ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Ιωαννίδης Χαρίλαος

«Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ, ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ, ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2018

Στους γονείς μου,

που στέκονται πάντα δίπλα μου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ, ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ, ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ»

ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων:

Κούτρας Βασίλειος
Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Γιώτσα Άρτεμη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παγγέ Πολυξένη
Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κούτρας Βασίλειος
Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιώτσα Άρτεμη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παγγέ Πολυξένη
Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρούζος Ανδρέας
Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης
Καθηγητής του Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα 5

Κατάλογος Πινάκων 9

Κατάλογος Γραφημάτων 11

Περίληψη 13

Summary 15

Πρόλογος – Εισαγωγή 17

Μέρος Α' Θεωρητικό Μέρος 21

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού 23

1.1. Ορισμός και εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού .. 23

1.2. Διαχωρισμός του εκφοβισμού από τη σύγκρουση και το πείραγμα 32

1.3. Σύντομη ιστορική αναδρομή της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού 32

1.3.1. Σκανδιναβία 33

1.3.2. Ηνωμένο Βασίλειο 34

1.3.3. Άλλες χώρες στην Ευρώπη 35

1.3.4. Βόρεια Αμερική 36

1.3.5. Αυστραλία 37

1.3.6. Ιαπωνία και Άπω Ανατολή 37

1.3.7. Ελλάδα 38

1.4. Μορφές σχολικού εκφοβισμού 39

1.5. Παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού 44

α. Σχέσεις με συνομηλίκους 44

β. Σχέση με το σχολείο 46

γ. Οικογένεια 47

Κεφάλαιο 2ο: Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό 55

2.1. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυτών 55

2.2. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυμάτων ... 57

2.3. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυτών / θυμάτων 58
Κεφάλαιο 3ο: Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία 59
3.1. Κατάθλιψη και Σχολικός Εκφοβισμός 59
3.2. Άγχος και Σχολικός Εκφοβισμός 61
3.3. Αυτοεκτίμηση και Σχολικός Εκφοβισμός 66
Μέρος Β' Ερευνητικό Μέρος 71
Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία 73
4.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας 73
4.2. Ταυτότητα της έρευνας 74
4.3. Συλλογή δεδομένων 75
4.3.1. Πρώτη Φάση: Επίσημη έγκριση διεξαγωγής της έρευνας 75
4.3.2. Δεύτερη Φάση: Επικοινωνία με τα σχολεία, ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών 76
4.3.3. Τρίτη Φάση: Ενυπόγραφη άδεια των γονέων 76
4.3.4. Τέταρτη Φάση: Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές 77
4.4. Εργαλεία της έρευνας 77
4.4.1. Δημογραφικά στοιχεία 77
4.4.2. Κοινωνική ζωή των εφήβων 77
4.4.3. Σχολικός εκφοβισμός 78
4.4.4. Αυτοεκτίμηση 79
4.4.5. Κατάθλιψη 79
4.4.6. Άγχος 80
4.5. Ανάλυση δεδομένων 81
Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα 83
5.1. Περιγραφικά στοιχεία 83
5.2. Θύματα Ενδοσχολικής βίας 93
5.3. Αυτοεκτίμηση 97
5.4. Άγχος 103
5.5. Κατάθλιψη 109

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση – Ερμηνεία των αποτελεσμάτων 117
Κεφάλαιο 7ο: Περιορισμοί – Συμπεράσματα – Προτάσεις..... 129
7.1. Περιορισμοί της έρευνας..... 129
7.2. Συμπεράσματα – Προτάσεις..... 129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 135
Ελληνική..... 136
Ξενόγλωσση 138
Παράρτημα..... 169

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας		*Σελ.*
1	Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών	83
2	Στοιχεία που αφορούν στους φίλους των μαθητών και στο πόσο τους αρέσει το σχολείο	84
3	Στοιχεία που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό που έχουν δεχτεί οι μαθητές	85
4	Στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από καθηγητές, συμμαθητές ή άλλους ενήλικους	87
5	Στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές	89
6	Στοιχεία για τα ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και των γονιών τους	94
7	Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την ενδοσχολική βία και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών	97
8	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου	97
9	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους	98
10	Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα αυτοεκτίμησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών αλλά και το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας	102
11	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους (Hamilton), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου	103
12	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους	104
13	Συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης	106

14	Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης	108
15	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης (Beck), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου	109
16	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους	110
17	Συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης	112
18	Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης	114

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα		*Σελ.*
1	Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας	86
2	Συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικοι	88
3	Συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι συμμαθητές	88
4	Σκέψεις των μαθητών όταν βλέπουν κάποιον μαθητή να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού	91
5	Συχνότητα που πήραν μέρος σε σχολικό εκφοβισμό οι μαθητές	91
6	Πιθανότητα συμμετοχής σε σχολικό εκφοβισμό	92
7	Συχνότητα που φοβούνται οι μαθητές ότι θα πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμό	92
8	Απόψεις των μαθητών σχετικά με το πόσα έχει κάνει ο δάσκαλός τους προκειμένου να ελαττώσει τον εκφοβισμό	93
9	Ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των γονιών των μαθητών	95
10	Ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με τον αριθμό των φίλων των μαθητών	96
11	Βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών	100
12	Βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας	101
13	Βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών	105
14	Βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας	106

15	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα του άγχους ανάλογα με τη βαθμολογία τους στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης	107
16	Βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών	111
17	Βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας	112
18	Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα της κατάθλιψης ανάλογα με τη βαθμολογία τους στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης	113

Περίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικότητας, η οποία εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου και έχει έντονες αρνητικές επιδράσεις σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ: Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους μαθητές στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στο Νομό Ιωαννίνων. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι η διερεύνηση του κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες και παράγοντες για την κοινωνική ζωή των εφήβων σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του θύματος, καθώς και του κατά πόσο η θυματοποίησή τους σχετίζεται με την κατάθλιψη, το άγχος και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους. Επιπλέον, στόχος είναι ο εντοπισμός διαφορών μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ: Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 792 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Συγκεκριμένα, 412 (52%) ήταν μαθητές Γ' Γυμνασίου και 380 (48%) ήταν μαθητές Α' Λυκείου. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ένα **ερωτηματολόγιο**, το οποίο χωριζόταν σε έξι (6) υποενότητες που αξιολογούσαν τα εξής: (α) δημογραφικά στοιχεία, (β) κοινωνική ζωή των εφήβων, (γ) σχολικό εκφοβισμό, (δ) αυτοεκτίμηση, (ε) κατάθλιψη και, τέλος, (στ) το άγχος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές γινόταν ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις και διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Περίπου το 16% των εφήβων ανέφεραν ότι έχουν θυματοποιηθεί στο σχολείο. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου και ανάλογα με το φύλο. Οι συνθήκες διαβίωσης των γονιών και οι φιλικές σχέσεις των εφήβων βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με το σχολικό εκφοβισμό, με τους εφήβους που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες και δεν έχουν φίλους να έχουν υψηλότερη πιθανότητα θυματοποίησης. Οι μαθητές

που ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά υπαρκτό πρόβλημα για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στους εφήβους που καταλαμβάνουν τον ρόλο του θύματος. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εγχάραξης επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση, εφηβεία.

Summary

INTRODUCTION: Bullying constitutes a form of aggressiveness, which takes place in the school area and has strong negative effects on all the involved member of the school community.

PURPOSE AND TARGETS: The purpose of the research, is the study of the phenomenon of bullying regarding teenage students in Greece and more specifically in the County of Ioannina. Side research targets are the investigation of whether demographic factors and factors about social life of teenagers are related with their participation at bullying incidents from the side of the victim, as well as whether their victimization is related with depression, anxiety and the level of their selfesteem. Furthermore, this study aims to detect the differences between the students of Gymnasium and Lyceum.

MATERIAL AND METHOD: The sample of this research consists of 792 students from Gymnasium and Lyceum. In specific, 412 (52%) were students of the third grade of Gymnasium and 380 (48%) were students of the first grade of Lyceum. For the collection of the dara, a questionnaire was distributed, which was divided in six (6) subunits which evaluated the following: (a) demographic characteristics, (b) social life of the teenagers, (c) bullying, (d) selfesteem, (e) depression, and lastly (f) anxiety. The completion of the questionnaire from the students was made in groups inside the school classes and the duration was two teaching hours. For the analysis, the statistical program SPSS 19.0 was used.

RESULTS: Almost 16% of teenagers reported that they have been bullied at school. Differences between students of Gymnasium and Lyceum as well as gender differences were not found. The living conditions of the parents and the friendly relationship between the teenagers were found to be related regardless of school bullying and the teenagers coming from divorced families with no friends were found to have a higher chance of victimization. The students who were victims of school bullying had lower selfesteem and higher levels of depression and anxiety, compared to the students who had not been victimized.

CONCLUSIONS : Bullying constitutes an existing problem for the secondary education schools in Greece and is linked with the appearance of mental health problems at teenagers who play the part of the victim. Therefore, it is very crucial to create an official education policy regarding the prevention and the confrontation of the phenomenon of Bullying.

Key words: Bullying, anxiety, depression, selfesteem, puberty

Πρόλογος – Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (*school bullying*) αποτελεί μια *μορφή επιθετικότητας*, η οποία εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου και έχει έντονες αρνητικές επιδράσεις σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Εξαιτίας των καίριων επιπτώσεών του, ο σχολικός εκφοβισμός έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες.

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν προβλέπει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως φαίνεται από την απουσία σαφών αναφορών για τις αρμοδιότητες των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Σχολικοί Σύμβουλοι) όσον αφορά την αντιμετώπιση φαινομένων βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Όμως, προκειμένου να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί η αναγκαία εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτό εκδηλώνεται στα ελληνικά σχολεία, θα πρέπει το ερευνητικό ενδιαφέρον να εστιαστεί, παράλληλα, και στην επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται με την εμφάνισή του. Επίσης, η προσοχή θα πρέπει να στραφεί στις αρνητικές επιπτώσεις της θυματοποίησης στους μαθητές που την υφίστανται, γεγονός που συντελέσει στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για την άμεση λήψη και την αποτελεσματική εφαρμογή δράσεων πρόληψης και παρέμβασης.

Η παρούσα εργασία έχει ως γενικό **σκοπό** τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους μαθητές στην Ελλάδα. Επιμέρους **στόχοι** της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες (φύλο μαθητών, ηλικία μαθητών, εθνικότητα, επίπεδο σπουδών γονέων, κατάσταση γονέων) και παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή των εφήβων (ύπαρξη φίλων, κατά πόσο τους αρέσει το σχολείο) σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του θύματος. Επίσης, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο ο εκφοβισμός που υφίστανται οι έφηβοι στο σχολείο (θυματοποίηση) σχετίζεται με την κατάθλιψη, το άγχος και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους. Επισημαίνεται ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπεί, επιπλέον, στον εντοπισμό τυχόν διαφορών μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ως προς τη θυματοποίηση που υφίσταται στο χώρο του σχολείου τους από τους συμμαθητές τους.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο κύρια μέρη: το *Θεωρητικό* και το *Ερευνητικό*.

Το **Θεωρητικό Μέρος** περιλαμβάνει τρία κεφάλαια.

Το **1ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Εισαγωγή στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού**» και ξεκινάει με τον ορισμό και εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Η επόμενη υποενότητα αναφέρεται στο διαχωρισμό του εκφοβισμού από τη σύγκρουση και το πείραγμα. Ακολουθεί η σύντομη ιστορική αναδρομή της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή σχετικά με την πορεία που ακολούθησε η μελέτη του φαινομένου στις Σκανδιναβικές χώρες και η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπισή του. Ακολουθεί η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας, των υπολοίπων Ευρωπαϊκών χωρών, των Η.Π.Α, της Αυστραλίας, καθώς και της Ιαπωνίας και των χωρών της Άπω Ανατολής. Επισημαίνεται ότι η παρούσα υποενότητα θα περιγράψει τις πρώτες καινοτόμες μελέτες και δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες χώρες και αποτέλεσαν τις απαρχές διερεύνησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Στο τέλος της συγκεκριμένης υποενότητας, γίνεται μια σύντομη μνεία σχετικά με το τι ισχύει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην επόμενη υποενότητα περιγράφονται οι κύριες μορφές σχολικού εκφοβισμού. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση των κύριων παραγόντων που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη υποενότητα ξεκινάει με την παρουσίαση των επιδράσεων που ασκούν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η σχέση με το σχολείο. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των κυριότερων επιδράσεων της οικογένειας στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Το **2ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό**» και περιλαμβάνει τρεις κύριες υποενότητες. Ξεκινάει με το ψυχολογικό προφίλ και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυτών. Η επόμενη υποενότητα αναφέρεται στο ψυχολογικό προφίλ και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυμάτων, ενώ η τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στο ψυχολογικό προφίλ και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των μαθητών που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από τη θέση του θύτη και του θύματος, ταυτόχρονα.

Το **3ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία**» και περιλαμβάνει τρεις κύριες υποενότητες. Ξεκινάει με την κατάθλιψη και το σχολικό εκφοβισμό. Η επόμενη υποενότητα αναφέρεται στη σχέση άγχους και σχολικού εκφοβισμό, ενώ η τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στη σχέση της αυτοεκτίμησης και του σχολικού εκφοβισμού.

Το **Ερευνητικό Μέρος** περιλαμβάνει τα τέσσερα επόμενα κεφάλαια.

Το **4ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Μεθοδολογία**» και παρουσιάζει τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι κύριοι στόχοι και οι βασικές υποθέσεις της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων για την ταυτότητα της έρευνας και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Κατόπιν, περιγράφονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Το παρόν κεφάλαιο κλείνει με τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Το **5ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Αποτελέσματα**» και περιλαμβάνει τα ευρήματα της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ξεχωριστά για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Επίσης, δίνονται στοιχεία που αφορούν στους φίλους των μαθητών και στο πόσο τους αρέσει το σχολείο, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και χωριστά για Γυμνάσιο και Λύκειο. Ακολουθούν τα στοιχεία που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό που έχουν δεχτεί οι μαθητές, καθώς και τα στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού τόσο από καθηγητές, συμμαθητές ή άλλους ενήλικους όσο και από τους ίδιους τους μαθητές, συνολικά αλλά και ανά κατηγορία σχολείου αλλά και ανά κατηγορία σχολείου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ποσοστά ενδοσχολικής βίας ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και των γονιών τους. Ακολουθούν τα αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την ενδοσχολική βία και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναφέρονται στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, τόσο συνολικά όσο και ανάλογα με το αν φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, καθώς και ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους. Έπειτα, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναφέρονται στο άγχος των μαθητών. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στο άγχος των μαθητών, τόσο συνολικά όσο και ανάλογα με το αν φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, καθώς και ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους. Επίσης, εξετάζεται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναφέρονται στην κατάθλιψη των μαθητών. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στην κατάθλιψη των μαθητών, τόσο συνολικά όσο και ανάλογα με το αν φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, καθώς και ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους. Επίσης, εξετάζεται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Ακολουθούν τα αποτελέσματα

πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης.

Το **6ο Κεφάλαιο** έχει τίτλο «**Συζήτηση – Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**». Παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα, όπως αυτά προέκυψαν από την παρούσα μελέτη. Επιχειρείται η κριτική αξιολόγηση και η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και η ένταξή τους μέσα στο γενικότερο ερευνητικό πλαίσιο σε διεθνές επίπεδο. Η κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων για την επαλήθευση ή όχι των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων.

Η διατριβή κλείνει με το **7ο Κεφάλαιο**, που έχει τίτλο «**Περιορισμοί – Συμπεράσματα – Προτάσεις**». Αρχικά, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις αδυναμίες της έρευνας. Ακολουθούν οι προτάσεις, οι οποίες στηρίζονται στα κύρια ερευνητικά ευρήματα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι **ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά υπαρκτό πρόβλημα για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα** και συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στους εφήβους που καταλαμβάνουν τον ρόλο του θύματος. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εγχάραξης **επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**. Επίσης, δεδομένου ότι το δείγμα προερχόταν από σχολεία του Ν. Ιωαννίνων, διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί 'προνόμιο' των δύο μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), αλλά παρουσιάζεται και στα **σχολεία της περιφέρειας**, γεγονός που καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη άμεσης λήψης μέτρων και εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

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

Μέρος Α’
Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού

1.1. Ορισμός και εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός (*school bullying*) αποτελεί μια *μορφή επιθετικότητας*, η οποία έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πρώτες προσπάθειες ενασχόλησης με τον εκφοβισμό χρονολογούνται στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Σουηδία, όταν ο P. P. Heinemann εισήγαγε τον όρο *mobbing* ή *mobbning* για να περιγράψει την επίθεση μιας ομάδας ατόμων εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου. Ο όρος αυτός θα μπορούσε να μεταφραστεί *παρενόχληση*, καθώς προέρχεται από τη λέξη mob, που σημαίνει *όχλος* (Smith & Monks, 2008).

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

Στο πέρασμα των ετών, χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι όροι για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. χρησιμοποιήθηκαν οι όροι απόρριψη από τους συνομηλίκους (*peer rejection*) και θυματοποίηση (*victimization*), ενώ στην Αγγλία χρησιμοποιήθηκαν οι όροι εκφοβισμός από τους συνομηλίκους (*peer bullying*) και παρενόχληση από τους συνομηλίκους (*peer harassment*) (Smith & Monks, 2008).

Ωστόσο, η συστηματική έρευνα του φαινομένου άρχισε τη δεκαετία του 1970 στις Σκανδιναβικές χώρες από τον Dan Olweus. Πιο συγκεκριμένα, ο Olweus (2001a) διατύπωσε έναν ορισμό του εκφοβισμού από την οπτική γωνία του ατόμου που τον υφίσταται, ο οποίος μέχρι σήμερα αποτελεί σημείο αναφοράς για τη διερεύνηση του εν λόγω φαινομένου. Το αποτέλεσμα του εκφοβισμού αποδίδεται με τον όρο θυματοποίηση, που περιγράφει την κατάσταση, κατά την οποία το παιδί εκτίθεται συχνά σε επιθετικές συμπεριφορές των συνομηλίκων του,

με αρνητικές επιπτώσεις για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία του (Olweus, 1993a). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τον Olweus (2001a, σσ. 5-6):

«*Ένας μαθητής/μια μαθήτρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές*».

Οι αρνητικές ενέργειες είναι σωματικές επιθέσεις και απειλές, σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση, κλοπή και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, ταπείνωση, δημόσιος εξευτελισμός, χλευασμοί, ύβρεις, αποκλεισμός από ομαδικές δραστηριότητες, διακρίσεις λόγω καταγωγής ή φύλου, ή άλλες μορφές κακοποίησης και κακομεταχείρισης (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2009).

Πρόκειται «για μια επιθετική συμπεριφορά που είναι απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση» (Γαλανάκη, Αμανάκη, & Νοικοκύρη, 2009, σ. 72). Το παιδί-θύμα δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του, είτε γιατί είναι μόνο ένα ενώπιον περισσότερων άλλων παιδιών, είτε γιατί είναι μικρότερο, είτε γιατί είναι πιο αδύναμο σωματικά, είτε γιατί είναι λιγότερο ανθεκτικό ψυχικά από το παιδί-θύτη (Smith & Brain, 2000).

Οι Ανδρέου και Smith (2002) θεωρούν τα στοιχεία της επαναληψιμότητας και της σταθερής συχνότητας εμφάνισης ως προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως εκφοβισμό, που στοχεύει στη «θυματοποίηση» των λεγόμενων «αδύναμων μαθητών», δηλαδή των μαθητών που δεν είναι σε θέση να προστατέψουν αποτελεσματικά τον εαυτό τους.

Έχουν δοθεί και άλλοι ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί. Για παράδειγμα, ο σχολικός εκφοβισμός έχει ορισθεί ως «ο συνδυασμός λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη (the bully) προς ένα στόχο-θύμα (the victim)» (Roberts, 2006, σ. 14).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τις Salmivalli και Nieminen (2002, σ. 32), «ο σχολικός εκφοβισμός τυπικά ορίζεται ως σκόπιμες και συστηματικές αρνητικές ενέργειες που κατ' επανάληψη στοχεύουν επάνω σε ένα και το ίδιο θύμα, το οποίο είναι σχετικά ανυπεράσπιστο απέναντι στο δράστη ή στους δράστες».

Οι Tattum και Tattum (1992) όρισαν το εκφοβισμό ως τη συνειδητή επιθυμία ενός ατόμου να βλάψει ένα άλλο άτομο, προκαλώντας του έντονο στρες.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Smith και Sharp (1994, σ. 2), ο εκφοβισμός είναι «συστηματική κατάχρηση δύναμης».

Οι Frey και Hoppe-Graff (1994) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως «η κυρίαρχη επιθετικότητα που συμβαίνει, όταν ένα παιδί, χωρίς να έχει προκληθεί από κάποιο άλλο, το χλευάζει, το καταναγκάζει, το κοροϊδεύει ή χειροδικεί εναντίον του – χωρίς έναν ξεκάθαρο εξωτερικό στόχο για τη συμπεριφορά του αυτή» (Frey & Hoppe-Graff, 1994, σε Rigby, 2008, σ. 39).

Ο Olweus, όπως προκύπτει από τον ορισμό του, θεωρεί ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή της γενικότερης κατηγορίες της επιθετικότητας. Συνεπώς, «αν και υπάρχουν ορισμένες μορφές επιθετικότητες που δεν συνιστούν εκφοβισμό» (Smith et al., 1999, σ. 13), εντούτοις, σύμφωνα με τον Olweus, ο εκφοβισμός είναι πάντοτε μια μορφή επιθετικότητας. Ό,τι ισχύει για τη γενική κατηγορία (επιθετικότητα), θα ισχύει και για την υποκατηγορία της (εκφοβισμός). Συνεπώς, εάν υιοθετήσουμε την οπτική του Olweus, και υποθέσουμε ότι η επιθετικότητα είναι οι εσκεμμένες ενέργειες που αποσκοπούν στο να προκαλέσουν βλάβη/ πόνο, τότε και ο εκφοβισμός είναι εσκεμμένος/ εμπρόθετος και αποσκοπεί στο να προκαλέσει βλάβη ή πόνο στο παιδί-θύμα ή στα παιδιά-θύματα (Scott, 2014).

Οι επικρατέστερες μορφές επιθετικότητας είναι η *αντιδραστική επιθετικότητα* (reactive aggression) και η *προδραστική επιθετικότητα* (proactive aggression) (Card & Little, 2006). Η πρώτη μορφή αποτελεί απάντηση σε μια πραγματική ή επικείμενη απειλή ή ενόχληση, ενώ η δεύτερη είναι λιγότερο φορτισμένη συναισθηματικά και σχετίζεται με επικείμενες υλικές ή κοινωνικές ενισχύσεις και ανταμοιβές. Αποτελεί δηλαδή τη *μη-θυμωμένη, προσανατολισμένη σε στόχο συμπεριφορά* (Rigby, 2008).

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

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

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

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

Οι Salmivalli και Nieminen (2002) υποστηρίζουν την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των δύο τύπων επιθετικότητας: της αντιδραστικής και της προδραστικής. Η σημασία αυτής της διάκρισης έγκειται και στο γεγονός ότι, όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα ερευνών του Dodge και των συνεργατών του (Crick & Dodge, 1996· Dodge, 1991a), η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν είναι η ίδια σε αυτές τις δύο ομάδες επιθετικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αντιδραστική επιθετικότητα ίσως να πρέπει να εκπαιδεύονται σε τεχνικές ελέγχου του θυμού και στην ικανότητα για ανάληψη κοινωνικών ρόλων (social role taking), σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ισχυρού συναισθηματικού δεσμού με έναν ενήλικα.

Από την άλλη μεριά, στα παιδιά με προδραστική επιθετικότητα ίσως είναι πιο ευεργετική η επίδραση των κυρώσεων, οι οποίες θα πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια και να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, σε συνδυασμό με την παροχή ενίσχυσης για την εκδήλωση μη επιθετικής συμπεριφοράς σε διάφορες προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις με έντονο το στοιχείο της σύγκρουσης (Salmivalli & Nieminen, 2002).

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

I. τη *λειτουργική επιθετικότητα* (instrumental aggression), κατά την οποία η επιθετικότητα λειτουργεί ως μέσο απόκτησης μιας εξωτερικής αμοιβής και
II. τον *εκφοβισμό* (bullying), που απευθύνεται στο άτομο και δεν αποσκοπεί απαραίτητα στην επίτευξη κάποιου σκοπού.

Η εκδήλωση εκφοβισμού δεν περιλαμβάνει απαραίτητα συναισθηματική διέγερση ή συναισθήματα θυμού. Επίσης, η εκδήλωση εκφοβισμού δεν οφείλεται απαραίτητα σε κάποια εξωτερική πρόκληση. Αντιθέτως, ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια «θεσμοθετημένη συνήθεια ή *ψυχρή* επιθετικότητα ("institutionalized habit, or 'cool' aggression")» (Salmivalli & Nieminen, 2002, σ. 32). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκφοβισμός δεν έχει τα γνωρίσματα της αντιδραστικής επιθετικότητας, η οποία περιλαμβάνει οξύθυμα ξεσπάσματα ως αντίδραση σε πραγματικές ή θεωρούμενες ως πραγματικές απειλές ή προκλήσεις.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αιτιολογία εκδήλωσης αντιδραστικής επιθετικότητας διαφέρει από αυτήν της προδραστικής (Dodge, 1991). Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δύο μορφές επιθετικότητας σχετίζονται με διαφορετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και διαφορετικά ελλείμματα στις δραστηριότητες (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Ο Rigby (2008) διέκρινε τον εκφοβισμό σε δύο μορφές: τον *κακόβουλο εκφοβισμό* (malign bullying) και το *μη-κακόβουλο εκφοβισμό* (non-malign bullying). Στον κακόβουλο εκφοβισμό, ο θύτης συνεχίζει τις επιθετικές πράξεις γνωρίζοντας ότι επιτυγχάνει όλο και μεγαλύτερη βλάβη στο θύμα. Η εμπρόθετη πρόκληση δυσαρέσκειας στο θύμα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κακόβουλου εκφοβισμού, ενώ στο μη-κακόβουλο εκφοβισμό ο θύτης δεν αντιλαμβάνεται άμεσα τις συνέπειες των πράξεών του και την ενόχληση που προκαλεί στο θύμα. Αν όμως συνειδητοποιήσει τον αρνητικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς του, είναι διατεθειμένος να τη σταματήσει. Επιπλέον, ο επιτιθέμενος δεν αισθάνεται ευχαρίστηση από την πρόκληση δυσάρεστων συναισθημάτων στο θύμα.

Σε ένα διεθνές επίπεδο, πολλές μορφές και επεισόδια σχολικού εκφοβισμού «πρέπει να γίνουν κατανοητά σε σχέση με τα ευρύτερα διαδεδομένα *κοινωνικά* προβλήματα, όπως είναι ο ρατσισμός/ φυλετικός διαχωρισμός, η σεξουαλική κακοποίηση και η ομοφοβία» (Schott, 2014, σ. 21).

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

Όμως, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε ολόκληρη την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και η αναγνώριση του κοινωνικού χαρακτήρα του προβλήματος, δεν σημαίνει ότι παραγκωνίζεται η σημασία που έχει ο σχολικός εκφοβισμός πάνω στα μεμονωμένα άτομα που εμπλέκονται. Αντίθετα, η ανάλυση αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον στο «πώς οι διαδικασίες της ομάδας παράγουν κοινωνική αναγνώριση μέσω της ένταξης στην ομάδα, ή, αντίθετα, παράγουν πόνο και αίσθηση εξευτελισμού μέσω του αποκλεισμού από την ομάδα» (Schott, 2014, σ. 21).

Οι μελετητές του σχολικού εκφοβισμού συχνά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον *κοινωνικό χαρακτήρα* του. Για παράδειγμα, ο Pikas (1975, σε Salmivalli et al., 1996) θεωρεί ότι ο εκφοβισμός είναι η χρήση βίας μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, εντός της οποίας οι μαθητές ενισχύουν την εκδήλωση της βίαιης συμπεριφο-

ράς μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Όμως, οι μελετητές του σχολικού εκφοβισμού, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δεν το θεωρούν ως μια κυρίως κοινωνική δραστηριότητα, αλλά τυπικά εστιάζονται στη μελέτη της σχέσης θύτη-θύματος (Salmivalli et al., 1996).

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

Παρά το μεγάλο πλήθος των ορισμών που έχουν δοθεί για τον σχολικό εκφοβισμό, η πλειονότητά τους συμφωνεί με το ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του είναι τα εξής: (α) η *σκοπιμότητα*, (β) ο *πόνος/η βλάβη που προκαλεί στο θύμα*, (γ) η *επανάληψη* και (δ) η *ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων* (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012. Berger, 2007. Nishina & Juvonen, 2005. Olweus, 1993, 2001, 2011. Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008. Rigby, 2008. Smith, 2004. Smith & Ananiadou, 2003. Smith & Brain, 2000. Smith, Cowie, Olafsson, & Liefooghe, 2002. Solberg & Olweus, 2003. Ttofi & Farrington, 2011. Waasdorp, Pas, Zablotsky, & Bradshaw, 2017).

Επίσης, εκτός από τα στοιχεία της επανάληψης, της σκοπιμότητας, της άνισης κατανομής δύναμης και του πόνου/ της βλάβης που προκαλεί στο θύμα, ο Rigby (2008) επισημαίνει και άλλα δύο στοιχεία του σχολικού εκφοβισμού: την αίσθηση καταπίεσης που προκαλείται στο θύμα εξαιτίας του εκφοβισμού και την «προφανή ευχαρίστηση» που προκαλεί η άσκηση εκφοβισμού στο θύτη (Rigby, 2008, σ. 67).

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

Οι Smith και Thompson (1991, σε Kalliotis, 2000) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως το ξεκίνημα της επιθετικότητας. Όπως συμβαίνει και με την επιθετική συμπεριφορά, ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη πρόκληση βλάβης σε ένα άτομο. Η βλάβη αυτή μπορεί να είναι είτε σωματική είτε

ψυχική. Τα τρία κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται, προκειμένου να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως εκφοβιστική, είναι να ξεκινάει αναίτια, να συμβαίνει επανειλημμένα και ο «δράστης» να είναι ή να φαίνεται δυνατότερος από το θύμα (Kalliotis, 2000).

Δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για εκφοβισμό, «εάν οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είναι περίπου ίσης ισχύος, γιατί ο εκφοβισμός αφορά σε επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία» (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 164). Στο στοιχείο της άνισης κατανομής δύναμης έχουν αναφερθεί σημαντικοί ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν ότι το παιδί που υφίσταται εκφοβισμό αδυνατεί να υπερασπιστεί αποτελεσματικά τον εαυτό του (Smith & Brain, 2000. Solberg & Olweus, 2003. Waasdorp et al., 2017).

Ενώ σχεδόν το σύνολο των σχετικών μελετητών συμφωνούν με το ότι η άνιση κατανομής δύναμης αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το στοιχείο της επανάληψης. Για παράδειγμα, ο Arora (1996) υποστηρίζει ότι «ο εκφοβισμός μπορεί να μην διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά οι αρνητικές επιπτώσεις του πάνω στο θύμα να είναι μακροχρόνιες. Επιπλέον, μία σωματική επίθεση ή απειλή προς ένα αδύναμο άτομο μπορεί να του προκαλέσει φόβο, να το περιορίσει ή να το αναστατώσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, όχι μόνο εξαιτίας του συναισθηματικού τραύματος που ακολουθεί μια τέτοια επίθεση, αλλά επίσης εξαιτίας του φόβου για επικείμενες επιθέσεις» (Arora, 1996, σε Rigby, 2008, σ. 41).

Όσον αφορά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyber bullying), όπου το επιβλαβές αναρτημένο υλικό είναι δυνατόν να είναι ορατό και προσβάσιμο για μεγάλο χρονικό διάστημα, το θύμα υφίσταται μακροχρόνια θυματοποίηση από ένα μεμονωμένο περιστατικό εκφοβισμού (Slonje & Smith, 2008. Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι Volk, Dane και Marini (2014) προτείνουν έναν αναθεωρημένο ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός προσδιορίζεται εννοιολογικά από τα παρακάτω τρία στοιχεία:

α. στοχευμένη συμπεριφορά

β. ανισορροπία δύναμης

γ. πρόκληση βλάβης στα θύματα.

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την έννοια του εκφοβισμού.

Μελετητής	**Κυριότερα στοιχεία εκφοβισμού – Έννοιες-κλειδιά**
Olweus (1997) Andreou & Smith (2002)	Επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αρνητικές ενέργειες από ένα τουλάχιστον άτομο. Προϋποθέτει άνιση κατανομής δύναμης.
Crick & Bigbee (1998) Crick & Grotpeter (996)	Φανερή επιθετικότητα (σωματική και λεκτική επί-θεση). Σχεσιακή θυματοποίηση (relational victimization). Κοινωνικός αποκλεισμός, εξοστρακισμός από παρέες, διάδοση αρνητικών φημών.
Dake et ak. (2004)	Άμεσες μορφές (κλωτσιές, χτυπήματα). Λεκτική επιθετικότητα (βρισιές, άσχημα πειράγματα). Έμμεσες μορφές (ψυχολογική βία).
Price & Dodge (1989)	Επιθετικότητα χωρίς να έχει προηγηθεί πρόκληση (proactive aggression). Επιθετικότητα ως αντίδραση σε προηγηθείσα ενέργεια (reactive aggression). Επιθετικότητα που εκδηλώνεται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (instrumental aggression).
Rigby (2002)	Κακόβουλος και μη κακόβουλος εκφοβισμός. Επιθυμία κάποιου να πληγώσει τον άλλον. Ασυμμετρία δύναμης εμπλεκομένων. Επανάληψη. Άδικη, απρόκλητη χρήση δύναμης. Προφανής ευχαρίστηση του επιτιθέμενου.

Πηγή: Κατσάμα (2013).

1.2. Διαχωρισμός του εκφοβισμού από τη σύγκρουση και το πείραγμα

Είναι σημαντικό να διαχωριστούν οι έννοιες του σχολικού εκφοβισμού, του πειράγματος και της σύγκρουσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Olweus (1993), ο όρος σχολικός εκφοβισμός «δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης φιλονικούν/ συγκρούονται ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη» (σ. 280). Με άλλα λόγια, ενώ στη σύγκρουση οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές είναι ίσης ισχύος/ δύναμης/ εξουσίας, ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία δύναμης.

Σε γενικές γραμμές, το *πείραγμα* (teasing) δεν στοχεύει στο να βλάψει τον άλλον (Doll, Song, Champion, & Jones, 2011), ενώ ο εκφοβισμός είναι αρνητικές ενέργειες που αποσκοπούν να προκαλέσουν βλάβη/ πόνο στο θύμα (ή στα θύματα) (Olweus, 1993, 2001). Όπως επισημαίνει ο Dupper (2013), το πείραγμα εκ μέρους ενός μαθητή στοχεύει στο να εκμαιεύσει κάποια αντίδραση από το μαθητή-στόχο του πειράγματος.

Το πώς θα αντιδράσει ο μαθητής που δέχεται το πείραγμα καθορίζει εν πολλοίς το πώς θα εξελιχθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής δέχεται πείραγμα από κάποιο συμμαθητή του για την μπλούζα του και αντιδράσει με γέλια, τότε είναι πιθανόν το περιστατικό να τερματιστεί εκεί. Όμως, εάν ο μαθητής αντιδράσει με θυμό στο πείραγμα που δέχεται, τότε είναι πιθανόν να ξεκινήσει μια *σύγκρουση*, στην οποία οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές είναι ίσης ισχύος / δύναμης / εξουσίας, σε αντίθεση με τον εκφοβισμό που περιλαμβάνει την άνιση κατανομή δύναμης. Από την άλλη μεριά, εάν το πείραγμα επαναληφθεί αρκετές φορές, δηλαδή εάν ο μαθητής γίνει στόχος πειραγμάτων σε χρόνια βάση, τότε το πείραγμα μετατρέπεται σε εκφοβισμό (Dupper, 2013). Σύμφωνα με τον Olweus (1993α), το πείραγμα ξεπερνά τα όρια του παιχνιδιού όταν συνεχίζεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και μετατρέπεται σε μέσο πρόκλησης δυσφορίας ή ταπείνωσης ενός συμμαθητή.

1.3. Σύντομη ιστορική αναδρομή της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ακολούθησε (και συνεχίζει να ακολουθεί) διαφορετική πορεία στα διάφορα κράτη, αν και όλοι συμφωνούν με το ότι πρόκειται για ένα παγκόσμιο/ καθολικό φαινόμενο. Αρχικά, γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή σχετικά με την πορεία που ακολούθησε η μελέτη του φαινομένου στις Σκανδιναβικές χώρες και η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για

την αντιμετώπισή του. Ακολουθεί η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας, των υπολοίπων Ευρωπαϊκών χωρών, των Η.Π.Α, της Αυστραλίας, καθώς και της Ιαπωνίας και των χωρών της Άπω Ανατολής. Επισημαίνεται ότι η παρούσα υποενότητα θα περιγράψει τις πρώτες καινοτόμες μελέτες και δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες χώρες και αποτέλεσαν τις απαρχές διερεύνησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, γίνεται μια σύντομη μνεία σχετικά με το τι ισχύει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.3.1. Σκανδιναβία

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή της προηγούμενης υποενότητας, έχει τις ρίζες της στην Σκανδιναβία και, συγκεκριμένα, στη Σουηδία και τον Dan Olweus. Πιο αναλυτικά, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, το έτος 1978, εκδόθηκε το βιβλίο του Olweus με τον τίτλο “Bullies and Whipping Boys”. Ο Olweus, αν και είναι Σουηδός, εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο του Bergen, στη Νορβηγία, όπου και επιτέλεσε το μεγαλύτερο μέρος του ερευνητικού του έργου του. Εν συντομία, ο Olweus πραγματοποίησε την πρώτη συστηματική ερευνητική μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και σε αυτόν μπορεί να αποδοθεί η ευρεία κοινοποίηση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και η συνειδητοποίηση της ανάγκης ενδελεχούς μελέτης του. Επίσης, κατά τη διάρκεια του 1980 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε εθνικό επίπεδο το πρόγραμμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού του Olweus, το οποίο ονομάζεται “Olweus Bully-Victim Intervention Programme” (Olweus, 1993).

Το 1988, ο Erling Roland οργάνωσε ένα συνέδριο στην πόλη Stavanger της Νορβηγίας, το οποίο γνωστοποίησε στις άλλες χώρες το έργο των Σκανδιναβικών χωρών στη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια, η μεγάλη ‘έκρηξη’ συντελέστηκε το 1993, όταν ο Olweus δημοσίευσε το βιβλίο του με τίτλο “Bullying at School: What We Know and What We Can Do”. Στη Νορβηγία, η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού και οι σχετικές παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του συνεχίστηκαν με τις συντονισμένες δράσεις του Olweus (2004) και του Ronald (Roland, 2000. Roland & Munthe, (1997. Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2010).

Στη Σουηδία, μεγάλη μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι και η συμβολή του έργου του Anatol Pikas (1989, 2002), ο οποίος ανέπτυξε τη Μέθοδο Pikas, που είναι γνωστή ως η «Μέθοδος της Μεριστής Έγνοιας» (Method of Shared Concern). Με λίγα λόγια, η Μέθοδος της Μεριστής Έγνοιας περιλαμβάνει την εργασία με τους θύτες μέσα σε ένα μη τιμωρητικό πλαίσιο. Ως μέθοδος προσέγγισης, προσελκύει

αρκετά το ενδιαφέρον, αν και είναι περιορισμένα τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της και η κριτική που έχει δεχθεί από τον Olweus και άλλους μελετητές είναι έντονη (Smith, 2011).

Στη Φινλανδία, η συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε στη δεκαετία του 1980 με την ερευνητική ομάδα που συγκρότησε η Kirsti Lagerspetz, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι ερευνητές που έλαβαν σοβαρά υπόψη τους τις αξιολογήσεις των συνομηλίκων θεωρώντας τους ως πολύτιμη πηγή πληροφοριών. Στη συνέχεια, η Christina Salmivalli και οι συνεργάτες της χρησιμοποίησαν τη μεθοδολογία που πρότειναν η Lagerspetz και οι συνεργάτες της στο να αξιολογήσουν τους συμμετοχικούς ρόλους σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η Salmivalli πραγματοποίησε αξιολογημένες παρεμβάσεις σε σχολεία των πόλεων Ελσίνκι και Turku (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004), ενώ συμμετέχει στο συντονισμό του προγράμματος παρέμβασης KiVa σε εθνικό επίπεδο, το οποίο εφαρμόζεται έως στις μέρες μας (Smith, 2011).

1.3.2. Ηνωμένο Βασίλειο

Το 1989 εκδόθηκαν τρία βιβλία στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Την ίδια χρονιά, μια αναφορά της κυβέρνησης, που λεγόταν Elton Report on Discipline, έκανε λόγο για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, τις σχετικές δράσεις που λάμβαναν χώρα στη Νορβηγία και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου. Το Ίδρυμα Gulbenkian Foundation παρείχε στήριξη σε διάφορες καινοτόμες έρευνες πάνω στο ζήτημα του εκφοβισμού. Μια από τις ερευνητικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν η στάθμιση του ερωτηματολογίου του Olweus στην αγγλική γλώσσα (Smith, 2011).

Τα πρώτα ευρήματα των ερευνών για το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο σκιαγράφησαν μια ιδιαίτερα αρνητική εικόνα. Αυτή η δυσμενής κατάσταση όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό διογκώθηκε υπερβολικά, ίσως, από τον Τύπο και την τηλεόραση. Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Smith (2011, σ. 24), «όλο αυτό ήταν λάθος, αλλά χρησίμευσε στο να αυξηθεί η χρηματοδότηση για έρευνα!».

Μετά από ερωτήματα που τέθηκαν στο Κοινοβούλιο για το τι γίνεται με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να χρηματοδοτήσει την έρευνα και την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στο Sheffield από το 1991 έως το 1994 (Smith & Sharp, 1994). Αυτή η δράση οδήγησε στην παραγωγή ενός επιμορφωτικού πακέτου για τα σχολεία, το οποίο λεγόταν

“Don’t Suffer in Silence”. Η πρώτη έκδοση του πακέτου (1994) παρεχόταν δωρεάν στα σχολεία και τα περισσότερα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο ζήτησαν αν το εφαρμόσουν. Η δεύτερη έκδοση του πακέτου (2000) ήταν διαθέσιμη στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, από το Νοέμβριο του 2007 είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο η αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη έκδοση του προγράμματος, που ονομάζεται “Safe to Learn” (βλ. www.publications.teachernet.gov.uk) (Smith, 2011). Επιπλέον, στην Αγγλία εφαρμόστηκε η τηλεφωνική γραμμή ChildLine συμβουλευτικής βοήθειας και υποστήριξης για παιδιά και εφήβους για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, ενώ είναι σημαντική και η δουλειά της Helen Cowie (2000) για τα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων.

Το 2002, οι οργανισμοί National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) και National Children’s Bureau (NCB) χρηματοδότησαν το πρόγραμμα «Συμμαχία Κατά του Εκφοβισμού» (“Anti-Bullying Alliance” – ABA), Το πρόγραμμα «Συμμαχία Κατά του Εκφοβισμού» είναι ένα δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα σε 50 εθνικούς οργανισμούς της Αγγλίας (εθελοντικές οργανώσεις, φορείς ιδιωτικού τομέα, τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, επαγγελματικοί σύλλογοι, κλπ.) που έχει ως σκοπό «τη μείωση του εκφοβισμού και τη δημιουργία ασφαλέστερου περιβάλλοντος για να ζουν, να αναπτύσσονται, να παίζουν και να μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι» (Smith, 2011, σ. 25).

Τέλος, άλλη σημαντική δράση που εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα στην Αγγλία είναι η καθιέρωση «εβδομάδων κατά του εκφοβισμού» (anti-bullying weeks), από το 2004 έως και τις μέρες μας (Smith, 2011).

1.3.3. Άλλες χώρες στην Ευρώπη

Εκτός από τη Μ. Βρετανία, και άλλες ευρωπαϊκές χώρες έχουν προχωρήσει στη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, με τις Δυτικές ευρωπαϊκές χώρες να έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τις Ανατολικές, σε γενικές γραμμές (Smith, 2011). Στις αρχές του 2000, το πρόγραμμα Training and Mobility of Researchers χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και αποτελεί μία από τις πρώτες συλλογικές δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο ανάμεσα στην Αγγλία, την Ιταλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία και τη Γερμανία. Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές επιμέρους δράσεις σε εθνικό επίπεδο, π.χ. στην Ιρλανδία (O’ Moore & Minton, 2004), το Βέλγιο (Stevens, Van Oost, &. De Bourdeauhuij, 2004), την

Ισπανία (Onega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004), την Ιταλία (Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003) και την Ελβετία (Alsaker, 2004). Το 2003 δημοσιεύθηκε το βιβλίο "Violence in Schools: The Response in Europe" (Smith, 2003), στο οποίο περιγράφονται οι δράσεις χωρών της Ευρώπης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Προσφάτως, η δράση COST ISO801 έχει ως σκοπό την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών της Ευρώπης για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Smith, 2011).

1.3.4. Βόρεια Αμερική

Στον *Καναδά*, οι Debra Pepler και Wendy Craig ανέπτυξαν μια πρωτοπόρα μεθοδολογία παρατήρησης προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με το τι ακριβώς περιλαμβάνουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στην αυλή του σχολείου. Επίσης, οι συγκεκριμένες ερευνήτριες σχεδίασαν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Τορόντο (Pepler, Wendy, Craig, Atlas, & Charach, 2004).

Όσον αφορά τις *Η.Π.Α.*, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού παρουσίασε αύξηση από το 2000 κι έπειτα, δηλαδή αργότερα από ό,τι στις Σκανδιναβικές και τις Δυτικές χώρες της Ευρώπης. Αυτή η καθυστέρηση αποδίδεται από τον Smith (2011) στο ότι το ενδιαφέρον στις Η.Π.Α. ήταν εστιασμένο πρωτίστως στη μελέτη και την αντιμετώπιση άλλων θεμάτων, εξίσου σοβαρών, όπως είναι η οπλοκατοχή και τα ναρκωτικά.

Μια από τις πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. ήταν εκείνη του David Perry και των συνεργατών του, οι οποίοι έλαβαν υπόψη τους τις αξιολογήσεις των συνομηλίκων στη μελέτη της θυματοποίησης (Perry, Kusel, & Perry, 1988). Στη συνέχεια, ο Hodges και οι συνεργάτες του προχώρησαν στη διερεύνηση των παραγόντων που αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης (Hodges & Perry, 1999. Hodges, Malone, & Perry, 1997). Σπουδαία μπορεί να χαρακτηριστεί η συμβολή της Nicki Crick και των συνεργατών της, οι οποίοι μελέτησαν πρώτοι τη σχεσιακή επιθετικότητα (relational aggression), που αποτελεί μια μορφή έμμεσης επιθετικότητας (indirect aggression) (Crick, 1996. Crick & Grotpeter, 1995. Crick, Casas, & Ku, (1999. Crick, Casas, & Mosher,

1997). Επιπλέον, ο Gary Ladd και η Becky Kochenderfer-Ladd μελέτησαν τη σταθερότητα της θυματοποίησης μέσα στο χρόνο και τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002. Kochenderfer & Ladd, 1996), ενώ η Sue Limber και οι συνεργάτες της εφάρμοσαν το πρόγραμμα του Olweus σε σχολεία της Βόρειας Καρολίνας (Limber, Nation, Tracy, Melton, & Flerx, 2004). Τέλος, οι Dorothy Espelage και Susan Swearer (2004) συνέλεξαν και παρουσίασαν σε μια συλλογή δουλειά τις πρώτες μελέτες που είχαν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. έως τις αρχές του 2000 (Smith, 2011).

1.3.5. Αυστραλία

Στην Αυστραλία, σημαντική θεωρείται η συμβολή των Ken Rigby και Phillip Slee, οι οποίοι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, μελέτησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τις επιπτώσεις της θυματοποίησης στους μαθητές που την υφίσταται (Rigby, 1994. Rigby & Slee, 1991. Slee & Rigby, 1993a, 1993b). Ο Slee (1996) σχεδίασε και δημιούργησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού, που ονομάζεται “The PEACE Pack”. Έκτοτε, ο Rigby προχώρησε στην έκδοση αρκετών συγγραμμάτων για το σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που συνετέλεσε σημαντικά στη διάδοση και τη συνειδητοποίησης της ανάγκης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς για τη λήψη μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος (π.χ., Rigby, 2002, 2003, 2008, 2010. Rigby & Thomas, 2010). Επιπλέον, με την είσοδο στο 2000, τόσο στην Αυστραλία (McGrath & Noble, 2006) όσο και τη Νέα Ζηλανδία (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2003) έχουν εφαρμοστεί καινοτόμες δράσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο.

1.3.6. Ιαπωνία και Άπω Ανατολή

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, στην Ιαπωνία έχει ξεκινήσει η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, που ονομάζεται “Ijime”. Η κυβέρνηση της Ιαπωνίας, σε συνεργασία με την UNESCO, χρηματοδότησαν και παρείχαν στήριξη στη διεξαγωγή μιας διακρατικής μελέτης του φαινομένου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν η Ιαπωνία, η Νορβηγία, η Αγγλία και η Ολλανδία, τα αποτελέσματα της οποίας ήταν χρήσιμα στην κατανόηση του προβλήματος και τον εντοπισμό των

εκάστοτε διαπολιτισμικών διαφορών (Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006. Morita, 1999, 2002. Morita, Smith, Junger-Tas, Olweus, & Catalano, 1999. Morita, Soeda, Soeda, & Taki, 1999. Smith, Cowie, Olafsson, & Liefooghe, 2002). Επίσης, έχουν ενδιαφέρον οι σχετικά πρόσφατες δράσεις που έχουν ξεκινήσει να εφαρμόζονται και σε άλλες χώρες της Άπω Ανατολής, όπως είναι η Νότια Κορέα (π.χ., Hong, Lee, & Garbarino, 2014. Koo, Kwak, & Smith, 2008. Lee, Smith, & Monks, 2011, 2012. Shin, 2010. Yang, Kim, Kim, Shin, & Yoon, 2006, κ.ά.).

1.3.7. Ελλάδα

Το έτος 2006 ήταν μια χρονιά-ορόσημο για την ελληνική κοινωνία σχετικά με το ζήτημα του εκφοβισμού των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Στις αρχές της χρονιάς, η ελληνική κοινωνία συγκλονίζεται από την εξαφάνιση και το θάνατο του Άλεξ στη Βέροια, ενός 11χρονου μαθητή Ρουμανικής καταγωγής, ο οποίος φέρεται ότι έπεσε θύμα της επιθετικότητας πέντε συνομηλίκων του, Ελληνικής και Αλβανικής καταγωγής (Κατσάμα, 2013). Σύμφωνα με το κατηγορητήριο (Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 26 Μαρτίου 2007), η παρέα των πέντε παιδιών, ηλικίας από 11 έως 13 ετών, είχαν κάποιο φραστικό επεισόδιο με το θύμα. Στη συνέχεια, του επιτέθηκαν χτυπώντας τον στο κεφάλι, στο πρόσωπο και σε διάφορα μέρη του σώματός του, με αποτέλεσμα να τον τραυματίσουν θανάσιμα, ενώ έκρυψαν το πτώμα του σε άγνωστο μέρος με αποτέλεσμα να μην έχει βρεθεί ως σήμερα (Κατσάμα, 2013).

Την ίδια χρονιά, το 2006, η ελληνική κοινή γνώμη συγκλονίζεται από ένα άλλο περιστατικό βίας στο χώρο του σχολείου: τέσσερις μαθητές Λυκείου κατηγορήθηκαν για τον ομαδικό βιασμό 16χρονης συμμαθήτριά τους Βουλγαρικής καταγωγής. Ο βιασμός έλαβε χώρα στις τουαλέτες του σχολείου, ενώ μια συμμαθήτρια του θύματος και αδελφή ενός εκ των δραστών βιντεοσκοπούσε το βιασμό (Κατσάμα, 2013).

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν προβλέπει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως φαίνεται από την απουσία σαφών αναφορών για τις αρμοδιότητες των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Σχολικοί Σύμβουλοι) όσον αφορά την αντιμετώπιση φαινομένων βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Όμως, μέσα από

«πολλές και διάσπαρτες διατάξεις νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, που αναφέρονται στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους, ανακύπτουν σε αδρές γραμμές οι παιδαγωγικές ευθύνες τους και ο θεσμικός τους ρόλος απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας» (Γραίκος, Μαρκάδας, & Τάρη, 2013, σ. 76).

Από το 2000 περίπου κι εξής, ξεκίνησε η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου στα ελληνικά σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα πραγματοποιήθηκαν από μη κυβερνητικούς οργανισμούς (π.χ., Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) με τη συγχρηματοδότηση από το ελληνικό δημόσιο και την Ευρωπαϊκή Ένωση (π.χ., ΔΑΦΝΗ I, II, III) (Κατσάμα, 2013). Όμως, «η αποσπασματική εφαρμογή τους, η απουσία εθνικής πολιτικής για τον εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με τη μη ανάληψη αντίστοιχης πρωτοβουλίας από τα σχολεία, οδήγησαν σε περιορισμένη μελέτη της κοινωνικής διεργασίας του εκφοβισμού, των ιδιαίτερων παραγόντων και των συνθηκών μέσα στις οποίες εκδηλώνεται» (Κατσάμα, 2013, σ. 2).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα σχετικών μελετών για την έκταση και την ένταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, παρατηρούνται τα εξής (Craig et al., 2009. Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου, & Καναβού, 2012):

- Ο εκφοβισμός φτάνει στην κορύφωσή του στις δύο πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Παρατηρείται σταδιακή μείωση των σωματικών μορφών επιθετικότητας και αυξάνεται η συχνότητα των λεκτικών και των ψυχολογικών.
- Το φαινόμενο τείνει να μειώνεται σταθερά με την πάροδο των χρόνων (μεταξύ των ηλικιών 12 και 18 ετών), όμως, όταν παραμένει, είναι πιθανόν να έχει μεγάλη ένταση.

1.4. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Έχουν διακριθεί διάφορες μορφές εκφοβισμού/ θυματοποίησης: (α) ο *άμεσος* (direct), που διακρίνεται σε *σωματικό* (physical) (το παιδί χτυπά, κλωτσά, σπρώχνει) και *λεκτικό* (verbal) (το παιδί υβρίζει, χλευάζει, ταπεινώνει τον άλλον λεκτικά) και (β) ο *σχεσιακός* (relational), που διακρίνεται σε άμεσο που είναι ο

κοινωνικός αποκλεισμός και έμμεσο που είναι η *διάδοση αρνητικών φημών*. Πρόκειται για ε π ι θ ε τ ι κ ή σ υ μ π ε ρ ι φ ο ρ ά που είναι εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2009. Berger, 2007).

Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, «η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών περιλαμβάνει περισσότερα πράγματα από την επιβολή σωματικής βλάβης» (Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006, σ. 13). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να βλάψουν τους συνομηλίκους τους όχι μόνο με τη χρήση σωματικής βίας, αλλά και μέσω πιο πολύπλοκων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι η διάδοση αρνητικών φημών, ο κοινωνικός αποκλεισμός (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992. Crick, Casas, & Mosher, 1997. Dukes, Stein, & Zane, 2009, 2010. Hampel, Manhal, & Hayer, 2009. Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998. James, Flynn, Lawlor, Courtney, Murphy, & Henry, 2011. Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006. Wang, Iannotti, & Nansel, 2009. Willoughby, Kupersmidt, & Bryant, 2001). Βέβαια, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι και αυτές οι μορφές εκφοβισμού, όχι μόνο οι σωματικές-ορατές μορφές, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και έντονο ψυχικό πόνο στα θύματα και θεωρούνται ως ιδιαίτερα επιζήμιες, ενώ έχουν βρεθεί να σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης, άγχους και αυτοκτονικών τάσεων (Dukes, Stein, J& Zane, 2009. Hampel, Manhal, & Hayer, 2009. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999).

Η περιγραφή των πιο περίπλοκων μορφών επιθετικότητας/ εκφοβισμού περιλαμβάνει μια ποικιλία όρων. Ο Vitaro και οι συνεργάτες του (2006) αναφέρουν χαρακτηριστικά τους όρους *έμμεση επιθετικότητα* (Björkqvist et al., 1992), *σχεσιακή επιθετικότητα* (Crick & Grotpeter, 1995) και *κοινωνική επιθετικότητα* (Galen & Underwood, 1997). Και οι τρεις παραπάνω όροι «αναφέρονται στον κοινωνικό χειρισμό των σχέσεων με τους συνομηλίκους, με σκοπό τη βλάβη ενός άλλου ατόμου» (Vitaro et al., 2006, σ. 14). Η *σχεσιακή επιθετικότητα* (relational aggression) ορίζεται ως «οι συμπεριφορές που αποσκοπούν στο να βλάψουν ση-

μαντικά τις φιλίες ενός άλλου παιδιού ή τα συναισθήματα ένταξής τους στην ομάδα των συνομηλίκων του» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711). Αντίθετα, η *ορατή επιθετικότητα* (overt aggression) αναφέρεται στην «πρόκληση σκόπιμης βλάβης στον άλλο μέσω σωματικής επιθετικότητας, λεκτικών απειλών και υλικού εκφοβισμού» (Crick & Grotpeter, 1995, σ. 711).

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

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

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μελετητών σχετικά με τις επιμέρους μορφές επιθετικότητας που μπορεί να λάβει ο εκφοβισμός των μαθητών από τους συνομηλίκους τους στο σχολείο. Στην παρούσα έρευνα, η αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού βασίζεται στη χρήση του ερωτηματολογίου *"Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire"* του Olweus (2006). Συνεπώς, θα αναφερθούν με συνοπτικό τρόπο οι μορφές εκφοβισμού που προτείνει ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου (Olweus, 2006), οι οποίες θα αξιολογηθούν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (Ανδρέου, 2007. Γαλανάκη & Αμανάκη, 2009. Καπαρή, 2014. Crick & Nelson, 2001. Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000. Kowalski & Limber, 2007. Olweus, 1999. Rigby, 2008. Wang et al., 2009, 2010):

- *Λεκτικός* (verbal) εκφοβισμός: εκδηλώνεται με προσβλητικά και άσχημα λεκτικά πειράγματα, ύβρεις, κοροϊδίες, ειρωνικά σχόλια.
- *Σωματικός* (physical) εκφοβισμός: περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που αποσκοπούν να προκαλέσουν σωματικό πόνο στο θύμα (τράβηγμα μαλλιών, ξυλοδαρμοί, κλωτσιές, σπρωξιές).
- *Κοινωνικός αποκλεισμός:* το θύμα αποκλείεται εσκεμμένα και συστηματικά από τις δραστηριότητες της ομάδας των συνομηλίκων.
- *Έμμεσος* (indirect) εκφοβισμός: περιλαμβάνει τη διάδοση ψευδών φημών, το άσχημο και κακοπροαίρετο κουτσομπολιό, τις ενέργειες που αποσκοπούν στο να απομονώσουν το θύμα από την ομάδα την ομάδα των συνομηλίκων του.
- *Απειλή/εξαναγκασμός:* το θύμα απειλείται και εξαναγκάζεται να προβεί σε ανεπιθύμητες πράξεις και να εμπλακεί σε ανεπιθύμητες καταστάσεις.
- *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός* (cyberbullying): λαμβάνει χώρα με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών μέσων (κινητού τηλεφώνου ή/ και διαδικτύου) και περιλαμβάνει συνήθως τη δημοσίευση στο διαδίκτυο προσωπικών δεδομένων ή φωτογραφιών του θύματος χωρίς τη συγκατάθεσή του, την αποστολή απειλητικών και προσβλητικών μηνυμάτων στο θύμα, τη διατύπωση έντονων αρνητικών σχολίων και τη διάδοση φημών σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης κλπ.
- *Φυλετικός/ ρατσιστικός* (racial) εκφοβισμός: εκδηλώνεται με ενέργειες, οι οποίες βλάπτουν το θύμα και αναφέρονται στη διαφορετική φυλετική του ταυτότητα (θρησκεία, εθνικότητα, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση).
- *Σεξουαλικός* (sexual) εκφοβισμός: περιλαμβάνει άσεμνες χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, αρνητικά σχόλια για τη σεξουαλική ταυτότητα και το σεξουαλικό προσανατολισμό, εξαναγκασμό του θύματος να συμμετάσχει σε πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου που δεν επιθυμεί, κλπ.
- *Κλοπή ή η καταστροφή προσωπικής ιδιοκτησίας* (theft and damage to others' property): ο θύτης αποσκοπεί στο να κλέψει ή/ και να καταστρέψει πράγματα που ανήκουν στο θύμα, όπως είναι το κινητό του τηλέφωνο, το χαρτζιλίκι του, τα ρούχα του, το χαρτζιλίκι του.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι πιο συχνές μορφές εκφοβισμού περιλαμβάνουν λεκτική επιθετικότητα, κοινωνικό αποκλεισμό, σωματική επιθετικότητα και διάδοση αρνητικών φημών (Guerin & Hennessy, 2002. Olweus, 1993. Rigby, 1999, 2002. Theriot, Dulmus, Sowers, & Johnson, 2005). Αντίθετα, οι λιγότερο συχνές μορφές εκφοβισμού είναι ο σεξουαλικός και φυλετικός εκφοβισμός, η αρπαγή προσωπικών αντικειμένων ή χρημάτων και ο εξαναγκασμός (Theriot, Dulmus, Sowers, & Johnson, 2005).

Κατά τη μετάβαση του εφήβου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συντελούνται πολλές και σημαντικές διαφοροποιήσεις στο κλίμα του σχολείου, οι οποίες ενδεχομένως να ευθύνονται για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Όπως αναφέρει η Καραβόλτσου (2013, σ. 13), αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι επιγραμματικά οι παρακάτω:

- Απώλεια του ενός σημαντικού ενήλικα (δασκάλου της τάξης στο δημοτικό)
- Έμφαση στην κάλυψη της ύλης και επιβολή ενός μετρικού συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης
- Έμφαση σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, που κάνουν αισθητή τη διάκριση μεταξύ των μαθητών με καλές και κακές επιδόσεις.
- Ανταγωνιστικότητα και λιγοστές ευκαιρίες για ομαδο-συνεργατική μάθηση.
- Η απουσία μαθημάτων δημιουργικών ή/ και που άπτονται άμεσα των ενδιαφερόντων των μαθητών στην εφηβεία (μουσική, σεξουαλική αγωγή) δημιουργεί αίσθημα ανίας και παθητικότητας, που ενισχύει τον εκφοβισμό.
- Μεγαλύτερο εύρος στην κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών της τάξης (μαθητές όχι μόνο από τη γειτονιά). Το γεγονός αυτό κάνει πιο πολύπλοκες τις κοινωνικές επαφές, οι οποίες συχνά κουβαλούν τα προβλήματα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο.
- Αλλαγή στη σύσταση της τάξης με διαφορετικούς μαθητές από το δημοτικό, με αποτέλεσμα να χάνονται ήδη εδραιωμένες φιλίες.

1.5. Παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στον εκφοβισμό. Αυτοί οι κυρίαρχοι παράγοντες που εντοπίζονται στην οικογένεια, την κοινότητα και τις σχέσεις κατά τη διάρκεια της ανατροφής, τόσο του θύτη όσο και του θύματος, είναι πιθανό να επηρεάσουν αρνητικά την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και την ψυχολογική τους ευημερία. Συχνές επιδράσεις ασκούν οι επικίνδυνες γειτονιές, η οικογενειακή αστάθεια ή/και η βία στο νοικοκυριό, η παιδική κακοποίηση, η έλλειψη εποπτείας, το χαμηλό εισόδημα και άλλα πολλά (Holt et al., 2007).

α. Σχέσεις με συνομηλίκους

Από όλους τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού, οι *σχέσεις με τους συνομηλίκους* έχουν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ο σχολικός εκφοβισμός, είτε αποτελεί την αιτία είτε το αποτέλεσμα των ελλιπών σχέσεων με τους συνομηλίκους, επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο μεμονωμένο άτομο που το υφίσταται όσο και σε ολόκληρη την ομάδα των συνομηλίκων. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική φύση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και το γεγονός ότι οι ρίζες του βρίσκονται στο κοινωνικό πλαίσιο που εκδηλώνεται, δεν είναι δυνατή η κατανόηση και η ερμηνεία του φαινομένου έξω από την οπτική των σχέσεων (Almeida, Caurcel, & Machado, 2006).

Τα θύματα έχουν ελάχιστους ή/και καθόλου φίλους και είναι απορριπτόμενα από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτα στις επιθέσεις των θυτών (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005. Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999. Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999. Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear, & Waldrip, 2006. Piteo & Kettler, 2011. Salmivalli et al., 1996. Schmidt & Bagwell, 2007). Αντίθετα, οι έφηβοι θύτες, αν και δεν είναι αποδεκτοί από όλους τους συμμαθητές τους, εντούτοις είναι λιγότερο κοινωνικά απομονωμένοι από ό,τι τα θύματα, κυρίως εξαιτίας του ότι είναι δημοφιλείς στους εφήβους, οι οποίοι είναι επίσης επιθετικοί (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Επίσης, οι έφηβοι που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού είναι οι περισσότερο κοινωνικά απομονωμένοι και οι λιγότερο κοινωνικά

αποδεκτοί, συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες (Olweus, 1993. Haynie et al., 2001. Rigby, 2002. Unnever, 2005).

Ο κίνδυνος για ένα μαθητή, ιδιαίτερα εφηβικής ηλικίας, να υποστεί λεκτική, σωματική και σχεσιακή θυματοποίηση από τους συνομηλίκους του στο σχολείο αυξάνεται με την αύξηση του δείκτη μάζας σώματος (BMI), όπως έχει διαπιστωθεί από τα ευρήματα συγχρονικών (BeLue, Francis, & Colaco, 2009. Janssen, Craig, M., Boyce, & Pickett, 2004. Lumeng, Forrest, Appugliese, Kaciroti, Corwyn, & Bradley, 2010. Puhl, Latner, O'Brien, Luedicke, Forhan, & Danielsdottir, 2016. Storch et al., 2006. Yen, Liu, Ko, Wu, & Cheng, 2014) και διαχρονικών ερευνών (Griffiths, Wolke, Page, & Horwood, 2006. Judge & Jahns, 2007. Mamun, O'Callaghan, Williams, & Najman, 2013). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που έχουν BMI άνω του φυσιολογικού (υπέρβαρα, παχύσαρκα) έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Έχει διατυπωθεί μια ενδιαφέρουσα υπόθεση σχετικά με τη σύνδεση ανάμεσα στο αυξημένο βάρος σώματος και τη θυματοποίηση. Πιο αναλυτικά, λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι έφηβοι στην εξωτερική-σωματική εμφάνιση, το αυξημένο βάρος σώματος αποτελεί ένα ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο είναι αντίθετο προς τις κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες και τα πρότυπα ομορφιάς των εφήβων (Griffiths et al., 2006).

Οι «φτωχές» σχέσεις με τους συνομηλίκους (poor peer relations) θεωρούνται ότι σχετίζονται με την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Alsaker & Olweus, 1992. Bukowski & Adams, 2005. Kim & Cicchetti, 2010. Masten, 2005. Olweus, 1993. Sturaro, Van Lier, Cuijpers, & Koot, 2011). Παράλληλα, ένας ικανοποιητικός αριθμός σχετικών ερευνών έχουν επισημάνει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι φτωχές/ ελλειμματικές/ προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στη συνοχή της ομάδας, την αποτελεσματική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές συμπεριφορές μεταξύ συμμαθητών (Almeida, Caurcel, & Machado, 2006. De Rosier, Cillessen, Coie, & Dodge, 1994).

Η ύπαρξη φιλίας υψηλής ποιότητας προστατεύει το παιδί από τη θυματοποίησή του από τους συνομηλίκους τους (Salmivalli & Isaacs, 2005). Η μελέτη του

προστατευτικού ρόλου της φιλίας απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η πλειονότητα αυτών των ερευνών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον φίλου μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στο ενδεχόμενο θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996. Hodges, Malone, & Perry, 1997. Kochenderfer & Ladd, 1996).

Τα παιδιά θύτες, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών δικτύων μεταξύ των συμμαθητών τους, προτιμούν να έχουν ως στόχο τους κάποιο παιδί που στερείται φίλους, επειδή μπορούν να το εκφοβίσουν «χωρίς τον φόβο ανταπόδοσης ή εξοστρακισμού από τους φίλους του» (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999, σ. 95). Τα παιδιά που είχαν φίλους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να είναι τα θύματα εκφοβισμού των συμμαθητών τους, συγκριτικά με τα παιδιά που στερούνταν αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Bukowski et al., 1996. Hodges et al., 1997).

Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη θυματοποίησή τους (Hartup, 1996). Ακόμη, όπως αναφέρουν η Andreou και οι συνεργάτες της (2005, σ. 557), «οι κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων είναι επίσης οι δεξιότητες και οι στάσεις που χρησιμεύουν στην αποφυγή της θυματοποίησης».

β. Σχέση με το σχολείο

Η σχέση των εφήβων με το *σχολείο* τους ασκεί επίσης έντονες επιδράσεις στην εμπλοκή τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Ο *δεσμός με το σχολείο* (school bonding), που περιλαμβάνει τόσο το συναισθηματικό δεσμό όσο και την ακαδημαϊκή δέσμευση (Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004. Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006), έχει βρεθεί να σχετίζεται με την εμπλοκή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύτη όσο και του θύματος (Haynie et al., 2001).

Ωστόσο, τα ευρήματα των σχετικών ερευνών είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα της Nansel και των συνεργατών της (2001) βρέθηκε ότι οι θύτες έχουν τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Από την άλλη μεριά, από

την μετα-ανάλυση 33 ερευνών προέκυψε η ύπαρξη μικρής αλλά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους και την ακαδημαϊκή επίδοση, δηλαδή βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τόσο μειώνεται η πιθανότητα να υποστεί θυματοποίηση από τους συνομηλίκους του, ανεξάρτητα –μάλιστα– από το φύλο του (Nakamoto & Schwartz, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων μελετών, η θυματοποίηση σχετίζεται τόσο με την υψηλή όσο και τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Blum, Libbey, Bishop, & Bishop, 2004. Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010).

γ. Οικογένεια

Το μοντέλο της βιολογικής-κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχει χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τα αίτια της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς ενός θύτη. Αυτό το μοντέλο υποδηλώνει μια *αλληλεπίδραση* μεταξύ βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μιας μητέρας, οι οποίοι επηρεάζουν ένα παιδί και την εκδήλωση εκ μέρους του χαρακτηριστικών εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Οι βιολογικοί παράγοντες περιλαμβάνουν γενετικούς και μητρικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη και εξέλιξη του εμβρύου. Παραδείγματα παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την εγκυμοσύνη είναι η έλλειψη σωστής διατροφής της μητέρας, κάποια ασθένεια κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, το κάπνισμα, η χρήση ναρκωτικών ή/και αλκοόλ και οι επιπλοκές κατά τη γέννηση. Αυτές οι συνθήκες μπορεί να μεταβάλλουν την εμβρυϊκή ανάπτυξη και εξέλιξη, επηρεάζοντας έτσι τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού (Liu, 2004). Η χαμηλή γνωστική ικανότητα είναι πιθανό να προδιαθέτει ένα παιδί σε εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι κοινωνικοί παράγοντες που μπορεί να βιώσει η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορούν επίσης να προδιαθέσουν ένα παιδί στο να εκδηλώσει εξωτερικευμένες συμπεριφορές. Τέτοια παραδείγματα είναι, μεταξύ άλλων, η φτώχεια, τα υψηλά επίπεδα ψυχοκοινωνικού στρες και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην εγκυμοσύνη, η εφηβική εγκυμοσύνη και η κατάχρηση αλκοόλ ή/και ναρκωτικών. Είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων, σε συνδυασμό με την κακή γονική ανατροφή/ μέριμνα, την απόρριψη από τη μητέρα ή/και τις κοινωνικές αντιξοότητες που προδιαθέτουν άμεσα ένα παιδί σε εξωτερικευμένα και αντικοινωνικά προβλήματα συμπεριφοράς (Liu, 2004).

Ιδιαίτερα διαφωτιστικά είναι τα ευρήματα διαχρονικών μελετών σχετικά με την επίδραση που έχουν οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και τις πρακτικές γονεϊκότητας όσον αφορά την εμπλοκή των παιδιών και των εφήβων σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που αργότερα έγιναν θύτες εκφοβισμού προέρχονταν από οικογενειακά περιβάλλοντα που ήταν φτωχά όσον αφορά την παροχή συναισθηματικής στήριξης και γνωστικών ερεθισμάτων, ενώ, παράλληλα, οι γονείς τους τούς επέτρεπαν να βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση χωρίς επίβλεψη (Zimmerman, Glew, Christakis, & Katon, 2005). Μάλιστα, η σχέση ανάμεσα στις ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης και στο σχολικό εκφοβισμό έχει διαπιστωθεί από τα ευρήματα μιας διακρατικής έρευνας στην οποία συμμετείχαν 31.177 έφηβοι ηλικίας 11, 13 και 15 ετών από την Εσθονία, τις Η.Π.Α., το Ισραήλ, τον Καναδά, τη Λιθουανία, την Πολωνία, την Πορτογαλία και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας. Αν και οι χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται από έντονες κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους, εντούτοις σε όλες παρατηρήθηκε το εξής: Όσο αυξάνονταν οι ώρες που περνούσαν οι έφηβοι μπροστά από την τηλεόραση χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων τόσο αυξανόταν η πιθανότητα να ήταν θύτες σωματικού εκφοβισμού στο σχολείο (Kuntsche, Pickett, Overpeck, Craig, Boyce, & de Matos, 2006).

Το οικογενειακό περιβάλλον του εφήβου και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εντός του μπορεί να επηρεάσουν την εμπλοκή του σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μέσω πολλαπλών μηχανισμών (Georgiou, 2008a, 2008b. Murray, Haynie, Howard, Cheng, & Simons-Morton, 2010. Smith & Myron-Wilson, 1998. Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Spriggs και οι συνεργάτες της (2007), «η οικογενειακή βία διαμορφώνει την εκφοβιστική συμπεριφορά μέσω της μίμησης της επιθετικής συμπεριφοράς και της εδραίωσης φιλο-επιθετικών νορμών» (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007, σ. 284). Για παράδειγμα, τόσο η έκθεση των εφήβων στις ενδοσυζυγικές συγκρούσεις των γονέων τους όσο και η χρήση σωματικών μορφών πειθαρχίας σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή του σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη (Baldry, 2003. Bauer, Herrenkohl, Lozano, Rivara, Hill, & Hawkins, 2006).

Η επιθετική συμπεριφορά του εφήβου έχει επίσης σχετιστεί με την προβληματική επίβλεψή του από τους γονείς του μέσω του μεγάλου χρόνου που περνά χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων και τη συναναστροφή του με παραβατικούς συνομηλίκους (Simons-Morton, Hartos, & Haynie, 2004). Σε σύγκριση με τους εφήβους που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οι πρακτικές ελέγχου και επίβλεψη που βιώνουν οι θύτες από τους γονείς τους χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ελαστικότητα και ασυνέπεια, ενώ οι γονείς των θυμάτων είναι περισσότερο παρεμβατικοί (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000. Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor et al., 2001. Marini, Dane, Bosacki, & Cura, 2006.) Διάφορες πτυχές των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, όπως είναι η χαμηλή οικογενειακή συνοχή, η περιορισμένη αλληλεπίδραση του εφήβου και οι 'ψυχρές' σχέσεις του με τους γονείς του, το μεγάλωμα με τον έναν γονέα, σχετίζονται θετικά με την άσκηση εκφοβισμού (Flouri & Buchanan, 2003. Olweus, 1993. Sheldon & Epstein, 2002).

Σε γενικές γραμμές, οι πιθανοί θύτες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ενδοοικογενειακή βία, την κακή λειτουργικότητα της οικογένειας και τη σωματική τιμωρία κατά την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τη Baldry (2003), οι θύτες είναι 1,8 φορές πιο πιθανό να έχουν εκτεθεί σε ενδοοικογενειακή βία συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Η απλή μαρτυρία της γονικής βίας αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο να αναπτύξουν τα παιδιά τάσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Αυτά τα παιδιά είναι 3,5 φορές πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε σωματική επιθετικότητα στο σχολείο και 2 φορές πιο πιθανό να εμπλακούν σε έμμεση επιθετικότητα, όπως σε κουτσομπολιά ή στον αποκλεισμό άλλων ατόμων από την παρέα (Baldry, 2003).

Γενικά, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δυσλειτουργικές οικογένειες που βιώνουν ενδοοικογενειακή και γονική βία τείνουν περισσότερο να εκδηλώνουν εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές και αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura μπορεί να εφαρμοστεί στον εκφοβισμό: δημιουργείται ένας κύκλος βίας, καθώς τα παιδιά παρατηρούν και γίνονται μάρτυρες βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των γονέων τους (Baldry, 2003). Με την άμεση έκθεσή τους σε επιθετικότητα, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη

βία για να χειρίζονται διάφορες καταστάσεις. Για παράδειγμα, αν οι γονείς χρησιμοποιούν άμεσες μορφές θυματοποίησης ο ένας εναντίον του άλλου, όπως το χτύπημα και η ρίψη αντικειμένων, το παιδί έχει επίσης αυξημένες πιθανότητες να συμμετάσχει σε μορφές άμεσου εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά, εάν ένα παιδί εκτίθεται σε λεκτικές προσβολές και απειλές, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσει έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Baldry, 2003). Το ίδιο σκεπτικό μπορεί να εφαρμοστεί και στο φύλο: η έκθεση στη βία του πατέρα εναντίον της μητέρας είναι πιο πιθανό να οδηγήσει τα αγόρια στο να γίνουν θύτες, ενώ το να είναι μάρτυρες της μητέρας να βλάπτει τον πατέρα κάνει τα κορίτσια 3 φορές πιθανότερο να γίνουν θύτες. Σε γενικές γραμμές, αυτή η ανισορροπία δύναμης και επιθετικότητας σε οικογένειες με χαμηλή λειτουργικότητα ενθαρρύνει τα παιδιά να καταδυναστεύουν τους άλλους (Baldry, 2003).

Η κακομεταχείριση των παιδιών και η σωματική τιμωρία είναι πιθανό να αυξάνουν την τάση για εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η συχνότερη χρήση σωματικής τιμωρίας σχετίζεται στενά με τη ψυχολογική και σωματική κακοποίηση του παιδιού, την παραμέληση, τη βία μεταξύ συντρόφων, την κατάθλιψη και την κατάχρηση αλκοόλ/ουσιών (Taylor, Manganello, Lee & Rice, 2010). Στην έρευνα των Taylor και συν. (2010), η παρουσία δύο ή περισσότερων περιστατικών σωματικής τιμωρίας το μήνα, όταν το παιδί ήταν 3 ετών, ήταν ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας εμφάνισης υψηλότερων επιπέδων επιθετικότητας, όταν το παιδί ήταν 5 ετών. Συγκεκριμένα, η συχνότερη χρήση σωματικής τιμωρίας στην ηλικία των 3 ετών αύξησε την πιθανότητα του παιδιού να είναι επιθετικό στην ηλικία των 5 ετών κατά 49% (Taylor et al., 2010). Ακόμη και όταν ελέγχθηκαν όλοι οι κίνδυνοι που αφορούσαν τη μητρική ανατροφή, η συχνή χρήση της σωματικής τιμωρίας σε παιδιά ηλικίας 3 ετών εξακολουθούσε να αυξάνει τις πιθανότητες των παιδιών να είναι πιο επιθετικά στην ηλικία των 5 ετών (Taylor et al., 2010).

Μια σειρά από ψυχολογικές καταστάσεις και διαταραχές, οι οποίες πιθανώς προκύπτουν από την ανατροφή ενός παιδιού, επηρεάζουν συνήθως την εκδήλωση του εκφοβισμού. Οι πιο διαδεδομένες διαταραχές που παρατηρούνται σε θύτες είναι η διαταραχή κατάχρησης αλκοόλ και ουσιών, συμπεριλαμβανομένων

της εξάρτησης από τη νικοτίνη και της διαταραχής της χρήσης μαριχουάνας. Επίσης, παρατηρούνται αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας, διπολικές διαταραχές, μείζονα καταθλιπτική διαταραχή, διαταραχή διάσπασης της προσοχής, διαταραχές της διαγωγής, παρανοϊκή διαταραχή της προσωπικότητας και οιστριονική διαταραχή της προσωπικότητας (Vaughn, Qiang, Bender, DeLisi, Beaver, Perron, & Howard, 2010). Σε πολλούς θύτες εντοπίζεται αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας στην ηλικία των 10 ετών (Staubli & Killias, 2011). Ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας είναι η ύπαρξη βίαιης οικογενειακής ζωής (Baldry, 2003). Η διαταραχή της διαγωγής, μια επιθετική μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που περιλαμβάνει καυγάδες, σκληρότητα και εκφοβισμό, θέτει τα άτομα σε υψηλότερο κίνδυνο να μεγαλώσουν και να γίνουν παραβατικοί έφηβοι, βίαιοι ενήλικες ή ακόμα και εγκληματίες. Η υπερκινητικότητα, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς εξωτερίκευσης που παρουσιάζεται στους θύτες, έχει θεωρηθεί ότι οδηγεί τα παιδιά σε μια ζωή εκφοβισμού και εγκληματικότητας (Liu, 2004).

Επιπρόσθετα, οι διπολικές διαταραχές εντοπίζονται συχνά στους θύτες, όπως αποδεικνύεται από τις ανταποκρίσεις οργής και τη διαπροσωπική επιθετικότητα που τους χαρακτηρίζει. Η παρανοϊκή διαταραχή της προσωπικότητας συσχετίζεται συχνά με τη λάθος αντίληψη του ατόμου που εκλαμβάνει τις ακίνδυνες συμπεριφορές των άλλων ως προκλητικές, οδηγώντας το να ανταποκριθεί ακατάλληλα με επιθετικές συμπεριφορές. Η κατάχρηση αλκοόλ αναστέλλει τις νευρορυθμιστικές διαδικασίες, γεγονός που συχνά αυξάνει τις συμπεριφορές εκφοβισμού χωρίς να το αντιλαμβάνεται πλήρως το άτομο (Vaughn et al., 2010). Αυτές οι διαταραχές αναπτύσσονται για διάφορους λόγους, αλλά όλες σχετίζονται θετικά με συμπεριφορές εκφοβισμού.

Εκτός από τους πολλούς παράγοντες κινδύνου που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συμπεριφορών εκφοβισμού, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που οδηγούν σε *αύξηση της πιθανότητας/ κινδύνου θυματοποίησης*. Όπως και με τους παράγοντες κινδύνου για τους θύτες, η πλειοψηφία των παραγόντων που σχετίζονται με τη θυματοποίηση προκύπτουν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της ανατροφής του ατόμου. Η παιδική κακοποίηση και η θυματοποίηση μεταξύ των αδελφών έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα θύματα από ό,τι στους θύτες (Holt et al., 2007).

Η σωματική και σεξουαλική κακοποίηση που λαμβάνει χώρα στο σπίτι αυξάνει την ευαλωτότητα στη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον (Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington, & Dennis, 2011).

Όπως διαπιστώνεται στην έρευνα των Meltzer και συν. (2011), οι γυναίκες που ανέφεραν ότι είχαν εκφοβιστεί ως παιδιά είχαν αυξημένη πιθανότητα να αναφέρουν επίσης σεξουαλική κακοποίηση κατά την παιδική τους ηλικία. Επιπλέον, οι άνδρες που ήταν θύματα εκφοβισμού ήταν επίσης πιο πιθανό να αναφέρουν ότι είχαν ξυλοκοπηθεί σοβαρά στο σπίτι τους κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας (Meltzer et al., 2011). Τα κακοποιημένα κορίτσια γίνονται πιο υποτακτικά, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητά τους να γίνουν πιθανός στόχος εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον (Baldry, 2003).

Όπως και με την εκδήλωση της τάσης εκφοβισμού, η βία μεταξύ των γονέων (domestic violence – ενδοοικογενειακή βία) αυξάνει επίσης και τον κίνδυνο θυματοποίησης του παιδιού (Corvo, 2010. Knous-Westfall, Ehrensaft, MacDonell, & Cohen, 2012. Voisin & Hong, 2012). Έχει βρεθεί ότι τα αγόρια εφηβικής ηλικίας που μεγαλώνουν σε μία οικογένεια με έντονη τη βία μεταξύ των γονέων τους, είναι 2,5 φορές πιο πιθανό να είναι θύματα εκφοβισμού στο σχολείο τους (Mustanoja, Luukkonen, Hakko, Räsänen, Säävälä, & Riala, 2011).

Η διαχρονική έρευνα των Knous-Westfall και συν. (2012) καταλήγει σε πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν έφηβοι ηλικίας 10-18 ετών ως προς την έκθεσή τους σε περιστατικά βίας μεταξύ των γονέων τους. Μετά την πάροδο 6-7 ετών, μελετήθηκε το ίδιο δείγμα ως προς τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η βίωση έστω και ενός περιστατικού βίας μεταξύ των γονέων των εφήβων προέβλεπε την σωματική-άμεση θυματοποίηση τους από τους συνομηλίκους τους, ενώ η συχνή έκθεση των εφήβων σε περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας προέβλεπε τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο ως θύτες σχεσιακού-έμμεσου εκφοβισμού όσο και ως θύματα σωματικού-άμεσου εκφοβισμού (Knous-Westfall et al., 2012).

Η γονική βία μπορεί να οδηγήσει σε κακή προσαρμογή, προκαλώντας μειωμένη αυτοεκτίμηση, θυμό, κατάθλιψη και φόβο σε ένα παιδί (Duong, Schwartz, Chang, Kelly, & Tom, 2009. Asgeirsdottir, Sigfusdottir, Gudjonsson, &

Sigurdsson, 2011. Greger, Myhre, Klöckner, & Jozefiak, 2017. Lopez, Begle, Dumas, & de Arellano, 2012. Nilsson, Priebe, & Svedin, 2017). Όλοι αυτοί οι παράγοντες αυξάνουν την ευαισθησία του παιδιού σε ενδεχόμενη θυματοποίηση, διότι μπορεί να μειώσουν την ικανότητά του να επιδεικνύει διεκδικητικότητα ή αυτοπεποίθηση όταν πέφτει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο (Baldry, 2003).

Κεφάλαιο 2ο: Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό

Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας των Η.Π.Α.,

"Υπάρχουν πολλά και εκτεταμένα προειδοποιητικά σημάδια που εκδηλώνει ένα παιδί που είναι θύτης εκφοβισμού ή βιώνει εκφοβισμό από άλλους. Σε ένα παιδί που υποπτευόμαστε ότι εκφοβίζει άλλα παιδιά, είναι σημαντικό να αναζητήσουμε περιπτώσεις αυξημένης βίας, συμπεριλαμβανομένων τόσο σωματικών όσο και λεκτικών επιθέσεων. Το παιδί είναι πιθανό να αρνηθεί να αναλάβει την ευθύνη για τις πράξεις του και μπορεί εύκολα να κατηγορήσει τους άλλους. Το άτομο μπορεί, επίσης, να αισθάνεται ενδυναμωμένο και ανταγωνιστικό με στόχο να είναι ανώτερο των υπολοίπων"

(Department of Health & Human Services, USA).

2.1. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυτών

Μέσω πληθώρας ερευνητικών μελετών, έχει αποδειχθεί ότι οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις ψυχολογικές συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύει ένας θύτης. Οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης ορίζονται ως μια ομαδοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς, που εκδηλώνονται κατά τη συμπεριφορά των παιδιών προς τα έξω (εξωτερική συμπεριφορά) και αντικατοπτρίζουν την αρνητική αντίδραση του παιδιού προς το εξωτερικό περιβάλλον. Αυτές οι διαταραχές εξωτερίκευσης συνίστανται σε διαταρακτικές, υπερκινητικές και επιθετικές συμπεριφορές (Liu, 2004).

Σύμφωνα με τη Liu (2004), οι όροι «εξωτερικευμένη συμπεριφορά» και «αντικοινωνική» χρησιμοποιούνται σχεδόν ως συνώνυμοι, μολονότι η εξωτερικευμένη συμπεριφορά χρησιμοποιείται για να περιγράψει λιγότερο σοβαρή διαταρακτική και καταστροφική συμπεριφορά. Οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης που εντοπίζονται συχνότερα στους θύτες είναι η παραβατικότητα, οι επιθετικές τάσεις και η αυτο-καταστροφή. Τα παραπάνω συνδυάζονται, επίσης, με πρόσθετα κοινά χαρακτηριστικά όπως η παρορμητικότητα, η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και η σωματική δύναμη (Ivarsson, Broberg, Arvidsson, & Gillberg, 2005).

Τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν διαφορές στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές τους. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θύτες είναι γενικά κυριαρχικά άτομα και έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση (Kumpulainen et al., 1998). Ωστόσο, ένα αγόρι είναι πιο πιθανό να συμμετάσχει σε σωματική και/ή άμεση εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτό γίνεται μέσω της διαταρακτικής συμπεριφοράς του αγοριού, καθώς και μέσω της σωματικής του δύναμης. Επιπλέον, είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσει μεγαλύτερη δυσκολία συγκέντρωσης (Kumpulainen et al., 1998). Ένα κορίτσι θύτης, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιεί έμμεσες μορφές επιθετικότητας. Είναι πιθανό να έχει έντονες και αδικαιολόγητες διακυμάνσεις στη διάθεσή της, να είναι αγενής και φλύαρη, να διαδίδει ψευδείς φήμες, να χρησιμοποιεί κουτσομπολιά ή/και χυδαία γλώσσα εναντίον των θυμάτων της (Kumpulainen et al., 1998).

Πολύ συχνά, αυτά τα χαρακτηριστικά κάνουν το θύτη να νιώσει μια αίσθηση ενδυνάμωσης. Η αυτοπεποίθησή του τού επιτρέπει να κερδίσει τον ρόλο του ηγέτη στην ομάδα των συνομηλίκων (Kumpulainen et al., 1998). Αυτή η δύναμη οδηγεί το θύτη στο να απολαμβάνει μια υψηλή κοινωνική θέση, καθιστώντας αυτά τα παιδιά τα λιγότερο απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους τους. Παρά τη νέα δημοτικότητά τους, θεωρούν ότι τους μεταχειρίζονται άδικα στο σχολείο. Ωστόσο, δεν θεωρούν το σχολείο ένα μη ασφαλές μέρος. Τείνουν να αποδίδουν τις δυσκολίες τους με τους συνομηλίκους στις εχθρικές προθέσεις των άλλων, παρά στη δική τους συμπεριφορά και τις επιθετικές ιδιότητές τους (Graham & Bellmore, 2007).

Η διερεύνηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εφήβων ηλικίας 11-14 ετών στις Η.Π.Α. έδειξε ότι οι θύτες εκφοβισμού έχουν την τάση να περνούν πολλές ώρες μπροστά από την τηλεόραση, να μην έχουν τη στήριξη των εκπαιδευτικών τους, να έχουν υπάρξει και οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού στο παρελθόν, να βρίσκουν αποκρουστικό το περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη, τόσο οι γονείς όσο και οι συνομήλικοί τους έχουν λιγότερες προσδοκίες όσον αφορά την επίδοση των θυτών στο σχολείο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι θύτες έχουν τη συναισθηματική στήριξη των συνομηλίκων τους, γεγονός που οδηγεί τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι «ο εκφοβισμός δεν είναι απλώς μια συμπεριφορά του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά είναι μια συμπεριφορά της ομάδας των συνομηλίκων» (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, & Heraux, 2009, σ. 101).

2.2. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυμάτων

Ένα άτομο που είναι θύμα εκφοβισμού είναι πιθανό να είναι απομονωμένο. Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας των Η.Π.Α., το θύμα μπορεί να φύγει από το σπίτι, να χάσει το ενδιαφέρον για τους φίλους και την οικογένεια ή να αποφεύγει συστηματικά το σχολείο. Μπορεί να υπάρξει αλλαγή στις διατροφικές συνήθειες και στη γενικότερη υγεία, συμπεριλαμβανομένης μιας αύξησης των πονοκεφάλων και της γαστρεντερικής δυσφορίας. Το άτομο μπορεί να έχει ανεξήγητους τραυματισμούς και μπορεί να αναφέρει ότι χάνει προσωπικά αντικείμενα. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να αισθάνονται αβοήθητα, να καταφεύγουν σε αυτοτραυματισμούς, ακόμη και να συζητούν την αυτοκτονία (Department of Health & Human Services, USA).

Τα θύματα βιώνουν τα αντίθετα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τους θύτες: τείνουν να εσωτερικοποιούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη Liu (2004), αυτές οι συμπεριφορές είναι «προβλήματα που επηρεάζουν περισσότερο το εσωτερικό ψυχολογικό περιβάλλον του παιδιού παρά τον εξωτερικό κόσμο». Αυτές οι συμπεριφορές συχνά εκδηλώνονται ως απόσυρση, άγχος, αναστολή και κατάθλιψη (Liu, 2004). Επιπρόσθετα, τα θύματα είναι πιθανότερο να είναι μοναχικά, ανώριμα, να έχουν κακές επικοινωνιακές δεξιότητες και χαμηλές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Kumpulainen & Räsänen, 2000). Λόγω των παραπάνω συμπεριφορών, το άτομο μπορεί να βιώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση και μια συνεχή αρνητική διάθεση, που είναι πιθανό να οδηγήσει ακόμη και σε ανηδονία ή σε αδυναμία να βιώσει ευχαρίστηση σε καταστάσεις που είναι υπό κανονικές συνθήκες ευχάριστες (Kumpulainen et al., 1998). Προτείνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί εν μέρει να οφείλονται σε υψηλά επίπεδα αυτοκατηγοριών. Αυτά τα άτομα έχουν την τάση να κατηγορούν τον εαυτό τους για τον εκφοβισμό που υφίστανται (Graham & Bellmore, 2007). Δεν παρουσιάζουν ενεργητικές ιδιότητες επειδή πιστεύουν ότι δεν υπάρχει τίποτα που μπορεί να γίνει. Ως αποτέλεσμα, τα θύματα συχνά αποφεύγουν το σχολείο και έχουν αυξημένες απουσίες, διότι θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένα μη ασφαλές μέρος για αυτά, αν και γενικά δεν πιστεύουν ότι οι σχολικοί κανόνες είναι άδικοι ή ότι οι εκπαιδευτικοί τους κακομεταχειρίζονται (Graham & Bellmore, 2007).

2.3. Ψυχολογικό προφίλ και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των θυτών / θυμάτων

Οι θύτες/θύματα, δηλαδή τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εκφοβισμού, παρουσιάζουν τις πιο αρνητικές συμπεριφορές. Εκδηλώνουν τα εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς των θυτών, καθώς και τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές των θυμάτων. Είναι πιθανό να παρουσιάσουν κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα ταυτότητας, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, αυτοκτονικό ιδεασμό και άλλα ψυχολογικά ζητήματα όπως εμμονές, καταναγκασμούς, ψευδαισθήσεις, παραληρητικές ιδέες και υπερκινητικότητα (Ivarsson et al., 2005). Επιπλέον, συχνά παρουσιάζουν ανεπαρκή αυτορρύθμιση, συμπεριλαμβανομένων χαμηλότερων επιπέδων αυτοέλεγχου και μειωμένη συναισθηματική ρύθμιση από ό,τι οι θύτες. Ως αποτέλεσμα, είναι πιο επιρρεπείς σε συχνές εκρήξεις θυμού σε σύγκριση με τους θύτες. Λόγω των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αντιλαμβάνονται ότι έχουν χαμηλό έλεγχο των προβλημάτων τους και είναι πιο πιθανό να κατηγορήσουν εξωτερικές πηγές για τις ενέργειές τους (Ragatz, Anderson, Fremouw, & Schwartz, 2011). Οι θύτες/θύματα μοιράζονται την αντίληψη του θύματος σε ό,τι αφορά την ανασφάλεια που αισθάνονται στο σχολείο, μολονότι οι σκέψεις τους ευθυγραμμίζονται με του θύτη, ότι δηλαδή δεν πιστεύουν ότι οι σχολικοί κανόνες είναι άδικοι (Graham & Bellmore, 2007).

Λόγω των κοινωνικών και γνωστικών ελλειμμάτων των θυτών/θυμάτων, συχνά τοποθετούνται σε θέση σχετικής απομόνωσης, γεγονός που αυξάνει την ευαλωτότητά τους σε σχέση με τους αντικοινωνικούς συνομηλίκους τους. Αυτοί οι συνομήλικοί τους είναι πιθανό να ενισχύσουν τις αρνητικές συμπεριφορές, όπως τη σωματική επιθετικότητα, την εμπλοκή τους σε κατάχρηση ουσιών, τα ψέματα και την αποφυγή του σχολείου (Ragatz et al., 2011). Μόλις ο θύτης/θύμα βρει μια ομάδα συνομηλίκων, είναι πιθανό να αναπτύξει ένα αίσθημα ενδυνάμωσης, η οποία τους βοηθά να ανέλθουν σε μια θέση εξουσίας/ ισχύος. Αυτό προκαλεί μια δυσαρέσκεια στους άλλους, γεγονός που οδηγεί σε έναν επιθετικό ανταγωνισμό για την εξουσία, με αποτέλεσμα τη θυματοποίηση του αρχικού θύτη (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007). Καθώς απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, δεν απολαμβάνουν πλέον τα κοινωνικά οφέλη του να είναι θύτες, το οποίο οδηγεί σε μείωση της κοινωνικής υποστήριξης που λάμβαναν. Αυτό μπορεί να εκδηλωθεί με δύο διαφορετικές αντιδράσεις: να στρέφονται προς τα μέσα και να αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους ή να στρέφονται προς τα έξω και να επιτίθενται ενάντια στους θύτες τους (Graham & Bellmore, 2007).

Κεφάλαιο 3ο: Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των σχετικών μελετών, θεωρείται αναγκαίο να γίνει πιο αναλυτική αναφορά στη σχέση ανάμεσα στη σχολικό εκφοβισμό και την ψυχική υγεία των εφήβων. Συγκεκριμένα, οι υποενότητες που ακολουθούν αναφέρονται στη σύνδεση της κατάθλιψης, του άγχους και της αυτοεκτίμησης των εφήβων με τη συμμετοχή τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύματος είτε του θύτη.

3.1. Κατάθλιψη και Σχολικός Εκφοβισμός

Η σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και την κατάθλιψη μπορεί να θεωρηθεί ως εδραιωμένη, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ευρήματα ερευνών όσο και τα δεδομένα της παρατήρησης. Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών που έχουν εξετάσει τη σύνδεση μεταξύ της θυματοποίησης και της κατάθλιψης έχουν βρει ότι εκείνοι οι μαθητές που είναι θύματα εκφοβισμού τείνουν να επιδεικνύουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με αυτούς που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (π.χ., Baiden, Stewart, & Fallon, 2017. Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001. Boulton & Underwood, 1992. Claes, Luyckx, Baetens, Van de Ven, & Witteman, 2015. Fleming & Jacobsen, 2009. Graham & Juvonen, 1998. Hawker & Boulton, 2000. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000. Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007. Kochenderfer & Ladd, 1996. Pearl & Dulaney, 2006. Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010. Salmon, James, & Smith, 1998. Seals & Young, 2003. Storch, Milsom, DeBraganza, Lewin, Geffken, & Silverstein, 2006. Yen, Liu, Ko, Wu, & Cheng, 2014. Zhou, Liu, Niu, Sun, & Fan, 2017, κ.ά.). Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα θύματα είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να αναφέρουν καταθλιπτικά συμπτώματα συγκριτικά με τους συμμαθητές που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό (Bond et al., 2001. Kaltiala-Hieno er al., 1999, 2000). Σε μια μετα-ανάλυση που μελετήθηκαν 20 έτη βιβλιογραφίας για τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας, βρέθηκε ότι η κατάθλιψη είχε την ισχυρότερη σύνδεση με τη θυματοποίηση, κατά πολύ μεγαλύτερη από ό,τι το άγχος, η μοναξιά ή η γενική αυτοεκτίμηση (Hawker & Boulton, 2000).

Εντούτοις, τα ευρήματα που αφορούν τους θύτες είναι λιγότερο συνεπή. Μερικές έρευνες δεν κατάφεραν να εντοπίσουν σχέση μεταξύ του να είναι κάποιος θύτης και της κατάθλιψης (Camodeca & Goossens, 2005. Fekkes, Pijpers, &

Verloove-Vanhorick, 2004. Juvonen, Graham, & Schuster, 2003), ενώ άλλες έρευνες βρήκαν ότι *και* οι θύτες, όχι μόνο τα θύματα εκφοβισμού, αναφέρουν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999. Kaltiala-Heino et al., 1999, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Roland, 2002; Salmon et al., 1998).

Επιπλέον, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του εκφοβισμού έχουν αποδειχθεί σε διαχρονικές έρευνες που μελετούν τα συμπτώματα κατάθλιψης των ατόμων που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα ανδρών δραστών, διαπιστώθηκε ότι η συχνή-συστηματική θυματοποίηση (αλλά όχι η σπάνια/ μη-συστηματική θυματοποίσηη) στην ηλικία των οκτώ ετών μπορούσε να προβλέψει σοβαρής μορφής κατάθλιψη δέκα χρόνια αργότερα, ακόμα και όταν η επίδραση της παιδικής κατάθλιψης ελέγχθηκε στατιστικά (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). Αυτή η σχέση εντοπίστηκε επίσης και στα θύματα, όταν συνδυάστηκαν οι βαθμολογίες των συχνά και των σπάνια θυματοποιημένων παιδιών (Haavisto, Sourander, Multimäki, Parkkola, Santalahti, et al., 2004). Τέτοιες έρευνες υποστηρίζουν τα προηγούμενα ευρήματα που υποδηλώνουν ότι όλοι όσοι συμμετέχουν στον κύκλο θύτη/ θύματος, ανεξάρτητα από τη θέση τους σε αυτόν (δηλαδή θύμα, θύτης/θύμα ή θύτης), μπορεί να εκδηλώσουν συμπτώματα κατάθλιψης (Austin & Joseph, 1996. Kumpulainen, Rasanen, & Hentonnen, 1999), αλλά παρά ταύτα, τα θύτες/θύματα εμφανίζουν σταθερά τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton, 2001. Kaltiala-Heino et al., 1999. Kumpulainen, Rasanan, & Puura, 2001. Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001. Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Ormel, 2005).

Εφόσον έχει βρεθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εκφοβίζουν και εκφοβίζονται με διαφορετικούς τρόπους (π.χ., Crick & Grotpeter, 1995), είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές φύλου, καθώς αυτές οι διαφορές μπορεί να έχουν συνέπειες και υποδηλώνουν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης πρέπει να προσαρμόζεται στο φύλο και/ή στο είδος του εκφοβισμού. Για παράδειγμα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η σχεσιακή θυματοποίηση, που έχει συνδεθεί συνηθέστερα με τα κορίτσια, συμβάλλει κατά ανεξάρτητο τρόπο σε εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως η κατάθλιψη και η απόσυρση (Baldry, 2004. Crick & Grotpeter, 1996), ενώ η σωματική θυματοποίηση, που έχει συνδεθεί κυρίως με τον εκφοβισμό των

αγοριών, σχετίζεται αποκλειστικά με εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως η σωματική επιθετικότητα (π.χ., Crick & Grotpeter, 1996. Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001).

Αν και δεν μελέτησε συγκεκριμένα τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, η Craig (1998) διερεύνησε τις συνέπειες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε διάφορες ψυχολογικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, και διαπίστωσε ότι τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την έρευνα που υποδηλώνει ότι γενικότερα το θηλυκό φύλο αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα κινδύνου για αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα, παρόλο που περισσότερα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Rigby, 1999. Bond et al., 2001).

Εν τούτοις, άλλα αποτελέσματα ερευνών δεν έχουν καταφέρει να υποστηρίξουν αυτή τη διχοτόμηση που βασίζεται στο φύλο. Για παράδειγμα, ο Slee (1995) βρήκε ότι η συμμετοχή σε εκφοβισμό, είτε ως θύμα είτε ως δράστης, σχετίστηκε σημαντικά με υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και δυστυχίας στο σχολείο ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού. Αυτό είναι σύμφωνο με άλλες έρευνες που διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα κατάθλιψης μεταξύ των θυμάτων δεν διαφέρουν ανάλογα με το φύλο τους (Dao et al., 2006. Jankauskiene et al., 2008. Kumpulainen et al., 1998. Yang et al., 2006).

Φαίνεται ότι τα ευρήματα που αφορούν στη σχέση μεταξύ του φύλου και της κατάθλιψης στο πλαίσιο του εκφοβισμού είναι ανομοιογενή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διαφορές φύλου εμφανίζονται μόνο όταν διερευνώνται συγκεκριμένα οι επιμέρους μορφές εκφοβισμού που σχετίζονται με τα αγόρια και τα κορίτσια κατά διαφορετικό τρόπο. Είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις διαφορές φύλου στην εκδήλωση κατάθλιψης, καθώς σχετίζονται με διαφορετικές μορφές εκφοβισμού.

3.2. Άγχος και Σχολικός Εκφοβισμός

Το ζήτημα του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία και η σχέση του με τη θυματοποίηση έχει διερευνηθεί ευρέως. Αν και η σχέση μεταξύ άγχους και θυματοποίησης έχει τεθεί ως αμφίδρομη (π.χ., Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004), συγκλίνουσες αποδείξεις από μελέτες υποδηλώνουν ότι οι αγχώδεις συμπεριφορές είναι ένα αποτέλεσμα της θυματοποίησης, παρά ένα χαρακτηριστικό προδιάθεσης (Bond et al., 2001. Gladstone, Parker, & Mahli, 2006. Hanish & Guerra, 2002. Sourander et al., 2007).

Συνολικά, τα άτομα που έχουν βιώσει τα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης αναφέρουν σημαντικά υψηλότερο γενικευμένο άγχος (Craig, 1998. Grills & Ollendick, 2002. Hodges & Perry, 1996, 1999. Juvonen, Graham, & Schuster, 2003. Lagerspetz et al., 1982. Olweus, 1995. Salmon et al., 1998. Swearer et al., 2001) και κοινωνικό άγχος (Boulton & Smith, 1994. Crick & Grotpeter, 1995. Erath, Flanagan, & Bierman, 2007. Flanagan, Erath, & Bierman, 2008. Graham & Juvonen, 1998 Grills & Ollendick, 2002. McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, & Swinson, 2003. Siegel, La Greca, & Harrison, 2009. Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2005). Επιπλέον, η μετα-ανάλυση των Hawker και Boulton (2000) αποκάλυψε μεγέθη μέσης επίδρασης σημαντικά υψηλότερα από το μηδέν, τόσο για το κοινωνικό όσο και για το γενικευμένο άγχος, γεγονός που υποδεικνύει υψηλότερο επιπολασμό αυτών των χαρακτηριστικών στα θύματα από ό,τι στα μη-θύματα. Πρόσθετες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που αναφέρουν ότι πέφτουν θύματα βίας από συνομηλίκους ήταν από 3,2 έως και 4,2 φορές πιο πιθανό να αναφέρουν συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Kaltalia-Heino et al., 2000. Salmon et al., 1998).

Ωστόσο, υπάρχουν, επίσης, αρκετές έρευνες που δεν έχουν καταλήξει σε τέτοιου είδους ευρήματα. Για παράδειγμα, τουλάχιστον μία έρευνα δεν διαπίστωσε κάποια σχέση μεταξύ άμεσης και έμμεσης θυματοποίησης και άγχους (είτε γενικευμένο κοινωνικό άγχος είτε αποφυγή) κατά την επαναληπτική μέτρηση μετά από ένα χρόνο (Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2007). Επιπρόσθετα, μερικές έρευνες απέτυχαν να βρουν διαφορές στα επίπεδα άγχους μεταξύ των θυτών και των θυμάτων. Για παράδειγμα, οι έρευνες των Kaltiala-Heino και συν. (2000) και της Duncan (1999), αποκάλυψαν παρόμοια αυξημένα επίπεδα άγχους τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονταν σε εκφοβισμό. Επιπλέον, άλλες έρευνες δεν βρήκαν καμία απόδειξη αυξημένου άγχους στους θύτες (π.χ., Lagerspetz et al., 1982. Olweus, 1994. Salmon, James, Cassidy, & Javoloyes, 2000). Σε μια αξιοσημείωτη εξαίρεση, οι Kaltiala-Heino και συν. (1999) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια, τόσο αν ήταν θύτες όσο και αν ήταν θύματα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τα αγόρια, θύτες και θύματα, υποδηλώνοντας ότι το φύλο μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρυθμιστικό ρόλο στην εκδήλωση του άγχους.

Πάντως, τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων είναι ανομοιογενή. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο μέρος, αυτό μπορεί να οφείλεται σε διαφορές ανάλογα με το είδος του εκφοβισμού και

της θυματοποίησης, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τα επίπεδα άγχους των αγοριών και των κοριτσιών, ανάλογα με τη σημασία τους για το θύμα, μια πιθανότητα που συχνά δεν συνυπολογίζεται στα ερευνητικά σχέδια. Για παράδειγμα, ο σχεσιακός εκφοβισμός μπορεί να είναι πιο σημαντικός για τα κορίτσια, επειδή επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ για τα αγόρια μπορεί να είναι πιο σημαντικός ο σωματικός εκφοβισμός, επειδή μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της αρρενωπότητάς τους. Πράγματι, τουλάχιστον μία έρευνα δείχνει ότι οι διαφορετικές μορφές εκφοβισμού οδηγούν σε διαφορετικά ψυχολογικά αποτελέσματα. Οι Storch, Zelman, Sweeney, Danner, και Dove (2005) σύγκριναν την έκδηλη/ άμεση και άδηλη/ έμμεση θυματοποίηση και διαπίστωσαν ότι μόνο η έκδηλη θυματοποίηση, μια μορφή θυματοποίησης που συσχετίζεται γενικά με τα αγόρια, συνδέθηκε με το φόβο για αρνητική αξιολόγηση και την κοινωνική αποφυγή. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν επίσης με αυτά των Storch και Masia Warner (2004), οι οποίοι βρήκαν ότι σε ένα δείγμα κοριτσιών, σε σύγκριση με την έκδηλη θυματοποίηση, η σχεσιακή θυματοποίηση και η μοναξιά συνδέθηκαν ανεξάρτητα με το κοινωνικό άγχος, ακόμη και αφού ελήφθησαν υπόψη η θετική κοινωνική συμπεριφορά και η έκδηλη θυματοποίηση.

Εντούτοις, τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά των Crick και Bigbee (1998), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά που είχαν υπάρξει θύματα εκφοβισμού, ανεξάρτητα από τη μορφή θυματοποίησης που βίωσαν (σχεσιακή ή έκδηλη), ανέφεραν υψηλά επίπεδα προβλημάτων εσωτερίκευσης. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, η θυματοποίηση (ανεξάρτητα από τη μορφή) συνέβαλε σημαντικά στην επιθετικότητα ως προς την πρόβλεψη των προβλημάτων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, τις εσωτερικευμένες δυσκολίες και την υποτακτική συμπεριφορά.

Επιπρόσθετα, οι Marini, Dane, Bosacki, και Cura (2007) σύγκριναν έμμεσες και άμεσες μορφές εκφοβισμού και βρήκαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θύματα και θύτες/θύματα έμμεσου εκφοβισμού ήταν σε σημαντικό βαθμό πολύ πιθανότερο να βιώσουν εσωτερικευμένα προβλήματα και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, αν και η εκδήλωση του κοινωνικού άγχους περιορίστηκε μόνο στα κορίτσια. Η τάση αυτή των κοριτσιών να χαρακτηρίζονται από περισσότερο άγχος σε σχέση με τα αγόρια συγκλίνει με την έρευνα του Slee (1994), ο οποίος βρήκε ότι το άγχος που σχετίζεται με την κοινωνική αξιολόγηση συνδέθηκε με τα αγόρια και κορίτσια θύματα του εκφοβισμού, ενώ η κοι-

νωνική αποφυγή με τα κορίτσια. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα μπορεί να υποδηλώνουν ότι η σχεσιακή επιθετικότητα έχει για τα κορίτσια σημαντική επίδραση στη ψυχική υγεία τους, ιδιαίτερα στην εμφάνιση άγχους.

Επιπλέον, η γενική αυτό-αξία έχει βρεθεί να παίζει *διαμεσολαβητικό* ρόλο στη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και του άγχους για τα κορίτσια, αλλά όχι για τα αγόρια (Grills & Ollendick, 2002). Αυτό δείχνει ότι τα κορίτσια ενδεχομένως είναι πιο πιθανό να εσωτερικεύσουν την αρνητική ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια εμπειριών θυματοποίησης, ίσως λόγω της μεγαλύτερης έμφασης που αποδίδουν στη θέση στην ομάδα των συνομηλίκων και στις φιλίες (Lagerspetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988). Αυτή η ερμηνεία συμφωνεί με τους Crick και Bigbee (1998), οι οποίοι δηλώνουν ότι τα παιδιά που υιοθετούν αυτήν την αρνητική ανατροφοδότηση ενδέχεται να αναπτύξουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Ομοίως, η φοβισμένη αναμονή για μελλοντικές εμπειρίες θυματοποίησης από συνομηλίκους και η πιθανότητα λήψης περαιτέρω αρνητικών αξιολογήσεων μπορεί να οδηγήσει σε συμπτώματα άγχους.

Σε αντίθεση, οι Grills και Ollendick (2002) βρήκαν ότι η σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και του άγχους *ρυθμιζόταν* από τη γενική αυτό-αξία για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια. Αυτό σημαίνει, ότι ο αριθμός των συμπτωμάτων άγχους που ανέφεραν τα αγόρια θύματα (αλλά όχι τα κορίτσια) εξαρτιόταν από το επίπεδο γενικής αυτό-αξίας τους (υψηλό έναντι χαμηλού). Οι Grills και Ollendick (2002) διατύπωσαν την άποψη ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ενσωματώνουν με διαφορετικό τρόπο την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τις εμπειρίες θυματοποίησης από συνομηλίκους. Όπως και προηγουμένως, αυτό συμβαδίζει με τους Crick και Bigbee (1998) που πρότειναν ότι οι ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, που ερμηνεύουν τις εμπειρίες θυματοποίησης ως αρνητικές αξιολογήσεις του εαυτού, μπορεί να εκδηλωθούν ως εσωτερικευμένα συμπτώματα. Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι τα εξωτερικευμένα συμπτώματα μπορεί να αναπτυχθούν ως συνέπεια της εμφάνισης αρνητικών απόψεων για τους συνομηλίκους και όχι για τον εαυτό, μετά από τις εμπειρίες θυματοποίησης από συνομηλίκους.

Σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, μαζί με τα γενικότερα ευρήματα ότι τα κορίτσια τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από ό,τι τα αγόρια, φαίνεται ότι τα κορίτσια μπορεί να είναι πιο πιθανό να εσωτερικεύσουν τις απόψεις των άλλων, οδηγώντας σε μια αντίληψη χαμηλής αυτο-αξίας και σε επακόλουθα συμπτώματα άγχους. Αντίθετα, τα αγόρια με μια υψηλή αίσθηση αυτο-αξίας μπορεί να θεωρούν την θυματοποίηση ως ένα κανονιστικό μέρος των προτύπων κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους, αποτρέποντας κατά

αυτόν τον τρόπο τις ανταλλαγές αυτές να βλάψουν τις αυτο-αξιολογήσεις τους. Επιπλέον, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να σχηματίζουν αρνητικές απόψεις για τους συνομηλίκους τους μετά από εμπειρίες θυματοποίησης. Αυτό υποδηλώνει ότι τα αγόρια, που έχουν υψηλή αυτο-αξία και αξιολογούν αρνητικά τον δράστη και όχι τον εαυτό τους, μπορεί να προφυλάσσονται από τα συμπτώματα άγχους.

Τα ευρήματα των Grills και Ollendick (2002) είναι παρόμοια με αυτά των Vuijk, Lier, Crijnen, and Huizink (2007), οι οποίοι βρήκαν ότι η μείωση στη σχεσιακή θυματοποίηση για τα κορίτσια είχε διαμεσολαβητικό ρόλο στα μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Από την άλλη μεριά, η μείωση της σωματικής θυματοποίησης για τα αγόρια αντικατοπτριζόταν στη μείωση του γενικευμένου άγχους και του πανικού/αγοραφοβίας στα αγόρια. Επιπρόσθετα, καθώς δεν εντοπίστηκαν διαφορές στα επίπεδα της σχεσιακής θυματοποίησης που βίωναν αγόρια και κορίτσια, η ως προς το φύλο συσχέτιση μεταξύ της σχεσιακής θυματοποίησης και του άγχους και της κατάθλιψης υποδηλώνει διαφορές φύλου στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σχεσιακή θυματοποίηση, υποστηρίζοντας το επιχείρημα των Crick και Bigbee (1998) ότι τα κορίτσια μπορεί να εσωτερικεύουν αυτές τις σχεσιακές επιθέσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια.

Όσον αφορά τους θύτες, η συσχέτιση με το άγχος δεν έχει διερευνηθεί ευρέως. Η εκτεταμένη βιβλιογραφία επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας και του άγχους και, ως εκ τούτου, έχουν εξαχθεί συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ άγχους και εκφοβισμού από αυτό το πεδίο έρευνας.

Προηγούμενες έρευνες έχουν υποστηρίξει μια σύνδεση μεταξύ της επιθετικότητας και του άγχους (Crick, Ostrov, & Werner, 2006. Storch, Bagner, Geffken, & Baumeister, 2004. Vitaro et al., 2002). Οι σχέσεις αυτές έχουν εντοπισθεί σε διάφορες μορφές επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένων της σωματικής, της λεκτικής (Kashani, Dueser, & Reid, 1991), και της σχεσιακής επιθετικότητας (Loudin, Loukas, & Robinson, 2003). Οι Crick και συν. (2006) ανέφεραν ότι «ο συνδυασμός της σχεσιακής και της σωματικής επιθετικότητας είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός παράγοντας κινδύνου για την εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής» (σ. 139). Επιπλέον, όπως και με τα ευρήματα για τις διαφορές φύλου στη θυματοποίηση, έχουν βρεθεί διαφορές φύλου και στον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα των Marsee και συν. (2008) βρέθηκε ότι το φύλο είχε ρυθμιστικό ρόλο στη συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος και την αντιδραστική σχεσιακή επιθετικότητα, έτσι ώστε τα αγόρια με υψηλό άγχος επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα αντιδραστικής σχεσιακής επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια και με τα αγόρια που είχαν χαμηλό άγχος.

Έχουν προταθεί διάφορες εξηγήσεις για τη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας και του άγχους. Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι μερικά παιδιά μπορεί να ερμηνεύουν το άγχος τους ως αδυναμία και, επομένως, να προσπαθούν να το αντισταθμίσουν με το να είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους τους. Μια εναλλακτική πρόταση είναι ότι τα συναισθήματα άγχους μπορεί να οδηγούν τα παιδιά στο να βρίσκονται συνεχώς σε επαγρύπνηση για ενδείξεις κινδύνου σε διαπροσωπικές καταστάσεις και, επομένως, να υπεραμύνονται με επιθετικό τρόπο εναντίον όλων των αντιλαμβανόμενων απειλών. Πράγματι, οι Barrett και συν. (1996) βρήκαν ότι τα αγχώδη παιδιά είχαν την τάση να παρερμηνεύουν τις διφορούμενες καταστάσεις ως απειλητικές, γεγονός που οδηγεί μερικά παιδιά να αντιδρούν με έναν επιθετικό ή «ανταποδοτικό» τρόπο στην αντιλαμβανόμενη απειλή.

Από την άλλη, έχει προταθεί ότι το άγχος μπορεί να μετριάσει την επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά, πιθανώς λόγω της αυξημένης προφύλαξης και αναστολής εκ μέρους τους (Swearer et al., 2004). Αυτή η πρόταση έχει υποστηριχθεί και στην έρευνα των Walker και συν. (1991), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής και συννοσηρό άγχος τα υποδείκνυαν λιγότερο οι συνομήλικοί τους για επιθετική συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά που είχαν μόνο διαταραχή διαγωγής (χωρίς συνοδό άγχος).

Γενικά, η ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών απέδειξε ότι τα ευρήματα είναι ετερόκλιτα και, συνεπώς, η σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και του άγχους παραμένει ασαφής. Ως εκ τούτου, ένας από τους στόχους αυτής της έρευνας είναι να προσθέσει στο υπάρχον σώμα της βιβλιογραφίας ώστε να αποσαφηνισθεί η φύση αυτής της σχέσης.

3.3. Αυτοεκτίμηση και Σχολικός Εκφοβισμός

Η σύνδεση μεταξύ της θυματοποίησης και της αυτοεκτίμησης είναι καλά εδραιωμένη. Σε γενικές γραμμές, έχει συστηματικά διαπιστωθεί ότι τα θύματα έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους θύτες και τα μη-εμπλεκόμενα παιδιά (Bosacki, Dane, Marini, & YLC-CURA, 2007. Boulton & Underwood, 1992. Demirbağ, Çiçek, Yiğitbaş, Özkan, & Dinçer, 2017. Jankauskiene et al., 2008. Lagerspetz et al., 1982. Olweus, 1993, 2001. Sharp, 1996). Η μετα-ανάλυση 936 ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τον Tsaousis (2016) έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη θυματοποίηση) όσο και με τον εκφοβισμό (mean effect size of $r = -0.27$ και $r = -0.07$, αντίστοιχα). Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι μαθητές σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους, αν και

στην περίπτωση των θυμάτων η μείωση είναι υψηλότερη (Tsaousis, 2016). Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι θύτες/θύματα έχουν τη χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από όλους τους εμπλεκόμενους στον κύκλο του θύτη/θύματος (Andreou, 2000. Marini et al., 2006. O'Moore & Kirkham, 2001). Αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται από αρκετές έρευνες που δείχνουν ότι οι θύτες/θύματα ηλικίας από 8 έως 11 ετών έχουν χαμηλότερη γενική αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους θύτες (Austin & Joseph, 1996. Mynard & Joseph, 1997). Ωστόσο, τουλάχιστον μία έρευνα δεν διαπίστωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αυτο-αναφερόμενα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ των θυτών, των θυμάτων και των μη-εμπλεκόμενων συμμετεχόντων (Seals & Young, 2003). Επιπροσθέτως, άλλες έρευνες έχουν αναφέρει χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι είτε θύτες είτε θύματα (Byrne, 1994. O'Moore & Kirkham, 2001. Yang et al., 2006).

Η σχέση μεταξύ της θυματοποίησης (συμπεριλαμβανομένων των θυτών/θυμάτων) και της χαμηλής αυτοεκτίμησης έχει βρεθεί τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, αν και η σύνδεση αυτή είναι ισχυρότερη για τα κορίτσια (Bosacki et al., 2007. Lopez & Dubois, 2005. Marini et al., 2006. O'Moore, Kirkham, & Smith, 1997. Prinstein et al., 2001. Rigby & Cox, 1996). Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η μειωμένη αυτοεκτίμηση μεσολαβεί ανάμεσα στην επίδραση της θυματοποίησης από συνομηλίκους και στη συναισθηματική λειτουργικότητα για τα κορίτσια, αλλά όχι για τα αγόρια (Lopez & Dubois, 2005). Μία εξήγηση για αυτές τις διαφορές φύλου μπορεί να έγκειται στις διαφορές στις στάσεις που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια προς τους θύτες και τα θύματα. Για παράδειγμα, αν και προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι κρίσεις που κάνουν οι μαθητές για τους θύτες και τα θύματα ποικίλλουν ευρέως, υπάρχει ένας πολύ υψηλότερος βαθμός αποδοχής των θυτών και συχνότερη επίκριση των θυμάτων ως «λαπάδων» (wimps) μεταξύ των αγοριών από ό,τι συμβαίνει μεταξύ των κοριτσιών, στα οποία η αποδοκιμασία των θυτών είναι πολύ μεγαλύτερη (Rigby & Slee, 1991, 1993). Αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανεύρεση της αιτίας που η χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά διαπιστώνεται ότι είναι πιο χαρακτηριστική των κοριτσιών που εκφοβίζουν τους άλλους, γεγονός που δεν ισχύει για τα αγόρια (π.χ., Rigby & Cox, 1996).

Αν και η βιβλιογραφία μεταξύ του εκφοβισμού εν γένει και της αυτοεκτίμησης είναι καλά εδραιωμένη, σχετικά λίγες έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού και της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, οι Mynard και συν. (2000) διαπίστωσαν ότι μόνο η λεκτική θυματοποίηση

βρέθηκε να προβλέπει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και για τα δύο φύλα σε σύγκριση με την κοινωνική θυματοποίηση, τη σωματική θυματοποίηση και την καταστροφή της προσωπικής περιουσίας. Παρομοίως, οι Prinstein και συν. (2001) βρήκαν ότι η σχεσιακή θυματοποίηση συνέβαλε σταθερά στη διακύμανση της πρόβλεψης της ταυτόχρονης εμφάνισης μοναξιάς και χαμηλής αυτοεκτίμησης, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Ωστόσο, σε συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα, αυτή η σχέση ήταν ισχυρότερη για τα κορίτσια.

Οι Egan και Perry (1998) εξετάζουν διάφορους τρόπους με τους οποίους η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να συμβάλει στη θυματοποίηση. Πρώτον, λόγω συναισθημάτων αναξιότητας, τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επιδείξουν απροθυμία να εκφράσουν τις ανάγκες τους ή να μην είναι διεκδικητικά κατά τη διάρκεια συγκρούσεων. Δεύτερον, η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αναμένουν και δέχονται αρνητική ανατροφοδότηση πιο εύκολα από τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση (π.χ., Blaine & Crocker, 1993. De La Ronde & Swann, 1993.). Τρίτον, τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να επιδεικνύουν σημάδια κατάθλιψης, επιφυλακτικότητας και χαμηλή αυτορρύθμιση (Baumeister, 1993. Harter, 1993. Li, Delvecchio, Di Riso, Salcuni, & Mazzeschi, 2015. Millings, Buck, Montgomery, Spears, & Stallard, 2012), το οποίο μπορεί να σηματοδοτεί μια ευαλωτότητα προς τους θύτες, καθιστώντας τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση εύκολο στόχο για εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αυτό είναι σύμφωνο με τη Sharp (1996), η οποία διαπίστωσε ότι τα θύματα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και παθητικούς τρόπους ανταπόκρισης είχαν εκφοβιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό και βίωναν μεγαλύτερο στρες.

Τα ευρήματα σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των θυτών είναι ανάμικτα. Για παράδειγμα, οι O'Moore και Hillery (1991) ισχυρίστηκαν ότι έχουν βρει μια «ισχυρή σχέση μεταξύ των αισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς» (σ. 64), αλλά οι συγγραφείς ανέφεραν ότι «ενώ οι [θύτες] είχαν μια χαμηλότερη γενική αυτο-αξία συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.» (σ. 64). Παρομοίως, παρόλο που οι Seals and Young (2003) δεν διαπίστωσαν σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ όλων των ομάδων που εμπλέκονται στον κύκλο του θύτη/θύματος, συγκριτικά οι θύτες είχαν το υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης, ακολουθούμενοι από τους μη-συμμετέχοντες μαθητές και από τους θύτες/θύματα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τον ισχυρισμό του Olweus (1993) ότι οι θύτες δεν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά κάποιες υπο-ομάδες, όπως οι παθητικοί θύτες

(αυτοί που βοηθούν και ενισχύουν το θύτη) μπορεί να είναι αγχώδη και ανασφαλή άτομα.

Επιπρόσθετα, οι Rigby και Slee (1991, 1992) και οι Slee και Rigby (1993) δεν βρήκαν κάποια σύνδεση μεταξύ της τάσης εκφοβισμού των άλλων και της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Πράγματι, οι Pearce και Thompson (1998) περιγράφουν ότι οι περισσότεροι θύτες έχουν «καλή αυτοεκτίμηση» (σ. 528). Οι Rigby και Slee (1992) υποστήριξαν ότι ο εκφοβισμός των άλλων μπορεί στην πραγματικότητα να ενισχύει την αίσθηση αυτοεκτίμησης ενός ατόμου μέσω της αυξημένης αίσθησης ελέγχου που έχει πάνω σε άλλους. Οι θύτες μπορεί να έχουν βαθμολογίες εντός του κανονικού εύρους στις κλίμακες αυτοεκτίμησης, αλλά στην πραγματικότητα χαρακτηρίζονται από έναν «αμυντικό εγωισμό», μια τάση να έχουν μεγάλη εκτίμηση για τον εαυτό τους, αλλά είναι ευαίσθητοι σε οποιαδήποτε κριτική από τους άλλους (Salmivalli, 2001. Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999).

Μέρος Β’
Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι κύριοι στόχοι και οι βασικές υποθέσεις της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων για την ταυτότητα της έρευνας και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Κατόπιν, περιγράφονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Το παρόν κεφάλαιο κλείνει με τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

4.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως γενικό **σκοπό** τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους μαθητές στην Ελλάδα.

Επιμέρους **στόχοι** της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες (φύλο μαθητών, ηλικία μαθητών, εθνικότητα, επίπεδο σπουδών γονέων, κατάσταση γονέων) και παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή των εφήβων (ύπαρξη φίλων, κατά πόσο τους αρέσει το σχολείο) σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του **θύματος.** Επίσης, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο ο εκφοβισμός που υφίστανται οι έφηβοι στο σχολείο (θυματοποίηση) σχετίζεται με την κατάθλιψη, το άγχος και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους. Επισημαίνεται ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπεί, επιπλέον, στον εντοπισμό τυχόν διαφορών μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ως προς τη θυματοποίηση που υφίσταται στο χώρο του σχολείου τους από τους συμμαθητές τους.

Έχοντας ως βάση τους κύριους ερευνητικούς στόχους, οι βασικές **ερευνητικές υποθέσεις** διαμορφώνονται ως εξής:

I. Αναμένεται *δημογραφικοί παράγοντες* των εφήβων (φύλο, ηλικία, εθνικότητα) και των γονέων τους (επίπεδο σπουδών, οικογενειακή κατάσταση) να σχετίζονται και να επιδρούν στην εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
II. Αναμένεται παράγοντες που σχετίζονται με την *κοινωνική ζωή* των εφήβων (ύπαρξη φίλων, κατά πόσο τους αρέσει το σχολείο) να σχετίζονται και να επιδρούν στην εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
III. Αναμένεται η *αυτοεκτίμηση* των εφήβων να σχετίζεται με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι έφηβοι που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού θα έχουν χαμηλότερα

επίπεδα αυτοεκτίμησης, συγκριτικά με τους εφήβους που δεν υφίσταται θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου.

IV. Αναμένεται τα επίπεδα *κατάθλιψης* των εφήβων να σχετίζονται με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι έφηβοι που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού θα έχουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, συγκριτικά με τους εφήβους που δεν υφίσταται θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου.

V. Αναμένεται τα επίπεδα *άγχους* των εφήβων να σχετίζονται με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι έφηβοι που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού θα έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους εφήβους που δεν υφίσταται θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου.

4.2. Ταυτότητα της έρευνας

Εξετάστηκε η ύπαρξη χαρακτηριστικών και συσχετίσεων σε συγκεκριμένο δείγμα και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Συνεπώς, η έρευνα ήταν **συγχρονικού τύπου** (cross-sectional.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα ήταν **ποσοτική**.

Το 51,5% των μαθητών συνολικά ήταν αγόρια. Το 48.5% των μαθητών ήταν κορίτσια (384). Το ποσοστό των κοριτσιών στο Γυμνάσιο ήταν 56% και στο Λύκειο 40.5%. Το ποσοστό στο Γυμνάσιο ήταν 44,0% και στο Λύκειο ήταν σημαντικά υψηλότερο και ίσο με 59,5%. Επίσης, το 92,8% των μαθητών συνολικά είχαν ελληνική εθνικότητα. Τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο τα ποσοστά των μαθητών με ελληνική υπηκοότητα ήταν 94,9% και 90,5%, ωστόσο το ποσοστό του Λυκείου ήταν σημαντικά χαμηλότερο. Το 33,3% των μαθητών είχε πατέρα απόφοιτο Λυκείου και το 37,0% είχε μητέρα απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το 29.1% των μαθητών είχε πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 30.6% των μαθητών είχε μητέρα απόφοιτο Λυκείου. Οι μαθητές Γυμνασίου είχαν σημαντικά περισσότερο μορφωμένους γονείς σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου. Ακόμα, το 84,2% των μαθητών είχαν γονείς που ζούσαν μαζί. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους, με αυτό των μαθητών Λυκείου να είναι σημαντικά χαμηλότερο από αυτό των μαθητών Γυμνασίου. Το 13.4% των μαθητών είχαν γονείς χωρισμένους.

4.3. Συλλογή δεδομένων

Στην παρούσα υποενότητα περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα σε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση αναφέρεται στην επίσημη έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την επικοινωνία με τα σχολεία και την ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την έρευνα. Κατά την τρίτη φάση συλλέχθηκαν οι ενυπόγραφες άδειες των γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, η τέταρτη φάση περιλαμβάνει τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Η συνολική διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε από τον Απρίλιο του 2016 έως τον Ιούνιο του 2016.

4.3.1. Πρώτη Φάση: Επίσημη έγκριση διεξαγωγής της έρευνας

Απαραίτητο πρώτο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η επίσημη έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας. Η άδεια διεξαγωγής της έρευνας έχει θέμα «*Η ενδοσχολική βία σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση, το άγχος και την κατάθλιψη κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο στο Ν. Ιωαννίνων*» και απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο). Υποβλήθηκε σχετική αίτηση στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Η αίτηση για τη χορήγηση της άδειας διεξαγωγής της έρευνας περιελάμβανε στοιχεία σχετικά με:

(α) την αναγκαιότητα και την επιστημονική εγκυρότητα της έρευνας,

(β) την παιδαγωγική αξία και σημασία της έρευνας, καθώς και τη σκοπιμότητά της,

(γ) τον χρόνο και τις διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και

(δ) τα σχολεία που προτείνονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Το Υπουργείο δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας και την επίσκεψη στα σχολεία στις 4-8-2015 (βλ. Παράρτημα Α).

4.3.2. Δεύτερη Φάση: Επικοινωνία με τα σχολεία, ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να ενημερωθούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για την έρευνα, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία. Κατόπιν της επικοινωνίας με τα σχολεία, κανονίστηκε η πρώτη επίσκεψη σε αυτά.

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, τα οποία είχαν εγκριθεί να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενημερώθηκαν για το σκοπό, την επιστημονική αρτιότητα και την παιδαγωγική αναγκαιότητα της έρευνας. Επίσης, τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές. Προκειμένου να μην επηρεαστεί ο τρόπος απάντησης των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου λόγω της παρουσίας εκπαιδευτικών ή διευθυντών, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να μην είναι παρόντες κατά το διάστημα της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.

4.3.3. Τρίτη Φάση: Ενυπόγραφη άδεια των γονέων

Επόμενο σημαντικό βήμα της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η λήψη της ενυπόγραφης άδειας των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Για τον σκοπό αυτό, επιδόθηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων επιστολή προς τους γονείς των μαθητών. Με τη βοήθεια της επιστολής, οι γονείς ενημερώθηκαν για το σκοπό, την επιστημονική αρτιότητα και την παιδαγωγική αναγκαιότητα της έρευνας. Επίσης, τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τα παιδιά τους. Στην επιστολή προς τους γονείς δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στο απόρρητο των απαντήσεων και τονιζόταν ότι η συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα είναι προαιρετική.

Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία και πραγματοποιήθηκε δεύτερη επίσκεψη, κατά την οποία συλλέχθηκαν οι ενυπόγραφες άδειες των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Η πλειονότητα των γονέων έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα. Συγκεκριμένα, περίπου το 98% των γονέων συναίνεσαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών τους, με μόλις 20 γονείς (περίπου το 2% του αρχικού δείγματος) να μην δίνουν την ενυπόγραφη άδεια τους.

4.3.4. Τέταρτη Φάση: Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές

Η τέταρτη φάση περιελάμβανε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές γινόταν ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις και διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες. Ο ερευνητής τόνιζε στους μαθητές ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και το απόρρητο των απαντήσεών τους. Τονιζόταν, επίσης, ότι οι απαντήσεις των μαθητών θα βοηθήσουν στη βελτίωση της ζωής των μαθητών στο σχολείο, για το λόγο αυτόν θα ήταν καλό να απαντήσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ο ερευνητής εξέφραζε στα παιδιά θερμές ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

4.4. Εργαλεία της έρευνας

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα **ερωτηματολόγιο**, το οποίο χωριζόταν σε έξι (6) υποενότητες που αξιολογούσαν τα εξής:

4.4.1. Δημογραφικά στοιχεία

Οι πέντε (5) πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησίμευσαν για τη λήψη στοιχείων σχετικά με:

- το *φύλο* των μαθητών
- την *ηλικία* των μαθητών (Γυμνάσιο-Λύκειο)
- την *εθνικότητα* των μαθητών
- το *επίπεδο σπουδών*/ εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων
- την *οικογενειακή κατάσταση* των γονέων (αν ζουν μαζί, αν είναι διαζευγμένοι, καταστάσεις χηρείας).

4.4.2. Κοινωνική ζωή των εφήβων

Η δεύτερη υποενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δύο (2) ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων λαμβάνονταν πληροφορίες σχετικά με:

την ύπαρξη φίλων (Ερ.: «*Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου;*»)

το πόσο τους αρέσει το σχολείο (Ερ.: «*Πώς σου φαίνεται το σχολείο;*»).

Οι ερωτήσεις αυτές περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο *"Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire"* (Olweus, 2006. Solberg & Olweus, 2003) και στους μαθητές δόθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή τους.

4.4.3. Σχολικός εκφοβισμός

Για την αξιολόγηση του σχολικού εκφοβισμού, δόθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο "Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire" (Olweus, 2006. Solberg & Olweus, 2003). Συγκεκριμένα, λήφθηκαν στοιχεία για:

- το σχολικό εκφοβισμό που έχουν δεχτεί οι μαθητές (4 ερωτήσεις):
  - συχνότητα εκφοβισμού (Ερ.: «*Πόσο συχνά έχεις πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας τους τελευταίους μήνες;*»)
  - αριθμός θυτών (Ερ.: «*Από πόσους μαθητές συνήθως έχεις πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού;*»)
  - διάρκεια εκφοβισμού (Ερ.: «Πόσο καιρό κράτησε ο σχολικός εκφοβισμός;»)
  - επικοινωνία γονέων/ κηδεμόνων με το σχολείο για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού (Ερ.: «*Έχει κάποιος ενήλικος από το σπίτι επικοινωνήσει με το σχολείο για να σταματήσει το σχολικό σας εκφοβισμό;*»).
- την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από καθηγητές, συμμαθητές ή άλλους ενήλικους (2 ερωτήσεις):
  - αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από καθηγητές ή άλλους ενηλίκους στο σχολείο (Ερ.: «*Πόσο συχνά οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού;*»)
  - αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από συμμαθητές (Ερ.: «*Πόσο συχνά οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού;*»).
- την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές, που αξιολογήθηκε με τη βοήθεια έξι (6) ερωτήσεων:
  - Σκέψεις και συναισθήματα από την μαρτυρία του εκφοβισμού των άλλων (Ερ.: «*Όταν βλέπεις ένα μαθητή της ηλικίας σου να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, πως αισθάνεσαι ή σκέπτεσαι;*»)
  - συχνότητα εκφοβισμού των άλλων (Ερ.: «*Πόσο συχνά έχεις πάρει μέρος σε σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθητών τους τελευταίους μήνες;*»)

- πιθανότητα συμμετοχής σε σχολικό εκφοβισμό Ερ.: «*Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις στον σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθήτριας που δε συμπαθείς;*»
- τρόποι αντίδρασης στον εκφοβισμό που βιώνουν άλλοι μαθητές (Ερ.: «*Πως αντιδράς συνήθως όταν βλέπεις ή μαθαίνεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλον μαθητή/ες;*»)
- συχνότητα που φοβούνται οι μαθητές ότι θα πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμό (Ερ.: «*Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα πέσεις θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές στο σχολείο;*»)
- απόψεις των μαθητών σχετικά με το πόσα έχει κάνει ο δάσκαλός τους προκειμένου να ελαττώσει τον εκφοβισμό (Ερ.: «*Γενικά, πόσα πολλά πιστεύεις ότι έχει κάνει ο καθηγητής σου ώστε να ελαττώσει τον εκφοβισμό στην τάξη σου τους τελευταίους μήνες;*»).

4.4.4. Αυτοεκτίμηση

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Κλίμακας Αυτο-Εκτίμησης του Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES*. Rosenberg, 1989) (Galanou, Galanakis, Alexopoulos, & Darviri, 2014). Η RSES περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς δραστηριοτήτων, αλλά ρωτούν για συγκεκριμένα συναισθήματα που αναδύονται από την αντίληψη του εαυτού. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, , που κυμαίνεται από το 1 («ποτέ») έως το 4 («πάντα»). Οι 5 από τις ερωτήσεις είναι θετικά διατυπωμένες (π.χ., «Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου») και οι υπόλοιπες 5 είναι αρνητικά (π.χ., «Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η»). Η βαθμολογία της αυτοεκτίμησης προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων της κλίμακας. Το άτομο μπορεί να συγκεντρώσει από 10 έως 40 βαθμούς. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

4.4.5. Κατάθλιψη

Για την μελέτη της κατάθλιψης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του Ερωτηματολογίου της αυτοεκτιμώμενης κατάθλιψης του Beck (*Beck Depression Inventory, BDI*). Το BDI δημιουργήθηκε από τον A.T. Beck με σκοπό να μετρήσει τις γνωστικές, συμπεριφορικές και σωματικές εκδηλώσεις της κατάθλιψης του ατόμου (και τη βαρύτητά της κατάθλιψης) κατά το χρονικό διάστημα της τελευταίας εβδομάδας. Η πλήρης κλίμακα αποτελείται από 21 αντικείμενα (ομάδες δηλώσεων-ερωτήσεων). Κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει ένα σύμπτωμα και περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις - προτάσεις με ιεραρχική σειρά από

την απουσία του συμπτώματος ή την ασθενέστερη μορφή του, ως τη βαρύτερη μορφή του συμπτώματος. Το BDI περιλαμβάνει 21 δηλώσεις – ερωτήματα που αφορούν στη θλίψη (λύπη), στην απαισιοδοξία, στην αποθάρρυνση, στο αίσθημα αποτυχίας, στην έλλειψη ικανοποίησης, στην ενοχή, στην προσδοκία τιμωρίας, στην απέχθεια προς τον εαυτό, στην αυτομορφή, στις ιδέες αυτοκτονίας, στο κλάμα, στην ευερεθιστό- τητα, στην κοινωνική απόσυρση, στην αναποφασιστικό-τητα, στην εικόνα του σώματος, στην εργασιακή επιβράδυνση, στην αϋπνία, στην εύκολη κόπωση, στην ανορεξία, στην απώλεια βάρους, στη σωματική ενασχό-ληση, στην απώλεια της libido. Η αξιοπιστία του BDI σε ψυχιατρικούς ασθενείς κυμάνθηκε μεταξύ 0,48 και 0,86, και σε μη ψυχιατρικούς ασθενείς μεταξύ 0,60 και 0,90 (Beck, Steer, & Garbin, 1988). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα (Ilias, Tselebis, Theotoka, & Hatzimichelakis, 2004) και έχει, επίσης, χρησιμοποι-ηθεί σε ικανοποιητικό αριθμό ερευνητικών μελετών με δείγμα εφήβων (π.χ., Bagana, 2014. Koutra, Katsiadrami, & Diakogiannis, 2010. Lazaratou, Dikeos, Anagnostopoulos, & Soldatos, 2007. Mamalakis, Kiriakakis, Tsibinos, & Kafatos, 2004, κ.ά.). Στο ελληνικό BDI η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας είναι ικανοποι-ητική και ο δείκτης Cronbach's είναι α = 0,84 (Σταλίκας, Τρίλιβα, & Ρούσση, 2002).

4.4.6. Άγχος

Για την μελέτη του άγχους χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προ-σαρμογή της *Κλίμακας Αξιολόγησης Άγχους Hamilton (HRSA)*. Πρόκειται για μία πρωτοπόρο αξιολογική κλίμακα που εφαρμόστηκε για να μετρηθεί η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του άγχους (Hamilton, 1959). Η κλίμακα συμπεριλαμβάνει συμπτώματα σχετικά με διαθέσεις ανησυχίας, ένταση και φόβο, αϋπνία, γνωστι-κές αλλαγές, κατάθλιψη και σωματικά γενικευμένα συμπτώματα από το καρδιαγ-γειακό, το αναπνευστικό, το γαστρεντερικό, το γεννητικό, το ουροποιητικό και το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Κάθε στοιχείο εκτιμάται σε μία κλίμακα 5 σημείων. Η μέτρηση του άγχους είναι το άθροισμα των σημείων σε κάθε στοιχείο. Οι πέντε συνολικές βαθμολογίες αντιστοιχούν σε καμία (0), ήπια (1), μέτρια (2),σοβαρή (3) και πολύ σοβαρή (4) διαταραχή. Το άτομο μπορεί να συγκεντρώσει από 0 έως 56 βαθμούς. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα άγχους. Πρόκειται για μία ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα και ένα αποδεκτό εργαλείο μέτρησης του άγχους σε ενήλικες και σε εφήβους τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Clark & Donovan, 1994. Karanikola, Stathopoulou, Kalafati, Terzi, Bouzika, & Pa-

pathanassoglou, 2009. Maier, Buller, Philipp, & Heuser, 1988. Stathopoulou, Karanikola, Panagiotopoulou, & Papathanassoglou, 2011. Tsitsi, Charalambous, Papastavrou, & Raftopoulos, 2017).

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartile range) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών.

Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών.

Για τη σύγκριση αναλογιών χρησιμοποιήθηκε το Pearson's χ^2 test ή το Fisher's exact test όπου ήταν απαραίτητο.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσοτέρων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA). Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου Ι, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι 0,05/κ (κ= αριθμός των συγκρίσεων).

Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με την *ενδοσχολική βία* έγινε ανάλυση λογαριθμιστικής παλινδρόμησης (logistic regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) και προέκυψαν σχετικοί λόγοι (Odds ratio) με τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης τους (95% ΔΕ). Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διάφορες κλίμακες από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors=SE). Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's a)

Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)-Cronbach's a=0.78

Κλίμακα άγχους (Hamilton)- Cronbach's a=0.75

Κλίμακα κατάθλιψης (Beck)- Cronbach's a=0.81

Κλίμακα συμπτωμάτων (GAD) Cronbach's a=-0.71

Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφικά στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 792 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Συγκεκριμένα, 412 (52%) ήταν μαθητές Γ' Γυμνασίου και 380 (48%) ήταν μαθητές Α' Λυκείου. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ξεχωριστά για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Πίνακας 1 – Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών

		Σύνολο δείγματος	Κατηγορία σχολείου		P Pearson's x^2 test
			Γυμνάσιο (N=412)	Λύκειο (N=380)	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Αγόρι	407 (51,5)	181 (44)	226 (59,5)	**<0,001**
	Κορίτσι	384 (48,5)	230 (56)	154 (40,5)	
Εθνικότητα	Ελληνική	733 (92,8)	391 (94,9)	342 (90,5)	**0,016**
	Άλλη	57 (7,2)	21 (5,1)	36 (9,5)	
Εκπαίδευση πατέρα	Απόφοιτος δημοτικού	60 (7,7)	22 (5,4)	38 (10,2)	**<0,001**
	Απόφοιτος γυμνασίου	108 (13,8)	39 (9,6)	69 (18,5)	
	Απόφοιτος λυκείου	260 (33,3)	131 (32,1)	129 (34,7)	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ	78 (10)	50 (12,3)	28 (7,5)	
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	227 (29,1)	133 (32,6)	94 (25,3)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	47 (6)	33 (8,1)	14 (3,8)	
Εκπαίδευση μητέρας	Απόφοιτος δημοτικού	30 (3,8)	15 (3,6)	15 (4)	**0,030**
	Απόφοιτος γυμνασίου	77 (9,8)	35 (8,5)	42 (11,3)	
	Απόφοιτος λυκείου	240 (30,6)	112 (27,3)	128 (34,3)	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ	77 (9,8)	37 (9)	40 (10,7)	
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	290 (37)	167 (40,6)	123 (33)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	70 (8,9)	45 (10,9)	25 (6,7)	
Κατάσταση γονέων	Ζουν μαζί	664 (84,2)	356 (86,8)	308 (81,3)	**0,008***
	Χωρισμένοι	106 (13,4)	50 (12,2)	56 (14,8)	
	Δεν ζει ο πατέρας	8 (1)	0 (0)	8 (2,1)	
	Δεν ζει η μητέρα	7 (0,9)	2 (0,5)	5 (1,3)	
	Δεν ζει κανένας	4 (0,5)	2 (0,5)	2 (0,5)	

Διαστρωμάτωση δείγματος:

Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στη σωστή διαστρωμάτωση και επιλογή του δείγματος των μαθητών-μαθητρίων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου καθώς και σε Επαγγελματικά Λύκεια του νομού Ιωαννίνων, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην επιλογή των σχολείων με κριτήριο την αστικότητά τους και την διαφορέτικη κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών/μαθητριών. Επιλέχθηκαν σχολεία τα οποία δεν ανήκαν μόνο στο κέντρο και την περιφέρεια της πόλης των Ιωαννίνων αλλά και στο ευρύτερο λεκανοπέδιο (πχ Ελαιούσα, Κατσικά), σε κωμοπόλεις του νομού (Κόνιτσα, Μέτσοβο) καθώς και σε αγροτικές περιοχές (Χρυσοβίτσα). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία για κάθε περιοχή επιλέχθηκαν με κλήρωση με σκοπό να υπάρχει αναλογία του δείγματος σε σχέση με το συνολικό αριθμό μαθητών της εκάστοτε περιοχής του ν. Ιωαννίνων.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στους φίλους των μαθητών και στο πόσο τους αρέσει το σχολείο, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και χωριστά για Γυμνάσιο και Λύκειο.

Πίνακας 2 – Στοιχεία που αφορούν στους φίλους των μαθητών και στο πόσο τους αρέσει το σχολείο

		Σύνολο δείγματος	Κατηγορία σχολείου		P Pearson's x^2 test
			Γυμνάσιο (N=412)	Λύκειο (N=380)	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Κανέναν	35 (4,4)	17 (4,1)	18 (4,8)	0,389
	Έχω 1 καλό φίλο/η	85 (10,8)	47 (11,4)	38 (10,1)	
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	271 (34,3)	129 (31,3)	142 (37,7)	
	Έχω 4 ή 5 καλούς φίλους/ες	211 (26,7)	115 (27,9)	96 (25,5)	
	Έχω 6 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	187 (23,7)	104 (25,2)	83 (22)	
Πώς σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει με τίποτα	46 (5,8)	21 (5,1)	25 (6,6)	0,083
	Το σχολείο δεν μου αρέσει	57 (7,2)	22 (5,4)	35 (9,2)	
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	319 (40,4)	159 (38,8)	160 (42,1)	
	Το σχολείο μου αρέσει	322 (40,8)	179 (43,7)	143 (37,6)	
	Το σχολείο μου αρέσει πάρα πολύ	46 (5,8)	29 (7,1)	17 (4,5)	

Το 34,3% των μαθητών συνολικά είχε 2 ή 3 καλούς φίλους/ες, το 26,7% είχε 4 ή 5 καλούς φίλους/ες και το 23,7% είχε 6 ή περισσότερους καλούς φί-

λους/ες. Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου είχαν παρόμοιο αριθμό φίλων. Επίσης, στο 40,8% των μαθητών άρεσε το σχολείο και στο 40,4% ούτε άρεσε ούτε δεν άρεσε. Δεν διέφεραν σημαντικά οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αναφορικά με το σχολείο.

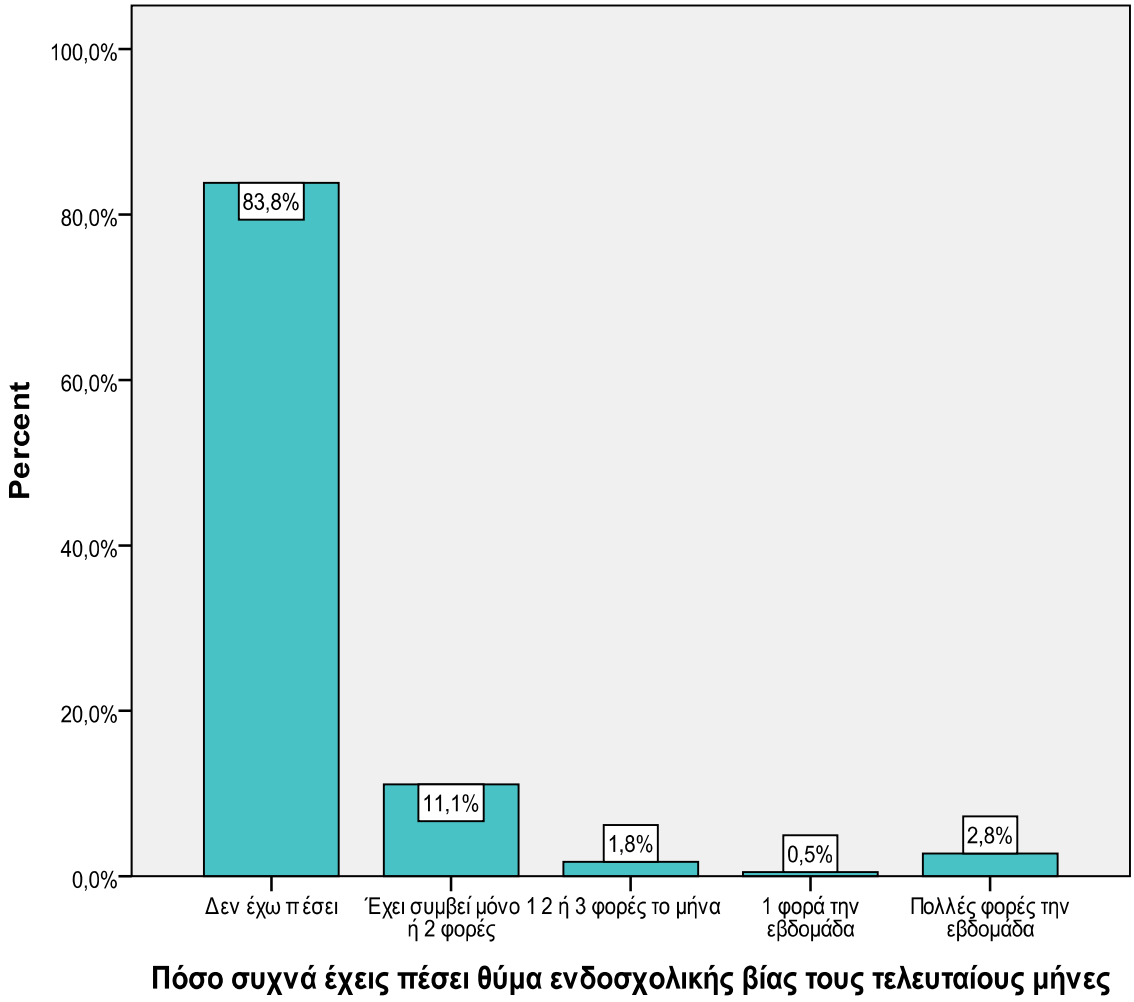
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό που έχουν δεχτεί οι μαθητές συνολικά αλλά και ανά κατηγορία σχολείου.

Πίνακας 3 – Στοιχεία που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό που έχουν δεχτεί οι μαθητές

		Σύνολο δείγματος	Κατηγορία σχολείου		P Fisher's exact test
			Γυμνάσιο (N=412)	Λύκειο (N=380)	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Πόσο συχνά έχεις πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας τους τελευταίους μήνες	Δεν έχω πέσει	663 (83,8)	337 (81,8)	326 (86)	0,545
	Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές	88 (11,1)	53 (12,9)	35 (9,2)	
	2 ή 3 φορές το μήνα	14 (1,8)	8 (1,9)	6 (1,6)	
	1 φορά την εβδομάδα	4 (0,5)	2 (0,5)	2 (0,5)	
	Πολλές φορές την εβδομάδα	22 (2,8)	12 (2,9)	10 (2,6)	
Από πόσους μαθητές συνήθως έχεις πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού	Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες	663 (83,9)	337 (82)	326 (86)	0,613
	Κυρίως από 1 μαθητή	51 (6,5)	28 (6,8)	23 (6,1)	
	Από μια ομάδα 2-3 μαθητών	54 (6,8)	32 (7,8)	22 (5,8)	
	Από μια ομάδα 4-9 μαθητών	8 (1)	6 (1,5)	2 (0,5)	
	Από μια ομάδα 10 ή περισσοτέρων μαθητών	4 (0,5)	2 (0,5)	2 (0,5)	
	Από διάφορους μαθητές ή ομάδες μαθητών	10 (1,3)	6 (1,5)	4 (1,1)	
Πόσο καιρό κράτησε ο σχολικός εκφοβισμός	Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες	663 (84,8)	337 (83)	326 (86,7)	0,343
	Κράτησε 1 ή 2 εβδομάδες	63 (8,1)	40 (9,9)	23 (6,1)	
	Κράτησε περίπου 1 μήνα	19 (2,4)	9 (2,2)	10 (2,7)	
	Κράτησε περίπου 6 μήνες	8 (1)	3 (0,7)	5 (1,3)	
	Κράτησε περίπου 1 χρόνο	7 (0,9)	5 (1,2)	2 (0,5)	
	Κράτησε πολλά χρόνια	22 (2,8)	12 (3)	10 (2,7)	
Έχει κάποιος ενήλικος από το σπίτι επικοινωνήσει με το σχολείο για να σταματήσει το σχολικό σας εκφοβισμό	Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες	663 (86,6)	337 (84,3)	326 (89,1)	0,073
	Όχι δεν έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο	65 (8,5)	43 (10,8)	22 (6,0)	
	Ναι έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο μία φορά	26 (3,4)	12 (3,0)	14 (3,8)	
	Ναι έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο αρκετές φορές	12 (1,6)	8 (2,0)	4 (1,1)	

Το 83,8% των μαθητών δεν είχε πέσει ποτέ θύμα ενδοσχολικής βίας τους τελευταίους μήνες. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών Γυμνασίου ήταν 81,8% και των μαθητών Λυκείου ήταν 86,0%. Από αυτούς που είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας, κυρίως το πάθαιναν από μια ομάδα 2-3 μαθητών, διαρκούσε 1-2 εβδομάδες και δεν είχε επικοινωνήσει κανένας ενήλικος από το σπίτι για να το σταματήσει. Τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ήταν παρόμοια σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συχνότητα με την οποία είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας οι μαθητές.



Γράφημα 1 – Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας

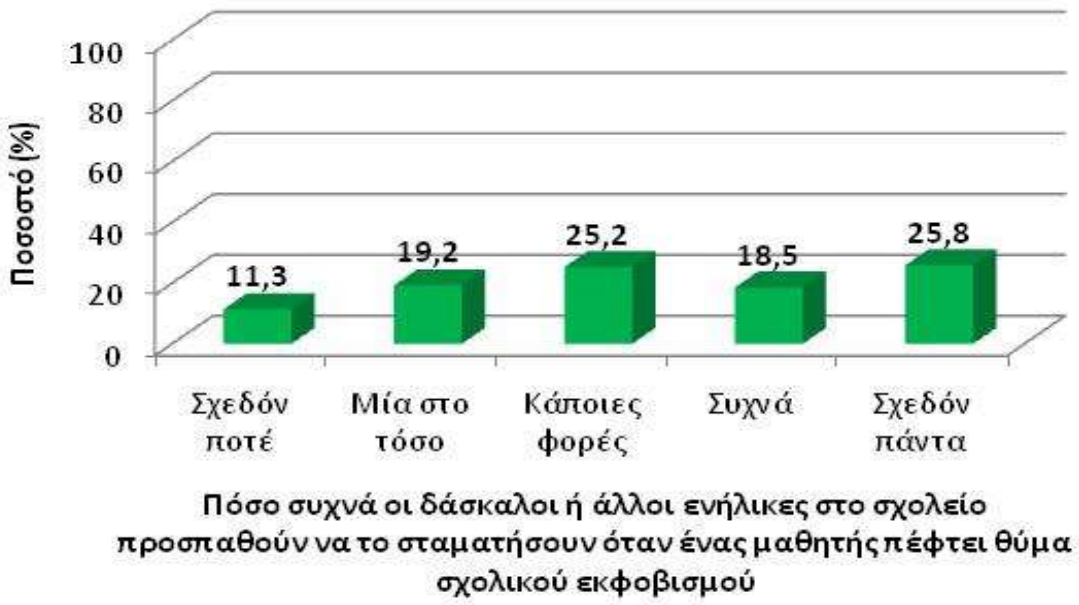
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από καθηγητές, συμμαθητές ή άλλους ενήλικους, συνολικά αλλά και ανά κατηγορία σχολείου.

Πίνακας 4 – Στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από καθηγητές, συμμαθητές ή άλλους ενήλικους

		Σύνολο δείγματος	Κατηγορία σχολείου		P Pearson's x2 test
			Γυμνάσιο (N=412)	Λύκειο (N=380)	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Πόσο συχνά οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού	Σχεδόν ποτέ	89 (11,3)	40 (9,7)	49 (12,9)	**0,012**
	Μία στο τόσο	152 (19,2)	69 (16,8)	83 (21,9)	
	Κάποιες φορές	199 (25,2)	96 (23,4)	103 (27,2)	
	Συχνά	146 (18,5)	82 (20)	64 (16,9)	
	Σχεδόν πάντα	204 (25,8)	124 (30,2)	80 (21,1)	
Πόσο συχνά οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού	Σχεδόν ποτέ	181 (22,9)	90 (21,9)	91 (24)	0,870
	Μία στο τόσο	224 (28,4)	122 (29,7)	102 (26,9)	
	Κάποιες φορές	225 (28,5)	119 (29)	106 (28)	
	Συχνά	116 (14,7)	58 (14,1)	58 (15,3)	
	Σχεδόν πάντα	44 (5,6)	22 (5,4)	22 (5,8)	

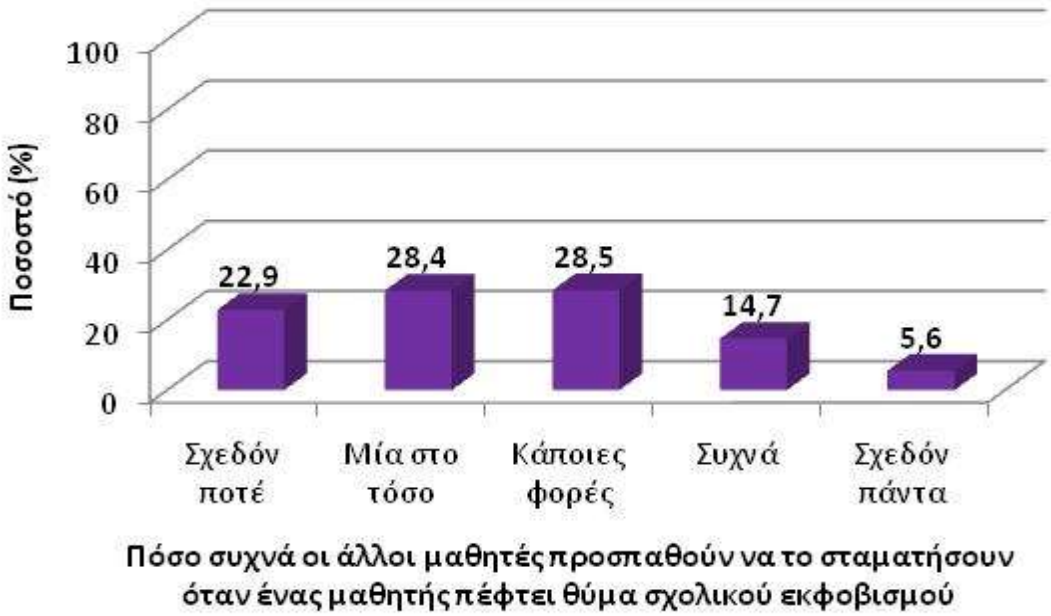
Το 25,8% των μαθητών δήλωσε ότι σχεδόν πάντα επεμβαίνουν οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικες όταν αντιλαμβάνονται ότι ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές Γυμνασίου δήλωσαν ότι η επέμβαση των καθηγητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού γίνεται σημαντικά συχνότερα σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου. Ακόμα, το 28,5% των μαθητών δήλωσε ότι κάποιες φορές οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού και το 28,4% ότι γίνεται αυτό μία στο τόσο. Η συχνότητα με την οποία επεμβαίνουν οι άλλοι μαθητές ήταν παρόμοια σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικοι.



Γράφημα 2 – Συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικοι

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι συμμαθητές.



Γράφημα 3 – Συχνότητα που επεμβαίνουν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού οι συμμαθητές

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές, συνολικά αλλά και ανά κατηγορία σχολείου.

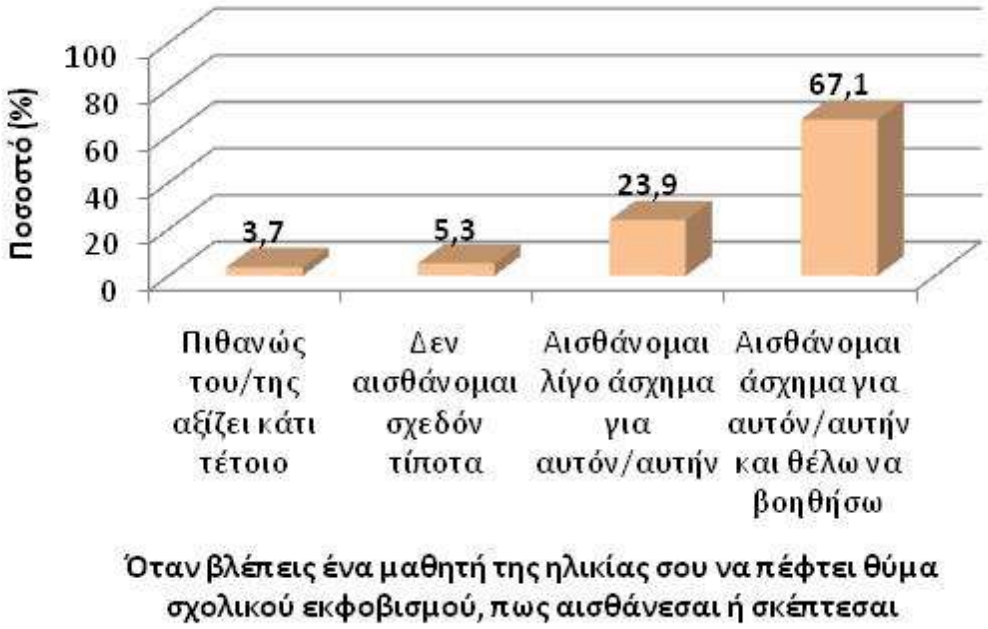
Πίνακας 5 – Στοιχεία που αφορούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές

		Σύνολο δείγματος	Κατηγορία σχολείου		P Pearson's x^2 test
			Γυμνάσιο (N=412)	Λύκειο (N=380)	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Όταν βλέπεις ένα μαθητή της ηλικίας σου να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, πως αισθάνεσαι ή σκέπτεσαι	Πιθανώς του/της αξίζει κάτι τέτοιο	29 (3,7)	17 (4,1)	12 (3,2)	0,568
	Δεν αισθάνομαι σχεδόν τίποτα	42 (5,3)	20 (4,9)	22 (5,8)	
	Αισθάνομαι λίγο άσχημα για αυτόν /αυτήν	189 (23,9)	92 (22,3)	97 (25,6)	
	Αισθάνομαι άσχημα για αυτόν/αυτήν και θέλω να βοηθήσω	531 (67,1)	283 (68,7)	248 (65,4)	
Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις στον σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθήτριας που δε συμπαθείς	Ναι	53 (6,7)	27 (6,6)	26 (6,8)	0,375
	Ναι, ίσως	81 (10,2)	42 (10,2)	39 (10,3)	
	Δεν ξέρω	116 (14,7)	54 (13,1)	62 (16,3)	
	Όχι, δεν νομίζω	129 (16,3)	61 (14,8)	68 (17,9)	
	Όχι	155 (19,6)	80 (19,5)	75 (19,7)	
	Σίγουρα όχι	257 (32,5)	147 (35,8)	110 (28,9)	
Πως αντιδράς συνήθως όταν βλέπεις ή μαθαίνεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλον μαθητή/ες	Δεν έχω ποτέ προσέξει συμμαθητές στην ηλικία μου να πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού	156 (19,7)	80 (19,4)	76 (20,1)	0,222
	Συμμετέχω στον εκφοβισμό	17 (2,1)	12 (2,9)	5 (1,3)	
	Δεν κάνω τίποτα αλλά συμφωνώ με τον εκφοβισμό	10 (1,3)	4 (1)	6 (1,6)	
	Απλά βλέπω τι συμβαίνει	56 (7,1)	22 (5,3)	34 (9)	
	Δεν κάνω τίποτα αλλά νιώθω πως οφείλω να βοηθήσω το μαθητή/μαθήτρια	272 (34,4)	146 (35,4)	126 (33,2)	
	Προσπαθώ να βοηθήσω το θύμα κάθε τρόπο	280 (35,4)	148 (35,9)	132 (34,8)	
Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα πέσεις θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές στο σχολείο	Ποτέ	370 (46,8)	186 (45,1)	184 (48,5)	0,713
	Σπάνια	269 (34)	146 (35,4)	123 (32,5)	
	Μερικές φορές	87 (11)	46 (11,2)	41 (10,8)	
	Σχετικά συχνά	29 (3,7)	13 (3,2)	16 (4,2)	
	Συχνά	15 (1,9)	10 (2,4)	5 (1,3)	
	Πολύ συχνά	21 (2,7)	11 (2,7)	10 (2,6)	
Γενικά, πόσα πολλά πιστεύεις ότι έχει κάνει ο καθηγητής σου ώστε να ελαττώσει τον εκφοβισμό στην τάξη σου τους τελευταίους μήνες	Ελάχιστα ή τίποτα	202 (25,6)	79 (19,2)	123 (32,5)	**<0,001**
	Σχετικά λίγα	173 (21,9)	93 (22,6)	80 (21,2)	
	Κάποια προσπάθεια	180 (22,8)	98 (23,8)	82 (21,7)	
	Αρκετή προσπάθεια	184 (23,3)	101 (24,6)	83 (22)	
	Πολλά	50 (6,3)	40 (9,7)	10 (2,6)	

*Fisher's exact test

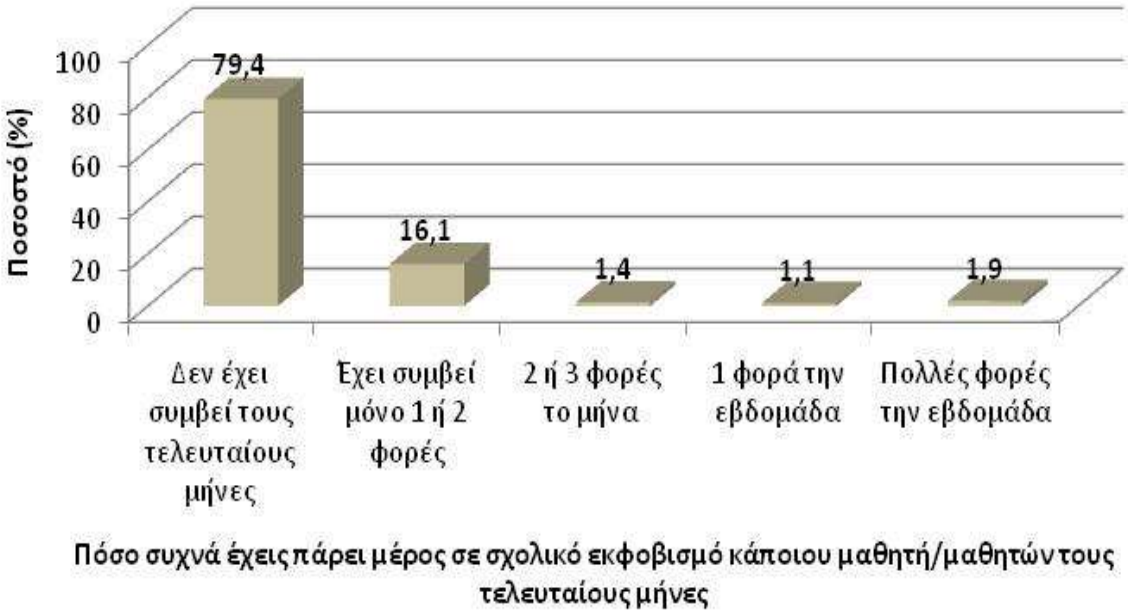
Το 67,1% των μαθητών συνολικά, το 68,7% των μαθητών Γυμνασίου και το 65,4% των μαθητών Λυκείου αισθάνονταν άσχημα όταν βλέπουν ένα μαθητή της ηλικίας τους να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού και θέλουν να τον βοηθήσουν. Ακόμα, το 79,4% των μαθητών συνολικά, το 81,3% των μαθητών Γυμνασίου και το 77,4% των μαθητών Λυκείου δεν έχουν λάβει μέρος σε σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθητών τους τελευταίους μήνες. Επίσης, το 32,5% των μαθητών συνολικά, το 35,8% των μαθητών Γυμνασίου και το 28,9% των μαθητών Λυκείου πίστευαν ότι σίγουρα δεν θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στον σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθήτριας που δε συμπαθούν. Το 35,4% των μαθητών συνολικά, το 35,9% των μαθητών Γυμνασίου και το 34,8% των μαθητών Λυκείου προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα με κάθε τρόπο όταν βλέπουν ή μαθαίνουν ότι ένας μαθητής της ηλικίας τους πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλον μαθητή/ες. Επιπλέον, το 46,8% των μαθητών συνολικά, το 45,1% των μαθητών Γυμνασίου και το 48,5% των μαθητών Λυκείου δεν φοβούνταν ποτέ ότι θα πέσουν θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές στο σχολείο. Το 25,6% των μαθητών συνολικά πίστευαν ότι ο καθηγητής τους έχει κάνει ελάχιστα ή τίποτα ώστε να ελαττώσει τον εκφοβισμό στην τάξη τους τελευταίους μήνες. Ωστόσο, οι μαθητές Γυμνασίου πίστευαν ότι έχει κάνει σημαντικά περισσότερα ο δάσκαλός τους σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου. Στα υπόλοιπα στοιχεία του παραπάνω πίνακα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και μαθητών Λυκείου.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι σκέψεις των μαθητών όταν βλέπουν κάποιον μαθητή να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού.



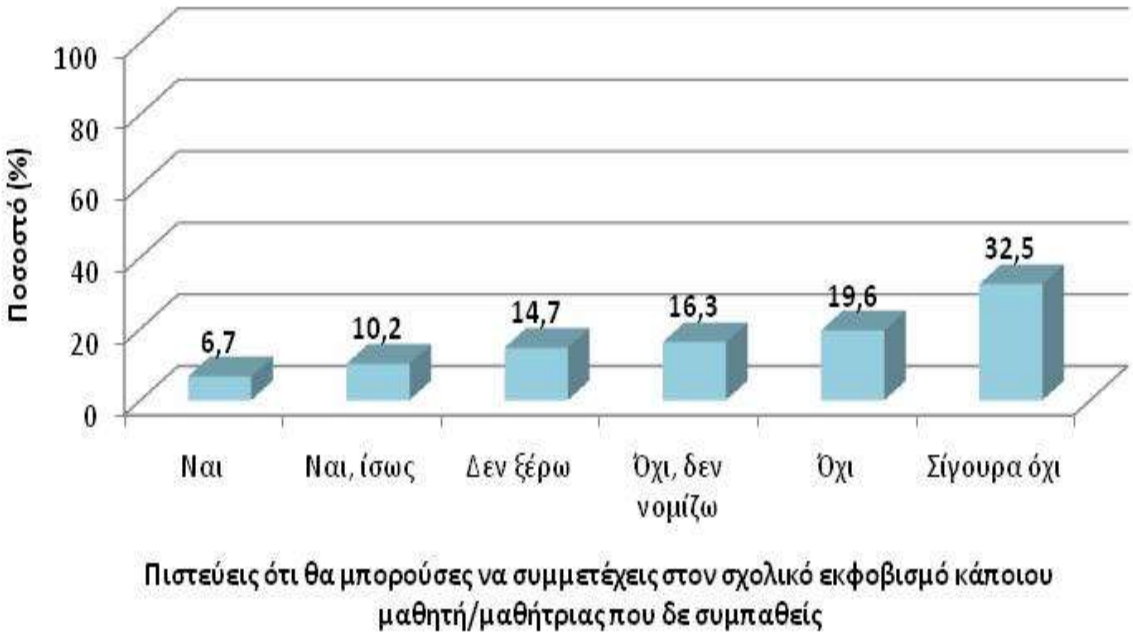
Γράφημα 4 – Σκέψεις των μαθητών όταν βλέπουν κάποιον μαθητή να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συχνότητα που πήραν μέρος σε σχολικό εκφοβισμό οι μαθητές της μελέτης.



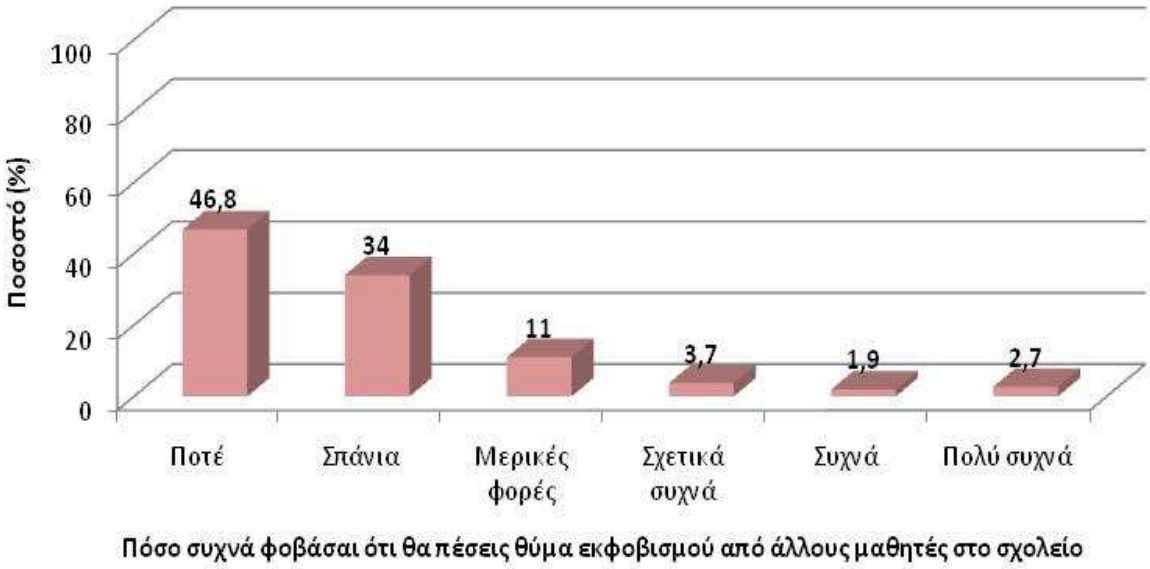
Γράφημα 5 – Συχνότητα που πήραν μέρος σε σχολικό εκφοβισμό οι μαθητές

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η πιθανότητα να συμμετάσχουν σε σχολικό εκφοβισμό οι μαθητές της μελέτης.



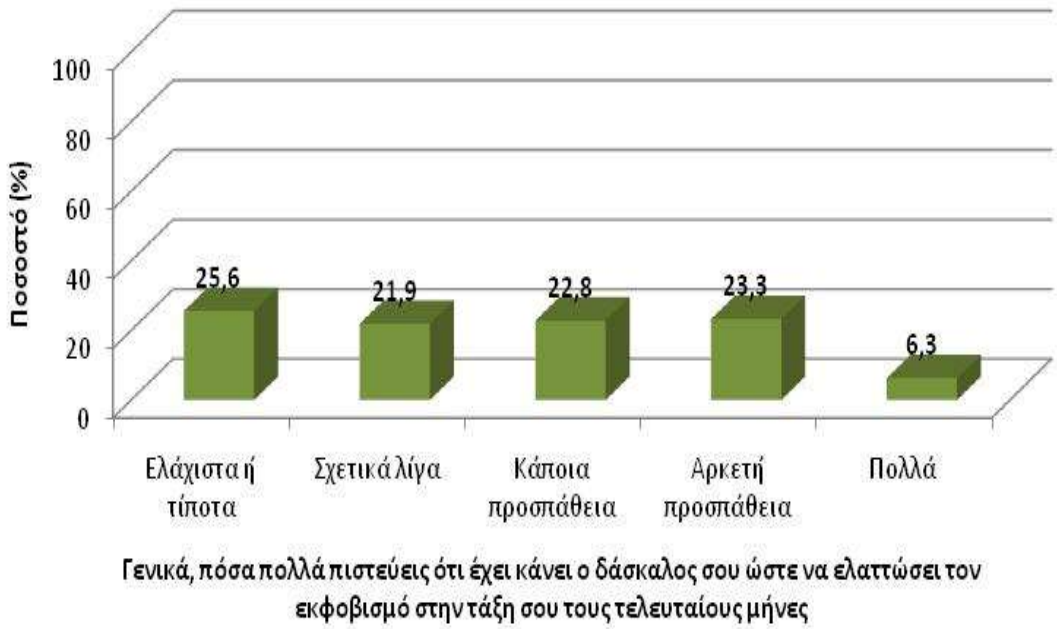
Γράφημα 6 – Πιθανότητα συμμετοχής σε σχολικό εκφοβισμό

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συχνότητα που φοβούνται οι μαθητές ότι θα πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμό.



Γράφημα 7 – Συχνότητα που φοβούνται οι μαθητές ότι θα πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμό

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το πόσα έχει κάνει ο δάσκαλός τους προκειμένου να ελαττώσει τον εκφοβισμό.



Γράφημα 8 – Απόψεις των μαθητών σχετικά με το πόσα έχει κάνει ο δάσκαλός τους προκειμένου να ελαττώσει τον εκφοβισμό

5.2. Θύματα Ενδοσχολικής βίας

Το 16,2% των μαθητών (N=128) είχαν υποστεί ενδοσχολική βία. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά των θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και των γονιών τους.

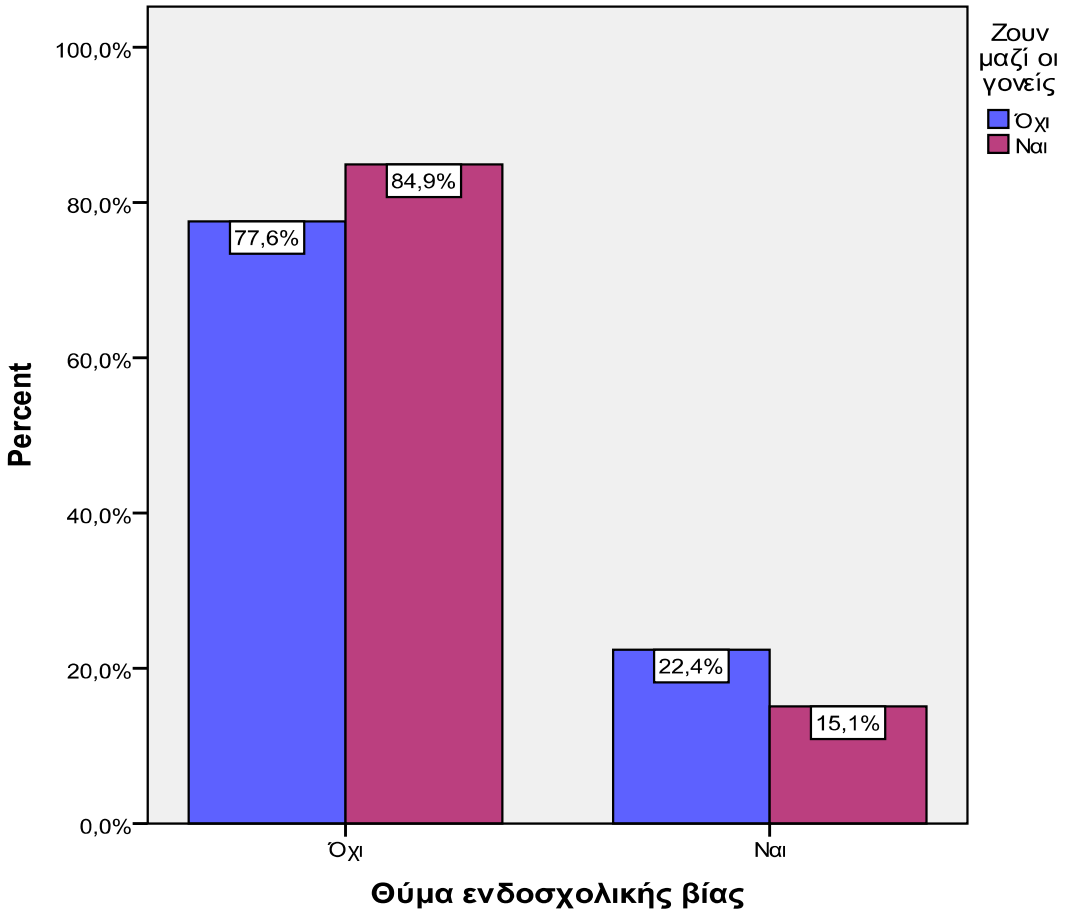
Πίνακας 6 – Στοιχεία για τα ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και των γονιών τους

		Θύμα ενδοσχολικής βίας				P Pearson's x^2 test
		Όχι		Ναι		
		N	%	N	%	
Φύλο	Αγόρι	341	83,8	66	16,2	0,991
	Κορίτσι	321	83,8	62	16,2	
Κατηγορία σχολείου	Γυμνάσιο	337	81,8	75	18,2	0,107
	Λύκειο	326	86,0	53	14,0	
Εθνικότητα	Ελληνική	617	84,3	115	15,7	0,162
	Άλλη	44	77,2	13	22,8	
Εκπαίδευση πατέρα	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	136	81,0	32	19,0	0,204
	Απόφοιτος λυκείου	213	82,2	46	17,8	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	304	86,4	48	13,6	
Εκπαίδευση μητέρας	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	83	78,3	23	21,7	0,247
	Απόφοιτος λυκείου	205	85,4	35	14,6	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	367	84,0	70	16,0	
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	97	77,6	28	22,4	**0,042**
	Ναι	563	84,9	100	15,1	
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	83	69,2	37	30,8	**<0,001**
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	222	82,2	48	17,8	
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	355	89,2	43	10,8	
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	83	80,6	20	19,4	0,067
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	279	87,5	40	12,5	
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	299	81,5	68	18,5	

Οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς ζούσαν μαζί. Επίσης, υπήρξε σημαντική διαφορά στα ποσοστά ενδοσχολικής βίας ανάλογα με τον αριθμό φίλων που είχαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι μαθητές που είχαν

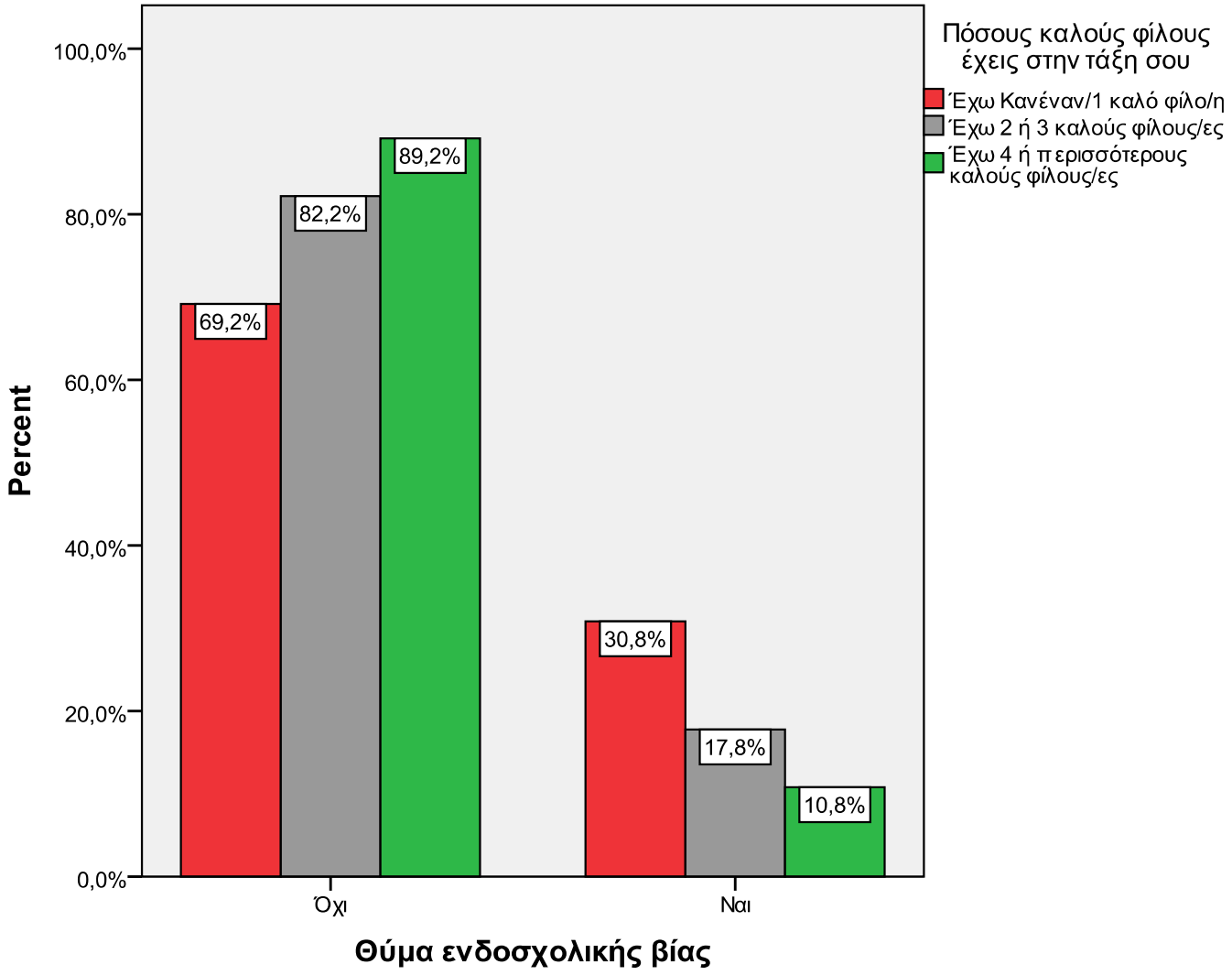
το πολύ ένα φίλο/η είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση τόσο με τους μαθητές που είχαν 2-3 φίλους ($p = 0{,}004$) όσο και με τους μαθητές που είχαν 4 ή περισσότερους φίλους ($p < 0{,}001$).

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με την οικογένεια των μαθητών.



Γράφημα 9 – Ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με την οικογένεια των μαθητών

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά ενδοσχολικής βίας ανάλογα με τον αριθμό των φίλων των μαθητών.



Γράφημα 10 – Ποσοστά θυμάτων ενδοσχολικής βίας ανάλογα με τον αριθμό των φίλων των μαθητών

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική λογαριθμιστική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την ενδοσχολική βία και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7 – Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την ενδοσχολική βία και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών

		OR (95% ΔΕ)*	P
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	1,00**	
	Ναι	0,61 (0,39 - 0,97)	**0,039**
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	1,00	
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	0,45 (0,27 - 0,73)	**0,001**
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	0,29 (0,18 - 0,46)	**<0,001**

*Σχετικός λόγος Odds Ratio (95% Διάστημα εμπιστοσύνης) **υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η συνθήκες διαβίωσης των γονιών και ο αριθμός καλών φίλων των μαθητών βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με την ύπαρξη ενδοσχολικής βίας. Συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές των οποίων οι γονείς ζούσαν μαζί είχαν κατά 39% μικρότερη πιθανότητα να πέσουν θύμα ενδοσχολικής βίας σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί.
- Οι μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους/ες είχαν κατά 55% μικρότερη πιθανότητα να πέσουν θύμα ενδοσχολικής βίας σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν το πολύ έναν καλό φίλο/η.
- Οι μαθητές που είχαν 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες είχαν κατά 71% μικρότερη πιθανότητα να πέσουν θύμα ενδοσχολικής βίας σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν το πολύ έναν καλό φίλο/η.

5.3. Αυτοεκτίμηση

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου. Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 8 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου

	Σύνολο δείγματος		Κατηγορία σχολείου				P Student's t-test
			Γυμνάσιο		Λύκειο		
	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	
Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)	30,17	6,10	30,32	6,25	30,01	5,95	0,477

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα ήταν 15,79 μονάδες (SD=5,36 μονάδες). Δεν διέφερε σημαντικά η βαθμολογία μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους.

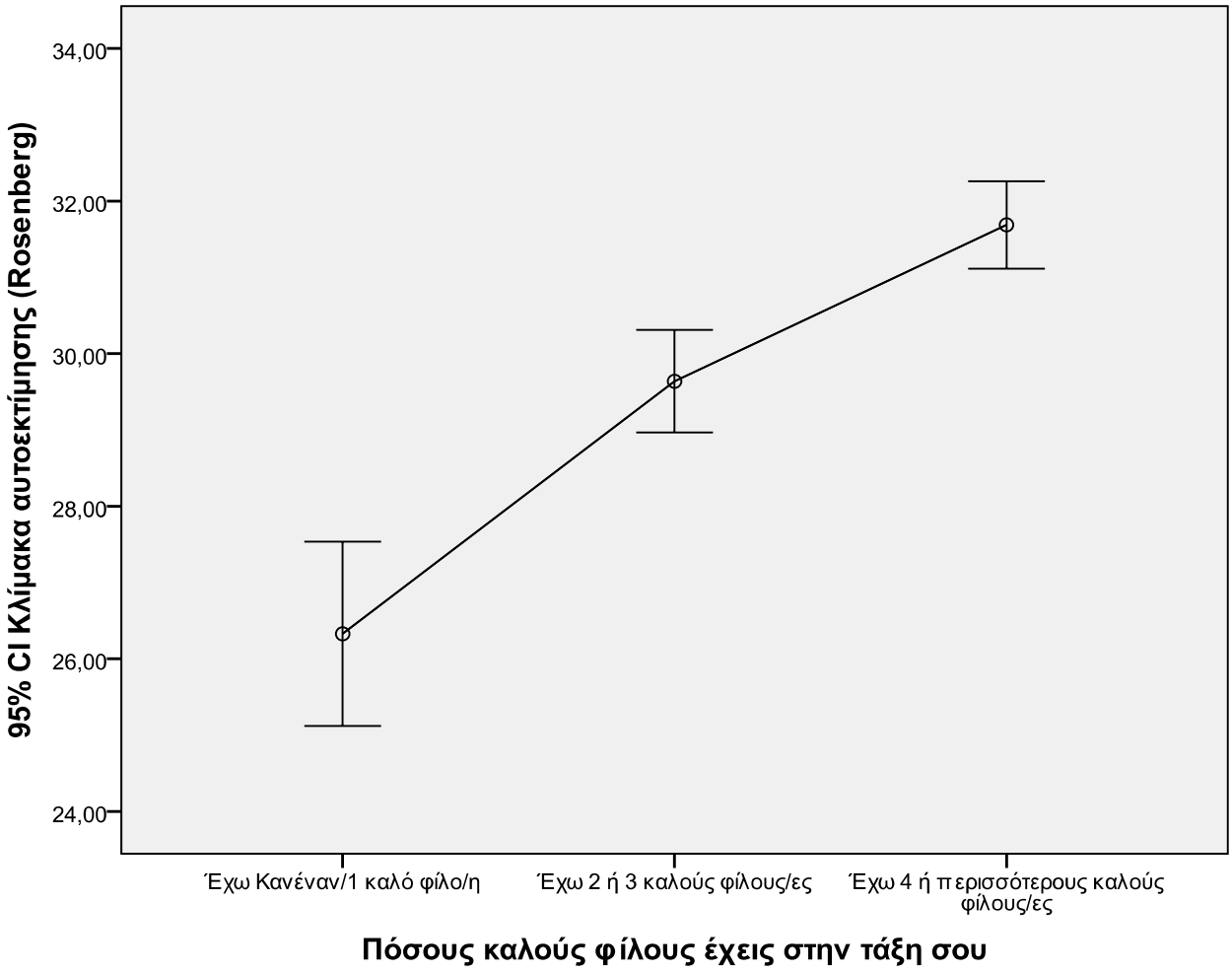
Πίνακας 9 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους

		Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Αγόρι	30,96	6,12	**0,011**
	Κορίτσι	29,40	5,94	
Εθνικότητα	Ελληνική	30,12	6,09	0,416
	Άλλη	30,82	6,35	
Εκπαίδευση πατέρα	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	29,33	5,99	0,071*
	Απόφοιτος λυκείου	30,74	6,19	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	30,17	6,02	
Εκπαίδευση μητέρας	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	29,50	6,17	0,304*
	Απόφοιτος λυκείου	30,01	6,56	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	30,46	5,79	
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	28,50	6,72	**0,001**
	Ναι	30,48	5,95	
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	26,33	6,56	**<0,001***
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	29,64	5,59	
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	31,69	5,75	
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	26,42	7,19	**<0,001***
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	29,92	5,89	
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	31,45	5,48	
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	30,75	5,86	**<0,001**
	Ναι	27,17	6,51	

*ANOVA

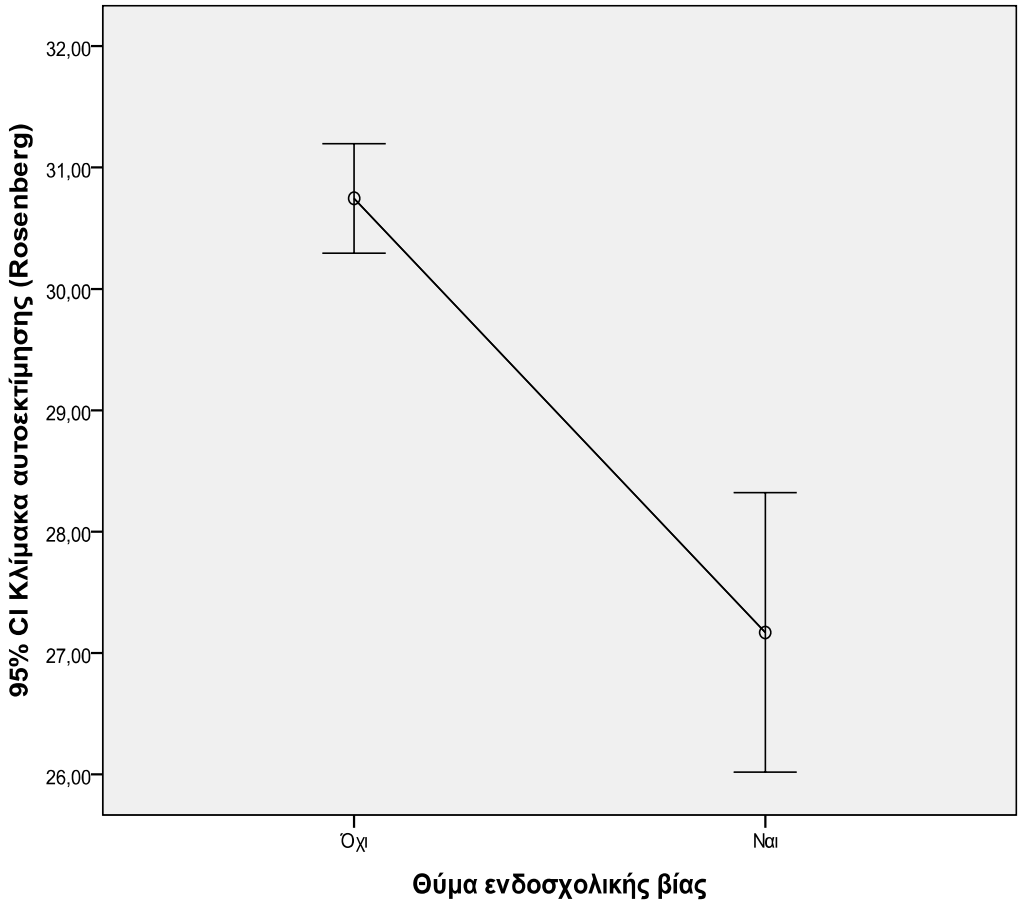
Τα κορίτσια είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, υποδηλώνοντας χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση είχαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί καθώς και εκείνοι που είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας. Η βαθμολογία των μαθητών βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τον αριθμό των φίλων και το πόσο τους αρέσει το σχολείο. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι μαθητές που είχαν το πολύ 1 καλό φίλο/η είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους ($p < 0,001$) και με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p < 0,001$). Ακόμα, οι μαθητές που δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει ($p < 0,001$) και με εκείνους που τους αρέσει ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους μαθητές που τους αρέσει ($p = 0,002$).

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με το αριθμό φίλων των μαθητών.



Γράφημα 11 – Βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας.



Γράφημα 12 – Βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα αυτοεκτίμησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών αλλά και το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 10 – Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα αυτοεκτίμησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών αλλά και το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας

		β*	SE**	P
Φύλο	Αγόρι	0,00+		
	Κορίτσι	-1,58	0,41	**<0,001**
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	0,00		
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	2,67	0,62	**<0,001**
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	3,90	0,61	**<0,001**
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	0,00		
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	3,30	0,64	**<0,001**
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	4,85	0,64	**<0,001**
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	0,00		
	Ναι	-2,90	0,55	**<0,001**

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, ο αριθμός φίλων, το αν τους αρέσει το σχολείο και το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα:

- Τα κορίτσια είχαν κατά 1,58 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Οι μαθητές με 2-3 καλούς φίλους είχαν κατά 2,67 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές με το πολύ 1 καλό φίλο/η.
- Οι μαθητές με πάνω από 4 καλούς φίλους είχαν κατά 3,90 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές με το πολύ 1 καλό φίλο/η.
- Οι μαθητές που ούτε τους άρεσε ούτε δεν τους άρεσε το σχολείο είχαν κατά 3,30 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τους άρεσε το σχολείο.
- Οι μαθητές που τους άρεσε το σχολείο είχαν κατά 4,85 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τους άρεσε το σχολείο.

- Οι μαθητές που είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας είχαν κατά 2,90 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας.

5.4. Άγχος

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους (Hamilton), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου. Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα άγχους.

Πίνακας 11 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους (Hamilton), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου

	Σύνολο δείγματος		Κατηγορία σχολείου				P Student's t-test
			Γυμνάσιο		Λύκειο		
	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	
Κλίμακα άγχους (Hamilton)	5,46	3,59	5,51	3,62	5,40	3,56	0,691

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα ήταν 5,46 μονάδες (SD=3,59 μονάδες). Δεν διέφερε σημαντικά η βαθμολογία μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους.

Πίνακας 12 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα άγχους ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους

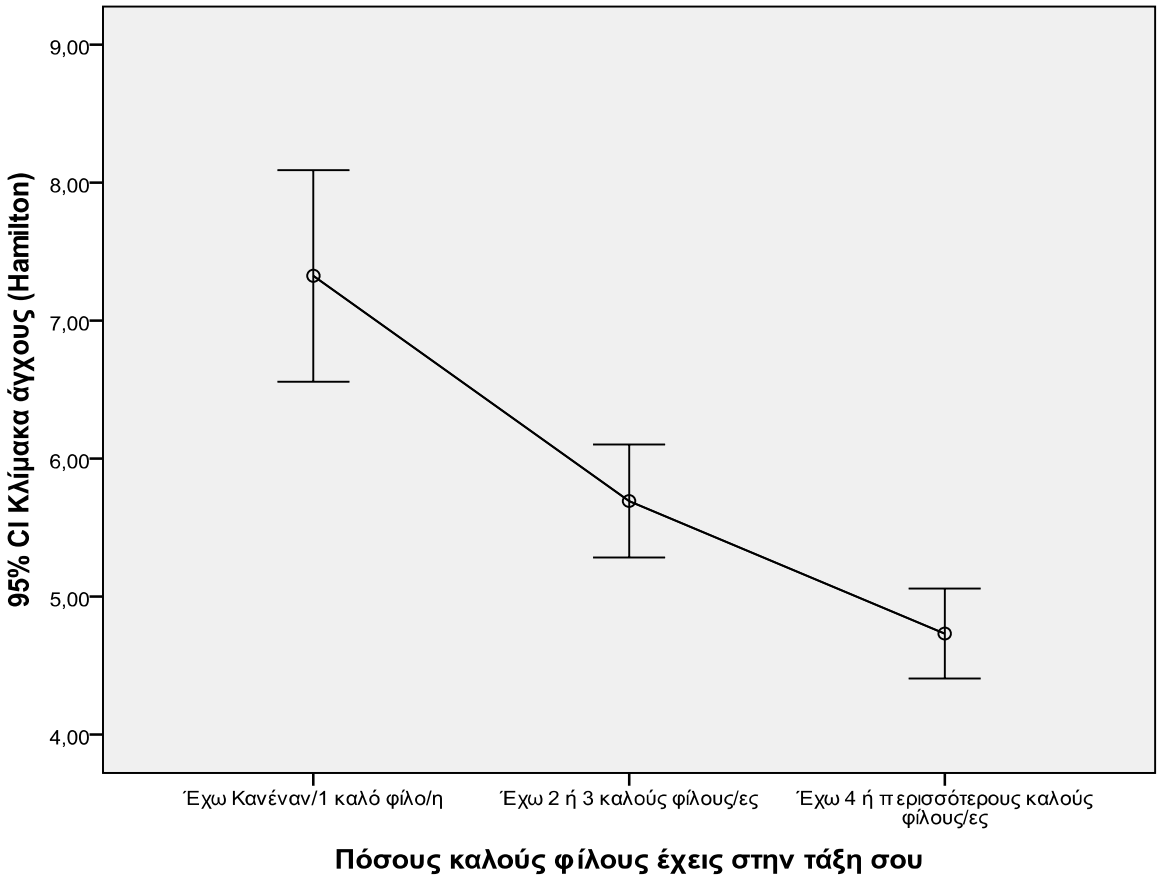
		Κλίμακα άγχους (Hamilton)		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Αγόρι	4,59	3,21	**<0,001**
	Κορίτσι	6,36	3,75	
Εθνικότητα	Ελληνική	5,45	3,60	0,735
	Άλλη	5,62	3,52	
Εκπαίδευση πατέρα	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	5,62	3,52	0,278*
	Απόφοιτος λυκείου	5,15	3,57	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	5,57	3,58	
Εκπαίδευση μητέρας	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	5,94	3,84	0,180*
	Απόφοιτος λυκείου	5,17	3,46	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	5,46	3,54	
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	6,68	3,94	**<0,001**
	Ναι	5,24	3,48	
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	7,33	4,17	**<0,001***
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	5,69	3,41	
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	4,73	3,28	
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	7,34	4,14	**<0,001***
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	5,74	3,64	
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	4,69	3,14	
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	5,18	3,50	**<0,001**
	Ναι	6,93	3,70	

*ANOVA

Τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, υποδηλώνοντας περισσότερα συμπτώματα άγχους, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, σημαντικά περισσότερα συμπτώματα άγχους είχαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζού-

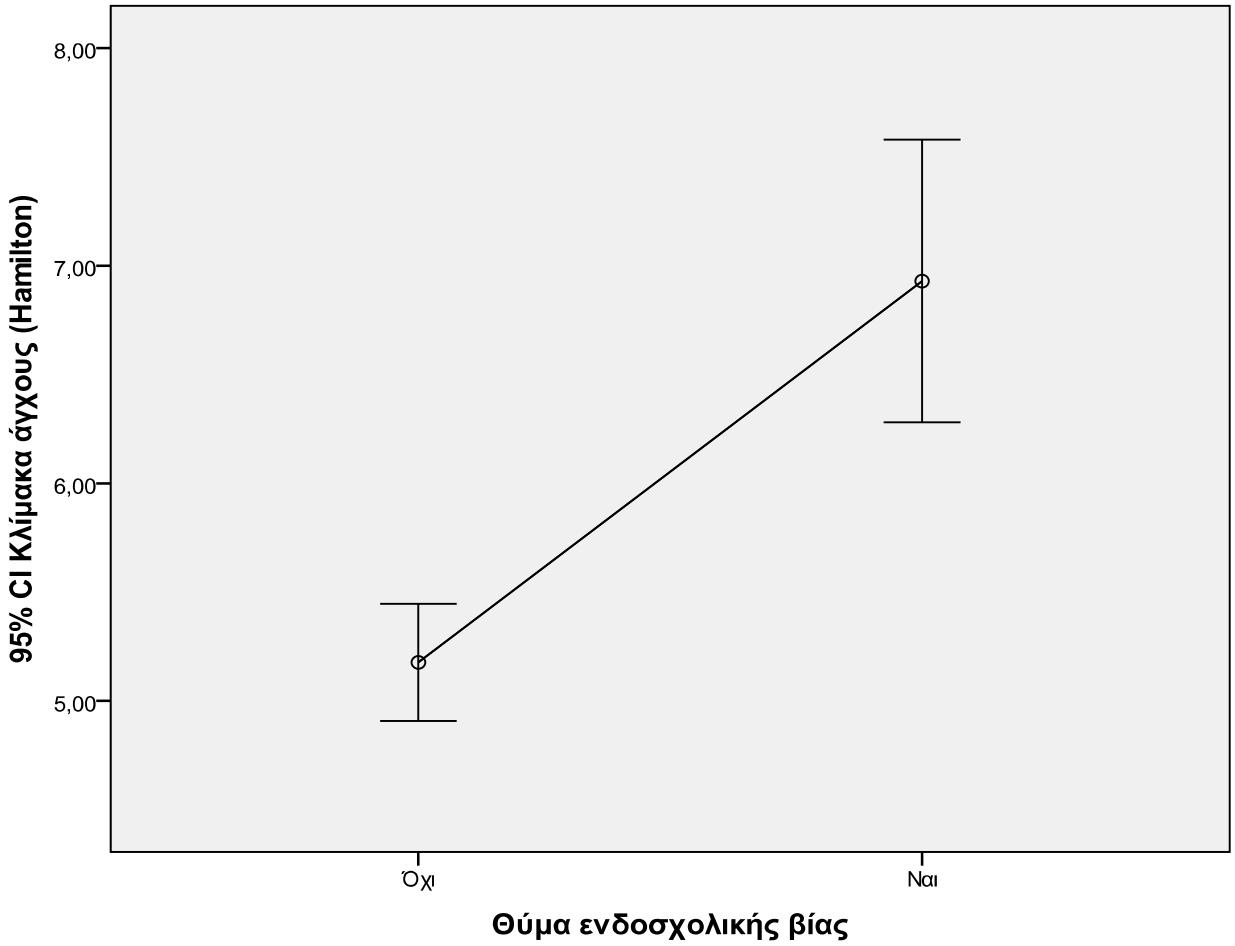
σαν μαζί καθώς και εκείνοι που είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας. Η βαθμολογία των μαθητών βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τον αριθμό των φίλων και το πόσο τους αρέσει το σχολείο. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι μαθητές που είχαν το πολύ 1 καλό φίλο/η είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους ($p < 0,001$) και με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p = 0,001$). Ακόμα, οι μαθητές που δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει ($p < 0,001$) και με εκείνους που τους αρέσει ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που τους αρέσει ($p < 0,001$).

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με το αριθμό φίλων των μαθητών.



Γράφημα 13 – Βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας.



Γράφημα 14 – Βαθμολογία στην κλίμακα άγχους ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας

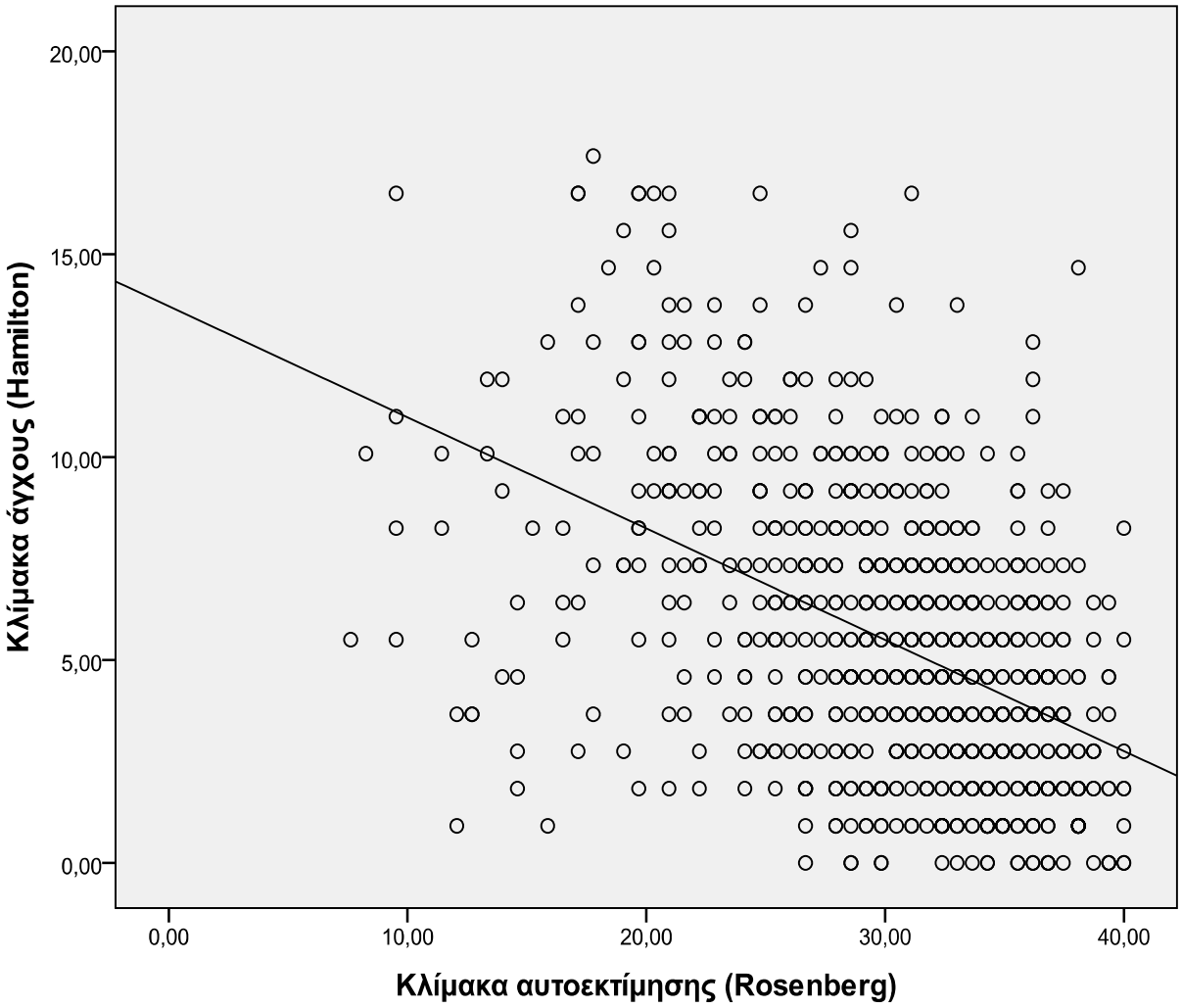
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 13 – Συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης

		Κλίμακα άγχους (Hamilton)
Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)	r	-0,47
	P	**<0,001**

Υπήρξε σημαντικά αρνητική συσχέτιση της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Συνεπώς όσο χαμηλότερη αυτοεκτίμηση είχαν οι μαθητές τόσο περισσότερα συμπτώματα άγχους είχαν.

Στο ακόλουθο γράφημα δίνεται η συσχέτιση της κλίμακας άγχους με την κλίμακα αυτοεκτίμησης.



Γράφημα 15 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα του άγχους ανάλογα με τη βαθμολογία τους στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης

Στη συνέχεια, έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 14 – Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης

		β*	SE**	P
Φύλο	Αγόρι	0,00+		
	Κορίτσι	1,53	0,23	**<0,001**
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	0,00		
	Ναι	-0,70	0,31	**0,026**
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	0,00		
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	-0,66	0,35	0,058
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	-0,69	0,35	**0,045**
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	0,00		
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	-0,90	0,36	**0,012**
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	-1,79	0,37	**<0,001**
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	0,00		
	Ναι	0,98	0,31	**0,002**
Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)		-0,21	0,02	**<0,001**

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση των γονιών, ο αριθμός φίλων, το αν τους αρέσει το σχολείο, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και η βαθμολογία στην κλίμακα αυτοετκίμησης βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία άγχους. Συγκεκριμένα:

- Τα κορίτσια είχαν κατά 1,53 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερα συμπτώματα άγχους, σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Οι μαθητές των οποίων οι γονείς ζούσαν μαζί είχαν κατά 0,70 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί.
- Οι μαθητές με πάνω από 4 καλούς φίλους είχαν κατά 0,69 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές με το πολύ 1 καλό φίλο/η.
- Οι μαθητές που ούτε τους άρεσε ούτε δεν τους άρεσε το σχολείο είχαν κατά 0,90 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τους άρεσε το σχολείο.

- Οι μαθητές που τους άρεσε το σχολείο είχαν κατά 1,79 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τους άρεσε το σχολείο.
- Οι μαθητές που είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας είχαν κατά 0,98 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας.
- Υψηλότερες τιμές στην κλίμακα αυτοεκτίμησης σχετίζονταν με λιγότερα συμπτώματα άγχους.

5.5. Κατάθλιψη

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης (Beck), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου. Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης.

Πίνακας 15 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης (Beck), τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία σχολείου

	Σύνολο δείγματος		Κατηγορία σχολείου				P Student's t-test
			Γυμνάσιο		Λύκειο		
	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	Μέση τιμή	SD	
Κλίμακα κατάθλιψης (Beck)	21,39	11,48	20,76	11,01	22,08	11,96	0,112

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα ήταν 21,39 μονάδες (SD=11,48 μονάδες). Δεν διέφερε σημαντικά η βαθμολογία μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους.

Πίνακας 16 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των γονιών τους

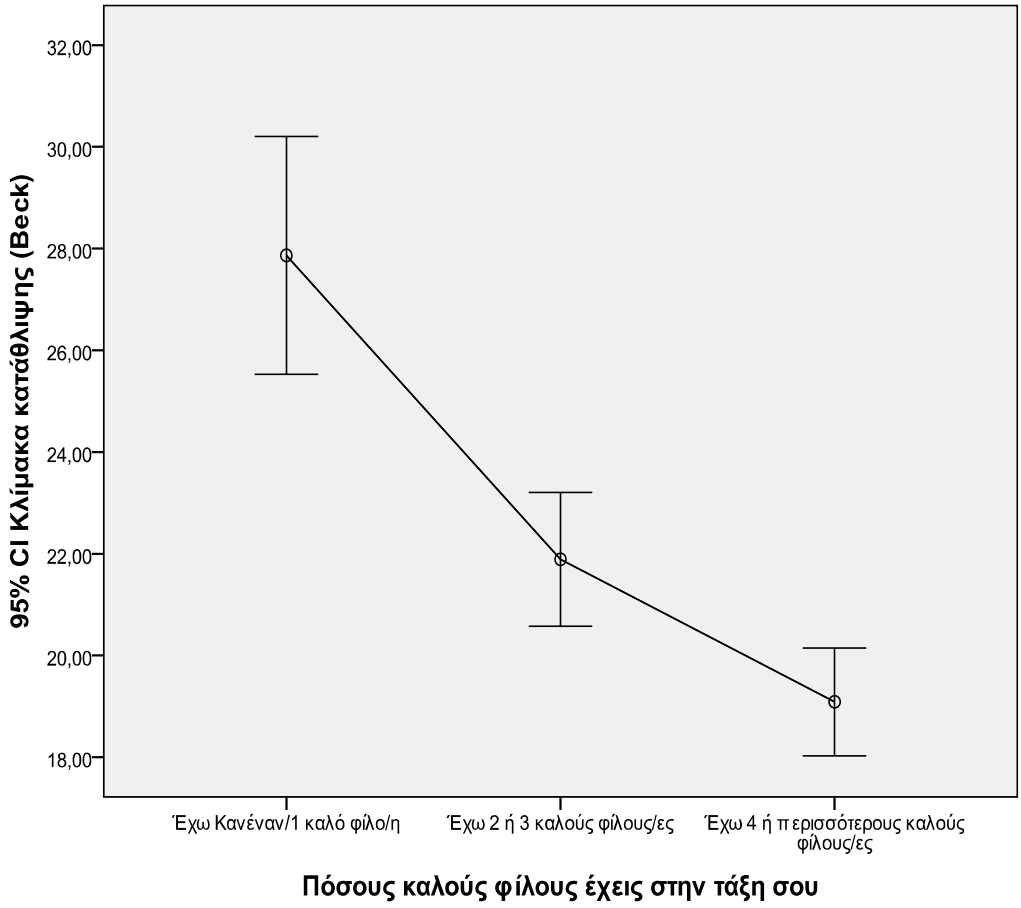
		Κλίμακα κατάθλιψης (Beck)		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Αγόρι	18,64	9,79	**<0,001**
	Κορίτσι	24,26	12,41	
Εθνικότητα	Ελληνική	21,46	11,60	0,507
	Άλλη	20,39	9,87	
Εκπαίδευση πατέρα	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	21,39	10,21	0,379*
	Απόφοιτος λυκείου	20,49	11,47	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	21,79	11,79	
Εκπαίδευση μητέρας	Απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου	22,17	11,11	0,425*
	Απόφοιτος λυκείου	20,56	11,18	
	Απόφοιτος ανώτερης σχολής - ΙΕΚ - ΑΕΙ/ΤΕΙ - Μεταπτυχιακές σπουδές	21,50	11,64	
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	25,68	13,03	**<0,001**
	Ναι	20,57	11,01	
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	27,87	12,77	**<0,001***
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	21,89	10,91	
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	19,09	10,67	
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	26,63	12,90	**<0,001***
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	22,41	11,54	
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	19,12	10,42	
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	20,54	11,29	**<0,001**
	Ναι	25,77	11,47	

*ANOVA

Τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, υποδηλώνοντας περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης είχαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί καθώς και εκείνοι που είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας. Η βαθμολογία των μαθητών βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τον αριθμό των φίλων και το πόσο τους αρέσει το σχολείο. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι μαθητές που είχαν το πολύ 1 καλό φίλο/η

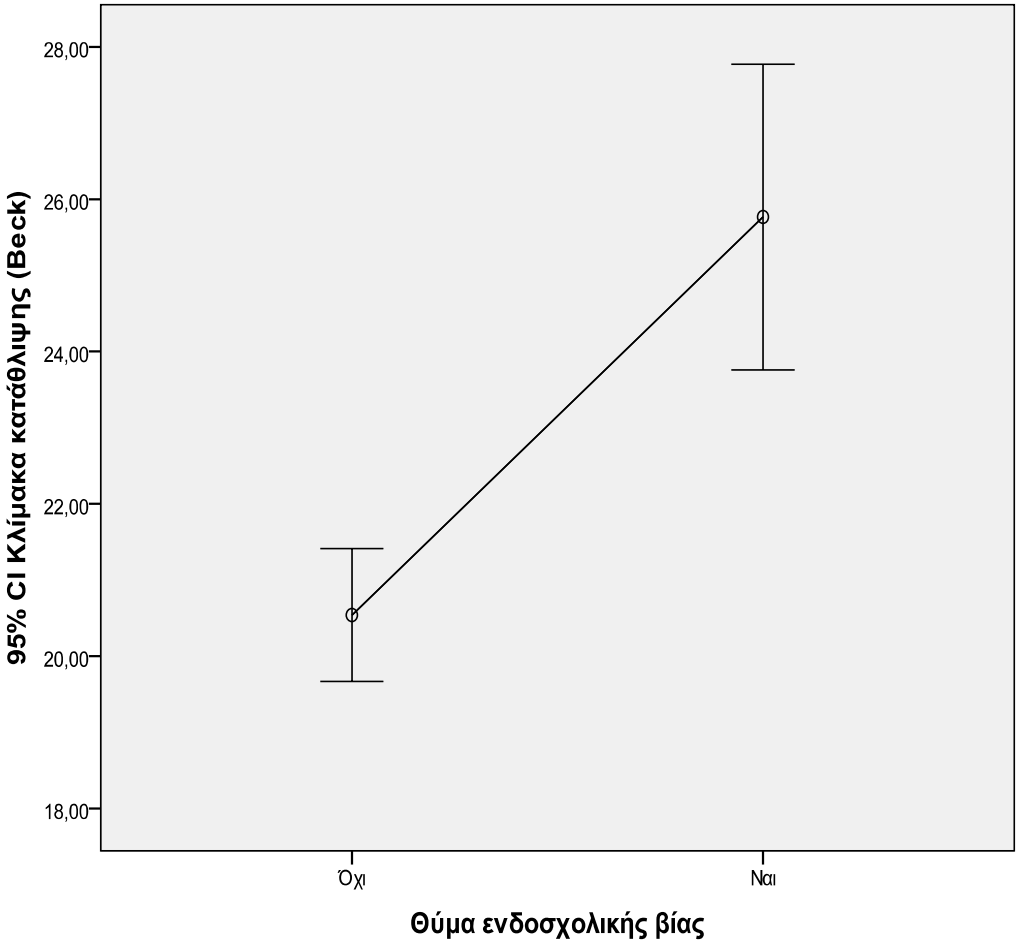
είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους ($p < 0,001$) και με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που είχαν 2-3 καλούς φίλους είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν πάνω από 4 καλούς φίλους/ες ($p = 0,005$). Ακόμα, οι μαθητές που δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει ($p = 0,003$) και με εκείνους που τους αρέσει ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές που ούτε τους αρέσει ούτε δεν τους αρέσει το σχολείο είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους μαθητές που τους αρέσει ($p < 0,001$).

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών.



Γράφημα 16 – Βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με τον αριθμό φίλων των μαθητών

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας.



Γράφημα 17 – Βαθμολογία στην κλίμακα κατάθλιψης ανάλογα με το αν είχαν πέσει οι μαθητές θύμα ενδοσχολικής βίας

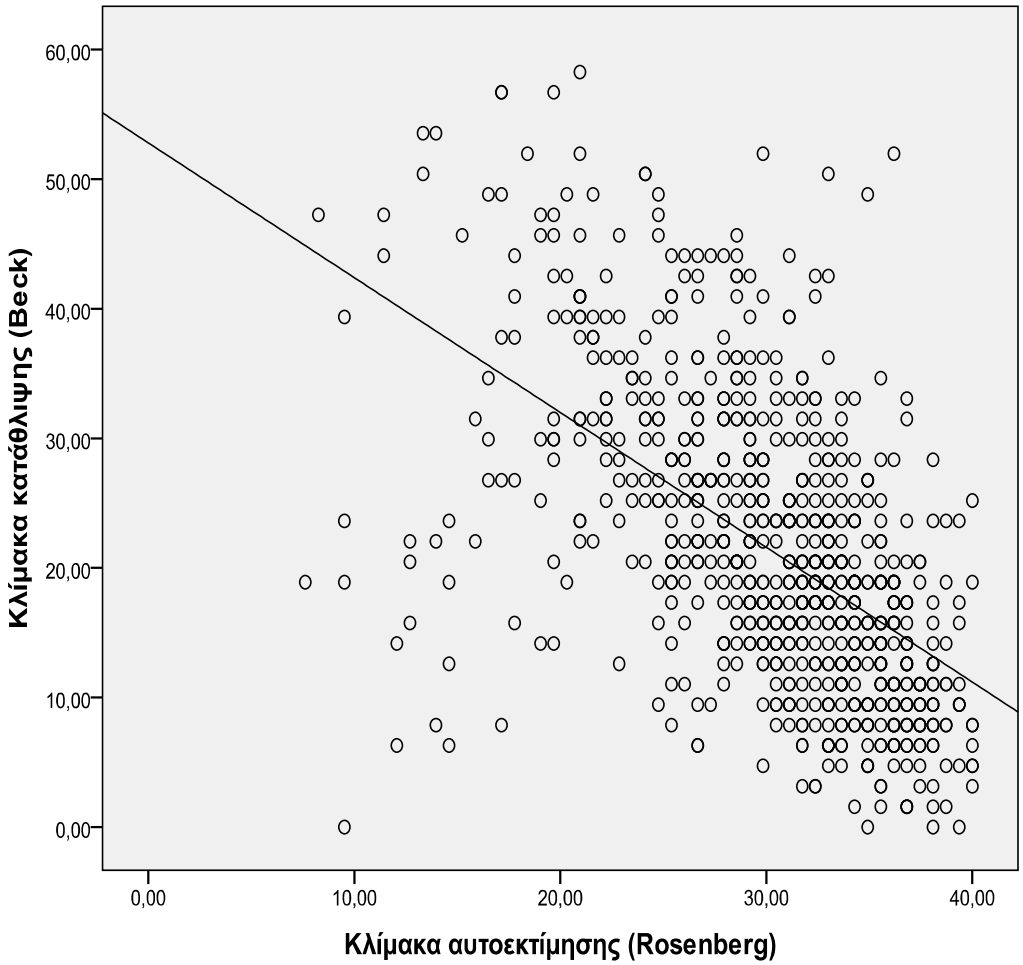
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 17 – Συντελεστής συσχέτισης του Pearson της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης

		Κλίμακα κατάθλιψης (Beck)
Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)	r	-0,56
	P	**<0,001**

Υπήρξε σημαντικά αρνητική συσχέτιση της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Συνεπώς όσο χαμηλότερη αυτοεκτίμηση είχαν οι μαθητές τόσο περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης είχαν.

Στο ακόλουθο γράφημα δίνεται η συσχέτιση της κλίμακας κατάθλιψης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης.



Γράφημα 18 – Βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα της κατάθλιψης ανάλογα με τη βαθμολογία τους στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα κατάθλιψης και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 18 – Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα άγχους και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών και γονιών, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και την κλίμακα αυτοεκτίμησης

		β*	SE**	P
Φύλο	Αγόρι	0,00+		
	Κορίτσι	4,32	0,69	**<0,001**
Ζουν μαζί οι γονείς	Όχι	0,00		
	Ναι	-2,69	0,95	**0,005**
Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου	Έχω Κανέναν/1 καλό φίλο/η	0,00		
	Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/ες	-2,58	1,04	**0,014**
	Έχω 4 ή περισσότερους καλούς φίλους/ες	-2,45	1,03	**0,018**
Πως σου φαίνεται το σχολείο	Το σχολείο δεν μου αρέσει/ δεν μου αρέσει με τίποτα	0,00		
	Το σχολείο ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει	-1,50	1,09	0,172
	Το σχολείο μου αρέσει/ μου αρέσει πάρα πολύ	-3,66	1,11	**0,001**
Θύμα ενδοσχολικής βίας	Όχι	0,00		
	Ναι	5,25	1,06	**<0,001**
Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg)		-0,90	0,06	**<0,001**

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση των γονιών, ο αριθμός φίλων, το αν τους αρέσει το σχολείο, το αν είχαν πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας και η βαθμολογία στην κλίμακα αυτοετκίμησης βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία κατάθλιψης. Συγκεκριμένα:

- Τα κορίτσια είχαν κατά 4,32 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Οι μαθητές των οποίων οι γονείς ζούσαν μαζί είχαν κατά 2,69 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί.
- Οι μαθητές με 2-3 καλούς φίλους είχαν κατά 2,58 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές με το πολύ 1 καλό φίλο/η.
- Οι μαθητές με πάνω από 4 καλούς φίλους είχαν κατά 2,45 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές με το πολύ 1 καλό φίλο/η.

- Οι μαθητές που τους άρεσε το σχολείο είχαν κατά 3,66 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τους άρεσε το σχολείο.
- Οι μαθητές που είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας είχαν κατά 5,25 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας.
- Υψηλότερες τιμές στην κλίμακα αυτοεκτίμησης σχετίζονταν με λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης.

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση – Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Όσον αφορά στο σύνολο των μαθητών που εξετάστηκαν, βρέθηκε ότι περίπου το 84% των εφήβων δεν έχουν υπάρξει θύματα ενδοσχολικής βίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών. Αντίθετα, περίπου το 16% των εφήβων ανέφεραν ότι έχουν θυματοποιηθεί στο σχολείο, με περίπου ο ένας στους δέκα εφήβους (11%) να δηλώνει ότι έχει υποστεί ενδοσχολική βία μόνο μία ή δύο φορές.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Papanikolaou, Chatzikosma και Kleio (2011), οι οποίοι μελέτησαν δείγμα Ελλήνων εφήβων που φοιτούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης του Ηρακλείου, Κρήτης. Το ποσοστό των εφήβων που δήλωσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού ανερχόταν στο 17%, το οποίο συμφωνεί αρκετά με το ποσοστό θυματοποίησης που διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα (Papanikolaou et al., 2011). Παρόμοια, στην έρευνα των Kalati, Psalti και Deliyianni-Kouimtzi (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εφήβων μαθητών της πόλης της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι το 15% των μαθητών ηλικίας 15-16 ετών ανέφεραν ότι έχουν εκφοβιστεί στο σχολείο.

Αν και δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ως προς τα ποσοστά θυματοποίησής τους, εντούτοις αξίζει να επισημανθεί ότι το ποσοστό θυματοποίησης είναι κάπως υψηλότερο στους μαθητές του Γυμνασίου, φτάνοντας περίπου στο 18%. Με άλλα λόγια, σχεδόν ο ένας στους πέντε μαθητές Γυμνασίου ανέφερε ότι έχει υπάρξει θύμα ενδοσχολικής βίας τουλάχιστον μία φορά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές Λυκείου είναι μικρότερο και ισούται με 14% περίπου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο είναι κάπως υψηλότερο το ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου που δήλωσαν ότι είχαν υποστεί ενδοσχολική βία μόνο μία ή δύο φορές, όμως δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ως προς τη συστηματική θυματοποίησή τους (από δύο φορές το μήνα έως πολλές φορές την εβδομάδα).

Η Sapouna (2008) μελέτησε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (10-12 ετών) και των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου (12-14 ετών), που διέμεναν στη Θεσσαλονίκη. Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ηλικιακές ομάδες διέφεραν ως προς τη θυματοποίησή τους. Συγκεκριμένα, το 11,9% των μαθητών του Δημοτικού ανέφεραν ότι είναι θύματα συστηματικού εκφοβισμού (από 2-3 φορές το μήνα και άνω), ενώ το ποσοστό των συστηματικών θυμάτων υποδιπλασιάζεται στους μαθητές του Γυμνασίου και ισούται με 6,1% (Sapouna, 2008).

Η μείωση της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού με την αύξηση της ηλικίας διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 8 έως 12 ετών.

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας αξιοσημείωτος αριθμός σχετικών ερευνών έχουν δείξει ότι η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού αυξάνεται κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο και μειώνεται στο Λύκειο (Espelage & Horne, 2008. Nansel et al., 2001. Pellegrini & Bartini, 2000. Smith, Madsen, & Moody, 1999). Όσον αφορά την Ελλάδα, στην έρευνα των Magklara et al. (2012) μελετήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών ηλικίας 16-18 ετών και βρέθηκε ότι το 7,1% των μαθητών Λυκείου ήταν συστηματικά θύματα σχολικού εκφοβισμού (τουλάχιστον μία φορά το μήνα). Οι Korakidi et al. (2009) μελέτησαν μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου στην πόλη της Λάρισας και διαπίστωσαν ότι το 10% ανέφεραν ότι έχουν εκφοβιστεί στο σχολείο. Βάσει των παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου παρατηρείται μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Τα πρώτα έτη της εφηβείας αποτελούν μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας οι έφηβοι εξερευνούν τους νέους κοινωνικούς ρόλους τους και διαμορφώνουν το κύρος τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Hong & Espelage, 2012). Οι διαδικασίες της εξερεύνησης των νέων κοινωνικών ρόλων και της διαμόρφωσης του κοινωνικού κύρους ίσως να οφείλονται για την αύξηση της επιθετικότητας των εφήβων (Hong & Espelage, 2012), ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Pellegrini, 2002), δηλαδή σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν έφηβοι μαθητές της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου. Ίσως, η μετάβαση των εφήβων σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης (από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) να επιφέρει αύξηση της επιθετικότητας των μαθητών του Λυκείου, με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις με τους μαθητές του Γυμνασίου.

Η μετάβαση είναι ένα πέρασμα από μία θέση, κατάσταση, τύπο ή επίπεδο δραστηριότητας σε ένα άλλο (O'Dell & Eisenberg, 1989). Η μετάβαση θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως φάση που σηματοδοτεί το πέρασμα από κάτι παλιό και οικείο σε κάτι νέο και άγνωστο (Quick, Fetsch & Rupured, 2011), σηματοδοτώντας την ύπαρξη πλήθους αλλαγών (Τοκμακίδου, 2005). Βασικό γνώρισμα κάθε διαδικασίας μετάβασης είναι η συναίσθηση της αλλαγής, που βιώνει το υποκείμενο. Με τον τρόπο αυτό, διεγείρονται οι μηχανισμοί προσαρμογής και α-

ντίδρασης στα εμπόδια που προκαλούν τη διατάραξη των ισορροπιών στο περιβάλλον, με επιπτώσεις λιγότερο ή περισσότερο έντονες, οι οποίες είναι έκδηλες για μεγάλο χρονικό διάστημα στη ζωή του ατόμου (Τοκμακίδου, 2005).

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, η μετάβαση χρησιμοποιείται ως τεχνικός όρος για να δηλώσει το χρόνο εισόδου σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις διαδικασίες εισόδου στο εκπιδευτικό ίδρυμα και τα ψυχολογικά βιώματα, που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές στο ίδρυμα και τις συνέπειές τους, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς (Dunlop & Fabian, 2002, 2007. Griebel & Niesel, 2002. Margetts, 2002. Mizelle & Irvin, 2000. Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005. Rose, 2009). Η παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί, επίσης, τον όρο «σοκ μετάβασης», για να δηλώσει την ψυχολογική ένταση, που βιώνουν τα παιδιά με τη μορφή ανασφάλειας, αγωνίας, άγχους και φόβου, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το αρχικό στάδιο της αλλαγής, είτε από τάξη σε τάξη, είτε από σχολείο σε σχολείο (Ματσαγγούρας, 2014).

Το άγχος της μετάβασης οφείλεται στις πολυποικίλες αλλαγές, που συναντούν οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον και αφορούν στο μαθησιακό πλαίσιο και τους ρυθμούς εργασίας, την ελευθερία κινήσεων, τις προσωπικές ευθύνες και τους ρόλους, τις δομές, το μέγεθος και τους κανόνες του σχολείου και τις φιλικές ομάδες (Grills-Taquechel, Norton, & Ollendick, 2010. Lenga & Ogden, 2000. Lucey & Reay, 2000. Mizelle & Irvin, 2000.). Όλα αυτά δημιουργούν μια νέα οικολογία σχολείου, που συνεπάγεται νέους ρόλους και νέες σχέσεις για τους εμπλεκόμενους, γεγονός που δημιουργεί έντονους φόβους στους μαθητές. Τα στοιχεία του άγχους είναι ανάμεικτα με τον ενθουσιασμό και τις αισιόδοξες προσδοκίες, που προκαλεί το νέο (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000. Galton, Morrison, & Pell, 2000. Jindal-Snape & Miller, 2008. Κονιδάρης, 2009).

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι η μετάβαση είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία αλλαγής, κατά την οποία απαιτείται η προσαρμογή των μαθητών σε μια νέα ομάδα συνομηλίκων, ένα νέο ρόλο, νέους εκπαιδευτικούς και νέες ακαδημαϊκές προσδοκίες (Margetts, 2004). Οι μαθητές που μεταβαίνουν από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη (π.χ., από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλές νέες απαιτήσεις: πρέπει να ανταποκριθούν στις νέες ακαδημαϊκές προκλήσεις, να μάθουν το νέο σχολείο και τις προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών, καθώς και να κερδίσουν την αποδοχή στη νέα ομάδα συνομηλίκων (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Pratt & George, 2005). Οι αρνητικές επιπτώσεις της μετά-

βασης μπορεί να είναι η ανησυχητική αύξηση του άγχους, της κούρασης, της επιθετικότητας, με αποτέλεσμα την αρνητική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία (Dockett & Perry, 2003, 2004. Fabian, 2000, 2013. Fabian & Dunlop, 2007).

Βάσει των παραπάνω, εύλογο θα μπορούσε να θεωρηθεί το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές του Γυμνασίου δεν υφίστανται υψηλότερα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού από ό,τι οι μαθητές του Λυκείου, αν και τα δεδομένα της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι με την άνοδο της ηλικίας παρατηρείται μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Πιθανόν, οι έντονες ψυχολογικές επιπτώσεις που επιφέρει η μετάβαση των εφήβων στο Λύκειο και οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις που αυτή συνεπάγεται, οδηγούν σε αύξηση των εντάσεων, των συγκρούσεων και της εκδήλωσης επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα να μη διαπιστώνονται διαφορές με τα αντίστοιχα επίπεδα εντάσεων, συγκρούσεων και επιθετικότητας που παρατηρούνται στο Γυμνάσιο.

Οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες για τον αριθμό των μαθητών, οι οποίοι ήταν οι θύτες του εκφοβισμού τους. Τα υψηλότερα ποσοστά μαθητών που είχαν υποστεί ενδοσχολική βία ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός τους λάμβανε χώρα είτε από ένα μεμονωμένο μαθητή είτε από μια ομάδα 2-3 μαθητών. Αντίθετα, ήταν σχετικά μικρό το ποσοστό των θυμάτων που δήλωσαν ότι είχαν υποστεί ενδοσχολική βία από μια ομάδα 4-9 μαθητών, μια ομάδα 10 ή περισσότερων μαθητών ή από διάφορους μαθητές ή ομάδες μαθητών. Τα αποτελέσματα σχετικά με τον αριθμό των θυτών τους δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το αν οι μαθητές φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο.

Όσον αφορά στη διάρκεια του σχολικού εκφοβισμού δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου, με περίπου τα μισά θύματα να αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός τους διήρκησε για μία ή δύο εβδομάδες. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν το ένα στα πέντε θύματα ανέφερε ότι ήταν χρόνιο θύμα σχολικού εκφοβισμού και ότι η θυματοποίησή του είχε διάρκεια πολλών ετών.

Επιπλέον, σχεδόν οι δύο στους τρεις εφήβους που είχαν υποστεί ενδοσχολική βία ανέφεραν ότι δεν είχε επικοινωνήσει κάποιος ενήλικας από το σπίτι ους προκειμένου να τερματιστεί ο εκφοβισμός τους. Η εικόνα αυτή σχετικά με την

έλλειψη ενεργούς εμπλοκής των γονέων των θυμάτων δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το αν οι έφηβοι ήταν μαθητές φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο.

Περίπου ο ένας στους τέσσερις μαθητές δήλωσε ότι σχεδόν πάντα επεμβαίνουν οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο όταν αντιλαμβάνονται ότι ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές Γυμνασίου δήλωσαν ότι η επέμβαση των καθηγητών ή άλλων ενηλίκων στο σχολείο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού γίνεται συχνότερα, σε σύγκριση με τους μαθητές Λυκείου. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι, όσον αφορά στο σύνολο των μαθητών, συνολικά σχεδόν οι τρεις στους δέκα αναφέρουν ότι οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικοι στο σχολείο δεν παρεμβαίνουν σχεδόν ποτέ ή παρεμβαίνουν σπάνια, όταν αντιλαμβάνονται να λαμβάνουν χώρα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς τη συχνότητα που οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό κάποιου συμμαθητή τους στο σχολείο, συνολικά σχεδόν οι μισοί μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου δήλωσαν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ ή συμβαίνει μια στο τόσο. Αντίθετα, συνολικά μόλις σχεδόν ο ένας στους πέντε μαθητές ανέφερε ότι οι άλλοι μαθητές στο σχολείο προσπαθούν συχνά ή σχεδόν πάντα να τερματίσουν τον εκφοβισμό που υφίσταται κάποιος άλλος μαθητής ή κάποια άλλη μαθήτρια στο σχολείο.

Στη συνέχεια, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας λήφθηκαν στοιχεία σχετικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούσαν, οι δύο στους τρεις εφήβους ανέφεραν ότι όταν βλέπουν ένα μαθητή ή μια μαθήτρια της ηλικίας τους να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, τότε αισθάνονται άσχημα για αυτόν ή αυτήν και θέλουν να παρέχουν τη βοήθειά τους. Αντίθετα, ήταν αμελητέα τα ποσοστά των εφήβων που ανέφεραν ότι δεν αισθάνονται σχεδόν τίποτα ή που σκέφτονται ότι πιθανώς ο συμμαθητής που εκφοβίζεται αξίζει τον εκφοβισμό του.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εφήβων σχετικά με το κατά πόσο θα συμμετείχαν οι ίδιοι στον εκφοβισμό κάποιου μαθητή ή κάποιας μαθήτριας που δεν συμπαθούσαν. Και σε αυτήν την περίπτωση, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Συνολικά, περισσότεροι από τους μισούς εφήβους ανέφεραν ότι δεν θα συμμετείχαν στον εκφοβισμό κάποιου συμμαθητή τους που δεν συμπαθούσαν. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι κάπως υψηλότερο το ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου που

ανέφεραν ότι δεν θα συμμετείχαν σίγουρα στον εκφοβισμό κάποιου μαθητή που δεν συμπαθούσαν, από ό,τι του Λυκείου (περίπου 36% και 29%, αντίστοιχα).

Ως προς τη στάση που υιοθετούν όταν βλέπουν ή μαθαίνουν ότι ένας μαθητής της ηλικίας τους πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού από κάποιον άλλο μαθητή ή ομάδα μαθητών, περίπου το 35% των μαθητών τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου ανέφεραν ότι δεν κάνουν τίποτα, αν και νιώθουν ότι οφείλουν να βοηθήσουν το θύμα. Ίσως, ο φόβος για το ότι οι προσπάθειες υποστήριξης του θύματος είναι πιθανόν να επιφέρουν και τη δική τους θυματοποίηση, τους αποτρέπει από το να υιοθετήσουν έναν πιο ενεργά υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στο θύμα. Η στάση που υιοθετούν οι μαθητές όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικών σχολικού εκφοβισμού δεν διαφέρει ανάλογα με το αν φοιτούσαν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο.

Το προηγούμενο εύρημα θα μπροούσε να χαρακτηριστικεί ως 'ανησυχητικό', δεδομένου ότι, όπως έχει προαναφερθεί, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο της ομάδας των συνομηλίκων. Οι συμμετέχοντες και οι παρατηρητές, μέσω των διαφορετικών ρόλων που υιοθετούν κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, μπορούν να ενισχύσουν ή να τερματίσουν το περιστατικό. Σημαντική θεωρείται η στάση των μαθητών που τάσσονται ενεργά εναντίον των θυτών και προβαίνουν σε ενέργειες που έχουν σκοπό να στηρίξουν το θύμα. Οι μαθητές αυτοί κατέχουν τον ρόλο του 'υπερασπιστή του θύματος' (defender of the victim) (Olweus, 2001) και χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα κοινωνικογνωστικών ικανοτήτων και κατανόησης της γνωστικής και συναισθηματικής κατάστασης των άλλων (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009). Επίσης, χαρακτηρίζονται ως άτομα με ισχυρή προσωπικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, καθώς και με υψηλή αυτοεκτίμηση (Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). Έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz, & Tsorbatzoudis, 2016. Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Muñoz, Qualter, & Padgett, 2011. Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010. Warden & MacKinnon, 2003), αισθήματος δικαίου (Gini, 2006. Hoffman, 2001. Menesini et al., 2003) και υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα θύματα (Pöyhönen & Salmivalli, 2010. Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). Καταλαβαίνουν τις σκέψεις των άλλων, τους σκοπούς και τις πεποιθήσεις τους (ανεπτυγμένη θεωρία του νου) και γνωρίζουν ότι με την κατάλληλη στρατηγική είναι αποτελεσματικοί (Gini, 2006. Gini et al., 2007). Έχουν υψηλή κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους, είναι κοινωνικά απο-

δεκτοί και δημοφιλείς (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009). Η υψηλή κοινωνική θέση τους δίνει τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν την εξουσία του θύτη και να υπερασπιστούν το θύμα με επιτυχία (Samivalli, 2010), συνεπικουρούμενοι από την ικανότητά τους να προβαίνουν σε αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Pozzoli & Gini, 2010. Kristensen & Smith, 2003). Η ευρεία αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, θεωρείται προαπαιτούμενη για την ενεργή υποστήριξη των θυμάτων εξαιτίας των κινδύνων που εμπεριέχει η έμπρακτη και άμεση υποστήριξη των θυμάτων και η εναντίωση στους θύτες (Poyhonen, Juvonen, & Salmivalli, 2010).

Το πώς αξιολογούν τις προσπάθειες των καθηγητών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού διαφέρει μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Πιο αναλυτικά, στο σύνολο των μαθητών βρέθηκε ότι περίπου ο ένας στους τέσσερις θεωρεί ότι οι καθηγητές στο σχολείο έκαναν ελάχιστα πράγματα ή δεν έκαναν τίποτα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, οι μαθητές του Λυκείου πίστευαν ότι οι καθηγητές είχαν κάνει λιγότερες προσπάθειες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, από ό,τι οι μαθητές του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι περίπου ο ένας στους πέντε μαθητές Γυμνασίου θεωρούν ότι οι καθηγητές τους δεν έχουν κάνει τίποτα ή έχουν κάνει ελάχιστα πράγματα για να ελαττώνουν τον εκφοβισμό στην τάξη, ενώ το ίδιο πιστεύει σχεδόν ο ένας στους τρεις μαθητές Λυκείου.

Στη συνέχεια, η εξέταση του φύλου των εφήβων έδειξε ότι τα αγόρια δεν διαφέρουν από τα κορίτσια ως προς τη θυματοποίησή τους. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με το εύρημα των Kokkinos και Panayiotou (2004a), οι οποίοι, εξετάζοντας Κύπριους εφήβους 11 έως 15 ετών, με μέσο όρο ηλικίας περίπου τα 13 έτη, δεν διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε από την πλευρά του θύματος είτε από την πλευρά του θύτη. Ακόμη, η μελέτη αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών Λυκείου στην Ελλάδα, με ηλικία από 16 έως 18 έτη, δεν έδειξε την ύπαρξη διαφορών ανάλογα με το φύλο ως προς τη θυματοποίηση που υφίστανται στο σχολείο (Politis, Bellou, Belbasis, & Skapinakis, 2014).

Αντίθετα, έρευνα σε εφήβους μαθητές ηλικίας 16-18 ετών στην Ελλάδα έδειξε την ύπαρξη διαφορών ανάλογα με το φύλο, με τα αγόρια να είναι συχνότερα θύματα από ό,τι τα κορίτσια (Korakidi, 2009).Από την άλλη μεριά, η ποιοτική μελέτη των Athanasiades και Deliyanni-Kouimtzis (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 15-16 ετών στην

Ελλάδα, κατέληξε σε διαφορετικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, ένα από τα βασικά ευρήματα ήταν η ύπαρξη διαφορών ανάλογα με το φύλο των εφήβων, με τα αγόρια να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια, ενώ οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού μεταξύ των κοριτσιών ήταν ο λεκτικός και ο έμμεσος εκφοβισμός (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis (2010).

Όσον αφορά του τι συμβαίνει διεθνώς, ένας σχετικά μεγάλος αριθμός ερευνών έχουν δείξει ότι τα αγόρια γενικά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000. Nansel et al., 2001. Rigby, 1997. Ross, 1996. Seals & Young, 2003. Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Επίσης, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι γενικά τα αγόρια είναι πιο συχνά τα θύματα και οι θύτες άμεσων μορφών εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται συχνότερα σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού (π.χ., κοινωνική απόρριψη/ κοινωνικός αποκλεισμός, σχεσιακή επιθετικότητα, κλπ.) (Olweus, 1993. Varjas et al., 2009).

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εμπλοκή τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού δεν χαρακτηρίζονται από συμφωνία (Espelage, Mebane, & Swearer, 2004), δεδομένου ότι σε ορισμένες πρόσφατες έρευνες δεν έχουν διαπιστωθεί διαφορές ανάλογα με το φύλο των μαθητών (π.χ., Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, & Heraux, 2009. Goldstein, Young, & Boyd, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών, η σχεσιακή επιθετικότητα δεν εκδηλώνεται αποκλειστικά από τα κορίτσια (Swearer, 2008), ενώ είναι μικρές και οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισή της (Goldstein et al., 2008). Μάλιστα, η μετα-ανάλυση των Card, Stucky, Sawalani και Little (2008) έδειξε την ύπαρξη αμελητέων διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις έμμεσες μορφές επιθετικότητας.

Από την άλλη μεριά, στην έρευνα της Sapouna (2008) με δείγμα εφήβων στην Ελλάδα δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη θυματοποίησή τους. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσχυε τόσο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας (10-12 ετών) όσο και την δευτεροβάθμιας (12-14 ετών) εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές των δύο φύλων διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις επιμέρους μορφές θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, τα αγόρια είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σωματικού εκφοβισμού, ενώ η διάδοση φημών, ως μορφή εκφοβισμού, ήταν πιο συχνή στα κορίτσια (Sapouna, 2008).

Ίσως, η εξέταση της επίδρασης του φύλου των μαθητών στις επιμέρους μορφές θυματοποίησης να βοηθούσε να εντοπιστούν διαφορές ανάλογα με το φύλο. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν διαφορές φύλου ως προς θυματοποίηση, διότι δεν εξετάστηκαν οι επιμέρους μορφές της.

Ακολούθως, οι συνθήκες διαβίωσης των γονιών βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με το σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς ζούσαν μαζί είχαν κατά 40% περίπου μικρότερη πιθανότητα να πέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ζούσαν μαζί.

Η υψηλότερη πιθανότητα θυματοποίησης των εφήβων που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη του πατέρα, δεδομένου ότι συνήθως, μετά από ένα διαζύγιο, τα παιδιά μένουν με τη μητέρα και αυτός που μετακομίζει και φεύγει από την οικογενειακή εστία είναι ο πατέρας. Στην έρευνα των Papanikolaou et al. (2011) βρέθηκε ότι οι έφηβοι ήταν περισσότερο ευάλωτοι απέναντι στον κίνδυνο εκφοβισμού τους στις περιπτώσεις που ο πατέρας τους δεν κατείχε τόσο ενεργητικό ρόλο στην ανατροφή τους όσο η μητέρα τους, κυρίως λόγω της περιορισμένης επαφής τους. Οι περιορισμοί στην επαφή (contact) των εφήβων με τον πατέρα τους μπορεί να το αποτέλεσμα είτε των αντικειμενικών δυσκολιών εξαιτίας του διαζυγίου των γονέων είτε της φυσικής απουσίας του πατέρα εξαιτίας του θανάτου του είτε της απόφασης του πατέρα να μη συμμετέχει στη ζωή του παιδιού του (Papanikolaou et al., 2011). Αντίστοιχα, οι Fosse και Holen (2002) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά θύματα σχολικού εκφοβισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες να μεγαλώνουν χωρίς το βιολογικό τους πατέρα.

Ο αριθμός καλών φίλων των μαθητών βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με τη θυματοποίηση που υφίστανται από τους συμμαθητές τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που είχαν τουλάχιστον 2-3 καλούς φίλους/ες είχαν μικρότερη πιθανότητα να πέσουν θύμα ενδοσχολικής βίας σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν το πολύ έναν καλό φίλο/η. Τα θύματα έχουν ελάχιστους ή/και καθόλου φίλους και είναι απορριπτόμενα από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτα στις επιθέσεις των θυτών (Bollmer et al., 2005. Boulton et al., 1999. Hodges et al., 1999. Malcolm et al., 2006. Piteo & Kettler, 2011. Salmivalli et al., 1996. Schmidt & Bagwell, 2007). Αντίθετα, οι έφηβοι θύτες, αν και δεν είναι αποδεκτοί από όλους τους συμμαθητές τους, εντούτοις είναι λιγότερο κοινωνικά απομονωμένοι από ό,τι τα θύματα, κυρίως εξαιτίας του ότι είναι δημοφιλείς στους

εφήβους, οι οποίοι είναι επίσης επιθετικοί (Pellegrini et al., 1999). Επίσης, οι έφηβοι που είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες εκφοβισμού είναι οι περισσότερο κοινωνικά απομονωμένοι και οι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί, συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες (Olweus, 1993. Haynie et al., 2001. Rigby, 2002. Unnever, 2005).

Η ύπαρξη φιλίας υψηλής ποιότητας προστατεύει το παιδί από τη θυματοποίησή του από τους συνομηλίκους τους (Salmivalli & Isaacs, 2005). Η μελέτη του προστατευτικού ρόλου της φιλίας απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η πλειονότητα αυτών των ερευνών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον φίλου μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στο ενδεχόμενο θυματοποίησης του παιδιού από τους συνομηλίκους του (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996. Hodges, Malone, & Perry, 1997. Kochenderfer & Ladd, 1996).

Τα παιδιά θύτες, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών δικτύων μεταξύ των συμμαθητών τους, προτιμούν να έχουν ως στόχο τους κάποιο παιδί που στερείται φίλους, επειδή μπορούν να το εκφοβίσουν «χωρίς τον φόβο ανταπόδοσης ή εξοστρακισμού από τους φίλους του» (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999, σ. 95). Τα παιδιά που είχαν φίλους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να είναι τα θύματα εκφοβισμού των συμμαθητών τους, συγκριτικά με τα παιδιά που στερούνταν αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Bukowski et al., 1996. Hodges et al., 1997).

Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη θυματοποίησή τους (Hartup, 1996). Ακόμη, όπως αναφέρουν η Andreou και οι συνεργάτες της (2005, σ. 557), «οι κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων είναι επίσης οι δεξιότητες και οι στάσεις που χρησιμεύουν στην αποφυγή της θυματοποίησης».

Επίσης, οι μαθητές που ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα. Η σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και την κατάθλιψη μπορεί να θεωρηθεί ως εδραιωμένη, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ευρήματα σχετικών ερευνών. Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών που έχουν εξετάσει τη σύνδεση μεταξύ της θυματοποίησης και της κατάθλιψης έχουν βρει ότι εκείνοι οι μαθητές που είναι θύματα εκφοβισμού τείνουν να επιδεικνύουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με αυτούς που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (π.χ., Baiden et al., 2017. Bond et al., 2001. Boulton & Underwood, 1992. Claes et al.,

2015. Fleming & Jacobsen, 2009. Graham & Juvonen, 1998. Hawker & Boulton, 2000. Kaltiala-Heino et al., 1999, 2000. Klomek et al., 2007. Kochenderfer & Ladd, 1996. Pearl & Dulaney, 2006. Reijntjes et al., 2010. Salmon et al., 1998. Seals & Young, 2003. Storch et al., 2006. Yen et al., 2014. Zhou et al., 2017, κ.ά.). Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα θύματα είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να αναφέρουν καταθλιπτικά συμπτώματα συγκριτικά με τους συμμαθητές που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό (Bond et al., 2001. Kaltiala-Hieno er al., 1999, 2000). Σε μια μετα-ανάλυση που μελετήθηκαν 20 έτη βιβλιογραφίας για τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας, βρέθηκε ότι η κατάθλιψη είχε την ισχυρότερη σύνδεση με τη θυματοποίηση, κατά πολύ μεγαλύτερη από ό,τι το άγχος, η μοναξιά ή η γενική αυτοεκτίμηση (Hawker & Boulton, 2000).

Στην έρευνα των Papadaki και Giovazolias (2013) συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών από σχολεία της Κρήτης. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατάθλιψη των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, η κατάθλιψη των μαθητών βρέθηκε να σχετίζεται θετικά τόσο με τον ρόλο του θύματος όσο και του θύτη (Papadaki & Giovazolias, 2013).

Οι μαθητές που ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας. Η σύνδεση μεταξύ της θυματοποίησης και της αυτοεκτίμησης είναι καλά εδραιωμένη. Σε γενικές γραμμές, έχει συστηματικά διαπιστωθεί ότι τα θύματα έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους θύτες και τα μη-εμπλεκόμενα παιδιά (Bollmer et al., 2005. Bosacki et al., 2007. Boulton & Underwood, 1992. Demirbağ et al., 2017. Jankauskiene et al., 2008. Lagerspetz et al., 1982. Olweus, 1993, 2001. Sharp, 1996). Η μετα-ανάλυση 936 ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τον Tsaousis (2016) έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη θυματοποίηση όσο και με τον εκφοβισμό, δηλαδή όσο περισσότερο συμμετέχουν οι μαθητές σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους, αν και στην περίπτωση των θυμάτων η μείωση είναι υψηλότερη (Tsaousis, 2016).

Η εφηβεία είναι μια χρονική περίοδος, όπου κεντρική θέση καταλαμβάνουν οι φιλίες και η αποδοχή/ στήριξη από την ομάδα των συνομηλίκων (Rubin et al., 1998). Οι έφηβοι επιζητούν να αποκτήσουν αυτονομία από τους γονείς τους

και στρέφονται προς τους φίλους και την ομάδα των συνομηλίκων για να αντλήσουν κοινωνική στήριξη. Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός που υφίστανται οι έφηβοι στο σχολείο προκαλεί μείωση της αυτοεκτίμησής τους.

Οι μαθητές που ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν υψηλότερα επίπεδα άγχους, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν πέσει θύματα. Το ζήτημα του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία και η σχέση του με τη θυματοποίηση έχει διερευνηθεί ευρέως. Αν και η σχέση μεταξύ άγχους και θυματοποίησης έχει τεθεί ως αμφίδρομη (π.χ., Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004), συγκλίνουσες αποδείξεις από μελέτες υποδηλώνουν ότι οι αγχώδεις συμπεριφορές είναι ένα αποτέλεσμα της θυματοποίησης, παρά ένα χαρακτηριστικό προδιάθεσης (Bond et al., 2001. Gladstone, Parker, & Mahli, 2006. Hanish & Guerra, 2002. Sourander et al., 2007).

Συνολικά, τα άτομα που έχουν βιώσει τα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης αναφέρουν σημαντικά υψηλότερο γενικευμένο άγχος (Craig, 1998. Grills & Ollendick, 2002. Hodges & Perry, 1996, 1999. Juvonen et al., 2003. Lagerspetz et al., 1982. Olweus, 1995. Salmon et al., 1998. Swearer et al., 2001) και κοινωνικό άγχος (Boulton & Smith, 1994. Crick & Grotpeter, 1995. Erath et al., 2007. Flanagan et al., 2008. Graham & Juvonen, 1998. Grills & Ollendick, 2002. McCabe et al., 2003. Siegel et al., 2009. Storch et al., 2005). Επιπλέον, η μετα-ανάλυση των Hawker και Boulton (2000) αποκάλυψε μεγέθη μέσης επίδρασης σημαντικά υψηλότερα από το μηδέν, τόσο για το κοινωνικό όσο και για το γενικευμένο άγχος, γεγονός που υποδεικνύει υψηλότερο επιπολασμό κοινωνικού και γενικευμένου άγχους στα θύματα από ό,τι στα μη-θύματα. Πρόσθετες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που αναφέρουν ότι πέφτουν θύματα βίας από συνομηλίκους ήταν από 3,2 έως και 4,2 φορές πιο πιθανό να αναφέρουν συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Kaltalia-Heino et al., 2000. Salmon et al., 1998).

Κεφάλαιο 7ο: Περιορισμοί – Συμπεράσματα – Προτάσεις

7.1. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι η συγχρονικού τύπου φύση της διερεύνησης, η οποία δεν επιτρέπει την εξαγωγή απόλυτων αιτιολογικών συμπερασμάτων όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό που υφίστανται οι έφηβοι στο χώρο του σχολείου και στις διαστάσεις της ψυχικής τους υγείας (χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη). Με άλλα λόγια, δεν είναι δυνατόν να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το αν τα προβλήματα ψυχικής υγείας των εφήβων είναι το αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους ή η ύπαρξη προβλημάτων ψυχικής υγείας προηγούνται της θυματοποίησης.

Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι η έρευνα ήταν συγχρονικού τύπου δεν επιτρέπει την εξαγωγή πιο αναλυτικών συμπερασμάτων σχετικά με το πώς επιδράει η μετάβαση των εφήβων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο στο φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Αντίθετα, τα αποτελέσματα διαχρονικής μελέτης θα βοηθούσαν στη σκιαγράφηση μιας πληρέστερης και λεπτομερέστερης εικόνας σχετικά με τις επιπτώσεις της μετάβασης στη θυματοποίηση των μαθητών, δεδομένου ότι θα μελετούνταν οι ίδιοι μαθητές πριν (Γυμνάσιο) και μετά (Λύκειο) τη μετάβασή τους.

7.2. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι **ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά υπαρκτό πρόβλημα για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα** και συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στους εφήβους που καταλαμβάνουν τον ρόλο του θύματος. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εγχάραξης **επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**. Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν προβλέπει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως φαίνεται από την απουσία σαφών αναφορών για τις αρμοδιότητες των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Σχολικοί Σύμβουλοι) όσον αφορά την αντιμετώπιση φαινομένων βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο.

Επίσης, δεδομένου ότι το δείγμα προερχόταν από σχολεία του Ν. Ιωαννίνων, διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί 'προνόμιο' των δύο μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), αλλά παρουσιάζεται και στα **σχολεία της περιφέρειας**, γεγονός που καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη άμεσης λήψης μέτρων και εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

Σύμφωνα με τον **Olweus** (2009, σ. 82) ένα **πρόγραμμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού** θα πρέπει να απαρτίζεται από τα ακόλουθα **στοιχεία-κλειδιά**:

- ✓ *Γενικές προϋποθέσεις*
  - επίγνωση και εμπλοκή
- ✓ *Μέτρα στο επίπεδο του σχολείου*
  - έρευνα με ερωτηματολόγιο
  - σχολική ημερίδα για τα προβλήματα εκφοβισμού/ θυματοποίησης
  - καλύτερη επίβλεψη στα διαλείμματα και την ώρα του φαγητού
  - πιο ελκυστικός προαύλιος χώρος στο σχολείο
  - ανοικτή γραμμή επικοινωνίας
  - συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων
  - ομάδες εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου
  - κύκλοι γονέων
- ✓ *Μέτρα στο επίπεδο της τάξης*
  - κανονισμοί τάξης κατά του εκφοβισμού: διευκρίνιση, έπαινος και κυρώσεις
  - τακτικές συνελεύσεις της τάξης
  - παιχνίδια ρόλων, λογοτεχνία
  - συνεργατική μάθηση
  - κοινές θετικές δραστηριότητες τάξης
  - συνελεύσεις γονέων/κηδεμόνων-εκπαιδευτικών
- ✓ *Μέτρα σε ατομικό επίπεδο*
  - σοβαρές συζητήσεις με τους θύτες και τα θύματα
  - σοβαρές συζητήσεις με τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών

- χρησιμοποίηση της φαντασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων
- συνδρομή των «ουδέτερων» μαθητών
- βοήθεια και υποστήριξη για τους γονείς (φάκελος γονέα κλπ.).

Πλέον, απαιτείται από όλα τα σχολεία να έχουν μια **πολιτική σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού**, με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές να μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στο ότι οι ενήλικες θα ανταποκριθούν με δικαιοσύνη και συνέπεια σε περιστατικά, όταν αυτά συμβαίνουν, και να υπάρχουν σαφείς κυρώσεις για τις συμπεριφορές εκφοβισμού.

Υπάρχουν τέσσερα **κύρια στάδια στην καθιέρωση μιας πολιτικής** (Cowie, Boardman, Dawkins, & Jennifer, 2017):

- *Στάδιο 1: Αύξηση της ευαισθητοποίησης και διαβούλευση με τους ενήλικες και τα παιδιά στο σχολείο.* Η συμφωνηθείσα πολιτική θα πρέπει να είναι περιεκτική και γραμμένη σε γλώσσα που να μπορούν να καταλάβουν όλοι. Η πολιτική κατά του εκφοβισμού θα πρέπει να συνάδει με την πολιτική του σχολείου γύρω από τις συμπεριφορές των μαθητών, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς οδηγίες για τις κυρώσεις, πότε και ποιες κυρώσεις είναι σχετικές και πώς θα πρέπει να εφαρμοστούν.
- *Στάδιο 2: Εφαρμογή.* Θα πρέπει να υπάρχει μια σαφής καθοδήγηση από την ανώτερη διεύθυνση του σχολείου. Η παρέμβαση που περιλαμβάνει όλο το σχολείο είναι βοηθητική. Η πολιτική θα πρέπει να εφαρμόζεται με συνέπεια και δικαιοσύνη, διατηρώντας ταυτόχρονα ένα βαθμό ευελιξίας, σε περίπτωση ασυνήθιστων καταστάσεων. Θα πρέπει, επίσης, να προωθείται τακτικά, για παράδειγμα σε συγκεντρώσεις/ συνελεύσεις μαθητών, στις ομάδες διδασκαλίας μεταξύ συμμαθητών, στις ομαδικές εργασίες και στα ομαδικά εργαστήρια. Άμεσες δράσεις θα πρέπει να υπενθυμίζουν στους μαθητές ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές. Οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται από την αρχή, όταν συμβαίνει ένα περιστατικό εκφοβισμού.

- *Στάδιο 3: Έλεγχος.* Ένα άτομο κλειδί από το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι υπεύθυνο για την τήρηση αρχείου των περιστατικών εκφοβισμού, για την παρακολούθηση της υλοποίησης της πολιτικής και για να προωθεί την εξέχουσα θέση αυτής της πολιτικής στο σχολείο.
- *Στάδιο 4: Αξιολόγηση.* Για την αναθεώρηση και την ανανέωση της πολιτικής τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται δεδομένα από την παρακολούθηση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνεται από τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το μη-διδακτικό προσωπικό και από τους διευθυντές.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης είναι ο **προστατευτικός ρόλος των συνομηλίκων** απέναντι στον κίνδυνο των εφήβων να εκφοβιστούν στο σχολείο. Πράγματι, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός του δικτύου των φιλικών σχέσεων των εφήβων τόσο μειώνεται ο κίνδυνος θυματοποίησής τους.

Μια επιτυχημένη προσέγγιση είναι αυτή που ενδυναμώνει τους ίδιους τους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό. Μερικές φορές, η **υποστήριξη από τους συνομηλίκους** *(peer support)* μπορεί να προκύψει αυθόρμητα, όπως ανακάλυψαν οι Salmivalli και οι συνεργάτες της, όταν οι «υπερασπιστές» προστρέχουν σε βοήθεια ή για να παρηγορήσουν το θύμα, ή όταν τα κορίτσια επιδεικνύουν εποικοδομητικές δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων. Στο ευρύτερο πλαίσιο ολόκληρου του σχολείου, ένας σημαντικός παράγοντας φαίνεται να βρίσκεται στις δομές, όπως είναι τα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων, τα οποία ενθαρρύνουν μια θετική κοινωνική ανταπόκριση από τη μεριά των παρατηρητών και των αμέτοχων παρισταμένων όταν συμβαίνει ένα περιστατικό εκφοβισμού, συχνά έξω από την αίθουσα (Cowie et al., 2017).

Η υποστήριξη συνομηλίκων είναι μια μορφή άμυνας. Είναι μια άμεση παρέμβαση ενάντια στον εκφοβισμό, κατά την οποία επιλεγμένοι μαθητές εκπαιδεύονται από ενήλικες, ώστε να παρεμβαίνουν και να ανταποκρίνονται σε μια έκκληση για βοήθεια. Τα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων χρησιμοποιούν διάφορες προσεγγίσεις:

- *προγράμματα δημιουργίας φίλων* (befriending schemes) – όπου οι υποστηρικτές συνομηλίκων εκπαιδεύονται να προσφέρουν τη φιλία τους ή να υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους ανεπίσημα, κατά τις καθημερινής αλληλεπιδράσεις τους.

- *προγράμματα διαμεσολάβησης* (mediation schemes) – μη-τιμωρητική παρέμβαση όπου οι υποστηρικτές συνομηλίκων εκπαιδεύονται να φέρουν το θύτη και το θύμα κοντά για να επιλύσουν μια διαφωνία (βλέπε Κεφάλαιο 2.3).
- *προγράμματα που βασίζονται στη συμβουλευτική* (counseling-based schemes) – ένα πιο δομημένο σύστημα κατά το οποίο η υποστήριξη λαμβάνει χώρα σε ειδικά διαμορφωμένα δωμάτια για αυτό το σκοπό, συνήθως κατόπιν ραντεβού, και με τακτική επίβλεψη από ενήλικες.
- *προγράμματα μεντόρων-συμβουλευτικής καθοδήγησης* (mentoring schemes) – όπου μεγαλύτεροι μαθητές εκπαιδεύονται να προσφέρουν ενθάρρυνση και καθοδήγηση σε έναν μικρότερο μαθητή μέσω μιας σχέσης ένας προς έναν που αναπτύσσουν μαζί του. Αυτή η μέθοδος έχει προσαρμοστεί από αντίστοιχα προγράμματα καθοδήγησης στην κοινότητα, στα οποία ενήλικες που εργάζονται με νεαρά άτομα τα ενθαρρύνουν και τους προσφέρουν συμβουλές (Cowie et al., 2017).

Μολονότι τα προγράμματα υποστήριξης συνομηλίκων δεν μειώνουν πάντοτε τον εκφοβισμό, μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό μέτρο πρόληψης. Πάνω από όλα, μειώνουν τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στα θύματα και γίνεται πιο αποδεκτό για τα ίδια να αναφέρουν τέτοια περιστατικά. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτό:

- Οι συνομήλικοι μπορούν να εντοπίσουν τον εκφοβισμό σε πολύ πιο πρώιμο στάδιο από ό,τι θα μπορούσαν οι ενήλικες.
- Οι νέοι μαθητές είναι πολύ πιθανότερο να εμπιστευθούν τους συνομηλίκους τους από ό,τι τους ενήλικες.
- Τα θύματα έχουν κάποιον στον οποίο μπορούν να στραφούν για βοήθεια και βλέπουν το σχολείο να αναλαμβάνει δράση.
- Οι υποστηρικτές συνομηλίκων αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πολύτιμες κοινωνικές δεξιότητες.
- Το σχολείο βελτιώνει τη φήμη του μεταξύ των γονέων και της κοινότητας.

Η έρευνα υποστηρίζει ότι, με το πέρασμα του χρόνου, **τα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων βελτιώνουν το κοινωνικό κλίμα του σχολείου κι έτσι γίνεται ένα σχολείο που νοιάζεται** (Cowie et al., 2017)

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. Επιστήμες Αγωγής, 4, 55-70.

Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 256-276). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαλανάκη, Ε., & Αμανάκη, Ε. (2009). Εκφοβισμός και θυματοποίηση στην προεφηβική και εφηβική ηλικία: Συχνότητα και διαφορές ηλικίας και φύλου. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 371-382). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε., & Νοικοκύρη, Ε. (2009). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48,* 71-88.

Γραίκος, Ν., Μαρκάδας, Σ. & Τάρη, Ε. (2013). Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Σχολικών μονάδων και Συλλόγων Διδασκόντων για ζητήματα σχολικής βίας: γενικό νομοθετικό και τυπικό πλαίσιο, εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων. Στο Σ. Βαβέτση, & Α. Σουσαμίδου (Συντ.), *Επιθετική Συμπεριφορά στο Σχολείο – Ζητήματα και Προτάσεις* (σσ. 81-88). Αθήνα: Φυλάτος.

Καπαρή, Κ. Δ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο Γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κατσάμα, Ε. (2013). *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2012). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Κονιδάρης, Γ. (2009) Φόβοι, προσδοκίες και διαπιστώσεις μαθητών πριν και μετά την εγγραφή τους στο γυμνάσιο, Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 6ου πανελλήνιου συνεδρίου, τομ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2014) Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Σταλίκας, Α., Τρίλιβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τοκμακίδου, Ε. (2005). Σύγχρονες προσεγγίσεις στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην 1η Πανελλήνια Συνάντηση Μεταπτυχιακών και Υποψηφίων Διδακτόρων *'Μεταπτυχιακές Σπουδές και Έρευνα στην Εκπαίδευση'.* Φλώρινα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://nipoloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=37.

Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2017). *Συναισθηματική υγεία και ευεξία: Ένας πρακτικός οδηγός για το σχολείο* (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ε. Αμανάκη, Α. Μπαρμπούνη, & Κ. Μεράκου). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

Ξενόγλωσση

Albayrak, S., Biçer, S., & Aşık, E. (2014). The impact of the adolescent-parent relationship on peer victimization. *The Journal of MacroTrends in Health and Medicine*, *2*(1), 1-9.

Almeida, A., Caurcel, M. J., & Machado, J. C. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized or nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(2), 371-396.

Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289-306). Cambridge: Cambridge University Press.

Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, *2*(2), 123-145.

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, *33*(4), 325-339.

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, *21*(1), 59-66.

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International, 26,* 545-562.

Arora, C. M. G. (1996). Defining bullying. *School Psychology International, 17,* 317-329.

Asgeirsdottir, B. B., Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H., & Sigurdsson, J. F. (2011). Associations between sexual abuse and family conflict/violence, self-injurious behavior, and substance use: The mediating role of depressed mood and anger. *Child Abuse & Neglect*, *35*(3), 210-219.

Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 328-341.

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, *66*(4), 447-456.

Bagana, E. (2014). Adolescents' patterns of depressive symptoms, proactive coping and self-perceived success in academic domain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *127*, 282-286.

Baiden, P., Stewart, S. L., & Fallon, B. (2017). The mediating effect of depressive symptoms on the relationship between bullying victimization and non-suicidal self-injury among adolescents: Findings from community and inpatient mental health settings in Ontario, Canada. *Psychiatry Research*, *255*, 238-247.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, *27*(7), 713-732

Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, *30*(5), 343-355.

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.

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*(1), 101-121.

Barrett, P. M., Rapee, R. M., Dadds, M. M., & Ryan, S. M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *24*(2), 187-203.

Bauer, N. S., Herrenkohl, T. I., Lozano, P., Rivara, F. P., Hill, K. G., & Hawkins, J. D. (2006). Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *Pediatrics*, *118*(2), e235-e242.

Beck, A. T., Steer, R. A.& Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, *8,*77-100.

BeLue, R., Francis, L. A., & Colaco, B. (2009). Mental health problems and overweight in a nationally representative sample of adolescents: effects of race and ethnicity. *Pediatrics*, *123*(2), 697-702.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27,* 90-126.

Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23,* 307-313.

Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blum, R. W., Libbey, H. P., Bishop, J. H., & Bishop, M. (2004). School connectedness–strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, *74*(7), 231-235.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*(6), 701-712.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*(6), 701-712.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, *323*(7311), 480-484.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, *323*, 480-484.

Bosacki, S., Dane, A., Marini, Z., & YLC-CURA. (2007). Peer relationships and internalizing problems in adolescents: mediating role of self-esteem. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *12*(4), 261-282.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(3), 315-329.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, *62*(1), 73-87.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 461-466.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with

children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*(5), 545-553.

Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, *8*, 213-230.

Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(1), 3-10.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.

Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, *15*(4), 574-586.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(2), 186-197.

Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*(1), 140-163.

Card, A. C., & Little, D. T. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 466-480.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185-1229.

Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, *74*(7), 252-261.

Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., Van de Ven, M., & Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: the moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(11), 3363-3371.

Clark, D. B., & Donovan, J. E. (1994). Reliability and validity of the Hamilton Anxiety Rating Scale in an adolescent sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *33*(3), 354-360.

Coie, J., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812-826.

Corvo, K. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(3), 181-190.

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 85-97.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *2*(54), 216-224.

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*(5), 2317-2327.

Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*(2), 337-347.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66,* 710-722.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*(2), 367-380.

Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(6), 599-607

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67,* 1003-1014.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33,* 557-570.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33,* 557-570.

Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social–psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(2), 127-138.

Dao, T. K., Kerbs, J. J., Rollin, S. A., Potts, I., Gutierrez, R., Choi, K., ... & Prevatt, F. (2006). The association between bullying dynamics and psychological distress. *Journal of Adolescent Health*, *39*(2), 277-282.

De La Ronde, C., & Swann, W. B., Jnr. (1993). Caught in the crossfire: Positivity and self- verification strivings among people with low self-esteem. In R. Baumeister (Ed.), *Self- esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 147 – 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, *45*, 275-281.

Demirbağ, B. C., Çiçek, Z., Yiğitbaş, Ç., Özkan, Ç. G., & Dinçer, A. (2017). The Relationship between Types of Bullying Experienced by Primary School Students and their Anxiety, State-Trait, Self-Esteem and Certain Socio-Demographic Characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 398-404.

Deptula, D. P., & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior, 9,* 75-104.

DeRosier, M. E., Cillessen, A. H., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, *65*(4), 1068-1079.

Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important?.*Educational Leadership*, *60*(7), 30-33.

Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, *12*(3), 217-230.

Dodge, A. (1991a). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dodge, K. A. (1991b). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 1146-1158.

Doll, B., Song, S., Champion, A., & Jones, K. (2011). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in North American schools* (pp.147-158). New York, NY: Routledge.

Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal*, *46*(4), 671-688.

Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology*, *48*(6), 511-532.

Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, *4*(1), 45-55.

Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London and New York: Routledge Falmer.

Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years.* Berkshire: Open University Press.

Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B. M., & Tom, S. R. (2009). Associations between maternal physical discipline and peer victimization among Hong Kong Chinese children: The moderating role of child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(7), 957-966.

Dupper, D. R. (2013). *School bullying: New perspectives on a growing problem.* New York, NY: Oxford University Press.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, *34*(2), 299.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(3), 405-416.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, *16*, 411-426.

Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 588-606). (4th edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons

Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, *8*(2), 141-153.

Fabian, H. (2013). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Routledge.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, *144*(1), 17-22.

Flanagan, K. S., Erath, S. A., & Bierman, K. L. (2008). Unique associations between peer relations and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(4), 759-769.

Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, *79*(3), 130-137.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, *18*(6), 634-644.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, *319*(7206), 344-348.

Fosse, G. K., & Holen, A. (2002). Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse & Neglect*, *26*(2), 129-137.

Frey, C., & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex Roles, 30,* 249-269.

Galanou, C., Galanakis, M., Alexopoulos, E., & Darviri, C. (2014). Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, *5*, 819-827.

Gallen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33,* 589-600.

Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, *33*(4), 341-363.

Georgiou, S. N. (2008a). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, *11*(3), 213-227.

Georgiou, S. N. (2008b). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 109-125.

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

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

Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the

correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *194*(3), 201-208.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, *42*(2), 141-156.

Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*, 641-654.

Graham, S., & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence . *Theory Into Practice*, *46*(2), 138-46.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, *34*(3), 587-599.

Greger, H. K., Myhre, A. K., Klöckner, C. A., & Jozefiak, T. (2017). Childhood maltreatment, psychopathology and well-being: The mediator role of global self-esteem, attachment difficulties and substance use. *Child Abuse & Neglect*, *70*, 122-133.

Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In A. W. Dunlop, & Fabian, H. (Eds.), (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). Routledge.

Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, *91*(2), 121-125.

Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*(1), 59-68.

Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school.*Anxiety, Stress, & Coping*, *23*(5), 493-513.

Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). *Aggression and bullying*. Oxford: Blackwell.

Haavisto, A., Sourander, A., Multimäki, P., Parkkola, K., Santalahti, P., Helenius, H., ... & Aronen, E. (2005). Factors associated with ideation and acts of deliberate self-harm among 18-year-old boys. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *40*(11), 912-921.

Hamilton, M. A. X. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *British Journal of Medical Psychology*, *32*(1), 50-55.

Hampel, P., Manhal, S., & Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, *30*(5), 474-490.

Hanish L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, *14*, 69-89.

Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34,* 687-697.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67,* 1-13.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(4), 441-455.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 29-49.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 29-49.

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 677-685.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35,* 94-101.

Hodges, E. V. E., Malone, M. J. Jr., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33,* 1032-1039.

Hodges, E. V. E., Malone, M. J. Jr., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33,* 1032-1039.

Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1996). Victims of Peer Abuse: An Overview. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, *5*(1), 23-28.

Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The Power of Friendship. *Developmental Psychology*, *35*(1), 94-101.

Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, *36*(3), 345-60

Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. (2014). A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social–ecological framework. *Child Psychiatry & Human Development*, *45*(4), 433-442.

Ilias, I., Tselebis, A., Theotoka, I., & Hatzimichelakis, E. (2004). Association of perceived family support through glycemic control in native Greek patients managing diabetes with diet alone. *Ethnicity and Disease*, *14*(1), 2-2.

Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the youth self report (YSR) and the depression self-rating scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, *59*(5), 365-73.

James, D., Flynn, A., Lawlor, M., Courtney, P., Murphy, N., & Henry, B. (2011). A friend in deed? Can adolescent girls be taught to understand relational bullying?. *Child Abuse Review*, *20*(6), 439-454.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *36*(2), 145-162.

Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, *113*(5), 1187-1194.

Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 217-236.

Judge, S., & Jahns, L. (2007). Association of overweight with academic performance and social and behavioral problems: an update from the early childhood longitudinal study. *Journal of School Health*, *77*(10), 672-678.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231-1237.

Kalati V., Psalti, A., & Deliyianni-Kouimtzi, V. (2010). Greek students' perception of school bullying: The profiles of victims and perpetrators. In K. K. P. Vanhoutte & M. Lang (Eds.), *Bullying and the abuse of power* (pp. 91–98). Oxford: Inter-Discriplinary Press.

Kalliotis, P. (2000). Bullying as special issue of aggression. *School Psychology International, 21,* 47-64.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, *319*, 348-351.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, *23*(6), 661-674.

Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Childrens recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, *32*(6), 570-580.

Karanikola, M. N., Stathopoulou, H., Kalafati, M., Terzi, A. B., Bouzika, M., & Papathanassoglou, E. D. (2009). Assessment of Anxiety Symptoms among Intensive Care Nursing Personnel in Greece. *Nosileftiki*, *48*(4).

Kashani, J. H., Deuser, W., & Reid, J. C. (1991). Aggression and anxiety: A new look at an old notion. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(2), 218-223.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(6), 706-716.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46*(1), 40-49.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46*(1), 40-49.

Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., MacDonell, K. W., & Cohen, P. (2012). Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(5), 754-766.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, *67*(4), 1305-1317.

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.

Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, *30*(6), 520-533.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*(1), 19-39.

Koo, H., Kwak, K., & Smith, P. K. (2008). Victimization in Korean schools: The nature, incidence, and distinctive features of Korean bullying or wang-ta. *Journal of School Violence*, *7*(4), 119-139.

Korakidi, D., & Kotrotsiou, S. (2009). Students' Victimization at School in Relation to their Personality. *International Journal of Caring Sciences*, *2*(1), 43-60.

Koutra, A., Katsiadrami, A., & Diakogiannis, G. (2010). The effect of group psychological counselling in Greek university students' anxiety, depression, and self-esteem. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, *12*(2), 101-111.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S22-S30.

Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(5), 479-488.

Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, *24*(12), 1567-1577.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, *27*(2), 102-110.

Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., & de Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, *39*(6), 908-915.

Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant

data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, *14*(1), 74-96.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23,* 45-52.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*(6), 403-414.

Lazaratou, H., Dikeos, D. G., Anagnostopoulos, D. C., & Soldatos, C. R. (2007). Depression and self-esteem in adolescence: a study of senior high school students in Greece. *European Psychiatry*, *22*, S235.

Lee, S., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2011). Perceptions of bullying-like phenomena in South Korea: a qualitative approach from a lifespan perspective. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *3*(4), 210-221.

Lee, S., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2012). Meaning and usage of a term for bullying-like phenomena in South Korea: A lifespan perspective. *Journal of Language and Social Psychology*, *31*(3), 342-349.

Lenga, R., & Odgen, V. (2000). *Lost in transit: Attainment deficit in pupil transition from key stage 2 to key stage 3.* London: Institute of Education.

Li, J. B., Delvecchio, E., Di Riso, D., Salcuni, S., & Mazzeschi, C. (2015). Self-esteem and its association with depression among Chinese, Italian, and Costa Rican adolescents: A cross-cultural study. *Personality and Individual Differences*, *82*, 20-25.

Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 17*(3), 93-103.

Lopez, C. M., Begle, A. M., Dumas, J. E., & de Arellano, M. A. (2012). Parental child abuse potential and subsequent coping competence in disadvantaged preschool children: Moderating effects of sex and ethnicity. *Child Abuse & Neglect*, *36*(3), 226-235.

Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(1), 25-36.

Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, *29*(5), 430-439.

Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, *26*(2), 191-205.

Lumeng, J. C., Forrest, P., Appugliese, D. P., Kaciroti, N., Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, *125*(6), e1301-e1307.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *6*(1), 8.

Maier, W., Buller, R., Philipp, M., & Heuser, I. (1988). The Hamilton Anxiety Scale: reliability, validity and sensitivity to change in anxiety and depressive disorders. *Journal of Affective Disorders*, *14*(1), 61-68.

Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, *23*(5), 721-740.

Mamalakis, G., Kiriakakis, M., Tsibinos, G., & Kafatos, A. (2004). Depression and adipose polyunsaturated fatty acids in an adolescent group. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids (PLEFA)*, *71*(5), 289-294.

Mamun, A. A., O'Callaghan, M. J., Williams, G. M., & Najman, J. M. (2013). Adolescents bullying and young adults body mass index and obesity: a longitudinal study. *International Journal of Obesity*, *37*(8), 1140-1146.

Margetts, K. (2002). Transition to school—complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 103-114.

Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school.*European Early Childhood Education Research Journal*, *12*(2), 75-85.

Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Bbehavior*, *32*(6), 551-569.

Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, *32*(6), 551-569.

Masten, A. S. (2005). Peer relationships and psychopathology in developmental perspective: Reflections on progress and promise. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(1), 87-92.

McCabe, R. E., Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., & Swinson, R. P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, *32*(4), 187-193.

McGrath, H., & Noble, T. (2006). Bullying Solutions: Evidence-based approaches to bullying in Australian schools. Crows Nest, N.S.W.: Pearson Education.

Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, *26*(8), 498-503.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, *29*(1), 1-14.

Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 1061-1067.

Mizelle, N. B., & Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal*, *31*(5), 57-61.

Morita, Y. (1999). *Ijime [bullying]: A cross-national investigation* [Final report to Monbusho]. Tokyo: Ministry of Education.

Morita, Y., Smith, P. K., Junger-Tas, J., Olweus, D., & Catalano, R. (Eds.). (1999). *Sekai no ijime* [Bullying across the world]. Tokyo: Kaneko Shobou.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999). Japan. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature*

of school bullying: A crossnational perspective (pp. 309–323). New York: Routledge.

Muñoz, L. C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry & Human Development*, *42*(2), 183-196.

Murray, K. W., Haynie, D. L., Howard, D. E., Cheng, T. L., & Simons-Morton, B. (2010). Perceptions of parenting practices as predictors of aggression in a low-income, urban, predominately African American middle school sample. *Journal of School Violence*, *9*(2), 174-193.

Mustanoja, S., Luukkonen, A. H., Hakko, H., Räsänen, P., Säävälä, H., & Riala, K. (2011). Is exposure to domestic violence and violent crime associated with bullying behaviour among underage adolescent psychiatric inpatients?. *Child Psychiatry & Human Development*, *42*(4), 495-506.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(1), 51-54.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, *19*(2), 221-242.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *16*, 2094-2100.

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.

Nilsson, H. C., Priebe, G., & Svedin, D. (2017). Child physical abuse–High school students' mental health and parental relations depending on who perpetrated the abuse. *Child Abuse and Neglect*, *70*, 28-38.

Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*, 435-450.

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, *27*(4), 269-283.

O'Dell, F. L., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important transitions. *The School Counselor*, *36*(4), 286-292.

Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys.* Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive patterns in males: A review. *Psychological Bulletin, 86,* 852-875.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1992). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993a). *Bullying in schools: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying in school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 1171-1190.

Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based program. *Prospects, 25,* 133-139.

Olweus, D. (1996). Bully-victim problems in school. *Prospects, 26,* 331-359.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.

Olweus, D. (2001a). Bullying at school: Tackling the problem. *The Observer, 225,* 24-26.

Olweus, D. (2001b). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60,* 12-17.

Olweus, D. (2004). Olweus bullying prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 751-780.

O'Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. London, UK: SAGE.

Onega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchdn, J. A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). 'It hurts a hell of a lot…': The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International, 21,* 359-376.

Papadaki, E., & Giovazolias, T. (2015). The protective role of father acceptance in the relationship between maternal rejection and bullying: a moderated-mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(2), 330-340.

Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 433-442.

Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 242-266.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, *21*(2), 167-175.

Pearce, J. B., & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *79*(6), 528-531.

Pearl, E. S., & Dulaney, C. L. (2006). Depressive symptoms and prosocial behavior after participation in a bullying prevention program. *Journal of School Violence*, *5*(4), 3-20.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, *37*, 151-163.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, *37*, 699-725

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 216-224.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Jiang, D., & Connoly, J. (2008). The development of bullying and considerations for intervention. *International Journal of Adolescent Mental Health, 20,* 3-9.

Pepler, D., Wendy, M., Craig, P. O. C., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based programme. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-139). Cambridge: Cambridge University Press.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24,* 1-8.

Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, *13*(1), 55-69.

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, *10*(2), 95-104.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, *23*(3), 307-326.

Piteo, A. M., & Kettler, L. J. (2011). Friendship quality: Role in the relationship between peer victimization and psychopathology. *The Educational and Developmental Psychologist*, *28*(1), 15-32.

Politis, S., Bellou, V., Belbasis, L., & Skapinakis, P. (2014). The association between bullying-related behaviours and subjective health complaints in late adolescence: cross-sectional study in Greece. *BMC Research Notes*, *7*, 523.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(2), 143-163.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(6), 815-827.

Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, *19*(1), 16-26.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(4), 479-491.

Puhl, R. M., Latner, J. D., O'brien, K., Luedicke, J., Forhan, M., & Danielsdottir, S. (2016). Cross-national perspectives about weight-based bullying in youth: nature, extent and remedies. *Pediatric Obesity*, *11*(4), 241-250.

Quick, S., Fetsch, R. J., & Rupured, M. (2011). *Transitions and Changes: Practical Strategies*. Colorado State University Extension.

Ragatz, L. L., Anderson, R. J., Fremouw, W., & Schwartz, R. (2011). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bullyvictims. *Aggressive Behavior*, *37*, 145-160

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.

Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, *16*(2), 173-187.

Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia, 22*, 28-34.

Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, *3*(4), 465-476.

Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(1), 95-104.

Rigby, K. (2002). *Bullying in childhood*. Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: a handbook for schools*. Aust Council for Ed Research.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις* (Επιμ. Έκδ. Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).

Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Aust Council for Ed Research.

Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual differences*, *21*(4), 609-612.

Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *29*(2), 119-130.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, *131*(5), 615-627.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, *133*(1), 33-42.

Rigby, K., & Thomas, E. B. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Aust Council for Ed Research.

Roberts Jr, W. B. (Ed.). (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. California: Corwin Press.

Roland, E. (2000). Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years. Aggressive Behavior, 26, 135–43.

Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, *44*(1), 55-67.

Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27,* 446-462.

Roland, E., & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *The Irish Journal of Psychology*, *18*(2), 233-247.

Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, *13*(1), 41-55.

Rose, J. (2009). *Independent review of the primary curriculum. Final report.* Nottingham: DCSF Publications.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1989). Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, *54*(6), 1004-18.

Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, *6*(4), 375-393.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28,* 30-44.

Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22,* 99-109.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(10), 1268-1278.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251-273). Cambridge: Cambridge University Press.

Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ*, *317*, 924-925.

Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *5*(4), 563-579.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, *29*(2), 199-213.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, *32*(3), 261-275.

Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(3), 439-460.

Schott, R. M. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. In R. M. Schott, & Søndergaard, D. M. (Eds.). *School bullying: New theories in context*. (pp. 21-47). Cambridge: Cambridge University Press.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38*, 735-747.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38*(152), 735-748.

Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization: Possible ways of preventing victimization through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, *17*(4), 347-357.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, *35*(1), 4-26.

Shin, Y. (2010). Psychosocial and friendship characteristics of bully/victim subgroups in Korean primary school children. *School Psychology International*, *31*(4), 372-388.

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *35*(2), 170-179.

Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(8), 1096-1109.

Simons-Morton, B. G., Hartos, J. L., & Haynie, D. L. (2004). Prospective analysis of peer and parent influences on minor aggression among early adolescents. *Health Education & Behavior*, *31*(1), 22-33.

Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, *25*(2), 97–107.

Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, *18*(1), 57-62.

Slee, P. T. (1996). The PEACE Pack: A programme for reducing bullying in our schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *6*(S1), 63-70.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993a). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, *14*(2), 371-373.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993b). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry & Human Development*, *23*(4), 273-282.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(2), 147-154.

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 26-32.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9,* 98-103.

Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: The research background. In R. Dixon, & P. K. Smith (Eds). *Rethinking school bullying: Towards an integrated model*. (pp. 22-37). Cambridge University Press.

Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge.

Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5,* 189-209.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26,* 1-9.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26,* 1-9.

Smith, P. K., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *20*(2), 101-112.

Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *3*(3), 405-417.

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives.* London: Routledge.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73,* 1119-1133.

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, *41*, 267-285.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*(3), 239-268.

Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, *120*(2), 397-404.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations:

Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, *41*(3), 283-293.

Stathopoulou, H., Karanikola, M. N., Panagiotopoulou, F., & Papathanassoglou, E. D. (2011). Anxiety levels and related symptoms in emergency nursing personnel in Greece. *Journal of Emergency Nursing*, *37*(4), 314-320.

Staubli, S., & Killias, M. (2011). Long-term outcomes of passive bullying during childhood: suicide attempts, victimization, and offending. *European Journal of Criminology*, *8*(5), 377-85.

Stevens, V. Van Oost, P &. De Bourdeauhuij, I. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 141-165). Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, *31*(6), 419-428.

Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, *27*(3), 351-362.

Storch, E. A., Bagner, D. M., Geffken, G. R., & Baumeister, A. L. (2004). Association between overt and relational aggression and psychosocial adjustment in undergraduate college students. *Violence and Victims*, *19*(6), 689-700.

Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, *31*(5), 437-452.

Storch, E. A., Milsom, V. A., DeBraganza, N., Lewin, A. B., Geffken, G. R., & Silverstein, J. H. (2006). Peer victimization, psychosocial adjustment, and physical activity in overweight and at-risk-for-overweight youth. *Journal of pediatric psychology*, *32*(1), 80-89.

Sturaro, C., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development*, *82*(3), 758-765.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it.* London, UK: Sage.

Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25,* 97-111.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development, 8,* 117-127.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17,* 435-450.

Swearer, S. M. (2008). Relational aggression: Not just a female issue. *Journal of School Psychology*, *46*, 611-616.

Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds*.), Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 95-121.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, *24*(2), 131-146.

Tattum, D., & Tattum, E. (1992). Bullying: A whole-school response. In N. Jones, & E. B. Jones (Eds.), *Learning to behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline.* London: Kogan Page.

Taylor, C. A., Manganello, J. A., Lee, S. J., & Rice, J. C. (2010). Mothers' spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children's aggressive behavior. *Pediatrics*, *125*(5), e1057-e1065.

Theriot, M. T., Dulmus, C. N., Sowers, K. M., & Johnson, T. K. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review*, *27*(9), 979-994.

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, *31*, 186-199.

Tsitsi, T., Charalambous, A., Papastavrou, E., & Raftopoulos, V. (2017). Effectiveness of a relaxation intervention (progressive muscle relaxation and guided imagery techniques) to reduce anxiety and improve mood of

parents of hospitalized children with malignancies: A randomized controlled trial in Republic of Cyprus and Greece. *European Journal of Oncology Nursing*, *26*, 9-18.

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*(1), 27-56.

U.S. Department of Health & Human Services (n.d.). *Policies & Laws.* Retrieved from http://www.stopbullying.gov/laws/index.html.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, *31*(2), 153-171.

Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*, 159-176.

Vaughn, M. G., Qiang, F., Bender, K., DeLisi, M., Beaver, K. M., Perron, B. E., & Howard, M. O. (2010). Psychiatric correlates of bullying in the United States: Findings from a national sample. *Psychiatric Quarterly*, *81*(3), 183-95.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, *41*(4), 672-682.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 12-19.

Voisin, D. R., & Hong, J. S. (2012). A meditational model linking witnessing intimate partner violence and bullying behaviors and victimization among youth. *Educational Psychology Review*, *24*(4), 479-498.

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327-343.

Vuijk, P., van Lier, P. A., Crijnen, A. A., & Huizink, A. C. (2007). Testing sex-specific pathways from peer victimization to anxiety and depression in early adolescents through a randomized intervention trial. *Journal of Affective Disorders*, *100*(1), 221-226.

Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-Year Trends in Bullying and Related Attitudes Among 4th-to 12th-Graders. *Pediatrics*, *139*(6), e20162615.

Walker, J. L., Lahey, B. B., Russo, M. F., Frick, P. J., Christ, M. A. G., McBurnett, K., & Green, S. M. (1991). Anxiety, inhibition, and conduct disorder in children: I. Relations to social impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(2), 187-191.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368-375.

Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, *35*(10), 1103-1112.

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.

Willoughby, M., Kupersmidt, J., & Bryant, D. (2001). Overt and covert dimensions of antisocial behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29,* 177-187.

Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*(1), 69-77.

Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*(1), 69-77.

Yen, C. F., Liu, T. L., Ko, C. H., Wu, Y. Y., & Cheng, C. P. (2014). Mediating effects of bullying involvement on the relationship of body mass index with social phobia, depression, suicidality, and self-esteem and sex differences in adolescents in Taiwan. *Child Abuse & Neglect*, *38*(3), 517-526.

Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and individual differences*, *104*, 137-142.

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *159*(4), 384-388

.

Παράρτημα

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με την ενδοσχολική βία και τις επιδράσεις που μπορεί να έχει σε ψυχολογικό επίπεδο στον μαθητή/μαθήτρια κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε θίγονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. **Εάν δεν επιθυμείτε** το παιδί σας να λάβει μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, **υπογράψτε** το συγκεκριμένο έντυπο. Η μη απάντησή σας θα εκληφθεί ως αποδοχή συμμετοχής του παιδιού σας στην έρευνα.

Υπογραφή Γονέα

_____

Αγαπητοί μαθητές,

Το ερωτηματολόγιο το οποίο σας έχει δοθεί είναι **ανώνυμο**. Μην βάλετε πουθενά το όνομά σας.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε προσεκτικά και σύμφωνα με το πώς πραγματικά νιώθετε.

Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία σηκώστε το χέρι σας.

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο θα βρείτε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχολική σας ζωή. Υπάρχουν διάφορες απαντήσεις για την κάθε ερώτηση. Απαντήστε κάθε ερώτηση συμπληρώνοντας «x» στο τετραγωνάκι δίπλα στην απάντηση που περιγράφει καλύτερα πως σκέφτεστε ή αισθάνεστε. **Συμπληρώστε μόνο ένα τετραγωνάκι για κάθε ερώτηση.** ***Προσπαθήστε να συμπληρώσετε μέσα στο τετράγωνο***.

Βάλτε "x" στο τετραγωνάκι που βρίσκεται δίπλα στην απάντηση που σας εκφράζει

1. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;
   - ☐ Αγόρι
   - ☐ Κορίτσι

2. Είσαι μαθητής/μαθήτρια:
   - ☐ Γυμνασίου
   - ☐ Λυκείου

3. Η εθνικότητα σου είναι:
   - ☐ Ελληνική
   - ☐ Άλλη (Η εθνικότητα μου είναι _____)

4. Η εκπαίδευση του πατέρα σου είναι:
   - ☐ Απόφοιτος Δημοτικού
   - ☐ Απόφοιτος Γυμνασίου
   - ☐ Απόφοιτος Λυκείου
   - ☐ Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής
   - ☐ Απόφοιτος Ανώτατης Σχολής (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ)
   - ☐ Μεταπτυχιακές σπουδές

5. Η εκπαίδευση της μητέρας σου είναι:
   - ☐ Απόφοιτος Δημοτικού
   - ☐ Απόφοιτος Γυμνασίου
   - ☐ Απόφοιτος Λυκείου
   - ☐ Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής
   - ☐ Απόφοιτος Ανώτατης Σχολής (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ)
   - ☐ Μεταπτυχιακές σπουδές

6. Οι γονείς σου:
   - ☐ Ζουν μαζί
   - ☐ Είναι χωρισμένοι
   - ☐ Δε ζει ο πατέρας
   - ☐ Δε ζει η μητέρα
   - ☐ Δε ζει κανένας

7. Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου;
   - ☐ Κανέναν
   - ☐ Έχω έναν καλό φίλο/φίλη
   - ☐ Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους/φίλες
   - ☐ Έχω 4 ή 5 καλούς φίλους/φίλες
   - ☐ Έχω 6 ή περισσότερους καλούς φίλους/φίλες

8. Πώς σου φαίνεται το σχολείο;
   - ☐ Το σχολείο δε μου αρέσει με τίποτα
   - ☐ Το σχολείο δε μου αρέσει
   - ☐ Ούτε μου αρέσει ούτε δε μου αρέσει το σχολείο
   - ☐ Μου αρέσει το σχολείο
   - ☐ Το σχολείο μου αρέσει πάρα πολύ

9. Πόσο συχνά έχεις πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας τους τελευταίους μήνες;
   - ☐ Δεν έχω πέσει
   - ☐ Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές
   - ☐ 2 ή 3 φορές το μήνα
   - ☐ Μια φορά την εβδομάδα
   - ☐ Πολλές φορές την εβδομάδα

10. Από πόσους μαθητές συνήθως έχεις πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού;

- ☐ Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες
- ☐ Κυρίως από 1 μαθητή
- ☐ Από μια ομάδα 2-3 μαθητών
- ☐ Από μια ομάδα 4-9 μαθητών
- ☐ Από μια ομάδα 10 ή περισσότερων μαθητών
- ☐ Από διάφορους μαθητές ή ομάδες μαθητών

11. Πόσο καιρό κράτησε ο σχολικός εκφοβισμός;

- ☐ Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες
- ☐ Κράτησε 1 ή 2 εβδομάδες
- ☐ Κράτησε περίπου 1 μήνα
- ☐ Κράτησε περίπου 6 μήνες
- ☐ Κράτησε περίπου 1 χρόνο
- ☐ Κράτησε πολλά χρόνια

12. Πόσο συχνά **οι καθηγητές ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο** προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού;

- ☐ Σχεδόν ποτέ
- ☐ Μια στο τόσο
- ☐ Κάποιες φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Σχεδόν πάντα

13. Πόσο συχνά **οι άλλοι μαθητές** προσπαθούν να το σταματήσουν όταν ένας μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού;

- ☐ Σχεδόν ποτέ
- ☐ Μια στο τόσο
- ☐ Κάποιες φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Σχεδόν πάντα

14. Έχει κάποιος ενήλικος από το σπίτι επικοινωνήσει με το σχολείο ώστε να προσπαθήσει να σταματήσει το σχολικό σας εκφοβισμό τους τελευταίους μήνες;

- ☐ Δεν έχω πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες
- ☐ Όχι δεν έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο
- ☐ Ναι έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο μια φορά
- ☐ Ναι έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο αρκετές φορές

15. Όταν βλέπεις ένα μαθητή της ηλικίας σου να πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, πώς αισθάνεσαι ή σκέφτεσαι;

- ☐ Πιθανώς του/της αξίζει κάτι τέτοιο
- ☐ Δεν αισθάνομαι σχεδόν τίποτα
- ☐ Αισθάνομαι λίγο άσχημα για αυτόν/αυτήν
- ☐ Αισθάνομαι άσχημα για αυτόν/αυτήν και θέλω να βοηθήσω

16. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις στον σχολικό εκφοβισμό κάποιου μαθητή/μαθήτριας που δε συμπαθείς;

- ☐ Ναι
- ☐ Ναι, ίσως
- ☐ Δεν ξέρω
- ☐ Όχι, δεν νομίζω
- ☐ Όχι
- ☐ Σίγουρα όχι

17. Πώς αντιδράς συνήθως όταν βλέπεις ή μαθαίνεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλον μαθητή/ες

- ☐ Δεν έχω ποτέ προσέξει συμμαθητές στην ηλικία μου να πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού
- ☐ Συμμετέχω στον εκφοβισμό
- ☐ Δεν κάνω τίποτα αλλά συμφωνώ με τον εκφοβισμό
- ☐ Απλά βλέπω τι συμβαίνει
- ☐ Δεν κάνω τίποτα αλλά νιώθω πως οφείλω να βοηθήσω το μαθητή/ μαθήτρια
- ☐ Προσπαθώ να βοηθήσω το θύμα κάθε τρόπο

18. Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα πέσεις θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές στο σχολείο;

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σχετικά συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Πολύ συχνά

19. Γενικά, πόσα πολλά πιστεύεις ότι έχει κάνει ο καθηγητής σου ώστε να ελαττώσει τον εκφοβισμό στην τάξη σου τους τελευταίους μήνες;

- ☐ Ελάχιστα ή τίποτα
- ☐ Σχετικά λίγα
- ☐ Κάποια προσπάθεια
- ☐ Αρκετή προσπάθεια
- ☐ Πολλά

Το τελευταίο δίμηνο, πόσο συχνά νιώσατε τα παρακάτω:

20. Αίσθηση νευρικότητας, άγχους

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

21. Δεν μπορούσατε να σταματήσετε ή να ελέγχετε την ανησυχία σας

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

22. Είχατε δυσκολία να χαλαρώσετε, ηρεμήσετε

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

23. Νευριάζατε πολύ εύκολα

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

24. Είχατε αγωνία ότι κάτι κακό θα συμβεί

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

25. Αντιμετωπίζετε δυσκολία να πάτε στο σχολείο ή θα προτιμούσατε να μείνετε σπίτι

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

26. Είμαι αισιόδοξος/η για το μέλλον μου.

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

27. Νιώθω ευχαρίστηση στην καθημερινότητά μου

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

28. Έχω δυσκολία να παίρνω αποφάσεις

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

29. Έχω χάσει το ενδιαφέρον μου για πράγματα που είναι σημαντικά για εμένα

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

30. Αισθάνομαι θλιμμένος/η και στενοχωρημένος/η

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

31. Αισθάνομαι κουρασμένος/η

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

32. Αισθάνομαι επιτυχημένος/η

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

33. Ο ύπνος μου είναι διαταραγμένος

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

34. Χωρίς να προσπαθώ να κάνω δίαιτα, έχω χάσει ή κερδίσει βάρος

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

35. Δεν μπορώ να ευχαριστηθώ ακόμα κι όταν μου συμβαίνουν καλά πράγματα

☐ Σχεδόν ποτέ	☐ Κάποιες μέρες	☐ Περισσότερες από τις μισές	☐ Σχεδόν κάθε μέρα

Ποια η συχνότητα που αντιμετωπίζετε κάποιο από τα ακόλουθα συμπτώματα:

36. Πονοκέφαλο

☐ Καθόλου	☐ Ελάχιστα	☐ Κάποιες φορές	☐ Αρκετά συχνά	☐ Πολύ συχνά

37. Δυσκολία στον ύπνο

☐ Καθόλου	☐ Ελάχιστα	☐ Κάποιες φορές	☐ Αρκετά συχνά	☐ Πολύ συχνά

38. Πόνο στη μέση

☐ Καθόλου	☐ Ελάχιστα	☐ Κάποιες φορές	☐ Αρκετά συχνά	☐ Πολύ συχνά

39. Πόνο στο στομάχι

☐ Καθόλου	☐ Ελάχιστα	☐ Κάποιες φορές	☐ Αρκετά συχνά	☐ Πολύ συχνά

40. Αίσθηση ζαλάδας

☐ Καθόλου	☐ Ελάχιστα	☐ Κάποιες φορές	☐ Αρκετά συχνά	☐ Πολύ συχνά

Ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας. Απαντήστε κυκλώνοντας το σωστό αριθμό στην κλίμακα που ακολουθεί.

1 = «Συμφωνώ απόλυτα»

2 = «Συμφωνώ πολύ»

3 = «Μάλλον συμφωνώ»

4 = «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ»

5 = «Μάλλον διαφωνώ»

6 = «Διαφωνώ πολύ»

7 = «Διαφωνώ απόλυτα»

41. Πιστεύω ότι η εμφάνισή μου είναι καλή.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

42. Είμαι ικανοποιημένος/η με τη ζωή μου.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

43. Θα ήθελα να αλλάξω πολλά στην εμφάνισή μου.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

44. Πιστεύω ότι έχω πολλούς φίλους/φίλες.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

45. Πιστεύω ότι οι φίλοι μου με αγαπάνε.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

46. Αισθάνομαι ότι η οικογένειά μου με αγαπάει και νοιάζεται για εμένα.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

47. Οι γονείς μου γνωρίζουν τι κάνω τον ελεύθερο χρόνο μου.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

48. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις μου με τους συμμαθητές μου.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

49. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις μου με τους καθηγητές μου.

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Διαφωνώ απόλυτα

Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής/μαθήτρια επιθυμεί να μιλήσει για οποιαδήποτε εμπειρία είτε ανησυχία του/της σχετικά με το κομμάτι του σχολικού εκφοβισμού, να μη διστάσει να απευθυνθεί στον ψυχολόγο που βρίσκεται στο τμήμα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 04-08-2015
Αρ. Πρωτ. 124840/Δ2

ΠΡΟΣ:
- **κ. Χαρίλαο Ιωαννίδη**
  Εκάτης 21
  15238 Πάτημα Χαλανδρίου
- **Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων**

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής **(πράξη 40/2015 του Δ.Σ),** σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον **κ. Χαρίλαο Ιωαννίδη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από τον ερευνητή και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

ε) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: ***«Η ενδοσχολική βία σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση, το άγχος και την κατάθλιψη κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο στο ν. Ιωαννίνων»***

και απευθύνεται στους μαθητές των Γυμνασίων, των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών των σχολείων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.

3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης του, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΠΙΣΤΟ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
από τη Διεύθυνση Ηλεκτρονικών - Δικτυακών Υποδομών
Τμήμα Πρωτοκόλλου, Αρχείων και Μέριμνας

ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΑΠΑΔΑΝΤΩΝΑΚΗΣ

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Εσωτ. Διανομή
Δ/νση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε., Τμ. Α'

2