαίνεται η απόλυτη (f) και η σχετική (%) συχνότητα των νηπίων ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους.

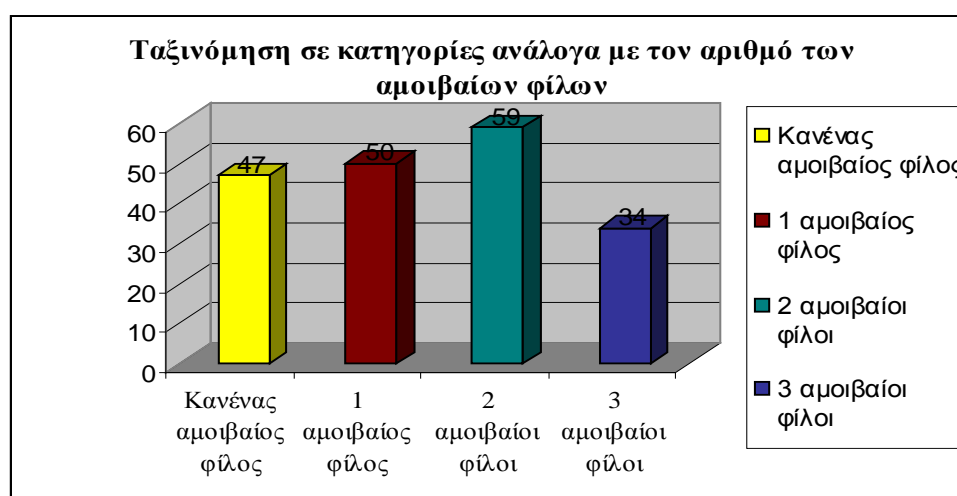
Πίνακας 5.3.2

Συχνότητα του αριθμού των αμοιβαίων φίλων

Αριθμός αμοιβαίων φίλων	f	%
Κανένας αμοιβαίος φίλος	47	24.7
1 αμοιβαίος φίλος	50	26.3
2 αμοιβαίοι φίλοι	59	31.1
3 αμοιβαίοι φίλοι	34	17.9

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.3.2, παραπάνω από τρία στα δέκα νήπια του δείγματος (31.1%) έχουν δύο φιλικές σχέσεις εντός του σχολείου. Επίσης, σχεδόν ένα στα 4 νήπια έχουν μία αμοιβαία φίλια (26.3%) ή καμία (24.7%), ενώ το 17.9% έχουν τρεις.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους.



Γράφημα 5.3.2

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους

5.3.3. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους

Στον Πίνακα 5.3.3 φαίνεται η απόλυτη (f) και η σχετική (%) συχνότητα των νηπίων που ανήκουν στις πέντε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους.

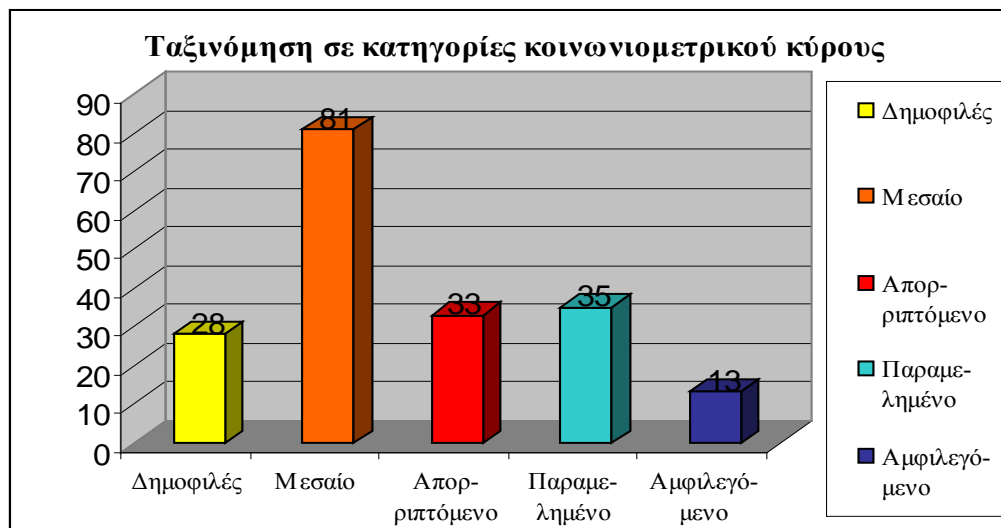
Πίνακας 5.3.3

Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους

Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους	f	(%)
Δημοφιλή	28	14.7
Μεσαία	81	42.6
Απορριπτόμενα	33	17.4
Παραμελημένα	35	18.4
Αμφιλεγόμενα	13	6.8

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.3.3, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων (42.6%) ανήκουν στην κατηγορία του μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους. Στη συνέχεια, το 18.4% είναι παραμελημένα, το 17.4% απορριπτόμενα, το 14.7% δημοφιλή και το 6.8% αμφιλεγόμενα.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους.



Γράφημα 5.3.3

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους

5.3.4. Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού

Στον Πίνακα 5.3.4 φαίνεται η απόλυτη (f) και η σχετική (%) συχνότητα των νηπίων που ανήκουν στις τέσσερις κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού.

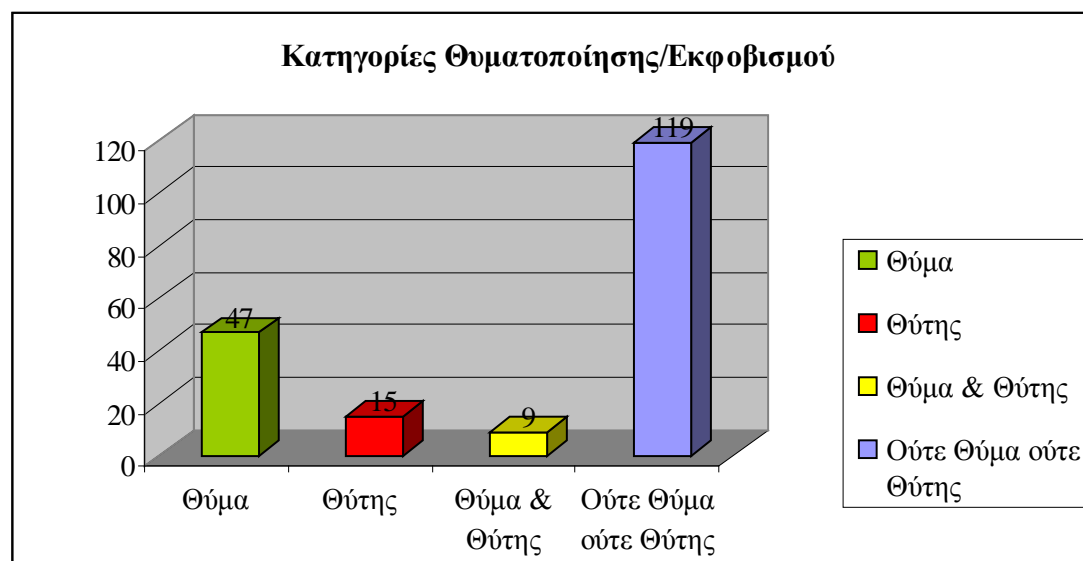
Πίνακας 5.3.4

Ταξινόμηση των νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού

Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού	f	%
Θύμα	47	24.7
Θύτης	15	7.9
Θύμα & Θύτης	9	4.7
Ούτε Θύμα ούτε Θύτης	119	62.6

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.3.4, η πλειονότητα των νηπίων του δείγματος (62.6%) δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους στο χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) είναι θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, μικρότερο είναι το ποσοστό των νηπίων που δηλώνουν θύτες εκφοβισμού (7.9%). Τέλος, το 4.7% δηλώνουν ότι είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.



Γράφημα 5.3.4

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού

5.4. Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των νηπίων στις κλίμακες

5.4.1. Κατανομές συχνοτήτων στο *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και*

Κοινωνικής Δυσάρεσκειας των Παιδιών

Στον Πίνακα 5.4.1 που ακολουθεί, παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας των Παιδιών*. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5.4.1 φαίνονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Μερικές Φορές» και «Καθόλου» στο σύνολο του δείγματος ($N=190$).

Πίνακας 5.4.1

Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών για το σύνολο του δείγματος (N=190)

	«Πάντα»		«Μερικές Φορές»		«Καθόλου»		M	(SD)
	f	(%)	f	(%)	f	(%)		
1. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	79	(41.6)	78	(41.1)	33	(17.4)	1.76	(.73)
3. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	3	(1.6)	66	(34.7)	121	(63.7)	1.38	(.52)
4. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	35	(18.4)	153	(80.5)	2	(1.1)	1.83	(.41)
6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	20	(10.5)	93	(48.9)	77	(40.5)	1.70	(.65)
8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.	80	(42.1)	89	(46.8)	21	(11.1)	1.69	(.66)
9. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	8	(4.2)	65	(34.2)	117	(61.6)	1.43	(.57)
10. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	81	(42.6)	99	(52.1)	10	(5.3)	1.63	(.58)
12. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	26	(13.7)	117	(61.6)	47	(24.7)	1.87	(.61)
14. Δεν έχω κανέναν, να παίξω μαζί του στο σχολείο.	3	(1.6)	56	(29.5)	131	(68.9)	1.33	(.50)
16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	60	(31.6)	125	(65.8)	5	(2.6)	1.71	(.51)
17. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	24	(12.6)	64	(33.7)	102	(53.7)	1.59	(.71)
18. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	5	(2.6)	90	(47.4)	95	(50.0)	1.53	(.55)
20. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	8	(4.2)	81	(42.6)	101	(53.2)	1.51	(.58)
21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	6	(3.2)	88	(46.3)	96	(50.5)	1.53	(.56)
22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	35	(18.4)	133	(70.0)	22	(11.6)	1.93	(.54)
24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	6	(3.2)	57	(30.0)	127	(66.8)	1.36	(.54)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.4.1, τα νήπια του δείγματος παρουσιάζουν σχετικά αξιοσημείωτα επίπεδα συναισθήματος Μοναξιάς στο χώρο του σχολείου. Πιο αναλυτικά, τα μισά νήπια του δείγματος (50.5%) αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται μοναξιά στο σχολείο (ερ. 21: «*Νιώθω μοναξιά στο σχολείο*»), ενώ τα υπόλοιπα δηλώνουν ότι αισθάνονται μοναξιά μερικές φορές (46.3%) ή πάντα (3.2%).

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν νιώθουν παραμερισμένα και αποκλεισμένα από τους συμμαθητές τους (ερ. 17: «*Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο*»). Συγκεκριμένα, αν και περισσότερα από τα μισά νήπια του δείγματος (53.7%) αναφέρουν ότι ποτέ δεν αισθάνονται παραμερισμένα και αποκλεισμένα, εντούτοις αξιοσημείωτα υψηλό είναι το ποσοστό των νηπίων που δηλώνουν ότι αισθάνονται πάντα κοινωνικά αποκλεισμένα (12.6%). Επίσης, σχεδόν ένα στα τρία νήπια (33.7%) αναφέρουν ότι μερικές φορές βιώνουν τον παραμερισμό και τον αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων στην τρίτη ερώτηση της υποκλίμακας της Μοναξιάς (ερ. 9: «*Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο*»), σχεδόν τρία στα πέντε νήπια του δείγματος (61.6%) αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται καθόλου μόνα στο σχολείο. Όμως, αξιοσημείωτο είναι ότι πάνω από ένα στα τρία νήπια (34.2%) αναφέρουν ότι μερικές φορές αισθάνονται μόνα στο σχολείο. Τέλος, μόλις το 4.2% των νηπίων του δείγματος δηλώνουν ότι αισθάνονται πάντα μόνα στο σχολείο.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων στις ερωτήσεις που υπάγονται στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Δυσaréσκειας, η εικόνα που σχηματίζεται είναι περισσότερο δυσοίωνη συγκριτικά με τα επίπεδα των συναισθημάτων Μοναξιάς, καθώς σε ορισμένες ερωτήσεις τα παιδιά αναφέρουν σχετικά υψηλά επίπεδα έλλειψης κοινωνικής ικανοποίησης. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των νηπίων του δείγματος αναφέρουν ότι τους συμπαθούν οι συνομηλικοί τους μερικές φορές (70%) ή πάντα (18.4%), ενώ μόλις σχεδόν ένα στα δέκα νήπια (11.6%) αναφέρουν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν καθόλου (ερ. 22: «*Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο*»).

Αξίζει να επισημανθούν οι απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με τη δυσκολία τους να είναι αρεστά στην ομάδα των συνομηλίκων τους (ερ. 12: «*Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν*»). Συγκεκριμένα, το 61.6% αναφέρουν ότι μερικές φορές τους είναι δύσκολο να κάνουν τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τα συμπαθήσουν και το 13.7% δηλώνουν ότι πάντοτε συναντούν

αυτήν τη δυσκολία. Αντίθετα, μόλις ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία να γίνουν συμπαθή στους συμμαθητές τους.

Αρκετά θετικά είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με την ικανότητά τους να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους (ερ. 4: «*Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες*»). Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειονότητα των νηπίων αναφέρουν ότι τα καταφέρνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους μερικές φορές (80.5%) ή πάντα (18.4%), ενώ μόλις του 1.1% υποστηρίζουν ότι δεν τα καταφέρνουν.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος για το αν τους είναι εύκολο να κάνουν καινούριους φίλους στο σχολείο (ερ.1: «*Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο*»), το 41.6% αναφέρουν ότι μπορούν πάντα να κάνουν καινούριους φίλους και το 41.1% αναφέρουν ότι μπορούν μερικές φορές. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το ποσοστό των νηπίων που αναφέρουν ότι δεν τους είναι καθόλου εύκολο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις στο σχολείο (17.4%).

Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος για το αν τα πηγαίνουν καλά με τους συμμαθητές τους (ερ. 16: «*Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου*»), μόνο σχεδόν ένα στα τρία νήπια αναφέρουν ότι τα πηγαίνουν πάντα καλά με τους συμμαθητές τους (31.6%), ενώ σχεδόν δύο στα τρία νήπια αναφέρουν ότι τα πηγαίνουν καλά μερικές φορές (65.8%). Τέλος, μόλις το 2.6% παραδέχονται ότι δεν τα πηγαίνουν καθόλου καλά.

Στη συνέχεια, σχεδόν τα μισά νήπια (48.9%) αναφέρουν ότι μερικές φορές συναντούν δυσκολίες στο να κάνουν φίλους στο σχολείο (ερ. 6: «*Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο*»), ενώ άξιο προσοχής είναι το ποσοστό των νηπίων που τους είναι πάντα δύσκολο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις (10.5%). Αντίθετα, σχεδόν δύο στα πέντε νήπια αναφέρουν ότι η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων δεν αποτελεί καθόλου πηγή δυσκολίας γι' αυτά.

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις των νηπίων του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν πολλούς φίλους στην τάξη τους (ερ. 8: «*Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου*»). Πιο αναλυτικά, πάνω από ένα στα δέκα νήπια (11.1%) αναφέρουν την έλλειψη φίλων μεταξύ των συμμαθητών τους. Αντίθετα, το 42.1% αναφέρουν ότι πάντα έχουν πολλούς φίλους στην τάξη τους, ενώ σχεδόν τα μισά νήπια (46.8%) αναφέρουν ότι μερικές φορές έχουν πολλούς φίλους.

Αντίστοιχα, περισσότερα από δύο στα πέντε νήπια (42.6%) αναφέρουν ότι πάντα μπορούν να βρουν ένα φίλο μεταξύ των συμμαθητών τους όταν τον χρειάζονται (ερ. 10: «*Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι*»). Επίσης, πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος υποστηρίζουν ότι έχουν αυτή τη δυνατότητα μερικές φορές (52.1%). Αντίθετα, μόλις το 5.3% των νηπίων υποστηρίζουν ότι αδυνατούν να βρουν ένα φίλο μέσα στην τάξη τους όταν το έχουν ανάγκη.

Από την άλλη μεριά, πολύ μικρό είναι το ποσοστό των νηπίων που αναφέρουν ότι πάντα δεν υπάρχουν άλλα παιδιά (2.6%), για να ζητήσουν βοήθεια στο σχολείο (ερ. 18: «*Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια, όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο*»), ενώ τα μισά νήπια του δείγματος (50%) διαφωνούν με αυτήν την πρόταση. Όμως, ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό των νηπίων (47.4%) που υποστηρίζουν ότι μερικές φορές δεν υπάρχουν άλλα παιδιά να απευθυνθούν για βοήθεια.

Όσον αφορά τις απόψεις των νηπίων για το αν τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο (ερ. 20: «*Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο*»), πάνω από τα μισά νήπια (53.2%) διαφωνούν εντελώς με την άποψη ότι δεν τα πηγαίνουν καλά με τους συμμαθητές τους. Αν και μόλις το 4.2% των νηπίων αναφέρουν ότι πάντα δεν τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο, εντούτοις δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο περισσότερα από δύο στα πέντε νήπια (42.6%) αναφέρουν ότι μερικές φορές διαταράσσονται οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερα θετική είναι η εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν έχουν κάποιο συμμαθητή τους για να συνομιλήσουν μαζί του (ερ. 3: «*Δεν έχω κανένα, για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη*»), καθώς μόλις το 1.6% δηλώνουν ότι πάντα στερούνται την ύπαρξη συνομιλητή, ενώ σχεδόν δύο στα τρία νήπια (63.7%) δηλώνουν ότι πάντα μπορούν να έχουν κάποιον να μιλήσουν μαζί του στην τάξη. Πάντως, και σε αυτήν την ερώτηση, δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι σχεδόν ένα στα τρία νήπια (34.7%) αναφέρουν πως μερικές φορές δεν έχουν κανένα για να μιλήσουν μαζί του.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, σχεδόν δύο στα τρία νήπια (66.8%) διαφωνούν με την άποψη ότι στερούνται φίλους μέσα στην τάξη τους (ερ. 24: «*Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη*»). Αντίθετα, μόλις το 3.2% αναφέρουν ότι πάντοτε δεν έχουν φίλους μεταξύ των συμμαθητών τους. Και σε αυτήν την

περίπτωση, άξιο προσοχής είναι ότι το 30% των νηπίων υποστηρίζουν πως μερικές φορές δεν έχουν φίλους.

Τέλος, μόλις το 1.6% των νηπίων αναφέρουν ότι πάντα δεν έχουν κανένα παιδί να παίζουν μαζί του, ενώ η πλειονότητα των νηπίων (68.9%) διαφωνούν με αυτήν την πρόταση (ερ. 14: «Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο»). Όμως, σχεδόν ένα στα τρία νήπια (29.5%) αναφέρουν ότι μερικές φορές δεν υπάρχει κάποιος συμμαθητής τους για να παίξουν μαζί.

5.4.2. Κατανομές συχνοτήτων στο Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας

Στον Πίνακα 5.4.2 που ακολουθεί, παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Ποιότητας της Φιλίας*. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5.4.2 φαίνεται ο αριθμός (*n*) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Μερικές Φορές» και «Καθόλου» στο σύνολο του δείγματος ($N=190$).

Πίνακας 5.4.2

Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας για το σύνολο του δείγματος (N=190)

	«Πάντα»		«Μερικές Φορές»		«Καθόλου»		M	(SD)
	f	(%)	f	(%)	f	(%)		
1. Ο φίλος σου κι εσύ περνάτε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο σας.	3	(1.6)	107	(56.3)	80	(42.1)	2.41	(.52)
2. Αν κάποια άλλα παιδιά σε πειράζουν, ο φίλος σου θα σε βοηθήσει.	57	(30.0)	106	(55.8)	27	(14.2)	1.84	(.65)
3. Αν ο φίλος σου έπρεπε να μετακομίσει και να φύγει, θα σου έλειπε.	42	(22.1)	100	(52.6)	48	(25.3)	2.03	(.69)
4. Όταν τα καταφέρνεις κάπου, ο φίλος σου χαίρεται για σένα.	82	(43.2)	102	(53.7)	6	(3.2)	1.60	(.55)
5. Μερικές φορές ο φίλος σου κάνει πράγματα για σένα ή σε κάνει να νιώθεις ξεχωριστός.	47	(24.7)	126	(66.3)	17	(8.9)	1.84	(.56)
6. Τσακώνεσαι με τον φίλο σου.	67	(35.3)	102	(53.7)	21	(11.1)	1.76	(.64)
7. Ο φίλος σου θα σε υπερασπιζόταν, αν έβλεπε πως ένα άλλο παιδί σου προκαλούσε προβλήματα.	43	(22.6)	122	(64.2)	25	(13.2)	1.91	(.59)
8. Αν έχεις ένα πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι, μπορείς να μιλήσεις στο φίλο σου γι' αυτό.	87	(45.8)	84	(44.2)	19	(10.0)	1.64	(.66)
9. Ο φίλος σου σε πειράζει ή σε ενοχλεί ακόμη και όταν του ζητείς να μην το κάνει.	91	(47.9)	75	(39.5)	24	(12.6)	1.65	(.70)
10. Αν ξεχνούσες το κολατσιό σου, ο φίλος σου θα σου δάνειζε το δικό του.	105	(55.3)	53	(27.9)	32	(16.8)	1.62	(.76)
11. Αν έλεγες συγγνώμη στο φίλο σου μετά από έναν καβγά, ο φίλος σου θα εξακολουθούσε να είναι θυμωμένος μαζί σου.	27	(14.2)	116	(61.1)	47	(24.7)	2.11	(.62)
12. Ο φίλος σου σε βοηθεί σε εργασίες που είναι δύσκολες ή θέλουν δύο ανθρώπους για να γίνουν.	56	(29.5)	102	(53.7)	32	(16.8)	1.87	(.67)
13. Ο φίλος σου κι εσύ πηγαίνετε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά από το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα.	13	(6.8)	19	(10.0)	15	(83.2)	1.24	(.57)
14. Μερικές φορές ο φίλος σου κι εσύ κάθεστε απλώς και συζητάτε για πράγματα όπως το σχολείο, τα χόμπι σας και άλλα πράγματα που σας αρέσουν.	67	(35.3)	97	(51.1)	26	(13.7)	2.22	(.67)

(συνέχεια Πίνακα 5.4.2)

	«Πάντα»		«Μερικές Φορές»		«Καθόλου»		<i>M</i>	<i>(SD)</i>
	<i>f</i>	<i>(%)</i>	<i>f</i>	<i>(%)</i>	<i>f</i>	<i>(%)</i>		
15. Ο φίλος σου θα σε βοηθούσε αν το είχες ανάγκη.	52	(27.4)	118	(62.1)	20	(10.5)	2.17	(.59)
16. Αν κάτι σε ενοχλεί, μπορείς να το πεις στο φίλο σου, ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορείς να το πεις σε άλλους ανθρώπους.	9	(4.7)	84	(44.2)	97	(51.1)	1.54	(.59)
17. Αν ο φίλος σου κι εσύ κάνετε κάτι που θα ενοχλήσει ο ένας τον άλλο, μετά τα βρίσκετε και τα ξαναφτιάχνετε εύκολα.	55	(28.9)	116	(61.1)	19	(10.0)	2.19	(.60)
18. Ο φίλος σου κι εσύ μαλώνετε πολύ.	91	(47.9)	87	(45.8)	12	(6.3)	1.58	(.61)
19. Ο φίλος σου κι εσύ διαφωνείτε για πολλά πράγματα.	82	(43.2)	93	(48.9)	15	(7.9)	1.65	(.62)
20. Αν ο φίλος σου κι εσύ καβγαδίσετε ή τσακωθείτε, λέτε «συγγνώμη» και όλα είναι εντάξει.	62	(32.6)	123	(64.7)	5	(2.6)	2.30	(.51)
21. Νιώθεις χαρούμενος όταν είσαι με το φίλο σου.	65	(34.2)	121	(63.7)	4	(2.1)	2.32	(.51)
22. Σκέφτεσαι το φίλο σου ακόμη και όταν αυτός δεν είναι παρών.	24	(12.6)	75	(39.5)	91	(47.9)	1.65	(.70)
23. Ο φίλος σου σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα να κάνετε μαζί.	49	(25.8)	89	(46.8)	52	(27.4)	1.98	(.73)
24. Αν κάποιος προσπαθούσε να σε στριμώξει και να σε κάνει ό,τι θέλει, ο φίλος σου θα σε βοηθούσε.	13	(6.8)	125	(65.8)	52	(27.4)	1.79	(.55)

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.4.2, τα νήπια του δείγματος, σε γενικές γραμμές, εμφανίζουν ικανοποιητικά επίπεδα ποιότητας των φιλικών τους σχέσεων.

Πιο αναλυτικά, το 56.3% των νηπίων αναφέρουν ότι μερικές φορές περνούν μαζί με το φίλο τους πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ μόλις το 1.6% αναφέρουν ότι πάντα περνούν πολύ χρόνο με το φίλο τους (ερ. 1: «*Ο φίλος σου κι εσύ περνάτε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο σας*»). Όμως, ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό των νηπίων (42.1%) που αναφέρουν ότι δεν περνούν μαζί με το φίλο τους καθόλου από τον ελεύθερο χρόνο τους.

Στη συνέχεια, η συντριπτική πλειονότητα των νηπίων του δείγματος αναφέρουν ότι πάντα (30%) ή μερικές φορές (55.8%) ο φίλος τους τρέχει προς βοήθειά τους σε περίπτωση που ενοχληθούν από κάποια άλλα παιδιά (ερ. 2: «*Αν κάποια άλλα παιδιά σε πειράζουν, ο φίλος σου θα σε βοηθήσει*»). Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το ποσοστό των νηπίων (14.2%) που δηλώνουν ότι ο φίλος τους ποτέ δεν θα τους βοηθήσει και δεν θα τους προστατέψει από την ενόχληση των άλλων παιδιών.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το κατά πόσο θα τους έλειπε ο φίλος τους (ερ. 3: «*Αν ο φίλος σου έπρεπε να μετακομίσει και να φύγει, θα σου έλειπε*»). Πιο αναλυτικά, πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (52.6%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τους έλειπε μερικές φορές, ενώ πάνω από ένα στα πέντε νήπια (22.1%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τους έλειπε πολύ. Πάντως, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια (25.3%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν θα τους έλειπε καθόλου στην περίπτωση που έπρεπε να μετακομίσει και να φύγει κάπου μακριά.

Ως θετικές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν ο φίλος τους χαίρεται με την επιτυχία τους (ερ. 4: «*Όταν τα καταφέρνεις κάπου, ο φίλος σου χαίρεται για σένα*»). Συγκεκριμένα, πάνω από τα μισά νήπια αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα χαιρόταν μερικές φορές (53.7%), ενώ πάνω από δύο στα πέντε νήπια αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα χαιρόταν πάντα με την επιτυχία τους (43.2%). Τέλος, μόλις το 3.2% των νηπίων αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν θα χαιρόταν καθόλου.

Επίσης, σχεδόν δύο στα τρία νήπια του δείγματος (66.3%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους δείχνει έμπρακτο ενδιαφέρον ή τα κάνει να αισθάνονται άνετα (ερ. 5: «*Μερικές φορές ο φίλος σου κάνει πράγματα για σένα ή σε κάνει να νιώθεις ξεχωριστός*»), ενώ σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) αναφέρουν ότι ο φίλος

τους πάντα κάνει πράγματα για αυτά. Όμως, το 8.9% αναφέρει ότι ο φίλος τους ποτέ δεν δείχνει έμπρακτο ενδιαφέρον ή δεν τα κάνει να αισθάνονται άνετα.

Όσον αφορά το κατά πόσο τσακώνονται με τους φίλους τους (ερ. 6: «*Τσακώνεσαι με τον φίλο σου*»), πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (53.7%) αναφέρουν ότι μερικές φορές τσακώνονται με τους φίλους τους, ενώ πάνω από ένα στα τρία νήπια (35.3%) αναφέρουν ότι τσακώνονται πάντα. Αντίθετα, μόλις το 11.1% αναφέρουν ότι ποτέ δεν τσακώνονται με το φίλο τους.

Σε παρόμοια επίπεδα κινούνται οι απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με το αν ο φίλος τους θα τα υπερασπιζόταν σε μια ενδεχόμενη θυματοποίησή τους από τους συμμαθητές τους (ερ. 7: «*Ο φίλος σου θα σε υπερασπιζόταν, αν έβλεπε πως ένα άλλο παιδί σου προκαλούσε προβλήματα*»). Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των νηπίων αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τα υπερασπιζόταν μερικές φορές (64.2%) ή πάντοτε (22.6%). Βέβαια, και σ' αυτήν την περίπτωση, υπάρχει ένα ποσοστό νηπίων, της τάξεως του 13.2%, τα οποία αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν θα τα υπερασπιζόταν από τις ενοχλήσεις των συμμαθητών τους.

Στη συνέχεια, μόλις ένα στα δέκα νήπια του δείγματος (10%) αναφέρουν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν σε ένα φίλο τους, αν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι (ερ. 8: «*Αν έχεις ένα πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι, μπορείς να μιλήσεις στο φίλο σου γι' αυτό*»). Αντίθετα, το 45.8% και το 44.2% αναφέρουν ότι θα μπορούσαν να μιλήσουν στο φίλο τους πάντα ή μερικές φορές, αντίστοιχα.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, σχεδόν τα μισά νήπια (47.9%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους πάντα τα πειράζει ή τα ενοχλεί, παρά την αντίθεσή τους, ενώ σχεδόν δύο στα πέντε νήπια (39.5%) αναφέρουν ότι μερικές φορές αντιμετωπίζουν το πείραγμα ή την ενόχληση από το φίλο τους (ερ. 9: «*Ο φίλος σου σε πειράζει ή σε ενοχλεί ακόμη και όταν του ζητείς να μην το κάνει*»). Αντίθετα, μόλις το 12.6% των νηπίων αναφέρουν ότι ο φίλος τους ποτέ δεν τα πειράζει ή τα ενοχλεί.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν ο φίλος τους θα τους δάνειζε το κολατσιό του (ερ. 10: «*Αν ξεχνούσες το κολατσιό σου, ο φίλος σου θα σου δάνειζε το δικό του*»), η πλειονότητά τους αναφέρει ότι ο φίλος τους θα τους δάνειζε το κολατσιό του πάντα (55.3%) ή μερικές φορές (27.9%), ενώ μόλις το 16.8% αναφέρουν ότι ποτέ δεν θα μπορούσαν να δανειστούν το κολατσιό του φίλου τους.

Αρνητική είναι η εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με το αν ο φίλος τους θα εξακολουθούσε να είναι θυμωμένος μαζί τους μετά από ένα καβγά (ερ. 11: «*Αν έλεγες συγγνώμη στο φίλο σου μετά από έναν καβγά, ο φίλος σου θα εξακολουθούσε να είναι θυμωμένος μαζί σου*»). Πιο αναλυτικά, σχεδόν τρία στα πέντε νήπια (61.1%) του δείγματος αναφέρουν ότι μερικές φορές ο φίλος τους εξακολουθεί να είναι θυμωμένος μαζί τους, ενώ αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των νηπίων (14.2%) που αναφέρει ότι μετά από έναν καβγά, ο φίλος τους πάντα είναι θυμωμένος, ακόμη κι αν του ζητούσαν συγγνώμη. Αντίθετα, μόλις ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν εξακολουθεί καθόλου να είναι θυμωμένος.

Όσον αφορά το ζήτημα της συνεργασίας εντός μιας φιλίας (ερ. 12: «*Ο φίλος σου σε βοηθεί σε εργασίες που είναι δύσκολες ή θέλουν δύο ανθρώπους για να γίνουν*»), το 16.8% των νηπίων του δείγματος αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν τους βοηθεί καθόλου σε εργασίες που είναι δύσκολες ή χρειάζονται δύο άτομα για να γίνουν, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων (53.7%) αναφέρουν ότι μερικές φορές συνεργάζονται με το φίλο τους. Αντίθετα, μόνο σχεδόν τρία στα δέκα νήπια (29.5%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους τους βοηθεί πάντοτε σε δύσκολες εργασίες.

Δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιείται σε δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας, δεν πρέπει να προκαλούν εντύπωση οι απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν συναντούν το φίλο τους κι εκτός σχολείου (ερ. 13: «*Ο φίλος σου κι εσύ πηγαίνετε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά από το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα*»). Συγκεκριμένα, μόλις το 6.8% αναφέρουν ότι πάντα συναντούν το φίλο τους στο σπίτι τους και ένα στα δέκα νήπια (10%) αναφέρουν ότι τον συναντούν μερικές φορές. Αντίθετα, η συντριπτική πλειονότητα των νηπίων (83.2%) αναφέρουν ότι ποτέ δεν συναντούν το φίλο τους στο σπίτι τους μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα.

Στη συνέχεια, τα νήπια του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το αν συζητούν με το φίλο τους για πράγματα κοινού ενδιαφέροντος (ερ. 14: «*Μερικές φορές ο φίλος σου κι εσύ κάθεστε απλώς και συζητάτε για πράγματα όπως το σχολείο, τα χόμπι σας και άλλα πράγματα που σας αρέσουν*»). Πιο αναλυτικά, πάνω από τα μισά νήπια (51.1%) αναφέρουν ότι μερικές φορές συζητούν με το φίλο τους και πάνω από ένα στα τρία (35.3%) αναφέρουν ότι πάντα συζητούν με το φίλο τους για κοινά τους πράγματα. Αντίθετα, μόλις το 13.7% αναφέρουν ότι ποτέ δεν συζητούν με το φίλο τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων, για το αν σε περίπτωση ανάγκης έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν στο φίλο τους για βοήθεια (ερ. 15: «*Ο φίλος σου θα σε βοηθούσε, αν το είχες ανάγκη*»), ένα στα δέκα νήπια αναφέρουν ότι ο φίλος τους ποτέ δεν θα τα βοηθούσε. Αντίθετα, η συντριπτική τους πλειονότητα αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τα βοηθούσε μερικές φορές (62.1%) ή πάντα (27.4%).

Όμως, αντίθετη είναι η εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με το αν μπορούν να μιλήσουν στο φίλο τους για ο,τιδήποτε τα ενοχλεί (ερ. 16: «*Αν κάτι σε ενοχλεί, μπορείς να το πεις στο φίλο σου, ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορείς να το πεις σε άλλους ανθρώπους*»). Συγκεκριμένα, σχεδόν τα μισά νήπια (51.1%) αναφέρουν ότι δεν μπορούν καθόλου να μιλήσουν στο φίλο τους για κάτι που τα ενοχλεί, ενώ το 44.2% αναφέρουν ότι μπορούν να το κάνουν μερικές φορές. Αντίθετα, μόλις το 4.7% αναφέρει ότι πάντα εκμυστηρεύονται στο φίλο τους τα προβλήματά τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των νηπίων του δείγματος αναφορικά με το κατά πόσο διαταράσσεται η φιλία τους μετά από ένα καβγά (ερ. 17: «*Αν ο φίλος σου κι εσύ κάνετε κάτι που θα ενοχλήσει ο ένας τον άλλο, μετά τα βρίσκετε και τα ξαναφτιάχνετε εύκολα*»). Πιο αναλυτικά, σχεδόν τρία στα πέντε νήπια (61.1%) αναφέρουν ότι μερικές φορές συμφιλιώνονται εύκολα με το φίλο τους, ενώ το 28.9% αναφέρουν πάντα. Αντίθετα, το 10% των νηπίων δηλώνουν ότι δεν συμφιλιώνονται εύκολα με το φίλο τους.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν τσακώνονται με το φίλο τους (ερ. 18: «*Ο φίλος σου κι εσύ μαλώνετε πολύ*»), ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα υψηλά ποσοστά των νηπίων που απαντούν ότι μαλώνουν με το φίλο τους πάντα (47.9%) ή μερικές φορές (45.8%), ενώ μόλις το 6.3% αναφέρουν ότι δεν μαλώνουν καθόλου.

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις που δίνουν τα νήπια του δείγματος σχετικά με το αν διαφωνούν με το φίλο τους (ερ. 19: «*Ο φίλος σου κι εσύ διαφωνείτε για πολλά πράγματα*»). Συγκεκριμένα, μόλις το 7.9% αναφέρουν ότι δεν διαφωνούν καθόλου με το φίλο τους, ενώ το 48.9% και το 43.2% αναφέρουν ότι διαφωνούν μερικές φορές ή πάντα, αντίστοιχα.

Αντίθετα, όσον αφορά την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ φίλων και την επανασύνδεσή τους (ερ. 20: «*Αν ο φίλος σου κι εσύ καβγαδίσετε ή τσακωθείτε, λέτε «συγγνώμη» και όλα είναι εντάξει*»), μόλις το 2.6% των νηπίων αναφέρουν ότι το να ζητήσουν «συγγνώμη» δεν οδηγεί καθόλου στην επίλυση των συγκρούσεών τους με

το φίλο τους. Από την άλλη μεριά, η συντριπτική πλειονότητα των νηπίων υποστηρίζουν ότι, αν τσακωθούν με το φίλο τους, ζητούν «συγγνώμη» και όλα είναι εντάξει μερικές φορές (64.7%) ή πάντα (32.6%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων για το αν η παρουσία του φίλου τους τα γεμίζει με χαρά (ερ. 21: «*Νιώθεις χαρούμενος όταν είσαι με το φίλο σου*»), μόλις το 2.1% αναφέρει ότι δεν αισθάνεται καθόλου χαρούμενος όταν είναι με το φίλο του, ενώ το 63.7% και το 34.2% αναφέρουν ότι αισθάνονται χαρούμενα μερικές φορές ή πάντα, αντίστοιχα.

Αντίθετη είναι η εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το αν σκέφτονται το φίλο τους και κατά την απουσία του (ερ. 22: «*Σκέφτεσαι το φίλο σου ακόμη και όταν αυτός δεν είναι παρών*»). Συγκεκριμένα, μόλις το 12.6% αναφέρουν ότι σκέφτονται πάντα το φίλο τους, ακόμη και όταν αυτός δεν είναι παρών, ενώ δύο στα πέντε νήπια (39.5%) αναφέρουν ότι τον σκέφτονται μερικές φορές. Αντίθετα, σχεδόν τα μισά νήπια (47.9%) δηλώνουν ότι δεν σκέφτονται καθόλου το φίλο τους.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το αν ο φίλος τους σκέφτεται διασκεδαστικές κοινές δραστηριότητες (ερ. 23: «*Ο φίλος σου σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα να κάνετε μαζί*»), το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων (46.8%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα. Επίσης, είναι σχεδόν ίσο το ποσοστό των νηπίων που αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν σκέφτεται καθόλου διασκεδαστικά πράγματα με το ποσοστό που αναφέρουν ότι ο φίλος τους εφευρίσκει πάντα διασκεδαστικά πράγματα (27.4% και 25.8%, αντίστοιχα).

Τέλος, η τελευταία ερώτηση του *Ερωτηματολογίου Ποιότητας της Φιλίας* αναφέρεται στον προστατευτικό ρόλο της φιλίας (ερ. 24: «*Αν κάποιος προσπαθούσε να σε στριμώξει και να σε κάνει ό,τι θέλει, ο φίλος σου θα σε βοηθούσε*»). Συγκεκριμένα, σχεδόν δύο στα τρία νήπια (65.8%) αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τα βοηθούσε μερικές φορές, ενώ το 27.5% αναφέρουν ότι ο φίλος τους δεν θα τα βοηθούσε καθόλου. Αντίθετα, μόλις το 6.8% αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τα βοηθούσε πάντα.

5.4.3. Κατανομές συχνοτήτων στο Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους και στο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων

Στον Πίνακα 5.4.3 που ακολουθεί, παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* και του *Ερωτηματολογίου Εκφοβισμού των Συνομηλίκων*. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5.4.3 φαίνεται ο αριθμός (*n*) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Ναι», «Μερικές Φορές» και «Όχι» στο σύνολο του δείγματος ($N=190$).

Πίνακας 5.4.3

Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους και στο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων για το σύνολο του δείγματος (N=190)

	«Ναι»		«Μερικές Φορές»		«Όχι»		M	(SD)
	f	(%)	f	(%)	f	(%)		
Θυματοποίηση - Σύνολο							1.84	(.56)
<i>Γενική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου;</i>	21	(11.1)	110	(57.9)	59	(31.1)	1.80	(.62)
<i>Σωματική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε;</i>	40	(21.1)	63	(33.2)	87	(45.8)	1.75	(.78)
<i>Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα;</i>	67	(35.3)	108	(56.8)	15	(7.9)	2.27	(.60)
<i>Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά;</i>	21	(11.1)	61	(32.1)	108	(56.8)	1.54	(.69)
Εκφοβισμός - Σύνολο							1.53	(.51)
<i>Γενικός Εκφοβισμός: Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου;</i>	7	(3.7)	85	(44.7)	98	(51.6)	1.52	(.57)
<i>Σωματικός Εκφοβισμός: Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου;</i>	23	(12.1)	41	(21.6)	126	(66.3)	1.46	(.70)
<i>Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου;</i>	33	(17.4)	99	(52.1)	58	(30.5)	1.87	(.68)
<i>Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;</i>	7	(3.7)	40	(21.1)	143	(75.3)	1.28	(.53)

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.4.3, όσον αφορά τις επιμέρους μορφές Θυματοποίησης, μόλις το 7.9% των νηπίων του δείγματος αναφέρουν ότι δεν υφίστανται Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση (ερ. 3: «*Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα;*»). Αντίθετα, παραπάνω από ένα στα τρία νήπια απαντούν καταφατικά (35.3%), ενώ πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (56.8%) απαντούν ότι μερικές φορές γίνονται ο στόχος της άμεσης λεκτικής επιθετικότητας των συμμαθητών τους.

Η δεύτερη πιο συχνή μορφή θυματοποίησης είναι η Γενική Θυματοποίηση (ερ. 1: «*Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου;*»), στην οποία απαντούν αρνητικά μόλις τρία στα δέκα νήπια (31.1%), ενώ σχεδόν τρία στα πέντε νήπια (57.9%) απαντούν ότι μερικές φορές μαλώνουν με τους συμμαθητές τους. Όμως, αν και το ποσοστό των νηπίων που απαντούν καταφατικά είναι σχετικά μικρό (11.1%), εντούτοις δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ασήμαντο.

Η Σωματική Θυματοποίηση (ερ. 2: «*Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε;*») είναι η αμέσως λιγότερο συχνή μορφή θυματοποίησης. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος αναφέρουν ότι δεν είναι θύματα σωματικής επιθετικότητας (45.8%), παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι σχεδόν ένα στα τρία νήπια (33.2%) αναφέρουν ότι οι συμμαθητές τους τα χτυπάνε ή τα κλωτσάνε μερικές φορές, ενώ σχεδόν ένα στα πέντε νήπια απαντούν καταφατικά (21.1%).

Τέλος, η λιγότερο συχνή μορφή θυματοποίησης είναι η Έμμεση Λεκτική/Σχεσιακή Θυματοποίηση (ερ. 4: «*Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά;*»), στην οποία απαντά αρνητικά το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος (56.8%). Όμως, σχεδόν ένα στα τρία νήπια (32.1%) αναφέρουν ότι μερικές φορές υφίστανται την έμμεση λεκτική επιθετικότητα των συμμαθητών τους, ενώ το 11.1% αναφέρει ότι είναι συστηματικά θύματα.

Όσον αφορά τις επιμέρους μορφές Εκφοβισμού, και σε αυτήν την περίπτωση, η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός (ερ. 3: «*Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου;*»). Πιο αναλυτικά, μόλις τρία στα δέκα νήπια (30.5%) απαντούν αρνητικά στην ερώτηση, ενώ παραπάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (52.1%) απαντούν ότι μερικές φορές είναι θύτες άμεσης λεκτικής επιθετικότητας προς τους συμμαθητές τους. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι το 17.4% απαντούν καταφατικά στην ερώτηση περί άμεσου σωματικού εκφοβισμού.

Ο Γενικός Εκφοβισμός (ερ. 1: «*Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου;*») αποτελεί τη δεύτερη πιο συχνή μορφή εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (51.6%) αναφέρουν ότι δεν μαλώνουν με τους συμμαθητές τους. Όμως,

μεγάλο είναι το ποσοστό των νηπίων (44.7%) που αναφέρουν ότι μαλώνουν μερικές φορές. Αντίθετα, μόλις το 3.7% απαντά καταφατικά στην ερώτηση.

Η τρίτη λιγότερο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο Σωματικός Εκφοβισμός (ερ. 2: «*Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου;*»), στην οποία, αν και τα δύο τρίτα του δείγματος (66.3%) απαντούν αρνητικά, δεν πρέπει να παραβλεφθούν τα ποσοστά των παιδιών που αναφέρουν ότι είναι οι θύτες σωματικής επιθετικότητας μερικές φορές (21.6%) ή συχνά (12.1%).

Τέλος, η λιγότερο συχνή επιμέρους μορφή εκφοβισμού είναι ο Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός (ερ. 4: «*Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;*»). Συγκεκριμένα, τρία στα τέσσερα νήπια του δείγματος (75.3%) απαντούν αρνητικά, ενώ το 21.1% αναφέρουν ότι είναι θύτες έμμεσης λεκτικής επιθετικότητας μερικές φορές. Αντίθετα, μόλις το 3.7% των νηπίων απαντούν καταφατικά σε αυτήν την ερώτηση.

Στους Πίνακες 5.4.3.α και 5.4.3.β παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους* και του *Ερωτηματολογίου Εκφοβισμού των Συνομηλίκων* για τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος, αντίστοιχα.

Πίνακας 5.4.3.α

Κατανομή συχνότητας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους και στο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων για τα αγόρια του δείγματος (n=99)

	«Ναι»		«Μερικές Φορές»		«Όχι»		M	(SD)
	f	(%)	f	(%)	f	(%)		
Θυματοποίηση - Σύνολο							1.91	(1.73)
<i>Γενική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου;</i>	13	(13.1)	64	(64.6)	22	(22.2)	1.91	(.59)
<i>Σωματική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε;</i>	26	(26.3)	41	(41.4)	32	(32.3)	1.94	(.77)
<i>Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα;</i>	33	(32.3)	61	(61.6)	6	(6.1)	2.26	(.56)
<i>Έμμεση Λεκτική/ Σχισιακή Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά;</i>	7	(7.1)	38	(38.4)	54	(54.5)	1.53	(.63)
Εκφοβισμός - Σύνολο							1.73	(.50)
<i>Γενικός Εκφοβισμός: Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου;</i>	5	(5.1)	62	(62.6)	32	(32.3)	1.73	(.55)
<i>Σωματικός Εκφοβισμός: Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου;</i>	19	(19.2)	32	(32.3)	48	(48.5)	1.71	(.78)
<i>Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου;</i>	25	(25.3)	63	(63.6)	11	(11.1)	2.14	(.59)
<i>Έμμεσος Λεκτικός/ Σχισιακός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;</i>	5	(5.1)	25	(25.3)	69	(69.7)	1.35	(.58)

Πίνακας 5.4.3.β

Κατανομή συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων στο Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους και στο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων για τα κορίτσια του δείγματος (n=91)

	«Ναι»		«Μερικές Φορές»		«Όχι»		M	(SD)
	f	(%)	f	(%)	f	(%)		
Θυματοποίηση - Σύνολο							1.77	(.58)
<i>Γενική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου;</i>	21	(11.1)	110	(57.9)	59	(31.1)	1.68	(.63)
<i>Σωματική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε;</i>	40	(21.1)	63	(33.2)	87	(45.8)	1.55	(.75)
<i>Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα;</i>	67	(35.3)	108	(56.8)	15	(7.9)	2.29	(.64)
<i>Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση: Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά;</i>	21	(11.1)	61	(32.1)	108	(56.8)	1.56	(.75)
Εκφοβισμός - Σύνολο							1.32	(.43)
<i>Γενικός Εκφοβισμός: Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου;</i>	7	(3.7)	85	(44.7)	98	(51.6)	1.30	(.51)
<i>Σωματικός Εκφοβισμός: Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου;</i>	23	(12.1)	41	(21.6)	126	(66.3)	1.19	(.49)
<i>Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου;</i>	33	(17.4)	99	(52.1)	58	(30.5)	1.57	(.65)
<i>Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός: Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;</i>	7	(3.7)	40	(21.1)	143	(75.3)	1.21	(.46)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των δύο παραπάνω πινάκων. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπίων των δύο φύλων στην ερώτηση σχετικά με τη Γενική Θυματοποίηση, βλέπουμε ότι συνολικά σχεδόν τέσσερα στα πέντε αγόρια του δείγματος αναφέρουν ότι έχουν υποστεί Γενική Θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους μερικές φορές (64.6%) και το 13.1% απαντούν καταφατικά. Από την άλλη μεριά, εξίσου υψηλό, αν και κάπως μικρότερο από εκείνο των αγοριών, είναι το ποσοστό των κοριτσιών που αναφέρουν το ίδιο. Πιο αναλυτικά, μόλις το 31.1% των κοριτσιών αναφέρουν ότι δεν έχουν υποστεί Γενική Θυματοποίηση, ενώ το 13.1% απαντούν καταφατικά και το 57.9% αναφέρουν ότι έχουν υποστεί μερικές φορές.

Ακόμη εντονότερες είναι οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των νηπίων των δύο φύλων όσον αφορά τη Σωματική Θυματοποίησή τους. Πιο αναλυτικά, σχεδόν μόλις ένα στα τρία αγόρια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν υποστεί Σωματική Θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους, ενώ περισσότερα από ένα στα τέσσερα αναφέρουν ότι συχνά θύματα σωματικού εκφοβισμού (26.3%) και περισσότερα από δύο στα πέντε αναφέρουν ότι είναι θύματα μερικές φορές (41.1%). Από την άλλη μεριά, σχεδόν τα μισά κορίτσια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν υποστεί σωματική θυματοποίηση (45.8%), ενώ σχεδόν ένα στα πέντε αναφέρουν ότι είναι θύματα σωματικού εκφοβισμού (21.1%) και ένα στα τρία αναφέρουν ότι είναι θύματα μερικές φορές (33.2%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων των δύο φύλων, όπως αυτές φαίνονται στους δύο παραπάνω πίνακες, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αναφορές τους σχετικά με την Άμεση Λεκτική και την Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίησή τους.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη, φαίνονται να είναι εντονότερες οι διαφορές στις απαντήσεις των νηπίων των δύο φύλων. Αναλυτικότερα, μόλις σχεδόν ένα στα τρία αγόρια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν υπάρξει θύτες Γενικού Εκφοβισμού (32.3%), ενώ περισσότερα από τρία στα πέντε παραδέχονται ότι έχουν εκφοβίσει γενικά τους συμμαθητές τους μερικές φορές (62.6%) και το 5.1% παραδέχονται ότι εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους. Από την άλλη μεριά, περισσότερα από τα μισά κορίτσια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν υπάρξει θύτες Γενικού Εκφοβισμού (51.6%), ενώ το 44.7% και μόλις το 3.7%

αναφέρουν ότι μερικές φορές ή συστηματικά εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, αντίστοιχα.

Όσον αφορά την εκδήλωση Σωματικού Εκφοβισμού κατά των συμμαθητών τους, σχεδόν δύο στα τρία κορίτσια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει σωματικά (66.3%), ενώ το 21.6% και το 12.1% παραδέχονται ότι έχουν υπάρξει θύτες σωματικού εκφοβισμού μερικές φορές και συστηματικά, αντίστοιχα. Αντίθετα, λιγότερα από τα μισά αγόρια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει σωματικά τους συμμαθητές τους, ενώ σχεδόν ένα στα τρία αναφέρουν ότι το έχουν κάνει μερικές φορές (32.3%) και ένα στα πέντε παραδέχονται ότι είναι συστηματικοί θύτες σωματικού εκφοβισμού (19.2%).

Σχετικά με την εκδήλωση Άμεσου Λεκτικού Εκφοβισμού κατά των συμμαθητών τους, σχεδόν τρία στα δέκα κορίτσια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει άμεσα λεκτικά τους άλλους (30.5%), ενώ παραπάνω από τα μισά αναφέρουν ότι το έχουν κάνει μερικές φορές (52.1%) και το 17.4% αναφέρουν ότι είναι θύτες άμεσου λεκτικού εκφοβισμού. Ακόμη μεγαλύτερη είναι η ενεργητική συμμετοχή των αγοριών του δείγματος σε περιστατικά άμεσου λεκτικού εκφοβισμού, καθώς μόλις σχεδόν ένα στα δέκα αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει άμεσα λεκτικά τους άλλους (11.1%). Αντίθετα, το 63.6% αναφέρουν ότι μερικές φορές έχουν εκφοβίσει άμεσα λεκτικά τους άλλους και σχεδόν ένα στα τέσσερα παραδέχονται ότι είναι θύτες άμεσου λεκτικού εκφοβισμού (25.3%).

Τέλος, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των νηπίων των δύο φύλων σχετικά με την εκδήλωση Έμμεσου Λεκτικού/ Σχεσιακού Εκφοβισμού.

5.5. Διαφορές Φύλου

5.5.1. Διαφορές φύλου στην Κοινωνική Αποδοχή, στον Αριθμό των Αμοιβαίων Φύλων, στο Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών, στο Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους, στο Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων και στο Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας, καθώς και στις υποκλίμακές τους

Στον Πίνακα 5.5.1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των νηπίων των δύο φύλων στις υπό εξέταση μεταβλητές. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του Mann-Whitney *U* test και το επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας (p -value). Επιλέχθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test, διότι οι μεταβλητές δεν είναι κανονικές.

Πίνακας 5.5.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά φύλο

Μεταβλητές	Αγόρια	Κορίτσια	Mann-Whitney U	p
	($n=99$)	($n=91$)		
	$M (SD)$	$M (SD)$		
Αριθμός Αμοιβαίων φίλων	1.40 (1.05)	1.44 (1.06)	4421.50	<i>ns</i>
Ποιότητα Φιλίας – Σύνολο	1.94 (.36)	2.04 (.37)	3775.50	<i>ns</i>
Συντροφικότητα	1.97 (.48)	1.96 (.47)	4351.50	<i>ns</i>
Σύγκρουση	1.87 (.48)	1.43 (.42)	2199.50	<.001
Προστασία από Θυματοποίηση	1.90 (.54)	1.79 (.43)	3818.00	<i>ns</i>
Βοήθεια	1.87 (.47)	1.86 (.44)	4486.50	<i>ns</i>
Ασφάλεια	1.84 (.80)	1.88 (.39)	4200.00	<i>ns</i>
Εγγύτητα	1.82 (.41)	1.90 (.46)	4080.50	<i>ns</i>
Κοινωνική Αποδοχή	1.88 (.36)	2.03 (.32)	3478.00	.007
Θυματοποίηση-Σύνολο	1.91 (.53)	1.77 (.58)	3706.00	.033
Γενική Θυματοποίηση	1.91 (.59)	1.68 (.63)	3631.00	.009
Σωματική Θυματοποίηση	1.94 (.77)	1.55 (.75)	3239.00	<.001
Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	2.26 (.56)	2.29 (.64)	4361.50	<i>ns</i>
Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση	1.53 (.63)	1.56 (.75)	4474.00	<i>ns</i>
Εκφοβισμός-Σύνολο	1.73 (.50)	1.32 (.43)	2061.50	<.001
Γενικός Εκφοβισμός	1.73 (.55)	1.30 (.51)	2698.00	<.001
Σωματικός Εκφοβισμός	1.71 (.77)	1.19 (.49)	2806.00	<.001
Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	2.14 (.59)	1.57 (.65)	2480.50	<.001
Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός	1.35 (.58)	1.21 (.46)	3968.50	<i>ns</i>
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaráσκεια -Σύνολο	1.58 (.40)	1.65 (.40)	4054.00	<i>ns</i>
Μοναξιά	1.47 (.52)	1.56 (.54)	4090.50	<i>ns</i>
Κοινωνική Δυσaráσκεια	1.60 (.38)	1.67 (.38)	4059.50	<i>ns</i>

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεών τους (Mann-Whitney $U=4421.50$, *ns*). Όσον αφορά τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Mann-Whitney $U=3775.50$, *ns*). Η μοναδική επιμέρους διάσταση της ποιότητας της φιλίας που διαπιστώνονται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα αγόρια να συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές, είναι η Σύγκρουση (Mann-Whitney $U=2199.50$, $p<.001$). Αντίθετα, τα δύο φύλα δεν διαφέρουν στις διαστάσεις

της Συντροφικότητας (Mann-Whitney $U=4351.50$, *ns*), της Προστασίας από Θυματοποίηση (Mann-Whitney $U=3818.00$, *ns*), της Βοήθειας (Mann-Whitney $U=4486.50$, *ns*), της Ασφάλειας (Mann-Whitney $U=4200.00$, *ns*) και της Εγγύτητας (Mann-Whitney $U=4080.50$, *ns*).

Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αποδοχής συγκριτικά με τα αγόρια (Mann-Whitney $U=3478.00$, $p=.007$).

Τα αγόρια του δείγματος συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=3706.00$, $p=.033$), Γενικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=3631.00$, $p=.009$) και Σωματικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=3239.00$, $p<.001$), σε σύγκριση με τα κορίτσια. Αντίθετα από το αναμενόμενο, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα νήπια των δύο φύλων όσον αφορά την Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση (Mann-Whitney $U=4361.50$, *ns*) και την Έμμεση Λεκτική Θυματοποίηση (Mann-Whitney $U=4474.00$, *ns*).

Επιπρόσθετα, σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα αγόρια του δείγματος συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=2061.50$, $p=.033$), Γενικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=2698.00$, $p<.001$), Σωματικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=2806.00$, $p<.001$) και Άμεσου Λεκτικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=2480.50$, $p<.001$), ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τα επίπεδα εμφάνισης Έμμεσου Λεκτικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=3968.50$, *ns*).

Τέλος, διαπιστώνεται ότι αν και τα κορίτσια παρουσιάζουν κάπως υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας συγκριτικά με αγόρια, εντούτοις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Mann-Whitney $U=4054.00$, *ns*), καθώς και στις υποκλίμακες της Μοναξιάς (Mann-Whitney $U=4090.50$, *ns*) και της Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Mann-Whitney $U=4059.50$, *ns*).

5.5.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στο φύλο των νηπίων

Στον Πίνακα 5.5.2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των δύο φύλων που ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με το αν έχουν ή όχι «καλύτερο φίλο». Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

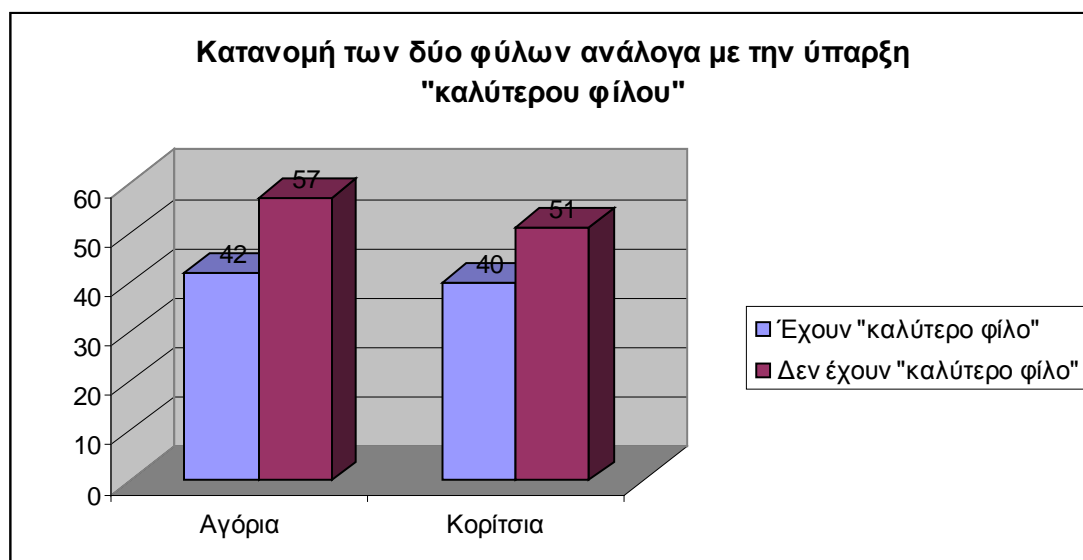
Πίνακας 5.5.2

Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στο φύλο των νηπίων

	Φύλο		χ^2	p
	Αγόρια ($n=99$)	Κορίτσια ($n=91$)		
Υπαρξη «καλύτερου φίλου»	f (%)	f (%)		
Ναι ($n=82$)	42 (42.4)	40 (44.0)	(1, $N=190$)=.045	<i>ns</i>
Όχι ($n=108$)	57 (57.6)	51 (56.0)		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, δεν διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των νηπίων και την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».



Γράφημα 5.5.2

Κατανομή των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

5.5.3. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες με βάση τον αριθμό αμοιβαίων φίλων και στο φύλο των νηπίων

Στον Πίνακα 5.5.3, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των δύο φύλων που ταξινομούνται στις τέσσερις κατηγορίες με βάση τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

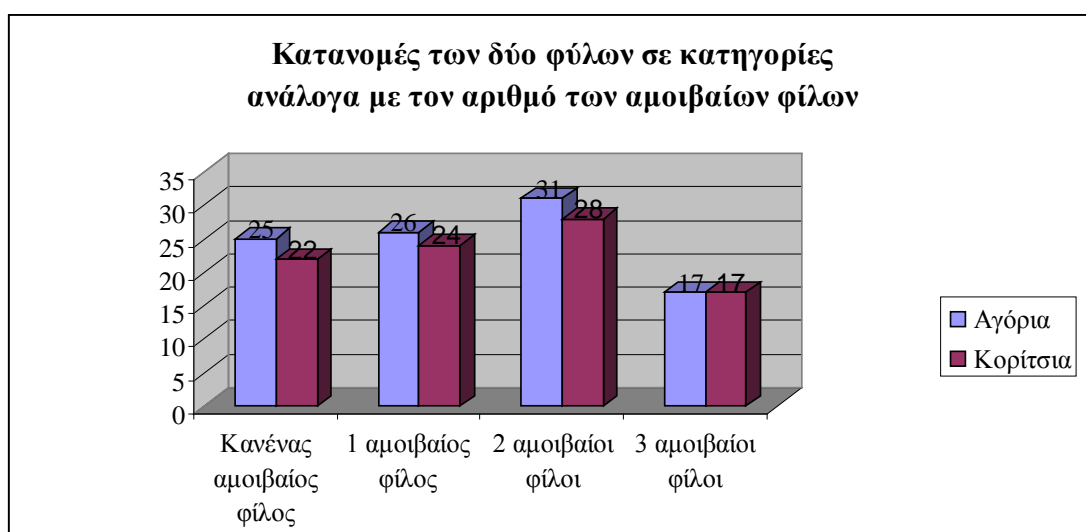
Πίνακας 5.5.3

Σχέση ανάμεσα στον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και στο φύλο των νηπίων

Αριθμός αμοιβαίων φίλων	Φύλο		χ^2	p		
	Αγόρια ($n=99$)				Κορίτσια ($n=91$)	
	n	(%)			n	(%)
Κανένας αμοιβαίος φίλος ($n=57$)	25	(25.3)	22	(24.7)	(1, $N=190$)=.03	<i>ns</i>
1 αμοιβαίος φίλος ($n=50$)	26	(26.3)	24	(26.4)	(1, $N=190$)=.01	<i>ns</i>
2 αμοιβαίοι φίλοι ($n=59$)	31	(31.3)	28	(30.8)	(1, $N=190$)=.01	<i>ns</i>
3 αμοιβαίοι φίλοι ($n=34$)	17	(17.2)	17	(18.7)	(1, $N=190$)=.07	<i>ns</i>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, δεν διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των νηπίων και την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεών τους.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.



Γράφημα 5.5.3

Κατανομή των νηπίων των δύο φύλων σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων

5.5.4. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στο φύλο των νηπίων

Στον Πίνακα 5.5.4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των δύο φύλων που ταξινομούνται στις πέντε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

Πίνακας 5.5.4

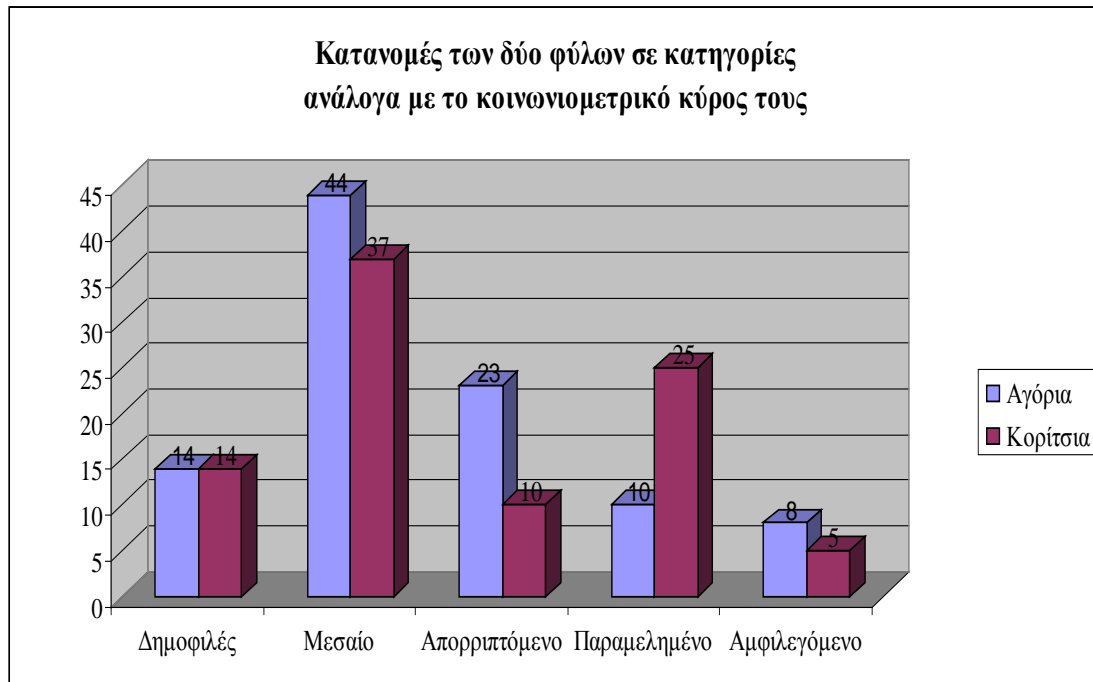
Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στο φύλο των νηπίων

Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους	Φύλο		χ^2	p	
	Αγόρια ($n=99$)	Κορίτσια ($n=91$)			
	n	(%)	n	(%)	
Δημοφιλή ($n=28$)	14	(14.1)	14	(15.4)	(1, $N=190$)=.06 <i>ns</i>
Μεσαία ($n=81$)	44	(44.4)	37	(40.7)	(1, $N=190$)=.28 <i>ns</i>
Απορριπτόμενα ($n=33$)	23	(23.2)	10	(11.0)	(1, $N=190$)=4.95 .026
Παραμελημένα ($n=35$)	10	(10.1)	25	(27.5)	(1, $N=190$)=9.52 .002
Αμφιλεγόμενα ($n=13$)	8	(8.1)	5	(5.5)	(1, $N=190$)=.50 <i>ns</i>

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.5.4, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των νηπίων και στην ταξινόμησή τους στην κατηγορία «Απορριπτόμενα» [$\chi^2(1, N=190)=4.95, p=.026$] και «Παραμελημένα» [$\chi^2(1, N=190)=9.52, p=.002$].

Αναλυτικότερα, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι παραμελημένα συγκριτικά με τα αγόρια. Συγκεκριμένα, ενώ μόλις ένα στα δέκα αγόρια (10.1%) του δείγματος είναι παραμελημένα, το ποσοστό αυτό αυξάνεται κατά πολύ στα κορίτσια, φτάνοντας στο 27.5%. Αντίθετα, τα αγόρια είναι πιθανότερο να είναι απορριπτόμενα συγκριτικά με τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, το 23.2% των αγοριών του δείγματος είναι απορριπτόμενα, σε αντίθεση με το ποσοστό των απορριπτόμενων κοριτσιών, το οποίο ισούται με 11%.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 5.5.4

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με το φύλο τους

5.5.5. Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στο φύλο των νηπίων

Στον Πίνακα 5.5.5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των δύο φύλων που ταξινομούνται στις τέσσερις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

Πίνακας 5.5.5

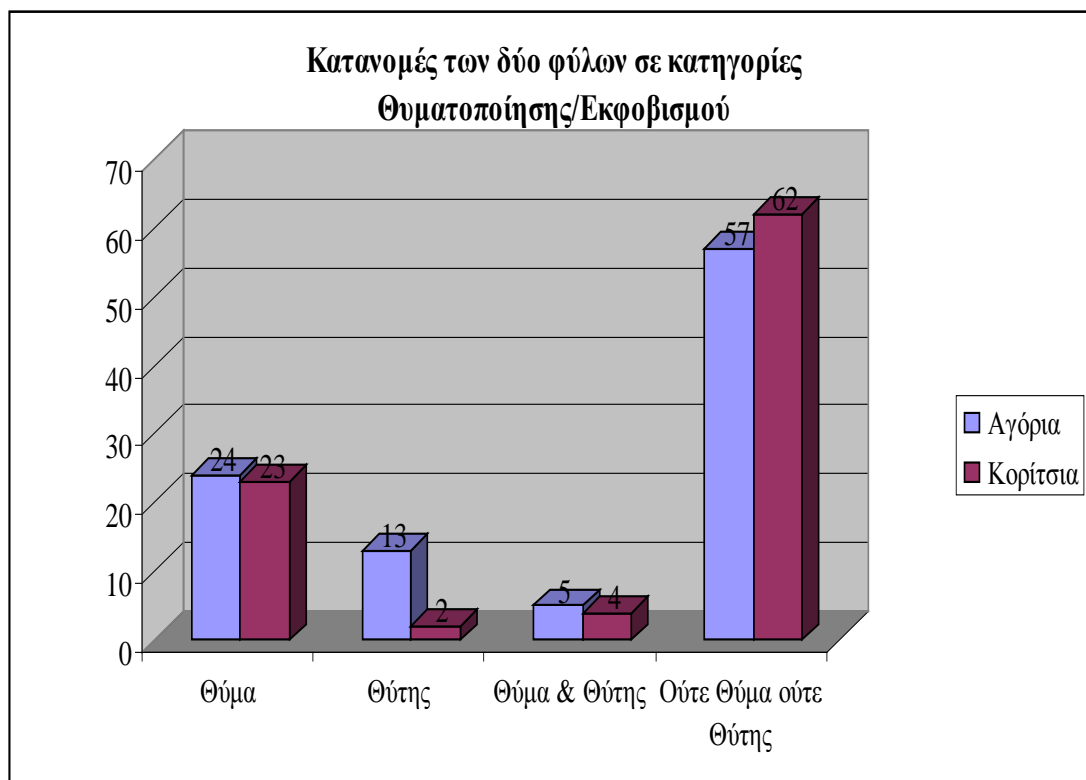
Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στο φύλο των νηπίων

Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού	Φύλο		χ^2	p		
	Αγόρια ($n=99$)	Κορίτσια ($n=91$)				
	n	(%)	n	(%)		
Θύμα ($n=47$)	24	(24.2)	23	(25.3)	(1, $N=190$)=0.03	<i>ns</i>
Θύτης ($n=15$)	13	(13.1)	2	(2.2)	(1, $N=190$)=7.80	.005
Θύμα & Θύτης ($n=9$)	5	(5.1)	4	(4.4)	(1, $N=190$)=0.05	<i>ns</i>
Ούτε Θύμα ούτε Θύτης ($n=119$)	57	(57.6)	62	(68.1)	(1, $N=190$)=5.77	.016

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των νηπίων και στην ταξινόμησή τους στην κατηγορία «Θύτης» [$\chi^2(1, N=190)=7.80, p=.005$] και «Ούτε Θύμα ούτε Θύτης» [$\chi^2(1, N=190)=5.77, p=.016$].

Πιο αναλυτικά, τα αγόρια του δείγματος έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα κορίτσια, να είναι θύτες εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα φαίνεται ξεκάθαρα και από τα ποσοστά τους, καθώς θύτες εκφοβισμού είναι το 13.1% του συνόλου των αγοριών του δείγματος και μόλις το 2.2% του συνόλου των κοριτσιών. Αντίθετα, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα αγόρια, να μη βιώνουν το σχολικό εκφοβισμό ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Συγκεκριμένα, πάνω από δύο στα τρία κορίτσια (68.1%) είναι ούτε θύματα ούτε θύτες, ενώ το ποσοστό αυτό στα αγόρια είναι επίσης υψηλό (57.6%), αλλά μικρότερο συγκριτικά με τα κορίτσια.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 5.5.5

Κατανομή των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους

5.6. Καλύτερος Φίλος

5.6.1. Διαφορές στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων ανάλογα με την ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου»

Στον Πίνακα 5.6.1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των νηπίων που έχουν καλύτερο φίλο και αυτών που δεν έχουν στις υπό εξέταση μεταβλητές. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value). Επιλέχθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test, διότι οι μεταβλητές δεν είναι κανονικές.

Πίνακας 5.6.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

Μεταβλητές	«Καλύτερος Φίλος»		Mann-Whitney U	p
	Ναι ($n=82$)	Όχι ($n=108$)		
	M (SD)	M (SD)		
Αριθμός Αμοιβαίων φίλων	1.98 (.82)	1.00 (1.01)	2148.00	<.001
Ποιότητα Φιλίας – Σύνολο	2.29 (.26)	1.75 (.25)	772.00	<.001
Συντροφικότητα	2.37 (.35)	1.65 (.30)	644.50	<.001
Σύγκρουση	1.54 (.44)	1.75 (.25)	3413.50	.006
Προστασία από Θυματοποίηση	2.15 (.36)	1.61 (.45)	1578.00	<.001
Βοήθεια	2.21 (.33)	1.60 (.35)	1007.00	<.001
Ασφάλεια	2.09 (.28)	1.69 (.30)	1505.50	<.001
Εγγύτητα	2.18 (.38)	1.62 (.30)	1198.50	<.001
Κοινωνική Αποδοχή	2.05 (.36)	1.88 (.32)	3237.00	.002
Θυματοποίηση-Σύνολο	1.52 (.37)	2.09 (.55)	1871.50	<.001
Γενική Θυματοποίηση	1.55 (.57)	1.99 (.59)	2802.50	<.001
Σωματική Θυματοποίηση	1.30 (.54)	2.09 (.77)	2009.50	<.001
Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	2.04 (.46)	2.45 (.63)	2740.50	<.001
Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση	1.20 (.43)	1.81 (.73)	2374.50	<.001
Εκφοβισμός-Σύνολο	1.41 (.46)	1.62 (.54)	3398.00	.005
Γενικός Εκφοβισμός	1.35 (.51)	1.65 (.59)	3264.00	<.001
Σωματικός Εκφοβισμός	1.27 (.59)	1.60 (.75)	3332.00	<.001
Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	1.79 (.64)	1.93 (.71)	3993.50	<i>ns</i>
Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός	1.24 (.53)	1.31 (.52)	4059.00	<i>ns</i>
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια -Σύνολο	1.40 (.29)	1.77 (.40)	2049.50	<.001
Μοναξιά	1.24 (.37)	1.73 (.54)	2198.00	<.001
Κοινωνική Δυσaréσκεια	1.44 (.29)	1.78 (.38)	2119.50	<.001

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.6.1, τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο έχουν μεγαλύτερο Αριθμό Αμοιβαίων Φίλων (Mann-Whitney $U=2148.00$, $p<.007$) συγκριτικά με τα νήπια που δεν είχαν καλύτερο φίλο. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο έχουν υψηλότερη Συνολική Ποιότητα Φιλίας (Mann-Whitney $U=772.00$, $p<.001$), Συντροφικότητα (Mann-Whitney $U=644.50$, $p<.001$), Προστασία από Θυματοποίηση (Mann-Whitney $U=1578.00$, $p<.001$), Βοήθεια (Mann-Whitney $U=1007.00$, $p<.001$), Ασφάλεια (Mann-Whitney $U=1505.50$, $p<.001$) και Εγγύτητα (Mann-Whitney $U=2148.00$, $p<.001$). Αντίθετα, τα νήπια που δεν έχουν καλύτερο φίλο αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα Σύγκρουσης (Mann-Whitney $U=3413.50$, $p=.006$) σε σύγκριση με τα νήπια που έχουν μία πολύ στενή αμοιβαία φιλική σχέση.

Τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο έχουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αποδοχής (Mann-Whitney $U=3238.00$, $p=.002$) συγκριτικά με τα νήπια που δεν είχαν καλύτερο φίλο. Αντίθετα, τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=1871.50$, $p<.001$), Γενικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=2802.50$, $p<.001$), Σωματικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=2009.50$, $p<.001$), Άμεσης Λεκτικής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=2740.50$, $p<.001$), Έμμεσης Λεκτικής/ Σχεσιακής Θυματοποίησης (Mann-Whitney $U=2374.50$, $p<.001$), Συνολικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=3398.00$, $p=.005$), Γενικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=3264.00$, $p<.001$) και Σωματικού Εκφοβισμού (Mann-Whitney $U=3332.00$, $p<.001$).

Ομοίως, τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Mann-Whitney $U=1049.50$, $p<.001$), Μοναξιάς (Mann-Whitney $U=2198.00$, $p<.001$), Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Mann-Whitney $U=2119.50$, $p<.001$).

5.6.2. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου» και στο Κοινωνιομετρικό Κύρος των νηπίων

Στον Πίνακα 5.6.2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με το αν έχουν «καλύτερο φίλο». Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

Πίνακας 5.6.2

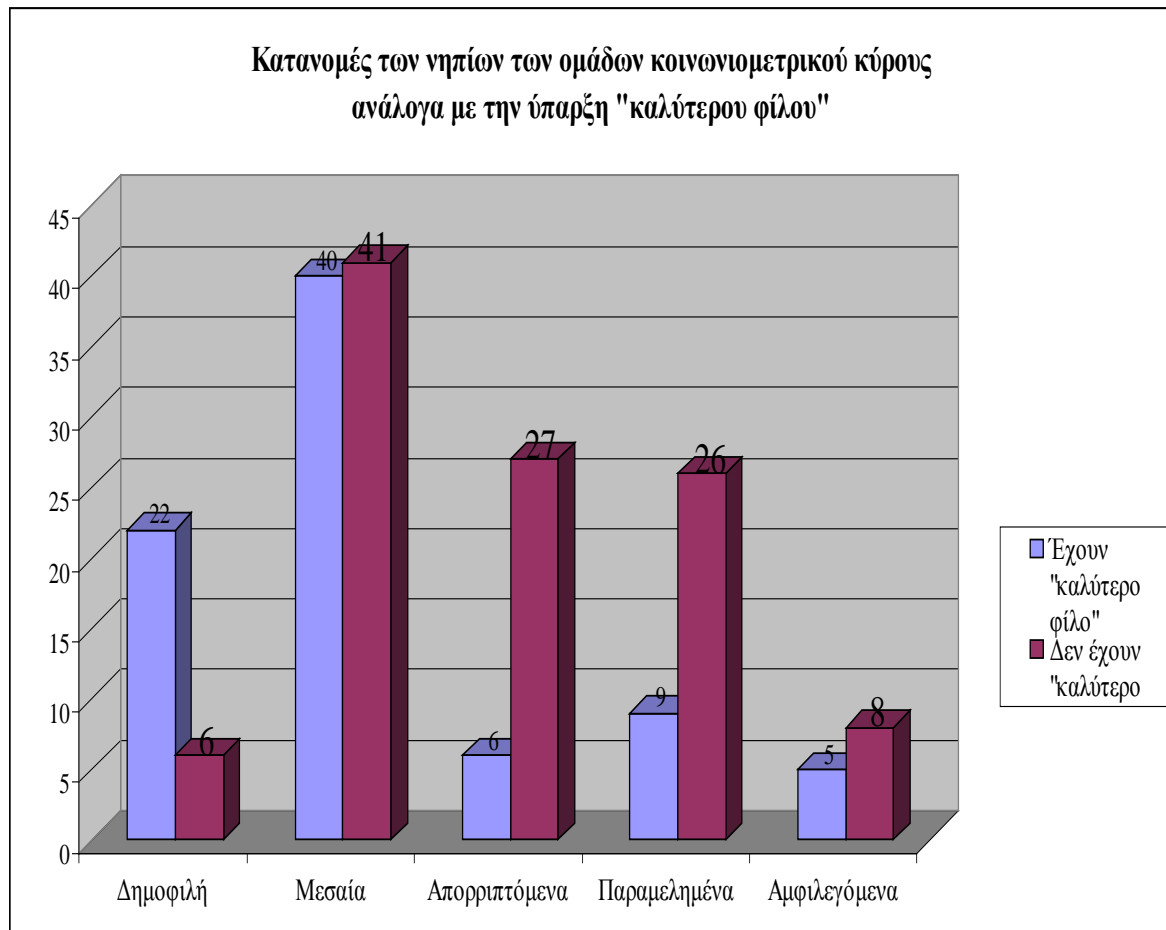
Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους

Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους	«Καλύτερος Φίλος»				χ^2	p
	Ναι ($n=82$)		Όχι ($n=108$)			
	n	(%)	n	(%)		
Δημοφιλή ($n=28$)	22	(78.6%)	6	(21.4%)	(1, $N=190$)=16.79	<.001
Μεσαία ($n=81$)	40	(49.4%)	41	(50.6%)	(1, $N=190$)=2.23	<i>ns</i>
Απορριπτόμενα ($n=33$)	6	(18.2%)	27	(81.8%)	(1, $N=190$)=10.16	.001
Παραμελημένα ($n=35$)	9	(25.7%)	26	(74.3%)	(1, $N=190$)=5.32	.021
Αμφιλεγόμενα ($n=13$)	5	(38.5%)	8	(61.5%)	(1, $N=190$)=.125	<i>ns</i>

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 5.6.2, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των νηπίων των διαφόρων κοινωνιομετρικών ομάδων ανάλογα με το αν έχουν «καλύτερο φίλο». Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα [$\chi^2(1, N=190)=16.79, p<.001$] να έχουν καλύτερο φίλο παρά να μην έχουν. Συγκεκριμένα, σχεδόν τέσσερα στα πέντε δημοφιλή νήπια έχουν καλύτερο φίλο (78.6%), σε αντίθεση με το μόλις 21.4% που δεν έχουν. Αντίθετα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα απορριπτόμενα νήπια έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην έχουν καλύτερο φίλο [$\chi^2(1, N=190)=10.16, p=.001$]. Πιο αναλυτικά, πάνω από τέσσερα στα πέντε απορριπτόμενα νήπια δεν έχουν καλύτερο φίλο, ενώ το ποσοστό των απορριπτόμενων νηπίων με καλύτερο φίλο είναι μόνο 18.2%. Ομοίως, τα παραμελημένα νήπια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μην έχουν καλύτερο φίλο [$\chi^2(1, N=190)=5.32, p=.021$]. Συγκεκριμένα, σχεδόν τρία στα τέσσερα νήπια του δείγματος (74.3%) δεν έχουν καλύτερο φίλο, ενώ έχουν μόλις το ένα στα τέσσερα έχουν (25.7%). Αντίθετα, δεν παρατηρούνται σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην

ύπαρξη καλύτερου φίλου και την ταξινόμηση των νηπίων στις ομάδες του μεσαίου [$\chi^2(1, N=190)=2.23, ns$] και του αμφιλεγόμενου [$\chi^2(1, N=190)=1.25, ns$] κοινωνιομετρικού κύρους.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».



Γράφημα 5.6.2

Κατανομή των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους σε κατηγορίες ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

5.6.3. Σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη «Καλύτερου Φίλου» των νηπίων και στις Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού

Στον Πίνακα 5.6.3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων που ταξινομούνται στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού ανάλογα με το αν έχουν «καλύτερο φίλο». Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

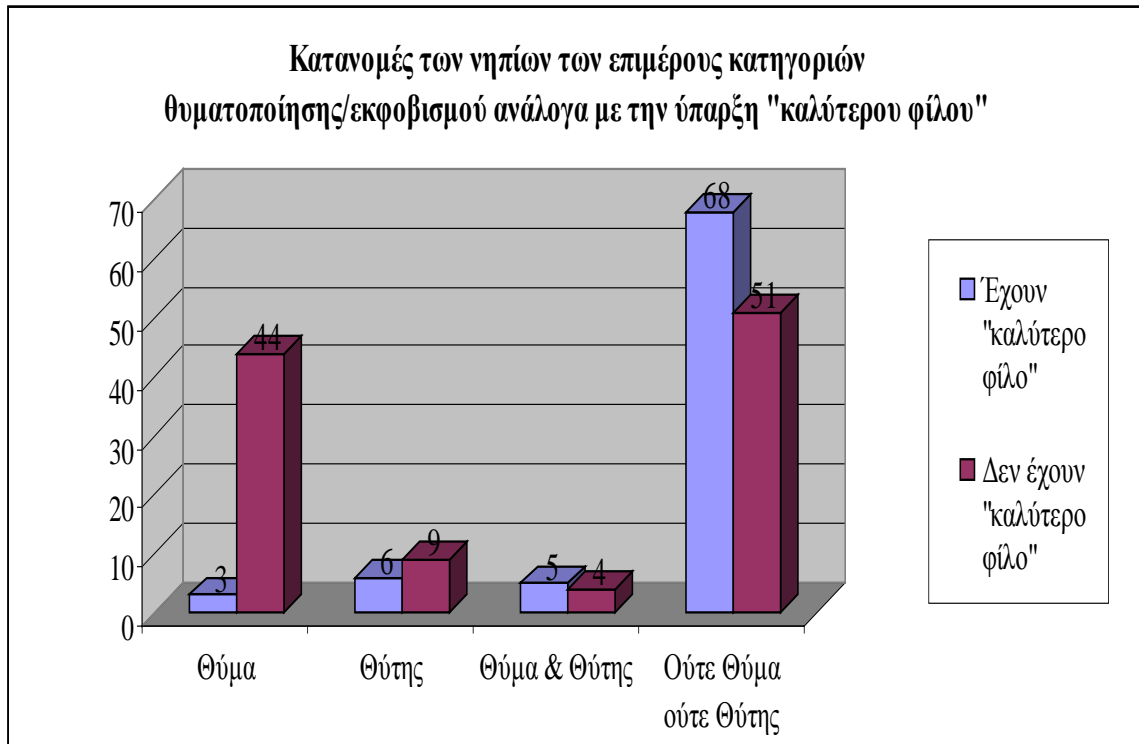
Πίνακας 5.6.3

Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

	«Καλύτερος Φίλος»		χ^2	p
	ΝΑΙ ($n=82$) n (%)	ΟΧΙ ($n=108$) n (%)		
Θύμα ($n=47$)	3 (3.7)	44 (40.7)	(1, $N=190$)=34.43	<.001
Θύτης ($n=15$)	6 (7.3)	9 (8.3)	(1, $N=190$)=.07	<i>ns</i>
Θύμα & Θύτης ($n=9$)	5 (6.1)	4 (3.7)	(1, $N=190$)=1.69	<i>ns</i>
Ούτε Θύμα ούτε Θύτης ($n=119$)	68 (82.9)	51 (47.2)	(1, $N=190$)=35.37	<.001

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η ύπαρξη καλύτερου φίλου σχετίζεται σημαντικά με την ταξινόμηση των νηπίων στην κατηγορία «Θύμα» και στην κατηγορία «Ούτε Θύμα ούτε Θύτης». Συγκεκριμένα, τα παιδιά που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους [$\chi^2(1, N=190)=34.43, p<.001$], ενώ τα παιδιά που έχουν καλύτερο φίλο έχουν περισσότερες πιθανότητες να μη συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη [$\chi^2(1, N=190)=35.37, p<.001$].

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων των επιμέρους κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου».



Γράφημα 5.6.3

Κατανομή των νηπίων των επιμέρους κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με την ύπαρξη «καλύτερου φίλου»

5.7. Κοινωνιομετρικό Κύρος

5.7.1. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Κοινωνιομετρικού Κύρους ως προς τις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων

Στον Πίνακα 5.7.1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των νηπίων των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους στις υπό εξέταση μεταβλητές. Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι υπό εξέταση μεταβλητές διαφέρουν μεταξύ των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης και πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni. Στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν οι διατάξεις (*ranks*) των μη κανονικών κλιμάκων.

Πίνακας 5.7.1.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά κατηγορία κοινωνιομετρικού κύρους και αποτελέσματα αναλύσεων διακύμανσης για το σύνολο

Μεταβλητές	Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους					<i>F</i> (4,190)	<i>p</i> *	Πολλαπλές συγκρίσεις**									
	A'	B'	Γ'	Δ'	E'			A'- B'	A'- Γ'	A'- Δ'	A'- E'	B'- Γ'	B'- Δ'	B'- E'	Γ'- Δ'	Γ'- E'	Δ'- E'
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)												
Αριθμός αμοιβαίων φίλων	2.21 (.83)	1.80 (.84)	.39 (.66)	.91 (.92)	1.31 (1.18)	25.08	<.001	<.001	<.001	.019	<.001	<.001			.015		
Ποιότητα Φιλίας – Σύνολο	2.27 (.21)	2.12 (.32)	1.64 (.25)	1.84 (.33)	1.79 (.32)	25.31	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.003	.029			
Συντροφικότητα	2.30 (.31)	2.08 (.42)	1.67 (.42)	1.71 (.47)	1.88 (.47)	15.37	<.001	<.001	<.001	.024	<.001	<.001					
Σύγκρουση	1.50 (.34)	1.62 (.48)	1.96 (.59)	1.50 (.42)	1.88 (.55)	4.66	.001	.013			.037			.005			
Προστασία από Θυματοποίηση	2.17 (.39)	2.03 (.37)	1.47 (.42)	1.59 (.45)	1.64 (.64)	18.31	<.001	<.001	<.001	.004	<.001	<.001	.031				
Βοήθεια	2.25 (.28)	2.04 (.37)	1.47 (.33)	1.60 (.39)	1.68 (.51)	27.04	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.011				
Ασφάλεια	2.03 (.26)	1.98 (.34)	1.61 (.21)	1.70 (.38)	1.80 (.31)	12.99	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001					
Εγγύτητα	2.10 (.28)	2.03 (.39)	1.53 (.31)	1.70 (.47)	1.57 (.30)	17.98	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001				
Κοινωνική Αποδοχή	2.40 (.15)	1.98 (.25)	1.45 (.11)	1.94 (.26)	2.10 (.23)	73.81	<.001	<.001	<.001	<.001	.001	<.001		<.001	<.001		
Θυματοποίηση-Σύνολο	1.30 (.24)	1.66 (.38)	2.30 (.45)	2.11 (.60)	2.21 (.63)	26.84	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.006				
Γενική Θυματοποίηση	1.29 (.46)	1.64 (.53)	2.18 (.46)	2.09 (.61)	2.15 (.69)	16.24	<.001	.016	<.001	<.001	<.001	<.001	.001	.030			
Σωματική Θυματοποίηση	1.07 (.26)	1.56 (.61)	2.42 (.66)	1.91 (.85)	2.31 (.85)	20.33	<.001	.003	<.001	<.001	<.001	<.001	.005	.015			

(Συνέχεια Πίνακα 5.7.1)

Μεταβλητές	Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους					<i>F</i> (4,190)	<i>p</i> *	Α'- Β'	Α'- Γ'	Α'- Δ'	Α'- Ε'	Β'- Γ'	Β'- Δ'	Β' - Ε'	Γ'- Δ'	Γ'- Ε'	Δ'- Ε'	
	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'													
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)													Πολλαπλές συγκρίσεις**
Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	1.82 (.48)	2.15 (.53)	2.55 (.56)	2.57 (.56)	2.54 (.66)	12.10	<.001		<.001	<.001	.001	.002	.001					
Έμμεση Λεκτική Σχεσιακή Θυματοποίηση	1.04 (.19)	1.31 (.49)	2.06 (.70)	1.89 (.80)	1.85 (.69)	18.90	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		.018			
Εκφοβισμός-Σύνολο	1.23 (.33)	1.45 (.41)	2.02 (.54)	1.36 (.39)	1.88 (.66)	13.91	<.001	.033	<.001		.001	<.001	<.001				.044	
Γενικός Εκφοβισμός	1.14 (.36)	1.42 (.50)	1.97 (.47)	1.49 (.56)	1.92 (.76)	12.60	<.001		<.001		<.001	<.001	<.001					
Σωματικός Εκφοβισμός	1.14 (.45)	1.37 (.56)	2.09 (.88)	1.20 (.47)	1.77 (.93)	10.43	<.001		<.001		<.001		<.001					
Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	1.61 (.63)	1.78 (.57)	2.36 (.65)	1.66 (.68)	2.31 (.75)	8.83	<.001		<.001		.015	<.001	<.001				.022	
Έμμεσος Λεκτικός /Σχεσιακός Εκφοβισμός	1.61 (.63)	1.78 (.57)	2.36 (.65)	1.66 (.68)	2.31 (.75)	9.76	<.001		<.001		.016	<.001	<.001					
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaráσκεια-Σύνολο	1.25 (.12)	1.39 (.16)	2.10 (.29)	1.97 (.27)	1.61 (.41)	76.35	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001				<.001	
Μοναξιά	1.08 (.17)	1.23 (.30)	2.08 (.47)	1.98 (.37)	1.54 (.57)	51.15	<.001		<.001	<.001	.004	<.001	<.001	<.001				<.001
Κοινωνική Δυσaráσκεια	1.29 (.14)	1.42 (.16)	2.10 (.27)	1.96 (.27)	1.62 (.39)	74.29	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001				<.001	

Σημείωση. Α' = Δημοφιλή, Β' = Μεσαία, Γ' = Απορριπτόμενα, Δ' = Παραμελημένα και Ε' = Αμφιλεγόμενα.

*Ανάλυση διακύμανσης.

** Στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά από πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.7.1, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων τους [$F(4, N=190)=25.08, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια έχουν μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων φίλων σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.019$). Ομοίως, τα μεσαία νήπια έχουν περισσότερους αμοιβαίους φίλους συγκριτικά με τα παραμελημένα ($p<.001$). Αντίθετα, τα απορριπτόμενα νήπια έχουν τους λιγότερους αμοιβαίους φίλους, σε σύγκριση με τα μεσαία ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.015$).

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα για τη στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων και στη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας τους [$F(4, N=190)=25.31, p<.001$]. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα δημοφιλή νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας των φιλικών σχέσεών τους, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$), ενώ τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερα επίπεδα, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.003$). Τέλος, τα αμφιλεγόμενα νήπια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας της φιλίας τους, σε σχέση με τα απορριπτόμενα ($p=.029$).

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους ως προς τη Συντροφικότητα [$F(4, N=190)=15.37, p<.001$], τη Σύγκρουση [$F(4, N=190)=4.66, p=.001$], την Προστασία από Θυματοποίηση [$F(4, N=190)=18.31, p<.001$], τη Βοήθεια [$F(4, N=190)=27.04, p<.001$], την Ασφάλεια [$F(4, N=190)=12.99, p<.001$] και την Εγγύτητα [$F(4, N=190)=17.98, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.024$), ενώ τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερο επίπεδο, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Λιγότερες είναι οι διαφορές μεταξύ των νηπίων διαφορετικού κοινωνιομετρικού κύρους ως προς τη διάσταση της σύγκρουσης, καθώς οι μοναδικές διαφορές που διαπιστώνονται αναφέρονται στην υπεροχή των απορριπτόμενων νηπίων έναντι των δημοφιλών ($p=.013$), των μεσαίων

($p=.037$) και των παραμελημένων ($p=.005$). Αντιθέτως, παρατηρούνται εντονότερες διαφορές στην διάσταση της προστασίας από θυματοποίηση. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα δημοφιλή νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα προστασίας από ενδεχόμενη θυματοποίησή τους από τους συνομηλίκους τους σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.004$). Ομοίως, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερο επίπεδο προστασίας από θυματοποίηση, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.031$). Παρόμοια είναι τα ευρήματα όσον αφορά τη διάσταση της βοήθειας. Και σε αυτήν την περίπτωση, τα δημοφιλή νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα βοήθειας, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.004$). Ομοίως, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερο επίπεδο βοήθειας, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.011$). Αντίστοιχα, η μελέτη της επίδρασης του κοινωνιομετρικού κύρους στη διάσταση της ασφάλειας δείχνει ότι τα δημοφιλή νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων ασφάλειας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Ομοίως, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερο επίπεδο ασφάλειας σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Τέλος, η μελέτη της διάστασης της εγγύτητας έδειξε ότι τα δημοφιλή νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων εγγύτητας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$). Επίσης, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν υψηλότερο επίπεδο εγγύτητας, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.001$).

Συμπερασματικά λοιπόν, τα δημοφιλή και τα μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους νήπια έχουν τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας, συγκριτικά με τα νήπια των υπόλοιπων κοινωνιομετρικών κατηγοριών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοφιλών και μεσαίων νηπίων όσον αφορά την ποιότητα της φιλίας τους. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί το ότι τα παραμελημένα νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα και ότι τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, συγκριτικά με τα παραμελημένα.

Στη συνέχεια, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά την Κοινωνική Αποδοχή τους [$F(4, N=190)=73.81, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα δημοφιλή νήπια έχουν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή, συγκριτικά με τα μεσαία ($p<.001$), τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.001$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα οποία έχουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή συγκριτικά με τα παραμελημένα ($p<.001$) και με τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$).

Χαρακτηριστικές είναι οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τη Συνολική Θυματοποίηση [$F(4, N=190)=26.84, p<.001$]. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα δημοφιλή νήπια έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώνουν την θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους, συγκριτικά με τα μεσαία ($p<.001$), τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.006$). Αντίθετα, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ απορριπτόμενων, παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων.

Η εξέταση των επιμέρους μορφών θυματοποίησης δείχνει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους. Αρχικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τη Γενική Θυματοποίηση [$F(4, N=190)=16.24, p<.001$]. Τα δημοφιλή παιδιά αναφέρουν χαμηλότερη γενική θυματοποίηση, συγκριτικά με τα μεσαία ($p=.016$), τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα γενικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p=.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.030$). Και σε αυτήν την περίπτωση, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ απορριπτόμενων, παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνιομετρικών κατηγοριών ως προς τη Σωματική Θυματοποίηση [$F(4, N=190)=20.33, p<.001$]. Τα δημοφιλή παιδιά αναφέρουν χαμηλότερη σωματική θυματοποίηση, συγκριτικά με τα μεσαία ($p=.003$), τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα

παραμελημένα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p < .001$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα γενικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p = .005$). Τέλος, τα παραμελημένα νήπια αναφέρουν χαμηλότερη σωματική θυματοποίηση, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p = .015$).

Στο σημείο αυτό, εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά την Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση [$F(4, N=190)=12.10, p < .001$]. Συγκεκριμένα, τα δημοφιλή παιδιά αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άμεσης λεκτικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p < .001$), τα παραμελημένα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p = .001$). Ομοίως, τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν χαμηλότερα επίπεδα άμεσης λεκτικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p = .002$) και τα παραμελημένα ($p = .001$). Και εδώ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ απορριπτόμενων, παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων.

Παρόμοια είναι η κατάσταση όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους και των επιπέδων της Έμμεσης Λεκτικής/Σχεσιακής Θυματοποίησης [$F(4, N=190)=18.90, p < .001$]. Συγκεκριμένα, τα δημοφιλή νήπια αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα έμμεσης λεκτικής/σχεσιακής θυματοποίησης σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p < .001$), τα παραμελημένα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p < .001$). Ομοίως, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους αναφέρουν χαμηλότερη έμμεση λεκτική/σχεσιακή θυματοποίηση, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p < .001$), τα παραμελημένα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p = .018$). Και σε αυτήν την περίπτωση, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ απορριπτόμενων, παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων.

Επίσης, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά το Συνολικό Εκφοβισμό [$F(4, N=190)=13.91, p < .001$]. Συγκεκριμένα, τα δημοφιλή νήπια αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα μεσαία ($p = .033$), τα απορριπτόμενα ($p < .001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p < .001$), ενώ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημοφιλή και τα παραμελημένα νήπια. Επίσης, τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερο συνολικό εκφοβισμό, συγκριτικά με τα μεσαία ($p < .001$) και τα παραμελημένα ($p < .001$). Τέλος, τα αμφιλεγόμενα νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα παραμελημένα ($p = .044$).

Η εξέταση των επιμέρους μορφών εκφοβισμού έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους. Αρχικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά το Γενικό Εκφοβισμό [$F(4, N=190)=12.60, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γενικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα δημοφιλή ($p<.001$), τα μεσαία ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$), ενώ τα αμφιλεγόμενα νήπια χαρακτηρίζονται από υψηλότερο γενικό εκφοβισμό, σε σύγκριση με τα δημοφιλή ($p<.001$).

Επίσης, η επεξεργασία των αναφορών των νηπίων δείχνει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους ως προς το Σωματικό Εκφοβισμό [$F(4, N=190)=10.43, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σωματικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα δημοφιλή ($p<.001$), τα μεσαία ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$), ενώ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές κατηγορίες.

Η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τον Άμεσο Λεκτικό Εκφοβισμό [$F(4, N=190)=8.83, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άμεσου λεκτικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα δημοφιλή ($p<.001$), τα μεσαία ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Επιπλέον, τα αμφιλεγόμενα νήπια αναφέρουν μεγαλύτερο άμεσο λεκτικό εκφοβισμό, σε σύγκριση με τα δημοφιλή ($p=.015$) και τα παραμελημένα ($p=.022$).

Η εξέταση της τελευταίας μορφής εκφοβισμού, του Έμμεσου Λεκτικού/Σχεσιακού Εκφοβισμού, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους κοινωνιομετρικών κατηγοριών [$F(4, N=190)=9.76, p<.001$]. Και σε αυτήν την περίπτωση, τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα έμμεσου λεκτικού/σχεσιακού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα δημοφιλή ($p<.001$), τα μεσαία ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Επίσης, τα αμφιλεγόμενα νήπια αναφέρουν μεγαλύτερο έμμεσο λεκτικό εκφοβισμό, σε σύγκριση με τα δημοφιλή ($p=.016$).

Τέλος, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες ως προς τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια [$F(4, N=190)=76.35, p<.001$]. Αναλυτικότερα, τα δημοφιλή νήπια

έχουν χαμηλότερο επίπεδο συνολικής μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, συγκριτικά με τα μεσαία ($p<.001$), τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$), ενώ τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν χαμηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Ομοίως, τα αμφιλεγόμενα νήπια έχουν χαμηλότερη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$).

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Μοναξιάς, τα νήπια διαφορετικού κοινωνιομετρικού κύρους παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους [$F(4, N=190)=51.15, p<.001$]. Συγκεκριμένα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα δημοφιλή νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p=.004$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα αισθημάτων μοναξιάς συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Ομοίως, τα αμφιλεγόμενα νήπια έχουν χαμηλότερη μοναξιά συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$).

Ακόμη εντονότερες είναι οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά το συναίσθημα της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας [$F(4, N=190)=74.29, p<.001$]. Συγκεκριμένα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα δημοφιλή νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας, συγκριτικά με τα μεσαία ($p<.001$), απορριπτόμενα ($p<.001$), τα παραμελημένα ($p<.001$) και τα αμφιλεγόμενα ($p<.001$). Επίσης, τα μεσαία νήπια έχουν χαμηλότερα επίπεδα αισθημάτων κοινωνικής δυσαρέσκειας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$). Ομοίως, τα αμφιλεγόμενα νήπια έχουν χαμηλότερη κοινωνική δυσαρέσκεια, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα ($p<.001$) και τα παραμελημένα ($p<.001$).

5.7.2. Σχέση ανάμεσα στο Κοινωνιομετρικό Κύρος των νηπίων και στην ταξινόμησή τους σε κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού

Στον Πίνακα 5.7.2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο αριθμός (n) και το εκατοστιαίο ποσοστό (*valid percentage*) των νηπίων των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους ανάλογα με τις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού. Επίσης, δίνονται τα αποτελέσματα του χ^2 test και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value).

Πίνακας 5.7.2

Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες κοινωνιομετρικού κύρους και στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού

Κατηγορίες Κοινωνιομετρικού Κύρους	Κατηγορίες Θυματοποίησης/ Εκφοβισμού				χ^2	p
	«Ούτε Θύμα ούτε Θύτης» ($n=119$)	«Θύμα» ($n=47$)	«Θύτης» ($n=15$)	«Θύμα & Θύτης» ($n=9$)		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Δημοφιλή ($n=28$)	27 (96.4%)	0 (0%)	1 (3.6%)	0 (0%)	(3, $N=190$)=16.45	<.001
Μεσαία ($n=81$)	68 (84.0%)	8 (9.9%)	4 (4.9%)	1 (1.2%)	(3, $N=190$)=28.07	<.001
Απορριπτόμενα ($n=33$)	4 (12.1%)	16 (48.5%)	9 (27.3%)	4 (12.1%)	(3, $N=190$)=48.97	<.001
Παραμελημένα ($n=35$)	16 (45.7%)	18 (51.4%)	0 (0%)	1 (2.9%)	(3, $N=190$)=18.02	<.001
Αμφιλεγόμενα ($n=13$)	4 (30.8%)	5 (38.5%)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	(3, $N=190$)=13.23	<.001

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ταξινόμηση σε κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού των δημοφιλών νηπίων [$\chi^2(3, N=190)= 16.45, p<.001$], των μεσαίων [$\chi^2(3, N=190)= 28.07, p<.001$], των απορριπτόμενων [$\chi^2(3, N=190)= 48.97, p<.001$], των παραμελημένων [$\chi^2(3, N=190)= 18.02, p<.001$] και των αμφιλεγόμενων νηπίων [$\chi^2(3, N=190)= 13.23, p<.001$].

Πιο αναλυτικά, σχεδόν το σύνολο των δημοφιλών νηπίων (96.4%) δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από

την πλευρά του θύτη. Μοναδική εξαίρεση είναι ένα δημοφιλές νήπιο (3.6%), το οποίο κατατάσσεται στην κατηγορία του θύτη. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο κανένα δημοφιλές νήπιο δεν είναι θύμα ή θύμα και θύτης.

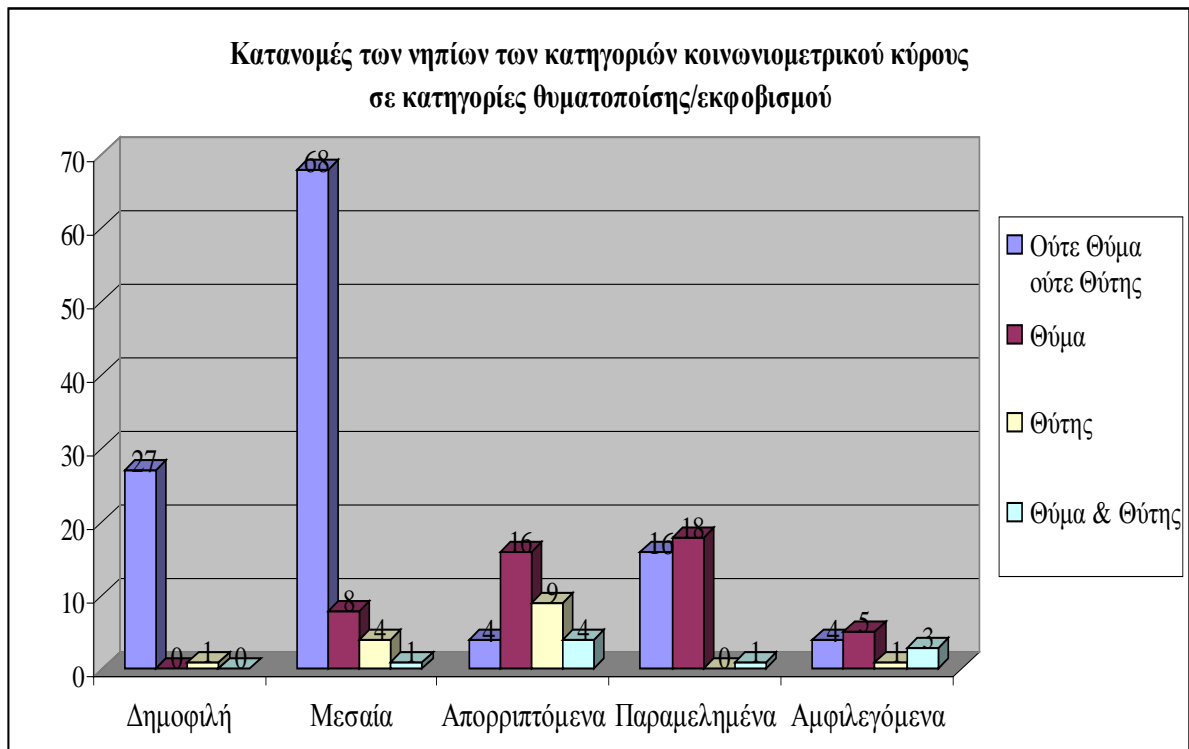
Όσον αφορά τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους, η συντριπτική πλειονότητά τους (84%) δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού, ενώ σχεδόν ένα στα δέκα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους (9.9%) είναι θύματα εκφοβισμού. Αντίθετα, μόλις το 4.9% και το 1.2% είναι θύτες και θύματα και θύτες εκφοβισμού, αντίστοιχα.

Όσον αφορά την ταξινόμηση των απορριπτόμενων νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού, βρέθηκε ότι σχεδόν τα μισά απορριπτόμενα νήπια (48.5%) είναι θύματα εκφοβισμού, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα απορριπτόμενα νήπια (27.3%) είναι θύτες. Επίσης, σχεδόν μόλις ένα στα δέκα απορριπτόμενα νήπια δεν συμμετέχει σε περιστατικά εκφοβισμού (12.1%) και σχεδόν ένα στα δέκα (12.1%) συμμετέχει σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη.

Στη συνέχεια, περισσότερα από τα μισά παραμελημένα νήπια του δείγματος είναι θύματα εκφοβισμού (51.4%), ενώ τα υπόλοιπα παραμελημένα νήπια δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού. Αντίθετα, μόλις ένα παραμελημένο νήπιο είναι ταυτόχρονα θύμα και θύτης εκφοβισμού, ενώ στην κατηγορία του θύτη δεν κατατάσσεται κανένα.

Τέλος, όσον αφορά τα νήπια αμφιλεγόμενου κοινωνιομετρικού κύρους, σχεδόν δύο στα πέντε (38.5%) αμφιλεγόμενα νήπια είναι θύματα εκφοβισμού και σχεδόν ένα στα τέσσερα (23.1%) είναι ταυτόχρονα θύμα και θύτης. Επίσης, μόλις ένα αμφιλεγόμενο νήπιο (7.7%) είναι θύτης, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα (30.8%) δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Ακολουθεί το γράφημα της κατανομής των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού.



Γράφημα 5.7.2

*Κατανομή των νηπίων των επιμέρους ομάδων κοινωνιομετρικού κύρους
σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού*

5.8. Κατηγορίες Θυματοποίησης/Εκφοβισμού

5.8.1. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Θυματοποίησης/Εκφοβισμού ως προς τις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων

Στον Πίνακα 5.8.1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των νηπίων των τεσσάρων κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού στις υπό εξέταση μεταβλητές. Προκειμένου να ελεγχθεί αν η υπό εξέταση μεταβλητές διαφέρουν μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού, διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς και πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni.

Πίνακας 5.8.1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ανά κατηγορία θυματοποίησης/εκφοβισμού και αποτελέσματα αναλύσεων διακύμανσης για το σύνολο

Μεταβλητές	A'	B'	Γ'	Δ'	F(3, 190)	p*	A'-B'	A'-Γ'	A'-Δ'	B'-Γ'	B'-Δ'	Γ'-Δ'
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			Πολλαπλές συγκρίσεις**					
Αριθμός αμοιβαίων φίλων	1.82 (.86)	.60 (.85)	1.13 (1.19)	.89 (1.27)	22.22	<.001	<.001	.033	.018			
Ποιότητα Φιλίας - Σύνολο	2.17 (.30)	1.63 (.17)	1.82 (.36)	1.66 (.26)	49.48	<.001	<.001	<.001	<.001			
Συντροφικότητα	2.14 (.44)	1.53 (.22)	2.00 (.52)	1.75 (.35)	28.26	<.001	<.001		.026	<.001		
Σύγκρουση	1.54 (.40)	1.71 (.57)	2.13 (.59)	2.17 (.47)	8.40	<.001		.001	.003			
Προστασία από Θυματοποίηση	2.06 (.38)	1.37 (.32)	1.82 (.52)	1.52 (.56)	36.79	<.001	<.001		.001	.001		
Βοήθεια	2.10 (.35)	1.38 (.21)	1.76 (.44)	1.56 (.40)	53.73	<.001	<.001	<.001	<.001	.001		
Ασφάλεια	1.99 (.34)	1.58 (.21)	1.77 (.23)	1.73 (.30)	22.49	<.001	<.001					
Εγγύτητα	2.05 (.39)	1.48 (.20)	1.72 (.39)	1.63 (.40)	31.57	<.001	<.001	.003	.004			
Κοινωνική αποδοχή	2.06 (.31)	1.80 (.34)	1.66 (.36)	1.84 (.32)	11.98	<.001	<.001	<.001				
Θυματοποίηση-Σύνολο	1.49 (.28)	2.59 (.21)	1.85 (.28)	2.58 (.25)	133.73	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001
Γενική Θυματοποίηση	1.51 (.50)	2.36 (.49)	1.93 (.26)	2.44 (.53)	37.81	<.001	<.001	.005	<.001			
Σωματική Θυματοποίηση	1.29 (.48)	2.66 (.48)	1.93 (.46)	2.78 (.44)	97.96	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		.004
Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	1.99 (.48)	2.96 (.20)	2.00 (.38)	2.89 (.33)	86.12	<.001	<.001		<.001	<.001		<.001
Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση	1.17 (.40)	2.36 (.49)	1.53 (.52)	2.22 (.67)	93.31	<.001	<.001	.002	<.001	<.001		.006
Εκφοβισμός-Σύνολο	1.32 (.30)	1.58 (.45)	2.47 (.42)	2.53 (.15)	31.33	<.001	.001	<.001	<.001	<.001	<.001	
Γενικός Εκφοβισμός	1.31 (.46)	1.77 (.60)	2.07 (.46)	2.11 (.33)	20.55	<.001	<.001	<.001	<.001			
Σωματικός Εκφοβισμός	1.22 (.43)	1.40 (.61)	2.73 (.59)	2.78 (.44)	38.84	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	
Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	1.65 (.53)	1.91 (.65)	2.80 (.56)	3.00 (.00)	28.12	<.001	.049	<.001	<.001	<.001	<.001	
Έμμεσος Λεκτικός/Σχεσιακός Εκφοβισμός	1.11 (.31)	1.23 (.43)	2.27 (.59)	2.22 (.44)	49.45	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια-Σύνολο	1.42 (.25)	1.98 (.37)	1.80 (.44)	1.88 (.38)	28.35	<.001	<.001	.002	.006			
Μοναξιά	1.27 (.36)	1.99 (.53)	1.73 (.51)	1.93 (.55)	28.93	<.001	<.001	.003	<.001			
Κοινωνική Δυσaréσκεια	1.46 (.25)	1.98 (.37)	1.82 (.45)	1.86 (.36)	28.83	<.001	<.001	.003	.009			

Σημείωση. A' = Ούτε Θύμα ούτε Θύτης, B' = Θύμα, Γ' = Θύτης, Δ' = Θύμα & Θύτης.

*Ανάλυση διακύμανσης.

** Στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά από πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni.

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.8.1, διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα νήπια των τεσσάρων κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού ως προς τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων τους [$F(3, N=190)=22.22, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν περισσότερους αμοιβαίους φίλους, συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p=.018$), θύματα ($p<.001$) και θύτες ($p=.033$).

Στη συνέχεια, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού ως προς τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας [$F(3, N=190)=49.48, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας, συγκριτικά με τα θύματα ($p=.001$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Ακόμη, διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού και των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας των φιλικών σχέσεών τους, που είναι η Συντροφικότητα [$F(3, N=190)=28.26, p<.001$], η Σύγκρουση [$F(3, N=190)=8.40, p<.001$], η Προστασία από Θυματοποίηση [$F(3, N=190)=36.79, p<.001$], η Βοήθεια [$F(3, N=190)=53.73, p<.001$], η Ασφάλεια [$F(3, N=190)=22.49, p<.001$] και η Εγγύτητα [$F(3, N=190)=31.57, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$) και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p=.026$). Χαρακτηριστικό είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι θύτες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$). Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συγκρούσεων εντός των φιλικών σχέσεών τους, σε σύγκριση με τους θύτες ($p=.001$) και τα θύματα και θύτες ($p=.003$). Επιπλέον, τα νήπια που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα προστασίας από θυματοποίηση, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$) και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p=.001$), ενώ τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερη προστασία από θυματοποίηση, σε σύγκριση με τους θύτες ($p=.001$). Όσον αφορά τη διάσταση της βοήθειας, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερο αίσθημα βοήθειας, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$), ενώ τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο βοήθειας, συγκριτικά με τους θύτες ($p=.002$). Όσον αφορά το αίσθημα της

ασφάλειας, η μοναδική διαφορά που παρατηρείται είναι μεταξύ των θυμάτων και των νηπίων που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες έχουν υψηλότερο αίσθημα ασφάλειας, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$). Τέλος, όσον αφορά στο αίσθημα της εγγύτητας, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν τα υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$), τους θύτες ($p=.003$) και τα θύματα και θύτες ($p=.004$).

Επίσης, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού όσον αφορά την Κοινωνική Αποδοχή τους [$F(3, N=190)=11.98, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$) και τους θύτες ($p<.001$).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στη Συνολική Θυματοποίηση [$F(3, N=190)=133.73, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής θυματοποίησης από τους συνομηλικούς τους, συγκριτικά με τα νήπια που είναι θύματα ($p<.001$), θύτες ($p<.001$) και ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p<.001$). Αντίστοιχα, τα νήπια που είναι θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα νήπια που είναι θύματα ($p<.001$) και θύματα και θύτες ($p<.001$). Επίσης, διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού και των επιμέρους μορφών θυματοποίησης, δηλαδή της Γενικής Θυματοποίησης [$F(3, N=190)=37.81, p<.001$], της Σωματικής Θυματοποίησης [$F(3, N=190)=97.96, p<.001$], της Άμεσης Λεκτικής Θυματοποίησης [$F(3, N=190)=86.12, p<.001$] και της Έμμεσης Λεκτικής/Σχεσιακής Θυματοποίησης [$F(3, N=190)=93.31, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα αναφέρουν μικρότερα επίπεδα γενικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$), τους θύτες ($p=.005$) και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα ($p<.001$). Όσον αφορά τη σωματική θυματοποίηση, τα νήπια που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Επίσης, οι θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα σωματικής θυματοποίησης, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p=.004$). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά την

άμεση λεκτική θυματοποίηση. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άμεσης λεκτικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Επίσης, οι θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άμεσης λεκτικής θυματοποίησης σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$) και τους θύματα και θύτες ($p<.001$). Τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες έχουν χαμηλότερα επίπεδα έμμεσης λεκτικής θυματοποίησης, σε σύγκριση με τα θύματα ($p<.001$), τους θύτες ($p=.002$) και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτης ($p<.001$). Επίσης, οι θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα έμμεσης λεκτικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα θύματα ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p=.006$).

Ομοίως, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού και στο Συνολικό Εκφοβισμό [$F(3, N=190)=31.33, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα θύματα ($p=.001$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Επίσης, τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Ακόμη, διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/ εκφοβισμού και των επιμέρους μορφών εκφοβισμού, δηλαδή του Γενικού Εκφοβισμού [$F(3, N=190)=20.55, p<.001$], του Σωματικού Εκφοβισμού [$F(3, N=190)=38.84, p<.001$], του Άμεσου Λεκτικού Εκφοβισμού [$F(3, N=190)=28.12, p<.001$] και του Έμμεσου Λεκτικού/ Σχεσιακού Εκφοβισμού [$F(3, N=190)=49.45, p<.001$]. Πιο αναλυτικά, οι θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γενικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τα θύματα ($p=.001$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα σωματικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Ομοίως, τα νήπια που είναι θύματα εκφοβισμού αναφέρουν λιγότερο σωματικό εκφοβισμό, συγκριτικά με τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άμεσου λεκτικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τα θύματα ($p=.049$), τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Αντίστοιχα, τα θύματα εκφοβισμού αναφέρουν λιγότερο άμεσο λεκτικό εκφοβισμό, σε σύγκριση τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$). Τέλος, όσον αφορά τον έμμεσο λεκτικό εκφοβισμό, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα έμμεσου λεκτικού

εκφοβισμού, σε σύγκριση με τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$), ενώ και σε αυτήν την περίπτωση τα θύματα εκφοβισμού αναφέρουν λιγότερο έμμεσολεκτικό εκφοβισμό, σε σύγκριση με τους θύτες ($p<.001$) και τα θύματα και θύτες ($p<.001$).

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα νήπια των τεσσάρων κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού ως προς τα επίπεδα της Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας [$F(3, N=190)=28.35, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας, συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p=.006$), θύματα ($p<.001$) και θύτες ($p=.002$). Παρόμοια είναι η εικόνα των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/ εκφοβισμού ως προς τη διάσταση της Μοναξιάς [$F(3, N=190)=28.93, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν χαμηλότερη μοναξιά, συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p<.001$), θύματα ($p<.001$) και θύτες ($p=.003$). Ομοίως, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού ως προς τα επίπεδα της Κοινωνικής Δυσaréσκειας [$F(3, N=190)=28.83, p<.001$]. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής δυσaréσκειας, συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες ($p=.009$), θύματα ($p<.001$) και θύτες ($p=.003$).

5.9. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών

Στον Πίνακα 5.9 που ακολουθεί, παρατίθενται οι δείκτες συσχέτισης Spearman *rho* μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος ($N=190$).

Πίνακας 5.9

Δείκτες συσχέτισης Spearman *rho* μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος ($N=190$)

Μεταβλητές	[1]	[4]	[5]	[10]	[21]	[22]
[1] Κοινωνική Αποδοχή	-	-.551**	-.378**	-.377**	.372**	.375**
[2] Μοναξιά	-.442**	.873**	.579**	.312**	-.557**	-.491**
[3] Κοινωνική Δυσaréσκεια	-.552**	.984**	.590**	.325**	-.602**	-.563**
[4] Μοναξιά & Κοινωνική Δυσaréσκεια-Σύνολο	-	-	.603**	.339**	-.606**	-.547**
[5] Θυματοποίηση – Σύνολο	-.378**	.603**	-	.529**	-.702**	-.509**
[6] Γενική Θυματοποίηση	-.304**	.500**	.828**	.503**	-.572**	-.462**
[7] Σωματική Θυματοποίηση	-.348**	.532**	.864**	.549**	-.694**	-.496**
[8] Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	-.228**	.438**	.772**	.202**	-.482**	-.327**
[9] Εμμεση Λεκτική/ Σχισιακή Θυμ.	-.317**	.545**	.832**	.361**	-.606**	-.442**
[10] Εκφοβισμός – Σύνολο	-.377**	.339**	.529**	-	-.443**	-.239**
[11] Γενικός Εκφοβισμός	-.391**	.372**	.551**	.824**	.479**	-.295**
[12] Σωματικός Εκφοβισμός	-.323**	.265**	.411**	.790**	-.414**	-.177*
[13] Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	-.260**	.255**	.400**	.872**	-.327**	-.166*
[14] Έμμεσος Λεκτικός/ Σχισιακός Εκφ.	-.237**	.251**	.340**	.674**	-.247**	-.116
[15] Συντροφικότητα	-.292**	-.595**	-.579**	-.216**	.846**	.623**
[16] Σύγκρουση	-.177*	.136	.363**	.634**	-.487**	.103
[17] Προστασία από Θυματοποίηση	.363**	-.606**	-.594**	-.147*	.771**	.571**
[18] Βοήθεια	.398**	-.662**	-.669**	-.265**	.903**	.625**
[19] Ασφάλεια	.255**	-.452**	-.492**	-.230**	.742**	.535**
[20] Εγγύτητα	.266**	-.505**	-.565**	-.312**	.865**	.583**
[21] Συνολική Ποιότητα Φιλίας	.371**	-.606**	-.702**	-.443**	-	.606**
[22] Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων	.375**	-.547**	-.509**	-.239**	.606**	-
[23] Ηλικία	.086	-.037	-.057	.022	.119	.112

Σημείωση. * $p<.01$, ** $p<.001$

1=Κοινωνική Αποδοχή, 2=Μοναξιά, 3=Κοινωνική Δυσaréσκεια, 4=Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια-Σύνολο, 5=Θυματοποίηση-Σύνολο, 6=Γενική Θυματοποίηση, 7=Σωματική Θυματοποίηση, 8=Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση, 9=Εμμεση Λεκτική/ Σχισιακή Θυματοποίηση, 10=Εκφοβισμός-Σύνολο, 11=Γενικός Εκφοβισμός, 12=Σωματικός Εκφοβισμός, 13=Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός, 14=Έμμεσος Λεκτικός/ Σχισιακός Εκφοβισμός, 15=Συντροφικότητα, 16=Σύγκρουση, 17=Προστασία από Θυματοποίηση, 18=Βοήθεια, 19=Ασφάλεια, 20=Εγγύτητα, 21=Συνολική Ποιότητα Φιλίας, 22=Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων, 23=Ηλικία.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.9, υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη Μοναξιά και στην Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.442$, $p<.001$) και στον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.491$, $p<.001$). Επίσης, η Μοναξιά και η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχουν σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.557$, $p<.001$). Επιπλέον, υπάρχει χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο συναίσθημα της Μοναξιάς και στο Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.312$, $p<.001$).

Η Κοινωνική Δυσaréσκεια έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.552$, $p<.001$), τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.563$, $p<.001$) και τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.602$, $p<.001$). Το αίσθημα της Κοινωνικής Δυσaréσκειας έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.590$, $p<.001$) και χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.325$, $p<.001$).

Ομοίως, η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.606$, $p<.001$), την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.551$, $p<.001$) και τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.547$, $p<.001$). Επίσης, υπάρχει χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια και στο Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.339$, $p<.001$).

Στη συνέχεια, η Συνολική Θυματοποίηση και η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχουν υψηλή αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.702$, $p<.001$). Επίσης, η Συνολική Θυματοποίηση έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.509$, $p<.001$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.378$, $p<.001$). Αντίθετα, η Συνολική Θυματοποίηση σχετίζεται με σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.603$, $p<.001$), αλλά και με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.529$, $p<.001$).

Παρόμοια, η Γενική Θυματοποίηση έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.572$, $p<.001$), μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.462$, $p<.001$) και χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.304$, $p<.001$). Αντίθετα, η Γενική Θυματοποίηση έχει σχετικά υψηλή θετική

συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.503$, $p<.001$) και με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.500$, $p<.001$).

Ομοίως, η Σωματική Θυματοποίηση έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.694$, $p<.001$), μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.496$, $p<.001$) και χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.348$, $p<.001$). Αντίθετα, η Σωματική Θυματοποίηση βρέθηκε να έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.549$, $p<.001$) και με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.532$, $p<.001$).

Η Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση και η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχουν μέτρια αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.482$, $p<.001$). Επίσης, η Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση έχει χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.327$, $p<.001$) και με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.228$, $p=.002$). Αντίθετα, η Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.438$, $p<.001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.202$, $p=.005$).

Η Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση σχετίζεται με σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.606$, $p<.001$), με μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.442$, $p<.001$) και με χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.317$, $p<.001$). Αντίθετα, η Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση σχετίζεται με σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.545$, $p<.001$) και με μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.361$, $p<.001$).

Ο Συνολικός Εκφοβισμός σχετίζεται με μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.443$, $p<.001$) και με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.377$, $p<.001$). Επίσης, ο Συνολικός Εκφοβισμός και ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων έχουν χαμηλή αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.239$, $p<.001$). Από την άλλη μεριά, ο Συνολικός Εκφοβισμός σχετίζεται με υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.529$, $p<.001$) και με χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.339$, $p<.001$).

Ο Γενικός Εκφοβισμός έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.391$, $p<.001$) και με χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.295$, $p<.001$). Αντίθετα, ο Γενικός Εκφοβισμός έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.551$, $p<.001$) και με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=.479$, $p<.001$). Επιπλέον, ο Γενικός Εκφοβισμός και η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια έχουν μέτρια θετική συσχέτιση (Spearman $rho=.372$, $p<.001$).

Ο Σωματικός Εκφοβισμός και η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχουν μέτρια αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.414$, $p<.001$). Επίσης, ο Σωματικός Εκφοβισμός έχει χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.323$, $p<.001$) και με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.177$, $p=.014$). Αντίθετα, ο Σωματικός Εκφοβισμός έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.411$, $p<.001$) και με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.265$, $p<.001$).

Ο Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός και η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχουν χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση (Spearman $rho=-.327$, $p<.001$). Ομοίως, ο Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.260$, $p<.001$) και με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=-.166$, $p=.022$). Αντίθετα, ο Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.400$, $p<.001$) και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.255$, $p<.001$).

Ο Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $rho=-.247$, $p<.001$) και με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.237$, $p<.001$). Αντίθετα, ο Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός εκφοβισμός έχει χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.340$, $p<.001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.251$, $p<.001$). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο ο Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός και ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων δεν έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Spearman $rho=-.116$, $p=.110$).

Η Συντροφικότητα και ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων έχουν σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση (Spearman $rho=.623$, $p<.001$). Από την άλλη μεριά, η

Συντροφικότητα έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=-.595$, $p<.001$) και με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=-.579$, $p<.001$). Επίσης, η Συντροφικότητα έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.292$, $p<.001$) και με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.216$, $p<.001$).

Η Σύγκρουση, η οποία αποτελεί μια αρνητική διάσταση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=.634$, $p<.001$) και μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=.363$, $p<.001$). Αντίθετα, υπάρχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη Σύγκρουση και στην Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=-.177$, $p=.015$), ενώ η Σύγκρουση και ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων δεν έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Spearman $rho=.103$, $p=.159$). Παρόμοια, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη Σύγκρουση και στη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=.136$, $p=.062$).

Η Προστασία από Θυματοποίηση, ως επιμέρους διάσταση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=.571$, $p<.001$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=.363$, $p<.001$). Αντίθετα, η Προστασία από Θυματοποίηση έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=-.606$, $p<.001$) και με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=-.594$, $p<.001$), ενώ η Προστασία από Θυματοποίηση και ο Συνολικός Εκφοβισμός δεν έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Spearman $rho=-.147$, $p=.043$).

Η Βοήθεια έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=-.662$, $p<.001$) και με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=-.669$, $p<.001$), ενώ η Βοήθεια και ο Συνολικός Εκφοβισμός δεν έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Spearman $rho=-.265$, $p<.001$). Από την άλλη μεριά, η Βοήθεια έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=.625$, $p<.001$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $rho=.398$, $p<.001$).

Η Ασφάλεια έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $rho=-.492$, $p<.001$) και με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $rho=-.452$, $p<.001$). Επίσης, υπάρχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Ασφάλεια και στο Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-$

.230, $p < .001$). Όμως, η Ασφάλεια έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $\rho = .535$, $p < .001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $\rho = .255$, $p < .001$).

Η Εγγύτητα έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $\rho = -.565$, $p < .001$) και με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $\rho = -.505$, $p < .001$). Επίσης, η Εγγύτητα και ο Συνολικός Εκφοβισμός έχουν χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση (Spearman $\rho = -.312$, $p < .001$). Αντίθετα, το αίσθημα της Εγγύτητας έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $\rho = .583$, $p < .001$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $\rho = .266$, $p < .001$).

Η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $\rho = -.702$, $p < .001$), σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $\rho = -.606$, $p < .001$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $\rho = -.443$, $p < .001$). Όπως ήταν αναμενόμενο, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $\rho = .606$, $p < .001$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $\rho = .371$, $p < .001$).

Ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων έχει σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση με την Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $\rho = -.547$, $p < .001$) και με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $\rho = -.509$, $p < .001$). Επίσης, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων και ο Συνολικός Εκφοβισμός έχουν χαμηλή αρνητική συσχέτιση (Spearman $\rho = -.239$, $p < .001$). Αντίθετα, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $\rho = .606$, $p < .001$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $\rho = .375$, $p < .001$).

Τέλος, η Ηλικία των νηπίων δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Κοινωνική Αποδοχή (Spearman $\rho = .086$, $p = .235$), με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια (Spearman $\rho = -.037$, $p = .615$), με τη Συνολική Θυματοποίηση (Spearman $\rho = -.057$, $p = .438$), με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $\rho = .022$, $p = .758$), με τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας (Spearman $r = -.119$, $p = .101$) και με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $\rho = .112$, $p = .123$).

Στους Πίνακες 5.9.α και 5.9.β δίνονται οι δείκτες συσχέτισης Spearman *rho* μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για τα αγόρια και τα κορίτσια, αντίστοιχα.

Πίνακας 5.9.α

Δείκτες συσχέτισης Spearman rho μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για τα αγόρια του δείγματος (n=99)

Μεταβλητές	[1]	[4]	[5]	[11]	[21]	[22]
[1] Κοινωνική Αποδοχή	-	-.695**	-.405**	-.367**	.373**	.426**
[2] Μοναξιά	-.572**	.848**	.580**	.366**	-.526**	-.452**
[3] Κοινωνική Δυσaréσκεια	-.684**	.983**	.574**	.342**	-.548**	-.497**
[4] Μοναξιά & Κοινωνική Δυσaréσκεια-Σύνολο	-	-	.596**	.376**	-.553**	-.484**
[5] Θυματοποίηση – Σύνολο	-.405**	-	-	.428**	-.690**	-.461**
[6] Γενική Θυματοποίηση	-.293**	.496**	.812**	.445**	-.519**	-.381**
[7] Σωματική Θυματοποίηση	-.374**	.538**	.879**	.368**	-.688**	-.442**
[8] Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	-.197	.359**	.744**	.063	-.450**	-.275**
[9] Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυμ.	-.348**	.479**	.826**	.260**	-.560**	-.402**
[10] Εκφοβισμός – Σύνολο	-	-	-	-	-.367**	-.073
[11] Γενικός Εκφοβισμός	-.407**	.381**	.497**	.778**	-.380**	-.227*
[12] Σωματικός Εκφοβισμός	-.348**	.349**	.340**	.856**	-.374**	-.064
[13] Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	-.199*	.241*	.264**	.783**	-.222*	.026
[14] Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφ.	-.259**	.249*	.288**	.727**	-.208*	.037
[15] Συντροφικότητα	.287**	-.550**	-.578**	-.148	.847**	.602**
[16] Σύγκρουση	-.183	.149	.238*	.540**	-.438**	.032
[17] Προστασία από Θυματοποίηση	.388**	-.593**	-.690**	-.205*	.838**	.563**
[18] Βοήθεια	.388**	-.616**	-.717**	-.241*	.916**	.603**
[19] Ασφάλεια	.274**	-.379**	-.518**	-.181	.742**	.478**
[20] Εγγύτητα	.247*	-.385**	-.486**	-.176	.847**	.577**
[21] Συνολική Ποιότητα Φιλίας	.373**	-.553**	-.690**	-.367**	-	.562**
[22] Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων	.426**	-.484**	-.461**	-.073	.562**	-
[23] Ηλικία	.025	.085	-.065	-.078	-.082	.026

Σημείωση. * $p < .01$, ** $p < .001$

1=Κοινωνική Αποδοχή, 2=Μοναξιά, 3=Κοινωνική Δυσaréσκεια, 4=Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια-Σύνολο, 5=Θυματοποίηση-Σύνολο, 6=Γενική Θυματοποίηση, 7=Σωματική Θυματοποίηση, 8=Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση, 9=Έμμεση Λεκτική/ Σχεσιακή Θυματοποίηση, 10=Εκφοβισμός-Σύνολο, 11=Γενικός Εκφοβισμός, 12=Σωματικός Εκφοβισμός, 13=Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός, 14=Έμμεσος Λεκτικός/ Σχεσιακός Εκφοβισμός, 15=Συντροφικότητα, 16=Σύγκρουση, 17=Προστασία από Θυματοποίηση, 18=Βοήθεια, 19=Ασφάλεια, 20=Εγγύτητα, 21=Συνολική Ποιότητα Φιλίας, 22=Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων, 23=Ηλικία.

Πίνακας 5.9.β

Δείκτες συσχέτισης Spearman rho μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών για τα κορίτσια του δείγματος (n=91)

Μεταβλητές	[1]	[4]	[5]	[11]	[21]	[22]
[1] Κοινωνική Αποδοχή	-	-.456**	-.306**	-.319**	.308**	.327**
[2] Μοναξιά	-.357**	.897**	.620**	.455**	-.629**	-.538**
[3] Κοινωνική Δυσaráσκεια	-.462**	.985**	.650**	.513**	-.696**	-.640**
[4] Μοναξιά & Κοινωνική Δυσaráσκεια-Σύνολο	-	-	.656**	.513**	-.700**	-.617**
[5] Θυματοποίηση - Σύνολο	-.311**	-	-	.615**	-.679**	-.556**
[6] Γενική Θυματοποίηση	-.237**	.563**	.830**	.494**	-.589**	-.554**
[7] Σωματική Θυματοποίηση	-.215**	.620**	.845**	.535**	-.674**	-.584**
[8] Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση	-.278**	.518**	.831**	.428**	-.523**	-.379**
[9] Έμμεση Λεκτική/ Σχισιακή Θυμ.	-.286**	.618**	.842**	.575**	-.655**	-.482**
[10] Εκφοβισμός - Σύνολο	-	-	-	-	-.462**	-.454**
[11] Γενικός Εκφοβισμός	-.253*	.544**	.577**	.734**	-.554**	-.420**
[12] Σωματικός Εκφοβισμός	-.164	.348**	.480**	.593**	-.456**	-.411**
[13] Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός	-.225*	.400**	.474**	.881**	-.349*	-.365**
[14] Έμμεσος Λεκτικός/ Σχισιακός Εκφ.	-.150	.292**	.387**	.655**	-.250*	-.309**
[15] Συντροφικότητα	.307**	-.638**	-.599**	-.384**	.868**	.647**
[16] Σύγκρουση	-.010	.330**	.447**	.546**	-.542**	-.297**
[17] Προστασία από Θυματοποίηση	.399**	-.615**	-.590**	-.318*	.792**	.602**
[18] Βοήθεια	.412**	-.710**	-.632**	-.368*	.911**	.653**
[19] Ασφάλεια	.204	-.526**	-.435**	-.239*	.756**	.588**
[20] Εγγύτητα	.260*	-.637**	-.599**	-.409**	.892**	.596**
[21] Συνολική Ποιότητα Φιλίας	.308**	-.700**	-.679**	-.462**	-	.659**
[22] Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων	.327**	-.617**	-.556**	-.454**	.659**	-
[23] Ηλικία	.228*	-.149	-.104	-.048	.193	.221*

Σημείωση. * $p < .01$, ** $p < .001$

1=Κοινωνική Αποδοχή, 2=Μοναξιά, 3=Κοινωνική Δυσaráσκεια, 4=Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaráσκεια-Σύνολο, 5=Θυματοποίηση-Σύνολο, 6=Γενική Θυματοποίηση, 7=Σωματική Θυματοποίηση, 8=Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση, 9=Έμμεση Λεκτική/ Σχισιακή Θυματοποίηση, 10=Εκφοβισμός-Σύνολο, 11=Γενικός Εκφοβισμός, 12=Σωματικός Εκφοβισμός, 13=Άμεσος Λεκτικός Εκφοβισμός, 14=Έμμεσος Λεκτικός/ Σχισιακός Εκφοβισμός, 15=Συντροφικότητα, 16=Σύγκρουση, 17=Προστασία από Θυματοποίηση, 18=Βοήθεια, 19=Ασφάλεια, 20=Εγγύτητα, 21=Συνολική Ποιότητα Φιλίας, 22=Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων, 23=Ηλικία.

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα των Πινάκων 5.9.α και 5.9.β, παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των νηπίων των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, ενώ η Κοινωνική Αποδοχή των κοριτσιών έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση (Spearman $rho=-.278$, $p=.008$), δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση στα αγόρια του δείγματος (Spearman $rho=-.197$, ns). Αντίστροφα, ενώ η Κοινωνική Αποδοχή των αγοριών έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τον Έμμεσο Λεκτικό/ Σχεσιακό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.259$, $p=.010$), δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση στα κορίτσια του δείγματος (Spearman $rho=-.150$, ns).

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι η Κοινωνική Αποδοχή και των κοριτσιών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το αίσθημα της Ασφάλειας στις φιλικές τους σχέσεις (Spearman $rho=.204$, ns). Από την άλλη μεριά, η Κοινωνική Αποδοχή των αγοριών και το ποιοτικό γνώρισμα της Ασφάλειας στις φιλίες τους έχουν χαμηλή θετική συσχέτιση (Spearman $rho=.274$, $p=.006$).

Η Κοινωνική Αποδοχή των κοριτσιών έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ηλικία τους (Spearman $rho=.228$, $p=.030$), ενώ στα αγόρια του δείγματος δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Κοινωνικής Αποδοχής και της Ηλικίας τους (Spearman $rho=.026$, ns).

Η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσарέσκεια των αγοριών του δείγματος δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το επίπεδο των Συγκρούσεων στις φιλικές τους σχέσεις (Spearman $rho=.149$, ns). Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι οι Συγκρούσεις των κοριτσιών με τους φίλους τους έχουν χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσарέσκεια που νιώθουν στο σχολείο (Spearman $rho=.330$, $p=.001$).

Η συμμετοχή των κοριτσιών του δείγματος σε περιστατικά Συνολικού Εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την Άμεση Λεκτική Θυματοποίησή τους (Spearman $rho=.428$, $p<.001$), ενώ η Άμεση Λεκτική Θυματοποίηση που υφίστανται τα αγόρια δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το Συνολικό Εκφοβισμό που εκδηλώνουν απέναντι στους συμμαθητές τους (Spearman $rho=.063$, ns).

Η Συντροφικότητα που νιώθουν τα κορίτσια εντός του πλαισίου των φιλικών τους σχέσεων έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό που εκδηλώνουν απέναντι στους συμμαθητές τους (Spearman $rho=-.384$, $p<.001$), ενώ, όσον αφορά στα αγόρια του δείγματος, δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά

σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του Συνολικού Εκφοβισμού και της Συντροφικότητας (Spearman $rho=-.148$, *ns*).

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τη σχέση μεταξύ της εκδήλωσης Συνολικού Εκφοβισμού απέναντι στους συμμαθητές και την Ασφάλεια που νιώθουν στις φιλικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, ενώ η Ασφάλεια που νιώθουν τα κορίτσια έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.239$, $p=.022$), δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση στα αγόρια του δείγματος (Spearman $rho=-.181$, *ns*).

Ακόμη εντονότερη είναι η διαφοροποίηση μεταξύ των νηπίων των δύο φύλων όσον αφορά την σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση Συνολικού Εκφοβισμού και στην Εγγύτητα που νιώθουν με τους φίλους τους. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα που νιώθουν τα κορίτσια εντός του πλαισίου των φιλικών τους σχέσεων έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.409$, $p<.001$). Αντίθετα, η Εγγύτητα που νιώθουν τα αγόρια για τους φίλους τους δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον Συνολικό Εκφοβισμό των συμμαθητών τους (Spearman $rho=-.176$, *ns*).

Παρόμοια, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων των κοριτσιών του δείγματος έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Συνολικό Εκφοβισμό των συμμαθητών τους (Spearman $rho=-.454$, $p<.001$), ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του Συνολικού Εκφοβισμού και του Αριθμού των Αμοιβαίων Φίλων στα αγόρια του δείγματος (Spearman $rho=-.073$, *ns*).

Επιπλέον, η εκδήλωση Σωματικού Εκφοβισμού εναντίον των συμμαθητών τους έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων των κοριτσιών (Spearman $rho=-.411$, $p<.001$). Αντίθετα, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων των αγοριών του δείγματος δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το Σωματικό Εκφοβισμό των συμμαθητών τους (Spearman $rho=-.064$, *ns*).

Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα σχετικά με τη διαφοροποίηση μεταξύ των νηπίων των δύο φύλων ως προς τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων και την εκδήλωση Άμεσου Λεκτικού και Έμμεσου Λεκτικού/ Σχεσιακού Εκφοβισμού των συμμαθητών τους. Πιο αναλυτικά, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων των κοριτσιών έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Άμεσο Λεκτικό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.365$, $p<.001$) και χαμηλή προς μέτρια αρνητική συσχέτιση με τον Έμμεσο Λεκτικό/ Σχεσιακό Εκφοβισμό (Spearman $rho=-.309$, $p=.003$), ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά

σημαντική συσχέτιση στα αγόρια του δείγματος (Spearman $rho=.026$, *ns* και Spearman $rho=.037$, *ns*, αντίστοιχα).

Ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων των κοριτσιών έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τη Σύγκρουση εντός των φιλικών τους σχέσεων (Spearman $rho=-.297$, $p=.004$). Αντίθετα, στα αγόρια του δείγματος δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Σύγκρουσης και του Αριθμού των Αμοιβαίων Φίλων (Spearman $rho=.032$, *ns*).

Τέλος, ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φίλων των κοριτσιών του δείγματος έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ηλικία τους (Spearman $rho=.221$, $p=.035$), ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Ηλικίας και του Αριθμού Αμοιβαίων Φίλων στα αγόρια του δείγματος (Spearman $rho=.025$, *ns*).

5.10. Αναλύσεις παλινδρόμησης

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression analysis), με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise). Στόχος των αναλύσεων αυτών είναι να διαπιστωθεί ποιες από τις όψεις των κοινωνικών εμπειριών των νηπίων μπορούν να «προβλέψουν» με μεγαλύτερη ασφάλεια ποιες άλλες όψεις.

5.10.1. «Συνολική Ποιότητα της Φιλίας»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 5.10.1, η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, η Συνολική Θυματοποίηση, το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ο Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και να εξηγούν συνολικά το 73% της διακύμανσης. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που έχουν Καλύτερο Φίλο έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας. Επιπλέον, η αύξηση της Συνολικής Θυματοποίησης βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη μείωση στη

βαθμολογία της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας. Στη συνέχεια, βρέθηκε ότι τα μεσαία και τα παραμελημένα νήπια έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η αύξηση του Αριθμού των Αμοιβαίων Φύλων συνοδεύεται από παράλληλη αύξηση της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας.

Μεγαλύτερη σχέση με τη Συνολική Ποιότητα Φιλίας, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, η Συνολική Θυματοποίηση, το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ο Αριθμός των Αμοιβαίων Φύλων.

Πίνακας 5.10.1

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φύλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσσάρεσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας»

Μεταβλητές	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R ²
Συνολική Ποιότητα Φιλίας						73.20	7,187	<.001	.73
Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου	.33	.03	.44	9.70	<.001				
Συνολική Θυματοποίηση	-.00	.00	-.32	-6.12	<.001				
Κοινωνιομετρικό Κύρος									
Απορριπτόμενο, αναφορά									
Δημοφιλές	.11	.06	.11	1.80	ns				
Μεσαίο	.17	.05	.23	3.61	<.001				
Παραμελημένο	.10	.05	.11	2.19	.030				
Αμφιλεγόμενο	.01	.06	.00	.07	ns				
Αριθμός Αμοιβαίων Φύλων	.06	.02	.17	3.30	.001				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

5.10.2. Κοινωνική Αποδοχή

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κοινωνική Αποδοχή» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια.

Πίνακας 5.10.2

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κοινωνική Αποδοχή»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R^2
Κοινωνική Αποδοχή						58.31	2,187	<.001	.38
Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια	-.00	.00	-.59	-10.17	<.001				
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	.18	.04	.26	4.50	<.001				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10.2, η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια καθώς και το Φύλο βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για την Κοινωνική Αποδοχή και να εξηγούν συνολικά το 38% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, η αύξηση της Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη μείωση στη βαθμολογία της Κοινωνικής Αποδοχής. Ακόμη, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Κοινωνικής Αποδοχής από ό,τι τα αγόρια.

Μεγαλύτερη σχέση με την Κοινωνική Αποδοχή, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια και ακολουθεί το Φύλο.

5.10.3. «Συνολική Θυματοποίηση»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Θυματοποίησης» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσσάρεσκεια.

Πίνακας 5.10.3

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσσάρεσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Θυματοποίησης»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R^2
Συνολική Θυματοποίηση						24.76	7,187	<.001	.47
Κοινωνιομετρικό κύρος									
Απορριπτόμενο, αναφορά									
Δημοφιλές	-65.21	12.12	-.43	-5.38	<.001				
Μεσαίο	-35.28	9.54	-.32	-3.70	<.001				
Παραμελημένο	-7.84	10.08	-.06	-.78	ns				
Αμφιλεγόμενο	1.75	13.35	.01	.13	ns				
Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου	-29.81	6.66	-.27	-4.47	<.001				
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	-15.21	5.95	-.14	-2.55	.011				
Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων	-8.32	3.61	-.16	-2.30	.022				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10.3, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, το Φύλο και ο Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για τη Συνολική Θυματοποίηση και εξηγούν συνολικά το 47% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, τα μεσαία και τα δημοφιλή νήπια έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Συνολικής Θυματοποίησης από ό,τι τα

απορριπτόμενα. Επίσης, τα παιδιά που έχουν Καλύτερο Φίλο έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Συνολικής Θυματοποίησης. Ακόμη, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Συνολικής Θυματοποίησης συγκριτικά με τα αγόρια. Τέλος, η αύξηση του Αριθμού των Αμοιβαίων Φίλων βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη μείωση στη βαθμολογία της Συνολικής Θυματοποίησης.

Μεγαλύτερη σχέση με τη Συνολική Θυματοποίηση, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, το Φύλο και ο Αριθμός Αμοιβαίων Φίλων.

5.10.4. «Συνολικός Εκφοβισμός»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο διαδοχικής της ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα του «Συνολικού Εκφοβισμού» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Θυματοποίηση, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10.4, το Φύλο, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια και η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για το Συνολικό Εκφοβισμό και εξηγούν συνολικά το 45% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του Συνολικού Εκφοβισμού από τα αγόρια. Ακόμη, η αύξηση της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη μείωση στην βαθμολογία του Συνολικού Εκφοβισμού. Επιπλέον, τα παραμελημένα παιδιά έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του Συνολικού Εκφοβισμού συγκριτικά με τα απορριπτόμενα. Η αύξηση της Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη αύξηση στη βαθμολογία του Συνολικού Εκφοβισμού. Τέλος, τα παιδιά που έχουν Καλύτερο Φίλο έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του Συνολικού Εκφοβισμού.

Μεγαλύτερη σχέση με το Συνολικό Εκφοβισμό, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει το Φύλο και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, η Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια και η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου.

Πίνακας 5.10.4

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας και τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα του «Συνολικού Εκφοβισμού»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R^2
Εκφοβισμός						20.66	8,187	<.001	.45
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	-43.91	6.18	-.41	-7.11	<.001				
Κοινωνιομετρικό κύρος									
Απορριπτόμενο, αναφορά									
Δημοφιλές	-19.97	14.89	-.13	-1.34	ns				
Μεσαίο	-1.87	11.61	-.02	-.16	ns				
Παραμελημένο	-33.28	10.19	-.24	-3.27	.001				
Αμφιλεγόμενο	8.79	14.33	.04	.61	ns				
Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια	.30	.09	.30	3.15	.002				
Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου	-18.30	8.74	.17	2.09	.038				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

5.10.5. «Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας.

Πίνακας 5.10.5

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα της «Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R^2
Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια						50.60	9,187	<001	.70
Κοινωνιομετρικό κύρος									
Δημοφιλές, αναφορά									
Μεσαίο	5.94	8.15	.05	.73	ns				
Απορριπτόμενο	50.61	13.72	.35	3.69	<001				
Παραμελημένο	62.46	10.27	.44	6.08	<.001				
Αμφιλεγόμενο	10.97	11.57	.05	.95	ns				
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	21.30	5.14	.19	4.14	<0.001				
Συνολική Ποιότητα Φιλίας	-28.05	8.85	-.19	-3.17	.002				
Κοινωνική Αποδοχή	-31.94	10.33	-.20	-3.09	.002				
Συνολική Θυματοποίηση	.14	.06	.14	2.17	.031				
Συνολικός Εκφοβισμός	.12	.06	.12	2.12	.035				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

Ο Πίνακας 5.10.5 δείχνει ότι το Κοινωνιομετρικό Κύρος, το Φύλο, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, η Κοινωνική Αποδοχή, η Συνολική Θυματοποίηση

και ο Συνολικός Εκφοβισμός είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια και εξηγούν το 70% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, τα απορριπτόμενα και τα παραμελημένα παιδιά έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, συγκριτικά με τα δημοφιλή. Επιπλέον, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, συγκριτικά με τα αγόρια. Τέλος, η αύξηση της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας και της Κοινωνικής Αποδοχής βρέθηκε να συνοδεύονται από παράλληλη μείωση στη βαθμολογία της Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας, ενώ η αύξηση της Συνολικής Θυματοποίησης και του Συνολικού Εκφοβισμού βρέθηκε να συνοδεύεται από παράλληλη αύξηση στη βαθμολογία της Συνολικής Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας.

Μεγαλύτερη σχέση με τη Συνολική Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, το Φύλο, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, η Κοινωνική Αποδοχή, η Συνολική Θυματοποίηση και ο Συνολικός Εκφοβισμός.

5.10.6. «Μοναξιά»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Μοναξιάς» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας.

Ο Πίνακας 5.10.6 δείχνει ότι το Κοινωνιομετρικό Κύρος, η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, το Φύλο, η Συνολική Θυματοποίηση και ο Συνολικός Εκφοβισμός είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες της μοναξιάς και να εξηγούν συνολικά το 60% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το Κοινωνιομετρικό Κύρος, τα απορριπτόμενα και παραμελημένα παιδιά έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Μοναξιάς από ό,τι τα δημοφιλή. Επίσης, βρέθηκε ότι τα παιδιά που έχουν Καλύτερο Φίλο έχουν σημαντικά μικρότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Μοναξιάς. Όσον αφορά το Φύλο, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά

υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της Μοναξιάς, συγκριτικά με τα αγόρια. Τέλος, η αύξηση της Συνολικής Θυματοποίησης και του Συνολικού Εκφοβισμού βρέθηκε να συνοδεύονται από παράλληλη αύξηση στη Μοναξιά.

Μεγαλύτερη σχέση με τη Μοναξιά, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, η Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου, το Φύλο, η Συνολική Θυματοποίηση και ο Συνολικός Εκφοβισμός.

Πίνακας 5.10.6

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Μοναξιάς»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R ²
<i>Μοναξιά</i>						35.96	8,187	<.001	.60
Κοινωνιομετρικό Κύρος									
Δημοφιλές, αναφορά									
Μεσαίο	2.82	7.81	.03	.36	ns				
Απορριπτόμενο	59.93	10.64	.43	5.63	<.001				
Παραμελημένο	63.01	9.89	.46	6.37	<.001				
Αμφιλεγόμενο	15.12	12.41	.07	1.22	ns				
Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου	-16.54	5.76	-.16	-2.87	.005				
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	16.20	5.68	.15	2.85	.005				
Συνολική Θυματοποίηση	.18	.07	.18	2.62	.010				
Συνολικός Εκφοβισμός	.14	.06	.15	2.25	.025				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

5.10.7. «Κοινωνική Δυσарέσκεια»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο της διαδοχικής ένταξης/ αφαίρεσης, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Κοινωνικής Δυσарέσκειας» και ανεξάρτητες μεταβλητές το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας.

Πίνακας 5.10.7

Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το Φύλο, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, την Κοινωνική Αποδοχή, τη Συνολική Θυματοποίηση, το Συνολικό Εκφοβισμό, τον Αριθμό των Αμοιβαίων Φίλων, την Ύπαρξη Καλύτερου Φίλου και τη Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, με εξαρτημένη μεταβλητή την υποκλίμακα της «Κοινωνικής Δυσарέσκειας»

	β	SE	β^*	t	p	F	df	p	Adjusted R^2
<i>Κοινωνική Δυσарέσκεια</i>						52.16	8,187	<.001	.68
Κοινωνιομετρικό κύρος									
Δημοφιλές, αναφορά									
Μεσαίο	7.15	8.38	.06	.85	ns				
Απορριπτόμενο	55.10	14.06	.38	3.92	<.001				
Παραμελημένο	60.80	10.55	.43	5.76	<.001				
Αμφιλεγόμενο	15.10	11.85	.07	1.27	ns				
Κοινωνική Αποδοχή	-32.95	10.61	-.21	-3.11	.002				
Συνολική Ποιότητα Φιλίας	-29.80	9.09	-.20	-3.28	.001				
Συνολική Θυματοποίηση	.16	.06	.16	2.56	.011				
Φύλο									
Αγόρια, αναφορά									
Κορίτσια	16.65	4.81	.15	3.46	.001				

Σημείωση. * Τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10.7, το Κοινωνιομετρικό Κύρος, η Κοινωνική Αποδοχή, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, η Συνολική Θυματοποίηση και το Φύλο βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες για την Κοινωνική

Δυσαρέσκεια και να εξηγούν συνολικά το 68% της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, τα απορριπτόμενα και τα παραμελημένα νήπια έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας από ό,τι τα δημοφιλή. Η αύξηση της Κοινωνικής Αποδοχής και της Συνολικής Ποιότητας της Φιλίας συνοδεύεται από παράλληλη μείωση στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια, ενώ η αύξηση της Συνολικής Θυματοποίησης συνοδεύεται από παράλληλη αύξηση στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια. Επιπλέον, τα κορίτσια βρέθηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας από τα αγόρια.

Μεγαλύτερη σχέση με την Κοινωνική Δυσαρέσκεια, με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές εξάρτησης, έχει το Κοινωνιομετρικό Κύρος και ακολουθούν, με σειρά δυνατότητας πρόβλεψης, η Κοινωνική Αποδοχή, η Συνολική Ποιότητα της Φιλίας, η Συνολική Θυματοποίηση και το Φύλο.

5.11. Σύνοψη των ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό, θα συνοψισθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Αν και μέχρι πρόσφατα ήταν κυρίαρχη η άποψη σχετικά με την αδυναμία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν το αντίθετο, εφόσον διαπιστώθηκε η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων και του λεγόμενου «καλύτερου φίλου» σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Συγκεκριμένα, πάνω από τρία στα τέσσερα νήπια του δείγματος βρέθηκαν να έχουν τουλάχιστον μία αμοιβαία στενή φιλική σχέση. Αναλυτικότερα, περισσότερα από τρία στα δέκα νήπια του δείγματος είχαν δύο φιλικές σχέσεις εντός του σχολείου. Επίσης, σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια είχαν μία αμοιβαία φίλια και σχεδόν ένα στα πέντε νήπια είχαν τρεις αμοιβαίους φίλους μεταξύ των συμμαθητών τους. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι κάπως λιγότερα από τα μισά νήπια είχαν «καλύτερο φίλο». Μάλιστα, δεν διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση του φύλου στην ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και στον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων των νηπίων του δείγματος.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια του δείγματος είχαν σχετικά υψηλά επίπεδα ποιότητας στις φιλικές τους σχέσεις. Η υποκλίμακα της συντροφικότητας είχε τα υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες. Ακολουθούσαν οι διαστάσεις της βοήθειας, της ασφάλειας, της εγγύτητας και της προστασίας από τη θυματοποίηση, που κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα. Αντίθετα, σε χαμηλότερα

επίπεδα κινήθηκε η διάσταση της σύγκρουσης, η οποία αποτελεί ένα αρνητικό ποιοτικό γνώρισμα της φιλίας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όχι μόνο είναι σε θέση να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια στενή αμοιβαία φιλία, αλλά μπορούν να διακρίνουν και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της.

Τα νήπια που είχαν «καλύτερο φίλο» είχαν και μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων φίλων. Συγκεκριμένα, τα νήπια με καλύτερο φίλο είχαν κατά μέσο όρο δύο αμοιβαίους φίλους, ενώ τα νήπια χωρίς καλύτερο φίλο είχαν ένα αμοιβαίο φίλο, κατά μέσο όρο. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νήπια με καλύτερο φίλο βρέθηκαν να έχουν υψηλότερη συνολική ποιότητα φιλίας, συντροφικότητα, προστασία από θυματοποίηση, βοήθεια, ασφάλεια και εγγύτητα. Αντίθετα, τα νήπια που δεν είχαν καλύτερο φίλο ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, σε σύγκριση με τα νήπια που είχαν μία πολύ στενή αμοιβαία φιλική σχέση. Ομοίως, ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη συνολική ποιότητα της φιλίας και τις επιμέρους διαστάσεις της συντροφικότητας, της προστασίας από τη θυματοποίηση, τη βοήθεια, την ασφάλεια και την εγγύτητα.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αφορά το ρόλο του φύλου στη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των αμοιβαίων φίλων και στο ποιοτικό γνώρισμα της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των κοριτσιών βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο των συγκρούσεων εντός των φιλικών τους σχέσεων. Αντίθετα, στα αγόρια του δείγματος δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο ποιοτικό γνώρισμα της σύγκρουσης και τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή, από τη μια και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φίλιες των νηπίων, από την άλλη. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων σχετίζεται θετικά με την κοινωνική αποδοχή τους και ότι τα νήπια με «καλύτερο φίλο» έχουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής αποδοχής, συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με τη συνολική ποιότητα της φιλίας, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της συντροφικότητας, της προστασίας από θυματοποίηση, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας. Αντίθετα, η κοινωνική αποδοχή βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση της σύγκρουσης, που συνιστά αρνητικό ποιοτικό γνώρισμα της φιλίας.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των νηπίων των διαφόρων κοινωνιομετρικών ομάδων ανάλογα με το αν έχουν «καλύτερο φίλο» ή όχι. Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν καλύτερο φίλο παρά να μην έχουν. Συγκεκριμένα, σχεδόν τέσσερα στα πέντε δημοφιλή νήπια έχουν καλύτερο φίλο. Αντίθετα, τα απορριπτόμενα νήπια είναι πιο πιθανό να μην έχουν καλύτερο φίλο. Πιο αναλυτικά, πάνω από τέσσερα στα πέντε απορριπτόμενα νήπια δεν έχουν καλύτερο φίλο. Ομοίως, τα παραμελημένα νήπια είχαν αυξημένες πιθανότητες να μην έχουν καλύτερο φίλο. Συγκεκριμένα, σχεδόν τρία στα τέσσερα παραμελημένα νήπια του δείγματος δεν έχουν καλύτερο φίλο. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην ύπαρξη καλύτερου φίλου και στην ταξινόμηση των νηπίων στις ομάδες του μεσαίου και του αμφιλεγόμενου κοινωνιομετρικού κύρους.

Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους. Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια έχουν μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων φίλων, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα, τα παραμελημένα και τα αμφιλεγόμενα. Ακόμη, τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους έχουν περισσότερους αμοιβαίους φίλους, σε σύγκριση με τα παραμελημένα. Αντίθετα, τα απορριπτόμενα νήπια έχουν τους λιγότερους αμοιβαίους φίλους, σε σύγκριση με τα μεσαία και τα αμφιλεγόμενα. Δηλαδή, τα απορριπτόμενα νήπια έχουν το μικρότερο αριθμό αμοιβαίων φιλικών σχέσεων, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.

Το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα απορριπτόμενα νήπια έχουν τα χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες. Διαπιστώθηκε ότι τα δημοφιλή και τα μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους νήπια έχουν τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας των φιλικών σχέσεων, συγκριτικά με τα νήπια των υπόλοιπων κατηγοριών. Όμως, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοφιλών και μεσαίων νηπίων όσον αφορά την ποιότητα της φιλίας τους. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η απουσία σημαντικών διαφορών ως προς τη συνολική ποιότητα της φιλίας μεταξύ παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι τα παραμελημένα νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα και ότι τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, συγκριτικά με τα παραμελημένα.

Η εξέταση της σύνδεσης ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού καταδεικνύει τον προστατευτικό ρόλο της ύπαρξης φιλικών σχέσεων απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους, ενώ τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο είχαν περισσότερες πιθανότητες να μη συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν περισσότερους αμοιβαίους φίλους, συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες είτε μόνο θύματα ή μόνο θύτες.

Σε συμφωνία με τις αρχικές μας υποθέσεις είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η ύπαρξη καλύτερου φίλου και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων προβλέπουν τα επίπεδα της συνολικής θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής θυματοποίησης και υψηλότερα επίπεδα όλων των επιμέρους μορφών θυματοποίησης, συγκριτικά με τα νήπια που είχαν καλύτερο φίλο. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων των νηπίων τόσο μειώνονται τα επίπεδα της συνολικής θυματοποίησης και τα επίπεδα όλων των επιμέρους μορφών θυματοποίησης.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε και η σύνδεση ανάμεσα στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στην ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας, συγκριτικά με τα θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες. Ακόμη, διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/ εκφοβισμού και των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας σε σύγκριση με τα θύματα και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες. Επιπλέον, τα νήπια που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα προστασίας από θυματοποίηση, σε σύγκριση με τα θύματα και τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες, ενώ τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερη προστασία από θυματοποίηση, σε σύγκριση με τους θύτες. Όσον αφορά τη διάσταση της βοήθειας, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερο αίσθημα βοήθειας, σε σύγκριση με τα

θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες, ενώ τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο βοήθειας, συγκριτικά με τους θύτες. Όσον αφορά τη μελέτη του αισθήματος της ασφάλειας, η μοναδική διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν μεταξύ των θυμάτων και των νηπίων που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες έχουν υψηλότερο αίσθημα ασφάλειας, συγκριτικά με τα θύματα. Τέλος, όσον αφορά το αίσθημα της εγγύτητας, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας, σε σύγκριση με τα θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων των νηπίων τόσο μειώνεται ο κίνδυνος της θυματοποίησής τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η ύπαρξη καλύτερου φίλου μπορεί να συσχετισθεί με τον εκφοβισμό που εκδηλώνει το νήπιο απέναντι στους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου έχουν υψηλότερο συνολικό εκφοβισμό και υψηλότερα επίπεδα εκδήλωσης γενικού και σωματικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο. Ομοίως, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων σχετίζεται αρνητικά με το συνολικό εκφοβισμό και με όλες τις επιμέρους μορφές εκφοβισμού, εκτός από τον έμμεσο λεκτικό/ σχεσιακό εκφοβισμό. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια με υψηλά ποιοτικά γνωρίσματα στις φιλικές σχέσεις τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού βρέθηκε να λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα προσχολικής τάξης και, μάλιστα, με αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης. Η προτεινόμενη μεθοδολογία ταξινόμησης των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των νηπίων του δείγματος (62.2%) δεν συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη, όπως ήταν αναμενόμενο. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) αναφέρει ότι είναι θύμα συστηματικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές του. Αντίθετα, μικρότερο είναι το ποσοστό των νηπίων που παραδέχονται ότι είναι θύτες εκφοβισμού (7.9%). Τέλος, βρέθηκε ότι το 4.7%, δηλαδή περίπου ένα στα είκοσι νήπια, συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού όχι μόνο ως θύματα ή ως θύτες, αλλά τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορετικών μορφών θυματοποίησης και εκφοβισμού μεταξύ των νηπίων. Δηλαδή, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα νήπια έχουν μικρότερες πιθανότητες να αναφέρουν έμμεσες μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν άμεσες μορφές.

Το φύλο βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά τη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη. Συγκεκριμένα, τα αγόρια του δείγματος έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα κορίτσια, να είναι θύτες εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα φαίνεται ξεκάθαρα στα ποσοστά τους, καθώς θύτες εκφοβισμού βρέθηκαν να είναι το 13.1% του συνόλου των αγοριών του δείγματος και μόλις το 2.2% του συνόλου των κοριτσιών. Αντίθετα, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα αγόρια, να μη βιώνουν το σχολικό εκφοβισμό ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Συγκεκριμένα, πάνω από δύο στα τρία κορίτσια (68.1%) ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες, ενώ το ποσοστό αυτό στα αγόρια βρέθηκε να είναι επίσης υψηλό (57.6%), αλλά μικρότερο συγκριτικά με τα κορίτσια.

Επίσης, διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα νήπια των δύο φύλων ως προς τις επιμέρους μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, τα αγόρια του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα γενικής και σωματικής θυματοποίησης. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα νήπια των δύο φύλων όσον αφορά την άμεση λεκτική και την έμμεση λεκτική/σχεσιακή θυματοποίηση. Επιπλέον, σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα αγόρια του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα γενικού, σωματικού και άμεσου λεκτικού εκφοβισμού, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τα επίπεδα εμφάνισης έμμεσου λεκτικού/σχεσιακού εκφοβισμού.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε, επίσης, η σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους, από τη μια πλευρά και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, από την άλλη. Η κοινωνική αποδοχή βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη συμμετοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή του. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που

δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή, συγκριτικά με τα θύματα και τους θύτες.

Επίσης, διαπιστώθηκε σημαντική σχέση στην ταξινόμηση σε κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού των δημοφιλών νηπίων, των μεσαίων, των απορριπτόμενων, των παραμελημένων και των αμφιλεγόμενων νηπίων. Πιο αναλυτικά, σχεδόν το σύνολο των δημοφιλών νηπίων δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Ομοίως, όσον αφορά τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους, η συντριπτική πλειονότητά τους δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού. Άξια προσοχής είναι τα ευρήματα σχετικά με την ταξινόμηση των απορριπτόμενων νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, σχεδόν τα μισά απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα απορριπτόμενα νήπια παραδέχονται ότι είναι θύτες. Επίσης, σχεδόν μόλις ένα στα δέκα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν ότι δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού και σχεδόν ένα στα δέκα ότι συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη. Στη συνέχεια, περισσότερα από τα μισά παραμελημένα νήπια του δείγματος είναι θύματα εκφοβισμού, ενώ τα υπόλοιπα παραμελημένα νήπια δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού. Τέλος, όσον αφορά τα νήπια αμφιλεγόμενου κοινωνιομετρικού κύρους, σχεδόν δύο στα πέντε αμφιλεγόμενα νήπια αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού και σχεδόν ένα στα τέσσερα ότι είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες. Επίσης, μόλις ένα αμφιλεγόμενο νήπιο παραδέχεται ότι είναι θύτης, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα αναφέρουν ότι δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Το κοινωνιομετρικό κύρος αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της συνολικής θυματοποίησης και του συνολικού εκφοβισμού των νηπίων. Αναλυτικότερα, τα μεσαία και τα δημοφιλή νήπια έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της συνολικής θυματοποίησης, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι τα παραμελημένα νήπια έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του συνολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα απορριπτόμενα. Τέλος, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε ότι τα παραμελημένα νήπια έχουν το χαμηλότερο συνολικό επίπεδο εκφοβισμού και τις λιγότερες πιθανότητες να είναι θύτες εκφοβισμού. Συνεπώς, τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια, λόγω του ότι είναι απομονωμένα και

αποτραβηγμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, για να καταδειχθούν οι διαφορετικές επιπτώσεις που έχουν οι επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλίκους, εξετάστηκε η σχέση αυτών των κοινωνικών εμπειριών με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων των νηπίων σχετίζεται αρνητικά με το συνολικό επίπεδο της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν στο σχολείο. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η μοναξιά σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό αμοιβαίων φίλων και ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη ενός καλύτερου φίλου έχουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, συγκριτικά με τα νήπια που έχουν καλύτερο φίλο. Ομοίως, η κοινωνική αποδοχή βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με το συνολικό επίπεδο της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν τα νήπια στο σχολείο. Όπως ήταν αναμενόμενο, η θυματοποίηση των νηπίων από τους συνομηλίκους τους βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το επίπεδο της μοναξιάς. Επιπλέον, η κοινωνική δυσαρέσκεια των νηπίων του δείγματος βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή τους.

Συμπερασματικά, βρέθηκε ότι οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων, είτε σε επίπεδο ομάδας είτε σε επίπεδο δυάδας, σχετίζονται κατά διαφορετικό τρόπο με την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Οι επιδράσεις των φιλικών σχέσεων, της αποδοχής και της θυματοποίησης στην προσαρμογή του παιδιού ποικίλλουν ανάλογα με το ποιος τομέας της προσαρμογής λαμβάνεται υπόψη κάθε φορά. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές προκλήσεις, κάποιες σχέσεις είναι πιθανόν να συντελούν περισσότερο στην ομαλή προσαρμογή τους ή να ενισχύουν τον κίνδυνο εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Οι φιλικές σχέσεις των νηπίων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων, μόλις ένα στα τέσσερα νήπια του δείγματος (24.7%) δεν είχε καμία αμοιβαία φιλική σχέση. Αντίθετα, παραπάνω από τρία στα δέκα νήπια του δείγματος (31.1%) είχαν δύο φιλικές σχέσεις εντός του σχολείου. Επίσης, σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια είχαν μία αμοιβαία φιλία (26.3%) και το 17.9% είχαν τρεις αμοιβαίους φίλους μεταξύ των συμμαθητών τους. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι το 43.2% των νηπίων είχαν «καλύτερο φίλο». Μάλιστα, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Επομένως, σε πάνω από δύο-τρίτα των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και μιας αμοιβαίας φιλίας.

Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με τις αναφορές των νηπίων σχετικά με το πώς αισθάνονται για το σχολείο. Πιο αναλυτικά, μόλις ένα στα δέκα νήπια (10.5%) ανέφερε ότι του είναι πάντοτε δύσκολο να αναπτύξει φιλικές σχέσεις στο σχολείο και, επίσης, μόλις σχεδόν ένα στα δέκα νήπια (11.1%) ανέφερε την παντελή έλλειψη φίλων μεταξύ των συμμαθητών τους.

Έρευνες (π.χ. Delfosse & Smith, 1979) έχουν δείξει ότι τα νήπια τεσσάρων ετών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν τους συντρόφους τους στο παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να ανακαλέσουν τις συχνές, οικείες και ισότιμες παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις τους με συγκεκριμένους συνομηλίκους. Τα παιδιά οδηγούνται στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων «στη βάση κοινών ενδιαφερόντων και κοινών δραστηριοτήτων» (Hartup, 1996, σ. 5), με αποτέλεσμα ο σύντροφος στο παιχνίδι να είναι ο φίλος. Επομένως, τα νήπια είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τους φίλους τους στο σχολείο, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Η επαλήθευση της αρχικής μας υπόθεσης φαίνεται στην από κοινού παραδοχή της αμοιβαίας φιλικής σχέσης στο μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με την άποψη της Howes (1983, 1987, 1989, 1996), η οποία υποστηρίζει ότι η φιλία ξεκινάει

νωρίς στη ζωή, όταν τα παιδιά μικρής ηλικίας, αν και δεν είναι σε θέση να περιγράψουν με ευκρίνεια και ακρίβεια τον αμοιβαίο δεσμό που έχουν με τους φίλους τους, ίσως εξαιτίας γλωσσικών περιορισμών, προτιμούν να σχετίζονται με συγκεκριμένα παιδιά, γεγονός που εκδηλώνεται στη σαφή προτίμησή τους για συγκεκριμένους συμπαίχτες. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που εκδηλώνουν ανησυχία όταν οι φίλοι τους δεν είναι παρόντες. Με το πέρασμα του χρόνου και τη μετάβαση στην παιδική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν επιτυχώς τις φιλίες τους και το αίσθημα της οικειότητας που υπάρχει σε αυτές (Howes, 1989).

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια σημαντική στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τη μελέτη της *ποιότητας της φιλίας*. Συγκεκριμένα, έχει επανειλημμένως διαπιστωθεί ότι τα δυναμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλικών σχέσεων, όπως είναι η συντροφικότητα, η υποστήριξη, η αυτοαποκάλυψη, η αποκλειστικότητα, η παροχή βοήθειας, οι συγκρούσεις κ.λπ., έχουν ποικίλα ψυχικά οφέλη ή προκαλούν προβλήματα, τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία και την προσαρμοστική ικανότητα των παιδιών (Asher & Parker, 1989· Berndt, 1989· Berndt & Perry, 1986· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Deptula & Cohen, 2004· Furman, 1996· Furman & Bierman, 1983· Furman & Buhrmester, 1985· Gottman, 1983, 1986a, 1986b· Hartup et al., 1993· Howes, 1987· Ladd, 1990· Ladd et al., 1996· Parker & Asher, 1993· Sharabany, Gershoni, & Hoffman, 1981). Για τους λόγους αυτούς, θεωρήθηκε σκόπιμη στην παρούσα έρευνα η διερεύνηση της ποιότητας της φιλίας.

Πράγματι, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος στις ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων οδήγησε σε σημαντικά συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο στο σύνολο του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια του δείγματος είχαν *σχετικά υψηλά επίπεδα ποιότητας στις φιλικές τους σχέσεις*. Η υποκλίμακα της *συντροφικότητας* είχε τα υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες. Ακολουθούσαν οι διαστάσεις της βοήθειας, της ασφάλειας, της εγγύτητας και της προστασίας από τη θυματοποίηση, που κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα. Αντίθετα, χαμηλότερα βρέθηκαν να είναι τα επίπεδα της σύγκρουσης, η οποία είναι μία αρνητική διάσταση της ποιότητας της φιλίας.

Η κυρίαρχη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, κλονίστηκε από τα ευρήματα του Ladd και των συνεργατών του (1996) με δείγμα

παιδιών αυτής της ηλικιακής περιόδου. Συγκεκριμένα, ο Ladd και οι συνεργάτες του (1996) βρήκαν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όχι μόνο είναι σε θέση να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια στενή αμοιβαία φιλία, αλλά μπορούν και να διακρίνουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της. Στην έρευνα αυτή, βρέθηκε ότι, όταν τα παιδιά μικρής ηλικίας καλούνταν να αξιολογήσουν την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, ήταν σε θέση να εντοπίσουν και να διαχωρίσουν μεταξύ τους τα σημαντικότερα γνωρίσματα και τις διαδικασίες των φιλικών σχέσεων, που συνιστούν την ποιότητα της φιλίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ladd και συνεργάτες (1996, σ. 1113), «τα μικρά παιδιά πράγματι αναγνωρίζουν (δηλαδή, αντιλαμβάνονται) διαφορές στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων και οι ατομικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης της ποιότητας της φιλίας υπάρχουν σε αυτό το ηλικιακό επίπεδο».

Οι απόψεις του Ladd και των συνεργατών του (1996) είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διακρίνουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στενών φιλικών τους σχέσεων και, μάλιστα, οι φιλικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλά επίπεδα ποιότητας, όπως έχει βρεθεί και σε ορισμένες άλλες μελέτες σε παιδιά αυτής της ηλικιακής περιόδου (Αυγητίδου, 1997· Gottman, 1986b· 1983· Howes, 1989· Ladd et al., 1996).

Επίσης, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε ότι τα νήπια που είχαν «καλύτερο φίλο», είχαν μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων φίλων. Συγκεκριμένα, τα νήπια με καλύτερο φίλο είχαν κατά μέσο όρο δύο αμοιβαίους φίλους, ενώ τα νήπια χωρίς καλύτερο φίλο είχαν ένα αμοιβαίο φίλο, κατά μέσο όρο. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νήπια με καλύτερο φίλο βρέθηκαν να έχουν υψηλότερη συνολική ποιότητα φιλίας και υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας, προστασίας από θυματοποίηση, βοήθειας, ασφάλειας και εγγύτητας. Αντίθετα, τα νήπια που δεν είχαν καλύτερο φίλο ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, σε σύγκριση με τα νήπια που είχαν μία πολύ στενή αμοιβαία φιλική σχέση.

Ομοίως, ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη συνολική ποιότητα της φιλίας και τις επιμέρους διαστάσεις της συντροφικότητας, της προστασίας από τη θυματοποίηση, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Η δημιουργία και η διατήρηση της φιλίας απαιτεί καλή γνώση της πραγματικότητας, καλή γνώση του άλλου και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες τόσο. Η ύπαρξη στενής και αμοιβαίας φιλικής

σχέσης αποτελεί σημαντική ένδειξη για το ότι ένα παιδί είναι κοινωνικά επιδέξιο. Τα παιδιά, προκειμένου να διατηρήσουν τις φιλίες τους, θα πρέπει να περιορίζουν τον εγωισμό τους, να λαμβάνουν υπόψη τους την προοπτική του άλλου, να εκδηλώνουν έμπρακτα τη συμπαράστασή τους και να υιοθετούν αποτελεσματικές πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων (Hartup, 1996).

Τα παιδιά όλων των ηλικιών επισημαίνουν τον υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο της φιλίας, που τους γεμίζει με συναισθήματα ασφάλειας και εγγύτητας (Berndt & Peery, 1986). Η διάσταση της υποστήριξης έχει συμπεριληφθεί σε μελέτες που διερευνούν τη σπουδαιότητα των φιλικών σχέσεων για την ανάπτυξη (Buhrmester, 1990· Bukowski et al., 1996· Cause, 1986· Kurdek & Sinclair, 1988· McGuire & Weisz, 1982· Newcomb & Bagwell, 1995· Papini et al., 1990). Όμως, οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε εφήβους, με αποτέλεσμα να μην έχουμε στη διάθεσή μας επαρκή ερευνητικά δεδομένα που θα μας οδηγούσαν στην ασφαλή διατύπωση μιας υπόθεσης για τις φιλίες των νηπίων. Παρ' όλα αυτά, είναι λογικό τα νήπια με καλύτερο φίλο και αμοιβαίες φιλικές σχέσεις να αναφέρουν υψηλά επίπεδα ποιότητας των φιλικών τους σχέσεων, συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη φίλων.

Όπως προαναφέρθηκε, τα νήπια που δεν είχαν καλύτερο φίλο ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης*, σε σύγκριση με τα νήπια που είχαν μία πολύ στενή αμοιβαία φιλική σχέση. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι φίλοι, επειδή επιθυμούν να συνεχίσουν τη στενή σχέση τους και την αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους, είναι πιο πρόθυμοι να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους με τρόπο, ο οποίος διατηρεί ή ενισχύει τη φιλική τους σχέση (Hartup, 1992· Hartup & Laursen, 1995· Laursen, 1993· Laursen et al., 1996).

Στο σημείο αυτό, θα γίνει λόγος για το πώς σχετίζεται ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων με το ποιοτικό γνώρισμα της σύγκρουσης στα νήπια των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των κοριτσιών βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο των συγκρούσεων εντός των φιλικών τους σχέσεων, όπως ήταν αναμενόμενο. Αντίθετα, στα αγόρια του δείγματος δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο ποιοτικό γνώρισμα της σύγκρουσης και τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων.

Ο Hartup και οι συνεργάτες του (1993), έχοντας ως δείγμα τους παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας, μελέτησαν τις συγκρούσεις και τον ανταγωνισμό κατά τη διάρκεια ενός εξωτερικού παιχνιδιού, με περιορισμένη την παρουσία και την επίβλεψη

ενηλίκου. Στα παιδιά είχαν δοθεί διαφορετικές οδηγίες για τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα δεδομένα της παρατήρησης έδειξαν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ φίλων ήταν συχνότερες και μεγαλύτερης διάρκειας, συγκριτικά με τις συγκρούσεις ανάμεσα σε μη φίλους. Τα αγόρια της νηπιακής ηλικίας έχουν την τάση να επιδίδονται συχνά σε μορφές εξωτερικού σκληρού παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει σωματική επαφή, έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα, συγκρούσεις, καβγάδες και χλευασμούς (Maccoby, 1990). Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των αγοριών είναι αρκετά συχνές και δεν επηρεάζουν την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, ούτε σχετίζονται με το δίκτυο των στενών φιλικών τους σχέσεων.

6.2. Η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα προσχολικής τάξης και, μάλιστα, με *αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης*. Αν και η πλειονότητα των μελετών για τον εκφοβισμό/θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου έχουν διεξαχθεί σε παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω, εντούτοις ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει την ύπαρξη τέτοιων περιστατικών και σε περιβάλλοντα προσχολικής ή πρωτοσχολικής τάξης και, μάλιστα, με αρκετά μεγάλη συχνότητα και σταθερότητα εμφάνισης (Crick et al., 1997· Crick et al., 1999· Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b· Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001· Ladd & Burgess, 1999· McNeilly-Choque et al., 1996· Monks et al., 2003· Perren, 2000· Smith & Levan, 1995).

Το συγκεκριμένο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το φαινόμενο της εκδήλωσης συστηματικής επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα συχνό μεταξύ των νηπίων, μπορεί να αποδοθεί στο ότι «καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η συμπεριφορά τους θα αντανakλά περισσότερο τις αξίες και τις νόρμες» (Khatri & Kupersmidt, 2007, σ. 89) , έτσι όπως αυτές τίθενται από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο διά μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Ίσως σε αυτό να οφείλεται το ότι, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εκδηλώνουν υψηλότερη συχνότητα επιθετικότητας (βλ. Boulton & Underwood, 1992· Olweus, 1979· Perry et al., 1988) και είναι συχνότερα θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους (Olweus, 1995), συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία ταξινόμησης των νηπίων του δείγματος σε κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των νηπίων του δείγματος (62.2%) δεν συμμετείχαν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη, όπως ήταν αναμενόμενο. Όμως, ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ένα στα τέσσερα νήπια (24.7%) ανέφερε ότι είναι *θύμα* συστηματικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές του. Αντίθετα, μικρότερο είναι το ποσοστό των νηπίων που παραδέχτηκαν ότι είναι θύτες εκφοβισμού (7.9%). Τέλος, βρέθηκε ότι το 4.7%, δηλαδή περίπου ένα στα είκοσι νήπια, συμμετείχαν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη, πράγμα που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

Η ταξινόμηση των παιδιών που συμμετέχουν στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα «είναι υπεραπλουστευμένη και δεν προσφέρει μια χρήσιμη βάση για να διερευνηθεί η φύση του εκφοβισμού» (Andreou, 2000, σ. 50). Για το λόγο αυτό, σε αντίθεση με ό,τι έχει συμβεί στις αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες με παιδιά νηπιακής ηλικίας, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο ως θύματα όσο και ως θύτες. Ένας σημαντικός αριθμός μελετών με δείγματα παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό τους κατέχει ταυτόχρονα το ρόλο του θύματος και του θύτη (Andreou, 2000· Austin & Joseph, 1996· Bijttebier & Vertommen, 1998· Natvig et al., 2001· Olweus, 1978, 1991, 1993a, 1993b, 1999, 2004· Pellegrini, 2004· Pellegrini et al., 1999· Rigby, 1994, 1998, 2008· Schwartz et al., 2001· Solberg et al., 2007). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες έχουν διαφορετικό ψυχολογικό και συμπεριφορικό προφίλ, συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους που είναι μόνο θύματα ή μόνο θύτες (Kumpulainen et al., 2001, 1998). Συνεπώς, στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, θεωρήθηκε απαραίτητο να εξεταστεί αυτή η ξεχωριστή υποομάδα νηπίων που είναι *ταυτόχρονα θύματα και θύτες*.

Στη συνέχεια, εξετάζονται τα ευρήματα σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών μορφών θυματοποίησης και εκφοβισμού μεταξύ των νηπίων. Συγκεκριμένα, η συχνότερη μορφή θυματοποίησης είναι η *άμεση λεκτική θυματοποίηση*. Ακολουθούν η γενική, η σωματική και, τέλος, η έμμεση λεκτική/σχεσιακή θυματοποίηση. Αναλυτικότερα, περισσότερα από τα μισά νήπια του δείγματος (56.8%) απαντούν ότι έχουν υποστεί την άμεση λεκτική επιθετικότητα των συμμαθητών τους μερικές φορές. Επίσης, βρέθηκε ότι παραπάνω από ένα στα τρία νήπια (35.3%) ανέφεραν ότι

είναι συστηματικά θύματα άμεσης λεκτικής θυματοποίησης. Όσον αφορά τη δεύτερη πιο συχνή μορφή θυματοποίησης που είναι η γενική θυματοποίηση, σχεδόν τρία στα πέντε νήπια (57.9%) απάντησαν ότι μερικές φορές μαλώνουν με τους συμμαθητές τους. Το ποσοστό των νηπίων που δήλωσαν ότι είναι συστηματικά θύματα γενικής θυματοποίησης είναι σχετικά μικρό (11.1%), όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ασήμαντο. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος (45.8%) ανέφεραν ότι δεν έχουν υπάρξει ποτέ θύματα της σωματικής επιθετικότητας των συμμαθητών τους, εντούτοις δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι σχεδόν ένα στα τρία νήπια (33.2%) ανέφεραν ότι οι συμμαθητές τους τα χτυπάνε ή τα κλωτσάνε μερικές φορές, ενώ σχεδόν ένα στα πέντε νήπια δήλωσαν ότι είναι συστηματικά θύματα σωματικής θυματοποίησης (21.1%). Όσον αφορά την έμμεση λεκτική/ σχεσιακή θυματοποίηση, που είχε τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των νηπίων, απάντησαν αρνητικά το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος (56.8%). Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ένα στα τρία νήπια (32.1%) ανέφεραν ότι μερικές φορές υφίστανται την έμμεση λεκτική επιθετικότητα των συμμαθητών τους, ενώ το 11.1% ανέφεραν ότι είναι συστηματικά θύματα.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα για τις επιμέρους μορφές εκφοβισμού που ανέφεραν τα νήπια του δείγματός μας. Και σε αυτήν την περίπτωση, η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού ήταν ο *άμεσος λεκτικός εκφοβισμός*, ενώ ακολουθούν ο γενικός, ο σωματικός και, τέλος, ο έμμεσος λεκτικός/σχεσιακός εκφοβισμός. Πιο αναλυτικά, παραπάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (52.1%) απαντούν ότι μερικές φορές ήταν θύτες άμεσης λεκτικής επιθετικότητας προς τους συμμαθητές τους και το 17.4% παραδέχτηκαν ότι είναι συστηματικοί θύτες άμεσου λεκτικού εκφοβισμού των συμμαθητών τους. Όσον αφορά το γενικό εκφοβισμό, αν και πάνω από τα μισά νήπια του δείγματος (51.6%) ανέφεραν ότι ποτέ δεν μαλώνουν με τους συμμαθητές τους, εντούτοις μεγάλο είναι το ποσοστό των νηπίων (44.7%) που ανέφεραν ότι μαλώνουν μερικές φορές. Αντίθετα, μόλις το 3.7% απαντάει καταφατικά στην ερώτηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις των νηπίων του δείγματος σχετικά με τον σωματικό εκφοβισμό. Πιο αναλυτικά, αν και τα δύο τρίτα του δείγματος (66.3%) απάντησαν αρνητικά, δεν πρέπει να παραβλεφθούν τα ποσοστά των παιδιών που ανέφεραν ότι είναι οι θύτες σωματικής επιθετικότητας μερικές φορές (21.6%) ή συχνά (12.1%). Τέλος, όσον αφορά τη λιγότερο συχνή επιμέρους μορφή εκφοβισμού, που είναι ο έμμεσος λεκτικός/ σχεσιακός, σχεδόν τρία στα τέσσερα νήπια του

δείγματος (75.3%) απάντησαν αρνητικά, ενώ το 21.1% αναφέρουν ότι ήταν θύτες έμμεσης λεκτικής επιθετικότητας μερικές φορές. Αντίθετα, μόλις το 3.7% των νηπίων παραδέχτηκαν ότι είναι συστηματικοί θύτες έμμεσου λεκτικού/ σχεσιακού εκφοβισμού.

Με λίγα λόγια, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα νήπια έχουν μικρότερες πιθανότητες να αναφέρουν έμμεσες μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν *άμεσες μορφές*.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, η σωματική επιθετικότητα μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου (Olweus, 1979· Tremplay et al., 2004· Vitaro et al., 2006). Συγκεκριμένα, ενώ η συχνότητα της σωματικής επιθετικότητας αυξάνεται σταδιακά μέχρι και τη συμπλήρωση του τρίτου έτους της ηλικίας, στη συνέχεια, παρουσιάζει μια σταθερή μείωση έως τη μέση παιδική ηλικία (Hay, 2005· Tremplay & Nagin, 2005· Vitaro et al., 2006). Έχει υποστηριχθεί (Tremblay, 1999, 2000, σε Vitaro et al., 2006) ότι τα παιδιά δεν γίνονται λιγότερο επιθετικά αποκλειστικά και μόνο μέσω της μάθησης. Αντίθετα, υπό την επίδραση τόσο της κοινωνικοποίησης όσο και της βιολογικής ωρίμανσης, τα παιδιά μαθαίνουν να μην εκδηλώνουν άμεσες και ορατές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά να επιλέγουν τις πιο έμμεσες και συγκαλυμμένες μορφές (Vitaro et al., 2006).

Έρευνα σε παιδιά ηλικίας 10, 12 και 14 ετών (Kaukiainen et al., 1999) έδειξε ότι η έμμεση επιθετικότητα σχετίζεται θετικά με την κοινωνική νοημοσύνη. Τα νήπια βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Επομένως, είναι πιθανόν να συμμετέχουν λιγότερο συχνά σε έμμεσες μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και συχνότερα σε άμεσες μορφές, τόσο σωματικές όσο και λεκτικές.

Τέλος, η μεγάλη συχνότητα των αναφορών των νηπίων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε γενικές μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού μπορεί να αποδοθεί στο ότι η έλλειψη αντίστοιχης κοινωνικής εμπειρίας και οι περιορισμοί της κοινωνικογνωστικής τους ανάπτυξης ίσως να αποτελούν τις αιτίες για την αδυναμία τους να εντοπίσουν και να διαχωρίσουν μεταξύ τους τις επιμέρους μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα νήπια είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό που δέχονται από τους συμμαθητές τους και τον εκφοβισμό που εκδηλώνουν τα ίδια απέναντι στους συμμαθητές τους ως μία

γενικευμένη ενόχληση, ως μαλώματα και καυγάδες, γενικά, και να μην εμμένουν στον εντοπισμό και το διαχωρισμό των επιμέρους μορφών που λαμβάνει συνήθως.

6.3. Διαφορές στη συμμετοχή των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο τους

Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος, το φύλο μπορεί να προβλέψει τη συμμετοχή τους σε περιστατικά, στα οποία κατέχουν τόσο το ρόλο του θύματος όσο και τον ρόλο του θύτη. Συγκεκριμένα, τα αγόρια του δείγματος είχαν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα κορίτσια να είναι θύτες εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Αναλυτικότερα, θύτες εκφοβισμού βρέθηκαν να είναι το 13.1% του συνόλου των αγοριών του δείγματος και μόλις το 2.2% του συνόλου των κοριτσιών. Αντίθετα, τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες συγκριτικά με τα αγόρια να μη βιώνουν το σχολικό εκφοβισμό, ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Συγκεκριμένα, πάνω από δύο στα τρία κορίτσια (68.1%) ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες, ενώ το ποσοστό αυτό στα αγόρια βρέθηκε να είναι επίσης υψηλό (57.6%), αλλά μικρότερο συγκριτικά με τα κορίτσια.

Η μεγαλύτερη πιθανότητα συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες, συγκριτικά με τα κορίτσια, επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση και βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Πιο αναλυτικά, όπως έχουν δείξει τα ευρήματα μεγάλου αριθμού ερευνών, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εκδήλωση επιθετικότητας, με τα αγόρια να είναι, σε γενικές γραμμές, πιο επιθετικά από τα κορίτσια (Γκότοβος, 1996· Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995· Archer et al., 1988· Boulton & Underwood, 1992· Boulton et al., 1999, 2001· Hay et al., 2000· Kalliotis, 2000· Khatri & Kupersmidt, 2007· Olweus, 1979, 1993· Pepler et al., 2006, 2008· Perry et al., 1988· Rigby, 2008· Solberg et al., 2007). Συνεπώς, εξαιτίας του ότι τα αγόρια είναι γενικά πιο επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα αγόρια είναι πιθανότερο να είναι θύτες εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια (Andreou & Metallidou, 2004· Boulton et al., 2001· Monks et al., 2003).

Το παιχνίδι συνδέεται στενά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Αυγητίδου, 2001β). Τα αγόρια έχουν την τάση να

παίζουν σε πιο δημόσια μέρη, με περιορισμένη παρουσία και επίβλεψη ενηλίκων (DiPietro, 1981· Lever, 1976· Smith & Inder, 1993). Αντίθετα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να επιλέξουν δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες καθοδηγούνται από αυστηρούς κοινωνικούς κανόνες και συνήθως έχουν οργανωθεί από ενήλικες (Leaper, 1994· Smith & Inder, 1993). Επίσης, τα αγόρια επιδίδονται συχνά σε μορφές σκληρού παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει σωματική επαφή, έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα, καβγάδες και χλευασμούς, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία συνηθίζουν να δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των συμπαιχτών και να υιοθετούν αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας που προάγουν το αρμονικό παιχνίδι (Maccoby, 1990).

Η φύση των αλληλεπιδράσεων των αγοριών τους παρέχει πολλές ευκαιρίες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν απαιτούν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο οργάνωσης (Carpenter et al., 1986). Από την άλλη μεριά, οι δραστηριότητες μεταξύ των κοριτσιών είναι αρκετά καλά δομημένες και συνήθως οργανώνονται από κάποιον ενήλικα. Συνεπώς, τα κορίτσια έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν να ακολουθούν τους κανόνες των ενηλίκων και να αναζητούν την παρέμβαση, την αναγνώριση και την επιδοκμασία από αυτούς. Αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των κοριτσιών αποτελούν πρακτικές κοινωνικοποίησης, οι οποίες ωθούν τα κορίτσια να είναι υποχωρητικά και να αποφεύγουν τους καβγάδες (Chung & Asher, 1996· Martin & Fabes, 2001).

Οι λιγότερο αυστηρά δομημένες και ελεγχόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αγοριών είναι πιθανόν να σχετίζονται με πιο ενεργητικές, χειριστικές και ιεραρχικές μορφές αλληλεπίδρασης και με μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης επιθετικότητας, κυρίως σωματικής μορφής. Η σχετική έλλειψη ενήλικης παρέμβασης από το παιχνίδι των αγοριών αφήνει περιθώρια στα αγόρια να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες και τα δικά τους κριτήρια αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (Carpenter et al., 1986). Σε ακραίες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να οδηγήσει τα αγόρια να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά και να υιοθετήσουν αντικοινωνικές μορφές αλληλεπίδρασης (Fabes et al., 1997).

Τα παιδιά, ακόμη και από τα πρώτα έτη της ζωής τους, τείνουν να αλληλεπιδρούν κυρίως με εκπροσώπους του φύλου τους (Bigler et al., 1997· Bukowski et al., 1993· Fabes, 1994· Fabes et al., 1997· Harris, 1995· LaFreniere et al., 1984· Maccoby, 1988, 1990, 1998· Maccoby & Jacklin, 1987· Martin & Fabes,

2001· Martin et al., 1999· Patterson & Bigler, 2006· Powlishta et al., 1993· Ruble & Martin, 1998· Serbin et al., 1994). Με βάση αυτό, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι τα αγόρια θα ήταν συχνότερα τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Όμως, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών που ήταν *θύματα εκφοβισμού* ήταν *σχεδόν ίσα* (24.2% και 25.3%, αντίστοιχα). Αντίθετα, όπως είδαμε και παραπάνω, τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες να μη συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε ως θύματα ούτε ως θύτες, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση και είναι σε συμφωνία με το ότι τα κορίτσια τείνουν να παίζουν σε ομάδες κοριτσιών, οι οποίες εκδηλώνουν λιγότερη επιθετικότητα.

Υιοθετώντας τις βασικές αρχές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των δύο φύλων επιφέρουν αντίστοιχες διαφορές στις προσδοκίες που έχουν τα δύο φύλα από την εκδήλωση επιθετικότητας (Perry et al., 1989). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποδοθούν στο ότι οι αντιλήψεις των αγοριών είναι σύμφωνες με την επιθετικότητας και την επιβραβεύουν (Andreou & Metallidou, 2004· Bullock & Merrill, 1980· Crick, 1997· Egan et al., 1998· Perry et al., 1988· Phillipsen et al., 1999). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια υιοθετούν πιο ενεργητικό ρόλο κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως ενισχυτές ή βοηθοί των θυτών (Andreou & Metallidou, 2004). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η εκδήλωση επιθετικότητας, κυρίως σωματικής, είναι συχνότερη και πιο αποδεκτή στις ομάδες των αγοριών παρά στις ομάδες των κοριτσιών, γεγονός που οδηγεί τους Andreou και Metallidou (2004, σ. 36) να κάνουν λόγο για «εξιδανίκευση της επιθετικότητας μεταξύ των αγοριών».

Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών με δείγμα παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους, συγκριτικά με τα κορίτσια (Austin & Joseph, 1996· Bijttebier & Vertommen, 1998· Natvig et al., 2001· Olweus, 1978, 1993, 1994, 1998· Pellegrini et al., 1999· Rigby, 1994, 1998, 2008· Schwartz et al., 2001· Solberg et al., 2007). Το γεγονός αυτό οδήγησε στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα αγόρια νηπιακής ηλικίας αναμένεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού, συγκριτικά με τα συνομήλικά τους κορίτσια. Όμως, στην παρούσα έρευνα δεν διαπιστώθηκε κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών

που ήταν *θύματα και θύτες εκφοβισμού* βρέθηκαν να είναι *σχεδόν ίσα* (5.1% και 4.4%, αντίστοιχα), δηλαδή δεν επαληθεύτηκε η αρχική μας υπόθεση. Το εύρημα αυτό, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές δεν αναφέρονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι τα αγόρια νηπιακής ηλικίας, αν και είναι συχνότερα τα θύματα εκφοβισμού των συμμαθητών τους, δεν συνηθίζουν να αντιδρούν ενεργητικά και να ανταποδίδουν τις επιθετικές ενέργειες που υφίσταται, αλλά τείνουν να τις υπομένουν παθητικά, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας (Salmivalli et al., 1996).

Σε γενικές γραμμές, όπως διαπιστώθηκε και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα αγόρια είναι πιο συχνά θύτες εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια γενική έλλειψη επιθετικότητας στις αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών με τις συνομήλικές τους. Όμως, υπάρχει πιθανότητα τα κορίτσια να μην είναι λιγότερο επιθετικά συγκριτικά με τα αγόρια, αλλά να εκδηλώνουν απλά διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, οι οποίες δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τις προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις (Crick & Grotpeter, 1995). Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε απαραίτητο να μελετηθούν οι επιμέρους μορφές συστηματικής επιθετικότητας. Η μελέτη των επιμέρους μορφών της συστηματικής επιθετικότητας οδήγησε σε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το αν διαφέρουν μεταξύ τους τα νήπια των δύο φύλων, όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύτη είτε από την πλευρά του θύματος.

Πράγματι, η μελέτη των επιμέρους μορφών θυματοποίησης και εκφοβισμού ανέδειξε αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα νήπια των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, τα *αγόρια* του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα *γενικής και σωματικής θυματοποίησης*, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα νήπια των δύο φύλων όσον αφορά την άμεση λεκτική και την έμμεση λεκτική/σχεσιακή θυματοποίηση. Επιπλέον, σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα *αγόρια* του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα *γενικού, σωματικού και άμεσου λεκτικού εκφοβισμού*. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά τα επίπεδα εμφάνισης έμμεσου λεκτικού/σχεσιακού εκφοβισμού.

Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι σχεδόν μόλις ένα στα τρία αγόρια του δείγματος αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν υποστεί σωματική θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους, ενώ περισσότερα από ένα στα τέσσερα (26.3%) ανέφεραν ότι είναι

συχνά θύματα σωματικού εκφοβισμού και περισσότερα από δύο στα πέντε (41.1%) ανέφεραν ότι είναι θύματα μερικές φορές. Από την άλλη μεριά, σχεδόν τα μισά κορίτσια του δείγματος (45.8%) ανέφεραν ότι ποτέ δεν έχουν υποστεί σωματική θυματοποίηση. Επίσης, σχεδόν ένα στα τρία κορίτσια (33.2%) ανέφεραν ότι είναι θύματα σωματικού εκφοβισμού μερικές φορές και σχεδόν ένα στα πέντε (21.1%) είναι συχνά θύματα. Αντίστοιχη είναι η εικόνα ως προς την εκδήλωση σωματικού εκφοβισμού. Σχεδόν δύο στα τρία κορίτσια του δείγματος (66.3%) ανέφεραν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει σωματικά, ενώ το 21.6% και το 12.1% παραδέχθηκαν ότι έχουν υπάρξει θύτες σωματικού εκφοβισμού μερικές φορές και συχνά, αντίστοιχα. Αντίθετα, λιγότερα από τα μισά αγόρια του δείγματος ανέφεραν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει σωματικά τους συμμαθητές τους, ενώ σχεδόν ένα στα τρία (32.3%) ανέφεραν ότι το έχουν κάνει μερικές φορές και ένα στα πέντε (19.2%) παραδέχθηκαν ότι είναι συχνά θύτες σωματικού εκφοβισμού.

Τα αγόρια συμμετέχουν συχνότερα σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων μελετών (Andreou & Metallidou, 2004· Archer et al., 1988· Bjorkqvist et al., 1992· Boulton, 1996· Boulton και συν., 2001· Crick, 1997· Crick & Grotpeter, 1995· Crick et al., 1997· Houndoumadi & Pateraki, 2001· Lancelotta & Vaughn, 1989· Maccoby, 1990· Olweus, 1991, 1994· Österman et al., 1994· Perry et al., 1989· Phillipson et al., 1999· Rivers & Smith, 1994· Salmivalli et al., 2000· Tomada & Schneider, 1997· Whitney & Smith, 1993). Υποστηρίζεται ότι, όταν τα παιδιά επιθυμούν να βλάψουν τους συνομηλίκους τους, το κάνουν με τρόπους που απορρέουν από τις αξίες της ομάδας των συνομηλίκων. Επομένως, τα αγόρια συμπεριφέρονται κατά τέτοιον τρόπο, ο οποίος είναι σε θέση να εκφράσει ικανοποιητικά το γενικό αίσθημα της ομάδας των αγοριών, που διακατέχεται από την επιθυμία τους να αποκτήσουν υλική και σωματική κυριαρχία (Crick & Grotpeter, 1995). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο τα αγόρια να εκδηλώνουν και, κατ' επέκταση, να υφίστανται υψηλότερα επίπεδα σωματικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα κορίτσια.

Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει και για την ομάδα των κοριτσιών, τα οποία είναι πιο πιθανό να εστιάσουν την προσοχή τους στο να αναπτύξουν σχέσεις συναισθηματικής εγγύτητας και οικειότητας με τα άλλα μέλη της ομάδας τους και όχι στο να αναπτύξουν σχέσεις κυριαρχίας κι υπεροχής, όπως συμβαίνει στην ομάδα των αγοριών (Block, 1983· Crick & Grotpeter, 1995). Οι Crick και Grotpeter (1995) υποθέτουν ότι η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των κοριτσιών είναι σύμφωνη με τις

κοινωνικές αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα, υποθέτουν ότι οι προσπάθειες των κοριτσιών να βλάψουν τους άλλους θα περιλαμβάνουν συμπεριφορές, οι οποίες σκόπιμα θα προκαλούσαν σημαντικές βλάβες στις φιλικές σχέσεις τους ή θα τους απέκλειαν από την ομάδα παιχνιδιού. Πράγματι, όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από την τάση να εκδηλώνουν περισσότερη έμμεση επιθετικότητα συγκριτικά με τα αγόρια (Crick, 1997· Crick & Grotpeter, 1995· Crick et al., 1997· Houndoumadi & Pateraki, 2001· Lagerspetz et al., 1988· Olweus, 1993, 1994· Smith et al., 2004). Επιπλέον, παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια πέφτουν θύματα έμμεσης επιθετικότητας πιο συχνά από ό,τι τα αγόρια (Olweus, 1993, 1994· Rivers & Smith, 1994· Whitney & Smith, 1993).

Με βάση τα παραπάνω, είχε διατυπωθεί η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια του δείγματος θα ήταν συχνότερα θύματα και θύτες της συστηματικής έμμεσης λεκτικής/ σχεσιακής επιθετικότητας, συγκριτικά με τα αγόρια. Όμως, η ανάλυση των αναφορών των νηπίων του δείγματος δεν έδειξε την ύπαρξη σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συμμετοχή τους σε περιστατικά έμμεσου λεκτικού/ σχεσιακού εκφοβισμού. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι τα νήπια, γενικά, επειδή βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, είναι πιθανόν να μην καταφεύγουν συχνά στην εκδήλωση έμμεσων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς (Kaukiainen et al., 1999· Tremblay, 1999, 2000· Vitaro et al., 2006).

Όσον αφορά τις άμεσες λεκτικές μορφές εκφοβισμού, τα αγόρια ανέφεραν ότι είναι συχνότερα θύτες άμεσου λεκτικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια. Πιο αναλυτικά, μόλις σχεδόν ένα στα δέκα αγόρια (11.1%) ανέφεραν ότι ποτέ δεν έχουν εκφοβίσει άμεσα λεκτικά τους άλλους. Αντίθετα, το 63.6% των αγοριών ανέφεραν ότι μερικές φορές έχουν εκφοβίσει άμεσα λεκτικά τους άλλους και σχεδόν ένα στα τέσσερα (25.3%) παραδέχονται ότι είναι συστηματικοί θύτες άμεσου λεκτικού εκφοβισμού.

Τα δεδομένα σχετικά με την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά την εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας δεν διακρίνονται από συνέπεια (Boulton et al., 2001). Πιο αναλυτικά, ορισμένες έρευνες καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια (Österman et al., 1994, βασισμένοι σε αναφορές συνομηλίκων). Αντίθετα, τα αποτελέσματα κάποιων άλλων ερευνών (π.χ.

Archer et al., 1988) συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι τα κορίτσια είναι εκείνα που εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας κι όχι τα αγόρια. Τέλος, σε άλλες έρευνες (Osterman et al., 1994, βασισμένοι στις αναφορές των ίδιων των παιδιών) βρέθηκε ότι τα δύο φύλα δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας.

Παρόμοια είναι η κατάσταση σχετικά με το φύλο των παιδιών που είναι συχνότερα τα θύματα της λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους. Πιο αναλυτικά, ενώ σε μερικές έρευνες (Archer et al., 1988) έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα αγόρια, σε άλλες έρευνες (Ahmad & Smith, 1994· Rivers & Smith, 1993) δεν έχει διαπιστωθεί ότι τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν μας βοηθούν να διατυπώσουμε κάποιο γενικό συμπέρασμα σχετικά με τις άμεσες λεκτικές μορφές εκφοβισμού, καθώς είναι αντικρουόμενα μεταξύ τους. Πάντως, το εύρημα για την υψηλότερη πιθανότητα των αγοριών να είναι θύτες αλλά όχι και θύματα άμεσου λεκτικού εκφοβισμού, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ομάδα των αγοριών νηπιακής ηλικίας επικροτεί και αποδέχεται περισσότερο την άμεση λεκτική επιθετικότητα, με αποτέλεσμα τα αγόρια να έχουν μεγαλύτερη ευκολία να παραδεχτούν ότι είναι οι θύτες άμεσης λεκτικής επιθετικότητας, συγκριτικά με τα κορίτσια.

6.4. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες των νηπίων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, βρέθηκε ότι ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων σχετίζεται θετικά με την κοινωνική αποδοχή τους και ότι τα νήπια με «καλύτερο φίλο» έχουν *υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής αποδοχής* συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται *θετικά με τη συνολική ποιότητα της φιλίας*, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της συντροφικότητας, της προστασίας από θυματοποίηση, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας. Αντίθετα, η κοινωνική αποδοχή βρέθηκε να σχετίζεται *αρνητικά* με τη διάσταση της *σύγκρουσης*, που συνιστά αρνητικό ποιοτικό γνώρισμα της φιλίας. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν τις αρχικές υποθέσεις.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι προηγούμενες κοινωνικές εμπειρίες ασκούν ισχυρές επιδράσεις στο πώς το παιδί διαμορφώνει τη συμπεριφορά του και στον τρόπο που ερμηνεύει και αναλύει τα κοινωνικά δεδομένα. Η επίδραση αυτή είναι ακόμη εντονότερη στην περίπτωση των στενών και αμοιβαίων δεσμών, όπως είναι οι φιλικές σχέσεις. Ο Stern (1985) υποστηρίζει ότι, μετά από ένα ικανοποιητικό αριθμό ομοίων αλληλεπιδράσεων, το άτομο γενικεύει αυτές τις εμπειρίες και διαμορφώνει ένα αρχέτυπο ή μια δομή σχετικά με το τι είναι πιθανό να λάβει χώρα. Διαφορετικές διαπροσωπικές εμπειρίες οργανώνονται σε «διαφορετικές αναπαραστάσεις γενικευμένων αλληλεπιδράσεων» (Stern, 1985, σ. 10).

Σημαντική είναι η συμβολή της *θεωρίας των σχεσιακών σχημάτων*, η οποία περιγράφει και ερμηνεύει το πώς οι φιλικές σχέσεις των νηπίων επηρεάζουν τον τρόπο που διαμορφώνονται οι λοιπές κοινωνικές εμπειρίες τους. Σύμφωνα με τον Bowlby (1969, 1973, 1980), η συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο εντός του πλαισίου μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης καθοδηγείται από *νοητικά μοντέλα* (mental models) ή *εσωτερικά μοντέλα εργασίας* (internal working models), τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τόσο τον εαυτό του όσο και την ίδια τη διαπροσωπική σχέση. Ανάλογα με τη φύση και την ποιότητα των κοινωνικών εμπειριών εντός μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης, όπως είναι η φιλία, το άτομο αισθάνεται ότι αξίζει ή δεν αξίζει την αγάπη, την αποδοχή και την υποστήριξη του άλλου και κρίνει το κατά πόσο μπορεί να εξαρτηθεί από αυτόν, χωρίς κάτι τέτοιο να είναι απειλητικό ή επιζήμιο για τον εαυτό του (Ainsworth, 1982· Ainsworth et al., 1978· Baldwin et al., 1996· Collins & Read, 1990· Feeney & Noller, 1990· Hazan & Shaver, 1987· Simpson, 1990).

Εάν ένα παιδί έχει μια στενή φιλική σχέση, η οποία διαθέτει τα θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ασφάλειας, της εγγύτητας, της εμπιστοσύνης και της αλληλοϋποστήριξης, είναι εύλογο να αναμένει ότι οι άλλοι γενικά θα είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι, υποστηρικτικοί και υπεύθυνοι και θα αλληλεπιδρούν θετικά μαζί του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται *ασφαλές* και να έχει περισσότερες πιθανότητες να αποζητά την κοινωνική εμπλοκή. Αντίθετα, εάν το παιδί δεν έχει μια στενή φιλική σχέση ή οι φιλικές του σχέσεις χαρακτηρίζονται από αρνητικά ποιοτικά γνωρίσματα, όπως είναι οι έντονες συγκρούσεις, ο ανταγωνισμός και η έλλειψη συντροφικότητας, είναι εύλογο να θεωρεί ότι οι άλλοι σταθερά είναι συναισθηματικά *απόμακροι*, *απορριπτικοί* ή *χειριστικοί* απέναντί του, με αποτέλεσμα να γίνει *ανασφαλές* και *απόμακρο*, διατηρώντας μια συναισθηματική απόσταση από

τους άλλους και αποφεύγοντας την κοινωνική εμπλοκή μαζί τους, κυρίως για λόγους άμυνας. Τέλος, εάν ένα παιδί έχει αντιφατικές προσδοκίες από τις σχέσεις του με σημαντικά άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος, πιθανόν να αναπτύξει *αγχώδεις/αμφιθυμικές* προσδοκίες για τις επόμενες κοινωνικές εμπειρίες του, «να αποζητά την οικειότητα, αλλά να μην αισθάνεται ασφαλές με την επιθυμία του για εγγύτητα με το άλλο πρόσωπο» (Baldwin et al., 1993, σ. 746).

Συνεπώς, όταν το παιδί έχει μια στενή και υποστηρικτική φιλική σχέση, είναι πιθανόν να διαμορφώσει θετικές προσδοκίες σχετικά με την έκβαση των μετέπειτα κοινωνικών εμπειριών και να αυξηθεί η επιθυμία του για θετική κοινωνική εμπλοκή, που μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οδηγεί στην αύξηση της κοινωνικής αποδοχής από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Με άλλα λόγια, είναι εύλογο η ύπαρξη «καλύτερου φίλου» και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων να σχετίζονται θετικά με την κοινωνική αποδοχή των νηπίων.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των νηπίων των διαφόρων κοινωνιομετρικών ομάδων ως προς το αν έχουν «καλύτερο φίλο». Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τις αρχικές υποθέσεις. Πιο αναλυτικά, τα *δημοφιλή νήπια* έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν καλύτερο φίλο παρά να μην έχουν. Συγκεκριμένα, *σχεδόν τέσσερα στα πέντε δημοφιλή νήπια έχουν καλύτερο φίλο (78.6%)*, σε αντίθεση με το μόλις 21.4% που δεν έχουν. Αντίθετα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα *απορριπτόμενα νήπια* ήταν πιο πιθανό να *μην έχουν καλύτερο φίλο*. Πιο αναλυτικά, πάνω από τέσσερα στα πέντε απορριπτόμενα νήπια δεν είχαν καλύτερο φίλο, ενώ το ποσοστό των απορριπτόμενων νηπίων με καλύτερο φίλο ήταν μόνο 18.2%. Ομοίως, τα παραμελημένα νήπια είχαν αυξημένες πιθανότητες να μην έχουν καλύτερο φίλο. Συγκεκριμένα, *σχεδόν τρία στα τέσσερα παραμελημένα νήπια του δείγματος (74.3%) δεν είχαν καλύτερο φίλο*, ενώ ανέφεραν ότι είχαν μόλις το ένα στα τέσσερα (25.7%). Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην ύπαρξη καλύτερου φίλου και στην ταξινόμηση των νηπίων στις ομάδες του μεσαίου και του αμφιλεγόμενου κοινωνιομετρικού κύρους.

Τα απορριπτόμενα παιδιά σπανίως έχουν έναν πολύ στενό αμοιβαίο φίλο («κολλητό») (Kupersmidt et al., 1995) και συνήθως αποτελούν περιφερειακά μέλη των δικτύων των φιλικών σχέσεων (Bagwell et al., 2000). Τα προβλήματα στις στενές φιλικές σχέσεις των απορριπτόμενων παιδιών αυξάνονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Deptula & Cohen, 2004). Η μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα απορριπτόμενα παιδιά είχαν λιγότερους φίλους, συγκριτικά με τις

υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες και είχαν ακόμη λιγότερους στο τέλος του σχολικού έτους (Ladd, Price, & Hart, 1992). Επίσης, έχει βρεθεί σε σχετικές έρευνες ότι, μολονότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής έχουν λιγότερους φίλους συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίας και υψηλής κοινωνικής αποδοχής, η επίδραση του παράγοντα του φύλου γίνεται ακόμη εντονότερη, όταν μελετάται η ύπαρξη καλύτερου φίλου. Πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά Γ' έως Στ' Δημοτικού, βρέθηκε ότι τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής έχουν διπλάσιες πιθανότητες να διατηρήσουν έναν στενό αμοιβαίο φίλο, συγκριτικά με τα αγόρια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Μάλιστα, βρέθηκε ότι μόλις ένα στα πέντε αγόρια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής είχαν έναν στενό αμοιβαίο φίλο (Parker & Asher, 1993).

Όμως, η συγκεκριμένη έρευνα των Parker και Asher (1993) εξετάζει μόνο την κοινωνική αποδοχή και διαχωρίζει τα παιδιά σε τρεις ομάδες: υψηλής, μεσαίας και χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι δεν διαχωρίζονται τα απορριπτόμενα από τα παραμελημένα παιδιά, δεδομένου ότι και οι δύο ομάδες ταξινομούνται αδιαχώριστα στην κατηγορία των παιδιών χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Ίσως σε αυτό να οφείλεται το ότι διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο στην κατηγορία των παιδιών χαμηλής κοινωνικής αποδοχής ως προς το αν έχουν στενή αμοιβαία φιλική σχέση. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, επειδή τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανό να είναι παραμελημένα/απομονωμένα και τα αγόρια απορριπτόμενα, η έλλειψη καλύτερου φίλου, που χαρακτηρίζει τα αγόρια, είναι πιθανό να σχετίζεται με την απόρριψή τους, κάτι που δεν χαρακτηρίζει τόσο τα κορίτσια χαμηλής κοινωνικής αποδοχής. Ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά μπορεί να είναι παραμελημένα και όχι ενεργητικά απορριπτόμενα από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Επομένως, είναι εύλογο το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα απορριπτόμενα νήπια είχαν τις λιγότερες πιθανότητες να έχουν έναν στενό και αμοιβαίο «καλύτερο φίλο» συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε κατηγοριών κοινωνιομετρικού κύρους όσον αφορά τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων τους. Πιο αναλυτικά, τα δημοφιλή νήπια είχαν μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων φίλων, σε σύγκριση με τα απορριπτόμενα, τα παραμελημένα και τα αμφιλεγόμενα. Ομοίως, τα μεσαία νήπια έχουν περισσότερους αμοιβαίους φίλους, συγκριτικά με τα παραμελημένα. Αντίθετα, τα απορριπτόμενα νήπια είχαν τους λιγότερους αμοιβαίους φίλους, σε σύγκριση με τα μεσαία και τα αμφιλεγόμενα. Δηλαδή, τα απορριπτόμενα

νήπια είχαν τον μικρότερο αριθμό αμοιβαίων φιλικών σχέσεων συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, έχει βρεθεί ότι η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων συνδέεται με τις περιορισμένες ή/και ανύπαρκτες στενές φιλικές σχέσεις. Πιο αναλυτικά, τα απορριπτόμενα παιδιά έχουν λιγότερους φίλους, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες (Brendgen et al., 2000· Kupersmidt et al., 1995) και πιο περιορισμένα δίκτυα φιλικών σχέσεων (Bagwell et al., 2000· Deptula & Cohen, 2004· Ladd, 1983, 1989). Φαίνεται ότι η συμμετοχή του παιδιού σε στενές διαπροσωπικές σχέσεις (φιλίες) ενισχύει τη διαπροσωπική του ικανότητα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται το κοινωνιομετρικό κύρος του (Howes, 1983). Επιπλέον, η ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων «προσφέρει μια ασφαλή βάση, από την οποία τα παιδιά μπορούν να συναντούν συνομηλίκους τους και να εξερευνούν νέες σχέσεις, επεκτείνοντας έτσι το δίκτυο των θετικών κοινωνικών δεσμών τους και τα γενικά επίπεδα αποδοχής τους από την ομάδα» (Ladd et al., 1992, σσ. 109-110).

Αν και η μελέτη των απορριπτόμενων παιδιών έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει τις στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών. Έχει διαπιστωθεί ότι η υπερβολική συστολή και η κοινωνική απόσυρση των παιδιών σχετίζονται σημαντικά με την προβληματική προσαρμογή σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο και ενισχύουν την εμφάνιση δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά, που έχουν κοινωνικό άγχος και είναι ντροπαλά (δηλαδή, που παθητικά αποσύρονται από τους συνομηλίκους, Hymel et al., 1990) αξιολογούν αρνητικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, βιώνουν μοναξιά και υποφέρουν από καταθλιπτικά συμπτώματα (Boivin & Hymel, 1997· Gazelle & Ladd, 2003· Nilzon & Palmerus, 1998· Rubin et al., 1995). Επίσης, σε σχέση με τα μη αποσυρμένα παιδιά, τα μικρά παιδιά με κοινωνικό άγχος, που είναι ντροπαλά και αποτραβηγμένα, δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Gazelle & Rudolph, 2004· Stewart & Rubin, 1995). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η υπερβολική κοινωνική συστολή (ντροπαλότητα) και η κοινωνική απόσυρση αξιολογούνται πιο αρνητικά από τους συνομηλίκους με την πάροδο της ηλικίας. Αντίθετα, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα υπερβολικά ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά δεν απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Boivin et al., 1995· Rubin, Chen, & Hymel, 1993).

Όπως συμβαίνει και με τα απορριπτόμενα παιδιά, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά «συχνά βρίσκονται έξω ή στην περιφέρεια της κοινωνικής σκηνής» (Rubin et al., 2006, σ. 144). Όμως, οι αιτίες εξαιτίας των οποίων τα κοινωνικά αποτραβηγμένα παιδιά δεν συσχετίζονται με τα συνομηλικά τους, διαφέρουν από τις αιτίες των απορριπτόμενων παιδιών. Αντί να απομονωθούν ενεργά από την κοινωνική ομάδα, τα κοινωνικά αποτραβηγμένα παιδιά συχνά απομονώνουν τα ίδια τους εαυτούς τους, επειδή η παρουσία των άλλων αποτελεί πηγή κοινωνικού άγχους (Gazelle & Rudolph, 2004). Επομένως, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά είναι πιθανό συχνά να απομονωθούν και σε επίπεδο φυσικής παρουσίας από τους συνομηλίκους τους και μπορεί να χάσουν τα πολλά πλεονεκτήματα που έχουν οι στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Rubin et al., 2006).

Είναι σαφές από τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν ότι η κοινωνική απόσυρση σχετίζεται με δυσκολίες στην προσαρμογή, τόσο σε επίπεδο ατόμου (εσωτερικευμένα προβλήματα) όσο και σε επίπεδο ομάδας (απόρριψη από συνομηλίκους). Όμως, λιγότερα πράγματα είναι γνωστά για το πώς σχετίζονται οι κοινωνική απόσυρση με την προσαρμογή σε επίπεδο δυαδικής σχέσης (Hinde, 1987). Τα κοινωνικά παραμελημένα παιδιά μπορεί να αποτραβηχτούν από την ομάδα των συνομηλίκων τους, επειδή βιώνουν συναισθήματα δυσφορίας και κοινωνικό άγχος. Όπως διατείνονται ο Rubin και οι συνεργάτες του (2006), δεν είναι γνωστό εάν αυτή η δυσφορία είναι επίσης μη ανεκτή, όταν το παιδί βρίσκεται στην παρέα λίγων ατόμων ή ενός κοντινού φίλου. Λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει την κοινωνική απόσυρση σε δυαδικό επίπεδο (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999· Schneider, 1999). Επομένως, πολύ λίγα είναι γνωστά για τις φιλίες των κοινωνικά αποσυρμένων και κοινωνιομετρικά παραμελημένων παιδιών (Rubin et al., 2006), ιδιαίτερα της νηπιακής ηλικίας.

Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση και την απόρριψη από την ομάδα συνομηλίκων έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία της αναπτυξιακής ψυχολογίας (π.χ. Newcomb et al., 1993). Παρόλα αυτά, δεν είναι ξεκάθαρο, αν κάποιες από τις αναφερόμενες δυσκολίες που σχετίζονται με την κοινωνική απόσυρση μπορούν να ερμηνευτούν από την συμμετοχή ή μη αυτών των παιδιών σε στενές δυαδικές σχέσεις. Μήπως η κοινωνική απόσυρση τα εμποδίζει να δρέψουν τα πολλά πλεονεκτήματα της φιλίας; Αυτού του είδους οι πληροφορίες θα μπορούσαν να αυξήσουν τις γνώσεις μας για με το κοινωνικό «κόστος» να είναι κανείς ντροπαλός

και κοινωνικά αποσυρμένος/παραμελημένος και αυτό θα μπορούσε, με την σειρά του, να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών μας (Rubin, et al., 2006).

Όσον αφορά την περίπτωση των κοινωνιομετρικά παραμελημένων παιδιών, το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα είναι η συχνότητα των στενών αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι έχουν στενές αμοιβαίες φιλίες. Για παράδειγμα, οι Parker και Asher (1993) αναφέρουν ότι περίπου το 70% των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνιομετρική τους θέση έχουν έναν επιστήθιο φίλο. Με βάση αυτά τα ευρήματα, αναμένει κανείς ότι πολλά κοινωνικά παραμελημένα παιδιά δεν έχουν έλλειψη στενών φίλων. Πράγματι, αν και έχει πραγματοποιηθεί περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών, έχει βρεθεί ότι η συχνότητα των στενών φιλιών των παραμελημένων/αποσυρμένων παιδιών μικρής ηλικίας δεν διαφέρει από τα άλλα παιδιά (Ladd & Burgess, 1999). Για παράδειγμα, στην έρευνά του με λίγο μεγαλύτερα παιδιά, ο Schneider (1999) βρήκε ότι το 60% των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών οκτώ και εννέα ετών είχαν τουλάχιστον μία αμοιβαία στενή φιλία.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Rubin και συνεργατών (2006) με δείγμα παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας (Ε' Δημοτικού) βρέθηκε ότι τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά ήταν εξίσου πιθανό να εμπλακούν σε αμοιβαίες σταθερές φιλίες, όμως η εμπειρία που αποκόμιζαν από αυτές ήταν λιγότερο θετική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rubin και συνεργάτες (2006, σ. 154), «η απόσυρση των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων δεν φάνηκε να επηρεάζει την εμπλοκή τους σε στενές δυαδικές σχέσεις, υποδεικνύοντας ότι η παρέα ενός μόνο φίλου τους προκαλεί λιγότερο άγχος απ' ό,τι η παρέα πολλών συνομηλίκων».

Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση το εύρημα τις παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν τρία στα τέσσερα *παραμελημένα νήπια* του δείγματος *δεν είχαν καλύτερο φίλο*. Υπάρχει περίπτωση τα παιδιά να κρίνουν ότι οι κοινωνικά παραμελημένοι συνομηλικοί τους «είναι λιγότερο ελκυστικοί ως πιθανοί επιστήθιοι φίλοι, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα για τα κοινωνικά παραμελημένα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία μιας αμοιβαίας επιστήθιας φιλίας» (Rubin et al., 2006, σ. 145).

Επίσης, το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων βρέθηκε να προκαθορίζει σημαντικά την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα *απορριπτόμενα νήπια* είχαν τα *χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας*, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές ομάδες, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Διαπιστώθηκε ότι τα δημοφιλή και μεσαία νήπια έχουν τα υψηλότερα

επίπεδα ποιότητας των φιλικών σχέσεών τους, συγκριτικά με τα νήπια των υπόλοιπων κατηγοριών. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοφιλών και μεσαίων νηπίων, όσον αφορά την ποιότητα της φιλίας τους. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η μη ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ παραμελημένων και αμφιλεγόμενων νηπίων. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί το ότι τα παραμελημένα νήπια έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα και το ότι τα απορριπτόμενα νήπια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, συγκριτικά με τα παραμελημένα.

Η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την παντελή έλλειψη φίλων. Επίσης, η παρουσία έστω και ενός φίλου είναι δυνατόν να αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες της απόρριψης (π.χ. Parker & Asher, 1993· Sanderson & Siegal, 1995· Vernberg, 1990). Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Brendgen και συνεργάτες (2000, σ. 46), «η αντισταθμιστική επίδραση των φίλων συνήθως αναφέρεται στις υποστηρικτικές φιλίες υψηλής ποιότητας». Σύμφωνα με τα ευρήματα ενός ικανοποιητικού αριθμού ερευνών, οι φιλικές σχέσεις των απορριπτόμενων παιδιών είναι χαμηλότερης ποιότητας απ' ό,τι των δημοφιλών και των παιδιών μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους (McGuire & Weisz, 1982· Parker & Asher, 1993· Patterson et al., 1990), όπως βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα με δείγμα παιδιών νηπιακής ηλικίας.

Έχει διαπιστωθεί ότι το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις φιλικές τους σχέσεις τους σχετίζεται με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους. Για παράδειγμα, σημαντικό θεωρείται το κατά πόσο οι φιλικές σχέσεις εμπριέχουν τα γνωρίσματα της αμοιβαίας αυτο-αποκάλυψης ή των συγκρούσεων (Furman, 1996). Τα παιδιά που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν ορθά την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων (Funder & Harris, 1986, σε Brendgen et al., 2000). Σε αντιστοιχία με αυτήν τη θέση είναι τα ευρήματα μελετών (Coie & Dodge, 1988· Coie et al., 1982· Dodge et al., 1984· Newcomb & Bukowski, 1984), τα οποία δείχνουν ότι τα απορριπτόμενα παιδιά, που εκδηλώνουν υψηλή συχνότητα ακατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, έχουν βρεθεί να έχουν λιγότερες ικανότητες να ερμηνεύσουν ορθά την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων, συγκριτικά με τα δημοφιλή παιδιά και τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους. Ομοίως, τα δημοφιλή παιδιά, που εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς, έχουν βρεθεί να είναι πιο ικανά στον τρόπο που επεξεργάζονται γνωστικά τις

πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον, ακόμη και συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους (Brendgen et al., 2000).

Οι απόψεις των παιδιών για τις φίλιες τους επηρεάζουν ολόκληρη την πορεία της φιλικής σχέσης τους. Συνεπώς, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, μια μεγάλη διαφωνία απόψεων θέτει σε κίνδυνο τη φιλία. Ο βαθμός, κατά τον οποίο μοιάζουν μεταξύ τους οι απόψεις των παιδιών που είναι φίλοι, παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που διαμορφώνονται τα ποιοτικά γνωρίσματα της σχέσης τους. Οι διστάμενες απόψεις είναι πιθανόν να αποτελούν πηγή συγκρούσεων μεταξύ των φίλων, επειδή είναι πιθανόν «να οδηγούν σε ανεκπλήρωτες προσδοκίες και σε ματαιώσεις, ιδιαίτερα από την πλευρά του ατόμου που αξιολογεί τη σχέση τους πιο ευνοϊκά» (Brendgen et al., 2000, σ. 46). Τα απορριπτόμενα παιδιά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν δυαδικές φιλιές συγκριτικά με τα πιο δημοφιλή παιδιά (π.χ. Parker & Asher, 1993) και εξαρτώνται περισσότερο από τις φιλικές τους σχέσεις, επειδή θεωρούν ότι αντισταθμίζουν το αρνητικό κύρος τους μέσα στην ομάδα. Επομένως, είναι πιθανό η ασυμφωνία με τους φίλους τους να τους αναμοχλεύει πιο έντονα αρνητικά συναισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης, με αποτέλεσμα να οδηγούνται πιο εύκολα σε συγκρούσεις (Brendgen et al., 2000).

Κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι ερευνητές του πεδίου των στενών διαπροσωπικών σχέσεων προσπάθησαν να εκτιμήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν τα νοητικά μοντέλα στο πώς διαμορφώνονται το είδος και η ποιότητα της λειτουργικότητας του ατόμου εντός του πλαισίου των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως επίσης και στο πώς επηρεάζουν τις λοιπές κοινωνικές συναλλαγές (Baldwin & Fehr, 1995· Bartholomew & Horowitz, 1990· Bretherton, 1985, 1990· Collins & Read, 1990· Crittenden, 1990· Feeney & Noller, 1990· Hazan & Shaver, 1987· Simpson, 1990). Η Bretherton (1985, 1990) υποστηρίζει ότι το πρωταρχικής σπουδαιότητας συστατικό στοιχείο των λειτουργικών μοντέλων είναι οι *προσδοκίες* για τις διαπροσωπικές σχέσεις και οι αφηρημένες αντιλήψεις του εαυτού και του άλλου. Σύμφωνα με τη θεωρία της, οι προσδοκίες εκλαμβάνονται ως *σενάρια* των στενών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εαυτό και το άτομο, με το οποίο έχει αναπτυχθεί ο δεσμός. Οι μνήμες για συγκεκριμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνενώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους, σχηματίζοντας σενάρια σχετικά με τις προσδοκίες που έχει το άτομο για τις διαπροσωπικές σχέσεις, εντός των οποίων εκτυλίσσονται οι συγκεκριμένες κοινωνικές συναλλαγές (Bretherton, 1990).

Η επικέντρωση της προσοχής της Bretherton (1990) πάνω στο ζήτημα των σεναρίων συνδέεται στενά με το ότι πρόσφατα αυξήθηκε το ενδιαφέρον των επιστημόνων για την περαιτέρω μελέτη των νοητικών μοντέλων των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι γνωστικές δομές, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση το είδος και την ποιότητα του δεσμού, οδηγούν το παιδί να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένους τύπους κοινωνικής εμπλοκής και να ανακαλεί στη μνήμη του συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες (Baldwin et al., 1996). Πλέον, μεγάλο τμήμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος εστιάζεται στην εξέταση των γνωστικών διεργασιών, στις οποίες οφείλονται οι διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των ατόμων όσον αφορά στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτές (Kobak, 1994· Lewis, 1994, σε Baldwin et al., 1996).

Οι Bretherton (1985) και Crittenden (1990) εστιάζουν τη μελέτη τους στη διαδικαστική γνώση των προτύπων των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως αυτή αναπαριστάνεται στα σενάρια ή τα σχήματα των γεγονότων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και ο Singer (1985), σύμφωνα με τον οποίο οι αναπαραστάσεις των προηγούμενων σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων διαμορφώνουν την αντίληψη για τις νέες σχέσεις διά μέσου μιας διαδικασίας, η οποία ονομάζεται *μεταβίβαση*. Η μεταβίβαση αντανακλά τις επιπτώσεις μιας «οργανωμένης ομάδας απόψεων για τους άλλους ανθρώπους ή για τον εαυτό σε σχέση με τους άλλους» (Singer, 1985, σ. 202).

Ο Safran (1990a, 1990b) ανέπτυξε ένα γνωστικό μοντέλο σχετικά με το πώς οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες των σχέσεων οδηγούν το άτομο στο να αναπτύξει *διαπροσωπικά σχήματα*, τα οποία ορίζονται ως «γενικές νοητικές αναπαραστάσεις των γεγονότων των διαπροσωπικών σχέσεων» (Baldwin, 1992, σ. 467). Ο Safran (1990a, σ. 92) υποστηρίζει ότι τα άτομα διακατέχονται από την τάση «να διατηρήσουν τη σχέση με τα άλλα άτομα» και σε αυτήν τους την τάση σπουδαίος είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα διαπροσωπικά σχήματα. Σε παρόμοιο κλίμα κινείται και η μελέτη του Westen (1988), ο οποίος αναλύει πώς τα διαπροσωπικά σχήματα ενεργοποιούνται, πώς σχετίζονται με τις επιθυμίες και τη φαντασία και πώς ευθύνονται για την επιλογή των πληροφοριών εκείνων, οι οποίες είναι σύμφωνες με το υπάρχον γνωστικό σχήμα.

Παρόμοια, σπουδαία μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή του Horowitz (1988, 1989, 1991), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα άτομα μαθαίνουν *μοντέλα των ρόλων των σχέσεων* ή «σχήματα του εαυτού που αλληλεπιδρά με ένα άλλο άτομο» (Horowitz, 1989, σ. 260). Ένα μοντέλο των ρόλων των σχέσεων νοείται ως «μια νοητική

σχηματοποίηση των σχεσιακών χαρακτηριστικών του εαυτού και του άλλου και ένα σενάριο για το τι θα μπορούσε να κάνει ο ένας στον άλλο σε μια αλληλουχία συνθηκών» (Horowitz, 1988, σ. 42). Όταν ένα άτομο είναι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση όσον αφορά τα κίνητρά του, κάθε σχήμα, που κάποτε ικανοποίησε τα κίνητρά του, τείνει να ενεργοποιηθεί ξανά (Baldwin, 1992).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η προσοχή εστιάζεται πάνω στο θέμα της νόησης για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η κυρίαρχη υπόθεση είναι ότι τα άτομα αναπτύσσουν *λειτουργικά μοντέλα εργασίας* αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, «που λειτουργούν ως χάρτες κατά την πλοήγησή τους στον κοινωνικό κόσμο» (Baldwin, 1992, σ. 462). Αυτές οι γνωστικές δομές θεωρείται ότι περιλαμβάνουν *εικόνες* του εαυτού και των άλλων, μαζί με ένα σενάριο για τις προσδοκίες που πηγάζουν από την αλληλεπίδραση, αντλούμενο από τη γενίκευση ομοίως επαναλαμβανόμενων διαπροσωπικών εμπειριών (Baldwin, 1992).

Ο όρος «διαθεσιμότητα» της κοινωνικής νόησης αναφέρεται στο «κατά πόσο ένα παράδειγμα, μία δομή ή ένα σχήμα είναι παρόν στην μνήμη για πιθανή χρήση κατά την επεξεργασία των πληροφοριών» (Baldwin et al., 1996, σ. 95). Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν έχει μια στενή και ποιοτική φιλία, ίσως δεν είχε ποτέ την ευκαιρία να βιώσει μια σχέση, στην οποία θα μπορούσε άφοβα να εμπιστευτεί τον άλλο, χωρίς να ανησυχεί ότι θα απορριφθεί και ότι θα πληγωθεί. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί δεν έχει διαθέσιμο ένα θετικό και υποστηρικτικό νοητικό μοντέλο σχέσεων.

Όμως, η διαπροσωπική νόηση είναι πιο πολύπλοκη από ό,τι περιγράφεται στο παραπάνω παράδειγμα. Κατά κάποιον τρόπο, πιθανόν τα άτομα να έχουν στη διάθεσή τους ένα τεράστιο εύρος νοητικών μοντέλων σχέσεων, τα οποία «σταχυολογήθηκαν από τα δεδομένα των παρατηρήσεων και τα media» (Baldwin et al., 1996, σ. 95).

Η πλειονότητα των ατόμων έχουν μια ποικιλία διαπροσωπικών εμπειριών, με αποτέλεσμα να είναι πιθανόν να έχουν στη διάθεσή τους ποικίλα νοητικά μοντέλα σχέσεων. Όσον αφορά το ερώτημα ποια νοητικά μοντέλα είναι «ενεργοποιημένα» τη δεδομένη στιγμή, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της διαθεσιμότητας των μνημονικών ιχνών, τα οποία συχνά θεωρούνται ως «τα υποστυλώματα των σημαντικών γνωστικών δομών» του ατόμου (Baldwin et al., 1996, σ. 95). Πράγματι, «οι γενικές προσδοκίες φαίνονται να αναδύονται εξ ολοκλήρου από τον όγκο των συσσωρευμένων μνημών, ακόμη και κατά την απουσία οποιασδήποτε αφηρημένης γνωστικής κατασκευής» (Baldwin et al., 1996, σ. 95).

Ένα παιδί που στερείται την ύπαρξη μιας στενής και υποστηρικτικής φιλικής σχέσης, το οποίο θεωρεί, για παράδειγμα, ότι οι άλλοι δεν είναι άξιοι εμπιστοσύνης, είναι πιθανόν να έχει έναν αριθμό συγκεκριμένων μνημών για συγκεκριμένα άτομα, τα οποία συνηθίζουν να δρουν κατά αναξιόπιστο και αντιφατικό τρόπο. Η ανάπτυξη τέτοιων αρνητικών γνωστικών σχεσιακών σχημάτων είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποτρεπτικά και να εμποδίσει την επιθυμία του παιδιού, ανεξαρτήτου ηλικίας, για θετική κοινωνική εμπλοκή, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την κοινωνική αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων του.

6.5. Σχέση ανάμεσα στις φιλίες των νηπίων και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, βρέθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους, ενώ τα νήπια που είχαν καλύτερο φίλο είχαν περισσότερες πιθανότητες να μη συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού είχαν περισσότερους αμοιβαίους φίλους συγκριτικά με τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες είτε μόνο θύματα είτε μόνο θύτες.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη καλύτερου φίλου και ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα της συνολικής θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου είχαν υψηλότερα επίπεδα συνολικής θυματοποίησης και υψηλότερα επίπεδα όλων των επιμέρους μορφών θυματοποίησης, συγκριτικά με τα νήπια που είχαν καλύτερο φίλο. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων των νηπίων, τόσο μειώνονται τα επίπεδα της συνολικής θυματοποίησης και τα επίπεδα όλων των επιμέρους μορφών θυματοποίησης. Τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία καταδεικνύουν τον προστατευτικό ρόλο της ύπαρξης φιλικών σχέσεων απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, επαληθεύουν τις αρχικές μας υποθέσεις.

Η ύπαρξη φιλίας υψηλής ποιότητας προστατεύει το παιδί από τη θυματοποίησή του από τους συνομηλίκους τους (Hodges et al., 1999· Salmivalli & Isaacs, 2005). Η μελέτη του προστατευτικού ρόλου της φιλίας απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό

ενδιαφέρον. Η πλειονότητα αυτών των ερευνών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον φίλου μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στο ενδεχόμενο θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του (Bukowski et al., 1996· Hodges et al., 1997· Kochenderfer & Ladd, 1996b· Rizzo, 1989).

Τα παιδιά θύτες, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών δικτύων μεταξύ των συμμαθητών τους, προτιμούν να έχουν ως στόχο τους κάποιο παιδί που στερείται φίλους, επειδή μπορούν να το εκφοβίσουν «χωρίς τον φόβο ανταπόδοσης ή εξοστρακισμού από τους φίλους του» (Hodges et al., 1999, σ. 95). Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται τα ευρήματα κι άλλων ερευνών (π.χ. Bukowski et al., 1996· Hodges et al., 1997), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που είχαν φίλους, είχαν λιγότερες πιθανότητες να είναι τα θύματα εκφοβισμού των συμμαθητών τους, συγκριτικά με τα παιδιά που στερούνταν αμοιβαίων φιλικών σχέσεων.

Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη θυματοποίησή τους (Hartup, 1996). Όπως αναφέρουν η Andreou και οι συνεργάτες της (2005, σ. 557), «οι κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων είναι επίσης οι δεξιότητες και οι στάσεις που χρησιμεύουν στην αποφυγή της θυματοποίησης», όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ. Boulton et al., 1999). Επομένως, είναι εύλογο το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα νήπια με καλύτερο φίλο να έχουν μικρότερα επίπεδα θυματοποίησης, συγκριτικά με τα νήπια που στερούνται την ύπαρξή του. Αντίστοιχα, είναι λογικό το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων των νηπίων, που μπορεί να θεωρηθεί ότι περιγράφει το εύρος του δικτύου των φιλικών σχέσεων, συσχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση.

Το προσωπικό και το κοινωνικό κόστος της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης είναι μεγάλο και έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία. Τα θύματα απομακρύνονται και απομονώνονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους ολοένα και περισσότερο. Η διαδικασία της κοινωνικής απομόνωσης των θυμάτων εκτυλίσσεται κατά δύο τρόπους. Πρώτον, τα παιδιά που είναι θυματοποιημένα έχουν την τάση να αποσύρονται από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και να αποφεύγουν τις προσπάθειες σύναψης σχέσεων. Επίσης, είναι κοινωνικά ανήσυχα, διστάζουν ολοένα και περισσότερο να επιδοθούν σε κοινωνικές δραστηριότητες και, προκειμένου να προστατεύουν τον εαυτό τους, αρνούνται ακόμη και να πάνε στο σχολείο. Η δεύτερη διαδικασία λαμβάνει χώρα

μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Τα θυματοποιημένα παιδιά τείνουν να έχουν λίγους φίλους. Καθώς οι συνομηλικοί αντιλαμβάνονται ότι ένα παιδί θυματοποιείται, διστάζουν να παρέμβουν, επειδή φοβούνται μήπως θυματοποιηθούν και οι ίδιοι. Απομακρύνονται από το θυματοποιημένο παιδί, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γίνονται και αυτοί θύτες, θέλοντας, με τον τρόπο αυτό, να κερδίσουν την αποδοχή των «ισχυρών» της ομάδας (Craig & Pepler, 2007).

Εάν τα παιδιά θυματοποιούνται συστηματικά για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα, στερούνται τις φυσιολογικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες είναι κρίσιμες για την υγιή ανάπτυξη και την ανάδυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου τα παιδιά να καταφέρουν να συνάψουν και να διατηρήσουν στενές φιλικές σχέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Craig και Pepler (2007, σ. 88), «οι επιδράσεις αυτών των εμπειριών κακοποίησης μπορεί να διαρκέσουν όλη τη ζωή και να καταστρέψουν πολλές κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την υγιή κοινωνική εμπλοκή».

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε το κατά πόσο η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των νηπίων συνδέεται με τη συμμετοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού ως προς τη συνολική ποιότητα της φιλίας. Πιο αναλυτικά, τα νήπια που δεν ήταν *ούτε θύματα ούτε θύτες* ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα συνολικής ποιότητας της φιλίας*, συγκριτικά με τα θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες. Ακόμη, διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/ εκφοβισμού ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεών τους. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν ήταν *ούτε θύματα ούτε θύτες* εκφοβισμού ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας*, σε σύγκριση με τα θύματα και τα νήπια που ήταν ταυτόχρονα θύματα και θύτες. Προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι *θύτες* ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας*, σε σύγκριση με τα θύματα. Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια που δεν ήταν *ούτε θύματα ούτε θύτες* ανέφεραν *χαμηλότερα επίπεδα συγκρούσεων* εντός των φιλικών σχέσεών τους, σε σύγκριση με τους θύτες και τα θύματα και θύτες. Επιπλέον, τα νήπια που *δεν συμμετείχαν* σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα προστασίας από θυματοποίηση*, σε σύγκριση με τα θύματα και τα νήπια που ήταν ταυτόχρονα θύματα και θύτες, ενώ τα θύματα ανέφεραν χαμηλότερη προστασία από θυματοποίηση σε σύγκριση με τους

θύτες. Όσον αφορά τη διάσταση της βοήθειας, τα νήπια που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού ανέφεραν *υψηλότερο αίσθημα βοήθειας*, σε σύγκριση με τα θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες, ενώ τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο βοήθειας συγκριτικά με τους θύτες. Όσον αφορά τη μελέτη του αισθήματος της ασφάλειας, η μοναδική διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν μεταξύ των θυμάτων και των νηπίων που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες είχαν *υψηλότερο αίσθημα ασφάλειας*, συγκριτικά με τα θύματα. Τέλος, όσον αφορά το αίσθημα της εγγύτητας, τα νήπια που δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού ανέφεραν *υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας*, σε σύγκριση με τα θύματα, τους θύτες και τα θύματα και θύτες.

Όμως, η ύπαρξη ενός τουλάχιστον στενού φίλου, από μόνη της, δεν μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά το ενδεχόμενο θυματοποίησης από τους συνομηλίκους, επειδή κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί περαιτέρω η διάσταση της ποιότητας της φιλίας (Hodges et al., 1999). Για παράδειγμα, οι Hodges και Perry (1997, σε Hodges et al., 1999), μελετώντας τον προστατευτικό ρόλο της φιλίας απέναντι στη θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους, βρήκαν ότι, αν οι συνομηλικοί γνώριζαν εκ των προτέρων ότι ο φίλος θα προστάτευε το παιδί-στόχο, τότε μειώνονταν οι πιθανότητες να προβούν στην εκδήλωση επιθετικότητας απέναντί του. Η ύπαρξη προστατευτικών φίλων όχι απλώς μειώνει τη *συχνότητα* θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του, αλλά μειώνει και τη *διάρκεια* της θυματοποίησης (Hodges et al., 1999).

Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη ενός σχετικά περιορισμένου αριθμού αντίστοιχων ερευνών, ιδίως με δείγμα παιδιών νηπιακής ηλικίας, δεν μας παρέχει μια ασφαλή βάση, πάνω στην οποία θα μπορούσαμε να στηρίξουμε το συλλογισμό μας και να συγκρίνουμε τα ευρήματά μας. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί εύλογο το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η υψηλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων των νηπίων σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίησή τους.

Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα ερευνών τόσο σε παιδιά προσχολικής (Snyder et al., 1997) όσο και σχολικής και εφηβικής ηλικίας (Berndt et al., 1986· Cairns et al., 1988· Feltham et al., 1985· Ray et al., 1997), τα επιθετικά παιδιά έχουν σταθερές φιλίες. Με άλλα λόγια, δεν έχουν διαπιστωθεί σημαντικές διαφορές μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παιδιών όσον αφορά τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Ίσως σε αυτό να οφείλεται το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι συστηματικοί θύτες εκφοβισμού δεν στερούνταν την ύπαρξη καλύτερου φίλου και

δεν είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, συγκριτικά με τα νήπια που δεν συμμετείχαν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις των απαντήσεων των νηπίων στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη καλύτερου φίλου μπορεί να προβλέψει τον εκφοβισμό που εκδηλώνει το νήπιο απέναντι στους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα νήπια που στερούνται την ύπαρξη καλύτερου φίλου είχαν υψηλότερο συνολικό εκφοβισμό και υψηλότερα επίπεδα εκδήλωσης γενικού και σωματικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τα νήπια που είχαν καλύτερο φίλο. Ομοίως, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων σχετίζεται αρνητικά με τον συνολικό εκφοβισμό και όλες τις επιμέρους μορφές εκφοβισμού, εκτός από τον έμμεσο λεκτικό/σχεσιακό εκφοβισμό. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία ο έμμεσος λεκτικός/ σχεσιακός εκφοβισμός αναμενόταν να σχετίζεται αρνητικά με το μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων, συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού, ενώ αναμενόταν να μην ισχύει το ίδιο και πιο άμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως είναι ο σωματικός και ο άμεσος λεκτικός.

Η σχεσιακή επιθετικότητα ορίζεται ως «οι συμπεριφορές που αποσκοπούν στο να βλάψουν σημαντικά τις φιλίες ενός άλλου παιδιού ή τα συναισθήματα ένταξής του στην ομάδα των συνομηλίκων του» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711). Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία που προτείνουν ο Ladd και οι συνεργάτες του (Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b, 1997· Ladd et al., 1996 κ.ά.), σύμφωνα με τους οποίους ο έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός στοχεύει στο να βλάψει τις φιλικές σχέσεις, δηλαδή ταυτίζεται με το σχεσιακό εκφοβισμό.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Depetula και Cohen (2001, σε Depetula & Cohen, 2004) έδειξαν ότι οι δυαδικές φιλικές σχέσεις μεταξύ δύο παιδιών, που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα ορατής και άμεσης επιθετικότητας, γίνονται ακόμη στενότερες μετά την πάροδο διαστήματος έξι μηνών. Αυτό ισχύει και για τα δύο φύλα. Όμως, οι δυαδικές φιλικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ κοριτσιών με υψηλά επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας, τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εγγύτητας και οικειότητας. Με βάση αυτό, αναμενόταν ο σχεσιακός-έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός να σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της φιλίας, ενώ μπορεί να μην ισχύει το ίδιο και με την εκδήλωση πιο άμεσων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι ο σωματικός και ο άμεσος λεκτικός. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι «η ορατή επιθετικότητα, που συνήθως κατευθύνεται εναντίον άλλων που είναι έξω από τη

φιλική δυάδα, λειτουργεί ως μια κοινή δραστηριότητα που ενδυναμώνει τη φιλία» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 88). Αντίθετα, η σχεσιακή επιθετικότητα που συχνά χρησιμοποιείται μεταξύ των μελών μιας δυαδικής φιλικής σχέσης (Crick & Grotpeter, 1995) μπορεί να έχει «δυσμενείς επιπτώσεις για τη φιλία» (Deptula & Cohen, 2004, σ. 88). Όμως, στην παρούσα έρευνα με δείγμα παιδιών νηπιακής ηλικίας διαπιστώθηκε ακριβώς το αντίθετο. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι τα νήπια, γενικά, επειδή βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, είναι πιθανόν να μην καταφεύγουν συχνά στην εκδήλωση έμμεσων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς, όταν επιθυμούν να βλάψουν τους άλλους (Kaukiainen et al., 1999· Tremblay, 1999, 2000· Vitaro et al., 2006), με αποτέλεσμα να μην επηρεάζονται οι φιλικές τους σχέσεις.

6.6. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και το κοινωνιομετρικό κύρος των νηπίων στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, η *κοινωνική αποδοχή* βρέθηκε να σχετίζεται *αρνητικά* με το *συνολικό εκφοβισμό*, καθώς και με τις *επιμέρους μορφές εκφοβισμού*, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Συγκεκριμένοι τύποι ελλείψεων-διαταραχών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, όπως είναι η τάση του ατόμου να αποδίδει υπερβολική εχθρότητα στους άλλους σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις, σχετίζονται με την εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας και όχι προδραστικής (π.χ. Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Schwartz et al., 1998). Αντίθετα, η εκδήλωση προδραστικής επιθετικότητας σχετίζεται με τις απόψεις περί κοινωνικής αποτελεσματικότητας της επιθετικής συμπεριφοράς (Crick & Dodge, 1996· Schwartz et al., 1998). Επίσης, ανάλογα με το αν εκδηλώνουν αντιδραστική ή προδραστική επιθετικότητα, τα παιδιά αξιολογούνται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Πιο αναλυτικά, αν και οι συνομηλικοί συνήθως απορρίπτουν τα παιδιά που εκδηλώνουν και τις δύο μορφές επιθετικότητας, εντούτοις έχουν την τάση να αξιολογούν πιο αρνητικά τα παιδιά με προδραστική επιθετικότητα (Deptula & Cohen, 2004), επιμέρους μορφή της οποίας είναι και ο σχολικός εκφοβισμός. Σε αυτό ίσως να οφείλεται το εύρημα για την αρνητική σχέση μεταξύ κοινωνικής αποδοχής και εκφοβισμού.

Τα ευρήματα διαχρονικών ερευνών επισημαίνουν την ύπαρξη ετερογένειας μεταξύ των παιδιών που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους σχετικά με το πόσο διαρκεί και το ποιες μορφές λαμβάνει η επιθετική συμπεριφορά τους (Pepler et al., 2008· Sourander et al., 2000· Vaillancourt et al., 2003). Εντούτοις, αν και η συμπεριφορά των θυτών δεν είναι ομοιογενής, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία εντοπίζονται σε μεγάλο ποσοστό των θυτών. Για παράδειγμα, τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονται από γενικευμένη επιθετικότητα, ενδιαφέρονται ελάχιστα για τα θύματά τους, έχουν υψηλές τάσεις κυριαρχίας και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Olweus, 1993· Sutton et al., 1999b). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των θυτών εμφανίζουν έντονη παρορμητικότητα και έλλειψη ικανότητας αυτοελέγχου (Roland & Isdoe, 2001· Vaillancourt et al., 2003). Με άλλα λόγια, φαίνονται «να στερούνται τα θεμέλια της κοινωνικής ικανότητας για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (Pepler et al., 2008, σ. 326), που πιθανόν να οδηγούσαν στην κοινωνική αποδοχή και να αύξαναν τη δημοτικότητά τους. Επιπλέον, αυτή η παρορμητική συμπεριφορά, σε συνδυασμό με την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ίσως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε περιστατικά, στα οποία αναλαμβάνουν ταυτόχρονα το ρόλο του θύτη και του θύματος (Pepler et al., 2008· Ronald & Isdoe, 2001).

Έχει επανειλημμένως βρεθεί ότι η υψηλή κοινωνική αποδοχή συνδέεται με την τήρηση των κανόνων, τη φιλική συμπεριφορά και τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Αντίθετα, η χαμηλή κοινωνική αποδοχή συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς (Coie et al., 1992). Σε αντίστοιχο κλίμα κινούνται τα ευρήματα της έρευνας των Lancelotta και Vaughn (1989) σε παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού.

Οι Halberstadt και συνεργάτες (2001) πρότειναν «ένα ενοποιημένο μοντέλο της συναισθηματικής λειτουργίας» (Dougherty, 2006, σ. 394), το οποίο ονόμασαν «συναισθηματική κοινωνική ικανότητα». Το μοντέλο αυτό εξετάζει και αξιολογεί τα συναισθηματικά δομικά στοιχεία των κοινωνικών εμπειριών του παιδιού με τους συνομηλίκους. Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του. Επίσης, περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει ορθά τα συναισθήματα των άλλων και να αντιδράει επιτυχώς σε αυτά (Dougherty et al., 2006).

Η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου για «επίγνωση, αποδοχή και διαχείριση του δικού του συναισθήματος»

(Halberstadt et al., 2001, σ. 80). Αν και έχουν προταθεί και άλλα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν το ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική κοινωνική ικανότητα (Crick & Dodge, 1994· Mayer & Salovey, 1997· Saarni, 1999), εντούτοις το συγκεκριμένο μοντέλο καταφέρνει να συλλάβει τη δυναμική φύση της σχέσης ανάμεσα στο συναίσθημα και την κοινωνική εμπειρία (Dougherty, 2006).

Το συναίσθημα καταλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στον τρόπο που οργανώνεται η συμπεριφορά του ατόμου και διαμορφώνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του (Fabes et al., 1999· Sroufe, 1982), λειτουργώντας ως κίνητρο και ως μηχανισμός ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών. Πράγματι, υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να αναμένουμε το ότι η κατάσταση του συναισθήματος του παιδιού συσχετίζεται με το κύρος του μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

Η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ασκεί έντονες επιδράσεις στις αντιδράσεις του στις εκάστοτε κοινωνικές καταστάσεις και «επηρεάζει τις τάσεις του για προσέγγιση ή αποφυγή απέναντι στους άλλους» (Dougherty, 2006, σ. 395). Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν την τάση να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα, και λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν προκοινωνική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν χαρακτηρίζονται από την τάση για αρνητικό συναίσθημα (Rothbart et al., 1994). Συνεπώς, η αρνητική συναισθηματική κατάσταση και η εκδήλωση αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς, που τη συνοδεύει, είναι δυνατόν να οδηγήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και, τελικά, να τα οδηγήσουν να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, η θετική συναισθηματική κατάσταση των παιδιών είναι πιθανόν να τα προωθή να διαμορφώσουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Denham et al., 1990), οι οποίες, με τη σειρά τους, θα ενισχύσουν την αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Dougherty, 2006).

Είναι κυρίαρχη η πεποίθηση κατά την οποία η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και το κοινωνιομετρικό κύρος του σχετίζονται με μονόδρομη σχέση, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική κατάσταση είναι η αιτία διαμόρφωσης του επιπέδου του κύρους. Όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι είναι εξίσου πιθανό αυτά τα δύο να σχετίζονται με *αμφίδρομη αιτιώδη σχέση*. Το κοινωνιομετρικό κύρος, με τη σειρά του, είναι δυνατόν να επιδράσει σημαντικά στο πώς διαμορφώνεται η συναισθηματική κατάσταση. Τα παιδιά με θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν θετικά

συναισθήματα και λιγότερες να βιώσουν αρνητικά. Επιπλέον, η απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και τους στερεί ένα σημαντικό πλαίσιο «εντός του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων» (Dougherty, 2006, σ. 396). Συνεπώς, η χαμηλή κοινωνική αποδοχή είναι πιθανό να οδηγεί στη δημιουργία αρνητικού συναισθήματος, το οποίο, με τη σειρά του, αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, η *κοινωνική αποδοχή* βρέθηκε να σχετίζεται *αρνητικά* με τη *συνολική θυματοποίηση*, καθώς και με τις *επιμέρους μορφές της*, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Τα άτομα, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, επιθυμούν να έχουν κύρος και αγάπη και δεν είναι διατεθειμένα να θυσιάσουν το ένα προς όφελος του άλλου (Linderberg, 2001). Όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που αποσκοπούν να κυριαρχήσουν πάνω στους συμμαθητές τους, είναι πιθανόν να είναι ενήμερα για το κατά πόσο μπορούν να το επιτύχουν, χωρίς να κινδυνεύουν να χάσουν την αγάπη και τη στοργή των σημαντικών άλλων (O'Connell et al., 1999). Επομένως, οι θύτες είναι περισσότερο πιθανό να επιλέξουν για θύματά τους εκείνα τα παιδιά, τα οποία είναι ήδη απορριπτόμενα από τους συμμαθητές τους και έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή. Με άλλα λόγια, τα θύματα, προτού βιώσουν τη θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους, έχουν ήδη χαμηλή κοινωνική αποδοχή και είναι απορριπτόμενα. Οι θύτες προσπαθούν να αποφύγουν να χάσουν τη στοργή και την αγάπη των συμμαθητών τους επιλέγοντας ως θύματά τους παιδιά, για τα οποία δεν νοιάζεται ικανοποιητικός αριθμός συμμαθητών τους (Veenstra et al., 2010).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα/παραμελημένα παιδιά, τα οποία έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή, συχνά γίνονται στόχος θυματοποίησης από συνομηλίκους (Hanish & Guerra, 2004· Hodges & Perry, 1999· Hodges et al., 1997· Olweus, 1993). Συνεπώς, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η θυματοποίηση των νηπίων σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή που χαίρουν μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Cillessen και Mayeux (2004), οι οποίοι κατέληξαν στη διαπίστωση για την ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης μεταξύ θυματοποίησης και κοινωνικής αποδοχής. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών αυξάνει τον κίνδυνο της θυματοποίησής τους. Από

την άλλη μεριά, και η θυματοποίηση έχει βρεθεί να σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή. Μία από τις πρώτες σχετικές έρευνες ήταν του Perry και των συνεργατών του (1988), στην οποία μελετήθηκαν παιδιά ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών που ήταν θύματα της επιθετικότητας των συνομηλίκων τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θυματοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική αποδοχή.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Andreou (2006, σ. 340), «η κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για προκοινωνικούς όσο και για αντικοινωνικούς σκοπούς». Η έρευνά της σε μαθητές ηλικίας 10-11 και 14-15 ετών έδειξε ότι οι θύτες είχαν άμεσους κοινωνικούς στόχους και αποσκοπούσαν στην απόκτηση κύρους, ενώ τα θύματα δεν είχαν υψηλούς κοινωνικούς στόχους. Επίσης, οι υψηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυτών σχετίζονταν θετικά με την εκδήλωση προδραστικής επιθετικότητας, ενώ οι χαμηλοί κοινωνικοί στόχοι των θυμάτων σχετίζονταν θετικά με την εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικότητας. Το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν είναι το ίδιο με το να είναι αρεστός και αυτό θα μπορούσε να φανεί και «από το γεγονός ότι οι θύτες είναι τόσο απορριπτόμενοι από τους συνομηλίκους όσο είναι και τα θύματα» (Sijtsema et al., 2009, σ. 431). Ίσως σε αυτό να οφείλεται το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική αποδοχή των νηπίων σχετίζεται αρνητικά τόσο με τον εκφοβισμό που εκδηλώνουν όσο και με τη θυματοποίηση που υφίστανται εντός της ομάδας των συνομηλίκων τους.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκαν στην παρούσα έρευνα σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θυματοποίησης/εκφοβισμού όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή τους, γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχικές μας υποθέσεις. Συγκεκριμένα, τα νήπια που δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού έχουν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή, συγκριτικά με τα θύματα και τους θύτες.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική σχέση στην ταξινόμηση σε κατηγορίες θυματοποίησης/ εκφοβισμού των δημοφιλών νηπίων, των μεσαίων, των απορριπτόμενων, των παραμελημένων και των αμφιλεγόμενων νηπίων. Πιο αναλυτικά, σχεδόν το σύνολο των δημοφιλών νηπίων (96.4%) δεν συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού ούτε από την πλευρά του θύματος ούτε από την πλευρά του θύτη. Ομοίως, όσον αφορά τα νήπια μεσαίου κοινωνιομετρικού κύρους, η συντριπτική πλειονότητά τους (84%) δεν ήταν ούτε θύματα ούτε θύτες εκφοβισμού. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα σχετικά με την ταξινόμηση των απορριπτόμενων νηπίων σε κατηγορίες θυματοποίησης/εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, σχεδόν τα μισά

(48.5%) απορριπτόμενα νήπια ανέφεραν ότι είναι *θύματα* εκφοβισμού, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα (27.3%) απορριπτόμενα νήπια παραδέχθηκαν ότι είναι *θύτες*. Επίσης, σχεδόν μόλις ένα στα δέκα (12.1%) απορριπτόμενα νήπια ανέφεραν ότι δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού και σχεδόν ένα στα δέκα (12.1%) ότι συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη. Περισσότερα από τα μισά παραμελημένα νήπια του δείγματος (51.4%) ήταν *θύματα* εκφοβισμού, ενώ τα υπόλοιπα παραμελημένα νήπια δεν είναι ούτε *θύματα* ούτε *θύτες* εκφοβισμού. Όσον αφορά τα νήπια αμφιλεγόμενου κοινωνιομετρικού κύρους, σχεδόν δύο στα πέντε (38.5%) *αμφιλεγόμενα* νήπια ανέφεραν ότι είναι *θύματα* εκφοβισμού και σχεδόν ένα στα τέσσερα (23.1%) ότι είναι ταυτόχρονα *θύματα και θύτες*. Τέλος, μόλις ένα αμφιλεγόμενο νήπιο (7.7%) είναι *θύτης*, ενώ σχεδόν τρία στα δέκα (30.8%) δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Επιπρόσθετα, η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε ότι το κοινωνιομετρικό κύρος αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της συνολικής θυματοποίησης και του συνολικού εκφοβισμού των νηπίων. Αναλυτικότερα, τα *μεσαία* και τα *δημοφιλή* νήπια είχαν *σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της συνολικής θυματοποίησης*, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι τα *παραμελημένα* νήπια είχαν *σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του συνολικού εκφοβισμού*, συγκριτικά με τα απορριπτόμενα.

Το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν είναι το ίδιο με το να είναι αρεστός και αυτό θα μπορούσε να φανεί και «στο γεγονός ότι οι *θύτες* είναι τόσο απορριπτόμενοι από τους συνομηλικούς τους όσο είναι και τα *θύματα*» (Sitsema et al., 2009, σ. 431). Αν και τα επιθετικά παιδιά έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν θετικές ψήφους κατά τη διεξαγωγή του κοινωνιομετρικού τεστ (Cairns et al., 1988), εντούτοις έχει βρεθεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό επιθετικών παιδιών λαμβάνουν αρκετές θετικές κοινωνιομετρικές ψήφους (Snyder et al., 1997).

Τα απορριπτόμενα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερες επιθετικές συμπεριφορές, συγκριτικά με τα παιδιά μεσαίου και υψηλού κοινωνιομετρικού κύρους (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1992· Dodge et al., 1990a, 1999b· Newcomb et al., 1993· Ray et al., 1997), γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι το 50% των απορριπτόμενων αγοριών χαρακτηρίζονται ως επιθετικά (French, 1988).

Το να αναμένει το παιδί ότι θα απορριφθεί από τους συνομηλικούς του, ίσως να αυξάνει την πιθανότητα να αντιδράσει υπερβολικά σε μια πιθανή απόρριψή του. Αντίθετα, αν το παιδί αναμένει ότι θα είναι αποδεκτό (προσδοκία της αποδοχής), αυτό «ίσως προκαλέσει μια πιο ήπια/καλοπροαίρετη ερμηνεία των προθέσεων του άλλου παιδιού» (Downey et al., 1998, σ. 1074). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερμηνεία που δίδεται από το μοντέλο της *ματαιώσης*, σύμφωνα με το οποίο η επιθετικότητα αποτελεί μια μορφή αντίδρασης στη ματαιώση, που περιλαμβάνει εχθρότητα και θυμό (Berkowitz, 1962· Dollard et al., 1939, σε Salmivalli, & Nieminen, 2002).

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και των σχεσιακών σχημάτων δίνουν μια ικανοποιητική ερμηνεία του ρόλου που έχουν οι προσδοκίες των παιδιών σχετικά με την πιθανή απόρριψή τους από τους συνομηλικούς τους. Σε γενικές γραμμές, διατείνονται ότι τα εσωτερικά λειτουργικά μοντέλα των σχέσεων μπορεί να οδηγήσουν τα απορριπτόμενα παιδιά στο να υιοθετήσουν μια αμυντική στάση απέναντι στις κοινωνικές καταστάσεις, δεδομένου ότι αναμένουν ότι θα απορριφθούν από τους άλλους. Έτσι, αναδύεται το ζήτημα της *ευαισθησίας του παιδιού στην απόρριψή του* (Dodge, 1980· Downey & Feldman, 1996· Downey et al., 1997, 1998· Feldman & Downey, 1994).

Ένα παιδί που έχει υψηλά επίπεδα ευαισθησίας στην απόρριψη υιοθετεί αμυντική στάση απέναντι στους συνομηλικούς του, είναι έτοιμο να αντιληφθεί άμεσα την απόρριψη και να αντιδράσει υπερβολικά σε αυτήν, με αποτέλεσμα να εκδηλώνει επιθετικότητα ως αντίποινα για την απόρριψη των άλλων (Downey et al., 1998). Επιπλέον, μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παιδιών αναφέρεται στο γεγονός ότι τα επιθετικά παιδιά τείνουν να προσδίδουν εχθρικές προθέσεις στη συμπεριφορά των άλλων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν επιθετικότητα ως απάντηση στην απόρριψή τους (Crick & Dodge, 1994· Dodge, 1980· Downey et al., 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα επιθετικά παιδιά συχνά εκδηλώνουν μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διασπαστικότητα και έλλειψη συνεργατικότητας, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι αρκετά επιθετικά παιδιά είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλικούς τους (Coie & Kupersmidt, 1983· Coie et al., 1991· Dodge, 1983· Parker & Asher, 1987). Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο της παρούσας διατριβής, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό επιθετικών παιδιών δεν έχουν βρεθεί να είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλικούς

τους, όπως επίσης και ένα σημαντικό ποσοστό μη επιθετικών παιδιών έχουν βρεθεί να είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους (για σχετική ανασκόπηση βλ. Bierman et al., 1993). Πριν από δύο δεκαετίες περίπου, άρχισε να διαφαίνεται η τάση μεταξύ των ερευνητών να αποδίδουν την απόρριψη των επιθετικών παιδιών σε παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικογνωστική λειτουργία. Αν και ο αριθμός των αντίστοιχων ερευνών είναι σχετικά περιορισμένος και η πλειονότητά τους αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά σε αγόρια, τα ευρήματά τους δείχνουν ότι τα επιθετικά παιδιά, ανεξάρτητα από το αν είναι απορριπτόμενα ή όχι, εμφανίζουν ελλείψεις στον τρόπο που επεξεργάζονται γνωστικά τις πληροφορίες του κοινωνικού περιβάλλοντος (Crick & Dodge, 1996, 1994· Lochman & Dodge, 1994· Yoon et al., 1999, 2000).

Στο σημείο αυτό, αναφέρονται τα ευρήματα του Dodge και των συνεργατών του (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Dodge et al., 1997), σύμφωνα με τα οποία υπάρχουν διαφορές στην κοινωνικογνωστική λειτουργία των παιδιών που εκδηλώνουν αντιδραστική και προδραστική επιθετικότητα. Τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά, όπως και τα παιδιά με αντιδραστική επιθετικότητα, ίσως χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με έναν παρορμητικό, αντιδραστικό και αμυντικό τρόπο. Επίσης, ίσως βιώνουν εντονότερα αισθήματα θυμού (Berkebile, 1999, σε Yoon et al., 2000), με αποτέλεσμα να ανταπαντούν με επιθετικότητα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα επιθετικά/μη-απορριπτόμενα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τα επιθετικά/απορριπτόμενα, να θεωρούν ότι η επιθετική συμπεριφορά οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με αποτελεσματικό τρόπο εναντίον κάποιου συνομηλίκου τους. Τα επιθετικά παιδιά, που δεν είναι απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους, φαίνεται να έχουν κάποια μορφή γνωστικής έλλειψης, «που αντανάκλαται σε αντικοινωνικές απόψεις οι οποίες πιθανόν ενισχύουν τη χρήση της επιθετικότητας για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων» (Yoon et al., 2000, σ. 551). Από την άλλη μεριά, τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά διακατέχονται από μεγαλύτερες ελλείψεις, συγκριτικά με τα επιθετικά/μη-απορριπτόμενα, στο πώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Αυτές οι ελλείψεις της κοινωνικής επεξεργασίας ίσως να ευθύνονται για το ότι το παιδί είναι απορριπτόμενο από τους συνομηλίκους του, επειδή «οι αντιδράσεις του στις κοινωνικές καταστάσεις συχνά φαίνονται αδέξιες και μη αναγκαίες στους

συνομηλικούς του που αντιδρούν με αυξημένη εχθρότητα και απόρριψη εναντίον του παιδιού (Yoon et al., σ. 554).

Συνεπώς, οι επιθετικές αντιδράσεις των επιθετικών/απορριπτόμενων παιδιών, δεδομένου ότι τα ίδια δεν υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της επιθετικής συμπεριφοράς και δεν αισθάνονται ικανά όσον αφορά την χρήση της, «δεν φαίνονται να αντανakλούν μια σκόπιμη στρατηγική επίτευξης επιθυμητών στόχων, αλλά μια αμυντική αντίδραση στα αισθήματα θυμού» (Yoon et al., 2000, σ. 564). Επομένως, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα απορριπτόμενα παιδιά αντιδρούν επιθετικά εξαιτίας της απόρριψής τους.

Διαφοριστική είναι η διαχρονική μελέτη των Hodges και Perry (1999) σε δείγμα παιδιών της Γ' Δημοτικού έως Α' Γυμνασίου, με αντικείμενο έρευνας, μεταξύ των άλλων, το αν οι διαπροσωπικές δυσκολίες των θυματοποιημένων παιδιών είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους ή και τα δύο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλικών ενισχύει τον κίνδυνο της θυματοποίησής του, αλλά και το ότι η επαναλαμβανόμενη θυματοποίησή του ενισχύει τον κίνδυνο της απόρριψής του (Hodges & Perry, 1999).

Στην έρευνα των Sutton, Smith και Swettenham (1999b) βρέθηκε ότι οι θύτες είχαν καλύτερη επίδοση σε δοκιμασίες κοινωνικής νόησης συγκριτικά με τους βοηθούς ή τους ενισχυτές, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι πιο ενεργητικοί, ηγετικοί τύποι θυτών ίσως να χρησιμοποιούν τις αυξημένες κοινωνικογνωστικές ικανότητές τους για να «κατανοήσουν και να χειραγωγήσουν τα μυαλά τόσο των υποστηρικτών τους όσο και των θυμάτων τους» (Andreou & Metallidou, 2004, σ. 28). Έτσι, σε αντίθεση με την διαδεδομένη άποψη περί κοινωνικής αναποτελεσματικότητας και ακαταλληλότητας των θυτών, έχει πρόσφατα διαπιστωθεί ότι οι θύτες είναι σε θέση να επεξεργαστούν ορθά τις κοινωνικές πληροφορίες και να ωφεληθούν κοινωνικά από αυτήν την ικανότητά τους (Andreou & Metallidou, 2004).

Η εμπειρική προσέγγιση και ανάλυση της συμπεριφοράς των θυτών (Vaillancourt et al., 2003) ρίχνει φως πάνω σε μια άλλη υποομάδα παιδιών που εκφοβίζουν, τα οποία παρουσιάζουν υψηλές κοινωνικές δεξιότητες και είναι κυρίαρχα εντός της ομάδας των συνομηλικών τους. Επιπλέον, είναι σε θέση να χειραγωγήσουν τους άλλους, αντιλαμβάνονται επιτυχώς τα τρωτά σημεία των πιθανών θυμάτων, νοιάζονται ελάχιστα για την ανησυχία που προκαλούν και αναμένουν ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς ενισχύει τη δύναμη και το

κύρος τους εντός της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους (Arsenio & Lemerise, 2001· Pepler et al., 2008). Οι Arsenio και Lemerise (2001, σ. 70) κάνουν λόγο περί «ηθικής και συναισθηματικής ασυμμετρίας» στους θύτες. «Είναι σε θέση να αναφέρουν και να ανακαλέσουν ηθικές προθέσεις, όταν αποτελούν τους στόχους προκλητικής επιθετικότητας. Ωστόσο, όταν εκδηλώνουν εκφοβισμό, δείχνουν να εγκαταλείπουν κάθε αίσθηση σωστού και λάθους και καταπατούν την ασφάλεια και την ευτυχία των άλλων» (Pepler et al., 2008, σ. 327). Μια παρόμοια θέση υιοθετεί και ο Bandura (1999). Συγκεκριμένα, ο Bandura κάνει λόγο για *ηθική αποσύνδεση*, κατά την οποία «υπάρχει μια έλλειψη αυτορρύθμισης σχετικά με τον ηθικό τομέα» (Pepler et al., 2008, σ. 327).

Από τη μια μεριά, τα παιδιά που εκφοβίζουν και προκαλούν έντονη ανησυχία στους συμμαθητές τους, είναι πιθανόν να είναι απορριπτόμενα από την ομάδα, να έχουν τεταμένες και γενικευμένα συγκρουσιακές σχέσεις (Marsh et al., 2004· Vaillancourt et al., 2003), ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των θυτών είναι και τα ίδια θύματα (Vaillancourt et al., 2003· Xie et al., 2005). Από την άλλη μεριά, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια υποομάδα παιδιών που εκφοβίζουν, τα οποία έχουν υψηλό κύρος μέσα στην ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων τους (Farmer et al., 2003). Όμως, αν και αυτά τα παιδιά είναι αρεστά σε πολλά παιδιά της τάξης τους, δεν είναι αρεστά στο σύνολο. Όπως υποστηρίζει ο Pellegrini (2004), προκειμένου να εδραιώσουν τη θέση ισχύος τους μέσα στην ομάδα, προβαίνουν στην εκδήλωση επιθετικότητας εναντίον μιας υποομάδας παιδιών-θυμάτων, με αποτέλεσμα, όπως είναι αναμενόμενο, να μην είναι κοινωνικά αποδεκτά από αυτή την υποομάδα. Ακόμη παραπέρα, νοιάζονται πολύ να εδραιώσουν το κύρος τους και να διατηρήσουν την κυριαρχία τους, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και ευάλωτα στις αρνητικές επιρροές της ομάδας των συνομηλίκων (Poulin et al., 1999). Δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο τα επιθετικά παιδιά αρκετά συχνά επιλέγουν να σχετίζονται με συνομηλίκους, που είναι επίσης επιθετικοί (Cairns et al., 1988). Συνεπώς, στην προσπάθειά τους να είναι αποδεκτά στην υποομάδα των θυτών, μοιράζονται τις στάσεις και τις αντιλήψεις της υποομάδας, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλή αποδοχή στους θύτες και χαμηλή στα θύματά τους.

Ο συνδυασμός των αυξημένων δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων με τα αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας και χρήσης δύναμης, είναι σε συμφωνία με την περιγραφή περί της ύπαρξης ενός «Μακιαβελικού» τύπου, κατά τον

οποίο τόσο θετικές όσο και αρνητικές στρατηγικές δράσης χρησιμεύουν για τον έλεγχο των πηγών κοινωνικής στήριξης (Hawley, 2003). Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι τα νήπια που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εκφοβισμού έχουν αμφιλεγόμενο κοινωνιομετρικό κύρος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους, που, όμως, δεν επαληθεύτηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά νηπιακής ηλικίας, τα οποία, εξαιτίας κοινωνικογνωστικών ελλείψεων, δεν είναι σε θέση να προχωρήσουν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών ελέγχου των πηγών κοινωνικής στήριξης.

Τέλος, η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων του δείγματος έδειξε ότι τα παραμελημένα νήπια είχαν το χαμηλότερο συνολικό επίπεδο εκφοβισμού και τις λιγότερες πιθανότητες να είναι θύτες εκφοβισμού, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η «υπόθεση για την υπεροχή της φήμης», σύμφωνα με την οποία οι ομοιότητες ανάμεσα σε φίλους ποικίλλουν ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στην κοινωνική «φήμη» των εμπλεκόμενων παιδιών (Haselager et al., 1998). Με άλλα λόγια, θα ήταν αναμενόμενο τα παιδιά που θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους να είναι φίλοι με εξίσου θυματοποιημένα παιδιά. Επίσης, δεδομένου ότι έχει βρεθεί ότι αρκετά παραμελημένα παιδιά συχνά θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους (Hanish & Guerra, 2004· Hodges et al., 1997), μπορεί να υποθεθεί ότι οι φίλοι των παραμελημένων παιδιών είναι και αυτοί θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους. Αν και κάποιοι ερευνητές μελέτησαν αυτήν την υπόθεση για τα επιθετικά/απορριπτόμενα παιδιά (Poulin & Boivin, 2000a, 2000b), όμως, δεν έχει εξεταστεί επαρκώς η περίπτωση των κοινωνικά αποσυρμένων/παραμελημένων παιδιών και των καλύτερων φίλων τους.

Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα των Rubin και συνεργατών (2006) για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση, τη φιλία και τη θυματοποίηση, στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά ήταν συχνά θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους και έτειναν να αναπτύσσουν φιλίες με παιδιά, που ήταν επίσης κοινωνικά αποσυρμένα και θυματοποιημένα. Εδώ ίσως να ισχύει το σενάριο ότι «η δυστυχία θέλει παρέα» (Rubin et al., 2006, σ. 154). Συνεπώς, τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα νήπια, λόγω του ότι είναι απομονωμένα και αποτραβηγμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους, είναι αναμενόμενο να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Ο κίνδυνος της

θυματοποίησής τους γίνεται ακόμη εντονότερος από την τάση τους να είναι φίλοι με επίσης κοινωνιομετρικά παραμελημένους συνομηλίκους.

6.7. Σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων με τους συνομηλίκους και στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος, η *κοινωνική αποδοχή* βρέθηκε να σχετίζεται *αρνητικά* με το *συνολικό επίπεδο της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας* που βιώνουν στο σχολείο, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αναφέρεται στις σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων του (π.χ. τους συμμαθητές) και καθορίζεται από τις αξιολογήσεις των συνομηλίκων απέναντί του και από το βαθμό που αυτές οι αξιολογήσεις είναι ομόφωνες (Ladd et al., 1997, σ. 1183). Οι υποθέσεις σχετικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την προσαρμογή του παιδιού (Coie, 1992· Ladd & Kochenderfer, 1996) ξεκινούν από την άποψη ότι η δημοτικότητα του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του καθορίζει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών του με τα μέλη της ομάδας και την πρόσβασή του στις δραστηριότητές της (Ladd et al., 1997).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενός ικανοποιητικού αριθμού ερευνών (π.χ. Ladd, 1983· Masters & Furman, 1981), τα παιδιά διακατέχονται από την τάση να συμπεριφέρονται θετικά απέναντι στους συμμαθητές που τους είναι προσφιλείς, ενώ, αντίθετα, μεταχειρίζονται άσχημα όσους δεν τους είναι προσφιλείς. Επίσης, τα παιδιά συνηθίζουν να αποφεύγουν τους μη προσφιλείς ή απορριπτόμενους συνομηλίκους τους, να τους αρνούνται τη συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητές τους και, γενικά, να εκδηλώνουν και άλλους τύπους κοινωνικού αποκλεισμού (Ladd et al., 1992). Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, αυτές οι κοινωνικές εμπειρίες ματαιώνουν την ικανοποίηση της βασικής ανάγκης των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τα μέλη της κοινωνικής ομάδας τους σε φιλικό πλαίσιο (Baumeister & Leary, 1995· Furman & Robins, 1985), στερώντας τους, ταυτόχρονα, την ευκαιρία να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Connell & Wellborn, 1991). Συμπερασματικά, όπως διατείνονται οι Ladd και συνεργάτες (1997, σ. 1184), αυτές οι ανεκπλήρωτες ανάγκες είναι πιθανόν να οδηγήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν

αρνητικά συναισθήματα σχετικά με το σχολείο, όπως είναι η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ο *αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων* των νηπίων σχετίζεται *αρνητικά* με το *συνολικό επίπεδο της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας* που βιώνουν στο σχολείο, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Στοιχείο-κλειδί της φιλίας, η οποία μπορεί να οριστεί ως «μια εκούσια, δυαδική σχέση» (Ladd et al., 1997, σ. 1183), είναι ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Αυτός ο δεσμός, σε συνδυασμό και με τους άλλους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στο πώς αναπτύσσεται και διατηρείται μια φιλία (π.χ. αμοιβαία έλξη, κοινά ενδιαφέροντα), παρέχουν ένα πλαίσιο συνεχιζόμενων διαδικασιών, οι οποίες, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, επηρεάζουν όχι μόνο την ποιότητα και την πρόοδο της σχέσης, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν τα εμπλεκόμενα μέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτήν (Ladd et al., 1997).

Όσον αφορά τα παιδιά μικρής ηλικίας, η προσφορά βοήθειας στο συνομήλικό που την έχει ανάγκη και η διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις φιλίες τους. Επίσης, οι αυτοεπιβεβαιωτικές αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τις συγκρουσιακές, σχετίζονται στενά με τη μακρόχρονη διατήρηση των φιλικών σχέσεων και την ικανοποίηση που αισθάνονται τα παιδιά από αυτές (Ladd et al., 1996). Οι διαδικασίες αυτού του τύπου παρέχουν στα παιδιά σημαντικά οφέλη, όπως κοινωνική στήριξη, αίσθημα ασφάλειας και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Ladd & Kochenderfer, 1996), τα οποία εμποδίζουν να αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η μοναξιά, και προωθούν την εγκαθίδρυση θετικών μορφών συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης, όπως είναι η διερεύνηση και η συμμετοχή (Ladd et al., 1997). Όμως, όλες οι φιλίες δεν έχουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Berndt, 1989, 1996· Hartup, 1993, 1996), γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας, ιδίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Διαπιστώθηκε ότι η *θυματοποίηση* των νηπίων από τους συνομηλικούς τους σχετίζεται *θετικά* με το *επίπεδο της μοναξιάς*, που είναι σε συμφωνία με την αρχική μας υπόθεση. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τους Ladd και συνεργάτες (1997, σ. 1184), «η θυματοποίηση από τους συνομηλικούς είναι μια μορφή σχέσης, στην οποία τα παιδιά συχνά αποτελούν το στόχο της λεκτικής ή/και της φυσικής επιθετικότητας ή και άλλων μορφών κακοποίησης». Σε γενικές γραμμές, η θυματοποίηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή του παιδιού σε αλληλεπιδράσεις που

εμπεριέχουν κακοποίηση, η οποία, με τη σειρά της, είναι μια μορφή σχέσης που θεωρείται ότι υπονομεύει τα συναισθήματα εμπιστοσύνης των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους και την αίσθηση ασφάλειας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007· Γαλανάκη, Αμανάκη, & Νοικοκύρη, 2009· Alsaker, 1993· Asher et al., 1992· Hoover & Hazler, 1991· Kochenderfer & Ladd, 1996b· Ladd et al., 1997· Perry et al., 1988).

Η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους, λόγω της ίδιας της φύσης της και των αρνητικών συνεπειών της, σχετίζεται με την εμφάνιση ποικίλων τύπων προβληματικής σχολικής προσαρμογής (Ladd et al., 1997). Όπως διαπίστωσαν οι Kochenderfer και Ladd (1996a), τα παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού εντός του σχολείου έχουν την τάση να αποφεύγουν το απειλητικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η θυματοποίησή τους, δηλαδή οδηγούνται στην αποφυγή του σχολείου. Τα συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και έλλειψης εμπιστοσύνης που βιώνουν τα θυματοποιημένα παιδιά υπάρχει κίνδυνος να τα οδηγήσουν στην κοινωνική απόσυρση, στο να κλειστούν στον εαυτό τους και στον αποκλεισμό τους από τις μορφωτικές και τις κοινωνικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Ladd et al., 1997).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η *μοναξιά* σχετίζεται αρνητικά με τον *αριθμό των αμοιβαίων φίλων* και ότι τα νήπια που *στερούνταν την ύπαρξη ενός καλύτερου φίλου* είχαν *υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς*, συγκριτικά με τα νήπια που είχαν καλύτερο φίλο. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν τις αρχικές μας υποθέσεις. Πράγματι, η φιλία, λόγω των συνεισφορών της σε συναισθηματικό επίπεδο (π.χ. συναισθηματικό δέσιμο, στήριξη), είναι εύλογο να σχετίζεται αρνητικά με τα αισθήματα μοναξιάς (Bukowski & Hoza, 1989· Weiss, 1974).

Στην έρευνα των Ladd και των συνεργατών του (1997), η θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους του βρέθηκε να αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της μοναξιάς, σε αντίθεση με τη φιλία, που δεν βρέθηκε να προβλέπει τη μοναξιά σε τόσο μεγάλο βαθμό. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσως να οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελέτησαν μόνο τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και την ύπαρξη του καλύτερου φίλου, χωρίς να λάβουν υπόψη τους τη διάσταση της ποιότητας της φιλίας.

Οι Bukowski και Hoza (1989) προτείνουν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η μελέτη της επίδρασης της φιλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: (α) την *ύπαρξη φίλων*, δηλαδή το κατά πόσο το παιδί συμμετέχει σε

μια στενή αμοιβαία φιλική σχέση· (β) τον *αριθμό των φιλικών σχέσεων*, δηλαδή την έκταση του δικτύου των φιλικών σχέσεων και (γ) την *ποιότητα της φιλίας*. Το ερευνητικό ενδιαφέρον είχε εστιαστεί κυρίως στη μελέτη των δύο πρώτων διαστάσεων της φιλίας. Όμως, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον των ερευνητών πλέον στρέφεται προς τη μελέτη των επιδράσεων που έχει η ποιότητα της φιλίας, δεδομένου ότι έχει διαπιστωθεί ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλικής σχέσης, όπως είναι η συντροφικότητα, η υποστήριξη και η σύγκρουση, έχουν διαφορετικές συνέπειες στην συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και σε ολόκληρη την κοινωνική προσαρμογή του (Berndt, 1989, 1996, 2004· Berndt & Keefe, 1995· Berndt & Perry, 1986· Brendgen et al., 2000· Buhrmester & Furman, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Crick & Ladd, 1993· Fabes et al., 2002· Furman & Buhrmester, 1985· Parker & Asher, 1993).

Με ελάχιστες εξαιρέσεις (Gottman, 1983· Howes, 1983· Ladd et al., 1996· Park & Waters, 1989), σχεδόν το σύνολο των ερευνών που μελετούν την ποιότητα της φιλίας αναφέρονται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας, γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στην έρευνα του Ladd και των συνεργατών του (1996), σε δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών σχετίζεται με τη μοναξιά. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οι επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο με τη μοναξιά. Το ίδιο εύρημα βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα, πράγμα που επαληθεύει τις αρχικές μας υποθέσεις.

Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του αναμένεται να σχετίζονται με διαφορετικά συναισθήματα για το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των αισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Η μοναξιά *διαχωρίζεται* από την κοινωνική δυσαρέσκεια. Όπως αναφέρουν οι Ladd και συνεργάτες (1997), η μοναξιά δημιουργεί ένα αρνητικό συναίσθημα, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια είναι μια πιο διευρυμένη διάσταση, η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση της κοινωνικής ζωής της σχολικής τάξης και της ομάδας των συνομηλίκων.

Η κοινωνική δυσαρέσκεια του παιδιού αναφέρεται στην αρνητική στάση του για την *ομάδα* των συνομηλίκων του. Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί εντός του διευρυμένου δικτύου των συνομηλίκων του και όχι με βάση τις εμπειρίες που αποκομίζει από την αλληλεπίδρασή του εντός

των δυαδικών σχέσεων (Bukowski & Hoza, 1989· Coleman, 1993· Furman & Robbins, 1985· Kochenderfer et al., 1997). Τα παιδιά που έχουν στη διάθεσή τους λιγότερες πηγές κοινωνικής στήριξης ή/και λιγότερες θετικές εμπειρίες, όπως προκύπτει από τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή τους, είναι πιθανότερο να είναι δυσαρεστημένα από τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντός της τάξης τους. Συνεπώς, η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων αναμενόταν να σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας. Πράγματι, η *κοινωνική δυσαρέσκεια* των νηπίων του δείγματος βρέθηκε να σχετίζεται *αρνητικά* με την *κοινωνική αποδοχή τους*, πράγμα που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

Συμπερασματικά, βρέθηκε ότι οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες των νηπίων, είτε σε επίπεδο ομάδας είτε σε επίπεδο δυάδας, σχετίζονται με *διαφορετικό τρόπο* με την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

Η άποψη ότι οι συνομηλικοί αποτελούν σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης (Berndt & Ladd, 1997) έχει οδηγήσει στο διαχωρισμό των διαφόρων τύπων των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, επειδή οι διαφορετικές σχέσεις πιθανόν να ασκούν διαφορετικές επιδράσεις στην αναπτυξιακή πορεία και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Furman & Robbins, 1985). Για παράδειγμα, οι Bukowski και Hoza (1989) υποστηρίζουν ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η φιλία, αν και διαφέρουν μεταξύ τους, εντούτοις αποτελούν αλληλοσυσχετιζόμενα συστήματα.

Μια ικανοποιητική ερμηνεία δίνεται από τον Ladd και τους συνεργάτες του (1997, σ. 1181), σύμφωνα με τους οποίους «οι διαφορετικές μορφές σχέσεων, εξ ορισμού, εκθέτουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες διαδικασίες και αποφέρουν συγκεκριμένες αποδοχές». Για παράδειγμα, η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους ορίζεται ως «μια σχέση στην οποία τα παιδιά εκτίθενται σε διαδικασίες, όπως είναι ο βασανισμός ή η κακοποίηση» (Ladd et al., 1997, σ. 1182). Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν τα παιδιά στο να διαμορφώσουν συγκεκριμένες εσωτερικές γνωστικές/συναισθηματικές καταστάσεις, όπως είναι η ανασφάλεια, η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο φόβος και άλλα (Kochenderfer & Ladd, 1996b· Ladd et al., 1997).

Οι προσπάθειες των ερευνητών να μελετήσουν το πώς οι διαφορετικοί τύποι των σχέσεων επιδρούν στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, επικεντρώνονται, κυρίως, στη μελέτη των φιλικών σχέσεων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους. Αν και έχει υποστηριχθεί ότι το εύρος της αποδοχής που

λαμβάνουν τα παιδιά από τους φίλους και την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στην τάξη τους είναι μοναδικό (Furman & Robbins, 1985), τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν σε αντίθετα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τους εφήβους, η μοναξιά έχει βρεθεί να σχετίζεται με τις φιλικές σχέσεις και όχι με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, ενώ τα αισθήματα της απομόνωσης σχετίζονται στενότερα με την αποδοχή από τους συνομηλίκους απ' ό,τι με τις φιλικές σχέσεις (Bukowski & Hoza, 1989). Όσον αφορά τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου, έχει βρεθεί ότι το μέγεθος του δικτύου των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους συνδέεται με θετικό βαθμό συνάφειας με την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή (Vandell & Hembree, 1994). Ομοίως, όπως προέκυψε από την έρευνα των Parker και Asher (1993), οι φιλικές σχέσεις και η αποδοχή από τους συνομηλίκους προβλέπουν διαφορετικά τα συναισθήματα μοναξιάς. Ο Ladd (1990), μελετώντας παιδιά του νηπιαγωγείου, διαπίστωσε ότι οι φιλικές σχέσεις του παιδιού και η κοινωνική αποδοχή του από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων, επηρεάζουν διαφορετικά τις αντιλήψεις που διαμορφώνει για το νηπιαγωγείο. Παρόμοια, η Coleman (1993, σε Ladd et al., 1997) διαπίστωσε ότι, ενώ η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά το επίπεδο της κοινωνικής δυσaráσκειας, ο αριθμός των φιλικών σχέσεων έχει σημασία για το είδος του συναισθήματος που αναπτύσσουν (π.χ. άγχος, μοναξιά) και το πόσο τους αρέσει το σχολείο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα ενός σημαντικού αριθμού εμπειρικών προσεγγίσεων, η απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους και η θυματοποίησή του από αυτούς αποτελούν δύο διαφορετικές όψεις των σχέσεων με την ομάδα των συνομηλίκων (Ladd et al., 1997). Ο Perry και οι συνεργάτες του (1988), μελετώντας παιδιά που ήταν απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους και θύματα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, κατέληξαν σε ένα αρκετά ενδιαφέρον αποτέλεσμα, σύμφωνα με το οποίο ένα σημαντικό ποσοστό (35%) των θυμάτων εκφοβισμού δεν ήταν απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των απορριπτόμενων παιδιών και των παιδιών-θυμάτων όσον αφορά πώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και το τι αποκομίζουν από τις σχέσεις τους με αυτούς. Με βάση τα παραπάνω, οι Ladd και συνεργάτες (1997) διατείνονται ότι υπάρχει ανάγκη να μελετώνται ξεχωριστά η αποδοχή και η θυματοποίηση των παιδιών από τους συνομηλίκους τους, καθώς υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι

συντελούν κατά διαφορετικό τρόπο στη διαμόρφωση της προσαρμοστικής ικανότητας.

Ο κύριος σκοπός της έρευνας του Ladd και των συνεργατών του (1997) είναι να αποσαφηνίσουν το πώς οι τρεις μορφές των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους τους (φιλία, αποδοχή, θυματοποίηση) επιδρούν στην προσαρμογή του κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (προσχολική εκπαίδευση). Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνάς τους, ο Ladd και οι συνεργάτες του (1997) προτείνουν τρία εννοιολογικά μοντέλα. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στο να ερμηνεύσουν τη *συνεισφορά των σχέσεων* φιλίας, αποδοχής και θυματοποίησης στη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Πιο αναλυτικά, το πρώτο μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι οι φιλίες, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους «*λειτουργούν ως ξεχωριστά σχεσιακά συστήματα, τα οποία παρέχουν διαφορετικούς τύπους εμπειριών (διαδικασιών) και εφοδίων και έτσι συνεισφέρουν μοναδικά στη σχολική προσαρμογή*» (Ladd et al., 1997, σ. 1183). Ειδικότερα, οι διαφορές στις προσαρμοστικές ικανότητες των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν –σε μεγάλο βαθμό– ως αποτέλεσμα των διαφορετικών τύπων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Ladd et al., 1997).

Το δεύτερο μοντέλο των Ladd και συνεργατών (1997) βασίζεται στην άποψη ότι η φιλία, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους παρέχουν εφόδια, τα οποία είναι αλληλοκαλυπτόμενα. Αυτό σημαίνει ότι «*δύο ή περισσότερες από αυτές τις σχέσεις ίσως παρέχουν παρόμοιες εμπειρίες και εφόδια*» (Ladd et al., 1997, σ. 1183).

Τέλος, σύμφωνα με το τρίτο μοντέλο, η φιλία, η αποδοχή και η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους λειτουργούν ως εξαρτημένα σχεσιακά συστήματα, στα οποία, ο τρόπος που μια σχέση συνεισφέρει στην προσαρμογή είναι σε αντιστοιχία με τις εμπειρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τις άλλες σχέσεις τους. Σε αντιστοιχία με το τρίτο μοντέλο βρίσκεται το εύρημα της έρευνας των Parker και Asher (1993), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά που έχουν έναν πολύ καλό φίλο επηρεάζονται λιγότερο από την απόρριψη των συνομηλίκων, συγκριτικά με τα παιδιά που στερούνται φίλους.

Όμως οι επιδράσεις της φιλίας, της αποδοχής και της θυματοποίησης στην προσαρμογή του παιδιού ποικίλλουν ανάλογα με το ποιος τομέας της προσαρμογής λαμβάνεται υπόψη κάθε φορά. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές προκλήσεις, κάποιες σχέσεις είναι πιθανόν να συντελούν περισσότερο

στην ομαλή προσαρμογή τους ή να ενισχύουν τον κίνδυνο εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων (Ladd et al., 1997).

6.8. Περιορισμοί – αδυναμίες της παρούσας έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Οι περιορισμοί αυτοί είναι δυνατόν να αποφευχθούν σε μελλοντικές έρευνες στον ίδιο χώρο.

▪ Κατά τις αξιολογήσεις όλων των κοινωνικών εμπειριών *ελήφθησαν υπόψη μόνο οι αναφορές των ίδιων των νηπίων*, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η προοπτική των άλλων. Τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμέρους κοινωνικές εμπειρίες τους, είτε σε επίπεδο ομάδας είτε σε επίπεδο δυάδας. Εξαιρέση αποτελεί ο υπολογισμός των δεικτών κοινωνικής αποδοχής και ο κοινωνιομετρικός διαχωρισμός, όπως, επίσης, και ο υπολογισμός του αριθμού των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και η εκτίμηση της ύπαρξης «καλύτερου φίλου». Αντίθετα, οι αξιολογήσεις, που έγιναν από τους συνομηλίκους, της συμμετοχής των νηπίων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύματος είτε από την πλευρά του θύτη, η εκτίμηση της συνολικής ποιότητας της φιλικής τους σχέσης, καθώς και η αξιολόγηση του συναισθήματος για το σχολείο, δηλαδή των συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, στηρίχθηκαν στις αναφορές των ίδιων των νηπίων. Λαμβάνοντας υπόψη την τάση ορισμένων νηπίων να υπερεκτιμούν τις δεξιότητές τους, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι ορισμένα από αυτά έχουν μια υπερβολικά θετική, μη ρεαλιστική, αντίληψη του κοινωνικού κόσμου τους. Επίσης, ιδίως όσον αφορά τα ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού, ορισμένα νήπια είναι πιθανόν να μην κατανοούν τις επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τους και να μη συνειδητοποιούν τον πόνο που προκαλούν στους άλλους, αλλά, αντίθετα, να θεωρούν την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς ως μια μορφή «σκληρού» παιχνιδιού. Επιπλέον, είναι πιθανόν ορισμένα νήπια να μην παραδέχθηκαν στις συνεντεύξεις τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, κυρίως λόγω συναισθημάτων ντροπής ή ενοχής. Τέλος, το ότι ένα νήπιο αξιολογεί θετικά τη φιλική του σχέση, δεν

σημαίνει απαραίτητα ότι η φιλική σχέση αξιολογείται εξίσου θετικά και από το άλλο μέλος της.¹¹

▪ Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση όλων των επιμέρους κοινωνικών εμπειριών του νηπίου, καθώς και των μεταξύ τους συνδέσεων. Όμως, προκειμένου να υπολογιστεί η φορά της σχέσης μεταξύ δύο υπό εξέταση μεταβλητών, όπως, για παράδειγμα, μεταξύ των φιλικών σχέσεων και της συμμετοχής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είναι απαραίτητο να ληφθούν δεδομένα από *διαχρονικές μελέτες*.

▪ Το δείγμα αποτελούνταν αποκλειστικά από νήπια της πόλης του Ρεθύμνου, γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον ελληνικό πληθυσμό. Για παράδειγμα, τα νήπια των μεγάλων αστικών κέντρων, όπως είναι η ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας, του Ηρακλείου κ.λπ., έχουν πιο περιορισμένες δυνατότητες επαφής με συνομηλίκους τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα νήπια είναι πιθανόν να αποκομίζουν κοινωνικές εμπειρίες με συνομηλίκους αποκλειστικά και μόνο εντός του πλαισίου του νηπιαγωγείου, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες να έχουν σαφώς πιο σημαντικές επιπτώσεις σε ολόκληρη την πορεία της ανάπτυξής τους. Για παράδειγμα, ένα νήπιο της πόλης, το οποίο είναι απορριπτόμενο από την ομάδα των συνομηλίκων του ή δεν έχει μια στενή, αμοιβαία και υποστηρικτική φιλία έχει περιορισμένες ευκαιρίες να αποκομίσει θετικές κοινωνικές εμπειρίες. Από την άλλη μεριά, ένα νήπιο, το οποίο διαμένει σε χωριό, είναι πιθανόν να έχει αυξημένες ευκαιρίες συναναστροφής με συνομηλίκους του και εκτός του χώρου του νηπιαγωγείου, όπως, για παράδειγμα, με ξαδέλφια, με γειτονόπουλα κ.λπ. Συνεπώς, η εμπλοκή του με άλλα παιδιά εκτός του νηπιαγωγείου είναι δυνατόν να αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες της απόρριψής του, της θυματοποίησής του, ή της έλλειψης στενών και αμοιβαίων φιλικών σχέσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου.

¹¹ Έχοντας επίγνωση των αδυναμιών που προκύπτουν από το ότι λαμβάνονται υπόψη μόνο οι αναφορές του ίδιου του νηπίου για τις κοινωνικές του εμπειρίες, αξιολογήσαμε, στο ίδιο δείγμα, την οπτική της ομάδας των συνομηλίκων του και της νηπιαγωγού. Δηλαδή, συλλέχθηκαν στοιχεία για το πώς αξιολογείται η συμπεριφορά του νηπίου από όλους τους συνομηλίκους του και από την νηπιαγωγό του. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των αξιολογήσεων των συνομηλίκων και των νηπιαγωγών θα παρουσιαστούν σε άλλη μελέτη (Αμανάκη, υπό δημοσίευση).

6.9. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και για αξιοποίηση των πορισμάτων της έρευνας

Για πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας, η είσοδος στο νηπιαγωγείο σηματοδοτεί ένα κρίσιμο σημείο στην αναπτυξιακή τους πορεία, επειδή τους παρέχεται η ευκαιρία να ανήκουν σε μια σταθερή ομάδα συνομηλίκων για πρώτη φορά. Συνεπώς, το νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί το πρώτο πλαίσιο, εκτός του άμεσου οικογενειακού, εντός του οποίου μπορούν να εκδηλωθούν και να γίνουν αντιληπτές όλες οι συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού.

Ορισμένες μορφές συμπεριφοράς είναι πιθανόν να συνδέονται με προβλήματα στις κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού με τους συνομηλίκους τους (για σχετική ανασκόπηση βλ. Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Ωστόσο, οι εκάστοτε δυσκολίες που συναντά το παιδί κατά την εμπλοκή του με τους συνομηλίκους του είναι πιθανόν να ενισχύσουν ή και να προκαλέσουν, με τη σειρά τους, την εμφάνιση συμπεριφορικών ή συναισθηματικών δυσκολιών (Perren, von Wyl, Stadelmann, Burgin, & von Klitzing, 2006). Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η όσο το δυνατόν αρτιότερη κατανόηση των κοινωνικών εμπειριών που αποκομίζουν τα παιδιά εντός του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως και των μεταξύ τους συνδέσεων.

Τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο εφοδιασμένα με την ικανότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους, να προσαρμόζονται στην σχολική ρουτίνα και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι αναμενόμενο, έχουν υψηλές πιθανότητες να παρουσιάσουν υψηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να είναι εφοδιασμένα με τις προκοινωνικές μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική προσαρμογή τους στον κόσμο, ο οποίος γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος και απαιτητικός (Porath, 2003). Όμως, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί σχεδόν αποκλειστικά στη διερεύνηση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να μας είναι ελάχιστα πράγματα γνωστά σχετικά με τη φύση των μορφών προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών μικρής ηλικίας (Eisenberg, 1992· Eisenberg & Fabes, 1998).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθεί, έστω και με συνοπτικό τρόπο, η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης τριών κύριων κοινωνικών δεξιοτήτων, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το πώς διαμορφώνονται οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών. Οι

δεξιότητες αυτές είναι οι ακόλουθες: η κοινωνική κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του θυμού. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων σχετικά με αυτές τις δεξιότητες θα βοηθήσει τη διατύπωση χρήσιμων συμπερασμάτων για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο.

A. Κοινωνική Κατανόηση

Ο Bruner (1996) δίνει έμφαση στην έννοια της *διωποκειμενικότητας*, που περιλαμβάνει το «πώς τα άτομα καταλήγουν να γνωρίζουν τι έχουν οι άλλοι στο νου τους και πώς προσαρμόζονται αντίστοιχα σε αυτό» (Bruner, 1996, σ. 161). Καταλήγει στη διαπίστωση ότι όλοι έχουμε την ανάγκη να αναπτύξουμε θεωρίες σχετικά με το γιατί οι άλλοι ενεργούν με τον τρόπο που ενεργούν, προκειμένου να ζουν ικανοποιητικά (Porath, 2003).

Το νηπιαγωγείο είναι ένα καινούριο, συγκεκριμένο και ξεχωριστό κοινωνικό περιβάλλον, εντός του οποίου καλούνται να προσαρμοστούν τα νήπια. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια καλούνται να αποκτήσουν *κοινωνική κατανόηση* και το νηπιαγωγείο καλείται να τα βοηθήσει σε αυτό. Όμως, λίγα πράγματα είναι γνωστά για την κοινωνική κατανόηση των μικρών παιδιών, δηλαδή για το πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο που διαδραματίζουν εντός αυτού του πλαισίου τόσο τα ίδια όσο και τα άλλα άτομα (Porath, 2003).

Στηριζόμενη στη θέση των Gardner και Hatch (1989) περί της *διαπροσωπικής ευφυΐας* (interpersonal intelligence), η κοινωνική κατανόηση θα μπορούσε να ορισθεί ως «η ικανότητα σχηματισμού αντίληψης για τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις οπτικές γωνίες των άλλων» (Porath, 2003, σ. 469). Η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα της ανάλυσης και της ερμηνείας από την πλευρά του ατόμου τόσο των δικών του δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων όσο και εκείνων των άλλων ατόμων, έτσι όπως λαμβάνουν χώρα εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Porath, 2003). Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τις απόψεις και τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, δηλαδή η ικανότητα για *διαπροσωπική* (interpersonal) και *ενδοπροσωπική* (intrapersonal) κατανόηση, θεωρείται ότι καταλαμβάνει κεντρική θέση στην απόκτηση της κοινωνικής ικανότητας (Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996· Porath, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Porath (2003), η οποία εστίασε το ερευνητικό ενδιαφέρον της στη μελέτη της φύσης της διαπροσωπικής

κατανόησης παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών, επειδή κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου λαμβάνει χώρα μια κρίσιμη μετάβαση. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης μεταβατικής περιόδου, τα παιδιά αποκτούν σταδιακά την ικανότητα κατανόησης του εσωτερικού κόσμου τόσο του δικού τους όσο και των άλλων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι το επίπεδο της κατανόησης των προθέσεων των άλλων αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ικανότητας των παιδιών να αναλύουν τις εμπειρίες που συμβαίνουν εντός της τάξης. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα. Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια εμφάνιζαν υψηλότερη ικανότητα κοινωνικής κατανόησης του εαυτού, των άλλων και των κοινωνικών ρόλων, συγκριτικά με τα αγόρια. Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών ανάλογα με την ηλικία, τα παιδιά 5 ετών είχαν υψηλότερη ικανότητα κατανόησης των άλλων συγκριτικά με τα παιδιά 4 ετών. Με βάση τα ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας της Rogath (2003), διαπιστώνεται η ανάγκη να μελετηθεί περαιτέρω το συγκεκριμένο ζήτημα της κοινωνικής κατανόησης και να εστιαστεί το ενδιαφέρον της έρευνας στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Εξαιτίας της στενής σύνδεσης μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων, της ικανότητας αντίληψης της κατάστασης ή/και των αναγκών του άλλου και της επιλογής αποτελεσματικού τρόπου αντίδρασης σε αυτές, εύλογα θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη ότι υπάρχει ισχυρός δεσμός ανάμεσα στην γνωστική ικανότητα του παιδιού και στην προκοινωνική συμπεριφορά (Eisenberg & Fabes, 1998). Όμως, τα αποτελέσματα αντίστοιχων εμπειρικών μελετών δεν συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω άποψη. Πράγματι, τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών δείχνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης, αν και χαμηλού βαθμού, μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της εκδήλωσης προκοινωνικής συμπεριφοράς (Abroms & Gollin, 1980· Krebs & Sturup, 1982· Lourenco, 1993· Ma & Leung, 1991· Mussen, Rutherford, Harris, & Keasy, 1970· Weidman & Strayhorn, 1992· Zahn-Waxler, Iannotti, & Chapman, 1982). Όμως, σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται τα ευρήματα άλλα ερευνών (Jennings, Fitch, & Suwalsky, 1987· Payne, 1980· Strayer & Roberts, 1989· Wise & Cramer, 1988).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση των Eisenberg και Fabes (1998), οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη διερεύνησης, όχι απλά των ποσοτικών γνωρισμάτων της νοημοσύνης (επίπεδο γνωστικής ικανότητας), αλλά και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της. Ως παράδειγμα, αναφέρεται η έρευνα των Bar-Tal, Korenfeld

και Ravin (1985), οι οποίοι, μελετώντας παιδιά της Ε' Δημοτικού, βρήκαν ότι τα πιο έξυπνα παιδιά εκδήλωναν υψηλότερα ποιοτικά γνωρίσματα προκοινωνικής συμπεριφοράς και ίδια συχνότητα εκδήλωσης προκοινωνικής συμπεριφοράς (ποσοτικά χαρακτηριστικά), συγκριτικά με τους λιγότερο έξυπνους συνομηλίκους τους (Eisenberg & Fabes, 1998).

Εξαιτίας της ασυμφωνίας των ευρημάτων σχετικά με τη σύνδεση της γνωστικής ικανότητας με την προκοινωνική συμπεριφορά και, κυρίως, λόγω της έλλειψης αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω μελέτης του συγκεκριμένου θέματος. Μάλιστα, τα ευρήματα σε παιδιά μικρής ηλικίας ενδέχεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της κρισιμότητας αυτής της ηλικιακής περιόδου σε ολόκληρη την αναπτυξιακή πορεία. Ανάλογα με τα πορίσματα των εμπειρικών μελετών, θα μπορούσαν να διατυπωθούν χρήσιμες προτάσεις σχετικά με τις πρακτικές βελτίωσης των γνωστικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα στο νηπιαγωγείο.

B. Ενσυναίσθηση

Στο σημείο αυτό θα αναλυθεί το ζήτημα της *ενσυναίσθησης* (empathy), διότι υπάρχουν βάσιμα στοιχεία, τα οποία συνηγορούν υπέρ της ανάγκης περαιτέρω μελέτης. Ο Hoffman (1997), στην προσπάθειά του να ορίσει και να προσδιορίσει την έννοια της ενσυναίσθησης, αναφέρει ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες βασίζονται στην παρατήρηση, τη μνήμη, τη γνώση και τη νόηση και οι οποίες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει τόσο τις σκέψεις όσο και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Αν και η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την εσωτερική κατάσταση του άλλου (Inckes, 1997), «χαρακτηρίζεται και από τη συναισθηματική αντίδραση σε αυτήν και έχει τις ρίζες της στις παρελθούσες εμπειρίες και σχέσεις» (Shechtman, 2002, σ. 211).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται κυρίως λόγος για τη διττή φύση της ενσυναίσθησης, καθώς υποστηρίζεται ότι περιλαμβάνει εξίσου γνωστικά και συναισθηματικά συστατικά στοιχεία (Shechtman, 2002). Το *γνωστικό στοιχείο* (cognitive component) αναφέρεται στο διαχωρισμό και την αναγνώριση των *συναισθηματικών σημάτων* (affective cues) που εκπέμπουν τα άλλα άτομα, ενώ το *συναισθηματικό στοιχείο* (affective component) αναφέρεται στα συναισθήματα που

εγείρονται από την κατάσταση των άλλων (Shechtman, 2002, σ. 212). Οι διάφορες έρευνες της ενσυναίσθησης διαφέρουν μεταξύ τους και όσον αφορά το συστατικό στοιχείο της ενσυναίσθησης, στο οποίο εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον. Έτσι, άλλες έρευνες εστιάζουν κυρίως στη διερεύνηση του γνωστικού στοιχείου (π.χ. Bryant, 1982· Olmstead, 1995), ενώ σε κάποιες άλλες (π.χ. Eisenberg, Murphy, & Shepard, 1997) το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στο συναισθηματικό στοιχείο της ενσυναίσθησης. Βέβαια, αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι αγνοούν την ύπαρξη ή παραγκωνίζουν τη σπουδαιότητα και των δύο στοιχείων, απλώς επιλέγουν να αφοσιωθούν στη μελέτη του ενός στοιχείου (Shechtman, 2002).

Όμως, η ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι η συμπεριφορά του θα είναι σε συμφωνία με αυτήν την ικανότητα. Μεταξύ της ικανότητας για ενσυναίσθηση και της εκδήλωσης ενσυναισθητικής συμπεριφοράς, παρεμβάλλεται ένας ενδιάμεσος παράγοντας: τα *κίνητρα* του ατόμου (motivation) (Hoffman, 1997). Πιο αναλυτικά, ένα άτομο, με ανεπτυγμένα τόσο την συναισθηματική όσο και τη γνωστική ικανότητα για ενσυναίσθηση, θα πρέπει να έχει και κάποιο κίνητρο, προκειμένου να εκδηλώσει ενσυναίσθηση (Shechtman, 2002).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Buck και Ginsburg (1997), οι οποίοι, όπως μας πληροφορεί η Shechtman (2002, σ. 212), προτείνουν την υπόθεση του *γονιδίου της επικοινωνίας* (communicative gene), σύμφωνα με την οποία «η ενσυναίσθηση είναι ένα βιολογικό σύστημα επικοινωνίας, που ξεκινάει με το μητρικό συναισθηματικό σύστημα, αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και συνεχίζει αργότερα μέσω του δια-φυλικού συναισθηματικού συστήματος» (Shechtman, 2002, σ. 212). Επιπρόσθετα, οι Buck και Ginsburg (1997) διατείνονται ότι, ανεξάρτητα από την ύπαρξη αυτής της αυθόρμητης/αυτόματης ικανότητας για επικοινωνία, το άτομο, προκειμένου να καταφέρει να λειτουργήσει κοινωνικά, θα πρέπει να μάθει τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας και να επιλέξει να προσεγγίσει τις ανάγκες των άλλων (Shechtman, 2002).

Η ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση είναι αποτέλεσμα της αναπτυξιακής πορείας. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα για ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993· Philippot & Feldman, 1990). Η Shechtman (2002, σ. 212), μάλιστα, της αποδίδει το χαρακτηρισμό του «αναπτυξιακού φαινομένου». Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, «θα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι είναι αναγκαίο να κατανοούν τη νοητική/ψυχική κατάσταση των άλλων και θα πρέπει να είναι σε θέση

να αποκτούν πράγματι αυτήν τη γνώση και να την εφαρμόζουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις» (Shechtman, 2002, σ. 212). Η ικανότητα απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων αυξάνεται με την ηλικία (Eisenberg et al., 1997· Flavell, 1992) και βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Eisenberg et al., 1997). Επιπλέον, οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και οι εμπειρίες κοινωνικοποίησης επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης (Buck & Ginsburg· Shechtman, 2002).

Η πλειονότητα των σχετικών ερευνών (Feshbach, 1997· Kaukianen et al., 1999· Miller & Eisenberg, 1998· Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Singo, 1994) δείχνει την ύπαρξη σαφούς συσχέτισης ανάμεσα στην εκδήλωση υψηλών επιπέδων επιθετικής συμπεριφοράς και χαμηλών επιπέδων ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να εξηγηθεί μέσω των βασικών παραδοχών τόσο της κοινωνικής-γνωστικής όσο και της συμπεριφορικής-γνωστικής προσέγγισης (Dodge & Schwartz, 1997· Huesman, Moise, Podolski, 1997· Pakaslahti, 2000). Πιο αναλυτικά, η κοινωνική-γνωστική θεωρία προτείνει ένα μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (*model of social information processing*), το οποίο περιλαμβάνει τα εξής έξι στάδια: (1) κωδικοποίηση των κοινωνικών σημάτων (*encoding*), (2) ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων (*interpreting*), (3) αποσαφήνιση ενός σκοπού για την παρούσα κατάσταση (*clarify a goal*), (4) επιλογή μιας αντίδρασης/απάντησης (*selecting*), (5) αξιολόγηση της αντίδρασης/απάντησης (*evaluating*) και, τέλος, (6) δράση (*acting*) (Dodge & Schwartz, 1997).

Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών προσεγγίσεων, τα επιθετικά παιδιά αντιλαμβάνονται λιγότερα κοινωνικά σήματα, συγκριτικά με τους μη επιθετικούς συνομηλίκους τους (Dodge & Timlin, 1987). Επιπρόσθετα, οι Slaby και Guerra (1988) βρήκαν ότι, όταν τα επιθετικά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με αμφιλεγόμενες κοινωνικές καταστάσεις, δεν αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά σήματα του περιβάλλοντός τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Μάλιστα, έχουν την τάση να ερμηνεύουν τις αμφιλεγόμενες καταστάσεις ως ιδιαίτερα προκλητικές (Feldman & Dodge, 1987) και να επιλέγουν να αντιδρούν με εχθρικό τρόπο (Slabby & Guerra, 1988), αξιολογώντας αυτόν τον τύπο αντίδρασης περισσότερο θετικά, συγκριτικά με τα λιγότερο επιθετικά παιδιά (Crick & Dodge, 1989· Slaby & Guerra, 1988).

Η γνωστική λειτουργία των επιθετικών παιδιών φαίνεται να διαταράσσεται από την επίδραση συναισθηματικών παραγόντων, οι οποίοι έχουν τη ρίζα τους σε κοινωνικές εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, όπως είναι η γονεϊκή

παραμέληση και κακοποίηση ή/και οι δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης (Eron, Heusmann, & Zelli, 1991). Επιπρόσθετα, ακόμη και οι πολιτισμικοί κώδικες συμπεριφοράς έχουν βρεθεί «να μπλοκάρουν συναισθήματα και να ενισχύουν την επιθετικότητα» (Shechtman, 2002, σ. 213). Για παράδειγμα, ο δυτικός πολιτισμός αναστέλλει την εκδήλωση ενσυναίσθησης από την πλευρά των αγοριών (Pollack, 2000, 1998) και ενθαρρύνει τα αγόρια να είναι πιο επιθετικά, συγκριτικά με τα κορίτσια (Yogan & Henry, 2001).

Συμπερασματικά, η ενσυναίσθηση είναι μια αναπτυξιακή δεξιότητα, η οποία σχετίζεται τόσο με τη γνωστική όσο και με τη συναισθηματική λειτουργία του παιδιού. Ως εκ τούτου, υπάρχει περίπτωση ένα παιδί να αναπτύσσεται ομαλά όσον αφορά τον γνωστικό τομέα, αλλά να μένει πίσω όσον αφορά το συναισθηματικό τομέα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει όταν διαταράσσεται/αναχαιτίζεται η αυθόρμητη τάση για επικοινωνία, γεγονός που οδηγεί στην εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των επιθετικών παιδιών, οι τραυματικές εμπειρίες τους, έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με την οικογένεια, τους συνομηλικούς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, συχνά επαναφέρουν στο προσκήνιο συναισθήματα φόβου, μοναξιάς, ματαίωσης και θυμού. Ενώ τα παιδιά αυτά έχουν την γνωστική ικανότητα να καταλάβουν την κατάσταση που βρίσκονται οι άλλοι, τα συναισθηματικά τους προβλήματα ίσως προκαλούν την αποδυνάμωση της επιθυμίας τους να δράσουν με ενσυναίσθηση, δηλαδή ίσως να μειώνουν το επίπεδο των κινήτρων για εκδήλωση τέτοιας μορφής θετικής συμπεριφοράς (Shechtman, 2002). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη περαιτέρω έρευνας του ζητήματος της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις κοινωνικές, ιδιαίτερα σε παιδιά μικρής ηλικίας.

Γ. Διαχείριση Θυμού

Σύμφωνα με τα ευρήματα ενός ικανοποιητικού αριθμού ερευνών, η ενσυναίσθηση και ο *θυμός* (anger) έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην προκοινωνική συμπεριφορά, την επιθετικότητα και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλικούς τους (Denham, 1998· Feshbach, 1989· Hoffman, 1977· Roberts, 1999· Roberts & Strayer, 1996· Saarni, 1999· Strayer, 1987· Thompson, 1994). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Roberts και Strayer (1996) βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση είναι υπεύθυνη για το 50% της διακύμανσης της προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Με βάση τα παραπάνω, εύκολα κάποιος θα μπορούσε να

οδηγηθεί στη σκέψη ότι οι ίδιοι μηχανισμοί που είναι υπεύθυνοι για το ότι η ενσυναίσθηση ενισχύει την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς, θα μπορούσαν να είναι υπεύθυνοι για το ότι η ενσυναίσθηση μειώνει την εκδήλωση επιθετικότητας και θυμού (Feshbach, 1989). Όμως, το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, ιδίως όσον αφορά τα παιδιά μικρής ηλικίας (Strayer & Roberts, 2004), με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Υπάρχει περίπτωση ένα άτομο να θυμώσει, εξαιτίας της άδικης μεταχείρισης που δέχεται από κάποιο άλλο άτομο. Με πιο απλά λόγια, «ο θυμός βιώνεται μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με τον άλλον» (Strayer & Roberts, 2004, σ. 2). Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση της υπόθεσης ότι οι σχέσεις μεταξύ της εκδήλωσης θυμού και της ενσυναίσθησης είναι αμφίδρομες. Όπως υποστηρίζουν οι Eisenberg και οι συνεργάτες της (1992), η ενεργοποίηση αισθημάτων θυμού και *προσωπικής ανησυχίας* (personal distress) συνοδεύεται από τη μείωση ή/και την εξάλειψη της πιθανότητας ανάδυσης ενσυναίσθησης. Συνεπώς, εύλογα μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα θυμού.

Σύμφωνα με το *μοντέλο της γνωστικής-συναισθηματικής επεξεργασίας* (cognitive-emotional processing model) (Bretherton, 1995· Davies & Cummings, 1994· Roberts & Strayer, 1987), τα παιδιά με υψηλή ενσυναίσθηση έχουν τάση να ανακαλούν λιγότερες μνήμες επεισοδίων θυμού, με αποτέλεσμα να μειώνεται η πιθανότητα να εκδηλώσουν θυμό στις περιπτώσεις που βιώνουν ενόχληση ή ματαίωση. Επιπλέον, η ικανότητα των παιδιών με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα και την οπτική γωνία των άλλων, τα καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματικά όσον αφορά την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, μειώνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την πιθανότητα έκθεσής τους σε επεισόδια που περιλαμβάνουν σύγκρουση και θυμό (Strayer & Roberts, 2004). Αντίθετα, όπως διατείνονται οι Coie και Dodge (1998), τα παιδιά που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και θυμού έχουν βρεθεί να παρουσιάζουν σοβαρές κοινωνικο-γνωστικές διαταραχές και ελλείψεις (Strayer & Roberts, 2004).

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αξιολόγων ερευνητικών προσπαθειών (Strayer & Roberts, 1997· Zahn-Waxler, Cole, Welsh, & Fox, 1995) τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας και χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και προκοινωνικής συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα κορίτσια. Όμως, όπως διατείνονται οι Galen και

Underwood (1997), η διαφορά τους αυτή είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα δύο φύλα «εκδηλώνουν το θυμό τους κατά χαρακτηριστικά διαφορετικούς τρόπους» (Strayer & Roberts, 2004, σ. 2).

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Strayer και Roberts (2004). Συγκεκριμένα, πραγματοποίησαν μια νέα έρευνα, βασική υπόθεση της οποίας ήταν ότι παρατηρούνται παρόμοιες συσχετίσεις ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, από τη μία, και την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας, από την άλλη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, εξετάστηκε «η συμπεριφορά των παιδιών εντός της ομάδας των συνομηλίκων τους ως μια σημαντική πηγή πληροφοριών για το πώς εκτιμώνται οι τύποι συμπεριφοράς που σχετίζονται με το συναίσθημα» (Strayer & Roberts, 2004, σ. 1). Για το σκοπό αυτό, εξέτασαν την ισχύ των δύο προτεινόμενων μοντέλων τους. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, το *μοντέλο των κύριων επιδράσεων* (main effects model), η ενσυναίσθηση έχει την ιδιότητα να αναχαιτίζει την εκδήλωση επιθετικότητας και θυμού, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, το *ενδιάμεσο μοντέλο* (mediated model), η ικανότητα της ενσυναίσθησης προκαλεί μείωση των επιπέδων θυμού, που με τη σειρά της οδηγεί σε μείωση της επιθετικότητας.

Συνοπτικά, στην έρευνα των Strayer και Roberts (2004) βρέθηκε ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα θυμού, φυσικής/σωματικής επιθετικότητας και αρπαγής αντικειμένων και τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα εκδήλωσης προκοινωνικών μορφών συμπεριφοράς. Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Strayer και Roberts (2004) υποστηρίζουν ότι έχει μεγαλύτερη ισχύ το πρώτο μοντέλο, δηλαδή το μοντέλο των κύριων επιδράσεων, σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα της ενσυναίσθησης σχετίζεται άμεσα με τη μείωση των επιπέδων επιθετικότητας και θυμού. Αντίθετα, είναι μικρότερη η ισχύς του δεύτερου μοντέλου (ενδιάμεσο μοντέλο), σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα ενσυναίσθησης σχετίζεται έμμεσα με τη μείωση των επιπέδων επιθετικότητας. Πιο αναλυτικά, η βασική υπόθεση του ενδιάμεσου μοντέλου είναι ότι η ενσυναίσθηση προκαλεί τη μείωση των επιπέδων του θυμού, που με τη σειρά της οδηγεί στη μείωση των επιπέδων της επιθετικότητας.

Συμπερασματικά, το νηπιαγωγείο, μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων που προάγουν την *ενσυναίσθηση* και βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ορθές και αποτελεσματικές *στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων και διαχείρισης του θυμού*,

θα μπορούσε να βοηθήσει τα νήπια να εκδηλώνουν *κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς*, που, με τη σειρά τους, θα οδηγούσαν σε *θετικές κοινωνικές εμπειρίες*.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2001α). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Έκδ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 11-51). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2001β). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Έκδ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 159-174). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Βαγενάς, Ε. (2003). *Η Σοβιετική Ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού. Συλλογή άρθρων του Βιγκότσκι, Λεόντιεφ, Ελκόνιν*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε. (2006). *Μοναξιά: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε., & Αμανάκη, Ε. (2009). Εκφοβισμός και θυματοποίηση στην προεφηβική και εφηβική ηλικία: Συχνότητα και διαφορές ηλικίας και φύλου. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 371-382). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 7-24.
- Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε., & Νοικοκύρη, Ε. (2009). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 71-88.
- Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε., & Ξύκη, Ν. (υπό δημοσίευση). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην οικογένεια και το σχολείο. *Πρακτικά του 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με θέμα «Παιδί-Οικογένεια στον 21ο αιώνα»*.
- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γκότοβος, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοριάδης, Α. (1999). *Αντιλήψεις των δασκάλων για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους*. Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Τομος Α': *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) (2006). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα – Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων*. Συνέντευξη τύπου, Αθήνα (15 Ιουνίου 2006).
- Εξαρχόπουλος, Ν. Ι. (1950). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελικών.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Κακαβούλης, Α. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ. Έκδ.). (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., & Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κιτσαράς, Γ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κορώσης, Κ. (1997). *Έφηβοι και οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1988). Η γένεση της ανθρώπινης μίμησης. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1, 5-21.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1992α). Πρόδρομοι της προόδου της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σσ. 3-11). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1992β). Φωνητικές μιμήσεις στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σσ. 93-137). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997α). Ανθρώπινη ανάπτυξη: Το κλουβί και τα πουλιά. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και*

- μέλλον (σσ. 683-711) (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997β). Παρουσίαση του Colwyn Trevarthen κατά την αναγόρευσή του σε επίτιμο διδάκτορα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Ψυχολογικά Θέματα*, 8 (1-3), 23-30.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2007). Μίμηση, αριθμοί και ρυθμοί. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη. Στον Μίκη Θεοδωράκη* (σσ. 235-294). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2008). Ψυχολογία εμβρύων, νεογνών και βρεφών: Σύγχρονη αναπτυξιακή έρευνα. *Παιδιατρική*, 71, 331-344.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., & Τσούρτου, Β. (1999). Η ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού κατά τον Stern. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1, 36-65.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., & Κοκκινάκη, Θ. (2007). Η θεωρία της έμφυτης διποκειμενικότητας: Βασικές αρχές. Στο Σ. Χριστογιώργος (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα Ψυχοδυναμικής και Ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Γιάννη Τσιάντη* (σσ. 489-523). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Κακλαμάνη, Τ., Σαραφίδου, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., & Πατεράκη, Μ. (2009). Χρονικές διάρκειες στη μιμητική αλληλεπίδραση διδύμων ΔΖ βρεφών. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 11, 9-36.
- Κόφφας, Α., & Μετοχιανάκης, Η. (1994). *Βασικά προβλήματα προσχολικής αγωγής*. Ρέθυμνο.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1980). *Θέματα της ψυχολογίας του παιδιού*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1983). *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού*. Ηράκλειο.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Ηράκλειο.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλειο.
- Μάνος, Κ. (1978). *Φιλοσοφία της αγωγής*. Αθήνα.
- Μαράτου-Πανοπούλου, Ό. (1992). Διλήμματα που θέτουν τα ευρήματα ερευνών με νεογνά και βρέφη στις γενετικές ψυχολογικές θεωρίες. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σσ. 83-91). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μελανίτης, Ν. (1975). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (1985α). Παιδαγωγικές κατευθύνσεις κατά τους νεότερους χρόνους. *Συνάντηση*, 5, 17-26.

- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (1985α). Παιδαγωγικές κατευθύνσεις κατά τους νεότερους χρόνους. *Συνάντηση*, 6, 37-54.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (1994α). *Παιδαγωγικές Θεωρίες – Φιλοσοφική Προσέγγιση*. Ηράκλειο.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (1994β). Μορφωτικά ιδεώδη και αξίες. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 14, 1-15.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Γ' Έκδ.). Τόμος Β'. Ηράκλειο.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Τόμος Α'. Ηράκλειο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 2η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2000). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και κοινωνιομετρικές επιλογές μαθητών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 4, 22-23.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στην σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. Γ., Τσιούμης, Κ., & Γρηγοριάδης, Α. (2002). Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ. Έκδ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις* (σσ. 275-289). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Νημά, Ε., Μέντζιου, Χ., & Σπυρίδης, Η. (1999). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε σχέση με την κοινωνιομετρική θέση των μαθητών. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ. Έκδ.), *Ελληνική Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Έρευνα* (σσ. 494-502). Αθήνα: Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση: Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2008). Η θεωρία του L. S. Vygotsky. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργικών. Στο Γ. Τσιάντης & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ. Έκδ.),

- Προσχολική Παιδοψυχιατρική. Τόμος 1. Ανάπτυξη* (σσ. 166-197). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδοπούλου, Κ., & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2008). Η θεωρία του J. Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη: Σκέψεις για την κοινωνική της διάσταση. Στο Γ Τσιάντης & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ. Έκδ.), *Προσχολική Παιδοψυχιατρική. Τόμος 1: Ανάπτυξη* (σσ. 142-165). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπάς, Α. (1988). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατεράκη, Λ., Χουντουμάδη, Α., & Χαντζή, Χ. (2000). Το φαινόμενο του «εκφοβισμού» στο δημοτικό σχολείο: Εμπειρικά ευρήματα. Στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ. Έκδ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 134-141). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρουλάκης, Ν. (1984). *Ψυχολογία της προσαρμογής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πιαζέ, Ζ. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. (Μ. Αβαριτσιώτη, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ., & Γρηγοριάδης, Α. (2003). Κοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου. Στο Α. Παπάς (Επιμ. Έκδ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (Τόμ. Β', σσ. 864-885). Αθήνα: Ατραπός.
- Φακιολάς, Ν., & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.
- Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. Π. (1983). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαντζή, Α. (2007). Κοινωνική Ψυχολογία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ. Έκδ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Β': Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία* (σσ. 17-119). Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Γ. (1984). *Θεωρία της Παιδείας*. Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1987). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Beilin, H. (1997). Η διαρκής συμβολή του Piaget στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και*

- μέλλον (σσ. 125-164) (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Cole, M., & Cole, S. (2000). Η ανάπτυξη των παιδιών. (Επιμ. Έκδ. Ζ. Παπαληγούρα, & Π. Βορριά), (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Grusec, J. E. (1997). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η αναπτυξιακή ψυχολογία: Το κληροδότημα του Robert Sears και του Albert Bandura. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 491-521) (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. (Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- James, A. (2001). Παίζοντας και μαθαίνοντας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Έκδ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 55-111). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Kaes, R. (2008). *Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες της ομάδας* (Κ. Γ. Ναυρίδης, μτφρ.). Αθήνα: Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *Η ψυχολογία του παιδιού*. (Κ. Κίτσος, μτφρ.). Αθήνα: Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις* (Επιμ. Έκδ. Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- Trevarthen, C. (1992α). Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σσ. 13-32). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. (1992β). Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σσ. 33-48). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. (1997α). Η Ποιητική του Διαλόγου: Έρευνες για την ανθρώπινη συμπάθεια στις συνομιλίες με τα βρέφη. *Ψυχολογικά Θέματα*, 8(1-3), 31-47.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. (Επιμ. Έκδ. Σ. Βοσνιάδου), (Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1997). Ο L. S. Vygotsky και η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 357-384) (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

B. Ξενόγλωσση

- Abroms, K. I., & Gollin, J. B. (1980). Developmental study of gifted children and measures of psychological giftedness. *Exceptional Children*, *46*, 334-341.
- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issues of sex differences. In J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parker & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. S., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alsaker, S. R. (1993, March). *Bully/victim problems in daycare centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Alsaker, F., & Nägele, C. (2008). Bullying in kinderdarten and prevention. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective. PrevNet publication series, Vol. 1* (pp. 230-248).
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, *26*, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, *21*, 59-66.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, *27*, 339-351.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, *24*, 27-41.
- 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.

- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, *26*, 545-562.
- Archer, J., Pearson, N., & Westeman, K. E. (1988). Aggressive behaviour of children aged 6-11: Gender differences and their magnitude. *British Journal of Social Psychology*, *27*, 371-384.
- Arora, C. M. G. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, *17*, 317-329.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, *75*, 987-1002.
- Asarnow, J. R. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analyses of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*, 709-717.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, *22*, 444-449.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. White & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 125-157). New York: Guilford.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 196-224). New York: Basic Books.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*, 500-505.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, *55*, 1457-1464.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1992). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsey, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, *15*, 443-444.
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, *92*, 86-99.

- Austin, A. M. B., & Draper, D. C. (1984). Verbal interactions of popular and rejected children with their friends and non-friends. *Child Study Journal*, *14*, 309-323.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-old. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 447-456.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, *69*, 140-153.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lockman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*, 280-305.
- Bakeman, R., & Brownlee, J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, *51*, 873-878.
- Bar-Tal, D., Korenfeld, D., & Ravin, A. (1985). Relationships between the development of helping behaviour and the development of cognition, social perspective, and moral judgment. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *11*, 23-40.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, *112*, 461-484.
- Baldwin, M. W., & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, *2*, 247-261.
- Baldwin, M. W., & Holmes, J. G. (1987). Salient private audiences and awareness of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1087-1098.
- Baldwin, M. W., Carrell, S. E., & Lopez, D. F. (1990). Priming relationship schemas: My advisor and the pope are watching me from the back of my mind. *Journal of Experimental Social Psychology*, *26*, 435-454.
- Baldwin, M. W., Fehr, B., Keedian, E., Seidel, M., & Thomson, D. W. (1993). An exploration of the relational schemata underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *19*, 746-754.
- Baldwin, M. W., Keelan, J. P. R., Fehr, B., Enns, V., & Koh-Rangarajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 94-109.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Guslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barnes, K. E. (1971). Preschool play norms: A replication. *Developmental Psychology*, 5, 99-103.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 817-827.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Christopher, J. S. (1992). Children's reactions to participating in a peer relations study: An example of cost-effective assessment. *Child Study Journal*, 22, 137-156.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology*, 25, 306-311.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Berkebile, N. M. (1999, April). *The relations between anger expression and reactive versus proactive aggression in children's peer interactions*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hall.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendships in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (1986). Children's comments about their friendships. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 18: Cognitive perspectives on*

- children's social and behavioral development* (pp. 189-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends in childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). New York: Wiley.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on children's adjustment to school. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 30: Relationships as developmental contexts* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7-10.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206-223.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1997). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Berndt, T. J., & Murphy, L. M. (2002). Influences of friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behaviour* (Vol. 30, pp. 275-310). San Diego, CA: Academic Press.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*, 640-648.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school-year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57*, 1284-1297.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendship on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 13-41.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 664-670.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effect of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development, 57*, 230-240.

- Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology, 7*, 669-682.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development, 48*, 246-253.
- Bigelow, B. J., & LaGaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology, 11*, 857-858.
- Bigelow, B. J., & LaGaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*. New York: Wiley.
- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development, 68*, 530-543.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 387-394.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour, 18*, 117-127.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development, 54*, 1335-1354.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Blos, P. (1967). *The second individuation process of adolescence: Psychoanalytic Study of the Child* (Vol. 22). New York: International Universities Press.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*, 591-596.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33*, 135-145.

- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, *7*, 765-785.
- Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- to 11-year old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypothesis. *Aggressive Behaviour*, *22*, 271-287.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, *62*, 73-87.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, *22*, 461-466.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol 3: Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, *153*, 375-382.
- Bräten, S. (1998). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brendgen, M., Little, T. D., & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: A shared evaluation of friendship quality? *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*, 45-70.
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (2000). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *10*, 173-189.
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, *8*, 41-51.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *29*, 293-304.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, *11*, 237-252.

- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Bronfenbrenner, U. (1944). A constant frame of reference for sociometric research. Part II: Experiment and Inference. *Sociometry*, 7, 40-75.
- Brown, K., Atkins, M., Osborne, M., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473-480.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buck, R., & Ginsburg, B. (1997). Communicative genes and the evolution of empathy. In W. Inckes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 17-43). New York: Guilford.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (1996). Friendship and morality: (How) are they related? In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 238-261). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Quality Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. H., Gauze, C., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1993). Differences and consistency between same-sex and other-sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 255-263.
- Bullock, D., & Merrill, L. (1980). The impact of personal preference on consistency through time: The case of aggression. *Child Development*, 60, 571-579.

- Burgess, K. B., Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Lambert, S. F., & Birch, S. H. (1999). Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 109-134). New York: Cambridge University Press.
- Cadwallader, T. W. (Fall 2000/ Winter 2001). Sociometry reconsidered: The social context of peer rejection in childhood. *International Journal of Action Methods*, 53, 99-118.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gapiery, J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-333.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93-105.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1985). Social intelligence: The cognitive basis of personality. *Review of Personality and Social Psychology*, 6, 15-33.
- Cantor, N., Mischel, W., & Schwartz, J. C. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology*, 14, 45-77.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Card, A. C., & Little, D. T. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Card, A. C., Hodges, E. V. E., Little, T. D., & Hawley, P. H. (2005). Gender effects in peer nominations for aggression and social status. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 146-155.
- Carlson, C. L., Lahey, B. B., & Neeper, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected, and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 187-198.
- Carpenter, C. J., Huston, A. C., & Holt, W. (1986). Modification of preschool gender-typed behaviors by participation in adult-structured activities. *Sex Roles*, 14, 603-615.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

- Castano, E., Yzerbyt, V., Palatino, M., & Sacchi, S. (2002). I belong, therefore I exist: Ingroup identification, ingroup entitativity, and ingroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 135-143.
- Cause, A. M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.
- Chapman, M. (1992). Equilibration and the dialectics of organization. In P. Pufall & H. Beilin (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 39-59). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chen, X., & Miller, J. G. (2004). Research on friendship among children and adolescents: Findings, problems and future directions. *International Society for the Study of Behavioral Development*, 46, 1.
- Chung, T. Y., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125-147.
- Cialdini, R. B., Kenrick, D. T., & Baumann, D. J. (1982). Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 339-359). New York: Academic.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From sensure to reinforcement: Developmental change in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measures of acceptance and rejection in the peer system. Vol. 88* (pp. 75-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., Van IJzendoorn, H. W., Van Lieshout, F. M., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children. *Child Study Journal*, 15, 251-264.
- Coie, J. D. (1992). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status : A five-year longitudinal study. *Merrill-Parlmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behaviour and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys groups. *Child Development, 54*, 1400-1416.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. (1992). Peer group behaviour and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Underwood, M., & Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of aggression* (pp. 389-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812-826.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K. F., Lochman, J. E., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*, 697-713.
- Cole, J. D., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 518-529.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology, 30*, 835-846.
- Coleman, C. C. (1993). *Relative contributions of classroom friendship and peer status to children's early school adjustment*. Unpublished master's thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 644-663.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken.

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology, 48*, 86-93.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 610-617.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1989). Children's evaluations of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In B. Schneider, J. Nadel, G. Attili, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 396-399). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244-254.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 557-570.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*, 259-277.
- Damon, W. (1981). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dasdupa, N., Banaji, M. R., & Abelson, R. P. (1999). Group entitativity and group perception: Associations between physical features and psychological judgement. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 991-1003.
- Dearing, K. F., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Relyea, N., Smithmyer, C. M., & Flanagan, K. D. (2002). Children's self-reports about anger regulation: Direct and indirect links to social preference and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*, 308-336.

- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology, 10*, 469-493.
- Delfosse, P., & Smith, P. K. (1979). Memory for companions in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 27*, 459-466.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Deptula, D. P., & Cohen, R. (2001, April). *Growing closer or apart: Evaluating changes in children's friendships*. Poster presented at the Biennial Meeting for the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Deptula, D. P., & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 75-104.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioural adjustments as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology, 18*, 187-213.
- Dijksterhuis, A., Van Knippenberg, A., Kruglanski, A. W., & Schaper, C. (1996). Motivated social cognition: Need for closure effects on memory and judgment. *Journal of Experimental Social Psychology, 32*, 254-270.
- DiLalla, L. F., & Watson, M. W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to disruption in their play. *Developmental Psychology, 24*, 286-291.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology, 17*, 50-58.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*, 755-764.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1389.

- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-126). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, A. (1991a). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991b). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social cognitive biases and deficits in aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1992). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, *53*, 620-635.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *90*, 375-379.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and Moral Development. *Child Development*, *75*, 1003-1008.
- Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.
- Dodge, K. A., & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpersonal bias in aggressive children. *Social Cognition*, *5*, 280-300.
- Dodge, K. A., & Tomlin, A. M. (1983). *The role of cue-utilization in attributional biases among aggressive children*. Unpublished paper, Indiana University.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*, 389-409.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*, 344-353.

- Dodge, K. A., Murphy, R. M., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue discrimination cues in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163-173.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990a). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. Commentary by John M. Gottman. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51* (2, Serial No. 213).
- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D., & Christopoulos, C. (1990b). On the development of aggressive dyadic relationships in boy's peer groups. *Human Development, 33*, 260-270.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's social status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 309-336.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Dolgin, K. G. (1986). Needed steps for social competence: Strengths and present limitations of Dodge's model. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 127-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development, 15*, 394-417.
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). The implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1327-1343.
- Downey, G., Khouri, H., & Feldman, S. (1997). Early interpersonal trauma and adult adjustment: The mediational role of rejection sensitivity. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychology. Vol. 18: The effects of trauma on the developmental process* (pp. 85-114). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development, 69*, 1074-1091.
- Duffy, A., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development, 18*, 121-139.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201-219.
- Dunnington, M. J. (1957). Investigation of areas of disagreement in sociometric measurement of preschool children. *Child Development, 28*, 93-102.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 309-330.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Egan, S. K., Monson, T. C., & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology, 34*, 996-1006.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. I., & Fabes, R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion, 9*, 203-228.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child development, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp.701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. I., & Fabes, R. A. (1999). Emotion, emotion-relates regulation, and quality of socioemotional functioning. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 318-335). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Eisenberg, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*, 290-292.
- Eisenberg, N. I., Liew, J., & Pidada, S. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 40*, 790-804.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsitivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In N. Eisenberg & R. Fabes (Eds.), *New directions in child development. Number 55: Emotion and its regulation in early development* (pp. 57-73). San Francisco: Jossey-Bass.

- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Gurthie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*, 109-128.
- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Murphy, B., Mazsk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1360-1384.
- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Gurthie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*, 141-162.
- Eisenberg, N. I., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Gurthie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal predictors of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Eron, L. D., Heusmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Estell, D., Farmer, T., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin, P. (2008). Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom differences. *Journal of School Psychology, 46*, 193-212.
- Fabes, R. A. (1994). Physiological, emotional, and behavioral correlates of sex segregation. In C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships* (pp. 19-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27*, 858-866.

- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, *48*, 284-307.
- Fabes, R. A., Shepard, S., Gurthie, I., & Martin, C. L. (1997). The roles of temperament arousal and same-sex play in children's social adjustment. *Developmental Psychology*, *33*, 693-702.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Gurthie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent interaction. *Child Development*, *70*, 432-442.
- Farmer, T., Estell, D., Bishop, J., O'Neal, K., & Cairns, B. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African-American early adolescents. *Developmental Psychology*, *39*, 992-1004.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 281-291.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *15*, 211-227.
- Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, *6*, 231-247.
- Feltham, R. F., Doyle, A. B., Schwartzman, A. E., Serbin, L. A., & Ledingham, J. E. (1985). Friendship in normal and socially deviant children. *Journal of Early Adolescence*, *5*, 371-382.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1999). Childhood sexual abuse and psychiatric disorders in young adulthood: Part I: The prevalence of sexual abuse and the factors associated with sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 1355-1364.
- Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, *15*, 249-258.
- Feshbach, N. D. (1989). Empathy training and prosocial behavior. In J. Groebel & R. Hinde (Eds.), *Aggression and war: Their biological and social bases* (pp. 101-111). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy, the formative years: Implications for clinical practice. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 33-59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flavell, J. H. (1992). Perspective on perspective-taking. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Flavell, J. H., & Ross, L. (Eds.). (1981). *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University press.
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*, 757-768.
- Forsyth, D. R. (1983). *An introduction to group dynamics*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Frey, C., & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex Roles, 30*, 249-269.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development, 59*, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development, 61*, 2028-2031.
- Frentz, C., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology, 29*, 109-120.
- Freud, A. (1967). About losing and being lost. *The Psychoanalytic Study of the Child, 22*, 9-19.
- Freud, A., & Dunn, D. (1951). An experiment in group upbringing. *The Psychoanalytic Study of the Child, 6*, 127-168.
- Funder, D. C., & Harris, M. J. (1986). On the several facets of personality assessment: The case of social acuity. *Journal of Personality, 54*, 528-550.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development, 54*, 549-556.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Child Development, 61*, 113-126.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer-Verlag.

- Gaertner, L., Iuzzini, J., & O'Mara, E. M. (2008). When rejection by one fosters aggression against many: Multiple-victim aggression as a consequence of social rejection and perceived groupness. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 958-970.
- Galanaki, E. P. (2004a). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioural Development, 28*, 435-443.
- Galanaki, E. P. (2004b). Teachers and loneliness: The children's perspective. *School Psychology International, 25*, 92-105.
- Galanaki, E. P. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology, 5*, 258-280.
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal, 29*, 1-21.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 455-475.
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International, 29*, 214-229.
- Gallen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 641-654.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*, 4-10.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gauvin, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology, 29*, 139-151.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development, 67*, 2201-2216.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.

- Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and moving away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious youth. *Child Development, 75*, 829-849.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship networks of popular, average, and popular children. *Child Development, 67*, 2301-2316.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 73-100). New York: Academic.
- Gillen, J. (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies, 48*, 183-198.
- Ginsburg, G. P. (1988). Rules, scripts and prototypes in personal relationships. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 23-39). New York: Wiley.
- Glassman, M. (1994). All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review, 14*, 186-214.
- Goffin, S. (1994). *Curriculum models in early childhood education: Appraising the relationship*. New York: Maxwell & Macmillan.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 99-116.
- Goossens, L., & Beyers, W. (2002). Comparing measures of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 31*, 252-262.
- Goossens, F. A., Olthöf, T., & 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.
- Gottman, J. M. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development, 48*, 513-517.
- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Serial No. 201), Vol. 48.
- Gottman, J. M. (1986a). Merging social cognition and social behavior [Commentary]. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Serial No. 213), 81-85.
- Gottman, J. M. (1986b). The world of coordinated play: Same and cross-sex friendships. In J. M. Gottman & J. Parker (Eds.), *Conversations of friends, speculations on affective development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Green, M. R. (2002). Sullivan's interpersonal psychotherapy. *Encyclopedia of Psychotherapy, 2*, 733-740.
- Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Greenwald, A. G., & Breckler, S. J. (1985). To whom is the self presented? In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 126-145). New York: McGraw Hill.
- Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper.
- Gronlund, N. E., & Anderson, L. (1957). Personality characteristics of socially accepted, socially neglected, and socially rejected junior high school pupils. *Educational Administrations and Supervision*, *43*, 329-338.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, *67*, 471-489.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, *10*, 79-119.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(1), 17-38.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, *102*, 458-489.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, *34*, 687-697.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 185-215). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, *67*, 1-13.
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 61-79). New York: Plenum.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, *38*, 1017-1024.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnson, K. M., & Ogawa, J. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, *64*, 445-454.
- Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., Van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. A., & Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behaviour. *Developmental Psychology*, *38*, 446-456.

- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., Van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*, 1198-1208.
- Haste, H. (1987). Growing into rules. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making Sense* (pp. 163-195). New York: Methuen.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 167-176.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 213-235.
- Hay, D. F. (2002). Development in infancy and early childhood. *Psychiatry, 5*, 1-3.
- Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *The developmental origins of aggression* (pp. 107-132). New York: Guilford.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers's use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71*, 457-467.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 84-108.
- Hayes, J. R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology, 20*, 844-849.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hewitt, J. P. (1976). *Self and society*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1995). A suggested structure for a science of relationships. *Personal Relationships, 2*, 1-15.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677-685.

- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. Jr., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032-1039.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*, 94-101.
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. In C. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 25, 169-218.
- Hoffman, M. L. (1997). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.
- Holmes, J. G. (1991). Trust and the appraisal process in close relationships. In W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 2, pp. 57-104). London: Jessica Kingsley.
- Hoover, J., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling, 25*, 212-219.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the mid-western USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.
- Horowitz, M. J. (1988). *Introduction to psychodynamics*. New York: Basic Books.
- Horowitz, M. J. (1989). Relationship schema formulation: Role-relationship models and intrapsychic conflict. *Psychiatry, 52*, 260-274.
- Horowitz, M. J. (1991). *Person schemas and maladaptive interpersonal patterns*. Chicago: University of Chicago Press.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*, 19-26.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Ioanidou, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London: Brunner-Routledge.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development, 56*, 1253-1258.
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children. With commentary by K. H. Rubin, H. S. Ross, & D. C. French. *Monographs of the Society for Research in Child Psychology, 53* (1, Serial No. 217).
- Howes, C. (1989). Friendships in very young children: Definitions and functions. In B. Schneider et al., (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 127-130). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66-86). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C., & Unger, O. A. (1989). Play with peers in child care settings. In M. Bloch & A. Pellegrini (Eds.), *The ecological contexts of children's play* (pp. 104-119). Norwood, NJ: Ablex.
- Howes, C., Unger, O. A., & Siedner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social pretend play and solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A., Coie, J. K., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268-280.
- Huesman, R. L., Moise, J. F., & Podolski, C. L. (1997). The effects of media violence on the development of antisocial behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Huston, A. C., & Carpenter, C. J. (1985). Gender differences in preschool classrooms: The effects of gender-typed activity choices. In L. C. Wilkinson & D. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 233-250). Orlando, FL: Academic.
- Hymel, S. (1983). *Social isolation and rejection in children: The child's perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91). New York: Springer-Verlag.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.

- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Inckes, W. (1997). *Empathy accuracy*. New York: Guilford.
- Iverson, A. M., Barton, E. A., & Iverson, G. L. (1997). Analysis of risk to children participating in a sociometric task. *Developmental Psychology, 33*, 104-112.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100*, 68-90.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions. *Emotion, 1*, 249-257.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*, 796-824.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S., Youngstrom, E. A., & Ackerman, B. P. (2000a). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition, and Personality, 19*, 305-330.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Fine, S., & Schoff, K. (2000b). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization* (pp. 15-36). New York: Cambridge University Press.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jennings, K. D., Fitch, D., & Suwalsky, J. T. D. (1987). Social cognition and social interaction in three-year-olds: Is social cognition truly social? *Child Study Journal, 17*, 1-14.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1987). *Joining together: Group theory and group skills* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jones, P. G., & Dembo, H. M. (1989). Age and sex differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 35*, 445-462.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225-244). New York: Guilford.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, B. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics, 112*, 1231-1237.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as special issue of aggression. *School Psychology International, 21*, 47-64.

- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008, May). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* Paper presented at the XIth EARA Conference, Turin, Italy.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 9, pp. 119-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- 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, 81-89.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110-129.
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. In G. E. Swenson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 410-414). New York: Holt.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kenny, D. A., & Ladd, C. M. (1986). Consequences of violating the independence assumption in analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 99, 422-431.
- Kerns, K. A. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child-mother attachment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 137-157). New York: Cambridge University Press.
- Khatri, P., & Kupersmidt, J. B. (2007). Aggression, peer victimization, and social relationships among Indian youth. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 87-95.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1983). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 1-47). San Diego, CA: Academic Press.
- Kihlstorm, J. F., Cantor, N., Albright, J. S., Chew, B. R., Klein, S. B., & Niedenthal, P. M. (1988). Information processing and the study of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 1-47). San Diego, CA: Academic Press.
- Kitchener, R. F. (1996). The nature of the social for Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 243-249.
- Kobak, R. (1994). Adult attachment: A personality or relationship construct? *Psychological Inquiry*, 5, 42-44.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*, 267-283.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peer aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology, 9*, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 401-425.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development, 13*, 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134-151.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36*, 463-472.
- Krebs, D. L., & Sturup, B. (1982). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Journal of Moral Education, 11*, 94-100.
- Kugiumutzakis, G. (1993). Intersubjective vocal imitation in early mother-infant interaction. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp. 22-47). London: Routledge.
- Kugiumutzakis, G. (1998). Neonatal imitation in the inter-subjective companion space. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kugiumutzakis, G. (1999). Genesis and development of early infant mimesis to facial and vocal models. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in Infancy* (pp. 22-47). London: Routledge.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*, 64-75.
- Kuiper, N. A., & Olinger, L. J. (1986). Dysfunctional attitudes and a self-worth contingency model of depression. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 115-142). San Diego, CA: Academic.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, *22*, 705-717.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, *61*, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1992). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-308). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships : The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behaviour, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, *12*, 1350-1362.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (1988). Adjustment of young adolescents in two-parent nuclear, stepfather, and mother-custody families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 91-96.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, *52*, 171-178.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29*, 283-307.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. Schneider, G. Attili, J., Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-292). Amsterdam: Kluwer.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, *61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*, 910-929.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 322-345). New York: Cambridge University Press.

- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*, 1181-1197.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1992). Preschoolers' behavioural orientations and patterns of peer contact: Predictive of social status? In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- LaFreniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development, 55*, 1958-1965.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- LaGreca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*, 84-91.
- Lancelotta, G. X., & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86-90.
- Larson, R. W., Kubey, R., & Colletti, J. (1989). Changing channels: Early adolescent media choices, and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 583-599.
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close peers. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp. 39-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 186-210). New York: Cambridge University Press.
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplak, A. L. (1996). Toward understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 76-102.

- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of sex segregation on social relationships. In C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships* (pp. 67-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ledingham, J. E. (1981). Developmental patterns of aggressive and withdrawn behavior in childhood: A possible method of identifying preschizophrenics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *9*, 1-22.
- Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 157-168.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*, 107-118.
- Lenhart, L., & Rabiner, D. L. (1995). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, *3*, 543-562.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Emotional displays associated with preschoolers' prosocial behavior. *Child Development*, *58*, 992-1000.
- Leone, C. M., & Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, *18*, 531-548.
- Lever, J. (1976). Sex differences in children's play. *Social Problems*, *23*, 478-487.
- Lewis, M. (1994). Does attachment theory imply a relationship or multiple relationships? *Psychological Inquiry*, *5*, 47-51.
- Lindenberg, S. (2001). Social rationality versus rational egoism. In J. H. Turner (Ed.), *Handbook of sociological theory* (pp. 635-668). New York: Plenum.
- Lindman, R., & Sinclair, S. (1988, July). *Social roles and aspirations of bullies and victims*. Paper presented at the 8th World Biennial ISRA Conference, Swansea, Wales.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*, 366-374.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (1998). The development of male offending: Key findings from the first decade of the Pittsburgh Youth Study. *Studies on Crime and Prevention*, *7*, 141-171.
- Lourenco, O. M. (1993). Toward a Piagetian explanation of the development of prosocial behaviour in children: The force of negational thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, *11*, 91-106.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 147-167.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, *6*, 581-603.

- Ma, H. K., & Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology, 26*, 745-759.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology, 24*, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*, 513-520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *Psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Sex segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 239-288). New York: Academic.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin, 131*, 202-223.
- MacKinnon-Lewis, C. M., Rabiner, D. L., & Starnes, R. (1999). A longitudinal examination of boys' beliefs about peers, their aggressive behavior, and social acceptance. *Developmental Psychopathology, 35*, 632-639.
- Mannarino, A. P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent males. *Developmental Psychology, 12*, 555-566.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 38-50.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 858-866.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Marsh, K., Parada, R., Craven, R., & Finder, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self concept. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63-109). San Diego, CA: Elsevier.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interaction. *Developmental Psychology, 37*, 431-446.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their

- relation to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, *16*, 751-772.
- Masters, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, *17*, 344-350.
- Maszk, P., Eisenberg, N., & Gurthie, I. K. (1999). Relations to children's social status on their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 468-480.
- Matusov, E., & Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, *18*, 215-239.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McCall, G. J. (1988). The organizational life cycle of relationships. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 467-484). New York: Wiley.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, *28*, 139-147.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, *4*, 1-35.
- McGuire, K. D., & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumship. *Child Development*, *53*, 1478-1484.
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression in the playground: Correspondance among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, *11*, 47-67.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., & Koops, W. (2005). The distinction between reactive and proactive aggression: Utility for theory, diagnosis and treatment? *European Journal of Developmental Psychology*, *2*, 197-220.
- Messer, D. J., Joiner, R., Loveridge, N., Light, P., & Litteton, K. (1993). Influences on the effectiveness of peer interaction: Children's level of cognitive development and the relative ability of partners. *Social Development*, *2*, 279-294.
- Miell, D. (1987). Remembering relationship development: Constructing a context for interaction. In R. Burnett, P. McGhee, & D. D. Clarke (Eds.), *Accounting for relationships* (pp. 60-73). New York: Methuen.
- Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing patterns in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 471-490.

- Miller, D. R. (1963). The study of social relationships: Situation, identity, and social interaction. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 5, pp. 693-737). New York: McGraw Hill.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1998). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, *103*, 324-344.
- Mitchell, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis*. Cambridge, MA: University Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*, 647-701.
- 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.
- Moore, S. G. (1967). Correlates of peer acceptance in nursery school children. *Young Children*, 281-297.
- Moore, S. G., & Updegraff, R. (1964). Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance-giving, and dependency. *Child Development*, *35*, 519-524.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development*, *73*(6), 1775-1787.
- Mounts, N. S. (1997). Aggression and Peer-Rejected Children. *Human Development and Family Life Bulletin. A Review of Research and Practice*, *3*.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development*, *48*, 854-861.
- Müller, U., & Carpendale, J. I. M. (2000). The role of social interaction in Piaget's theory: Language for social cooperation and social cooperation for language. *New Ideas in Psychology*, *18*, 139-156.
- Mumford, R. S. (1961). Traditional psychiatry, Freud, and H. S. Sullivan. *Comprehensive Psychiatry*, *2*, 1-10.
- Mussen, P., Rutherford, E., Harris, S., & Keasy, C. (1970). Honesty and altruism among preadolescents. *Developmental Psychology*, *3*, 169-194.
- Muuss, R. E. (1980). Peter Blos' modern psychoanalytic interpretation of adolescence. *Journal of Adolescence*, *3*, 229-252.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with

- psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6, 2094-2100.
- New, R. (1994). Culture, child development, and developmentally appropriate practices. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. W., & Bagwell, C. L. (1999). Knowing the sounds: Friendship as a developmental context. In W. A. Collins, & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 30* (pp. 63-84). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Nilzon, K., & Palmerus, K. (1998). Anxiety and withdrawal of depressed 9-11 years olds three years later: A longitudinal study. *School Psychology International*, 19, 341-349.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-450.
- Northway, M. L. (1944). Outsiders: A study of the personality patterns of children least acceptable to their age mates. *Sociometry*, 7, 10-25.
- Northway, M. L. (1967). *A primer of sociometry*. Toronto: University of Toronto Press. (Original work published 1952)
- Oatley, K., & Bolton, W. (1985). A social cognitive theory of depression in reaction to life events. *Psychological Review*, 92, 372-388.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oden, S. L., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Ogilvie, D. M., & Ashmore, R. D. (1991). Self-with-other representation as a unit of analysis on self-concept research. In R. C. Cutris (Ed.), *The relational self* (pp. 282-314). New York: Guilford.

- Olmstead, B. L. (1995). *Cognitive appraisal, emotion, and empathy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying in school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based program. *Prospects*, 25, 133-139.
- Olweus, D. (1996). Bully-victim problems in school. *Prospects*, 26, 331-359.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001a). Bullying at school: Tackling the problem. *The Observer*, 225, 24-26.
- Olweus, D. (2001b). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- Olweus, D. (2004). Olweus bullying prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Backman, J. G., & Johnson, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, *61*, 635-655.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, R. L., & Fraczek, A. F. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, *20*, 411-428.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). 'It hurts a hell of a lot...': The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, *21*, 359-376.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *5*, 467-490.
- Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, *4*, 145-165.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micke, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, *25*, 959-976.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 242-266.
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, *60*, 1076-1081.
- Parker, J. G. (1986). Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of friends* (pp. 103-138). New York: Cambridge University Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 289-357.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendships and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*, 611-621.
- Parker, J. C., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, *32*, 1025-1038.

- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67*, 2248-2268.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*, 231-241.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*, 167-175.
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development, 77*, 847-860.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Patterson, G. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Payne, F. D. (1980). Children's prosocial conduct in structural situations and as viewed by others: Consistency, convergence, and relationships with person variables. *Child Development, 56*, 735-745.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development, 50*, 1231-1234.
- Pellegrini, A. (2004). Bullying during the middle school years. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 177-202). New York: Elsevier.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 142-163.
- Pellegrini, A., 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*, 216-224.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology and Psychiatry Review, 3*, 176-182.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A. Slater & D. Muir (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced reader* (pp. 440-451). Malden, MA: Blackwell.

- Pepler, D. J., Craig, W. M., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). The development of bullying and considerations for intervention. *International Journal of Adolescent Mental Health, 20*, 3-9.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 376-384.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status*. Basel: Selbsverlag.
- Perren, S., von Wyl, A., Stadelmann, S., Burgin, D., & von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 867-876.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 1-8.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Boldizar, J. P. (1990). Learning of aggression. In M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-146). New York: Plenum.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology, 25*, 312-319.
- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 1310-1325.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 80-91.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107-120.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 267-294.
- Piaget, J. (1945). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Original work published 1932)
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. London: Routledge. (Original work published 1977)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul (Original work published 1948)
- Pikas, A. (1975). *Så stopper vi mobbning*. Stockholm: Prisma.

- Philippot, P., & Feldman, R. S. (1990). Age and social competence in preschooler's decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology, 29*, 43-54.
- Phillipsen, L. C., Deptula, D. P., & Cohen, R. (1999). Relating characteristics of children and their friends to relational and overt aggression. *Child Study Journal, 29*, 269-289.
- Planalp, S. (1987). Interplay between relational knowledge and events. In R. Burnett, P. McGhee, & D. D. Clarke (Eds.), *Accounting for relationships* (pp. 175-191). New York: Methuen.
- Pollack, W. (1998). *Real boys*. New York: Holt.
- Pollack, W. (2000). *Real boys' voices*. New York: Penguin Books.
- Porath, M. (2003). Social understanding in the first year of school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 468-484.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000a). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000b). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115-122.
- Poulin, F., Dishion, I. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 42-61.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., & Derbyshire, A. (1998). Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*, 338-354.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., & Moller, L. C. (1993). The stability of individual differences in gender-typing: Implications for understanding sex segregation. *Sex Roles, 29*, 723-737.
- Price, J., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455-471.
- Prinstein, M., & Cillessen, A. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.
- Puttallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development, 54*, 1417-1426.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981a). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development, 52*, 986-994.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981b). Social skills and group acceptance. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 116-149). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1992). Children's entry behavior. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60-89). New York: Cambridge University Press.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*, 159-171.
- Ray, G. E., Cohen, R., Secrist, M. E., & Duncan, M. K. (1997). Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 95-108.
- Renshaw, P. D. (1981). The roots of peer interaction research: A historical analysis of the 1930s. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development, 64*, 1271-1284.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, M. S., Gardner, W., & Singo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior, 20*, 275-289.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent school children involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy, 16*, 173-187.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology, 3*, 465-476.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.
- Rizzo, T. (1989). *Friendship development among children in school*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rizzo, T. A., & Corsaro, W. A. (1988). Toward a better understanding of Vygotsky's process of internalization: Its role in the development of the concept of friendship. *Developmental Review, 8*, 219-237.
- Roberts, W. (1999). The socialization of emotion expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioral Science, 31*, 72-85.

- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology, 23*, 415-422.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behaviour. *Child Development, 67*, 449-470.
- Rodkin, E., & Farmer, T. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14-24.
- Rodkin, E., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15*, 175-204.
- Roff, M. (1961). Childhood social interactions and young adult bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 333-337.
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Roopnarine, J. L., & Adams, G. R. (1987). Social interaction patterns of high, average, and low sociometric status children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 28-32.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development, 73*, 1830-1843.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behaviour in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 21-39.
- Rubin, K. H., & Clark, M. L. (1993). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 273-286.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 337-351.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, Z., & Shenker, S. (1978). Friendship, proximity, and self-disclosure. *Journal of Personality, 46*, 1-22.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child*

- psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). The socio-emotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *39*, 518-534.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, *14*, 338-349.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & LeMare, L., & Lollis, S. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, *57*, 237-256.
- Rubin, K. H., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free play behaviours in preschool and kindergarten children. *Child Development*, *49*, 534-536.
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy, A., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. Marsh & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 372-406). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, *7*, 751-764.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather...": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, *65*, 1778-1785.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 143-157.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 3, pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sabongui, A. G., Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1998). The peer ecology of popularity: The network embeddedness of a child's friend predicts the child's subsequent popularity. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 83-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Safran, J. D. (1990a). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory: I. Theory. *Clinical Psychology Review*, *10*, 87-105.

- Safran, J. D. (1990b). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory: II. Practice. *Clinical Psychology Review, 10*, 107-121.
- Salmivalli, C., (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research, 43*, 263-278.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research, 44*, 269-277.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior, 33*, 198-206.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perception. *Child Development, 76*, 1161-1171.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*, 17-24.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Aggression in the social relations of school-aged girls and boys. In P. Slee & K. Rigby (Ed.), *Children's peer relations* (pp. 60-75). London: Routledge.
- Salmivalli, C., Lappalainen, K., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools : A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*, 205-218.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1268-1278.

- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, 41*, 363-375.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Sanderson, J. A., & Siegal, M. (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and nonrejected preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 555-567.
- Santrock, J. (1997). *Life-span development*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark Publishers.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendships and peer relations during adolescence. In S. S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal of Advancement of Counseling, 24*, 211-222.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 65-99). New York: McGraw Hill.
- Schneider, B. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 115-123.
- Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. *Psychological Bulletin, 79*, 294-309.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations, 2*, 175-190.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play group. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2008). Friendship with peers who are low or high in aggression as moderators of the link between

- peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 719-730.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathway of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191-201.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Sears, R. R. (1951). A theoretical framework for personality and social behavior. *American Psychologist*, 6, 476-483.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., & Eichstedt, J. A. (2002). Infants' response to gender-inconsistent events. *Infancy*, 3, 531-542.
- Serbin, L. A., Tonick, I. J., & Sternglanz, S. H. (1977). Shaping cooperative cross-sex play. *Child Development*, 48, 924-929.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). The emergence of sex segregation in toddler playgroups. In C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships* (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shabatany, R., & Schneider, B. H. (2004). On the study of friendship in childhood and adolescence: A view from the bridge(s). *International Journal of Behavioral Development*, 46, 1-4.
- Sharabany, R., Gershoni, R., & Hoffman, J. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17, 800-808.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal of Advancement of Counseling*, 24, 211-222.
- Showers, C., & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual Review of Psychology*, 36, 275-305.
- Shubutani, T. (1961). *Society and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 971-980.
- Singer, J. L. (1985). Transference and the human condition: A cognitive-affective perspective. *Psychoanalytic Psychology*, *2*, 189-219.
- Singleton, L. A., & Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, *69*, 330-336.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, *35*, 57-67.
- Slaby, R., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders. *Journal of Assessment in Developmental Psychology*, *24*, 580-588.
- Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects on social cognition. *Early Child Developmental Care*, *87*, 47-57.
- Smith, E. R. (1984). Model of social inference processes. *Psychological Review*, *91*, 392-413.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, *9*, 98-103.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, *5*, 189-209.
- Smith, P. K., & Inder, P. M. (1993). Social interaction in same- and cross-gender preschool peer groups: A participant observation study. *Educational Psychology*, *13*, 29-42.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, *26*, 1-9.
- Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 489-500.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Nika, V., & Papanideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, *11*, 184-203.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships* (pp. 184-212). Vol. 2. Newbury Park: Sage Publications.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, *73*, 1119-1133.

- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. T. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 145-156.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441-464.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect, 24*, 873-881.
- Spetter, D. S., La Greca, A. M., Hogan, A., & Vaughn, S. (1992). Subgroups of rejected boys : Aggressive responses to peer conflict situations. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 20-26.
- Sroufe, L. A. (1982). The organization of emotional development. *Psychoanalytic Inquiry, 1*, 575-599.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in early years*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1985). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behaviour* (pp. 289-319). London: Cambridge University Press.
- Strull, T. K., & Wyer, R. S. (1986). The role of chronic and temporary goals of social information processing. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 503-549). New York: Guilford.
- Steinberg, M. D., & Dodge, D. A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology, 1*, 312-321.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 195-210.
- Stewart, S. L., & Rubin, K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology, 7*, 323-336.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.

- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 227-239.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 627-649.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13*, 1-13.
- Stryker, S., & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 311-378). New York: Random House.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Suttles, G. D. (1970). Friendship as a social institution. In G. J. McCall, M. McCall, N. K. Denzin, G. D. Suttles, & S. Kurth (Eds.), *Social relationships* (pp. 95-135). Chicago: Aldine.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development, 8*, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review, 21*, 427-443.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily lives. *Social Problems, 33*, 176-190.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (pp. 25-52). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3, Serial No. 240).
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601-609.
- Tremblay, R. E. (1999). When children's social development fails. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics* (pp. 55-71). New York: Guilford.

- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.
- Tremblay, R. E., & Nagin, S. D. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *The developmental origins of aggression* (pp. 83-106). New York: Guilford.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, R. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114*, 43-50.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Brighton: Harvester Press.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of the self-knowledge* (pp. 121-173). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1996). Explaining emotions in attachment. *Social Development, 7*, 269-272.
- Trevarthen, C. (1997b). The nature of motives for human consciousness. *Psychology, 4*, 187-221.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 22*, 95-131.
- Trzebinski, J. (1985). Action-oriented representations of implicit personality theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 1266-1278.
- Tsiantis, J. (2008). Daphne Project: Needs assessment and awareness raising programme for bullying in schools. www.epsype.gr
- Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaborations: A Vygotskian analysis. *Child Development, 63*, 1364-1379.
- Vaaghn, S., & Haagen, D. (1994). The measurement and assessment of social skills. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disability: New views on measurement issues* (pp. 557-570). Toronto: Paul H. Books.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 157-176.

- Vandell, D., & Hembree, S. (1994). Peer social status and friendship: Predictors of children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 461-477.
- Van Huizen, P., van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, *37*, 267-290.
- Veenstra, R., Linderberg, S., Munniksmma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, *81*, 480-486.
- Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*, 187-198.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In F. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York: Guilford.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 12-19.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 610-634.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, *63*, 366-380.
- Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, *59*, 969-975.
- Waern, Y. (1977). Psychological understanding in 6-12 year old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, *18*, 21-39.
- Waldrop, M. F., & Halverson, C. F. (1975). Intensive and extensive peer behavior. Longitudinal and cross-sectional analyses. *Child Development*, *46*, 19-26.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, *31*, 177-192.
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy, and problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 367-385.

- Weidman, C. S., & Strayhorn, J. M. (1992). Relations between children's prosocial behaviors and choices in story dilemmas. *Journal of Psychoeducational Assessment, 10*, 330-341.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Westen, D. (1991). Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin, 109*, 429-455.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.
- Wiener, J. (1987). Peer status of learning disabled children and adolescents: A review of literature. *Learning Disabilities Research, 2*, 62-79.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1987). *Peer and self-perceptions of peer rejected children: Issues in classification and subgrouping*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., & Bryant, D. (2001). Overt and covert dimensions of antisocial behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 177-187.
- Wise, P. S., & Cramer, S. H. (1988). Correlates of empathy and cognitive style in early adolescence. *Psychological Reports, 63*, 179-192.
- Wisler, A. (2003). Introduction to the special issue: Vygotskian perspectives in early childhood education. *Early Education and Development, 14*, 254-269.
- Woodward, W. R. (1982). The "discovery" of social behaviorism and social learning theory, 1870-1980. *American Psychologist, 37*, 396-410.
- World Health Organization – WHO (2005/2006). *Health Behavior in School-aged Children (HBSC)*. Section 4: Risk Behavior, Bullying, pp. 159-166.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social 'misfit'. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536.
- Xie, H., Cairns, B., & Cairns, R. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. In D. Pepler, K. Madsen, K. Levene, & C. Webster (Eds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 105-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yogan, L. J., & Henry, S. (2000). Masculine thinking and school violence: Issues of gender and race. In D. S. Sandhu & C. B. Asby (Eds.), *Violence in American schools* (pp. 89-108). Alexandria, VA: ACA.

- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (2000). Social-cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology, 38*, 551-570.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Guar, A. P., & Thompson, B. (1999). Social cognitive difference between aggressive and nonaggressive children: A meta analysis. *Cognitive and Behavioral Practice, 6*, 320-331.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1992). Parent and peer relations in the emergence of cultural competence. In McGuck (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.
- Youniss, J., & Volpe, J. (1978). A relational analysis of children's friendships. In W. A. Damon (Ed.), *New Directions for Child Development, Vol. 1*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R., & Chapman, M. (1982). Peers and prosocial development. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 133-162). New York: Springer-Verlag.
- 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*, 27-48.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Α' Μέρος: Ατομικά στοιχεία παιδιού

Β' Μέρος: Ερωτήσεις Αξιολόγησης του Αριθμού των Αμοιβαίων Φίλων και του
«Καλύτερου Φίλου» των Παιδιών

Γ' Μέρος: *Ερωτηματολόγιο Ποιότητας της Φιλίας*

Δ' Μέρος: *Ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης από τους Συνομηλίκους*

Ε' Μέρος: *Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού των Συνομηλίκων*

Στ' Μέρος: *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών*

Α' ΜΕΡΟΣ
ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Νηπιαγωγείο: _____

Τμήμα: _____

Όνομα Παιδιού: _____

Φύλο: Αγόρι

Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: _____

Χώρα καταγωγής πατέρα: _____

Χώρα καταγωγής μητέρας: _____

Ημερομηνία αξιολόγησης: _____

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ
ΤΩΝ ΑΜΟΙΒΑΙΩΝ ΦΙΛΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ «ΚΑΛΥΤΕΡΟΥ ΦΙΛΟΥ»

Έχεις φίλους μέσα στην τάξη σου; _____

Πες μου τα ονόματα τριών φίλων σου: α. _____

β. _____

γ. _____

Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος; _____

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ

Παράδειγμα:

Ο φίλος μου και εγώ παίζουμε παιχνίδια και κάνουμε διάφορες δραστηριότητες μαζί.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

1. Ο φίλος μου και εγώ περνάμε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μας.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

2. Ακόμη και αν ο φίλος μου και εγώ τσακωθούμε, πάλι θα είμαστε φίλοι.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

3. Αν κάποια άλλα παιδιά με πειράζουν, ο φίλος μου θα με βοηθήσει.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

4. Αν κάποιος προσπαθούσε να με στριμώξει και να με κάνει ό,τι θέλει, ο φίλος μου θα με βοηθούσε.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

5. Ο φίλος μου θα με υπερασπιζόταν, εάν έβλεπε πως ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε προβλήματα.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

6. Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι, μπορώ να μιλήσω στο φίλο μου για αυτό.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

7. Αν ξεχούσα το κολατσιό μου ή είχα λίγα χρήματα, ο φίλος μου θα μου δάνειζε από τα δικά του.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

8. Αν έλεγα συγγνώμη στο φίλο μου μετά από ένα καβγά, ο φίλος μου θα εξακολουθούσε να είναι θυμωμένος μαζί μου.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

9. Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το είχα ανάγκη.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

10. Αν κάτι με ενοχλεί, μπορώ να το πω στο φίλο μου, ακόμη και αν είναι κάτι που δεν μπορώ να το πω σε άλλους ανθρώπους.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

11. Αν ο φίλος μου και εγώ κάνουμε κάτι που θα ενοχλήσει ο ένας τον άλλο, μετά τα βρίσκουμε και τα ξαναφτιάχνουμε εύκολα.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

12. Αν ο φίλος μου και εγώ καβγαδίσουμε ή τσακωθούμε, λέμε «συγγνώμη» και όλα είναι εντάξει.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

13. Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με το φίλο μου.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

14. Σκέφτομαι το φίλο μου ακόμη και όταν αυτός δεν είναι παρών.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

15. Ο φίλος μου σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα να κάνουμε μαζί.

Ποτέ	Μερικές Φορές	Πάντα
------	---------------	-------

Δ' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

1. Οι συμμαθητές σου μαλώνουν μαζί σου;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

2. Οι συμμαθητές σου σε χτυπάνε ή σε κλωτσάνε;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

3. Οι συμμαθητές σου σου λένε κακά πράγματα;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

4. Οι συμμαθητές σου λένε κακά πράγματα για σένα στα άλλα παιδιά;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

Ε' ΜΕΡΟΣ**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ**

1. Μαλώνεις με τους συμμαθητές σου;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

2. Χτυπάς ή κλωτσάς τους συμμαθητές σου;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

3. Λες κακά πράγματα στους συμμαθητές σου;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

4. Λες κακά πράγματα για κάποιους συμμαθητές σου στα άλλα παιδιά;

Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
-----	---------------	-----

Στ' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Παραδείγματα:

Α. Τρώω τoστ για πρωινό.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

Β. Μου αρέσει το παγωτό.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

Γ. Μου αρέσουν οι εργασίες του σχολείου.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

Ερωτήσεις:

1. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

2. Μου αρέσει να παίζω.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

3. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

4. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

7. Μου αρέσει το σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

9. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

10. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

11. Κάνω πολύ αθλητισμό.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

12. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

13. Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

14. Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

15. Μου αρέσει η μουσική.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

17. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

18. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

20. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----

24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Πάντα	Μερικές Φορές	Όχι
-------	---------------	-----