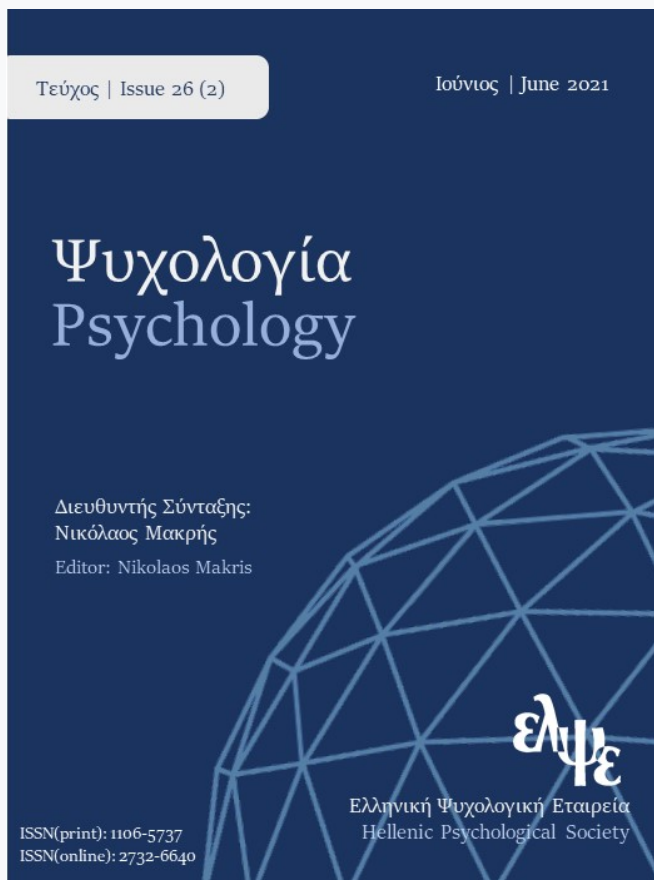


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 2 (2021)

Special Section: The therapeutic relationship in clinical and counseling psychology.



Understanding ringleader bullies' socio-motivational characteristics: The role of social goals and functions of aggression.

Eirini Kipritsi, Constantinos M. Kokkinos

doi: [10.12681/psy_hps.27038](https://doi.org/10.12681/psy_hps.27038)

Copyright © 2021, Eirini Kipritsi, Constantinos M. Kokkinos



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Kipritsi, E., & Kokkinos, C. M. (2021). Understanding ringleader bullies' socio-motivational characteristics: The role of social goals and functions of aggression. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(2), 225–246. https://doi.org/10.12681/psy_hps.27038



ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Κατανοώντας τα κοινωνικο-παρωθητικά χαρακτηριστικά των αρχηγών-θυτών του εκφοβισμού: ο ρόλος των κοινωνικών στόχων και των λειτουργιών της επιθετικότητας

Ειρήνη ΚΙΠΡΙΤΣΗ¹, Κωνσταντίνος Μ. ΚΟΚΚΙΝΟΣ¹¹ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Θράκη, Ελλάδα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

γνωστική επεξεργασία
κοινωνικών πληροφοριών,
αρχηγοί-θύτες εκφοβισμού,
κοινωνικοί στόχοι

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον ρόλο των κοινωνικών στόχων των αρχηγών-θυτών στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού στη βάση του Μοντέλου της Γνωστικής Επεξεργασίας των Κοινωνικών Πληροφοριών, καθώς και τον ρόλο της προμελετημένης και αντιδραστικής επιθετικότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 222 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης από σχολικές μονάδες της Β. Ελλάδας, που επιλέχθηκαν ύστερα από προκριματικό έλεγχο μεγαλύτερου δείγματος, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με κοινωνικά σενάρια αμφιλεγόμενης πρόθεσης τα οποία προβλήθηκαν με τη μορφή βίντεο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια επιλέγουν περισσότερο από τα κορίτσια την εκδίκηση. Επιπλέον, οι αρχηγοί-θύτες και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη επιλέγουν περισσότερο από τους αμέτοχους την εκδικητική συμπεριφορά ως κίνητρο σε μια κοινωνική συνθήκη αμφιλεγόμενης πρόθεσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι αρχηγοί-θύτες περισσότερο από τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη επιλέγουν τον κοινωνικό στόχο της διαμόρφωσης της φιλικής σχέσης, ενώ τόσο οι αρχηγοί-θύτες όσο και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη υιοθετούν και τις δύο λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς, την προμελετημένη και την αντιδραστική, περισσότερο από τους αμέτοχους. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον παρωθητικό ρόλο των κοινωνικών στόχων στην εκδήλωση του εκφοβισμού, συμβάλλουν στη συζήτηση σχετικά με την κοινωνική νόηση των θυτών και τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης που να εστιάζουν στα κοινωνικά κίνητρα της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε προέφηβους μαθητές.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών Αγωγής,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
Θράκης,
Ν. Χηλή, 68131,
Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα
Email: kkokkino@eled.duth.gr

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η υψηλή συχνότητα εμπλοκής παιδιών και εφήβων σε περιστατικά εκφοβισμού αποτέλεσε τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες ζήτημα διεθνούς ερευνητικού ενδιαφέροντος καταδεικνύοντας τη σοβαρότητα του. Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας έχει εστιάσει στη μελέτη του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στα περιστατικά μεταξύ των μαθητών με κύριο στόχο τη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών όσων εμπλέκονται, ώστε να διασφαλιστεί η πρόληψη τυχόν δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Smith et al., 1999).

Παρά το γεγονός ότι το 2014 το Εθνικό Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Τραυματισμών, τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων και το Τμήμα Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. διατύπωσαν έναν ενιαίο ορισμό για τον εκφοβισμό (Gladden et al., 2014), οι ερευνητές και οι επαγγελματίες δεν τον χρησιμοποιούν γιατί μπορεί να περιπλέξει ή να εμποδίσει την αξιολόγηση και την περαιτέρω έρευνα του φαινομένου, πιθανώς λόγω των πολλών επιμέρους διαστάσεών του. Σύμφωνα με αυτόν, ο εκφοβισμός αποτελεί μια ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά, από έναν νέο ή μια ομάδα νέων οι οποίοι δεν είναι αδέρφια ή ερωτικοί σύντροφοι, που χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία ισχύος, είτε εμφανή είτε το άτομο να την αντιλαμβάνεται ως τέτοια, και που μπορεί να επαναλαμβάνεται πολλές φορές ή είναι πολύ πιθανόν να επαναληφθεί. Επιπλέον, ο εκφοβισμός μπορεί να επιφέρει δυσφορία ή βλάβη στο άτομο-στόχο συμπεριλαμβανομένης της φυσικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ή βλάβης στις σχολικές επιδόσεις.

Καθοριστικό σημείο αναφοράς στην έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό αποτέλεσε ο ορισμός του Olweus (2013) που τον ορίζει ως μια διακριτή υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται όταν ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια αρνητική πράξη από έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών με πρόθεση την πρόκληση πόνου, τραυματισμού ή ψυχικής δυσφορίας. Τα τελευταία χρόνια, ο εκφοβισμός μελετάται ως προμελετημένη επιθετική συμπεριφορά (Volk et al., 2014), επειδή οι θύτες χρησιμοποιούν την επιθετικότητα ως εργαλείο απόκτησης κοινωνικής επιρροής και κυριαρχίας στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Olthof et al., 2011). Η έρευνα των τελευταίων ετών για τον εκφοβισμό σταδιακά οδήγησε στη διάκριση των μορφών του (άμεσος και έμμεσος) (π.χ. Espelage & Horne, 2008) και των τύπων του (σωματικός, λεκτικός και εκφοβισμός σχέσεων) οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εκφράζεται ποικιλοτρόπως.

Κατά την έναρξη της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού, η σχετική βιβλιογραφία επικεντρωνόταν κυρίως στην περιγραφή των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ενώ τα υπόλοιπα άτομα θεωρούνταν αμέτοχα στα περιστατικά εκφοβισμού. Ωστόσο, η πιο πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία διευρύνει τον ορίζοντα της μελέτης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ενσωματώνοντας και άλλους συμμετέχοντες σε ένα περιστατικό και συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου (Salmivalli, 2010). Έτσι, ο εκφοβισμός αποτελεί μια δυναμική διεργασία που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο και άλλα άτομα υιοθετούν ρόλους και αλληλεπιδρούν (Gini, 2007; Sutton & Smith, 1999).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα για την κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη παρουσίασε αξιοσημείωτη πρόοδο αναδεικνύοντας τη σημασία της κοινωνικής νόησης στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών και ιδιαίτερα στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Crick & Dodge, 1994). Αξιολογώντας τις προσεγγίσεις που προτάθηκαν για την ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς γενικότερα και του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα, το μοντέλο της Γνωστικής Επεξεργασίας Κοινωνικών Πληροφοριών (ΓΕΚΠ) αναδείχθηκε ως μείζονος σημασίας για την κατανόηση των γνωστικών μηχανισμών που διέπουν την επιθετική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία (Arsenio & Lemerise, 2010) και τη συνεισφορά του στη διερεύνηση τόσο του εκφοβισμού όσο και του τρόπου συμμετοχής των εμπλεκομένων στο πλαίσιο εκδήλωσής του.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ΓΕΚΠ (Crick & Dodge, 1994), τα άτομα αναπτύσσουν και συντηρούν, μέσω μιας ενεργούς και άμεσης διαδοχικής γνωστικής επεξεργασίας, συμπεριφορικές αποκρίσεις κατά τη διάρκεια κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Li et al., 2013) σε μια διαδικασία επεξεργασίας έξι σταδίων (Camodeca & Goossens, 2005): α) συλλογή και κωδικοποίηση των πληροφοριών, β) απόδοση πρόθεσης ή ερμηνεία της πληροφορίας, γ) επιλογή ενός στόχου ή αλλιώς του επιθυμητού αποτελέσματος, δ) διαμόρφωση εναλλακτικών αντιδράσεων, ε) αξιολόγηση καθεμιάς εναλλακτικής αντίδρασης και επιλογή της βέλτιστης, και στ) υλοποίηση της επιλεγθείσας συμπεριφοράς (Dodge et al., 2006). Το είδος και η αποτελεσματικότητα της απόκρισης στις πληροφορίες εξαρτάται βασικά από την τελεσφόρο διαχείριση των σταδίων αυτών, από τη συνθήκη στην οποία παρουσιάζεται η πληροφορία, τις εγγενείς ικανότητες του ατόμου για την επεξεργασία των πληροφοριών, τις εμπειρίες ή αναμνήσεις του από παλαιότερες αλληλεπιδράσεις και, τέλος, από τα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς (De Castro, 2004). Η αποτελεσματική

διαδοχική διεκπεραίωση κάθε σταδίου συνδέεται με την εκδήλωση αναπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η ανεπάρκεια σε κάποιο στάδιο ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Nelson & Crick, 1999).

Ένας επαρκής αριθμός μελετών εξέτασε τη σχέση του μοντέλου της ΓΕΚΠ με την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων, τόσο της προμελετημένης (σκόπιμη, προσθενεργός, «εν ψυχρώ») όσο και της αντιδραστικής (παρορμητική, εχθρική, αμυντική, «εν θερμώ») (Arsenio, Adams, & Gold, 2009; Calvete & Orue, 2012). Μολονότι η σχέση της ΓΕΚΠ με τον εκφοβισμό έχει μελετηθεί σε πολύ μικρό αριθμό ερευνών (Camodeca & Goossens, 2005; Camodeca et al., 2003; Guy et al., 2017; Ziv, Leibovich, & Shechtman, 2013), τα ευρήματα των ερευνών για τη σχέση της ΓΕΚΠ με την επιθετικότητα μπορεί να συνεισφέρουν στη μελέτη της σχέσης του εκφοβισμού με τους κοινωνικούς στόχους (Smalley & Banerjee, 2014), καθώς και στην ερμηνεία της εκδήλωσής του (π.χ. Sijtsema et al., 2009).

Επιπρόσθετα, αντικείμενο έρευνας αποτελεί η επιτυχής, μη μεροληπτική διεκπεραίωση των σταδίων της ΓΕΚΠ από τους θύτες χωρίς την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων που εστιάζουν στον θύτη και το θύμα, ενώ μόνο μία έρευνα εξετάζει τους υπόλοιπους ρόλους εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, δηλαδή του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη, του βοηθού του αρχηγού-θύτη και του υπερασπιστή του θύματος (Camodeca & Goossens, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όταν γίνεται η διάκριση μεταξύ προμελετημένης και αντιδραστικής επιθετικότητας οι θύτες παρουσιάζουν διαφορετικό μοτίβο συμπεριφοράς (Camodeca & Goossens, 2005). Όσοι δηλαδή εκδηλώνουν αντιδραστική επιθετικότητα τείνουν να εμφανίζουν μεροληψίες στα πρώτα δύο στάδια της διαδικασίας (Lemerise & Arsenio, 2000; Pellegrini et al., 1999), ενώ αυτοί που εκδηλώνουν προμελετημένη επιθετικότητα δεν εμφανίζουν μεροληψία στα πρώτα δύο στάδια, αλλά αποκλίνουν στα επόμενα τρία στάδια (Pettit, Polaha, & Mize, 2001) και μπορεί να επιλέξουν είτε φιλοκοινωνικούς είτε αντικοινωνικούς κοινωνικούς στόχους (Hart & Fegley, 1995). Επομένως οι θύτες είναι δυνατόν να υιοθετήσουν τόσο επιθετική συμπεριφορά όσο και συμπεριφορές που δεν θεωρούνται επιθετικές (όπως η υιοθέτηση φιλοκοινωνικών στόχων).

Παράλληλα, οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της σχέσης της ΓΕΚΠ και του εκφοβισμού εστίασαν μόνο σε κάποια από τα στάδια της διαδικασίας (Lenzi et al., 2014; Smalley & Banerjee, 2014), όπως το στάδιο της αιτιακής απόδοσης πρόθεσης, χωρίς να προσδώσουν ανάλογη έμφαση στα υπόλοιπα. Ωστόσο, οι θύτες φαίνεται να εμφανίζουν προβλήματα σε όλα τα στάδια της ΓΕΚΠ (Camodeca & Goossens, 2005; Ziv et al., 2013). Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα εστιάζει σε ένα από τα στάδια της ΓΕΚΠ που δεν έχει εκτενώς μελετηθεί, αυτό της επιλογής των κοινωνικών στόχων. Σκοπός της λοιπόν είναι να διερευνήσει τους κοινωνικούς στόχους που υιοθετούν οι θύτες σε ένα υποθετικό περιστατικό εκφοβισμού καθώς και το ρόλο των δύο λειτουργιών της επιθετικής συμπεριφοράς, της προμελετημένης και της αντιδραστικής.

Ρόλοι Συμμετεχόντων σε Περιστατικά Εκφοβισμού

Η πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία άσκησε κριτική στην παραδοσιακή ταξινόμηση των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού σε θύτες, θύματα και μη εμπλεκόμενους (π.χ. Gini, 2006) δίνοντας έμφαση στη δυναμική διάσταση του κοινωνικού αυτού φαινομένου (Gini, 2007; Pouwels et al., 2018; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). Σύμφωνα με αυτήν, οι εμπλεκόμενοι σε ένα περιστατικό εκφοβισμού υιοθετούν ρόλους, αλληλεπιδρούν (Gini, 2007; Sutton & Smith, 1999) και οργανώνονται ιεραρχικά σε κύκλους εξουσίας με βάση δυναμικές ενσωμάτωσης και αποκλεισμού που ενδέχεται να οδηγούν σε εναλλαγή των ρόλων μεταξύ του θύτη και του θύματος (Carrera et al., 2011). Κατά συνέπεια, έχουν αναδειχθεί έξι διαφορετικοί ρόλοι που οι εμπλεκόμενοι μπορεί εν δυνάμει να υιοθετήσουν: του αρχηγού-θύτη, του βοηθού του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη, του θύματος, του υπερασπιστή του θύματος και του εξωτερικού ουδέτερου παρατηρητή. Ο αρχηγός-θύτης λαμβάνει την πρωτοβουλία έναρξης του επεισοδίου και διαχειρίζεται την εξέλιξή του διατηρώντας ηγετικό ρόλο, ο βοηθός του αρχηγού-θύτη συμμετέχει ενεργά μόνο μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς του αρχηγού-θύτη και ο

υποστηρικτής του αρχηγού-θύτη συμβάλλει μεν στην όξυνση του περιστατικού περιγελώντας το θύμα, ελκύνοντας την προσοχή των υπολοίπων παρευρισκόμενων και ενθαρρύνοντας τον αρχηγό-θύτη, αλλά δεν επιτίθεται στο θύμα απευθείας. Αντίθετα, ο *υπερασπιστής του θύματος* είτε συνδράμει στην εκτόνωση του περιστατικού κατασταλτικά (π.χ. ενημερώνοντας κάποιον υπεύθυνο) είτε παρηγορεί το θύμα. Τέλος, ο *εξωτερικός ουδέτερος παρατηρητής* συνειδητά αποφεύγει να εμπλακεί στο περιστατικό παρότι λαμβάνει γνώση του συμβάντος. Η τυπολογία αυτή υιοθετήθηκε και έτυχε συστηματικής εμπειρικής τεκμηρίωσης, μετά την πρώτη έρευνα της Salmivalli και των συνεργατών της, με την ίδια μεθοδολογία (π.χ. Andreou & Metallidou, 2004 · Goossens et al., 2006 · Salmivalli, 2010 · Sutton & Smith, 1999) σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες σε διάφορες χώρες (π.χ. Andreou et al., 2007 · Schäfer & Korn, 2004 · Sutton & Smith, 1999).

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά όσων αναλαμβάνουν ρόλους που είναι θετικά κείμενοι στην εκφοβιστική συμπεριφορά, με βάση την παραπάνω τυπολογία, ο *αρχηγός-θύτης* διαθέτει ισχυρή κοινωνική αντίληψη και ιδιαίτερη επιδεξιότητα στην κοινωνική χειραγώγηση των θυμάτων του (Sutton et al., 1999a), καθώς ενίοτε αποδεικνύεται ικανός στην πρόκληση οδύνης με ανεπαίσθητο τρόπο ώστε να μη γίνεται αντιληπτός από το περιβάλλον του (Dautenhahn et al., 2007). Επιπλέον, επιδεικνύει απουσία συναισθηματικής εμπλοκής, η οποία, σε συνδυασμό με τις υψηλές γνωστικές ικανότητες και την αποτελεσματική κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, του επιτρέπει να χρησιμοποιεί την επιθετικότητα αποτελεσματικά για να πετύχει προσωπικά οφέλη κάνοντας χρήση τόσο φιλοκοινωνικών όσο και αντικοινωνικών στρατηγικών (αναφέρεται και ως χρήστης διπλής στρατηγικής) (Garandeanu & Cillessen, 2006 · Hawley, 2003). Από την άλλη, οι ρόλοι του *βοηθού του αρχηγού-θύτη* και του *υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη*, που είναι θετικά κείμενοι στον εκφοβισμό και ως εκ τούτου επιδοκιμάζουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού (Boulton et al., 1999) χαρακτηρίζονται από μειωμένη ενσυναίσθηση για τα θύματα (Röyhönen & Salmivalli, 2008).

Σχολικός Εκφοβισμός, Επιθετικότητα και Κοινωνικοί στόχοι

Οι κοινωνικοί στόχοι που οι μαθητές επιλέγουν σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους στο τρίτο στάδιο της ΓΕΚΠ αποτελούν τις νοητικές αναπαραστάσεις των επιθυμητών αποτελεσμάτων σε μια κοινωνική συνθήκη (Aarts, 2012). Σηματοδοτούν τις παρωθητικές διαθέσεις που αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη, ενεργοποιούνται μέσω των κοινωνικών ερεθισμάτων, επηρεάζουν την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών και καθοδηγούν τη συμπεριφορά, τις αξιολογικές κρίσεις και τα συναισθήματα (Ojanen et al., 2005). Συνεπώς, αναπαριστούν τη λήξη μιας διαδικασίας λύσης προβλήματος που είναι σημαντική για την κατανόηση της παρωθητικής ισχύος πίσω από την παρατηρούμενη συμπεριφορά (Lochman et al., 1993).

Ο τρόπος που τα επιθετικά παιδιά επιλέγουν κοινωνικούς στόχους για να απαντήσουν σε ένα κοινωνικό σενάριο που περιέχει πρόκληση έχει μελετηθεί ελάχιστα σε σχέση με άλλα στάδια της ΓΕΚΠ (Lemerise et al., 2006). Επιπλέον, περιορισμένη είναι και η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της επιλογής κοινωνικών στόχων (Camodeca & Goossens, 2005 · Guy et al., 2017 · Smalley & Banerjee, 2014 · Ziv et al., 2013). Η υφιστάμενη έρευνα καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι θύτες εμφανίζουν ελλείψεις σε όλα σχεδόν τα στάδια της ΓΕΚΠ, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, και αποδίδουν το εύρημα στο γεγονός ότι κάθε προηγούμενο στάδιο επηρεάζει το επόμενο (Camodeca & Goossens, 2005 · Ziv et al., 2013).

Η αντίδραση των παιδιών σε μια πιθανή σύγκρουση, είτε είναι μικρής είτε μεγαλύτερης σημασίας, εξαρτάται από τους κοινωνικούς στόχους που κάθε παιδί θέτει. Τα επιθετικά παιδιά, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, επιλέγουν αντικοινωνικούς στόχους οι οποίοι εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους, όπως η κοινωνική κυριαρχία και η εκδίκηση, οι οποίοι είναι πιο πιθανό να επιφέρουν διάλυση των κοινωνικών σχέσεων (Terzian et al., 2015 · Volk et al., 2015), και δεν υιοθετούν φιλοκοινωνικούς στόχους (όπως, για παράδειγμα, στόχους συνεργασίας) (Heidgerken et al., 2004).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι θύτες, ανάλογα με το είδος επιθετικότητας που εκδηλώνουν (προμελετημένη, αντιδραστική), εμφανίζουν ποικιλομορφία στη ΓΕΚΠ (Camodeca & Goossens, 2005). Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι ο εκφοβισμός σχετίζεται περισσότερο με την προμελετημένη παρά με την αντιδραστική επιθετικότητα (Unnever, 2005), καθώς η πρώτη είναι στοχο-κατευθυνόμενη, σκόπιμη και «ψυχρή» πράξη, δεν απαιτεί την ύπαρξη ερεθίσματος και διακρίνεται από την απόλαυση της ικανοποίησης (Crick, & Dodge, 1996). Ως εκ τούτου, η προμελετημένη επιθετικότητα φαίνεται να συνδέεται με δυσκολίες στα τελευταία στάδια της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, ξεκινώντας από το τρίτο στάδιο της επιλογής των κοινωνικών στόχων, κατά το οποίο οι μαθητές αξιολογούν περισσότερο θετικά τους συντελεστικούς στόχους σε σχέση με τους φιλοκοινωνικούς (Lenzi et al., 2014) και συνεπώς τείνουν να αξιολογούν την επιθετικότητα και τις συνέπειές της με θετικό τρόπο (Crick & Dodge, 1996). Οι συντελεστικοί στόχοι αναφέρονται στην τάση του ατόμου να αναζητήσει υψηλότερα επίπεδα ελέγχου και επίδειξης δύναμης στους συνομηλίκους ώστε να εξυπηρετήσει τα ατομικά του συμφέροντα και την κοινωνική του κυριαρχία. Αντίθετα, οι φιλοκοινωνικοί στόχοι αποσκοπούν κυρίως στην καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα άτομα παρά στην εξασφάλιση προσωπικού οφέλους (Lenzi et al., 2014). Συνεπώς, σε μια σύγκρουση που ενέχει πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, τα παιδιά και οι έφηβοι που εκδηλώνουν προμελετημένη επιθετικότητα (Dodge et al., 1997) τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο να ικανοποιήσουν στόχους που είναι προσανατολισμένοι προς το προσωπικό τους συμφέρον παρά να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Perry et al., 1986).

Στην περίπτωση όμως που οι θύτες εκδηλώνουν και τα δύο είδη επιθετικότητας, εκείνοι που επιδεικνύουν αντιδραστική επιθετικότητα τείνουν να επιλέγουν αντικοινωνικούς στόχους (Loeber & Coie, 2001) και να εκδηλώνουν εκδικητική συμπεριφορά (Graham & Junonen, 1998). Αντίθετα, σε περίπτωση εκδήλωσης προμελετημένης επιθετικότητας από τον θύτη, εκτιμάται πως η συμπεριφορά του απορρέει από ψύχραιμη και συνειδητή επιλογή μιας αποτελεσματικής στρατηγικής για την επίτευξη των ιδιοτελών του στόχων (Crick & Dodge, 1996). Έτσι, τείνουν να θεωρούν τον εκφοβισμό ως εύκολη και επωφελή επιλογή για την επίτευξη των στόχων τους (Sutton, 2001; Sutton et al., 1999β).

Ωστόσο, η διάκριση των στόχων σε συντελεστικούς ή φιλοκοινωνικούς φαίνεται να είναι προβληματική (βλ. Sutton et al., 2001), καθώς οι θύτες είναι πιθανό να επιλέγουν και τα δύο είδη στόχων ταυτόχρονα (Lemerise et al., 2006). Είναι γεγονός πως η έρευνα για τη σχέση των κοινωνικών στόχων με τον εκφοβισμό εστίασε περισσότερο σε ευρύτερους στόχους που τα παιδιά υιοθετούν σε μια κοινωνική συνθήκη (π.χ. επιθετική αντίδραση στην πρόκληση) και αξιολογούνται ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και όχι σε κοινωνικούς στόχους εστιασμένους σε συγκεκριμένα κοινωνικά σενάρια πρόκλησης ή αμφιλεγόμενης πρόκλησης με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ υιοθέτησης στόχων και συμπεριφοράς να καθίσταται πιο πολύπλοκη. Συνεπώς, είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητά τα κίνητρα των θυτών χωρίς να ληφθεί υπόψη ένα εύρος στόχων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σενάριο που να περιέχει πρόκληση (Smalley & Banerjee, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτή, η εμπειρική έρευνα κατέληξε στους εξής κοινωνικούς στόχους: 1) διεκδίκηση, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να πεις στο παιδί που πέταξε τη μπάλα να είναι πιο προσεκτικό;» 2) εκδίκηση, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να εκδικηθείς το παιδί για ό,τι σου έκανε;», 3) αποφυγή του άλλου, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να αποφύγεις το παιδί;», 4) υποταγή, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να αποφύγεις να μπλέξεις σε μπελάδες χωρίς να προκαλέσεις φασαρία;», 5) διαμόρφωση φιλικής σχέσης, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να περάσετε όμορφα μαζί;», 6) φιλοκοινωνικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις το άλλο παιδί να μη νιώθει άσχημα για ό,τι έκανε;», 7) αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου, π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις το άλλο παιδί να μη νιώθει θυμωμένο μαζί σου;» (Lemerise et al., 2006; Smalley & Banerjee, 2014).

Ως προς τους κοινωνικούς στόχους που επιλέγονται από επιθετικά παιδιά σε ένα κοινωνικό σενάριο αμφιλεγόμενης πρόκλησης, τα πορίσματα δείχνουν ότι αυτά δεν υιοθετούν στόχους διαμόρφωσης φιλικής σχέσης (Erdley & Asher, 1996). Η διερεύνηση της σχέσης του εκφοβισμού με τους παραπάνω κοινωνικούς στόχους είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, ωστόσο τα διαθέσιμα ερευνητικά πορίσματα καταλήγουν στο ότι η εκδήλωση εκφοβισμού

σχετίζεται αρνητικά με τη διαμόρφωση φιλικής σχέσης, την εκδήλωση φιλοκοινωνικού και/ή αυτοπροστατευτικού ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα του άλλου παιδιού καθώς και την αποφυγή του άλλου παιδιού (Smalley & Banerjee, 2014). Επιπλέον, οι θύτες-θύματα (αλλιώς επιθετικά θύματα) φαίνεται να αποσκοπούν στην εκδικητική συμπεριφορά (π.χ. Salmivalli & Nieminen, 2002) με την πρόσφατη βιβλιογραφία να υποδεικνύει ότι τόσο αυτοί όσο και οι θύτες συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία από τους αμέτοχους στο κίνητρο της εκδίκησης (Runions et al., 2018).

Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους κοινωνικούς στόχους που επιλέγουν οι θύτες σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού, κάποια περιορισμένα πορίσματα καταδεικνύουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, τα αγόρια βρέθηκε ότι επιδεικνύουν λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα κορίτσια ως προς το να κάνουν το άλλο παιδί να μη νιώθει θυμωμένο (αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου), καθώς επίσης ότι ενδιαφέρονται περισσότερο να αποφύγουν να μπλέξουν σε μελάδες (αποφυγή του άλλου) (Smalley & Banerjee, 2014). Ακόμη, βρέθηκε ότι τα κορίτσια επιλέγουν περισσότερο από τα αγόρια τη διαμόρφωση φιλικής σχέσης ενώ τα αγόρια την εκδίκηση (Lemerise et al., 2006). Διαφορές καταγράφονται και μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους κοινωνικούς στόχους που οι θύτες επιλέγουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, καθώς οι θύτες και οι θύτες-θύματα επιλέγουν επιθετικούς στόχους περισσότερο από τους αμέτοχους, ενώ οι αμέτοχοι επιλέγουν πιο συχνά από τους θύτες και τους θύτες-θύματα φιλοκοινωνικούς στόχους (Ziv et al., 2013).

Επιπρόσθετα, ο ορισμός του εκφοβισμού ως μορφής προμελετημένης επιθετικότητας οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι μια κατηγορία θυτών, οι αρχηγοί-θύτες, δεν είναι απαραίτητα κοινωνικά αδέξιοι ή ανεπαρκείς στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά αρκετά επιδέξιοι ώστε να χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό για να πετύχουν τους στόχους τους (Garandeanu & Cillessen, 2006· Sutton, 2003· Sutton et al., 1999). Έτσι, είναι πιθανό κάποιοι θύτες, όπως οι αρχηγοί-θύτες, να μην υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες αλλά να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά με μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Smith, 2017). Συνεπώς, ο εκφοβισμός ως συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευθεί όχι τόσο ως δυσκολία στην αναγνώριση και την ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών, αλλά ως τρόπος χρήσης αυτών των πληροφοριών για προσωπικό όφελος του θύτη (Sutton et al., 2001· Ziv et al., 2013).

Καταληκτικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, εξ' όσων μπορούμε να γνωρίζουμε, δεν υπάρχει πρότερη έρευνα που να αξιολογεί συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους στο πλαίσιο της ΓΕΚΠ, καθώς και να χρησιμοποιεί την κατηγοριοποίηση των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού με τους ρόλους του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή και του βοηθού του αρχηγού-θύτη. Συνεπώς, δεν υπάρχουν αντίστοιχα ευρήματα σχετικά με την παραπάνω σχέση.

Η Παρούσα Έρευνα

Λόγω της περιορισμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο σχετικά με την αποτελεσματική ΓΕΚΠ των θυτών και όσων συμμετέχουν ως υποστηρικτές και βοηθοί του αρχηγού-θύτη (Camodeca & Goossens, 2005· Camodeca et al., 2003· Guy et al., 2017· Ziv et al., 2013) και ιδιαίτερα ως προς τους κοινωνικούς στόχους που υιοθετούν (Smalley & Banerjee, 2014), η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει το ρόλο του τρίτου σταδίου του μοντέλου της ΓΕΚΠ (Crick & Dodge, 1994), της επιλογής δηλαδή των κοινωνικών στόχων, στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, στοχεύει στη μελέτη του αν η επιλογή των κοινωνικών στόχων των θυτών και των φιλικά κείμενων στον εκφοβισμό μαθητών θα διαφοροποιηθεί σε σχέση με τους αμέτοχους σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να μελετηθεί και ο ρόλος των λειτουργιών της επιθετικής συμπεριφοράς (της προμελετημένης και της αντιδραστικής), δεδομένου ότι το μοντέλο της ΓΕΚΠ έχει μελετηθεί εκτενώς σε σχέση με αυτές τις δύο λειτουργίες, με σκοπό να συνεισφέρει στην ερμηνευτική κατανόηση της σχέσης μεταξύ του εκφοβισμού και της ΓΕΚΠ.

Ως προς τις ερευνητικές υποθέσεις, δεδομένης της απουσίας ερευνών εστιασμένων στις μεταβλητές που μελετώνται, αυτές διαμορφώθηκαν βάσει των ελάχιστων διαθέσιμων ερευνητικών πορισμάτων και του θεωρητικού

υπόβαθρου και είναι οι εξής: οι αρχηγοί-θύτες αναμένεται να υιοθετούν περισσότερο τη διεκδίκηση και την εκδίκηση (Garandean & Cillessen, 2006· Smalley, 2011) σε σχέση με τους αμέτοχους (Y1), οι αρχηγοί-θύτες αναμένεται να υιοθετούν περισσότερο την αποφυγή του άλλου, τη διαμόρφωση φιλικής σχέσης (βλ. Hawley, 2003), το φιλοκοινωνικό και/ή το αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου σε σχέση με τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη (υποστηρικτές και βοηθοί του αρχηγού-θύτη) (Y2), οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη αναμένεται να υιοθετούν περισσότερο την εκδίκηση σε σχέση με τους αμέτοχους (Y3), οι αρχηγοί-θύτες αναμένεται να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία τόσο στην προμελετημένη όσο και στην αντιδραστική επιθετικότητα σε σχέση με τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη και τους αμέτοχους (Camodeca & Goossens, 2005· Unnever, 2005) (Y4) και, τέλος, το φύλο αναμένεται να διαφοροποιήσει την επιλογή κάποιων από τους κοινωνικούς στόχους από τους μαθητές που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Y5). Συγκεκριμένα, τα αγόρια αναμένεται να επιλέγουν περισσότερο από τα κορίτσια την εκδίκηση και την αποφυγή του άλλου (Smalley & Banerjee, 2014), ενώ τα κορίτσια το αυτοπροστατευτικό και το φιλοκοινωνικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου, και τη διαμόρφωση της φιλικής σχέσης περισσότερο από τα αγόρια (Lemerise et al., 2006). Ως προς τη διεκδίκηση, δεν υπάρχουν προηγούμενα ευρήματα στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, από τα διαθέσιμα σχετικά ευρήματα μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι τα αγόρια αναμένεται να υιοθετούν περισσότερο τη διεκδίκηση σε σχέση με τα κορίτσια.

Σημειώνεται ότι δεν διατυπώνεται υπόθεση για την υποταγή, καθώς έχει μελετηθεί στη βιβλιογραφία σε σχέση με τα θύματα και όχι με τους θύτες. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση μεταξύ των παραπάνω ρόλων που υιοθετούν οι μαθητές στον εκφοβισμό, των κοινωνικών στόχων και της προμελετημένης και αντιδραστικής επιθετικότητας είναι περιορισμένη. Συνεπώς το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και η παρούσα μελέτη αναμένεται να συνεισφέρει σημαντικά στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες και Κατάταξη Μαθητών σε Ρόλους Συμμετοχής

Το δείγμα της παρούσας μελέτης συνιστά υποσύνολο ευρύτερου δείγματος που υποβλήθηκε σε προκριματικό έλεγχο και από τον οποίο προέκυψαν 222 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης από σχολικές μονάδες της Β. Ελλάδας που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έγινε διότι στην προεφηβική ηλικία αναπτύσσονται γνωστικές δεξιότητες, όπως πτυχές της κοινωνικής νόησης, η γνώση των κοινωνικών συμβάσεων, η καταλληλότητα των κοινωνικών συμπεριφορών και οι κοινωνικοί στόχοι (Crick & Dodge, 1994).

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις και ο τρόπος επιλογής του δείγματος της α' φάσης ήταν η μέθοδος της αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Κατά την πρώτη φάση επιλέχθηκαν 935 μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης στους οποίους χορηγήθηκε, μεταξύ άλλων εργαλείων, η κλίμακα μέτρησης των ρόλων συμμετοχής σε ένα περιστατικό εκφοβισμού¹ και συγκεκριμένα οι υποκλίμακες του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη και του βοηθού του αρχηγού-θύτη, καθώς και οι δύο υποκλίμακες μέτρησης της επιθετικής συμπεριφοράς, της προμελετημένης και της αντιδραστικής επιθετικότητας.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των υποκλιμάκων για τους 935 μαθητές με σκοπό τον προσδιορισμό του δείγματος της β' φάσης της έρευνας. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha των περισσότερων υποκλιμάκων με βάση το δείγμα της β' φάσης κρίθηκαν ικανοποιητικοί (προμελετημένη επιθετικότητα $\alpha = 0,73$, αντιδραστική επιθετικότητα $\alpha = 0,83$, εκδίκηση $\alpha = 0,72$, αποφυγή του άλλου $\alpha = 0,70$,

¹ Όπου αναφέρεται η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού αυτή σχετίζεται με υποθετικά και όχι πραγματικά περιστατικά.

υποταγή $\alpha = 0,81$, φιλοκοινωνικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου $\alpha = 0,73$, αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου $\alpha = 0,75$, διαμόρφωση φιλικής σχέσης $\alpha = 0,85$), εκτός από τρεις υποκλίμακες των οποίων οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν οριακά αποδεκτοί (αρχηγός-θύτης $\alpha = 0,56$, ακόλουθος του αρχηγού-θύτη $\alpha = 0,64$, διεκδίκηση $\alpha = 0,58$). Επισημαίνεται ότι οι υποκλίμακες του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη και του βοηθού του αρχηγού-θύτη, λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας τους, ενσωματώθηκαν σε μία ενιαία υποκλίμακα που ονομάστηκε «*ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη*», κατ' αναλογία του χειρισμού που έχει υιοθετηθεί σε παρόμοιες έρευνες (Gini et al., 2007· Sutton & Smith, 1999) η οποία εμφάνισε ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha ($\alpha = 0,64$).

Η κατανομή των συμμετεχόντων στους ρόλους του αρχηγού-θύτη και του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη προσδιορίστηκε με την εξής διαδικασία: όσοι μαθητές σημείωσαν στην κλίμακα του ρόλου του αρχηγού-θύτη βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση από το μέσο όρο της κλίμακας πλέον μίας τυπικής απόκλισης της κατανομής (βαθμολογία \geq M.O. + 1 T.A.) χαρακτηρίστηκαν ως *αρχηγοί-θύτες*, ενώ όσοι από τους υπόλοιπους μαθητές σημείωσαν στην κλίμακα του ρόλου του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση από το μέσο όρο της κλίμακας πλέον μιας τυπικής απόκλισης της κατανομής (βαθμολογία \geq M.O. + 1 T.A.) χαρακτηρίστηκαν ως *ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη*. Οι αμέτοχοι που συμπεριελήφθησαν στο δείγμα της β' φάσης της έρευνας προσδιορίστηκαν με την εξής διαδικασία: από το δείγμα της α' φάσης αντλήθηκε μια ομάδα ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη τα εξής κριτήρια: α) οι μαθητές να σημειώνουν τόσο στην κλίμακα του ρόλου του αρχηγού-θύτη όσο και στην κλίμακα του ρόλου του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη χαμηλότερη βαθμολογία από το μέσο όρο της κλίμακας πλέον μιας τυπικής απόκλισης της κατανομής (βαθμολογία \geq M.O. + 1 T.A.), β) από κάθε τμήμα στο οποίο υπήρχε μαθητής που κατατάχθηκε στους ρόλους του αρχηγού-θύτη και του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη επιλέχθηκε ένας μαθητής του ίδιου φύλου προκειμένου να λειτουργήσει ως ομάδα ελέγχου.

Τελικά, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 222 μαθητές, εκ των οποίων 93 (41,9%) κατατάχθηκαν στο ρόλο του αρχηγού-θύτη, 30 (13,5%) στο ρόλο του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη και 99 (44,6%) ήταν αμέτοχοι. Σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης, 96 μαθητές (43,2%) φοιτούσαν στην Ε' τάξη και 125 μαθητές (56,3%) στην ΣΤ' τάξη, ως προς το φύλο 141 (63,5%) ήταν αγόρια και 81 (36,5%) κορίτσια, ως προς την αστικότητα 111 (50%) κατάγονταν από αστική και 111 (50%) από αγροτική περιοχή. Τέλος, ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) των μαθητών, 50 (22,5%) ανήκαν στο χαμηλό, 134 (60,4%) στο μεσαίο και 38 (17,1%) στο υψηλό επίπεδο.

Ερευνητικά Εργαλεία

Δημογραφικά Στοιχεία. Οι μαθητές συμπλήρωσαν σε ειδικό έντυπο τα δημογραφικά στοιχεία τους και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία και την τάξη φοίτησης.

ΚΟΙΕ. Το ΚΟΙΕ της οικογένειας αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Οικονομικής Ευμάρειας της Οικογένειας (Family Affluence Scale-FAS, Currie et al., 1997), η οποία αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης του ΚΟΙΕ (Molcho et al., 2007). Η κλίμακα κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της διακρατικής έρευνας για τις «Συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC/WHO)², η οποία τελεί υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Οι κατασκευαστές της κλίμακας εννοιολογούν την οικονομική ευμάρεια της οικογένειας στη βάση των υλικών αγαθών που διαθέτει, καθώς και στην αγοραστική της ικανότητα. Η

² Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετέχουν χώρες από την Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, και τη Βόρεια Αμερική. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και μελέτη, συγχρονικά και διαχρονικά, ποικίλων δεικτών της υγείας των εφήβων, ηλικίας 11, 13 και 15 ετών, και της κοινωνικής συμπεριφοράς τους, όπως η αυτοαξιολόγηση της εικόνας του εαυτού τους, οι διατροφικές τους συνήθειες, ο σχολικός εκφοβισμός κ.ά. (Κοκκέβη και συν., 2016).

κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν: α) τον αριθμό των τηλεφωνικών συσκευών (σταθερών και κινητών) της οικογένειας, β) τον αριθμό των αυτοκινήτων της οικογένειας, γ) την κατοχή ξεχωριστού υπνοδωματίου από το παιδί και δ) το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι του παιδιού. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν μια απάντηση για κάθε δήλωση. Ο δείκτης ευμάρειας της οικογένειας (FAS index) προκύπτει από το άθροισμα των επιλογών στις επιμέρους δηλώσεις. Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 12 και μπορεί να χωριστεί σε 3 επίπεδα: χαμηλό = 0-5, μεσαίο = 6-8 και υψηλό = 9-12. Τέλος, πρόκειται για μια εύχρηστη κλίμακα, κατάλληλη για μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που λήφθηκε υπόψη στις διάφορες προσαρμογές της από το 2002 έως το 2014 (Sigmund et al., 2018). Έρευνες που χρησιμοποίησαν παραλλαγές της παραπάνω κλίμακας αναφέρουν επαρκή εγκυρότητα και αξιοπιστία (Boyce et al., 2006· Currie et al., 1997· Wardle et al., 2002). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha της κλίμακας ήταν χαμηλή ($\alpha = 0,33$), εύρημα το οποίο φανερώνει πως οι δηλώσεις είναι μάλλον ανεξάρτητες μεταξύ τους παρά συνεπείς με την ιδέα μιας υποκείμενης εννοιολογικής κατασκευής. Επίσης, σημειώνεται πως το εύρος της απαντητικής κλίμακας των δηλώσεων ποικίλει (π.χ. η απαντητική κλίμακα στην ερώτηση που αφορά το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι του παιδιού είναι πεντάβαθμη, ενώ αυτή που αφορά το αν έχει το παιδί δικό του υπνοδωμάτιο είναι διχοτομική) (Wardle et al., 2002). Τέλος, η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την κατανομή των συμμετεχόντων σε τρεις ομάδες με βάση το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, σύμφωνα και με άλλες έρευνες που χρησιμοποίησαν το ίδιο εργαλείο (π.χ. Boyce et al., 2006) και όχι ως συνεχής μεταβλητή σε άλλες στατιστικές αναλύσεις.

Ρόλοι Συμμετεχόντων σε Περιστατικά Εκφοβισμού. Για να αξιολογηθούν οι ρόλοι του αρχηγού-θύτη του ακόλουθου και του υπερασπιστή του αρχηγού-θύτη σε περιστατικά εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της προσαρμοσμένης έκδοσης (Sutton & Smith, 1999) του ερωτηματολογίου «Participant Role Questionnaire-PRQ» το οποίο κατασκευάστηκε από την Salmivalli και τους συνεργάτες της (Salmivalli et al., 1996α). Η προσαρμοσμένη έκδοση του ερωτηματολογίου (PRQ· Sutton & Smith, 1999) αποτελείται από 21 δηλώσεις οι οποίες περιγράφουν συμπεριφορές που ανταποκρίνονται σε έξι ρόλους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες σε ένα περιστατικό εκφοβισμού: του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη, του βοηθού του αρχηγού-θύτη, του υπερασπιστή του θύματος, του ουδέτερου εξωτερικού παρατηρητή και του θύματος. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι υποκλίμακες που αξιολογούν τη συμπεριφορά του αρχηγού-θύτη, του υποστηρικτή του αρχηγού-θύτη και του βοηθού του αρχηγού-θύτη. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών του εργαλείου, ο ορισμός του εκφοβισμού.

Η προσαρμοσμένη έκδοσή του ερωτηματολογίου (Sutton & Smith, 1999) χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα γιατί είναι ευσύνοπτη και εύκολη στη συμπλήρωση, έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες παγκοσμίως (π.χ. Andreou & Bonoti, 2010· Andreou & Metallidou, 2004), έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα, έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ελληνόγλωσσων μαθητών (π.χ. Andreou & Bonoti, 2010· Andreou et al., 2007· Andreou & Metallidou, 2004· Andreou et al., 2013· Lihnou & Antonopoulou, 2016) και παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Προμελετημένη και Αντιδραστική Επιθετικότητα. Το Ερωτηματολόγιο Αντιδραστικής και Προμελετημένης Επιθετικότητας (Reactive - Proactive Aggression Questionnaire, RPQ; Raine et al., 2006) αποτελεί μια κλίμακα αυτοαναφοράς η οποία σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της συχνότητας εκδήλωσης της προμελετημένης και της αντιδραστικής επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 23 δηλώσεις, οι οποίες χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες: 12 δηλώσεις αξιολογούν την *αντιδραστική* και 11 την *προμελετημένη επιθετικότητα*. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα γιατί είναι ευσύνοπτο, διακρίνει τα δύο είδη επιθετικότητας, παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (π.χ. Burton et al., 2013· Fung et al., 2009· Raine et al.,

2006) και μεταφράστηκε και χορηγήθηκε σε ελληνόφωνο πληθυσμό με αντίστοιχες καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (π.χ. Μακρή-Μπότσαρη, 2010· Fanti et al., 2009).

Γνωστική Επεξεργασία Κοινωνικών Πληροφοριών. Για την αξιολόγηση των κοινωνικών στόχων, του τρίτου σταδίου της γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με υποθετικά σενάρια (π.χ. Dodge, 1980· Helseth et al., 2015· Perry et al., 1986), στα οποία οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν πώς θα αντιλαμβάνονταν και πώς θα αντιδρούσαν σε καταστάσεις όπου η συμπεριφορά άλλων απέναντί τους μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Η προσέγγιση αυτή έχει επιτυχημένα χρησιμοποιηθεί σε σειρά ερευνών σε παιδιά και εφήβους (π.χ. Μπαξεβανίδου & Κόκκινος, 2010· Helseth et al., 2015).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τέσσερα σενάρια που εξετάζουν τέσσερις διαφορετικές συνθήκες επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών και κρίθηκαν κατάλληλα για το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών στην Ελλάδα (Μπαξεβανίδου & Κόκκινος, 2010). Σε κάθε σενάριο, το συμβάν είναι διφορούμενο, καθώς μπορεί να εκληφθεί από το μαθητή είτε ουδέτερα είτε αρνητικά. Επίσης, σε κάθε σενάριο αξιολογείται η γνωστική επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών και στα πέντε στάδια του μοντέλου. Για την επιλογή των κοινωνικών στόχων, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν την προτίμησή τους σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ) για επτά διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους, οι οποίοι εστιάζουν εναλλακτικά: 1) στη *διεκδίκηση*, 2) στην *εκδίκηση*, 3) στην *αποφυγή του άλλου*, 4) στην *υποταγή*, 5) στο *φιλοκοινωνικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου*, 6) στο *αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου* και 7) στη *διαμόρφωση φιλικής σχέσης* (Μπαξεβανίδου & Κόκκινος, 2010· Smalley & Banerjee, 2014). Τα συγκεκριμένα σενάρια έχουν χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ. Camodeca & Goossens, 2005· Camodeca et al., 2003· Nelson & Crick, 1999). Η μετάφραση των σεναρίων στην ελληνική γλώσσα για την παρούσα έρευνα έγινε από τους Μπαξεβανίδου και Κόκκινος (2010) και στην επιλογή τους λήφθηκε υπόψη η πολιτισμική τους καταλληλότητα για τον ελλαδικό χώρο και η συνάφειά τους με τα ενδιαφέροντα τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε έπειτα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και συγκεκριμένα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο οποίο υποβλήθηκε σχετικό αίτημα. Η συμπλήρωση των υποκλιμάκων του αρχηγού-θύτη και των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη, της προμελετημένης και αντιδραστικής επιθετικότητας καθώς και του εντύπου σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων έγινε κατά τη διάρκεια της α' φάσης της έρευνας, διήρκησε περίπου 20 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου παρουσία της πρώτης συγγραφέα. Ως προς τη χορήγηση των σεναρίων αξιολόγησης της γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, αυτή ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε στη β' φάση σε ήσυχο χώρο εντός της σχολικής μονάδας και διήρκησε περίπου 30 λεπτά. Τα κοινωνικά σενάρια προβλήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με τη μορφή βίντεο, σε κάθε ένα ενσωματώθηκαν εικόνες οι οποίες λειτουργούσαν υποστηρικτικά στην κατανόησή τους από τους μαθητές και κάθε βίντεο περιελάμβανε και ηχογραφημένη λεκτική αφήγηση των κοινωνικών σεναρίων από την ερευνήτρια με σκοπό να διασφαλιστεί η ενιαία, αντικειμενική και απρόσκοπτη συλλογή δεδομένων από όλους τους συμμετέχοντες.

Σχεδιασμός Ανάλυσης Δεδομένων

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά εξετάστηκε η επίδραση του φύλου των μαθητών στους κοινωνικούς στόχους που επιλέγουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Για την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στους ρόλους του αρχηγού-θύτη, του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη και του αμέτοχου που υιοθετούν οι μαθητές σε περιστατικά εκφοβισμού και στους κοινωνικούς

στόχους που επιλέγουν, αλλά και στην εκδήλωση προμελετημένης και αντιδραστικής επιθετικότητας, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA) και στη συνέχεια εφαρμόστηκε το κριτήριο ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων Tukey ή Honestly Significant Difference (HSD) για τον εντοπισμό των ομάδων μεταξύ των οποίων σημειώνονται τυχόν διαφορές. Τέλος, επισημαίνεται πως για τη διενέργεια των στατιστικών ελέγχων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0, πως το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ορίστηκε στο $p < 0,05$ και πως σε όλες τις περιπτώσεις πριν τη διεξαγωγή των αναλύσεων πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Levene για την επιβεβαίωση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μεταξύ των διάφορων ομάδων του δείγματος. Στις περιπτώσεις που ο έλεγχος της ομοιογένειας της διακύμανσης με τη χρήση του κριτηρίου του Levene καταδείκνυε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p \leq 0,05$) εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά τεστ.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των μεταβλητών της έρευνας (ρόλος του αρχηγού-θύτη, ρόλος του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη, ρόλος του αμέτοχου, κοινωνικοί στόχοι, προμελετημένη και αντιδραστική επιθετικότητα).

Επίδραση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών στους Κοινωνικούς Στόχους των Μαθητών

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για την εξέταση της επίδρασης του φύλου των μαθητών στους κοινωνικούς στόχους που επιλέγουν σε περιστατικά εκφοβισμού έδειξε ότι τα αγόρια ($M.O. = 1,76$) επιλέγουν συχνότερα από τα κορίτσια ($M.O. = 1,54$) την εκδικητικότητα με στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(222) = 2,32, p < 0,05$]. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των μαθητών σε κάποιον άλλο κοινωνικό στόχο.

Διαφορές Μεταξύ των Ρόλων Συμμετεχόντων ως προς τους Κοινωνικούς Στόχους και την Επιθετική Συμπεριφορά

Για την εξέταση της σχέσης μεταξύ των ρόλων του αρχηγού-θύτη, του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη και του αμέτοχου που υιοθετούν οι μαθητές σε περιστατικά εκφοβισμού και των κοινωνικών τους στόχων αλλά και της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA), ενώ στις περιπτώσεις ανομοιογενούς διακύμανσης εφαρμόστηκε η μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης *Kruskal-Wallis*.

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA) έδειξε σημαντική επίδραση των ρόλων που υιοθετούνται από τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού (αρχηγοί-θύτες, ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη και αμέτοχοι) στους κοινωνικούς στόχους της εκδικητικότητας, $F(2, 219) = 5,37, p < 0,05$, και της διαμόρφωσης φιλικής σχέσης, $F(2, 219) = 3,92, p < 0,05$. Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey ή Honestly Significant Difference (HSD) έδειξε ότι οι αρχηγοί-θύτες ($M.O. = 1,77$) διαφέρουν από τους αμέτοχους ($M.O. = 1,52$) ως προς την εκδικητικότητα, οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη ($M.O. = 1,90$) διαφέρουν από τους αμέτοχους ($M.O. = 1,52$) ως προς την εκδικητικότητα και οι αρχηγοί-θύτες ($M.O. = 3,94$) διαφέρουν από τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη ($M.O. = 3,42$) ως προς τη διαμόρφωση φιλικής σχέσης.

Αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά και τις λειτουργίες της, ο μη-παραμετρικός στατιστικός έλεγχος *Kruskal-Wallis* έδειξε διαφορές μεταξύ των ομάδων τόσο στην προμελετημένη, $\chi^2(2, N = 221) = 50,47, p = 0,000$, όσο και στην αντιδραστική επιθετικότητα, $\chi^2(2, N = 221) = 31,05, p = 0,000$, με τους αρχηγούς-θύτες και τους

ακόλουθους του αρχηγού-θύτη να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους αμέτοχους τόσο στην προμελετημένη όσο και στην αντιδραστική επιθετικότητα.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των βαθμολογιών των μαθητών στις μεταβλητές της έρευνας

	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος
<i>Ρόλοι συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού</i>			
Αρχηγός-θύτης	0,19	0,29	0,00-1,50
Ακόλουθος του αρχηγού-θύτη	0,29	0,28	0,00-1,43
<i>Επιθετικότητα</i>			
Προμελετημένη επιθετικότητα	0,22	0,24	0,00-1,08
Αντιδραστική επιθετικότητα	0,81	0,41	0,00-1,82
<i>Κοινωνικοί στόχοι</i>			
Διεκδίκηση	3,36	0,79	1,50-5,00
Εκδίκηση	1,68	0,67	1,00-4,25
Αποφυγή του άλλου	2,11	0,84	1,00-5,00
Υποταγή	3,71	1,03	1,00-5,00
Φιλοκοινωνικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου	3,32	0,95	1,00-5,00
Αυτοπροστατευτικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του άλλου	3,63	0,94	1,00-5,00
Διαμόρφωση φιλικής σχέσης	3,90	1,00	1,00-5,00

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την πιθανή διαφοροποίηση των αρχηγών-θυτών και των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως προς τους κοινωνικούς στόχους που επιλέγουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά σενάρια αμφιλεγόμενης πρόθεσης κατά τη γνωστική επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Επιπλέον, εξετάστηκε ο ρόλος των δύο λειτουργιών της επιθετικότητας, της προμελετημένης και αντιδραστικής.

Φύλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αγόρια δήλωσαν ότι επιλέγουν περισσότερο την εκδίκηση ως στοχοθετημένη συμπεριφορά σε ένα περιστατικό εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση (Υ5) και είναι σύστοιχο με τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. Lemerise et al., 2006), σύμφωνα με την οποία τα αγόρια εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθετικότητα από τα κορίτσια σε ένα περιστατικό εκφοβισμού (Kokkinos & Kipritsi, 2012), υιοθετούν περισσότερο άμεσες σωματικές, επιθετικές στρατηγικές λύσης προβλήματος σε μία κοινωνική συνθήκη σύγκρουσης (Ziv et al., 2013) και ως εκ τούτου είναι πιο πιθανό να επιλέξουν έναν αντικοινωνικό στόχο για την έκβαση της σύγκρουσης. Επιπλέον, οι αρχηγοί-θύτες τείνουν να επιλέγουν περισσότερο την εκδίκηση (Camodeca & Goosens, 2005) από τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη και τους αμέτοχους. Καταληκτικά, η συγκεκριμένη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι πιθανό να αντανακλά συγκεκριμένα πολιτισμικά πρότυπα για το φύλο (Salmivalli et al., 1996), σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια αναμένεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, να απορρίπτουν τη βία και να κάνουν επιλογές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Salmivalli et al., 1996).

Διαφορές Μεταξύ των Ρόλων Συμμετεχόντων ως προς τους Κοινωνικούς Στόχους και την Επιθετική Συμπεριφορά

Αναφορικά με τους ρόλους του αρχηγού-θύτη και του ακόλουθου του αρχηγού-θύτη που οι εμπλεκόμενοι υιοθετούν στον εκφοβισμό, βρέθηκε ότι αυτοί διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους που υιοθετούν σε σχέση με τους αμέτοχους. Συγκεκριμένα, τόσο οι αρχηγοί-θύτες όσο και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη επιλέγουν περισσότερο την εκδίκηση σε σχέση με τους αμέτοχους, επιβεβαιώνοντας τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις (Y1, Y3). Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την αντίστοιχη ερευνητική βιβλιογραφία, που συγκλίνει στην άποψη πως τα επιθετικά παιδιά τείνουν να θεωρούν σημαντικότερους τους στόχους της εκδίκησης και της αντεπίθεσης (Erdley & Asher, 1996) και να τους επιλέγουν ως κίνητρο σε μια κοινωνική συνθήκη αμφιλεγόμενης πρόθεσης. Ωστόσο, η ερευνητική υπόθεση (Y1), σύμφωνα με την οποία οι αρχηγοί-θύτες αναμένονταν να υιοθετούν περισσότερους στόχους διεκδίκησης σε σχέση με τους αμέτοχους, δεν επιβεβαιώθηκε, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι αρχηγοί-θύτες ενδέχεται να θελήσουν να διατηρήσουν την εικόνα κυριαρχίας τους έναντι του ατόμου που τους προκαλεί και να υιοθετήσουν στόχους διεκδίκησης (Smalley & Banerjee, 2014). Είναι πιθανό η υιοθέτηση των στόχων διεκδίκησης να διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του εκφοβισμού ή με το αν το κοινωνικό σενάριο είναι αμφιλεγόμενης ή φανερά κακόβουλης πρόθεσης.

Σχετικά με την ερευνητική υπόθεση (Y2), αυτή επιβεβαιώθηκε μερικώς καθώς βρέθηκε ότι οι αρχηγοί-θύτες υιοθετούν περισσότερο από τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη τον κοινωνικό στόχο της διαμόρφωσης της φιλικής σχέσης, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους υπόλοιπους κοινωνικούς στόχους. Το παραπάνω εύρημα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον καθώς ενισχύει τη θέση που υποστηρίζεται τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία σχετικά με την ύπαρξη ετερογένειας μεταξύ των θυτών, με κάποιους από αυτούς να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με έναν τρόπο περισσότερο χειριστικό (Rouwels et al., 2016) και να επιλέγουν τόσο φιλοκοινωνικές όσο και αντικοινωνικές στρατηγικές για να πετύχουν προσωπικούς, ιδιοτελείς σκοπούς στην ομάδα των συνομηλίκων (Garandeanu & Cillessen, 2006; Hawley, 2003), να λειτουργούν, δηλαδή, ως χρήστες διπλής στρατηγικής (Hawley, 2007). Συνεπώς, είναι πιθανό ο ρόλος του αρχηγού-θύτη να είναι διακριτός και ο εκφοβισμός να αποτελεί μια προσαρμοστική συμπεριφορά προς όφελος του θύτη.

Η απουσία σημαντικών διαφορών που διαπιστώθηκε μεταξύ των αρχηγών-θυτών και των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη ως προς τους υπόλοιπους στόχους επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες κατέληξαν, επίσης, σε μη σημαντικές διαφορές μεταξύ των αρχηγών-θυτών και των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη ως προς τη σημασία των υπόλοιπων φιλοκοινωνικών στόχων (Camodeca & Goosens, 2005). Συνεπώς, παρόλο που σύμφωνα με την αρχική υπόθεση της έρευνας αναμενόταν, αφενός, η διαφοροποίηση μεταξύ των αρχηγών-θυτών και των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη ως δύο διακριτών ομάδων θυτών με διαφορετικά κοινωνικο-παρωθητικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορικές αντιδράσεις και, αφετέρου, η πιθανή ταύτιση της ομάδας των θυτών-θυμάτων με αυτήν των ακόλουθων του αρχηγού-θύτη, είναι πιθανό να μην υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τους συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους μεταξύ των δύο ομάδων, ιδιαίτερα όταν τα κοινωνικά σενάρια είναι αμφιλεγόμενης πρόθεσης (βλ. Camodeca et al., 2003). Πράγματι, ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι αρχηγοί-θύτες, οι βοηθοί του αρχηγού-θύτη αλλά και οι θύτες-θύματα είναι πιθανό να χρησιμοποιούν διπλή στρατηγική (Olthof et al., 2011). Αυτό ενδέχεται να οφείλεται, πρώτον, στην πιθανή υιοθέτηση της προμελετημένης έναντι της αντιδραστικής επιθετικότητας, δεύτερον, στο γεγονός ότι τα σενάρια στην παρούσα μελέτη ήταν αμφιλεγόμενης πρόθεσης και, τρίτον, στα συναισθήματα του ατόμου που προκαλεί στην κοινωνική συνθήκη σύγκρουσης (δηλαδή, αν είναι θυμωμένο, στενοχωρημένο ή χαρούμενο κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης).

Ως προς την επιθετική συμπεριφορά και τις λειτουργίες της, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι αρχηγοί-θύτες όσο και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη υιοθετούν και τις δύο λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς, την προμελετημένη και την αντιδραστική, περισσότερο από τους αμέτοχους, επιβεβαιώνοντας μερικώς την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση (Y4). Το εύρημα ότι και οι δύο ρόλοι υιοθετούν εξίσου και τις δύο

λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς, ωστόσο, συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι αμιγώς θύτες εκδηλώνουν τόσο προμελετημένη όσο και αντιδραστική επιθετικότητα (Camodeca et al., 2002), αλλά δεν συνάδει με την άποψη κάποιων ερευνητών ότι ο εκφοβισμός είναι ένα από τα καλύτερα παραδείγματα προμελετημένης επιθετικότητας (Volk et al., 2014). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές διαφωνούν και ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός δεν είναι απαραίτητο να περιγραφεί χρησιμοποιώντας τις δύο λειτουργίες της επιθετικότητας γιατί η επίτευξη του στόχου της ισχυροποίησης της κοινωνικής θέσης μεταξύ των συνομηλίκων μπορεί να καταστεί δυνατή με την υιοθέτηση τόσο της προμελετημένης όσο και της αντιδραστικής επιθετικότητας (Frey et al., 2015).

Πλεονεκτήματα της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη είναι από τις ελάχιστες έρευνες τόσο στο διεθνή (Guy et al., 2017· Ziv et al., 2013) όσο και στον ελληνικό χώρο (Kaloyirou & Lindsay, 2014) που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς στόχους που υιοθετούν δύο ρόλοι θυτών, οι αρχηγοί-θύτες και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη, στο πλαίσιο του μοντέλου της ΓΕΚΠ. Η μέχρι τώρα περιορισμένη έρευνα έχει εστιάσει σε άλλα στάδια της ΓΕΚΠ και όχι στο στάδιο της επιλογής των κοινωνικών στόχων και, επιπλέον, έχει μελετηθεί η επιλογή των στόχων σε σχέση με την επιθετική συμπεριφορά, αλλά όχι με τον εκφοβισμό. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διευρύνουν τη χρησιμότητα του μοντέλου της ΓΕΚΠ στην ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού και όχι μόνο της επιθετικής συμπεριφοράς και συγκεκριμένα στη διάκριση διαφορετικών μοτίβων συμπεριφοράς διακριτών ομάδων εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό και όχι μόνο των επιθετικών παιδιών (βλ. Ziv et al., 2013), όπως είχε παλαιότερα υποστηριχθεί.

Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, το δείγμα προέκυψε μέσα από έναν αναλυτικό ερευνητικό σχεδιασμό που περιελάμβανε δύο φάσεις συλλογής των δεδομένων, κατά τις οποίες αρχικά συλλέχθηκαν δεδομένα από έναν ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό (α' φάση) και έπειτα προσδιορίστηκε ένα μικρότερο δείγμα μαθητών με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής (β' φάση). Συνεπώς, το μικρό δείγμα που προέκυψε από τη β' φάση δεν είναι τυχαίο, γεγονός που περιορίζει σε κάποιο βαθμό τη δυνατότητα αιτιολογικών ερμηνειών των αποτελεσμάτων ή γενίκευσής τους στον ευρύτερο πληθυσμό και, δεύτερον, δεν επιτρέπει μια πιο ισορροπημένη κατανομή των υποκειμένων στις επιμέρους ομάδες του δείγματος.

Δεύτερον, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της αυτοαναφοράς, ωστόσο, η συνδυασμένη χρήση της αυτοαναφοράς και της ετερο-αναφοράς θα οδηγούσε σε μια πιο αντικειμενική καταγραφή των ρόλων των θυτών. Το ζήτημα αυτό καθίσταται σημαντικότερο επειδή η αξιολόγηση μαθητών με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς υπόκειται σε μεροληψία λόγω της τάσης των υποκειμένων να επιλέγουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Συνεπώς, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει καταρχάς σε ένα μεγαλύτερο δείγμα υποκειμένων το οποίο, ενώ θα προέκυπτε από παρόμοιο ερευνητικό σχεδιασμό, εντούτοις θα έδινε τη δυνατότητα κατανομής αντίστοιχου αριθμού υποκειμένων στις επιμέρους ομάδες μελέτης. Κατά δεύτερον, η χρήση μεθόδων αυτοαναφοράς και ετερο-αναφοράς θα επέτρεπε την καλύτερη αποτύπωση των παρατηρούμενων συμπεριφορών και από άλλα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική και κοινωνική ζωή του παιδιού, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Προς αυτή την κατεύθυνση θα συντελούσε και η διερεύνηση της σημασίας άλλων κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, όπως είναι για παράδειγμα της ενσυναίσθησης και των χαρακτηριστικών αναληψίας-απάθειας που ενδέχεται να επηρεάζουν την επιλογή των κοινωνικών στόχων των θυτών. Παράλληλα, σημαντικό θα ήταν να εξεταστούν τόσο τα υπόλοιπα στάδια του μοντέλου της ΓΕΚΠ, όσο και επιμέρους παράμετροι που συνδέονται με αυτήν και μπορεί να επιδρούν στη διαδικασία, όπως τα συναισθήματα του παιδιού – προβοκάτορα σε μία κοινωνική σύγκρουση και ο αντίκτυπος που αυτά έχουν στην επιλογή των κοινωνικών στόχων, η πιθανή επίδραση της πεποίθησης της αναμενόμενης έκβασης ενός περιστατικού σύγκρουσης στην παραγωγή εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης των κοινωνικών πληροφοριών και την επιλογή της καταλληλότερης

στρατηγικής στο περιστατικό εκφοβισμού. Συμπληρωματικά, περιορισμό της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι εξετάστηκαν μόνο κοινωνικά σενάρια αμφιλεγόμενης πρόθεσης στα οποία τα υποκείμενα δέχονται μια πρόκληση. Ωστόσο, οι θύτες αποτελούν συνήθως αυτούς που προκαλούν και όχι αυτούς που δέχονται την πρόκληση (Coie et al., 1991). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό επόμενες έρευνες να εστιάσουν σε κοινωνικά σενάρια όπου τα υποκείμενα θα ενεργούν ως επιτιθέμενοι. Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας εστιασμένης σε μια ομάδα θυτών με συγκεκριμένα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά και η διεξαγωγή διαχρονικής έρευνας για τη διερεύνηση πιθανών μοτίβων συμπεριφοράς των θυτών που θα εξέταζε σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες την υιοθέτηση των κοινωνικών στόχων και τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε επεισόδια εκφοβισμού αποτελούν πεδίο μελλοντικής έρευνας. Τέλος, περιορισμό της παρούσας μελέτης αποτελεί η χαμηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha της υποκλίμακας του αρχηγού-θύτη.

Πρακτικές Εφαρμογές των Ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν σε παρεμβάσεις στην εκπαίδευση που στοχεύουν στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση πρέπει να στοχεύει στην αλλαγή της επιλογής των αντικοινωνικών στόχων από τους αρχηγούς-θύτες και τους ακόλουθους του αρχηγού-θύτη στο σχολικό πλαίσιο, όπως η εκδίκηση, ωστόσο αυτό πρέπει να ξεκινά όταν τα παιδιά είναι σε μικρότερη ηλικία καθώς στην εφηβική ηλικία οι κοινωνικές εμπειρίες έχουν ήδη διαμορφώσει και σταθεροποιήσει την επιλογή των ατομικών κοινωνικών στόχων (Crick & Dodge, 1994). Επιπλέον, οι στρατηγικές πρέπει να στοχεύουν στην αλλαγή των στόχων από επιθετικούς σε στόχους διεκδίκησης καθώς και να παρεμβαίνουν στο δεύτερο στάδιο της αιτιακής απόδοσης πρόθεσης, καθώς ελλείψεις στην εστιασμένη προσοχή των κοινωνικών ερεθισμάτων και στις δεξιότητες κωδικοποίησης μέσω της ακριβούς κατανόησης του συναισθήματος φαίνεται να επιδρούν στην επιλογή των κοινωνικών στόχων των υποκειμένων (Santone et al., 2020; Smalley, 2011).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ότι ο εκφοβισμός είναι μια προσαρμοστική, στοχο-κατευθυνόμενη συμπεριφορά και ότι οι αρχηγοί-θύτες μπορεί να αποτελούν μια ομάδα αμιγών θυτών οι οποίοι υιοθετούν τόσο αντικοινωνικούς όσο και φιλοκοινωνικούς στόχους για να πετύχουν κοινωνική επιρροή στην ομάδα των συνομηλίκων, είναι σημαντικό η παρέμβαση να μην εστιάζει στη μείωση της επιλογής των αντικοινωνικών στόχων αλλά να εξετάσει υπό ποιες συνθήκες τα άτομα επιλέγουν αντικοινωνικούς στόχους για να πετύχουν τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης και την κοινωνική κυριαρχία (Smalley, 2011). Συνεπώς, η αξιολόγηση των κοινωνικών στόχων των μαθητών που φαίνεται να ενδιαφέρονται να διατηρήσουν μια εικόνα κυριαρχίας στην ομάδα των συνομηλίκων, η προσεκτική παρακολούθησή τους (Smalley, 2011) και η ενίσχυση φιλοκοινωνικών έναντι αντικοινωνικών στρατηγικών προς τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης και επιρροής χωρίς την υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς ή την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική στρατηγική μείωσης του φαινομένου (Ellis et al., 2015). Η συγκεκριμένη παρέμβαση θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω του θεσμού των συνομηλίκων μεντόρων, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς στους θύτες στο σχολικό πλαίσιο (Farrington & Ttofi, 2009; Smalley & Banerjee, 2014).

Καταληκτικά, δεδομένου του ευρήματος ότι οι αρχηγοί-θύτες και οι ακόλουθοι του αρχηγού-θύτη υιοθετούν και τις δύο λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς, τα προγράμματα παρέμβασης με στόχο τη μείωση του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να λάβουν υπόψη ότι ο εκφοβισμός συνδέεται και με τις δύο λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς και να συμπεριλάβουν στρατηγικές οι οποίες εστιάζουν τόσο στις ανάγκες των θυτών που εκδηλώνουν τόσο προμελετημένη όσο και αντιδραστική επιθετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να σχεδιαστούν παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο που να στοχεύουν: α) στον έλεγχο παρόρμησης των παιδιών που εκδηλώνουν αντιδραστική επιθετικότητα ώστε να καθυστερούν τις αποκρίσεις τους, καθώς και στην εκπαίδευσή τους στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες ώστε να μάθουν να αναγνωρίζουν φιλοκοινωνικές αποκρίσεις, β) στην ανάπτυξη των φιλοκοινωνικών έναντι των προσωπικών στόχων και στα πλεονεκτήματα που έχουν οι πρώτοι οδηγώντας τους

στην εσωτερίκευση κοινωνικών κανόνων και στην εξάσκησή τους στην ενσυναίσθητική συλλογιστική (Santone et al., 2020).

Βιβλιογραφία

- Aarts, H. (2012). Goals, motivated social cognition and behavior. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE handbook of social cognition* (pp. 75–79). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446247631.n5>
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31(2), 164–177. <https://doi.org/10.1177/0143034309352421>
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693–711. <https://doi.org/10.1080/01443410601159993>
- Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences*, 1(4), 102–113. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/260289186_The_effects_of_an_anti-bullying_bibliotherapy_intervention_on_children's_attitudes_and_behavior
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739–1755. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x>
- Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A., (Eds.) (2010). *Emotions, Aggression, and Morality in Children*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12129-000>
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 277–284. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.404127>
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78(3), 473–487. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-1607-6>
- Burton, K. A., Florell, D., & Gore, J. S. (2013). Differences in proactive and reactive aggression in traditional bullies and cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(3), 316–328. <https://doi.org/10.1080/10926771.2013.743938>
- Calvete, E., & Orue, I. (2012). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(1), 105–117. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9546-y>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2004.00347.x>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(2), 116–127. <https://doi.org/10.1002/ab.10043>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332–345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62(4), 812–826. <https://doi.org/10.2307/1131179>

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- Currie, C. E., Elton, R. A., Todd, J., & Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. *Health Education Research*, 12(3), 385-397. <https://doi.org/10.1093/her/12.3.385>
- Dautenhahn, K., Woods, S.N., Kaouri, C. (2007). Bullying behaviour, empathy and imitation: An attempted synthesis. In C. L. Nehaniv and K. Dautenhahn (Eds., pp. 323-339.), *Imitation and Social Learning in Robots, Humans and Animals: Behavioural, Social and Communicative Dimensions*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489808.021>
- De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/17405620444000058>
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170. <https://doi.org/10.2307/1129603>
- Dodge, K. A., Coyle, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719-788). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0312>
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.37>
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2015). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 622-637. <https://doi.org/10.1111/jora.12243>
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67(4), 1329-1344. <https://doi.org/10.2307/1131703>
- Espelage, D. L., & Horne, A. M. (2008). School violence and bullying prevention: From research-based explanations to empirically based solutions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 588 - 606). John Wiley & Sons. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2008-04102-034>
- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(4), 285. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9111-3>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Frey, K. S., Pearson, C. R., & Cohen, D. (2015). Revenge is seductive, if not sweet: Why friends matter for prevention efforts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.08.002>
- Fung, A. L. C., Raine, A., & Gao, Y. (2009). Cross-cultural generalizability of the reactive-proactive aggression questionnaire (RPQ). *Journal of Personality Assessment*, 91(5), 473-479. <https://doi.org/10.1080/00223890903088420>
- Garandea, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612-625. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International*, 28(1), 77-89. <https://doi.org/10.1177/0143034307075682>
- 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. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>

- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Centers of Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11212/1303>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 343-357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.587>
- Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2017). Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 43(6), 578-587. <https://doi.org/10.1002/ab.21716>
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child development*, 66(5), 1346-1359. <https://doi.org/10.2307/1131651>
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(3), 213-235. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00073-0)
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behaviour* (pp. 1-29), Lawrence Erlbaum. Ανακτήθηκε από <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=IbYrJyCngIEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=#v=onepage&q&f=false>
- Heidgerken, A. D., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. L. (2004). Direct and indirect effects of parenting and children's goals on child aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 684 - 693. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_4
- Helseth, S. A., Waschbusch, D. A., King, S. & Willoughby, M. T. (2015). Aggression in children with conduct problems and callous unemotional traits: Social information processing and response to peer provocation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1503- 1514. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0027-6>
- Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2014). Understanding bullying: using role-play with 12-year-old boys in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.884828>
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ. (2016). Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. Σειρά θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Ανακτήθηκε από https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Fylladia2014/HBSC2014GR_07_diakratika-2.pdf
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lemerise, E. A., Fredstrom, B. K., Kelley, B. M., Bowersox, A. L., & Waford, R. N. (2006). Do provocateurs' emotion displays influence children's social goals and problem solving?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9035-x>
- Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M., & Elgar, F. J. (2014). Perceived teacher unfairness, instrumental goals, and bullying behavior in early adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(10), 1834-1849. <https://doi.org/10.1177/0886260513511694>
- Li, J., Fraser, M. W., & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, 18(3), 357-364. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.01.001>
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 291-304. <https://doi.org/10.12681/ppej.8663>
- Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem solving. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 135-151. <https://doi.org/10.1007/BF00911312>

- Loeber, R., & Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behaviour. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543852.015>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Molcho, M., Gabhainn, S., & Kelleher, C. (2007). Assessing the use of the Family Affluence Scale (FAS) among Irish schoolchildren. *Irish Medical Journal*, 100(8), 37-39. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10379/2631>
- Μπαξεβανίδου, Α., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2010, Μάιος). *Γνωστική Επεξεργασία Κοινωνικών Πληροφοριών παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά Εκφοβισμού και Θυματοποίησης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, Αλεξανδρούπολη.
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.1177/027243169901901002>
- Ojanen, T., Gronroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699 -710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711. <https://doi.org/10.2307/1130347>
- Pettit, G. S., Polaha, J. A., & Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. *Conduct disorders in childhood and adolescence*, 292-319. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543852.012>
- Pouwels, J., Lansu, T., & Cillessen, A. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42, 239-253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (PREVNet series, Vol. 1, pp. 26-43). Author House.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 159-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>
- Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., & Cross, D. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status. *Aggressive Behavior*, 44(5), 501-511. <https://doi.org/10.1002/ab.21770>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(2), 99-109. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:2<99::AID-AB3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:2<99::AID-AB3>3.0.CO;2-P)
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(1), 30-44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996α). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Santone, E., Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Miravalle, J. (2020). Using Social Information Processing Theory to Counsel Aggressive Youth. *Journal of School Counseling*, 18. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258616.pdf>
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004). Bullying als gruppenphänomen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 19-29. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.19>
- Sigmund, E., Badura, P., Sigmundová, D., Voráčová, J., Zacpal, J., Kalman, M., Pavelka, J., Vokacova, J., Hobza, V, Jr, & Hamrik, Z. (2018). Trends and correlates of overweight/obesity in Czech adolescents in relation to family socioeconomic status over a 12-year study period (2002–2014). *BMC Public Health*, 18(1), 122. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-5013-1>
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
- Smalley, D. A. (2011). *A social goals perspective on bullying in schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Great Britain. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.2354&rep=rep1&type=pdf>
- Smalley, D., & Banerjee, R. (2014). The role of social goals in bullies' and victims' social information processing in response to ambiguous and overtly hostile provocation. *Social Development*, 23(3), 593-610. <https://doi.org/10.1111/sode.12067>
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2), 90-95. <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist*, 14(10), 530–534. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/>
- Sutton, J. (2003). ToM goes to school: Social cognition and social values in bullying. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 99-120). Psychology Press. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2003-88177-004>
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97–111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7)
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999α). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999β). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999γ). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8, 132 – 134. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00085>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). “It’s easy, it works, and it makes me feel good”—A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 74–78. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00149>
- Terzian, M. A., Li, J., Fraser, M. W., Day, S. H., & Rose, R. A. (2015). Social information-processing skills and aggression: A quasi-experimental trial of the Making Choices and Making Choices Plus programs. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 358-369. <https://doi.org/10.1177/1049731514534898>
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(2), 153-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20083>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

- Volk, A., Dane, A. D., Marini, Z. A., & Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 13(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1474704915613909>
- Wardle, J., Robb, K., & Johnson, F. (2002). Assessing socioeconomic status in adolescents: the validity of a home affluence scale. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 56(8), 595-599. <https://doi.org/10.1136/jech.56.8.595>
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior* 39(6), 482-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>

Understanding ringleader bullies' socio-motivational characteristics: the role of social goals and functions of aggression

Eirini KIPRITSI ¹, Constantinos M. KOKKINOS²

¹ Department of Primary Education, School of Education Sciences, Democritus University of Thrace, Thrace, Greece

KEYWORDS

social information processing,
ringleader bullies,
social goals

ABSTRACT

The present study examines the role of social goals of ringleader bullies on school bullying according to Social Information Processing Model as well as the role of proactive and reactive aggression. The sample consisted of 222 fifth-grade and sixth-grade elementary school students from Northern Greece, who completed self-report questionnaires and responded to questions regarding social scenarios of ambiguous intent shown on video. The results showed that boys choose revenge more often than girls. Furthermore, ringleader bullies and ringleader bully followers choose more often, than the uninvolved, revenge as a motive in a social scenario of ambiguous intent. It is noteworthy that ringleader bullies choose more often than ringleader bully followers the social goal of building a relationship, while both ringleader bullies and ringleader bully followers adopt both forms of aggression, proactive and reactive, more than the uninvolved. The findings underline the motivational role of social goals in bullying, contribute to the discussion regarding ringleader bullies' social cognition and emphasize the necessity of intervention programs focusing on social motives of preadolescent bullies.

CORRESPONDENCE

Constantinos M. Kokkinos,
Department of Primary
Education,
School of Education Sciences,
Democritus University of
Thrace,
Nea Hili,68131,
Alexandroupolis, Greece
Email: kkokkino@eled.duth.gr

© 2020, Ειρήνη Κιπριτσή, Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος
Άδεια CC-BY-SA 4.0