



Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Μεταπτυχιακών
Σπουδών

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

***ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ***

Η διατριβή αυτή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της
Σχολικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χατζησάββα Κωνσταντίνα

**Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Σταυρινίδης**

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, 2023

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΡΙΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Παρουσιάστηκε από:

Χατζησάββα Κωνσταντίνα

Τριμελής Επιτροπή:

Σταυρινίδης Παναγιώτης - Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΚ

Φάντης Κώστας - Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΚ

Τσώλη Κωνσταντίνα - Επ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου πρωτίστως στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σταυρινίδη Παναγιώτη, για όλη τη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε, τόσο κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών μου γενικότερα στο πρόγραμμα της Σχολικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης. Οι συμβουλές που μου παρείχε τόσο απλόχερα με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο, ήταν πολύτιμες για το ταξίδι μου ως εκπαιδευόμενη σχολική σύμβουλος και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση των στοιχειωδών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, τους εξάιρετους καθηγητές μου, τόσο του Πανεπιστημίου Κύπρου, όσο και του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι αποτελούν και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής της διατριβής μου. Χωρίς τη δική τους στήριξη και καθοδήγηση, το τελικό αποτέλεσμα δεν θα ήταν το ίδιο ικανοποιητικό με το παρόν, και για αυτό τους είμαι βαθιά ευγνώμων.

Τέλος, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους δικούς μου ανθρώπους, που στέκονταν διαρκώς δίπλα μου από τα πρώτα βήματά μου, και μου έδιναν τη δύναμη και το κουράγιο να προχωράω με αποφασιστικότητα και να συνεχίζω να ασχολούμαι με αυτό που αγαπώ περισσότερο.

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να παράσχει μια ολοκληρωμένη περίληψη της έρευνας σχετικά με τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και εκφοβισμού. Ως αποτέλεσμα, η μελέτη εντόπισε μια σειρά από έρευνες που καταδεικνύουν μια ποικιλία επιπτώσεων της ενσυναίσθησης στον εκφοβισμό, ανάλογα με τον τύπο του εκφοβισμού, τους ρόλους που διαδραματίζονται στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τη σημαντικότητα καλλιέργειας ενσυναίσθησης. Μετά την ανασκόπηση των ευρημάτων πολυάριθμων μελετών, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η ενσυναίσθηση συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των διαφόρων μορφών βίαιης συμπεριφοράς. Η πλειονότητα των μελετών δείχνει ότι η συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης είναι πιο σημαντική από τη γνωστική συνιστώσα. Η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της εμπλοκής της στη συμπεριφορά εκφοβισμού έχει δώσει αντιφατικά ευρήματα, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αποκάλυψε μια σειρά από μεθοδολογικές προκλήσεις που υπάρχουν στην έρευνα για την κακοποίηση και την ενσυναίσθηση. Συμπερασματικά, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών καταδεικνύει μια αρνητική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και μιας ποικιλίας βίαιων συμπεριφορών. Επιπλέον, είναι προφανές ότι διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης έχουν ποικίλους βαθμούς επιρροής στις άμεσες και έμμεσες μορφές βίαιης συμπεριφοράς.

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	1
Εφηβεία	1
Ορισμός.....	1
Αλλαγές στην Εξελικτική Διαδικασία.....	2
Αλλαγές στην Κοινωνική Αντίληψη	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	5
Κατανόηση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού.....	5
Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.....	6
<i>Είδη Σχολικού Εκφοβισμού</i>	7
<i>Διαφορές Φύλου</i>	8
<i>Προσωπικές Σχέσεις</i>	8
Ο Σχολικός Εκφοβισμός ως Ζήτημα Δημόσιας Υγείας.....	8
Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο.....	9
Θεωρητική Εξήγηση Σχολικού Εκφοβισμού	10
Η Θεωρία της Κοινωνικής Γνώσης.....	10
Η Θεωρία της Κυριαρχίας και της Επιθετικότητας.....	10
Η Εξήγηση της Αμηχανίας.....	10
Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου.....	11
Θεωρία Πολιτισμού και Οργάνωση.....	11
Θεωρίες Παιδικής Ανάπτυξης.....	11
Θεωρία Κοινωνικής Συμπεριφοράς.....	12
Θεωρία Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης.....	13
Οι Επιδράσεις του Εκφοβισμού στην Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μαθητών.....	13
Ποιος είναι πιο επιρρεπής στον εκφοβισμό;.....	15
Παράγοντες και Σχολικός Εκφοβισμός.....	16
Το άμεσο περιβάλλον ενός ατόμου.....	16
Γονικές και Οικογενειακές επιρροές.....	17
Τα Σχολεία και οι Φιλίες.....	17
Επικράτηση Σχολικού Εκφοβισμού.....	19
Παρενόχληση υποκινούμενη από προκατάληψη.....	19
Παράγοντες Κινδύνου	20
Προσωπικά Χαρακτηριστικά που Αυξάνουν την Κακομεταχείριση και την Ευαισθησία Θυματοποίησης.....	20
<i>Θύτες</i>	20

<i>Στόχοι εκφοβισμού</i>	22
Παράγοντες Κινδύνου σε Επίπεδο Τάξης.....	23
Κίνδυνοι για την υγεία από τον Σχολικό Εκφοβισμό	24
Παρεμβάσεις για τον Σχολικό Εκφοβισμό	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III.....	29
Ενσυναίσθηση.....	29
Ορισμοί των συναισθημάτων	29
Ενσυναίσθηση και Εκφοβισμός.....	31
Εκπαίδευση Ενσυναίσθησης	34
Εφηβεία και Ενσυναίσθηση	38
Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών	39
Ενσυναίσθητες αντιδράσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία	40
Αλλαγές στη γνωστική ενσυναίσθηση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία	41
<i>Νευροαναπτυξιακοί Παράγοντες</i>	44
<i>Μίμηση προσώπου και μάθηση</i>	46
Εσωτερίκευση κανόνων.....	49
Συμπεριφορά βοήθειας και φροντίδας	50
Σημασία καλλιέργειας ενσυναίσθησης και σχολικός εκφοβισμός	51
Μελλοντικές Έρευνες.....	59
Συμπεράσματα.....	60
Βιβλιογραφικές Αναφορές	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εφηβεία

Ορισμός

Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, έγραψαν για την εφηβεία, αλλά μόλις στις αρχές του 20ου αιώνα η εφηβεία αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστό στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης (Petersen, 1988). Ο όρος «θύελλα και άγχος» εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην εφηβεία στο θεμελιώδες έργο του Hall (1904), στο οποίο υποστήριξε ότι τα προβλήματα της εφηβείας δεν ήταν ένα φυσιολογικό μέρος της εφηβικής εμπειρίας, αλλά μάλλον ένα απαραίτητο μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Hall, η μελέτη παρατήρησης της εφηβείας δεν ξεκίνησε παρά στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, όταν σημειώθηκε έξαρση στις δημοσιεύσεις των κοινωνικών και συμπεριφορικών επιστημών για την ανάπτυξη των εφήβων. (Petersen, 1988· Steinberg & Lerner, 2004).

Ο Hall είχε σημαντική επιρροή στις πρώιμες επιστημονικές μελέτες της εφηβείας, οι οποίες έτειναν να επικεντρώνονται στις αρνητικές πτυχές της ανάπτυξης των εφήβων. Ωστόσο, οι μελετητές αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο την τυχαιότητα που παράγεται από τις αναπτυξιακές διαδικασίες στην εργασία κατά την εφηβεία, αμφισβητώντας την αντίληψη ότι η εφηβεία είναι πάντα μια περίοδος αναταραχής και άγχους (Blakemore & Mills, 2014). Το 2014, ο Lawrence Steinberg επινόησε τον όρο "Age of Opportunity" για να περιγράψει μια αλλαγή της οπτικής γωνίας των εφήβων που ενδιαφέρεται περισσότερο για την αναγνώριση των δυνατοτήτων τους παρά για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. (Steinberg, 2014).

Οι αναπτυξιακές διεργασίες που διέπουν τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση ξεκινούν και τελειώνουν σε διαφορετικούς χρόνους για διαφορετικά άτομα (Dorn & Biro, 2011) και δεν συμβαίνουν πάντα με την ίδια σειρά, καθιστώντας δύσκολο τον καθορισμό ορίων που σχετίζονται με την ηλικία στην εφηβεία (Peterson, 1988). Τα αυξανόμενα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι μηχανισμοί ανάπτυξης που διέπουν την εφηβεία επιμένουν μέχρι την ωριμότητα. Για παράδειγμα, νευροεπιστημονική έρευνα δείχνει ότι η πλήρης ανάπτυξη του εγκεφάλου δεν συμβαίνει περίπου μέχρι την ηλικία των 20 ετών (Blakemore & Mills, 2014). Υπάρχουν σημαντικές περιφερειακές ανισότητες στον ορισμό της εφηβείας, ιδιαίτερα όσον αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις για το πώς και πότε επιτυγχάνεται η ενηλικίωση. Σε πολλούς πολιτισμούς, ο γάμος είναι η ιεροτελεστία της μετάβασης στην ωριμότητα και πολλές ευθύνες δεν ανατίθενται παρά μόνο αφού παντρευτεί ένα άτομο (Grant & Furstenberg, 2007). Στις βιομηχανοποιημένες κουλτούρες, ωστόσο, όπου ο γάμος γίνεται ολοένα και πιο ασυνήθιστος, το να έχει κανείς τη δική του σταθερή πηγή εισοδήματος θεωρείται ευρέως ως δείκτης ωριμότητας (Horowitz & Bromnick, 2007).

Αλλαγές στην Εξελικτική Διαδικασία

Κατά την εφηβεία, το σώμα ενός παιδιού υπομένει σημαντικές βιολογικές αλλαγές, γνωστές ως εφηβεία, που το καθιστούν ικανό για σεξουαλική αναπαραγωγή. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, το σώμα υφίσταται μια σειρά μετασχηματισμών γνωστών συλλογικά ως εφηβεία (Dorn & Biro, 2011). Το σώμα ενός ατόμου υφίσταται ταχεία ανάπτυξη κατά την εφηβεία, με αποτέλεσμα την αύξηση του αναστήματος, της καρδιαγγειακής και αναπνευστικής ικανότητας, της μυϊκής και λιπώδους μάζας και του μεταβολικού ρυθμού. Οι έφηβοι αναπτύσσουν μεγαλύτερη δύναμη και σωματική ικανότητα από τα παιδιά και οι διαφορές των φύλων στη μορφολογία γίνονται πιο έντονες. Συνήθως, τα αρσενικά θα ψηλώσουν από τα θηλυκά, θα έχουν ανώτερη καρδιακή και πνευμονική ικανότητα, θα δημιουργήσουν περισσότερη μυϊκή μάζα και θα αποκτήσουν λιγότερο σωματικό βάρος. Κατά τη διάρκεια της αντρικής εφηβικής ανάπτυξης, η φωνή βαθαίνει, τα γεννητικά όργανα αλλάζουν και η έκκριση της ορμόνης τεστοστερόνης αυξάνεται. Αντίθετα, η γυναικεία εφηβική ανάπτυξη περιλαμβάνει αύξηση του μαστού, κολπικές αλλαγές και αύξηση της παραγωγής οιστρογόνων. Κατά συνέπεια, η εφηβεία εργάζεται για να τονίσει τις διαφορές του φύλου και να τις κάνει πιο εμφανείς (Dorn & Biro, 2011).

Είναι σύνηθες φαινόμενο οι άνθρωποι να προσεγγίζουν τους εφήβους διαφορετικά λόγω των σημαντικών αλλαγών στην εμφάνιση που προκαλούνται από την εφηβική ανάπτυξη. Αυτό περιλαμβάνει να περιμένουμε να επιδείξουν πιο ώριμη και συχνά τυπική συμπεριφορά του φύλου. Η παρατήρηση των επιδράσεων των ορμονών της εφηβείας στη σεξουαλική συμπεριφορά, τον ύπνο και την ιδιοσυγκρασία των εφήβων είναι συναρπαστική. Συνήθως ξεκινώντας γύρω στην ηλικία των δέκα ετών, οι ορμόνες της εφηβείας πυροδοτούν την έναρξη της σεξουαλικής επιθυμίας για πιθανούς ρομαντικούς συντρόφους. Αφού αρχίσουν να επιδίδονται σε σεξουαλική συμπεριφορά με άλλους κατά την έναρξη της εφηβείας, η πλειοψηφία των εφήβων θα έχουν την πρώτη τους σεξουαλική επαφή και την πρώτη οικεία σχέση μέχρι την ηλικία των 18 ετών.

Όσον αφορά τα πρότυπα ύπνου, τα επίπεδα μελατονίνης των μεγαλύτερων εφήβων αυξάνονται αργότερα από αυτά των νεότερων εφήβων. Κατά συνέπεια, οι έφηβοι στην εφηβεία παρουσιάζουν σημαντική μετάβαση στα πρότυπα ύπνου και διέγερσής τους, ευνοώντας τις μεταγενέστερες ώρες (Carskadon, 2011). Οι γρήγορες αυξήσεις στα επίπεδα των ορμονών κατά την έναρξη της εφηβείας φαίνεται να σχετίζονται με τις πρώιμες διακυμάνσεις της διάθεσης των εφήβων και καθώς αυτά τα επίπεδα σταθεροποιούνται, το ίδιο συμβαίνει και με τις εναλλαγές της διάθεσης. (Κατά την εξέταση της εφηβείας και της ευερεθιστότητας των εφήβων, οι ερευνητές ανακάλυψαν αντιφατικά αποτελέσματα, οδηγώντας τους στο συμπέρασμα ότι οι εξωτερικές μεταβλητές πρέπει να παίζουν σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της διάθεσης (Schnieders et al., 2006).

Η έναρξη της εμμήνου ρύσεως στην εφηβεία προκαλεί κρίσιμες βιοχημικές αλλαγές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αν και το μέγεθος του εγκεφάλου ενός παιδιού φτάνει σε επίπεδα ενηλίκου μέχρι την ηλικία των 10 ετών η δομική και λειτουργική ωρίμανση συνεχίζεται και μέχρι την πρώιμη ενήλικη ζωή. (Blakemore & Mills, 2014). Οι βιολογικές διεργασίες του κλαδέματος των συνάψεων (η εξάλειψη των περιττών κυκλωμάτων του εγκεφάλου) και της μυελινοποίηση μεταβάλλουν την αποτελεσματικότητα ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου. (η προστασία των εγκεφαλικών κυκλωμάτων στη μυελίνη). Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν τον προμετωπιαίο φλοιό, ο οποίος ρυθμίζει εκτελεστικές λειτουργίες όπως ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση κινδύνου και ο έλεγχος των παρορμήσεων. ο βρεγματικός φλοιός, ο οποίος χειρίζεται τη μακροπρόθεσμη μνήμη. και τον κροταφικό φλοιό, ο οποίος χειρίζεται τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και την κοινωνική γνώση. (Blakemore & Mills, 2014· Steinberg, 2014).

Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τις ουσιαστικές διαφορές μεταξύ του τρόπου σκέψης και, κατά συνέπεια, της συμπεριφοράς ενός παιδιού και του εφήβου. Ανάμεσα σε αυτές τις διακρίσεις είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων όπως: Λογικός Συλλογισμός: Μεταξύ των ηλικιών 11 και 13, όταν ο νους είναι ακόμη συγκριτικά ανώριμος, η κρίση και ο απαγωγικός συλλογισμός αρχίζουν να διαμορφώνονται. (Zimmerman, 2000). Οι έφηβοι είναι πλέον ικανοί για υποθετικούς συλλογισμούς (χρησιμοποιώντας τη λογική για να προβλέψουν πιθανά αποτελέσματα) και επαγωγικούς συλλογισμούς, που προηγουμένως ήταν αδιάνοητοι για αυτούς. (εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων από μια συλλογή γεγονότων) (Keating, 2012). Στην τάξη των μαθηματικών, σύνθετες εργασίες επίλυσης προβλημάτων (όπως η άλγεβρα) απαιτούν ένα προηγμένο επίπεδο ορθολογικής σκέψης που η πλειοψηφία των ατόμων δεν αναπτύσσεται μέχρι την εφηβεία. Να έχουν την ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένα: Οι διαδικασίες σκέψης ενός παιδιού είναι συνήθως σωματικές και έχουν τις ρίζες τους στον κόσμο των απτών αντικειμένων και των περιστατικών (Luna, 2004).

Αντίθετα, οι έφηβοι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα για περίπλοκες έννοιες όπως η πολιτική, τα κοινωνικά προβλήματα, η θρησκεία και η ηθική (Steinberg, 2014) και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορεί να αναπτυχθούν οι δικές τους πολιτικές και θρησκευτικές απόψεις. Η ικανότητα των εφήβων να συνεχίζουν συνομιλίες, να διατυπώνουν επιχειρήματα και να ολοκληρώνουν τις ακαδημαϊκές ευθύνες είναι όλα ενδείξεις αυτής της εξέλιξης. Η ικανότητα των εφήβων να συλλογίζονται πολλαπλές οπτικές γωνίες για ένα πρόβλημα είναι ένα από τα πιο διακριτικά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών και των νεότερων γενεών (Zimmerman, 2000).

Οι περισσότεροι γονείς δέχτηκαν κάποια σαρκαστική παρατήρηση από τον έφηβό τους κάποια στιγμή, επομένως είναι δίκαιο να υποθέσουμε ότι οι έφηβοι θα χρησιμοποιήσουν τις σύνθετες δεξιότητες σκέψης που απέκτησαν πρόσφατα. Αφιερώστε λίγο χρόνο για προβληματισμό: Επιπλέον, οι έφηβοι ενισχύουν τη μεταγνώση τους ή την επίγνωση των δικών τους γνωστικών διαδικασιών (Alberts et al.,

2007). Η εφηβική αυτοσυνείδηση μπορεί να έχει μια μεταγνωστική βάση, δεδομένης της τάσης των εφήβων να υποθέτουν ότι όλοι οι άλλοι τους σκέφτονται επειδή σκέφτονται τις δικές τους διαδικασίες σκέψης. Λόγω της καινοτομίας αυτής της ικανότητας, ορισμένοι έφηβοι μπορεί να πιστέψουν ότι οι εμπειρίες τους είναι μοναδικές. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αισθήματα απομόνωσης (π.χ. την πεποίθηση ότι «κανείς δεν με καταλαβαίνει») και άρνηση των αρνητικών πιθανών συνεπειών της επικίνδυνης συμπεριφοράς (Alberts et al., 2007). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εφήβων και του προηγούμενου εαυτού τους, και αυτή η διαφορά πιθανότατα υποστηρίζεται από την ωρίμανση πιο εκλεπτυσμένων ικανοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών.

Επιπλέον, η νευροεπιστημονική έρευνα δείχνει ότι μια γνωστική ανισορροπία εμφανίζεται κατά την εφηβεία, με τις περιοχές του εγκεφάλου που ευθύνονται για την αναζήτηση αίσθησης (δηλαδή την παρορμητική συμπεριφορά) να ωριμάζουν πριν από εκείνες που είναι υπεύθυνες για πιο σύνθετη σκέψη (Strang et al., 2013). Καθώς ο έφηβος παλεύει να συμμετάσχει στη λήψη λογικών αποφάσεων ("Πρέπει να οδηγώ προσεκτικά γιατί είμαι αρχάριος οδηγός") ενώ αναμένει τις θετικές συναισθηματικές συνέπειες της επικίνδυνης συμπεριφοράς (Strang et al., 2013).

Αλλαγές στην Κοινωνική Αντίληψη

Οι έφηβοι είναι εξαιρετικά κοινωνικά πλάσματα. Όχι μόνο οι έφηβοι περνούν πολύ χρόνο στη φυσική και ψηφιακή συντροφιά των συνομηλίκων τους, αλλά αφιερώνουν επίσης μια αυξανόμενη ποσότητα ψυχικής ενέργειας για να εξετάσουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Οι φίλιες των εφήβων είναι πιο περίπλοκες από εκείνες μεταξύ μικρότερων παιδιών, με μεγαλύτερα επίπεδα εγγύτητας, εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης. Αυτή η τάση μπορεί να είναι αποτέλεσμα αλλαγών στην κοινωνική γνώση ή στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και απορροφούμε πληροφορίες για τους άλλους. Αλλαγές συμβαίνουν κατά την ανάπτυξη του εφήβου στις ακόλουθες δεξιότητες: Κατανόηση των απόψεων των άλλων ανθρώπων: Οι δεξιότητες ενσυναίσθησης και νοοτροπίας των εφήβων έχουν βελτιωθεί σημαντικά. Οι έφηβοι ενισχύουν τη θεωρία του νου τους ή την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν ότι οι προοπτικές, τα κίνητρα και οι πληροφορίες άλλων ανθρώπων μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους. Οι έφηβοι ενισχύουν όχι μόνο την ικανότητά τους να κατανοούν και να συμπονούν τους άλλους, αλλά και να προσδιορίζουν εάν τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι γύρω τους είναι κατάλληλα (Darling et al., 2008).

Οι βελτιωμένες κοινωνικογνωστικές ικανότητες των εφήβων τους δίνουν τη δυνατότητα όχι μόνο να διακρίνουν τις προοπτικές των άλλων, αλλά και να αναπτύξουν μια περίπλοκη κατανόηση της δυναμικής της ομάδας που παίζει μέσα και μεταξύ των ομάδων. Καθώς οι έφηβοι μεγαλώνουν, η κατανόησή τους για την κοινωνική θέση της ομάδας γίνεται πιο σύνθετη (Leets & Sunwolf, 2005). Σκεφτείτε τις πολλές διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και τα επίπεδα εξουσίας που προέκυψαν κατά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες

της εφηβείας σας σε σύγκριση με εκείνα της παιδικής σας ηλικίας. Καθώς οι έφηβοι ωριμάζουν, αναπτύσσουν μια πιο λεπτή κατανόηση των αλληλεπιδράσεών τους με ενήλικες, όπως γονείς και δάσκαλοι, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα ορισμένων αποφάσεων που λαμβάνουν αυτοί οι ενήλικες (Darling et al., 2008). Είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε και να τηρήσουμε τους κοινωνικούς κανόνες και δομές. Υπάρχουν πολυάριθμοι κοινωνικοί κανόνες (όπως το να σηκώνει κανείς το χέρι για να απαντήσει σε μια ερώτηση στην τάξη ή να διατηρεί μια τακτική αίθουσα). Κατά την πρώιμη εφηβεία, οι κανόνες γίνονται πιο εμφανείς στους εφήβους και μπορεί να αρχίσουν να αμφισβητούν αν πρέπει να τους τηρούν. Η προκλητική συμπεριφορά τους αποδίδεται συχνά στην περίπλοκη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων από τους εφήβους. Οι νέοι είναι σε καλύτερη θέση να κατανοήσουν και να διατυπώσουν αφηρημένες κοινωνικές έννοιες όπως τα δικαιώματα και οι ελευθερίες. (π.χ. ελευθερία έκφρασης) (Steinberg, 2014).

Σύμφωνα με μια νευροεπιστημονική μελέτη που συνδέει τις αλλαγές στην κοινωνική γνώση κατά την εφηβεία με αλλαγές στη δομή και την απόδοση του εγκεφάλου, οι έφηβοι μπορεί να επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες στο μυαλό τους διαφορετικά από τα μικρότερα παιδιά και τους ηλικιωμένους (Blakemore & Mills, 2014). Πειράματα που σχεδιάστηκαν για να προκαλέσουν συναισθήματα κοινωνικού αποκλεισμού στους συμμετέχοντες αποκάλυψαν ότι ο εγκέφαλος των εφήβων συμμετεχόντων επιδεικνύει μεγαλύτερη ενεργοποίηση σε περιοχές του εγκεφάλου που εμπλέκονται στον κοινωνικό αποκλεισμό από τους ενήλικες συμμετέχοντες (Sebastian et al., 2010). Κατά την εφηβεία, η κοινωνική γνώση μπορεί επίσης να εμποδίσει τη λήψη λογικών αποφάσεων. Συμπερασματικά, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι, σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά και τους ηλικιωμένους, ο εγκέφαλος των εφήβων έχει προδιάθεση να δώσει προτεραιότητα στην επεξεργασία των κοινωνικών εισροών. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους σε ομαδική μελέτη. (Blakemore & Mills, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

Κατανόηση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού

Τα τελευταία χρόνια, ο σχολικός εκφοβισμός έχει αναδειχθεί σε παγκόσμιο πρόβλημα ασφάλειας. Έχει σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή των μαθητών και διαβρώνει σταδιακά την αρχική τους ευημερία. Σύμφωνα με μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των δύο, η σχολική κακομεταχείριση έχει αρνητική επίδραση στην ψυχική υγεία των μαθητών (Pople et al., 2015). Σύμφωνα με αναφορές, οι έφηβοι που έχουν βιώσει ανταγωνισμό, όπως ο εκφοβισμός στο σχολείο, έχουν σημαντικά χαμηλότερη ψυχολογική ευημερία από τους συνομηλίκους τους (Pople et al., 2015). Ορισμένες μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι τα

συχνά βασανισμένα παιδιά αναπτύσσουν μια ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων, όπως αισθήματα ανεπάρκειας και απομόνωσης (Kochel et al., 2012). Ακόμη χειρότερα, η ευημερία αυτών των βασανισμένων μαθητών θα μειωθεί καθώς είναι δυσαρεστημένοι με τη σχολική ζωή και χάνουν την αίσθηση της σύνδεσης και της σχέσης τους με το σχολείο. Η υπερηφάνεια για το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τις προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με την ασφάλεια της πανεπιστημιούπολης (Pople et al., 2015).

Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα και μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών και εφήβων. Παρόλο που έχουν εφαρμοστεί προγράμματα προστασίας κατά του εκφοβισμού σε όλες σχεδόν τις τάξεις στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Ευρώπη και ορισμένες χώρες με χαμηλό εισόδημα, ο εκφοβισμός παραμένει το πιο διαδεδομένο ζήτημα στα σχολεία. Διάφοροι ακαδημαϊκοί και ομάδες υπεράσπισης έχουν διατυπώσει αντιφατικούς ορισμούς για την κακοποίηση (Smith, 2016).

Ο Olweus τον ορίζει ως «σκόπιμες και επαναλαμβανόμενες πράξεις που συμβαίνουν μέσω φυσικών, λεκτικών και σχεσιακών μορφών σε καταστάσεις όπου υπάρχει διαφορά δύναμης». Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ο «εκφοβισμός» συμβαίνει όταν «ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες από ένας ή περισσότεροι μαθητές με την πάροδο του χρόνου». Μια επιζήμια ενέργεια ορίζεται ως "αυτή που σκόπιμα προκαλεί ή προσπαθεί να προκαλέσει τραυματισμό ή ενόχληση σε άλλον". Αυτό δείχνει ότι ο εκφοβισμός είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν ο επιτιθέμενος έχει πλεονέκτημα ισχύος και το θύμα έχει λίγες ή καθόλου άμυνες εναντίον του προόδους του νταή. Άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (όπως όταν κάποιος χτυπά, βλάπτει, κλωτσά ή βλάπτει σωματικά άλλο άτομο), έμμεση αλληλεπίδραση με τρίτο μέρος (όπως όταν κάποιος είναι κοινωνικά αποκλεισμένος, διαδίδει φήμες ή προκαλεί με άλλον τρόπο ψυχολογικές βλάβες), και ακόμη και ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) είναι όλα παραδείγματα εκφοβισμού (Smith, 2016).

Μεταξύ των χαρακτηριστικών που μοιράζονται οι πολυάριθμοι ορισμοί του εκφοβισμού είναι η επιμονή του, η έμφαση στην πρόθεση του επιτιθέμενου να προκαλέσει βλάβη και η αναφορά σε μια ανισορροπία ισχύος. Το CDC ορίζει τον εκφοβισμό ως «οποιαδήποτε ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά από άλλον νέο ή ομάδα νέων που δεν είναι αδέρφια ή τρέχοντες σύντροφοι που περιλαμβάνει μια παρατηρούμενη ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης και επαναλαμβάνεται διαρκώς ή είναι πολύ πιθανό να επαναληφθεί» (Smith, 2016).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι μια συγκριτικά σύγχρονη μορφή εκφοβισμού που εμφανίζεται μέσω του Διαδικτύου. Καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν περισσότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας

μεταξύ τους στο Διαδίκτυο, ο διαδικτυακός εκφοβισμός γίνεται όλο και πιο εμφανής. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός, μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στον ψηφιακό τομέα, χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες, ανταγωνιστικές αλληλεπιδράσεις που διεξάγονται μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως τα κινητά τηλέφωνα και οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι η παρενόχληση ενός μαθητή μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως το Διαδίκτυο (Çalışkan et al., 2019).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός, σε αντίθεση με την κακοποίηση στο σχολείο, εμφανίζεται κυρίως εκτός σχολείου και λαμβάνει τη μορφή ιδιωτικών διαδικτυακών παρατηρήσεων που κοινοποιούνται μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθιστώντας δυσκολότερη την παρέμβαση των σχολικών υπαλλήλων (Çalışkan et al., 2019). Οι επιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού στους μαθητές είναι συγκρίσιμες με αυτές της παραδοσιακής κακοποίησης. Συνεπώς, σε γενικές γραμμές, ο εκφοβισμός στα σχολεία θεωρείται ως μια αποτρόπαια μορφή επίθεσης. Με αυτό το είδος συμπεριφοράς, ο θύτης προκαλεί επανειλημμένα και σκόπιμα στενοχώρια στο θύμα (Olweus, 1993).

Είδη Σχολικού Εκφοβισμού

Όσον αφορά την ευημερία των παιδιών και των εφήβων, δεν υπάρχει πιο πιεστικό ζήτημα από τον εκφοβισμό και την ομαδική κακοποίηση. Αν και η κακομεταχείριση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, εμφανίζεται πιο συχνά στην τάξη. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, πάνω από το 90% των μαθητών δημοτικού και γυμνασίου έχουν γίνει μάρτυρες λεκτικής κακοποίησης και πάνω από το 60% έχουν γίνει μάρτυρες σωματικής βίας. Επιπλέον, μια έρευνα για τον εκφοβισμό σε ιδρύματα της Νότιας Αυστραλίας αποκάλυψε ότι περίπου οι μισοί μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν σε κάποιο στάδιο παρενοχληθεί (Çalışkan et al., 2019).

Εκτός από τον θύτη και το θύμα, πολλοί περαστικοί σε ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι συνένοχοι στον εκφοβισμό. Δύο канаδικές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι θεατές ήταν παρόντες σε πάνω από το 60% των περιστατικών κακομεταχείρισης μαθητών. Σε καταστάσεις εκφοβισμού, υπάρχουν τέσσερις πιθανοί ρόλοι για τους παρευρισκόμενους: (1) υποστηρικτές, που συμπονούν τον επιτιθέμενο (2) ενισχυτές, που χειροκροτούν τον υβριστή (3) παρατηρητές, που δεν κάνουν τίποτα και (4) θύματα. Σε μια σύγκρουση, υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαρτύρων: θεατές που δεν κάνουν τίποτα και προστάτες που συνηγορούν υπέρ των θυμάτων (Yen et al., 2014). Πρόσφατη έρευνα έχει εντοπίσει τρεις κατηγορίες ρόλων θεατών: παθητικούς παρατηρητές, προστάτες και υπέρ-εκφοβιστές/συμμάχους. Αυτοί οι ρόλοι ενσωματώνουν τις παραδοσιακές λειτουργίες του βοηθού και του ενισχυτή (Çalışkan et al., 2019).

Σύμφωνα με μια έρευνα 1220 μαθητών από την τετάρτη έως την έκτη δημοτικού, οι χαμηλές βαθμολογίες σε ένα μέτρο στάσεων για τον εκφοβισμό συσχετίστηκαν με τον εκφοβισμό, την παροχή βοήθειας στον εκφοβιστή και την ενθάρρυνση του επιτιθέμενου. Όσοι σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες σε

αυτό το μέτρο, από την άλλη πλευρά, έτειναν να μην κάνουν καμία ενέργεια όταν εκφοβίζονται. Η μετατροπή των θεατών σε υποστηρικτές του εκφοβιστή είναι ευκολότερη από τη μετατροπή βοηθών που ενθαρρύνουν τον θύτη. Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς θεατές και υποστηρικτές που θα μπορούσαν να παίξουν καίριο ρόλο στη μείωση της κακοποίησης είναι ανενεργοί. Δεν υπήρξαν μελέτες που να ποσοτικοποιούν το ποσοστό των μαθητών που παρενέβησαν για να σταματήσουν την κακομεταχείριση έναντι εκείνων που δεν έκαναν τίποτα (Yen et al., 2014).

Διαφορές Φύλου

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων τόσο στις αμυντικές όσο και στις απαθείς θέσεις. Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν ότι όταν πρόκειται για εκφοβισμό, οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να υπερασπιστούν το θύμα και να υιοθετήσουν μια παθητική στάση ενώ οι άνδρες είναι πιο πιθανό να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν τους παραβάτες. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες (Smith et al., 2019; Silva et al., 2013) υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου του μάρτυρα, του φύλου του επιτιθέμενου και του φύλου του θύματος. Όταν τόσο ο καταπιεστής όσο και το θύμα είναι άνδρας, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να υπερασπιστούν τον εαυτό τους όταν ο δράστης είναι γυναίκα. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι οι μαθητές είναι πιο πιθανό να υπερασπιστούν τους συμμαθητές του ίδιου φύλου από εκείνους του αντίθετου φύλου (Stubbs-Richardson et al., 2018).

Προσωπικές Σχέσεις

Οι σχέσεις μεταξύ παρευρισκομένων και του θύματος ή του δράστη μπορεί επίσης να επηρεάσουν το αν θα επέμβουν για λογαριασμό του θύματος ή θα παραμείνουν παθητικοί (Stubbs-Richardson et al., 2018). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, οι περαστικοί που έχουν προσωπική σχέση με το θύμα είναι πιο πιθανό να επέμβουν για λογαριασμό τους, ενώ οι περαστικοί που έχουν προσωπική σχέση με τον δράστη αλλά δεν έχουν σχέση με το θύμα είναι πιο πιθανό να μην κάνουν τίποτα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτή η απάθεια μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε συνεκφοβισμό. Ο φόβος της απώλειας συνομηλίκων, η κοινωνική πίεση και η επιθυμία να μην έρθουν σε αντίθεση με τις ενέργειες των συντρόφων αναφέρθηκαν ως λόγοι συνεκφοβισμού και μη παρέμβασης (Stubbs-Richardson et al., 2018).

Ο Σχολικός Εκφοβισμός ως Ζήτημα Δημόσιας Υγείας

Επειδή είναι η πιο διαδεδομένη μορφή επιθετικότητας μεταξύ των εφήβων, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό ζήτημα δημόσιας υγείας και ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα διάχυτο και σημαντικό πρόβλημα στις σημερινές τάξεις, αλλά πιστεύουν ότι η εκτίμηση της συχνότητας του εκφοβισμού είναι δύσκολη λόγω των διαφορετικών μετρήσεων που

χρησιμοποιούνται στις μελέτες. Το 20% των μαθητών σε μια εθνική έρευνα του 2016 αναφέρουν ότι έχουν παρενοχληθεί. Το 21 % των νέων ηλικίας 12 έως 18 ετών που συμμετείχαν σε έρευνα του 2015 σχετικά με τον εκφοβισμό ανέφεραν ότι υπέστησαν εκφοβισμό στο σχολείο. Το 13% ανέφερε ότι ήταν ο στόχος μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Wolke & Lereya, 2015). Το 12% ήταν αντικείμενο κουτσομπολιού. 5 % έσπρωξαν, επιτέθηκαν, σκόνταψαν ή έκαναν εμετό και 5% ήταν κοινωνικά αποκλεισμένοι. Στην ίδια μελέτη, οι μαθητές ανέφεραν ότι απειλήθηκαν με σωματική βλάβη σε ποσοστό 4%, αναγκάστηκαν να εκτελέσουν δραστηριότητες που δεν τους αρέσουν σε ποσοστό 3%, και ότι η προσωπική τους περιουσία καταστράφηκε σκόπιμα σε ποσοστό 2 % (Srabstein et al., 2008· Armitage et al., 2021).

Στην ίδια έρευνα, οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό από τους άνδρες να δηλώσουν ότι είχαν υποστεί παρενόχληση (23% έναντι 19%) ή συκοφαντία (15% έναντι 9%). Οι άντρες μαθητές ήταν πιο πιθανό από τις γυναίκες μαθήτριες να αναφέρουν ότι απειλούνται με τραυματισμό (5% έναντι 3%). Μαύροι μαθητές (25%) και λευκοί μαθητές (22%), περισσότερο από ισπανόφωνους μαθητές (17%), ανέφεραν ότι παρενοχλήθηκαν στο σχολείο (Armitage et al., 2021).

Ογδόντα μελέτες εξέτασαν τον επιπολασμό του εκφοβισμού μεταξύ μαθητών ηλικίας 12 έως 18 ετών και διαπίστωσαν ότι το 35% των μαθητών βίωσε συμβατικό εκφοβισμό και το 15% βίωσε διαδικτυακό εκφοβισμό (Armitage et al., 2021). Μόνο το 36% των ανηλίκων είπε σε έναν ενήλικα ότι υπέστησαν παρενόχληση, ενώ το 64% όχι. Το 2015, το 16% των μαθητών λυκείου ανέφεραν ότι βίωσαν διαδικτυακό εκφοβισμό και το 20% πέφτουν θύματα λόγω των σωματικών τους χαρακτηριστικών. Τα δύο πέμπτα (24%) των μαθητών της έκτης έως της όγδοης δημοτικού αναφέρουν ότι έχουν βιώσει διαδικτυακό εκφοβισμό, ενώ το 45% αναφέρει ότι έχει βιώσει εκφοβισμό σε σχολική ιδιοκτησία. Από το 2007, ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει αυξηθεί από 18% σε 34%. Εκτιμάται ότι η πιθανότητα παρενόχλησης για μαθητές με αναπηρία είναι έως και τριπλάσια από αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Επιπλέον, ήταν πιο πιθανό από τους συνήθως αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους να αναφέρουν ότι αισθάνονται ανησυχία στο σχολείο (Evans et al., 2017).

Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο

Οι εθνοτικές υποομάδες που επηρεάζονται δυσανάλογα από τον εκφοβισμό περιλαμβάνουν Αφροαμερικανούς μαθητές (24,7% περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν ότι παρενοχλήθηκαν) από τους Ισπανόφωνους μαθητές (17,2%) και τους Ασιάτες μαθητές (9%). Περίπου το 74% και το 36,2% των μαθητών υπέστησαν λεκτική ή/και σωματική διάκριση λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, ενώ το 55,2% και το 22,7% βίωσαν το ίδιο λόγω της παρουσίας του φύλου τους (Smith & Monks, 2008). Η Παγκόσμια Έρευνα για την Υγεία των Φοιτητών που βασίζεται στο Σχολείο (GSHS) ανέλυσε δεδομένα από μαθητές σε 19 έθνη (χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος) και διαπίστωσε ότι το 34,2% των

μαθητών ανέφερε ότι βασανίστηκαν τον προηγούμενο μήνα, το 55,6% είχε πέσει θύματα 1 ή 2 ημέρες και το 7,9% είχε πέσει θύμα κάθε μέρα τον προηγούμενο μήνα. Τα ποσοστά επικράτησης της κακοποίησης κυμαίνονταν από 20% έως 61% μεταξύ χώρες (Pörhölä et al., 2020).

Θεωρητική Εξήγηση Σχολικού Εκφοβισμού

Η Θεωρία της Κοινωνικής Γνώσης

Σχεδόν κανείς δεν θα αναπτύξει την τάση για καταχρηστική συμπεριφορά. Αυτό πρέπει να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν κοινωνικά σήματα και δεξιότητες παρατηρώντας και μιμούμενοι μεγαλύτερα άτομα. Οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να μιμηθούν και να πειθαρχήσουν τη βίαιη συμπεριφορά που επιβραβεύεται, σύμφωνα με τον Albert. Οι επιθέσεις είναι λιγότερο πιθανό να επαναληφθούν. Η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και εξωπροσωπικών παραγόντων. Το κεντρικό δόγμα της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας της κακοποίησης είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν βλέποντας τους συνομηλίκους τους (Swearer et al., 2014).

Η Θεωρία της Κυριαρχίας και της Επιθετικότητας

Οι Sidanius & Pratto (2003) πρότειναν για πρώτη φορά τη θεωρία της κοινωνικής υπεροχής και οι Pellegrini et al. (2007) το ανέπτυξαν περαιτέρω. Ο εκφοβισμός συμβαίνει όταν ένα άτομο αισθάνεται ότι απειλείται και ενεργεί επιθετικά προς ένα άλλο άτομο προκειμένου να αποκτήσει δύναμη, έλεγχο ή δημοτικότητα. Μερικοί μαθητές μπορεί να φαίνονται ανώτεροι στην τάξη σε μια προσπάθεια να κερδίσουν τον σεβασμό των συμμαθητών τους. Όταν συμβαίνει αυτό, συχνά συνενώνονται, με τους δράστες στο τιμόνι. Επιπλέον, αυτές οι ομάδες είναι πιο πιθανό να ξεκινήσουν παρενόχληση εναντίον κατώτερων μαθητών ή ομάδων. Δεν είναι ασυνήθιστο για άτομα με ηγετική δυνατότητα να χρησιμοποιούν το χάρισμά τους και την ικανότητά τους να ασκούν έλεγχο στους άλλους για να ανυψώσουν την κοινωνική τους θέση και να εδραιώσουν την εξουσία τους σε μια δεδομένη κατάσταση (Sidanius & Pratto, 2003)

Η Εξήγηση της Αμηχανίας

Η πράξη του να κάνεις ένα άλλο άτομο να αισθάνεται κατώτερο από τον εαυτό του ονομάζεται ταπείνωση. Συνήθως, αυτό συμβαίνει όταν ένα ισχυρό άτομο αποκαλύπτει την ευπάθεια ενός αδύναμου ατόμου. Αυτή η ιδέα είναι απαραίτητη λόγω των επιζήμιων επιπτώσεων της ταπείνωσης τόσο στον πάσχοντα όσο και στους γύρω του. Μελέτες δείχνουν ότι τα θύματα ταπείνωσης συχνά βιώνουν επακόλουθη κατάθλιψη. Αποδυναμώνει τον κοινωνικό ιστό. Κάνει όλο το σχολικό περιβάλλον χειρότερο. Στην πραγματικότητα, η ίδια η φύση της ταπείνωσης είναι να μειώνει την αυτοεκτίμηση των θυμάτων. Η

ντροπή παραβιάζει το δικαίωμα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, που είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα (Edelmann, 1985).

Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου

Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πόρος που δίνει προτεραιότητα στην παρούσα και τη μελλοντική ευημερία των παιδιών. Ο εκφοβισμός είναι πιο διαδεδομένος σε παιδιά με μεγαλύτερο κοινωνικό κεφάλαιο και αμοιβαία οφέλη. Σε περιπτώσεις κακομεταχείρισης, μπορεί να είναι οι μη συμμετέχοντες, ευεργετικοί θεατές. Η θετική συμπεριφορά των θεατών είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση της σχολικής βίας. Κατά συνέπεια, η χρήση μηχανισμών κοινωνικού κεφαλαίου που σχετίζονται με τη σχολική κακοποίηση μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του εκφοβισμού (Häuberer, 2011).

Θεωρία Πολιτισμού και Οργάνωση

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμπεριφορών εκφοβισμού μαθαίνονται από συνομηλίκους, επαγγελματίες ή το σχολικό περιβάλλον. Αυτή δεν είναι η μόνη πηγή αυτών των χαρακτηριστικών. Επομένως, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι όλα τα μέρη συμφωνούν ότι ο εκφοβισμός είναι αμφίδρομος και ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί είτε να ενθαρρύνει είτε να αποθαρρύνει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ο εκφοβισμός έχει αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική αντίληψη των μαθητών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ανακάλυψαν λιγότερους υποστηρικτές μεταξύ των γονέων και των καθηγητών τους. Ομοίως, προτάθηκε ότι η μείωση ή η εξάλειψη της κακοποίησης στα σχολεία θα ήταν σχεδόν αδύνατη εάν δεν γινόταν τίποτα για να τροποποιηθεί το περιβάλλον του σχολείου. Αυτό είναι υψίστης σημασίας στο πλαίσιο του σχολείου, όπου τα βρέφη και οι έφηβοι συχνά περνούν περισσότερο χρόνο παρά με τους γονείς τους. Η προσωπικότητα και η οπτική του ανθρώπου για τη ζωή διαμορφώνονται επίσης κατά την παιδική ηλικία (Morrill, 2008).

Θεωρίες Παιδικής Ανάπτυξης

Η Αναπτυξιακή Θεωρία είναι μια προσέγγιση που δίνει πρωταρχική έμφαση στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο εκφοβισμός ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία, όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διεκδικούν την ταυτότητά τους σε βάρος των άλλων προκειμένου να εδραιώσουν την κοινωνική τους ανωτερότητα. Λόγω της αρχικής τους υπεροχής, χρησιμοποιούν συχνά τον εκφοβισμό. Αυτή η μέθοδος υποστηρίζει ότι αρχικά θα χρησιμοποιήσουν λιγότερο επιζήμιες μεθόδους εξουσίας έναντι άλλων. Φαίνεται ότι οι λεκτικές και έμμεσες μορφές εκφοβισμού είναι πιο συχνές από τις άμεσες και βίαιες μορφές κακομεταχείρισης. Ωστόσο, οι Smith και Sharp έχουν διαφορετικές απόψεις (Thomas, 2000).

Ισχυρίζονται ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο επιρρεπή στον σωματικό εκφοβισμό, αλλά ότι αυτή η τάση αντιστρέφεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Ως περιεκτική εξήγηση της κατάχρησης, ωστόσο, αυτή

η προοπτική παραλείπει κρίσιμες λεπτομέρειες. Προφανώς, το κοινωνικό περιβάλλον είναι επίσης ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Ωστόσο, η αναπτυξιακή προοπτική βοηθά στην παρακολούθηση και την κατεύθυνση των λύσεων στα προβλήματα τόσο του επιτιθέμενου όσο και του θύματος. Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα μεγαλύτερα παιδιά θα ανταποκριθούν θετικά σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που απαιτούν μια πιο λεπτή κατανόηση των διαθέσιμων επιλογών (Thomas, 2000).

Θεωρία Κοινωνικής Συμπεριφοράς

Η έννοια της κοινωνικής πίεσης μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στην κατάχρηση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κακοποίηση έχει περισσότερο νόημα όταν εξετάζεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής δομής. Αυτή η στρατηγική, που αποτελεί παράδειγμα κοινωνικού παραδείγματος, λαμβάνει υπόψη τη συλλογική συμπεριφορά και την προοπτική ολόκληρου του φοιτητικού σώματος του ιδρύματος. Υπάρχουν ενδείξεις ότι όλα τα μέλη της ομάδας, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών, του διδακτικού προσωπικού και του βοηθητικού προσωπικού, επηρεάζονται από τις δικές τους προκαταλήψεις και υποθέσεις. Αυτό μπορεί να επηρεαστεί από τη σχολική ιδεολογία, τη συμπεριφορά και τη βοήθεια του εκπαιδευτή και τα πρότυπα επιτυχίας των μαθητών. Ομοίως, οι μαθητές έχουν την τάση να βασίζονται σημαντικά σε μια μικρή ομάδα συνομηλίκων που ασκούν δυσανάλογη ποσότητα επιρροής πάνω τους (Sears, 1951).

Συνήθως, οι φοιτητές στο ίδιο ίδρυμα ιδρύουν αυτούς τους οργανισμούς με βάση κοινά ενδιαφέροντα και στόχους. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να αποτελέσουν απειλή για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, όχι μόνο για τα θύματα της κακοποίησής τους. Συχνά, οι συνθήκες στο σχολείο απαιτούν την προσθήκη νέων μελών και υποστηρικτών στην οργάνωση. Ίσως το κίνητρο να είναι απλώς μια διαμαρτυρία, μια υποτιθέμενη διαμαρτυρία, μια επιθυμία για εκδίκηση ή μια επιθυμία να διασκεδάσουμε εις βάρος ενός άλλου ατόμου. Είναι σημαντικό ότι οι ενέργειες των νταήδων συνήθως θεωρούνται ως επίμονες λόγω της συμμετοχής τους σε μια ομάδα, σε αντίθεση με προσωπικά κίνητρα όπως η κακία (Nishina, 2004· Sears, 1951).

Ο εκφοβισμός είναι μια μορφή κοινωνικά απαράδεκτης συμπεριφοράς, επομένως η κατάσταση μπορεί να επιδεινωθεί εάν οι συμμαθητές του θύματος και άλλοι πειστούν να γίνουν οι ίδιοι νταήδες. Υπάρχει μια άλλη διαθέσιμη προσέγγιση. Συνήθως, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι τα πρώτα που το δοκιμάζουν. Η «μέθοδος κοινής ανησυχίας» δίνει προτεραιότητα ξεκινώντας από τα άτομα. Η απλή παρουσία των άλλων κάνει ένα άτομο να φαίνεται πιο απειλητικό από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Εδώ, ο ρόλος του δασκάλου είναι να εκφράσει την ανησυχία του στο θύμα και να το καλέσει να πλησιάσει τον νταή, τον οποίο θα παρατηρήσει από κοντά. Εάν υπάρχει οποιαδήποτε πιθανότητα κάτι να πάει στραβά, θα παρέμβει αμέσως για να βοηθήσει (Nishina, 2004).

Θεωρία Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης

Ο όρος «θεωρία αποκαταστατικής δικαιοσύνης» αναφέρεται σε μια προσέγγιση του ποινικού δικαίου που δίνει έμφαση στους παραβάτες που προβαίνουν σε αποκατάσταση της ζημίας που έχουν προκαλέσει. Ταυτόχρονα, η επανένταξη με τα θύματα και την κοινωνία είναι θεμελιώδης για την αποκατάσταση πρώην δραστών. Κάνει μια δήλωση σχετικά με το πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται όλη η εγκληματικότητα, όχι απλώς η παράβαση του νόμου (Wachtel, 2016). Η προσδοκία είναι ότι αυτό θα χρησιμεύσει ως μεσολαβητής μεταξύ των δραστών και του θύματος. Ο στόχος αυτής της συζήτησης είναι να ανακαλύψει μια λύση που θα κάνει τους πάντες ικανοποιημένους. Αυτό καθιστά τους δράστες υπεύθυνους στα μάτια των γονέων του θύματος, των εκπαιδευτών και της ευρύτερης κοινότητας. Επιπλέον, επιδιώκει να εκπαιδεύσει τους δράστες και τους κακοποιούς σχετικά με εναλλακτικές λύσεις αντί της παράνομης συμπεριφοράς (Vaandering, 2010).

Αυτό μειώνει την πιθανότητα οι δράστες να αποτελέσουν απειλή στο μέλλον. Ο απώτερος στόχος αυτής της στρατηγικής είναι να επιφέρει συστημική αλλαγή στο κοινωνικό σύνολο, η οποία περιλαμβάνει τόσο την αποκατάσταση των θυμάτων όσο και την αποκατάσταση των δραστών. Αυτή η έννοια δεν αποκλείει τη χρήση άλλων στρατηγικών κατά του εκφοβισμού, αλλά δίνει έμφαση στη χρήση πολλαπλών στρατηγικών ταυτόχρονα. Σύμφωνα με την πλειονότητα των μελετών, οι ακαδημαϊκοί δίνουν μεγάλη αξία στη θεωρία της αποκαταστατικής δικαιοσύνης (Morrison, 2006). Κατά συνέπεια, οι πρώην παραβάτες είναι λιγότερο πιθανό να διαπράξουν νέα αδικήματα. Είναι το μόνο είδος δικαιοσύνης με τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των θυμάτων και ποινικής ευθύνης. Αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στα θύματα, όπως κάνουν κάποιες άλλες μέθοδοι, αυτή η μέθοδος βοηθά τους εγκληματίες να προσαρμοστούν σε έναν νέο τρόπο ζωής, σε αντίθεση με την απλή τιμωρία τους. Οι συγγραφείς έχουν επισημάνει ότι θα μπορούσε να είναι πολύ επιεικής έναντι των εγκληματιών, να υπονομεύσει την αστυνομία και τη δικαστική εξουσία και να θέσει σε κίνδυνο τις θεμελιώδεις νομικές ελευθερίες (Vaandering, 2010).

Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματά του ερμηνεύονται διαφορετικά από διαφορετικά άτομα, ο εκφοβισμός στα σχολεία φαίνεται να είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Ένας στους πέντε μαθητές θα βιώσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιο στάδιο της ακαδημαϊκής του θητείας. Πρέπει να υπάρχει μια εξήγηση πίσω από αυτό. Η διεξοδική κατανόηση του εκφοβισμού και των τρόπων με τους οποίους μπορεί να επηρεάσει τη ζωή ενός ατόμου, καθώς και η ικανότητα να διατυπώνονται αποτελεσματικές απαντήσεις στον εκφοβισμό, μπορούν να επιτευχθούν εξετάζοντας πολλαπλές έννοιες (Morrison, 2006).

Οι Επιδράσεις του Εκφοβισμού στην Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μαθητών

Εκτός από τις σωματικές, ψυχικές και ψυχολογικές επιπτώσεις, υπάρχουν ενδείξεις ότι ο εκφοβισμός στα σχολεία έχει άμεσο αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη συμμετοχή στην τάξη.

Σύμφωνα με τη θεωρητική και την εμπειρική έρευνα, ο εκφοβισμός σχετίζεται με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών (Faryadi, 2011). Μια έρευνα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι τόσο ο παραδοσιακός όσο και ο διαδικτυακός εκφοβισμός είχαν ουσιαστική αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, μετά την προσαρμογή στην οικονομική κατάσταση των μαθητών. Μεταξύ των εφήβων ηλικίας 13 έως 18 ετών, το ακαδημαϊκό επίτευγμα βρέθηκε να έχει αντίστροφη σχέση με την κακομεταχείριση (Huang, 2022).

Η μελέτη εξέτασε τα αποτελέσματα των δοκιμών 46 ιδρυμάτων και διαπίστωσε ότι ο εκφοβισμός είχε αρνητικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα σε μαθητές δημοτικού σχολείου, η λεκτική παρενόχληση μαθητών σχετίζεται με χαμηλότερους βαθμούς γραφής. Οι βαθμολογίες στα μαθηματικά και τη γραφή τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών μαθητών συσχετίστηκαν αρνητικά με την έκθεσή τους στη σωματική βία. Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρατηρήθηκε στην ανάγνωση, τη γραφή, το χειρόγραφο, τη σύνταξη και τη χρήση κεφαλαίων μεταξύ μαθητών που ανέφεραν ότι βίωσαν λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό (Van der Werf, 2014).

Ο εκφοβισμός έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία των εφήβων, την ένταξη στην τάξη και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι αρνητικές συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της επαναλαμβανόμενης κακομεταχείρισης στα παιδιά μπορεί να εμποδίσουν τη συμμετοχή τους στην τάξη, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Παρά το γεγονός ότι μόνο μια μειοψηφία μαθητών βιώνει τακτικά εκφοβισμό στο σχολείο, ακόμη και σύντομα περιστατικά κακομεταχείρισης μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ικανότητα του μαθητή να μάθει και να επιτύχει. Συνεχείς μελέτες έχουν αποκαλύψει ισχυρές σχέσεις μεταξύ του εκφοβισμού από συνομηλίκους και του χαμηλότερου μέσου όρου βαθμολογίας και της ακαδημαϊκής δέσμευσης που αξιολογείται από τους δασκάλους σε όλο το γυμνάσιο. Οι μαθητές που βασανίζονται είναι πιο πιθανό να βλέπουν το σχολείο τους αρνητικά από τους μαθητές που δεν υφίστανται εκφοβισμό (Junonen et al., 2011).

Επιπλέον, οι ερευνητές εξέτασαν πώς οι εσωτερικευμένες συμπεριφορές, όπως η απόγνωση, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, μεσολάβησαν στις επιπτώσεις της κοινωνικής κακομεταχείρισης στην ακαδημαϊκή επίδοση. Πολλά θύματα εκφοβισμού εσωτερικεύουν την ευθύνη για τη δοκιμασία τους, με αποτέλεσμα μια μειωμένη αίσθηση αυτοεκτίμησης, η οποία μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Junonen et al., 2011). Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην ποιότητα της φιλίας, στην κοινωνική υποστήριξη των συνομηλίκων, στη σχολική κακή προσαρμογή και στη σχολική αποστασιοποίηση ως πιθανούς συντονιστές της συσχέτισης μεταξύ της κακοποίησης του εκφοβισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Huang, 2022· Van der Werf, 2014).

Σε μια εθνική μελέτη μεσαίων μαθητών, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η ύπαρξη σχολικών συντρόφων επηρέασε θετικά τους βαθμούς τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών και την αυτοεκτίμηση που αναφέρουν οι ίδιοι. Ο εκφοβισμός και η κουλτούρα βίας στα σχολεία εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία. Το να έχεις συνομηλίκους με υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά και χαμηλό κοινωνικό άγχος, από την άλλη πλευρά, μειώνει τον κίνδυνο θυματοποίησης και βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Junonen et al., 2011).

Ποιος είναι πιο επιρρεπής στον εκφοβισμό;

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, το μέγεθος του σχολείου, ο μαθητικός πληθυσμός και οι δικές τους αντιλήψεις για τον εκφοβισμό επηρεάζουν την επικράτηση του εκφοβισμού στα σχολεία. Πολυάριθμες μελέτες έχουν αναλύσει τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων τους. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι ο ανταγωνισμός στην πρόωπη ζωή, το οικονομικό μειονέκτημα και οι διαταραγμένοι οικογενειακοί δεσμοί αύξησαν την πιθανότητα μετέπειτα εμπλοκής στον κύκλο του εκφοβισμού (Dervishi et al., 2019· Azeredo et al., 2015).

Σύμφωνα με μια μελέτη μετα-ανάλυσης που ταξινομήσε τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες, οι μαθητές που επιδίδονται σε εκφοβισμό έχουν αρνητική στάση απέναντι στους άλλους, ακαδημαϊκές και κοινωνικές γνωστικές δυσκολίες και προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Αντίθετα, τα θύματα ήταν πιο πιθανό να είναι λιγότερο συνειδητοποιημένα, κοινωνικά ανάκανα, κοινωνικά απομονωμένα και κοινωνικά αποτρεπτικά. Το στερεότυπο των θυμάτων εκφοβισμού είναι ότι είναι δειλά και συγκρατημένα, υπερβολικά επιφυλακτικά και συναισθηματικά. Δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και έχουν χαμηλή γνώμη για τον εαυτό τους (Azeredo et al., 2015).

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες (Ahmed et al., 2022· Malecki et al., 2020) οι μαθήτριες είναι πιο πιθανό να παρενοχληθούν από συμμαθητές τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το φύλο μπορεί να είναι ένας παράγοντας για την εκμετάλλευση ορισμένων μαθητών. Λόγω της εθνοτικής και πολιτιστικής καταγωγής τους, οι φοιτητικές μειονότητες και ειδικότερα οι Ασιάτες Αμερικανοί βρέθηκαν να γίνονται δυσανάλογα στόχος παρενόχλησης. Η συχνότητα του εκφοβισμού είναι υψηλότερη μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Ahmed et al., 2022· Malecki et al., 2020)

Η μελέτη έλαβε υπόψη τους μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας ως πιθανό χαρακτηριστικό εκείνων που εμπλέκονται σε παρενόχληση στην τάξη. Και η αυτοεκτίμηση είναι από τα πιο απαραίτητα. Αν και υπήρχε η υπόθεση ότι τα θύματα θα είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ορισμένα ευρήματα διέψευσαν αυτή την υπόθεση. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι ωφελεί τόσο τον θύτη όσο και το θύμα, ενώ άλλοι

σημειώνουν ότι οι εκφοβιστές συνήθως παρουσιάζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και υψηλότερη κοινωνική αποδοχή (Ahmed et al., 2022· Malecki et al., 2020).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης μπορεί να προστατεύσει τα άτομα από το να γίνουν θύματα κακοποίησης. Μια συγχρονική μελέτη Ελλήνων μαθητών μεταξύ 16 και 18 ετών διαπίστωσε ότι οι μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και πατέρα άνεργο ήταν πιο πιθανό να είναι παραβάτες, υποδεικνύοντας ότι οι οικογενειακές μεταβλητές όπως η εργασιακή κατάσταση των γονέων έχουν σημαντική σχέση με την πιθανότητα εκφοβισμού. Είναι κατανοητό οι μαθητές με άνεργες μητέρες να επιδίδονται σε παρενοχλητική συμπεριφορά. Σε μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν μαθητές πέμπτης και ένατης τάξης από χίλια σχολεία στην Κολομβία, διερευνήθηκαν μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και οι παράγοντες γειτονιάς. Ο εκφοβισμός έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με αρρενωπότητα, χαμηλή οικογενειακή ευαισθησία, οικογενειακή βία, κοινοτική βία, ανταγωνιστική επιθετικότητα και συμπεριφορές υποστήριξης της κοινότητας (Ahmed et al., 2022· Malecki et al., 2020· Azeredo et al., 2015).

Παράγοντες και Σχολικός Εκφοβισμός

Το άμεσο περιβάλλον ενός ατόμου

Προκειμένου να κατανοήσουμε την πολυδιάστατη φύση της κακοποίησης και τις αποτελεσματικές θεραπείες, θα διερευνήσουμε τους πολυάριθμους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν ένα άτομο. Η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη επηρεάζεται από τις οικογένειες, τους εκπαιδευτές και τους συνομηλίκους τους. Τα περισσότερα περιστατικά κακοποίησης μεταξύ των μαθητών μπορούν να αποδοθούν σε συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Όταν σχεδιάζεται μια στρατηγική κατά του εκφοβισμού, είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο του θύματος. Πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει τα μοναδικά χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία εμφανίζεται στα παιδιά. Είκοσι χρόνια έρευνας έχουν εντοπίσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μικρών και των εφήβων κακοποιών (Barboza et al., 2009).

Τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παρενοχλητική συμπεριφορά, να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη συμμετοχή στο σχολείο και να εμπλέκονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές όπως το αλκοόλ και το κάπνισμα (Nansel et al., 2001). Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό από τους άνδρες να εμπλακούν σε λεκτική ή ψυχική επίθεση (Olweus, 1993). Κατά την εξέταση των αιτιών της παιδικής κακομεταχείρισης, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο ρόλος που διαδραματίζει η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση των παιδιών (Nansel et al., 2001).

Οι O'Moore & Kirkham (2001) και άλλοι έχουν ανακαλύψει ότι η ενασχόληση με συγκεκριμένες εργασίες κατά του εκφοβισμού μπορεί να έχει το ίδιο αποτέλεσμα (Jung, 2018). Ωστόσο, δεν έχει υπάρξει εκτενής έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ φυλής/εθνικότητας και εκφοβισμού (Seals & Young, 2003), επομένως δεν υπάρχουν αξιόπιστα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού μεταξύ των έγχρωμων μαθητών. Ορισμένες μελέτες, για παράδειγμα, δεν έχουν βρει φυλετικές ή πολιτισμικές διαφορές στις πρακτικές παρενόχλησης (Seals & Young, 2003).

Γονικές και Οικογενειακές επιρροές

Μπορούμε να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά των γονέων των βασανισμένων παιδιών και τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά των γονέων των παραβατών διερευνήθηκαν από τους Shetgiri et al. (2012), χρησιμοποιώντας δεδομένα από την Εθνική Έρευνα για την Υγεία των Παιδιών, οι συγγραφείς διεξήγαγαν πολυπαραγοντικές αναλύσεις παλινδρόμησης για να εξετάσουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του παιδιού, του φροντιστή και της γειτονιάς και της συμπεριφοράς εκφοβισμού. Τα έγχρωμα παιδιά, συγκεκριμένα οι Αφροαμερικανοί και οι Λατίνοι, που ζούσαν στη φτώχεια και παρουσίαζαν ψυχικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, ήταν πιο πιθανό να παρενοχληθούν, σύμφωνα με τα ευρήματα. Ωστόσο, η πιθανότητα κακομεταχείρισης μειώνεται για τα παιδιά των οποίων οι γονείς τα έλεγχαν τακτικά, συνομιλούσαν μαζί τους και γνώριζαν την πλειοψηφία ή το σύνολο των συνομηλίκων τους. Αυτή η μελέτη προτείνει ότι οι προοπτικές της μητρικής ψυχικής υγείας και της οικογένειας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό των παιδιών που κινδυνεύουν να παρενοχληθούν (Wolke & Skew, 2012).

Οι συνομιλίες μεταξύ γονέων και παιδιών, η κοινωνικοποίηση μεταξύ γονέων και παιδιών και η γονική σχολική υποστήριξη συσχετίστηκαν με μειωμένη πιθανότητα παιδικής κακοποίησης, υποδηλώνοντας ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως δομικά στοιχεία για προληπτικά προγράμματα (Shetgiri et al., 2012). Οι αρνητικές αντιλήψεις των γονιών για το παιδί και η μη βέλτιστη ψυχική υγεία της μητέρας συσχετίστηκαν με αυξημένες πιθανότητες για παιδικό εκφοβισμό, ενώ η θετική εμπλοκή των γονέων, όπως η γονική επικοινωνία με το παιδί και η συνάντηση με τους φίλους του παιδιού, συσχετίστηκαν με μειωμένες πιθανότητες εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, μπορεί να είναι ωφέλιμο να ληφθούν υπόψη οι γονεϊκές δεξιότητες και οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις με το παιδί κατά την αντιμετώπιση της κακοποίησης παιδιών. Έτσι, οι ανησυχίες για την ψυχική υγεία των μητέρων και οι αρνητικές αντιλήψεις για τα παιδιά τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν ποια παιδιά θα γίνουν καταπιεστές (Wolke & Skew, 2012).

Τα Σχολεία και οι Φιλίες

Είναι κατανοητό ότι το περιβάλλον και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζουν την τάση των μαθητών να εμπλέκονται σε ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη. Οι δείκτες σχολικής κακοποίησης περιλαμβάνουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το ποσοστό των μειονοτήτων μαθητών και τον αριθμό των μαθητών που δικαιούνται δωρεάν γεύματα. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το πώς το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον των μαθητών μπορεί να επηρεάσει τις παρενοχλητικές αποφάσεις τους (Limber, 2006). Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των περιστατικών εκφοβισμού συμβαίνουν στα σχολεία, σχετικά λίγα είναι γνωστά για την επιρροή του σχολικού πλαισίου στην εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών του δημοτικού σχολείου (Shetgiri et al., 2012).

Οι Natvig et al. (2001) διεξήγαγαν έρευνα για την κακοποίηση των εφήβων στη Νορβηγία και διαπίστωσαν ότι η σχολική ένταση και η κοινωνική απομόνωση είναι παράγοντες κινδύνου. Για την καταπολέμηση της κατάχρησης, ορισμένοι ερευνητές εξέτασαν τις «επιδράσεις των συμφραζομένων της ομάδας ομοτίμων» (Brown, 2003). Ο Brown (2003) διαπίστωσε ότι, εκτός από τη δυναμική του εκφοβιστή-θύματος, η πλειονότητα των φιλιών βασίστηκε σε αυθόρμητες συναντήσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα, ανταλλαγή και εξαιρετική συντροφικότητα. Τόσο ο θύτης όσο και το θύμα βίωσαν την απόρριψη από τους συνομηλίκους, αλλά ο νταής ήταν ο πιο επιθετικός σύντροφος στη βασανιστική σχέση. Για να επαναλάβουμε, οι νταήδες αναζητούν ενεργά κατώτερους συμμαθητές τους για να θυματοποιήσουν, ενώ τα θύματα φαίνεται να επιδιώκουν να βασανίζονται (Brown, 2003).

Επιπλέον, η πλειονότητα των παιδιών έχουν γίνει μάρτυρες εκφοβισμού πολλές φορές κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και η πλειοψηφία αυτών των παιδιών αναγνώρισε εύκολα τη συμπεριφορά του εκφοβιστή ως ακατάλληλη. Επιπλέον, η πλειονότητα των ενεργειών των θεατών που συμβαίνουν είναι αποτελεσματικές, αλλά τα παιδιά σπάνια αντιμετωπίζουν κακοποιούς. Είναι απαραίτητο να διερευνηθεί γιατί ορισμένα παιδιά επιλέγουν να παρατηρούν κακομεταχείριση αντί να παρεμβαίνουν (Craig et al., 2000).

Οι Rock & Baird (2011) ανέλυσαν την ποσότητα και την ποικιλία των απαντήσεων που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά σε περιπτώσεις κακομεταχείρισης. Σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά, τα ώριμα δημιούργησαν περισσότερες έννοιες για την επίλυση προβλημάτων. Η πιο συνηθισμένη συμβουλή που δίνουν τα παιδιά σε έναν παρατηρητή που είναι μάρτυρας του εκφοβισμού είναι να αντιμετωπίσει άμεσα τον επιτιθέμενο, ακολουθούμενη από συμβουλή να βρει έναν εκπαιδευτή για βοήθεια ή να καθησυχάσει το θύμα (Rock & Baird, 2012).

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, παιδιά ηλικίας έως έξι ετών, και ιδιαίτερα εκείνα της μέσης και ανώτερης δημοτικού, είναι σε θέση να επινοήσουν σχέδια για παρέμβαση σε προβληματικές καταστάσεις. Αυτό κατέστησε προφανές ότι τα παιδιά δεν αποφεύγουν την πρόληψη του εκφοβισμού

επειδή δεν έχουν στρατηγικές, αλλά ότι οι στρατηγικές που αναπτύσσουν εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία και το είδος του εκφοβισμού που έχουν βιώσει. Ως αποτέλεσμα, συνεχίζουμε να εξετάζουμε τους μυριάδες παράγοντες στην κοινωνία που περικλείει και συμβάλλουν στην κατάχρηση, καθώς και τα μοναδικά χαρακτηριστικά των παρατηρητών που επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά κενά στην κατανόηση της συμμετοχής μαρτύρων σε σενάρια κακοποίηση (Rock & Baird, 2012).

Επικράτηση Σχολικού Εκφοβισμού

Διαφορετικές μελέτες αναφέρουν σημαντικά μεταβλητά ποσοστά κατάχρησης, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε μεθοδολογικές διαφορές στον ορισμό και την αξιολόγηση του φαινομένου. Οι μελετητές έχουν υποστηρίξει για μεγαλύτερη συμφωνία στην περιγραφή και τη μέτρηση, επειδή αυτές οι ανισότητες είχαν ουσιαστική επίδραση στην πρόβλεψη των ποσοστών (Menesini & Nocentini, 2009). Οι Junonen & Graham (2014) ανακάλυψαν ότι μεταξύ 20% και 25% των νέων εμπλέκονται σε κάποια μορφή ενεργητικής κακοποίησης, είτε ως κακοποιοί είτε ως θύματα. Στη Δύση, μεταξύ 9 και 25 % των εφήβων σχολικής ηλικίας έχουν παρενοχληθεί σε κάποιο στάδιο, σύμφωνα με έρευνες μεγάλης κλίμακας. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει ένα υποσύνολο παιδιών θύτες/θύματα. Μετα-ανάλυση σχετικά με την επικράτηση του εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού σε διάφορα πλαίσια (Modecki et al., 2014) με συνολικό μέγεθος δείγματος 335.519 νέων (12-18 ετών) υπολόγισε μια μέση επικράτηση 35% για τον παραδοσιακό εκφοβισμό (και οι δύο δράστες και ρόλους θυμάτων) και 15% για συμμετοχή σε διαδικτυακό εκφοβισμό.

Παρενόχληση υποκινούμενη από προκατάληψη

Πρόσφατες αξιολογήσεις (Junonen & Graham, 2014) υποστήριξαν για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την κατάχρηση με κίνητρο. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, μαθητές από υποεκπροσωπούμενες ομάδες, όπως εκείνοι που είναι ανάπηροι, παχύσαρκοι ή μέλη φυλετικών ή σεξουαλικών μειονοτήτων, είναι πιο πιθανό να παρενοχληθούν και να θυματοποιηθούν από τους πιο προνομιούχους ομολόγους τους. Ανακαλύφθηκε ότι οι γυναίκες μαθήτριες ειδικής αγωγής είχαν 3,9 φορές περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα και 4,8 φορές περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού από τις τυπικά αναπτυσσόμενες συνομήλικές τους (Farmer et al., 2012).

Μια μελέτη εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών της έκτης δημοτικού για τη θυματοποίηση, την ασφάλεια και την κοινωνική απομόνωση στο σχολείο, προκειμένου να εξετάσει την επιρροή της φυλής σε διάφορα περιβάλλοντα. Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές από 99 τάξεις σε 10 γυμνάσια με διαφορετική εθνοτική σύνθεση (Junonen et al., 2006). Ο φόβος και το άγχος μειώθηκαν μεταξύ των ατόμων κάθε προέλευσης ως αποτέλεσμα της αύξησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι τα ιδρύματα με ποικίλο φοιτητικό σώμα τείνουν να έχουν πιο δίκαιη δυναμική εξουσίας.

Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Vitoroulis & Vaillancourt (2015) εξέτασε τις διαφορές στη θυματοποίηση των συνομηλίκων μεταξύ των εθνοτικών ομάδων και διαπίστωσε ότι το καθεστώς της μειονότητας δεν ήταν σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για μεγαλύτερη θυματοποίηση στα χέρια των συνομηλίκων. Αυτό υποδηλώνει ότι η συμμετοχή σε μια φυλετικά ή εθνοτικά διακριτή ομάδα αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης, αλλά ότι αυτός ο κίνδυνος ποικίλλει ανάλογα με τις περιστάσεις.

Πολλές αναφορές για ομοφοβική κακοποίηση βασίζονται αποκλειστικά σε αξιολογήσεις μεμονωμένων στοιχείων για το καθεστώς της σεξουαλικής μειονότητας, παραλείποντας κρίσιμες πτυχές του σεξουαλικού προσανατολισμού (δηλαδή ταυτότητα καθώς και συμπεριφορά) (Kosciw et al., 2012). Επιπλέον, η συχνότητα της σεξουαλικής ποικιλομορφίας είναι αρκετά χαμηλή, ακόμη και σε μεγάλα σύνολα δεδομένων με βάση τον πληθυσμό, και οι διαφορετικοί σεξουαλικοί προσανατολισμοί και προτιμήσεις συχνά ομαδοποιούνται για στατιστικές μελέτες. Παρά αυτές τις επιφυλάξεις, ορισμένα στατιστικά στοιχεία είναι εξαιρετικά. Για παράδειγμα, μια έρευνα σε πάνω από 7.000 μαθητές ηλικίας 13 έως 21 ετών που διεξήχθη από LGBT οργανώσεις αποκάλυψε ότι σχεδόν εννέα στους δέκα LGBT μαθητές βιώνουν εκφοβισμό στο σχολείο (Kosciw et al., 2012).

Επιπλέον, μεταξύ 50 και 80 τοις εκατό των μαθητών που αυτοπροσδιορίζονται ως ομοφυλόφιλοι, λεσβίες, αμφιφυλόφιλοι ή τρανσέξουαλ έχουν βιώσει ομοφοβικό χλευασμό ή αποδοκιμασία σε κάποιο σημείο της σχολικής τους καριέρας. Η κακοποίηση με κίνητρο την προκατάληψη φαίνεται να είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει δυσανάλογα τις περιθωριοποιημένες κοινότητες (Espelage et al., 2015).

Παράγοντες Κινδύνου

Προσωπικά Χαρακτηριστικά που Αυξάνουν την Κακομεταχείριση και την Ευαισθησία Θυματοποίησης

Θύτες

Στο έργο του ο Olweus (1978), εξηγεί ότι οι σκληρές ενέργειες των εκφοβιστών υποκινούνται από ένα «επιθετικό πρότυπο προσωπικότητας». Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός είναι μια βίαιη συμπεριφορά, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η επιθετικότητα ενός ατόμου σχετίζεται με τον εκφοβισμό. Ειδικότερα, η κακοποίηση συνδέεται με τις τάσεις των ατόμων να σκέφτονται και να ενεργούν επιθετικά και την έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους (Olweus, 1978).

Σύμφωνα με μια θεωρία, οι θύτες είναι άτομα που δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αγωνίζονται να κατανοήσουν τις κοινωνικές πληροφορίες και έχουν κακή φήμη μεταξύ των συνομηλίκων τους. Μερικά άτομα βλέπουν την κακομεταχείριση ως απαραίτητη και αποδεκτή

κοινωνική λειτουργία (Junonen & Graham, 2014). Δυστυχώς, οι εμπειρικές μελέτες δεν ήταν πάντα επιτυχείς στην επίλυση αυτού του ζητήματος, εν μέρει λόγω της αποτυχίας αναγνώρισης της διαφορετικότητας των παιδιών και των εφήβων που έχουν υποστεί εκφοβισμό. Άλλοι είναι «καθαροί» θύτες γιατί δεν υπήρξαν ποτέ θύματα οι ίδιοι. Σε σύγκριση με τους αγνούς παραβάτες, τα θύματα εκφοβισμού τείνουν να διαταράσσονται συναισθηματικά σε ακραίο βαθμό. Για να αποφευχθεί οποιαδήποτε σύγχυση, απευθυνόμαστε σε θύτες, θύματα και θύματα εκφοβιστών ξεχωριστά (Reijntjes et al., 2016).

Κάποτε ήταν ευρέως διαδεδομένο, πίστευαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί επιθετική συμπεριφορά όπως η κακοποίηση. Αν και οι αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό σχετίζονται (ασθενώς) με τον εκφοβισμό, δεν ενισχύουν την πιθανότητα να είναι κανείς αθώος κακοποιός (Cook et al., 2010). Σύμφωνα με έρευνα, η θεωρία που συνδέει τη βία και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει μικρή υποστήριξη. Αντίθετα, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι το εγώ και τα σκληροτράχηλα-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (όπως η έλλειψη ενσυναίσθησης και οι τύψεις) συνδέονται με τον εκφοβισμό (Reijntjes et al., 2016).

Οι Sutton et al. (1999) ανακάλυψαν ότι οι νταήδες ηλικίας 7 έως 10 ετών σημείωσαν σχετικά καλή βαθμολογία σε τεστ που είχαν σχεδιαστεί για τη μέτρηση της κατανόησης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, θέτοντας αμφιβολίες στην ιδέα ότι οι νταήδες είναι κοινωνικά ανίκανοι. Αυτή η μελέτη δίνει έμφαση στην ποικιλομορφία των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται σε εκφοβισμό επειδή οι Peeters et al. (2010) ταξινομήσαν τους δράστες σε τρεις διακριτές κατηγορίες με βάση τη δημοτικότητά τους και την κοινωνική τους νοημοσύνη. Απαιτείται μια πιο λεπτή κατανόηση της ποικιλομορφίας των συμπεριφορών και των αιτιών εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Rodkin et al., 2015).

Σύμφωνα με έρευνα που βασίζεται στο κοινωνικό γνωστικό πλαίσιο, οι θύτες έχουν την τάση να εμπλέκονται σε μοτίβα σκέψης που δικαιολογούν την επιθετική τους συμπεριφορά. Οι Toblin et al. (2005) ανακάλυψαν ότι οι νταήδες έχουν μια γενικά θετική στάση απέναντι στη χρήση της επιθετικότητας επειδή είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να τη χρησιμοποιήσουν, προβλέπουν θετικά αποτελέσματα (όπως η κοινωνική αποδοχή) και βλέπουν την επιθετικότητα ως φυσιολογικό τρόπο συμπεριφοράς. Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση (Gini et al., 2014) καταδεικνύει, για παράδειγμα, ότι οι δράστες χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές ηθικής απόστασης για να δικαιολογήσουν τις επιζήμιες ενέργειές τους.

Η βιβλιογραφία διχάζεται ως προς το αν αυτές οι τάσεις είναι σφάλματα ή απλώς διακριτές κοινωνικο-γνωστικές διαδικασίες σκέψης. Παραδοσιακά, η κοινωνική ικανότητα ορίζεται ως η ενασχόληση με δραστηριότητες που είναι κοινωνικά αποδεκτές και είναι πιθανό να κερδίσουν την έγκριση άλλων. Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως η ικανότητα να πραγματοποιήσει κανείς τις φιλοδοξίες του. Η

τελευταία θεωρία προτείνει ότι τα παιδιά που επιτυγχάνουν τους στόχους τους, είτε με συνεργατικά είτε με επιθετικά μέσα, είναι κοινωνικά ικανά (Rodkin et al., 2015).

Οι θύτες συχνά κατακτούν θέσεις εξουσίας. (Olthof et al., 2011). Μπορεί να θεωρούνται διάσημοι, ισχυροί και «ψαγμένοι» μεταξύ των συνομηλίκων τους, ακόμα κι αν πολλοί από τους μαθητές τους δεν τους λατρεύουν άμεσα (Reijntjes et al., 2016). Εκτός από το ότι έχουν φίλους, οι νταήδες είναι ευδιάκριτα μέλη των κοινωνικών τους κύκλων. Συνήθως, οι έφηβοι εκφοβιστές συναναστρέφονται και υποστηρίζουν άλλους εκφοβιστές. (Sentse et al., 2014). Οι θύτες είναι πιο πιθανό από άλλα παιδιά να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως αυταρχικούς, τιμωρητικούς και μη υποστηρικτικούς και είναι επίσης λιγότερο πιθανό να αναφέρουν ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς. (Smith, 2014). Αρκετές οικογενειακές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένων των μητρικών συγκρούσεων, της επιτήρησης και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας, εξετάστηκαν συλλογικά και όχι ξεχωριστά σε μια μετα-ανάλυση από τους Cook et al. (2010), το οποίο βρήκε μόνο μια ασθενή συσχέτιση μεταξύ οικογενειακών παραγόντων και κακοποίησης.

Στόχοι εκφοβισμού

Διαταραχές εσωτερίκευσης όπως η κατάθλιψη, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέονται με τη θυματοποίηση (Cook et al., 2010). Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους, η έλλειψη συντρόφων και η κακή ποιότητα σχέσης είναι μερικά από τα πολυάριθμα κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται με τη θυματοποίηση (Cook et al., 2010). Επιπλέον, όπως συζητήθηκε στην ενότητα για τα θύματα εκφοβισμού, τα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης και χαμηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιο πιθανό να γίνουν θύματα. Οι Hodges & Perry (1999) ανακάλυψαν ότι τα παιδιά με προβλήματα εσωτερίκευσης (ή εξωτερίκευσης) και δυσκολίες σχέσεων ήταν πιο πιθανό να θυματοποιηθούν.

Τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των εκφοβιστών ρίχνουν φως σε πολλούς παράγοντες κινδύνου για θυματοποίηση. Για παράδειγμα, τα παθητικά και δειλά παιδιά μπορεί να εμπνέουν σκέψεις που προωθούν την επιθετικότητα στους πιθανούς βασανιστές τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί επίσης να κάνουν ένα παιδί δελεαστικό σε έναν κοινωνικά φιλόδοξο «αρπακτικό». Στοχεύοντας άτομα που είναι πιο πιθανό να είναι παθητικά, ανασφαλής και σωματικά εύαλωτα, οι νταήδες μπορούν να δείξουν την κυριαρχία τους στην υπόλοιπη ομάδα χωρίς να διακινδυνεύσουν την αντιπαράθεση ή να αποξενώσουν τους συμμάχους τους. Η υποστήριξη από ομοτίμους αποδυναμώνει τη σχέση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και θυματοποίησης. Επομένως, τα δειλά και ανήσυχια παιδιά είναι πιο πιθανό να πέφτουν θύματα εάν οι φίλοι τους είναι σωματικά αδύναμοι ή/και αντιπαθείς από τους συνομηλίκους τους παρά εάν έχουν φίλους σωματικά δυνατούς και αρεστούς (Cook et al., 2010).

Ωστόσο, τα θυματοποιημένα παιδιά συχνά συναναστρέφονται με άλλους συνομηλίκους που είναι θύματα (Sentse et al., 2013), παρά το γεγονός ότι θα επωφεληθούν από το να έχουν δυναμικούς συντρόφους που μπορούν να υπερασπιστούν. Εναλλακτικά, τα θύματα μπορεί να βλέπουν τις κατοικίες τους ως ασφαλή καταφύγια, σύμφωνα με ορισμένες έρευνες. Μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Lereya et al. (2013) διαπίστωσε ότι η υπερπροστασία συσχετίστηκε πιο έντονα με το καθαρό θύμα, ενώ η κακοποίηση/παραμέληση στην οικογένεια συνδέθηκε πιο έντονα με το θύματα εκφοβισμού.

Παράγοντες Κινδύνου σε Επίπεδο Τάξης

Ο επιπολασμός της κακοποίησης στις τάξεις και τα ιδρύματα ποικίλλει σημαντικά. Δεδομένου ότι υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ τάξεων παρά μεταξύ ιδρυμάτων, θα επικεντρωθούμε στις ταξικές διαφορές. Δημογραφικές μεταβλητές (όπως το μέγεθος της τάξης), οι αλληλεπιδράσεις σε ομάδες συνομηλίκων και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή μπορούν όλα να ρίξουν φως στους πιθανούς κινδύνους στην τάξη (Sentse et al., 2013).

Φαίνεται ότι οι δημογραφικές μεταβλητές δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τις διακυμάνσεις στην παρενοχλητική συμπεριφορά μεταξύ των τάξεων. Για παράδειγμα, δεν βρέθηκε άμεση συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και του αριθμού των δραστών ή των θυμάτων. Σε αντίθεση με ό,τι αναμενόταν με βάση τη βιβλιογραφία, περισσότερες περιπτώσεις κακοποίησης έχουν βρεθεί σε μικρότερες τάξεις παρά σε μεγαλύτερες. Αρκετές πρόσθετες δημογραφικές δυνατότητες (όπως το ποσοστό των ανδρών σε μια τάξη ή το ποσοστό των μεταναστών σε μια τάξη) είτε απέτυχαν να εξηγήσουν τις διαφορές μεταξύ των τάξεων είτε έχουν δώσει αμφιλεγόμενα αποτελέσματα. Οι αλληλεπιδράσεις της ομάδας συνομηλίκων και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή εξηγούν καλύτερα τις παρατηρούμενες παραλλαγές στην τάξη (Juvenone & Graham, 2014).

Η θέση των συνομηλίκων (όπως η φήμη) ή η εξουσία (που συνήθως καθορίζει τα πράγματα) που συγκεντρώνεται σε λίγα άτομα σε αντίθεση με την ομοιόμορφη κατανομή σχετίζεται με παρενοχλητική συμπεριφορά, και αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε εξαιρετικά δομημένες τάξεις. Σε μια πρόσφατη μελέτη, ανακαλύφθηκε ότι η τάξη στην τάξη, αντί του εκφοβισμού, αυξάνει τα περιστατικά εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου (Garandean et al, 2014). Αντίθετα, η κακομεταχείριση είναι λιγότερο πιθανό να ανθίσει σε σχολεία χωρίς καθιερωμένη ιεραρχία (Juvenone & Graham, 2014).

Επιπλέον, λόγω των προτύπων της τάξης, οι μαθητές σε ορισμένες τάξεις είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε καταχρηστική συμπεριφορά. Ο αυξημένος κίνδυνος εμπλοκής εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών σε μια τάξη μπορεί να εξηγηθεί από τα πρότυπα εκφοβισμού, τα οποία αντανάκλωνται από τις χαμηλές στάσεις κατά του εκφοβισμού, τις θετικές προσδοκίες σχετικά με τα κοινωνικά αποτελέσματα των

ενεργειών εκφοβισμού και τις αρνητικές προσδοκίες σχετικά με τα κοινωνικά αποτελέσματα των ενεργειών θύματος (Nocentini et al., 2013).

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν στην παρενόχληση είναι ένας τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται τα πρότυπα της τάξης. Οι απαντήσεις των συνομηλίκων είναι σημαντικές σε καταστάσεις εκφοβισμού, επειδή παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους δράστες, κάτι που μπορεί είτε να αποτρέψει είτε να ενθαρρύνει περαιτέρω επιθετικότητα. Αυτό υποδηλώνει ότι ο εκφοβισμός επαινείται κοινωνικά σε τάξεις όπου η συμπεριφορά των δραστών επιβραβεύεται συχνά και οι συνομήλικοι των θυμάτων σπάνια υπερασπίζονται (Salmivalli et al., 2011).

Πρόσφατες μελέτες (Ahmed et al., 2022· Malecki et al., 2020) έχουν δείξει ότι η σχέση μεταξύ μεμονωμένων παραγόντων κινδύνου (όπως το κοινωνικό άγχος και η απόρριψη των συνομηλίκων) και η θυματοποίηση διαφέρει μέσα στις τάξεις, υποδεικνύοντας ότι οι ατομικές ευπάθειες είναι πιθανότερο να οδηγήσουν σε θυματοποίηση όταν το επιτρέπει το πλαίσιο της τάξης, κάτι που είναι προβληματικό για τους μαθητές που είναι ήδη επιρρεπείς στο να γίνουν στόχοι εκφοβισμού. Σε τάξεις όπου οι περαστικοί είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν τον επιτιθέμενο και λιγότερο πιθανό να υπερασπιστούν το θύμα, τα ανυπεράσπιστα παιδιά είναι πιο πιθανό να παρενοχληθούν (Salmivalli et al., 2011).

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ισχυρισμών των μαθητών για αντίδραση του εκπαιδευτή στον εκφοβισμό και των πραγματικών περιστατικών εκφοβισμού (Ahmed et al., 2022). Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατά του εκφοβισμού KiVa βρέθηκαν να μετριάζονται από τις αντιλήψεις των μαθητών για τις στάσεις των δασκάλων τους που σχετίζονται με τον εκφοβισμό (Saarento et al., 2015). Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κατά την οποία εφαρμόστηκε το KiVa, η μαθητική βία μειώθηκε επειδή οι μαθητές αντιλήφθηκαν μια αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτών απέναντι στον εκφοβισμό. Αυτό καταδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να μεταφέρουν στους μαθητές ότι η καταχρηστική συμπεριφορά είναι απαράδεκτη.

Κίνδυνοι για την υγεία από τον Σχολικό Εκφοβισμό

Εκτός από τις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία του θύτη και του θύματος, ο εκφοβισμός μπορεί επίσης να επηρεάσει αρνητικά την υγεία των περαστικών (Wolke & Lereya, 2015). Αρκετές διακρατικές, διαχρονικές μελέτες, καθώς και εξαντλητικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις, έχουν δημιουργήσει μια συσχέτιση μεταξύ της κακοποίησης ή της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον και των αρνητικών αποτελεσμάτων υγείας στη μετέπειτα ζωή. Ακόμη και μετά τον υπολογισμό άλλων πιθανών παραγόντων κινδύνου στην πρόωμη ζωή, οι συσχετίσεις παραμένουν (Wolke & Lereya, 2015).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, οι ερευνητές έχουν αφιερώσει σημαντικό χρόνο και προσπάθεια στην έρευνα των επιπτώσεων της κακοποίησης και της παρενόχλησης στη σωματική και ψυχική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συνολική ικανοποίηση των ανθρώπων. Τα πρωταρχικά ευρήματα δείχνουν ότι οι βασανισμένοι έφηβοι έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και μελαγχολίας, καθώς και υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς και κακής υγείας, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν πέσει θύματα. (Junonen & Graham, 2014). Υπάρχει σχέση μεταξύ της σοβαρότητας της θυματοποίησης και αυτών των αρνητικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Van der Plog et al. (2015), τα αποτελέσματα του εκφοβισμού επιδεινώνονται όταν τα θύματα εκφοβίζονται επανειλημμένα ή από μια μεγάλη ομάδα δραστών.

Οι Reijntjes et al (2010) εξέτασαν τις εσωτερικευόμενες ανησυχίες και τη σχέση τους με την κακοποίηση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτά τα ζητήματα φαίνεται να είναι τόσο αιτίες όσο και συνέπειες της θυματοποίησης των συνομηλίκων, διαμορφώνοντας έναν «φαύλο κύκλο» που συμβάλλει στην αυξημένη διάρκεια του φαινομένου. Σύμφωνα με έρευνες, η θυματοποίηση έχει επίσης συνδεθεί με αυτοκτονικό ιδεασμό (Holt et al., 2015· Klomek et al., 2015). Σύμφωνα με τους Arseneault et al. (2010), η παρενόχληση συνδέεται με σοβαρά συμπτώματα προβλημάτων ψυχικής υγείας βραχυπρόθεσμα και έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις που μπορεί να παραμείνουν μέχρι την όψιμη εφηβεία. Στην πρόσφατη συστηματική τους ανασκόπηση, οι McDougall & Vaillancourt (2015) τόνισαν την ανάγκη χρήσης ενός σύνθετου μοντέλου προκειμένου να κατανοηθούν οι άμεσες και έμμεσες συσχετίσεις μεταξύ της θυματοποίησης των συνομηλίκων και των αποτελεσμάτων των ενηλίκων.

Τέλος, οι Wolke & Lereya (2015) ανασκόπησαν μελέτες γενετικά πανομοιότυπων μονοζυγωτικών διδύμων που διέμεναν στα ίδια νοικοκυριά αλλά είχαν ασύμβατες εμπειρίες εκφοβισμού. Αυτά τα δίδυμα ήταν γενετικά πανομοιότυπα, αλλά οι εμπειρίες εκφοβισμού τους ήταν ασυμβίβαστες. Η ενεργός κακομεταχείριση μπορεί επίσης να επηρεάσει σημαντικά την ύπαρξη ενός ατόμου. Οι Ttofi et al. (2011) κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα μετά από ανασκόπηση των ευρημάτων 28 συνεχών μελετών: η διάπραξη κακοποίησης είναι ένας ισχυρός και ξεχωριστός παράγοντας κινδύνου για επακόλουθη εγκληματική συμπεριφορά και ψυχιατρικά συμπτώματα. Αυτή η τάση υποστηρίχθηκε από τους Klomek et al. (2015), ο οποίος πρότεινε επίσης ένα αποτέλεσμα δοσολογίας, σύμφωνα με το οποίο η μεγαλύτερη έκθεση σε κακοποίηση ως παιδί συνδέεται με μεγαλύτερες προκλήσεις αργότερα στη ζωή. Όσον αφορά τις επιπτώσεις της κακομεταχείρισης, οι ίδιοι συγγραφείς ανακάλυψαν ότι οι δράστες είχαν μεγαλύτερο κίνδυνο εγκληματικής συμπεριφοράς, ενώ τα θύματα είχαν υψηλότερο κίνδυνο κατάθλιψης (Klomek et al., 2015).

Η θυματοποίηση στην παιδική ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου που συμβάλλει μοναδικά στη μεταγενέστερη κατάθλιψη, ακόμη και μετά τον έλεγχο πολλών άλλων βασικών κινδύνων

(Ttofi et al., 2011). Αυτό ισχύει τόσο για τα θύματα εκφοβισμού όσο και για τους κακοποιούς, που διέτρεχαν υψηλότερο κίνδυνο για ψυχοσωματικά προβλήματα από τους ομολόγους τους που δεν εμπλέκονταν. Προκειμένου να μειωθούν τα ποσοστά νεανικής παραβατικότητας, αυτοκτονίας, εσωτερίκευσης συμπτωμάτων και άλλων προβλημάτων ψυχικής υγείας, οι συγγραφείς των προαναφερθέντων μελετών τόνισαν την ανάγκη για καλά εφαρμοσμένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού με υψηλή αναλογία οφέλους-κόστους. Αρκετοί συγγραφείς υποστήριξαν ότι αυτά τα μέτρα είναι προληπτικά μέτρα δημόσιας υγείας (Klomek et al., 2011).

Παρεμβάσεις για τον Σχολικό Εκφοβισμό

Υπάρχει ένα σημαντικό σύνολο βιβλιογραφίας για πρωτοβουλίες κατά του εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένων πολυάριθμων προγραμμάτων που έχουν δοκιμαστεί στο σχολείο και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Farrington & Ttofi (2011) τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού είναι γενικά αποτελεσματικά, με αποτέλεσμα 20-23% μείωση του βασανισμού των άλλων και 17-20% μείωση του εκφοβισμού οι ίδιοι. Ωστόσο, τα αποτελέσματα διαφέρουν σημαντικά από πρόγραμμα σε πρόγραμμα και μειώνονται όταν αξιολογούνται χρησιμοποιώντας πιο αυστηρούς σχεδιασμούς, όπως τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές (Langford et al., 2015· Ttofi και Farrington, 2011). Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι δεν είναι όλα τα προγράμματα αποτελεσματικά, ότι ορισμένα δεν αξιολογούνται ποτέ και ότι άλλα αξιολογούνται τόσο άσχημα που δεν μπορούν να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματά τους. Σύμφωνα με έρευνα του Evans και των συνεργατών του, έως και το 45% των μελετών δεν εντόπισαν καμία επίδραση προγράμματος στη διάπραξη κακοποίησης και περίπου το 30% δεν βρήκε καμία επίδραση προγράμματος στη θυματοποίηση (Evans et al., 2014).

Οι πιο αποτελεσματικές πρωτοβουλίες για ολόκληρο το σχολείο είναι πολυδιάστατες, που περιλαμβάνουν πολλαπλά συστατικά (μεμονωμένα παιδιά, γονείς, τάξεις και σχολεία) και ποικίλες στρατηγικές. Γενικά, το σύνολο θεωρείται σε αντίθεση με τα συστατικά στοιχεία του. Κατά συνέπεια, είναι αδύνατο να προσδιοριστεί πόσο συνεισφέρει κάθε στοιχείο ενός προγράμματος στο σύνολο. Όταν υλοποιούνται όλα τα στοιχεία ενός προγράμματος, μπορεί να έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο, αλλά είναι επίσης πιθανό μόνο ένα υποσύνολο αυτών των στοιχείων να ευθύνεται για την επιτυχία του προγράμματος, ενώ τα υπόλοιπα έχουν μικρή έως καθόλου επίδραση στα αποτελέσματά του. Κατά τη λήψη αποφάσεων για τη δημόσια υγεία, είναι σημαντικό να αξιολογείται η σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας των πρωτοβουλιών (Ahmed et al., 2022· Klomek et al., 2015).

Οι Ttofi & Farrington (2011) διεξήγαγαν έρευνα για να εξακριβώσουν ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επιτυχία των πρωτοβουλιών κατά του εκφοβισμού. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η

αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι ανάλογη με την έντασή τους (όπως μετράται με τον αριθμό των ωρών ανά εβδομάδα) και τη διάρκειά τους. (μετριέται ως προς τον αριθμό των ημερών ή μηνών ανά πρόγραμμα). Προκειμένου τα προγράμματα να είναι αποτελεσματικά, είναι προφανές ότι πρέπει να είναι και εκτεταμένα και μακροχρόνια. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν επίσης ότι η εκπαίδευση γονέων/συναθροίσεις γονέων και οι τεχνικές πειθαρχίας σχετίζονται με την επιτυχία του προγράμματος. (Klomeck et al., 2015).

Το κλειδί της επιτυχίας είναι η κινητοποίηση των παρατηρητών ή η σιωπή της πλειοψηφίας όταν παρατηρείται κατάχρηση. Οι μελέτες δείχνουν ότι, ανάλογα με τις απαντήσεις τους, οι ομότιμοι παρατηρητές μπορούν είτε να αποτρέψουν είτε να προωθήσουν την κατάχρηση. Επιπλέον, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα, όπως το Φινλανδικό πρόγραμμα καταπολέμησης του εκφοβισμού KiVa, επικεντρώνονται στην αύξηση της ευαισθητοποίησης, της ευαισθησίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των παρευρισκομένων προκειμένου να βοηθήσουν τους θυματοποιημένους συνομηλίκους τους, αντί να ανταμείβουν τους δράστες (Karna et al., 2011).

Η κωδικοποίησή τους για «εργασία με συνομηλίκους» περιοριζόταν στην «επίσημη δέσμευση των συνομηλίκων στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού» (όπως η χρήση επίσημα διορισμένων μεσολαβητών συνομηλίκων ή υποστηρικτών) και δεν περιελάμβανε «την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με το ρόλο όλων των συνομηλίκων» ή «διατύπωση κανόνων για παρέμβαση περαστικού» (δηλαδή, ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για παρέμβαση περαστικών). (Salmivalli, 2010). Τα υπάρχοντα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι επίσημες παρεμβάσεις βοηθών ομοτίμων έχουν μικρή επίδραση στη συνέχιση της κατάχρησης. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το NoTrap! Η στρατηγική (Palladino et al., 2015) ήταν αποτελεσματική στη μείωση της κακοποίησης των εφήβων στρατολογώντας τους συνομηλίκους τους ως εκπαιδευτές (Karna et al., 2011).

Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στον βαθμό στον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προγράμματα προστασίας. Ακόμη και σχολαστικά σχεδιασμένα προγράμματα μπορούν να εκτελεστούν σε ποικίλες εντάσεις, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα κεφαλαίων και τη δέσμευση των εκπαιδευτών. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να αποφασίσουν να μην εκτελέσουν τα προγράμματα στην προβλεπόμενη μορφή τους και αντ' αυτού να τροποποιήσουν σημαντικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών. Υπάρχουν ενδείξεις συσχέτισης μεταξύ της ακρίβειας εφαρμογής και της επιτυχίας (όπως χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού που αναφέρθηκαν από μαθητές) (Haataja et al., 2014).

Συμπερασματικά, οι πρωτοβουλίες κατά του εκφοβισμού σε όλο το σχολείο είναι συνήθως αποτελεσματικές. Ωστόσο, δεν δημιουργούνται όλα τα προγράμματα ίσα, ενώ ορισμένοι έχουν επανειλημμένα επιδείξει θετικά αποτελέσματα, άλλοι έχουν δείξει ελάχιστη έως καθόλου βελτίωση. Γιατί

υπάρχουν διαφορετικά αποτελέσματα; Όλα τα προγράμματα πρέπει να είναι ολοκληρωμένα, μακροπρόθεσμα και να εκτελούνται με ακεραιότητα. Φαίνεται ότι η συμπερίληψη των γονέων στη διαδικασία έχει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, όπως και η χρήση πειθαρχίας για την αντιμετώπιση των παραβατών. Η βελτίωση των προτύπων και των απαντήσεων κατά του εκφοβισμού στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας, όπως και η αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών για το ρόλο της ομάδας στη διαίωνιση του εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να κάνουν ξεκάθαρες τις θέσεις τους κατά του εκφοβισμού στους μαθητές τους (Jung, 2018).

Σε ορισμένα έθνη, μια στρατηγική κατά του εκφοβισμού στα ιδρύματα επιβάλλεται από το νόμο. Αυτή η υποχρέωση είναι αξιόπαινη, αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η απλή εφαρμογή μιας πολιτικής μπορεί να μην αρκεί. Αντίθετα, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν πρωτοβουλίες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές μέσω εκτεταμένων αξιολογήσεων. Τα σχολεία πρέπει να ορίζονται με αποτελεσματικές μεθόδους και προγράμματα. Συμφωνούμε με τη σύσταση των Farrington & Ttofi (2009) ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένα σύστημα διαπίστευσης για επιτυχημένες πρωτοβουλίες κατά του εκφοβισμού για να διασφαλιστεί ότι τα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο περιλαμβάνουν στοιχεία που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά σε αξιολογήσεις υψηλής ποιότητας (Jung, 2018).

Ο Jung (2018) αντιπαραβάλλουν δύο ομάδες μαθητών δημοτικού σχολείου για να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος προστασίας που βασίζεται σε δεξιότητες στη μείωση του εκφοβισμού και της βίαιης συμπεριφοράς. Δοκιμές που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια δύο ετών συλλογής δεδομένων αποκάλυψαν ότι η στρατηγική είχε αρνητικό αντίκτυπο σε περιπτώσεις εκφοβισμού και κακοποίησης που αναφέρθηκαν από τους ίδιους, καθώς και σε αξιολογήσεις στην κλίμακα των θυμάτων του επιτιθέμενου.

Συγκριτικά, η θυματοποίηση μειώθηκε πιο γρήγορα στα πειραματικά σχολεία παρά στα σχολεία ελέγχου. Ωστόσο, εξετάζοντας τα ευρήματα των μοντέλων ανάπτυξης δυαδικών αποτελεσμάτων, τα οποία καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού δεν έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, μπορούμε να μάθουμε ποιες στρατηγικές κατά του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικές στην αντιστροφή του ρόλου του θύτη και του θύματος με την πάροδο του χρόνου. Τα σχολεία και οι κυβερνήσεις έχουν υιοθετήσει μέτρα για την καταπολέμηση του εκφοβισμού (Limber, 2006).

Ο Olweus (1993) σχεδίασε ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού ως απάντηση σε έναν αριθμό θανάτων εφήβων στη Νορβηγία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Στη Νορβηγία, το ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού Olweus χρησιμοποιεί σχέδια ηλικιακής κοόρτης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το πρόγραμμα βρίσκεται επί του παρόντος στη φάση αξιολόγησής του, κατά την οποία θα αξιολογηθούν οι μέθοδοί του για την τροποποίηση της πολιτισμικής στάσης απέναντι

στην κακοποίηση στο σχολείο (Limber, 2006). Είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς το πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού ενημερώνει την κοινότητα και επηρεάζει τη στάση των μαθητών, των δασκάλων και των διευθυντών των σχολείων. Στη βιβλιογραφία προστασίας, η εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συζητείται ως πιθανή λύση στο πρόβλημα της κακοποίησης. (Rock & Baird, 2011). Η ικανότητα ανταπόκρισης σε άμεσο ή έμμεσο εκφοβισμό είναι ένας κρίσιμος συντονιστής ή μείωση του κινδύνου για την κακοποίηση του εκφοβισμού. (Rock & Baird, 2011).

Οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από το να μάθουν πώς να αυτορυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν κατάλληλες αντιδράσεις στα σήματα κακοποίησης χρησιμοποιώντας μεθόδους που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ενισχύοντας τα πρότυπα κατά του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να συμβάλει στη μείωση του εκφοβισμού στα ιδρύματα. Αντίστοιχα, μελέτες έχουν συνδέσει τη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών με τη μείωση της συχνότητας βίας (Smith & Brain, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

Ενσυναίσθηση

Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει οκτώ διαπροσωπικές αντιδράσεις σε ένα άλλο άτομο που μοιράζονται παρόμοια γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία, αλλά διαφέρουν μεταξύ τους. Η ικανότητα ενσυναίσθησης είναι περίπλοκη. Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «ενσυναίσθηση» για να περιγράψουν μια ποικιλία από διακριτές αλλά σχετικές συμπεριφορές. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων μπορεί να δώσει μια ευρεία εξήγηση για το πώς ορίζουν προσωπικά την ενσυναίσθηση. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να κατανοήσουμε και να ποσοτικοποιήσουμε την έννοια από την άποψη της προσωπικότητας και των ατομικών διαφορών λόγω της μεγάλης ποικιλίας των φαινομένων που περιγράφονται από την έκφραση.

Ορισμοί των συναισθημάτων

Στις αρχές του 1900, ο Titchener χρησιμοποίησε την ενσυναίσθηση για να μεταφράσει τη γερμανική λέξη *einfihlung* στα αγγλικά. Ο όρος επινοήθηκε από τον Lipps και αναφέρεται στην "πράξη του να φαντάζεται ή να προβάλλεται στην κατάσταση ενός άλλου ατόμου ή αντικειμένου προκειμένου να αποκτήσει μια αισθητική ή διαπροσωπική κατανόηση του εν λόγω αντικειμένου ή προσώπου" (Jahoda, 2005). Σήμερα, ωστόσο, η έννοια της ενσυναίσθησης χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα ψυχικών και συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς και ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών (Batson 2011·

Davis 1996). Η Ενσυναίσθηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει εφαρμοστεί σε διάφορες μορφές διαπροσωπικής λήψης προοπτικής, συμπεριλαμβανομένης της υιοθέτησης της οπτικής γωνίας ενός άλλου (φαντάσου-άλλου προοπτικής λήψης) και του φανταζόμενου εαυτού στην κατάσταση του άλλου (φανταστείτε-προοπτική λήψης), εκτός από την αισθητική μορφή λήψης προοπτικής αναγνωρίστηκε από τον Lipps (Watson & Greenberg, 2009).

Οι Batson (2011) και Stotland (1969) είναι κυρίως υπεύθυνοι για τη διάδοση αυτών των προοπτικών. Αρκετές μελέτες (Ickes & Hodges, 2013) αναφέρονται στην ικανότητα πρόβλεψης με ακρίβεια των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ως ενσυναισθητική ακρίβεια. Εκτός από αυτήν την πρωταρχικά γνωστική αντίληψη της ενσυναίσθησης, άλλοι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο για να αναφερθούν σε μια τεράστια ποικιλία συναισθηματικών εμπειριών. Η κοινή χρήση μιας συναισθηματικής ή ψυχικής κατάστασης με ένα άλλο άτομο είναι ένα παράδειγμα. Η παράλληλη ενσυναίσθηση, η συναισθηματική μετάδοση (Lishner et al., 2008) και ο ενσυναίσθητος συντονισμός (Watson & Greenberg, 2009) έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν αυτό το είδος συναισθηματικής απόκρισης που προκαλείται από την ανάγνωση ή την ακρόαση για τις εμπειρίες ενός άλλου ατόμου. Η ενσυναίσθηση είναι ένα δεύτερο συναισθηματικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από ανησυχία για την ευημερία ενός άλλου ατόμου. Αυτό το φαινόμενο αναφέρεται ως «συμπάθεια» (Eisenberg et al., 1989) και «ενσυναίσθηση» (Davis, 1996).

Το τρίτο συναισθηματικό φαινόμενο γνωστό ως ενσυναίσθηση είναι η εμπειρία της εσωτερικά κατευθυνόμενης θλίψης ως απάντηση στην ανάγκη ή την αγωνία ενός άλλου ατόμου (Batson, 2011). Ωστόσο, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί διακρίνουν τη στενοχώρια από την ενσυναίσθηση, κυρίως επειδή η πρώτη εστιάζεται προς τα μέσα ενώ η δεύτερη κατευθύνεται προς τα έξω. Τέλος, ο όρος ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται περιστασιακά για να περιγράψει διάφορες μορφές συμπεριφορικού κατοπτρισμού. Περιλαμβάνει τη μίμηση των εκφράσεων του προσώπου ή της γλώσσας του σώματος ενός άλλου ατόμου (Bavelas et al., 1987).

Ως πιθανή προέλευση της αντιστοίχισης συμπεριφοράς, έχουν προταθεί νευρωνικά δίκτυα που μετατρέπουν την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων σε ενεργοποίηση κινητικών νευρώνων που απαιτούνται για την αναπαραγωγή αυτής της δράσης στον εαυτό μας (Gallese & Goldman, 1998). Αβέβαιο εάν αυτή η μετάφραση θα είχε ως αποτέλεσμα την αντίστοιχη συμπεριφορά. Ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά, η αντιστοίχιση συμπεριφοράς φαίνεται να κατευθύνεται συνήθως προς τους στόχους (Meltzoff & Moore, 1997). Η παρόρμηση να αγγίξει κανείς το πόδι του ενώ συνομιλεί με ένα άτομο που χτυπά το πόδι του/της είναι ένα παράδειγμα αυτού του τύπου ενσυναισθητικού καθρέφτη συμπεριφοράς.

Την τελευταία δεκαετία, οι κλινικοί-αναπτυξιακοί ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στη χρήση της αναπτυξιακής θεωρίας για να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προσαρμοσμένων στρατηγικών παρέμβασης (Ollendick et al., 2001) σε μια προσπάθεια να προωθήσουν υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και μείωση της πιθανότητας προβλημάτων ψυχικής υγείας. Έγινε προφανές ότι οι τρέχουσες προσεγγίσεις δεν ικανοποιούσαν τις ανάγκες των παιδιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης. Οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους έχουν προχωρήσει σημαντικά την τελευταία δεκαετία. Στην περίπτωση των προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης που βασίζονται στο σχολείο, για παράδειγμα, οι ηλικιακές ανισότητες έχουν αντιμετωπιστεί τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση (Durlak et al., 2011).

Ωστόσο, η έρευνα δεν έχει καθορίσει εάν οι υπάρχουσες παρεμβάσεις ενσυναίσθησης έχουν μεταφραστεί συστηματικά από την αναπτυξιακή έρευνα (Eisenberg et al., 2014), παρά το μεγάλο πλήθος αποδεικτικών στοιχείων για διαφορές μεταξύ των ατόμων και των ατόμων στις απαντήσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα προβλήματα εξωτερικεύσης, όπως η διαταραχή συμπεριφοράς, έχουν συνδεθεί με την άτυπη ενσυναίσθηση (Malti & Noam, 2011). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να καλλιεργείται η ενσυναίσθηση με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των παιδιών καθώς αναπτύσσονται (Eisenberg et al., 2014). Ακόμη και μεταξύ των παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην ικανότητά τους για ενσυναίσθηση (Eisenberg et al., 2014). Επομένως, είναι σημαντικό οι θεραπείες για ενσυναίσθηση να λαμβάνουν υπόψη διακριτές φάσεις ανάπτυξης που συμβαίνουν ταυτόχρονα (όπως διάφορα στάδια της βρεφικής ηλικίας).

Ενσυναίσθηση και Εκφοβισμός

Η κατανόηση και η υιοθέτηση των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου είναι αυτό στο οποίο αναφερόμαστε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο ενσυναίσθηση. Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει μια αρνητική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επιθετικής συμπεριφοράς (Gini et al., 2007). Δύο από τις πρώτες μελέτες για τον εκφοβισμό, οι Olweus (1993) και Smith and Thomson (1991), διαπίστωσαν ότι οι εκφοβιστές δεν είχαν ενσυναίσθηση για τα θύματά τους. Οι Miller & Eisenberg (1988) ανακάλυψαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αφού ανέλυσαν 43 διαφορετικές μελέτες για το θέμα. Ορισμένες έρευνες (π.χ. Minde, 1992· Rigby, 1996) έχουν δείξει ακόμη και μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της έλλειψης ενσυναίσθησης και της επιθετικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ικανότητα ενσυναίσθησης με τους άλλους είναι απαραίτητη για την πρόληψη της βίαιης συμπεριφοράς (Feshbach, 1978). Τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε βίαιη συμπεριφορά ως ενήλικες, σύμφωνα με έρευνα των Jolliffe & Farrington (2006). Πρόσφατες μελέτες (Baldry & Farrington, 2000) έχουν δείξει ότι η έλλειψη

ενσυναίσθησης παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του νεανικού εκφοβισμού. Μερικοί ερευνητές (Zhou et al., 2002) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που ασκούν ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επιζήμια συμπεριφορά προς τους άλλους. Υπό το φως αυτών των ευρημάτων, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η διδασκαλία των ανθρώπων να συμπάσχουν με τους άλλους είναι ένα ουσιαστικό συστατικό οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης που έχει σχεδιαστεί για τη μείωση της βίαιης συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού (Manger et al., 2001).

Μερικοί ακαδημαϊκοί κάνουν διάκριση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης επειδή βλέπουν την ενσυναίσθηση ως ένα δισδιάστατο φαινόμενο (Davis, 1994). Το πρώτο αφορά την ικανότητα εσωτερίκευσης και εμπειρίας των συναισθημάτων των άλλων, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση. Χρησιμοποιώντας αυτή τη διάκριση, αρκετοί ερευνητές (Albiero & Lo Coco, 2001· Kaukiainen et al., 1999) υπέθεσαν ότι τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό συστατικό μειώνουν τη βίαιη συμπεριφορά. Αρκετοί ερευνητές (Cohen & Stryer, 1996· de Wied et al., 2005· LeSure-Lester, 2000) έχουν δείξει, ωστόσο, ότι τα επιθετικά παιδιά βαθμολογούνται χαμηλότερα στο συναισθηματικό στοιχείο της ενσυναίσθησης παρά στο γνωστικό στοιχείο. Σε ένα τεστ συναισθηματικής ενσυναίσθησης, για παράδειγμα, οι Warden & Mackinnon (2003) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με κοινωνικό ενδιαφέρον είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από τους εκφοβιστές. Οι Lovett & Sheffield (2006) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση 17 εμπειρικών μελετών που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ επιθετικότητας ή παραβατικότητας και συναισθηματικής ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους, προκειμένου να προσδιορίσουν εάν τα επιθετικά παιδιά είχαν χαμηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τα μη επιθετικά παιδιά.

Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι υπάρχει σταθερή αρνητική επίδραση με βάση τα ευρήματα αυτών των μελετών. Στους εφήβους, αλλά όχι σε προγενέστερα παιδιά, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επιθετικών τάσεων και συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Αυτή η συσχέτιση ενισχύθηκε με τη χρήση συμπεριφορικών μέτρων ενσυναίσθησης και όχι μετρήσεων αυτοαναφοράς. Αρκετές μελέτες που χώρισαν τα φύλα βρήκαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς και της έλλειψης ενσυναίσθησης μόνο στους άνδρες. Κατά τη σύγκριση των επιθετικών τάσεων μεταξύ γυναικών με υψηλά και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, δεν υπήρχε καμία διακριτή διαφορά (Albiero & Lo Coco, 2001· Feshbach & Feshbach, 1969). Οι Jolliffe & Farrington (2006) υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση μεταξύ της κακοποίησης αγοριών και κοριτσιών, καθώς οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια είναι σημαντικά πιο ενσυναίσθητα από τα αγόρια, σύμφωνα με έρευνα. Ως εκ τούτου, το να τους χαρακτηρίσετε ως «νταίδες» μπορεί να κρύψει τον ρόλο της ενσυναίσθησης σε αυτό το ζήτημα.

Η σύνδεση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας δεν έχει ακόμη εδραιωθεί. Η ενσυναίσθηση συνδέεται συχνά με την προκοινωνική συμπεριφορά (Eisenberg & Miller, 1987), αλλά η έρευνα για τη συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς έχει αποφέρει ασυνεπή αποτελέσματα. Τρεις συστηματικές ανασκοπήσεις έχουν συγκεντρώσει τα πιο σημαντικά ευρήματα σχετικά με αυτό το θέμα. Οι Miller & Eisenberg (1988) εξέτασαν 43 μελέτες για να προσδιορίσουν εάν υπήρχε σχέση μεταξύ των ενσυναισθημάτων και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση τέθηκε σε λειτουργία μέσω της χρήσης παρουσιάσεων εικόνας/ιστορίας, εκφράσεων προσώπου και χειρονομίας, αντιδράσεων συμπεριφοράς στην πειραματική επαγωγή και ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, οι Miller & Eisenberg ανακάλυψαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό οφείλεται στην προχωρημένη ηλικία των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι τα ηλικιωμένα άτομα απαντούν συχνά σε έρευνες.

Οι Jolliffe & Farrington (2004) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση 35 μελετών που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης και εγκληματικής συμπεριφοράς (που ορίζεται ως μια πράξη που, εάν ανακαλυφθεί, θα δικαιολογούσε νομική δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε καταδίκη). Συμπεριλήφθηκαν μόνο μελέτες που χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της ικανότητας των συμμετεχόντων για ενσυναίσθηση. Οι ερευνητές βρήκαν μια αρνητική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της παράνομης συμπεριφοράς, με τη γνωστική ενσυναίσθηση να έχει το μεγαλύτερο βάρος. Η απουσία συναισθηματικής ενσυναίσθησης έχει συνδεθεί με την επιθετικότητα και την παραβατικότητα των εφήβων, σύμφωνα με μια ανασκόπηση 17 μελετών που διεξήχθησαν από τους Lovett & Sheffield (2007). Διέκριναν μεταξύ μετρήσεων ενσυναίσθησης που βασίζονται στη συμπεριφορά και εκείνων που βασίζονται στην αυτοαναφορά και βρήκαν αποκλίσεις στα αποτελέσματα μεταξύ και μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων. Οι Lovett και Sheffield ανακάλυψαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και της παραβατικότητας σε μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους, αλλά όχι σε μικρότερα παιδιά. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Miller και Eisenberg (1988), αυτή η αρνητική συσχέτιση ήταν ισχυρότερη κατά την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης μέσω ερωτηματολογίων.

Οι Endresen & Olweus (2001), οι οποίοι διεξήγαγαν μία από τις 17 μελέτες ερωτηματολογίου σε δείγματα εφήβων που αναλύθηκαν από τους Lovett & Sheffield (2007), ανακάλυψαν μια αρνητική και σχετικά ασθενή συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και του εκφοβισμού. Ανακάλυψαν την πρώτη σχέση μεταξύ της έλλειψης ενσυναίσθησης και της σκληρότητας. Από το 2001, μια σειρά από πρόσθετες μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και εκφοβισμού. Αυτές οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε διάφορες πτυχές της ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική), σε κατηγορίες εκφοβισμού

(σωματικό, λεκτικό, σχεσιακό και διαδικτυακό εκφοβισμό) και σε τύπους εμπλοκής (εκφοβισμός, θυματοποίηση, υπεράσπιση και παρενόχληση). Η εκπαίδευση ενσυναίσθησης έχει ενσωματωθεί σε μια ποικιλία προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού λόγω της πεποίθησης ότι οι κακοποιοί έχουν ελλείμματα ενσυναίσθησης ή καθόλου (Farrington & Ttofi, 2009).

Αυτή η υπόθεση αγνοεί τη διάκριση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να έχει επιπτώσεις στην παρέμβαση. Ενώ είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, η σύνδεση μεταξύ της ενσυναίσθησης και άλλων συμπεριφορών εκφοβισμού, όπως η θυματοποίηση, η άμυνα και η παρέμβαση των παρευρισκομένων, συχνά παραβλέπεται. Για να ληφθεί υπόψη αυτό, τα ευρήματα των μελετών που διερευνούν τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας πρέπει να ενσωματωθούν με συνέπεια.

Εκπαίδευση Ενσυναίσθησης

Τόσο οι μελέτες παρέμβασης όσο και οι μελέτες ανάπτυξης παρέχουν στοιχεία για την αληθοφάνεια της ενσυναίσθησης ως δεξιότητας που μπορεί να αποκτηθεί. Αρχικά, ο βαθμός ενσυναίσθησης ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει μέσω σύντομων περιόδων πειραματισμού, διδασκαλίας και άσκησης. Η εκπαίδευση ενσυναίσθησης, για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τις συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών (Greenberg et al., 1995), καθώς και τις δεξιότητες βοήθειας και τα προ-κοινωνικά κίνητρα των ανήλικων παραβατών (Gibbs et al., 1996). Η εκπαίδευση ενσυναίσθησης βελτιώνει επίσης την προκοινωνική συμπεριφορά των ενηλίκων (Leiberg et al., 2011). Δεύτερον, νέα στοιχεία δείχνουν ότι οι συμβατικές αλλαγές στην ενσυναίσθηση έχουν συμβεί με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με μελέτες, η ενσυναίσθηση και οι σχετικές δεξιότητες εμφανίζονται στη βρεφική ηλικία και συνεχίζουν να εξελίσσονται σε πιο διαφοροποιημένες εκδηλώσεις κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Eisenberg et al., 2013· McDonald & Messinger, 2011).

Οι αλλαγές ενσυναίσθησης συσχετίστηκαν τόσο με την αναδύομενη ενηλικίωση όσο και με τη μετάβαση από την πρώιμη ενηλικίωση στην τρίτη ηλικία (O'Brien et al., 2013). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι τα άτομα αποκτούν ενσυναίσθηση με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικούς τρόπους (Grühn et al., 2008). Η ενσυναίσθηση είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να αναπτυχθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, όπως αποδεικνύεται από το αναφερόμενο σώμα της βιβλιογραφίας. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους η εφηβεία ενός ατόμου είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι αλλαγές στο ύψος, το βάρος, τις διαστάσεις του σώματος και τις ορμόνες, μαζί με προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, έχουν από καιρό συμβάλει στην ιδέα ότι η εφηβεία είναι μια περίοδος μεταμόρφωσης. (Blakemore & Mills, 2014). Πολλές από αυτές τις προσαρμογές και προκλήσεις θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπαίδευση ενσυναίσθησης. Οι αλλαγές στον αφηρημένο

συλλογισμό, για παράδειγμα, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην προκοινωνική συμπεριφορά και την ευαισθησία όταν συνδυάζονται με άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές εξελίξεις, όπως οι ενισχυμένες ικανότητες ελέγχου της διάθεσης (Eisenberg et al., 2006). Εκτός από τις γνωστικές αλλαγές, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έχει σημαντικές επιπτώσεις στον ηθικό συλλογισμό. Όλο και περισσότεροι έφηβοι έχουν πρόσβαση σε επίσημες και άτυπες ευκαιρίες παροχής υπηρεσιών και οι έφηβοι μαθαίνουν να αφομοιώνουν αφηρημένες ηθικές και κοινωνικές έννοιες που προάγουν την υπέρ-κοινωνική και υπεύθυνη συμπεριφορά (Eisenberg et al., 2006).

Καθώς τα άτομα αποκτούν περισσότερη ελευθερία να επιλέγουν τις δικές τους κοινωνικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις, τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες να επιδείξουν φιλοκοινωνικές συμπεριφορές, όπως αντιδράσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, στα δίκτυα των συνομηλίκων και των ενηλίκων τους (Zarrett & Eccles, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συχνά δίνουν στους εφήβους μεγαλύτερη ελευθερία σε μια προσπάθεια να τους διευκολύνουν να αναλάβουν τις ευθύνες των ενηλίκων (Steinberg, 2008). Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι έφηβοι μπορούν να μάθουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, κάτι που μπορεί να τους ενθαρρύνει να ενεργούν υπεύθυνα και κοινωνικά. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές εκτιμήσεις, η ευαισθησία των εφήβων θα πρέπει να αυξάνεται συνεχώς με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, η έρευνα για την ενσυναίσθηση σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες είναι ελάχιστη και αντιφατική (Zarrett & Eccles, 2006).

Υπάρχουν ενδείξεις για μια τυπική αύξηση στις φιλοκοινωνικές τάσεις και συμπεριφορές από τη βρεφική ηλικία έως την εφηβεία (Eisenberg & Fabes, 1998), αλλά αυτή η αύξηση δεν φαίνεται να επιμένει από τη μέση (ηλικίες 13–15) έως τις καθυστερημένες (ηλικίες 16–18). εφηβική ηλικία. Τα αποδεδειγμένα πρότυπα ηλικίας διέφεραν επίσης με βάση το σχεδιασμό της έρευνας (συσχετιστική έναντι πειραματικής), τη μέθοδο αξιολόγησης (αυτοαναφορά έναντι άλλων εκθέσεων έναντι της παρατήρησης) και τον αποδέκτη της συμπόνιας. (π.χ. συνομηλικοί ή ενήλικες). Σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών, οι έφηβοι εμφάνισαν πιο φιλοκοινωνικές συμπεριφορές όπως η προσφορά ή η συνεισφορά, αλλά όχι η σωματική βοήθεια ή παρηγοριά. Ορισμένα ευρήματα έδειξαν ότι οι βοηθητικές συμπεριφορές που απευθύνονται σε ενήλικες δεν άλλαξαν κατά την εφηβεία. Οι προκοινωνικές συμπεριφορές έχουν αποδειχθεί ότι μειώνονται κατά τη μετάβαση από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία (Carlo et al., 2007), πριν δείξουν μια μέτρια αύξηση κατά την εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή.

Σε συνεχή μελέτη σε εφήβους που ξεκίνησαν από την ηλικία των 13 ετών στην πρώτη αξιολόγηση, ανακαλύφθηκε ότι οι φιλοκοινωνικές συμπεριφορές (όπως η προσφορά, η βοήθεια και η φροντίδα) μειώνονται μέχρι την όψιμη εφηβεία, προτού επιδειχθεί ελαφρά ανάκαμψη μετά την ηλικία των 21 ετών (Kanacri et al., 2014). Παρά το γεγονός ότι οι νεότεροι έφηβοι είναι συνήθως λιγότερο ενσυναίσθητικοί από τους μεγαλύτερους ομολόγους τους, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις για μια μικρή θετική ηλικιακή τάση

στην ενσυναίσθηση καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας. Ακόμη λιγότερα είναι γνωστά για τις ατομικές διαφορές στην έκταση και την τροχιά της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης κατά την εφηβεία, καθώς οι έφηβοι μπορεί να ανταποκρίνονται διαφορετικά στις πολλές αλλαγές που συνοδεύουν την εφηβεία (Zarrett & Eccles, 2006).

Μερικοί έφηβοι είναι σε θέση να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια με χάρη, ενώ άλλοι παλεύουν κατά τη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα μπορεί να αναπτύξουν ικανότητες ενσυναίσθησης με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, είναι απαραίτητη η έρευνα για τη σύνδεση μεταξύ αυτών των ατομικών διαφορών στην αλλαγή και των κοινωνικών κανόνων που είναι απαραίτητοι για μια απρόσκοπτη μετάβαση στην ενηλικίωση και την ανάπτυξη συμπονετικών και υπεύθυνων ατόμων (Blakemore & Mills, 2014).

Εκείνοι οι έφηβοι που φθάνουν στην ωριμότητα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις κοινωνικές περιπλοκές της ενηλικίωσης. Οι έφηβοι βρίσκονται σε μια φάση της ζωής τους όταν περνούν από το καθεστώς εξαρτημένου σε ανεξάρτητο και αναλαμβάνουν αυξανόμενες ευθύνες στο σπίτι και στην κοινότητα. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν την εξύψωση της σημασίας της κοινωνικής γνώμης σε σχέση με τις απόψεις των μελών της οικογένειας (Blakemore & Mills, 2014).

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι έφηβοι εκτίθενται επίσης σε νέες κοινωνικές καταστάσεις, κατά τις οποίες πειραματίζονται με διάφορους κοινωνικούς ρόλους και δημιουργούν τις πρώτες στενές σχέσεις τους. Αυτό υποδηλώνει ότι η εφηβεία μπορεί να είναι μια περίοδος αυξημένης δεκτικότητας σε περιβαλλοντικά κοινωνικά γεγονότα, που μπορεί να παρακινήσει ενέργειες όπως οι αντιδράσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση (Blakemore & Mills, 2014). Από αυτή την άποψη, η ικανότητα για ενσυναίσθηση και αμοιβαιότητα είναι απαραίτητη, καθώς ανοίγει το δρόμο για πιο ευχάριστες σχέσεις με τους άλλους και πιο γόνιμες ανταλλαγές πληροφοριών (McDonald & Messinger, 2011).

Η ευαισθησία και άλλες προκοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες μπορούν να βελτιωθούν και να εμφανιστούν σε συνήθεις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οδηγώντας σε θετική ενίσχυση από τους άλλους. Κατά συνέπεια, τέτοιες αμοιβαίες διαδικασίες μπορεί να ενισχύσουν την κοινωνική ικανότητα και να συμβάλουν στην ανάπτυξη σταθερού κοινωνικού κεφαλαίου. Η εκμάθηση των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών που είναι απαραίτητες για μια απρόσκοπτη μετάβαση στην ενηλικίωση, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων, της γονεϊκότητας, της καριέρας και της κοινωνίας, αποτελούν σημαντικά εμπόδια για τους εφήβους. Η ενσυναίσθηση μπορεί να έχει θετική επίδραση στις επερχόμενες διαπροσωπικές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων των ρομαντικών συνεργασιών (McDonald & Messinger, 2011).

Η ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου ατόμου προωθεί κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές όπως η γενναιοδωρία, η φροντίδα, η βοήθεια και η προσεκτική ακρόαση (Carraja et al., 2012). Η ωρίμανση της ικανότητας ενός εφήβου για ενσυναίσθηση είναι σημαντική επειδή διευκολύνει τη δημιουργία (χωρίς επίβλεψη) εξωοικογενειακών σχέσεων με συνομηλίκους, τη διατήρηση συμμαχιών και την ανάπτυξη συνεκτικών κοινοτήτων. Παρά τις θετικές επιπτώσεις της στην κοινωνία, η υπερβολική ή ανεπαρκής ευαισθησία μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα (Hodges & Biswas-Diener, 2007).

Η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει ένα δίκικοπο όπλο, μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική εξάντληση ως αποτέλεσμα της ανάληψης προβλημάτων και συναισθημάτων άλλων ανθρώπων από συμπόνια. Έτσι, είναι πιθανό η ενσυναίσθητη αγωνία να εμπνεύσει μια εγωκεντρική επιθυμία να ανακουφίσει αυτή τη στενοχώρια (για παράδειγμα, αποτρέποντας τον στρεσογόνο παράγοντα), η οποία μπορεί να μειώσει την κοινωνικότητα και την ικανότητα κάποιου να βοηθήσει τους άλλους (Decety & Lamm, 2009). Είναι κατανοητό ότι η έλλειψη ευαισθησίας έχει αρνητικά αποτελέσματα, όπως δυσκολεύει τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με άλλους. Πολυάριθμες μελέτες (Gini et al., 2007· Jolliffe & Farrington, 2004) δείχνουν ότι τα άτομα που δεν έχουν ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να επιδίδονται σε εχθρική και βίαιη συμπεριφορά, κακοποίηση και διαπροσωπικές συγκρούσεις. Όσοι δεν έχουν ευαισθησία είναι ανίκανοι να αναλογιστούν τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών τους. Έτσι, η έλλειψη ευαισθησίας συνδέεται με αρνητική συμπεριφορά. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι έφηβοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση μιας δια βίου ηθικής διάθεσης και ότι η ευαισθησία είναι βασικός παράγοντας στην ηθική συμπεριφορά και ανάπτυξη (Gini et al., 2007· Jolliffe & Farrington, 2004).

Μελέτες έχουν αποκαλύψει συσχετίσεις μεταξύ των αντιδράσεων που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και των ηθικά σχετικών συμπεριφορών, όπως οι συμπεριφορές βοήθειας, υποδεικνύοντας ότι οι αλλαγές στην ενσυναίσθηση θα είχαν εμφανείς επιπτώσεις στην ηθική συμπεριφορά και ίσως σε αυτό που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ως ηθικό (Eisenberg et al., 2014). Είναι σύνθηρες φαινόμενο οι έφηβοι να αρχίζουν να ασχολούνται με ώριμες δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός. Υπό αυτή την έννοια, αυτές οι δραστηριότητες αντικατοπτρίζουν μια κουλτούρα ωριμότητας. Οι έφηβοι μπορούν να μάθουν πολλά για τον εαυτό τους και τη θέση τους στον κόσμο μέσα από αυτές τις δραστηριότητες και τις ρουτίνες (Lodi-Smith & Roberts, 2007).

Η ικανότητα να συναισθάνεται κανείς τις εμπειρίες ενός άλλου ατόμου και να τοποθετεί τον εαυτό του στις περιστάσεις του είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία σε πολλές κοινωνικές δραστηριότητες και επαγγέλματα. Αυτή η έννοια σχετίζεται με τη θεωρία των κοινωνικών επενδύσεων, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα που καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στις κοινωνικές τους ευθύνες τείνουν να

αναπτύσσουν πιο προσαρμοστικές διαθέσεις. (π.χ., αυξήσεις στη συμφωνία, την ευσυνειδησία και τη συναισθηματική σταθερότητα) (Roberts & Wood, 2006).

Κατά συνέπεια, τα άτομα με πιο προσαρμόσιμο ψυχολογικό τύπο είναι καλύτερα προετοιμασμένα να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. (Lodi-Smith & Roberts, 2007). Συμπερασματικά, οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ικανότητα. Λιγότερο βέβαιη είναι η επίδραση της ανάπτυξης της ευαισθησίας των εφήβων στη μετα-εφηβική κοινωνική τους μετάβαση. Οι παραλλαγές στην ανάπτυξη της ευαισθησίας των εφήβων δεν έχουν διερευνηθεί για τις πιθανές κοινωνικές τους συνέπειες.

Εφηβεία και Ενσυναίσθηση

Δεδομένων των ουσιαστικών αλλαγών στη συναισθηματική εμπειρία και στις ρυθμιστικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την εφηβεία (Eisenberg, 2000· Gross, 2015), οι έφηβοι είναι ένας ιδανικός πληθυσμός για εξέταση προκειμένου να αποκτήσουν γνώση των μηχανισμών που διέπουν τη μετάβαση από την ενσυναίσθηση του παιδιού στον ενήλικα. Παρόλο που η πρόιμη εφηβεία έχει αναγνωριστεί ως μια κομβική περίοδος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (van Lissa et al., 2014) και η εφηβεία έχει αναγνωριστεί ως μια ηλικία σημαντικών αλλαγών στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Cole & Jacobs, 2018), δεν είναι σαφές εάν η ενσυναίσθηση ακολουθεί μια γραμμική τροχιά από την πρόιμη έως την ύστερη εφηβεία.

Εάν η ενσυναίσθηση ακολουθεί την ίδια αναπτυξιακή πορεία με άλλα συναισθήματα, θα κορυφωθεί στη μέση έως την τελευταία φάση της εφηβείας και στη συνέχεια θα μειωνόταν προοδευτικά. Ωστόσο, αυτή η ανασκόπηση περιορίστηκε στις λίγες διαθέσιμες μελέτες, μερικές από τις οποίες διεξήχθησαν πριν από περισσότερες από δύο δεκαετίες (Bailen et al., 2019) και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι όσο μεγαλώνουν οι έφηβοι, τα θετικά συναισθήματα μειώνονται σε συχνότητα και τα αρνητικά συναισθήματα αυξάνονται σε ένταση. Προηγούμενη έρευνα (Grühn et al., 2008) δείχνει ότι οι ενήλικες έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους έφηβους. Ωστόσο, αυτά τα ευρήματα βασίζονται σε μικροσκοπικά μεγέθη δειγμάτων. Ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από την πρόιμη βρεφική ηλικία έως την ωριμότητα. Υπάρχει διαφωνία σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η ενσυναίσθηση βοηθά τις ικανότητες επεξεργασίας συναισθημάτων, όπως η ικανότητα συσχέτισης της έκφρασης του προσώπου ενός ατόμου με τα συναισθήματά του (Bailen et al., 2019).

Σύμφωνα με τον Hoffman (1975, 1982, 2000), τα γονικά μοντέλα συμπεριφοράς προς στόχους επηρεάζουν την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, όχι τόσο μέσω των λέξεων όσο μέσω της κοινωνικής μοντελοποίησης. Τα παιδιά υιοθετούν τις αξίες και τις στάσεις των γονιών τους και μιμούνται τη συμπεριφορά τους. Έτσι, οι πράξεις των γονέων έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη στάση και τη

συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι σε άπορους ανθρώπους, μετανάστες και πλάσματα παρά τα λόγια τους. Δεδομένου ότι η γονική συμπεριφορά είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της προκοινωνικής συμπεριφοράς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Στη βιβλιογραφία για την ενσυναίσθηση, το ερώτημα εάν η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται με συνέπεια μεταξύ των στόχων και εάν αναπτύσσεται καθόλου παραμένει αναπάντητο (Emauz et al., 2018). Έχοντας μεγαλώσει με συντρόφους αυξάνει την πιθανότητα ενός ατόμου να αισθανθεί ενσυναίσθηση για τα ζώα ως ενήλικας. Καθώς πολλά άτομα έχουν συμπόνια για τον ανθρώπινο πόνο, αλλά δεν είναι όλοι οι άνθρωποι πόνοι ίσοι, και δεν συμπάσχουν όλοι στην προηγούμενη ομάδα τον πόνο των ζώων, συνεπάγεται ότι η ενσυναίσθηση δεν θα συγχρονιζόταν πλήρως μεταξύ των στόχων, εάν η κοινωνική μοντελοποίηση συμπεριφοράς και στάσεων είναι η πρωταρχική οδηγός ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Με βάση προηγούμενες έρευνες, η ανθρώπινη στοχευμένη ενσυναίσθηση θεωρείται ότι είναι ο κανόνας επειδή προέρχεται από την προσκόλληση μητέρας-βρέφους, μια διαδικασία που γενικεύεται σε άλλους ανθρώπους (de Waal, 2008).

Ωστόσο, υπάρχουν άτομα που έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τα ζώα παρά τους ανθρώπους (Knight & Barnett, 2008) και η πρώιμη έρευνα δείχνει περιορισμένες συνδέσεις μεταξύ ανθρώπινης και ζωικής ενσυναίσθησης (Emauz et al., 2018). Δεν έχει τεκμηριωθεί, ωστόσο, εάν αυτή η συσχέτιση δεν είναι σημαντικά διαφορετική στις ακραίες ομάδες ενσυναίσθησης (πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή) και ίσως πολύ υψηλότερη στην ομάδα υψηλής ενσυναίσθησης, γεγονός που θα μπορούσε να υποδηλώνει την κυριαρχία της διάθεσης έναντι της εξωτερικής επιρροής, μοντελοποίηση, πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις ή οποιονδήποτε άλλο παράγοντα.

Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών

Παλαιότερα, πίστευαν ότι τα παιδιά δεν είχαν ενσυναίσθηση επειδή ήταν πολύ απορροφημένα ή ανώριμα για να την κατανοήσουν (Freud 1958· Piaget 1965). Παρόλα αυτά, ένας αριθμός μελετών (Zahn-Waxler et al. 1979· Zahn-Waxler et al. 1992a· Zahn-Waxler et al. 1992b) δείχνει ότι ακόμη και τα πολύ νεαρά νεογνά είναι ικανά να εμφανίσουν μια ποικιλία εξαιρετικά πολύπλοκων σχετιζόμενων με την ενσυναίσθηση συμπεριφορές. Η περιορισμένη γλωσσική εκφραστικότητα των μικρών βρεφών παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις για την αξιολόγηση εννοιών όπως η ενσυναίσθηση. Τα μικρά παιδιά παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία να διεξάγουν μελέτες συμπεριφοράς σε έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, με λιγότερες

συγχυτικές μεταβλητές από παράγοντες όπως η κοινωνική επιθυμία και ο σκεπτικισμός. Μερικές φορές, οι απαντήσεις στη θλίψη ενός άλλου ατόμου χρησιμοποιούνται ως υποκατάστατο για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης και των προδρόμου της στα πρώτα παιδιά. Παρακάτω, εξετάζουμε την τυπική εξέλιξη της ενσυναίσθησης, από τις αντιδράσεις δυσφορίας των νεογνών και των βρεφών έως την ενσυναίσθηση και υποβοηθητική συμπεριφορά των νηπίων έως την ανάπτυξη της γνωστικής ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη σταθερότητα του χαρακτηριστικού στην πρώιμη ενήλικη ζωή.

Η συναισθηματική μετάδοση, γνωστή και ως αντανακλαστικό κλάμα ή αντιδραστικό κλάμα, εμφανίζεται όταν οι αντιδράσεις αγωνίας ενός νεογέννητου προκαλούνται από την έκθεση στα κλάματα ενός άλλου βρέφους ήδη από 18 έως 72 ώρες μετά τη γέννηση (Martin & Clark 1982· Sagi & Hoffman 1976; Simner, 1971). Η ανταπόκριση ενός νεογέννητου στο κλάμα ενός άλλου βρέφους ήταν μεγαλύτερη από ό,τι σε οποιοδήποτε από τα ερεθίσματα ελέγχου που δοκιμάστηκαν, συμπεριλαμβανομένης της σιωπής, του λευκού θορύβου, των ήχων συνθετικού κλάματος, των μη-ανθρώπινων ήχων και της κραυγής του ίδιου του νεογέννητου (Martin & Clark 1982· Sagi & Hoffman 1976· Simner 1971). Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι αρνητικές αντιδράσεις των βρεφών στα κλάματα άλλων βρεφών μπορεί να είναι μια πρώιμη φάση στην ανάπτυξη ενσυναισθητικών απαντήσεων, σε αντίθεση με μια απλή αντίδραση στους ήχους των κραυγών. Υπάρχει μια βιολογική τάση να ενδιαφερόμαστε και να προσέχουμε τα αρνητικά συναισθήματα των άλλων, όπως αποδεικνύεται από την ιδιαιτερότητα του αντανακλαστικού κλάματος ως απάντηση στους λυγμούς άλλων βρεφών. Θεωρητικά, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αρχίζει στη βρεφική ηλικία με την εμφάνιση της προσωπικής θλίψης ως απάντηση στις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων. Συνήθως πιστεύεται ότι τα νεογέννητα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα ή τα συναισθήματα των άλλων. Στην πραγματικότητα, τα βρέφη μπορούν εύκολα να απορροφήσουν τα αρνητικά συναισθήματα των γύρω τους, με αποτέλεσμα να βασίζονται σε αυτοκαταπραϊντικούς και άλλους μηχανισμούς αντιμετώπισης (Hoffman 1975· Zahn-Waxman & Radke-Yarrow 1990). Ωστόσο, φαίνεται ότι κατά το δεύτερο έτος της ζωής, υπάρχει μια μετάβαση από τη φροντίδα του εαυτού στη φροντίδα για τους άλλους, καθώς και η ανάπτυξη της διάκρισης του εαυτού του άλλου, της λήψης προοπτικής και της ρύθμισης των συναισθημάτων (Knafo et al., 2008).

Ενσυναίσθητες αντιδράσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία

Ο Zahn-Waxler και οι συνεργάτες του έχουν διεξαγάγει εκτενή έρευνα σχετικά με συμπεριφορές που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση κατά το δεύτερο και τρίτο έτος της παιδικής ηλικίας. Φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 14 έως 36 μηνών παρατηρήθηκαν τόσο σε φυσικό όσο και σε εργαστηριακό περιβάλλον καθώς ανταποκρίθηκαν στην προσομοίωση της αγωνίας ενός ξένου και του γονέα τους. Μετρήθηκε η ανησυχία (π.χ. θλιμμένο βλέμμα, «Συγγνώμη»), ο έλεγχος υποθέσεων (π.χ. «Τι συνέβη;»), η φιλοκοινωνική συμπεριφορά (π.χ. αγκαλιές, «Είσαι καλά;») και άλλες εκδηλώσεις ενσυναίσθησης, μαζί με

προδρόμους ενσυναίσθησης, όπως η προσωπική στενοχώρια και οι αυτοαναφορικές συμπεριφορές (δηλαδή, «δοκιμάζοντας» την εμπειρία του άλλου). Αυξήσεις που σχετίζονται με την ηλικία στην ενσυναίσθηση, τον έλεγχο υποθέσεων και την προκοινωνική συμπεριφορά παρατηρήθηκαν μεταξύ 14 και 24 μηνών (Knafo et al. 2008· Zahn-Waxler et al. 1992a), υποδεικνύοντας ότι πολλές από αυτές τις συμπεριφορές αυξήθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους ζωής. Μέχρι την ηλικία των δύο ετών, η συντριπτική πλειοψηφία των βρεφών βοηθούσε όσους είχαν ανάγκη, τόσο σε πραγματικές όσο και σε προσομοιωμένες καταστάσεις. Το δεύτερο έτος της ζωής σηματοδεύτηκε από αύξηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Μέχρι τους 18-20 μήνες, τα βρέφη είναι ικανά για ποικίλες ευεργετικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής παρηγοριάς και συμβουλών, του μοιράσματος και της απόσπασης της προσοχής ενός στενοχωρημένου ατόμου (Zahn-Waxler et al. 1992a). Η πλειονότητα των απαντήσεων των βρεφών αποτελούνταν από σωματικές δραστηριότητες. Στο τρίτο έτος της ζωής τους, τα παιδιά ήταν ήδη σε θέση να εκφράσουν λεκτική και εκφραστική ανησυχία και ενδιαφέρον για τη στενοχώρια του άλλου και συνέχισαν να επιδίδονται σε ποικίλες ευεργετικές συμπεριφορές.

Αλλαγές στη γνωστική ενσυναίσθηση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία

Η ενσυναίσθηση συχνά αποτελείται από συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία, αν και το καθένα μπορεί να υπάρχει ανεξάρτητα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιδιά μπορεί να επιδείξουν συναισθηματική ενσυναίσθηση ήδη από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι η εμπειρία της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου μέσω της προσομοίωσης. Η γνωστική ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, είναι η ικανότητα κατανόησης και εμπειρίας της ψυχικής κατάστασης και των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά ωριμάζουν σημαντικά, ιδίως όσον αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών καθιστούν ευκολότερο για αυτά να συλλογιστούν και να αξιολογηθούν σχετικά με τις ικανότητές τους για ενσυναίσθηση. Η θεωρία της ανάπτυξης του νου των παιδιών τεσσάρων ή πέντε ετών συνήθως μετριέται από την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν την προοπτική ενός άλλου σε καθήκοντα ψευδούς πεποίθησης (Wellman et al., 2001). Κατά τη διάρκεια δοκιμών ψευδών πεποιθήσεων, εμφανίζεται στα παιδιά ένα σενάριο που περιλαμβάνει δύο άτομα στο οποίο ένα άτομο φεύγει από το δωμάτιο αφού τοποθετήσει ένα αντικείμενο σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία. Στη συνέχεια, εμφανίζεται ο δεύτερος χαρακτήρας και μεταφέρει το αντικείμενο. Το παιδί λαμβάνει οδηγίες να προβλέψει πού θα ψάξει ο πρώτος χαρακτήρας για το αντικείμενο όταν επιστρέψει στο δωμάτιο. Εάν το παιδί έχει μια θεωρία του μυαλού του, θα δώσει τη λανθασμένη τοποθεσία και όχι τη σωστή, δείχνοντας την ικανότητά του να βάλει τον εαυτό του στη θέση του χαρακτήρα και να κατανοήσει την κατάσταση από την (περιορισμένη) οπτική του (Wellman et al., 2001).

Αν και υπάρχει μεγάλη ποικιλία στο χρόνο ανάπτυξης (Liu et al., 2008), τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών ακολουθούν παρόμοια αναπτυξιακή τροχιά όσον αφορά την απόδοση σε αυτό το έργο. Για να κατανοήσουμε επαρκώς την κατάσταση του άλλου, πρέπει να είμαστε σε θέση να δούμε τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Συνδέοντας τα συναισθήματά του πιο στενά με μια αντίληψη της εμπειρίας του άλλου σε αντίθεση με τη δική του, η θεωρία του νου βοηθά στη μετατροπή της συναισθηματικής εμπειρίας της ενσυναίσθησης κατά την πρώιμη ανάπτυξη σε μια πιο συμπαθητική, εστιασμένη στον άλλο εμπειρία. Επειδή είναι καλύτερα σε θέση να συμπάσχουν με τους άλλους, τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν πιο ευεργετικές αντιδράσεις σε διάφορες καταστάσεις. Για παράδειγμα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση ενός παιδιού μπορεί να το παρακινήσει να παρηγορήσει τον φίλο του όταν τον βλέπει να κλαίει, ενώ η γνωστική του ενσυναίσθηση μπορεί να το βοηθήσει να καταλάβει γιατί ο φίλος του είναι δυστυχισμένος. Αν και αυτές οι δύο πτυχές της ενσυναίσθησης τείνουν να αναπτύσσονται ταυτόχρονα, δεν είναι πάντα ισοδύναμες. Στην ενότητα για την ανάπτυξη άτυπης ενσυναίσθησης, εξετάζουμε εάν αυτή η ασύμμετρη ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική δυσλειτουργία. Σε όλη τη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά παρουσιάζουν εξαιρετική ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Ωστόσο, αυτή η ανάπτυξη παραμένει με την πάροδο του χρόνου και κάποια παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από άλλα. Η μακροχρόνια έρευνα για την αλτρουιστική συμπεριφορά διεξήχθη από τον Eisenberg και τους συνεργάτες του (1999). Αυτή η έρευνα αξιολόγησε την προκοινωνική συμπεριφορά, την ενσυναίσθηση και την προοπτική των συμμετεχόντων ηλικίας τεσσάρων έως είκοσι ετών. Σε διάφορα σημεία, προσχολικές και εργαστηριακές παρατηρήσεις, καθώς και αναφορές από τα παιδιά, τους γονείς τους και τους συνομηλίκους τους, χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Σε πολλαπλά χρονικά σημεία, η αυτοαναφορά και η αναφορά από ομοτίμους αξιολόγησαν τις απαντήσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση (όπως η ενσυναίσθηση ανησυχία και η λήψη προοπτικής). Φαίνεται ότι οι αποκρίσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση μετριάζουν τη σχέση μεταξύ της πρώιμης προκοινωνικής συμπεριφοράς και των μεταγενέστερων προκοινωνικών στάσεων (Eisenberg et al., 1999).

Υπό το φως αυτών των ευρημάτων, οι Eisenberg et al. (1999) προτείνουν ότι η ενσυναίσθηση γίνεται καλύτερα κατανοητή ως ένα υποσύνολο του γενικότερου προκοινωνικού χαρακτηριστικού της προσωπικότητας που αναπτύσσεται σε όλη τη βρεφική ηλικία και συνεχίζει να εμπνέει αλτρουιστική συμπεριφορά στην πρώιμη ενήλικη ζωή. Στη μελέτη των Knaflo et al. (2008), τα μικρά παιδιά εμφάνισαν θετικές διαχρονικές συσχετίσεις τόσο για τις γνωστικές όσο και για τις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης όταν ανταποκρίνονταν σε προσομοιωμένη δυσφορία στον γονέα τους και σε έναν ξένο ηλικίας μεταξύ 14 και 36 μηνών. Αυτές οι μακροχρόνιες σχέσεις υποδηλώνουν ότι οι παραλλαγές στις συμπεριφορές που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση της πρώιμης ζωής τείνουν να επιμένουν. Η ανάπτυξη μιας «προκοινωνικής διάθεσης» μπορεί να ακολουθεί την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αλλά απαιτείται πρόσθετη διαχρονική έρευνα για να προσδιοριστεί εάν επιμένουν ή όχι οι ατομικές παραλλαγές στην

ενσυναίσθηση από την παιδική ηλικία έως την ωριμότητα. Όπως είδαμε, η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων αποκτά γρήγορα και αβίαστα. Ωστόσο, ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξή του; Ακολουθεί μια συζήτηση για το τι προάγει και αναστέλλει την ικανότητα του παιδιού για ενσυναίσθηση. Συζητούνται τα συστατικά της μάθησης και μίμησης προσώπου, η ανατροφή των παιδιών και οι αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, καθώς και η συμβολή των παιδιών, όπως η κληρονομικότητα, η νευρολογική ανάπτυξη και η ιδιοσυγκρασία τους. Μια διαχρονική μελέτη πανομοιότυπων διδύμων υποδηλώνει ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζεται τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Zahn-Waxler et al., 1992b).

Σε αυτή τη μελέτη, οι ερευνητές συνέκριναν τις αποκρίσεις μονοζυγωτικών («πανομοιότυπων») και διζυγωτικών («αδελφικών») διδύμων ηλικίας 14 και 20 μηνών σε προσομοίωση δυσφορίας. Αυτός ο ερευνητικός σχεδιασμός βασίζεται στην υπόθεση ότι η επίδραση της κληρονομικότητας μπορεί να παρατηρηθεί στην ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ μονοζυγωτικών από διζυγωτικών αδελφών όσον αφορά τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Στους 14 μήνες, οι ερευνητές βρήκαν σημαντικές εκτιμήσεις κληρονομικότητας για μια ποικιλία αντιδράσεων ενσυναίσθησης, όπως η προκοινωνική συμπεριφορά, η ενσυναίσθηση, ο έλεγχος υποθέσεων και η μη ανταποκρινόμενη-αδιάφορη συμπεριφορά (Zahn-Waxler et al., 1992b). Στους 20 μήνες, η σύνδεση μεταξύ μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων παρέμεινε ισχυρότερη τόσο για την ενσυναίσθηση όσο και για την αδιάφορη συμπεριφορά. Αυτό δείχνει ότι η κληρονομικότητα πιθανότατα ευθύνεται για οκτώ στις δέκα παραλλαγές στην τάση των ανθρώπων να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση (δηλαδή η συναισθηματική ή συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης) και η συνιστώσα μη ανταποκρινόμενη-αδιάφορη βρέθηκαν να έχουν σημαντικά υψηλότερες εκτιμήσεις κληρονομικότητας από τις άλλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, υποδεικνύοντας ότι μπορεί να αντιπροσωπεύουν την έμφυτη ανταπόκριση του παιδιού στους άλλους, η οποία μπορεί να είναι λιγότερο εύπλαστη μέσω της κοινωνικοποίησης και παρουσιάζονται νωρίτερα στην ανάπτυξη.

Αργότερα, οι Knafo et al. (2008) χρησιμοποίησαν ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος διδύμων και συμπεριέλαβαν δεδομένα από 24 και 36 μήνες. Αυτή η μελέτη παρακολούθησης είχε ως στόχο να προσδιορίσει τη σχετική σημασία κάθε παράγοντα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα πρώτα παιδιά. Οι Knafo et al. (2008) ανακάλυψαν ότι η αναλογία της διακύμανσης της ενσυναίσθησης που αποδίδεται στις επιπτώσεις της κληρονομικότητας αυξανόταν με την ηλικία, ενώ η αναλογία που αποδίδεται σε κοινές περιβαλλοντικές επιπτώσεις (ένα κοινό περιβάλλον σπιτιού) μειώθηκε. Ο ορισμός της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, τον έλεγχο υποθέσεων και την προκοινωνική συμπεριφορά. Το ένα τρίτο έως σχεδόν το ήμισυ της διακύμανσης της ενσυναίσθησης των παιδιών στην

ηλικία των 24 και 36 μηνών οφειλόταν στη γενετική. Τα ευρήματα αυτών των μελετών υπογραμμίζουν το ρόλο που παίζουν γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της ενσυναίσθησης.

Νευροαναπτυξιακοί Παράγοντες

Αρκετές περιοχές του εγκεφάλου συνδέονται με την ενσυναίσθητη συμπεριφορά και ανάπτυξη. Έρευνα σε πιθήκους μακάκoi έχει αποκαλύψει έναν μοναδικό τύπο κινητικών νευρώνων γνωστών ως νευρώνες καθρέφτη, οι οποίοι ανταποκρίνονται πανομοιότυπα στην παρατήρηση των κινήσεων των άλλων και στην εκτέλεση των δικών του (Galese et al., 2009· Iacoboni & Dapretto, 2006). Λιγότερο άμεσα στοιχεία υποδηλώνουν ότι ο ανθρώπινος προκινητικός και οι παρακείμενοι μετωπιαίοι και βρεγματικοί λοβοί έχουν παρόμοιο σύστημα νευρώνων καθρέφτη (Iacoboni, 2008). Πιστεύεται ότι οι νευρώνες καθρέφτης και το σύστημα νευρώνων καθρέφτη παρέχουν ένα νευρολογικό πλαίσιο για τη σύνδεση των δικών μας εμπειριών με εκείνες των άλλων, αλλά δεν δημιουργούν ενσυναίσθηση από μόνοι τους. Το μοντέλο αντίληψης-δράσης της ενσυναίσθησης του De Waal δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των νευρώνων-κατοπτρισμού σε αυτή την αναπτυξιακή διαδικασία. Αυτή η υπόθεση προτείνει ότι, ελλείψει αναστολής, οι άνθρωποι θα αντιδρούσαν στην εμπειρία ενός άλλου ατόμου παρόμοια με το πώς αντιδρούν στη δική τους όταν βλέπουν τη συναισθηματική κατάσταση αυτού του ατόμου (Preston & de Waal, 2002). Σύμφωνα με τον de Waal (2008), η συναισθηματική εμπλοκή που προκαλείται από την αντιστοίχιση κατάστασης είναι απαραίτητη για τα κοινωνικά αποτελέσματα της λήψης προοπτικής και πιστεύεται ότι αυτή η αντανακλαστική αντιστοίχιση κατάστασης θέτει τις βάσεις για αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης. Το σύστημα κατοπτρικών νευρώνων υποτίθεται ότι είναι υπεύθυνο για αυτόν τον τύπο αυτοματοποιημένης αντιστοίχισης κατάστασης.

Για να προκληθεί ενσυναίσθηση, οι νευρώνες-καθρέφτες πρέπει να αλληλεπιδράσουν με πολλές άλλες περιοχές του εγκεφάλου. Αρκετές μελέτες (Carr et al., 2003; Iacoboni & Dapretto, 2006; Preston & de Waal, 2002) έχουν δείξει ότι ο νησιωτικός φλοιός αναμεταδίδει πληροφορίες από τους προκινητικούς καθρέφτες νευρώνες στο μεταιχμιακό σύστημα, το οποίο είναι υπεύθυνο για τα συναισθηματικά συστατικά της ενσυναίσθησης, προκαλώντας καταστάσεις. Το μεταιχμιακό σύστημα είναι μια αρχαία περιοχή του εγκεφάλου που εμπλέκεται στη συναισθηματική εμπειρία. υπάρχει εδώ και πολύ καιρό. Αρκετά τμήματα του μεταιχμιακού συστήματος μπορεί να είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία πολλών συναισθηματικών παρορμήσεων που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση. Η πρόσθια νησίδα και ο πρόσθιος τριχωτός φλοιός φωτίζονται όταν ανιχνεύονται αηδιαστικά συναισθήματα (Decety & Jackson, 2006). Ένα άτομο πρέπει να χρησιμοποιεί νευρικά συστήματα που εμπλέκονται στη ρύθμιση των συναισθημάτων προκειμένου να βιώσει ενσυναίσθηση χωρίς να κατακλύζεται από τη δική του συναισθηματική δυσφορία.

Οι Decety & Jackson (2006) ανακάλυψαν ότι ο προμετωπιαίος φλοιός παίζει κρίσιμο ρόλο στη μείωση της αγωνίας του παρατηρητή ως απάντηση στα βάσανα των άλλων, διευκολύνοντας έτσι τις ενσυναίσθητες απαντήσεις. Οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τη διάκριση του εαυτού του άλλου, η δεξιά κροταφοβρεγματική συμβολή, η οπίσθια περιφέρεια και ο προκούσιος, εμπλέκονται επίσης στη διαφοροποίηση μεταξύ συναισθηματικής δυσφορίας και ενσυναίσθησης (Decety & Jackson, 2006). Ο μετωπιοπολικός φλοιός, ο κοιλιακός προμετωπιαίος φλοιός, ο έσω προμετωπιαίος φλοιός και ο δεξιός κάτω βρεγματικός λοβός, που εμπλέκονται στην εκτελεστική λειτουργία, είναι απαραίτητα για τη λήψη προοπτικής, ένα βασικό συστατικό της γνωστικής ενσυναίσθησης (Decety & Jackson, 2006). Σε όλη αυτή τη διαδικασία, ο κροταφικός λοβός εμπλέκεται επίσης, επιτρέποντας την πρόσβαση σε κρίσιμες μακροπρόθεσμες μνήμες (Preston & de Waal, 2002). Ενώ η έρευνα στη νευρολογική βάση της ενσυναίσθησης έχει πρόσφατα αυξηθεί, υπάρχουν ακόμη πολλά να ανακαλύψουμε.

Οι ατομικές παραλλαγές στην ενσυναίσθηση με βάση την ιδιοσυγκρασία μπορεί να αντικατοπτρίζουν γενετικές επιρροές στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δεδομένου ότι η ιδιοσυγκρασία θεωρείται ότι υπάρχει κατά τη γέννηση και ότι έχει βιολογικές ρίζες. Ο Rothbart και οι συνεργάτες του (1994) βρήκαν ότι τα βρέφη των οποίων οι γονείς ανέφεραν ότι ένιωθαν φόβο ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι ένιωσαν ενσυναίσθηση από τους γονείς τους ενώ ήταν στο σχολείο. Οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που είναι συμπεριφορικά ανασταλτικά ή ντροπαλά αναφέρουν ότι τα παιδιά τους έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενοχής από άλλα παιδιά. Ωστόσο, τα νήπια με συγκρίσιμα επίπεδα συμπεριφορικής αναστολής είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε συμπεριφορές ενσυναίσθησης και βοήθειας με έναν ξένο (Young et al., 1999). Αυτά τα αντιφατικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με συμπεριφορική αναστολή μπορεί να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε οικείες καταστάσεις, όπως αναφέρουν οι γονείς τους, αλλά μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να ανταποκριθούν στα βάσανα του άλλου σε ένα νέο, σενάριο που προκαλεί άγχος. Η ενσυναίσθηση έχει επίσης συνδεθεί με ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως η αντιδραστικότητα ή η ένταση με την οποία το σώμα ενός ατόμου αντιδρά στα εξωτερικά ερεθίσματα. Young et al. (1999) βρήκε ότι στην ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά με συγκριτικά χαμηλά επίπεδα κινητικής και συναισθηματικής ανταπόκρισης σε νέα αισθητικά ερεθίσματα στην ηλικία των τεσσάρων μηνών ανταποκρίθηκαν με λιγότερη ενσυναίσθηση σε έναν ξένο που προσποιείται ότι είναι δυσφορία.

Η έλλειψη ανταπόκρισης στις αισθητηριακές εισροές στη βρεφική ηλικία, η οποία έχει συνδεθεί με τη δυσφορία των άλλων στη νηπιακή ηλικία, είναι ένας πρώιμος δείκτης υποδιέγερσης που μπορεί να συμβάλει στην επακόλουθη αναισθησία και αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί επίσης να είναι ενδεικτικό μιας γενικής αναισθησίας τόσο σε κοινωνικά όσο και σε μη κοινωνικά

ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να παίζουν ή να μην παίζουν ρόλο στην μετέπειτα ανάπτυξη αντικοινωνικών τάσεων (Young et al., 1999).

Μίμηση προσώπου και μάθηση

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του παιδιού επηρεάζουν την ανάπτυξη της ικανότητάς του για ενσυναίσθηση. Ο κινητικός μιμητισμός, ιδιαίτερα η μίμηση των εκφράσεων του προσώπου, είναι ένα κρίσιμο μέσο με το οποίο τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους και μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους. Οι εκφράσεις του προσώπου είναι μόνο ένα παράδειγμα από τους πολυάριθμους κινητικούς τρόπους που μιμούμαστε αντανακλαστικά όταν αλληλεπιδρούμε με άλλους (Hess & Bourgeois, 2009· Sato & Yoshikawa, 2006). Όταν απαγορεύεται στα άτομα να μιμούνται, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητά τους να ανιχνεύουν συναισθήματα μπορεί να είναι μειωμένη (Oberman et al., 2007· Stel & van Knippenberg, 2008). Επιπλέον, οι ενσυναίσθητοι χαρακτηριστικών είναι πιο πιθανό να αναπαράγουν τις εκφράσεις του προσώπου από τους ενσυναίσθητες χαρακτηριστικών με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Sonnby-Borgstrom et al., 2003). Έτσι, η ικανότητα μίμησης μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τους άλλους. Οι άνθρωποι (Meltzoff & Moore 1983) 12 και τα πρωτεύοντα (Ferrari et al. 2006) φαίνεται να έχουν προδιάθεση να αναπαράγουν τις κινήσεις του προσώπου, όπως το άνοιγμα του στόματος και την προεξοχή της γλώσσας, από νεαρή ηλικία. Τα βρέφη ηλικίας λίγων εβδομάδων μπορεί να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου του συναισθήματος, όπως ο φόβος, η λύπη και η έκπληξη, απλώς παρατηρώντας τις, σύμφωνα με μια μελέτη (Field et al., 1982).

Επιπλέον, οι Forman et al. (2004) διαπίστωσαν ότι οι διακυμάνσεις στην ικανότητα μίμησης συμπεριφοράς των νηπίων προέβλεπαν την πρόωμη παιδική ηλικία. Ο Atkinson (2007) προτείνει ότι τα βρέφη μπορεί να αρχίσουν να αφομοιώνουν τη συναισθηματική εμπειρία των άλλων μιμούμενοι τις εκφράσεις του προσώπου που σχετίζονται με συγκεκριμένα συναισθήματα. Αυτό είναι ένα παράδειγμα συναισθηματικού κατοπτρισμού. Ένα μωρό μπορεί να βιώσει την ίδια ευχαρίστηση με τον κοινωνικό του σύντροφο όταν και οι δύο χαμογελούν ο ένας στον άλλο. Με τον καιρό και την πρακτική, αυτή η ομοιότητα με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορεί να γίνει πιο διαισθητική και ριζωμένη. Μέσω του παιχνιδιού ρόλων, η γνωστική ενσυναίσθηση, γνωστή και ως θεωρία του νου, μπορεί επίσης να καλλιεργηθεί. Προκειμένου να εσωτερικεύσει και να αντιληφθεί καλύτερα την κατάσταση της μητέρας του, ένα μικρό παιδί μπορεί να θωρακίσει το μάτι του και να πει: «Το μάτι μου πονάει» αν την παρατηρήσει να εκδηλώνει παρόμοιες ενοχλητικές συμπεριφορές.

Η ενσυναίσθηση απαιτεί την εσωτερικεύση των συναισθημάτων και των εμπειριών των άλλων ανθρώπων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μίμησης και της μάθησης. Εφόσον οι γονείς και οι

φροντιστές έχουν τόσο βαθιά επίδραση στην πρόωμη κοινωνικοποίηση των βρεφών και των νηπίων, προκύπτει ότι οι πρακτικές ανατροφής επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε αυτά τα μικρά παιδιά. Ο βαθμός στον οποίο ένας γονέας και το παιδί βρίσκονται σε αρμονία κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων είναι μια ενδιαφέρουσα μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην έρευνα για την ενσυναίσθηση των παιδιών. Όταν δύο άτομα σε μια σχέση επιδεικνύουν συγχρονισμό, οι ενέργειές τους συμβαίνουν ταυτόχρονα.

Σε μια διαχρονική μελέτη του συγχρονισμού και της ηθικής ανάπτυξης, ο Feldman (2007) εξέτασε το συγχρονισμό μητέρας-βρέφους σε ηλικία τριών και εννέα μηνών και βρήκε μια σαφή συσχέτιση μεταξύ αυτού του πρώιμου μέτρου και των επιπέδων ενσυναίσθησης στην ηλικία των έξι και δεκατριών ετών. Συγκεκριμένα, το παιδί εμφάνισε αυξημένη ενσυναίσθηση κατά τις συνομιλίες μητέρας-παιδιού στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία, εάν η μητέρα και το βρέφος είχαν ταιριάξει και επηρεάσαν τη συμπεριφορά του άλλου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού πρόσωπο με πρόσωπο στη βρεφική ηλικία. Δεν αξιολόγησαν την ενσυναίσθηση σε κανένα άλλο πλαίσιο εκτός από τη σχέση μητέρας-παιδιού.

Ο συγχρονισμός συνδέθηκε με την μετέπειτα ενσυναίσθηση, αλλά όχι με την ηθική γνώση, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, η οποία μπορεί να είναι πιο σημαντική για τα συναισθηματικά παρά τα γνωστικά συστατικά της ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα σχετικά με τη διαχρονική σχέση μεταξύ του πρώιμου συγχρονισμού μητέρας-βρέφους και της μετέπειτα ενσυναίσθησης εμπλουτίζουν και επεκτείνουν προηγούμενες εκτιμήσεις για το ρόλο της μίμησης στις πρώιμες συναντήσεις ως διευκολυντή της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Σημειώσαμε ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων μέσω της μίμησης των εκφράσεων του προσώπου και των πράξεών τους. Κατά τη διάρκεια του αρραβώνα, οι γονείς συγχρονίζονται επίσης συναισθηματικά με τα βρέφη τους. Είναι εφικτό τα παιδιά να μάθουν δύο σημαντικά μαθήματα ζωής από αυτό. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι γονείς τους είναι επίσης άνθρωποι.

Εναλλακτικά, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της δέσμευσης που απαιτείται για να ακολουθήσουν την επιθυμία να βοηθήσουν άλλους, δείχνοντας ότι οι πράξεις τους με συναισθηματικά κίνητρα μπορούν να έχουν επίδραση στους άλλους. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η μητρική στοργή είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μετέπειτα ενσυναίσθησης. Τόσο σε φυσικό όσο και σε πειραματικό πλαίσιο, η γονική στοργή έχει συνδεθεί με αυξημένη ενσυναίσθηση στα βρέφη και στα πρώιμα παιδιά (Robinson et al., 1994· Zhou et al., 2002). Υποδεικνύει ότι το στυλ επικοινωνίας των γονέων επηρεάζει επίσης την ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών τους. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών συσχετίζεται θετικά με τη συχνότητα με την οποία οι γονείς τους καθοδηγούν να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα συναισθήματα των δικών τους και των άλλων, καθώς

και με τη συχνότητα με την οποία οι γονείς τους εξηγούν τις αιτίες και τα αποτελέσματα των συναισθημάτων τους (Garner, 2003).

Συνολικά, φαίνεται ότι οι γονείς που παρέχουν στα παιδιά τους ένα περιποιητικό, θετικό περιβάλλον και που μοντελοποιούν την ευαισθησία στις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων εμπλέκοντας σε σύγχρονες αλληλεπιδράσεις και συζητώντας τα συναισθήματα είναι πιο πιθανό να έχουν παιδιά με ενσυναίσθηση. Ο χαρακτήρας της σχέσης γονέα-παιδιού είναι ενδεικτικός των παραγόντων που περιγράφηκαν παραπάνω που φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Ο βαθμός στον οποίο ένα παιδί αισθάνεται ασφάλεια και ασφάλεια στη σχέση του με τον έναν γονέα είναι ένας άλλος δείκτης του χαρακτήρα της σχέσης.

Η τεχνική Strange Situation (Ainsworth et al., 1978) μετρά τις απαντήσεις των παιδιών σε επαναλαμβανόμενους χωρισμούς και επανενώσεις με έναν γονέα για να καθορίσει το επίπεδο ασφάλειας προσκόλλησης. Τα παιδιά που συνδέονται με ασφάλεια δείχνουν εμπιστοσύνη και στοργή για τους γονείς τους μέσω της συμπεριφοράς τους. Μεταξύ αυτών είναι η στενοχώρια στην απουσία του γονέα, η παρηγοριά στην παρουσία του γονέα και η αυτοπεποίθηση να βγουν έξω και να εξερευνήσουν τον κόσμο (Ainsworth et al., 1978). Τα παιδιά με ανασφαλείς προσκολλήσεις μπορεί να μην αναγνωρίζουν την επιστροφή του γονέα τους, μπορεί να συνεχίσουν να είναι μελαγχολικά και κολλημένα ή μπορεί να μην έχουν ένα σχέδιο για να επανενωθούν με τον γονέα. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, η ύπαρξη μιας ασφαλούς φιγούρας προσκόλλησης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά κάθε προέλευσης να γίνουν πιο ενσυναίσθητα. Για παράδειγμα, οι Kestenbaum και Sroufe (1989) έδειξαν ότι τα βρέφη με ασφαλείς προσκολλήσεις (σε αντίθεση με τα ανήσυχα-αποφεύγοντα παιδιά με ανασφαλείς προσκολλήσεις) εμφάνιζαν πιο ενσυναίσθητες απαντήσεις. Σύμφωνα με πρόσθετες έρευνες στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, η ενίσχυση της ασφάλειας της προσκόλλησης αύξησε τις ενσυναίσθητες αντιδράσεις και μείωσε τη συναισθηματική ταλαιπωρία. Η ενσυναίσθηση πιθανότατα επηρεάζεται από μια αλληλεπίδραση μεταξύ μεταβλητών εντός και μεταξύ των παιδιών, καθώς η έρευνα δείχνει ότι μια σταθερή προσκόλληση μπορεί να είναι πιο σημαντική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε ορισμένα παιδιά παρά σε άλλα.

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε από τους van der Mark et al. (2002), μόνο τα κορίτσια με διάθεση φόβου είχαν ένα ανασφαλές στυλ προσκόλλησης που προέβλεπε μειωμένη ενσυναίσθηση για έναν ξένο. (van der Mark et al., 2002) Τα παιδιά με συνεσταλμένες ή φοβισμένες προσωπικότητες έχουν ενσυναίσθηση απέναντι στη στενοχώρια των άλλων, αλλά αγωνίζονται να διαχειριστούν τα δικά τους προβλήματα. Εάν τα δειλά παιδιά μεγαλώνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μπορεί να είναι καλύτερα σε θέση να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση στη στενοχώρια των άλλων, παρά την ανησυχία που μπορεί να δημιουργηθεί όταν βρίσκονται σε μια άγνωστη κατάσταση.

Η Kochanska έχει εξετάσει μια ιδιαίτερη πτυχή των σχέσεων γονέα-παιδιού, τον αμοιβαία ανταποκρινόμενο προσανατολισμό (MRO), που σχετίζεται με την ανάπτυξη της συνείδησης και της ενσυναίσθησης ενός παιδιού. Το θετικό γονικό συναίσθημα και η μητρική προσοχή είναι τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του MRO. Οι μακροχρόνιες, γνήσιες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μητέρων και των παιδιών τους στο σπίτι και στο εργαστήριο αξιολογήθηκαν για ανταπόκριση και θετική συναισθηματική συμφωνία (Kochanska, 2002).

Η MRO βρέθηκε να προβλέπει μεταγενέστερες αντιδράσεις τύψεων σε παιδιά ηλικίας 45 μηνών (Kochanska et al. 2005), ενώ η MRO βρέθηκε να προβλέπει μετέπειτα ενσυναίσθηση δυσφορίας σε βρέφη σε ηλικία 22 μηνών (Kochanska et al. 1999). Έτσι, τα μικρά παιδιά με πιο ανταποκρινόμενους γονείς είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιδείξουν ενσυναίσθηση για ένα ταλαιπωρημένο άτομο. Ένα κοινό μοντέλο εργασίας μιας σχέσης συνεργασίας (Kochanska, 2002) πιστεύεται ότι εξηγεί την αυξημένη πιθανότητα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες στοργικές και ανταποκρινόμενες δυάδες να αποκτήσουν με ενθουσιασμό τις αξίες των γονιών τους και να ωριμάσουν σε ηθικά ορθά άτομα. Οι κοινωνικές συνέπειες της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης Μέχρι στιγμής, έχουμε συζητήσει την τυπική εξέλιξη της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης καθώς και τους πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν. Τώρα θα συζητήσουμε μερικές από τις κοινωνικές συνέπειες της μαθησιακής ενσυναίσθησης και πώς μπορεί να έχει συμβάλει στην εμφάνισή τους. Παρακάτω, θα συζητήσουμε πώς η ενσυναίσθηση βοηθά τα άτομα στην εσωτερίκευση των κανόνων, στην εκδήλωση φιλοκοινωνικής και αλτρουιστικής συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας και στην ενθάρρυνση βελτιωμένων διαπροσωπικών σχέσεις.

Εσωτερίκευση κανόνων

Η ενσυναίσθηση για την αγωνία των άλλων μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση του σωστού και του λάθους. Οι Aksan και Kochanska (2005) αναφέρουν μια σειρά από σημαντικές μελέτες σχετικά με την ωρίμανση της ηθικής και της συνείδησης που διεξήχθησαν από την Kochanska και τους συνεργάτες της. Εξέτασαν τα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά (ηλικίας 33 και 45 μηνών) για να εξακριβώσουν τις αιτίες και τη σχέση μεταξύ των ηθικών συναισθημάτων (ενσυναίσθητος πόνος και τύψεις) και της συμπεριφοράς που συμμορφώνεται με τους κανόνες. Τόσο τα ηθικά συναισθήματα όσο και η συμπεριφορά που συμμορφώνεται με τους κανόνες θεωρήθηκαν πιθανοί δείκτες μιας αναπτυσσόμενης συνείδησης. Το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών προσδιορίστηκε από τις αντιδράσεις τους στην προσομοιωμένη αγωνία ενός ξένου (δηλαδή, η αρνητική αντίδραση του ξένου αφού άφησε ένα μεγάλο κουτί στο πόδι της), ενώ το επίπεδο ενοχής καθορίστηκε από τις αντιδράσεις τους στην προσομοιωμένη αγωνία ενός ξένου λόγω ατυχία το παιδί οδήγησε να πιστέψει ότι είχε προκαλέσει (δηλαδή, το παιδί οδήγησε να πιστέψει ότι είχε καταστρέψει μια ειδική ιδιοκτησία). Τα παιδιά που επέδειξαν μεγαλύτερες τύψεις αφού αδικήθηκαν και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση αγωνιούσαν αφού είδαν τον πόνο

κάποιου άλλου ήταν επίσης πιο πιθανό να συμμορφωθούν με κανόνες (όπως να τακτοποιήσουν τα υπάρχοντά τους) όταν έμειναν μόνο τους (Aksan & Kochanska, 2005). Επομένως, φαίνεται ότι η εμπειρία άλλων έντονων συναισθημάτων στην ηλικία των 17 σχετίζεται με την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων. Αυτό υποστηρίζει την ιδέα ότι τόσο οι τύψεις όσο και η συμπόνια παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής ανάπτυξης των πρώτων παιδιών.

Συμπεριφορά βοήθειας και φροντίδας

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται συχνά ως προϋπόθεση και κίνητρο για φιλοκοινωνικές ή αλτρουιστικές ενέργειες. Σύμφωνα με τη θεωρία του πρωτολόγου και θεωρητικού de Waal (2008), η ενσυναίσθηση εξελίχθηκε για να προωθήσει την αλτρουιστική συμπεριφορά. Ένα άτομο μπορεί να λάβει ένα ισχυρό εσωτερικό μήνυμα ότι ένα άλλο άτομο χρειάζεται βοήθεια, εάν, για παράδειγμα, αρχίσει να αισθάνεται στενοχώρια βλέποντας τα βάσανα ενός άλλου ατόμου. Η θλίψη του ατόμου μπορεί στη συνέχεια να το εμπνεύσει να σκεφτεί πώς μπορεί να βοηθήσει άλλους σε παρόμοιες περιστάσεις. Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και αλτρουισμού. Οι Eisenberg και Miller (1987) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση που κατέδειξε τους μετρίως ισχυρούς συσχετισμούς της ενσυναίσθησης με την προκοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, η έρευνα του Zahn-Waxler και των συνεργατών του σχετικά με την εμφάνιση της ενσυναίσθησης έχει επανειλημμένα συνδέσει την ενσυναίσθηση με πράξεις συμπόνιας προς τους άλλους (Knafo et al., 2008· Zahn-Waxler et al., 1992a).

Η ενσυναίσθηση πιστεύεται ότι παρακινεί τον αλτρουισμό και άλλες μορφές φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως προτείνεται από τον de Waal (2008). Υπάρχουν δύο κυρίαρχες σχολές σκέψης που μπορούν να εξηγήσουν αυτή τη συσχέτιση. Πρώτον, η ενσυναίσθηση έχει συσχετιστεί με πράξεις αλτρουισμού, ή με στόχο την αλτρουιστική βοήθεια που αναλαμβάνεται παρά τις προσωπικές θυσίες. Η προκοινωνική ή αλτρουιστική συμπεριφορά μπορεί επίσης να υποκινείται από την επιθυμία να ανακουφιστεί η στενοχώρια που προκαλείται από την παρακολούθηση του πόνου των άλλων (Knafo et al., 2008· Zahn-Waxler et al., 1992a).

Η διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των πιθανών κινήτρων έχει αποτελέσει το επίκεντρο κοινωνικών ψυχολογικών μελετών που αξιολογούν τις βοηθητικές συμπεριφορές των ανθρώπων όταν είναι μάρτυρες ενός ατόμου που βρίσκεται σε στενοχώρια και αν μπορούν ή όχι να ξεφύγουν εύκολα από την οδυνηρή κατάσταση (Batson et al., 1988· Dovidio et al., 1990· Stocks et al., 2009). Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις καταστάσεις έτειναν να βοηθούν ανεξάρτητα από την ευκολία διαφυγής, υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η ενσυναίσθηση προάγει την επιθυμία για βοήθεια παρά την επιθυμία να μειώσει τα δικά του αρνητικά συναισθήματα, κάτι που πιθανώς θα μπορούσε να είχε επιτευχθεί πιο εύκολα αφήνοντας αυτές τις καταστάσεις (Batson et. 1988· Dovidio et al. 1990· Stocks et al. 2009). Η ενσυναίσθηση μπορεί να είναι

ένας άμεσος μηχανισμός για την υποκίνηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς σε ορισμένα πλαίσια, σύμφωνα με πειραματική έρευνα που προσδίδει αξιοπιστία στη συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και αλτρουισμού που εδραιώνεται από παρατηρητικά στοιχεία.

Η ενσυναίσθηση είναι μια ουσιαστική πτυχή της κοινωνικής ικανότητας, η οποία συνδέεται επίσης με την αλτρουιστική και ηθική συμπεριφορά προς τους άλλους. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα μέτρο της ικανότητας ενός ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους. Οι Eisenberg & Miller (1987) βρήκαν ότι τα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης είναι πιο συνεργάσιμα και κοινωνικά ικανά. Αρκετές μελέτες (Saliquist et al., 2009· Zhou et al., 2002) έχουν βρει μια συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά συναισθήματα και της μεγαλύτερης κοινωνικής ικανότητας στους εφήβους. Σε αυτές τις μελέτες, η κοινωνική ικανότητα μετρήθηκε με αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων για τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τα επίπεδα δημοτικότητας των μαθητών. Φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της σχέσης, ίσως επειδή διευκολύνει τη διατήρηση ουσιαστικών συνδέσεων.

Τα χαρακτηριστικά προσκόλλησης της εμπιστοσύνης και της άνεσης με τη διαπροσωπική εγγύτητα συνδέθηκαν με την ενσυναίσθητη φροντίδα και τη λήψη προοπτικής στις ενήλικες ρομαντικές σχέσεις (Joireman et al., 2002). Τα παιδιά που ανέφεραν ότι αισθάνονται περισσότερη ενσυναίσθηση μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας τράβηξαν 19 φανταστικούς χαρακτήρες πιο κοντά στον εαυτό τους, υποδεικνύοντας ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να υποκινήσει την επιθυμία για στενότερες σχέσεις με τους άλλους (Strayer & Roberts, 1997). Τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση των σχέσεων (Cramer, 2003· Davis, Oathout, 1987). Η ικανότητα των ενηλίκων να συμπάσχουν με τους συντρόφους τους, να λαμβάνουν υπόψη τις προοπτικές των συντρόφων τους και να έχουν προδιάθεση για ενσυναίσθηση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση. Προκειμένου να διατηρηθούν υγιείς σχέσεις, οι έφηβοι με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να έχουν ανώτερες δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (de Wied et al., 2007).

Συμπερασματικά, η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για την προώθηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς και τη μείωση του στρες που ενυπάρχουν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι σημαντικό ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να είναι ο μηχανισμός που υποκινεί την επιθυμία να βοηθήσει τους άλλους με δικά του έξοδα, καθώς εμπλέκεται στην εσωτερίκευση νόμων που μπορεί να διαδραματίσουν προστατευτικό ρόλο για τους άλλους. Η ικανότητα να συμπάσχεις με τους άλλους είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας και τις ικανοποιητικές σχέσεις (Major & Santoro, 2014).

Σημασία καλλιέργειας ενσυναίσθησης και σχολικός εκφοβισμός

Διάφορες υποθέσεις έχουν αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου σε μια προσπάθεια κατανόησης των μηχανισμών που εξηγούν και προβλέπουν την τάση ενός παιδιού για εκφοβιστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την κλασική θεωρία του Bronfenbrenner, η ανταγωνιστική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους προκύπτει από τις περίπλοκες αλληλεπιδράσεις παραγόντων που είναι μοναδικοί σε κάθε επίπεδο (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και χρονοσύστημα) και το χρονικό πλαίσιο (χρονοσύστημα). Ωστόσο, το στρώμα μικροσυστήματος, το οποίο περιλαμβάνει την τάξη και τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, είναι το πιο σημαντικό (Major & Santoro, 2014).

Η ενσυναίσθηση, η οποία συνδέεται με το μεσοσύστημα, είναι απαραίτητη για ακμάζουσες συμμαχίες και ικανοποιητικές ανταλλαγές. Σε αντίθεση με τις πρώτες υποθέσεις ότι υπήρχε αρνητική σχέση μεταξύ των προαναφερθέντων εννοιών, η πρόσφατη έρευνα έδωσε αντιφατικά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες επιβεβαιώνουν μια αρνητική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και των συμπεριφορών εκφοβισμού, ενώ άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν μια αρνητική σχέση μόνο για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και μόνο για τις γυναίκες (Jung, 2018).

Σύμφωνα με πρόσθετες έρευνες, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής ενσυναίσθησης και του εκφοβισμού. Επιπλέον, μια πρόσφατη μετα-ανάλυση δείχνει ότι η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα στη δημιουργία μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ της κακοποίησης και της ενσυναίσθησης, καθώς προηγούμενες μελέτες απέτυχαν να το κάνουν (Ahmed, 2022).

Παρά τη φαινομενική αντίφαση μεταξύ των δύο εννοιών, προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η εκπαίδευση με ενσυναίσθηση και οι στοχευμένες παρεμβάσεις μειώνουν με επιτυχία τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, ο ahin σχεδίασε ένα πρόγραμμα παρέμβασης 11 εβδομάδων για να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών και να μειώσει τον εκφοβισμό. Το δείγμα αποτελούνταν από τριάντα οκτώ μαθητές της έκτης δημοτικού, με τους μισούς από αυτούς να ταξινομούνται ως επιθετικοί και οι άλλοι μισοί στην ομάδα ελέγχου. Έντεκα μαθήματα διάρκειας 75 λεπτών την εβδομάδα επικεντρώθηκαν σε θέματα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής επίγνωσης, της αντιληπτικής διαφοράς και της ενσυναίσθησης απόκρισης. Κατά τη διάρκεια εβδομαδιαίων συναντήσεων διάρκειας 30 λεπτών, η ομάδα ελέγχου συζήτησε θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η ενσυναίσθηση της πειραματικής ομάδας ενισχύθηκε σημαντικά όχι μόνο αμέσως μετά την παρέμβαση, αλλά και εξήντα ημέρες αργότερα. Ως αποτέλεσμα, τα περιστατικά παρενόχλησης μειώθηκαν (Huang, 2022).

To Bulli & Pupe (en. Bullies and Dolls) είναι μια εκστρατεία που προσπάθησε να ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις επιπτώσεις της βίας και της επιθετικότητας, αλλά ήταν μόνο εν μέρει

επιτυχημένη. Με μαθητές 10 έως 16 ετών υλοποιήθηκε πρόγραμμα τριών εβδομάδων. Το πρόγραμμα, που συνεδρίαζε μία φορά την εβδομάδα για τρεις ώρες, δίδασκε στους συμμετέχοντες τις κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να αναγνωρίσουν τις ακούσιες συνέπειες των βίαιων πράξεών τους. Ως διαδραστικοί τρόποι διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκαν όλα τα παιχνίδια ρόλων, οι ομάδες εστίασης και οι συνομιλίες βασισμένες σε αποσπάσματα βίντεο. Τέσσερις μήνες μετά την παρέμβαση, ανακάλυψαν ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση μειώθηκαν σημαντικά μεταξύ των μεγαλύτερων παιδιών, αλλά αυξήθηκαν σημαντικά μεταξύ των μικρότερων συμμετεχόντων, υποδεικνύοντας ότι αυτή η στρατηγική είναι καλύτερα προσαρμοσμένη για μεγαλύτερα παιδιά. Οι συγγραφείς υπονοούν ότι το πρόγραμμα ήταν επιτυχές επειδή αύξησε τη χαμηλότερη επίγνωση των μαθητών για τον εκφοβισμό. Ωστόσο, δεν είναι σαφές πώς ή γιατί αυτή η αυξημένη ευαισθητοποίηση δεν μεταφράστηκε σε μείωση της συμπεριφοράς εκφοβισμού (Ahmed, 2022).

Η συμμετοχή του δασκάλου στην πραγματική υλοποίηση της παρέμβασης είναι ένα επιπλέον πιθανό εμπόδιο στην επιτυχία του προγράμματος. Προηγούμενη έρευνα σχετικά με την αναποτελεσματικότητα της διαδικτυακής διδασκαλίας έχει δείξει ότι η φυσική παρουσία του δασκάλου είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην επιτυχία της μάθησης των μαθητών. Επιπλέον, έδειξαν ότι η παρουσία ενός δασκάλου στην τάξη αυξάνει την αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή και μαθητή με δάσκαλο (Ahmed, 2022).

Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση ενσυναίσθησης χρησιμοποιεί τεχνικές διαφορετικές από αυτές που συνήθως χρησιμοποιούνται στην τάξη. Σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση, η οποία αποτελείται κυρίως από διαλέξεις, η πλειονότητα των παρεμβάσεων βασίζεται σε συμμετοχικές τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων ή οι ανοιχτές συζητήσεις. Ωστόσο, είναι επίσης συγκρίσιμα καθώς και τα δύο απαιτούν ενεργό συμμετοχή των μαθητών για μάθηση. Υποθέτουμε ότι η παρουσία του πειραματιστή στην τάξη θα έχει παρόμοια επίδραση στο αποτέλεσμα της παρέμβασης, καθώς θα ενθαρρύνει τους μαθητές να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή και να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τα καθήκοντα που έχουν (Major & Santoro, 2014).

Παρόλο που η ρουμανική κυβέρνηση έχει προσπαθήσει να καταπολεμήσει την κατάχρηση μέσω νομικών και κανονιστικών μέτρων, το πρόβλημα παραμένει στους θεσμούς της χώρας. Σύμφωνα με επίσημες στατιστικές, περισσότερο από το ένα τρίτο των Ρουμάνων μαθητών υφίστανται εκφοβισμό με κάποιο τρόπο. Σε σύγκριση με χώρες όπως η Αρμενία (8,8%), η Αλβανία (19,9%), η Κροατία (17,1%), η Τσεχία (17,8%), η Δανία (20,2%), η Ελλάδα (18,3%), ο Λίβανος (17,5%), η Ισλανδία (16,6%), Ιταλία (15,6%), Σουηδία (12,5%) και Ισπανία (15,8%), τα ποσοστά αυτά είναι σχετικά υψηλά. Αφγανιστάν (44,2%), Βέλγιο (46,7%), Αίγυπτος (70 %), η Γκάνα (62,4%), η Λετονία (49,7%), η Λιθουανία (54%), το

Μαλάουι (44,9%), οι Φιλιππίνες (51,2%), η Τουρκία (55,5%) και η Ζάμπια (65,1%) έχουν όλα υψηλότερα ποσοστά σχολική επιθετικότητα από τη Ρουμανία (Major & Santoro, 2014).

Κάθε σχολείο στη Ρουμανία είναι υπεύθυνο για την αντιμετώπιση της κακοποίησης και την παροχή της απαραίτητης βοήθειας στα θύματα. Επιπλέον, τα σχολεία υποχρεούνται να εφαρμόζουν πολλαπλές παρεμβάσεις, όπως καθηγητές, συμβούλους προσανατολισμού και εθελοντές μαθητών. Ωστόσο, υπάρχει σοβαρή έλλειψη έρευνας για επιτυχημένες τακτικές, ειδικά στο ρουμανικό πλαίσιο. Επιπλέον, οι διαισθητικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές ή τους σχολικούς συμβούλους είναι συχνά αναποτελεσματικές απουσία μιας σταθερής κατανόησης της αποτελεσματικής πρόληψης και θεραπείας του εκφοβισμού (Major & Santoro, 2014).

Συνεπώς, στα ιδρύματα σε όλο τον κόσμο, και ειδικά στη Ρουμανία, ο εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα. Μια πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ότι ένα στα τρία παιδιά στη Ρουμανία βιώνει εκφοβισμό, παρά τις κυβερνητικές πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν τα σχολεία να εφαρμόσουν προληπτικά μέτρα και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτές σχετικά με το θέμα. Μελέτες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες ανακάλυψαν μειωμένα ποσοστά σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ παιδιών συγκρίσιμων ηλικιών σε σχέση με τη ρουμανική μελέτη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέθοδοι πρόληψης του εκφοβισμού αποτελούν ουσιαστικό θέμα μελέτης (Major & Santoro, 2014).

Οι μελέτες που ήταν αποτελεσματικές στη διδασκαλία της ενσυναίσθησης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν μεθοδολογίες που χορηγήθηκαν για εκτεταμένη χρονική περίοδο. Μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστούν τέτοιου είδους παρεμβάσεις για διάφορους λόγους, συμπεριλαμβανομένης της περιορισμένης διαθεσιμότητας ανηλίκων κατά τα τελικά στάδια μιας μελέτης. Υπάρχει έλλειψη στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα σύντομων, πιο εντατικών θεραπειών που μπορούν να χορηγηθούν γρήγορα, ειδικά με μικρότερα παιδιά. Ακόμη και μια εκπαιδευτική συνεδρία μιας εβδομάδας παρουσία δασκάλου μπορεί να αυξήσει την ικανότητα των μαθητών για ενσυναίσθηση και να μειώσει τις περιπτώσεις λεκτικής κακοποίησης.

Καμία από τις προηγούμενες μελέτες δεν διερεύνησε τις επιπτώσεις της παθητικής παρουσίας του δασκάλου κατά τη φάση υλοποίησης της παρέμβασης, παρά τη βιβλιογραφία που δείχνει ότι η φυσική παρουσία του δασκάλου επηρεάζει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών, διευκολύνει την αποτελεσματική απόκτηση γνώσης και αποτελεί βασικό συστατικό της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας. Αν και δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των μαθητών, τα ευρήματά επιβεβαιώνουν αυτά άλλων μελετών που υποδεικνύουν ότι η παρουσία του εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης

της εκπαίδευσης ενσυναίσθησης αυξάνει την αποτελεσματικότητά της. Η φυσική παρουσία του δασκάλου είναι μία από τις κρίσιμες μεταβλητές που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν και να αλληλεπιδράσουν τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της κανονικής ώρας της τάξης.

Σχετικά, πιθανότατα επηρέασε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυξάνοντας τη συμμετοχή των μαθητών στις πειραματικές δραστηριότητες και την αλληλεπίδρασή τους εκτός τάξης. Παρόμοια με την έρευνα που δείχνει ότι απλώς το να είσαι στο ίδιο δωμάτιο με έναν ηγέτη μπορεί να αυξήσει τη δέσμευση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές μπορούν να έχουν παρόμοια επιρροή στους μαθητές τους προωθώντας μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη. Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση έχει πρόσθετα οφέλη, όπως η προώθηση μιας ισχυρότερης σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτών και των επιθετικών μαθητών και η αύξηση της πιθανότητας οι δάσκαλοι να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη βελτιωμένη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.

Η διαρκής αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην προώθηση της ενσυναίσθησης και στη μείωση της λεκτικής κακοποίησης με την πάροδο του χρόνου είναι ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης. Η πλειονότητα των μελετών που εξέτασαν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που προκαλούν ενσυναίσθηση διαπίστωσαν ότι, αν και τα οφέλη είναι σημαντικά αμέσως μετά την παρέμβαση, τείνουν να μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Στην πειραματική ομάδα στην οποία ήταν παρών ο εκπαιδευτής, ο εκφοβισμός μειώθηκε αμέσως μετά την παρέμβαση και συνέχισε να μειώνεται μία εβδομάδα αργότερα, σε σχέση με τα προ της παρέμβασης επίπεδα. Ωστόσο, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων δοκιμής όσον αφορά τον σωματικό εκφοβισμό. Αυτές οι διαφορές μπορεί να προέρχονται από την πολύπλευρη φύση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης ενσυναίσθησης, τα οποία περιλαμβάνουν ενισχυμένο συναισθηματικό γραμματισμό και κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά. Αφού συζητήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της λεκτικής εχθρότητας στη ζωή των γύρω τους, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία. Ο αριθμός των αναφερόμενων περιπτώσεων λεκτικής επιθετικότητας μειώθηκε με την πάροδο του χρόνου, επειδή τα παιδιά είχαν περισσότερες ευκαιρίες να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους.

Ο σωματικός εκφοβισμός δεν μειώθηκε σε καμία από τις πειραματικές ομάδες, κάτι που πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι ο σωματικός εκφοβισμός είναι πιο διαφανής από τη λεκτική εχθρότητα. Ακόμη και μικρά βρέφη με περιορισμένη προσοχή στα συναισθήματα των άλλων αναγνωρίζουν ότι η σωματική βλάβη των άλλων είναι απαράδεκτη συμπεριφορά. Ωστόσο, για να αναγνωριστεί ο χλευασμός και η επωνυμία ως κατάχρηση, απαιτούνται υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Κατά τη στιγμή της παρέμβασης, οι μαθητές γνώριζαν ήδη τις επιπτώσεις της βίας μεταξύ συνομηλίκων και την αντίληψη ότι δεν θα ήταν ανεκτή από τους ενήλικες. Ως εκ τούτου, κερδήθηκαν λιγότερα όσον αφορά την εκπαίδευση

και την ευκαιρία για αλλαγή. Τα ευρήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και σκληρότητας υποστηρίζουν επίσης αυτές τις ιδέες (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Αντιφατική έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και εκφοβισμού. Ορισμένες μελέτες επιβεβαίωσαν την αρνητική σχέση μεταξύ γνωστικής ενσυναίσθησης και κακοποίησης, ενώ άλλες βρήκαν μια θετική σχέση μεταξύ των δύο. Θετικές συσχετίσεις μεταξύ ενσυναίσθησης και λεκτικής κακοποίησης παρατηρήθηκαν μόνο κατά τη διάρκεια δύο δοκιμαστικών περιόδων και στις μισές από τις ομάδες, παράγοντας αντιφατικά αποτελέσματα. Η ενσυναίσθηση παρακολούθησης των συμμετεχόντων προέβλεψε εάν θα εμπλέκονταν ή όχι σε λεκτικό εκφοβισμό, ενώ η ενσυναίσθηση μετά το τεστ προέβλεψε εάν θα εμπλέκονταν ή όχι σε εκφοβισμό στην πρώτη πειραματική ομάδα όταν ήταν παρών ο εκπαιδευτής. Μόνο σε δύο από τις έξι αξιολογημένες περιστάσεις και πειραματικές καταστάσεις η ενσυναίσθηση προέβλεψε τη λεκτική επιθετικότητα, υποδεικνύοντας ότι η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας μπορεί να μην είναι τόσο ισχυρή και σταθερή όσο πιστεύαμε προηγουμένως (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Άλλες μελέτες έχουν καταλήξει σε αποκλίνοντα συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας, με ορισμένες να βρίσκουν μόνο έναν αδύναμο σύνδεσμο, άλλες να βρίσκουν αρνητική συσχέτιση, αλλά μόνο για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και μόνο για τα κορίτσια, ενώ άλλες βρίσκουν θετική σχέση μεταξύ γνωστικής ενσυναίσθησης και εκφοβισμού (Huang, 2022· Ahmed, 2022). Παρά τα ασυνεπή αποτελέσματα, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η κακοποίηση συσχετίζεται αρνητικά με την ενσυναίσθηση (Jung, 2018). Ωστόσο, βρήκαμε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και των υψηλότερων επιπέδων ενσυναίσθησης, όπως μετρήθηκε από μια ευρεία κλίμακα που περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με συμπεριφορές, αντιδράσεις ενσυναίσθησης και συναισθηματική κατανόηση. Το γεγονός ότι εφαρμόσαμε διαφορετικά την έννοια της κατάχρησης μπορεί να εξηγήσει αυτά τα αποτελέσματα. Πολυάριθμες προηγούμενες μελέτες σχετικά με τη σχολική επιθετικότητα έχουν επικεντρωθεί στους συμμετέχοντες είτε ως εκφοβιστές είτε ως θύματα, με πρωταρχικό στόχο να καθορίσουν πόσο συχνά εκφοβίζεται ή εκφοβίζεται κάθε ομάδα. Διαπιστώσαμε ότι το να ζητάμε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν τη συχνότητα με την οποία παρατήρησαν τους συνομηλίκους τους να εμπλέκονται σε επιθετική συμπεριφορά ήταν μια πιο αντικειμενική μέθοδος, ιδιαίτερα όταν οι συμμετέχοντες δεν εμπλέκονταν άμεσα (Jung, 2018).

Σύμφωνα με την κλασική θεωρία του Latane & Darley, υπάρχουν πέντε στάδια που εμπλέκονται στην πρόληψη της κατάχρησης. Το αρχικό βήμα είναι η αναγνώριση ότι συμβαίνει. Πολλοί μαθητές δεν αποκαλύπτουν περιστατικά εκφοβισμού επειδή το βλέπουν ως μια ανεκτή πτυχή της σχολικής ζωής. Οι περιβαλλοντικοί περισπασμοί, όπως οι θορυβώδεις διάδρομοι ή οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, μπορεί να δυσκολεύουν την παρατήρηση μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της

ενσυναίσθησης και της πιθανότητας παρατήρησης των μαθητών που εμπλέκονται σε ανταγωνιστική συμπεριφορά. Ο εκφοβισμός ήταν πιο εμφανής στους εκπαιδευτές και στους μαθητές με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με εκείνους με χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Ομοίως, οι συμμετέχοντες με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης στη μελέτη μας έτειναν να παρατηρούν πιο ανταγωνιστικά γεγονότα. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης κατανοούν καλύτερα τη βία από τους συνομηλίκους και είναι πιο πιθανό να είναι ευαίσθητα στην αδικία που διαπράττεται από τους συνομηλίκους (Ahmed, 2022).

Όταν ο εκπαιδευτής ήταν παρών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης στην πρώτη πειραματική ομάδα, η λεκτική κακοποίηση μειώθηκε σημαντικά. Έτσι, φαίνεται ότι η παρέμβαση μειώνει τη συχνότητα του εκφοβισμού συνολικά, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση τείνουν να αντιλαμβάνονται περισσότερο τον εκφοβισμό. Οι Baldry & Farrington προσπάθησαν επίσης να αποτρέψουν τον εκφοβισμό εγκαινιάζοντας μια παρέμβαση για την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών για ενσυναίσθηση. Ωστόσο, ανακάλυψαν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού που αφορούσαν νεότερους μαθητές στην πραγματικότητα αυξήθηκαν. Οι συγγραφείς αποδίδουν τα ευρήματά τους στην αύξηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να αναφέρουν παρενοχλητική συμπεριφορά. Η μέθοδός μας για τη διδασκαλία της ενσυναίσθησης ήταν πιθανώς υπεύθυνη για πρόσθετα θετικά αποτελέσματα, όπως η αυξημένη ευαισθησία σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Huang, 2022).

Παρόλο που τα μικρά παιδιά μπορεί να μην το καταλαβαίνουν αυτό, η επωνυμία και ο λεκτικός χλευασμός είναι μορφές εχθρότητας που μπορούν να βλάψουν τη συναισθηματική ευημερία ενός ατόμου. Τα παιδιά έλαβαν οδηγίες να μην χρησιμοποιούν μοχθηρή γλώσσα εναντίον των συμμαθητών τους, αφού τους έδειξαν οι επιπτώσεις μιας τέτοιας συμπεριφοράς και προτρέπονταν να μπου στα βήματα των συμμαθητών τους (Huang, 2022).

Η μελλοντική έρευνα για την πρόληψη του εκφοβισμού θα πρέπει να δώσει έμφαση στις άμεσες μεθόδους, ιδιαίτερα με μικρότερα παιδιά. Μπορεί να είναι πιο ωφέλιμο να ορίσουμε τον εκφοβισμό, ιδιαίτερα τη λεκτική βία, να ευαισθητοποιήσουμε τις συνέπειές του και να συζητήσουμε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης συναισθημάτων. Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να περιλαμβάνει εκπαιδευτές καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης της παρέμβασης, καθώς αυτό φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, τουλάχιστον στην περίπτωση των μικρών παιδιών (Pozzoli et al., 2012).

Συμπερασματικά, η έρευνα, μας δείχνει ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να ωφεληθούν σημαντικά από μια 5ήμερη εντατική παρέμβαση εκπαίδευσης ενσυναίσθησης που αυξάνει αποτελεσματικά την ενσυναίσθηση και μειώνει τον λεκτικό εκφοβισμό. Ωστόσο, η παρουσία του

εκπαιδευτή στην τάξη μετρίασε τα αποτελέσματα της παρέμβασης και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης έφτασαν σε στατιστική σημασία μόνο στην πειραματική ομάδα όταν ο εκπαιδευτής παρατήρησε μόνο την εκπαίδευση (Pozzoli et al., 2012). Τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης παρέμειναν με την πάροδο του χρόνου, φτάνοντας στο αποκορύφωμά τους τρεις εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης ενσυναίσθησης. Παρόλο που η παρέμβαση μείωσε σημαντικά τον λεκτικό εκφοβισμό, η ενσυναίσθηση ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας του εκφοβισμού. Αυτά τα αποτελέσματα είναι συνεπή με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι τα άτομα με ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να αναγνωρίσουν την κακοποίηση και να ανταποκριθούν πιο έντονα στην άδικη μεταχείριση των άλλων (Pozzoli et al., 2012).

Υπάρχει ανάγκη για προληπτικά μέτρα, ιδιαίτερα σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, για τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και των επιβλαβών επιπτώσεων του εκφοβισμού. Η πρωτογενής πρόληψη του εκφοβισμού εστιάζει σε όλες τις οικογένειες με παιδιά στην κοινότητα, όχι μόνο σε εκείνες των οποίων τα παιδιά κινδυνεύουν να υποστούν εκφοβισμό. Η γνώση των αιτιών και των συνεπειών του εκφοβισμού δεν αρκεί για την πρόληψή του. Το επίκεντρο των προσπαθειών πρόληψης πρέπει να είναι η προώθηση νέων, πιο υγιεινών συμπεριφορών και η τροποποίηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Goroshit & Hen, 2016).

Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει, ωστόσο, ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης επικεντρώνονται στη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη χρήση θετικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων (Huang, 2022). Περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό πώς να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και τα άλλα παιδιά που εκφοβίζονται, καθώς και τη διδασκαλία των κακοποιών πώς να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Ωστόσο, αυτές οι στρατηγικές πρέπει επίσης να αντιμετωπίζουν συστημικά ζητήματα εκτός από μεμονωμένα. Οι συνομηλικοί θα πρέπει να ενσωματωθούν στη διαδικασία παρέμβασης για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της διδασκαλίας συναισθηματικών δεξιοτήτων. Να θυμόμαστε ότι και οι δύο γονείς χρειάζονται οδηγίες συναισθηματικής αγωγής για να ανθίσουν τα παιδιά τους (Goroshit & Hen, 2016).

Η προσχολική ηλικία είναι η αρχή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, καθιστώντας ακόμη πιο κρίσιμο για τους γονείς τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους. Ένα βρέφος μαθαίνει τις βασικές αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, των κοινωνικών ρόλων και της κατάλληλης συμπεριφοράς. Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά μαθαίνουν από τους γονείς τους και άλλους στενούς συγγενείς μέσω του παιχνιδιού, της μίμησης, της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης (Bazalgette, 2017). Η ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών ωφελείται πολύ από αυτή την περίοδο της ζωής τους. Εάν ένα παιδί σε αυτή την ηλικία ασπάζεται κοινωνικά πρότυπα και πρότυπα που δεν είναι κοινωνικά επιθυμητά, οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί αρκετά ώστε να επιτρέπουν την κατάλληλη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Επομένως,

μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών δεν έχει το ίδιο προληπτικό αποτέλεσμα με την εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία, όταν οι δεξιότητες δεν έχουν ακόμη αποκτηθεί και η εκπαίδευση των γονέων βοηθά το παιδί να μάθει αποτελεσματική κοινωνικοποίηση. Τα τελευταία χρόνια, μια υποτελής προσέγγιση στην εκπαίδευση έχει γίνει ολοένα και πιο διαδεδομένη (Bazalgette, 2017).

Η ανικανότητα του παιδιού να επιδείξει προκοινωνική συμπεριφορά καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ της πρώιμης έκθεσης σε υποτελείς γονείς και της μεταγενέστερης επιθετικότητας στο σχολείο. Το πρόγραμμα Roots of Empathy αναπτύχθηκε στα μέσα του εικοστού αιώνα για να διδάξει εξίσου στα παιδιά και στους ενήλικες πώς να αλληλεπιδρούν με συμπόνια. Ελάχιστο όριο ηλικίας για συμμετοχή σε αυτό το πρόγραμμα είναι τα 35 έτη. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να αναγνωρίζουν αυτά των άλλων μέσω μιας ποικιλίας εξατομικευμένων και συνεργατικών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει επίσης εργαστήρια για δημιουργικές διεξόδους όπως η ζωγραφική και η μουσική για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να μάθουν υγιείς τρόπους έκφρασης. Σε σύγκριση με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αυτά που συμμετείχαν εμφάνισαν μείωση 39% στην κοινωνική επιθετικότητα, σύμφωνα με μια μελέτη του 2009 (Murphy et al., 2019).

Μελλοντικές Έρευνες

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει πιθανές μεταβλητές μεσολαβητή και συντονιστή στη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και κακοποίησης. Εδώ παίζουν διάφοροι δημογραφικοί, κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες ρόλο. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να προσδιορίσουμε, μέσω διαχρονικών μελετών, τη συνέπεια της σχέσης μεταξύ ενσυναίσθησης και εκφοβισμού. Σε αντίθεση με τα ευρήματα μιας σειράς προηγούμενων μελετών, έχει επίσης αποδειχθεί ότι η συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης από μόνη της είναι απαραίτητη για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Η μελλοντική έρευνα πρέπει να καθορίσει γιατί ορισμένοι δράστες διαπράττουν επανειλημμένα πράξεις βίας εναντίον άλλων ενώ άλλοι είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις βίαιες τάσεις τους και να ζήσουν ήρεμες ζωές. Η συλλογή τέτοιων πληροφοριών θα ωφεληθεί πολύ από μια ποιοτική προσέγγιση. Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και κακοποίησης έχει διερευνηθεί στο παρελθόν. Ωστόσο, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο τα επίπεδα ενσυναίσθησης και η συμμετοχή σε ομάδες των ερωτηθέντων επηρεάζουν την ψυχική τους υγεία. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης αντιδρούν διαφορετικά όταν γίνονται μάρτυρες βίας από εκείνα με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης;

Τέλος, υπάρχει έλλειψη μελετών που συγκρίνουν και αντιπαραβάλλουν τον εκφοβισμό και την ενσυναίσθηση μεταξύ των ρόλων εκφοβισμού. Οι άνθρωποι που επιδίδονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού

και εκείνοι που βασανίζονται πιστεύεται ότι έχουν διαφορετικούς βαθμούς ενσυναίσθησης. Τα αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης θα ωφελούνταν πάρα πολύ από την καλύτερη κατανόηση του κατά πόσον οι κακοποιοί που καταφεύγουν στη σωματική βία έχουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από εκείνους που χρησιμοποιούν τις λέξεις ως όπλα. Αυτό υποδηλώνει ότι η ενσυναίσθηση με τους άλλους είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών λύσεων.

Συμπεράσματα

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ ενσυναίσθησης και κακοποίησης βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο, επομένως τα τρέχοντα ευρήματα είναι, στην καλύτερη περίπτωση, περιορισμένα. Αυτή η μελέτη επιχειρεί να συνοψίσει τη βιβλιογραφία για την ενσυναίσθηση και τον εκφοβισμό, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στους διάφορους ρόλους και ποικιλίες εκφοβισμού. Όλες οι περιλήψεις της έρευνας τονίζουν τη σημασία της ενσυναίσθησης στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Όταν τα άτομα είναι πιο ενσυναίσθητα, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε βίαιη συμπεριφορά. Τα ευρήματα με παιδιά επιρρεπή σε εκφοβισμό δείχνουν, ωστόσο, ότι η συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης έχει σημαντικό αντίκτυπο στη γνωστική συνιστώσα. Όσον αφορά τα άτομα που εκτίθενται στη βία, τα ευρήματα της μελέτης είναι ασυνεπή. Αποδείχθηκε ότι οι υπερασπιστές έχουν μεγάλη συναισθηματική ενσυναίσθηση για τα θύματα, κάτι που εξηγεί γιατί βοηθούν τους άλλους. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικής συμπεριφοράς είναι συνεπής σε όλες τις μορφές επιθετικότητας. Οι ερευνητές έχουν δείξει μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι οι έμμεσες και άμεσες μορφές βίας βασίζονται περισσότερο σε ορισμένα χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης. Δεδομένων των αποκλίσεων στα ευρήματα, απαιτείται πρόσθετη έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahmed, G. K., Metwaly, N. A., Elbeh, K., Galal, M. S., & Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58(1), 1-11.
- Ainsworth, M. S., M. C. Blehar, E. Waters, and S. Wall. 1978. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Aksan, N., and G. Kochanska. 2005. "Conscience in childhood: Old questions, new answers." *Developmental Psychology* 41: 506-516. American Psychiatric Association. 2000. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Allen. 1998. "The responses of autistic children to the distress of others." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 28: 129- 142. Baron-Cohen, S. 2002. "The extreme male brain theory of autism." *Trends in Cognitive Sciences* 6: 248-254.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 36, 71-76.
- Albiero, P., & Coco, A. L. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1).
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine*, 40(5), 717-729.
- Ashwin, C., S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, M. O'Riordan, and E. T. Bullmore. 2007. "Differential activation of the amygdala and the 'social brain' during fearful face-processing in Asperger Syndrome." *Neuropsychologia* 45: 2-14.
- Atkinson, A. P. 2007. "Face processing and empathy." In T. F. D. Farrow, and P. W. R. Woodruff (eds.). *Empathy in Mental Illness*, New York: Cambridge University Press, pp. 360-386.
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B., & Menezes, P. R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65-76.
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence*, 38, 101-121.
- Baron-Cohen, S. 2004. "The cognitive neuroscience of autism." *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry* 75: 945-948. Baron-Cohen, S., A. M. Alan, and U. Frith. 1985. "Does the autistic child have a 'theory of mind'?" *Cognition* 21: 37-46. 27
- Batson, C. D., J. L. Dyck, J. R. Brandt, J. G. Batson, A. L. Powell, M. R. McMaster, and C. Griffitt. 1988. "Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis." *Journal of Personality and Social Psychology* 55: 52-77.
- Batson, C. D. (2011). What's wrong with morality?. *Emotion Review*, 3(3), 230-236.

- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R., Mullett, J., Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Empathy and its development. *Motor mimicry as primitive empathy*, 317-338.
- Blair, R. J. R. 1999. "Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies." *Personality and Individual Differences* 27: 135-145.
- Blair, R. J. R. 2005. "Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations." *Consciousness and Cognition* 14: 698-718.
- Blair, R. J. R. 2007. "The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy." *Trends in Cognitive Sciences* 11: 387-392.
- Blair, R. J. R. 2007. "Empathic dysfunction in psychopathic individuals." In T. F. D. Farrow, and P. W. R. Woodruff (eds.). *Empathy in Mental Illness*, New York: Cambridge University Press, pp. 3-16.
- Blair, J., C. Sellars, I. Strickland, F. Clark, A. Williams, M. Smith, and L. Jones. 1996. "Theory of mind in the psychopath." *Journal of Forensic Psychiatry* 7: 15-25.
- Blair, R. J. R., D. G. V. Mitchell, K. S. Peschardt, E. Colledge, R. A. Leonard, J.H. Shine, L. K. Murray, and D. I. Perrett. 2004. "Reduced sensitivity to others' fearful expressions in psychopathic individuals." *Personality and Individual Differences* 37: 1111-1122.
- Blair, R. J. R., E. Colledge, L. Murray, and D. G. V. Mitchell. 2001. "A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies." *Journal of Abnormal Child Psychology* 29: 491-8.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187-207.
- Brown, L. M. (2003). *Girlfighting: Betrayal and rejection among girls*. NYU Press.
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., & Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169-179.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 168(2), 147-176.
- Carr, L., M. Iacoboni, M. Dubeau, J. C. Mazziotta, and G. L. Lenzi. 2003. "Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas." In J. T. Cacioppo, and G. G. Berntson (eds.). *Social neuroscience: Key readings*, New York: *Psychology Press*, pp. 143-152.
- Carskadon, M. A. (2011). Sleep in adolescents: the perfect storm. *Pediatric Clinics*, 58(3), 637-647.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1289.
- Chambless, D. L., & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual review of psychology*, 52(1), 685-716.
- Charman, T., J. Swettenham, S. Baron-Cohen, A. Cox, G. Baird, and A. Drew. 1997. "Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation." *Developmental Psychology* 33: 781-789.

- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental psychology*, 32(6), 988.
- Cornell, A. H., and P. J. Frick. 2007. "The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children." *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 36: 305–318.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36.
- Cramer, D. 2003. "Facilitativeness, conflict, demand for approval, self-esteem, and satisfaction with romantic relationships." *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 137: 85- 98.
- Dapretto, M., M. S. Davies, J. H. Pfeifer, A. A. Scott, M. Sigman, S. Y. Bookheimer, and M. Iacoboni. 2005. "Understanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders." *Nature Neuroscience* 9: 28-30.
- Davis, M. H, and A. H. Oathout, 1987. "Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence." *Journal of Personality and Social Psychology* 53: 397- 410.
- de Waal, F. B. M. 2008. "Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy." *Annual Review of Psychology* 59: 279-300.
- de Wied, M., S. J. T. Branje, and W H. J. Meeus. 2007. "Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents." *Aggressive Behavior* 33: 48-55. 29
- Darling, N., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child development*, 79(4), 1103-1118.
- Decety, J., & Lamm, C. (2009). The biological basis of empathy. *Handbook of neuroscience for the behavioral sciences*. New York: John Wiley and Sons, 940-957.
- Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48-55.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 279-300.
- Dovidio, J. F., J. L. Allen, and D. A. Schroeder. 1990. "Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation." *Journal of Personality and Social Psychology* 59: 249- 260.
- Dolan, M., and R. Fullam. 2004. "Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy." *Psychological Medicine* 34: 1093- 1102.
- Dorn, L. D., & Biro, F. M. (2011). Puberty and its measurement: A decade in review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 180-195.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

- Dyck, M. J., K. Ferguson, and I. M. Shochet. 2001. "Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders on emotion recognition tests?" *European Child and Adolescent Psychiatry* 10: 105-116.
- Dziobek, I., K. Rogers, Fleck, S., M. Bahnemann, H. R. Heekeren, O. T. Wolf, and A. Convit. 2008. "Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger Syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET)." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38: 464-473.
- Edelmann, R. J. (1985). Social embarrassment: An analysis of the process. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2(2), 195-213.
- Eisenberg, N. (2014). *Altruistic emotion, cognition, and behavior (PLE: Emotion)*. Psychology Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children.
- Eisenberg, N., I. K. Guthrie, B. C. Murphy, S. A. Shepard, A. Cumberland, and G. Carlo. 1999. "Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study." *Child Development* 70: 1360-1372.
- Eisenberg, N., and P. A. Miller (1987). "The relation of empathy to prosocial and related behaviors." *Psychological Bulletin* 101:91-119.
- Emauz, A., Gaspar, A., & Esteves, F. (2018). Preditores da empatia dirigida a humanos e outros animais em portugueses e anglo-saxónicos. *Psicologia*, 32(1), 15-28.
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479.
- Evans, C. B., Cotter, K. L., & Smokowski, P. R. (2017). Giving victims of bullying a voice: A qualitative study of post bullying reactions and coping strategies. *Child and adolescent social work journal*, 34, 543-555.
- Faryadi, Q. (2011). Cyber bullying and academic performance. *Online Submission*, 1(1), 23-30.
- Farmer, T. W., Lane, K. L., Lee, D. L., Hamm, J. V., & Lambert, K. (2012). The social functions of antisocial behavior: Considerations for school violence prevention strategies for students with disabilities. *Behavioral Disorders*, 37(3), 149-162.
- Feldman, R. 2007. "Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity." *American Journal of Orthopsychiatry* 77: 582-597.
- Ferrari, P. F., E. Visalberghi, A. Paukner, L. Fogassi, A. Ruggiero, and S. J. Suomi. 2006. "Neonatal imitation in Rhesus Macaques." *PLoS Biology* 4: 1501-1508.
- Field, T. M., R. Woodson, R. Greenberg, and D. Cohen (1982). "Discrimination and imitation of facial expressions by neonates." *Science* 218: 179-181.
- Forman, D. R., N. Aksan, and G. Kochanska. 2004. "Toddlers' responsive imitation predicts preschool-age conscience." *Psychological Science* 15: 699-704.
- Freud, S. 1958. *Civilization and its discontents*. New York: Doubleday Anchor Books.

- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in cognitive sciences*, 2(12), 493-501.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1123-1133.
- Garner, P. W. 2003. "Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap." *Infant Mental Health Journal* 24: 580-596
- Gibbs Jr, R. W. (1996). Why many concepts are metaphorical. *Cognition*, 61(3), 309-319.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(5), 467-476.
- Grant, M. J., & Furstenberg, F. F. (2007). Changes in the Transition to Adulthood in Less Developed Countries: Changements dans le passage à l'âge adulte dans les pays en développement. *European Journal of Population/Revue Européenne de Démographie*, 23, 415-428.
- Grühn, D., Rebucal, K., Diehl, M., Lumley, M., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience-sampling findings. *Emotion*, 8(6), 753.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?. *Journal of school psychology*, 52(5), 479-493.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence in literature, biography, and history*.
- Hastings, M. E., J. P. Tangney, and J. Stuewig. 2007. "Psychopathy and identification of facial expressions of emotion." *Personality and Individual Differences* 44: 1474-1483.
- Häuberer, J. (2011). *Social capital theory* (p. 330). Berlin: Springer Fachmedien.
- Hess, U., and P. Bourgeois. 2009. "You smile-I smile: Emotion expression in social interaction." *Biological Psychology*.
- Hoffman, M. L. 1975. "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation." *Developmental Psychology* 11: 607-622.
- House, T. H., and W. L. Milligan. 1976. "Autonomic responses to modeled distress in prison psychopaths." *Journal of Personality and Social Psychology* 34: 556-560.
- Hodges, S. D., & Biswas-Diener, R. (2007). Balancing the empathy expense account: Strategies for regulating empathic response. *Empathy in mental illness*, 389-407.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509.
- Horowitz, A. D., & Bromnick, R. D. (2007). "Contestable adulthood" variability and disparity in markers for negotiating the transition to adulthood. *Youth & Society*, 39(2), 209-231.

- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216-232.
- Iacoboni, M. 2008. *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Iacoboni, M., and M. Dapretto. 2006. "The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction." *Nature Reviews Neuroscience* 7: 942-951.
- Ickes, W., & Hodges, S. D. (2013). Empathic Accuracy in Close. *The Oxford handbook of close relationships*, 348-373.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from "sympathy" to "empathy". *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 151-163.
- Joireman, J. A., T. L. Needham, and A. Cummings. 2002. "Relationships between dimensions of attachment and empathy." *North American Journal of Psychology* 4: 63-80.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 9(5), 441-476.
- Jung, Y. A. (2018). What makes bullying happen in school? Reviewing contextual characteristics surrounding individual and intervention programs on bullying. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.
- Keating, D. P. (2012). Cognitive and brain development in adolescence. *Enfance*, 3(3), 267-279.
- Kanacri, B. P. L., Pastorelli, C., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1529-1539.
- 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: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 81-89.
- Kestenbaum, R., E. A. Farber, and L. A. Sroufe. 1989. "Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history." *New Directions for Child Development* 44: 51- 64.
31
- Kiehl, K. A. 2006. "A cognitive neuroscience perspective on psychopathy: Evidence for paralimbic system dysfunction." *Psychiatry Research* 142: 107-128.
- Knafo, A., C. Zahn-Waxler, C. Van Hulle, J. L. Robinson, and S. H. Rhee. 2008. "The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions." *Emotion* 8: 737-752.

- Kochanska, G. 2002. "Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience." *Current Directions in Psychological Science* 11: 191-195.
- Kochanska, G., D. R. Forman, N. Aksan, and S. B. Dunbar. 2005. "Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46: 19-34.
- Kochanska, G., D. R. Forman, and K. C. Coy. 1999. "Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life." *Infant Behavior and Development* 22: 249-265.
- Knight, S., & Barnett, L. (2008). Justifying attitudes toward animal use: A qualitative study of people's views and beliefs. *Anthrozoös*, 21(1), 31-42.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child development*, 83(2), 637-650.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(1), 1-15.
- Leets, L., & Sunwolf. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else?. *Journal of Moral Education*, 34(3), 343-362.
- Leiberg, S., Klimecki, O., & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PloS one*, 6(3), e17798.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Limber, S. P. (2006). Peer victimization: The nature and prevalence of bullying among children and youth. *Handbook of children, culture, and violence*, 331-332.
- Lishner, D. A., Oceja, L. V., Stocks, E. L., & Zaspel, K. (2008). The effect of infant-like characteristics on empathic concern for adults in need. *Motivation and emotion*, 32, 270-277.
- Liu, D., H. M. Wellman, T. Tardif, and M. A. Sabbagh. 2008. "Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages." *Developmental Psychology* 44: 523-531. 32
- Lodi-Smith, J., & Roberts, B. W. (2007). Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism. *Personality and social psychology review*, 11(1), 68-86.
- Luna, B. (2004). Algebra and the adolescent brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10), 437-439.

- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of school psychology, 78*, 115-132.
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 677-692.
- Martin, G. B., and R. D. Clark. 1982. "Distress crying in neonates: Species and peer specificity." *Developmental Psychology 18*: 3-9.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*, 333-359.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*(4), 300.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Infant and child development, 6*(3-4), 179-192.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*(4), 230-232.
- Meltzoff, A. N., and M. K. Moore. 1983. "Newborn infants imitate adult facial gestures." *Child Development 54*: 702-709.
- Mikulincer, M., O. Gillath, V. Halevy, N. Avihou, S. Avidan, and N. Eshkoli. 2001. "Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses." *Journal of Personality and Social Psychology 81*: 1205-1224
- Morrill, C. (2008). Culture and organization theory. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 619*(1), 15-40.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of social issues, 62*(2), 371-392.
- 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. *Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence, 30*(5), 561-575.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated?. *Bullying, 35-62*.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence, 36*(3), 495-505.
- Oberman, L. M., and V. S. Ramachandran. 2007. "The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders." *Psychological Bulletin 133*: 310-327.
- Oberman, L. M., P. Winkielman, V. S. Ramachandran. 2007. "Face to face: Blocking facial mimicry can selectively impair recognition of emotional expressions." *Social Neuroscience 2*: 167-178.

- O'Brien, E., Konrath, S. H., Grühn, D., & Hagen, A. L. (2013). Empathic concern and perspective taking: Linear and quadratic effects of age across the adult life span. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(2), 168-175.
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*, 85-128.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 269-283.
- Pazyra-Murphy, M. F., Hans, A., Courchesne, S. L., Karch, C., Cosker, K. E., Heerssen, H. M., ... & Segal, R. A. (2009). A retrograde neuronal survival response: target-derived neurotrophins regulate MEF2D and bcl-w. *Journal of Neuroscience*, 29(20), 6700-6709.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental review*, 27(2), 261-276.
- Peeters, M., Cillessen, A. H., & Scholte, R. H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 39, 1041-1052.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 39(1), 583-607. Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
- Piaget, J. 1965. *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Preston, S. D., and F B. M. de Waal. 2002. "Empathy: Its ultimate and proximate bases." *Behavioral and Brain Sciences* 25: 1-72.
- Pörhölä, M., Cvancara, K., Kaal, E., Kunttu, K., Tampere, K., & Torres, M. B. (2020). Bullying in university between peers and by personnel: Cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology of Education*, 23(1), 143-169.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both?. *Aggressive behavior*, 42(6), 585-597.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252.
- Roberts, B. W., & Wood, D. (2006). Personality development in the context of the neo-socioanalytic model of personality.
- Robinson, J. L., C. Zahn-Waxler, and R. N. Emde. 1994. "Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences." *Social Development* 3: 124-145. 33
- Rock, P. F., & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311.

- Rothbart, M. K., S. A. Ahadi, and K. L. Hershey. 1994. "Temperament and social behavior in childhood." *Merrill-Palmer Quarterly* 40: 21-39.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 61-76.
- Sagi, A., and M. L. Hoffman. 1976. "Empathic distress in the newborn." *Developmental Psychology* 12: 175-176.
- Saliquist, J., N. Eisenberg, T. L. Spinrad, N. D. Eggum, and B. M. Gaertner. 2009. "Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy." *The Journal of Positive Psychology* 4: 223-233.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sato, W., and S. Yoshikawa. 2007. "Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions." *Cognition* 104: 1-18.
- Schneiders, J., Nicolson, N. A., Berkhof, J., Feron, F. J., Van Os, J., & Devries, M. W. (2006). Mood reactivity to daily negative events in early adolescence: relationship to risk for psychopathology. *Developmental Psychology*, 42(3), 543.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152).
- Sears, R. R. (1951). A theoretical framework for personality and social behavior. *American Psychologist*, 6(9), 476.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and cognition*, 72(1), 134-145.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., & Cillessen, A. H. (2013). The dynamics of friendships and victimization in adolescence: A longitudinal social network perspective. *Aggressive behavior*, 39(3), 229-238.
- Shirtcliff, E. A., M. J. Vitacco, A. R. Graf, A. J. Gostisha, J. L. Merz, and C. Zahn-Waxler. 2009. "Neurobiology of empathy and callousness: Implications for the development of antisocial behavior." *Behavioral Sciences and the Law* 27: 137-171.
- Sigman, M. D., C. Kasari, J. Kwon, and N. Yirmiya. 1992. "Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children." *Child Development* 63: 796- 807.
- Simner, M. L. 1971. "Newborn's response to the cry of another infant." *Developmental Psychology* 5: 136-150.
- Sonnby-Borgstrom, M., P. Jonsson, and O. Svensson. 2003. "Emotional empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing." *Journal of Nonverbal Behavior* 27: 3-23.
- Stel, M., and A. van Knippenberg. 2008. "The role of facial mimicry in the recognition of affect." *Psychological Science* 19: 984-985.
- Srabstein, J., Joshi, P., Due, P., Wright, J., Leventhal, B., Merrick, J., ... & Riibner, K. (2008). Prevention of public health risks linked to bullying: a need for a whole community approach. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 185-200.

- Stocks, E. L., D. A. Lishner, and S. K. Decker. 2009. "Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior?" *European Journal of Social Psychology* 39: 649- 665.
- Strayer, J., and W. Roberts. 1997. "Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness." *International Journal of Behavioral Development* 20: 385-403.
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The journal of early adolescence*, 24(1), 45-54.
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model. *Developmental psychology*, 44(6), 1764.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271-314). Academic Press.
- Strang, N. M., Chein, J. M., & Steinberg, L. (2013). The value of the dual systems model of adolescent risk-taking. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 223.
- Stubbs-Richardson, M., Sinclair, H. C., Goldberg, R. M., Ellithorpe, C. N., & Amadi, S. C. (2018). Reaching out versus lashing out: Examining gender differences in experiences with and responses to bullying in high school. *American Journal of Criminal Justice*, 43, 39-66.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social development*, 8(1), 117-127.
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into practice*, 53(4), 271-277.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Thompson, R. A. 1987. "Empathy and emotional understanding: The early development of empathy." In N. Eisenberg, and J. Strayer (eds.). *Empathy and its Development*, New York: *Cambridge University Press*, pp. 119-145.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), 63-73.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56.
- Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145-176.
- Van der Werf, C. (2014). The effects of bullying on academic achievement. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (74), 275-308.

- van der Mark, I. L., M. H. van IJzendoorn, and M. J. Bakermans-Kranenburg. 2002. "Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament." *Social Development* 11: 451-468.
- Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive behavior*, 41(2), 149-170.
- Wachtel, T. (2016). In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Wellman, H. M., D. Cross, and J. Watson. 2001. "Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief." *Child Development* 72: 655-684.
- White, S., E. Hill, F. Happe, and U. Frith. 2009. "Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism." *Child Development* 80: 1097-1117.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
- Wolke, D., & Skew, A. J. (2012). Family factors, bullying victimisation and wellbeing in adolescents. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(1), 101-119.
- Yen, C. F., Yang, P., Wang, P. W., Lin, H. C., Liu, T. L., Wu, Y. Y., & Tang, T. C. (2014). Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive psychiatry*, 55(3), 405-413.
- Yirmiya, N., M. D. Sigman, C. Kasari, and P. Mundy. 1992. "Empathy and cognition in highfunctioning children with autism." *Child Development* 63: 150-160.
- Young, S. K., N. A. Fox, and C. Zahn-Waxler. 1999. "The relations between temperament and empathy in 2-year-olds." *Developmental Psychology* 35: 1189-1197.
- Zahn-Waxler, C., and M. Radke-Yarrow. 1990. "The origins of empathic concern." *Motivation and Emotion* 14: 107-130. Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow, and R. A. King. 1979. "Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress." *Child Development* 50: 319-330.
- Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow, E. Wagner, and M. Chapman. 1992a. "Development of concern for others." *Developmental Psychology* 28: 126-136.
- Zahn-Waxler, C., J. L. Robinson, and R. N. Emde. 1992b. "The development of empathy in twins." *Developmental Psychology* 28: 1038-1047.
- Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New directions for youth development*, 2006(111), 13-28.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zhou, Q., N. Eisenberg, S. H. Losoya, R. A. Fabes, M. Reiser, I. K. Guthrie, B. C. Murphy, A. J. Cumberland, and S. A. Shepard. 2002. "The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study." *Child Development* 73: 893-915