



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΞΩΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΝΔΟΓΕΝΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ Δ. ΚΑΠΑΡΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΣΤΑΥΡΟΥ ΛΑΜΠΡΟΣ**

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Α΄ Μέλος: **ΚΟΥΤΡΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Β΄ Μέλος: **ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ**

Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΤΑΥΡΟΥ ΛΑΜΠΡΟΣ	Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΚΟΥΤΡΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ	Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
ΝΑΥΡΙΔΗΣ ΚΛΗΜΗΣ	Καθηγητής Τμήματος Φ.Π.Ψ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΘΑΝΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στους αγαπημένους μου γονείς.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τη θερμή ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Λάμπρο Σταύρου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντάς μου την παρούσα εργασία και για την προτροπή του να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Η ενθάρρυνση και η στήριξή του με συνόδευαν από την πρώτη στιγμή μέχρι την ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κύριο Ιωάννη Κατερέλο και τον κύριο Βασίλειο Κούτρα, για τις πολύτιμες συμβουλές, τις υποδείξεις τους και την αμέριστη αρωγή που μου πρόσφεραν ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής μου.

Στη διάρκεια αυτής της πολυετούς προσπάθειας, είχα την ευκαιρία να γνωρίσω ερευνητές από διάφορα μέρη του κόσμου, στους οποίους οφείλω επίσης ευγνωμοσύνη, αφού συνέβαλαν ο καθένας με τον τρόπο του στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Παναγιώτη Σταυρινίδη, χάρις στον οποίο μνήθηκα στην Στατιστική, μέσα από τα εξαιρετικά μαθήματά του στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Κύπρου. Τα εύστοχα παραδείγματα και το χιούμορ του με βοήθησαν να κατανοήσω ακόμα και τις πιο δυσνόητες τεχνικές στατιστικής ανάλυσης.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κύριο Στέλιο Γεωργίου, ο οποίος με φιλοξένησε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, φρόντισε να έχω πρόσβαση στο σύνολο του έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης και μου δίδαξε τις βασικές έννοιες της ψυχολογίας της ανάπτυξης του παιδιού.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη εάν δεν ευχαριστούσα τον κύριο Eric Debarbieux ο οποίος αποτέλεσε πηγή έμπνευσης, καθώς μου έδωσε την ιδέα να μελετήσω το ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της συνάντησής μας στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο του Διεθνούς Παρατηρητηρίου για τη Βία στο Σχολείο.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στον κύριο Rami Benbenishty για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του. Οι διαφωτιστικές απαντήσεις του έφταναν

πάντα με καταγιστικό ρυθμό μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σχεδόν ταυτόχρονα με την αποστολή των ερωτήσεων.

Ακόμα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κύριο Κώστα Μυλωνά, στον κύριο Georges Fotinos, στην κυρία Dagmar Strohmeir, στην κυρία Maria Ttoffi, και στον κύριο Ανδρέα Καπαρδή για τα ερευνητικά στοιχεία και το πολύτιμο υλικό που μου πρόσφεραν γενναιόδωρα. Ευγνωμοσύνη οφείλω και στην αγαπημένη μου καθηγήτρια Charlaine Wetwood για τη φιλολογική επιμέλεια της πρώτης μου ξενόγλωσσης δημοσίευσης.

Φυσικά, θα ήταν μεγάλη παράλειψη εάν δεν ευχαριστούσα τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της έρευνας και τους μαθητές, οι οποίοι μοιράστηκαν μαζί μου τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Η συμβολή τους σε αυτή την εργασία είναι ανεκτίμητη.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου που στέκονταν πάντα δίπλα μου με υπομονή για να μου δίνουν κουράγιο και τη δύναμη να προχωρώ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποσοτική και ποιοτική έρευνα εξετάζει το ρόλο των εξωγενών και ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Τα διερευνώμενα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά είναι τα εξής: (i) το μέγεθος του σχολείου, (ii) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας, και (iii) τα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα. Τα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: (i) η ποιότητα του σχολικού κλίματος, και (ii) ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 667 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (322 αγόρια και 345 κορίτσια) από 16 δημόσια γυμνάσια, στεγαζόμενα σε τέσσερις δήμους της Αττικής με σημαντικές διαφορές ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ως προς τα επίπεδα εγκληματικότητας. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 25 μαθητές του ανωτέρω δείγματος, εμπλεκόμενοι συστηματικά σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ενώ η ποιοτική έρευνα διεξήχθη μέσω ημιδομημένης συνέντευξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, κανένα από τα διερευνώμενα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά δε συνδέονται με τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση. Αντίθετα, όλα τα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά συσχετίζονται σημαντικά με τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση. Επιπλέον, η συχνότητα εκφοβισμού προβλέπεται από τα εξής ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου: την εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, την πειθαρχία, το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών, την παρέμβαση των μαθητών και την ενημέρωση των ενηλίκων σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού. Η συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση προβλέπεται από τους ακόλουθους ενδογενείς σχολικούς παράγοντες: το αίσθημα ανασφάλειας, την κοινωνική ένταξη, τη δημοκρατικότητα/στήριξη από τη μεριά των εκπαιδευτικών, την εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και την παρέμβαση των μαθητών.

Τα ανωτέρω ευρήματα, καθώς και οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς τα επίπεδα θυματοποίησης, δείχνουν ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να συμβάλλουν στην επιδείνωση ή στον περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνάς μας ερμηνεύονται σε συνδυασμό με τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητών και βάσει των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών. Στο τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: *σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, σχολικό κλίμα, αντιμετώπιση εκφοβισμού, μέγεθος σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κοινότητας, επίπεδα εγκληματικότητας κοινότητας*

ABSTRACT

The current quantitative and qualitative study investigates the role of schools' exogenous and endogenous characteristics on the manifestation of bullying and victimization phenomena between students. The exogenous school characteristics investigated are the following: (i) school size, (ii) socioeconomic level of the community, and (iii) crime rates of the community where the school is located. The endogenous school characteristics investigated are the following: (i) the quality of the school climate, and (ii) the students and teachers responses to bullying.

In the quantitative study, 667 eighth grade students (322 boys and 345 girls) participated, drawn from sixteen Greek public middle schools located in four municipalities of the prefecture of Attica with important differences regarding the socioeconomic level and the crime rates. In the qualitative study, 25 students participated, drawn from the sample above, all involved systematically in bullying incidents as bullies, victims or bully-victims. A self-report questionnaire was used for the quantitative study, while the qualitative study was carried out through a semi-structured interview.

According to the results of the statistical analysis, none of the investigated exogenous school characteristics is associated with bullying or victimization. On the contrary, all the investigated endogenous school characteristics are significantly associated with bullying and/or victimization. Furthermore, the frequency of bullying is predicted by the following endogenous school characteristics: students' involvement in school activities, discipline, students' feeling of insecurity, students' intervention and adults' awareness of bullying incidents. The frequency of students' exposure to victimization is predicted by the following endogenous school characteristics: students' feeling of insecurity, students' social integration, teachers' democratic/supportive practices, students' involvement in school activities and students' intervention.

These findings, as well as the significant differences between schools regarding the levels of students' victimization, show that the school's operating methods and the quality of the interpersonal relations among students and between students and teachers are likely to contribute to the exacerbation or the reduction of the phenomenon of school bullying. The findings of our quantitative study are interpreted in combination with the testimony of students engaged in bullying incidents and on the basis of prior research. Finally, guidelines for teachers and principals are proposed in order to prevent bullying problems among students.

KEY WORDS: *school bullying, victimization, school climate, response to bullying, school size, socioeconomic level of the community, crime rates of the community*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:	25
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	25
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ	25
1.1. Ιστορική αναδρομή	25
1.2. Ορισμός εκφοβισμού και θυματοποίησης	26
1.3. Μορφές εκφοβισμού	33
1.4. Ρόλοι εμπλεκόμενων μαθητών	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	38
ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	38
I. Ψυχολογικές θεωρίες	39
2.1. Η εξελικτική θεωρία	39
2.2. Η θεωρία της προσκόλλησης	46
2.3. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης	51
2.4. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία	55
2.5. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία	60
II. Κοινωνιολογικές θεωρίες	65
2.6. Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου	65
2.7. Η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης	69
III. Η οικοσυστημική προσέγγιση	73
2.8. Περιγραφή της οικοσυστημικής προσέγγισης	73
2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης	78
2.10. Το άτομο ή το σχολείο;	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	84
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	84
I. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΤΟΜΟΥ	84
3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	84
3.1.1. Ηλικία.....	84
3.1.2. Φύλο	87
3.1.3. Εθνοτική/φυλετική προέλευση και θρησκεία.....	89
3.1.4. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο	91
3.2. Ψυχολογικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά	94
3.2.1. Θύτες	94
3.2.2. Θύματα	97
3.2.3. Θύτες-θύματα.....	99
3.3. Διαφορετικότητα.....	101
3.3.1. Εξωτερική εμφάνιση.....	101
3.3.2. Σεξουαλικός προσανατολισμός.....	103
3.3.3. Σωματικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες	104
3.4. Σχολικά χαρακτηριστικά.....	107
3.4.1. Ακαδημαϊκή επίδοση.....	107
II. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	111
3.5.1. Οι οικογένειες των θυτών	112
3.5.2. Οι οικογένειες των θυμάτων	114
3.5.3. Οι οικογένειες των θυτών-θυμάτων	115
III. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	116
3.6. ΜΜΕ	116
3.6.1. Παθητική έκθεση σε σκηνές βίας.....	118
3.6.2. Διαδραστικά μέσα με σκηνές βίας	119
3.6.3. Ειδήσεις με ρεαλιστικές σκηνές βίας	121
3.6.4. ΜΜΕ και εκφοβισμός.....	121
3.7. Κουλτούρα.....	123

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	129
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	129
I. ΕΞΩΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	131
4.1. Μέγεθος σχολείου και τάξης	131
4.2. Επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας.....	137
4.3. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας.....	141
4.4. Η ερμηνεία Debarbieux σχετικά με το ρόλο της κοινότητας	146
II. ΕΝΔΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	150
4.5. Σχολικό κλίμα	150
4.5.1. Ορισμός του σχολικού κλίματος	150
4.5.2. Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός/θυματοποίηση	157
4.5.3. Έλλειψη δημοκρατικότητας.....	160
4.5.4. Έλλειψη στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.....	168
4.5.5. Έλλειψη σαφήνειας και δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων	170
4.5.6. Έλλειψη πειθαρχίας.....	173
4.5.7. Αίσθημα ανασφάλειας	177
4.5.8. Χαμηλή εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες.....	180
4.5.9. Χαμηλή προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο	182
4.5.10. Μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο	185
4.5.11. Ελλιπής κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο	189
4.6. Ο ρόλος των συνομηλίκων	195
4.6.1. Οι κοινωνικές δυναμικές της τάξης.....	195
4.6.2. Έλξη και ομοφιλία	197
4.6.3. Οι κοινωνικές νόρμες της τάξης	202
4.6.4. Η παρέμβαση των συνομηλίκων	206
4.7. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	211
4.7.1. Επαρκής επιτήρηση	214
4.7.2. Άμεση παρέμβαση.....	215
4.7.3. Αποτελεσματική παρέμβαση	218

4.7.4. Ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου.....	222
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:	226
Η ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	226
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	226
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	226
5.1. Στόχος της παρούσας έρευνας.....	226
5.2. Ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας έρευνας	226
5.3. Δειγματοληψία.....	228
5.4. Συμμετέχοντες.....	233
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	234
5.6. Μεθοδολογικά ζητήματα: Μέτρηση εκφοβισμού/θυματοποίησης.....	236
5.7. Μεθοδολογικά ζητήματα: Μέτρηση ποιότητας σχολικού κλίματος	241
5.7.1. Κλίμα σχολείου ή κλίμα τάξης;.....	241
5.7.2. Ορισμός των διαστάσεων του σχολικού κλίματος.....	243
5.8. Κατασκευή ερωτηματολογίου	244
I. ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	246
5.9. Εκφοβισμός	246
5.10. Θυματοποίηση	247
5.11. Μορφές θυματοποίησης.....	248
II. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	249
A. Εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου	249
5.12. Μέγεθος Σχολείου.....	249
5.13. Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας	249
5.14. Εγκληματικότητα Κοινότητας.....	251
B. Ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου	252
5.15. Σχολικό κλίμα	252
5.15.1. Δημοκρατικότητα	252
5.15.2. Στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.....	253
5.15.3. Σαφήνεια σχολικών κανόνων	256

5.15.4. Δίκαιη εφαρμογή σχολικών κανόνων	257
5.15.5. Πειθαρχία	258
5.15.6. Αίσθημα ανασφάλειας	261
5.15.7. Εμπλοκή	262
5.15.8. Προσκόλληση	265
5.15.9. Ικανοποίηση	266
5.15.10. Κοινωνική ένταξη	268
5.16. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς ...	269
5.16.1. Παρέμβαση μαθητών	269
5.16.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών.....	270
5.16.3. Ενημέρωση ενηλίκων	272
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	274
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	274
I. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ	274
6.1. Εκφοβισμός και θυματοποίηση	274
6.2. Μορφές θυματοποίησης.....	276
6.3. Σχολικό κλίμα	281
6.4. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς	282
II. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ	286
6.5. Παραγοντική ανάλυση	286
6.5.1. Κλίμακα Σχολικού Κλίματος	286
6.5.2. Κλίμακα Μορφών Θυματοποίησης.....	290
6.5.3. Κλίμακα Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.....	292
6.5.4. Κλίμακα Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς	293
6.6. Ανάλυση αξιοπιστίας.....	296
6.7. Συσχετίσεις – Υποθέσεις 1 και 2.....	296
6.7.1. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και Μορφές Θυματοποίησης	296
6.7.2. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου	298
6.7.3. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου ...	299

6.8. Ανάλυση Παλινδρόμησης – Υποθέσεις 3 και 4	305
6.9. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης – Υπόθεση 5.....	309
6.10. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης – Υπόθεση 6.....	314
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ:	323
Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	323
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	323
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	323
7.1. Στόχος της ποιοτικής έρευνας	324
7.2. Ερευνητική τεχνική	325
7.3. Μεθοδολογικά ζητήματα	328
7.4. Οδηγός της συνέντευξης	329
7.5. Επιλογή του δείγματος.....	333
7.6. Διεξαγωγή των συνεντεύξεων.....	335
7.7. Ανάλυση των δεδομένων	337
7.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	339
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	343
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	343
8.1. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	343
8.1.1. Μορφές εκφοβισμού/θυματοποίησης	344
8.1.2. Σωματικός εκφοβισμός μεταξύ κοριτσιών.....	350
8.1.3. Αίτια εκφοβισμού	356
8.1.4. Συνέπειες εκφοβισμού	364
8.1.5. Τρόποι αντίδρασης των θυμάτων	369
8.2. Σχολικό κλίμα	371
8.2.1. Δημοκρατικότητα	371
8.2.2. Στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.....	382
8.2.3. Σαφήνεια σχολικών κανόνων	389
8.2.4. Δίκαιη εφαρμογή σχολικών κανόνων	395
8.2.5. Πειθαρχία	403

8.2.6. Αίσθημα ανασφάλειας	412
8.2.7. Εμπλοκή	418
8.2.8. Προσκόλληση	420
8.2.9. Ικανοποίηση	426
8.2.10. Κοινωνική ένταξη	438
8.3. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς	443
8.3.1. Παρέμβαση μαθητών	443
8.3.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών.....	449
8.3.3. Ενημέρωση ενηλίκων	456
ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ:	467
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	467
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	467
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	467
9.1. Ο ρόλος των εξωγενών χαρακτηριστικών του σχολείου – Υποθέσεις 1, 3, 5	467
9.2. Ο ρόλος των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου – Υποθέσεις 2, 4, 6	470
9.3. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος.....	476
9.3.1. Δημοκρατικότητα/Στήριξη	476
9.3.2. Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων.....	480
9.3.3. Πειθαρχία	486
9.3.4. Αίσθημα ανασφάλειας.....	491
9.3.5. Εμπλοκή	495
9.3.6. Προσκόλληση	498
9.3.7. Ικανοποίηση	501
9.3.8. Κοινωνική ένταξη.....	503
9.4. Ο ρόλος του τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς	507
9.4.1. Παρέμβαση μαθητών	507
9.4.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών.....	513
9.4.3. Ενημέρωση ενηλίκων	517
9.5. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	520

9.6. Σημασία της παρούσας έρευνας.....	522
9.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	524
9.8. Προτάσεις για την πρόληψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.....	527
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	533
I. Ελληνόγλωσση.....	533
II. Ξενόγλωσση.....	537
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	586
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	594
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	602
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	610
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	615
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ	636
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.....	639

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Τυπολογία των θυτών, των θυμάτων, των θυτών-θυμάτων και των υπόλοιπων μαθητών (Morrison, 2001)	186
Πίνακας 2: Ενδεικτικά στοιχεία της έρευνας του ΟΑΣΑ για την κατανομή του συνολικού καθαρού μηνιαίου εισοδήματος των νοικοκυριών για τους δήμους του δείγματος.....	230
Πίνακας 3: Ενδεικτικά στατιστικά στοιχεία της εγκληματικότητας των δήμων του δείγματος για το έτος 2009 (Διεύθυνση Δημόσιας Ασφάλειας)	230
Πίνακας 4: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά δήμο	232
Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά σχολείο.....	232
Πίνακας 6: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά φύλο	233
Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία των εξαρτημένων μεταβλητών	275
Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία των επιμέρους μορφών θυματοποίησης	277
Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών του σχολικού κλίματος.....	281
Πίνακας 10: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς.....	283
Πίνακας 11: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου	295
Πίνακας 12: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των Μορφών Θυματοποίησης.....	297
Πίνακας 13: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των εξωγενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας.....	298
Πίνακας 14: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των ενδογενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας.....	304
Πίνακας 15: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος	306
Πίνακας 16: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος.....	307
Πίνακας 17: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες της αντιμετώπισης του εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς	308
Πίνακας 18: Ανάλυση απλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών	309
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ανά δήμο	310

Πίνακας 20: Αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας της διασποράς με το τεστ του Levene για τις τέσσερις ομάδες μαθητών (Περιστερίου, Μοσχάτου, Αμαρουσίου και Χαλανδρίου)	311
Πίνακας 21: Αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές	311
Πίνακας 22: Αποτελέσματα του τεστ του Welch σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς την Ηλεκτρονική Θυματοποίηση	312
Πίνακας 23: Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς την Ηλεκτρονική Θυματοποίηση.....	312
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ανά σχολείο	315
Πίνακας 25: Αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας της διασποράς με το τεστ του Levene για τις 16 ομάδες μαθητών	318
Πίνακας 26: Αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές.....	318
Πίνακας 27: Αποτελέσματα του τεστ του Welch σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές.....	318
Πίνακας 28: Κατανομή των 667 μαθητών του δείγματος της ποσοτικής έρευνας ως προς το ρόλο τους στα περιστατικά εκφοβισμού	335

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή Φύλο	234
Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή Εθνικότητα	234
Γράφημα 3: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Εκφοβισμός	275
Γράφημα 4: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Θυματοποίηση.....	276
Γράφημα 5: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση	278
Γράφημα 6: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Σοβαρή Θυματοποίηση	278
Γράφημα 7: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση.....	279
Γράφημα 8: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Παρέμβαση Εκπαιδευτικών.....	283
Γράφημα 9: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Παρέμβαση Μαθητών	284
Γράφημα 10: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων	284
Γράφημα 11: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση στους τέσσερις δήμους του δείγματος.....	313
Γράφημα 12: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής	319
Γράφημα 13: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής	320
Γράφημα 14: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Σοβαρή Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής	321
Γράφημα 15: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής	322

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχω καταλήξει στο τρομακτικό συμπέρασμα πως αποτελώ το καθοριστικό στοιχείο μέσα στην τάξη. Η προσωπική μου προσέγγιση δημιουργεί το κλίμα. Η καθημερινή μου διάθεση φτιάχνει τον καιρό. Ως δάσκαλος, έχω στα χέρια μου μια τρομακτική δύναμη: να κάνω τη ζωή ενός παιδιού θλιβερή ή χαρούμενη. Μπορώ να γίνω όργανο βασανισμού ή εργαλείο έμπνευσης. Μπορώ να ταπεινώσω ή να αστείεντώ, να ανοίξω ή να επουλώσω πληγές. Σε όλες τις καταστάσεις, είναι η δική μου αντίδραση που καθορίζει αν ένα πρόβλημα θα κλιμακωθεί ή θα αποκλιμακωθεί, αν ένα παιδί θα εξανθρωπιστεί ή θα αποκτηνωθεί.

Haim Ginott

Τον Απρίλιο του 1999, ένα τραγικό γεγονός συγκλόνισε την κοινή γνώμη παγκοσμίως. Δύο μαθητές του λυκείου Columbine του Κολοράντο, ο Eric Harris και ο Dylan Klebold, μπήκαν πάνοπλοι στο σχολείο τους, σκότωσαν έναν καθηγητή και δώδεκα συμμαθητές τους και στη συνέχεια αυτοκτόνησαν. Οι έρευνες που ακολούθησαν αποκάλυψαν ότι οι δύο έφηβοι δράστες ανήκαν στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών και ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό από συμμαθητές τους για τέσσερα συνεχή έτη.

Στο βιβλίο του *No Easy Answers: The Truth Behind Death at Columbine* (Brown & Merritt, 2002), ο νεαρός Brooks Brown ο οποίος γλίτωσε από το μακελειό επειδή ο ένας από τους δύο δράστες φρόντισε να τον απομακρύνει λίγο πριν από την επίθεση, καταγγέλλει ως κύριο υπεύθυνο της τραγωδίας το ίδιο το σχολείο. Όπως ισχυρίζεται, καθημερινά μαθητές ξυλοκοπούνταν ή ταπεινώνονταν μπροστά στους καθηγητές τους, οι οποίοι έστρεφαν το βλέμμα αλλού αποφεύγοντας να παρέμβουν. Ο διευθυντής του σχολείου όχι μόνο ανεχόταν τις συμπεριφορές εκφοβισμού, αλλά επιπλέον τις ενθάρρυνε δείχνοντας τη συμπάθειά του προς τους θύτες. Σύμφωνα με την ερμηνεία του Brooks Brown, η «τοξική» κουλτούρα της βίας που επικρατούσε στο Columbine μετέτρεψε τον Eric και τον Dylan σε δύο απελπισμένους και αδυσώπητους εφήβους.

Η αλήθεια είναι ότι πολλές ερμηνείες έχουν διατυπωθεί σχετικά με τα πραγματικά αίτια αυτής της τραγωδίας. Κάποιοι αναφέρονται στα βίαια βιντεοπαιχνίδια στα οποία επιδίδονταν οι δύο έφηβοι ή στη μουσική που άκουγαν, ενώ κάποιοι άλλοι αποδίδουν το τραγικό συμβάν σε ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά

των δύο δραστών. Κατά πάσα πιθανότητα, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες συνέβαλαν σε κάποιο βαθμό στην εκτέλεση αυτού του αποτρόπαιου εγκλήματος. Όμως, η ερμηνεία του Brooks Brown, ο οποίος φοιτούσε στο Columbine και γνώριζε καλά τους δράστες, μας οδηγεί σε δύο ερωτήματα. Πρώτον, η συστηματική και μακροχρόνια θυματοποίηση των δύο εφήβων από κάποιους μαθητές του σχολείου τους είναι δυνατό να αποτέλεσε το κίνητρο της μαζικής δολοφονίας; Δεύτερον, το λύκειο Columbine θα μπορούσε να είχε αποτρέψει αυτή την ακραία πράξη βίας, εάν οι εκπαιδευτικοί και η σχολική ηγεσία είχαν πάρει εγκαίρως τα κατάλληλα μέτρα;

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα δόθηκε ένα χρόνο μετά το αιματηρό επεισόδιο. Μία μελέτη των μυστικών υπηρεσιών των ΗΠΑ αποκάλυψε ότι στα δύο τρίτα των 37 περιστατικών δολοφονιών που έλαβαν χώρα σε αμερικάνικα σχολεία από το 1974, οι δράστες είχαν υποστεί εκφοβισμό, επίθεση, απειλή ή προσβολή πριν να προβούν στις εγκληματικές ενέργειες (Vossekuil et al., 2000). Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις, διαπιστώθηκε ότι οι δράστες είχαν υποστεί συστηματικό και σοβαρό εκφοβισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο και ότι οι εμπειρίες εκφοβισμού αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο των φόνων.

Δέκα χρόνια αργότερα, τον Απρίλιο του 2009, ένα παρόμοιο περιστατικό συνέβη και στη χώρα μας. Ο 19χρονος Δημήτρης Πατμανίδης, ομογενής από την πρώην Σοβιετική Ένωση, εισέβαλε στη σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ όπου φοιτούσε, πυροβόλησε τρεις φορές ένα συμμαθητή του και λίγο αργότερα άλλους δύο ενήλικες που συνάντησε στο δρόμο του, προτού τελικά αυτοκτονήσει. Τρεις ώρες νωρίτερα, είχε ανεβάσει στην ιστοσελίδα που διατηρούσε στο διαδίκτυο ένα αποκαλυπτικό κείμενο, στο οποίο μεταξύ άλλων ανέφερε: «Θα σας σκοτώσω γιατί έτσι γουστάρω και θα φροντίσω να το ευχαριστηθώ όσο περισσότερο γίνεται. Για τους περισσότερους από εσάς μπορεί να ακούγομαι παρανοϊκός, εγκληματίας ή δολοφόνος... Κάνετε λάθος, εσείς είστε τα νοητικώς στερημένα θρασύδειλα εγκληματικά καθάρματα που βρίζουν υπό την κάλυψη της ανωνυμίας, της ιδιότητας του καθηγητή ή των πολυάριθμων παρεών. Μέχρι στιγμής δεν έχω εισπράξει τίποτα άλλο παρά την απόρριψη και την ύβρη γύρω μου. Σας τα επιστρέφω με την υπόσχεση να περάσετε τις τελευταίες στιγμές σας παρακαλώντας για την ελεεινή και τρισάθλια ζωή σας».

Αυτό το συγκλονιστικό κείμενο επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Jacques Selosse (1998: 23) ότι η περιφρόνηση και η απόρριψη αποτελεί μία μορφή

«παθητικής» και «ύπουλης βίας», η οποία μπορεί να οδηγήσει το περιθωριοποιημένο άτομο στην αλλοτρίωση και στην εκδήλωση επιθετικότητας, με σκοπό να κάνει αισθητή την παρουσία του με όλα τα μέσα που διαθέτει. Το γεγονός ότι δε δίνουμε σημασία σε όσους βρίσκονται «εκτός κανόνα» ισοδυναμεί με πραγματικό δράμα, το οποίο δεν είναι άλλο από τον «κοινωνικό θάνατο» των περιθωριακών και απροσάρμοστων ατόμων. Όπως υπογραμμίζει ο Selosse, η βία εκφράζει συχνά έναν πόνο και αποτελεί μια έκκληση, μια κραυγή απελπισίας.

Δυστυχώς, τα ανωτέρω περιστατικά δεν αποτελούν τα μοναδικά παραδείγματα άγριων εγκλημάτων που διαπράχθηκαν από θύματα άμεσου ή έμμεσου εκφοβισμού. Η βία γεννά βία, η οποία είτε εξωτερικεύεται, όπως στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, είτε εσωτερικεύεται οδηγώντας μερικές φορές το θύμα ακόμα και στην αυτοκτονία. Μέχρι σήμερα, το νεότερο θύμα που έθεσε τέλος στη ζωή του μετά από χρόνια εκφοβισμό είναι ο 11χρονος Thomas Thompson, ο οποίος περιγράφεται ως «ιδιαίτερα έξυπνο αγόρι» (Tozer, 2003). Η μητέρα του Thomas ισχυρίστηκε ότι είχε ενημερώσει τους καθηγητές του σχετικά με τις επιθέσεις που δεχόταν ο γιος της. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής του γυμνασίου δήλωσε έκπληκτος ότι το νεαρό αγόρι δεν είχε καταγγείλει ποτέ ότι εκφοβιζόταν από άλλους μαθητές, με αποτέλεσμα το σχολείο να μην έχει προβεί σε καμιά ενέργεια για να τον προστατεύσει.

Ένα μήνα νωρίτερα, τον Ιούνιο του 2003, ο 16χρονος Karl Peart και η 15χρονη Gemma Dimmick, μαθητές του ίδιου σχολείου (Hirst High School του Ashington, Northumberland), αυτοκτόνησαν με διαφορά δύο εβδομάδων. Σύμφωνα με τον πατέρα της Gemma, το νεαρό κορίτσι είχε υποστεί για μεγάλο διάστημα λεκτικό εκφοβισμό από μεγαλύτερες μαθήτριες (Wainwright, 2003). Σύμφωνα με τη μητέρα του Karl, παρόλο που το άτυχο αγόρι είχε αλλάξει επανειλημμένα σχολείο για να γλιτώσει από τον εκφοβισμό, η συστηματική θυματοποίησή του τον ώθησε πιθανότατα στην απόφαση να θέσει τέλος στη ζωή του (BBC News, 2004). Το γεγονός ότι και οι δύο νεαροί αυτόχειρες φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο μπορεί να είναι εντελώς τυχαίο ή να οφείλεται στο φαινόμενο «copycat». Όμως, είναι επίσης πιθανό το ίδιο το σχολείο να συνέβαλε στην ακραία πράξη απελπισίας αυτών των δύο παιδιών, αδυνατώντας να χειριστεί αποτελεσματικά τα προβλήματα βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Επανερχεται, λοιπόν, το δεύτερο ερώτημα: μήπως το σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει τις αυτοκτονίες αυτών των άτυχων παιδιών, εάν οι ενήλικες είχαν αντιληφθεί νωρίτερα τα επεισόδια εκφοβισμού και είχαν δράσει εγκαίρως; Είναι πιθανό το σχολικό περιβάλλον να συμβάλλει στην επιδείνωση των φαινομένων βίας και εκφοβισμού; Ανεξάρτητα από τους ατομικούς ή οικογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι φυσικά δεν πρέπει να αγνοούνται, μήπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου επηρεάζουν σε ένα βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών; Και εάν συμβαίνει αυτό, ποια σχολικά χαρακτηριστικά είναι δυνατό να λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου ή ως παράγοντες προστασίας για την εκδήλωση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς;

Αυτά τα ερωτήματα αποτέλεσαν το έναυσμα της παρούσας έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη σχέση των χαρακτηριστικών του σχολείου με τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Τα διερευνώμενα σχολικά χαρακτηριστικά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα ενδογενή και τα εξωγενή. Ως ενδογενή ορίζονται τα σχολικά χαρακτηριστικά τα οποία εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας και, ως εκ τούτου, μπορούν να μεταβληθούν, ενώ ως εξωγενή ορίζονται τα σχολικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν υπόκεινται στον έλεγχο της σχολικής μονάδας και παραμένουν σε γενικές γραμμές σταθερά. Τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά που μελετώνται στην παρούσα εργασία είναι το μέγεθος του σχολείου, δηλαδή ο συνολικός αριθμός των μαθητών που στεγάζονται στις εγκαταστάσεις του, καθώς και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας, δηλαδή το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας του δήμου όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα. Τα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά αφορούν σε ποικίλες παραμέτρους του σχολικού κλίματος, καθώς και στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Για την παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική έρευνα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης. Πιο κάτω, περιγράφεται η δομή της παρούσας εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, περιγράφονται οι μορφές του φαινομένου και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι κύριες ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού. Τελευταία περιγράφεται η οικοσυστημική θεώρηση, η οποία αναφέρεται από τους σύγχρονους μελετητές ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη μελέτη του εν λόγω φαινομένου, καθώς επιτρέπει το συνδυασμό όλων των επιμέρους θεωριών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται οι παράγοντες οι οποίοι έχουν συνδεθεί με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας και κοινωνίας. Παρόλο που οι συγκεκριμένοι παράγοντες δε διερευνώνται στην παρούσα εργασία, θεωρήθηκε αναγκαία η περιγραφή τους, με στόχο την κατανόηση της ερμηνείας του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται ιδιαίτερα στους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι έχουν συνδεθεί με τον εκφοβισμό/θυματοποίηση στη διεθνή βιβλιογραφία και διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Σε πρώτο επίπεδο, περιγράφονται τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το ρόλο των εξωγενών σχολικών χαρακτηριστικών, ενώ σε δεύτερο επίπεδο, παρουσιάζονται ερευνητικά στοιχεία σχετικά με το ρόλο των ενδογενών σχολικών χαρακτηριστικών στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνάς μας. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ο στόχος και οι ερευνητικές υποθέσεις, ο τρόπος δειγματοληψίας, η σύνθεση του δείγματος και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Επίσης, αναλύονται τα μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν στη μέτρηση του εκφοβισμού/θυματοποίησης και της ποιότητας του σχολικού κλίματος. Τέλος, περιγράφονται το ερωτηματολόγιο και οι μεταβλητές της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Καταρχάς, παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, των συσχετίσεων, της ανάλυσης παλινδρόμησης και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνάς μας. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ο στόχος της ποιοτικής έρευνας και η ερευνητική τεχνική, ο οδηγός της συνέντευξης, η τρόπος επιλογής του δείγματος, καθώς και η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Επίσης, περιγράφεται ο τρόπος ανάλυσης

των ποιοτικών δεδομένων και οι πρακτικές διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Καταρχάς, παρουσιάζονται και σχολιάζονται οι μαρτυρίες των μαθητών όσον αφορά στις μορφές εκφοβισμού που ασκούν ή υφίστανται, στα αίτια και τις συνέπειες του εκφοβισμού, καθώς και στις αντιδράσεις των θυμάτων. Στη συνέχεια, αναλύονται οι μαρτυρίες των μαθητών όσον αφορά στις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος και στον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Στο ένατο κεφάλαιο, επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνάς μας. Επίσης, περιγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αναλύεται η σημασία της και δίνονται ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, βάσει των πορισμάτων της έρευνάς μας και των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνονται προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των γυμνασίων για την πρόληψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» ή «σχολική επιθετικότητα» αποτελεί μετάφραση του διεθνούς όρου «bullying», ο οποίος άρχισε να χρησιμοποιείται από τους ψυχολόγους στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (π.χ. Calkins, 1916; Hall, 1904; Thorndike, 1919; στο Jimerson, Swearer & Espelage, 2009: 330). Από το 1930 έως το 1940, ο εν λόγω όρος εμφανίζεται σποραδικά σε μικρό αριθμό ερευνών χωρίς όμως να του έχει αποδοθεί ακόμα ένας σαφής ορισμός.

Στις πρώτες έρευνες για τον εκφοβισμό οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στις Σκανδιναβικές χώρες στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70, χρησιμοποιείται ο όρος «mobbing» (Σουηδία, Φιλανδία) ή «mobbing» (Νορβηγία, Δανία). Ο όρος «mobbing» προέρχεται από την Ηθολογία όπου χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επίθεση μιας ομάδας ζώων σε ένα άτομο διαφορετικού είδους, το οποίο αποτελεί φυσικό εχθρό της ομάδας (Olweus, 2001). Ο Peter Paul Heinemann, ένας Σουηδός φυσικός, είναι ο πρώτος που δανείστηκε τον όρο από την Ηθολογία και τον χρησιμοποίησε για να περιγράψει την άσκηση ομαδικού εκφοβισμού από μια ομάδα μαθητών προς έναν άλλο μαθητή, ο οποίος παίζει άθελά του το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου (Heinemann, 1969: στο Olweus, 2001).

Ο Dan Olweus – ο πρώτος ερευνητής που μελέτησε συστηματικά το φαινόμενο του εκφοβισμού στη Σουηδία και στη συνέχεια στη Νορβηγία – θεωρεί τη χρήση του όρου «mobbing» λανθασμένη, αφού παρατηρεί ότι ο εκφοβισμός στο σχολικό πλαίσιο δεν ασκείται πάντα από μια ομάδα μαθητών, αλλά συχνά

εκδηλώνεται από ένα μαθητή εναντίον κάποιου άλλου. Επιπλέον, ο Olweus παρατηρεί ότι η χρήση του όρου «mobbing» μεταθέτει την ευθύνη στο θύμα, καθώς δημιουργεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι το ίδιο το θύμα προκαλεί με τη συμπεριφορά του τις αρνητικές ενέργειες μιας ομάδας φυσιολογικών μαθητών.

Στο βιβλίο του Olweus *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978), ορίζεται για πρώτη φορά με σαφήνεια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποδίδεται στο εξής με τον όρο «bullying». Διευκρινίζεται ότι, εκτός από τον Olweus, ο Lowenstein είναι επίσης ένας από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στις έρευνές του για τη σχολική βία στην Αγγλία συμπεριέλαβε το σχολικό εκφοβισμό (Lowenstein 1972, 1975; στο Jimerson, Swearer & Espelage, 2009: 330) και επιχείρησε να αναλύσει το προφίλ του θύτη (Lowenstein, 1977). Έτσι, τα πρώτα άρθρα στη βάση δεδομένων του PsychInfo που συμπεριλαμβάνουν στον τίτλο τους τον όρο «bully/bullies» ή άλλες ομόρριζες λέξεις όπως «bullying» ή «bullied» εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του '70 (Lowenstein, 1977, 1978; Olweus, 1978).

Από τότε, ο όρος «bullying» αρχίζει να χρησιμοποιείται ευρέως από τους ερευνητές στην Ευρώπη, στην Αυστραλία, στην Ιαπωνία και, τέλος, στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι έρευνες για τον εκφοβισμό αυξάνονται αδιάκοπα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές ορίζουν και αξιολογούν το εν λόγω φαινόμενο ποικίλλει, γεγονός που καθιστά αδύνατη τη σύγκριση μεταξύ των διαφορετικών ερευνητικών πορισμάτων (Espelage & Swearer, 2004).

1.2. Ορισμός εκφοβισμού και θυματοποίησης

Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, ο εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Andershed, Kerr & Stattin, 2001; Cowie, 2000; Dodge, 1991; Roland & Idsoe, 2001; Salmivalli, 2009; Salmivalli & Nieminen, 2002; Smith & Morita, 1999). Παρόλα αυτά, κάθε τύπος επιθετικής συμπεριφοράς δεν αποτελεί εκφοβισμό (Gendreau & Archer, 2005; Sutton, 2001). Επίσης, ο εκφοβισμός θεωρείται μια μορφή σχολικής βίας, παρόλο που κάθε μορφή βίας μεταξύ των μαθητών δεν αποτελεί πράξη εκφοβισμού (Benbenishty & Astor, 2005; Carra & Faggianelli, 2003; Galand, 2009). Όμως, βάσει ποιων κριτηρίων ο εκφοβισμός διακρίνεται από άλλες μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς; Ας δούμε πώς μπορούμε να

ορίσουμε τον εκφοβισμό, λαμβάνοντας υπόψη μας τους πιο περιεκτικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για το εν λόγω φαινόμενο.

Ο πιο ευρέως διαδεδομένος και χρησιμοποιούμενος ορισμός του εκφοβισμού είναι αυτός του Olweus, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα της έρευνας για το σχολικό εκφοβισμό. Ο Olweus ορίζει τον εκφοβισμό με τον ακόλουθο τρόπο: «Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών» (Olweus, 1993a: 9; Olweus, 2001: 5-6; Rigby, 2008: 37). Ως αρνητική πράξη ορίζεται «η σκόπιμη πρόκληση, ή η προσπάθεια πρόκλησης, βλάβης ή δυσφορίας σε ένα άλλο άτομο» (Olweus, 1997c: 496). Στο ερωτηματολόγιό του *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students* (Solberg & Olweus, 2003: 246), ο Olweus περιγράφει αναλυτικά ποιες αρνητικές πράξεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως πράξεις εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει:

«Ένας μαθητής εκφοβίζεται όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές:

- του λένε κακόβουλα και δυσάρεστα λόγια ή τον κοροϊδεύουν ή τον φωνάζουν με κακόβουλα και δυσάρεστα παρατσούκλια,
- τον αγνοούν εντελώς ή τον διώχνουν από την παρέα τους ή τον αφήνουν σκόπιμα έξω από τις δραστηριότητές τους,
- τον κτυπάνε, τον κλωτσάνε, τον σπρώχνουν, τον σκουντάνε ή τον απειλούν,
- λένε ψέματα ή διαδίδουν ψεύτικες φήμες γι' αυτόν ή στέλνουν κακόβουλα μηνύματα και προσπαθούν να κάνουν τους άλλους μαθητές να τον αντιπαθήσουν, ή
- κάνουν άλλα δυσάρεστα πράγματα σαν αυτά.»

Ο Olweus διευκρινίζει ότι «αυτές οι πράξεις συμβαίνουν συχνά και είναι δύσκολο για το παιδί-στόχο να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Solberg & Olweus, 2003: 246). Δεν αποτελούν εκφοβισμό τα καλοπροαίρετα πειράγματα μεταξύ φίλων, οι βίαιες πράξεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Berger, 2007), τα μεμονωμένα ή σπάνια περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς (Ανδρέου, 2007) και η αντιπαράθεση ή οι καβγάδες μεταξύ μαθητών περίπου ισάξιας δύναμης (Olweus, 1993a; Rigby, 2008).

Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τον Olweus (1997c), ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από τα εξής τέσσερα κριτήρια: (i) τη σκόπιμη πρόκληση βλάβης, (ii) την επανάληψη, (iii) την ασυμμετρία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος, και (iv) την

απουσία εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Σημειώνεται ότι το τελευταίο κριτήριο δεν εμπεριέχεται στον αρχικό ορισμό του Olweus, αλλά αναφέρεται σε μεταγενέστερο άρθρο του (1997c). Ίσως, γι' αυτό το λόγο, το συναντάμε λιγότερο συχνά στους ορισμούς των μελετητών για τον εκφοβισμό.

Σε μια επισκόπηση των προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση του εκφοβισμού, οι Farrington και Ttofi (2009) περιγράφουν με σαφήνεια τα τρία χαρακτηριστικά του εκφοβισμού που τον διακρίνουν από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς:

- η σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή απειλή που στοχεύει να προκαλέσει φόβο, πόνο ή βλάβη στο θύμα,
- η ασυμμετρία δύναμης (ψυχολογική ή σωματική) μεταξύ ενός ή περισσότερων πιο δυνατών μαθητών που καταπιέζουν έναν ή περισσότερους λιγότερο δυνατούς μαθητές, και
- η επανάληψη των επεισοδίων μεταξύ των ίδιων παιδιών για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα.

Ας εξετάσουμε λίγο πιο προσεκτικά αυτά τα τρία κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολικού εκφοβισμού. Καταρχάς, το στοιχείο της εμπρόθετης και συνειδητής επιθετικότητας υπογραμμίζεται στους περισσότερους ορισμούς για τον εκφοβισμό. Παραδείγματος χάριν, οι Tatum και Tatum (1992) αναφέρουν: «Σχολικός εκφοβισμός είναι η *σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης*» (στο Rigby, 2008: 35). Το Συμβούλιο της Σκωτίας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση (Scottish Council for Research in Education) ορίζει τον εκφοβισμό ως τη *σκόπιμη, συνειδητή επιθυμία να πληγώσουμε, να απειλήσουμε ή να φοβήσουμε κάποιον* (Johnson, Munn & Edwards, 1991). Σύμφωνα με τον Randall (1997: 4), «εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά που προέρχεται από τη *συνειδητή πρόθεση να προκαλέσουμε σωματικό ή ψυχολογικό πόνο σε άλλους*». Σύμφωνα με τον Galloway (1994: 76), ο εκφοβισμός εκδηλώνεται όταν «ένα πρόσωπο ή μια ομάδα *εσκεμμένα* προκαλεί πόνο σε ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα». Επίσης, σύμφωνα με τους Smith και Sharp (1994: 2), ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως η «*συστηματική και εσκεμμένη κατάχρηση δύναμης*». Συνεπώς, ο εκφοβισμός αποτελεί συνειδητή, εσκεμμένη και όχι τυχαία συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με στόχο να προκαλέσει δυσφορία, πόνο (σωματικό ή ψυχολογικό), βλάβη ή φόβο στο θύμα.

Το δεύτερο στοιχείο του εκφοβισμού, στο οποίο αναφέρονται οι μελετητές, είναι αυτό της ασυμμετρίας δύναμης μεταξύ ενός ισχυρού θύτη και ενός ανίσχυρου θύματος. Η Besag (1989: 4) αναφέρει: «Ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που μπορεί να οριστεί ως η επαναλαμβανόμενη επίθεση – φυσική, ψυχολογική, κοινωνική ή λεκτική – από εκείνους που βρίσκονται σε θέση ισχύος [...] προς εκείνους που είναι ανίσχυροι να αντισταθούν, με την πρόθεση να προκαλέσουν πόνο προς δικό τους όφελος ή ικανοποίηση». Οι Salmivalli και Neiminen (2002: 32) ορίζουν το σχολικό εκφοβισμό ως τις «σκόπιμες και συστηματικές αρνητικές πράξεις που στοχεύουν επανειλημμένα σε ένα και πάντα στο ίδιο θύμα, το οποίο είναι σχετικά ανυπεράσπιστο απέναντι στο δράστη».

Φυσικά η ασυμμετρία δύναμης δεν αναφέρεται μόνο στη σωματική ρώμη. Σύμφωνα με τους Smith και Sharp (1994), σχέσεις εξουσίας εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική ομάδα και καθορίζονται από τη σωματική ρώμη ή επιδεξιότητα, από την ισχυρή προσωπικότητα ή την κοινωνική ιεραρχία. Η Coloroso (2003) δίνει μερικά παραδείγματα ασυμμετρίας δύναμης, η οποία μπορεί να οφείλεται στη διαφορά ηλικίας (μεγαλύτερα παιδιά εναντίον μικρότερων), σωματότυπου (πιο εύσωμα ή πιο δυνατά παιδιά εναντίον πιο αδύναμων), πνευματικής ικανότητας (πιο έξυπνα παιδιά εναντίον λιγότερο έξυπνων) ή κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (πιο πλούσια παιδιά εναντίον πιο φτωχών). Η ανισορροπία δύναμης θα μπορούσε, επίσης, να προκύψει από τα διαφορετικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος. Για παράδειγμα, ένα πιο εξωστρεφές παιδί που έχει αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και πολλούς φίλους στο σχολείο βρίσκεται σε θέση ισχύος συγκριτικά με ένα συνεσταλμένο, εσωστρεφές και μοναχικό παιδί. Επιπλέον, η ασυμμετρία δύναμης μπορεί να οφείλεται στην αριθμητική υπεροχή των θυτών, καθώς συχνά ο εκφοβισμός ασκείται από μια ομάδα παιδιών ή από τους μαθητές μιας ολόκληρης τάξης εναντίον ενός απομονωμένου μαθητή.

Το τρίτο στοιχείο της επανάληψης αναφέρεται, επίσης, σε πολλούς ορισμούς για τον εκφοβισμό. Η Salmivalli ορίζει τον εκφοβισμό ως «μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς όπου ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων επανειλημμένα επιτίθεται, ταπεινώνει ή/και απομονώνει ένα σχετικά ανίσχυρο πρόσωπο» (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999). Σύμφωνα με τον Furlong, εκφοβισμό αποτελεί η επιθετικότητα η οποία είναι σκόπιμη, επαναλαμβάνεται για πολύ καιρό και εμπεριέχει ασυμμετρία δύναμης μεταξύ του δράστη και του θύματος (Furlong, Soliz,

Simental & Greif, 2004). Οι Sharp και Smith (1994: 1) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός «είναι συχνά επίμονος και μερικές φορές συνεχίζεται για εβδομάδες, μήνες ή ακόμα και χρόνια».

Βέβαια, το στοιχείο της συστηματικότητας των πράξεων εκφοβισμού δημιουργεί κάποια εύλογα ερωτήματα. Για παράδειγμα, πόσο συχνά πρέπει να εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά για να θεωρείται πράξη εκφοβισμού; Επανάληψη σημαίνει περισσότερο από μια φορά ή επίσης για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Smith, 2004); Επίσης, μια μεμονωμένη επιθετική πράξη, αλλά ιδιαίτερα οδυνηρή για το θύμα, αποτελεί πράξη εκφοβισμού ή όχι;

Ακόμα και η άποψη του Olweus σχετικά με αυτό το ζήτημα δεν είναι σαφής. Στο βιβλίο του *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* (1993a: 9), ο Olweus αναφέρει ότι «κάτω από ορισμένες συνθήκες» μια μεμονωμένη πράξη έντονης ενόχλησης ενός μαθητή μπορεί να θεωρηθεί πράξη εκφοβισμού. Ο Smith υποθέτει ότι αυτές οι «συνθήκες» αναφέρονται στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο το θύμα συνεχίζει να αισθάνεται καταπιεσμένο, ταπεινωμένο, απειλούμενο ή τρομαγμένο (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009). Στις παλαιότερες έρευνές του στη Νορβηγία και στη Σουηδία, ο Olweus (1993a) κατατάσσει ένα μαθητή στην κατηγορία του θύτη ή του θύματος εάν έχει εκφοβίσει ή εάν έχει εκφοβιστεί «μερικές φορές». Σε πιο πρόσφατη έρευνά του (Solberg & Olweus, 2003), ο Olweus υποστηρίζει ότι, στους μαθητές ηλικίας 10-16 ετών, το κατώτερο όριο συχνότητας για να θεωρηθεί ένα παιδί θύτης ή θύμα εκφοβισμού είναι «2-3 φορές το μήνα».

Παρόλα αυτά, κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι το στοιχείο της επανάληψης δεν είναι απαραίτητο για να θεωρηθεί μια επιθετική πράξη εκφοβισμός, αφού ένα μόνο περιστατικό μπορεί να προκαλέσει τόσο μεγάλη αναστάτωση ή βλάβη σε ένα παιδί που ο φόβος μην τυχόν εκτεθεί ξανά σε ένα παρόμοιο επεισόδιο είναι δυνατό να το συνοδεύει για πολύ καιρό (Besag, 1989). Ο Aroga υποστηρίζει ότι «μια 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» (Aroga, 1996: 319; Rigby, 2008: 41). Ο Rigby θεωρεί λανθασμένη την αντίληψη ότι μια πράξη εκφοβισμού που συμβαίνει μόνο μια

φορά δεν είναι σοβαρή, υποστηρίζοντας ότι ακόμα και «ένα μεμονωμένο τρομακτικό γεγονός μπορεί να προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό» (Rigby, 2008: 42).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού, δηλαδή η απουσία εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αναφέρεται λιγότερο συχνά από τους μελετητές. Σύμφωνα με την Bond και τους συνεργάτες της, ένα παιδί ασκεί εκφοβισμό όταν «συνειδητά και επανειλημμένα πληγώνει ή τρομάζει κάποιον πιο αδύναμο *αδικαιολόγητα*» (Bond, Wolfe, Tollit, Butler & Patton, 2007: 76). Η Salmivalli αναφέρει ότι οι επιθέσεις εκφοβισμού είναι κυρίως *απρόκλητες* (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996). Επίσης, η Ανδρέου (2007: 257) υποστηρίζει ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού είναι «*συστηματικές, επίμονες, σκόπιμες και απρόκλητες*». Στις έρευνές τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Βραζιλία, οι Frey και Hoppe-Graff περιγράφουν τον εκφοβισμό ως «*κυριαρχική επιθετικότητα (dominant aggression) που συμβαίνει όταν ένα παιδί, χωρίς να έχει προκληθεί από ένα άλλο, το χλευάζει, το εκφοβίζει, το εξαναγκάζει, το κοροϊδεύει ή χειροδικεί εναντίον του – χωρίς ένα ξεκάθαρο εξωτερικό στόχο για τη συμπεριφορά του αυτή*» (Frey & Hoppe-Graff, 1994: 250; Rigby, 2008: 39).

Επίσης, οι Pellegrini και Long (2004: 108) διακρίνουν τον εκφοβισμό από την αντιδραστική επιθετικότητα, καθώς αναφέρουν: «Ο εκφοβισμός είναι μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας [...] είναι μια διάσταση *συντελεστικής επιθετικότητας* και διαφορετική από την επιθετικότητα που χρησιμοποιείται ως *απάντηση* σε μια κοινωνική πρόκληση». Οι δύο ερευνητές διαχωρίζουν τον εκφοβισμό από την αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression), η οποία αποτελεί αμυντική απόκριση σε μία πρόκληση ή ενόχληση και συνοδεύεται από θυμό. Αντίθετα, η συντελεστική επιθετικότητα (proactive aggression) είναι συνειδητή ενέργεια που εκτελείται εν ψυχρώ, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο ερέθισμα για να την προκαλέσει (Dodge, 1991). Η συντελεστική επιθετικότητα μπορεί να στοχεύει στην απόκτηση ενός υλικού αγαθού ή ενός προνομίου, ή ακόμα στην επιβολή της κυριαρχίας ενός ατόμου σε ένα άλλο, όπως στην περίπτωση του εκφοβισμού (Price & Dodge, 1989). Στις περισσότερες περιπτώσεις, η άσκηση εκφοβισμού αποτελεί μια μορφή συντελεστικής επιθετικότητας, καθώς το θύμα δεν έχει κάνει προηγουμένως κάτι που να δικαιολογεί την επιθετική συμπεριφορά του δράστη απέναντί του. Έτσι, ο Rigby (2008: 67), στο δικό του ορισμό για τον εκφοβισμό, αναφέρεται στην «*άδικη*

χρήση της δύναμης» του θύτη, με την έννοια της αδικαιολόγητης επιθετικότητας που ασκείται από ένα άτομο πιο δυνατό σε ένα άλλο πιο αδύναμο.

Ο Rigby (2008: 67) αναφέρεται, επίσης, σε ένα πέμπτο στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει το σχολικό εκφοβισμό: το αίσθημα καταπίεσης που προκαλεί ο εκφοβισμός στο θύμα. Αυτό το στοιχείο αναφέρεται και από ορισμένους άλλους μελετητές. Για παράδειγμα, ο Farrington (1993: 381) ορίζει τον εκφοβισμό ως «επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, ενός λιγότερο ισχυρού ατόμου από κάποιο πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα». Ο Furlong υποστηρίζει ότι για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά εκφοβιστική θα πρέπει «να διαταράσσει τη μάθηση ή το σχολικό περιβάλλον, να προκαλεί συναισθηματικό στρες ή πόνο σε ένα θύμα ή να προκαλεί σωματική βλάβη σε ένα μαθητή» (Furlong, Morrison & Greif, 2003: 457). Με άλλα λόγια, για να θεωρηθεί μια ενέργεια πράξη εκφοβισμού πρέπει να προκαλεί στο θύμα δυσφορία, πόνο (σωματικό ή ψυχολογικό), φόβο ή βλάβη. Όπως υπογραμμίζει ο Rigby (2008: 56), η πράξη του θύτη μπορεί να φαίνεται ασήμαντη στους άλλους, αλλά να είναι πολύ οδυνηρή για το θύμα. Για να κατανοήσουμε την απόγνωση του θύματος θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το όλο πλαίσιο, όπως για παράδειγμα «τα χρόνια της έντονης και σωρευτικής κακοποίησης που προηγήθηκε του περιστατικού».

Τέλος, ο Rigby (2008: 67) αναφέρεται σε ένα έκτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού: την «προφανή ευχαρίστηση» που προκαλεί η άσκηση εκφοβισμού στο θύτη. Το αίσθημα ικανοποίησης του παιδιού που ασκεί εκφοβισμό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους και δεν υποδηλώνει απαραίτητα σαδιστικό χαρακτήρα. Ένας μαθητής, ο οποίος μετά από συνεχείς σχολικές αποτυχίες δε βρίσκει κανένα νόημα στη μάθηση, είναι δυνατό να αντλεί ικανοποίηση από τον εκφοβισμό, εάν με αυτόν τον τρόπο αποκτά κύρος και υψηλή δημοτικότητα μεταξύ των συνομηλίκων του. Επίσης, ο φόβος που προκαλεί ο θύτης στο θύμα και στα άλλα παιδιά είναι δυνατό να τρέφει την αυτοπεποίθησή του και να τον κάνει να αισθάνεται σημαντικός. Εάν πάλι ένας μαθητής έχει υποστεί χρόνιο εκφοβισμό στο παρελθόν, μπορεί να ικανοποιείται ξεσπώντας σε πιο αδύναμα παιδιά και προκαλώντας τους τον πόνο που ο ίδιος είχε επανειλημμένα βιώσει παλαιότερα. Βέβαια, το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό ο θύτης έχει επίγνωση της ικανοποίησης που απορρέει από αυτές τις περίπλοκες ψυχικές διεργασίες. Εάν υποθέσουμε ότι το πιο πιθανό είναι ένα παιδί να μην έχει συναίσθηση της ικανοποίησης που του προσφέρει η άσκηση εκφοβισμού, το επόμενο ερώτημα είναι με ποιο τρόπο μπορεί να ανιχνευτεί αυτό το στοιχείο σε μια

εμπειρική έρευνα. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, άλλοι ερευνητές αποφεύγουν να αναφερθούν στο στοιχείο της «προφανούς ευχαρίστησης» του θύτη στον ορισμό που διατυπώνουν για τον εκφοβισμό.

Εν κατακλείδι, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως η σκόπιμη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών προς έναν άλλο ή περισσότερους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου, δυσφορίας ή φόβου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται επίσης ο όρος «θυματοποίηση» (victimization) για να δηλώσει το αποτέλεσμα του εκφοβισμού. Στην πραγματικότητα, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου φαινομένου. Ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται στην άσκηση εκφοβισμού σε άλλους μαθητές και παραπέμπει στους θύτες, ενώ ο όρος «θυματοποίηση» αναφέρεται στην έκθεση των μαθητών σε εκφοβισμό και παραπέμπει στα θύματα.

1.3. Μορφές εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Ο Olweus (1993a) τις διακρίνει σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στις μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Ο άμεσος εκφοβισμός εκδηλώνεται ανοιχτά και απροκάλυπτα, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός δεν εντοπίζεται εύκολα, καθώς εκδηλώνεται συχνά εν αγνοία του θύματος με στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό του από την ομάδα των συνομηλίκων.

Οι πρώτες έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό εστιάστηκαν στις σωματικές επιθέσεις μεταξύ των αγοριών (Monks & Coyne, 2011). Αργότερα, οι έρευνες συμπεριέλαβαν επίσης το λεκτικό εκφοβισμό (απειλές, κοροϊδίες κλπ.), καθώς και την καταστροφή της προσωπικής ιδιοκτησίας. Πιο πρόσφατες έρευνες της δεκαετίας του '90 έριξαν φως στον κοινωνικό, σχεσιακό (social/relational) ή έμμεσο εκφοβισμό.

Σημειώνεται ότι οι έννοιες του έμμεσου και του κοινωνικού εκφοβισμού δεν ταυτίζονται σε κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, η διάδοση ψευδών φημών μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα μορφή έμμεσου και κοινωνικού εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, ο κοινωνικός εκφοβισμός δεν υπάγεται οπωσδήποτε στην κατηγορία του έμμεσου εκφοβισμού, καθώς είναι δυνατό να εκδηλώνεται ανοιχτά, όπως στην περίπτωση που μια ομάδα μαθητών λένε καταπρόσωπο σε ένα παιδί ότι δεν το θέλουν στην παρέα

τους. Έτσι, οι Monks και Coyne (2011) διακρίνουν τον κοινωνικό ή σχεσιακό από τον έμμεσο εκφοβισμό, υποστηρίζοντας ότι ο κοινωνικός εκφοβισμός αναφέρεται σε συμπεριφορές που στοχεύουν να βλάψουν τις σχέσεις του θύματος με τους συνομηλίκους του, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός αναφέρεται σε συμπεριφορές που πραγματοποιούνται πίσω από την πλάτη του θύματος. Αντίθετα, άλλοι μελετητές θεωρούν ότι ο κοινωνικός ή σχεσιακός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή έμμεσου εκφοβισμού που βλάπτει το θύμα καταστρέφοντας το κοινωνικό του στάτους ή τις σχέσεις του με τους άλλους μαθητές (Crick & Grotpeter, 1995). Η δεύτερη εκδοχή ταιριάζει περισσότερο στην ταξινόμηση των μορφών εκφοβισμού σύμφωνα με τον Olweus (2001).

Τέλος, τα τελευταία δέκα χρόνια, οι ερευνητές ασχολούνται με μια σχετικά νέα μορφή εκφοβισμού: τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Redding, Smith, Surette & Cornell, 2011). Ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά με ποιους τρόπους μπορεί να εκδηλώνεται κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού:

- Ο σωματικός (physical) εκφοβισμός¹ μπορεί να εκδηλώνεται με ξυλοδαρμό, κλωτσιές, σπρωξιές, τράβηγμα μαλλιών και οτιδήποτε άλλο μπορεί να προκαλέσει σωματικό πόνο στο θύμα.
- Ο λεκτικός (verbal) εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με κοροϊδίες, ύβρεις, απειλές, πειράγματα, ειρωνεία, ρατσιστικά σχόλια ή άλλες «ανοικτές λεκτικές επιθέσεις» (Ανδρέου, 2007).
- Ο έμμεσος (indirect) εκφοβισμός είναι δυνατό να εκδηλώνεται μέσω της διάδοσης ψευδών φημών, του κουτσομπολιού ή της κοινωνικής απομόνωσης του θύματος από τις παρέες των άλλων μαθητών.
- Ο σεξουαλικός (sexual) εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με παρενόχληση, άσεμνες χειρονομίες ή προτάσεις σεξουαλικού περιεχομένου, εξαναγκασμό σε πράξεις που δεν επιθυμεί το θύμα κλπ.
- Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) διεξάγεται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων – κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου – και είναι δυνατό να εκδηλώνεται με την αποστολή απειλητικών μηνυμάτων στο θύμα, με τη

¹ Ο Olweus (2001) κατατάσσει, επίσης, στην κατηγορία του σωματικού εκφοβισμού την κλοπή και την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων των μαθητών. Εντούτοις, άλλοι ερευνητές, όπως οι Benbenishty και Astor (2008), κατατάσσουν αυτές τις δύο μορφές εκφοβισμού σε ξεχωριστή κατηγορία. Θεωρούμε πιο σωστή τη δεύτερη εκδοχή.

δημοσίευση προσωπικών δεδομένων ή φωτογραφιών με αρνητικά σχόλια στο διαδίκτυο κλπ.

- Η κλοπή ή η καταστροφή προσωπικής ιδιοκτησίας (theft and damage to others' property) που μπορεί να στοχεύει στο χαρτζιλίκι, στο κολατσιό, στο κινητό ή σε άλλα προσωπικά αντικείμενα του θύματος, αποτελεί επίσης μια ξεχωριστή μορφή εκφοβισμού, στην περίπτωση που ο μοναδικός στόχος του δράστη είναι να πληγώσει το θύμα (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000; Ma, 2002).

Διευκρινίζεται ότι κάποιες μορφές εκφοβισμού είναι δύσκολο να ταξινομηθούν σε κάποια από τις ανωτέρω κατηγορίες. Για παράδειγμα, ορισμένα παιδιά αναφέρουν ότι κλειδώθηκαν σε σχολική αίθουσα από συμμαθητές τους, περιστατικό που δεν εμπίπτει σε καμιά από τις προαναφερθείσες μορφές εκφοβισμού. Επιπλέον, είναι δυνατό ένα παιδί να υφίσταται ταυτόχρονα περισσότερες από μία μορφές εκφοβισμού. Παραδείγματος χάριν, μια ομάδα μαθητών μπορεί την ώρα που χτυπούν ένα παιδί να το βιντεοσκοπούν ταυτόχρονα, με στόχο να δημοσιεύσουν τις σκηνές ξυλοδαμού στο διαδίκτυο. Ο Debarbieux (2004) ονομάζει αυτό το φαινόμενο «πολυθυματοποίηση» (multivictimation).

Τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν ότι η μορφή εκφοβισμού που επιλέγει ο θύτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο και την ηλικία του. Ο σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός είναι περισσότερο συνηθισμένοι στις μικρότερες ηλικίες. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, ο σωματικός εκφοβισμός μειώνεται, ενώ ο λεκτικός αυξάνεται. Επίσης, όσο αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τόσο αυξάνονται οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1992). Τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης αυξάνονται στην πρώιμη εφηβεία, καθώς διαμορφώνεται η σεξουαλική ταυτότητα των νεαρών εφήβων (Craig, Pepler & Connolly, 2001; McMaster, Connolly, Pepler & Craig, 2002; Pepler et al., 2006).

Όσον αφορά στο ρόλο του φύλου, ο Olweus (1993a) ανακάλυψε ότι τα αγόρια υφίστανται και, κυρίως, ασκούν σωματικό εκφοβισμό πιο συχνά από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια ασκούν συχνότερα έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Ahmad & Smith, 1994; Rigby & Bagshaw, 2001; Rivers & Smith, 1994; Smith & Morita, 1999; Smith & Sharp, 1994).

1.4. Ρόλοι εμπλεκόμενων μαθητών

Το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν περιλαμβάνει μόνο το θύτη και το θύμα, αλλά και τους άλλους μαθητές της τάξης ή του σχολείου, οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους είναι δυνατό να επηρεάζουν την ένταση και τη συχνότητα εκδήλωσης των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Ο Olweus (2001: 14) περιγράφει σχηματικά τους οκτώ «ρόλους ή τρόπους αντίδρασης» των μαθητών που είναι παρόντες σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, τοποθετώντας το θύμα στο κέντρο ενός ημικύκλιου. Στη μία άκρη του ημικύκλιου βρίσκεται ο θύτης (bully), ο οποίος ξεκινά το επεισόδιο εκφοβισμού και συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Στη συνέχεια, ο Olweus τοποθετεί τους μαθητές που ακολουθούν το θύτη (followers) και συμμετέχουν επίσης ενεργά στο επεισόδιο εκφοβισμού, παρόλο που οι ίδιοι δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να το ξεκινήσουν. Έπειτα, ακολουθούν οι υποστηρικτές (supporters) ή παθητικοί θύτες (passive bullies), οι οποίοι δεν παίρνουν μέρος στο επεισόδιο, αλλά με τη συμπεριφορά τους ενισχύουν τον εκφοβισμό (π.χ. γελώντας εις βάρος του θύματος ή χειροκροτώντας). Στη συνέχεια, ο Olweus τοποθετεί τους παθητικούς υποστηρικτές (passive supporters), στους οποίους η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι αρεστή, αν και δε δείχνουν φανερά την υποστήριξή τους προς τους θύτες. Ακολουθούν οι ουδέτεροι παρατηρητές (disengaged onlookers), στους οποίους το περιστατικό εκφοβισμού είναι εντελώς αδιάφορο. Στην άλλη πλευρά του ημικύκλιου, ο Olweus τοποθετεί τους πιθανούς υπερασπιστές (possible defenders), οι οποίοι διαφωνούν με την εκφοβιστική συμπεριφορά και σκέφτονται ότι θα έπρεπε να βοηθήσουν το θύμα, αλλά δεν το κάνουν. Τέλος, στο άκρο του ημικύκλιου βρίσκονται οι υπερασπιστές του θύματος (defenders), οι οποίοι προσπαθούν να το βοηθήσουν ενεργά.

Η Salmivalli αναφέρεται μόνο σε πέντε «συμμετοχικούς ρόλους», ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης των εμπλεκόμενων μαθητών στα περιστατικά εκφοβισμού (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterrman & Kaukiainen, 1996). Ο θύτης ξεκινά το επεισόδιο, συμμετέχει ενεργά σε αυτό και παίζει το ρόλο του αρχηγού. Ο βοηθός ή οι βοηθοί του θύτη (assistants) συμμετέχουν ενεργά στην πράξη εκφοβισμού, αλλά δεν έχουν ηγετικό ρόλο όπως ο θύτης. Οι ενισχυτές (reinforcers) ενισχύουν την εκφοβιστική συμπεριφορά με τον τρόπο τους, όπως ακριβώς οι υποστηρικτές που περιγράφει ο Olweus. Οι υπερασπιστές (defenders) υποστηρίζουν το θύμα ή

προσπαθούν ενεργά να σταματήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Τέλος, οι παρατηρητές (outsiders) παραμένουν έξω από το επεισόδιο εκφοβισμού.

Εκτός από τους ρόλους που προαναφέρθηκαν, ο Olweus (2001) διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων: τα παθητικά (passive) και τα προκλητικά (provocative) θύματα. Τα παθητικά θύματα αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων και δεν εκδηλώνουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά που θα μπορούσε να δικαιολογήσει τη θυματοποίησή τους. Αντίθετα, τα προκλητικά θύματα χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από άγχος και επιθετικότητα, με αποτέλεσμα να προκαλούν με τη συμπεριφορά τους ένταση και εκνευρισμό τόσο στους συνομηλίκους τους όσο και στους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό το λόγο, συνήθως τα προκλητικά θύματα απορρίπτονται από ένα μεγάλο ποσοστό συμμαθητών τους ή ακόμα από ολόκληρη την τάξη. Σύμφωνα με τον Olweus και άλλους ερευνητές, τα προκλητικά θύματα αντιμετωπίζουν τα περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης. Διευκρινίζεται ότι τα προκλητικά θύματα ονομάζονται επίσης επιθετικά θύματα (aggressive victims) ή, πιο συχνά, θύτες-θύματα (bully-victims), διότι άλλοτε ασκούν εκφοβισμό και άλλοτε θυματοποιούνται από άλλους μαθητές του σχολείου τους (Smith, 2004).

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες έρευνες για τον εκφοβισμό επικεντρώνονται σε τέσσερις βασικές ομάδες μαθητών: στους θύτες, στα θύματα, στους θύτες-θύματα και στους παρατηρητές. Οι παρατηρητές αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, οι αντιδράσεις τους απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού έχουν καθοριστική σημασία για την επιδείνωση ή τον περιορισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Για την ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού έχουν διατυπωθεί ποικίλα θεωρητικά μοντέλα, προερχόμενα από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και βασισμένα σε διαφορετικές προσεγγίσεις¹. Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύονται οι κύριες ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες ερμηνείας του εκφοβισμού. Οι συγκεκριμένες θεωρίες αναφέρονται από σύγχρονους μελετητές που έχουν ασχοληθεί συστηματικά με το εν λόγω φαινόμενο (Espelage & Swearer, 2009; Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009).

Στο παρόν κεφάλαιο, δε συμπεριλαμβάνονται γενικότερες θεωρίες ερμηνείας της βίας και της επιθετικότητας². Όπως υποστηρίζει ο Sutton (2001), η έννοια της επιθετικότητας, η οποία μπορεί να είναι αντιδραστική (reactive) και να εκδηλώνεται εν θερμώ, δεν ταυτίζεται με την έννοια του εκφοβισμού, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η έλλειψη πρόκλησης και η συστηματική κατάχρηση δύναμης (Smith & Sharp, 1994).

Τελευταία περιγράφεται η οικοσυστημική θεώρηση, η οποία αναφέρεται τόσο από τον Smith (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009) όσο και από τις Espelage και Swearer (2009) ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, καθώς δύναται να συνδυάσει όλες τις επιμέρους θεωρίες.

¹ Μία αξιόλογη συνοπτική παρουσίαση όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού παρέχουν οι Τραυλός και Δούμα (2012).

² Για μία γενική επισκόπηση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για την επιθετικότητα, τη βία ή την παραβατικότητα των ανηλίκων, προτείνονται οι ακόλουθες πηγές: για την επιθετικότητα στο σχολείο (Βουϊδάσκης, 1987, Νέστορος, 1999), για την παραβατικότητα των ανηλίκων (Κατσιγαράκη, 2004, Φαρσεδάκης, 1985), για την αποκλίνουσα συμπεριφορά στην εφηβεία (Νόβα-Καλτσούνη, 2001) και για τη νεανική εγληματικότητα (Χάιδου, 1996, 2003).

I. Ψυχολογικές θεωρίες

2.1. Η εξελικτική θεωρία

Η εξελικτική θεωρία (evolutionary theory) για την ερμηνεία του εκφοβισμού προέρχεται από τον κλάδο της εξελικτικής ψυχολογίας (Kolbert & Crothers, 2003). Σύμφωνα με την εξελικτική προσέγγιση, ο εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς η οποία δεν έχει μόνο αρνητικές συνέπειες, αλλά και θετικές, παρόλο που είναι επιβλαβής για το θύμα και την ευρύτερη κοινότητα. Για παράδειγμα, ένας έφηβος μπορεί να ασκεί εκφοβισμό για να υπερασπιστεί την ταυτότητα της υποομάδας του ή για να κερδίσει κάποιο υλικό αγαθό.

Όπως εξηγούν οι Kolbert και Crothers (2003), η εξελικτική προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου, όπως αυτή διατυπώθηκε στο κλασικό βιβλίο του *Η Καταγωγή των Ειδών* (Darwin, 1859). Η θεωρία της εξέλιξης βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: (i) όλοι οι οργανισμοί βρίσκονται σε μία διαδικασία διαρκούς προσαρμογής η οποία πραγματοποιείται μέσω της αναπαραγωγής, και (ii) η επιτυχία αυτής της διαδικασίας εξαρτάται από τη φυσική επιλογή. Μέσω της αναπαραγωγής, περνούν σε κάθε γενιά τα χαρακτηριστικά που αποδείχτηκαν πιο επιτυχημένα για την προηγούμενη γενιά. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιγράφονται ως «φυσικώς επιλεγόμενα», διότι οι οργανισμοί που προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους είναι πιο ικανοί να επιβιώσουν και να αναπαραχθούν. Δεδομένου ότι οι οργανισμοί που είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι στο περιβάλλον αφήνουν περισσότερους απογόνους από εκείνους που είναι λιγότερο καλά προσαρμοσμένοι, το γενετικό υλικό των πιο ικανών οργανισμών περνά σε μεγαλύτερη αναλογία στην επόμενη γενιά. Με αυτό τον τρόπο, ορισμένα πιο επιτυχημένα χαρακτηριστικά επικρατούν σιγά-σιγά σε ολόκληρο τον πληθυσμό ενός είδους, ενώ τα λιγότερα επιτυχημένα χαρακτηριστικά τείνουν να εξαφανιστούν. Συνεπώς, για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι σχετικά κοινές μορφές συμπεριφοράς έχουν επικρατήσει επειδή παρέχουν κάποιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα είτε μεταξύ των ατόμων του ίδιου είδους είτε μεταξύ διαφορετικών ειδών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι όλα τα είδη χρησιμοποιούν τόσο τη συνεργασία όσο και την επιθετικότητα για να επιβιώσουν (Axelrod, 1984). Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί ένα μηχανισμό προσαρμογής του

ανθρώπινου είδους από την εποχή των πολύ μακρινών προγόνων μας. Η χρησιμότητα της επιθετικότητας μεταξύ διαφορετικών ειδών είναι εμφανής, εφόσον εξυπηρετεί τις ανάγκες άμυνας ή εύρεσης τροφής. Παρόλα αυτά, η επιθετικότητα προς άτομα του ίδιου είδους δε φαίνεται να εξυπηρετεί κάποιο προσαρμοστικό σκοπό, δεδομένου ότι μπορεί να καταλήξει στον αφανισμό ή στον τραυματισμό ατόμων του ίδιου πληθυσμού με αρνητικές επιπτώσεις για την επιβίωση και διαίωσιση του είδους. Κάποιοι εξελικτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι ορισμένα είδη έχουν αναπτύξει ιεραρχίες κυριαρχίας με σκοπό να περιορίσουν τις επιβλαβείς συνέπειες της επιθετικότητας ανάμεσα στα άτομα του πληθυσμού τους (Sagan & Druyan, 1992), ενώ κάποιοι άλλοι μελετητές, όπως ο Mazur (1994), διαχωρίζουν τις συμπεριφορές κυριαρχίας από την επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία μελετητών, οι συμπεριφορές κυριαρχίας στοχεύουν στη μετάβαση σε ένα ανώτερο επίπεδο σε σχέση με τα άλλα άτομα του ίδιου πληθυσμού, ενώ η επιθετικότητα στοχεύει στην πρόκληση σωματικής βλάβης. Συχνά, αλλά όχι πάντα, οι δύο έννοιες επικαλύπτονται.

Στο ανθρώπινο είδος, οι συμπεριφορές κυριαρχίας – οι οποίες αναφέρονται συχνά και ως σχέσεις δύναμης – είναι πιο πιθανό να περιορίζονται σε λεκτικές επιθέσεις. Άλλες κοινωνικά αποδεκτές μορφές αμφισβήτησης της κυριαρχίας συνδέονται ιδιαίτερα με το ανδρικό φύλο. Για παράδειγμα, η επιτυχία στα αθλητικά αγωνίσματα οδηγεί στην αύξηση του κύρους και της δημοτικότητας του αθλητή (Farmer & Cadwallader, 2000), καθώς αποτελεί μια έμμεση ένδειξη της ικανότητάς του στο κυνήγι (Sagan & Druyan, 1992). Οι Kolbert και Crothers (2003) υποστηρίζουν ότι αυτό το επιχείρημα των εξελικτικών ψυχολόγων μπορεί να ερμηνεύσει και τη διαπίστωση του Olweus (1993a) ότι τα πιο μικρόσωμα αγόρια, καθώς και τα αγόρια με προβλήματα κινητικού συντονισμού, έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν στο σχολείο. Επίσης, το ανωτέρω επιχείρημα θα μπορούσε να εξηγήσει το εύρημα πολλών ερευνητών ότι τα πιο μικρόσωμα ή τα πιο παχουλά παιδιά δεν είναι δημοφιλή και δεν έχουν πολλούς φίλους στο σχολείο. Εκτός από τον αθλητισμό, ένας άλλος τρόπος επιβολής της ιεραρχίας κυριαρχίας μεταξύ των αγοριών είναι τα βίαια παιχνίδια. Μέσω των βίαιων παιχνιδιών, οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν ο ένας τη δύναμη και την ευκινησία του άλλου χωρίς να απειλούνται οι μεταξύ τους σχέσεις. Όσον αφορά στο γυναικείο φύλο, η δημοτικότητα εξαρτάται από τη θελκτικότητα και την εξωτερική εμφάνιση, καθώς τα όμορφα ρούχα και

κοσμήματα αποτελούν έμμεση ένδειξη οικογενειακής ευπορίας (Farmer & Cadwalader, 2000).

Από την άλλη πλευρά, συμπεριφορές που υποδηλώνουν υποχωρητικότητα ως απάντηση στην προσπάθεια επιβολής μιας ιεραρχίας κυριαρχίας είναι η αποφυγή του βλέμματος του επιτιθέμενου, το σκύψιμο του κεφαλιού, το χαμήλωμα του σώματος, το κλάμα, το χαμόγελο, η κοινωνική απομόνωση και η συστολή απέναντι στο αντίθετο φύλο (Morris, 1977). Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, το πλεονέκτημα του σχηματισμού ιεραρχιών κυριαρχίας είναι ότι παρέχουν κοινωνική σταθερότητα και εξασφαλίζουν την αποφυγή βίαιων συγκρούσεων. Η υποχωρητικότητα των υποταγμένων ατόμων απέναντι στα πιο κυριαρχικά άτομα διασφαλίζει τη διαίωνιση του ανθρώπινου είδους (Bernstein, 1970).

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, οι ιεραρχίες κυριαρχίας συντηρούνται από την αλληλεπίδραση φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων³. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, μεταξύ των νεαρών αντρών που συμμετέχουν σε ένα αθλητικό αγώνισμα, ο νικητής εμφανίζει αυξημένη τεστοστερόνη, σε αντίθεση με τους ηττημένους οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτής της ορμόνης (Gladue, Boechler & McCaul, 1989; Mazur, Booth & Dabbs, 1992). Επίσης, οι νικητές των αθλητικών αγωνισμάτων έχουν πιο θετική διάθεση πριν από τους αγώνες σε σχέση με τους ηττημένους (Booth, Shelley, Mazur, Tharp & Kittock, 1989). Φαίνεται ότι η εδραίωση και η συντήρηση των ιεραρχιών κυριαρχίας επιτυγχάνεται μέσω της επίδρασης των κοινωνικών δομών στις φυσιολογικές διαδικασίες και, στη συνέχεια, μέσω της επίδρασης των φυσιολογικών διαδικασιών στις κοινωνικές δομές και συμπεριφορές (Kemper, 1994). Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, οι διαφορές σωματότυπου και επιπέδων τεστοστερόνης ερμηνεύουν, επίσης, τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά στη συχνότητα εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το γεγονός ότι τα αρσενικά πρωτεύοντα είναι πιο μεγάλω-σωμα και έχουν δεκαπλάσια ποσότητα τεστοστερόνης από τα θηλυκά εξηγεί, εν μέρει, για ποιο λόγο εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα (Kemper, 1994).

³ Σε αυτό το σημείο, η εξελικτική θεωρία διαφέρει από τη συμπεριφορική γενετική, η οποία υποστηρίζει ότι οι διαφορές μεταξύ των ατόμων οφείλονται αποκλειστικά και μόνο σε γενετικές διαφορές. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι προικισμένα με μια σειρά συμπεριφορών και ότι η ενεργοποίηση της μιας ή της άλλης συμπεριφοράς εξαρτάται από το κοινωνικό συγκείμενο και την κοινωνική δομή (Horgan, 1995).

Η τεστοστερόνη φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην επικράτηση των ιεραρχιών κυριαρχίας ακόμα και στις ομάδες παιδιών και εφήβων. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στα αγόρια της πρώιμης εφηβικής ηλικίας η τεστοστερόνη εμφανίζει θετική συνάφεια με την κοινωνική κυριαρχία, αλλά όχι και με την επιθετική συμπεριφορά (Schaal, Tremblay, Soussignan & Sussman, 1996; Tremblay et al., 1998). Αντίθετα, ο Olweus (Olweus, Mattsson, Schalling & Löw, 1980, 1988) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των επιπέδων τεστοστερόνης και της επιθετικής συμπεριφοράς των έφηβων αγοριών. Ο Tremblay και οι συνεργάτες του (Tremblay et al., 1998) υποθέτουν ότι η τεστοστερόνη και η επιθετική συμπεριφορά συσχετίζονται μόνο όταν αμφισβητείται η κοινωνική ιεραρχία. Έρευνες σε πρωτεύοντα θηλαστικά επιβεβαιώνουν ότι στις νεοσύστατες ομάδες τα επίπεδα τεστοστερόνης και επιθετικότητας των κυρίαρχων αρσενικών είναι αυξημένα, ενώ σε ομάδες όπου η ιεραρχία κυριαρχίας έχει πλέον εδραιωθεί δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των κυρίαρχων και των υποταγμένων αρσενικών (Rose, Bernstein & Gordon, 1975). Βάσει αυτών των ερευνών, ο Schaal και οι συνεργάτες του (Schaal, Tremblay, Soussignan & Sussman, 1996) υποθέτουν ότι το ανωτέρω εύρημα του Olweus σχετικά με τη θετική συσχέτιση της τεστοστερόνης με την επιθετική συμπεριφορά στους άρρενες εφήβους μπορεί να ισχύει στην περίπτωση που ένας κυρίαρχος έφηβος απαντά στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας του. Με άλλα λόγια, η επιθετική συμπεριφορά και τα επίπεδα τεστοστερόνης ενδέχεται να αυξάνονται όταν ο έφηβος προσπαθεί να κυριαρχήσει μέσα σε μια ομάδα συνομηλίκων και να μειώνονται όταν πλέον η κυριαρχία του έχει εδραιωθεί.

Επίσης, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι για τη διατήρηση της κυριαρχίας σε μια ομάδα συνομηλίκων απαιτούνται περισσότερο προκοινωνικές παρά επιθετικές μορφές συμπεριφοράς. Παιδιά που συνεχίζουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά είναι πιθανότερο να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Olweus (1993b: στο Kolbert & Crothers, 2003), αν και κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό είναι περισσότερο δημοφιλείς μεταξύ των συνομηλίκων τους από το μέσο όρο, η δημοτικότητά τους τείνει να μειώνεται από τη μέση εφηβεία και μετά. Συνεπώς, φαίνεται ότι μόνο «η συνετή χρήση της επιθετικότητας είναι κοινωνικά επωφελής» (Kolbert & Crothers, 2003: 79).

Εκτός από την επιθετικότητα, οι έρευνες έχουν εντοπίσει έναν ακόμα μηχανισμό εδραίωσης των ιεραρχιών κυριαρχίας: την υπεροχή (eminence). Η υπεροχή εξασφαλίζει τη μετάβαση ενός ατόμου σε ένα ανώτερο κοινωνικό επίπεδο χάρις στο σεβασμό που εμπνέει στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας του (Kemper, 1990). Τόσο η επιθετικότητα όσο και η υπεροχή συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης, αλλά η υπεροχή απαιτεί περισσότερη ωριμότητα, καθώς χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να εδραιωθεί και προϋποθέτει υπομονή, συνέπεια και περισσότερη προσπάθεια εκ μέρους του ατόμου που επιζητά την αύξηση του κύρους του.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι οι επιθετικές παρορμήσεις είναι πιθανό να αποτελούν μία έκφανση της αναζήτησης του σεβασμού των άλλων ατόμων. Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για κυριαρχία από τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, οι μαθητές που υιοθετούν προκοινωνικές συμπεριφορές έχουν λιγότερο έντονη ανάγκη να αποκτήσουν συναισθηματική ικανοποίηση μέσω της επιρροής τους στα άλλα άτομα (Winter, 1972). Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν ομάδες, ενώ μεγαλώνοντας γίνονται πιο επιλεκτικά όσον αφορά στην επιλογή των φίλων. Οι ιεραρχίες κυριαρχίας αρχίζουν να δημιουργούνται στο δημοτικό, όταν ορισμένοι μαθητές ή ομάδες μαθητών εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά με στόχο να εδραιώσουν ή να διατηρήσουν την κυριαρχία τους στους άλλους μαθητές (Farmer & Cadwallader, 2000). Οι Kolbert και Crothers (2003) υποθέτουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα μέσο επιβολής της κυριαρχίας κατά την παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία. Αυτή η υπόθεση ενισχύεται από την ασυμμετρία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος, η οποία αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Kolbert και Crothers (2003: 81), το παιδί το οποίο εκφοβίζει ένα άλλο «επιζητά, συνειδητά ή ασυνείδητα, να ανέλθει στην κοινωνική κλίμακα ή να διατηρήσει τη θέση του σε αυτήν». Μάλιστα, κάποιες έρευνες δείχνουν ότι ορισμένοι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά αναπτύσσουν διευρημένα κοινωνικά δίκτυα και τα χρησιμοποιούν ως μέσο ενίσχυσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Adler & Adler, 1996; Farmer & Cadwallader, 2000).

Επίσης, κατά τους Kolbert και Crothers (2003), η ανοχή των ενηλίκων απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού αποδεικνύει ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια ιστορικά νομιμοποιημένη διαδικασία εδραίωσης ιεραρχιών κυριαρχίας στο ανθρώπινο είδος. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, οι εκπαιδευτικοί συχνά

αδιαφορούν για τα φαινόμενα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, θεωρώντας ότι είναι φυσιολογικά και χρήσιμα, καθώς μαθαίνουν στα παιδιά να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις αντιξοότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Lane (1989) υποστηρίζει ότι η ταύτιση της δύναμης με την αρρενωπότητα μπορεί να συμβάλλει στην αδράνεια των εκπαιδευτικών και στην αδιαφορία τους απέναντι στα επεισόδια εκφοβισμού. Μάλιστα, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν τις ευθύνες στα θύματα θεωρώντας ότι η εμφανής αδυναμία τους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους προκαλεί τις αρνητικές ενέργειες των άλλων παιδιών εις βάρος τους (Ross, 1996).

Επιπλέον, οι εξελικτικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι ιεραρχίες κυριαρχίας είναι χρήσιμες και ότι αποτελούν ένα μηχανισμό επιβίωσης του ανθρώπινου είδους, διότι περιορίζουν τις συγκρούσεις και εξασφαλίζουν την ειρηνική συνύπαρξη των ατόμων για μακρές χρονικές περιόδους. Συνεπώς, είναι ανώφελο οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να καταργήσουν τις ιεραρχίες κυριαρχίας μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της εξελικτικής θεωρίας, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα θύματα να κατανοήσουν τις ιεραρχίες κυριαρχίας, να μάθουν να αξιολογούν τις δυνάμεις τους σε σχέση με τις δυνάμεις των θυτών και να κρίνουν σε ποιες περιπτώσεις πρέπει να αντιδρούν πιο δυναμικά. Είναι απαραίτητο τα θύματα να μάθουν πώς λειτουργούν οι ιεραρχίες κυριαρχίας ώστε να κατανοήσουν ότι δεν είναι τα ίδια υπεύθυνα για τη θυματοποίησή τους. Εξάλλου, μια τεχνική που αναφέρεται συχνά σε προγράμματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι η ενθάρρυνση των θυμάτων να υπερασπίζονται τον εαυτό τους απέναντι στους θύτες (Agoa, 1991).

Προτείνεται, επίσης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των θυμάτων, ώστε να βγουν από την κοινωνική απομόνωση μαθαίνοντας να κρίνουν σε ποιες ομάδες μαθητών θα είχαν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν. Σύμφωνα με τους εξελικτικούς ψυχολόγους, οι πιο δημοφιλείς μαθητές σπάνια αποδέχονται τα θύματα εκφοβισμού στην ομάδα τους. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τα θύματα να προσεγγίζουν μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με αυτά στην ιεραρχία κυριαρχίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα θύματα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν να διακριθούν και να αποκτήσουν κοινωνική αναγνώριση (Kolbert & Crothers, 2003).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των θυτών, οι εξελικτικοί ψυχολόγοι προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για κυριαρχία στρέφοντάς τους από την επιθετική στην

προκοινωνική συμπεριφορά, ώστε η κυριαρχία τους να εδραιωθεί μέσω στρατηγικών υπεροχής. Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, οι θύτες έχουν περισσότερη ανάγκη για κυριαρχία συγκριτικά με τους άλλους μαθητές. Επομένως, οι ενήλικες του σχολείου πρέπει να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν τα δυνατά τους σημεία και να κατανοήσουν ότι οι στρατηγικές υπεροχής συμβάλλουν περισσότερο στην αύξηση της δημοτικότητάς τους και έχουν πιο μακροχρόνια αποτελέσματα σε σχέση με την εκφοβιστική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, οι μαθητές που εκδηλώνουν επιθετική διάθεση θα μπορούσαν να επιλεγούν για να βοηθούν τους μικρότερους μαθητές ή τους μαθητές με αναπηρία υπό την επίβλεψη ενός ενήλικα, ο οποίος θα τους ενθαρρύνει και θα τους επαινεί συχνά για τη θετική συμπεριφορά τους. Επίσης, η δημοτικότητα των θυτών μπορεί να φανεί επωφελής για τους άλλους μαθητές με διάφορους τρόπους που προάγουν την προκοινωνική συμπεριφορά. Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητής-θύτης ο οποίος ασκεί επιρροή στους άλλους μαθητές θα μπορούσε να πρωτοστατήσει σε μια καμπάνια ενημέρωσης του σχολείου σχετικά με τους κινδύνους του αλκοόλ και των ναρκωτικών (Kolbert & Crothers, 2003).

Συνοψίζοντας, οι υποστηρικτές της εξελικτικής θεωρίας θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να δαιμονοποιούν την ανάγκη ορισμένων μαθητών να επιβληθούν στους συνομηλίκους τους, καθώς αυτή η ανάγκη είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση. Αυτό δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφήνουν τους θύτες να ταλαιπωρούν τους άλλους μαθητές χωρίς να παρεμβαίνουν. Αντίθετα, οι υπέρμαχοι της εξελικτικής θεωρίας υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξηγούν στους μαθητές την ανθρώπινη τάση για κυριαρχία, ώστε να αντιληφθούν τα πραγματικά κίνητρα των πράξεών τους και να τους ενημερώνουν σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στη ζωή των θυμάτων. Επίσης, σύμφωνα πάντα με τους υποστηρικτές της εξελικτικής θεωρίας, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να συζητούν με τους μαθητές τα πλεονεκτήματα των στρατηγικών υπεροχής σε σχέση με την επιθετικότητα για την απόκτηση κύρους και την αύξηση της δημοτικότητάς τους.

Η εξελικτική θεωρία αναφέρεται μεταξύ άλλων θεωριών για την ερμηνεία του εκφοβισμού (Nishina, 2004; Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009) και την ενστερνίζεται ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας. Υπογραμμίζεται ότι οι υποστηρικτές της εξελικτικής θεωρίας δεν επικροτούν τον εκφοβισμό. Παρόλο που ορισμένες μορφές επιθετικότητας θεωρούνται χρήσιμες διότι μαθαίνουν στο παιδί πώς να διαπραγματεύεται (Gottheil & Dubow, 2001), ο εκφοβισμός έχει πάντα

αρνητικές συνέπειες. Δεν πρόκειται για μια αβλαβή διάδραση μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει να διαπραγματεύεται και να αντιδρά στην επιθετική συμπεριφορά των άλλων, όπως πιστεύουν αρκετοί μαθητές και εκπαιδευτικοί (Holt & Keyes, 2004; Hoover, Oliver, & Hazler, 1992), αλλά για μια μονομερή και επαναλαμβανόμενη εκδήλωση επιθετικότητας με αρνητικές συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες και τους μαθητές-παρατηρητές (Berger, 2007).

Όπως διευκρινίζει η Berger (2007), η επιθετικότητα μπορεί να αποτελεί μία εγγενή ορμή σε όλα τα ζωικά είδη, αλλά όλα τα ζώα μαθαίνουν στα μικρά τους με ποιο τρόπο και προς ποιους αποδέκτες πρέπει να την εκφράζουν. Κατά τον ίδιο τρόπο, στο ανθρώπινο είδος, οι γονείς οφείλουν να μαθαίνουν στα παιδιά τους να ελέγχουν τα επιθετικά ένστικτά τους, να αναπτύσσουν προκοινωνικές δεξιότητες και να διακρίνουν μια δικαιολογημένη σύγκρουση από μια αδικαιολόγητη. Επιπλέον, οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει νόμους, ώστε η απρόκλητη επιθετικότητα και βία να τιμωρούνται. Η συνοχή των ανθρώπινων κοινωνιών εξαρτάται από τον περιορισμό των επιθετικών ενστίκτων (Berger, 2007).

Σημειώνεται ότι πολλοί μελετητές αμφισβητούν την εξελικτική θεωρία αντιτάσσοντας δύο κύρια επιχειρήματα. Πρώτον, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό των θυτών και των θυμάτων εκφοβισμού είναι πολύ μικρό σε σχέση με το ποσοστό των υπόλοιπων μαθητών. Δεύτερον, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι μετά το γυμνάσιο το φαινόμενο του εκφοβισμού εξασθενεί. Τα ανωτέρω ευρήματα αντιτίθενται στον ισχυρισμό ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια εγγενή ορμή της ανθρώπινης φύσης.

2.2. Η θεωρία της προσκόλλησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, ο τρόπος αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους του επηρεάζεται από τους συναισθηματικούς δεσμούς που έχει αναπτύξει με τη μητέρα του κατά τους πρώτους εννέα μήνες της ζωής του. Ο δεσμός του παιδιού με τη μητέρα ή το πρόσωπο που το φροντίζει κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του αποτελεί τη βάση για όλες τις στενές σχέσεις που θα αναπτύξει το παιδί στο μέλλον (Bowlby, 1969).

Η θεωρία της προσκόλλησης έχει υιοθετήσει ορισμένες αρχές της Ηθολογίας (Μπόλμπυ, 1995). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50, επικρατούσε η άποψη ότι οι

συναισθηματικοί δεσμοί του ατόμου αναπτύσσονται μέσω της συνειδητοποίησης ότι η ικανοποίηση ορισμένων ενδομήσεων του (π.χ. της τροφής στη βρεφική ηλικία) εξαρτάται από την παρουσία κάποιου άλλου ατόμου. Ο Bowlby αμφισβήτησε αυτή την άποψη, επηρεασμένος από μελέτες σχετικές με τις σοβαρές επιπτώσεις της στέρησης της μητρικής φροντίδας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Ο Bowlby βασίστηκε ιδιαίτερα στα ερευνητικά ευρήματα του ηθολόγου K.Z. Lorenz (1950), ο οποίος είχε διαπιστώσει ότι σε ορισμένα είδη πτηνών ο ισχυρός δεσμός με τη μητέρα αναπτύσσεται κατά τις πρώτες μέρες της ζωής του νεοσσού, μέσα από την εξοικείωσή του με τη μορφή που βρίσκεται δίπλα του από τη στιγμή της γέννησής του. Στην πρώτη δημοσιευμένη εργασία του σχετικά με τη θεωρία της προσκόλλησης, ο Bowlby (1958) υποστηρίζει ότι το μοντέλο της Ηθολογίας μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του δεσμού του παιδιού με τη μητέρα του. Στις τρεις δεκαετίες που ακολουθούν, η θεωρία του Bowlby διευρύνεται τόσο από τον ίδιο (Bowlby, 1969, 1973, 1982) όσο και από άλλους μελετητές (Ainsworth, 1982; Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Main & Solomon, 1986).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, ο ισχυρός συναισθηματικός δεσμός του βρέφους με το άτομο που το φροντίζει αναπτύσσεται κατά τους πρώτους εννέα μήνες της ζωής του και διαρκεί για ένα μεγάλο μέρος του κύκλου της ζωής. Παρόλο που στην εφηβεία μπορεί να ατονήσει, ο πρώτος συναισθηματικός δεσμός δεν εγκαταλείπεται εύκολα και συνήθως παραμένει. Η απειλή απώλειας του προσώπου με το οποίο το παιδί έχει αναπτύξει συναισθηματικό δεσμό δημιουργεί έντονο άγχος στο παιδί, ενώ η απώλεια αυτού του προσώπου οδηγεί σε πένθος.

Όταν η μητρική μορφή είναι παρούσα ή είναι γνωστό πού βρίσκεται, το παιδί νιώθει ασφάλεια και αρχίζει να εξερευνά το περιβάλλον. Όμως, όταν το παιδί κουραστεί, πεινάσει ή φοβηθεί, θα επιστρέψει στην ασφαλή βάση που του παρέχει η μητρική μορφή. Στα υγιή άτομα, η συμπεριφορά δεσμού και η εξερευνητική συμπεριφορά εναλλάσσονται και διατηρούνται συνήθως και στις μελλοντικές στενές σχέσεις που αναπτύσσουν ως έφηβοι ή ενήλικες. Κατά αυτό τον τρόπο, ένα υγιές άτομο μπορεί να απομακρύνεται από τα πρόσωπα με τα οποία είναι στενά συνδεδεμένο για μεγάλα χρονικά διαστήματα – διατηρώντας, όμως, πάντα επαφή μαζί τους – και αργά ή γρήγορα να επιστρέφει σε αυτά. Η βάση κάθε ατόμου είναι η οικογένεια από την οποία προέρχεται ή η νέα οικογένεια που έχει δημιουργήσει (π.χ.

ο/η σύζυγος ή τα παιδιά). Όμως, τα άτομα που στερούνται μιας τέτοιας βάσης, εμφανίζουν προβλήματα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους και στην ικανότητα να δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς (Μπόλμπυ, 1995). Γι' αυτό το λόγο, η συμπεριφορά των γονέων ή οποιουδήποτε έχει επωμιστεί τη φροντίδα του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο για την ψυχική υγεία και τη φυσιολογική ανάπτυξή του. Ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσει το άτομο με το πρόσωπο που το φροντίζει τους πρώτους μήνες της ζωής του κατευθύνει τη μετέπειτα συμπεριφορά του και αποτελεί το μοντέλο για τις σχέσεις που θα αναπτύξει στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή.

Ο Bowlby (Μπόλμπυ, 1995) τονίζει τη σημασία δύο προϋποθέσεων για τη φυσιολογική ανάπτυξη κάθε παιδιού: (i) οι γονείς να παρέχουν στο παιδί μια ασφαλή βάση, και (ii) οι γονείς να ενθαρρύνουν το παιδί να εξερευνά το περιβάλλον του και να αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους ενήλικες και τους συνομηλίκους του. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να περιβάλλεται από στοργή και αγάπη και να έχει τη βεβαιότητα ότι οι γονείς του θα συνεχίσουν να είναι διαθέσιμοι όταν τους αναζητήσει. Επιπλέον, το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται να επεκτείνει τις σχέσεις του και σε άλλα πρόσωπα εκτός από τους γονείς του. Όταν πληρούνται αυτές οι δύο προϋποθέσεις, το παιδί νιώθει ασφαλές, έχει αυτοπεποίθηση, μαθαίνει να εμπιστεύεται, να συνεργάζεται και είναι ικανό να βοηθά τον εαυτό του και τους άλλους. Σε αντίθετη περίπτωση, το παιδί μπορεί να εμφανίσει προβλήματα όσον αφορά στη συναισθηματική, κοινωνική ή γνωστική ανάπτυξή του (Jacobsen & Hofmann, 1997).

Η Ainsworth και οι συνεργάτες της (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) περιέγραψαν τρεις κύριους τύπους προσκόλλησης: την ασφαλή (secure), την αποφευκτική (avoidant) και την αμφιθυμική (ambivalent). Τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση έχουν την πεποίθηση ότι το πρόσωπο που τα φροντίζει – η μητέρα, οι δύο γονείς ή κάποιο άλλο άτομο – θα είναι διαθέσιμο όταν το χρειαστούν και εκδηλώνουν χαρά όταν αυτό το πρόσωπο επιστρέφει μετά από ένα διάστημα απουσίας. Νιώθουν άξια αγάπης και έχουν θετική αυτοεικόνα, καθώς το πρόσωπο που τα φροντίζει τους παρέχει αρκετή στοργή και ασφάλεια. Τα παιδιά με αποφευκτική προσκόλληση έχουν την τάση να αποφεύγουν το πρόσωπο που τα φροντίζει, καθώς αυτό είναι απόμακρο και δεν τους παρέχει μια ασφαλή βάση. Συνήθως, η αποφευκτική προσκόλληση συνδέεται με εμπειρίες παραμέλησης ή κακοποίησης του παιδιού από τους γονείς.

Τέλος, τα παιδιά με αμφιθυμική προσκόλληση νιώθουν ότι δεν μπορούν να βασιστούν στο πρόσωπο που τα φροντίζει, καθώς η συμπεριφορά του είναι ασταθής και ασυνεπής. Η αμφιθυμική προσκόλληση συνδέεται με τη μειωμένη διαθεσιμότητα του προσώπου που φροντίζει το παιδί και είναι πιο σπάνια από τους δύο προαναφερθέντες τύπους προσκόλλησης.

Ο Bowlby (Μπόλμπυ, 1995) αναφέρει μερικά τυπικά πρότυπα παθογενούς γονικής φροντίδας: μείωση και απόρριψη του παιδιού από τον ένα ή και τους δύο γονείς, συχνή διακοπή της γονικής φροντίδας λόγω εισαγωγής του γονέα σε νοσοκομεία ή ιδρύματα, απειλές των γονέων ότι δεν αγαπούν το παιδί ή ότι θα το εγκαταλείψουν ως μέσο ελέγχου και επιβολής της πειθαρχίας, δημιουργία ενοχών στο παιδί για την ασθένεια ή το θάνατο του ενός γονέα και πίεση του ενός γονέα προς το παιδί – συνήθως της μητέρας – ώστε αυτό να λειτουργήσει ως δικό του πρόσωπο συναισθηματικού δεσμού αντιστρέφοντας τη φυσιολογική σχέση παιδιού-γονέα. Οι προαναφερθείσες μορφές συμπεριφοράς των γονέων δημιουργούν στο παιδί θυμό εναντίον τους και ταυτόχρονα αναστολή για την έκφρασή του. Αυτός ο θυμός έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση μιας «ασυνείδητης μνησικακίας, η οποία παραμένει και στην ενήλικη ζωή και εκδηλώνεται συνήθως προς κάποιον ασθενέστερο» (Μπόλμπυ, 1995: 195).

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο τύπος προσκόλλησης του παιδιού επηρεάζει τις μελλοντικές σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (Fagot, 1997; Rose-Krasnor, Rubin, Booth & Caplan, 1996). Ο ασφαλής τύπος προσκόλλησης συνδέεται με την ομαλή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, την αποδοχή του από τους συνομηλίκους, τη δημιουργία ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και το αίσθημα εμπιστοσύνης προς τους άλλους (Larose & Bernier, 2001). Αντίθετα, ο αποφευκτικός και ο αμφιθυμικός τύπος προσκόλλησης συνδέονται με τη μελλοντική απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του, τις αρνητικές προσδοκίες του για τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις του, την εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς, θυμού και επιθετικότητας, την έλλειψη εμπιστοσύνης και τη μειωμένη ενσυναίσθηση (Bowlby, 1973).

Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με ιστορικό μη ασφαλούς προσκόλλησης έχουν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συνομηλίκους ήδη από την προσχολική ηλικία (Cohn, 1990; Greenberg, Speltz, DeKlyen & Endriga, 1991; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau & St-Laurent, 1996). Τα παιδιά με αποφευκτική

προσκόλληση εκδηλώνουν πιο συχνά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά (Renken, 1989), ενώ τα παιδιά με αμφιθυμική προσκόλληση χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης και κοινωνική απομόνωση (Jacobsen & Hofmann, 1997).

Ο τύπος προσκόλλησης του παιδιού είναι δυνατό να περιορίσει ή να επιτείνει την επιρροή των αντίξοων οικογενειακών συνθηκών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, τα παιδιά με ιστορικό μη ασφαλούς τύπου προσκόλλησης που μεγαλώνουν σε οικογένειες υψηλού κινδύνου (π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες με μία νεαρή μητέρα) έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους και να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά τους χρόνια συγκριτικά με τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση, τα οποία μεγαλώνουν κάτω από παρόμοιες συνθήκες (Egeland & Sroufe, 1981; Erickson et al., 1985; Sroufe, 1983).

Έρευνες σχετικά με τη σύνδεση των πρώιμων εμπειριών προσκόλλησης με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ιστορικό μη ασφαλούς προσκόλλησης τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους με ασφαλή τύπο προσκόλλησης. Πιο συγκεκριμένα, οι Troy και Sroufe (1987) ανακάλυψαν ότι τα παιδιά με αποφευκτικό στυλ προσκόλλησης υιοθετούν πιο συχνά το ρόλο του θύτη, ενώ τα παιδιά με αμφιθυμικό στυλ προσκόλλησης υιοθετούν πιο συχνά το ρόλο του θύματος. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Kokkinos σε 434 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, προερχόμενα από δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Μακεδονίας και της Θράκης, ανακάλυψε ότι ο τύπος προσκόλλησης συνδέεται τόσο με την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και με ψυχοπαθολογικά συμπτώματα (Kokkinos, 2007). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αποφευκτικό ή αμφιθυμικό τύπο προσκόλλησης ανέφεραν ότι εμπλέκονταν πιο συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης συγκριτικά με τα παιδιά με ασφαλή τύπο προσκόλλησης. Βέβαια, σύμφωνα με τα πορίσματα της προαναφερθείσας έρευνας, ο τύπος προσκόλλησης ερμηνεύει ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης του εκφοβισμού (1%) και της θυματοποίησης (3%). Κατά συνέπεια, ο Kokkinos συμπεραίνει ότι ο τύπος προσκόλλησης έχει μικρή επίδραση στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και δεν επαρκεί για μια ολιστική ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, επίσης, ότι ο τύπος προσκόλλησης του παιδιού με τους γονείς του ή το πρόσωπο που το φροντίζει τους πρώτους μήνες της ζωής του δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα ερμηνείας της μελλοντικής συμπεριφοράς του και της ποιότητας των σχέσεων που θα αναπτύξει με τους συνομηλίκους του. Θα πρέπει να συνυπολογίζονται και άλλοι οικογενειακοί παράγοντες, όπως η ψυχοπαθολογία των γονέων (DeMulder & Radke-Yarrow, 1991), η κακοποίηση του παιδιού (Carlson, Cicchetti, Barnett & Braunwald, 1989), το στρες και οι αντίξοες συνθήκες της οικογενειακής ζωής κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Egeland & Sroufe, 1981; Spieker & Booth, 1988). Υπό αγχογόνες οικογενειακές συνθήκες, το παιδί μπορεί να έχει ελλιπή γονεϊκή επίβλεψη και να είναι λιγότερο ανοιχτό σε πρακτικές κοινωνικοποίησης (Richters & Waters, 1991).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι ο πρώτος συναισθηματικός δεσμός του ατόμου μπορεί να επηρεάσει έως ένα βαθμό τη μετέπειτα συμπεριφορά του και τις μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις του, αλλά η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησής του επιβάλλει μια πιο ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.

2.3. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Εκτός από τη θεωρία της προσκόλλησης, η επίδραση της οικογένειας στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού μπορεί να ερμηνευθεί και μέσω της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης μέσω παρατήρησης, μίμησης προτύπων και ενίσχυσης. Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης είναι ο Bandura (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1959).

Οι Bandura και Walters μελέτησαν συστηματικά με ποιο τρόπο επιδρούν στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού η αγωγή που λαμβάνει από την οικογένειά του και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο οικογενειακό του περιβάλλον. Οι έρευνες των Bandura και Walters δείχνουν ότι οι πατέρες των επιθετικών παιδιών ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται επιθετικά έξω από το σπίτι και σε ορισμένες περιπτώσεις τα ανταμείβουν για την επιθετική συμπεριφορά τους. Επιπλέον, ορισμένες μητέρες επιθετικών παιδιών φαίνεται ότι τα ενθαρρύνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά περισσότερο και από τον ίδιο τον πατέρα. Αντίθετα, οι περισ-

σότεροι πατέρες των μη επιθετικών παιδιών μαθαίνουν στα παιδιά τους να επιβάλλονται με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και, εάν είναι αναγκαίο, να αμύνονται κατά της επιθετικότητας. Επιπλέον, οι περισσότερες μητέρες των μη επιθετικών παιδιών τα προτρέπουν να προσπαθούν να κατανοούν τις απόψεις των άλλων και όχι να συγκρούονται μαζί τους (Βουϊδάσκης, 1987).

Επίσης, η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά, ιδιαίτερα στα αγόρια (Bandura, 1973). Η έκθεση των παιδιών σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας μπορεί να τους δημιουργήσει προβλήματα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Herrera & McCloskey, 2001; Kolbo, Blakely & Engleman, 1996). Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά (Widom, 1989). Τα παιδιά που γίνονται μάρτυρες σκληρών βίας στην οικογένεια έχουν την τάση να είναι πιο επιθετικά στο σχολείο ή να διαπράττουν παραβατικές πράξεις.

Επιπλέον, τα κακοποιημένα παιδιά, καθώς και τα παιδιά που κακοποιούνται και εκτίθενται επιπλέον σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας, έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, μεταξύ των οποίων και επιθετικότητα απέναντι στους συνομηλίκους τους (για μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Edleson, 1999). Πάνω από το 70% των βίαιων ενηλίκων έχουν ιστορικό βίας στην οικογένεια όπου μεγάλωσαν είτε ως θύματα είτε ως μάρτυρες σκληρών βίας μεταξύ των γονέων (Widom, 1989, 2000). Όλα τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο ότι η βία γεννά βία.

Οι έρευνες δείχνουν, επίσης, ότι η έκθεση σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας μεταξύ των γονέων δεν επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο τα δύο φύλα. Τα αγόρια που βλέπουν τον πατέρα να ασκεί σωματική ή λεκτική βία στη μητέρα μπορεί να ταυτιστούν με εκείνον και να διαμορφώσουν την αντίληψη ότι η βία αποτελεί έναν αποδεκτό τρόπο για να επιλύουν τις διαφορές τους, με αποτέλεσμα να φέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συνομηλίκους τους. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια που βλέπουν το σύντροφο της μητέρας τους να την κακοποιεί διαμορφώνουν την αντίληψη ότι η βία αποτελεί μία φυσιολογική συμπεριφορά και, κατά συνέπεια, αντιδρούν παθητικά όταν υφίστανται τα ίδια τις αρνητικές ενέργειες των άλλων. Επιπλέον, τα κορίτσια που εκτίθενται σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας αναπτύσσουν πιο συχνά εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως κατάθλιψη και άγχος (O'Keefe,

1995) και λιγότερο συχνά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα αγόρια (Fantuzzo, Boruch, Beriama, Atkins & Marcus, 1997).

Όσον αφορά ιδιαίτερα στη σχέση της ενδοοικογενειακής βίας με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο ότι η βία στην οικογένεια συνδέεται με τον εκφοβισμό (Farrington, 1993). Σύμφωνα με τις έρευνες των Dauvergne και Johnson (2001), τα παιδιά τα οποία έχουν εκτεθεί σε σκληρές κακοποίησης της μητέρας τους από το σύντροφό της εμπλέκονται σε καυγάδες και επεισόδια εκφοβισμού περίπου τρεις φορές περισσότερο από τους συνομηλίκους τους, ενώ εμπλέκονται σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού – κοινωνικού αποκλεισμού και διάδοσης φημών – δύο φορές περισσότερο από τους συνομηλίκους τους. Έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια τα οποία εκτίθενται σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας αποτελούν εύκολο στόχο εκφοβισμού στο σχολείο (Kerig, 1999; Widom, 2000). Όπως υποστηρίζει η Baldry, η έκθεση ενός παιδιού σε σκληρές βίας μεταξύ των γονέων είναι πιθανό να μειώνει την ικανότητά του να αντιδρά όταν θυματοποιείται στο σχολείο (Baldry, 2003). Σύμφωνα με την Baldry, «ο φαύλος κύκλος της θυματοποίησης αρχίζει στο σπίτι και συνεχίζεται στο σχολείο» (Baldry, 2003: 728).

Εκτός από την παρατήρηση σκληρών βίας μεταξύ των γονέων, ο Wilczenski και οι συνεργάτες του (1997) ισχυρίζονται ότι η άμεση ή έμμεση θυματοποίηση του παιδιού από τους γονείς του τού «μαθαίνει» αυτή τη συμπεριφορά και το καθιστά εύκολο στόχο, καθώς η εκδήλωση αδυναμίας τείνει να αποτελεί μόνιμο στοιχείο του χαρακτήρα του. Οι Bowers, Smith και Binney (1994) ανακάλυψαν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά ή θυματοποιούνται από άλλα παιδιά στο σχολείο έχουν γονείς οι οποίοι εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά ο ένας προς τον άλλο και ως προς τα παιδιά τους. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από δεμένες οικογένειες εμφανίζουν λιγότερο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς (Farrington, 1991).

Σύμφωνα με τον Rigby (1996), η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να προκαλέσει την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς με διάφορους τρόπους. Όταν οι γονείς δε δείχνουν αρκετή στοργή στο παιδί και δε λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματά του, το παιδί εμφανίζει χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης απέναντι στους άλλους. Όταν επικρατεί ασυμμετρία δύναμης και επιθετικότητα ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας, το παιδί μαθαίνει τις σχέσεις κυριαρχίας και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί ακόμα και να ενθαρρύνεται να κυριαρχεί στους άλλους (Baldry & Farrington,

1998). Έτσι, η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της μάθησης μέσω μίμησης (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

Υπογραμμίζεται ότι η συμπεριφορά των παιδιών δεν επηρεάζεται μόνο από το οικογενειακό περιβάλλον. Μετά από έρευνα που διεξήχθη σε 1.059 Ιταλούς μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, η Baldry (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ερμηνεύεται από την έκθεση των παιδιών στη βία συμπεριφορά τού ενός γονέα προς τον άλλο. Παρόλο που η συμπεριφορά των γονέων φαίνεται να επηρεάζει σε ένα βαθμό τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συμμαθητές του, δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει πλήρως το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Οι Bandura και Walters (Bandura & Walters, 1959, 1963) τονίζουν ότι, εκτός από τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή άλλα πρόσωπα μπορούν επίσης να αποτελούν πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς για το παιδί. Υποστηρίζουν ότι ακόμα και η λεκτική ή σωματική τιμωρία που επιβάλλεται από τους δασκάλους στο παιδί μπορεί να συμβάλλει στη βραδεία αλλά σταθερή δόμηση της επιθετικής συμπεριφοράς (Παπαδόπουλος, 1999). Σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι, εκτός από τους γονείς, άλλα πρότυπα ενηλίκων, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί, είναι δυνατό να συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικής και εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Farrington, 1993; Twemlow & Fonagy, 2005). Τέλος, εκτός από την επίδραση των ενηλίκων, οι ερευνητές υπογραμμίζουν επίσης το ρόλο των συνομηλίκων στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού (Emler & Reicher, 1995; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterdam & Kaukainen, 1996).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, η επίδραση των αρνητικών προτύπων μπορεί να μειωθεί μέσω της πρώιμης παρέμβασης στο σχολείο, με στόχο τον περιορισμό της επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών και την εκμάθηση θετικών τρόπων αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (Baldry, 2003). Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά να εκφράσουν το θυμό τους με δημιουργικό τρόπο (Kumpulainen & Räsänen, 2000; O'Brien, 2001).

Η ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού μέσω της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης θεωρείται επιτυχής αλλά όχι επαρκής, καθώς δε λαμβάνεται

υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Οι έρευνες του Milgram (1974) αποδεικνύουν ότι μη επιθετικά άτομα σε κανονικές συνθήκες είναι δυνατό να εμφανίσουν έντονη επιθετικότητα υπό ορισμένες άλλες κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι το σχολικό κλίμα και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο ή τάξη επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Astor, Benbenishty, Vinokur & Zeira, 2006; Benbenishty, Astor, Zeira & Vinokur, 2002; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Furlong, Morrison & Boles, 1991; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Olweus, 1993a; Roland & Galloway, 2002).

2.4. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία έχει μακρά ιστορία (για μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Shantz, 1975, 1983) και αναπτύχθηκε από επιστήμονες διάφορων επιστημονικών κλάδων, όπως της αναπτυξιακής, της εκπαιδευτικής και της κλινικής ψυχολογίας. Μοντέλα γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (social information-processing models) έχουν κατασκευαστεί από σύγχρονους ερευνητές, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; Huesmann, 1988; Slaby & Guerra, 1988).

Για την πρόβλεψη της επιθετικότητας και του εκφοβισμού χρησιμοποιείται κυρίως το μοντέλο γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (SIP) του Dodge (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986), το οποίο αποτελείται από τα ακόλουθα έξι στάδια:

- α. κωδικοποίηση των κοινωνικών πληροφοριών,
- β. ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών,
- γ. επιλογή στόχου,
- δ. διερεύνηση των πιθανών απαντήσεων,
- ε. επιλογή της κατάλληλης απάντησης, και
- στ. εκτέλεση της επιλεγμένης απάντησης.

Κατά το πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης των κοινωνικών πληροφοριών, το παιδί εστιάζει επιλεκτικά την προσοχή του στις ενδείξεις που θεωρεί σημαντικές και

τις κωδικοποιεί. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι ένα παιδί δέχεται ένα χτύπημα στον ώμο από κάποιο συμμαθητή του. Το παιδί θα εστιάσει ενδεχομένως την προσοχή του στην έκφραση του συμμαθητή του για να καταλάβει ποια είναι η πρόθεσή του. Ο συμμαθητής του τού χαμογελάει καλοπροαίρετα ή δείχνει θυμωμένος και απειλητικός; Το βλέμμα του είναι φιλικό και ήρεμο ή εχθρικό;

Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί θα ερμηνεύσει την πληροφορία που έλαβε. Αναφορικά με το προηγούμενο παράδειγμα, αν ο συμμαθητής του παιδιού που δέχτηκε το χτύπημα τού χαμογελάει φιλικά, το παιδί θα καταλάβει ότι η πρόθεσή του είναι καλοπροαίρετη. Όμως, αν ο συμμαθητής του τον κοιτάζει με εχθρικό βλέμμα, το παιδί θα ερμηνεύσει το χτύπημα στον ώμο ως επιθετική και απειλητική πράξη εναντίον του.

Στο τρίτο στάδιο, το παιδί επιλέγει ένα στόχο, ανάλογα με την επιθυμητή έκβαση. Σύμφωνα με το προηγούμενο παράδειγμα, το παιδί που δέχτηκε το χτύπημα στον ώμο μπορεί να αποφασίσει να αντιδράσει με θετική, φιλική διάθεση ή με αρνητική, εχθρική διάθεση.

Στο τέταρτο στάδιο, το παιδί ανασύρει από τη μακροπρόθεσμη μνήμη του μία ή περισσότερες πιθανές απαντήσεις, ανάλογα με τον τρόπο που αποφάσισε να αντιδράσει στο προηγούμενο στάδιο. Οι απαντήσεις που μπορεί να σκεφτεί κάθε παιδί ποικίλλουν τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα. Στο παράδειγμά μας, αν το παιδί που δέχτηκε το χτύπημα στον ώμο έχει αποφασίσει να αντιδράσει με αρνητικό τρόπο, έχει διάφορες επιλογές, όπως να απειλήσει το συμμαθητή του, να τον προσβάλει, να ανταποδώσει το χτύπημα με την ίδια ένταση ή να δώσει μια δυνατή μπουνιά στο συμμαθητή του κλπ.

Κατά το πέμπτο στάδιο, το παιδί εκτιμά τις επιπτώσεις της κάθε πιθανής αντίδρασης και αποφασίζει ποια είναι η πιο κατάλληλη. Τα παιδιά με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες εκτιμούν τις συνέπειες της κάθε πιθανής αντίδρασης τόσο για τα ίδια όσο και για τους άλλους. Αναφορικά με το ανωτέρω παράδειγμα, το παιδί που δέχτηκε το χτύπημα στον ώμο μπορεί να επιλέξει μια ήπια αντίδραση, αν ο συμμαθητής του είναι πιο μεγαλόσωμος από αυτό, από φόβο μήπως η ένταση κλιμακωθεί και καταλήξει σε σοβαρό τραυματισμό του ίδιου. Μπορεί, επίσης, να επιλέξει να αντιδράσει πιο δυναμικά θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο ο συμμαθητής του θα φοβηθεί και δε θα τον ενοχλήσει ξανά.

Τέλος, κατά το έκτο στάδιο, το παιδί πραγματοποιεί την αντίδραση που επέλεξε. Σημειώνεται ότι όλα τα παιδιά δεν μπορούν να εκτελέσουν επιτυχώς την απάντηση που επέλεξαν, αν δε διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τον Dodge, η επιθετικότητα οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα που εμφανίζεται σε ένα ή περισσότερα από τα προαναφερθέντα στάδια.

Παραδείγματος χάριν, όσον αφορά στο πρώτο στάδιο, φαίνεται ότι τα επιθετικά παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους σε λιγότερες πληροφορίες από τα μη επιθετικά παιδιά, πριν να αποφασίσουν ποια πρόθεση θα αποδώσουν στους άλλους (Dodge & Newman, 1981). Όσον αφορά στο δεύτερο στάδιο, οι έρευνες του Dodge έχουν δείξει ότι, όταν τα επιθετικά παιδιά βιώνουν μία ματαίωση και η αιτία της ματαίωσης είναι ασαφής, έχουν την τάση να την αποδίδουν σε κάποιο άλλο πρόσωπο, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν πιο συχνά επιθετική συμπεριφορά (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982). Επίσης, τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να αποδίδουν εχθρική πρόθεση σε ασαφή ερεθίσματα (Crick & Dodge, 1994; Slaby & Guerra, 1988). Στο τρίτο στάδιο, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται ότι τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να επιλέγουν εχθρικούς ή εκδικητικούς στόχους που οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Erdley & Asher, 1996; Slaby & Guerra, 1988).

Όσον αφορά στο τέταρτο στάδιο, οι έρευνες δείχνουν ότι τα επιθετικά παιδιά επινοούν λιγότερες πιθανές απαντήσεις σε ένα δεδομένο κοινωνικό ερέθισμα σε σύγκριση με τα μη επιθετικά παιδιά. Εκτός αυτού, τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να ανασύρουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους περισσότερο αρνητικές παρά θετικές αντιδράσεις. Συνεπώς, επιλέγουν πιο συχνά να αντιδρούν με εχθρικό και επιθετικό τρόπο στα κοινωνικά ερεθίσματα. Τέλος, στο έκτο στάδιο, φαίνεται ότι πολλά επιθετικά παιδιά δυσκολεύονται να αντιδράσουν με θετικό τρόπο στα κοινωνικά ερεθίσματα, καθώς δε διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες αυτορρύθμισης (Perry & Perry, 1987).

Κάποιοι μελετητές επισημαίνουν ότι το αρχικό μοντέλο του Dodge (1986) εμφανίζει ένα μειονέκτημα: αγνοεί παντελώς τη σημασία των συναισθημάτων του ατόμου. Αυτό αναγνωρίζουν οι Crick και Dodge (1994) σε μεταγενέστερη επαναδιατύπωση του μοντέλου τους, τονίζοντας ότι οι ερευνητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματα των παιδιών ως αναπόσπαστο μέρος του κάθε σταδίου της γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών.

Πιο πρόσφατα, οι Lemerise και Arsenio (2000) πρότειναν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο συναισθηματικής και γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών ερεθισμάτων, θεωρώντας ότι η νόηση (cognition) και το συναίσθημα (emotion) είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Οι Lemerise και Arsenio υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτό ερμηνεύει τα κοινωνικά ερεθίσματα και ότι η ερμηνεία ενός ερεθίσματος μπορεί, με τη σειρά της, να προκαλέσει συγκεκριμένα συναισθήματα στο άτομο.

Για παράδειγμα, ένα αρνητικό συναίσθημα, όπως ο θυμός, μπορεί να ωθήσει ένα παιδί να ερμηνεύσει την πρόθεση ενός συνομηλίκου του ως εχθρική και, στη συνέχεια, αυτή η ερμηνεία είναι πιθανό να προκαλέσει ακόμα πιο έντονο θυμό στο παιδί. Στη συνέχεια, ο έντονος θυμός του παιδιού είναι δυνατό να το ωθήσει στην επιλογή ενός εχθρικού στόχου, αυξάνοντας την πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικότητας. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που εκδηλώνουν συχνά επιθετική συμπεριφορά έχουν την τάση να αναφέρουν πιο συχνά και πιο έντονα αρνητικά συναισθήματα – κυρίως θυμό – όταν αντιμετωπίζουν μία πιθανή πρόκληση, συγκριτικά με μη επιθετικούς συνομηλίκους τους (Lemerise, Gregory & Fredstrom, 2005).

Το μοντέλο της γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (SIP) χρησιμοποιήθηκε από κάποιους ερευνητές για την ερμηνεία του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας, η εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς οφείλεται σε ένα ή περισσότερα ελλείμματα του θύτη σε κάποιο από τα προαναφερθέντα στάδια (Crick & Dodge, 1999). Ο Randall (1997: 23) υποστηρίζει ότι «οι θύτες δεν επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες με ορθό τρόπο και φαίνονται ανίκανοι να κρίνουν ρεαλιστικά τις προθέσεις των άλλων». Σύμφωνα με τον Randall, οι θύτες δεν καταφέρνουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων ούτε τη γνώμη των άλλων παιδιών για τους ίδιους.

Εντούτοις, κάποια ερευνητικά ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του Dodge, καθώς αποδεικνύουν ότι ιδιαίτερα η άσκηση έμμεσων μορφών επιθετικότητας και εκφοβισμού προϋποθέτει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ο Björkqvist και οι συνεργάτες του (2000) ανακάλυψαν ότι η κοινωνική νοημοσύνη εμφανίζει ισχυρή και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια με τις έμμεσες μορφές επιθετικότητας. Επίσης, η έρευνα του Kaukiainen και των συνεργατών του (Kaukiainen et al., 1999) δείχνει ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν πιο συχνά έμμεσες

μορφές επιθετικότητας έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής νοημοσύνης συγκριτικά με τα παιδιά που εκδηλώνουν άμεσες μορφές επιθετικότητας. Τα ανωτέρω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από τη συχνότερη εκδήλωση άμεσων μορφών επιθετικότητας στις μικρότερες ηλικίες λόγω της συναισθηματικής και κοινωνικής ανωριμότητας των μικρότερων παιδιών. Αντίθετα, με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται και η συχνότητα χρήσης έμμεσων μορφών εκφοβισμού (Kaukiainen et al., 1999).

Επιπλέον, κάποιοι μελετητές όπως ο Sutton (2001) θεωρούν ότι η κοινωνικο-γνωστική θεωρία, αν και έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της επιθετικότητας, δεν είναι κατάλληλη για την ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού, καθώς δε λαμβάνει υπόψη της τις επιμέρους μορφές εκφοβισμού και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Οι λιγότερες έρευνες για την εφαρμογή της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας στο φαινόμενο του εκφοβισμού δεν επαρκούν για να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την καταλληλότητά της. Σύμφωνα με τον Sutton (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως η διάδοση ψευδών φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός, απαιτούν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και επιδέξιο χειρισμό των απόψεων της ομάδας των συνομηλίκων.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε βάσει της θεωρίας του νου⁴, ο Sutton διερεύνησε την ικανότητα των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητών (θυτών, βοηθών, ενισχυτών, θυμάτων, υπερασπιστών και παρατηρητών) να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις στους ίδιους και στους άλλους για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά τους. Ο Sutton διαπίστωσε ότι οι θύτες εμφάνιζαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο σκορ από τους υπόλοιπους μαθητές που εμπλέκονταν σε επεισόδια εκφοβισμού, ακόμα και όταν το σκορ κατανόησης των νοητικών καταστάσεων και το σκορ κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων λαμβάνονταν υπόψη ξεχωριστά (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Αντίθετα, το σκορ των θυμάτων ήταν ιδιαίτερα χαμηλό.

⁴ Θεωρία του νου ονομάζεται η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει στον εαυτό του και στους άλλους νοητικές καταστάσεις (mental states) όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις αλλά και συναισθήματα (Bjorklund, Comier & Rosenberg 2004). Η θεωρία του νου επιτρέπει στο άτομο να προβλέπει ή να ερμηνεύει τη συμπεριφορά των άλλων και συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητές του.

Ένα άλλο μειονέκτημα της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας είναι ότι εστιάζεται στις ατομικές διαφορές χωρίς να εξετάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Ο Mellor (1998), εκπρόσωπος του Συμβουλίου για την Έρευνα στην Εκπαίδευση της Σκωτίας, υποστηρίζει ότι πρέπει να πάψουμε να αντιμετωπίζουμε τους θύτες ως μη φυσιολογικά άτομα. Η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς απορρέει από το κοινωνικό περιβάλλον αυτών των μαθητών. Σε ένα διαφορετικό περιβάλλον τα ίδια παιδιά μπορεί να μην εκδήλωναν εκφοβιστική συμπεριφορά.

2.5. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Από την επίδραση των ατομικών παραγόντων στη συμπεριφορά του ατόμου, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία στρέφεται στην επιρροή των περιβαλλοντικών παραγόντων. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα άτομα στο σύστημα μέσα στο οποίο αυτά δρουν και αναπτύσσονται. Οι υποστηρικτές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας υπογραμμίζουν τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος και την ανάγκη της βελτίωσής του για τη μείωση των επιπέδων εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Το βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας εστιάζεται στις σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών σχολείων όσον αφορά στη συχνότητα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Αν τα ατομικά χαρακτηριστικά ή το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών αποτελούσαν τις μοναδικές αιτίες για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, η έκταση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης δε θα διέφερε σε σημαντικό βαθμό από το ένα σχολείο στο άλλο. Βέβαια, τα επίπεδα εκφοβισμού μπορεί να είναι υψηλότερα στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών, αλλά δε θα παρατηρούνταν σημαντικές διαφορές μεταξύ σχολείων στεγαζόμενων στην ίδια περιοχή ή σε περιοχές με παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά.

Παρόλα αυτά, οι έρευνες του Debarbieux σε σχολεία της Γαλλίας δείχνουν ότι, αν και τα επίπεδα θυματοποίησης συνδέονται, σε γενικές γραμμές, με τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της κοινότητας όπου βρίσκεται κάθε σχολείο, κάποια σχολεία φαίνεται ότι καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τη σχολική βία πιο αποτελεσματικά από κάποια άλλα, ανεξάρτητα από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους (Debarbieux, 1996, 1999, 2004; Debarbieux, Dupuch &

Montoya, 1997). Πιο αναλυτικά, οι έρευνες του Debarbieux δείχνουν ότι το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι η βία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στο σχολείο τους είναι πολύ πιο υψηλό στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών σε σχέση με εκείνα των περιοχών μέτριου ή υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και ότι το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών είναι επίσης υψηλότερο στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των υπόλοιπων περιοχών της Γαλλίας. Παρόλα αυτά, ένα στα τρία σχολεία εμφανίζει αποτελέσματα μη αναμενόμενα, τα οποία δεν αντιστοιχούν στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του (Blaya, 2006). Ορισμένα σχολεία προνομιάτων περιοχών εμφανίζουν υψηλά επίπεδα σχολικής βίας, σε αντίθεση με κάποια άλλα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα σχολικής βίας.

Δύο πολύ ενδιαφέρουσες έρευνες του Roland (Roland, 1998; Roland & Galloway, 2002) καταδεικνύουν ότι οι διαφορές μεταξύ διαφορετικών σχολείων και τάξεων ως προς τη συχνότητα του εκφοβισμού είναι ανεξάρτητες από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού υπόβαθρου των μαθητών. Οι Roland και Galloway (2002) τονίζουν ότι ο εκφοβισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία από τις ποικίλες μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών και ότι αυτό συνεπάγεται τη μετατόπιση της προσοχής των ερευνητών από τα ατομικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων στα χαρακτηριστικά του σχολείου τα οποία είναι πιθανό να επιτείνουν την εκδήλωση της οποιασδήποτε προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού, καθώς και άλλων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές. Η κλασική μελέτη των Rutter, Maughan, Mortimore και Ouston (1979) δείχνει σημαντικές διαφορές μεταξύ 12 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Λονδίνου, όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, η ανωτέρω μελέτη δείχνει ότι η συμπεριφορά των μαθητών κατά την είσοδό τους στο γυμνάσιο στην ηλικία των 11 ετών δεν προβλέπει τη συμπεριφορά τους στην ηλικία των 14 ετών, ενώ η συνάφεια μεταξύ της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και του επαγγέλματος των γονέων είναι πολύ χαμηλή και πλησιάζει στο μηδέν. Εφόσον δεν είναι δυνατό να αλλάξε το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών μέσα σε τρία χρόνια, το λογικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά

των μαθητών μεταξύ των δύο διαφορετικών χρονικών περιόδων οφείλονται στην επίδραση των ίδιων των σχολείων.

Στην κλασική έκθεσή του σχετικά με την πειθαρχία και τα προβλήματα συμπεριφοράς των Άγγλων μαθητών, ο Elton (1989) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της έρευνάς του ο ίδιος και η ερευνητική ομάδα του Sheffield University's Educational Research Centre έμειναν έκπληκτοι από τις διαφορές που διαπίστωσαν στην ατμόσφαιρα των σχολείων τα οποία επισκέφθηκαν. Ορισμένα σχολεία εντυπωσίασαν τους ερευνητές τόσο για την εργασία των μαθητών όσο και για τη συμπεριφορά τους. Μετά από συζητήσεις που είχαν με τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων, δημιουργήθηκε στους ερευνητές η πεποίθηση ότι ορισμένα σχολεία είχαν πιο θετική ατμόσφαιρα από άλλα, παρόλο που όλα τα σχολεία της έρευνας βρίσκονταν σε ευαίσθητες αστικές περιοχές. Ο Elton καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές μεταξύ των σχολείων οφείλονται σε παράγοντες αναγόμενους στα ίδια τα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει:

«Οι περισσότεροι ερευνητές τώρα συμφωνούν ότι κάποια σχολεία είναι πολύ πιο αποτελεσματικά από άλλα στην προαγωγή της καλής εργασίας και συμπεριφοράς. Αυτό δε σημαίνει ότι τα σχολεία μπορούν να εξαλείψουν τις επιδράσεις των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Ένα παιδί με μειονεκτικό υπόβαθρο είναι πάλι πιθανότερο να τα καταφέρει λιγότερο καλά, κατά μέσο όρο, από ένα παιδί από ένα προνομιούχο σπίτι, όταν βρίσκονται στο ίδιο σχολείο. Αλλά αν το μειονεκτικό παιδί βρίσκεται σε ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα από ένα πιο προνομιούχο παιδί που βρίσκεται σε ένα αναποτελεσματικό σχολείο» (Elton, 1989: 88).

Οι λόγοι για τους οποίους σε ορισμένα σχολεία παρατηρείται χαμηλότερη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού και άλλων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι ακόμα απόλυτα σαφείς. Ιδιαίτερα όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως παρατηρούν οι Galloway και Rolland (2004), υπάρχουν λιγότερες μελέτες σχετικά με το ρόλο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών σχολείων ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού δε συνδέονται ούτε με τον αστικό χαρακτήρα του σχολείου, ούτε με το συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε κάθε σχολείο ή τάξη. Όπως αναφέρουν η Swearer και οι συνεργάτες της, έρευνες εστιασμένες στο φυσικό χώρο του

σχολείου, στην αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών ή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν έχουν καταλήξει σε ένα οριστικό συμπέρασμα για την επίδραση αυτών των παραγόντων στον εκφοβισμό και σε άλλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel 2010).

Εντούτοις, η έρευνα των Roland και Galloway (2002) σε δημοτικά σχολεία της Νορβηγίας δείχνει ότι ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, σύμφωνα με τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών, ασκεί μία άμεση επίδραση στη συχνότητα εκφοβισμού και μία έμμεση επίδραση δια μέσου της επίδρασης που ασκεί στην κοινωνική δομή της τάξης. Οι Galloway και Rolland (2004) υποστηρίζουν ότι η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού συνδέεται με παράγοντες οι οποίοι ανάγονται στο κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα κάθε σχολείου και κάθε τάξης. Παρόλο που, εκ πρώτης όψεως, αυτοί οι παράγοντες φαίνονται άσχετοι με το φαινόμενο του εκφοβισμού, ενδέχεται να συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωσή του. Η κακή ποιότητα του σχολικού κλίματος, ο λανθασμένος τρόπος διαχείρισης της τάξης και γενικότερα του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, οι ξεπερασμένες παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και η μη έγκαιρη παρέμβαση των εκπαιδευτικών όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, είναι πολύ πιθανό να επιτείνουν τόσο το φαινόμενο του εκφοβισμού όσο και άλλες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η παραβατικότητα. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, αν δε βελτιωθεί ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, κανένα πρόγραμμα παρέμβασης εστιασμένο αποκλειστικά και μόνο στον περιορισμό του εκφοβισμού δε θα φέρει σημαντικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ακόμα και αν εμφανιστούν κάποιες θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, αυτές θα είναι βραχυπρόθεσμες, αν δε βελτιωθούν παράλληλα οι παιδαγωγικές πρακτικές, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, οι Rutter, Maughan, Mortimore και Ouston (1979) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι δυνατό να ερμηνεύσουν τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα 12 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνάς τους, όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας περιγράφονται από τον Rutter και τους συνεργάτες του ως «σχολικό κλίμα», έννοια που δεν έχει

αποσαφηνιστεί, παρόλο που θεωρείται πολύ σημαντική και αναφέρεται σε πολλές μελέτες για τη σχολική βία, την επιθετικότητα και γενικότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως θα δούμε στο τέταρτο κεφάλαιο. Σημειώνεται ότι σε παρόμοια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και παλαιότερα οι Mortimore και Stoll (1988).

Επιπλέον, στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ορισμένες πολύ αξιόλογες έρευνες για τη σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με τη σχολική βία (Astor, Benbenishty, Vinokur & Zeira, 2006; Debarbieux & Blaya, 2001; Gottfredson & Gottfredson, 1985), το σχολικό εκφοβισμό (Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Gendron, Williams & Guerra, 2011; Karcher, 2002; Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004; Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez & Robertson, 2003; Meyer-Adams & Conner, 2008; Yoneyama & Rigby, 2006) και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Elton, 1989; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; Welsh, 2000, 2001, 2003). Σημειώνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν πρέπει να συγχέεται με τη σχολική βία, την παραβατικότητα ή την απείθαρχη και αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολύ πιθανό τόσο ο εκφοβισμός όσο και τα άλλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών να επηρεάζονται από τους ίδιους σχολικούς παράγοντες. Εξάλλου, ο Olweus (2004) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματός του για την πρόληψη του εκφοβισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες που ανάγονται στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους υπέρμαχους της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων έχουν τη δύναμη να βελτιώσουν τόσο τις επιδόσεις όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και τις μελλοντικές ευκαιρίες της ζωής τους (Elton, 1989). Σε αυτή την πεποίθηση βασίζεται και η «προσέγγιση του σχολείου ως όλου» (whole school approach), σύμφωνα με την οποία η αντιμετώπιση του εκφοβισμού προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και διευθυντών (Cowie & Jennifer, 2007; Gittins, 2006).

II. Κοινωνιολογικές θεωρίες

2.6. Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου

Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό εγκληματολόγο Travis Hirschi με στόχο την ερμηνεία της νεανικής εγκληματικότητας. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε από άλλους ερευνητές για την ερμηνεία φαινομένων όπως η σχολική βία, η σχολική παραβατικότητα και ο εκφοβισμός. Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου βασίζεται στην αντίληψη ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από την έμφυτη τάση να συμπεριφέρεται ενστικτωδώς, παραβιάζοντας τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας. Ο αυτοέλεγχος και η αυτοσυγκράτηση αναπτύσσονται μέσω του κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος μπορεί να είναι άτυπος και να ασκείται από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (οικογένεια, σχολείο, φίλοι, γειτονιά κλπ.) ή επίσημος και να ασκείται από κρατικούς μηχανισμούς και υπηρεσίες ελέγχου σε επίπεδο πρόληψης (π.χ. νομοθεσία) και καταστολής (π.χ. φυλάκιση). Όταν εξασθενεί ή καταλύεται ο κοινωνικός έλεγχος, το άτομο έχει την τάση να εκδηλώνει αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά.

Ο Hirschi (1969) υποστηρίζει ότι η κύρια αιτία που οδηγεί στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα νεαρά άτομα είναι η έλλειψη ισχυρών κοινωνικών δεσμών (social bonding). Τέσσερα στοιχεία συνθέτουν την έννοια του κοινωνικού δεσμού: η δέσμευση (commitment), η προσκόλληση (attachment), η εμπλοκή (involvement) και η πίστη (belief).

Η δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο θεωρεί ότι το κόστος παραβίασης του νόμου είναι μεγαλύτερο από τα οφέλη που του προσφέρει η σύννομη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ένα άτομο με αξιόλογη εκπαίδευση, συγκροτημένη οικογένεια και σημαντική καριέρα θα ρίσκαρε πολλά σε περίπτωση που παραβίαζε το νόμο. Ο βαθμός δέσμευσης ενός ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από όσα έχει επιτύχει το άτομο στη ζωή του, αλλά και από την ελπίδα ότι η σύννομη συμπεριφορά θα του αποφέρει κάποια οφέλη (Hirschi, 1969: 162-186).

Στο σχολικό πλαίσιο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ένα παιδί με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, το οποίο έχει βιώσει συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο και νιώθει ότι βρίσκεται στο περιθώριο της σχολικής ζωής, δεν έχει τίποτα να χάσει παραβιάζοντας τους σχολικούς κανόνες. Αυτό το παιδί είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσει αποκλίνουσα συμπεριφορά, ιδιαίτερα αν έχει διαμορφώσει την πεποίθηση

ότι οποιαδήποτε προσπάθειά του για βελτίωση της βαθμολογίας ή της συμπεριφοράς του δε θα αναγνωριστεί από τους καθηγητές του, ενώ αντίθετα η παραβίαση των σχολικών κανόνων θα αυξήσει τη δημοτικότητα και το κύρος του μεταξύ των συνομηλίκων του και θα του προσφέρει την ευκαιρία να ξεφύγει από την ανία της σχολικής ρουτίνας.

Το δεύτερο στοιχείο του κοινωνικού δεσμού, η *προσκόλληση*, αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου με τα πρόσωπα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και στο βαθμό στον οποίο το άτομο ενδιαφέρεται για τις προσδοκίες και τη γνώμη αυτών των προσώπων για το ίδιο (Hirschi, 1969: 18). Φυσικά, ο πιο σημαντικός συναισθηματικός δεσμός κάθε ατόμου είναι αυτός που αναπτύσσει με τους γονείς του. Από το βαθμό προσκόλλησης του παιδιού στους γονείς του εξαρτάται ο βαθμός εσωτερίκευσης των κοινωνικών κανόνων και αξιών. Γι' αυτό το λόγο, όταν το παιδί χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό προσκόλλησης στους γονείς του, έχει λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, καθώς ο γονεϊκός έλεγχος είναι ισχυρός ακόμα και κατά την απουσία των γονέων. Όταν, όμως, το παιδί χαρακτηρίζεται από χαλαρό βαθμό προσκόλλησης στους γονείς του, είναι πιθανό να μην έχει εσωτερικεύσει τους κοινωνικούς κανόνες με αποτέλεσμα να είναι πιο επιρρεπές σε παραβατικές ή αντικοινωνικές συμπεριφορές. Το ίδιο ισχύει και για τους υπόλοιπους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσει το παιδί με τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής του (φίλους, εκπαιδευτικούς, θρησκευτικούς αρχηγούς ή άλλα μέλη της κοινότητας). Φυσικά, η ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τα πρόσωπα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού αποτελεί παράγοντα προστασίας για την εκδήλωση επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς με την προϋπόθεση ότι τα πρόσωπα αυτά εκδηλώνουν προκοινωνική συμπεριφορά. Αντίθετα, η προσκόλληση του παιδιού σε παραβατικά άτομα και λανθασμένα πρότυπα είναι πολύ πιθανό να το οδηγήσει στην παραβίαση των κοινωνικών κανόνων και, κατά συνέπεια, στην εκδήλωση επιθετικής, παραβατικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα, στο σχολικό πλαίσιο, η έλλειψη ισχυρών δεσμών των μαθητών με τους ενήλικες του σχολείου είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, οι οποίοι αισθάνονται παραμελημένοι ή αδικημένοι από τους καθηγητές τους, είναι φυσικό να νιώθουν αποξενωμένοι από το σχολείο. Αυτοί οι μαθητές είναι δύσκολο να αναπτύξουν

ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους ενήλικες του σχολείου, καθώς ο τρόπος οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος και ο όγκος της διδασκτέας ύλης δεν αφήνουν αρκετό χρόνο στους εκπαιδευτικούς για να ασχοληθούν μαζί τους. Εάν, επιπλέον, αυτοί οι μαθητές προσκολληθούν σε παραβατικούς ή αντικοινωνικούς συνομηλικούς είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Το τρίτο στοιχείο του κοινωνικού δεσμού, η *εμπλοκή*, αφορά στο βαθμό στον οποίο το άτομο συμμετέχει σε συμβατικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Hirschi (1969: 187), η συμμετοχή ενός ατόμου σε συμβατικές δραστηριότητες το κρατά αρκετά απασχολημένο, ώστε να μην του μένει αρκετός χρόνος για να εμπλακεί σε παραβατικές πράξεις. Αντίθετα, άτομα που διαθέτουν πολύ ελεύθερο χρόνο έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά, κατά το απόφθεγμα «αργία μήτηρ πάσης κακίας». Συνεπώς, στο σχολικό πλαίσιο, είναι σημαντικό ο χρόνος του παιδιού να είναι σωστά δομημένος και το σχολείο να του παρέχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ευχάριστες εκπαιδευτικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής δε συμμετέχει στο μαθησιακό έργο, είτε επειδή αυτό δεν του προσφέρει καμιά ικανοποίηση, είτε επειδή του φαίνεται υπερβολικά δύσκολο για τις δυνατότητές του, είτε επειδή οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες τον έχουν πείσει ότι οι κόποι του δε θα αναγνωριστούν από τους εκπαιδευτικούς. Εάν ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έχει στο σχολείο ούτε την ευκαιρία να εμπλακεί σε κάποια εξωδιδασκτική δραστηριότητα που τον ευχαριστεί και είναι ανάλογη των δυνατοτήτων του, είναι πολύ πιθανό να καταφύγει σε αντικοινωνικές ή παραβατικές πράξεις για να διασκεδάσει την πλήξη του.

Πράγματι, τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών δείχνουν ότι οι έφηβοι που δεν εμπλέκονται σε εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν προβληματική συμπεριφορά (π.χ. Mahoney, 2000). Εντούτοις, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το στοιχείο της εμπλοκής από μόνο του δεν επαρκεί για τον περιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ασχολούνται περισσότερο χρόνο με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εκδηλώσουν επιθετική και βίαιη συμπεριφορά ή να εκτεθούν στις αρνητικές ενέργειες των συμμαθητών τους (Jenkins, 1997; Krohn & Massey, 1980; Welsh, 2003; Wiatrowski & Anderson, 1987).

Τέλος, το τέταρτο στοιχείο της έννοιας του κοινωνικού δεσμού, η *πίστη*, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται το σύστημα αξιών της κοινωνίας (Hirschi, 1969: 197). Ένα άτομο που πιστεύει στις κοινωνικές νόρμες είναι πιο πιθανό να τις σέβεται, ενώ ένα άτομο που δεν τις αποδέχεται είναι πιο πιθανό να τις παραβιάζει συχνά. Φυσικά, το ίδιο ισχύει και για τους σχολικούς κανόνες. Οι μαθητές οι οποίοι θεωρούν δίκαιους και χρήσιμους τους κανόνες του σχολείου είναι λογικό να τους τηρούν, ενώ οι μαθητές οι οποίοι αμφισβητούν την αναγκαιότητα των σχολικών κανόνων είναι πολύ πιθανό να τους αγνοούν ή να τους παραβιάζουν από αντίδραση, επειδή τους θεωρούν άδικους ή υπερβολικά αυστηρούς. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη σύνταξη των σχολικών κανόνων. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν τη χρησιμότητα των κανόνων του σχολείου και τους σέβονται περισσότερο, εφόσον αποτελούν προϊόν συνεργασίας και κοινής αποδοχής.

Επιπλέον, ο Hirschi ισχυρίζεται ότι ο βαθμός πίστης των ατόμων στις κοινωνικές αξίες διαφέρει ανάλογα με το βαθμό προσκόλλησης κάθε ατόμου στο σύστημα που εκπροσωπεί αυτές τις αξίες. Κατά συνέπεια, η γενικότερη απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην εποχή μας από τα ΜΜΕ και από πολλούς γονείς είναι πιθανό να επηρεάζει αρνητικά το βαθμό προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση του σχολικού κανονισμού από τους μαθητές, την ανυπακοή στους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία γενικότερου κλίματος απειθαρχίας. Με τη σειρά του το κλίμα απειθαρχίας επιτείνει τις εκφοβιστικές και βίαιες συμπεριφορές, ενώ δημιουργεί έντονο αίσθημα ανασφάλειας και φόβου μεταξύ των μαθητών (Akiba, 2008).

Η σημασία του δεσμού των μαθητών με το σχολείο (school bond) για την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές (Gottfredson, 1986; Gottfredson & Hirschi, 1990; Jenkins, 1997; Welsh, Greene, et al., 1999; Welsh, 2003). Για παράδειγμα, έρευνα που διεξήχθη σε 4.263 Αμερικανούς μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι ο ισχυρός δεσμός του μαθητή με το σχολείο συσχετίζεται αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999). Σε διαχρονική έρευνα, η Spratt και οι συνεργάτες της (Spratt, Jenkins & Doob, 2005) ανακάλυψαν ότι η ανάπτυξη ισχυρού δεσμού του παιδιού με το σχολείο είναι δυνατό να το προστατεύσει από την αρνητική επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου, όπως για παράδειγμα από τις διαταραγμένες

οικογενειακές σχέσεις ή από τη συναναστροφή με συνομηλίκους με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Ανακάλυψαν, επίσης, ότι ο ισχυρός δεσμός του παιδιού με το σχολείο μπορεί να αποτρέψει την κλιμάκωση της πρώιμης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.

Όσον αφορά ιδιαίτερα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι ο χαλαρός δεσμός των μαθητών με το σχολείο συνδέεται με την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 800 Αμερικανών μαθητών προερχόμενων από την τελευταία τάξη του δημοτικού και τις τρεις τάξεις του γυμνασίου δείχνει ότι ο ισχυρός δεσμός των μαθητών με το σχολείο συνδέεται με μειωμένες πιθανότητες εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης (Young 2004: στο You et al., 2008). Επίσης, τα ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι τα επίπεδα εκφοβισμού είναι χαμηλότερα σε τάξεις όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ζεστασιά και ενδιαφέρον προς τους μαθητές (Newman, Murray & Lussier, 2001; Olweus, 1993a; Olweus, Limber & Mihalic, 1999).

2.7. Η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης

Όσον αφορά στα φαινόμενα σχολικής βίας και παραβατικότητας, ο Welsh υποστηρίζει ότι η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου είναι πιο κατάλληλη για την ερμηνεία των διαφορών μεταξύ ατόμων, ενώ η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης είναι πιο κατάλληλη για την ερμηνεία των διαφορών μεταξύ σχολείων, καθώς συνδέει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου όπου φοιτούν (Welsh, Stokes & Greene, 2000).

Η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης αναπτύχθηκε από τη Σχολή Ανθρώπινης Οικολογίας του Σικάγο με στόχο τη μελέτη της επίδρασης των χαρακτηριστικών της κοινότητας στη νεανική εγκληματικότητα και θεωρείται μια πρώτη προσπάθεια κοινωνιολογικής προσέγγισης της εγκληματικότητας. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, ο εγκληματίας δεν αποτελεί ένα προβληματικό άτομο και δε διαφέρει από τους υπόλοιπους ανθρώπους ούτε ως προς την ευφυΐα, ούτε ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η εγκληματική συμπεριφορά δεν οφείλεται σε κάποια ατομική δυσλειτουργία, αλλά στις επιδράσεις που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του.

Οι κοινωνιολόγοι Clifford Shaw και Henry McKay, θεμελιωτές της θεωρίας της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, προσπάθησαν να κατανοήσουν γιατί ορισμένες συνοικίες της πόλης του Σικάγο εμφάνιζαν υψηλότερο δείκτη εγκληματικότητας από κάποιες άλλες. Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών τους, οι συνοικίες με τους υψηλότερους δείκτες εγκληματικότητας βρίσκονται στο κέντρο των μεγάλων πόλεων, πολύ κοντά σε περιοχές με βαριά βιομηχανία ή έντονη εμπορική δραστηριότητα, ενώ αντίθετα στα προάστια παρατηρούνται συνήθως χαμηλότερα επίπεδα εγκληματικότητας. Επιπλέον, τα υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας εμφανίζονται σε συνοικίες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με μεγάλο ποσοστό ανέργων και χαμηλόμισθων νοικοκυριών (Shaw & McKay, 1942). Οι Shaw και McKay υποστηρίζουν ότι σύμφωνα με την υποκοουλτούρα που επικρατεί στις «περιοχές υψηλής εγκληματικότητας» (high delinquency areas), οι αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές θεωρούνται παραδεκτές και φυσιολογικές· γεγονός που ενισχύει την εκδήλωσή τους. Οι νέοι που μεγαλώνουν σε αυτές τις περιοχές συναναστρέφονται παραβατικά άτομα, μαθαίνουν από πολύ νωρίς τις εγκληματικές τεχνικές, δεν ενθαρρύνονται να προετοιμαστούν για κάποια συμβατική εργασία, περιθωριοποιούνται από την ευρύτερη κοινωνία και, τέλος, καταλήγουν να υιοθετήσουν τις αρνητικές αξίες του περίγυρού τους και να ακολουθήσουν εγκληματική σταδιοδρομία.

Η κοινωνική αποδιοργάνωση αναφέρεται στην ανικανότητα μιας κοινότητας να κοινωνικοποιήσει τη νεολαία σύμφωνα με τις καθιερωμένες αξίες και να ασκήσει έλεγχο στη συμπεριφορά των μελών της. Οι Sampson, Raudenbush και Earls (1997) εξηγούν ποιοι κοινωνικοί μηχανισμοί επηρεάζουν τα επίπεδα βίας και εγκληματικότητας κάθε περιοχής. Υποστηρίζουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων ως προς τους δείκτες εγκληματικότητας οφείλονται στα εξής τρία κοινωνικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά κάθε κοινότητας: στον κοινωνικό έλεγχο (social control), στην κοινωνική συνοχή (social cohesion) και στη συλλογική αποτελεσματικότητα (collective efficacy).

Ο *κοινωνικός έλεγχος* αναφέρεται στην ικανότητα μιας ομάδας να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μελών της σύμφωνα με τις κοινές αξίες και τους συλλογικούς στόχους της. Ο κοινωνικός έλεγχος για τη διατήρηση της ασφάλειας και της δημόσιας τάξης μπορεί να ασκείται επίσημα από τους κρατικούς φορείς και τις υπηρεσίες της κοινότητας (π.χ. αστυνομία) ή άτυπα από τους ίδιους τους κατοίκους της. Η παρέμβαση των κατοίκων μιας κοινότητας για να σταματήσουν έναν καβγά μεταξύ

εφήβων ή την κακοποίηση ενός παιδιού από το μεγαλύτερο αδερφό του στο δρόμο για το σχολείο αποτελούν παραδείγματα άσκησης άτυπου κοινωνικού ελέγχου. Η ικανότητα των μελών της κοινότητας να αντιμετωπίζουν κάθε άτομο που απειλεί το αίσθημα ασφάλειας των κατοίκων της αποτελεί ένα μηχανισμό-κλειδί για τη μείωση της βίας και της εγκληματικότητας.

Η προθυμία των κατοίκων μιας κοινότητας να παρεμβαίνουν και να ασκούν αποτελεσματικό κοινωνικό έλεγχο εξαρτάται από την *κοινωνική συνοχή*, δηλαδή από το αίσθημα εγγύτητας που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας ως αποτέλεσμα κοινών εμπειριών και αξιών. Η διατάραξη της κοινωνικής συνοχής δυσχεραίνει τη δημιουργία στενών δεσμών μεταξύ των κατοίκων, τη διατήρηση δικτύων μεταξύ συγγενών και φίλων και την άσκηση συλλογικού ελέγχου στις νόρμες και συμπεριφορές. Επιπλέον, η έλλειψη κοινωνικής συνοχής μειώνει την ικανότητα των τοπικών φορέων κοινωνικοποίησης (σχολείου, εκκλησίας κλπ.) να μεταδώσουν τις καθιερωμένες νόρμες συμπεριφοράς στους νέους και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική εγγύτητα και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, καθώς και μεταξύ των ατόμων και των φορέων/οργανισμών αυτής της κοινότητας, συνδέονται με τη φυσιολογική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών, την αποτελεσματική λειτουργία των γονέων στην οικογένεια και τη μείωση των πιέσεων της κοινωνικής απομόνωσης (Πετρογιάννης, 2003). Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η αλληλεγγύη μεταξύ των κατοίκων κάθε κοινότητας επηρεάζουν την προθυμία τους να παρεμβαίνουν με στόχο το κοινό όφελος. Σε μια κοινότητα όπου επικρατούν ασαφείς κανόνες, φόβος ή έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της, είναι φυσικό οι κάτοικοι να διστάζουν να παρέμβουν σε περίπτωση εκδήλωσης βίαιων ή εγκληματικών ενεργειών. Επομένως, η κοινωνική συνοχή των μελών κάθε κοινότητας επηρεάζει το βαθμό στον οποίο ασκείται άτυπος κοινωνικός έλεγχος, καθώς και τη συλλογική αποτελεσματικότητα, έννοια που αναλύεται στη συνέχεια.

Όπως παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς την ικανότητά τους για αποτελεσματική δράση, κατά τον ίδιο τρόπο παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των κοινοτήτων ως προς την ικανότητα επίτευξης κοινών στόχων. Ως *συλλογική αποτελεσματικότητα* μιας κοινότητας ορίζεται η προθυμία και η ικανότητα των μελών της να αναπτύσσουν συντονισμένη δράση για την πραγμάτωση ενός κοινού στόχου. Από το βαθμό συλλογικής αποτελεσματικότητας εξαρτάται η

ικανότητα της κοινότητας να διατηρεί τη δημόσια τάξη και να αναστέλλει την εκδήλωση βίαιων και εγκληματικών συμπεριφορών, ανεξάρτητα από τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού της. Βέβαια, όπως η ατομική αποτελεσματικότητα, η συλλογική αποτελεσματικότητα μιας κοινότητας δε συντελείται εν κενώ. Οι Shaw και McKay (1942) αναφέρουν τρεις κύριους παράγοντες οι οποίοι διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή και οργάνωση με αποτέλεσμα την αύξηση της εγκληματικότητας: το χαμηλό οικονομικό επίπεδο, η εθνοτική ετερογένεια και η υψηλή στεγαστική κινητικότητα. Όπως εξηγούν οι Sampson, Raudenbush και Earls (1997), η υψηλή στεγαστική κινητικότητα επιδρά αρνητικά στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου, ιδιαίτερα στις πυκνοκατοικημένες περιοχές, διότι δεν αφήνει επαρκή περιθώρια χρόνου για τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών μεταξύ των κατοίκων της κοινότητας. Επιπλέον, ο φυλετικός και ταξικός διαχωρισμός που παρατηρείται συχνά στις μεγαλουπόλεις επιτείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των οικογενειών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και μειονοτικής εθνοτικής προέλευσης, με αποτέλεσμα τη μείωση του κοινωνικού ελέγχου. Συνεπώς, ο φυλετικός και οικονομικός αποκλεισμός δρα ως φυγόκεντρος δύναμη που καταλύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Σημειώνεται ότι, παρόλο που οι κάτοικοι περιοχών με υψηλά επίπεδα φτώχειας συνδέονται συνήθως με ισχυρούς προσωπικούς δεσμούς, σπάνια οδηγούνται σε συλλογικές δράσεις.

Εκτός από την ερμηνεία της διαφοροποίησης των δεικτών εγκληματικότητας σε κάθε περιοχή, η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης χρησιμοποιήθηκε, επίσης, από τους ερευνητές για την ερμηνεία των φαινομένων σχολικής βίας και παραβατικότητας. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με τα εξής χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινότητας όπου στεγάζεται κάθε σχολείο: την υψηλή πυκνότητα πληθυσμού, την υψηλή στεγαστική κινητικότητα, τα υψηλά ποσοστά χαμηλόμισθων νοικοκυριών και ανεργίας, την εύκολη πρόσβαση σε όπλα και ναρκωτικά, καθώς και με τα υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας (Birnbaum et al., 2003; Gottfredson & Daiger, 1979; Howell, 1995; Howell & Hawkins, 1998; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004; Reiss & Roth, 1993; Stewart, 2003; Toby, 1983).

Δυστυχώς, όπως παρατηρούν οι Espelage και Swearer (2009), η εφαρμογή της θεωρίας της κοινωνικής αποδιοργάνωσης στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, παρόλο που είναι πολύ πιθανό η συλλογική

αποτελεσματικότητα της ευρύτερης κοινότητας όπου στεγάζεται κάθε σχολείο να συνδέεται με τα επίπεδα εκφοβισμού που παρατηρούνται σε αυτό. Σε μία πολυ-επίπεδη έρευνα με δείγμα 22.178 μαθητών από 76 δημοτικά και 19 γυμνάσια του Maryland (ΗΠΑ), η Bradshaw και οι συνεργάτες της διερεύνησαν τη σχέση του εκφοβισμού με κάποια δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου, αντίστοιχα με εκείνα της κοινότητας τα οποία έχουν συνδεθεί με την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο ρόλος της συγκέντρωσης μαθητών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, του αριθμού των αποβολών, της κινητικότητας των μαθητών και της αναλογίας μαθητών/εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανωτέρω έρευνας, όλα τα προαναφερθέντα σχολικά χαρακτηριστικά αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης των συμπεριφορών εκφοβισμού. Κατά συνέπεια, οι ανωτέρω ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης είναι δυνατό να ερμηνεύσει την επίδραση των σχολικών χαρακτηριστικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009).

III. Η οικοσυστημική προσέγγιση

2.8. Περιγραφή της οικοσυστημικής προσέγγισης

Από τη δεκαετία του '70 που δόθηκε ο πρώτος ορισμός του σχολικού εκφοβισμού μέχρι σήμερα, οι ερευνητές υιοθέτησαν ποικίλα θεωρητικά μοντέλα και ακολούθησαν διαφορετικές προσεγγίσεις στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το εν λόγω φαινόμενο. Αρχικά, οι έρευνες εστιάστηκαν στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ στη συνέχεια αναγνωρίστηκε η σημασία του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνονται αυτά τα περιστατικά. Σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι δεν υπάρχει μία αιτία για την εκδήλωση των συμπεριφορών εκφοβισμού, αλλά ποικίλοι παράγοντες κινδύνου οι οποίοι ανάγονται τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς δεν οφείλεται σε ένα μόνο παράγοντα, αλλά στη συσσώρευση πολλών παραγόντων κινδύνου στη ζωή ενός παιδιού (Debarbieux, 2008).

Όπως αναφέρουν ο Smith και οι συνεργάτες του (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009), σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν μελετητές οι

οποίοι ασχολήθηκαν με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο αλλά και σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα στο χώρο εργασίας (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2003; Martinko, Gundlach & Douglas, 2002) ή σε σωφρονιστικά ιδρύματα (Ireland, 2002). Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν πολλοί σύγχρονοι μελετητές που ασχολούνται με το φαινόμενο της σχολικής βίας (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2003b; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004), τη νεανική εγκληματικότητα (Farrington, 2000; Gottfredson, 1997) και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων (Dishion & Patterson, 1997; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003; Welsh, Greene & Jenkins, 1999). Εντούτοις, ιδιαίτερα όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μοντέλα βασισμένα στην οικοσυστημική προσέγγιση έχουν αναπτυχθεί από πολύ λίγους ερευνητές (για μια επισκόπηση βλ. Espelage & Swearer, 2004).

Η οικοσυστημική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού, όπως και άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, βασίζεται στην οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner (1977, 1979, 2005) για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αντί να δομήσει μια θεωρία, ο Bronfenbrenner εστίασε το ενδιαφέρον του στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσεγγίζεται η ανθρώπινη ανάπτυξη. Όπως αναφέρει ο Πετρογιάννης (2003), μετά από μία ενδελεχή ανασκόπηση της ψυχολογικής και κοινωνιολογικής ερευνητικής βιβλιογραφίας για την ανθρώπινη ανάπτυξη, ο Bronfenbrenner διαπίστωσε ότι μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 υπήρχαν τρεις βασικοί περιορισμοί στην αναπτυξιακή έρευνα. Πρώτον, υπήρχαν ελάχιστες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες ψυχολογικές διεργασίες, όπως η διαμόρφωση ταυτότητας ή η τροποποίηση της συμπεριφοράς, επηρεάζονται από τα ποικίλα πλαίσια όπου συμμετέχει το παιδί. Δεύτερον, δεν είχαν διερευνηθεί τα χαρακτηριστικά των πλαισίων τα οποία συντηρούν, ενισχύουν ή αναστέλλουν αυτές τις διεργασίες. Τρίτον, η μελέτη των αναπτυξιακών διεργασιών περιοριζόταν στις δυαδικές σχέσεις οι οποίες, αν και ουσιαστικές, δε συντελούνται στο κενό, αλλά σε συγκεκριμένο πλαίσιο που επηρεάζει τόσο την πορεία αυτών των σχέσεων όσο και την ποιότητά τους.

Ο Bronfenbrenner τονίζει τη σημασία των επιδράσεων του εγγύτερου και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στην ανάπτυξη του ατόμου. Το πλαίσιο (context ή setting) ορίζεται ως «ο *χώρος* εντός του οποίου τα δρώντα πρόσωπα συμμετέχουν σε συγκεκριμένες *δραστηριότητες*, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους *ρόλους* (π.χ. γονιός,

δάσκαλος, μαθητής κλπ.), για συγκεκριμένη χρονική περίοδο» (Bronfenbrenner, 1976: 11-12; στο Πετρογιάννης, 2003: 60). Κατά συνέπεια, οι παράγοντες του χώρου, του χρόνου, της δραστηριότητας και του ρόλου αποτελούν τα στοιχεία του πλαισίου. Όπως διευκρινίζει ο Πετρογιάννης, κάθε πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης δεν αναφέρεται μόνο σε ένα φυσικό χώρο, αλλά κυρίως στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτόν. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις, δηλαδή οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο σε κάθε χώρο, διαμορφώνουν την ανάπτυξή του.

Η θεώρηση του Bronfenbrenner συμβολίζεται από τέσσερις ομόκεντρους κύκλους, οι οποίοι έχουν στο κέντρο τους το αναπτυσσόμενο άτομο. Οι κύκλοι είναι διατεταγμένοι ιεραρχικά από το εγγύτερο συστημικό επίπεδο προς το πιο μακρινό: μικροσύστημα (microsystem), μεσοσύστημα (mesosystem), εξωσύστημα (exosystem) και μακροσύστημα (macrosystem). Ως *μικροσύστημα* ορίζεται το καθημερινό περιβάλλον με το οποίο το άτομο βρίσκεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, γειτονιά κλπ.). Σημειώνεται ότι η αναπτυξιακή διαδικασία δεν εξαρτάται μόνο από την οικογένεια, αλλά και από τα άλλα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει το παιδί. Το βασικό χαρακτηριστικό του μικροσυστήματος είναι η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό και η αμφίδρομη αλληλεπίδρασή τους με το παιδί.

Το *μεσοσύστημα* αποτελεί περισσότερο ένα σύστημα διασυνδέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων παρά έναν τόπο όπου αναπτύσσεται το άτομο. Με άλλα λόγια, το μεσοσύστημα συνίσταται στις αλληλοσυσχετίσεις και τις διασυνδέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων, όπως για παράδειγμα μεταξύ των γονέων του παιδιού, του σχολείου και των συνομήλικων παιδιών της γειτονιάς. Εάν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών μικροσυστημάτων δεν είναι ικανοποιητικές, είναι πιθανό να εμφανιστούν προβλήματα στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ως *εξωσύστημα* ορίζεται το πλαίσιο το οποίο ασκεί έμμεση επιρροή στη ζωή του αναπτυσσόμενου ατόμου, επηρεάζοντας τα μικροσυστήματα στα οποία αυτό συμμετέχει. Παρόλο που το άτομο επηρεάζεται έμμεσα από τα πλαίσια του εξωσυστήματος, δε συμμετέχει ενεργά σε αυτά. Ο χώρος εργασίας των γονέων, οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ή τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν δομές του εξωσυστήματος, καθώς ασκούν έμμεση επίδραση στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς, τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του. Για παράδειγμα, το

περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας των γονέων καθορίζουν το χρόνο που περνούν στο σπίτι, επηρεάζουν τη διάθεσή τους, ενδεχομένως και την προσωπικότητά τους, συνεπώς ασκούν έμμεση επιρροή και στο ίδιο το παιδί. Το παιδί, όμως, δε δύναται να επηρεάσει άμεσα το περιβάλλον εργασίας των γονέων, καθώς δε συμμετέχει ενεργά σε αυτό το πλαίσιο.

Τέλος, το *μακροσύστημα* αναφέρεται στις «ιδεολογικές, πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δομές μιας κοινωνίας» (Πετρογιάννης, 2003: 89). Το μακροσύστημα συμπεριλαμβάνει τα ήθη, τις κοινές παραδόσεις, τις κυρίαρχες αξίες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικές νόρμες και τις πρακτικές που καθορίζουν τη συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας, καθώς και τα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά και νομικά συστήματα, των οποίων εκφάνσεις αποτελούν τα επιμέρους πλαίσια του μικροσυστήματος, του μεσοσυστήματος και του εξωσυστήματος. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1992), ακόμα και οι επιδράσεις του μακροσυστήματος καθορίζουν ως ένα βαθμό την ανάπτυξη του παιδιού. Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι το καθένα από τα τέσσερα προαναφερθέντα οικοσυστημικά επίπεδα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα άλλα τρία, διαμορφώνοντας ένα δίκτυο αλληλεξαρτώμενων επιδράσεων που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου.

Κάθε συστημικό επίπεδο μπορεί να περιγραφεί βάσει δύο κατηγοριών χαρακτηριστικών: (i) των δομικών χαρακτηριστικών (structural features), και (ii) των λειτουργικών σχέσεων ή των χαρακτηριστικών της διεργασίας (functional relationships or process features). Ως *δομικά χαρακτηριστικά* ορίζονται τα σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της συστημικής μονάδας. Δομικά χαρακτηριστικά του μικροσυστήματος της οικογένειας αποτελούν, για παράδειγμα, ο αριθμός των μελών της (π.χ. τριμελής, τετραμελής) ή η δομή της (π.χ. πυρηνική, διευρημένη, μονογονεϊκή, μεικτή). Δομικά χαρακτηριστικά του μικροσυστήματος του σχολείου αποτελούν το μέγεθός του (ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών), η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. ποσοστό γηγενών και αλλοδαπών μαθητών) ή η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών. Δομικά χαρακτηριστικά της κοινότητας αποτελούν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της, το ποσοστό ανεργίας ή τα επίπεδα εγκληματικότητας.

Οι *λειτουργικές σχέσεις* ή τα *χαρακτηριστικά της διεργασίας* αναφέρονται στα δυναμικά χαρακτηριστικά κάθε συστημικής μονάδας, τα οποία διαμορφώνονται

συνεχώς βάσει των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ των μελών των επιμέρους πλαισίων και των διαφορετικών συστημικών επιπέδων. Για παράδειγμα, στο μικροσύστημα της οικογένειας, τέτοιου είδους χαρακτηριστικά αποτελούν οι μέθοδοι επιβολής της πειθαρχίας στα παιδιά (π.χ. μέσω επιβολής δύναμης, απόσυρσης αγάπης ή ενσυναίσθησης) ή το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας (π.χ. αυταρχικό, ανεκτικό ή αυθεντικό). Στο μικροσύστημα του σχολείου, οι λειτουργικές σχέσεις μπορεί να αφορούν στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο αρχικό οικολογικό μοντέλο του, ο Bronfenbrenner (1979) περιορίζεται μόνο στις επιδράσεις των διαφορετικών επιπέδων του κοινωνικού πλαισίου στο αναπτυσσόμενο άτομο. Εντούτοις, στην τελευταία εκδοχή της προσέγγισής του, η οποία χαρακτηρίστηκε ως *βιοοικολογικό μοντέλο* (bioecological model) της ανθρώπινης ανάπτυξης, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του προσώπου. Αυτά περιλαμβάνουν τις εγγενείς προδιαθέσεις του αναπτυσσόμενου ατόμου, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του, καθώς και τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής του εμφάνισης (π.χ. φύλο, χρώμα δέρματος κλπ.). Χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων απέναντί του. Επισημαίνεται ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού δε θεωρούνται προβλέψιμα από μόνα τους, καθώς επηρεάζονται από το περιβάλλον, ενώ παράλληλα το επηρεάζουν. Επομένως, όπως αναφέρει ο Πετρογιάννης (2003), οι άνθρωποι θεωρούνται «παράγωγα» και ταυτόχρονα «παραγωγοί» των περιβαλλόντων τους.

Εκτός από τα συστημικά επίπεδα, ο χρόνος θεωρείται επίσης από τον Bronfenbrenner ως ένας καθοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης του ατόμου. Ο χρόνος νοείται ως ατομικός αναπτυξιακός χρόνος, αλλά και ως ιστορικός χρόνος. Από τη μια πλευρά, η ηλικία του αναπτυσσόμενου ατόμου καθορίζει έως ένα βαθμό τα σωματικά, ψυχολογικά και νοητικά χαρακτηριστικά του, καθώς και τα πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο ζει και δρα. Από την άλλη πλευρά, τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει το άτομο υπόκεινται σε εξωτερικές αλλαγές που συντελούνται σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να αφορούν σε ολόκληρη την κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο (π.χ. κοινωνικο-οικονομικά γεγονότα καθοριστικά για ένα έθνος) ή σε σημαντικά γεγονότα της ζωής του (αλλαγή του τόπου διαμονής, της δομής της οικογένειάς του κλπ.). Συνεπώς, όλα

τα προαναφερθέντα οικοσυστημικά επίπεδα υπόκεινται στη δυναμική της αλλαγής και δεν είναι στατικά.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, κινητήριο δύναμη της ανάπτυξης του παιδιού αποτελούν οι εγγύτατες διεργασίες. Ως *εγγύτατες διεργασίες* ορίζονται οι σταθερές, τακτικές και διαρκείς αλληλεπιδράσεις του αναπτυσσόμενου ατόμου με τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τα σύμβολα του άμεσου περιβάλλοντός του. Ο Bronfenbrenner ισχυρίζεται ότι τα μεμονωμένα περιστατικά ασκούν ελάχιστη επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού, ενώ οι αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε τακτική βάση και για μεγάλες χρονικές περιόδους οδηγούν σε δύο ειδών αποτελέσματα: (i) στην κατάκτηση σε επαρκή βαθμό δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ή (ii) στην εμφάνιση δυσλειτουργιών.

Με άλλα λόγια, εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το άμεσο περιβάλλον του ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τις ικανότητες ή τα προβλήματα που αυτό θα εμφανίσει σε μεγαλύτερη ηλικία. Όμως, πώς προσεγγίζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής θεώρησης; Σε αυτό το θέμα θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2.9. Ο σχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης

Καταρχάς, πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, τα περιστατικά εκφοβισμού δεν πηγάζουν μόνο από το ίδιο το παιδί ή μόνο από το περιβάλλον του, αλλά από τη συνεχή αλληλεπίδραση αυτών των δύο (Pianta & Walsh, 1996). Όπως υποστηρίζουν οι Swearer και Doll (2001), περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και των υποσυστημάτων που το περιβάλλουν συμβάλλουν στην ανάπτυξη ή στην αναστολή προκοινωνικών ή αντικοινωνικών συμπεριφορών. Συνεπώς, παράλληλα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται στα επεισόδια εκφοβισμού/θυματοποίησης, είναι απαραίτητο να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των επιμέρους πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη των παιδιών και, ιδιαίτερα, του σχολικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνονται συνήθως οι συμπεριφορές εκφοβισμού. Η συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού δεν παραβλέπεται, αλλά θεωρείται απαραίτητο τα ατομικά χαρακτηριστικά να εξετά-

ζονται σε συνάρτηση με τα υποσυστήματα μέσα στα οποία αναπτύσσεται και δρα κάθε παιδί.

Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι κάποιο παιδί εμφανίζει μία προδιάθεση για εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς λόγω της έντονης παρορμητικότητάς του, της μειωμένης ενσυναίσθησης ή των υψηλότερων επιπέδων επιθετικότητας που εμφανίζει σε σχέση με τους συνομηλίκους του (Olweus, 1997a,b). Αυτή η προδιάθεση του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί ή να ανασταλεί ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό κλίμα, τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών της τάξης του, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον της κοινότητας όπου στεγάζεται το σχολείο του. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον, η ενδοοικογενειακή βία, η χρήση σωματικών τιμωριών και αυταρχικών σφραγιστικών μεθόδων από τους γονείς ή η ασυνέπεια ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού είναι δυνατό να συμβάλουν στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Αντίθετα, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια, η έκφραση στοργής και αγάπης προς το παιδί, αλλά παράλληλα η συστηματική χρήση ορίων και κανόνων, είναι δυνατό να αναστείλουν την προδιάθεση του παιδιού για εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Egeland, 1991; Smith & Myron-Wilson, 1998).

Εντούτοις, ακόμα και στην περίπτωση που το παιδί μεγαλώνει μέσα σε μία υγιή οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, οι αντιδράσεις της ομάδας των συνομηλίκων απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά είναι δυνατό να ωθήσουν το παιδί στην άσκηση εκφοβισμού σε πιο αδύναμα παιδιά. Εάν η εκφοβιστική συμπεριφορά ενισχύεται συστηματικά από τους άλλους μαθητές της τάξης μέσω της αύξησης της δημοτικότητας και του κύρους των θυτών, ενώ αντίθετα τα θύματα έχουν ελάχιστους υποστηρικτές και βιώνουν καθημερινά την απόρριψη και την περιφρόνηση των συμμαθητών τους, είναι πολύ πιθανό ένα παιδί να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά στην προσπάθειά του να κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των συνομηλίκων του (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli et al., 1996).

Βέβαια, η συμπεριφορά των συνομηλίκων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα και τη συμπεριφορά των ενηλίκων του σχολείου. Παραδείγματός χάριν, στα αυταρχικά σχολεία όπου εφαρμόζονται άκαμπτες μέθοδοι επιβολής της πειθαρχίας και οι σχολικοί κανόνες είναι ασαφείς, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές

εκδηλώνουν πιο συχνά επιθετική συμπεριφορά και ότι έχουν κακές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τους καθηγητές τους (Carra & Sicot, 1996, 1997; Hyman & Snook, 2000; Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004).

Η συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού καθορίζεται, επίσης, από την αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού. Όταν οι εκπαιδευτικοί εθελουφλούν και ανέχονται ή αγνοούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τότε οι μαθητές εκλαμβάνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ως αποδεκτή και φυσιολογική. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν άμεσα και συστηματικά για να σταματήσουν κάθε μορφής βία που εκδηλώνεται στο σχολικό χώρο, τα επίπεδα εκφοβισμού μειώνονται σημαντικά (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Olweus, 1993a).

Τέλος, εάν στους παράγοντες κινδύνου προστεθεί η υψηλή εγκληματικότητα ή το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, υπάρχουν ακόμα περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού (Jonson-Reid, 1998; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004).

Όπως συνάγεται εκ των ανωτέρω, το κύριο πλεονέκτημα της οικοσυστημικής θεώρησης είναι η δυνατότητα ενσωμάτωσης των επιμέρους θεωριών με στόχο την ολιστική μελέτη των ποικίλων κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Βάσει της οικοσυστημικής προσέγγισης (Bronfrenbrenner, 1979), οι Espelage και Swearer προτείνουν ένα κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο (social-ecological model) για την ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Espelage & Swearer, 2004; Swearer et al., 2006; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Σύμφωνα το εν λόγω μοντέλο, τα αίτια της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς πρέπει να αναζητηθούν τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών όσο και στα κοινωνικά πλαίσια που τους περιβάλλουν: την οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα των συνομηλίκων, τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Ένα άλλο μοντέλο το οποίο κατασκευάστηκε από τους Benbenishty και Astor (2005) βάσει της οικοσυστημικής θεώρησης, με στόχο την ερμηνεία των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, αναλύεται στην επόμενη παράγραφο. Όπως θα δούμε, η πρωτοτυπία των δύο ανωτέρω ερευνητών έγκειται στην τοποθέτηση του σχολείου, και όχι του ατόμου, στην κεντρική θέση του μοντέλου τους.

2.10. Το άτομο ή το σχολείο;

Μετά από μια σειρά μελετών για το ρόλο του σχολείου στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, οι Benbenishty και Astor (2005) ανέπτυξαν ένα καινούριο θεωρητικό μοντέλο για τη σχολική βία, βασισμένο στην οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner. Οι δύο ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία των δυναμικών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και της σχέσης αυτών των δυναμικών με τα άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα του παιδιού (π.χ. οικογένεια ή κοινότητα). Οι Benbenishty και Astor τονίζουν την αναγκαιότητα να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική ζωή και ενισχύουν ή περιορίζουν τη σχολική βία και επιθετικότητα.

Βασισμένοι στη διαπίστωση πολλών άλλων μελετητών, μεταξύ των οποίων και του Olweus (1993a), ότι τα επίπεδα βίας και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών διαφέρουν σημαντικά από το ένα σχολείο στο άλλο, οι Benbenishty και Astor τοποθετούν στην κεντρική θέση του μοντέλου τους το σχολείο και όχι το άτομο (Benbenishty & Astor, 2005: 5). Αυτή είναι η βασική διαφορά του θεωρητικού μοντέλου τους από το κλασικό μοντέλο του Bronfenbrenner. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, σε επίπεδο σχολείου, οι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με την εκδήλωση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς είναι οι ακόλουθοι:

- α. το αρνητικό σχολικό κλίμα, το οποίο δε χαρακτηρίζει μόνο τα σχολεία με υψηλά επίπεδα βίας, αλλά και τα σχολεία με υψηλά επίπεδα εκφοβισμού (Rigby, 1996; Sullivan, 2000),
- β. η ελλιπής ενημέρωση των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, διευθυντών) σχετικά με την έκταση των βίαιων περιστατικών στο σχολείο τους· παράγοντας ο οποίος συνδέεται και με το ιδιαίτερο φαινόμενο του εκφοβισμού (Olweus, 1991, 1993a, 1999c; Smith & Sharp, 1994),
- γ. η αδράνεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα βίαια περιστατικά· παράγοντας ο οποίος θεωρείται ενισχυτικός και για την εκφοβιστική συμπεριφορά (Besag, 1989; Olweus, 1993a),
- δ. ο μεγάλος αριθμός των μαθητών του σχολείου ή της τάξης, καθώς κάποιες έρευνες δείχνουν ότι στα σχολεία ή στις τάξεις μεγάλου μεγέθους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιτηρούν επαρκώς τους μαθητές και να επιβάλλουν την πειθαρχία (Bowen, Bowen & Richman, 2000; Walker & Greshman, 1997),

ε. ο τόπος και ο χρόνος, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι πολλά περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης συμβαίνουν σε συγκεκριμένους χώρους του σχολείου και συγκεκριμένες ώρες, όπως στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή πριν από την αρχή και μετά το τέλος των μαθημάτων (Astor & Meyer, 2001; Astor, Meyer & Pitner, 2001), και

στ. η ομάδα των συνομηλίκων, αφού οι κοινωνικές νόρμες και οι δυναμικές που αναπτύσσονται σε αυτήν καθορίζουν, σε ένα βαθμό, τη συμπεριφορά των μαθητών (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Huesmann & Guerra, 1997; Salmivalli, 2010).

Όσον αφορά ειδικότερα στον παράγοντα του σχολικού κλίματος, οι Benbenishty και Astor (2005) αναφέρονται σε τρεις διαστάσεις του, οι οποίες συνδέονται με φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού:

α. τους σχολικούς κανόνες κατά της βίας, καθώς τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι σαφείς, δίκαιοι κανόνες και η συνεπής εφαρμογή τους από τους ενήλικες είναι δυνατό να μειώσουν τόσο τη βία όσο και τον εκφοβισμό (Limpert, 2000; Olweus, 1991; Smith & Sharp, 1994),

β. την στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν το συναίσθημα της αποξένωσης από το σχολείο και περιορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Dwyer, Osher & Hoffman, 2000), και

γ. τη συμμετοχή των μαθητών στη σύνταξη των σχολικών κανόνων και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για θέματα της σχολικής ζωής, καθώς με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η εμπλοκή και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο με αποτέλεσμα τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Hyman & Snook, 2000).

Έξω από τον κύκλο που δηλώνει το σχολικό πλαίσιο, οι Benbenishty και Astor (2005) τοποθετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα τα επίπεδα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αυτοί οι παράγοντες ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες: (i) ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως φύλο, ηλικία ή εξωτερική εμφάνιση, (ii) τρόπος ανατροφής των μαθητών στην οικογένεια, (iii) κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών, (iv) χαρακτηριστικά της κοινότητας όπου στεγάζεται κάθε σχολείο, όπως κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή επίπεδα εγκληματικότητας, και (v) ευρύτερη κοινωνία.

Όπως αναφέρουν οι δύο ερευνητές, ο ρόλος και η σημασία των προαναφερθέντων παραγόντων ενδέχεται να διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα κάθε χώρας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Στη συνέχεια, θα δούμε αναλυτικά τους κύριους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ερευνητικά πορίσματα, συνδέονται με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης σε κάθε συστημικό επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

I. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΤΟΜΟΥ

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, τα περιστατικά εκφοβισμού δεν πηγάζουν μόνο από το ίδιο το παιδί ή μόνο από το περιβάλλον του, αλλά από τη συνεχή αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Τονίζεται ότι ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού δεν παραβλέπεται. Αντίθετα, θεωρείται απαραίτητο να γίνει κατανοητό για ποιους λόγους ένα παιδί είναι πιο ευάλωτο από ένα άλλο σε εκείνες τις επιδράσεις του περιβάλλοντος που ευνοούν την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Σε επίπεδο ατόμου, οι παράγοντες που συνδέονται με φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης αφορούν σε ποικίλα χαρακτηριστικά του παιδιού: δημογραφικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικά ή συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το άτομο από την πλειοψηφία των συνομηλίκων του λόγω εξωτερικής εμφάνισης, σεξουαλικού προσανατολισμού ή σωματικών και ψυχολογικών δυσλειτουργιών, καθώς και ατομικά χαρακτηριστικά σχετικά με τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα κύρια ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται στα επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα.

3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία έχουν συνδεθεί με τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται στην ηλικία, στο φύλο, στην εθνοτική/φυλετική προέλευση, στη θρησκεία, καθώς και στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών.

3.1.1. Ηλικία

Όσον αφορά στην ηλικία, τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα επίπεδα θυματοποίησης μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών

(Nansel et al., 2001; Rivers & Smith, 1994; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Πιο συγκεκριμένα, μετά από έρευνα που διεξήγαγε στη Νορβηγία σε δείγμα 42.390 αγοριών και 40.940 κοριτσιών ηλικίας 7-16 ετών, ο Olweus (1993a) ανακάλυψε ότι το ποσοστό των θυμάτων μειώνεται σημαντικά στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, ενώ στο γυμνάσιο η μείωση συνεχίζεται με πιο αργούς ρυθμούς. Επίσης, ο Olweus υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών των μικρότερων τάξεων θυματοποιούνται από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων· γεγονός που εξηγεί εν μέρει τη μείωση του ποσοστού των θυμάτων στις μεγαλύτερες τάξεις. Παρόλο που η έρευνα του Olweus δείχνει σημαντική μείωση του ποσοστού των θυμάτων στις μεγαλύτερες τάξεις, δε συμβαίνει το ίδιο και με το ποσοστό των θυτών, το οποίο φαίνεται ότι αυξάνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και ακόμα περισσότερο στις δύο τελευταίες τάξεις του γυμνασίου, ενώ παρουσιάζει αισθητή πτώση στην πρώτη τάξη του γυμνασίου. Όπως υποστηρίζει ο Olweus (1993a), η απότομη πτώση του ποσοστού των θυτών στην πρώτη τάξη του γυμνασίου οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που εκφόβιζαν τα μικρότερα παιδιά στο δημοτικό, μεταβαίνοντας στο γυμνάσιο δεν έχουν πια αυτή τη δυνατότητα, καθώς οι ίδιοι αποτελούν πλέον τους μικρότερους μαθητές του σχολείου.

Η έρευνα των Whitney και Smith (1993) σε δείγμα 6.758 Άγγλων μαθητών επιβεβαιώνει το εύρημα του Olweus ότι το ποσοστό των θυμάτων μειώνεται σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις. Η μείωση των επιπέδων θυματοποίησης στις μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να εξηγείται, επίσης, από τη βελτίωση του τρόπου αντίδρασης των θυμάτων απέναντι στον εκφοβισμό με την αύξηση της ηλικίας. Σε έρευνα που διεξήγαγαν στην Αγγλία σε δείγμα 2.308 μαθητών ηλικίας 10-14 ετών, οι Smith και Shu (2000) ανακάλυψαν ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα θύματα βελτιώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία. Φαίνεται ότι τα μικρότερα παιδιά αντιδρούν συχνότερα ξεσπώντας σε κλάματα ή τρέχοντας να ξεφύγουν· αντιδράσεις που παρατηρούνται σπανιότερα στα μεγαλύτερα παιδιά. Ο Smith θεωρεί ότι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με την πάροδο του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα την πιο κατάλληλη αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ώστε τα πρώην θύματα να μην αποτελούν πλέον εύκολους στόχους για τους θύτες (Smith, Madsen & Moody, 1999).

Ο Rigby (2008) υποστηρίζει ότι τα επίπεδα θυματοποίησης δεν εξαρτώνται μόνο από την ηλικία και τη σταδιακή ωρίμανση των μαθητών, αλλά κυρίως από το

κοινωνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο Rigby διεξήγαγε μία έρευνα σε διαφορετικές πολιτείες της Αυστραλίας, όπου οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο σε διαφορετική ηλικία. Για παράδειγμα, στη Βικτώρια, οι μαθητές του δημοτικού μεταβαίνουν στο γυμνάσιο στην 7^η τάξη, ενώ στο Κουήνσλαντ στην 8^η τάξη. Ο Rigby ανακάλυψε ότι το ποσοστό των θυμάτων αυξανόταν αισθητά στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τα επίπεδα θυματοποίησης περισσότερο από την ηλικία και τη φυσική ωρίμανση των παιδιών. Ο Rigby (2008) υποθέτει ότι η αύξηση των επιπέδων θυματοποίησης στην αρχή του γυμνασίου οφείλεται στο γεγονός ότι το γυμνάσιο είναι πιο μεγάλο και πιο απρόσωπο από το δημοτικό, τα παιδιά δέχονται λιγότερη προσοχή από τους ενήλικες του σχολείου και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται περισσότερο στο γνωστικό τομέα παρά στη συμπεριφορά των μαθητών.

Εκτός από τον Αυστραλό ερευνητή, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν επίσης ότι τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης αυξάνονται σημαντικά κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Nansel et al., 2001; Pellegrini & Long, 2002; Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Σε διαχρονική έρευνα που διεξήγαγαν οι Peterson και Ray (2006a,b) σε δείγμα 432 χαρισματικών μαθητών, ανακάλυψαν ότι το ποσοστό των θυμάτων μεταξύ αυτών των μαθητών κορυφώθηκε στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυξήθηκε από 27% στο νηπιαγωγείο σε 46% στην πρώτη τάξη του γυμνασίου. Σύμφωνα με τον Pellegrini και τους συνεργάτες του (2010), η αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού σε κάθε μεταβατικό στάδιο από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη εξηγείται από το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές προσπαθούν να επιβάλουν την κυριαρχία τους σε κάθε καινούρια ομάδα συνομηλίκων. Τα αγόρια επιζητούν κυρίως σωματική κυριαρχία, ενώ τα κορίτσια κοινωνική. Συνεπώς, για κάποιο διάστημα, είναι πιθανό ορισμένα παιδιά «να διανύουν μια περίοδο αστάθειας, καθώς ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να επιβάλουν το κύρος τους» (Rigby, 2008: 253).

Στο λύκειο, το φαινόμενο το εκφοβισμού έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο από ό,τι στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Πάντως, οι έρευνες δείχνουν ότι στο λύκειο τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης μειώνονται (Nansel et al., 2001; Pepler et al., 2006; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009), ενώ αυξάνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Farrington, 1986; Hellman & Beaton, 1986;

Hirschi & Gottfredson, 1983; Steffensmeier, Allen, Harer & Streifel, 1989). Ενδεχομένως, η μείωση του εκφοβισμού οφείλεται στο ότι η μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο συνεπάγεται λιγότερες αλλαγές συγκριτικά με τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Ο μαθητικός πληθυσμός δεν αλλάζει σημαντικά, οι φίλιες έχουν ήδη διαμορφωθεί και η κυριαρχία ορισμένων μαθητών έχει πλέον παγιωθεί.

Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι με την αύξηση της ηλικίας αλλάζουν οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού. Ο μορφές του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού είναι περισσότερο συνηθισμένες στις μικρότερες ηλικίες. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, ο σωματικός εκφοβισμός μειώνεται, ενώ ο λεκτικός αυξάνεται. Επίσης, όσο περισσότερο αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, τόσο αυξάνονται οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1992). Τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης αυξάνονται στην πρώιμη εφηβεία καθώς διαμορφώνεται η σεξουαλική ταυτότητα των νεαρών εφήβων (Craig, Pepler & Connolly, 2001; McMaster, Connolly, Pepler & Craig, 2002; Pepler et al., 2006).

3.1.2. Φύλο

Όσον αφορά στο ρόλο του φύλου, τα περισσότερα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού πιο συχνά από τα κορίτσια, είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Batsche & Knoff, 1994; Farrington, 1993; Olweus, 1993a, 1994; Whitney & Smith, 1993). Όπως φαίνεται σε έρευνες που διεξήχθησαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, τα κορίτσια δηλώνουν λιγότερο συχνά ότι εκφοβίζουν άλλους μαθητές συγκριτικά με τα αγόρια (Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Pepler, Craig, Yuile & Connolly, 2004). Σε έρευνα που διεξήγαγε στην πόλη Bergen της Νορβηγίας, σε δείγμα 2.500 μαθητών ηλικίας 10-15 ετών, ο Olweus (1993a) ανακάλυψε ότι το 80% των αγοριών και πάνω από το 60% των κοριτσιών εκφοβίζονταν κυρίως από αγόρια. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας, τα αγόρια υφίστανται και, κυρίως, ασκούν σωματικό εκφοβισμό πιο συχνά από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια ασκούν συχνότερα έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως διάδοση φημών ή κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Ahmad & Smith, 1994; Rigby & Bagshaw, 2001; Rivers & Smith, 1994; Smith & Morita, 1999; Smith & Sharp, 1994).

Ο Rigby (2008) αναφέρει ορισμένους λόγους οι οποίοι είναι δυνατό να ερμηνεύσουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών στα επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης. Καταρχάς, τα αγόρια είναι εκ φύσεως πιο μεγαλόσωμα και δυνατά από τα κορίτσια. Εξυπακούεται ότι τα πιο δυνατά άτομα έχουν την ευχέρεια να δράσουν επιθετικά διακινδυνεύοντας λιγότερο, όπως επίσης να εμπλακούν σε περιστατικά σωματικής βίας με επιτυχία. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η επιθετικότητα που εκδηλώνουν οι γυναίκες όταν εμπλέκονται σε ενέργειες σωματικής βίας είναι κυρίως αντιδραστική και όχι συντελεστική (Archer, 2000). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Rigby (2008), στα σχολεία επικρατεί περισσότερο ο λεκτικός και όχι ο σωματικός εκφοβισμός, συνεπώς το προαναφερθέν επιχείρημα θα ήταν δυνατό να αμφισβητηθεί. Πάντως, ο Φιλανδός ψυχολόγος Bjorkqvist (1994) υποστηρίζει ότι, λόγω της μεγαλύτερης σωματικής του δύναμης, ένα αγόρι μπορεί να ασκεί λεκτικό εκφοβισμό σε ένα κορίτσι με μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ το αντίθετο θα ήταν πιο ριψοκίνδυνο. Πιθανότατα, γι' αυτό το λόγο τα κορίτσια ασκούν κυρίως έμμεσο εκφοβισμό και επιτίθενται λιγότερο συχνά σε αγόρια.

Επιπλέον, ο Rigby αναφέρει ότι, σύμφωνα με τα ψυχολογικά τεστ, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους άνδρες. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά έχουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τα άλλα παιδιά (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010), συνεπώς ένα αγόρι είναι πιθανότερο να ασκήσει εκφοβισμό συγκριτικά με ένα κορίτσι.

Τέλος, ο Rigby (2008) τονίζει τη σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι Gilbert και Gilbert (1998) υποστηρίζουν ότι η μελέτη της έννοιας της αρρενωπότητας και των παραγόντων που συντελούν στην κατασκευή της θα συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι πράξεις εκφοβισμού χρησιμεύουν ως επιβεβαίωση της αρρενωπότητας των νεαρών αγοριών λόγω της αίσθησης δύναμης που τους παρέχει η κυριαρχία στους άλλους μαθητές.

3.1.3. Εθνοτική/φυλετική προέλευση και θρησκεία

Όσον αφορά στη σχέση του εκφοβισμού με την εθνοτική/φυλετική¹ προέλευση των μαθητών, τα ερευνητικά πορίσματα είναι αντιφατικά. Κάποιες έρευνες δε δείχνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης ως προς την άσκηση εκφοβισμού ή τη θυματοποίηση (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Junger, 1990; Moran, Smith, Thompson & Whitney, 1993; Nguy & Hunt, 2004; Seals & Young, 2003).

Αντίθετα, κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από εθνοτικές/φυλετικές μειονότητες στο σχολείο όπου φοιτούν έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Sawyer, Bradshaw & O'Brennan, 2008; Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001; Yu, Huang & Schwalberg, 2003). Για παράδειγμα, έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ δείχνει ότι μεταξύ των μαθητών ασιατικής προέλευσης παρατηρούνται περισσότερα θύματα εκφοβισμού και λιγότεροι θύτες (Mouittara et al., 2004). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, οι μαθητές ασιατικής προέλευσης έχουν τόσες πιθανότητες να εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες ή ως θύματα όσες και τα λευκά παιδιά (Boulton, 1995).

Επιπλέον, σε κάποιες έρευνες αναφέρονται διαφορές μεταξύ διαφορετικών μειονοτικών εθνοτικών/φυλετικών ομάδων μαθητών ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα της Nansel και των συνεργατών της (Nansel et al., 2001) σε δείγμα 15.686 Αμερικανών μαθητών προερχόμενων από πέντε τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα θύματα εκφοβισμού είναι λιγότερα μεταξύ των έγχρωμων μαθητών, ενώ οι θύτες είναι ελαφρώς περισσότεροι μεταξύ των ισπανόφωνων μαθητών. Χαμηλά ποσοστά θυμάτων μεταξύ των έγχρωμων μαθητών συγκριτικά με τους λευκούς και τους ισπανόφωνους μαθητές δείχνει και άλλη έρευνα εθνικής κλίμακας που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, σε δείγμα 11.000 εφήβων (Spriggs, 2007). Πάντως, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του

¹ Στην πραγματικότητα, οι αναφερόμενες έρευνες αφορούν κυρίως στη σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη φυλετική προέλευση των μαθητών. Σημειώνεται ότι σε πολλά αγγλόφωνα επιστημονικά άρθρα οι όροι *εθνότητα* (ethnicity) και *φυλή* (race) χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

Card (2003: στο Smith, 2004), η εθνοτική/φυλετική προέλευση δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τη θυματοποίηση.

Τα ερευνητικά ευρήματα είναι επίσης συγκεχυμένα όσον αφορά στο ρόλο της εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης των μαθητών στην εκδήλωση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς (για μια αναλυτική επισκόπηση βλ. Hawkins, 1995). Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, παρόλο που στις επίσημες στατιστικές μελέτες της αστυνομίας οι μειονότητες παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα παραβατικότητας, σε έρευνες αυτοαναφοράς οι διαφορές μεταξύ ομάδων διαφορετικής εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης φαίνονται πολύ μικρότερες (Elliott, 1994a; Farrington et al., 1996). Επίσης, οι διαφορές εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης είναι μικρότερες στην εφηβική ηλικία σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής (Elliott, 1994b).

Σύμφωνα με τον Elliot (ό.π.), αυτές οι διαφορές δεν οφείλονται στην προδιάθεση των νέων μειονοτικής εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης για εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς, αλλά στο χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους και στις δυσκολίες προσαρμογής τους στην ενήλικη ζωή (δυσκολίες επαγγελματικής αποκατάστασης, δημιουργίας οικογένειας κλπ.). Ο Welsh (2003) υποστηρίζει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των Αφρο-αμερικανών μαθητών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μπορεί να αντικατοπτρίζουν την αντίδρασή τους σε καταπιεστικά βιώματα και κοινωνικά πρότυπα που θεωρούν άδικο. Η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών μπορεί να απορρέει από την προσπάθεια των λιγότερο ευνοημένων εφήβων να ανακτήσουν τον αυτοσεβασμό τους υιοθετώντας νόρμες κοινωνικής αποστασιοποίησης και φυσικής βίας. Επιπλέον, ο αποκλεισμός αυτών των μαθητών από τα νόμιμα μέσα που οδηγούν στην επιτυχία, όπως η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, είναι πιθανό να τους προκαλεί συναισθήματα θυμού και επιθετικότητας (Agnew, 1993; Brezina, Piquero & Mazerolle, 2001).

Η σχέση του εκφοβισμού με τις θρησκευτικές διαφορές των μαθητών δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η έρευνα των Eslea και Mukhtar (2000), σε δείγμα 243 ινδουιστών και μουσουλμάνων Ινδών και Πακιστανών μαθητών στην Αγγλία, δείχνει ότι σε αυτές τις εθνοτικές ομάδες τα ποσοστά θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα υψηλά. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, εκφοβιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται τόσο από τα υπόλοιπα παιδιά άλλης ασιατικής καταγωγής όσο και από

τα λευκά παιδιά. Αυτές οι συμπεριφορές είναι πιθανό να συνδέονται με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, καθώς η ανωτέρω έρευνα δείχνει ότι ο εκφοβισμός ανάμεσα σε μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας είναι σχετικά σπάνιος. Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Boulton (1995), τόσο τα λευκά παιδιά όσο και τα παιδιά ασιατικής προέλευσης ασκούν εκφοβισμό ή εκφοβίζονται περισσότερο σε/από παιδιά της ίδιας εθνοτικής ομάδας παρά σε/από παιδιά διαφορετικής εθνοτικής ομάδας.

Από τα ανωτέρω ευρήματα συνάγεται ότι η σχέση της εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης των μαθητών με την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης είναι περίπλοκη, γι' αυτό καλό είναι να συνεκτιμάται το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Rigby (2008), δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εθνοτικές/φυλετικές μειονοτικές ομάδες εκφοβίζονται στον ίδιο βαθμό σε όλες τις χώρες. Λόγω ιστορικών, πολιτικών ή κοινωνικών παραγόντων, σε κάποιες περιοχές ενδέχεται να παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα ρατσισμού μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών/φυλετικών ομάδων απ' ό,τι σε κάποιες άλλες. Επίσης, είναι βέβαιο ότι το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους διαφορετικής φυλής, εθνικότητας ή θρησκείας. Οι στάσεις των γονέων, των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών απέναντι στις εθνοτικές/φυλετικές μειονότητες, καθώς και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών ενός σχολείου, είναι πιθανό να λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου ή προστασίας για την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

3.1.4. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Παρόλο που το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών δεν αξιολογείται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ερευνητές, στις περισσότερες έρευνες για τον εκφοβισμό καθορίζεται από δύο κυρίως παράγοντες: το μορφωτικό επίπεδο ή/και το εισόδημα των γονέων. Τα ερευνητικά πορίσματα όσον αφορά στη σχέση της συμμετοχής των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων είναι συγκεχυμένα.

Σύμφωνα με τον Olweus (1978, 1980, 1981, 1993a), επιθετικά και μη επιθετικά παιδιά υπάρχουν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις σε παρόμοιες αναλογίες. Συνεπώς, σύμφωνα πάντα με τον Olweus, η άσκηση εκφοβισμού ή η έκθεση σε

θυματοποίηση δεν μπορεί να αποδοθεί στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Παρόλα αυτά, ο Olweus (1993a) διευκρινίζει ότι αυτό το εύρημα των ερευνών του στις σκανδιναβικές χώρες είναι δυνατό να οφείλεται στη σχετική ομοιογένεια αυτών των χωρών ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων τους και ότι σε χώρες με μεγάλες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες ενδέχεται ο εκφοβισμός ή/και η θυματοποίηση να συνδέονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών.

Πράγματι, η σημασία των μεγάλων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων για την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της Due και των συνεργατών της σχετικά με τη σύνδεση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με το μακροοικονομικό πλαίσιο των σχολείων 35 διαφορετικών χωρών (Due et al., 2009). Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, οι έφηβοι που φοιτούν σε σχολεία με μεγαλύτερες οικονομικές ανισότητες μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού, όπως και οι έφηβοι που κατοικούν σε χώρες με μεγαλύτερες οικονομικές ανισότητες, είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν συγκριτικά με τους μαθητές σχολείων και χωρών με μικρότερες οικονομικές ανισότητες. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι, σε χώρες με μεγάλες κοινωνικές ανισότητες, η αποδοχή της κοινωνικής ιεραρχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των χαμηλότερων στρωμάτων από τους ενήλικες αντανακλάται στη συμπεριφορά των εφήβων. Συνεπώς, σε αυτές τις χώρες, οι κοινωνικές νόρμες είναι πιθανό να συμβάλλουν στην ευρύτερη αποδοχή των συμπεριφορών που συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και το σχηματισμό ομάδων κυριαρχίας.

Η ανωτέρω έρευνα δείχνει, επίσης, ότι οι έφηβοι χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της Due είναι ότι τα θύματα εκφοβισμού που προέρχονται από φτωχές οικογένειες εμφανίζουν πιο συχνά συμπτώματα κατάθλιψης συγκριτικά με εκείνα που προέρχονται από εύπορες οικογένειες. Επομένως, οι συνέπειες της θυματοποίησης είναι πιο σοβαρές για τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (Due, Damsgaard, Lund & Holstein, 2009).

Παρόλο που στις έρευνες της Due το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο συνδέεται με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση, σε κάποιες άλλες έρευνες συνδέεται με την άσκηση εκφοβισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο δείγμα παιδιών και εφήβων ηλικίας 2-17 ετών από πέντε σκανδιναβικές χώρες, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού

μορφωτικού επιπέδου είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler, 2005). Σημειώνεται ότι αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα ευρήματα του Olweus και με τον ισχυρισμό του ότι στις σκανδιναβικές χώρες τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης δε συνδέονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, επειδή σε αυτές τις χώρες δεν παρατηρούνται μεγάλες κοινωνικές ανισότητες.

Όσον αφορά στη σύνδεση του ρόλου του θύτη με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Ο Mellor (1999) ανακάλυψε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς κατέχουν διοικητικές και διευθυντικές θέσεις είναι λιγότερο πιθανό να εκφοβίσουν άλλους μαθητές, ενώ τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι χειρώνακτες είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά. Μεγάλης κλίμακας έρευνα, η οποία διεξήχθη σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 8-18 ετών από επτά ευρωπαϊκές χώρες, δείχνει ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες εμπλοκής ενός μαθητή σε επεισόδια εκφοβισμού (Von Rueden et al., 2006).

Παρόλα αυτά, κάποιες άλλες έρευνες στην Ισπανία (Ortega & Mora-Merchan, 1999) και στην Πορτογαλία (Almeida, 1999) επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Olweus ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά δε συσχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Glew και των συνεργατών της στις ΗΠΑ, σε δείγμα 3.530 παιδιών της 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} τάξης του δημοτικού, η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών δε συνδέεται σε καμιά περίπτωση με την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005).

Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι διαφορές των ανωτέρω ερευνητικών ευρημάτων δεν οφείλονται μόνο στο μέγεθος των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων που χαρακτηρίζουν κάθε πληθυσμό, όπως υποστηρίζει η Due (Due et al., 2009), αλλά και στη μορφή του εκφοβισμού που μελετά κάθε έρευνα. Όπως υποστηρίζει ο Rigby (2008), στις έρευνες με θέμα τη σχέση του εκφοβισμού με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ίσως είναι προτιμότερο να εξετάζεται ξεχωριστά κάθε μορφή εκφοβισμού. Είναι πολύ πιθανό ο σωματικός εκφοβισμός να είναι πιο συχνός μεταξύ παιδιών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Η έρευνα των Rigby και Bagshaw (2001) σε επτά σχολεία της Αυστραλίας με σημαντικές

διαφορές ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών έδειξε ότι οι μαθητές των σχολείων που λειτουργούσαν με τη στήριξη της κοινωνίας και είχαν, συνεπώς, μαθητές χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου πράγματι εμφάνιζαν υψηλό-τερα επίπεδα σωματικού εκφοβισμού, ενώ δεν εμφάνιζαν σημαντικές διαφορές ως προς τα επίπεδα λεκτικού και έμμεσου εκφοβισμού συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχολεία. Ο Rigby (2008) υποθέτει ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία συνδέονται ιδιαίτερα με την εμπλοκή σε επεισόδια σωματικής επιθετικότητας, όπως επιθετικά πρότυπα ενηλίκων, έλλειψη μητρικής θαλπωρής και επιθετική συμπεριφορά μητέρας, οικογενειακούς στρεσογόνους παράγοντες ή έλλειψη κινήτρων για μάθηση. Όσον αφορά στη σημασία του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των κατοίκων της κοινότητας όπου στεγάζεται το σχολείο, αυτό το θέμα θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο που αναφέρεται στο ρόλο των χαρακτηριστικών του σχολείου στα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης.

3.2. Ψυχολογικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά

3.2.1. Θύτες

Οι θύτες έχουν την τάση να είναι παρορμητικοί, εχθρικοί, λιγότερο συνεργάσιμοι, με χαμηλή κοινωνική ευαισθησία (Rigby, Cox & Black, 1997; Slee & Rigby, 1993a). Είναι πολύ πιθανό να μη συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να μη μοιράζονται τις ιδέες τους (Rigby, 2008). Χαρακτηρίζονται από μία έντονη ανάγκη να επιβάλλουν την κυριαρχία τους στους άλλους μαθητές (Olweus, 1993a) και εκδηλώνουν πιο συχνά επιθετική, βίαιη ή παραβατική συμπεριφορά (Baldry & Farrington, 1999; Junger-Tas & Van Kesteren, 1999). Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, τρεις παράγοντες προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού: τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι αρνητικές αντιλήψεις για τους άλλους και η αρνητική επιρροή των συνομηλίκων (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Επίσης, οι θύτες έχουν μάλλον θετική αυτοεικόνα (Bjorkqvist, Ekman & Lagersopetz, 1982; Olweus, 1978) και σχετικά χαμηλά επίπεδα άγχους και έλλειψης αυτοπεποίθησης (Olweus, 1984; Pulkinnen & Tremblay, 1992). Σημειώνεται ότι τα

ερευνητικά πορίσματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση των θυτών είναι συγκεχυμένα. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι θύτες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Andreou, 2000; Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1997). Κάποιοι άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι όλοι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, η O'Moore υποστηρίζει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν εμπλακεί σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν εμπλακεί ποτέ σε περιστατικά εκφοβισμού (O'Moore, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001). Η O'Moore συμπεραίνει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση προστατεύει τα παιδιά και τους εφήβους τόσο από την άσκηση εκφοβισμού όσο και από τη θυματοποίηση (O'Moore & Kirkham, 2001). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Frisé, Jonsson και Persson (2007), σύμφωνα με την οποία, οι περισσότεροι Σουηδοί έφηβοι πιστεύουν ότι ο κύριος λόγος άσκησης εκφοβισμού είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των θυτών. Από την άλλη μεριά, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι θύτες εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Olweus, 1978; Rigby & Slee, 1992). Σύμφωνα με έρευνα των Karatzias, Power και Swanson (2002) σε σχολεία της Σκωτίας, οι θύτες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα θύματα εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, η έρευνα των Seals και Young (2003) δείχνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ των εφήβων που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και των υπόλοιπων συνομηλίκων τους.

Ο Smith (2004) υποθέτει ότι τα συγκεχυμένα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των θυτών μπορεί να οφείλονται στις διαφορές που εμφανίζουν οι έρευνες όσον αφορά στη μεθοδολογία και την επιλογή του δείγματος. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν στο δείγμα των θυτών και τους θύτες-θύματα, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Επίσης, κάποιοι μελετητές χρησιμοποιούν μονοδιάστατες κλίμακες για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν πολυδιάστατες κλίμακες. Ανάλογα με τη διάσταση που αναλύεται, τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των θυτών μπορεί να εμφανίζονται χαμηλότερα ή υψηλότερα (O'Moore & Kirkman, 2001). Επίσης, ο Olweus (1978, 1993a) διευκρινίζει ότι

ανάμεσα στους παθητικούς θύτες – οι οποίοι συμμετέχουν στις ενέργειες εκφοβισμού αλλά δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να τις αρχίσουν – ενδέχεται να βρίσκονται και παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και υψηλά επίπεδα άγχους. Ακόμα, η αυτοεκτίμηση των θυτών μπορεί να κυμαίνεται στο μέσο όρο στα τεστ αυτοεκτίμησης, αλλά στην πραγματικότητα αυτό ίσως οφείλεται στον αμυντικό εγωισμό τους, καθώς είναι πιθανό οι θύτες να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους αλλά παράλληλα να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην άσκηση κριτικής (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των θυτών είναι το μειωμένο αίσθημα ντροπής και η τάση τους να κατηγορούν τους άλλους για τα δικά τους λάθη (Morrison, 2001). Επίσης, πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι θύτες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Endresen & Olweus, 2002; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010). Ορισμένοι ερευνητές συνδέουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ιδιαίτερα με τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Διευκρινίζεται ότι η ενσυναίσθηση έχει δύο διαστάσεις, τη γνωστική (cognitive) και τη συναισθηματική (affective). Η πρώτη δηλώνει το βαθμό επίγνωσης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, ενώ η δεύτερη δηλώνει τη βίωση των συναισθημάτων των άλλων, δηλαδή την κατάσταση κατά την οποία το άτομο συμπάσχει με τους άλλους. Κάποιοι ερευνητές συνδέουν την άσκηση εκφοβισμού με την έλλειψη συναισθηματικής ενσυναίσθησης και υποστηρίζουν ότι οι θύτες δεν εμφανίζουν ελλείψεις στον τομέα της γνωστικής ενσυναίσθησης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Stavrinides, Georgiou και Theofanous (2010) δείχνει ότι οι θύτες εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης, ενώ δε φαίνεται να υστερούν από τους συνομηλίκους τους ως προς τη γνωστική ενσυναίσθηση. Η ανεπτυγμένη γνωστική ενσυναίσθηση που εμφανίζουν οι θύτες είναι πιθανό να συμβάλλει στην εφαρμογή ιδιαίτερα αποτελεσματικών μεθόδων εκφοβισμού, καθώς και στην «στρατολόγηση» άλλων μαθητών στις πράξεις εκφοβισμού εναντίον των θυμάτων (Jolliffe & Farrington, 2006). Επίσης, το εύρημα των Stavrinides, Georgiou και Theofanous (2010) ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τα αγόρια ερμηνεύει, εν μέρει, τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών στα περιστατικά εκφοβισμού. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της ανωτέρω έρευνας αναφέρεται στην αμφίδρομη σχέση της ενσυναίσθησης με την άσκηση εκφοβισμού. Φαίνεται ότι η

αναπτυγμένη ενσυναίσθηση μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ενώ η προηγούμενη εμπλοκή σε άσκηση εκφοβισμού αναστέλλει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Τέλος, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα εκφοβισμού είναι πιθανό να εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικό ιδεασμό (Kaltiala-Heino et al., 1999; Rigby, 1998; Slee, 1995). Όμως, ενώ τα συμπτώματα κατάθλιψης του θύματος αποδίδονται στη συστηματική θυματοποίησή του στο σχολείο, η κατάθλιψη του θύτη είναι πιθανό να οφείλεται στις δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζουν την οικογένειά του, καθώς τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι στις οικογένειες των θυτών παρατηρείται έλλειψη ζεστασιάς, μεγαλύτερη συναισθηματική απόσταση, βία ή/και ελλιπής γονεϊκή επίβλεψη (Bowers, Smith & Binney, 1994). Παρόλα αυτά, κάποιες άλλες έρευνες δεν αποδίδουν συμπτώματα κατάθλιψης στα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό (π.χ. Estévez, Murgui & Musitu, 2008).

3.2.2. Θύματα

Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), τα θύματα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας από τους συνομηλίκους τους. Τα θύματα είναι παιδιά συνεσταλμένα, ευαίσθητα και ήσυχα. Όταν εκτίθενται σε εκφοβισμό, συνήθως βάζουν τα κλάματα – ιδιαίτερα οι μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού – ή κλείνονται στον εαυτό τους. Χαρακτηρίζονται από συναισθήματα κατωτερότητας και έχουν αρνητική αυτοεικόνα. Θεωρούν ότι δεν αξίζουν, αισθάνονται ανόητα και ανεπιθύμητα.

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με τα ανωτέρω ευρήματα του Olweus ως προς τα κύρια ψυχολογικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των θυμάτων. Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, φαίνεται ότι τα θύματα εκφοβισμού είναι παιδιά πιο εσωστρεφή, λιγότερο διεκδικητικά και περισσότερο δεμένα με τις οικογένειές τους (Bowers, Smith & Binney, 1994). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Egan & Perry, 1998; Solberg & Olweus, 2003). Δεν έχει εξακριβωθεί, όμως, εάν η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί τη θυματοποίηση αυτών των μαθητών ή εάν η θυματοποίηση προκαλεί το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Ο Olweus

(1993a) υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της θυματοποίησης είναι αμφίδρομη, καθώς η συστηματική θυματοποίηση των θυμάτων επιτείνει το άγχος τους, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Είναι επίσης πιθανό, όπως εξηγεί ο Rigby, τόσο η χαμηλή αυτοεικόνα όσο και η θυματοποίηση των θυμάτων να αποτελούν το «αποτέλεσμα των ανεπιτυχών προσπαθειών τους να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές δυσκολίες τους» (Rigby, 2008: 179).

Σε αντίθεση με το θύτη που χαρακτηρίζεται από μειωμένο αίσθημα ντροπής, το θύμα είναι ενοχικό και χαρακτηρίζεται από αυξημένο αίσθημα ντροπής, γεγονός που το καθιστά ακόμα πιο ευάλωτο στις επιθέσεις των άλλων μαθητών (Morrison 2001; στο Rigby, 2008: 181). Μάλιστα, οι έρευνες δείχνουν ότι τα θύματα συχνά θεωρούν ότι είναι υπεύθυνα για τη θυματοποίησή τους και ότι αξίζουν τις αρνητικές πράξεις των άλλων μαθητών εναντίον τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα δύο μετα-αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hawker & Boulton, 2000). Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Hawker και Boulton, η κατάθλιψη, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συσχετίζονται σταθερά με τη θυματοποίηση. Στη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών του τυπικού θύματος αναφέρονται η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό του, καθώς επίσης η απόρριψη και η απομόνωσή του από την ομάδα των συνομηλίκων.

Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, τόσο οι έφηβοι που θυματοποιούνται όσο και αυτοί που εκφοβίζουν άλλους μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Kaltiala-Heino et al., 1999; Rigby, 1998; Slee, 1995). Βέβαια, στην περίπτωση των θυμάτων, δε γνωρίζουμε αν τα συμπτώματα κατάθλιψης αποτελούν την αιτία ή το αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους. Πιθανότατα, ισχύουν και τα δύο, καθώς η θυματοποίηση των μελαγχολικών παιδιών από τους συνομηλίκους τους μπορεί να επιτείνει τα συμπτώματα κατάθλιψης. Πάντως, σύμφωνα με την έρευνα της Kaltiala-Heino σε δείγμα 16.410 Φιλανδών εφήβων ηλικίας 14-16 ετών, τα θύματα τείνουν να κάνουν σκέψεις αυτοκτονίας ανεξάρτητα από το αν εμφανίζουν παράλληλα συμπτώματα

κατάθλιψης ή όχι· εύρημα που δείχνει σε ποιο βαθμό ο εκφοβισμός επηρεάζει τη ζωή των θυμάτων.

Υπογραμμίζεται ότι, σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, η σχέση των εσωτερικευμένων προβλημάτων των θυμάτων με τη θυματοποίηση είναι αμφίδρομη. Με άλλα λόγια, τα θύματα μπορεί αρχικά να εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα σε κάποιο βαθμό, αλλά αυτά επιτείνονται από τη συστηματική και μακροχρόνια θυματοποίηση αυτών των μαθητών (Hodges & Perry, 1999; Sweeting, Young, West & Der, 2006).

3.2.3. Θύτες-θύματα

Οι έρευνες που αναφέρονται στην κατηγορία των θυτών-θυμάτων είναι πολύ λιγότερες από εκείνες που αφορούν στις κατηγορίες των θυτών και των θυμάτων εκφοβισμού. Πάντως, όλα τα ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι θύτες-θύματα εμφανίζουν τα περισσότερα προβλήματα, καθώς συνδυάζουν χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Ο τυπικός θύτης-θύμα – ή το επιθετικό θύμα όπως αποκαλείται από τον Olweus – εμφανίζει τόσο εξωτερικευμένα όσο και εσωτερικευμένα προβλήματα², έχει αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τους άλλους, έχει μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, υφίσταται την απόρριψη των συνομηλίκων του, ενώ παράλληλα επηρεάζεται αρνητικά από τα παιδιά τα οποία συναναστρέφεται (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Ιδιαίτερα οι θύτες-θύματα που εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού φαίνεται ότι έχουν τα περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα, καθώς έχουν 2.7 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίζουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού. Επίσης, έχουν 2.5 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίζουν υπερκινητικότητα και 3.4 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίζουν διαταραχή

² Τα εξωτερικευμένα προβλήματα αφορούν στη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στους άλλους (π.χ. προκλητική, επιθετική ή διασπαστική συμπεριφορά), ενώ τα εσωτερικευμένα προβλήματα στρέφονται εναντίον του ίδιου του παιδιού και δεν του επιτρέπουν να ζει αρμονικά με τον εαυτό του (π.χ. απόσυρση, άγχος ή κατάθλιψη).

της διαγωγής³ (conduct disorder) συγκριτικά με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε επεισόδια σωματικού εκφοβισμού (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2000). Υπογραμμίζεται ότι η ανωτέρω έρευνα, όπως επίσης η έρευνα της Kumpulainen και των συνεργατών της (Kumpulainen et al., 1998), δείχνουν ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε επεισόδια σωματικού εκφοβισμού συγκεντρώνουν τα περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα και στις τρεις κατηγορίες παιδιών, δηλαδή θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων.

Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), τα προκλητικά θύματα έχουν συχνά προβλήματα συγκέντρωσης, ενώ ορισμένα από αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως υπερκινητικά. Η συμπεριφορά τους δημιουργεί συχνά εκνευρισμό και ένταση στον περίγυρό τους, με αποτέλεσμα να «έλκουν» τις αρνητικές αντιδράσεις ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους και, στη συνέχεια, σχεδόν ολόκληρης της τάξης.

Επίσης, οι θύτες-θύματα εμφανίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τις τρεις ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (O'Moore & Kirkham, 2001). Όπως δείχνουν οι έρευνες, τα παιδιά της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων είναι λιγότερα από αυτά των άλλων δύο, αλλά διατρέχουν τους περισσότερους κινδύνους (Duncan, 1999; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2000). Δεν είναι τυχαίο ότι, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, μόνο τρεις παράγοντες προβλέπουν τη συμπεριφορά του θύτη και δύο τη συμπεριφορά του θύματος, ενώ επτά παράγοντες προβλέπουν τη συμπεριφορά του θύτη-θύματος: τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό του, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τα αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο, η χαμηλή δημοτικότητα μεταξύ των συνομηλίκων, καθώς και η αρνητική επιρροή των συνομηλίκων (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Σύμφωνα με τους Georgiou και Stavrinides (2008), οι θύτες-θύματα, όπως και οι θύτες, δεν παραδέχονται τις ευθύνες τους και έχουν την τάση να αποδίδουν την εμπλοκή τους σε βίαιες πράξεις σε εξωτερικούς και όχι σε εσωτερικούς παράγοντες (καθηγητές, γονείς ή ακόμα και στα ίδια τα θύματα). Οι δύο ανωτέρω ερευνητές

³ Η διαταραχή της διαγωγής ομαδοποιείται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: (i) επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα, (ii) καταστροφή περιουσίας, (iii) απάτες ή κλοπές, και (iv) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων. Γενικά, χαρακτηρίζεται από συμπεριφορά που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων και θεωρείται προοίμιο της ενήλικης αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (Μάνος, 1997).

υποστηρίζουν ότι αυτή η πεποίθηση λειτουργεί μεν ως ασπίδα για την ψυχική υγεία των θυτών-θύματων, αλλά καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη κάθε προσπάθεια για αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί το εύρημα των Holt, Finkelhor και Kantor (2007) ότι είναι πολύ πιθανό οι θύτες-θύματα να θυματοποιούνται και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός από το σχολείο, όπως για παράδειγμα στην οικογένεια ή στην ευρύτερη κοινότητα.

Όπως είναι φανερό, οι θύτες-θύματα χρειάζονται πολύ περισσότερο την προσοχή των ενηλίκων από τους υπόλοιπους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης στο σχολείο.

3.3. Διαφορετικότητα

Όλα τα ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές που διαφέρουν έντονα από τους συνομηλίκους τους, είτε λόγω εμφάνισης, είτε λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού, είτε λόγω σωματικών ή ψυχολογικών δυσλειτουργιών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσουν στόχο εκφοβισμού στο σχολείο. Στη συνέχεια, θα δούμε πιο αναλυτικά τι δείχνουν τα ερευνητικά πορίσματα για τον καθένα από αυτούς τους παράγοντες κινδύνου.

3.3.1. Εξωτερική εμφάνιση

Όσον αφορά στη σχέση της εξωτερικής εμφάνισης των μαθητών με τη θυματοποίηση, οι έρευνες καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ο Olweus (1978, 1993a) υποστηρίζει ότι τα θύματα εκφοβισμού δεν εμφανίζουν περισσότερες αποκλίσεις ως προς την εξωτερική εμφάνιση συγκριτικά με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Olweus, το 75% της ομάδας των μαθητών-παρατηρητών που δε συμμετέχουν στα επεισόδια εκφοβισμού έχουν τουλάχιστον ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που τους ξεχωρίζει από τους συνομηλίκους τους, όπως γυαλιά, παχυσαρκία, κόκκινα μαλλιά κλπ. Παρόλα αυτά, σύμφωνα πάντα με τον Olweus (1993a), είναι πιθανό η εξωτερική εμφάνιση να παίζει κάποιο ρόλο σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση ενός νεοφερμένου μαθητή που μπαίνει σε μια τάξη με διαμορφωμένη δομή. Επιπλέον, το μοναδικό χαρακτηριστικό της εξωτερικής εμφάνισης που συνδέεται με τον

εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, κατά τον Olweus, είναι η σωματική διάπλαση, καθώς συνήθως τα θύματα είναι παιδιά πιο μικροκαμωμένα από τους θύτες.

Παρόλα αυτά, κάποια ερευνητικά πορίσματα διαψεύδουν τους ισχυρισμούς του Olweus σχετικά με το ρόλο της εξωτερικής εμφάνισης των θυμάτων. Για παράδειγμα, η έρευνα του Lowenstein (1978) δείχνει ότι τα θύματα εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να είναι λιγότερο όμορφα και να εμφανίζουν κάποια ιδιομορφία ή φυσική αναπηρία συγκριτικά με τα μη θυματοποιημένα παιδιά. Σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του Olweus, ο Lowenstein δε βρήκε σημαντικές διαφορές ως προς τη σωματική διάπλαση μεταξύ θυμάτων και μη θυματοποιημένων μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Erling και Hwang (2004) σε δείγμα 960 δεκάχρονων μαθητών σχετικά με το ποια παιδιά εκφοβίζονται, το πιο κοινό χαρακτηριστικό που υποδεικνύεται είναι η διαφορετική εμφάνιση των θυμάτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Frisén, Jonsson και Persson (2007), σύμφωνα με την οποία, οι περισσότεροι έφηβοι μαθητές πιστεύουν ότι η κύρια αιτία της θυματοποίησης των θυμάτων είναι η διαφορετική εμφάνισή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται, επίσης, από τους Boulton και Underwood (1992), οι οποίοι κατά τη διάρκεια συνέντευξης ρώτησαν 75 παιδιά ηλικίας 8-9 και 11-12 ετών για ποιο λόγο πίστευαν ότι κάποια παιδιά εκφοβίζονται. Σύμφωνα με την πιο κοινή απάντηση των ερωτώμενων, τα θύματα εκφοβίζονται γιατί είναι μικρόσωμα, αδύναμα και παχουλά. Με το ανωτέρω εύρημα συνάδει και το πόρισμα της έρευνας των Bjorkqvist, Ekman και Lagerspetz (1982) ότι τα θύματα εκφοβισμού και των δύο φύλων θεωρούν ότι είναι λιγότερο όμορφα από τους συνομηλίκους τους.

Θα μπορούσαμε, ενδεχομένως, να συμπεράνουμε ότι ένα παιδί που εμφανίζει κάποια απόκλιση ως προς την εξωτερική εμφάνιση έχει περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθεί, εφόσον συνυπάρχουν και άλλοι ατομικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες που ευνοούν τη θυματοποίησή του από τους άλλους μαθητές. Παραδείγματος χάριν, είναι πολύ πιθανό ένα παιδί με αποκλίνουσα εμφάνιση να πέσει θύμα εκφοβισμού εάν εμφανίζει, επίσης, κάποιο από τα προαναφερθέντα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των θυμάτων (π.χ. κατάθλιψη, έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ.) ή εάν επικρατεί αρνητικό κλίμα στο σχολείο του. Συνεπώς, στις έρευνες σχετικά με το ρόλο της εξωτερικής εμφάνισης των μαθητών στη θυματοποίησή τους, κρίνεται αναγκαίο να συνυπολογίζονται και άλλοι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται με φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης.

3.3.2. Σεξουαλικός προσανατολισμός

Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι μαθητές με σεξουαλικές ιδιαιτερότητες θυματοποιούνται συχνά από τους άλλους μαθητές του σχολείου τους. Για παράδειγμα, μία εθνικής κλίμακας έρευνα στις ΗΠΑ έδειξε ότι το 40% των ομοφυλόφιλων και αμφιφυλόφιλων νέων είχαν υποστεί φυσικό εκφοβισμό λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού τους τουλάχιστον μία φορά, ενώ το 64,3% δήλωσαν ότι αισθάνονταν ανασφάλεια στο σχολείο για τον ίδιο λόγο (Kosciw, 2004).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες του Rivers (2000, 2001, 2004). Πιο συγκεκριμένα, μετά από έρευνα σε δείγμα 119 ομοφυλόφιλων και αμφιφυλόφιλων ενηλίκων, ο Rivers (2004) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι περίπου το ένα τέταρτο αυτών των ατόμων εμφάνιζαν συμπτώματα μετατραυματικού στρες λόγω της συχνής και μακροχρόνιας θυματοποίησής τους κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας του Rivers (2001) σε ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους μαθητές, το 82% αυτών των μαθητών έχουν υποστεί λεκτικό εκφοβισμό – κυρίως ταπεινωτικά σχόλια σχετικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό τους – ενώ το 60% έχουν δεχθεί επίθεση για τον ίδιο λόγο. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλη παλαιότερη έρευνα του Rivers (2000), το 72% ενός δείγματος ομοφυλόφιλων και αμφιφυλόφιλων ενηλίκων δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, απουσίαζαν συχνά από το σχολείο για να αποφύγουν τις επιθέσεις των άλλων μαθητών εναντίον τους.

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η θυματοποίηση των μαθητών με σεξουαλικές ιδιαιτερότητες και η αποξένωσή τους από την ομάδα των συνομηλίκων, σε συνδυασμό με τη δυσκολία αποδοχής του σεξουαλικού προσανατολισμού τους από τους ίδιους, συνδέονται με ένα μεγάλο αριθμό προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως για παράδειγμα με τη χρήση ουσιών, τον αλκοολισμό, τις διατροφικές διαταραχές ή ακόμα και τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Rivers, 2004). Σύμφωνα με την έρευνα των Hershberger και D'Augelli (1995) σε 194 ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους νέους, το 42% των ερωτώμενων δήλωσαν ότι είχαν κάνει τουλάχιστον μία απόπειρα αυτοκτονίας λόγω της θυματοποίησής τους ή της αποξένωσής τους από την ομάδα των συνομηλίκων, από την οικογένειά τους ή την ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, η στήριξη από την οικογένεια φαίνεται ότι είναι δυνατό να περιορίσει την εκδήλωση ψυχολογικών

προβλημάτων μόνο στους νέους που έχουν υποστεί χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού στο σχολείο. Όμως, η οικογενειακή στήριξη δεν είναι δυνατό να προστατεύσει από την εκδήλωση ψυχολογικών προβλημάτων εκείνους τους νέους που έχουν εκτεθεί σε υψηλά επίπεδα εκφοβισμού.

Τέλος, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον όπου επικρατεί θετικό κλίμα και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι μαθητές με σεξουαλικές ιδιαιτερότητες θυματοποιούνται λιγότερο συχνά και εμφανίζουν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα (Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Goodenow, Szalacha & Westheimer, 2006; Russell, McGuire & Laub, 2008; Russell, Seif & Truong, 2001).

3.3.3. Σωματικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει πλέον εδραιωθεί η άποψη ότι η ύπαρξη κάποιας αναπηρίας, όπως αναφέρει ο Smith (2004), ή ειδικών αναγκών, όπως αναφέρει ο Rigby (2008), αυξάνει τις πιθανότητες ενός μαθητή να εκτεθεί σε εκφοβισμό. Επειδή οι όροι «αναπηρία» και «ειδικές ανάγκες» παραπέμπουν συνήθως σε κάποια σωματική αναπηρία του ατόμου, θεωρούμε προτιμότερο τον όρο «σωματικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες», ο οποίος περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αποκλίσεων από αυτό που ονομάζουμε «φυσιολογική λειτουργία». Πρόκειται τόσο για λιγότερο σοβαρές δυσλειτουργίες όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, το τραύλισμα και η αδεξιότητα, όσο και για πιο σοβαρές αποκλίσεις όπως τα προβλήματα ακοής ή όρασης, οι σωματικές αναπηρίες, το σύνδρομο Down, ο αυτισμός κλπ.

Στη δεκαετία του '70 επικράτησε η άποψη ότι τα παιδιά με σωματικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες θα ωφελούνταν από την ένταξή τους σε κανονικά σχολεία. Όμως, όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια, αυτά τα παιδιά θυματοποιούνται πολύ συχνότερα από τα υπόλοιπα σε τέτοιου είδους πλαίσια (Knox & Conti-Ramsden, 2003; Nabuzoka, 2000). Ο Rigby (2008) θέτει το ερώτημα αν το όφελος από τη φοίτηση των παιδιών με δυσλειτουργίες στο κανονικό σχολείο είναι μεγαλύτερο από την ψυχολογική βλάβη που τους προκαλεί η θυματοποίησή τους από τους άλλους μαθητές. Άραγε ο βαθμός θυματοποίησης των παιδιών με σωματικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες εξαρτάται από τη φύση και τη σοβαρότητα της δυσλειτουργίας;

Ας μελετήσουμε πρώτα τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρονται σε παιδιά με σοβαρές και εμφανείς αναπηρίες. Η έρευνα των Yude, Goodman και McConachie (1998) δείχνει ότι τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών με ημιπληγία που φοιτούν σε κανονικά σχολεία έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο δημοφιλή και θυματοποιούνται πιο συχνά συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Θα υποθέταμε ότι τα παιδιά με λιγότερο σοβαρές δυσλειτουργίες, οι οποίες δεν είναι τόσο εμφανείς, διατρέχουν λιγότερους κινδύνους να θυματοποιηθούν. Παρόλα αυτά, τα πορίσματα της έρευνας των Nabuzoka και Smith (1993), η οποία επικεντρώνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι παρόμοια με αυτά της προαναφερθείσας έρευνας η οποία αφορά σε παιδιά με ημιπληγία. Πιο συγκεκριμένα, από ένα δείγμα 179 παιδιών ηλικίας 8-12 ετών που φοιτούσαν σε ένα κανονικό σχολείο, 36 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο δημοφιλή, πιο ντροπαλά και εκτίθονταν συχνότερα σε εκφοβισμό συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hugh-Jones και Smith (1999) σχετικά με τα επίπεδα θυματοποίησης και τις συνέπειές της σε παιδιά με τραυλισμό, το 71% αυτών των παιδιών ανέφεραν ότι θυματοποιούνταν από άλλους μαθητές τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Οι δύο ερευνητές ανακάλυψαν ότι ο τραυλισμός προηγείτο του εκφοβισμού. Συνεπώς, ο εκφοβισμός ήταν μάλλον το αποτέλεσμα παρά η αιτία του τραυλισμού. Οι δύο ερευνητές ανακάλυψαν, επίσης, ότι τα αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης συνδέονταν με τη δυσκολία αυτών των παιδιών να κάνουν καινούριες φίλιες.

Σε όλες τις προαναφερθείσες έρευνες, παρατηρούμε δύο κοινά στοιχεία: (i) τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια δυσλειτουργία συνήθως θυματοποιούνται συχνότερα από τους συνομηλίκους τους, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της δυσλειτουργίας, και (ii) τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια δυσλειτουργία συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης. Άραγε τα αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης οφείλονται στη δυσλειτουργία καθαυτή ή στις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των παιδιών με δυσλειτουργίες στα κανονικά σχολεία; Σε μία έρευνα όπου συγκρίθηκαν τα επίπεδα θυματοποίησης παιδιών με εμφανείς δυσλειτουργίες και παιδιών με δυσλειτουργίες οι οποίες δε διακρίνονταν εξωτερικά, το είδος δυσλειτουργίας δε φάνηκε να συνδέεται με το βαθμό θυματοποίησης των παιδιών (Dawkins, 1996). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν δεν είναι απαραίτητα εκείνα που έχουν μια εμφανή αναπηρία, αλλά εκείνα που είναι αγόρια, έχουν λίγους φίλους, είναι μόνα στο διάλειμμα και

χρειάζονται επιπλέον βοήθεια στο σχολείο. Όπως αναφέρει ο Smith (2004), τα παιδιά με κάποιο είδος δυσλειτουργίας αποτελούν εύκολο στόχο εκφοβισμού, διότι δεν εντάσσονται πλήρως στο σχολικό περιβάλλον και δεν έχουν φίλους οι οποίοι θα μπορούσαν να τα προστατεύσουν από τις τυχόν επιθέσεις άλλων μαθητών. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των παιδιών με δυσλειτουργίες οφείλονται στις ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών (Baker & Donnelly, 2001; Doren, Bullis & Benz, 1996; Kaukiainen et al., 2002; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007).

Ο Rose (2011) εξηγεί αναλυτικά με ποιο τρόπο η έλλειψη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί με σωματική ή ψυχολογική δυσλειτουργία στη θυματοποίηση ή ακόμα και στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Rose, βάσει της κοινωνικής φύσης του φαινομένου του εκφοβισμού και των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με δυσλειτουργίες, μπορούν να διατυπωθούν διάφορες υποθέσεις σχετικά με τις αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής αυτών των παιδιών σε φαινόμενα εκφοβισμού. Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες εξηγούν την αδυναμία των παιδιών με δυσλειτουργίες να αναπτύξουν στενές φιλίες, καθώς και την απόρριψή τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα θύματα εκφοβισμού που χαρακτηρίζονται από κάποια δυσλειτουργία είναι συνήθως υπερβολικά παθητικά και ερμηνεύουν λανθασμένα τη μη λεκτική επικοινωνία ή τα μη απειλητικά ερεθίσματα (Sabornie, 1994). Η λανθασμένη ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών από αυτά τα παιδιά είναι δυνατό να προκαλεί την επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους απέναντί τους, ενώ η παθητικότητα είναι πιθανό να επιτείνει τη θυματοποίησή τους. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλειτουργίες μπορεί να διατρέχουν περισσότερους κινδύνους θυματοποίησης, διότι δεν έχουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να αποφύγουν τις επιθετικές ενέργειες των άλλων μαθητών (Nabuzoka, 2003). Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, οι μαθητές που εμφανίζουν κάποια δυσλειτουργία είναι λιγότερο πιθανό να θυματοποιηθούν εάν έχουν κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες που αντιστοιχούν στην ηλικία τους, εάν έχουν θετική αυτοαντίληψη, εάν έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και εάν συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (Flynt & Morton, 2004; Kumpulainen et al., 1998; Martlew & Hodson, 1991; Mishna, 2003; Whitney, Smith & Thompson, 1994).

Όσον αφορά στην άσκηση εκφοβισμού από παιδιά με σωματικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες, ο Rose υποστηρίζει ότι πρόκειται συχνά για «μαθημένη συμπεριφορά», η οποία πιθανότατα αποτελεί αντίδραση σε παλαιότερη μακροχρόνια θυματοποίηση ή αποτέλεσμα της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένο αυτοέλεγχο, σε εσφαλμένη ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών – όπως για παράδειγμα στην ερμηνεία ενός βίαιου παιχνιδιού μεταξύ των αγοριών ως πραγματικής σωματικής επίθεσης – και σε αδικαιολόγητα υπερβολική επιθετικότητα απέναντι σε λάθος συνομηλίκους (Mayer & Leone, 2007; Nabuzoka & Smith, 1999; Sabornie, 1994; Whitney, Smith & Thompson, 1994). Με άλλα λόγια, τα παιδιά με δυσλειτουργίες είναι πιθανό να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά λόγω των σημαντικών ελλείψεων που εμφανίζουν στον τομέα της γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (βλ. § 2.4.). Ο Rose (2011) υπογραμμίζει, επίσης, ότι αυτά τα παιδιά συνήθως στρέφονται σε άμεσες μορφές επιθετικότητας – λεκτική ή σωματική – καθώς δεν κατέχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να ασκήσουν έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι τόσο η έκθεση σε θυματοποίηση όσο και η άσκηση εκφοβισμού από μαθητές με ψυχολογικές ή σωματικές δυσλειτουργίες είναι δυνατό να περιοριστούν σημαντικά, εάν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών φροντίζοντας, παράλληλα, να διδάξουν στα υπόλοιπα παιδιά την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

3.4. Σχολικά χαρακτηριστικά

3.4.1. Ακαδημαϊκή επίδοση

Τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη σύνδεση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είναι συγκεχυμένα. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της άσκησης εκφοβισμού, αλλά όχι και της έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με κάποια άλλα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά πολύ ασθενέστερη συνάφεια μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων (Masten et al., 2005; Nelson, Benner, Lane & Smith, 2004). Η σύνδεση της χαμηλής βαθμολογίας στο σχολείο με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών επιβεβαιώνεται, επίσης, από τη σύνδεση της μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας με την παραβατική συμπεριφορά (Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi, 1969; Jenkins, 1997; Maguin & Loeber, 1996; Zingraff, Leiter, Johnson & Myers, 1994). Εφόσον, όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, τα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν συνήθως τους θύτες ενώ τα εσωτερικευμένα προβλήματα χαρακτηρίζουν κυρίως τα θύματα εκφοβισμού, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι θύτες είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρά τα θύματα.

Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται από μια έρευνα μεγάλης κλίμακας, η οποία πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ σε δείγμα 15.686 μαθητών γυμνασίου (Nansel et al., 2001). Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, οι θύτες και οι θύτες-θύματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν χαμηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα θύματα και τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Nansel et al., 2001). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει, επίσης, έρευνα εθνικής κλίμακας σε δείγμα 11.033 Αμερικανών έφηβων μαθητών γυμνασίου και λυκείου (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής σε συμπεριφορές εκφοβισμού.

Παρόλα αυτά, κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με τη θυματοποίηση και όχι με την άσκηση εκφοβισμού. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με την έρευνα της Glew και των συνεργατών της σε δείγμα 3.530 μαθητών προερχόμενων από τρεις διαφορετικές τάξεις του δημοτικού, τα θύματα εκφοβισμού και οι θύτες-θύματα είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση στο σχολείο, αλλά αυτό δεν ισχύει και για τους θύτες (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005). Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας, ένας μαθητής με 10% υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση έχει 20% λιγότερες πιθανότητες να εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύμα ή ως θύτης-θύμα. Η αρνητική επίδραση της θυματοποίησης στην ακαδημαϊκή επίδοση επιβεβαιώνεται και

από την έρευνα της Eisenberg και των συνεργατών της σε δείγμα 4.746 Αμερικανών μαθητών γυμνασίου και λυκείου (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, οι μαθητές που θυματοποιούνται λιγότερο συχνά έχουν καλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με εκείνους που θυματοποιούνται συχνότερα.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει, επίσης, η έρευνα των Junonen, Nishina και Graham (2000) σε μαθητές γυμνασίου. Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, η θυματοποίηση προκαλεί συναισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης και μειώνει την αυτοεκτίμηση των θυμάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές που θυματοποιούνται: (i) να απουσιάζουν πιο συχνά από το σχολείο τους, και (ii) να έχουν χαμηλή βαθμολογία. Η σχέση της κατάθλιψης με τη χαμηλή βαθμολογία επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Galand και των συνεργατών του (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004), σύμφωνα με την οποία, η ακαδημαϊκή επίδοση εμφανίζει αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια με την κατάθλιψη. Πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα κατάθλιψης τόσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία των μαθητών και η ποιότητα των σχέσεών τους με τους γονείς τους. Εντούτοις, αν η χαμηλή επίδοση αποδοθεί στην κατάθλιψη, οι θύτες θα έπρεπε να έχουν επίσης χαμηλή βαθμολογία, αφού τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τόσο οι έφηβοι που θυματοποιούνται όσο και εκείνοι που εκφοβίζουν άλλους μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005; Kaltiala-Heino et al., 1999).

Σύμφωνα με την Glew και τους συνεργάτες της (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005), η χαμηλή βαθμολογία των θυμάτων θα μπορούσε να αποδοθεί στη δυσκολία συγκέντρωσης, το υπερβολικό άγχος και το αίσθημα πανικού· μερικές από τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα (Hazler, Hoover & Oliver, 1992; Schwartz & Gorman, 2003; Sharp, 1995). Πάντως, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 1.000 Αμερικανούς μαθητές της 6^{ης} τάξης, ο βαθμός στον οποίο η θυματοποίηση επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και τον αριθμό των αδικαιολόγητων απουσιών των θυμάτων εξαρτάται από τον κοινωνικό δεσμό αυτών των μαθητών με το σχολείο (Seeley, Tombari, Bennett & Dunkle, 2009). Αν ο δεσμός του θύματος με το σχολείο είναι ισχυρός, η θυματοποίηση είναι πιο πιθανό να μην οδηγήσει ούτε σε αύξηση των αδικαιολόγητων απουσιών, ούτε σε μείωση της βαθμολογίας. Αντίθετα, οι μαθητές που νιώθουν περισσότερο

αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους, τους καθηγητές και το σχολείο τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν την απαραίτητη ενθάρρυνση και στήριξη για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Έτσι, είναι πιθανό να αισθάνονται αβοήθητοι, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μειωμένο κίνητρο για μάθηση (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005).

Από την άλλη μεριά, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες εμφανίζουν χαμηλή σχολική βαθμολογία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα των Mynard και Joseph (1997) σε μαθητές ηλικίας 8-13 ετών, οι θύτες και ιδιαίτερα τα θύματα εμφανίζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται στα επεισόδια εκφοβισμού. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Nansel, Haynie και Simons-Morton (2003) σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, τόσο οι θύτες όσο και οι άλλες δύο ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού – θύματα και θύτες-θύματα – εμφανίζουν μειωμένη σχολική προσαρμογή συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού συνήθως δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα, δεν είναι συνεπή στις σχολικές εργασίες και δε σέβονται τους σχολικούς κανόνες. Εντούτοις, όσον αφορά ιδιαίτερα στο σωματικό εκφοβισμό, η έρευνα των Woods και Wolke (2004) σε μαθητές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μ. Βρετανίας δείχνει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση δε συνδέεται με αυτή τη μορφή εκφοβισμού σε καμιά από τις ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά.

Ο Olweus (1978, 1993a) υποστηρίζει ότι οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού έχουν λίγο χαμηλότερη βαθμολογία από το μέσο όρο στο δημοτικό, ενώ στο γυμνάσιο φαίνεται ότι η απόκλιση από το μέσο όρο αυξάνεται ακόμα περισσότερο, ιδίως για τους θύτες. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Olweus, αποτελεί μύθο ο ισχυρισμός ότι η επιθετική συμπεριφορά των θυτών μπορεί να ερμηνευθεί ως αντίδραση στη σχολική αποτυχία. Επίσης, σύμφωνα με μία άλλη άποψη (Began, 2008), η εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού δε συνεπάγεται απαραίτητα και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Η επίδοση κάθε μαθητή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως από τη γονεϊκή επίβλεψη, το βαθμό εμπλοκής του στις σχολικές δραστηριότητες και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει στο σχολείο.

Οι διαφορές μεταξύ των προαναφερθέντων ευρημάτων είναι πιθανό να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών

που χρησιμοποιεί κάθε ερευνητής. Για παράδειγμα, σε κάποιες έρευνες λαμβάνεται υπόψη ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών σε όλα τα μαθήματα, ενώ σε κάποιες άλλες λαμβάνεται υπόψη ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών σε ορισμένα μόνο βασικά μαθήματα. Επιπλέον, ορισμένες έρευνες δε βασίζονται στη βαθμολογία, αλλά σε τεστ ή ακόμα στην υποκειμενική άποψη των μαθητών σχετικά με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα του σχολείου και τη συνέπεια που δείχνουν όσον αφορά στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών.

Ο Cook και οι συνεργάτες του (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) επισημαίνουν ότι η σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Μάλιστα, θεωρούν απαραίτητο να μελετηθεί σε ποιο βαθμό η έκταση του εκφοβισμού μπορεί να επηρεάζει γενικότερα τις επιδόσεις των μαθητών ενός σχολείου. Πράγματι, ο Fonagy και οι συνεργάτες του ανακάλυψαν ότι οι μαθητές δημοτικού οι οποίοι φοιτούσαν σε πέντε σχολεία όπου εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα πρόληψης κατά του εκφοβισμού και της βίας για πέντε χρόνια, είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα συγκριτικά με συνομηλίκους τους από άλλα σχολεία (Fonagy et al., 2005). Εν κατακλείδι, παρόλο που η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού/θυματοποίησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών φαίνεται αρκετά περίπλοκη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στο μέγιστο βαθμό.

II. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, το μικροσύστημα της οικογένειας αποτελεί το πιο σημαντικό πλαίσιο στη ζωή του παιδιού, καθώς επιδρά σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξής του και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του. Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της οικογένειας και του τρόπου ανατροφής του παιδιού που συνδέονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο. Εκτός από τις πρώιμες εμπειρίες προσκόλλησης του παιδιού στη μητέρα ή στο πρόσωπο που το φροντίζει και τη σύνδεση του εκφοβισμού/θυματοποίησης με ιστορικό μη ασφαλούς προσκόλλησης, όπως προαναφέρθηκε στη θεωρία της προσκόλλησης (βλ. § 2.2.), η εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού έχει επίσης συνδεθεί με ορισμένους άλλους οικογενειακούς

παράγοντες, ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό μαθητές. Ακολουθεί μία συνοπτική περιγραφή των εν λόγω παραγόντων για κάθε ομάδα μαθητών: θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων.

3.5.1. Οι οικογένειες των θυτών

Όσον αφορά στους θύτες, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι οικογένειές τους χαρακτηρίζονται από έλλειψη στοργής και ζεστασιάς, καθώς επίσης από σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας (Batsche & Knoff, 1994; Lowenstein, 1978). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πέντε σκανδιναβικές χώρες, σε μεγάλο δείγμα παιδιών και εφήβων ηλικίας 2-17 ετών, δείχνει ότι ο εκφοβισμός ασκείται πιο συχνά από μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler, 2005). Οι θύτες είναι πιθανό να μεγαλώνουν χωρίς την πατρική παρουσία και να υφίστανται σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση (Olweus, 1994; Rigby, 1994; Strassberg, Dodge, Pettit & Bates, 1994). Όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά που είναι «θύτες στο σχολείο είναι συχνά θύματα στο σπίτι» (Batsche, 1997: 172). Επίσης, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook, συνήθως οι θύτες προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις μεταξύ των μελών τους και από ελλιπή γονεϊκό έλεγχο (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι θύτες συχνά ασκούν και στα αδέρφια τους τις ίδιες μορφές εκφοβισμού που ασκούν στο σχολείο (Duncan, 1999). Σε γενικές γραμμές, οι σχέσεις εξουσίας και η λεκτική ή φυσική επιθετικότητα των γονέων απέναντι στο θύτη περνάει, στη συνέχεια, από το θύτη στα αδέρφια και τους συνομηλικούς του. Συνεπώς, η επιθετική συμπεριφορά του θύτη αντικατοπτρίζει, κατά πάσα πιθανότητα, τις αξίες του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Duncan, 2011).

Εκτός από τα ανωτέρω στοιχεία της Duncan σχετικά με τις οικογένειες των θυτών, οι Batsche και Knoff (1994) περιγράφουν τους γονείς των θυτών με τον ακόλουθο τρόπο: (i) είναι αυταρχικοί και χρησιμοποιούν σωματικές τιμωρίες, (ii) είναι εχθρικοί ή απορριπτικοί απέναντι στα παιδιά τους, (iii) δεν έχουν συνέπεια όσον αφορά στις πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας, καθώς τότε είναι υπερβολικά αυστηροί και τότε υπερβολικά ανεκτικοί, (iv) έχουν μειωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, και (v) μαθαίνουν στα παιδιά τους να επιτίθενται για τον παραμικρό λόγο όταν προκαλούνται. Σύμφωνα με τον Kokkinos (Kokkinos & Panayiotou, 2007),

οι αναποτελεσματικές πρακτικές πειθαρχίας εφαρμόζονται συνήθως από γονείς που έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, δηλαδή από άτομα τα οποία τείνουν να πιστεύουν ότι αδυνατούν να ελέγξουν τον εαυτό τους ή να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και ότι πολλά εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες και όχι από τις δικές τους πράξεις.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η σύνδεση της συμπεριφοράς του θύτη με τη χρόνια κατάθλιψη της μητέρας (Connolly & O'Moore, 2003; Georgiou, 2008; Nigg & Hinshaw, 1998). Όπως εξηγεί ο Georgiou (2008), μια μητέρα που πάσχει από κατάθλιψη είναι φυσικό να χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια όσον αφορά στις μεθόδους επιβολής της πειθαρχίας και μπορεί, κατά διαστήματα, να επιβάλλει υπερβολικά σκληρές τιμωρίες – δύο στοιχεία που συνδέονται με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, όπως είδαμε πιο πάνω. Επίσης, μια καταθλιπτική μητέρα είναι πιθανό να αδυνατεί να ελέγξει την επιθετικότητα του παιδιού και να καταλήξει να πέσει και η ίδια θύμα της βίαιης συμπεριφοράς του.

Το σημαντικό ρόλο της συμπεριφοράς της μητέρας για την εκδήλωση επιθετικότητας στα αγόρια κατά την εφηβεία υπογραμμίζει και ο Olweus (1980). Σύμφωνα με έρευνα του Olweus σε δύο δείγματα Σουηδών αγοριών (76 αγοριών ηλικίας 13 ετών και 51 αγοριών ηλικίας 16 ετών), η ανοχή της μητέρας απέναντι στην επιθετικότητα του αγοριού και η αρνητική συμπεριφορά της προς αυτό αποτελούν δύο σημαντικές αιτίες για την εκδήλωση επιθετικότητας στην εφηβεία. Πιο συγκεκριμένα, η υπερβολικά επιτρεπτική και ανεκτική στάση της μητέρας και η έλλειψη σαφών ορίων απέναντι στην πρώιμη επιθετική συμπεριφορά του αγοριού προς τα αδέρφια και τους συνομηλίκους του συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβεία. Επίσης, η αρνητική και αδιάφορη συμπεριφορά της μητέρας προς το αγόρι κατά τα παιδικά χρόνια οδηγεί σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αργότερα. Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα του Olweus, η αρνητική στάση των δύο γονέων σε συνδυασμό με τη συχνή επιβολή σωματικής τιμωρίας συμβάλλουν έμμεσα στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στα αγόρια κατά την εφηβική ηλικία.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα είναι πιθανό ο εκφοβισμός να περνά από τη μια γενιά στην άλλη. Φαίνεται ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα αγόρια κατά τη διάρκεια της εφηβείας αποτελεί

παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης παρόμοιας συμπεριφοράς στα παιδιά τους, δέκα ή είκοσι χρόνια αργότερα (Eron & Huesmann, 1990; Farrington, 1993).

3.5.2. Οι οικογένειες των θυμάτων

Σε μία σύνθεση των ερευνητικών πορισμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των οικογενειών των θυτών, των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων, η Duncan (2011) περιγράφει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον κάθε ρόλο και για τα δύο φύλα. Σύμφωνα με την Duncan (2011), τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας δε διαφέρουν μόνο μεταξύ των τριών ομάδων, αλλά και μεταξύ των δύο φύλων.

Όσον αφορά στα κορίτσια που θυματοποιούνται στο σχολείο, αυτά έχουν συνήθως εχθρικές και απορριπτικές μητέρες, οι οποίες αποσύρουν την αγάπη τους και τα απειλούν ότι θα τα εγκαταλείψουν όταν εκδηλώνουν ανάρμοστη συμπεριφορά (Finnegan, Hodges & Perry, 1998). Λόγω της προβληματικής διαπροσωπικής σχέσης τους με τη μητέρα, αυτά τα κορίτσια δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με τα άλλα κορίτσια της ηλικίας τους. Έτσι, δυσκολεύονται να ελέγξουν τις συγκινήσεις τους και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, με αποτέλεσμα να αποτελούν εύκολο στόχο εκφοβισμού.

Όσον αφορά στα αγόρια που εκφοβίζονται στο σχολείο, φαίνεται ότι αυτά έχουν συνήθως υπερπροστατευτικές μητέρες, οι οποίες ασκούν υπερβολικό γονεϊκό έλεγχο. Αντίθετα, ο πατέρας είναι συχνά απόμακρος ή απών, με επικριτική στάση απέναντι στο γιο του (Fosse & Holen, 2002; Olweus, 1992a, 1993a). Από τη μια πλευρά, η έντονη παρουσία της μητέρας εμποδίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού αγοριού, περιορίζοντας την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των απογοητεύσεων και των διαπροσωπικών συγκρούσεων που θα συναντήσει στη ζωή του. Από την άλλη πλευρά, η απουσία του πατέρα ή η συναισθηματική απόσταση μεταξύ πατέρα και γιου ίσως εξηγεί τη δυσκολία του αγοριού να αντιμετωπίσει τους πιο επιθετικούς συνομηλίκους του, αφού ο πατέρας είναι εκείνος που μαθαίνει στο παιδί πώς να αλληλεπιδρά με τα άλλα αγόρια και πώς να αντιδρά απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά (Duncan, 2011).

Ο Olweus (1993a) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα θύματα εκφοβισμού είναι περισσότερο δεμένα με τους γονείς τους – ιδιαίτερα με τη μητέρα – αναρωτιέται εάν

η υπερπροστατευτική συμπεριφορά της μητέρας αποτελεί την αιτία ή το αποτέλεσμα της θυματοποίησης. Τα υπερπροστατευμένα παιδιά είναι πιθανό να αποτελούν εύκολο στόχο εκφοβισμού διότι δεν έχουν μάθει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, αλλά είναι επίσης πιθανό οι μητέρες των θυμάτων να γίνονται υπερπροστατευτικές στην προσπάθειά τους να τα προστατεύσουν από τις αρνητικές πράξεις των συμμαθητών τους. Μία παρόμοια παρατήρηση κάνει και η Nansel (Nansel et al., 2001), η οποία υποστηρίζει ότι η έκθεση των παιδιών σε θυματοποίηση συνδέεται με τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Όπως εξηγεί η Nansel, αυτό μπορεί να οφείλεται στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη θυματοποίηση του παιδιού τους και στην προσπάθειά τους να το προστατεύσουν. Μπορεί, όμως, να οφείλεται επίσης στο χαμηλότερο βαθμό ανεξαρτησίας των θυμάτων, χαρακτηριστικό που τα καθιστά πιο εύκολο στόχο εκφοβισμού.

Όσον αφορά στις σχέσεις των θυμάτων με τα αδέρφια τους, οι East και Rook (1992) υποστηρίζουν ότι οι υπερβολικά στενές και θερμές σχέσεις μεταξύ αδερφιών είναι δυνατό να καλύπτουν πλήρως τις συναισθηματικές ανάγκες των θυμάτων, με αποτέλεσμα να τα οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και περαιτέρω θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους στο σχολείο. Επίσης, οι Stormshak, Bellanti και Bierman (1996) ισχυρίζονται ότι τα παιδιά που έχουν ισορροπημένες σχέσεις με τα αδέρφια τους, με παρόμοια επίπεδα συγκρούσεων και θέρμης, έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις επιθέσεις των άλλων μαθητών εναντίον τους.

3.5.3. Οι οικογένειες των θυτών-θυμάτων

Όσον αφορά στις οικογένειες των θυτών-θυμάτων, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι συνήθως αυτές χαρακτηρίζονται από μειωμένη στοργή και αυξημένη επιθετικότητα, όπως και οι οικογένειες των θυτών. Όμως, σε αντίθεση με τις οικογένειες των θυτών όπου όλα τα μέλη επιζητούν να επιβάλουν την κυριαρχία τους το ένα στο άλλο, στις οικογένειες των θυτών-θυμάτων υπάρχει συνήθως μία ανίσχυρη και, ενδεχομένως, κακοποιημένη μητέρα (Bowers, Smith & Binney, 1994).

Η βίαιη συμπεριφορά του πατέρα είναι πιθανό να αντανάκλαται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών της οικογένειας, με αποτέλεσμα ο θύτης-θύμα τότε να εκφοβίζει τα αδέρφια του και τότε να εκφοβίζεται από αυτά (Duncan, 1999; Wolke & Samara,

2004). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι, στις οικογένειες των θυτών-θυμάτων, οι επιθετικές ενέργειες μεταξύ των παιδιών της οικογένειας μένουν ατιμώρητες, κυρίως λόγω της αδυναμίας της μητέρας να ελέγξει τη συμπεριφορά τους (Bowers, Smith & Binney, 1994).

Η Duncan (2011) παρατηρεί ότι το κοινό στοιχείο μεταξύ όλων των τύπων παιδιών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, με εξαίρεση τον τύπο του αγοριού θύματος, είναι η ψυχολογική κακοποίηση από τον ένα ή και από τους δύο γονείς. Οι θύτες και οι θύτες-θύματα είναι πιθανό να παραμελούνται ή να υφίστανται σωματική κακοποίηση από τους ενήλικες που ασχολούνται με την ανατροφή τους, ή ακόμα να βιώνουν σκηνές έντονης βίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

III. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

3.6. MME

Μία πληθώρα ερευνών των τελευταίων 40 ετών επιβεβαιώνουν ότι η έκθεση των παιδιών στις βίαιες σκηνές των MME συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς (για μια αναλυτική επισκόπηση βλ. Gentile, 2003). Στις κοινωνικές επιστήμες, συνεχώς αυξάνονται οι έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι η παρατεταμένη έκθεση στη βία των MME αυξάνει την επιθετικότητα τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Επιπλέον, στον αμερικανικό κυρίως τύπο, αναφέρονται αρκετές περιπτώσεις απεχθών εγκλημάτων που πραγματοποιήθηκαν από παιδιά, υπό την επίδραση φανταστικών σκηνών βίας της τηλεόρασης, του κινηματογράφου ή των βιντεοπαιχνιδιών.

Για παράδειγμα, στη Φλόριντα, ένα δεκατετράχρονο αγόρι σκότωσε με κτηνώδη τρόπο ένα εξάχρονο κορίτσι, μιμούμενο σκηνές πάλης. Δύο έφηβοι στο Littleton του Κολοράντο, οι οποίοι σκότωσαν 13 έφηβους συμμαθητές τους και στη συνέχεια αυτοκτόνησαν στο Columbine High School, είχαν εξασκηθεί συστηματικά στη σκοποβολή πυροβολώντας ό,τι φαινόταν στον ορίζοντα της οθόνης ενός βίαιου βιντεοπαιχνιδιού, του «Doom». Τέσσερις έφηβοι ηλικίας 13-17 ετών, μετά από την παρακολούθηση του βίαιου φιλμ *Menace II Society*, καταδίωξαν με αυτοκίνητο και πυροβόλησαν δύο άλλους νέους με τρόπο που θύμιζε έντονα σκηνές της ταινίας.

Βέβαια, τα προαναφερθέντα παραδείγματα αποτελούν ακραίες περιπτώσεις άμεσης επίδρασης των βίαιων σκηνών των MME στη συμπεριφορά των παιδιών και

των εφήβων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, η επιρροή της βίας των MME φαίνεται μετά από καιρό, καθώς δρα έμμεσα, ύπουλα και αθροιστικά (Gentile & Sesma, 2003). Τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην επιρροή των MME, διότι δεν μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ φανταστικού και πραγματικού. Ιδιαίτερα τα παιδιά κάτω των 8 ετών δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ φανταστικών και πραγματικών γεγονότων όπως οι ενήλικες (Gentile, 2003). Εξάλλου, εάν ακόμα και οι ενήλικες επηρεάζονται από τις τηλεοπτικές διαφημίσεις παρόλο που ξέρουν ότι ψεύδονται, μπορούμε να φανταστούμε σε ποιο βαθμό ένα παιδί είναι δυνατό να επηρεαστεί από τις σκηνές βίας των MME.

Διευκρινίζεται ότι η έννοια της «βίας των MME» δεν περιορίζεται μόνο στις σκηνές σωματικής βίας, αλλά συμπεριλαμβάνει: (i) τις πράξεις σωματικής βίας που παρουσιάζονται στα MME, (ii) τις απειλές χρήσης σωματικής βίας, και (iii) την παρουσίαση των αποτελεσμάτων βίαιων ενεργειών (π.χ. αίμα, τραύματα από χτυπήματα κλπ.), ακόμα και αν αυτές οι ενέργειες δεν παρουσιάζονται (Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003).

Στην Αμερική, από τη δεκαετία του '90, παρατηρείται αύξηση των δημοφιλών παιδικών προγραμμάτων με βίαιο περιεχόμενο, ιδιαίτερα εκείνων των οποίων οι ήρωες χρησιμοποιούν βίαια μέσα για να επιλύσουν προβλήματα ή να διευθετήσουν φιλονικίες (Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003). Επιπλέον, η πλειονότητα των παιδικών προγραμμάτων με βίαιο περιεχόμενο παρουσιάζονται σε χιουμοριστικό πλαίσιο. Ο Trotta (2001) εξηγεί ότι ο συνδυασμός βίας και χιούμορ παίζει σημαντικό ρόλο στην απευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στη βία, διότι δημιουργεί την εντύπωση ότι η βία «έχει πλάκα» χωρίς καμιά αρνητική επίπτωση για το θύμα. Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1959). Οι Bushman και Huesman (2001) εξηγούν ότι η ατιμώρητη βία που ασκείται από ελκυστικούς ήρωες οδηγεί στη μίμηση των βίαιων μοντέλων συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση πεποιθήσεων και στάσεων υπέρ της βίας.

Οι περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με τις επιπτώσεις των βίαιων MME στο άτομο, εξετάζουν την επίδραση των βίαιων σκηνών στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και, κυρίως, στην άσκηση σωματικής βίας. Κάποιες άλλες έρευνες μελετούν τη σχέση της βίας των MME με τις επιθετικές σκέψεις του ατόμου

(aggressive thinking), συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων και των στάσεων που ευνοούν την εκδήλωση επιθετικότητας. Τέλος, κάποιες άλλες έρευνες εστιάζονται στην επιρροή της βίας των ΜΜΕ στα επιθετικά συναισθήματα (aggressive emotions) τα οποία συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα ο θυμός (C.A. Anderson et al., 2003).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της βίας των ΜΜΕ στο άτομο επικεντρώνονται σε μέσα που οι θεατές παρακολουθούν παθητικά (π.χ. τηλεοπτικές ταινίες, δελτία ειδήσεων και μουσικά βίντεο). Παρόλα αυτά, υπάρχει επίσης ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών που διερευνούν τις επιπτώσεις των διαδραστικών οπτικών μέσων στο άτομο (π.χ. βιντεοπαιχνίδια και διαδίκτυο). Πιο κάτω, θα αναφερθούμε σε έρευνες οι οποίες αφορούν και στις δύο αυτές κατηγορίες των ΜΜΕ.

3.6.1. Παθητική έκθεση σε σκηνές βίας

Παρατηρώντας τους επιθετικούς τηλεοπτικούς ήρωες, τα παιδιά μαθαίνουν ότι η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί ένα νόμιμο και επιτυχές μέσο για να απόκτησουν ό,τι θέλουν και μαθαίνουν νέους τρόπους καταστροφικής και επιβλαβούς συμπεριφοράς (Perry, 1987). Σε πειραματική έρευνα που διεξήχθη στη Φιλανδία, μια ομάδα παιδιών ηλικίας 5-6 ετών παρακολούθησαν μια βίαιη ταινία, ενώ μια άλλη ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας παρακολούθησαν μια ουδέτερη ταινία χωρίς σκηνές βίας (Bjorkqvist, 1985). Στη συνέχεια, δύο παρατηρητές οι οποίοι δε γνώριζαν ποια παιδιά είχαν δει την κάθε ταινία τα παρακολούθησαν προσεκτικά, ενώ έπαιζαν όλα μαζί μέσα σε ένα δωμάτιο. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που είχαν δει τη βίαιη ταινία εκδήλωσαν πολύ υψηλότερα επίπεδα σωματικής βίας συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες πειραματικές έρευνες που μελετούν την άμεση επίδραση των βίαιων ταινιών στη σωματική επιθετικότητα (Geen & O'Neal, 1969; Josephson, 1987; Leyens, Camino, Parke & Berkowitz, 1975; Parke, Berkowitz, Leyens, West & Sebastian, 1977). Όλες αυτές οι έρευνες βασίζονται σε πειράματα, συνεπώς δηλώνουν σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ της έκθεσης σε βίαιες ταινίες και της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, παρόλο που οι επιπτώσεις φαίνεται να είναι βραχυπρόθεσμες.

Επίσης, πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν την άμεση επίδραση των βίαιων MME στις επιθετικές σκέψεις και στα επιθετικά συναισθήματα των ατόμων (για μια αναλυτική επισκόπηση βλ. Berkowitz, 1993; Bushman & Huesmann, 2001; Geen, 2001). Αυτές οι έρευνες είναι εξίσου σημαντικές, διότι έχει αποδειχθεί ότι τα επίπεδα σωματικής επιθετικότητας είναι αυξημένα στους νέους που πιστεύουν ότι η βία είναι αποδεκτή (Huesmann & Guerra, 1997), εν μέρει επειδή έχουν την πεποίθηση ότι οι στόχοι είναι «κακοί» άνθρωποι και ότι τους αξίζει να τιμωρηθούν (Berkowitz & Geen, 1967). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν σωματική βία έχουν τα άτομα τα οποία αποδέχονται τη βία προς το γυναικείο φύλο, θεωρούν τη συμπεριφορά των άλλων εχθρική απέναντί τους, πιστεύουν ότι η εκδίκηση είναι θέμα τιμής, φαντασιώνονται σκηνές βίας ή απλά σκέφτονται βίαιες λέξεις (C.A. Anderson et al., 2003).

Τυχαιοποιημένα πειράματα (randomized experiments) αποδεικνύουν ότι η έκθεση σε βίαιες ταινίες μπορεί να προκαλέσει άμεσα αύξηση των επιθετικών σκέψεων και ανοχή απέναντι στην επιθετικότητα τόσο στα παιδιά όσο και στους εφήβους. Για παράδειγμα, τα πειράματα των Drabman και Thomas έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν προηγουμένως εκτεθεί στις βίαιες σκηνές ενός σύντομου βιντεοκλίπ καθυστέρησαν να ζητήσουν βοήθεια από κάποιον ενήλικα όταν αντιλήφθηκαν δύο μικρότερα παιδιά να παλεύουν μπροστά τους, ενώ τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει μια ουδέτερη ταινία αντέδρασαν πιο γρήγορα για να σταματήσουν τον καυγά (Drabman & Thomas, 1974, 1975; Thomas & Drabman, 1975). Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνεύει, εν μέρει, και την αδιαφορία εκείνων των μαθητών που παρατηρούν τα περιστατικά εκφοβισμού παθητικά, χωρίς να κάνουν την παραμικρή προσπάθεια να τα σταματήσουν. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι βίαιες σκηνές των MME στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά καθημερινά από πολύ μικρή ηλικία, τα έχουν εξοικειώσει με τη βία σε βαθμό που αντιμετωπίζουν τα πραγματικά επεισόδια βίας σαν να ήταν απλά σκηνές κάποιας τηλεοπτικής ταινίας.

3.6.2. Διαδραστικά μέσα με σκηνές βίας

Όσον αφορά στα βίαια βιντεοπαιχνίδια, η αρνητική επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών θεωρείται πολύ πιθανή από τους ειδικούς για τρεις λόγους. Καταρχάς, τα παιδιά αφιερώνουν όλο και περισσότερο χρόνο στα βιντεοπαιχνίδια.

Δεύτερον, δεν παρακολουθούν παθητικά τις σκηνές βίας όπως στην περίπτωση της τηλεόρασης, αλλά συμμετέχουν ενεργά σε αυτές, υιοθετώντας διάφορους ρόλους που είναι δυνατό να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην πραγματική ζωή. Τρίτον, πολλά από αυτά τα βιντεοπαιχνίδια είναι ιδιαίτερα βίαια και ρεαλιστικά (C.A. Anderson et al., 2003).

Μια ανάλυση περιεχομένου των πιο δημοφιλών παιχνιδιών για PC στην Αμερική δείχνει ότι το 60% αυτών των παιχνιδιών έχουν ως κύριο θέμα τη βία (Dill, Gentile, Rhchter & Dill, 2001). Υποθέτοντας ότι οι ρεαλιστικές απεικονίσεις της βίας επηρεάζουν περισσότερο τα παιδιά, ο Dill και οι συνεργάτες του αξιολόγησαν το βαθμό ρεαλισμού των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών. Ανακάλυψαν ότι τα δύο τρίτα αυτής της κατηγορίας παιχνιδιών έχουν ρεαλιστικούς στόχους (δηλαδή στόχους οι οποίοι υπάρχουν ή είναι δυνατό να υπάρξουν στον πραγματικό κόσμο), ενώ το 92% αυτών των παιχνιδιών παρουσιάζουν ρεαλιστικά όπλα. Ο Dietz (1998) ανέλυσε το περιεχόμενο των πιο δημοφιλών βιντεοπαιχνιδιών με κονσόλα. Ανακάλυψε ότι το 79% αυτών των βιντεοπαιχνιδιών εμπεριέχουν επιθετικότητα, ενώ το 21% δείχνουν σκηνές βίας εναντίον γυναικών.

Παρόλο που ο αριθμός των ερευνών σχετικά με την επίδραση των βιντεοπαιχνιδιών είναι μικρός συγκριτικά με τον αριθμό των ερευνών που αναφέρονται στην επίδραση της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των παιδιών, υπάρχουν επαρκείς μελέτες ώστε να μπορούμε να διατυπώσουμε κάποια ασφαλή συμπεράσματα (για μια επισκόπηση βλ. C.A. Anderson et al., 2003). Σύμφωνα με τα πορίσματα πειραματικών ερευνών, η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια βραχυπρόθεσμα αυξάνει την επιθετική συμπεριφορά (Irwin & Gross, 1995), τις επιθετικές σκέψεις (Calvert & Tan, 1994) και τα επιθετικά συναισθήματα (C.A. Anderson et al., 2004). Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα συναφειακών ερευνών, η επανειλημμένη έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια συνδέεται με την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά στον πραγματικό κόσμο (Anderson & Dill, 2000; Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004). Εντούτοις, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα βιντεοπαιχνίδια επιτρέπουν στα ιδιαίτερα βίαια παιδιά να απαλλαγούν από τα επιθετικά συναισθήματα μέσω ενός κοινωνικά αποδεκτού τρόπου (Sherry, 2007).

3.6.3. Ειδήσεις με ρεαλιστικές σκηνές βίας

Εκτός από τις ταινίες και τα βιντεοπαιχνίδια, η προβολή εντυπωσιακών και ακραίων περιστατικών βίας μέσω των ειδήσεων της τηλεόρασης και του διαδικτύου έχει επίσης κατηγορηθεί ότι επηρεάζει τους νέους με ροπή προς την εγκληματικότητα (Dill, Redding, Smith, Surette & Cornell, 2011). Οι ελάχιστες έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα δείχνουν ότι η προβολή εντυπωσιακών δολοφονιών δημοφιλών προσώπων μπορεί να δημιουργήσει «επιδημία» εγκληματικής βίας.

Για παράδειγμα, μια μελέτη των Berkowitz και Macaulay (1971) δείχνει ότι ο αριθμός των βίαιων εγκλημάτων αυξήθηκε αισθητά μετά από ορισμένες περιπτώσεις δολοφονιών διάσημων προσώπων, όπως για παράδειγμα μετά τη δολοφονία του Προέδρου Κέννεντυ. Η τάση αντιγραφής εγκλημάτων που παίρνουν μεγάλες διαστάσεις από τα MME είναι δυνατό να οδηγήσει σε μια σειρά παρόμοιων εγκλημάτων· φαινόμενο το οποίο αναφέρεται ως «copycat crime». Σε αυτή την τάση αποδίδονται και ορισμένες μαζικές δολοφονίες που πραγματοποιήθηκαν από μαθητές κυρίως σε σχολεία των ΗΠΑ (Coleman, 2004).

3.6.4. MME και εκφοβισμός

Όσον αφορά στη σχέση της έκθεσης σε βίαια MME με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, τα ερευνητικά πορίσματα είναι ελάχιστα και δεν επαρκούν για να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Πάντως, βάσει των πολυάριθμων ερευνών που συνδέουν τη βία των MME με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ο Olweus (1993a) υποθέτει ότι η έκθεση των παιδιών και των εφήβων στη βία της τηλεόρασης και των κινηματογραφικών ταινιών ενδέχεται να συμβάλλει στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η έρευνα της Olson και των συνεργατών της, σε 1.254 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του γυμνασίου από δύο αμερικάνικα σχολεία, δείχνει ότι η συστηματική ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια τα οποία προορίζονται για νέους ηλικίας 17+ αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την άσκηση εκφοβισμού και τη σωματική επιθετικότητα, αλλά όχι και για τη θυματοποίηση (Olson et al., 2009). Μάλιστα, τα κορίτσια που παίζουν βιντεοπαιχνίδια αυτού του είδους έχουν περισσότερες πιθανότητες άσκησης εκφοβισμού και εμπλοκής σε επεισόδια σωματικής βίας συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης, σύμφωνα με άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 9.816 μαθητών ηλικίας 11-14 ετών, τα παιδιά που

βλέπουν τηλεόραση πιο συχνά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά (Barboza et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Donnerstein, Slaby και Eron (1994), οι μετα-αναλύσεις των ερευνών σχετικά με την επιρροή των MME στη συμπεριφορά δείχνουν ότι οι επιδράσεις της βίας των MME διακρίνονται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: (i) αυτές που οδηγούν σε συμπεριφορές θύτη (aggressor effect), (ii) αυτές που οδηγούν σε συμπεριφορές θύματος (victim effect), (iii) αυτές που επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασης των παρατηρητών απέναντι στη βία (bystander effect) και, (iv) αυτές που προκαλούν την τάση για «κατανάλωση» όλο και πιο βίαιων θεαμάτων (appetite effect).

Πιο αναλυτικά, οι επιδράσεις της πρώτης κατηγορίας (aggressor effect) αφορούν στην τάση των παιδιών που παρακολουθούν σκηνές βίας να γίνονται πιο αντικοινωνικά, επιθετικά και βίαια. Οι επιδράσεις της δεύτερης κατηγορίας (victim effect) αφορούν στην τάση των παιδιών που εκτίθενται στη βία των MME να τρομάζουν πιο εύκολα και να αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως ένα τρομακτικό μέρος όπου απειλούνται συνεχώς, με αποτέλεσμα να υιοθετούν υπερβολικούς τρόπους αυτοάμυνας (π.χ. οπλοκατοχή). Οι επιδράσεις της τρίτης κατηγορίας (bystander effect) αφορούν στην τάση των παιδιών που εκτίθενται συχνά στις βίαιες σκηνές των MME να εξοικειώνονται βαθμιαία με τη βία, να αντιμετωπίζουν όλο και πιο παθητικά τα βίαια επεισόδια γύρω τους και να δείχνουν λιγότερη συμπάθεια για τα θύματα. Τέλος, οι επιδράσεις της τέταρτης κατηγορίας (appetite effect) αφορούν στην τάση των παιδιών που έχουν αναγάγει τη βία σε τρόπο ψυχαγωγίας να παρακολουθούν όλο και πιο βίαια θεάματα. Οι έρευνες δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα στις επιδράσεις της δεύτερης κατηγορίας, ενώ τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα στις επιδράσεις της πρώτης, της τρίτης και της τέταρτης κατηγορίας (Gentile & Sesma, 2003).

Παρόλα αυτά, κάποιοι ερευνητές αμφισβητούν τη σύνδεση της βίας των MME με την επιθετική συμπεριφορά των νέων. Για παράδειγμα, ο Ferguson (2002) υποστηρίζει ότι τα βίαια MME δεν οδηγούν απαραίτητα σε βίαιη συμπεριφορά, καθώς πολλά άτομα που εκτίθενται σε βίαια MME δεν εκδηλώνουν οπωσδήποτε αυξημένη επιθετικότητα. Ο C.A. Anderson και οι συνεργάτες του (2003) απαντούν στα επιχειρήματα του Ferguson με τον ακόλουθο τρόπο. Η έκθεση στη βία των MME δεν αποτελεί ούτε απαραίτητη, ούτε επαρκή αιτία για την εκδήλωση επιθετικής

συμπεριφοράς. Ένα δεκατετράχρονο αγόρι, το οποίο παρακολουθεί βίαιες ταινίες στην τηλεόραση ή ασχολείται με βίαια βιντεοπαιχνίδια για πολλά χρόνια δε θα διαπράξει οπωσδήποτε κάποιο έγκλημα, όπως έναςμανιώδης καπνιστής δε θα ασθενήσει οπωσδήποτε από καρκίνο των πνευμόνων. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τη συνύπαρξη πολλών παραγόντων κινδύνου στη ζωή ενός ατόμου. Όσο περισσότεροι είναι αυτοί οι παράγοντες τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Το γεγονός ότι όλα τα άτομα δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από τη βία των ΜΜΕ δε σημαίνει ότι κανένας δεν επηρεάζεται από αυτήν. Οι έρευνες δείχνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους απέναντι στη βία επηρεάζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τα επιθετικά πρότυπα που προβάλλονται κατά κόρον από τα ΜΜΕ σε καθημερινή βάση.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της μακροχρόνιας έκθεσης των παιδιών στα βίαια ΜΜΕ δε φαίνονται αμέσως και δε συνδέονται μόνο με ακραίες μορφές εγκληματικότητας. Σύμφωνα με τους Gentile και Sesma (2003), το γεγονός ότι στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για την έλλειψη σεβασμού και την έντονη επιθετικότητα των μαθητών είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με τη συστηματική έκθεση των παιδιών και των εφήβων στη βία των ΜΜΕ. Οι δύο ερευνητές υποστηρίζουν ότι, στην πραγματικότητα, η πιο ευρεία επίπτωση της βίας των ΜΜΕ δεν είναι οι σπάνιες εγκληματικές ενέργειες των ανήλικων παραβατών, αλλά η καλλιέργεια μιας γενικότερης «κουλτούρας έλλειψης σεβασμού» η οποία τείνει να επικρατήσει, καθώς τρέφεται συνεχώς από τα ΜΜΕ (Walsh, 2001: στο Gentile & Sesma, 2003). Οι εγκληματικές ενέργειες αποτελούν την πιο σοβαρή έκφανση αυτής της κουλτούρας, ενώ ο εκφοβισμός αποτελεί μια πιο ήπια έκφασή της.

3.7. Κουλτούρα

Κάθε κοινωνία έχει διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές αξίες και διαφορετικά ήθη. Όπως είναι φυσικό, η στάση κάθε ατόμου απέναντι στην επιθετικότητα επηρεάζεται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις που επικρατούν στην κοινωνία όπου αυτό το άτομο ζει και μεγαλώνει.

Για παράδειγμα, τα επίπεδα βίας στις ΗΠΑ είναι πολύ πιο υψηλά συγκριτικά με αυτά του Καναδά, της Αυστραλίας, της Ν. Ζηλανδίας ή των δυτικών χωρών της

Ευρώπης. Αντίθετα, κάποιες χώρες της Α. Ευρώπης, της Αφρικής, της Ασίας και της Ν. Αμερικής έχουν πολύ υψηλότερα επίπεδα βίας συγκριτικά με τις ΗΠΑ (Stangor, 2011). Αυτές οι διαφορές αποδεικνύουν ότι ο βαθμός στον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας εκδηλώνουν επιθετικότητα το ένα προς το άλλο διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την κουλτούρα.

Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν σημαντικές διαφορές ως προς τις κανονιστικές πεποιθήσεις για την επιθετικότητα μεταξύ νέων από διαφορετικές χώρες. Παραδείγματος χάριν, οι Souweidane και Huesmann (1999) μελέτησαν την επίδραση της κουλτούρας στις κανονιστικές πεποιθήσεις για την επιθετικότητα των έφηβων μαθητών που γεννήθηκαν στις ΗΠΑ και των έφηβων μαθητών που μετανάστευσαν στις ΗΠΑ από τη Μ. Ανατολή. Ανακάλυψαν ότι οι έφηβοι που είχαν γεννηθεί στις ΗΠΑ αποδέχονταν την επιθετικότητα περισσότερο από εκείνους που είχαν μεταναστεύσει από τη Μ. Ανατολή. Επιπλέον, οι έφηβοι οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει στις ΗΠΑ πριν από την ηλικία των 12 ετών αποδέχονταν την επιθετικότητα περισσότερο από εκείνους που είχαν μεταναστεύσει μετά την ηλικία των 12 ετών.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα, οι Αμερικανοί φοιτητές φαίνεται ότι είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στην επιθετικότητα συγκριτικά με τους Γερμανούς και τους Πολωνούς φοιτητές (Huesmann, Zelli, Fraczek & Urmeyer, 1993). Μία συγκριτική μελέτη σε δείγμα ισπανόφωνων μαθητών του Σικάγο, των οποίων οι οικογένειες είχαν εγκατασταθεί στις ΗΠΑ σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, έδειξε επίσης διαφορές στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την επιθετικότητα (Guerra, Huesmann, Hanish, Font, & Henry, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή της γενικής επιθετικότητας ήταν υψηλότερη στα παιδιά που διέμεναν στις ΗΠΑ περισσότερα χρόνια, ενώ η αποδοχή της επιθετικότητας απέναντι στο γυναικείο φύλο ήταν χαμηλότερη σε αυτή την κατηγορία παιδιών.

Οι Souweidane και Huesmann (1999) υποθέτουν ότι αυτές οι διαφορές είναι δυνατό να αποδοθούν στις διαφορετικές πρακτικές κοινωνικοποίησης της κάθε κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Huesmann και Guerra, οι κανονιστικές πεποιθήσεις των παιδιών διαμορφώνονται μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης η οποία συμπεριλαμβάνει: (i) την παρατήρηση από το παιδί των συμπεριφορών και των πεποιθήσεων των ατόμων του περιβάλλοντός του, (ii) τις αντιλήψεις του παιδιού σχετικά με τις κοινωνικές νόρμες, (iii) την ταύτιση του παιδιού με συγκεκριμένες ομάδες αναφοράς, και (iv) την προσωπική αξιολόγηση του παιδιού βάσει της από-

κρισης του περιβάλλοντος απέναντι στη συμπεριφορά του (Guerra, Huesmann & Hanish 1994; Huesmann & Guerra, 1997). Ο τύπος και η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού επηρεάζονται σημαντικά από την κουλτούρα του (Ross & Nisbett, 1991).

Όμως, εκτός από τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας κάθε χώρας, θα πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κουλτούρας που επικρατεί σε διαφορετικές περιοχές της ίδιας χώρας. Για παράδειγμα, η *κουλτούρα της τιμής* (culture of honor), η οποία επιβάλλει στο άτομο να αποκρίνεται στις ύβρεις με επιθετικό τρόπο, επικρατεί ιδιαίτερα στις νότιες και δυτικές πολιτείες των ΗΠΑ και ίσως εξηγεί, εν μέρει, τα υψηλότερα επίπεδα ανθρωποκτονιών αυτών των πολιτειών συγκριτικά με εκείνα των ανατολικών και βόρειων πολιτειών (Stangor, 2011). Μια σειρά πειραμάτων δείχνει ότι οι λευκοί άρρενες φοιτητές που μεγάλωσαν στις νότιες πολιτείες των ΗΠΑ αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις ύβρεις σε σχέση με τους φοιτητές που προέρχονται από τις βόρειες πολιτείες (Cohen, Nisbett, Bosdler & Schwarz, 1996). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές από τις νότιες πολιτείες έχουν την τάση να εκφράζουν περισσότερο θυμό και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης συγκριτικά με τους φοιτητές των βόρειων πολιτειών, διότι πιστεύουν ότι οι προσβολές αποτελούν απειλή για την αρρενωπή ταυτότητά τους.

Επίσης, εδώ και περισσότερα από 20 χρόνια, οι πολιτείες όπου επικρατεί η κουλτούρα της τιμής έχουν περισσότερα από τα διπλάσια κατά κεφαλήν περιστατικά πυροβολισμών σε σχολεία (school shootings) συγκριτικά με άλλες πολιτείες των ΗΠΑ. Είναι πολύ πιθανό αυτά τα περιστατικά να έχουν στόχο την υπεράσπιση της τιμής κάποιων μαθητών που νιώθουν ταπεινωμένοι από τις προσβολές των συμμαθητών τους (Brown, Osterman & Barnes, 2009).

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η συμπεριφορά των νέων καθορίζεται, εν μέρει, από την ατομικιστική ή την κollectιβιστική ιδεολογία που επικρατεί σε κάθε κοινωνία. Στις ατομικιστικές κοινωνίες, το άτομο έχει την τάση να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με γνώμονα το ατομικό του συμφέρον και την προσωπική του ικανοποίηση. Στην περίπτωση που οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου δε συμβαδίζουν με αυτούς της ομάδας, το άτομο προσπαθεί να πετύχει τις δικές του επιδιώξεις, αδιαφορώντας για τους συλλογικούς στόχους. Σύμφωνα με τον Triandis (1995, 2001), ο ατομικισμός διακρίνεται σε δύο τύπους βάσει του κριτηρίου της ισότητας: στον οριζόντιο και στον κάθετο. Στις κοινωνίες όπου επικρατεί η κουλτούρα του

οριζόντιου ατομικισμού, το άτομο δεν επιδιώκει να ξεχωρίσει από την ομάδα, αλλά να είναι αυτόνομο και να ζει όπως επιθυμεί. Αντίθετα, στις κοινωνίες όπου επικρατεί η κουλτούρα του κάθετου ατομικισμού, το άτομο επιθυμεί να διακριθεί και να ξεχωρίσει από τα άλλα μέλη της ομάδας, γι' αυτό σε αυτές τις κοινωνίες είναι έντονος ο ανταγωνισμός.

Σύμφωνα με τους Fraczek και Kirwi (1992), τα παιδιά τα οποία ωθούνται στον ανταγωνισμό από τους γονείς τους και έχουν αυξημένο άγχος για τη σχολική βαθμολογία – χαρακτηριστικό των κοινωνιών κάθετου ατομικισμού – έχουν την τάση να είναι πιο επιθετικά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Στις κοινωνίες όπου επικρατεί η κουλτούρα του κάθετου ατομικισμού, τα παιδιά αγωνίζονται σκληρά για την πρωτιά και διεκδικούν μια υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης τους. Για να πετύχουν το σκοπό τους, είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά της τάξης ή του σχολείου τους.

Από την άλλη πλευρά, στις κολεκτιβιστικές κοινωνίες, το άτομο έχει την τάση να ακολουθεί τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκει και έχει συνείδηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της. Έτσι, είναι πολύ πιθανό να θυσιάσει το ατομικό του συμφέρον για το συμφέρον της ομάδας. Σε αυτές τις κοινωνίες, η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις νόρμες, τις υποχρεώσεις και το καθήκον. Σύμφωνα με τον Triandis (1995, 2001), υπάρχουν επίσης δύο τύποι κολεκτιβισμού. Οι κοινωνίες όπου επικρατεί η κουλτούρα του οριζόντιου κολεκτιβισμού χαρακτηρίζονται από κοινωνική συνοχή, αλτρουισμό, φροντίδα για το συνάνθρωπο, ανιδιοτέλεια και γενναιοδωρία. Εντούτοις, είναι πιθανό σε αυτές τις κοινωνίες να επικρατεί εχθρότητα για όσους βρίσκονται έξω από αυτές, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού και υπερεθνικισμού (Fiske, 1991). Στις κοινωνίες όπου επικρατεί η κουλτούρα του κάθετου κολεκτιβισμού, το άτομο σέβεται την κοινωνική ιεραρχία και αποδέχεται τις ανισότητες. Σε αυτές τις κοινωνίες επικρατεί ο σεβασμός, η αφοσίωση και η υπακοή.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι νέοι που προέρχονται από κοινωνίες κάθετου κολεκτιβισμού έχουν την τάση να εκδηλώνουν προκοινωνική συμπεριφορά και να ζουν αρμονικά με τους συνομηλίκους τους. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε αυτές τις κοινωνίες τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας έχουν περιορισμένη έκταση. Σε έρευνα που διεξήχθη σε 865 νεαρούς Ισραηλινούς, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ νεαρών Εβραίων και Αράβων, όσον αφορά στις

πεποιθήσεις και στις συμπεριφορές που συνδέονται με την επιθετικότητα (Sherer & Karnieli-Miller, 2004). Από τη μια πλευρά, οι Άραβες εκπαιδευτικοί και γονείς φαίνεται να έχουν πεποιθήσεις που ευνοούν περισσότερο την εκδήλωση επιθετικότητας σε σχέση με τους Εβραίους ομολόγους τους. Από την άλλη πλευρά, παρόλο που οι πεποιθήσεις των νεαρών Αράβων ευνοούν την επιθετικότητα και δικαιολογούν τους γονείς που χτυπούν τα παιδιά τους, οι νεαροί Άραβες εκδηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς συγκριτικά με τους νεαρούς Εβραίους. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι αυτές οι διαφορές οφείλονται στο ότι η κουλτούρα των Αράβων είναι κολεκτιβιστική, ενώ η κουλτούρα των Εβραίων είναι ατομικιστική.

Παρόλα αυτά, όσον αφορά ιδιαίτερα στο φαινόμενο του εκφοβισμού, η έρευνα των Nesdale και Naito (2005) σε Αυστραλούς και Ιάπωνες μαθητές δείχνει ότι οι διαφορές μεταξύ της ατομικιστικής κουλτούρας της Αυστραλίας και της κολεκτιβιστικής κουλτούρας της Ιαπωνίας δεν αντικατοπτρίζονται στις στάσεις των νέων απέναντι στον εκφοβισμό, σε αντίθεση με τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Οι στάσεις των κοριτσιών από την Ιαπωνία απέναντι στον εκφοβισμό ταίριαζαν περισσότερο με αυτές των κοριτσιών από την Αυστραλία παρά με αυτές των αγοριών από την ίδια χώρα.

Βέβαια, το ανωτέρω εύρημα είναι αναμενόμενο, εάν λάβουμε υπόψη μας τη θεωρία του Morita (1996) σχετικά με τον εκμοντερνισμό της ιαπωνικής κοινωνίας και τη μετάβασή της από την παραδοσιακή κολεκτιβιστική κουλτούρα στη μοντέρνα ατομικιστική κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Morita, ενώ στην παραδοσιακή Ιαπωνία η ζωή καθοριζόταν από το μότο «θυσιάσου για το καλό της πατρίδας», στη μοντέρνα Ιαπωνία επικρατεί πλέον η αρχή «εκπλήρωσε τις επιθυμίες σου» και «μην μπλέκεις σε φασαρίες για χάρη των άλλων». Ο Morita υποστηρίζει ότι αυτή η αλλαγή των αξιών είχε αντίκτυπο και στο φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς εξασθένησε η αποτελεσματικότητα του ελέγχου που ασκούσε το κοινωνικό σύνολο στις ατομικές επιθυμίες των μελών του. Έτσι, η επιθυμία του θύτη για «πλάκα» και «χαλάρωση» μέσω της άσκησης εκφοβισμού είναι δύσκολο να ελεγχθεί σε μια τέτοια κοινωνία με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες παρέμβασης των παρισταμένων για να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Εκτός από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών τα οποία είναι πιθανό να επιτείνουν την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού, η Swearer (2011) αναφέρει επίσης τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τη μισαλλοδοξία. Οι

κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από έντονες τάσεις ρατσισμού, ομοφοβίας, σεξισμού ή ταξικών διακρίσεων αποτελούν εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, επιθετικότητας και θυματοποίησης (Loach & Bloor, 1995). Ο Selosse (1998) υποστηρίζει ότι οι καταστάσεις ανισότητας – πολιτισμικής, εθνικής, κοινωνικής ή οικονομικής – μεταξύ αυτών που κατέχουν περισσότερη μόρφωση, πλούτο ή εξουσία και των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων αποτελούν μία μορφή «παθητικής» και «ύπουλης βίας», η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αλλοτρίωση μέσω της περιθωριοποίησης, της αποξένωσης και της ταπείνωσης. Όταν ένα άτομο απορρίπτεται και αγνοείται, επιχειρεί να κάνει αισθητή την παρουσία του με όλα τα μέσα που διαθέτει. Όπως αναφέρει ο Selosse (1998: 24), «οι πλέον στερημένοι, οι πλέον αδύναμοι, οι λιγότερο προικισμένοι στο επίπεδο της κοινωνικοποιημένης επικοινωνίας θα καταφύγουν σε ένα μηχανισμό άμυνας εντελώς στοιχειώδη, στο μηχανισμό της επίθεσης».

Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό τα ατομικά χαρακτηριστικά, η οικογένεια και η ευρύτερη κοινωνία καθορίζουν τη συμπεριφορά των νέων και σε ποιο βαθμό το σχολείο δύναται να αναχαιτίσει τις αρνητικές επιδράσεις τους. Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές εκφράζουν μηνύματα αισιοδοξίας, θεωρώντας ότι οι διαφορές ως προς επίπεδα εκφοβισμού μεταξύ σχολείων με παρόμοια κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά αποδεικνύουν ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να περιορίσει σημαντικά την αρνητική επιρροή της ευρύτερης κοινωνίας στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Στο επόμενο κεφάλαιο, αναλύεται ιδιαίτερα ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης· θέμα στο οποίο επικεντρώνεται και η έρευνά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό μικροσύστημα στη ζωή του παιδιού, αφού σε αυτό περνά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, μακριά από την οικογένειά του. Το σχολικό περιβάλλον, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη και οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους του συμβάλλουν τόσο στην κοινωνικο-συναισθηματική όσο και στη γνωστική ανάπτυξή του (Πετρογιάννης, 2003). Το σχολείο «λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία», καθώς «συμπληρώνει, διορθώνει και αναπληρώνει τις ελλείψεις και τα σφάλματα της οικογένειας» (Ανδρέου, 2004: 64).

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και η συμπεριφορά του είναι δυνατό να επηρεαστούν τόσο από τα φυσικά/υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου – το σχολικό κτίριο ή τη διαρρύθμιση των τάξεων και του προαυλίου – όσο και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του – τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική ηγεσία και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όπως προαναφέρθηκε στην ανάλυση της οικοσυστημικής προσέγγισης (βλ. § 2.8.), τα χαρακτηριστικά του σχολείου διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες: (i) τα δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι σχετικά σταθερά, και (ii) τα χαρακτηριστικά της διεργασίας, δηλαδή τα δυναμικά χαρακτηριστικά του σχολείου, τα οποία διαμορφώνονται συνεχώς βάσει των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ των μελών των επιμέρους πλαισίων και των διαφορετικών συστημικών επιπέδων. Παραδείγματος χάριν, δομικά χαρακτηριστικά του μικροσυστήματος του σχολείου αποτελούν το μέγεθός του (ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών), η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. η αναλογία αγοριών/κοριτσιών, γηγενών/αλλοδαπών μαθητών) ή η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών. Τα δομικά χαρακτηριστικά αναφέρονται από τους Gottfredson ως «εξωγενή χαρακτηριστικά» διότι διαφεύγουν σε μεγάλο βαθμό από τον έλεγχο της σχολικής μονάδας (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Σύμφωνα με τους Gottfredson, τα δομικά ή εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν σε δύο επίπεδα: (i) σε

επίπεδο σχολείου κατατάσσονται τα σταθερά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως το μέγεθός της, η φυλετική ανομοιογένεια ή η αναλογία των μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία, και (ii) σε επίπεδο κοινότητας κατατάσσονται τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, όπως η αστικότητα της περιοχής, το ποσοστό των μεταναστών ή το ποσοστό των ανέργων. Όπως παρατηρεί ο Πετρογιάννης (2003), οι δομικοί παράγοντες επιδρούν στο μικροσύστημα του σχολείου, παρόλο που ορισμένοι από αυτούς μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκουν στο επίπεδο του εξωσυστήματος ή του μακροσυστήματος.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της διεργασίας, τα οποία αναφέρονται από τους Gottfredson ως «ενδογενή χαρακτηριστικά» του σχολείου (ό.π.), αυτά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, από τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, από τις μεθόδους διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές πρακτικές κλπ. Όπως αναφέρει ο Πετρογιάννης (2003: 112): «Το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός ο οποίος δε συνίσταται μόνο από ένα κτίριο και κάποια άτομα που δρουν στο εσωτερικό του. Κάθε μέλος του οργανισμού αυτού εξαρτάται από τα υπόλοιπα, ενώ όλα τα μέλη αντιδρούν στις αλλαγές που συντελούνται στο εσωτερικό του».

Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη, στο εξής, θα χρησιμοποιούνται οι όροι «εξωγενείς σχολικοί παράγοντες» για τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου και «ενδογενείς σχολικοί παράγοντες» για τα χαρακτηριστικά της διεργασίας τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, υπόκεινται σε μεγάλο βαθμό στον έλεγχο της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, περιγράφονται τόσο οι εξωγενείς όσο και οι ενδογενείς σχολικοί παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης και, γενικότερα, σχολικής βίας σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

I. ΕΞΩΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

4.1. Μέγεθος σχολείου και τάξης

Οι έρευνες που μελετούν τη σχέση του εκφοβισμού/θυματοποίησης και των γενικότερων προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών με το μέγεθος της τάξης ή του σχολείου καταλήγουν σε αντιφατικά πορίσματα. Ας δούμε πρώτα τα αποτελέσματα εκείνων των ερευνών που δείχνουν ότι το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης είναι πιθανό να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά στο μέγεθος της τάξης, η έρευνα των Koth, Bradshaw και Leaf (2008), σε δείγμα 2.468 μαθητών της 5^{ης} τάξης του δημοτικού από 37 διαφορετικά σχολεία, δείχνει ότι τα παιδιά των τάξεων μικρότερου μεγέθους έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τα επίπεδα τάξης και πειθαρχίας στο σχολείο τους. Οι Finn, Pannozzo και Achilles (2003) μελέτησαν 11 έρευνες με θέμα τη σχέση του μεγέθους της τάξης με τη συμπεριφορά των μαθητών. Σύμφωνα με τις περισσότερες από αυτές τις έρευνες, οι τάξεις μικρότερου μεγέθους φαίνεται ότι έχουν θετική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών. Στις ολιγάριθμες τάξεις, παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα αντικοινωνικών συμπεριφορών και υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικών συμπεριφορών. Σε αυτές τις τάξεις, οι μαθητές είναι πιο υποστηρικτικοί μεταξύ τους, νοιάζονται ο ένας για τον άλλο και τα προβλήματα πειθαρχίας είναι λιγότερο συχνά.

Επίσης, η θετικής κατεύθυνσης συνάφεια του μεγέθους του σχολείου με τη σχολική βία, αν και χαμηλή, εμφανίζεται σταθερά σε πολλές έρευνες (D.C. Gottfredson, 1985; McRobbie 2001; Stewart 2003; Warner, Weist & Krulak, 1999). Για παράδειγμα, μετά από έρευνα που διεξήχθη σε 938 σχολεία εννέα τάξεων και σε 792 σχολεία δώδεκα τάξεων, οι McPartlan και McDill (1977) ανακάλυψαν ότι το μέγεθος του σχολείου ερμηνεύει ένα μικρό ποσοστό (2-6%) της διακύμανσης των σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με τη μελέτη *Safe School Study* του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης των ΗΠΑ (National Institute of Education, 1978), το μέγεθος του σχολείου εμφανίζει ασθενή αλλά θετικής κατεύθυνσης συνάφεια με τη σχολική βία στους πέντε από τους έξι διερευνώμενους τύπους σχολείων του δείγματος. Επιπλέον, η έρευνα των Bryk και Driscoll (1988) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει έμμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών είτε διευκολύνοντας – στα σχολεία με

μικρότερο μαθητικό δυναμικό – είτε δυσχεραίνοντας – στα σχολεία με μεγαλύτερο μαθητικό δυναμικό – την οργάνωση του σχολείου ως κοινότητας.

Η D.C. Gottfredson (1985) εξηγεί με ποιο τρόπο μπορεί να ερμηνευθεί η σύνδεση του μεγέθους του σχολείου με τη σχολική βία και τη θυματοποίηση των μαθητών. Καταρχάς, στα μεγαλύτερα σχολεία, οι πρακτικές της ηγεσίας του σχολείου είναι λιγότερο αποτελεσματικές απ' ό,τι στα μικρότερα σχολεία. Σε αυτό συνηγορεί η έρευνα των Eberts, Kehoe και Stone (1984), η οποία δείχνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες πτυχές της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ πιο θετικές στα μικρότερα σχολεία. Σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές, στα σχολεία με μικρότερο μαθητικό δυναμικό, τα σχολικά προγράμματα είναι σαφή και καλοσχεδιασμένα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καλύτερα και οι συγκρούσεις που προκύπτουν εντοπίζονται πιο γρήγορα και αντιμετωπίζονται εγκαίρως. Αντίθετα, στα σχολεία με μεγάλο μαθητικό δυναμικό είναι πιο δυσχερής η επικοινωνία και η συνεργασία της σχολικής ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ επικρατεί σύγχυση στο διδακτικό προσωπικό όσον αφορά στους στόχους, στις πολιτικές και στις παιδαγωγικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται (D.C. Gottfredson, 1985). Κατά συνέπεια, στα μεγαλύτερα σχολεία, είναι πιο δύσκολο το προσωπικό να συνεργαστεί για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει με συνέπεια αποτελεσματικές στρατηγικές κατά της βίας.

Επιπλέον, το μεγάλο πλήθος των μαθητών και η ανωνυμία που επικρατεί στα μεγαλύτερα σχολεία καθιστούν πιο δυσχερή την επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων και την άμεση παρέμβαση των ενηλίκων στην περίπτωση εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Garbarino (1978), στα μεγαλύτερα σχολεία, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και οι άκαμπτοι κανονισμοί, σε συνδυασμό με το απρόσωπο περιβάλλον, οδηγούν τους μαθητές σε αποξένωση και αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την αναζήτηση καινοτόμων λύσεων για τα προβλήματα που προκύπτουν.

Επιπλέον, όπως αποδεικνύουν τα ερευνητικά πορίσματα, στα μεγαλύτερα σχολεία, είναι χαμηλότερα τα επίπεδα συμμετοχής των μαθητών στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες (Baird, 1969; Grabe, 1981; Wicker, 1969). Έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα των μαθητών (McPartland & McDill, 1977) και είναι δυνατό να αναχαιτίσει την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τους περιθωριο-

ποημένους μαθητές που έχουν βιώσει συνεχείς σχολικές αποτυχίες (Garbarino, 1978). Μέσα από την εμπλοκή τους σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι «δύσκολοι» μαθητές αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους, επενδύουν συναισθηματικά στο σχολείο και αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές και τους συνομηλίκους τους. Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969), ενισχύεται ο δεσμός των μαθητών με το σχολείο με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η εκδήλωση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών. Εξάλλου, η θετική επίδραση των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στην παραβατική συμπεριφορά των μαθητών διαπιστώνεται σε πολλές έρευνες (π.χ. Dawkins & Braddock, 1982; Hanks & Eckland, 1976), όπως επίσης επισημαίνονται οι αρνητικές επιπτώσεις των μεγάλων σχολείων στη συμπεριφορά των περιθωριοποιημένων μαθητών λόγω της μειωμένης συμμετοχής τους σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (π.χ. Willems, 1967).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας της Gottfredson, η θυματοποίηση των μαθητών – μέσω σωματικής επίθεσης, αφαίρεσης χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων δια της βίας και μέσω απειλής με όπλο ή σουγιά – είναι λιγότερο συχνή στα μεγάλα σχολεία συγκριτικά με τα μικρότερα (D.C. Gottfredson & DiPietro, 2011). Σύμφωνα με την Αμερικανίδα ερευνήτρια, αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, είναι πιθανό στα μεγαλύτερα σχολεία να λαμβάνονται περισσότερα μέτρα ασφάλειας για τη μείωση των περιστατικών θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Είναι, επίσης, πιθανό η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της θυματοποίησης να μην είναι γραμμική, αλλά καμπυλόγραμμη, και να αλλάζει μετά από κάποιο συγκεκριμένο αριθμό μαθητικού δυναμικού. Σε αυτή την τελευταία υπόθεση της Gottfredson συνηγορούν και τα πορίσματα άλλης έρευνας, σύμφωνα με τα οποία τα σχολεία μέτριου μεγέθους (π.χ. 600-900 μαθητών) εμφανίζουν τα καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Lee & Smith, 1995).

Σύμφωνα πάλι με μια άλλη εκδοχή, το μέγεθος του σχολείου ασκεί έμμεση επίδραση στη σχολική βία, καθώς η κουλτούρα του σχολείου – ενδογενής σχολικός παράγοντας – διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ των δύο ανωτέρω μεταβλητών (Welsh, Stokes & Greene, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα άλλης πιο πρόσφατης έρευνας, στις πολυπληθείς τάξεις αναφέρονται υψηλότερα επίπεδα

θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών, αν και το μέγεθος του σχολείου δε φαίνεται να συσχετίζεται με τη θυματοποίηση (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004).

Εκτός από τις προαναφερθείσες έρευνες οι οποίες διερευνούν τη σχέση του μεγέθους του σχολείου ή της τάξης με τη σχολική βία και τα γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ελάχιστες είναι οι μελέτες που εξετάζουν την επίδραση του μεγέθους του σχολείου ή της τάξης στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι Klein και Cornell (2010) εξέτασαν εάν τα λύκεια με μεγαλύτερο μαθητικό δυναμικό εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης συγκριτικά με τα λύκεια μικρότερου μεγέθους. Στο δείγμα της έρευνάς τους συμπεριέλαβαν 7.431 μαθητές και 2.353 καθηγητές από 290 λύκεια της Βιρτζίνια. Σύμφωνα με τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, στα μεγαλύτερα σχολεία, τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, τα επίπεδα θυματοποίησης, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των θυμάτων στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δε φαίνεται να συνδέονται με το μέγεθος του σχολείου. Επίσης, ο αριθμός των επεισοδίων εκφοβισμού που έχουν καταγραφεί στα πρακτικά κάθε σχολείου είναι πιο χαμηλός στα μεγαλύτερα σχολεία. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στην πραγματικότητα το μέγεθος του σχολείου δεν επηρεάζει τα επίπεδα θυματοποίησης των μαθητών μέσω εκφοβισμού.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Whitney και Smith (1993), στην οποία συμμετείχαν πάνω από 6.000 μαθητές από 17 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Sheffield. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, ούτε το μέγεθος της τάξης, ούτε το μέγεθος του σχολείου συνδέονται με τον εκφοβισμό. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 1.172 μαθητές από 12 δημόσια γυμνάσια της Ταϊβάν, ούτε το μέγεθος του σχολείου, ούτε η αναλογία μαθητών/καθηγητών φαίνεται να συνδέονται με τις συμπεριφορές εκφοβισμού (Wei, Williams, Chen & Chang, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Olweus (1993a), καθώς οι έρευνές του σε σχολεία της Νορβηγίας δε δείχνουν καμία απολύτως σχέση μεταξύ του ποσοστού θυτών ή θυμάτων και του μεγέθους του σχολείου ή της τάξης.

Παρόλα αυτά, έρευνα σε δείγμα 13.751 Καναδών μαθητών της πρώτης και της τρίτης τάξης του γυμνασίου δείχνει ότι στα μικρότερα σχολεία εκδηλώνονται πιο συχνά συμπεριφορές εκφοβισμού συγκριτικά με τα μεγαλύτερα σχολεία (Ma, 2002). Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους

λόγους. Στα πολυπληθή σχολεία, είναι πιθανό πολλές πράξεις εκφοβισμού να μη γίνονται αντιληπτές από τρίτους, καθώς είναι δύσκολο να ελέγχονται όλοι οι χώροι επαρκώς. Επίσης, στα σχολεία με μικρότερο μαθητικό δυναμικό, οι θύτες ενδέχεται να εκφοβίζουν πιο συχνά τους ίδιους μαθητές, ενώ στα μεγαλύτερα σχολεία η θυματοποίηση είναι πιθανό να διαχέεται σε περισσότερους μαθητές. Διευκρινίζεται ότι, στην ανωτέρω έρευνα του Ma, η μεταβλητή «Εκφοβισμός» συμπεριλαμβάνει ερωτήματα που αναφέρονται τόσο στην άσκηση εκφοβισμού όσο και στην έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Η διαχρονική έρευνα της Bowes και των συνεργατών της στην Αγγλία δείχνει ότι το μέγεθος του σχολείου συνδέεται τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση (Bowes et al., 2009). Εντούτοις, τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας είναι αντιφατικά μεταξύ τους, καθώς δείχνουν ότι στα μεγαλύτερα σχολεία τα μικρά παιδιά ηλικίας 5-7 ετών έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούν σε εκφοβισμό, αλλά λιγότερες πιθανότητες να ασκήσουν εκφοβισμό συγκριτικά με τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερα σχολεία. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτό το αντιφατικό εύρημα μπορεί να οφείλεται στο ότι τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης εκτιμήθηκαν βάσει των μαρτυριών των δασκάλων και των μητέρων των μαθητών. Στα πολυπληθή σχολεία, είναι πιθανό οι δάσκαλοι να αγνοούν πολλά από τα επεισόδια εκφοβισμού που συμβαίνουν στην πραγματικότητα και να ενημερώνουν λιγότερο συχνά τους γονείς των θυτών σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά των παιδιών τους. Επίσης, οι θύτες είναι απίθανο να αναφέρουν στους γονείς τους ότι εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, ενώ τα θύματα είναι πιο πιθανό να εκμυστηρεύονται στους γονείς τους τα περιστατικά εκφοβισμού που τους συμβαίνουν. Συνεπώς, μπορεί να υποθεθεί ότι στα μεγαλύτερα σχολεία ο αριθμός των θυτών δεν είναι πράγματι μικρότερος, αλλά ότι οι θύτες εντοπίζονται πιο δύσκολα απ' ό,τι στα μικρότερα σχολεία.

Όπως συνάγεται εκ των ανωτέρω, ο ρόλος του μεγέθους της τάξης και του σχολείου στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού χρήζει περισσότερης μελέτης. Αναμφίβολα, στα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, η επιτήρηση των σχολικών χώρων είναι πιο δυσχερής, συνεπώς είναι πιο δύσκολος ο εντοπισμός των περιστατικών εκφοβισμού και περιορισμένες οι δυνατότητες άμεσης παρέμβασης των ενηλίκων. Επιπλέον, στα πολυπληθή σχολεία και στις πολυπληθείς τάξεις, οι πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών δημιουργούν περισσότερες προστριβές και

συγκρούσεις, πολλές από τις οποίες δε γίνονται αντιληπτές από τους ενήλικες του σχολείου. Πιθανότατα, η ανωνυμία που επικρατεί στα μεγάλα σχολεία, η περιορισμένη ουσιαστική επικοινωνία μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς και οι χαλαροί κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των μαθητών, δημιουργούν στα θύματα εκφοβισμού το αίσθημα ότι είναι ανίσχυρα και απροστάτευτα, με αποτέλεσμα να επιτείνεται το αίσθημα απομόνωσης, ανασφάλειας και φόβου. Από την άλλη μεριά, οι θύτες έχουν περισσότερη ελευθερία να δράσουν ανενόχλητοι, καθώς τα σχολεία με μεγάλο μαθητικό δυναμικό στεγάζονται συνήθως σε δαιδαλώδεις κτιριακές εγκαταστάσεις με πολλούς κρυφούς χώρους οι οποίοι δεν επιτηρούνται επαρκώς. Επιπλέον, τα μεγάλα σχολεία είναι απρόσωπα, με αποτέλεσμα τα μέλη τους να μην έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του ανήκειν σε μια ενιαία κοινότητα. Αυτό αποτελεί τροχοπέδη για την καλλιέργεια μιας κυρίαρχης κουλτούρας η οποία θα προάγει το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αλληλεγγύη και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων.

Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι τα σχολεία μεγαλύτερου μαθητικού δυναμικού και οι πολυπληθείς τάξεις εμφανίζουν απαραίτητα αυξημένα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Το πιο πιθανό είναι να διαμεσολαβούν άλλοι παράγοντες στη σχέση του μεγέθους του σχολείου ή της τάξης με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, όπως για παράδειγμα η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Bradshaw, Sawyer και O'Brennan (2009) σε 22.178 μαθητές από 95 δημοτικά και γυμνάσια των ΗΠΑ δείχνει ότι η μεγαλύτερη αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών συνδέεται με μειωμένο αίσθημα ασφάλειας των μαθητών στο δημοτικό και με αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης στο γυμνάσιο. Η Bradshaw και οι συνεργάτες της συμπεραίνουν ότι η αυξημένη επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ενδυναμώσει το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών δημοτικού και να μειώσει τα επίπεδα θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών γυμνασίου.

Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι, ανεξάρτητα από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, στα σχολεία όπου περισσότεροι μαθητές αντιστοιχούν σε λιγότερους εκπαιδευτικούς είναι πιο δύσκολη η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να προσφέρονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

4.2. Επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα της μάθησης μέσω παρατήρησης, μίμησης προτύπων και ενίσχυσης (βλ. § 2.3.). Όπως η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά, έτσι και τα υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας της περιοχής όπου στεγάζεται το σχολείο είναι πιθανό να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, βάσει της θεωρίας της κοινωνικής αποδιοργάνωσης (βλ. § 2.7.), κάποιιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της κοινότητας (community) ή της γειτονιάς (neighborhood) όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα είναι δυνατό να επηρεάζουν τα επίπεδα εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών (για μια αναλυτική επισκόπηση βλ. Sampson & Lauritsen, 1993). Στοιχεία προηγούμενων ερευνών έχουν δείξει ότι η βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με παράγοντες όπως υψηλό ποσοστό χαμηλών εισοδημάτων και ανεργίας, υψηλή πυκνότητα του πληθυσμού, υψηλή στεγαστική κινητικότητα, εύκολη πρόσβαση σε όπλα και ναρκωτικά και υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας της περιοχής όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα (Gottfredson & Daiger, 1979; Howell, 1995; Howell & Hawkins, 1998; Reiss & Roth, 1993; Toby, 1983).

Σύμφωνα με τους Horn και Trickett (1998), η έκθεση στη βία της κοινότητας συνδέεται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τα αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Όπως παρατηρεί ο Elliot (1994b), στις γειτονιές με υψηλή εγκληματικότητα οι νέοι «διδάσκονται» τη βία και έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακούν σε βίαια επεισόδια. Η παρουσία συμμοριών, η διακίνηση ναρκωτικών και το υψηλό ποσοστό παράνομων δραστηριοτήτων που αποφέρουν άμεσα και σημαντικά οφέλη παρέχουν αρνητικά πρότυπα στους νέους και ενισχύουν την εκδήλωση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών.

Υπογραμμίζεται ότι τα υψηλά ποσοστά παραβατικότητας και βίας στην κοινότητα δε συνδέονται απαραίτητα με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της. Υπάρχουν περιοχές με υψηλά ποσοστά χαμηλόμισθων νοικοκυριών στις οποίες παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα βίας και παραβατικότητας. Ο Elliot (1994b) παρατηρεί ότι τα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας

συνδέονται λιγότερο με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της και περισσότερο με την έλλειψη αποτελεσματικής κοινωνικής και πολιτιστικής οργάνωσης. Η φτώχεια συνδέεται με τη βία δια μέσου των αποδιοργανωμένων κοινοτήτων. Στις υποβαθμισμένες κοινότητες με αποτελεσματική οργάνωση παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα βίας και εγκληματικότητας. Αντίθετα, οι παράνομες δραστηριότητες και οι συμμορίες εμφανίζονται σε κοινότητες που δεν έχουν τα απαραίτητα μέσα για να αντισταθούν στην παραβατικότητα και να παράσχουν μια σταθερή κοινωνική οργάνωση στους νέους. Σε αυτές τις κοινότητες, η υψηλή στεγαστική κινητικότητα και η κοινωνική απομόνωση που απορρέει από τη μακροχρόνια ανεργία καθιστούν δυσχερή την καθιέρωση κοινών αξιών και προτύπων.

Η σύνδεση των επιπέδων βίας στην κοινότητα όπου στεγάζεται το σχολείο με τη βία και την επιθετικότητα που εκδηλώνουν οι μαθητές μέσα σε αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες. Σύμφωνα με τους Shelley και Wright (1998), η βία μεταξύ των μαθητών δε δημιουργείται μέσα στο σχολείο, αλλά αντικατοπτρίζει τη βία της κοινότητας που το περιβάλλει. Οι Reiss και Roth (1993) υποστηρίζουν ότι, μεταξύ των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα ποσοστά σχολικής βίας είναι υψηλότερα στα σχολεία των κοινοτήτων με υψηλότερα επίπεδα εγκληματικότητας. Σύμφωνα με τον D.C. Anderson (1998), η βία στην κοινότητα αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη σχολική βία.

Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας των Gottfredson, αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης των εκπαιδευτικών από μαθητές παρατηρούνται σε σχολεία που στεγάζονται σε αστικές περιοχές, περιοχές με υψηλή εγκληματικότητα και περιοχές με υψηλά ποσοστά ανεργίας (Gottfredson & Gottfredson, 1985). Σε περιοχές με υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας όπου, σύμφωνα με τις επικρατούσες νόρμες και συμπεριφορές, η χρήση της βίας προβάλλεται ως αποδεκτή τακτική επίλυσης των συγκρούσεων και ο έλεγχος της κοινότητας πάνω στη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών είναι ασθενής, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές διατρέχουν περισσότερους κινδύνους κατά τη διαδρομή από το σχολείο προς το σπίτι (Hellman & Beaton, 1986; Pearson & Toby, 1991). Μάλιστα, σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας των Pearson και Toby (1991) σε γειτονιές με υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας, πάνω από το 30% των μαθητών απαντούν ότι μένουν στο σπίτι αντί να πάνε στο σχολείο ή ότι κάνουν σκασιαρχείο γιατί φοβούνται μην τυχόν τους επιτεθούν άλλοι μαθητές.

Οι Guerra, Huesmann και Spindler (2003) μελέτησαν την επίδραση που ασκούν τα επίπεδα βίας της κοινότητας στη συμπεριφορά και στις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, σε ένα δείγμα 4.458 παιδιών από αστικές περιοχές των ΗΠΑ. Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, τα υψηλά επίπεδα βίας στην κοινότητα ασκούν σημαντική επίδραση στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας 5-8 και 9-12 ετών, ενώ η επίδραση στις κανονιστικές πεποιθήσεις των παιδιών φαίνεται στις μεγαλύτερες τάξεις. Τα παιδιά τα οποία γίνονται συχνά μάρτυρες της βίας της κοινότητας ή εκτίθενται άμεσα σε αυτήν έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν βία όσο μεγαλώνουν, καθώς και στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τους τρεις ανωτέρω ερευνητές, τα υψηλά ποσοστά βίας στις γειτονίες όπου ζουν τα παιδιά και η συστηματική έκθεσή τους σε βίαιες σκηνές είναι πιθανό να τα εξοικειώνει με τη βία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών να αυξάνεται ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ οι κανονιστικές πεποιθήσεις τους σχετικά με την επιθετικότητα να επηρεάζονται πιο αργά, καθώς απαιτείται περισσότερος χρόνος για να διαμορφωθούν.

Παρόλο που ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά τα οποία εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα βίας στην κοινότητα όπου μεγαλώνουν τείνουν να γίνονται βίαια και επιθετικά, ελάχιστα στοιχεία υπάρχουν σχετικά με τη σύνδεση των επιπέδων βίας της κοινότητας με τον εκφοβισμό (Swearer et al., 2006). Έρευνα που διεξήχθη σε 2.561 Σουηδούς μαθητές γυμνασίου ηλικίας 14-15 ετών δείχνει ότι η άσκηση εκφοβισμού εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με την οπλοκατοχή και τη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών στην ευρύτερη κοινότητα και για τα δύο φύλα (Andershed, Kerr & Stattin, 2001). Η ανωτέρω έρευνα δείχνει, επίσης, ότι η άσκηση εκφοβισμού συνδέεται με τη βίαιη θυματοποίηση των μαθητών στην κοινότητα. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί μέρος πιο ευρέων τάσεων βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς και ότι η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού συνδέεται με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών στην ευρύτερη κοινότητα. Παρόλα αυτά, η κατεύθυνση αυτών των συσχετίσεων δε διευκρινίζεται στην ανωτέρω έρευνα. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα μεγάλης κλίμακας, σε δείγμα 53.316 μαθητών από 1.000 σχολεία της Κολομβίας (Chaux, Molano & Podlesky, 2009). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, τα υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού συνδέονται, μεταξύ άλλων, με τα υψηλότερα επίπεδα βίας στην κοινότητα.

Αν και όλες οι προαναφερθείσες έρευνες δείχνουν ότι τα φαινόμενα εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών συνδέονται με τα επίπεδα βίας και εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται το σχολείο, κάποιοι ερευνητές αμφισβητούν τη σύνδεση της βίας του σχολείου με τη βία της ευρύτερης κοινότητας. Άραγε οι συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών αντικατοπτρίζουν τη βία της κοινότητας ή εκκολάπτονται μέσα στο ίδιο το σχολείο και μάλιστα σε μερικά σχολεία περισσότερο από κάποια άλλα; Δεν μπορούμε να αποκλείσουμε καμιά από αυτές τις δύο πιθανότητες. Σημειώνεται, όμως, ότι σύμφωνα με τον Αυστραλό ερευνητή Rigby, «η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων και διδασκομένων των σχολείων στα οποία κυριαρχεί ο σχολικός εκφοβισμός υποστηρίζει πως το ίδιο το σχολείο επηρεάζει ουσιαστικά την κατάσταση» (Rigby, 2008: 90).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκδοχή του Moignard (2008), ο οποίος εστιάζει την έρευνά του σε δύο σχολεία: το ένα στεγάζεται σε μία φτωχή συνοικία μιας οικονομικά εύρωστης χώρας, της Γαλλίας, ενώ το άλλο βρίσκεται σε μία φτωχή συνοικία μιας λιγότερο ανεπτυγμένης χώρας με μεγάλες κοινωνικές ανισότητες, της Βραζιλίας. Το βραζιλιάνικο σχολείο βρίσκεται σε μία παραγκούπολη (favela) όπου η εγκληματικότητα είναι πολύ υψηλή, καθώς έμποροι ναρκωτικών λυμαίνονται όλη την περιοχή. Στο εμπόριο ναρκωτικών εμπλέκονται όχι μόνο τοπικοί αρχηγοί, αλλά και μαθητές του σχολείου, οι οποίοι δε διστάζουν να ρισκάρουν τη ζωή τους για να ξεφύγουν από την ανέχεια. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας, το βραζιλιάνικο σχολείο δεν έχει επηρεαστεί από την υψηλή εγκληματικότητα της γύρω περιοχής, ενώ το γαλλικό σχολείο φαίνεται ότι αντιμετωπίζει έντονα προβλήματα σχολικής βίας στο εσωτερικό του. Μάλιστα, όπως παρατηρεί ο Moignard, η βία η οποία εκδηλώνεται μέσα στο γαλλικό σχολείο είναι πολύ πιο σκληρή από τη βία η οποία εκδηλώνεται έξω από αυτό.

Ο Moignard (2008) παρατηρεί ότι στο βραζιλιάνικο σχολείο οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην παροχή στοιχειωδών γνώσεων στους μαθητές, επειδή κρίνουν ότι οι υψηλές απαιτήσεις στο γνωστικό τομέα μπορεί να απογοητεύσουν τους νέους και να τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη του σχολείου. Με άλλα λόγια, η κοινωνικοποίηση και η προστασία των μαθητών από την εξωτερική βία αποτελούν απόλυτη προτεραιότητα για τους ενήλικες του βραζιλιάνικου σχολείου, ενώ αντίθετα η παροχή γνώσεων θεωρείται λιγότερο σημαντική. Έτσι, στη Βραζιλία, το δημόσιο σχολείο αποτελεί ένα φιλόξενο χώρο κοινωνικοποίησης των νέων, ο οποίος τους εμπνέει

ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Επιπλέον, το σχολείο της Βραζιλίας είναι στενά συνδεδεμένο με τη ζωή της ευρύτερης κοινότητας. Γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί δρουν συλλογικά, στο πλαίσιο ενός καθολικού σχεδίου με στόχο την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ακόμα και οι έμποροι ναρκωτικών παρέχουν προστασία στο σχολείο τηρώντας μια άτυπη συμφωνία με τους κατοίκους της περιοχής.

Αντίθετα, το γαλλικό σχολείο είναι απομονωμένο από την ευρύτερη κοινότητα, καθώς τα υψηλά επίπεδα βίας που παρατηρούνται στο εσωτερικό του αποδίδονται στη βία που επικρατεί έξω από αυτό. Η είσοδος και η έξοδος των μαθητών ελέγχονται με διάφορους τρόπους, ώστε να είναι αδύνατη η προσέλευση «εξωσχολικών στοιχείων» στο σχολείο. Αυτό έχει αντίκτυπο στις σχέσεις καθηγητών-γονέων και στη σχολική ζωή, η οποία είναι εντελώς αποκομμένη από το εξωτερικό περιβάλλον. Στους μαθητές αναπτύσσεται η αίσθηση εγκλεισμού και φυλάκισης και το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένας βίαιος και σκληρός χώρος, τόσο λόγω των δύσκολων συμβολικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών όσο και λόγω του άκαμπτου τρόπου διαχείρισης της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους καθηγητές και τους συνομηλίκους τους. Αποτέλεσμα: το ίδιο το σχολείο διδάσκει στους μαθητές τις σχέσεις εξουσίας και την «κουλτούρα του δρόμου», η οποία αντιτίθεται στην κουλτούρα της πειθαρχίας στους θεσμούς.

Κατά τη γνώμη μας, το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης του Moignard είναι η αποσύνδεση της βίας που εκδηλώνεται στο σχολικό χώρο από την εγκληματικότητα της ευρύτερης κοινότητας και η διαπίστωση της επίδρασης του ίδιου του σχολείου στη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

4.3. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 2.7.), σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, τα υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας εμφανίζονται σε περιοχές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, με υψηλό ποσοστό χαμηλόμισθων νοικοκυριών και ανέργων (Shaw & McKay, 1942). Σε αυτές τις περιοχές, οι αντικοινωνικές και βίαιες συμπεριφορές θεωρούνται παραδεκτές και φυσιολογικές με αποτέλεσμα να εξασθενεί ο έλεγχος που ασκεί η κοινότητα στη συμπεριφορά των μελών της και να αυξάνονται τα επίπεδα βίας και παραβατικότητας.

Ιδιαίτερα τα υψηλά ποσοστά φτώχειας και ανεργίας στην ευρύτερη κοινότητα θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ως σημαντικός παράγοντας κινδύνου για τη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών (Anderson D.C., 1998; Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand, 1993; Gottfredson & Daiger, 1979; Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson & Davis, 1995; Plybon & Kliwer, 2001). Ο Elliot (1994b) ισχυρίζεται ότι οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε φτωχικές, αποδιοργανωμένες γειτονιές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πορεία της εφηβικής ανάπτυξής τους, καθώς εμφανίζουν μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα, περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλή αυτοπειθαρχία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές των σχολείων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπεριφορές εκφοβισμού και να εμπλακούν σε βίαια επεισόδια. Οι Gottfredson επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (National Institute of Education, 1978), σύμφωνα με τα οποία, τα γυμνάσια που στεγάζονται σε περιοχές με υψηλά ποσοστά φτώχειας και ανεργίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών (Gottfredson & Gottfredson, 1985).

Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας μπορεί να επηρεάζει την οργανωτική δομή και την κουλτούρα του σχολείου με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, οι Gottfredson (ό.π.) υποστηρίζουν ότι, στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών, οι μαθητές δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση, οι διαθέσιμοι πόροι για εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες είναι περιορισμένοι και η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων λιγότερο στενή.

Επιπλέον, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη σύνδεση του χαμηλού βιοτικού επιπέδου με παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση εκφοβιστικής, βίαιης ή παραβατικής συμπεριφοράς, όπως με τον αυξημένο κίνδυνο παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης (Coulton, Korbin, Su & Chow, 1995; Widom, 1989, 2000), τη μειωμένη ανταπόκριση και την αυταρχική συμπεριφορά των γονέων, καθώς και τις αυξημένες ώρες τηλεθέασης (Evans, 2004).

Ακόμα, είναι πιθανό οι νόρμες και τα μοντέλα κοινωνικοποίησης που επικρατούν στις υποβαθμισμένες περιοχές να ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά των νέων (E. Anderson, 1990, 1998; Bernard, 1990). Τα χαμηλά εισοδήματα των νοικοκυριών, σε συνδυασμό με τις μειωμένες υπηρεσίες και τους περιορισμένους πόρους των υποβαθμισμένων κοινοτήτων, είναι δυνατό να καθιστούν τα παιδιά αυτών των

περιοχών πιο επιρρεπή στην επιθετικότητα (Bronfenbrenner, Moen & Garbarino, 1984). Το παραμικρό μαθησιακό πρόβλημα ενός παιδιού που μεγαλώνει σε ένα τέτοιο περιβάλλον, εάν δε διορθωθεί εγκαίρως, μπορεί να κλιμακωθεί σε σοβαρές ακαδημαϊκές δυσκολίες, σχολική αποτυχία και προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, αυξάνοντας τον κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.

Η Guerra και οι συνεργάτες της τονίζουν ότι δεν είναι η οικονομική ανέχεια αυτή καθαυτή που οδηγεί στη βία, αλλά άλλοι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τη φτώχεια, όπως οι αγχογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι κάτοικοι των πιο υποβαθμισμένων περιοχών και οι κανονιστικές πεποιθήσεις που ενισχύουν την επιθετικότητα (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995). Οι κάτοικοι των περιοχών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εκτίθενται σε μια σειρά στρεσογόνων καταστάσεων και, όπως δείχνουν οι έρευνες, το άγχος είναι δυνατό να δημιουργήσει προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά και στους εφήβους (Compas et al., 1989; Pryor-Brown & Cowen, 1989). Επιπλέον, τα άτομα που μεγαλώνουν σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, με ελάχιστες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και αναγνώρισης δια μέσω νόμιμων οδών, είναι πιθανό να αναπτύξουν πεποιθήσεις που νομιμοποιούν τη χρήση βίας για την απόκτηση κύρους, υλικών αγαθών ή απλά για λόγους άμυνας (Guerra, Huesmann & Hanish, 1994).

Εκ των ανωτέρω, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι αν θέλουμε πιο ασφαλή σχολεία, θα πρέπει να δημιουργήσουμε πιο ασφαλείς κοινότητες. Εντούτοις, κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επίδραση των ενδογενών σχολικών παραγόντων στη συμπεριφορά των μαθητών είναι πιο ισχυρή και ότι είναι δυνατό να μειώσει την αρνητική επιρροή της κοινότητας. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, καθώς και ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα.

Οι Hellman και Beaton (1986) μελέτησαν εάν τα επίπεδα σχολικής βίας επηρεάζονται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας ή από τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς τους, στο γυμνάσιο, τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών αποτελούν πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής βίας σε σύγκριση με τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. Οι Hellman και

Beaton καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό περιβάλλον είναι δυνατό να εξουδετερώσει την επιρροή της κοινότητας.

Από την άλλη μεριά, κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται περισσότερο από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους παρά από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ή της κοινότητας. Για παράδειγμα, σε έρευνα που διεξήγαγαν ο Welsh και οι συνεργάτες του (Welsh, Greene & Jenkins, 1999) σε δείγμα 583 μαθητών από 11 γυμνάσια της Φιλαδέλφειας, εξέτασαν σε ποιο βαθμό η σχολική αταξία¹ είναι δυνατό να ερμηνευθεί από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος ή τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, τα διερευνώμενα χαρακτηριστικά του σχολείου και της κοινότητας – επίπεδα φτώχειας, εγκληματικότητας και στεγαστικής κινητικότητας – ερμηνεύουν ένα σχετικά μικρό ποσοστό της διακύμανσης της σχολικής αταξίας (4,1-4,5%) συγκριτικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών – ηλικία, εθνικότητα, φύλο, σχολική εμπλοκή, πίστη στους κανόνες και συναναστροφή με προκοινωνικούς συνομηλίκους – τα οποία ερμηνεύουν το 16% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Σύμφωνα με τον Welsh, η απλοϊκή αντίληψη ότι οι «κακές» κοινότητες δημιουργούν «κακά» παιδιά ή «κακά» σχολεία είναι ανυπόστατη.

Παρόλα αυτά, σε μεταγενέστερη έρευνά τους (Welsh, Stokes & Greene, 2000), ο Welsh και οι συνεργάτες του συμπεραίνουν ότι η κοινότητα όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα επηρεάζει έμμεσα τα επίπεδα σχολικής αταξίας. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική κουλτούρα² – ενδογενής σχολικός παράγοντας – φαίνεται ότι διαμεσολαβεί στη σχέση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της κοινότητας με τη

¹ Ο όρος «σχολική αταξία» αποτελεί όρο-ομπρέλα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, από την απειθαρχία μέχρι την εκδήλωση βίας και παραβατικότητας. Σύμφωνα με τους Gottfredson, όροι όπως «αταξία» (disorder) και «διαταρακτική συμπεριφορά» (disruption) αναφέρονται τόσο σε ποινικά αδικήματα όσο και σε λιγότερο σοβαρά παραπτώματα των μαθητών (Gottfredson & Gottfredson, 1985: 26).

² Στην προαναφερθείσα έρευνα του Welsh, ο όρος «σχολική κουλτούρα» συμπεριλαμβάνει την προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο, το αίσθημα ασφάλειας, το αίσθημα δικαιοσύνης όσον αφορά στους σχολικούς κανόνες, την ακαδημαϊκή επίδοση, τα ποσοστά σχολικής διαρροής και σκασιαρχείου, καθώς και τη θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών (Welsh, Stokes & Greene, 2000). Συνεπώς, η έννοια της σχολικής κουλτούρας όπως ορίζεται από τον Welsh δεν ταυτίζεται με την έννοια που της αποδίδει η Anderson (1982). Σε μεταγενέστερη έρευνά του, ο Welsh (2003) χαρακτηρίζει τους ίδιους παράγοντες ως παράγοντες αναγόμενους στο ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου και όχι στη σχολική κουλτούρα· γεγονός που αποδεικνύει τη σύγχυση που επικρατεί στην επιστημονική κοινότητα όσον αφορά στην εννοιολογική οριοθέτηση των ανωτέρω όρων.

σχολική αταξία, ενώ τα επίπεδα εγκληματικότητας δε φαίνεται να ασκούν σημαντική επίδραση στην εν λόγω εξαρτημένη μεταβλητή. Παρόμοια ευρήματα αναφέρει και ο Kirk (2006).

Τέλος, σύμφωνα με κάποιες άλλες έρευνες, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας δε συνδέεται με τη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών ούτε άμεσα, ούτε έμμεσα. Για παράδειγμα, μετά από έρευνα που διεξήγαγαν σε 24 δημοτικά από 6 περιφέρειες των ΗΠΑ διαφορετικού βαθμού αστικότητας – αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών – οι Battistich και Hom (1997) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα ποσοστά φτώχειας της κοινότητας δε συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αν και λιγοστές, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση του εν λόγω φαινομένου με τα χαρακτηριστικά της κοινότητας δείχνουν ότι αυτοί οι παράγοντες συνδέονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, οι μεταβλητές που ανάγονται στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και στα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου ζουν οι μαθητές αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Επίσης, οι Whitney και Smith (1993) ισχυρίζονται ότι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής όπου στεγάζεται το σχολείο συνδέεται σε μικρό βαθμό με την άσκηση εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη σε 22.178 μαθητές από 95 δημοτικά και γυμνάσια των ΗΠΑ, η συγκέντρωση πολλών μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε ένα σχολείο συνδέεται με αυξημένα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης στο γυμνάσιο και με μειωμένο αίσθημα ασφάλειας των μαθητών στο δημοτικό (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Hanish και Guerra (2000a), οι οποίες ανακάλυψαν ότι στα σχολεία όπου συγκεντρώνονται περισσότεροι μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα τα ποσοστά της θυματοποίησης είναι υψηλότερα. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενός προγράμματος πρόληψης κατά της θυματοποίησης των μαθητών της πρώτης και της δευτέρας τάξης του δημοτικού έδειξε ότι τα υψηλότερα ποσοστά μαθητών χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου σε ένα

σχολείο προβλέπουν υψηλότερα ποσοστά σωματικής θυματοποίησης μεταξύ των παιδιών (Leadbeater, Hoglund & Woods, 2003).

Ο Kellam και οι συνεργάτες του μελέτησαν την επίδραση του περιβάλλοντος της τάξης από την πρώτη δημοτικού μέχρι τη μετάβαση των μαθητών στο γυμνάσιο σε 19 δημοτικά σχολεία των ΗΠΑ (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998). Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που φοιτούν σε σχολεία κοινοτήτων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν έντονη επιθετικότητα στο γυμνάσιο, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους.

Πάντως, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιρροή των χαρακτηριστικών της κοινότητας στη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι καθοριστικής σημασίας και ότι το σχολείο μπορεί να περιορίσει την εκδήλωση των βίαιων συμπεριφορών λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας ή την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Debarbieux, 2003a; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Welsh, Stokes & Greene, 2000). Όπως θα δούμε πιο κάτω, σύμφωνα με τον Debarbieux (1996, 2003), η συσχέτιση της σχολικής βίας με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και του μαθητικού πληθυσμού δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως «αναπηρία» των παιδιών που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, αλλά ως αδυναμία του σχολείου να ενσωματώσει αυτά τα παιδιά στους κόλπους του.

4.4. Η ερμηνεία Debarbieux σχετικά με το ρόλο της κοινότητας

Στη Γαλλία, κατά τη δεκαετία του '90, ο Eric Debarbieux (1996, 1999, 2004) διεξήγαγε εμπειρικές έρευνες μεγάλης κλίμακας με στόχο τη μελέτη της σχέσης της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με το σχολικό κλίμα. Διευκρινίζεται ότι εδώ ο όρος «θυματοποίηση» δεν αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στην έκθεση των μαθητών σε ενέργειες εκφοβισμού, αλλά γενικότερα σε πράξεις σχολικής βίας.

Οι πρώτες έρευνες του Debarbieux, κατά το χρονικό διάστημα 1993-95, πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία περιοχών διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και επανελήφθησαν το 2003 με σκοπό τη μελέτη της εξέλιξης του φαινομένου της θυματοποίησης. Κατά τα έτη 1998-2000, οι έρευνες του Debarbieux επικεντρώθηκαν σε σχολεία που ανήκαν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

(ZEP), σύμφωνα με συγκεκριμένα κοινωνικά κριτήρια που είχε θέσει το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας: υψηλό ποσοστό ανεργίας, χαμηλή κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία γονέων, υψηλός αριθμός αλλοδαπών κλπ. Πρόκειται για έρευνες μεγάλης κλίμακας, στις οποίες συμμετείχαν χιλιάδες μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Καταρχάς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών του Debarbieux, η έκταση της θυματοποίησης των μαθητών συνδέεται με τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινότητας όπου στεγάζεται κάθε σχολείο. Για παράδειγμα, έρευνα του 1994-95 σε 9.362 μαθητές δημόσιων γυμνασίων κάθε κοινωνικού τύπου δείχνει ότι το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι η βία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στο σχολείο τους είναι πολύ πιο υψηλό στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών (30%) σε σχέση με τα σχολεία των περιοχών μέτριου ή υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (8%). Μεταγενέστερη έρευνα του Debarbieux σε δείγμα 14.316 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώνει ότι η σχολική βία, αν και περιορισμένης έκτασης, δεν είναι ισομερώς κατανομημένη στα γαλλικά σχολεία (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Τόσο το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών όσο και τα βίαια περιστατικά εμφανίζουν μεγαλύτερη ένταση στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Παρόλα αυτά, ο Debarbieux παρατηρεί ότι αν αποκλειστικά και μόνο οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες ερμήνευαν την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών, όλες οι σχολικές μονάδες τού ίδιου κοινωνικού τύπου θα εμφάνιζαν παρόμοια επίπεδα βίας. Όμως, αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα. Ένα στα τρία σχολεία εμφανίζει αποτελέσματα μη αναμενόμενα, τα οποία δεν αντιστοιχούν στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του (Blaya, 2006). Κάποια σχολεία φαίνεται ότι καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τη σχολική βία με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με κάποια άλλα. Αυτό παρατηρείται και στις τρεις κατηγορίες σχολείων: χαμηλού, μέτριου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Ορισμένες σχολικές μονάδες προνομιούχων περιοχών εμφανίζουν υψηλά επίπεδα σχολικής βίας, σε αντίθεση με ορισμένες σχολικές μονάδες υποβαθμισμένων περιοχών που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα σχολικής βίας.

Γι' αυτό το λόγο, ο Debarbieux και οι συνεργάτες του συμπεραίνουν ότι, εκτός από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού τα

οποία είναι σταθερά και συνδέονται με ευρύτερους μηχανισμούς κοινωνικού αποκλεισμού των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, τα υψηλότερα επίπεδα βίας που παρατηρούνται στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών οφείλονται, εν μέρει, στη δυσκολία αυτών των σχολείων να ενσωματώσουν τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Ο Debarbieux (1996, 1999, 2003b) υπογραμμίζει ότι η ίδια η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου ή προστασίας για τα φαινόμενα σχολικής βίας μεταξύ των μαθητών. Σε αυτό το συμπέρασμα τον οδηγεί η διαπίστωση ότι τα υποβαθμισμένα σχολεία που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα βίας από τα αναμενόμενα έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων ως πιο σημαντικά αναφέρονται η συνοχή της παιδαγωγικής ομάδας και η στενή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Αντίθετα, τα σχολεία που φαίνονται λιγότερο αποτελεσματικά όσον αφορά στην αντιμετώπιση της βίας χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, αδυναμία επιβολής της τάξης βάσει μίας κοινής στρατηγικής και αρνητική αντιμετώπιση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς (Debarbieux, 1998).

Σύμφωνα με τον Moignard (2008), στενό συνεργάτη του Debarbieux, ο διαχωρισμός των μαθητών βάσει της ακαδημαϊκής επίδοσης και οι διακρίσεις που απορρέουν από αυτόν προκαλούν στους μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς αίσθημα αποκλεισμού, αδικίας και απέχθειας για το σχολείο, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να καταφεύγουν στη σύσταση παραβατικών ομάδων ως αντίδραση στο σχολικό αποκλεισμό τους. Μάλιστα, οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αποδίδουν συχνά το σχολικό αποκλεισμό τους σε ρατσιστικές διακρίσεις, γεγονός που επιτείνει την απέχθειά τους για το σχολείο και την απογοήτευσή τους για τις μειωμένες ευκαιρίες που τους παρέχονται σε αυτό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες που επικρατούν έξω από αυτό αντί να τις αμβλύνει, προκαλώντας την αντίδραση των μαθητών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων.

Το ίδιο παρατηρείται και στη χώρα μας, όπως υποστηρίζουν πολλοί ειδικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Μυλωνάς, 1982; Πυργιωτάκης, 1984; Τζάνη, 1983; Τσουκαλάς, 1985; Φραγκουδάκη, 1985). Οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών ενισχύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Μαλούτας (2006) παρατηρεί ότι τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής συγκεντρώνονται στις υποβαθμισμένες

περιοχές της Αθήνας και εντοπίζει το πρόβλημα στο ότι το σχολείο αναπαράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και των ομάδων με δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα οι Ρομά. Επίσης, ο Ρες (2007) υποστηρίζει ότι η χαμηλή κοινωνική και μορφωτική αφετηρία των μαθητών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων οδηγεί στην απομόνωση και στην περιθωριοποίησή τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Ρες, αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται παθητικά το «μορφωτικό μειονέκτημα» αυτών των παιδιών, αντί να προσπαθήσουν να κινητοποιήσουν την εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες μέσω της εκπαίδευσης. Οι Κάτσικας και Καββαδίας (2002) παρατηρούν πως τίποτα δεν είναι πιο άνισο από ένα σχολείο «ίσο» για όλα τα παιδιά.

Το συμπέρασμα ότι οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες καθορίζουν μέχρι ένα βαθμό τα επίπεδα σχολικής βίας, αλλά πάντα σε συνάρτηση με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ίδιων των σχολικών μονάδων, δείχνει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου για την καταπολέμηση των συμπεριφορών εκφοβισμού και βίας γενικότερα. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των επιθετικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας ή την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Debarbieux, 2003a; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Welsh, Stokes & Greene, 2000).

Σύμφωνα με τον Moignard, το πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ως «κοινωνικο-πολιτισμική αναπηρία». Οι παιδαγωγικές δράσεις τους σχεδιάζονται με στόχο τον «εκπολιτισμό των φτωχών», την αντιμετώπιση ενός ελλείμματος, θεωρώντας ότι το μοναδικό μοντέλο ένταξης και κοινωνικοποίησης είναι αυτό των μεσαίων κοινωνικών τάξεων. Ο Γάλλος ερευνητής προτείνει ως λύση την ανάπτυξη ενός «ανοιχτού σχολείου» όπου οι μαθητές θα βρίσκουν νόημα στη γνώση και οι διδακτικές μέθοδοι θα συμβάλλουν στη χειραφέτηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός τέτοιου σχολείου είναι η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανεύρεση νέων μεθόδων πρόσβασης στη γνώση για τους μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης.

II. ΕΝΔΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

4.5. Σχολικό κλίμα

4.5.1. Ορισμός του σχολικού κλίματος

Η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο έχει λάβει διάφορες ονομασίες, όπως σχολικό κλίμα (Fotinos, 2006), ψυχοκοινωνικό κλίμα (Gottfredson, 1984), κοινωνικό κλίμα (Allodi, 2010), εκπαιδευτικό κλίμα (Moyano Diaz, 1983), οργανωτικό κλίμα (Halpin & Croft, 1963), ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα (Ανδρέου, 2004) ή ψυχολογικό κλίμα (Ματσαγγούρας, 2008). Κάποιοι μελετητές προτιμούν τον όρο «περιβάλλον» αντί του όρου «κλίμα». Για παράδειγμα, ο Ματσαγγούρας (2008) χρησιμοποιεί το γενικό όρο «σχολικό περιβάλλον», ενώ η Μαλικιώση-Λοΐζου (1993) χρησιμοποιεί τους όρους «φυσικό» και «κοινωνικό σχολικό περιβάλλον».

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για την έννοια του σχολικού κλίματος. Πολλοί από αυτούς αλληλεπικαλύπτονται ή περιέχουν ασάφειες και αοριστίες. Γι' αυτό το λόγο, στην επιστημονική κοινότητα επικρατεί σύγχυση όσον αφορά στις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, αλλά και όσον αφορά στον ορισμό της καθεμιάς από αυτές. Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη, στην παρούσα εργασία επιλέγεται ο όρος «σχολικό κλίμα», όρος-ομπρέλα που καλύπτει ποικίλες παραμέτρους της σχολικής ζωής. Πιο κάτω, θα αναφερθούμε στους πιο γνωστούς ορισμούς της έννοιας του σχολικού κλίματος και, στη συνέχεια, θα δούμε πώς ορίζεται το σχολικό κλίμα από ερευνητές που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το ρόλο του στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών.

Ο Arthur Perry (1908), διευθυντής ενός σχολείου του Brooklyn, ήταν ο πρώτος που μίλησε για τη σημασία της σχολικής ατμόσφαιρας (school atmosphere) στο βιβλίο του *The management of a city school*. Η συστηματική μελέτη του σχολικού κλίματος, όμως, άρχισε μόλις πριν από τρεις δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Freiberg (1999), το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα δείκτη της υγείας του μαθησιακού περιβάλλοντος, ο οποίος μας βοηθάει να εντοπίσουμε τις αδυναμίες κάθε σχολικής μονάδας και τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Ο Hoy (1990) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο και καθορίζουν την «προσωπικότητα» κάθε σχολείου. Ο Moos (1979), ένας από τους πρωτοπόρους μελετητές του σχολικού περιβάλλοντος,

αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις του: τη φυσική διάσταση (αρχιτεκτονική, διαρρύθμιση των χώρων του σχολείου κλπ.), την οργανωτική διάσταση (αριθμός μαθητών, αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών, οικονομικοί πόροι κλπ.), την κοινωνική σύνθεση (το σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού) και το κοινωνικό κλίμα (διαπροσωπικές σχέσεις, προσωπική ανάπτυξη, διατήρηση της τάξης μέσω της επιβολής σαφών κανόνων).

Σε μία εμπειριστατωμένη ανασκόπηση των ορισμών και των ερευνητικών εργαλείων για το σχολικό κλίμα, η Anderson (1982) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες μεταβλητών:

- α. τις μεταβλητές που αναφέρονται στο φυσικό χώρο του σχολείου (ecology),
- β. τις μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των μελών της σχολικής κοινότητας (milieu),
- γ. τις μεταβλητές που αναφέρονται στα μοτίβα ή στους κανόνες που καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολείο (social system), και
- δ. τις μεταβλητές που αναφέρονται στις νόρμες, πεποιθήσεις, αξίες, γνωστικές δομές και στάσεις των ατόμων μέσα στο σχολείο (culture).

Σύμφωνα με το Αμερικανικό National School Climate Council (2007), το σχολικό κλίμα βασίζεται στα μοτίβα εμπειριών της σχολικής ζωής των ατόμων και αντικατοπτρίζει τις νόρμες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και τις οργανωτικές δομές.

Αρχικά, το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάστηκε στο οργανωτικό κλίμα του σχολείου (organizational climate), το οποίο αξιολογεί τις επαγγελματικές στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης το στυλ ηγεσίας των διευθυντών βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Halpin & Croft, 1963). Σύμφωνα με τον Olweus και τους συνεργάτες του (Kallestad, Olweus & Alsaker, 1998; Kallestad & Olweus, 2003), το οργανωτικό κλίμα του σχολείου συμπεριλαμβάνει τέσσερις κύριες διαστάσεις:

- α. τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας (Teacher-Leadership Collaboration)
- β. τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Teacher-Teacher Collaboration)
- γ. την ειλικρινή επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Openness in Communication), και

δ. τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς νέες καινοτόμες πρακτικές (Orientation to Change).

Αργότερα, οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και στις υποκειμενικές αντιλήψεις τους για το κλίμα του σχολείου τους. Ένα μέρος των ερευνών για το σχολικό κλίμα εστιάστηκε στη σχέση του σχολικού κλίματος με την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών. Ας δούμε ποιες διαστάσεις του σχολικού κλίματος μελετήθηκαν από ερευνητές που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την επίδραση του σχολείου στα φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Ο Αμερικανός εγκληματολόγος Gary D. Gottfredson ήταν ο πρώτος που μελέτησε τη σχέση του σχολικού κλίματος με τη θυματοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών από μαθητές (Fotinos, 2006). Ο Gottfredson επιχείρησε να περιγράψει τις διαστάσεις του *ψυχοκοινωνικού κλίματος* του σχολείου, όπως το ονομάζει ο ίδιος, βάσει των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο Αμερικανός ερευνητής κατασκεύασε ένα από τα πιο γνωστά και εκτενή εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος, το οποίο χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τη μελέτη της επίδρασης του σχολείου στη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών: το *Effective School Battery* (ESB). Το ESB αποτελείται από τέσσερα μέρη και αξιολογεί ποικίλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, καθώς επίσης ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Gottfredson, 1984). Το πρώτο μέρος του ESB απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και αξιολογεί τις ακόλουθες διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

- α. ασφάλεια (safety), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ασφαλές το σχολικό περιβάλλον,
- β. ηθικό (morale), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενθουσιασμό για το έργο τους και έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους,
- γ. σχεδιασμό και δράση (planning and action), δηλαδή το βαθμό στον οποίο το σχολείο είναι ανοιχτό σε καινοτόμες μεθόδους και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν,
- δ. διοικητική ηγεσία (administrative leadership), δηλαδή το βαθμό στον οποίο η ηγεσία του σχολείου στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, τους επαινεί για το έργο τους και διατηρεί αρμονικές σχέσεις μαζί τους,

ε. πόρους (resources), δηλαδή το βαθμό στον οποίο παρέχεται στους εκπαιδευτικούς το υλικό, ο εξοπλισμός και οι χώροι που απαιτούνται για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου,

στ. σχέσεις μεταξύ φυλετικών/εθνοτικών ομάδων (race relations), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές διαφορετικής φυλετικής/εθνοτικής προέλευσης έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, και

ζ. εμπλοκή γονέων/κοινότητας (parent/community involvement), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα συνεργάζονται με το σχολείο για την επίτευξη των σχολικών στόχων.

Το δεύτερο μέρος του ESB απευθύνεται στους μαθητές και αξιολογεί τις ακόλουθες διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

α. ασφάλεια (safety), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ασφαλές το σχολικό περιβάλλον,

β. σεβασμό για τους μαθητές (respect for students), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους μαθητές του σχολείου,

γ. δικαιοσύνη των κανόνων (fairness of rules), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι και εφαρμόζονται χωρίς να γίνονται διακρίσεις,

δ. σαφήνεια των κανόνων (clarity of rules), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές γνωρίζουν τους σχολικούς κανόνες και τις συνέπειες που επιφέρει η πιθανή παραβίασή τους, και

ε. επιρροή των μαθητών (student influence), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη των σχολικών αποφάσεων, καθώς και το βαθμό στον οποίο λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους σχετικά με θέματα που τους αφορούν.

Στο τρίτο μέρος του ESB αξιολογούνται ποικίλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη κλπ. Τέλος, το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται σε χαρακτηριστικά των μαθητών όπως η κοινωνική ένταξη, η προσκόλληση στο σχολείο, η πίστη στους σχολικούς κανόνες, η πειθαρχημένη συμπεριφορά κλπ.

Ο Καναδός ερευνητής Michel Janosz, ο οποίος ασχολήθηκε με το ρόλο του σχολικού κλίματος στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, κάνει ιδιαίτερη μνεία στο *Effective School Battery* του Gottfredson (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Ο Janosz θεωρεί στέρεη την εγκυρότητα περιεχομένου του ESB, αλλά εκφράζει κάποια επιφυλακτικότητα όσον αφορά στην εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εν λόγω ερωτηματολογίου. Βέβαια, ο Janosz τονίζει ότι αυτή η αδυναμία παρατηρείται γενικότερα στα εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος, αφού σε ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα επικρατεί σύγχυση σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτηση της εν λόγω έννοιας. Ο Janosz θεωρεί αναγκαίο να γίνεται διάκριση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των εκπαιδευτικών πρακτικών και προτείνει ένα νέο μοντέλο για το σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελείται από τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις (Janosz, Georges & Parent, 1998):

- α. το σχεσιακό ή κοινωνικό κλίμα (*climat relationnel ou social*), δηλαδή την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας – των μαθητών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών με την ηγεσία του σχολείου,
- β. το εκπαιδευτικό κλίμα (*climat éducatif*), δηλαδή τη σημασία που αποδίδεται στην παροχή καλής εκπαίδευσης και στη σχολική επιτυχία των μαθητών,
- γ. το κλίμα ασφάλειας (*climat de sécurité*), δηλαδή το βαθμό στον οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη,
- δ. το κλίμα δικαιοσύνης (*climat de justice*), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι σχολικοί κανόνες, οι τιμωρίες και οι έπαινοι εφαρμόζονται με δίκαιο τρόπο, και
- ε. το κλίμα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (*climat d'appartenance*), έννοια που κατέχει κεντρική θέση στο μοντέλο του Janosz, καθώς εξαρτάται από όλες τις προαναφερθείσες διαστάσεις και γειτνιάζει με την έννοια του κοινωνικού δεσμού (*bonding*) της θεωρίας του κοινωνικού ελέγχου. Το κλίμα του ανήκειν καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας νιώθουν υπερήφανα για το σχολείο τους και ενστερνίζονται τις αξίες που επικρατούν σε αυτό.

Σύμφωνα με τη Γαλλίδα ερευνήτρια Cécile Carra, η οποία πραγματοποίησε μία σειρά ερευνών για τη σχέση του σχολικού κλίματος με τη σχολική βία, το σχολικό κλίμα αποτελείται από τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις (Carra, 2009):

- α. το σχεσιακό κλίμα (*climat relationnel*), δηλαδή την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τους ενήλικες του σχολείου,
- β. το κλίμα που σχετίζεται με τον κανονισμό (*climat relatif au règlement*), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές γνωρίζουν και αποδέχονται τον

κανονισμό του σχολείου ή της τάξης τους, συμμετέχουν στη σύνταξή του και θεωρούν ότι εφαρμόζεται με συνέπεια από τους ενήλικες του σχολείου,

γ. το εκπαιδευτικό κλίμα (*climat éducatif*), το οποίο αναφέρεται στην έκταση των αρνητικών ποινών που επιβάλλονται στους μαθητές, καθώς και στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη δίκαιη μεταχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς,

δ. το κλίμα δικαιοσύνης (*climat de justice*), δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν δίκαιη τη βαθμολογία τους και τις ποινές που τους επιβάλλονται από τους ενήλικες του σχολείου, και

ε. το κλίμα εργασίας (*climat de travail*), δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν την εργασία τους στο σχολείο και αντιλαμβάνονται τη σχέση των εκπαιδευτικών με αυτήν.

Παρατηρούμε ότι ορισμένες διαστάσεις του σχολικού κλίματος όπως το ορίζει η *Carra* συμπίπτουν με εκείνες του *Janosz*, αλλά ακόμα και αυτές ορίζονται με διαφορετικό τρόπο από τους δύο ερευνητές. Επιπλέον, η περιγραφή των διαστάσεων του σχολικού κλίματος από την *Carra* δημιουργεί κάποια ερωτηματικά, καθώς μερικές έννοιες αλληλεπικαλύπτονται (π.χ. το εκπαιδευτικό κλίμα και το κλίμα δικαιοσύνης).

Στις μεγάλης κλίμακας εμπειρικές έρευνες που διεξήγαγε στη Γαλλία με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με τη σχολική βία, ο *Eric Debarbieux* (2004) διερεύνησε μέσω ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις εξής διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

α. τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που τρέφουν για το σχολείο τους και για την κοινότητα όπου στεγάζεται αυτό,

β. την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και των σχέσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ενήλικες του σχολείου,

γ. την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας,

δ. το δίκαιο χαρακτήρα των ποινών και την έκταση των αρνητικών τιμωριών (π.χ. σωματικών τιμωριών),

ε. το βαθμό στον οποίο ο σχολικός κανονισμός είναι γνωστός στους μαθητές, και

στ. το αίσθημα ασφάλειας.

Ο *Michael Furlong* κατασκεύασε το *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS), ένα εκτενές ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε μια σειρά ερευνών για τη σχέση του σχολικού κλίματος με τη σχολική βία (*Furlong*,

Morrison, Bates & Chung, 1998; Furlong, Morrison & Boles, 1991; για μία σύντομη έκδοση βλ. Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005). Το ανωτέρω ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη τα οποία αξιολογούν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με: (i) την έκταση των επικίνδυνων δραστηριοτήτων (ναρκωτικά, οπλοκατοχή, βανδαλισμοί κλπ.) στο σχολικό χώρο, (ii) την ποιότητα του σχολικού κλίματος, και (iii) την έκταση της θυματοποίησης των μαθητών (εκφοβισμός, σωματικές βλάβες, κλοπές κλπ.). Ο Furlong αξιολογεί την ποιότητα του σχολικού κλίματος βάσει του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών, του σεβασμού και της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης βάσει της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο.

Οι Benbenishty και Astor προσάρμοσαν το ανωτέρω ερευνητικό εργαλείο στις ανάγκες των δικών τους ερευνών σχετικά με το ρόλο του σχολείου στα φαινόμενα σχολικής βίας (Benbenishty & Astor, 2005). Οι δύο ερευνητές αξιολογούν την ποιότητα του σχολικού κλίματος βάσει των εξής παραμέτρων:

- α. του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών,
- β. του σεβασμού και της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς,
- γ. της σαφήνειας και της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων, και
- δ. της συμμετοχής των μαθητών στις σημαντικές αποφάσεις του σχολείου.

Με στόχο την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, οι Ogrinas και Horne (2006) δημιούργησαν ένα νέο μοντέλο, το *School Social Competence Development and Bullying Prevention Model*, στο οποίο παρουσιάζονται οι παράγοντες που συνδέονται με τον εκφοβισμό σε επίπεδο ατόμου και σχολείου. Το μοντέλο των Ogrinas και Horne συμβολίζεται με δύο ομόκεντρους κύκλους, εκ των οποίων ο εσωτερικός κύκλος συμπεριλαμβάνει τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ ο εξωτερικός κύκλος συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τους Ogrinas και Horne (2010), το θετικό σχολικό κλίμα διακρίνεται από τα εξής οκτώ χαρακτηριστικά:

- α. την άριστη διδασκαλία, η οποία προϋποθέτει την καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς και την προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας στο μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή,
- β. την υιοθέτηση των σχολικών αξιών από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας,

- γ. την επίγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων του σχολείου μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα και να αναζητηθούν οι κατάλληλες λύσεις,
- δ. τον καθορισμό των κανόνων και των συνεπειών της παραβίασής τους από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) βάσει των σχολικών αξιών, με στόχο την ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών,
- ε. το ενδιαφέρον και το σεβασμό μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων,
- στ. τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, καθώς και τις θετικές προσδοκίες της ηγεσίας του σχολείου για το διδακτικό προσωπικό,
- ζ. την στήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση τυχόν προβλημάτων, και
- η. ένα ασφαλές, καθαρό και ευχάριστο φυσικό περιβάλλον.

Όπως φαίνεται από την πληθώρα των ορισμών του σχολικού κλίματος, πρόκειται για μια πολυδιάστατη και ποικιλοτρόπως οριοθετημένη έννοια, γεγονός που δημιουργεί πολλά μεθοδολογικά προβλήματα στους ερευνητές. Πάντως, σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι η ποιότητα του σχολικού κλίματος καθορίζεται κυρίως από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και από τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου.

4.5.2. Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός/θυματοποίηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται μία πληθώρα ερευνών σχετικά με τις επιδράσεις της γενικότερης ατμόσφαιρας του σχολείου τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Η συστηματική μελέτη του σχολικού κλίματος άρχισε τη δεκαετία του '80, παράλληλα με τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου (Παμουκτσόγλου, 2001; Πασιαρδή, 2001α,β). Αρχικά, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση της οργάνωσης του σχολείου, της αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας και της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, με στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Anderson, 1982; Purkey & Smith, 1983).

Από τη δεκαετία του '90, το ενδιαφέρον των ερευνητών άρχισε να στρέφεται στην επίδραση που ασκεί το σχολικό κλίμα στη συμπεριφορά των μαθητών. Ιδιαίτερα μελετήθηκε η σχέση των υποκειμενικών αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα με τη σχολική βία, την επιθετικότητα και την παραβατικότητα (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Carra, 2009; Carra & Sicot, 1996, 1997; Debarbieux, 1996, 2004; Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005; Goldstein, Young & Boyd, 2008; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Karcher, 2002; Welsh, 2000; Wilson, 2004).

Πολύ αργότερα, στη δεκαετία του 2000, άρχισε η διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, με αποτέλεσμα οι έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα να είναι λιγοστές σε διεθνές επίπεδο (Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Gendron, Williams & Guerra, 2011; Karcher, 2002; Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004; Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez & Robertson, 2003; Meyer-Adams & Conner, 2008; Yoneyama & Rigby, 2006). Πρόσφατα, ο Steffgen πραγματοποίησε μία μετα-ανάλυση 36 ερευνών, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με διάφορες μορφές σχολικής βίας (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2012). Κάποιες από αυτές τις έρευνες αναφέρονται στο ιδιαίτερο φαινόμενο του εκφοβισμού/θυματοποίησης (Bayraktar, 2012; Graham, Bellmore & Mize, 2006; Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004; Lee, 2011; Miller, 2006; Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003; O' Brennan, Bradsow & Sawyer, 2009; Swearer et al., 2006). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ανωτέρω μετα-ανάλυσης, η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος είναι πιθανό να συμβάλλει στη μείωση της σχολικής βίας. Όσον αφορά στο φαινόμενο του εκφοβισμού, σε γενικές γραμμές, όλες οι προαναφερθείσες έρευνες δείχνουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται σταθερά με χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών.

Για παράδειγμα, σε μία πολυεπίπεδη έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 1.052 έφηβων μαθητών ηλικίας 13-18 ετών, μελετήθηκε η σχέση του εκφοβισμού με ποικίλους παράγοντες αναγόμενους σε διάφορα επίπεδα: ατόμου, οικογένειας, συνολικών, εκπαιδευτικών και σχολείου (Bayraktar, 2012). Βρέθηκε ότι το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού. Επίσης, σε έρευνα της Miller σε δείγμα 127 εκπαιδευτικών και 438 μαθητών ηλικίας 11-15 ετών, μελετήθηκε η σχέση του εκφοβισμού με τις αντιλήψεις

των μαθητών για το κοινωνικό κλίμα του σχολείου τους, καθώς και με τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό (Haye, Miller & Swearer, 2008; Miller, 2006). Η ανωτέρω έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που εκφράζουν πεποιθήσεις υπέρ του εκφοβισμού έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις για το κοινωνικό κλίμα του σχολείου τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, οι μαθητές που ασκούν ή υφίστανται εκφοβισμό έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα του κλίματος του σχολείου τους (Haye, Miller & Swearer, 2008; Miller, 2006; Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003).

Στη χώρα μας, αν και οι μελέτες για τη σχέση του εκφοβισμού με το σχολικό κλίμα είναι ελάχιστες, όλες επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των διεθνών ερευνών. Για παράδειγμα, η έρευνα του Γιοβαζολιά και των συνεργατών του σε δείγμα 369 μαθητών δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 11,34 έτη δείχνει ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα είναι πιθανό να οδηγεί στην εκδήλωση επικίνδυνων συμπεριφορών (π.χ. κάπνισμα, αυτοκτονικός ιδεασμός), οι οποίες με τη σειρά τους προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού (Γιοβαζολιάς, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010).

Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας της Γιαννακούρα (2011) σε 59 εκπαιδευτικούς και 694 μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου από πέντε σχολεία της Αττικής, το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με το σχολικό εκφοβισμό και προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22% και την έκθεση σε θυματοποίηση σε ποσοστό 12%. Η ανωτέρω ερευνήτρια συμπεραίνει ότι όσο πιο αρνητικό είναι το σχολικό κλίμα τόσο συχνότερα εκδηλώνονται συμπεριφορές εκφοβισμού.

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα της Μπίκα (2011) σε 40 μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου, 7 καθηγητές και 5 γονείς θυμάτων εκφοβισμού από ένα γυμνάσιο του Ν. Ιωαννίνων, δείχνει ότι ο τρόπος λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου και το υπάρχον κανονιστικό σύστημα δεν ευνοούν την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού λόγω ποικίλων αδυναμιών, όπως: άνιση μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην επιβολή των κυρώσεων, πλήρης απουσία ορίων, έλλειψη συνέπειας και χαλαρότητα ως προς την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού και αδυναμία ενσωμάτωσης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο.

Σημειώνεται ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού δεν εστιάζονται μόνο στον περιορισμό των συμπεριφορών εκφοβισμού,

αλλά επίσης στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επειδή η έννοια του σχολικού κλίματος είναι ευρεία και ασαφής, κρίνεται απαραίτητο να αναλυθούν εκείνες οι διαστάσεις του που έχουν συνδεθεί με φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης ή γενικότερα σχολικής βίας, σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα.

Μετά από ενδελεχή μελέτη των σχετικών ερευνών, διακρίναμε τις ακόλουθες δέκα διαστάσεις, οι οποίες αναφέρονται συχνά ως παράγοντες κινδύνου τόσο για την εκδήλωση εκφοβιστικής ή βίαιης συμπεριφοράς όσο και για την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση: έλλειψη δημοκρατικότητας, έλλειψη στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, έλλειψη σαφήνειας και δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων, έλλειψη πειθαρχίας, αίσθημα ανασφάλειας, χαμηλή εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, χαμηλή προσκόλληση στο σχολείο, μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο και ελλιπής κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο τους.

Στη συνέχεια, θα δούμε τι δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το ρόλο της καθεμιάς από τις ανωτέρω διαστάσεις του σχολικού κλίματος στα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης και βίας μεταξύ των μαθητών.

4.5.3. Έλλειψη δημοκρατικότητας

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυταρχική συμπεριφορά των ενηλίκων του σχολείου είναι πιθανό να ενισχύει τις συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Η Askew (1989) υποστηρίζει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί, εν μέρει, αποτέλεσμα της δομής και της οργάνωσης του σχολείου. Η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να διαμορφώνεται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και τις πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας. Η επιβολή της πειθαρχίας με φωνές, απειλές και εξαναγκασμό μαθαίνει στους μαθητές πώς να ασκούν δυναμικές εξουσίας μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

Σύμφωνα με τον Galand και τους συνεργάτες του, ο άκαμπος τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής βίας έχει πολύ περιορισμένη αποτελεσματικότητα (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004). Μάλιστα, οι κατασταλτικές πρακτικές που διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργούν κλίμα καχυποψίας είναι πολύ πιθανό να προκαλούν επιδείνωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Hyman & Perone, 1998; Noguera, 1995). Φυσικά, αυτό

δε σημαίνει ότι οι πράξεις εκφοβισμού πρέπει να μένουν ατιμώρητες, αλλά ότι η αυταρχικότητα δεν αποτελεί την πραγματική λύση του προβλήματος. Όπως τονίζει ο Galand (ό.π.), θα πρέπει να αντιληφθούμε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως αποτέλεσμα των προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι πρακτικές όπως η σωματική τιμωρία ή η ψυχολογική κακοποίηση κλονίζουν τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην αποξένωση των πιο «δύσκολων» μαθητών από τη σχολική κοινότητα (S.N. Hart, 1987; Hyman, Dahbany, Blum, Weiler, Brooks-Klein & Pokalo, 1997; Hyman, Weiler, Perone, Romano, Britton & Shanock, 1997). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι αυτού του είδους οι πρακτικές επιτείνουν το θυμό και την εχθρική διάθεση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Hart & Brassard, 1987; Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988). Η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού είναι πιθανό να αποτελεί έκφραση του θυμού των μαθητών που δε βρίσκουν άλλη διέξοδο ή νόημα στο σχολείο με αποτέλεσμα να εκτονώνονται ξεσπώντας σε πιο αδύναμα παιδιά.

Όσον αφορά ιδιαίτερα στη χρήση της σωματικής τιμωρίας, αυτή κρίνεται αναποτελεσματική και καταδικάζεται από τους ειδικούς, καθώς συχνά επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα, ιδιαίτερα στην περίπτωση της αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τους Hyman και Perone (1998), σωματική τιμωρία είναι η σκόπιμη πρόκληση πόνου ή ο περιορισμός του παιδιού ως τιμωρία για την κακή συμπεριφορά του. Μορφές σωματικής τιμωρίας είναι το ξύλο, το χαστούκι, το άγριο σπρώξιμο, το χτύπημα με κάποιο αντικείμενο, το ταρακούνημα, το τράβηγμα των αυτιών ή των μαλλιών, ο εξαναγκασμός σε άβολες στάσεις, η άρνηση ικανοποίησης βιολογικών αναγκών, ο περιορισμός του παιδιού σε κάποιο χώρο ή η λανθασμένη εφαρμογή της τεχνικής του διαλείμματος (time-out), δηλαδή της απομάκρυνσης του μαθητή από την ομάδα των συνομηλίκων ή/και από τις σχολικές δραστηριότητες (Θεμελή & Γιοβαζολιάς, 2010; Hyman & Perone, 1998).

Παρόλο που ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την επίδραση της σωματικής τιμωρίας στη συμπεριφορά των μαθητών, πολλές έρευνες συνδέουν την παιδική επιθετικότητα με τη χρήση σωματικών τιμωριών από τους γονείς. Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, η αύξηση της συχνότητας, της έντασης και της διάρκειας της σωματικής τιμωρίας από τα πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί αναμένεται να οδηγήσει σε επιδείνωση της επιθετικής συμπεριφοράς του

(Bandura, 1973; Bandura & Walters, 1963; Eron, Walder & Lefkowitz, 1971; Hyman, 1990). Μάλιστα, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ακόμα και η παρατήρηση σκηνών επιβολής σωματικής τιμωρίας σε τρίτους μπορεί να έχει εξίσου αρνητικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παιδιών όσο και η έκθεση των ίδιων σε σωματική τιμωρία (Hyman, 1990).

Βέβαια, όλα τα παιδιά που εκτίθενται σε σωματική τιμωρία δεν εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Hyman και Pegone (1998), πολλοί παράγοντες διαμεσολαβούν στην επίδραση της σωματικής τιμωρίας στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως ο σεβασμός για τον ενήλικα που επιβάλλει την τιμωρία και η στήριξη ή τα κίνητρα που παρέχονται στο παιδί με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Εντούτοις, μετά από επισκόπηση των σχετικών ερευνών, οι Barrish (1996) και Straus (1994) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, αν και πολλοί παράγοντες διαμεσολαβούν στη σχέση της σωματικής τιμωρίας με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, στις περισσότερες έρευνες παρατηρείται σταθερή συσχέτιση μεταξύ σωματικής τιμωρίας και επιθετικότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, σχεδόν όλοι οι βίαιοι εγκληματίες είχαν υποστεί σωματικές τιμωρίες στην παιδική ηλικία, είτε στην οικογένεια, είτε στο σχολείο, είτε σε σωφρονιστικά ιδρύματα (McCord, 1991).

Ο Debarbieux (2006b) μελέτησε τη σχέση της σωματικής τιμωρίας με τη σχολική βία στο Τζιμπουτί, όπου η σωματική τιμωρία εφαρμόζεται ακόμα σε πολλά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών του, τα σχολεία με τις υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών και τα χαμηλότερα επίπεδα σχολικής βίας ήταν αυτά όπου οι σωματικές τιμωρίες επιβάρυναν λιγότερο συχνά. Μάλιστα, σε ένα σχολείο όπου το 80,9% των παιδιών δήλωσαν ότι ο δάσκαλος της τάξης χτυπούσε τους μαθητές, παρατηρήθηκε το πιο υψηλό ποσοστό σωματικής βίας μεταξύ των μαθητών (68%), ενώ στα υπόλοιπα σχολεία τα επίπεδα σωματικής βίας ανέρχονταν κατά μέσο όρο στο 25%. Ο Debarbieux (ό.π.) υποστηρίζει ότι οι μαθητές τείνουν να αναπαράγουν τη σωματική βία που ασκεί ο δάσκαλος στους ίδιους, θεωρώντας ότι αυτή η συμπεριφορά είναι αποδεκτή και φυσιολογική. Επιπλέον, στα σχολεία όπου οι σωματικές τιμωρίες αποτελούσαν τη συνήθη πρακτική, παρατηρήθηκαν αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών και δημιουργία «σκληρών πυρήνων» μαθητών οι οποίοι καταφέρονταν κατά των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) αποδεικνύει ότι οι μαθητές λυκείου καταφεύγουν στη βία κατά προσώπου για λόγους που συσχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τις τιμωρίες στο σχολείο. Υπογραμμίζεται ότι στη χώρα μας, η σωματική τιμωρία στο σχολικό πλαίσιο απαγορεύεται ρητά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την παράγραφο 8 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 που επαναλαμβάνει τη διατύπωση του άρθρου 8 του Π.Δ. 497/81. Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το άρθρο 27 του Π.Δ. 104/1979 δεν περιλαμβάνει τη σωματική τιμωρία στα επιτρεπτά είδη κυρώσεων (Θεμελή & Γιοβαζολιάς, 2010).

Εκτός από τη σωματική τιμωρία, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ψυχολογική κακοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι εξίσου τραυματική και μπορεί επίσης να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (S.N. Hart, 1987; Hart & Brassard, 1987; Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988). Η ψυχολογική κακοποίηση συνίσταται σε ποικίλες μορφές λεκτικής επίθεσης, όπως ο σαρκασμός, ο χλευασμός, τα υποτιμητικά σχόλια, τα ειρωνικά παρατσούκλια ή οι απειλές που χρησιμοποιούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιβάλουν την πειθαρχία στην τάξη, προκαλώντας στους μαθητές θυμό και αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο (Hyman & Perone, 1998). Ο Pain (1998: 53) υπογραμμίζει την αρνητική επίδραση της θεσμικής βίας του σχολείου στη συμπεριφορά των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Pain για τις ακόλουθες πρακτικές, τις οποίες χαρακτηρίζει ως μορφές «σχολικής κακομεταχείρισης»: οι μαθητές που αποβάλλονται χωρίς να κριθούν ή χωρίς συγκεκριμένες διαδικασίες και χωρίς να επανεντάσσονται, η περιφρόνηση προς τους γονείς ή οι φήμες που μεταφέρονται από στόμα σε στόμα και οδηγούν σε διακρίσεις μεταξύ των μαθητών.

Ο Olweus (1996: στο Hyman & Perone, 1998) ανακάλυψε ότι το 10% ενός δείγματος 5.100 Νορβηγών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφόβιζαν ανοιχτά έναν ή περισσότερους μαθητές σε τακτική βάση. Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 10.410 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ, περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν υποστεί ψυχολογική κακοποίηση από κάποιον ενήλικα του σχολείου τους (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002).

Ο μαθητής που υφίσταται ψυχολογική κακοποίηση μαθαίνει να φοβάται τον εκπαιδευτικό και όχι να τον σέβεται, με αποτέλεσμα να μην τον εμπιστεύεται και να

τον αποφεύγει (Aluede, 2004). Αυτό έχει δύο αρνητικές συνέπειες που ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού. Πρώτον, εντείνεται ο θυμός των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, η μεταβίβαση της γνώσης σε μαθητές που έχουν διαφορετικές αξίες, διαφορετική κοινωνική προέλευση και διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις και αρκεί από μόνη της να προκαλέσει την εχθρική διάθεση του παιδιού απέναντι στο πρόσωπο του δασκάλου ή του καθηγητή (Βουιδάσκης, 1996; Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Η άκαμπτη αυστηρότητα των εκπαιδευτικών είναι φυσικό να επιτείνει ακόμα περισσότερο το θυμό και την εχθρική διάθεση των μαθητών απέναντί τους. Με τη σειρά του, ο θυμός των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να τους οδηγεί σε βίαια ξεσπάσματα εναντίον πιο αδύναμων συμμαθητών τους. Δεύτερον, σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, οι πράξεις εκφοβισμού δεν καταγγέλλονται ούτε από τα θύματα, ούτε από τους μαθητές-παρατηρητές. Έτσι, μειώνεται η πιθανότητα παρέμβασης των ενηλίκων για την προστασία των θυμάτων με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού.

Οι Hyman και Snook (2000) αναφέρουν ότι το υπερβολικά δομημένο, άκαμπτο και ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένδειξη μιας αυταρχικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και προτείνουν πιο δημοκρατικά μοντέλα, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται ενεργά να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τις συγγραφείς, όταν οι απόψεις των μαθητών γίνονται σεβαστές και εισακούονται από τους ενήλικες του σχολείου, τα παιδιά επενδύουν περισσότερο στη μάθηση και νιώθουν περισσότερο υπεύθυνα για τις πράξεις τους. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και στη σύνταξη των σχολικών κανόνων ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και την εμπλοκή των παιδιών στο σχολείο· γεγονός ιδιαίτερα ευεργετικό για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a).

Οι Hyman και Snook (2000) πραγματοποίησαν μια έρευνα η οποία κατάδεικνύει τα οφέλη του δημοκρατικού κλίματος έναντι του αυταρχικού. Στην ανωτέρω έρευνα, μελετήθηκαν οι αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της απουσίας του εκπαιδευτικού σε σχολικές τάξεις όπου επικρατούσε είτε αυταρχικό είτε δημοκρατικό κλίμα. Αυταρχικές χαρακτηρίστηκαν οι τάξεις όπου ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε εξωτερικούς τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως απόλυτη

επιβολή της εξουσίας, «αντανακλαστική υπακοή» και έμφαση στον ανταγωνισμό. Δημοκρατικές χαρακτηρίστηκαν οι τάξεις όπου επικρατούσε κλίμα συνεργασίας, καθορισμός των στόχων από κοινού και πνεύμα αμοιβαίας υπευθυνότητας. Οι ερευνήτριες παρατήρησαν τη συμπεριφορά των μαθητών σε αυτούς τους δύο τύπους τάξεων, αφού ζήτησαν από κάθε εκπαιδευτικό να παραμείνει έξω από την αίθουσα για 45'. Διαπιστώθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δημοκρατικών και των αυταρχικών τάξεων. Μετά από τα πρώτα 30', στις αυταρχικές τάξεις επικράτησε «το απόλυτο χάος» (Hyman & Snook, 2000: 496). Καθώς σε αυτές τις τάξεις το μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών ήταν εξωτερικό και βασιζόταν στην τιμωρία των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ήταν φυσικό κατά την απουσία του τα παιδιά να πάψουν να πειθαρχούν. Υπογραμμίζεται ότι στις αυταρχικές τάξεις οι ερευνήτριες παρατήρησαν, επίσης, επεισόδια εκφοβισμού, καυγάδων και απειλών μεταξύ των μαθητών.

Οι αυταρχικές παιδαγωγικές μέθοδοι, όπως η επιβολή σωματικών τιμωριών ή η ψυχολογική κακοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, είναι πιθανό να προκαλούν επιθετικότητα τόσο στα παιδιά-αποδέκτες όσο και στους απλούς παρατηρητές (Hyman & Perone, 1998). Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων, εάν ο δάσκαλος καταφέρνει να επιβάλλεται και να ελέγχει την τάξη καλλιεργώντας το φόβο με τη σκληρή και εξουσιαστική συμπεριφορά του, οι μαθητές μπορεί να θελήσουν να τον μιμηθούν για να επιβληθούν σε πιο αδύναμα παιδιά. Οι αυταρχικές πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας, όπως ο χλευασμός, τα ταπεινωτικά σχόλια, η περιφρόνηση και οι απειλές, αποτελούν αρνητικό πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές, οι οποίοι είναι πολύ πιθανό να αναπαράγουν αυτές τις συμπεριφορές στις μεταξύ τους σχέσεις.

Αντίθετα, στο πείραμα των Hyman και Snook (2000), οι μαθητές των δημοκρατικών τάξεων επέδειξαν περισσότερο αυτοέλεγχο, καθώς είχαν εσωτερικεύσει τις αξίες της σχολικής κοινότητας. Παρέμειναν στις θέσεις τους, δημιούργησαν ομάδες εργασίας ή παρατηρούσαν ήσυχα το προαύλιο. Σε αυτές τις τάξεις, τη συμπεριφορά των μαθητών δεν καθόριζε ο φόβος της τιμωρίας, αλλά η συνείδηση των παιδιών και ο σεβασμός προς τα δικαιώματα των άλλων. Υπογραμμίζεται ότι στις δημοκρατικές τάξεις δεν παρατηρήθηκαν περιστατικά καυγάδων ή περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών, όπως στις αυταρχικές τάξεις (Hyman & Snook, 2000).

Η έρευνα των Hyman και Snook, όπως και άλλες παλαιότερες (βλ. Τσιπλητάρης, 2004), αποδεικνύει ότι το αυταρχικό στυλ αγωγής προκαλεί στους μαθητές συναισθήματα θυμού και καταπίεσης, ενώ το δημοκρατικό στυλ αγωγής καλλιεργεί το σεβασμό, την ευγένεια και την κατανόηση μεταξύ των παιδιών, συνεπώς μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.

Επιπλέον, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα υπερβολικά μέτρα ελέγχου και καταστολής είναι δυνατό να αυξήσουν τα επίπεδα εκφοβισμού και βίας στο σχολείο. Μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σε δείγμα 6.947 Αμερικανών μαθητών ηλικίας 12-19 ετών, οι Mayer και Leone (1999) ανακάλυψαν ότι τα αυξημένα μέτρα ελέγχου και περιορισμού των μαθητών όπως οι μεταλλικοί ανιχνευτές, οι κλειδωμένες πόρτες και οι φρουροί ασφαλείας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα σχολικής βίας. Αντίθετα, σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για την αποδοχή των σχολικών κανόνων από τους μαθητές και τον περιορισμό των βίαιων συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας των Thomas και Smith (2004) σε δείγμα 282 μαθητών ηλικίας 7-19 ετών από 47 πολιτείες των ΗΠΑ, οι μαθητές αποδοκιμάζουν τα μέτρα καταστολής που κάνουν το σχολείο να μοιάζει με σωφρονιστικό ίδρυμα. Ιδιαίτερα επικριτικά ήταν τα σχόλια των μαθητών για τους άκαμπτους σχολικούς κανόνες, την παρουσία οπλισμένων φρουρών, τους μεταλλικούς ανιχνευτές και τις κάμερες παρακολούθησης. Οι μαθητές κατήγγειλαν επίσης τις υπερβολικά αυστηρές ποινές – όπως η αποβολή ή η οριστική απομάκρυνση από το σχολείο – για παραβάσεις ήσσονος σημασίας. Οι Thomas και Smith καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα δρακόντεια μέτρα πειθαρχίας αποδυναμώνουν τη συνεκτικότητα μεταξύ των μαθητών και δε συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των επιθετικών παιδιών στη σχολική κοινότητα.

Όπως υποστηρίζει ο Noguera (1995), τα σκληρά μέτρα επιβολής της πειθαρχίας δεν είναι δυνατό να δημιουργήσουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, διότι η χρήση αυταρχικών μεθόδων μειώνει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς και προκαλεί πολλές αντιδράσεις – ιδιαίτερα στους έφηβους μαθητές. Αυτό επιβεβαιώνουν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι στα πιο δημοκρατικά σχολεία, όπου η γνώμη των μαθητών λαμβάνεται υπόψη από τους

ενήλικες του σχολείου, παρατηρούνται λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Welsh, 2003).

Εντούτοις, σύμφωνα με έρευνα της Marachi και των συνεργατών της σε σχολεία του Ισραήλ (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a), η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων της σχολικής ζωής και στη σύνταξη των σχολικών κανόνων μπορεί να μην έχει πάντα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη θυματοποίηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και της θυματοποίησης επηρεάζεται από το φύλο και την κουλτούρα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα αγόρια που συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν, ενώ στα κορίτσια δεν παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της θυματοποίησης. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, τα αγόρια είναι συνήθως πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, γεγονός που ενδέχεται να τα φέρνει πιο συχνά σε σύγκρουση με τους συνομηλίκους τους συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπλέον, οι ανωτέρω ερευνητές ισχυρίζονται ότι στα σχολεία που είναι οργανωμένα βάσει αυστηρά ιεραρχικών/πατριαρχικών μοντέλων εκπαίδευσης, διαφορετικών από τα μοντέλα των δυτικών κοινωνιών, η συμμετοχή ενός μαθητή στη λήψη αποφάσεων ξενίζει διότι έρχεται σε σύγκρουση με τις καθιερωμένες σχέσεις εξουσίας και είναι πιθανό να προκαλέσει τη θυματοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή από τους συνομηλίκους του (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a).

Σημειώνεται ότι στην Ελλάδα η συμμετοχή των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη σχολική ζωή προβλέπεται από την παράγραφο 8 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998, το οποίο αναφέρει: «Οι μαθητές του σχολείου ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου καθώς και το σχολικό περιβάλλον. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και παρωθούνται να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή».

Εν κατακλείδι, όλα τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν όσον αφορά στην αναποτελεσματικότητα των αυταρχικών παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμε-

τώπιση του εκφοβισμού και της βίας γενικότερα. Γι' αυτό το λόγο, η μέθοδος της «μηδενικής ανοχής», η οποία βασίζεται στην απόδοση ευθυνών και στην παραδειγματική τιμωρία των θυτών, αμφισβητείται όλο και περισσότερο από τους μελετητές. Αντίθετα, όλο και περισσότερους υποστηρικτές κερδίζουν οι πιο ήπιες και δημοκρατικές μέθοδοι αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όπως αυτή της «επανορθωτικής» ή «αποκαταστατικής δικαιοσύνης», η οποία έχει ως στόχο την αποκατάσταση του θύματος, τη συμφιλίωση του θύματος με το θύτη και την ενσωμάτωση των επιθετικών παιδιών στη σχολική κοινότητα (Morrison, 2006).

4.5.4. Έλλειψη στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συμβάλλουν τόσο στην αποτελεσματική μάθηση όσο και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Baker, 1999; Croninger & Lee, 2001; Klem & Connell, 2004; Noddings, 1992; Reinke & Herman, 2002). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης των παιδιών, καθώς δε μεταδίδουν μόνο γνώσεις, αλλά επίσης κοινωνικές νόρμες, αξίες και ήθος. Ιδιαίτερα κάποιοι χαρισματικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν το ρόλο του μέντορα και αποτελούν θετικά πρότυπα για πολλούς μαθητές ακόμα και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Άραγε η στήριξη του παιδιού από έναν ενήλικα του σχολείου είναι δυνατό να αντισταθμίσει την έλλειψη γονεϊκής στήριξης;

Οι Rosenfeld, Richman και Bowen (2000) μελέτησαν την επίδραση της κοινωνικής στήριξης των εφήβων σε κάθε συστημικό επίπεδο (από γονείς, φίλους, εκπαιδευτικούς και γείτονες) πάνω σε ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν ότι η στήριξη των εφήβων από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση τόσο της ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και της συμπεριφοράς τους. Παρόλα αυτά, οι τρεις ανωτέρω ερευνητές διευκρινίζουν ότι η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι μεν απαραίτητη, αλλά δεν επαρκεί από μόνη της, εάν δε συνδυάζεται τουλάχιστον με έναν ακόμα παράγοντα στήριξης από τους γονείς ή τους φίλους. Φυσικά τα βέλτιστα αποτελέσματα παρατηρούνται όταν η στήριξη των εφήβων είναι υψηλή και στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το ρόλο της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται στις θετικές επιδράσεις της στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a). Αν και ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει το ρόλο της στήριξης και του σεβασμού των μαθητών από τους ενήλικες του σχολείου στη μείωση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, όλα τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο ότι η καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού και υποστηρικτικού κλίματος είναι πιθανό να συμβάλλει σημαντικά στον περιορισμό των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών των μαθητών.

Για παράδειγμα, η έρευνα των Meehan, Hughes και Cavell (2003) δείχνει ότι η στήριξη των επιθετικών παιδιών της δευτέρας και της τρίτης τάξης του δημοτικού από τους δασκάλους τους έχει ευεργετική επίδραση στη συμπεριφορά τους, ιδιαίτερα μάλιστα μεταξύ των Αφρο-αμερικανών και των ισπανόφωνων μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Furlong και των συνεργατών του, τα θύματα σχολικής βίας αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα στήριξης από τους καθηγητές τους συγκριτικά με τους άλλους μαθητές (Furlong, Chung, Bates & Morrison, 1995). Το ανωτέρω εύρημα επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Marachi και των συνεργατών της σε σχολεία του Ισραήλ, σύμφωνα με την οποία, η στήριξη των μαθητών από το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό παράγοντα προστασίας από τη θυματοποίηση, ανεξάρτητα από το φύλο και την εθνικότητα των μαθητών (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a). Όσο περισσότερο οι καθηγητές σέβονται τους μαθητές και ενδιαφέρονται γι' αυτούς, τόσο λιγότερα περιστατικά θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών παρατηρούνται στο σχολείο.

Επίσης, η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα προστασίας από την άσκηση εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Roland και Galloway (2002), οι μαθητές οι οποίοι θεωρούν ότι οι καθηγητές τους νοιάζονται γι' αυτούς έχουν λιγότερες πιθανότητες να ασκήσουν εκφοβισμό σε άλλα παιδιά. Επίσης, οι Natvig, Albrektsen και Qvarnstrom (2001) υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές που χαίρουν της στήριξης των καθηγητών και των συμμαθητών τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού. Σύμφωνα με άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 1.172 μαθητές από 12 δημόσια γυμνάσια της Ταϊβάν, η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται αρνητικά τόσο με το σωματικό όσο και με το λεκτικό εκφοβισμό (Wei, Williams, Chen & Chang, 2010). Ακόμα, η έρευνα των Murray-Harvey και Slee (2006) δείχνει ότι η στήριξη των

μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ πιθανό να ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, το οποίο θεωρείται παράγοντας προστασίας από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Τέλος, έρευνα σε δείγμα 7.318 μαθητών της πρώτης τάξης του λυκείου δείχνει ότι οι μαθητές που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους είναι υποστηρικτικοί έχουν την τάση να ζητούν συχνότερα βοήθεια όταν εκφοβίζονται ή όταν δέχονται βίαιες απειλές από συνομηλίκους τους (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010).

Γενικά, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι εκδηλώνονται λιγότερο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες (Battistich & Him, 1997). Σε αυτά τα σχολεία επικρατεί ο σεβασμός, το ενδιαφέρον και η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και οι αξίες, οι νόρμες και οι στόχοι είναι κοινά αποδεκτοί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

4.5.5. Έλλειψη σαφήνειας και δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων

Οι ασαφείς σχολικοί κανόνες και η άδικη ή ασυνεπής εφαρμογή τους από τους ενήλικες του σχολείου θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες κινδύνου για τον εκφοβισμό και τη σχολική βία γενικότερα. Μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σε δείγμα 6.947 Αμερικανών μαθητών ηλικίας 12-19 ετών, οι Mayer και Leone (1999) ανακάλυψαν ότι χαμηλότερα επίπεδα βίας παρατηρούνται σε σχολεία όπου οι μαθητές γνωρίζουν καλά τους σχολικούς κανόνες και τις συνέπειες σε περίπτωση παραβίασής τους.

Ο Olweus (1993a) τονίζει ότι η μάχη κατά του εκφοβισμού και η βελτίωση του κοινωνικού κλίματος της τάξης προϋποθέτουν την ύπαρξη απλών σχολικών κανόνων, οι οποίοι πρέπει να έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Olweus, ακόμα και αν υπάρχει στο σχολείο ένας γενικός κανονισμός για τη συμπεριφορά των μαθητών, είναι πολύ σημαντικό να διατυπώνονται, επιπλέον, ιδιαίτεροι κανόνες κατά των άμεσων και έμμεσων μορφών εκφοβισμού και να αναρτώνται σε κάποιο εμφανές σημείο του σχολείου. Υπογραμμίζεται ότι αυτοί οι κανόνες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς και οι μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία τους, ώστε να τους σέβονται περισσότερο. Ο Olweus υποστηρίζει ότι η χρήση κανόνων κατά του εκφοβισμού στην τάξη και οι

τακτές συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς τους κανόνες αποτελούν δύο από τα τρία³ πιο αποτελεσματικά μέτρα μείωσης του εκφοβισμού σε επίπεδο τάξης (Olweus & Kallestad, 2010).

Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι μόνο οι σαφείς σχολικοί κανόνες και η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία τους δεν επαρκούν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Είναι επίσης απαραίτητο τόσο η σχολική ηγεσία όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό να μεριμνούν για τη δίκαιη και συνεπή εφαρμογή τους. Υπογραμμίζεται ότι, μεταξύ των κύριων παραγόντων του σχολικού κλίματος που επιτείνουν τη θυματοποίηση των μαθητών, οι Gottfredson αναφέρουν τους άδικους σχολικούς κανόνες, την ασυνέπεια των ενηλίκων ως προς την εφαρμογή τους και τις αντιφατικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αρνητική συμπεριφορά των μαθητών (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005).

Οι σχολικοί κανόνες θα παραμείνουν νεκρό γράμμα, εάν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την τήρησή τους από τους μαθητές. Επίσης, εάν οι ενήλικες κάνουν διακρίσεις και αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, την εθνικότητα ή άλλα κριτήρια, οι αδικημένοι μαθητές ενδέχεται να γίνουν ακόμα πιο επιθετικοί, ιδιαίτερα απέναντι στα πιο ευνοημένα παιδιά. Έρευνα του Welsh (2001) δείχνει ότι οι άδικοι σχολικοί κανόνες, όπως επίσης η έλλειψη σεβασμού προς τους μαθητές, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης τόσο για τα λιγότερο σοβαρά παραπτώματα των μαθητών (misconduct) όσο και για τις πράξεις των μαθητών οι οποίες συνιστούν ποινικά αδικήματα (offending).

Επιπλέον, σε έρευνες που πραγματοποιήσαν σε σχολεία της Γαλλίας, οι Carra και Sicot (1996, 1997) παρατήρησαν ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα θυματοποίησης είναι σημαντικά υψηλότερο το ποσοστό των μαθητών που θεωρούν την εφαρμογή των κανονισμών ασυνεπή, τις τιμωρίες που επιβάλλονται αυθαίρετες, τη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς άνιση και τη βαθμολογία τους άδικη, συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών των σχολείων με χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης.

³ Το τρίτο πιο αποτελεσματικό μέτρο σε επίπεδο τάξης είναι, σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα του Olweus, τα παιχνίδια ρόλων (role play).

Στη χώρα μας, η έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) δείχνει ότι οι μαθητές λυκείου καταφεύγουν στη βία κατά προσώπου για λόγους που συσχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την επιβολή άδικων τιμωριών από τους καθηγητές. Οι δύο ερευνητές ανακάλυψαν, επίσης, ότι στα επεισόδια βανδαλισμού στο γυμνάσιο εμπλέκονται κυρίως αγόρια τα οποία θεωρούν ότι αδικούνται από τους καθηγητές τους.

Οι έρευνες του Galand και των συνεργατών του σε σχολεία του Βελγίου (Galand & Dupont, 2002; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004) αποδεικνύουν ότι οι μαθητές εκδηλώνουν λιγότερο συχνά επιθετική και βίαιη συμπεριφορά όταν οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί, δείχνουν ενδιαφέρον για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και είναι δίκαιοι απέναντί τους. Ο Galand (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004) τονίζει τη σημασία της δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και θεωρεί ότι πρέπει να αποφεύγονται οι διακρίσεις και τα επικριτικά σχόλια εις βάρος οποιουδήποτε μαθητή – ακόμα και υπό μορφή αστεϊσμού – μπροστά σε όλη την τάξη. Ο Galand (ό.π.) υπογραμμίζει ότι η σχολική βία επιτείνεται από διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών· διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές (Midgley, 2002; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Πιο αναλυτικά, ο Galand υποστηρίζει ότι πρέπει να αποφεύγονται πρακτικές οι οποίες: (i) τονίζουν τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών ή την αξία που προσδίδεται σε αυτές, (ii) προβάλλουν τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ορισμένους μαθητές, και (iii) δίνουν προτεραιότητα σε ορισμένους μαθητές εις βάρος κάποιων άλλων.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στο ζήτημα της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων και της δίκαιης μεταχείρισης όλων των μαθητών για έναν επιπλέον λόγο. Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι επιθετικοί μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι σε θέματα δικαιοσύνης συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους. Για παράδειγμα, η έρευνα των Rigby και Bagshaw (2003) σε Αυστραλούς έφηβους μαθητές με μέσο όρο ηλικίας τα 14 έτη, δείχνει ότι οι θύτες έχουν την τάση να θεωρούν άδικη τη συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές. Σύμφωνα με άλλη έρευνα σε Ιταλούς μαθητές ηλικίας 11, 13 και 15 ετών, η άδικη συμπεριφορά των καθηγητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Santinello, Vieno & De Vogli, 2011).

Επίσης, διαχρονική έρευνα μεγάλης κλίμακας, σε δείγμα 1.985 μαθητών της Α΄ Γυμνασίου με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη από 11 γυμνάσια του Λος Άντζελες, δείχνει σημαντικές διαφορές μεταξύ θυτών και θυμάτων όσον αφορά στο αίσθημα δικαιοσύνης των μαθητών (Graham, Bellmore & Mize, 2006). Οι θύτες έχουν την τάση να θεωρούν άδικους τους σχολικούς κανόνες, τάση που δεν παρατηρείται στα θύματα. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, αυτό συμβαίνει διότι πολλά επιθετικά παιδιά έχουν τη φήμη του «ταραξία», με αποτέλεσμα να έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τους ενήλικες του σχολείου. Οι συχνές επιπλήξεις και τιμωρίες αυτών των μαθητών είναι πιθανό να ερμηνεύονται από τους ίδιους ως άδικη και άνιση μεταχείριση. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία (βλ. § 2.4.), τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να αποδίδουν εχθρική πρόθεση σε ασαφή ερεθίσματα. Έρευνες άλλων επιστημονικών κλάδων επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς με το μειωμένο αίσθημα δικαιοσύνης (Crick & Dodge, 1994). Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που αμφισβητούν τη νομιμότητα του συστήματος δικαιοσύνης έχουν την τάση να εκδηλώνουν όλο και συχνότερα απόκλινουσα συμπεριφορά (Tyler, 1990).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι για την αποτελεσματική μείωση του εκφοβισμού δεν αρκεί οι σχολικοί κανόνες κατά της βίας να είναι σαφείς και να αποτελούν προϊόν συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Είναι επίσης αναγκαίο να εφαρμόζονται με συνέπεια και χωρίς διακρίσεις από όλους τους ενήλικες του σχολείου. Οι Gottfredson, οι οποίοι εφάρμοσαν για τρία χρόνια ένα πρόγραμμα για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των έφηβων μαθητών σε 8 γυμνάσια των ΗΠΑ, υποστηρίζουν ότι, ενώ σε όλα τα σχολεία της παρέμβασης αποσαφηνίστηκαν οι σχολικοί κανόνες, η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε μόνο σε εκείνα τα σχολεία στα οποία οι τιμωρίες μειώθηκαν και επικράτησε πνεύμα υποστήριξης, σεβασμού και δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών (Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993).

4.5.6. Έλλειψη πειθαρχίας

Αν και οι έρευνες που μελετούν τη σχέση της πειθαρχημένης συμπεριφοράς των μαθητών με τον εκφοβισμό και τη σχολική βία γενικότερα είναι ελάχιστες, όλα τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα μειωμένα επίπεδα πειθαρχίας συνδέονται με αυξημένα επίπεδα εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών.

Για παράδειγμα, έρευνα σε 2.270 δημόσια σχολεία των ΗΠΑ δείχνει ότι τα προβλήματα πειθαρχίας συνδέονται τόσο με τη θυματοποίηση των μαθητών όσο και με τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από μαθητές (Gilbertson, Andzeng & Lawrence, 2011). Η έλλειψη πειθαρχίας είναι δυνατό να επηρεάσει ακόμα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης κατά της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα απειθαρχίας η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος έχει λιγότερο θετικά αποτελέσματα συγκριτικά με τα σχολεία που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα απειθαρχίας (G.D. Gottfredson et al., 2000). Ο Gottfredson παρατηρεί σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων όσον αφορά στα επίπεδα απειθαρχίας και υποστηρίζει ότι, κατά μέσο όρο, τα ποσοστά απειθαρχίας είναι υψηλότερα στο γυμνάσιο.

Ο Debarbieux (1998) παρατηρεί, επίσης, ότι τα σχολεία που φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν λιγότερο αποτελεσματικά τη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών χαρακτηρίζονται από την αδυναμία των ενηλίκων να επιβάλουν την τάξη βάσει μίας κοινής στρατηγικής. Σύμφωνα με τον Debarbieux (1996), τα φαινομενικά ασήμαντα καθημερινά περιστατικά απειθαρχίας επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου και βαθαίνουν το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο Γάλλος ερευνητής υποστηρίζει ότι, στα μάτια των μαθητών, η έλλειψη κύρους της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου που δε θεωρείται πρωτεύον νομιμοποιεί τη φασαρία μέσα στην τάξη. Με τη σειρά της η φασαρία και η αναταραχή μέσα στην τάξη προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς, μειώνει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τους οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές που τους αποξενώνουν από τους μαθητές (Cornell & Mayer, 2010). Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, αφού οι μαθητές είναι πιθανό να γίνουν πιο επιθετικοί από αντίδραση στην κατάχρηση εξουσίας των εκπαιδευτικών, στις αυταρχικές πρακτικές και στο σχολικό αποκλεισμό τους λόγω χαμηλής βαθμολογίας (Debarbieux, 1996).

Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η έλλειψη πειθαρχίας συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα φόβου και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών. Μετά από έρευνα βασισμένη στα στοιχεία του *School Crime Supplement* για τα έτη 1995–2005, ο Mayer (2009) ανακάλυψε ότι, συγκριτικά με τις κλοπές και τις επιθέσεις στο σχολείο, η απειθαρχία ερμηνεύει σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό της διακύμανσης του φόβου και του άγχους των μαθητών (31–45% vs. 17–25%). Ο Mayer υποστηρίζει ότι

τα καθημερινά περιστατικά απειθαρχίας αποτελούν παράγοντα-κλειδί για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ψυχολογική ευεξία των μαθητών και ότι για να εξαλειφθεί η σχολική βία είναι απαραίτητο να επιλυθούν πρώτα τα προβλήματα απειθαρχίας στα σχολεία (Cornell & Mayer, 2010).

Επίσης, ο Skiba και οι συνεργάτες του ισχυρίζονται ότι η απειθαρχία αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών (Skiba et al., 2004: στο Cornell & Mayer, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Akiba (2008), ο οποίος διεξήγαγε μια συγκριτική έρευνα ανάμεσα σε 33 διαφορετικές χώρες με στόχο να εντοπίσει τους παράγοντες πρόβλεψης του φόβου των μαθητών για πιθανή έκθεσή τους σε περιστατικά σχολικής βίας. Ανακάλυψε ότι στις ΗΠΑ, στη Χιλή, στο Ισραήλ, στην Ολλανδία και στην Ταϊβάν, η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη προβλέπει υψηλότερα επίπεδα φόβου μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τον Akiba, η έλλειψη πειθαρχίας δημιουργεί στους μαθητές την πεποίθηση ότι οι ενήλικες είναι ανίκανοι να επιβάλουν την τάξη και να προστατεύσουν τα θύματα από τη βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Προεκτείνοντας αυτό το συλλογισμό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το κλίμα απειθαρχίας δημιουργεί, επίσης, στους δράστες την πεποίθηση ότι δε θα έχουν καμιά συνέπεια για τις αρνητικές πράξεις τους εις βάρος των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να επιδίδονται όλο και πιο συχνά σε βίαιες και επιθετικές ενέργειες.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα συνάδουν με τη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, σύμφωνα με την οποία ο μειωμένος έλεγχος της κοινότητας στη συμπεριφορά των μελών της είναι δυνατό να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα βίας και παραβατικότητας. Όπως υποστηρίζει η Bradshaw και οι συνεργάτες της, η έκθεση των μαθητών σε υψηλά επίπεδα αποκλίνουσας και διαταρακτικής συμπεριφοράς καταστρέφει τον κοινωνικό ιστό του σχολείου καθιστώντας νόρμα τη βία (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, το κλίμα απειθαρχίας αποτελεί ένδειξη της αδυναμίας των ενηλίκων του σχολείου (εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας) να χειριστούν τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολικό πλαίσιο. Διαχρονική έρευνα της Kasen και των συνεργατών της, σε δείγμα 500 μαθητών ηλικίας 13,5 και 16 ετών, καθώς και των μητέρων τους, δείχνει ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν την τάξη και οι μαθητές είναι προκλητικοί απέναντι στους καθηγητές τους είναι αυξημένα τα επίπεδα λεκτικής και φυσικής

επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004). Επίσης, οι Cornell και Mayer (2010) υποστηρίζουν ότι, αν και τα καθημερινά περιστατικά απειθαρχίας γίνονται πιο δύσκολα αντιληπτά συγκριτικά με τα περιστατικά λεκτικής ή φυσικής βίας, φαίνεται ότι είναι δυνατό να οδηγήσουν τους μαθητές σε πράξεις κοινωνικού αποκλεισμού και εκφοβισμού.

Παρόλα αυτά, η Gastic (2008) ισχυρίζεται ότι η απειθαρχία αποτελεί συνέπεια και όχι αιτία του εκφοβισμού. Η έρευνά της σε μαθητές ηλικίας 14-15 ετών από σχολεία των ΗΠΑ δείχνει ότι τα θύματα εκφοβισμού έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο και να εμφανίζουν προβλήματα πειθαρχίας. Εντύπωση προκαλεί το εύρημα της Gastic ότι τα θύματα εκφοβισμού έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να αποβληθούν από το σχολείο για απειθαρχη συμπεριφορά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν τους θύτες και όχι τα θύματα εκφοβισμού, ενώ τα θύματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερο εσωτερικευμένα προβλήματα όπως κατάθλιψη και άγχος (Solberg & Olweus, 2003).

Σύμφωνα με την Gastic (2008), η απειθαρχη συμπεριφορά των θυμάτων είναι πιθανό να προέρχεται από το αίσθημα απομόνωσης, περιθωριοποίησης και αποξένωσης αυτών των παιδιών τόσο από τους συνομηλίκους τους όσο και από τους ενήλικες του σχολείου. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί, επίσης, να οφείλονται στην προσπάθεια των θυμάτων να αντιμετωπίσουν το φόβο τους για περαιτέρω θυματοποίηση. Όπως υποστηρίζει η Gastic, ορισμένα θύματα υιοθετούν αμυντικές στρατηγικές, όπως εκμάθηση τεχνικών αυτοάμυνας ή οπλοκατοχή, από φόβο για την προσωπική τους ασφάλεια.

Πράγματι, σύμφωνα με έκθεση των μυστικών υπηρεσιών των ΗΠΑ, στα 2/3 των 37 περιστατικών φόνων που έλαβαν χώρα σε σχολεία της Αμερικής από το 1974, οι δράστες είχαν υποστεί εκφοβισμό, επίθεση, απειλή ή προσβολή πριν να διαπράξουν το φόνο (Vossekuil et al., 2000). Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις, διαπιστώθηκε ότι οι δράστες είχαν υποστεί συστηματικό και σοβαρό εκφοβισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο και ότι οι εμπειρίες εκφοβισμού αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο των φόνων.

Εκ των ανωτέρω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πειθαρχία συσχετίζεται τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση, αν και ο τρόπος με τον οποίο

συνδέονται αυτοί οι τρεις παράγοντες μεταξύ τους χρήζει περισσότερης μελέτης. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι στα σχολεία όπου παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα πειθαρχίας παρατηρούνται υψηλά επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι η πειθαρχία πρέπει να επιβάλλεται στους μαθητές με κάθε μέσο, ακόμα και με τη χρήση αυταρχικών μεθόδων. Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η πειθαρχία που επιβάλλεται εξωτερικά και βασίζεται στο φόβο της τιμωρίας διαρκεί για πολύ λίγο. Αντίθετα, η πειθαρχία που απορρέει από το σεβασμό, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την εσωτερική των σχολικών αξιών και κανόνων από τους μαθητές έχει μακροπρόθεσμα και διαρκή θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά τους. Στα σχολεία που είναι οργανωμένα ως κοινότητες, δηλαδή στα σχολεία όπου επικρατεί πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού, στήριξης και συνεργασίας, καθώς επίσης κοινοί στόχοι και νόρμες, παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα παραβατικής και απείθαρχης συμπεριφοράς (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003).

4.5.7. Αίσθημα ανασφάλειας

Το αίσθημα ασφάλειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα του σχολικού κλίματος, καθώς επηρεάζει τη μάθηση, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική υγεία των παιδιών (Boulton et al., 2012; Milam, Furr-Holden & Leaf, 2010; Sangsue & Vorpe, 2004). Αν και οι ποσοτικές έρευνες σχετικά με το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών είναι λιγιστές, φαίνεται ότι οι εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης μέσα στο σχολείο και γύρω από αυτό επηρεάζουν σημαντικά τον εν λόγω παράγοντα. Όπως υποστηρίζει ο Mooij (2010), τα υψηλά επίπεδα των ποικίλων μορφών σχολικής βίας (λεκτικής, φυσικής, ψυχολογικής, σεξουαλικής κλπ.) αυξάνουν το αίσθημα ανασφάλειας των παιδιών. Είναι, λοιπόν, λογικό να αυξάνεται ο φόβος και η ανασφάλεια μεταξύ των μαθητών όσο αυξάνονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Στη διάρκεια έρευνας που διεξήχθη σε 931 μαθητές ηλικίας 11-15 ετών από τέσσερα σχολεία μιας μικρής αγροτικής πόλης, οι Cowie και Oztug (2008) ρώτησαν τα παιδιά σε ποιους χώρους του σχολείου αισθάνονταν λιγότερο ασφαλή και για ποιο λόγο. Ο λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν ασφαλείς ήταν ο εκφοβισμός. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι ο χώρος

όπου αισθάνονταν περισσότερη ασφάλεια ήταν η τάξη, κυρίως όταν ο καθηγητής ήταν παρών. Αντίθετα, οι μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνονταν λιγότερη ασφάλεια στο προαύλιο και στις τουαλέτες. Οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «τι προτείνετε για να γίνει πιο ασφαλές το σχολείο;» αναφέρονταν στη μείωση του εκφοβισμού.

Οι Benbenishty και Astor (2005: 105) τονίζουν ότι «για να ελαττώσουν αποτελεσματικά το φόβο, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιαστούν στη μείωση των εμπειριών θυματοποίησης των μαθητών». Αντίστροφα, ο Welsh (2000) υποστηρίζει ότι η ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μείωση της σχολικής βίας. Οι δύο ισχυρισμοί μπορεί να φαίνονται αντιφατικοί μεταξύ τους, αλλά στην πραγματικότητα ο ένας συμπληρώνει τον άλλο, καθώς τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η σχέση του εκφοβισμού με το αίσθημα ανασφάλειας είναι αμφίδρομη. Από τη μια πλευρά, η συχνή εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους μαθητές ενώ, από την άλλη πλευρά, το έντονο κλίμα φόβου και ανασφάλειας είναι δυνατό να οδηγήσει σε αύξηση των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Welsh (2000), το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Όσο αυξάνεται ο φόβος, τόσο μειώνεται η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τη σχολική ηγεσία, ενώ παράλληλα ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος κατά της βίας εξασθενεί. Όπως προαναφέρθηκε στη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης (βλ. § 2.7.), σε μια κοινότητα όπου επικρατεί φόβος και έλλειψη εμπιστοσύνης, τα άτομα διστάζουν να παρέμβουν για να εμποδίσουν τις βίαιες και εγκληματικές ενέργειες. Το ίδιο παρατηρείται και στη σχολική κοινότητα. Όσο πιο έντονα είναι τα αισθήματα φόβου και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες οι μαθητές να παρέμβουν άμεσα ή έμμεσα για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού και να προστατεύσουν τα θύματα.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Welsh (2000), ο φόβος των μαθητών είναι πιθανό να τους οδηγεί σε ενέργειες που ενισχύουν τη βία. Για παράδειγμα, στην προσπάθειά τους να προστατευθούν από τη βίαιη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, τα θύματα είναι δυνατό να καταφύγουν στη χρήση όπλων ή να επιχειρήσουν να αντεπιτεθούν.

Εκτός αυτού, το αυξημένο αίσθημα ανασφάλειας μπορεί να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τη θυματοποίηση, δεδομένου ότι ένας μαθητής

που δείχνει φοβισμένος και ανασφαλής ενδέχεται να τραβάει άθελά του την προσοχή των θυτών, όπως ένας αγχώδης εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλεί ακούσια τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών του (N.I. Hart, 1987). Αυτή η υπόθεση ενισχύεται από τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας, σε δείγμα 1.985 μαθητών της Α΄ Γυμνασίου με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη από 11 γυμνάσια του Λος Άντζελες, η οποία καταδεικνύει σημαντικές διαφορές μεταξύ θυτών και θυμάτων όσον αφορά στο αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών (Graham, Bellmore & Mize, 2006). Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα θύματα και οι θύτες-θύματα νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια στο σχολείο συγκριτικά με τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές. Λογικό συμπέρασμα, αφού τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό συστηματικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι φυσικό να νιώθουν περισσότερο φόβο για τυχόν περαιτέρω θυματοποίησή τους συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία είτε ασκούν εκφοβισμό είτε παρακολουθούν αμέτοχα τα επεισόδια εκφοβισμού.

Εντούτοις, η έρευνα της Glew και των συνεργατών της αποδεικνύει ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα εμφανίζουν αυξημένο αίσθημα ανασφάλειας στο σχολείο (Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008). Σύμφωνα με τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές, οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού έχουν διπλάσιες πιθανότητες να νιώθουν ανασφάλεια στο σχολείο, ενώ οι θύτες-θύματα έχουν 2,5 φορές περισσότερες πιθανότητες να αισθάνονται φόβο στο σχολικό χώρο.

Πάντως, σύμφωνα με τη θεωρία του Ferraro (1995), τα φαινόμενα εκφοβισμού είναι πιθανό να επηρεάζουν ακόμα και τους μαθητές που απλά παρατηρούν τα επεισόδια εκφοβισμού χωρίς να συμμετέχουν σε αυτά. Ο Ferraro υποστηρίζει ότι το συναίσθημα του φόβου ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου για τον ενδεχόμενο κίνδυνο θυματοποίησής του. Οι παράγοντες που είναι δυνατό να επιτείνουν το συναίσθημα του φόβου έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και τις προηγούμενες εμπειρίες θυματοποίησης του ατόμου, οι οποίες μπορεί να είναι τόσο άμεσες όσο και έμμεσες.

Με άλλα λόγια, το αίσθημα φόβου και ανασφάλειας ενός παιδιού μπορεί να επιτείνεται ακόμα και από την παρατήρηση περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ άλλων μαθητών του σχολείου ή από διηγήσεις τρίτων προσώπων. Συνεπώς, η αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού και θυματοποίησης σε ένα σχολείο είναι πολύ πιθανό να δημιουργεί έντονο αίσθημα ανασφάλειας σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε εκείνους που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού.

4.5.8. Χαμηλή εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες

Η εμπλοκή αποτελεί ένα από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού του Hirschi (1969). Η σχολική εμπλοκή (involvement⁴) αφορά στο βαθμό που οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα μέσα στην τάξη, καθώς και σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής, όπως αθλήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεατρικές παραστάσεις κλπ.

Έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα των παιδιών (McPartland & McDill, 1977) και ότι είναι δυνατό να αναχαιτίσει την παραβατική συμπεριφορά των περιθωριοποιημένων μαθητών οι οποίοι έχουν βιώσει συνεχείς σχολικές αποτυχίες (Garbarino, 1978). Μέσα από την εμπλοκή τους σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι «δύσκολοι» μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους, να επενδύσουν συναισθηματικά στο σχολείο και να αναπτύξουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους. Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969), ενισχύεται ο δεσμός των μαθητών με το σχολείο με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η εκδήλωση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών.

Η υψηλή σχολική εμπλοκή συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Cernkovich & Giordano, 1992; Jenkins, 1997; Krohn & Massey, 1980; Liska & Reed, 1985; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003; Welsh, Jenkins & Harris, 1999). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει ισχυρό δεσμό με το σχολείο τους, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για τις σχολικές εργασίες, συμμετέχουν σε περισσότερες σχολικές δραστηριότητες και αποδέχονται περισσότερο τους σχολικούς κανόνες, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αποκλίνουσα συμπεριφορά (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003; Welsh, Jenkins & Harris, 1999).

⁴ Εκτός από τον όρο «involvement», στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται και ο όρος «engagement», ο οποίος, αν και έχει επίσης μεταφραστεί στα ελληνικά ως «σχολική εμπλοκή», εκφράζει συνήθως μια πιο ευρεία έννοια (βλ. κεφ. 5).

Αντίθετα, πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι ασθενείς δεσμοί με το σχολείο αποτελούν παράγοντα κινδύνου για τη νεανική παραβατικότητα και εγκληματικότητα (Blumstein, Farrington & Moitra, 1985; Krohn & Massey, 1980; Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth & Jang, 1991; Williams, Ayer, Abbott, Hawkins & Catalano, 1999; Zingraff, Leiter, Johnson & Myers, 1994). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με τάσεις βίαιης συμπεριφοράς δυσκολεύονται να συμμετάσχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας (Baker, 1998). Γενικά, τα παιδιά τα οποία έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, απορρίπτουν την αυθεντία-εξουσία των εκπαιδευτικών, εκφράζουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με τις πιθανές ευκαιρίες στη ζωή τους μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους ή διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, διατρέχουν περισσότερους κινδύνους να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες στην ενήλικη ζωή τους (Zingraff, Leiter, Johnson & Myers, 1994).

Όσον αφορά ιδιαίτερα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται ότι η χαμηλή σχολική εμπλοκή συνδέεται τόσο με την άσκηση εκφοβισμού όσο και με τη θυματοποίηση. Όπως αναφέρει η Hoglund (2007), οι επιθετικοί και υπερκινητικοί έφηβοι δεν εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δεν καταβάλλουν τις αναγκαίες προσπάθειες ώστε να έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις, διότι αντιπαθούν το σχολείο, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία και αφαιρούνται ή βαριούνται εύκολα (Wentzel, 1999). Επιπλέον, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι τα επίπεδα εκφοβισμού είναι χαμηλότερα στις τάξεις όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές (Newman, Murray & Lussier, 2001; Olweus, 1993a; Olweus, Limber & Mihalic, 1999).

Όσον αφορά στα θύματα εκφοβισμού, οι εμπειρίες θυματοποίησης επιτείνουν τα προβλήματα προσαρμογής αυτών των μαθητών, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο και μειώνουν τα κίνητρα για μάθηση, συνεπώς και τα επίπεδα εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες (Hoglund, 2007). Λόγω της κατάθλιψης και του αυξημένου άγχους τους, συνήθως τα θύματα εκφοβισμού νιώθουν αποκομμένα από τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, συγκεντρώνονται σε υπερβολικό βαθμό στις προβληματικές σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και θεωρούν ότι δεν είναι ικανά για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Wentzel, 1999).

Τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που διαμεσολαβούν στη σχέση της απόρριψης από τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο

με τη συμμετοχή στο μάθημα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην 3^η, 4^η και 5^η τάξη του δημοτικού, δείχνουν επίσης ότι η πρόωμη απόρριψη από τους συνομηλικούς συνδέεται με τη μειωμένη σχολική εμπλοκή και τη χαμηλή βαθμολογία των παιδιών σε μεγαλύτερη ηλικία (Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην περίπτωση των θυμάτων η χαμηλή σχολική εμπλοκή είναι μάλλον αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους στο σχολείο. Άραγε, μήπως στην περίπτωση των θυτών η μειωμένη εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί μία από τις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς τους; Το ερώτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αλλά αν αυτό πράγματι ισχύει, τα προγράμματα πρόληψης/παρέμβασης θα πρέπει να προσανατολιστούν κυρίως στην ενίσχυση του δεσμού των επιθετικών μαθητών με το σχολείο μέσω της συστηματικής ενθάρρυνσης και της παροχής κινήτρων.

4.5.9. Χαμηλή προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο

Η έννοια της προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο συνδέεται με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου του Hirschi (1969), η οποία αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα (βλ. § 2.6.). Όπως προαναφέρθηκε, η προσκόλληση αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου με τα πρόσωπα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και στο βαθμό στον οποίο το άτομο ενδιαφέρεται για τις προσδοκίες και τη γνώμη που τρέφουν αυτά τα πρόσωπα για το ίδιο (Hirschi, 1969: 18). Η προσκόλληση αποτελεί ένα από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού και ένα σημαντικό δείκτη της ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου, άτομα επιτυχώς ενταγμένα σε ένα βασικό φορέα κοινωνικοποίησης, όπως είναι το σχολείο, συνήθως δεν εμφανίζουν τάσεις απόκλισης από τις καθιερωμένες νόρμες και τους συμβατικούς κανόνες. Όπως ισχυρίζεται ο Hirschi (1969), οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τη γνώμη των καθηγητών τους και τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους εκδηλώνουν πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι μαθητές οι οποίοι νιώθουν αποξενωμένοι από τη σχολική κοινότητα και εμφανίζουν χαμηλό βαθμό προσκόλλησης σε αυτήν έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν προβλήματα επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, τα παιδιά τα

οποία αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας, επενδύουν συναισθηματικά στο σχολείο και έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί τους φέρονται δίκαια, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν προβληματική συμπεριφορά (Resnick et al., 1997).

Όσον αφορά ιδιαίτερα στη σχέση της προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι λιγοστές έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα δείχνουν ότι τόσο οι μαθητές που εκφοβίζουν όσο και εκείνοι που εκφοβίζονται νιώθουν αποξενωμένοι από τη σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα, όσον αφορά στους θύτες, έρευνα σε 885 Νορβηγούς εφήβους ηλικίας 13-15 ετών έδειξε ότι τα υψηλότερα επίπεδα αποξένωσης από το σχολείο συνδέονται με υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού. Επίσης, σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση για τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, ο τυπικός θύτης φαίνεται ότι έχει αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις για τους άλλους (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Όσον αφορά στα θύματα εκφοβισμού, ο Skues και οι συνεργάτες του ανακάλυψαν ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν λιγότερο συνδεδεμένα με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μειωμένο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005). Η έλλειψη κοινωνικών δεσμών του θύματος με τους άλλους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να συμβάλλει στην εξασθένηση του δεσμού του με το σχολείο. Επίσης, είναι πιθανό ο ασθενής δεσμός του θύματος με το σχολείο να αποτελεί μια παθητική στρατηγική άμυνας που επιλέγει το ίδιο το θύμα αποφεύγοντας να υιοθετήσει μια στρατηγική εστιασμένη στο πρόβλημα (Sharp, 1996; Mahady-Wilton, Craig & Pepler, 2000). Με άλλα λόγια, αντί να προσπαθήσει να βρει μια λύση για να σταματήσει τις επιθέσεις των άλλων μαθητών εναντίον του, το θύμα είναι πιθανό να αρχίσει να αποφεύγει το σχολείο ώστε να μειώσει το φόβο και το άγχος του.

Παρόλο που τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη σύνδεση της προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο με τον εκφοβισμό δείχνουν ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες νιώθουν αποκομμένοι από τη σχολική κοινότητα, δεν μπορούμε να συναγάγουμε με βεβαιότητα την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων. Πάντως, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι πολύ πιθανό η μεταξύ τους σχέση να είναι αμφίδρομη. Στην περίπτωση των θυτών, θα

μπορούσε να υποτεθεί ότι οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες και η ανία που νιώθουν μέσα στη σχολική τάξη (βλ. § 3.4.1) αποξενώνουν σταδιακά αυτούς τους μαθητές από τη σχολική κοινότητα δημιουργώντας τους συναισθήματα απέχθειας για το σχολείο, με αποτέλεσμα την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Με τη σειρά της, η αυξημένη επιθετικότητα αυτών των μαθητών είναι πιθανό να προκαλεί συχνές τιμωρίες από τη μεριά των καθηγητών και της σχολικής ηγεσίας και τη σταδιακή περιθωριοποίησή τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση του συναισθήματος αποξένωσης από τη σχολική κοινότητα.

Στην περίπτωση των θυμάτων, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή αυτοπεποίθηση αυτών των μαθητών αποτελούν τροχοπέδη για την ομαλή ένταξή τους στη μαθητική κοινότητα και τους καθιστούν εύκολο στόχο εκφοβισμού. Με τη σειρά της, η συστηματική θυματοποίηση είναι δυνατό να προκαλεί στα θύματα αντιπάθεια για το σχολείο και μειωμένη εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν προσπαθούν ή δεν καταφέρνουν να τα προστατεύσουν από τις πράξεις των θυτών. Σύμφωνα με τον Skues και τους συνεργάτες του, η παθητική αντιμετώπιση των πράξεων εκφοβισμού από την πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου μπορεί να δημιουργεί στα θύματα αρνητικά συναισθήματα όχι μόνο για τους θύτες, αλλά και για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Έτσι, είναι πολύ πιθανό μαθητές οι οποίοι εμφάνιζαν αρχικά ισχυρή προσκόλληση στη μαθητική κοινότητα να αποκοπούν σταδιακά από αυτήν και να καταλήξουν στη διάκριση του «εγώ» από το «αυτοί» (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005).

Παρόλο που τα ερευνητικά στοιχεία συνάδουν με τις ανωτέρω υποθέσεις, δεν κρίνονται επαρκή για να τις υιοθετήσουμε με βεβαιότητα. Κατά συνέπεια, η σχέση της προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο με τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης χρήζει περισσότερης διερεύνησης.

4.5.10. Μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο

Όσον αφορά στα συναισθήματα των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού για το σχολείο τους, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο ούτε νιώθουν χαρούμενοι σε αυτό. Ήδη, το 1936, οι Healy και Bronner ανακάλυψαν ότι το 40% ενός συνόλου 105 παραβατικών παιδιών εξέφρασαν έντονη απέχθεια για το σχολείο, ενώ μόλις το 4% της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν τόσο αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους.

Επίσης, ο Debarbieux (1996) τονίζει ότι οι μαθητές που εκβιάζουν άλλους μαθητές για να τους αποσπάσουν υλικά αγαθά είναι εκείνοι οι οποίοι τιμωρούνται περισσότερο συχνά, θεωρούν ότι τιμωρούνται άδικα από τους εκπαιδευτικούς και τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εκφράζουν πολύ πιο συχνά από τους υπόλοιπους αρνητικά σχόλια σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο τους.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό σε άλλα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν θετικά σχόλια για το σχολείο τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Το συμπέρασμα του Rigby επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Nansel σε δείγμα 15.686 μαθητών γυμνασίου στις ΗΠΑ (Nansel et al., 2001). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, οι θύτες χαρακτηρίζονται από μειωμένη σχολική προσαρμογή, γεγονός που αποδεικνύεται από τη χαμηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς και από τις αρνητικές αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα. Επίσης, σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει έρευνα εθνικής κλίμακας, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 11.033 Αμερικανών έφηβων μαθητών γυμνασίου και λυκείου (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, η μειωμένη ικανοποίηση από το σχολείο και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής σε συμπεριφορές εκφοβισμού στους λευκούς και στους ισπανόφωνους μαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, ο τυπικός θύτης θεωρεί συνήθως ότι στο σχολείο του επικρατεί αρνητική ατμόσφαιρα (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Η Morrison προτείνει μία ενδιαφέρουσα τυπολογία των θυτών, των θυμάτων, των θυτών-θυμάτων και των υπόλοιπων μαθητών βάσει των συναισθημάτων που

τρέφουν για τον εαυτό τους, τους άλλους και το σχολείο (Morrison 2001; στο Rigby, 2008: 181). Όπως υποστηρίζει η Morrison, οι θύτες χαρακτηρίζονται από υψηλό αυτοσεβασμό, αλλά δε σέβονται τους άλλους και δε νιώθουν υπερήφανοι που ανήκουν στη σχολική κοινότητα. Αντίθετα, τα θύματα εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοσεβασμού, αλλά σέβονται τους άλλους και έχουν καλή γνώμη για το σχολείο τους (Πίν. 1).

Παρόλο που η Morrison υποστηρίζει ότι τα θύματα εκφοβισμού εκφράζουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο, άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα θύματα αντιπαθούν το σχολείο και έχουν την τάση να το αποφεύγουν. Για παράδειγμα, η έρευνα των Kochenderfer και Ladd (1996) δείχνει στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη θυματοποίηση και: (i) το αίσθημα μοναξιάς στο σχολείο, (ii) την αντιπάθεια προς το σχολείο, και (iii) την απροθυμία των παιδιών να πάνε στο σχολείο. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Olweus (1992b). Η θυματοποίηση έχει συνδεθεί ακόμα και με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Fried & Fried, 1996).

	Σεβασμός για τον εαυτό	Υπερηφάνεια για το σχολείο
Θύτες	ναι	όχι
Θύματα	όχι	ναι
Θύτες-θύματα	όχι	όχι
Άλλοι	ναι	ναι

Πίνακας 1: Τυπολογία των θυτών, των θυμάτων, των θυτών-θυμάτων και των υπόλοιπων μαθητών (Morrison, 2001)

Βέβαια, το γεγονός ότι τα θύματα αντιπαθούν το σχολείο είναι πιθανό να οφείλεται στη συστηματική θυματοποίηση που υφίστανται από τους συμμαθητές τους και όχι στα απαξιωτικά συναισθήματα που τρέφουν για το σχολείο, τους καθηγητές και την εκπαίδευση γενικότερα, όπως ενδέχεται να συμβαίνει στην περίπτωση των θυτών. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία, πολλά θύματα εκφοβισμού αποφεύγουν να πάνε στο σχολείο για να μην υποστούν τις αρνητικές πράξεις των άλλων μαθητών εναντίον τους (Byrne, 1994; Kann et al., 1996; Sharp, 1995). Σύμφωνα με την έρευνα της Sharp (1995) σε δείγμα 723 Άγγλων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 20% των εφήβων δήλωσαν ότι θα επέλεγαν το σκασιαρχείο ως μια λύση για να γλιτώσουν από τους μαθητές που τους εκφοβίζουν. Επίσης, σύμφωνα με αμερικανική έρευνα, το 4,5% των μαθητών δευτε-

ροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι κατά τον προηγούμενο μήνα έχασαν τουλάχιστον μια μέρα μαθημάτων γιατί δεν ένιωθαν ασφαλείς στο σχολείο τους ή στο δρόμο από/προς το σχολείο (Kann et al., 1996). Η υπόθεση ότι η αντιπάθεια των θυμάτων για το σχολείο οφείλεται στην ταλαιπωρία που υφίστανται λόγω της θυματοποίησής τους επιβεβαιώνεται, επίσης, από την έρευνα της Eisenberg και των συνεργατών της, σε δείγμα 4.746 Αμερικανών μαθητών γυμνασίου και λυκείου. Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, οι έφηβοι που θυματοποιούνται λιγότερο συχνά τρέφουν πιο θετικά συναισθήματα για το σχολείο συγκριτικά με εκείνους που θυματοποιούνται πιο συχνά (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα της Nansel και των συνεργατών της σε μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου, τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες-θύματα θεωρούν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους πιο αρνητικό συγκριτικά με τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές (Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003). Οι O'Brennan, Bradshaw και Sawyer (2009) υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων νιώθουν περισσότερο αποξενωμένοι από το σχολείο τους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Πάντως, σύμφωνα με έρευνα της Glew και των συνεργατών της σε 3.530 παιδιά της 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} δημοτικού (ΗΠΑ), τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες νιώθουν λυπημένοι τις περισσότερες μέρες στο σχολείο (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που δηλώνουν ότι νιώθουν λυπημένα τις περισσότερες μέρες έχουν 1,8 φορές περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα και 1,5 φορές περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Στην περίπτωση των θυμάτων, η θλίψη θα μπορούσε να αποδοθεί στη συστηματική θυματοποίησή τους στο σχολείο, αλλά στην περίπτωση των θυτών αυτό το εύρημα δημιουργεί προβληματισμό. Μήπως το συναίσθημα θλίψης των θυτών στο σχολείο αποτελεί την αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς τους; Δυστυχώς, δεν εντοπίστηκαν ερευνητικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν αυτή την υπόθεση. Πάντως, σύμφωνα με την έρευνα των Boulton και Underwood (1992) σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών και 11-12 ετών, μόνο τα θύματα εκφοβισμού – και όχι οι θύτες – έχουν περισσότερες πιθανότητες να νιώθουν λυπημένα και μόνο στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά.

Η προαναφερθείσα έρευνα της Glew και των συνεργατών της σε παιδιά του δημοτικού δείχνει, επίσης, ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες-θύματα έχουν περισ-

σότερες πιθανότητες να εμφανίζουν μειωμένο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εμφανίζουν μειωμένο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο έχουν 4,1 φορές περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού και 3,1 φορές περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες-θύματα συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα ισχύουν ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνοτική/φυλετική προέλευση και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών.

Στη χώρα μας, τα ερευνητικά πορίσματα είναι επίσης αντιφατικά μεταξύ τους. Σύμφωνα με έρευνα της Γιαννακούρα (2011) σε 694 μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου από 5 σχολεία της Αττικής, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα δηλώνουν ότι το σχολείο δεν τους αρέσει. Η ανωτέρω ερευνήτρια υποστηρίζει ότι όσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο τόσο αυξάνεται η συχνότητα άσκησης εκφοβισμού, ενώ όσο αυξάνεται η θυματοποίηση τόσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο. Σύμφωνα με άλλη έρευνα σε δείγμα 369 μαθητών δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 11,34 έτη, οι θύτες-θύματα έχουν περισσότερο αρνητικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους θύτες και τα θύματα (Giouazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010).

Βέβαια, παρά τις διαφορές τους, όλες οι προαναφερθείσες έρευνες συγκλίνουν ως προς το εξής: τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού τρέφουν πιο θετικά συναισθήματα για το σχολείο τους, νιώθουν πιο χαρούμενα σε αυτό και εμφανίζουν υψηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο συγκριτικά με τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά. Ο Karatzias και οι συνεργάτες του μελέτησαν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των παιδιών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού (θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων) και των υπόλοιπων μαθητών, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σκωτίας (Karatzias, Power & Swanson, 2002). Από όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν – δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και χαρακτηριστικά των σχολείων – οι πιο ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης και για τις τρεις κατηγορίες μαθητών φαίνεται ότι είναι η ποιότητα της σχολικής ζωής και το σχολικό άγχος.

Βάσει αυτού του ευρήματος και του σημείου σύγκλισης όλων των ανωτέρω ερευνών, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η χαμηλή ποιότητα της σχολικής ζωής

συνεπάγεται μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε συχνότερη εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού.

4.5.11. Ελλιπής κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο

Κάποιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν τεχνικές της κοινωνιομετρίας για να μελετήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού με τους συνομηλίκους τους, ώστε να προσδιορίσουν ποια παιδιά είναι δημοφιλή και δέχονται τις περισσότερες προτιμήσεις των συμμαθητών τους και ποια παιδιά είναι απομονωμένα ή ποιες επιλογές των συμμαθητών τους εμφανίζουν αμοιβαιότητα και ποιες όχι. Οι έρευνες σχετικά με τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού δείχνουν ότι ιδιαίτερα τα θύματα και οι θύτες-θύματα αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης στο σχολείο. Όσον αφορά στους θύτες, τα ερευνητικά ευρήματα είναι συγκεχυμένα, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Οι Junonen, Graham και Schuster (2003) διερεύνησαν τις διαφορές μεταξύ θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων ως προς την κοινωνική προσαρμογή τους, σε ένα δείγμα 1.985 Αμερικανών μαθητών από 11 δημόσια γυμνάσια μιας αστικής περιοχής χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Οι μαθητές είχαν μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη και προέρχονταν από διάφορες εθνοτικές ομάδες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας, οι θύτες εμφανίζουν τα λιγότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής καθώς έχουν υψηλότερη δημοτικότητα συγκριτικά με τους άλλους μαθητές της τάξης τους, παρόλο που οι συμμαθητές τους δηλώνουν ότι αποφεύγουν την παρέα τους. Αντίθετα, τα θύματα έχουν χαμηλή δημοτικότητα και βρίσκονται στο περιθώριο, με αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερη μοναξιά από τους θύτες. Τέλος, οι θύτες-θύματα βιώνουν τη μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση και εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς.

Επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη σε 1.319 έφηβους μαθητές ηλικίας 11-16 ετών από δημόσια σχολεία της ισπανικής πόλης Βαλένσια, οι Estévez, Murguί και Musitu (2008) ανακάλυψαν ότι οι θύτες δε νιώθουν περισσότερη μοναξιά από τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού. Αντίθετα, οι θύτες-θύματα και ιδιαίτερα τα θύματα νιώθουν περισσότερη μοναξιά στο σχολείο συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Σε παρόμοια πορίσματα καταλήγει και άλλη έρευνα,

σύμφωνα με την οποία, τα θύματα και οι θύτες-θύματα αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα παιδιά (Nansel et al., 2004). Μάλιστα, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook, οι θύτες-θύματα εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες κοινωνικής ένταξης από όλες τις άλλες κατηγορίες παιδιών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Όσον αφορά ιδιαίτερα στα θύματα εκφοβισμού, η ελλιπής κοινωνική ένταξή τους στο σχολείο επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες και σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας ή εθνοτικής/φυλετικής προέλευσης. Παραδείγματος χάριν, μία διακρατική έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 48.000 περίπου παιδιών από επτά διαφορετικές χώρες (Κίνα, Αγγλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ιαπωνία, Πορτογαλία και Ισπανία), δείχνει ότι σε όλες τις χώρες της έρευνας η δημοτικότητα των θυμάτων κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με όλους τους άλλους συνομηλίκους τους, ενώ δεν παρατηρούνται εξίσου σταθερές διαφορές σε αυτό τον τομέα μεταξύ των θυτών και των μαθητών που δε συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Eslea et al., 2003). Τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο ότι τα θύματα έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, δεν είναι καθόλου δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους και νιώθουν περισσότερη μοναξιά στο σχολείο (Bjoerkqvist et al., 2001; Graham & Juvonen, 1998; Slee & Rigby, 1993b). Πρόκειται για παιδιά απομονωμένα, χωρίς ή με ελάχιστους φίλους, τα οποία συχνά υφίστανται την περιφρόνηση των περισσότερων συμμαθητών τους.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Whitney και Smith (1993) σε περισσότερους από 6.000 μαθητές του Σέφιλντ (Αγγλία), στα σχολεία με υψηλά επίπεδα εκφοβισμού είναι περισσότεροι οι μαθητές που δηλώνουν ότι είναι μόνοι στη διάρκεια του διαλείμματος ή ότι δεν τους αρέσει το διάλειμμα. Επίσης, η έρευνα του Galand και των συνεργατών του σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Βελγίου καταδεικνύει τη σημασία της επιτυχούς κοινωνικής ένταξης των μαθητών και τη σχέση του αισθήματος απόρριψης με τη θυματοποίηση (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004). Όπως υποστηρίζει ο Galand, είναι πιθανό η απόρριψη ορισμένων μαθητών από τους συνομηλίκους τους να τους καθιστά εύκολους στόχους θυματοποίησης. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, καθώς οι περιθωριοποιημένοι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούν σε

θυματοποίηση, γεγονός που επιτείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Egan & Perry, 1998).

Ο Skues και οι συνεργάτες του μελέτησαν τη σχέση της σχολικής συνεκτικότητας με τη θυματοποίηση, σε δείγμα 900 περίπου Αυστραλών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005). Ανακάλυψαν ότι τα θύματα εκφοβισμού νιώθουν λιγότερο συνδεδεμένα με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο τους. Οι ανωτέρω ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα θύματα νιώθουν περισσότερο αποξενωμένα από τους συνομηλίκους τους, επειδή θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους αδιαφορούν και δεν παρεμβαίνουν για να τα προστατεύσουν από τις επιθέσεις των θυτών (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005). Έτσι, το θύμα αρχίζει να διαχωρίζει το «εγώ» από το «αυτοί», καθώς αισθάνεται προδομένο από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης του. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας της Mouttara και των συνεργατών της δείχνουν ότι τα θύματα κατέχουν λιγότερο κεντρικές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, αφού συγκεντρώνουν τις λιγότερες προτιμήσεις των συμμαθητών τους (Mouttara, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Η απόρριψη από τους συνομηλίκους συνδέεται με ποικίλες αρνητικές συνέπειες, όπως σχολική διαρροή, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή και προβλήματα ψυχικής υγείας (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1973; Parker & Asher, 1993).

Εξάλλου, στη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών του τυπικού θύματος αναφέρονται η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η απόρριψη και η απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Σύμφωνα με την ανωτέρω μελέτη, ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν εάν ένας μαθητής θα πέσει θύμα εκφοβισμού είναι οι δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, καθώς η χαμηλή δημοτικότητα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν τους δύο κύριους παράγοντες πρόβλεψης της θυματοποίησης. Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, ο χαμηλός αριθμός φίλων και η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων αναφέρονται, επίσης, στη μετα-ανάλυση του Card ως παράγοντες πρόβλεψης της θυματοποίησης (Card, 2003: στο Smith, 2004).

Αντίθετα, στοιχεία διαχρονικών ερευνών δείχνουν ότι οι αμοιβαίες φιλίες, δηλαδή η αμοιβαιότητα μεταξύ των προτιμήσεων των θυμάτων και των προτιμήσεων

των μαθητών που τα θύματα υποδεικνύουν ως φίλους, λειτουργούν για τα θύματα ως ασπίδα προστασίας. Οι φιλίες παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην πρόληψη του εκφοβισμού όσο και στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών του φαινομένου για τα θύματα (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999; Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Hodges, Malone & Perry, 1997). Μια σειρά ερευνών δείχνουν ότι ο αριθμός των φίλων των μαθητών συσχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση (Boivin & Hymel, 1997; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Slee & Rigby, 1993b; Smith, Shu & Madsen, 2001). Τα παιδιά που έχουν τουλάχιστον ένα φίλο στο σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Επίσης, τα παιδιά που έχουν ένα στενό φίλο στο σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να υποστούν μακροχρόνιο εκφοβισμό.

Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η συσχέτιση μεταξύ της φυσικής αδυναμίας και της θυματοποίησης είναι πιο ισχυρή στα παιδιά που έχουν λίγους φίλους ή φίλους που δεν είναι ικανοί να τα προστατεύσουν και στα παιδιά που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα απόρριψης από τους συνομηλίκους τους (Hodges, Malone & Perry, 1997). Οι Rodkin και Hodges (2003) υποστηρίζουν ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των φίλων τόσο μειώνεται η πιθανότητα θυματοποίησης, διότι ο θύτης διακινδυνεύει περισσότερο να υποστεί αντίποινα για τις αρνητικές πράξεις του εναντίον του θύματος. Επιπλέον, ο θύτης είναι πιο πιθανό να επιλέξει ως στόχο ένα παιδί λιγότερο δημοφιλές στην τάξη του, ώστε να μην αξιολογηθεί αρνητικά από την ομάδα των συνομηλίκων του. Τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά με χαμηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης τους θυματοποιούνται όλο και συχνότερα με την πάροδο του χρόνου (Boulton, 1999; Hanish & Guerra, 2000a; Hodges & Perry, 1999).

Εκτός αυτού, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που συνδέονται με τη θυματοποίηση μειώνονται, εάν το θύμα έχει αναπτύξει τουλάχιστον μία στενή φιλία στο σχολείο. Η θετικής κατεύθυνσης συνάφεια μεταξύ της θυματοποίησης και των εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων μειώνεται στο ελάχιστο για τα παιδιά που δε βιώνουν την απόρριψη της πλειοψηφίας των συμμαθητών τους και έχουν πολλούς φίλους ή φίλους οι οποίοι είναι ικανοί να τα υπερασπιστούν (Hodges, Malone & Perry, 1997). Τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας δείχνουν ότι τα χαμηλά επίπεδα απόρριψης από τους συνομηλίκους και η

ύπαρξη ενός τουλάχιστον φίλου που υπερασπίζεται το θύμα μηδενίζουν τη συσχέτιση μεταξύ των εσωτερικευμένων προβλημάτων και της αύξησης των επιπέδων θυματοποίησης (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999).

Όσον αφορά στη δημοτικότητα των θυτών, ο Olweus αναφέρει ότι ο θύτης συνήθως περιστοιχίζεται από μια ομάδα δύο ή τριών άλλων μαθητών που τον υποστηρίζουν και τον θαυμάζουν, αλλά δεν είναι πιο δημοφιλής από τους συνομηλίκους του. Ο Olweus (1978, 1989, 1993a) υποστηρίζει ότι ο θύτης είναι λιγότερο ή τουλάχιστον εξίσου δημοφιλής με τους συνομηλίκους του και διαφωνεί με την άποψη ότι η επιθετική συμπεριφορά οδηγεί συνήθως σε απόρριψη από τους συνομηλίκους (Olweus, 2001). Όμως, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι θύτες δεν έχουν φίλους και νιώθουν μοναξιά στο σχολείο ή εντάσσονται σε μικρά και περιφερειακά κοινωνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχουν κυρίως περιθωριοποιημένοι και επιθετικοί μαθητές (Coie & Dodge, 1998; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Παρόλα αυτά, όπως θα δούμε πιο κάτω, τα αποτελέσματα ορισμένων άλλων ερευνών δείχνουν ότι οι θύτες χαίρουν υψηλής δημοτικότητας μεταξύ των συμμαθητών τους και κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους.

Επιπλέον, ο Olweus (1993a) υποστηρίζει ότι στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η δημοτικότητα του θύτη μειώνεται, αν και δε φτάνει ποτέ σε τόσο χαμηλά επίπεδα όσο η δημοτικότητα του θύματος. Αντίθετα, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι θύτες είναι απομονωμένοι και βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων, ενώ κατά την εφηβική ηλικία γίνονται περισσότερο αποδεκτοί στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Το ανωτέρω συμπέρασμα ενισχύεται από τα ευρήματα της έρευνας του Boulton και των συνεργατών του σε δείγμα 664 Ελλήνων μαθητών ηλικίας 8-11 ετών, σύμφωνα με τα οποία, οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιο πιθανό να θεωρούν θετικές τις συνέπειες της επιθετικότητας, συγκριτικά με τους μικρότερους μαθητές οι οποίοι έχουν την τάση να θεωρούν την επιθετικότητα άδικη και επιβλαβή (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001).

Πάντως, πολλά ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, οι θύτες ανήκουν σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών (Huttunen, Salmivalli & Lagerspetz, 1996), κατέχουν πιο κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους (Bjoerkqvist & al., 2001) και συνάπτουν νωρίτερα σχέσεις με το άλλο

φύλο (Connolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000). Μάλιστα, οι Hawley και Vaugin (2003) ισχυρίζονται ότι η υψηλή δημοτικότητα των θυτών έχει ευεργετικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και στη συναισθηματική προσαρμογή τους.

Πώς θα μπορούσαμε άραγε να εξηγήσουμε τα ανωτέρω αντιφατικά ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την κοινωνική ένταξη των θυτών στο σχολείο; Όπως αναφέρει ο Olweus (2001), τα αντικρουόμενα αποτελέσματα είναι πιθανό να οφείλονται στην ανομοιογένεια των θυτών, οι οποίοι διακρίνονται σε διάφορες υποκατηγορίες και εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά τόσο ως προς τη συμπεριφορά όσο και ως προς την προσωπικότητα.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Cook (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010), στις περισσότερες έρευνες δε γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών της δημοτικότητας (popularity) και της συμπάθειας (likeability). Πράγματι, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι, παρόλο που οι θύτες είναι δημοφιλείς στην τάξη τους, οι περισσότεροι συμμαθητές τους δεν επιθυμούν να κάνουν παρέα μαζί τους (Farmer & Xie, 2007). Σύμφωνα με την έρευνα των Houndoumadi και Pateraki (2001), σε δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών από δημοτικά σχολεία της Αθήνας, οι περισσότεροι μαθητές (60%) δήλωσαν ότι δεν κάνουν παρέα με θύτες. Μόνο το 6% των μαθητών δήλωσαν ότι συμπαθούν τους θύτες γιατί είναι άνετοι (cool), ενώ το 26% των παιδιών δήλωσαν ότι δεν έχουν σκεφτεί πώς νιώθουν για τους μαθητές που εκφοβίζουν άλλα παιδιά. Οι Parkhurst και Horrmeyer (1998) ανακάλυψαν ότι οι μαθητές έδιναν διαφορετικές απαντήσεις όταν ερωτούνταν ποιους συμμαθητές τους συμπαθούσαν ή αντιπαθούσαν και ποιους συμμαθητές τους θεωρούσαν δημοφιλείς. Όπως εξηγούν οι Rodkin και Hodges (2003), η έννοια της συμπάθειας δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της δημοτικότητας, διότι δε συνδέεται ούτε με την επιρροή, ούτε με την κυριαρχία και τον έλεγχο που ασκεί το άτομο στον περίγυρό του. Εξάλλου, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι πολλά παιδιά προσεγγίζουν τις παρέες των θυτών επειδή επιθυμούν να βελτιώσουν τη θέση τους στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και όχι επειδή έλκονται από την προσωπικότητά τους (Olthof & Goossens, 2008; Witvliet et al., 2009).

Τα συγκεχυμένα ευρήματα όσον αφορά στη δημοτικότητα των θυτών είναι, επίσης, πιθανό να οφείλονται στις διαφορετικές κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε κάθε τάξη, με αποτέλεσμα η κεντρική θέση του κοινωνικού δικτύου να καταλαμβάνεται πότε από μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά και πότε από

μαθητές με προκοινωνική συμπεριφορά. Βέβαια, οι κοινωνικές νόρμες καθορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπως θα δούμε πιο κάτω (βλ. § 4.6.3.).

Συγκεκριμένα είναι επίσης τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των θυτών. Κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι θύτες παρουσιάζουν ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής ένταξης στο σχολείο τους (Rigby & Slee, 1993) και ότι έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Crick & Dodge, 1999). Αυτό αμφισβητείται από τον Sutton (Sutton, Smith & Swettenham, 1999) και αναιρείται από τα ευρήματα του Kaukiainen και των συνεργατών του (Kaukiainen et al., 1999), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που ασκούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού έχουν υψηλή κοινωνική νοημοσύνη.

Ενδεχομένως, το ζήτημα των κοινωνικών δεξιοτήτων των θυτών είναι προτιμότερο να διερευνηθεί σε συνάρτηση με την κάθε μορφή εκφοβισμού ξεχωριστά και όχι με τον εκφοβισμό εν γένει. Στην Ελλάδα, έρευνα που διεξήγαγε η Andreou (2006) σε δείγμα 403 παιδιών της 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} δημοτικού, δείχνει ότι τα παιδιά που ασκούν άμεσες μορφές εκφοβισμού έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλή δημοτικότητα, σε αντίθεση με τα παιδιά που ασκούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

4.6. Ο ρόλος των συνομηλίκων

4.6.1. Οι κοινωνικές δυναμικές της τάξης

Τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα δυαδικό φαινόμενο μεταξύ ενός θύτη και ενός θύματος. Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόβλημα, το οποίο απορρέει από τις περίπλοκες κοινωνικές δυναμικές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Ο ρόλος των συνομηλίκων στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης μπορεί να ερμηνευθεί βάσει δύο θεωριών, οι οποίες αναλύθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο: της εξελικτικής θεωρίας και της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης.

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, οι θύτες ασκούν εκφοβισμό σε πιο αδύναμα παιδιά με στόχο να αυξήσουν το κύρος τους και να κυριαρχήσουν στην ομάδα των συνομηλίκων. Η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς μπορεί να δηλώνει την έντονη επιθυμία του παιδιού να αναγνωριστεί κοινωνικά, να αυξήσει τη δημο-

τικότητά του και να δώσει την εικόνα του ισχυρού και ανυπότακτου (Estévez, Murgui & Musitu, 2008). Πράγματι, πολλά ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι, συγκριτικά με τους άλλους μαθητές, οι θύτες ανήκουν σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών (Huttunen, Salmivalli & Lagerspetz, 1996), κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο (Bjoerkqvist et al., 2001) και συνάπτουν νωρίτερα σχέσεις με το άλλο φύλο (Connolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, το φαινόμενο του εκφοβισμού εξαπλώνεται λόγω της αρνητικής επιρροής που ασκούν στα παιδιά – και κυρίως στους εφήβους – οι μαθητές με επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά (Moultapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Η δύναμη αυτής της επιρροής μπορεί να γίνει αντιληπτή εάν λάβουμε υπόψη μας τα ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την «οικολογία των συνομηλίκων» (peer ecology), δηλαδή το μικροσύστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά κοινωνικοποιούνται μέσω της διάδρασης και της αλληλεπίδρασης που ασκούν το ένα στο άλλο (Rodkin & Hodges, 2003). Οι κοινωνικές δομές αυτού του μικροσυστήματος οργανώνονται οριζόντια και κάθετα.

Η οριζόντια δομή αναφέρεται στις μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες που διαμορφώνονται μεταξύ των παιδιών βάσει του φύλου, της εθνικότητας, των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Η κάθετη δομή αναφέρεται στην κοινωνική ιεραρχία της σχολικής τάξης και στο βαθμό κοινωνικής επιρροής κάθε ομάδας μαθητών στους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Adler και Adler (1998), στη μέση παιδική ηλικία, τα παιδιά έχουν πλήρη επίγνωση της θέσης τους και της θέσης των άλλων μαθητών στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης τους. Οι μαθητές με υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία επηρεάζουν τη γνώμη ολόκληρης της τάξης και καθορίζουν ποια παιδιά αξίζουν και ποια όχι (Rodkin & Hodges, 2003). Έτσι, κάποια παιδιά υποστηρίζονται από την πλειοψηφία της τάξης, ενώ κάποια άλλα στιγματίζονται. Τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν.

Πώς όμως συνδέεται με το φαινόμενο του εκφοβισμού ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι ομάδες των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη; Σε αυτό το ερώτημα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε αμέσως μετά, βάσει της θεωρίας της έλξης και της υπόθεσης της ομοφιλίας.

4.6.2. Έλξη και ομοφιλία

Σύμφωνα με τη θεωρία της έλξης (attraction theory), λόγω της έντονης τάσης τους για αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς, οι έφηβοι έλκονται περισσότερο από εκείνους τους συνομηλίκους τους που δίνουν την εικόνα του ανυπότακτου και ασυμβίβαστου. Ενδεχομένως, γι' αυτό το λόγο, στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι θύτες είναι απομονωμένοι και βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, ενώ μπαίνοντας στην εφηβεία γίνονται περισσότερο αποδεκτοί στις ομάδες των άλλων μαθητών (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι η έλξη προς τους επιθετικούς συνομηλίκους αυξάνεται κατά την είσοδο στο γυμνάσιο, ενώ παράλληλα μειώνεται η έλξη προς τους μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και προκοινωνική συμπεριφορά (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000).

Επιπλέον, σύμφωνα με την υπόθεση της ομοφιλίας (homophily hypothesis), οι μαθητές που ανήκουν στην ίδια ομάδα εμφανίζουν πολλές ομοιότητες τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο ή η εθνικότητα, όσο και ως προς τη συμπεριφορά, όπως η επιθετικότητα ή η παραβατικότητα (Cairns & Cairns, 1994; Kandel, 1978; Xie, Cairns, & Cairns, 1999). Αυτό συμβαίνει είτε επειδή οι μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά και συμπεριφορά τείνουν να συναθροίζονται στην ίδια ομάδα (αποτέλεσμα επιλογής), είτε επειδή τα μέλη της ίδιας ομάδας τείνουν να μοιάζουν το ένα στο άλλο (αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης).

Πράγματι, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που ανήκουν στην ίδια ομάδα ή παρέα εκδηλώνουν παρόμοιες συμπεριφορές και εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα δημοτικότητας (Haselager, Hartup, Van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998; Kupersmidt, DeRosier & Patterson, 1995; Poulin, Cillessen, Hubbard & Coie, 1997; Tremblay, Masse, Vitaro & Dobkin, 1995). Τα θύματα τείνουν να κάνουν παρέα με παιδιά τα οποία επίσης θυματοποιούνται, είναι σωματικά αδύναμα και αντιμετωπίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα. Τα παιδιά με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά τείνουν να συναθροίζονται στην ίδια ομάδα, αν και δεν αποκλείεται να κάνουν επίσης παρέα και με μη επιθετικά παιδιά (Farmer et al., 2002). Οι θύτες αναπτύσσουν συνήθως φιλίες με παιδιά που έχουν παρόμοιες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές με τους ίδιους (Vitaro, Brengen & Tremblay, 2000). Η Espelage υποστηρίζει ότι οι μαθητές τείνουν να προσεγγίζουν άλλα παιδιά που ασκούν

εκφοβισμό ή εμπλέκονται σε καυγάδες με την ίδια συχνότητα (Espelage, Holt & Henkel, 2003). Με άλλα λόγια, οι θύτες τείνουν να έχουν φίλους θύτες (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Η Salmivalli ισχυρίζεται ότι τα παιδιά που υιοθετούν τον ίδιο ρόλο στα περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να συγκεντρώνονται στην ίδια ομάδα. Κατά συνέπεια, σε ορισμένες παρέες εντάσσονται μαθητές με επιθετική συμπεριφορά (θύτες, βοηθοί ή ενισχυτές), ενώ σε κάποιες άλλες παρέες συγκεντρώνονται μαθητές με προκοινωνική συμπεριφορά, οι οποίοι υπερασπίζονται τα θύματα (υπερασπιστές) ή αποφεύγουν να εμπλακούν στα περιστατικά εκφοβισμού (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Σύμφωνα με τη Salmivalli (ό.π.), η συμπεριφορά που υιοθετεί κάθε παιδί στα επεισόδια εκφοβισμού επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών της παρέας του. Επίσης, τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά – δηλαδή οι θύτες, οι ενισχυτές και οι βοηθοί – ανήκουν σε μεγαλύτερες παρέες μαθητών συγκριτικά με τα θύματα, τους υπερασπιστές και τους απλούς παρατηρητές. Αντίθετα, τα παιδιά που βρίσκονται έξω από τα κοινωνικά δίκτυα των συμμαθητών τους πέφτουν πολύ συχνά θύματα εκφοβισμού.

Δεν είναι βέβαιο εάν οι ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τα μέλη της ίδιας ομάδας είναι αποτέλεσμα μηχανισμών επιλογής (selection processes) ή μηχανισμών κοινωνικοποίησης/κοινωνικής αλληλεπίδρασης (socialization processes), δηλαδή εάν τα παιδιά προτιμούν να κάνουν παρέα με μαθητές που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τα δικά τους, ή εάν τα παιδιά που ανήκουν στην ίδια παρέα επηρεάζουν το ένα το άλλο με αποτέλεσμα να εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά (Prinstein & Dodge, 2008). Η Salmivalli (2010) αναφέρει κάποιες μελέτες σχετικά με τη σύνδεση του εκφοβισμού με τους μηχανισμούς επιλογής ή κοινωνικοποίησης. Όπως υποστηρίζει, βάσει των μηχανισμών επιλογής, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα άτομα με παρόμοιες αξίες και συμπεριφορές κάνουν παρέα μεταξύ τους λόγω αμοιβαίας συμπάθειας. Επιπλέον, συμπληρώνουμε εμείς, βάσει της θεωρίας της έλξης, αναμένεται οι έφηβοι να έλκονται περισσότερο από μαθητές με επιθετική συμπεριφορά παρά από μαθητές με προκοινωνική συμπεριφορά.

Παρόλα αυτά, σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι πολλά παιδιά προσεγγίζουν τις παρέες των μαθητών που εκφοβίζουν, επειδή επιθυμούν να βελτιώσουν τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και όχι επειδή έλκονται από την προσωπικότητα των θυτών (Olthof & Goossens, 2008; Witvliet et

al., 2009). Η Witvliet και οι συνεργάτες της υποθέτουν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλους μαθητές προσεγγίζουν το ένα το άλλο με κύριο στόχο να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν τη θέση τους μέσα σε μία ομάδα μαθητών με υψηλή δημοτικότητα (Witvliet et al., 2009). Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από το εύρημα ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες θυτών εμφανίζουν περισσότερες ομοιότητες μεταξύ τους ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δημοτικότητά τους, παρά ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού. Συνεπώς, η τάση των παιδιών που υιοθετούν το ρόλο του ενισχυτή ή του βοηθού να συγκεντρώνονται γύρω από έναν αρχηγό-θύτη είναι πιθανό να οφείλεται περισσότερο στην ανάγκη τους να αποκτήσουν κύρος και δημοτικότητα μεταξύ των συνομηλίκων τους παρά στη συμπάθεια που τρέφουν για τους θύτες.

Επίσης, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ορισμένα παιδιά μπορεί να υποστηρίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη ή να τον μιμούνται για να μειώσουν την πιθανότητα να βρεθούν και οι ίδιοι στο στόχαστρο των επιθέσεων των άλλων μαθητών (Farmer & Xie, 2007). Σύμφωνα με τα ευρήματα της Mouttapa και των συνεργατών της, μεταξύ των παιδιών που έχουν έναν επιθετικό φίλο (επιθετικό θύμα ή θύτη), τα επίπεδα θυματοποίησης είναι χαμηλότερα συγκριτικά με τα παιδιά που κάνουν παρέα με έναν μη επιθετικό φίλο (Mouttapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Τα θύματα συναναστρέφονται συνήθως παιδιά που εκδηλώνουν λιγότερο συχνά επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές, αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους.

Πρώτον, είναι πιθανό ένα επιθετικό παιδί να αποκρούει πιο αποτελεσματικά τις επιθέσεις των άλλων μαθητών εναντίον των φίλων του, ενώ ένα μη επιθετικό παιδί να μην τολμά ή να μην είναι σε θέση να υπερασπιστεί τους φίλους του σε παρόμοιες περιπτώσεις. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, τα χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης συνδέονται με την ύπαρξη ενός «φίλου που βοηθάει» στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών (Kochenderfer & Ladd, 1997) ή ενός φίλου που είναι αρκετά δυνατός σωματικά ώστε να παρέχει προστασία στους έφηβους μαθητές (Hodges, Malone & Perry, 1997). Δεύτερον, όπως προαναφέρθηκε, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με παρόμοιες συμπεριφορές τείνουν να συναθροίζονται στις ίδιες ομάδες. Συνεπώς, είναι φυσικό τα θύματα να κάνουν παρέα με παιδιά που τους μοιάζουν ως προς τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή με παιδιά λιγότερο επιθετικά και πιο συνεσταλμένα που αποτελούν εύκολο στόχο για τους θύτες (Kupersmidt, DeRosier & Patterson, 1995).

Όμως, εκτός από τους μηχανισμούς επιλογής, είναι επίσης πιθανό η εκδήλωση των συμπεριφορών εκφοβισμού να συνδέεται με μηχανισμούς κοινωνικοποίησης/κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Salmivalli, 2010). Σε μία διαχρονική έρευνα διάρκειας δύο ετών, μελετήθηκαν οι συμπεριφορές εκφοβισμού διάφορων ομάδων μαθητών γυμνασίου (Espelage, Holt & Henkel, 2003). Διαπιστώθηκε ότι, από το φθινόπωρο μέχρι την άνοιξη της ίδιας σχολικής χρονιάς, αυξήθηκε η συχνότητα εκδήλωσης ήπιων μορφών εκφοβισμού (λεκτικού ή έμμεσου) τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια που ανήκαν σε ομάδες θυτών. Η ανωτέρω μελέτη αποδεικνύει τη δύναμη της αμοιβαίας επιρροής που ασκείται ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας εφήβων.

Η Salmivalli (2010) τονίζει ότι ακόμα και τα παιδιά που δε συμμετέχουν στις ομάδες των θυτών επηρεάζονται από τις συμπεριφορές εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας που διεξήχθη σε μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου, οι έφηβοι που δήλωσαν στην αρχή του γυμνασίου ότι θα επιθυμούσαν να κάνουν παρέα με θύτες, χωρίς όμως να συμβαίνει και το αντίστροφο, εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην τελευταία τάξη του γυμνασίου. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει την αρνητική επιρροή της επιθετικής συμπεριφοράς των θυτών ακόμα και σε μαθητές που δεν ανήκουν στην παρέα τους (Juvonen & Ho, 2008).

Μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας δεν παρατηρούνται μόνο ομοιότητες ως προς τη συχνότητα εκφοβισμού, αλλά και ομοιότητες ως προς την επιλογή του παιδιού-στόχου (Card & Hodges, 2006). Οι Garandean και Cillessen (2006) υποστηρίζουν ότι η ομαδική άσκηση εκφοβισμού παρέχει ένα αίσθημα ενότητας σε ομάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται από φιλίες χαμηλής ποιότητας και από έλλειψη πραγματικής συνοχής. Σύμφωνα με τους δύο ανωτέρω ερευνητές, η άσκηση εκφοβισμού σε μη επιθετικά παιδιά σπάνια συμπεριλαμβάνει μόνο δύο άτομα – θύτη και θύμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, απορρέει από το συνδυασμό ενός θύτη με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και μιας ομάδας παιδιών που περιστρέφονται γύρω από το θύτη, χωρίς όμως να συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς φιλίας. Η άσκηση εκφοβισμού από μια τέτοια ομάδα εναντίον ενός κοινού στόχου παρέχει στα μέλη της μια ψευδαίσθηση συνοχής. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι Roland και Idsoe (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, εκτός από την αύξηση του κύρους και του αισθήματος εξουσίας, η άσκηση εκφοβισμού μπορεί ακόμα να ισχυροποιεί τους

δεσμούς μεταξύ των μελών μιας ομάδας που επιτίθεται εναντίον συγκεκριμένων στόχων.

Βέβαια, εκτός από τις ομάδες των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό, υπάρχουν και ομάδες μαθητών που προσπαθούν να υπερασπιστούν τα θύματα. Σε αυτές τις ομάδες συγκεντρώνονται συνήθως παιδιά που έχουν την πεποίθηση ότι οι γονείς και οι φίλοι τους περιμένουν από αυτά να στηρίζουν τα θύματα εκφοβισμού (Rigby & Johnson, 2006). Μέσα σε τέτοιου είδους ομάδες, ενισχύονται οι προκοινωνικές συμπεριφορές, καθώς το ένα παιδί αποτελεί θετικό παράδειγμα για το άλλο (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997).

Εντούτοις, όπως παρατηρεί η Salmivalli (2010), οι πιο δυνατές και δημοφιλείς ομάδες των θυτών συχνά καθορίζουν τις κοινωνικές νόρμες της τάξης περιορίζοντας τη θετική επιρροή των ομάδων με προκοινωνική συμπεριφορά. Είναι βέβαιο ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά ενισχύεται στις τάξεις όπου οι θύτες κατέχουν υψηλή και κεντρική κοινωνική θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Junonen, Graham και Schuster (2003), όσο υψηλότερη είναι η δημοτικότητα των θυτών τόσο περισσότερο ενισχύεται η επιθετική συμπεριφορά τους. Επίσης, η διαχρονική έρευνα των Junonen και Ho (2008) σε μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι οι έφηβοι που συνδυάζουν υψηλά επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και υψηλή δημοτικότητα στην αρχή του γυμνασίου εμφανίζουν ακόμα πιο υψηλά επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην επόμενη τάξη.

Από όλα τα ανωτέρω στοιχεία συνάγεται ότι πίσω από το θύτη και το θύμα, οι οποίοι βρίσκονται στο προσκήνιο, κρύβεται ένα ολόκληρο σύστημα κοινωνικών δυναμικών το οποίο, αν και λιγότερο ορατό, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την έκταση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε κάθε σχολείο. Πολλά παιδιά είναι πιθανό να ενισχύουν τον εκφοβισμό χωρίς να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, απλά και μόνο επικροτώντας τις πράξεις του θύτη και αποκλείοντας το θύμα από τις παρέες τους. Κάποια άλλα παιδιά μπορεί να συσπειρώνονται γύρω από έναν αρχηγό-θύτη και να συμμετέχουν στις ενέργειες εκφοβισμού με μοναδικό στόχο να μοιραστούν τη δημοτικότητά του μέσα στην τάξη. Γι' αυτό το λόγο, το φαινόμενο του εκφοβισμού θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συστημικό πρόβλημα, στο οποίο εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα.

4.6.3. Οι κοινωνικές νόρμες της τάξης

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, οι πιο δυνατές και δημοφιλείς ομάδες των θυτών συχνά καθορίζουν τις κοινωνικές νόρμες της τάξης και περιορίζουν τη θετική επιρροή των ομάδων με προκοινωνική συμπεριφορά (Salmivalli, 2010). Σε αυτή την παράγραφο, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε σε δύο ερωτήματα. Πρώτον, οι επιθετικοί μαθητές χαίρουν υψηλής δημοτικότητας σε κάθε σχολική τάξη; Δεύτερον, εάν σε κάποιες τάξεις η υψηλή δημοτικότητα συνδέεται με την εκδήλωση προκοινωνικής και όχι επιθετικής συμπεριφοράς, σε ποιους παράγοντες μπορεί να αποδοθεί αυτή η διαφοροποίηση;

Ορισμένοι ερευνητές, οι οποίοι εξέτασαν εάν τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά των μαθητών συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κεντρική θέση ενός μαθητή στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων του συνδέεται τόσο με την προκοινωνική όσο και με την επιθετική συμπεριφορά (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001; Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2001). Σύμφωνα με έρευνα του Rodkin και των συνεργατών του σε 452 Αμερικανούς άρρενες μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, οι μαθητές που κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο των συμμαθητών τους ανήκουν σε δύο κατηγορίες: τους «υποδειγματικούς» και τους «σκληρούς» μαθητές (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000). Οι πρώτοι χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως άνετοι (cool), αθλητικοί, αρχηγοί, συνεργάσιμοι, επιμελείς, όχι ντροπαλοί και όχι επιθετικοί, ενώ οι δεύτεροι χαρακτηρίζονται ως άνετοι, αθλητικοί και αντικοινωνικοί. Οι «υποδειγματικοί» μαθητές χαρακτηρίζουν συνήθως τον εαυτό τους ως μη επιθετικό και ακαδημαϊκά επαρκή, ενώ οι «σκληροί» μαθητές θεωρούν ότι είναι δημοφιλείς, επιθετικοί και σωματικά επαρκείς.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει, επίσης, η έρευνα της Mouttapa και των συνεργατών της (Mouttapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, τα αγόρια που ασκούν εκφοβισμό δε διαφέρουν σημαντικά από τους συνομηλίκους τους ως προς τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά και οι άρρενες μαθητές που κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων τους εμφανίζουν μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τα επίπεδα επιθετικότητας.

Εντούτοις, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας, τόσο στις μικρές τάξεις του δημοτικού όσο και στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου και λυκείου, η κεντρική θέση του κοινωνικού δικτύου των αγοριών καταλαμβάνεται συνήθως από μαθητές που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας (Xie, Cairns & Cairns, 1999). Βέβαια, διευκρινίζεται ότι η προαναφερθείσα έρευνα δεν αποδεικνύει την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς και της δημοτικότητας των μαθητών.

Πώς άραγε μπορούν να ερμηνευθούν τα ανωτέρω αντιφατικά ευρήματα; Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ερευνητές, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η θέση των επιθετικών παιδιών στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και η έκταση της επιρροής τους εξαρτώνται από τις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών και τις κοινωνικές νόρμες κάθε τάξης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά (Henry et al., 2000; Huesmann & Guerra, 1997). Ως κανονιστικές πεποιθήσεις (normative beliefs) ορίζονται οι αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με το βαθμό στον οποίο μια συμπεριφορά είναι αποδεκτή από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Huesmann & Guerra, 1997). Οι κανονιστικές πεποιθήσεις μπορεί να είναι γενικές (π.χ. επιτρέπεται να χτυπάμε τους άλλους) ή πιο ειδικές (π.χ. επιτρέπεται να χτυπάμε τους άλλους, εάν εκείνοι μας χτυπήσουν πρώτοι).

Κάποιες έρευνες εστιάζονται στη σχέση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών με τις κανονιστικές πεποιθήσεις τους για την επιθετικότητα. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τόσο οι γενικές όσο και οι ειδικές κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών συνδέονται με τα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν (Huesmann & Guerra, 1997; Huesmann, Guerra, Miller & Zelli, 1992; Huesmann, Guerra, Zelli & Miller, 1992). Επίσης, φαίνεται ότι η σχέση των κανονιστικών πεποιθήσεων με τη συμπεριφορά μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με διαχρονική έρευνα των Huesmann και Guerra (1997), όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο περισσότερο αποδέχονται την επιθετική συμπεριφορά. Αυτή η διαπίστωση εξηγεί το συμπέρασμα της μετα-ανάλυσης του Cook και των συνεργατών του ότι, στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι θύτες είναι απομονωμένοι και βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, ενώ όταν μπαίνουν στην εφηβεία, γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από τους άλλους μαθητές (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Επιπλέον, οι Huesmann και Guerra (1997) ανακάλυψαν ότι, στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, οι ατομικές διαφορές των παιδιών ως προς τα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς προβλέπουν τις μεταγενέστερες διαφορές τους ως προς τις κανονιστικές πεποιθήσεις τους. Αντίστροφα, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, οι διαφορές των παιδιών ως προς τις κανονιστικές πεποιθήσεις τους για την επιθετικότητα προβλέπουν τις μεταγενέστερες διαφορές τους ως προς τα ατομικά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν. Όπως φαίνεται, οι κανονιστικές πεποιθήσεις διαμορφώνονται κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια και επηρεάζονται από τη συμπεριφορά του παιδιού, ενώ αργότερα εμφανίζουν μεγαλύτερη σταθερότητα και, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών για την επιθετικότητα ή τη συμπεριφορά τους. Μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα σε μαθητές δημοτικών σχολείων από δύο αστικές περιοχές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εξετάζει τη σχέση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών με τις ατομικές κανονιστικές πεποιθήσεις τους και τις κοινωνικές νόρμες της τάξης τους (Henry et al., 2000). Στην ανωτέρω μελέτη, οι κοινωνικές νόρμες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις περιγραφικές και τις προστακτικές. Οι περιγραφικές νόρμες (descriptive norms) αναφέρονται στις πραγματικές συμπεριφορές της πλειοψηφίας των ατόμων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ οι προστακτικές νόρμες (injunctive norms) αναφέρονται στις συμπεριφορές που πρέπει ή δεν πρέπει να εκδηλώνονται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις της πλειοψηφίας των μελών ενός συνόλου. Στην προαναφερθείσα έρευνα, οι περιγραφικές νόρμες αξιολογούνται βάσει του μέσου όρου των επιπέδων επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών κάθε τάξης, ενώ οι προστακτικές νόρμες αξιολογούνται βάσει των κανονιστικών πεποιθήσεων των μαθητών κάθε τάξης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά. Οι ερευνητές εξέτασαν εάν η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται περισσότερο με τις συμπεριφορές της πλειοψηφίας των συμμαθητών τους (περιγραφικές νόρμες) ή με τις πεποιθήσεις που εκφράζει η πλειοψηφία των συμμαθητών τους όσον αφορά στην επιθετικότητα (προστακτικές νόρμες).

Αντίθετα από τα αποτελέσματα που ανέμεναν οι ερευνητές βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986), τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι περιγραφικές νόρμες της τάξης, δηλαδή οι συμπεριφορές της πλειοψηφίας των

μαθητών, δεν επηρεάζουν ούτε τα ατομικά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ούτε τις ατομικές κανονιστικές πεποιθήσεις τους. Αντίθετα, οι προστακτικές νόρμες προβλέπουν τις αλλαγές των ατομικών επιπέδων επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τόσο άμεσα όσο και διαμέσου των ατομικών κανονιστικών πεποιθήσεών τους. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνοτική προέλευση και τα αρχικά επίπεδα επιθετικότητας των παιδιών, αλλά διαφέρουν ελαφρώς ανάλογα με την ηλικία. Στην 6^η τάξη, οι προστακτικές νόρμες φαίνεται ότι ασκούν άμεση επιρροή στα ατομικά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ στην 3^η τάξη τα ατομικά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς φαίνεται ότι προβλέπουν τις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών· εύρημα που συμφωνεί με την προηγούμενη έρευνα των Huesmann και Guerra (1997).

Ο Henry και οι συνεργάτες του μελέτησαν ένα ακόμα πιο ενδιαφέρον ερώτημα: τα ατομικά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών επηρεάζονται από το βαθμό στον οποίο, σε κάθε τάξη, οι προστακτικές νόρμες συνεπάγονται μεγαλύτερη απόρριψη από τους συνομηλίκους και χαμηλότερα επίπεδα δημοτικότητας για τα επιθετικά παιδιά, καθώς και περισσότερες επιπλήξεις από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά; Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι τάξεις πραγματικά διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα επιθετικά παιδιά. Στις τάξεις όπου οι μαθητές και οι καθηγητές αποθαρρύνουν την επιθετική συμπεριφορά, τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας με την πάροδο του χρόνου συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους των άλλων τάξεων (Henry et al., 2000).

Εκ των ανωτέρω μπορούμε να συναγάγουμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού δε μιμούνται απλώς τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους, αλλά επιλέγουν να συμπεριφερθούν επιθετικά ή όχι, ανάλογα με τις κανονιστικές πεποιθήσεις τους σχετικά με την ηθικότητα της επιθετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι κανονιστικές πεποιθήσεις των παιδιών επηρεάζονται περισσότερο από τις προστακτικές νόρμες της τάξης παρά από τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών. Με μια φράση, οι προστακτικές νόρμες που επικρατούν σε μια τάξη επηρεάζουν τις ατομικές κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες εν συνεχεία επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Υπογραμμίζεται ότι τα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι χαμηλότερα στις τάξεις όπου η πλειοψηφία των μαθητών και των εκπαιδευτικών

δείχνουν ξεκάθαρα την αποδοκιμασία τους απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά. Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα. Σε ένα δείγμα 685 Αυστραλών μαθητών ηλικίας 6-16 ετών, οι Rigby και Slee (1991) διέκριναν τρεις τάσεις: (i) μια τάση περιφρόνησης των θυμάτων εκφοβισμού, (ii) μια τάση θαυμασμού των θυτών του σχολείου, και (iii) μια τάση υποστήριξης της παρέμβασης για την προστασία των θυμάτων.

Είναι αυτονόητο ότι αναμένονται υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο όπου επικρατούν αντικοινωνικές πεποιθήσεις και νόρμες, ο εκφοβισμός επιδοκιμάζεται σιωπηρά ή φανερά από την ομάδα των συνομηλίκων και αποθαρρύνεται οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης για την υπεράσπιση του θύματος. Λόγω άγνοιας του μεγέθους της βλάβης που μπορεί να προκαλέσουν οι πράξεις εκφοβισμού στο θύμα, η πλειοψηφία των μαθητών μιας τάξης ή ενός ολόκληρου σχολείου είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως απλό και ανώδυνο παιχνίδι για τη διασκέδαση της πλήξης τους, με αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση των συμπεριφορών εκφοβισμού (Rigby & Slee, 1991; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Συχνά κυριαρχεί η πεποίθηση ότι τα θύματα εκφοβισμού είναι παιδιά ενοχλητικά ή παράξενα και ότι τους αξίζουν οι αρνητικές ενέργειες των άλλων μαθητών εναντίον τους (Oliver, Hoover & Hazler, 1994; Rigby & Slee, 1991). Το κακό είναι ότι συχνά αυτή η πεποίθηση εκφράζεται τόσο από τους θύτες και τους απλούς παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού (Hara, 2002) όσο και από τα ίδια τα θύματα (Graham & Junonen, 1998).

Ο σχολικός εκφοβισμός ενισχύεται, επίσης, από την πεποίθηση πολλών μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τίποτα για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού και ότι οι θύτες δεν τιμωρούνται για τις πράξεις τους από τους ενήλικες του σχολείου (Hoover, Oliver & Hazler, 1992; Olweus, 1993a). Έτσι, ο εκφοβισμός εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως συμπεριφορά απόλυτα φυσιολογική και αποδεκτή. Πιο κάτω, θα αναφερθούμε στη σημασία της άμεσης παρέμβασης των μαθητών και των εκπαιδευτικών για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού.

4.6.4. Η παρέμβαση των συνομηλίκων

Όπως προαναφέρθηκε, η έκταση του εκφοβισμού σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο αντιμετώπισης των θυτών και

των θυμάτων από την ομάδα των συνομηλίκων. Σπάνια τα επεισόδια εκφοβισμού διαδραματίζονται χωρίς την παρουσία τρίτων. Μετά από παρατήρηση μαθητών ηλικίας 5-12 ετών από δημοτικά σχολεία του Καναδά, οι Pepler και Craig (1995) ανακάλυψαν ότι στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού παρευρίσκονταν παιδιά τα οποία δεν εμπλέκονταν στα επεισόδια. Παρόλα αυτά, μόνο στο 11% των επεισοδίων οι παριστάμενοι προσπάθησαν με κάποιο τρόπο να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Όταν οι περισσότεροι μαθητές παίρνουν ενεργά το μέρος του θύτη συμμετέχοντας στις αρνητικές ενέργειες εναντίον του θύματος ή ενθαρρύνουν έμμεσα τις συμπεριφορές εκφοβισμού (π.χ. γελώντας ή χειροκροτώντας), είναι βέβαιο ότι οι θύτες ανταμείβονται για την αρνητική συμπεριφορά τους. Αντίθετα, όταν οι παριστάμενοι αποδοκιμάζουν τους θύτες και παρεμβαίνουν άμεσα για να προστατεύσουν τα θύματα, οι θύτες λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση για τις πράξεις τους (Salmivalli, 2010). Σύμφωνα με τους Hawkins, Pepler και Craig (2001), το 57% των παρεμβάσεων των συνομηλίκων για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού στέφονται με επιτυχία. Επίσης, σύμφωνα με τη Salmivalli και τους συνεργάτες της, όσο περισσότερο οι παριστάμενοι ενισχύουν τη συμπεριφορά του θύτη τόσο συχνότερα εκδηλώνονται επεισόδια εκφοβισμού στη σχολική τάξη (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010). Αντίθετα, σε τάξεις όπου οι παριστάμενοι τείνουν να στηρίζουν και να υπερασπίζονται τα θύματα, η συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού είναι πιο χαμηλή.

Επιπλέον, η συσχέτιση της θυματοποίησης με το άγχος και την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων είναι πιο ισχυρή σε τάξεις όπου η πλειοψηφία των μαθητών ενισχύει τους θύτες και μόνο μια μικρή μειοψηφία υπερασπίζεται τα θύματα. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι αρνητικές συνέπειες της θυματοποίησης μειώνονται όταν έστω και ένας μαθητής παίρνει το μέρος του θύματος κατά τη διάρκεια των περιστατικών εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα της Salmivalli και των συνεργατών της, τα θύματα που έχουν τη συμπαράσταση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, καθώς και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τα θύματα που δεν έχουν υπερασπιστές, ανεξάρτητα από τη συχνότητα θυματοποίησης (Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Hodges, Malone & Perry, 1997).

Δυστυχώς, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των παρισταμένων παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα των Demaray και Malecki (2003), τα θύματα και οι θύτες-θύματα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα στήριξης από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, τα αποτελέσματα της ανωτέρω έρευνας δείχνουν ότι τα θύματα και οι θύτες-θύματα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνική στήριξη (social support) που τους παρέχουν οι άλλοι μαθητές συγκριτικά με τους θύτες και τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Με άλλα λόγια, παρόλο που τα θύματα και οι θύτες-θύματα θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους δεν τους στηρίζουν επαρκώς, δίνουν μεγαλύτερη σημασία από τους άλλους μαθητές στην στήριξη που τους παρέχουν οι συνομήλικοί τους.

Έρευνα βασισμένη στις μαρτυρίες 459 Φιλανδών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών σχετικά με τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους στα περιστατικά εκφοβισμού δείχνει ότι μόνο το 16,5% των παιδιών υπερασπίζονται τα θύματα εκφοβισμού (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Αντίθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το 25,5% των παρισταμένων συμμετέχουν στις ενέργειες εκφοβισμού ή ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά των θυτών. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και άλλη έρευνα βασισμένη στις μαρτυρίες Φιλανδών μαθητών γυμνασίου (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, μόνο το 20% των παρισταμένων υπερασπίζονται τα θύματα, ενώ το ποσοστό των μαθητών που υποβοηθούν ή ενισχύουν έμμεσα τη συμπεριφορά των θυτών ανέρχεται στο 29%. Περίπου το ένα τρίτο των παρισταμένων (30%) παραμένουν ουδέτεροι επιτρέποντας στους θύτες να συνεχίσουν ανενόχλητοι τις πράξεις τους.

Χαμηλά φαίνονται, επίσης, τα ποσοστά των υπερασπιστών των θυμάτων σε έρευνες που βασίζονται στην άμεση παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών από τους ερευνητές. Σύμφωνα με έρευνα βασισμένη σε βιντεοσκόπηση μαθητών ηλικίας 5-12 ετών στο προαύλιο δύο δημοτικών σχολείων του Τορόντο, οι παρισταμένοι αφιερώνουν το 21% του χρόνου τους ενθαρρύνοντας με ενεργητικό τρόπο το θύτη και το 54% του χρόνου τους παρακολουθώντας τα επεισόδια χωρίς να παρεμβαίνουν· γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές, ενισχύει το θύτη δίνοντάς του την εντύπωση ότι οι πράξεις του επιδοκιμάζονται από την ομάδα των συνομηλίκων (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Οι παρισταμένοι αφιερώνουν μόνο το 25% του χρόνου τους προσπαθώντας να υπερασπιστούν τα θύματα. Παρόλα αυτά,

σε ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε, το 41% των ίδιων μαθητών δηλώνουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν τα θύματα όταν παρατηρούν κάποιο επεισόδιο εκφοβισμού.

Ο Rigby παρατηρεί ότι τα αποτελέσματα των ερευνών που βασίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δείχνουν ότι τα ποσοστά των υπερασπιστών των θυμάτων εκφοβισμού είναι αρκετά υψηλότερα συγκριτικά με τις έρευνες που βασίζονται στην παρατήρηση ή στις μαρτυρίες των παιδιών σχετικά με τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους (Rigby & Johnson, 2006). Για παράδειγμα, όσον αφορά στους μαθητές δημοτικού, έρευνες με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δείχνουν ότι το ποσοστό των υπερασπιστών των θυμάτων ανέρχεται στο 54% στη Ν. Ζηλανδία (Adair, 1999), στο 62% στο Βέλγιο (Vettenburg, 1999) και στο 67,7% στον Καναδά (Henderson & Hymel, 2002). Ο Rigby υποθέτει ότι τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που δηλώνουν ότι υπερασπίζονται τα θύματα στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς μπορεί να οφείλεται στην τάση των παιδιών να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Rigby & Johnson, 2006). Επίσης, σύμφωνα με τους O'Connell, Pepler και Craig (1999), οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δείχνουν ότι στην πραγματικότητα επιθυμούν να βοηθήσουν τα θύματα, αλλά διστάζουν για διάφορους λόγους όταν παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται από άλλα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά επικρίνουν τον εκφοβισμό και δηλώνουν ότι θα στήριζαν τα θύματα σε υποθετικές καταστάσεις θυματοποίησης (Boulton, Trueman & Flemington, 2002; Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991; Whitney & Smith, 1993).

Γιατί, όμως, οι μαθητές διστάζουν να παρέμβουν όταν παρατηρούν επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο τους; Η Salmivalli (2010) αναφέρει ότι κάποιοι λόγοι είναι πιθανό να συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του φαινομένου του εκφοβισμού ή με την κοινωνική θέση των θυτών και των θυμάτων στην ομάδα των συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, όταν συναθροίζονται πολλοί μαθητές μπροστά σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού, η ευθύνη επιμερίζεται με αποτέλεσμα να παραμένουν όλοι αδρανείς. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο περισσότεροι είναι οι παριστάμενοι στο σημείο όπου διαδραματίζεται το επεισόδιο, τόσο σπανιότερα επεμβαίνουν για να βοηθήσουν το θύμα (Latane & Darley, 1970). Κανείς δεν αισθάνεται προσωπικά υπεύθυνος και ο καθένας περιμένει από τους άλλους να δράσουν. Τα παιδιά ενδεχομένως παρατηρούν το ένα το άλλο και, αφού κανένα δεν παρεμβαίνει, συμπεραίνουν ότι δεν πρόκειται

για κάτι σοβαρό ή ότι το θύμα αξίζει αυτή τη μεταχείριση (Salmivalli, 2010). Σε μία πειραματική έρευνα που διεξήχθη στην Ιταλία, οι αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στα επεισόδια εκφοβισμού χειραγωγήθηκαν βάσει υποθετικών σεναρίων (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όταν οι μαθητές γυμνασίου φαντάζονταν ότι οι άλλοι παριστάμενοι παρενέβαιναν για να βοηθήσουν το θύμα, εξέφραζαν μεγαλύτερη συμπάθεια προς το θυματοποιημένο παιδί συγκριτικά με τη συμπάθεια που εξέφραζαν όταν φαντάζονταν ότι οι παριστάμενοι υποβοηθούσαν το θύτη.

Ας μην ξεχνάμε ότι ο θύτης συχνά έχει κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης του και είναι αρκετά δημοφιλής, ενώ το θύμα βρίσκεται συνήθως στο περιθώριο. Πολλοί από τους παριστάμενους παίρνουν το μέρος του θύτη ή μιμούνται τη συμπεριφορά του για να μοιραστούν τη δημοτικότητά του (Junonen & Galvan, 2008). Κάποια άλλα παιδιά είναι πιθανό να αποφεύγουν να πάρουν το μέρος του θύματος από φόβο μήπως στιγματιστούν και χάσουν την εκτίμηση των συμμαθητών τους. Παρόλα αυτά, τα παιδιά με υψηλή κοινωνική θέση στην ιεραρχία της τάξης τους – αρχηγοί ομάδων ή σχετικά δημοφιλή παιδιά μεταξύ των συνομηλίκων τους – δηλώνουν πιο συχνά ότι θα παρενέβαιναν για να βοηθήσουν το θύμα (Salmivalli et al., 1996). Οι O'Connell, Pepler και Craig (1999) υποθέτουν ότι οι κοινωνικοί ρόλοι των μαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού και ότι οι μαθητές με υψηλότερη κοινωνική θέση στην τάξη τους είναι πιο πιθανό να έχουν αρκετή επιρροή για να προστατεύσουν αποτελεσματικά τα θύματα.

Εξάλλου, σύμφωνα με τους Garandean και Cillessen (2006), η επιθετική συμπεριφορά της πλειοψηφίας των μαθητών μιας τάξης εναντίον ενός ή δύο συγκεκριμένων στόχων αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα των συνομηλίκων. Δυστυχώς, όταν ολόκληρη η τάξη στρέφεται εναντίον ενός ή δύο παιδιών, συνήθως διαμορφώνεται στους μαθητές η πεποίθηση ότι τα θύματα αξίζουν να θυματοποιούνται με αποτέλεσμα να μη γίνεται καμιά προσπάθεια παρέμβασης για την προστασία τους (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Σύμφωνα με έρευνα των Houndoumadi και Pateraki (2001) σε δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών προερχόμενων από δημοτικά σχολεία της Αθήνας, όταν οι θύτες ερωτούνται πώς νιώθουν μετά από ένα περιστατικό εκφοβισμού, το 29,7% απαντούν ότι «του/της άξιζε».

Επίσης, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο τρόπος αντίδρασης των παρισταμένων εξαρτάται από το είδος εκφοβισμού που εκτυλίσσεται μπροστά τους. Σύμφωνα με έρευνα του Leane (1999: στο Rigby, 2008) σε δείγμα 90 παιδιών με μέσο όρο ηλικίας τα 11 έτη από ένα δημοτικό σχολείο της Αυστραλίας, οι άρρενες μαθητές θεωρούν ότι η παρέμβαση είναι περισσότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού, λιγότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις λεκτικού εκφοβισμού και ακόμα λιγότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού. Όπως παρατηρεί η Salmivalli, οι συνέπειες του σωματικού εκφοβισμού είναι ορατές από τους παριστάμενους, ενώ οι επιπτώσεις του λεκτικού ή του έμμεσου εκφοβισμού είναι ψυχολογικές και δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, κυρίως εάν το θύμα υποκρίνεται ότι δεν ενοχλείται από τη συμπεριφορά του θύτη (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Έτσι, οι ενέργειες του θύτη εναντίον του θύματος μπορεί να ερμηνευθούν από τα άλλα παιδιά ως ένα απλό αστείο χωρίς καμιά σοβαρή συνέπεια για το θύμα.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να παρέμβουν για να βοηθήσουν τα θύματα εκφοβισμού (Henderson & Hymel, 2002; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; O'Connell et al., 1999; Rigby & Slee, 1991; Salmivalli, 1999). Μάλιστα, η έρευνα των O'Connell, Pepler και Craig (1999) σε παιδιά δημοτικού δείχνει ότι στα μεγαλύτερα αγόρια είναι πιο έντονη η τάση να παίρνουν το μέρος του θύτη συγκριτικά με τα μικρότερα.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο στη δυαδική σχέση μεταξύ θύτη και θύματος. Γι' αυτό το λόγο, τα προγράμματα πρόληψης/παρέμβασης είναι απαραίτητο να στοχεύουν σε ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα και να εφαρμόζονται από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

4.7. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Το μικροσύστημα μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Rodkin & Hodges, 2003). Όπως προαναφέρθηκε, οι έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και μέσα στο ίδιο σχολείο τα επίπεδα εκφοβισμού είναι δυνατό να διαφέρουν από τη μια τάξη στην

άλλη. Αυτές οι διαφορές δεν είναι δυνατό να αποδοθούν μόνο στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών. Οι κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε κάθε τάξη διαμορφώνονται συνειδητά ή ασυνείδητα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης είναι δυνατό να συμβάλλουν στη μείωση ή στην αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Roland & Galloway, 2002).

Γι' αυτό το λόγο, τα σύγχρονα προγράμματα πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού δεν στοχεύουν μόνο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006). Στοχεύουν, επίσης, στην αλλαγή των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς των ενηλίκων και υπογραμμίζουν την ανάγκη παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε κάθε επεισόδιο εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται. Ο Olweus (2004) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματός του κατά του εκφοβισμού δεν εξαρτάται μόνο από την πιστή εφαρμογή του, αλλά επίσης από παράγοντες που ανάγονται στο σχολείο και, κυρίως, στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με έρευνα του Olweus (ό.π.), σε επίπεδο εκπαιδευτικών, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματός του είναι η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους για την καταπολέμηση του εκφοβισμού (perceived staff importance). Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει προγενέστερη έρευνα του Olweus σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Kallestad & Olweus, 2003). Όπως διευκρινίζει ο Olweus (2004), τα πορίσματα των ερευνών του καταδεικνύουν τη σημασία της πεποίθησης των εκπαιδευτικών ότι τα επίπεδα εκφοβισμού είναι δυνατό να μειωθούν μέσω συστηματικής δράσης σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι η καταπολέμηση του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών είναι ευθύνη δική τους και του σχολείου εμπλέκονται πιο ενεργητικά στο πρόγραμμα του Olweus και έχουν τα πιο θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του.

Κατά τον Olweus (2004), σε επίπεδο εκπαιδευτικών, ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματός του είναι η ανάγνωση από τους εκπαιδευτικούς των πληροφοριών του προγράμματος (read programme information), οι οποίες παρέχουν ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Βέβαια, ο Olweus διευκρινίζει ότι είναι πιθανό ο εν λόγω παράγοντας να μην αποτελεί την αιτία, αλλά το

αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης και της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών για τη μείωση του εκφοβισμού.

Σύμφωνα πάντα με τον Olweus (2004), σε επίπεδο εκπαιδευτικών, ο τρίτος πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματός του είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών της τάξης τους (perceived level of bullying). Όπως είναι λογικό, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ότι στην τάξη τους υπάρχουν προβλήματα εκφοβισμού λαμβάνουν περισσότερα μέτρα για να εμποδίσουν την κλιμάκωση του φαινομένου συγκριτικά με συναδέλφους τους που δεν παρατηρούν, ή δε θέλουν να παρατηρήσουν, τέτοιου είδους φαινόμενα στις τάξεις τους.

Ο Olweus (2004) αναφέρει δύο ακόμα σημαντικούς παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικών: τη συναισθηματική εμπλοκή τους (affective involvement) και τις παλαιότερες εμπειρίες θυματοποίησης των ίδιων στην παιδική ηλικία (self-victimised as a child). Αυτοί οι δύο παράγοντες αφορούν στη συναισθηματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και στην ενσυναίσθητη ταύτιση τους με τα θύματα. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής δηλώνουν ότι ο εκφοβισμός των μαθητών τους προκαλεί μεγαλύτερη δυσφορία με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν περισσότερα μέτρα για να τον περιορίσουν. Το ίδιο παρατηρείται και μεταξύ των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι οι ίδιοι είχαν εκτεθεί σε εκφοβισμό κατά την παιδική ηλικία. Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν βρεθεί στη θέση των θυμάτων χαρακτηρίζονται από υψηλότερη ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στα προβλήματα εκφοβισμού συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Σε επίπεδο σχολείου, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος του Olweus αφορά πάλι στους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται στην ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ τους (openness in communication). Ο Olweus υπογραμμίζει τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου ενώ, αντίθετα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία δε φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματός του. Βέβαια, ο Olweus διευκρινίζει ότι αυτό το εύρημα είναι πιθανό να οφείλεται στο γενικό τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων της συγκεκριμένης μεταβλητής (teacher-leadership collaboration).

Ως δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας σε επίπεδο σχολείου αναφέρεται η προσοχή που δίνει το σχολείο στα προβλήματα εκφοβισμού (school attention to bullying problems). Στα σχολεία όπου όλο ή το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού εμπλέκεται σε δραστηριότητες κατά του εκφοβισμού, φαίνεται ότι δημιουργείται περισσότερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και είναι μεγαλύτερη η προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τα προβλεπόμενα μέτρα. Όπως υποστηρίζει ο Olweus, ο εν λόγω παράγοντας είναι πολύ πιθανό να επηρεάζεται από την προθυμία του διευθυντή να ασχοληθεί με τα προβλήματα εκφοβισμού. Ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνοντας τη μείωση του εκφοβισμού στην επίσημη ατζέντα του σχολείου, αφιερώνοντας χρόνο γι' αυτό το σκοπό και παρέχοντας ψυχολογική στήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Εκ των ανωτέρω ευρημάτων, ο Olweus (2004) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το βασικό παράγοντα βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών μέσω του προγράμματός του για την πρόληψη του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), η επιτυχία της παρέμβασης των ενηλίκων του σχολείου βασίζεται σε τρεις προϋποθέσεις: (i) στην επαρκή επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων, (ii) στην άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση των ενηλίκων στο παραμικρό περιστατικό εκφοβισμού, και (iii) στην ενημέρωση των ενηλίκων σχετικά με τα επεισόδια εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τη σημασία αυτών των τριών παραγόντων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

4.7.1. Επαρκής επιτήρηση

Η έρευνα του Olweus (1993a) στην πόλη Bergen – δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της Νορβηγίας μετά την πρωτεύουσα – δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιτηρούν τους χώρους του σχολείου την ώρα του διαλείμματος τόσο μειώνονται τα επίπεδα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Γι' αυτό το λόγο, ο Olweus θεωρεί πολύ σημαντική την παρουσία των ενηλίκων σε όλους τους σχολικούς χώρους και τη στενή επίβλεψη των δραστηριοτήτων των μαθητών στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται σε «κρυφά» σημεία του σχολείου, όπως για παράδειγμα στις τουαλέτες ή σε απομακρυσμένους χώρους του προαυλίου. Σύμφωνα με τις Atlas και Pepler (1998),

ακόμα και στην τάξη, ο εκφοβισμός εκδηλώνεται πιο συχνά κατά τα διαστήματα που ο εκπαιδευτικός δεν κατευθύνει ή δεν επιβλέπει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Η στενή επιτήρηση των μαθητών μπορεί να μην επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των θυτών, αλλά προστατεύει τα πιο ευάλωτα παιδιά από την πιθανή θυματοποίησή τους. Όπως υποστηρίζει ο Olweus (1993a), οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αρνητικά το καθήκον της επιτήρησης, αρνούμενοι να «κάνουν τον αστυνόμο» την ώρα του διαλείμματος, δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η επαρκής επίβλεψη προστατεύει τα θύματα από πιθανές απόπειρες εκφοβισμού.

4.7.2. Άμεση παρέμβαση

Φυσικά, μόνο η φυσική παρουσία των ενηλίκων δεν αρκεί. Είναι απαραίτητο οι ενήλικες να παρεμβαίνουν άμεσα στην παραμικρή υποψία ότι κάποιο παιδί εκφοβίζεται από τους συμμαθητές του. Όπως παρατηρεί ο Olweus (1993a), είναι προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν πολύ νωρίς παρά πολύ αργά. Δυστυχώς, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής και είναι υπεύθυνοι για την ασφάλεια των μαθητών, οι έρευνες δείχνουν ότι συνήθως δεν παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού. Μάλιστα, κάποιες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν μόνο στο ένα τρίτο των περιπτώσεων εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται (O'Moore, 2000; Rodkin & Hodges, 2003; Smith & Brain, 2000).

Οι Craig, Pepler και Atlas (2000) κινηματογράφησαν 34 μαθητές από ένα δημοτικό σχολείο του Καναδά μέσα στην τάξη και στο προαύλιο. Ανακάλυψαν ότι οι δάσκαλοι παρενέβαιναν, κατά μέσο όρο, σε ένα από τα έξι επεισόδια εκφοβισμού στο προαύλιο και σε ένα από τα πέντε επεισόδια εκφοβισμού στην τάξη. Οι τρεις ανωτέρω ερευνήτριες αποδίδουν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών στην ελλιπή ενημέρωσή τους σχετικά με τα επεισόδια εκφοβισμού και στην ελλιπή επίβλεψη των χώρων του σχολείου. Όπως υποστηρίζουν, η έλλειψη παρέμβασης ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά των θυτών.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα των Unnever και Cornell (2003) σε 2.400 μαθητές γυμνασίου, οι περισσότεροι έφηβοι δηλώνουν ότι, κατά τη γνώμη τους, ούτε οι

συνομήλικοί τους αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί θα παρενέβαιναν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Ο Debarbieux (2003b) διαπιστώνει την τάση των ενηλίκων του σχολείου να μην παίρνουν στα σοβαρά τα θύματα σχολικής βίας, θεωρώντας ότι η βία αποτελεί μία φυσιολογική μορφή κοινωνικοποίησης. Αυτή την τάση επιβεβαιώνει και ο Elton (1989) στην περίφημη έκθεσή του σχετικά με την πειθαρχία στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Επίσης, ο Lane (1989) υποστηρίζει ότι η σύγχυση της δύναμης με την αρρενωπότητα μπορεί να συμβάλλει στην αδράνεια των εκπαιδευτικών και στην αδιαφορία τους απέναντι στα επεισόδια εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), το 40% των θυμάτων εκφοβισμού στο δημοτικό και το 60% των θυμάτων εκφοβισμού στο γυμνάσιο δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν «σχεδόν ποτέ» να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού ή ότι προσπαθούν να τα σταματήσουν μόνο «πού και πού». Επίσης, το 65% των θυμάτων στο δημοτικό και το 85% των θυμάτων στο γυμνάσιο δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει καμιά συζήτηση μαζί τους σχετικά με αυτά τα επεισόδια. Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών σχολείων και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Olweus, η γενική τάση είναι οι εκπαιδευτικοί να μην επεμβαίνουν καθόλου ή να επεμβαίνουν σπάνια για να σταματήσουν τα βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο.

Σε έρευνά του σε σχολεία της Αυστραλίας, ο Rigby (Rigby & Bagshaw, 2003) παρατηρεί επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ του δημοτικού και του γυμνασίου, όσον αφορά στην προθυμία των εκπαιδευτικών να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς του, το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να σταματήσουν τον εκφοβισμό ανέρχεται περίπου στο 18% μεταξύ των παιδιών ηλικίας 10 ετών και στο 40% μεταξύ των εφήβων ηλικίας 14 ετών.

Η μείωση της συχνότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο σε σχέση με το δημοτικό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι έφηβοι πρέπει να μάθουν να επιλύουν τις διαφορές τους μόνοι τους και να αντιδρούν σε κάθε προσπάθεια θυματοποίησής τους, καθώς δε θα υπάρχει πάντα ένας ενήλικας δίπλα τους να τους προστατεύει. Επιπλέον, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην παροχή γνώσεων και λιγότερο στη βελτίωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος και στην καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Εξάλλου, όπως

θα δούμε πιο κάτω, στην εφηβική ηλικία οι μαθητές έχουν την τάση να αντιδρούν στις προσπάθειες παρέμβασης των ενηλίκων, σε αντίθεση με τους μικρότερους μαθητές που επιζητούν την προστασία των δασκάλων τους. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά στο γυμνάσιο σε σχέση με το δημοτικό για να σταματήσουν τα βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών είναι χωρίς αμφιβολία ο φόβος. Συνεντεύξεις με καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά φοβούνται για την προσωπική τους ασφάλεια σε περίπτωση κλιμάκωσης της βίας ή ανησυχούν για πιθανές νομικές επιπτώσεις που μπορεί να προκύψουν από την εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006b). Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται αν έχουν δικαιοδοσία να παρέμβουν για να σταματήσουν έναν έντονο καυγά μεταξύ μαθητών του σχολείου ή μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών έξω από το σχολικό χώρο. Η έλλειψη σαφούς νομικού πλαισίου και, συχνά, η απουσία στήριξης του εκπαιδευτικού από τη σχολική ηγεσία αποτελούν τους πιο βασικούς παράγοντες που αποθαρρύνουν τους καθηγητές να παρέμβουν σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Ο Rigby παρατηρεί, επίσης, σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών δημοτικού και γυμνασίου όσον αφορά στο βαθμό αποδοχής της παρέμβασης των ενηλίκων (Rigby & Bagshaw, 2003). Φαίνεται ότι οι έφηβοι μαθητές δεν αποδέχονται εύκολα την παρέμβαση των ενηλίκων για την επίλυση των περιστατικών εκφοβισμού, σε αντίθεση με τους μαθητές δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα του Rigby σε Αυστραλούς μαθητές ηλικίας 14 ετών, το 40% των εφήβων δεν επιθυμούν ή δεν είναι σίγουροι ότι θέλουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για να σταματήσουν τον εκφοβισμό στο σχολείο τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλες τις μορφές εκφοβισμού. Όπως φαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα, συνήθως υποτιμούν τη σοβαρότητα του ψυχολογικού εκφοβισμού και παρεμβαίνουν σπανιότερα για να τον σταματήσουν (Bauman & Del Rio, 2006; Hazler, Miller, Carney & Green, 2001), ενώ παρεμβαίνουν πολύ πιο συχνά όταν αντιλαμβάνονται επεισόδια σωματικού εκφοβισμού (Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Yoon και Kerber (2003), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σοβαρό το σωματικό και το λεκτικό εκφοβισμό συγκριτικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό και, κατά συνέπεια, παρεμβαίνουν πιο συχνά όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά των δύο πρώτων κατηγοριών. Σε γενικές γραμμές, τα

ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν λιγότερη ενσυναίσθηση προς τα θύματα που υφίστανται έμμεσες μορφές εκφοβισμού και παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να τα βοηθήσουν (Craig, Henderson & Murphy 2000; Yoon, 2004).

Εντούτοις, οι περισσότεροι ερευνητές, με πρώτο διδάζαντα τον Olweus, υπογραμμίζουν τη σημασία της άμεσης και αποτελεσματικής παρέμβασης των ενηλίκων του σχολείου για την καταπολέμηση των φαινομένων εκφοβισμού και βίας γενικότερα (Allen, 2010; Benbenishty & Astor, 2005; Cowie, 2011; Craig, Henderson & Murphy, 2000; James et al., 2008; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Marachi, Astor & Benbenishty, 2006; Olweus, 1993a; Pepler, Smith & Rigby, 2004).

4.7.3. Αποτελεσματική παρέμβαση

Η επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων και η έγκαιρη παρέμβαση των ενηλίκων συμβάλλουν σε ένα βαθμό στη μείωση του εκφοβισμού, αλλά δεν επαρκούν. Είναι, επίσης, σημαντικό η παρέμβαση των ενηλίκων να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα.

Οι έρευνες δείχνουν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν αποτελεσματικούς τρόπους χειρισμού των προβλημάτων εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003). Πολλοί μαθητές κατηγορούν τους ενήλικες του σχολείου για την αποτυχία τους να προστατεύσουν τα θύματα και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους θύτες (Hazler, Hoover & Oliver, 1992). Οι λανθασμένοι τρόποι παρέμβασης μπορεί να φέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιθυμητό. Εάν οι ενήλικες δε χειριστούν το θέμα διακριτικά, το θύμα μπορεί να στιγματιστεί και να απομονωθεί ακόμα περισσότερο από τους συνομηλίκους του. Επίσης, οι αυταρχικές πρακτικές και οι σκληρές τιμωρίες κατά των θυτών μπορεί να προκαλέσουν χειρότερα αντίποινα κατά των θυμάτων.

Εκτός αυτού, η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού αποθαρρύνει τους μαθητές να αποκαλύπτουν στους ενήλικες τα επεισόδια εκφοβισμού τα οποία υφίστανται ή αντιλαμβάνονται. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά και τα θύματα νιώθουν απροστάτευτα θεωρώντας ότι δεν υπάρχει καμιά αποτελεσματική λύση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Adair, Dixon, Moore & Sutherland, 2000; Dupper & Meyer-Adams, 2002; Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Ο Rigby παρατηρεί σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 10 ετών και στους εφήβους ηλικίας 14 ετών, όσον αφορά στις απόψεις τους σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Στο γυμνάσιο, το ποσοστό των μαθητών που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δημοτικού. Σύμφωνα με τον Rigby (ό.π.), αυτή η διαφορά μεταξύ μαθητών δημοτικού και γυμνασίου μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους.

Πρώτον, οι συγκρούσεις μεταξύ των μικρότερων παιδιών είναι πιο εύκολο να επιλυθούν συγκριτικά με τις διαφορές μεταξύ των εφήβων. Είναι βέβαιο ότι η επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν, καθώς δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα ούτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους ούτε μετά την ένταξή τους στον επαγγελματικό στίβο.

Δεύτερον, η τάση αμφισβήτησης της αυθεντίας των ενηλίκων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας. Συνεπώς, είναι φυσικό οι έφηβοι μαθητές να έχουν περισσότερο αρνητικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς και να τους εμπιστεύονται λιγότερο συχνά συγκριτικά με τους μικρότερους μαθητές. Σύμφωνα με τον Rigby, αυτό εξηγεί και την τάση των εφήβων να μοιράζονται τις εμπειρίες θυματοποίησης μόνο με συνομηλίκους τους.

Τρίτον, σε οργανωτικό επίπεδο, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην παροχή γνώσεων και λιγότερο στην παροχή συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης στους μαθητές με προσωπικά προβλήματα.

Εκτός από τις διαφορές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης του εκφοβισμού, έχει παρατηρηθεί ότι ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού εξαρτάται από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τα αίτια της θυματοποίησης των μαθητών. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) διακρίνουν τρεις βασικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών: (i) τα θύματα δε θα εκφοβίζονταν εάν μπορούσαν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, (ii) ο εκφοβισμός βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τις κοινωνικές νόρμες, και (iii) τα θύματα δε θα εκφοβίζονταν εάν απομακρύνονταν από τα κακόβουλα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την πρώτη πεποίθηση τείνουν να ενθαρρύνουν τα θύματα να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και να τα συμβουλεύουν υποδεικνύοντάς τους διάφορους τρόπους αντίδρασης – τουλάχιστον στο δημοτικό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη δεύτερη πεποίθηση έχουν την τάση να παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού. Συνεπώς, τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού, τονίζοντας ότι πρόκειται για βία που ασκείται από έναν πιο ισχυρό προς έναν πιο αδύναμο και όχι για βία μεταξύ ισοδύναμων αντιπάλων. Τέλος, σύμφωνα με τις Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008), οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την τρίτη πεποίθηση παρεμβαίνουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, καθώς παίρνουν μέτρα ώστε να απομακρύνουν τα θύματα από τους δράστες και να τα εντάξουν σε ομάδες άλλων μαθητών. Φαίνεται ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα θύματα δυσκολεύονται να αποφύγουν τα παιδιά που τα εκφοβίζουν, γι' αυτό φροντίζουν οι ίδιοι να τα κρατούν σε ασφαλή απόσταση από τους θύτες. Οι δύο ανωτέρω ερευνήτριες διευκρινίζουν ότι δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να προτρέπουν τα θύματα να αποφεύγουν τα επιθετικά παιδιά. Θα πρέπει, επίσης, οι ίδιοι να βρίσκουν τρόπους για να τα απομακρύνουν από τους θύτες. Διαφορετικά, το θύμα μπορεί να ερμηνεύσει την προτροπή του δασκάλου ως αδιαφορία και να προσπαθήσει να υπερασπιστεί μόνο του τον εαυτό του, συμμετέχοντας έτσι στο φαύλο κύκλο της βίας.

Διευκρινίζεται ότι οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) αναφέρονται σε δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η παρέμβαση των ενηλίκων γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τους μαθητές. Άραγε αυτή η στρατηγική θα είχε τα ίδια αποτελέσματα σε εφήβους; Πιο κάτω θα δούμε συνοπτικά μερικούς αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), οι ενήλικες του σχολείου θα πρέπει να μεταδίδουν στους μαθητές το μήνυμα ότι κάθε πράξη βίας είναι ανεπιθύμητη και ανεπίτρεπτη στο σχολείο. Σημειώνεται ότι η μηδενική ανοχή των ενηλίκων απέναντι σε κάθε μορφή βίας αποτελεί κοινό θέμα πολλών προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού (Rodkin & Hodges, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα τις διαβεβαιώσεις των μαθητών – συχνά και των ίδιων των θυμάτων – ότι τα επεισόδια εκφοβισμού γίνονται «για πλάκα». Από

τον τόνο της φωνής, την έκφραση των μαθητών και τη γενικότερη ατμόσφαιρα, είναι δυνατόν οι ενήλικες να καταλάβουν αν πρόκειται για ένα αθώο παιχνίδι ή για ένα επεισόδιο εκφοβισμού.

Ο Rigby παρατηρεί ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα εκφοβισμού έχουν την τάση να διατυπώνουν αρνητικές κρίσεις για τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων εκφοβισμού. Όπως παρατηρεί ο Αυστραλός ερευνητής, για να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο οι παρεμβάσεις των τελευταίων να έχουν τις περισσότερες φορές θετικό αποτέλεσμα και να μη χειροτερεύουν την κατάσταση του θύματος. Για να επιτευχθεί αυτό, αρκετοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν στρατηγική. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συνεργαστούν στενά με εκείνους τους μαθητές που δηλώνουν πρόθυμοι για να δημιουργήσουν μια επιτροπή μαθητών κατά του εκφοβισμού, η οποία θα παρέχει στήριξη και αξιοπιστία στις προσπάθειες των ενηλίκων για τη μείωση των βίαιων περιστατικών (Petersen & Rigby, 1999; Rigby & Bagshaw, 2003). Μια άλλη πρόταση του Rigby είναι η εφαρμογή μιας μη τιμωρητικής προσέγγισης, όπως για παράδειγμα της μεθόδου της μεριστής έγνοιας (Method of Shared Concern) του Pikas (1989) ή της απο-ενοχοποιητικής προσέγγισης (No Blame Approach) των Maines και Robinson (1992, 2010). Αυτές οι μη τιμωρητικές μέθοδοι έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν προκαλούν στους θύτες διάθεση για αντίποινα κατά των μαθητών που καταγγέλλουν τις πράξεις τους.

Εάν οι μη τιμωρητικές μέθοδοι κριθούν ακατάλληλες, όπως στην περίπτωση εκδήλωσης ακραίων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών εκφοβισμού, ο Rigby τονίζει ότι η προστασία των παιδιών που καταγγέλλουν τις πράξεις εκφοβισμού πρέπει να αποτελεί στόχο «υψηλής προτεραιότητας» (Rigby & Bagshaw, 2003: 544). Όπως παρατηρεί ο Rigby, αυτό απαιτεί στενή επιτήρηση των εμπλεκόμενων μαθητών και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Επίσης, κάθε ενήλικας που γίνεται μάρτυρας μιας απόπειρας εκφοβισμού, αφού παρέμβει για να την σταματήσει, οφείλει να ενημερώνει το δάσκαλο ή τον υπεύθυνο καθηγητή των εμπλεκόμενων μαθητών, ώστε να ακολουθεί μια πιο συστηματική προσπάθεια με στόχο τη συμφιλίωση του θύτη με το θύμα.

Σε γενικές γραμμές, τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο εξής: όσο περισσότερη στήριξη παρέχουν στους μαθητές οι εκπαιδευτικοί, τόσο μειώνονται τα επίπεδα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Gottfredson, 2001; Marachi, Astor &

Benbenishty, 2006a; Olweus, 1993a). Η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για τη μείωση της σχολικής επιθετικότητας. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν εγκαίρως, με συνέπεια και αποφασιστικότητα, οι προσπάθειές τους στέφονται συνήθως με επιτυχία. Γι' αυτό το λόγο, η πρόληψη του εκφοβισμού προϋποθέτει την καλλιέργεια υποστηρικτικού περιβάλλοντος και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

4.7.4. Ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου

Φυσικά, για να παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά, οι ενήλικες του σχολείου θα πρέπει να μάθουν να εντοπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Μόνο εάν γνωρίζουν την πραγματική έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο τους, οι ενήλικες θα μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια στα θύματα, τα οποία συχνά αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες με αποτέλεσμα να οδηγούνται μερικές φορές ακόμα και στην εγκατάλειψη του σχολείου (Hanish, Ryan, Martin & Fabes, 2005; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Σύμφωνα με τις Atlas και Pepler (1998), όταν το προσωπικό του σχολείου γνωρίζει τα περιστατικά εκφοβισμού, παρεμβαίνει στο 73% των περιπτώσεων. Αντίθετα, η άγνοια των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα επεισόδια εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών ενισχύει την εκφοβιστική συμπεριφορά (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Hanish & Guerra, 2000b).

Δυστυχώς, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης και ότι αγνοούν τόσο την έκταση αυτών των φαινομένων στο σχολείο τους όσο και την ταυτότητα των θυτών (Hazler, Miller, Carney & Green, 2001; Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999). Σε όλες σχεδόν τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού από τους μαθητές· γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές γνωρίζουν τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου πολύ καλύτερα από τους ενήλικες του σχολείου (Holt & Keyes, 2004).

Βέβαια, ο εντοπισμός των περιστατικών εκφοβισμού απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή από τη μεριά των εκπαιδευτικών, καθώς ορισμένες μορφές του, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση αρνητικών φημών, δε γίνονται εύκολα

αντιληπτές από τρίτους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις κοινωνικές δυναμικές της τάξης, να παρατηρούν ποια παιδιά είναι απομονωμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους και να παροτρύνουν τους μαθητές να καταγγέλλουν όλα τα επεισόδια εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται. Συχνά οι ενήλικες αγνοούν τις προστριβές μεταξύ διάφορων ομάδων μαθητών, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στους καλούς και τους «κακούς» μαθητές ή ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής εθνικότητας. Τέτοιου είδους αντιπαλότητες προκαλούν συχνά επεισόδια εκφοβισμού, γι' αυτό είναι σημαντικό να εντοπιστούν εγκαίρως από τους ενήλικες και να αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο τρόπο.

Δυστυχώς, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τόσο τα θύματα όσο και οι μαθητές-παρατηρητές έχουν την τάση να αποκρύπτουν τα επεισόδια εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Whitney & Smith, 1993). Σύμφωνα με τα στοιχεία έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 136 μαθητές της πρώτης τάξης δύο λυκείων των ΗΠΑ, το 40% των θυμάτων εκφοβισμού δήλωσαν ότι μίλησαν σε κάποιο φίλο τους για τον εκφοβισμό που υπέστησαν, ενώ μόνο το 4% των θυμάτων δήλωσαν ότι κοινοποίησαν το γεγονός σε κάποιο καθηγητή τους (Harris, Petrie & Willoughby, 2002). Επιπλέον, το 17% των θυμάτων κράτησαν μυστικό το γεγονός της θυματοποίησής τους.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001), τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς μετά από ένα βίαιο περιστατικό, ενώ στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι μαθητές εμπιστεύονται τους γονείς ή τους φίλους τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Houndoumadi και Pateraki (2001) σε 1.312 μαθητές ηλικίας 8-12 ετών της Αττικής. Σύμφωνα με την ανωτέρω έρευνα, οι μαθητές τείνουν να αναφέρουν τα επεισόδια εκφοβισμού περισσότερο στους γονείς τους παρά στους δασκάλους τους. Οι μαρτυρίες των μαθητών αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν τα επεισόδια εκφοβισμού με τα θύματα και τους θύτες-θύματα πολύ λιγότερο συγκριτικά με τους γονείς. Επιπλέον, περίπου οι μισοί μαθητές δηλώνουν ότι δεν ξέρουν εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με τις Houndoumadi και Pateraki (ό.π.), τα παιδιά έχουν την πεποίθηση ότι οι γονείς τους θα χειριστούν τα προβλήματα εκφοβισμού πιο αποτελεσματικά από ό,τι οι εκπαι-

δευτικοί. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού κυρίως στους γονείς και όχι στους δασκάλους τους.

Ο Rigby αναφέρει ότι, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, τα θύματα εκφοβισμού εκφράζουν τα πιο αρνητικά σχόλια όσον αφορά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Rigby & Bagshaw, 2003). Ίσως, γι' αυτό το λόγο, τα θύματα συχνά αποφεύγουν να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και προτιμούν να ζητούν τη βοήθεια των γονέων ή των συνομηλίκων τους (Rigby & Barnes, 2002; Smith & Sharp, 1994). Έρευνα μεγάλης κλίμακας στην Αυστραλία δείχνει ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αποκαλύψουν ότι θυματοποιούνται (Rigby, 2008). Επιπλέον, ο Rigby υποστηρίζει ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αναφέρουν τα επεισόδια εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς πιο συχνά συγκριτικά με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Rigby, 1997; Rigby & Slee, 1991).

Σύμφωνα με τους Batsche και Knoff (1994), συνεντεύξεις με θύματα εκφοβισμού δείχνουν ότι τα παιδιά δεν αποκαλύπτουν ότι εκφοβίζονται στους ενήλικες του σχολείου, διότι φοβούνται για τυχόν αντίποινα· εύρημα που επιβεβαιώνουν και άλλοι ερευνητές (Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Smith & Thompson, 1991). Συχνά τα παιδιά φοβούνται ότι, σε περίπτωση που οι θύτες θελήσουν να τα εκδικηθούν, οι ενήλικες του σχολείου δε θα τους συμπαρασταθούν ή δε θα μπορέσουν να τα προστατεύσουν. Πράγματι, η έρευνα των Boulton και Underwood (1992) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στους θύτες παρά στα θύματα. Υπογραμμίζεται ότι εάν οι ενήλικες δε λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για να προστατεύσουν το θύμα από τυχόν αντίποινα του θύτη, η θέση του θύματος μπορεί να χειροτερέψει. Σύμφωνα με έρευνα των Smith και Shu (2000) σε 2.308 Άγγλους μαθητές ηλικίας 10-14 ετών, το 30% των θυμάτων δε μίλησαν σε κανέναν για τη θυματοποίησή τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις που τα θύματα αποκάλυψαν ότι εκφοβίζονταν, η κατάστασή τους χειροτέρευσε – κυρίως σε περιπτώσεις που ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν οι Rigby και Barnes (2002), οι οποίοι ανακάλυψαν ότι σε πολλά σχολεία της Αυστραλίας η κοινοποίηση του εκφοβισμού δε βοήθησε τα θύματα ενώ, σε μερικές περιπτώσεις, έκανε τα πράγματα χειρότερα. Το ποσοστό των μαθητών που υποστηρίζουν ότι η γνωστοποίηση του εκφοβισμού επιδείνωσε την κατάσταση ανέρχεται στο 10% και εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένο

στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Ο Rigby (2008) υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα ήταν περισσότερο πρόθυμα να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού, εάν οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν λιγότερο τιμωρητικές πρακτικές κατά των θυτών και εάν αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για να λύσουν μαζί με τους μαθητές ζητήματα σχετικά με τον εκφοβισμό.

Εκτός από το φόβο των αντιποίνων, άλλοι λόγοι που εξηγούν τη διστακτικότητα των μαθητών της κατηγορίας των θυμάτων να ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθοι (Sampson, 2002):

- α. φοβούνται ότι δε θα τους πιστέψουν,
- β. νιώθουν ντροπή που δεν μπορούν μόνοι τους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους,
- γ. δεν πιστεύουν ότι κάτι θα αλλάξει εάν καταγγείλουν τα επεισόδια εκφοβισμού,
- δ. θεωρούν ότι οι συμβουλές των εκπαιδευτικών θα χειροτερέψουν την κατάσταση,
- ε. φοβούνται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποκαλύψουν στους θύτες ποιος τους κατήγγειλε, και
- στ. πιστεύουν ότι είναι πολύ χειρότερο από τον εκφοβισμό να τους αποδοθεί ο χαρακτηρισμός του «καρφιού» από τους συμμαθητές τους.

Για τους ίδιους περίπου λόγους, οι μαθητές-παρατηρητές σπάνια καταγγέλλουν τα επεισόδια εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου, παρόλο που οι περισσότεροι δείχνουν επικριτική στάση απέναντι στην εκφοβιστική συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Όπως υποστηρίζει ο Debarbieux (1996), αν και πολλοί μαθητές γνωρίζουν τους θύτες, δεν ενημερώνουν τους ενήλικες του σχολείου γιατί νιώθουν ότι απειλούνται.

Όπως συνάγεται από τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα, η προθυμία των μαθητών να καταγγέλλουν τα επεισόδια εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης των τελευταίων. Όσο πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τα ζητήματα εκφοβισμού στο σχολείο τους, τόσο περισσότερα θύματα ή παρατηρητές στρέφονται σε αυτούς για βοήθεια. Με τη σειρά της, η έγκαιρη ενημέρωση των ενηλίκων καθιστά την παρέμβασή τους ακόμα πιο αποτελεσματική.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Στόχος της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στόχος μας είναι ο εντοπισμός εκείνων των σχολικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την άσκηση εκφοβισμού (bullying) και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση (victimization). Γι' αυτό το λόγο, μελετήθηκαν τόσο τα δομικά ή εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου όσο και τα ενδογενή χαρακτηριστικά του. Ως εξωγενή ή δομικά ορίζονται τα σχολικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν υπόκεινται στον έλεγχο της σχολικής μονάδας και παραμένουν σε γενικές γραμμές σταθερά, ενώ ως ενδογενή ορίζονται τα σχολικά χαρακτηριστικά τα οποία εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας και, ως εκ τούτου, μπορούν να μεταβληθούν.

Πιο συγκεκριμένα, τα διερευνώμενα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: (i) το μέγεθος του σχολείου, δηλαδή ο συνολικός αριθμός των μαθητών που στεγάζονται στις εγκαταστάσεις του, (ii) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, και (iii) τα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα. Όσον αφορά στα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά, αυτά αναφέρονται: (i) στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, και (ii) στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

5.2. Ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Το ζήτημα που τίθεται είναι εάν το σχολικό περιβάλλον είναι δυνατό να επηρεάζει τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Το

σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό μικροσύστημα στη ζωή του παιδιού και λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και η συμπεριφορά του είναι δυνατό να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το σχολικό περιβάλλον. Εάν αυτό ισχύει στην πραγματικότητα, το ερώτημα που τίθεται είναι ποια σχολικά χαρακτηριστικά μπορεί να λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου ή ως παράγοντες προστασίας για την άσκηση εκφοβισμού και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Βάσει αυτού του προβληματισμού, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- α. Τα εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου συνδέονται με την άσκηση εκφοβισμού ή/και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση;
- β. Τα ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου συνδέονται με την άσκηση εκφοβισμού ή/και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση;
- γ. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δήμων όπου στεγάζονται τα σχολεία του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης, καθώς και ως προς τις μορφές θυματοποίησης των μαθητών;
- δ. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης, καθώς και ως προς τις μορφές θυματοποίησης των μαθητών;

Βάσει των ανωτέρω ερωτημάτων, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Τα εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μέγεθος σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κοινότητας, εγκληματικότητα κοινότητας) συσχετίζονται με τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση.

Υπόθεση 2: Τα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (διαστάσεις σχολικού κλίματος, τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς) συσχετίζονται με τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση.

Υπόθεση 3: Τα εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μέγεθος σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κοινότητας, εγκληματικότητα κοινότητας) προβλέπουν τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση.

Υπόθεση 4: Τα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (διαστάσεις σχολικού κλίματος, τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς) προβλέπουν τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση.

Υπόθεση 5: Υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων δήμων του δείγματος ως προς: (i) τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, (ii) τα επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση, και (iii) τα επίπεδα των τριών μορφών θυματοποίησης (ήπιας, σοβαρής και ηλεκτρονικής).

Υπόθεση 6: Υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δεκαέξι σχολείων του δείγματος ως προς: (i) τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, (ii) τα επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση, και (iii) τα επίπεδα των τριών μορφών θυματοποίησης (ήπιας, σοβαρής και ηλεκτρονικής).

Για τη μελέτη των ανωτέρω υποθέσεων, πραγματοποιήθηκε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική έρευνα. Στην ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο συμπλήρωσαν 667 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Η ποιοτική έρευνα βασίστηκε στις μαρτυρίες 25 μαθητών που εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού και πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνάς μας.

5.3. Δειγματοληψία

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας, συμπεριλαμβάνονται μαθητές της Β΄ Γυμνασίου από 16 δημόσια ημερήσια γυμνάσια χωρίς ειδίκευση της Αττικής. Καθώς ο εκφοβισμός ασκείται από πιο δυνατούς μαθητές σε πιο αδύναμους και συχνά από μεγαλύτερους μαθητές σε μικρότερους (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004), είναι λογικό στην Α΄ Γυμνασίου να συγκεντρώνεται μεγάλο ποσοστό θυμάτων και στη Γ΄ Γυμνασίου μεγάλο ποσοστό θυτών. Έτσι, κρίθηκε ότι στη Β΄ Γυμνασίου θα υπήρχε μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ θυτών και θυμάτων, συνεπώς θα ήταν δυνατό να συλλεχθούν περισσότερα στοιχεία από όλες τις κατηγορίες των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού.

Εφόσον η πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας αναφέρεται στη συσχέτιση του εκφοβισμού/θυματοποίησης με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας της ευρύτερης κοινότητας, καθώς και με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, η κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την επιλογή του δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1993β). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια. Σε πρώτη φάση, επιλέχθηκαν τέσσερις

δήμοι του νομού Αττικής με κριτήριο τις διαφορές τους ως προς: (i) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων τους, και (ii) τους δείκτες εγκληματικότητας. Σε δεύτερη φάση, επιλέχθηκαν τέσσερα σχολεία από κάθε δήμο με κριτήριο τη συστέγασή τους ή όχι με κάποιο άλλο σχολείο, ώστε στο δείγμα να συμπεριλαμβάνονται σχολεία τόσο μεγάλου όσο και μικρού μαθητικού δυναμικού, ισομερώς καταναμημένα (οκτώ συστεγαζόμενα και οκτώ μη συστεγαζόμενα). Τέλος, σε τρίτη φάση, επιλέχθηκαν τυχαία δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου από κάθε σχολείο. Όλοι οι μαθητές κάθε επιλεγμένου τμήματος συμμετείχαν στην έρευνα.

Η επιλογή των δήμων και των σχολείων του δείγματος έγινε βάσει επίσημων στοιχείων, τα οποία συλλέχθηκαν από κρατικούς φορείς. Καθώς η πρώην Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ) δεν είχε στη διάθεσή της στοιχεία σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των δήμων της Αττικής¹, χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία έρευνας που πραγματοποίησε ο ΟΑΣΑ το 2006, τα οποία διασταυρώθηκαν με στοιχεία παλαιότερης έρευνας που διεξήγαγε η Αττικό Μετρό το 1996. Τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το συνολικό αριθμό των αδικημάτων (διαρρήξεων, ληστειών, κλοπών οχημάτων) σε κάθε δήμο της Αττικής κατά το έτος 2009 παρασχέθηκαν εμπιστευτικά από τη Διεύθυνση Δημόσιας Ασφάλειας του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη.

Σημειώνεται ότι τα κριτήρια κατηγοριοποίησης των δήμων ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας καθορίστηκαν με αυθαίρετο τρόπο, καθώς δεν εντοπίστηκαν επίσημες μελέτες στις οποίες θα μπορούσαμε να βασιστούμε. Έτσι, ως κριτήρια για το διαχωρισμό των δήμων της Αττικής σε δήμους χαμηλού και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου χρησιμοποιήθηκαν το χαμηλό μηνιαίο εισόδημα έως 1.000€ και το υψηλότερο μηνιαίο εισόδημα 2.001-2.500€. Πιο συγκεκριμένα, ως δήμοι χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου χαρακτηρίστηκαν οι δήμοι στους οποίους το ποσοστό των νοικοκυριών με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα έως 1.000€ ξεπερνούσε το 12%, ενώ αντίθετα το ποσοστό των νοικοκυριών με υψηλό μηνιαίο εισόδημα 2.001-2.500€ δεν ξεπερνούσε το 10%. Αντίστροφα, ως δήμοι υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου χαρακτηρίστηκαν οι δήμοι στους οποίους το ποσοστό των νοικοκυριών με υψηλότερο μηνιαίο εισόδημα

¹ Τα στοιχεία για το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων, τα οποία είχε στη διάθεσή της η ΕΣΥΕ το 2009, ανάγονταν σε επίπεδο νομών αλλά όχι σε επίπεδο δήμων.

2.001-2.500€ ξεπερνούσε το 12%, ενώ αντίθετα το ποσοστό των νοικοκυριών με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα έως 1.000€ δεν ξεπερνούσε το 10% (βλ. Πίν. 2).

Δήμοι	Έως 1.000 ευρώ	2.001-2.500 ευρώ	Πληθυσμός
Μοσχάτου (ΧΚΟ)	15,8%	5,9%	24.315
Περιστερίου (ΧΚΟ)	24,6%	9,4%	146.743
Αμαρουσίου (ΥΚΟ)	7,8%	12,9%	71.551
Χαλανδρίου (ΥΚΟ)	9,0%	15,2%	75.327

Πίνακας 2: Ενδεικτικά στοιχεία της έρευνας του ΟΑΣΑ για την κατανομή του συνολικού καθαρού μηνιαίου εισοδήματος των νοικοκυριών για τους δήμους του δείγματος

Ως κριτήριο για το διαχωρισμό των δήμων της Αττικής σε δήμους χαμηλής και υψηλής εγκληματικότητας χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες εγκληματικότητας που προέκυψαν με τον ακόλουθο τρόπο (Welsh, Stokes & Greene, 2000). Ο συνολικός αριθμός των αδικημάτων κατά ιδιοκτησίας κάθε δήμου πολλαπλασιάστηκε με το συντελεστή 1.000 και στη συνέχεια διαιρέθηκε με τον πληθυσμό του αντίστοιχου δήμου σύμφωνα με την απογραφή του 2001 (βλ. Πίν. 3). Ως δήμοι χαμηλής εγκληματικότητας χαρακτηρίστηκαν οι δήμοι με δείκτη εγκληματικότητας από 15% και κάτω. Αντίθετα, ως δήμοι υψηλής εγκληματικότητας χαρακτηρίστηκαν οι δήμοι με δείκτη εγκληματικότητας από 25% και άνω.

Δήμοι	Διαρρήξεις	Ληστείες	Κλοπές οχημάτων	Σύνολο αδικημάτων	Πληθυσμός	Δείκτες εγκληματικότητας
Μοσχάτου (ΧΚΟ-ΥΕ)	576	37	143	756	24.315	31%
Περιστερίου (ΧΚΟ-ΧΕ)	1.477	122	620	2.219	146.743	15%
Αμαρουσίου (ΥΚΟ-ΥΕ)	1.640	89	328	2.057	71.551	28%
Χαλανδρίου (ΥΚΟ-ΧΕ)	766	36	211	1.013	75.327	13%

Πίνακας 3: Ενδεικτικά στατιστικά στοιχεία της εγκληματικότητας των δήμων του δείγματος για το έτος 2009 (Διεύθυνση Δημόσιας Ασφάλειας)

Με αυτό τον τρόπο, οι δήμοι της Αττικής χωρίστηκαν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: (i) χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και χαμηλών επιπέδων εγκληματικότητας, (ii) χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και υψηλών επιπέδων εγκληματικότητας, (iii) υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και χαμηλών επιπέδων εγκληματικότητας, και (iv) υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και υψηλών επιπέδων εγκληματικότητας.

Στη συνέχεια, από τα κατά τόπους Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Διεύθυνσης Αθήνας και της Διεύθυνσης Πειραιά συλλέχθηκαν στοιχεία σχετικά με το μαθητικό δυναμικό κάθε σχολείου ανά τάξη και ανά τμήμα, τον αριθμό των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών ανά σχολείο και τα συστεγαζόμενα σχολεία κάθε δήμου. Σημειώνεται ότι στην παρούσα έρευνα δε συμπεριελήφθησαν εσπερινά, μουσικά, καλλιτεχνικά, πειραματικά σχολεία ή άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο ομοιογενές. Για τον ίδιο λόγο, σχολεία των οποίων ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αποκλείστηκαν επίσης από τη διαδικασία δειγματοληψίας. Τέλος, από το δείγμα της έρευνας αποκλείστηκαν τα σχολεία που είχαν εφαρμόσει πρόγραμμα σχετικό με τη βία ή τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του προηγούμενου ή του τρέχοντος σχολικού έτους.

Μετά από σύγκριση και ενδελεχή μελέτη όλων των συλλεχθέντων στοιχείων, επιλέχθηκαν τυχαία τέσσερις δήμοι της Αττικής, ένας από κάθε προαναφερθείσα κατηγορία: Περιστερίου, Μοσχάτου, Χαλανδρίου και Αμαρουσίου. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν τέσσερα ημερήσια δημόσια γυμνάσια χωρίς ειδίκευση από κάθε δήμο: δύο συστεγαζόμενα και δύο μη συστεγαζόμενα. Διευκρινίζεται ότι επειδή στο δήμο Μοσχάτου στεγάζεται μόνο ένα συστεγαζόμενο γυμνάσιο, αποφασίστηκε να συμπεριληφθεί επίσης στο δείγμα ένα συστεγαζόμενο γυμνάσιο γειτονικού δήμου, του Αγ. Ιωάννη του Ρέντη, ο οποίος έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με το δήμο Μοσχάτου τόσο ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων όσο και ως προς τους δείκτες εγκληματικότητας².

² Συγκεκριμένα, στον εν λόγω δήμο, το ποσοστό των νοικοκυριών με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα έως 1.000€ ανέρχεται στο 16%, ενώ το ποσοστό των νοικοκυριών με υψηλό μηνιαίο εισόδημα 2.001-2.500€ στο 3,8%. Ο δείκτης εγκληματικότητας ανέρχεται στο 34% (συνολικός αριθμός αδικημάτων: 537, πληθυσμός: 15.422).

Συνολικά, στο δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται 32 τμήματα της Β΄ Γυμνασίου προερχόμενα από 16 ημερήσια δημόσια γυμνάσια της Αθήνας και του Πειραιά, 8 συστεγαζόμενα και 8 μη συστεγαζόμενα (βλ. Πίν. 4, 5, 6).

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Σχετική αθροιστική συχνότητα
Περιστερί	172	25,8	25,8
Μοσχάτο + Αγ. Ιωάννης Ρέντης	170	25,5	51,3
Χαλάνδρι	161	24,1	75,4
Αμαρούσιο	164	24,6	100,0
Σύνολο	667	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά δήμο

	Συστεγαζόμενο	N	Ποσοστό %	Σύνολο μαθητών σχολείου	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών σχολείου
19ο Περιστερίου	με γυμνάσιο	41	6,1	202	19
9ο Περιστερίου	με γυμνάσιο	49	7,3	294	17
6ο Περιστερίου	-	40	6,0	241	12
13 ^ο Περιστερίου	-	42	6,3	234	15
1ο Μοσχάτου	με λύκειο	37	5,5	187	17
2ο Μοσχάτου	-	41	6,1	237	22
3ο Μοσχάτου	-	48	7,2	285	16
2ο Αγ. Ιωάννη Ρέντη	με γυμνάσιο	44	6,6	219	21
1ο Χαλανδρίου	με λύκειο	43	6,4	177	14
3ο Χαλανδρίου	με λύκειο	32	4,8	135	13
4ο Χαλανδρίου	-	39	5,8	257	9
5 ^ο Χαλανδρίου	-	47	7,0	315	31
1ο Αμαρουσίου	με λύκειο	41	6,1	207	20
3 ^ο Αμαρουσίου	-	37	5,5	220	20
5ο Αμαρουσίου	με λύκειο	41	6,1	215	21
7 ^ο Αμαρουσίου	-	45	6,7	258	9
Σύνολο		667	100,0		

Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά σχολείο

Σχολείο	Φύλο		Σύνολο
	Αγόρι	Κορίτσι	
19ο Περιστερίου	21	20	41
9ο Περιστερίου	23	26	49
6ο Περιστερίου	17	23	40
13ο Περιστερίου	23	19	42
1ο Μοσχάτου	15	22	37
2ο Μοσχάτου	23	18	41
3ο Μοσχάτου	24	24	48
2ο Αγ. Ιωάννη Ρέντη	21	23	44
1ο Χαλανδρίου	18	25	43
3ο Χαλανδρίου	20	12	32
4ο Χαλανδρίου	20	19	39
5ο Χαλανδρίου	24	23	47
1ο Αμαρουσίου	16	25	41
3ο Αμαρουσίου	18	19	37
5ο Αμαρουσίου	15	26	41
7ο Αμαρουσίου	24	21	45
Σύνολο	322	345	667

Πίνακας 6: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά φύλο

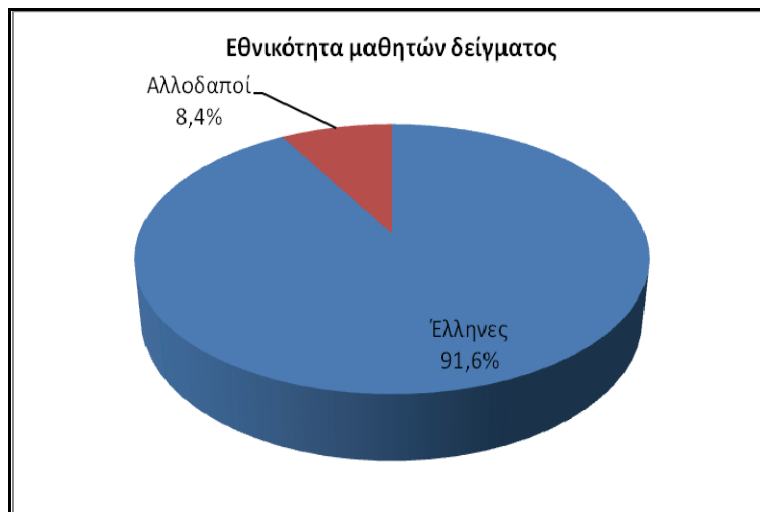
5.4. Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χορηγήθηκε σε 679 μαθητές. Δώδεκα ερωτηματολόγια θεωρήθηκαν άκυρα, είτε επειδή περιείχαν μεγάλο αριθμό ελλιπών απαντήσεων, είτε επειδή δεν είχαν συμπληρωθεί με σοβαρότητα, με αποτέλεσμα το δείγμα της παρούσας έρευνας να μειωθεί στα 667 υποκείμενα ($n=667$). Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται 322 αγόρια (48,3%) και 345 κορίτσια (51,7%). Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών του δείγματος είναι τα 14,08 έτη. Ο μικρότερος μαθητής είναι 13 ετών και ο μεγαλύτερος 17 ετών, ενώ 34 μαθητές έχουν ηλικία 15 ετών και 9 μαθητές έχουν ηλικία 16 ετών. Σημειώνεται ότι τρεις μαθητές παρέλειψαν να δηλώσουν την ηλικία τους. Στο δείγμα περιλαμβάνονται 611 γηγενείς³ (91,6%) και 56 αλλοδαποί μαθητές (8,4%).

³ Ελληνική καταγωγή έχουν οι μαθητές, όταν τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής, όπως αναφέρει το έντυπο παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών της πρώην ΕΣΥΕ.



Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή Φύλο



Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή Εθνικότητα

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η κύρια έρευνα διεξήχθη το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2010, αφού χορηγήθηκε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κατόπιν γνωμοδότησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο θεωρείται το πιο κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων τόσο για την αξιολόγηση της έκτασης του σχολικού εκφοβισμού όσο και για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού κλίματος.

Καταρχάς, το ερωτηματολόγιο μάς επιτρέπει να συλλέξουμε σημαντικό όγκο δεδομένων από μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Jimerson, Swearer και Espelage (2009), μέσω του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς μπορούμε: (i) να συλλέξουμε στοιχεία για όλες τις μορφές εκφοβισμού, (ii) να συγκεντρώσουμε πληροφορίες απευθείας από τα θύματα, τους θύτες και τους θύτες-θύματα, χωρίς να παρεμβάλλονται άλλα πρόσωπα, όπως στην περίπτωση των ονομαστικών αναφορών (peer-nomination), και (iii) να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει σκοπιμότητα από την πλευρά του θύτη και ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, σύμφωνα με τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, η εγγύηση της ανωνυμίας των ερωτώμενων μειώνει τις πιθανότητες δήλωσης ψευδών στοιχείων (Ortega, Mora-Merchan, Singer, Smith, Pereira & Menesini, 2001). Εξάλλου, ο ίδιος ο Olweus, πρωτοπόρος της έρευνας για τον εκφοβισμό, προτείνει το ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως το πιο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της έκτασης του εν λόγω φαινομένου (Solberg & Olweus, 2003). Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελεί, επίσης, τον πιο κατάλληλο τρόπο συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού κλίματος, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να συλλέξουν σε μικρό χρονικό διάστημα στοιχεία για ποικίλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος από μεγάλο αριθμό μαθητών (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2004; Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005).

Πριν από την κύρια έρευνα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 114 μαθητών της Β΄ Γυμνασίου (56 αγοριών και 58 κοριτσιών), προερχόμενων από δύο γυμνάσια της Αθήνας και ένα γυμνάσιο της Ζακύνθου. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι διερευνώμενοι παράγοντες είχαν ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha), οι οποίοι κυμαίνονταν από .62 μέχρι .93 (Karari & Stavrou, 2010).

Το ερωτηματολόγιο της κύριας έρευνας συμπληρώθηκε από τους μαθητές ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις, μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους μαθητές από την ερευνήτρια, η οποία τους εξήγησε ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική, ότι δε χρειαζόταν να αναφέρουν το όνομά τους και ότι το περιεχόμενο των απαντήσεών τους θα παρέμενε απόρρητο. Όλοι οι μαθητές των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα δέχτηκαν να συμπληρώσουν το

ερωτηματολόγιο, εκτός από έναν. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δεν υπήρχε άλλος ενήλικας στην αίθουσα διδασκαλίας εκτός από την ερευνήτρια, ώστε οι μαθητές να μην επηρεαστούν από την παρουσία των εκπαιδευτικών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45'). Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του SPSS (version 20).

5.6. Μεθοδολογικά ζητήματα: Μέτρηση εκφοβισμού/θυματοποίησης

Πριν από την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου, μελετήθηκαν προσεκτικά τα μεθοδολογικά προβλήματα που αναφέρονται σε προηγούμενες έρευνες με θέμα το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Ένα από τα πρώτα ζητήματα που μας απασχόλησαν ήταν εάν θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «εκφοβισμός» και να δοθεί στους συμμετέχοντες ο ορισμός του φαινομένου πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το φαινόμενο του εκφοβισμού με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι ερευνητές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 1.820 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι έφηβοι ορίζουν το σχολικό εκφοβισμό, μόνο το 8% των μαθητών συμπεριέλαβαν την επαναληπτικότητα των αρνητικών πράξεων στις απαντήσεις τους (Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006). Επιπλέον, μόνο το 4% των μαθητών αναφέρθηκαν στην πρόθεση των θυτών να βλάψουν το θύμα και μόνο το 40% των μαθητών αναφέρθηκαν στην ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος. Σύμφωνα με τα πορίσματα άλλης έρευνας που διεξήχθη σε παιδιά ηλικίας 8 και 14 ετών από 14 διαφορετικές χώρες, τα μικρότερα παιδιά φαίνεται ότι δε διακρίνουν τις μορφές εκφοβισμού τόσο καλά όσο τα μεγαλύτερα, καθώς έχουν την τάση να ταυτίζουν τον εκφοβισμό με την άσκηση σωματικής βίας μεταξύ παιδιών ίσης δύναμης και να αγνοούν τις έμμεσες μορφές του εκφοβισμού (Smith, Cowie, Olafsson & Liefvooghe, 2002). Γι' αυτό το λόγο, πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Olweus (Solberg & Olweus, 2003), θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να δίνεται στους ερωτώμενους ένας σαφής ορισμός του φαινομένου. Έτσι, αποφεύγονται τυχόν παρερμηνείες από τους μαθητές των όρων «εκφοβισμός» και «εκφοβίζω/εκφοβίζομαι».

Παρόλα αυτά, κάποιοι άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η διατύπωση του ορισμού του εκφοβισμού στην αρχή του ερωτηματολογίου δεν έχει απαραίτητα θετικά αποτελέσματα. Το βασικό πρόβλημα είναι ότι η μετάφραση του όρου «bullying» στη γλώσσα κάθε χώρας δεν εκφράζει πάντα την έννοια που του αποδίδεται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Έτσι, ακόμα και εάν ο ορισμός του φαινομένου δίνεται στην αρχή του ερωτηματολογίου, όταν οι μαθητές συναντούν στη συνέχεια το μεταφρασμένο στη μητρική τους γλώσσα όρο σε ένα ερώτημα, έχουν την τάση να τον ερμηνεύουν σύμφωνα με τις υποκειμενικές αντιλήψεις τους για το περιεχόμενό του (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002).

Επιπλέον, δεν είναι σίγουρο ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται σωστά τον ορισμό που τους δίνεται. Για παράδειγμα, στο ερωτηματολόγιο του Olweus αναφέρεται: «δεν πρόκειται για εκφοβισμό όταν δύο μαθητές περίπου ισάξιου σθένους ή δύναμης έρχονται σε αντιπαράθεση ή καβγαδίζουν» (Rigby, 2008: 45). Όπως υποστηρίζει ο Rigby (ό.π.), «αυτό βοηθάει κάπως, αλλά δεν εξαλείφει εντελώς την πρακτική δυσκολία τού να επικεντρωθούν οι μαθητές μόνο στις καταστάσεις στις οποίες υπάρχει ασυμμετρία ισχύος». Στις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού, είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να αντιληφθούν ποιος είναι ο πιο δυνατός και ποιος ο πιο αδύναμος. Όμως, σε άλλες περιπτώσεις εκφοβισμού, η ασυμμετρία δεν αφορά στη σωματική ρώμη, αλλά απορρέει από τις ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες του θύτη, τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του ή την υψηλή θέση του στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης του. Συνεπώς, η κατανόηση της έννοιας «ασυμμετρία δύναμης» από τα παιδιά δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν κάποιοι ερευνητές, δεν είναι βέβαιο ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν κατά νου το μακροσκελή και περίπλοκο ορισμό του εκφοβισμού κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Greif & Furlong, 2006).

Για να ξεπεράσουν αυτά τα προβλήματα, κάποιοι ερευνητές προτιμούν να μην αναφέρουν ούτε τον όρο «εκφοβισμός», ούτε τον ορισμό του φαινομένου στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, αλλά να ζητούν από τους μαθητές να δηλώσουν πόσο συχνά έχουν διαπράξει ή έχουν υποστεί συγκεκριμένες πράξεις εκφοβισμού στο σχολείο. Για παράδειγμα: «πόσο συχνά σε χτυπούν άλλοι μαθητές στο σχολείο;» ή «πόσο συχνά σε κοροϊδεύουν άλλοι μαθητές στο σχολείο;». Όμως, σε αυτή την περίπτωση, το πρόβλημα που προκύπτει για τον ερευνητή είναι η δυσκολία διάκρισης των πράξεων εκφοβισμού από τις υπόλοιπες βίαιες πράξεις μεταξύ μαθητών ίσης

σωματικής ή ψυχολογικής δύναμης (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Επιπλέον, όσο εκτενής και αν είναι η λίστα των πράξεων εκφοβισμού, δεν είναι δυνατό να συμπεριλάβει όλες τις εκφάνσεις του φαινομένου. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Randall (1996), μια ομάδα παιδιών 6 ετών δήλωσαν, μεταξύ άλλων, ότι εκφοβισμός είναι όταν κάποιος στέκεται κοντά τους και τους κοιτάζει με σκληρό βλέμμα ή όταν κάποιος αποκαλεί τη μητέρα τους «σκρόφα». Ένα ερωτηματολόγιο είναι αδύνατο να καλύψει όλες τις μορφές εκφοβισμού που μπορεί να επινοήσει ένα παιδί ή ένας έφηβος.

Βάσει των ανωτέρω μεθοδολογικών προβλημάτων, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο δεν αναφέρεται ο όρος «εκφοβισμός», δε δίνεται ο ορισμός του φαινομένου, ούτε περιγράφονται συγκεκριμένες πράξεις εκφοβισμού. Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που περιγράφουν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης, δηλαδή: (i) τη σκοπιμότητα των αρνητικών πράξεων εις βάρος του θύματος, (ii) την έλλειψη εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, (iii) τη δυσκολία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του, (iv) τη δυσφορία που προκαλεί ο εκφοβισμός στο θύμα, και (v) την επαναληπτικότητα των αρνητικών πράξεων.

Πιο αναλυτικά, για τη μέτρηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σχεδιάστηκαν δύο κλίμακες. Η πρώτη απευθύνεται στα θύματα και αξιολογεί τη συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού (θυματοποίηση), ενώ η δεύτερη απευθύνεται στους θύτες και αξιολογεί τη συχνότητα άσκησης πράξεων εκφοβισμού σε άλλους μαθητές (εκφοβισμός). Εφόσον μόνο οι θύτες – και όχι τα θύματα εκφοβισμού – είναι σε θέση να γνωρίζουν εάν η επιθετική συμπεριφορά τους απέναντι στο θύμα έχει σκοπό να το πληγώσει ή να το τρομάξει, το στοιχείο της σκοπιμότητας συμπεριλαμβάνεται μόνο στην κλίμακα του εκφοβισμού. Αντίστροφα, εφόσον μόνο τα θύματα – και όχι οι θύτες – είναι σε θέση να διευκρινίσουν σε ποιο βαθμό η επιθετική συμπεριφορά του θύτη τα πληγώνει ή τα τρομάζει, το στοιχείο της προκαλούμενης δυσφορίας συμπεριλαμβάνεται μόνο στην κλίμακα της θυματοποίησης.

Ένα άλλο μεθοδολογικό ζήτημα είναι ο καθορισμός του χρονικού διαστήματος στο οποίο πρέπει να αναφέρονται οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου. Κάποιοι ερευνητές ζητούν από τους ερωτώμενους να δηλώσουν πόσο συχνά άσκησαν ή υπέστησαν εκφοβισμό κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, ενώ κάποιοι άλλοι

αναφέρονται μόνο στους 2 ή 3 τελευταίους μήνες ή ακόμα και στον τελευταίο μήνα. Στο *Bully/Victim Questionnaire* του Olweus (1986, 1996) γίνεται λόγος για τους δύο τελευταίους μήνες. Ο Olweus υποστηρίζει ότι η περίοδος των δύο μηνών – με αφετηρία την αρχή της σχολικής χρονιάς ή τις διακοπές των Χριστουγέννων – δεν είναι υπερβολικά μεγάλη για τη μνήμη των ερωτώμενων (Solberg & Olweus, 2003). Παρόλα αυτά, εάν το ερωτηματολόγιο συμπληρωθεί στη μέση περίπου του σχολικού έτους, η αναφορά στους δύο τελευταίους μήνες περιορίζει τους ερωτώμενους, καθώς τους στερεί την ευκαιρία να αναφερθούν σε κάποια ενδεχομένως σημαντικά περιστατικά εκφοβισμού ή θυματοποίησης τα οποία έλαβαν χώρα νωρίτερα. Γι' αυτό το λόγο, θεωρήθηκε προτιμότερη η διατύπωση «κατά τη φετινή σχολική χρονιά», ώστε να δοθεί στους ερωτώμενους η δυνατότητα να αναφερθούν σε όλα τα επεισόδια εκφοβισμού στα οποία ενεπλάκησαν από την αρχή του σχολικού έτους.

Ένα ακόμα μεθοδολογικό ζήτημα είναι ο τρόπος διατύπωσης και η διαβάθμιση των προτεινόμενων απαντήσεων. Σε κάποια ερευνητικά εργαλεία, δίνονται μόνο δύο κατηγορίες απαντήσεων στους ερωτώμενους: «ναι» ή «όχι». Σε κάποια άλλα, χρησιμοποιούνται περισσότερες κατηγορίες απαντήσεων, αλλά ο τρόπος διατύπωσής τους είναι συχνά αόριστος και ασαφής όπως «δεν ισχύει καθόλου» μέχρι «ισχύει σε μεγάλο βαθμό». Όμως, σε αυτές τις περιπτώσεις δεν παρέχεται καμιά πληροφορία στον ερευνητή σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης. Ο Olweus, προτείνει πενταβάθμια διαβάθμιση των απαντήσεων με σαφή διατύπωση της συχνότητας: «ποτέ τους δύο τελευταίους μήνες», «μόνο μία ή δύο φορές», «2 ή 3 φορές το μήνα», «περίπου μία φορά την εβδομάδα» και «μερικές φορές την εβδομάδα» (Solberg & Olweus, 2003). Η ανωτέρω διαβάθμιση χρησιμοποιήθηκε και στο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, αν και θεωρήθηκε προτιμότερο οι ερωτήσεις να αναφέρονται σε ολόκληρη τη σχολική χρονιά και όχι μόνο στους δύο τελευταίους μήνες.

Τέλος, δύο μεθοδολογικά προβλήματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, η μεταβλητή που δηλώνει τη συχνότητα του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης πρέπει να βασίζεται σε ένα μόνο ή σε περισσότερα ερωτήματα; Δεύτερον, βάσει ποιου κριτηρίου πρέπει να γίνεται η ταξινόμηση των μαθητών σε θύτες, θύματα και θύτες-θύματα; Σύμφωνα με τον Olweus, οι μεταβλητές που βασίζονται σε ένα μόνο ερώτημα είναι πιο χρήσιμες για τη μελέτη της έκτασης του εκφοβισμού, όταν ως μονάδα ανάλυσης ορίζεται το σχολείο ή η κοινότητα. Σε άλλες

περιπτώσεις, αυτού του είδους οι μεταβλητές θεωρούνται ανεπαρκείς και κρίνεται προτιμότερη η χρήση σύνθετων μεταβλητών (Solberg & Olweus, 2003). Όμως, στην περίπτωση που η αξιολόγηση της συχνότητας του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης βασίζεται σε μία μόνο ερώτηση, είναι αδύνατη η αποφυγή του όρου «εκφοβισμός». Γι' αυτό το λόγο, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν σύνθετες μεταβλητές για τη μέτρηση της συχνότητας του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Όσον αφορά στον τρόπο ταξινόμησης των μαθητών ανάλογα με το ρόλο τους στα περιστατικά εκφοβισμού, οι ερευνητές χρησιμοποιούν διάφορα κριτήρια. Ο Olweus θεωρεί πιο σωστό σημείο διαχωρισμού (cutoff point) την κατηγορία απάντησης «2 ή 3 φορές το μήνα», ισχυριζόμενος ότι τα παιδιά που ασκούν ή υφίστανται εκφοβισμό με αυτή τη συχνότητα – ή υψηλότερη – πρέπει να ταξινομούνται στην κατηγορία των θυτών και των θυμάτων αντίστοιχα (Solberg & Olweus, 2003). Σημειώνεται ότι σε παλαιότερη έρευνά του, ο Olweus (1986) χρησιμοποιεί ως σημείο διαχωρισμού την κατηγορία απάντησης «μερικές φορές», θεωρώντας ότι οι μαθητές που δηλώνουν ότι ασκούν ή υφίστανται εκφοβισμό «μερικές φορές», «συχνά» ή «πάντα» – κατ' αντιδιαστολή προς τις κατηγορίες «σπάνια» ή «ποτέ» – αποτελούν αντίστοιχα θύτες και θύματα εκφοβισμού. Την άποψη του Olweus συμμερίζονται αρκετοί ερευνητές (π.χ. Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008; Nansel et al., 2001).

Παρόλα αυτά, κάποιοι άλλοι μελετητές θεωρούν προτιμότερο να ταξινομούν τους μαθητές σε θύτες ή θύματα ανάλογα με το βαθμό απόκλισής τους από το μέσο όρο. Σε αυτή την περίπτωση, το σημείο διαχωρισμού καθορίζεται συνήθως σε μία τυπική απόκλιση άνω ή κάτω του μέσου όρου (π.χ. Georgiou & Stavrinides, 2008). Οι μαθητές που βρίσκονται πάνω από το ανωτέρω όριο όσον αφορά στη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού ή έκθεσης σε θυματοποίηση θεωρούνται θύτες ή θύματα αντίστοιχα, ενώ οι μαθητές που βρίσκονται πάνω από το συγκεκριμένο όριο και στις δύο προαναφερθείσες μεταβλητές θεωρούνται θύτες-θύματα.

Βέβαια, η επιλογή του κατάλληλου κριτηρίου για την ταξινόμηση των μαθητών σε θύτες, θύματα και θύτες-θύματα εξαρτάται από τη φύση των μεταβλητών του εκφοβισμού/θυματοποίησης (απλές ή σύνθετες), καθώς και από το στόχο της εκάστοτε έρευνας. Στις περιγραφικές έρευνες, όπου ο κύριος στόχος του ερευνητή είναι η μέτρηση της έκτασης του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης βάσει ενός γενικού ερωτήματος, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται η μέθοδος που προτείνει

ο OIweus. Εντούτοις, στις συναφειακές έρευνες, όπου στόχος του ερευνητή είναι η διερεύνηση της σχέσης του εκφοβισμού/θυματοποίησης με συγκεκριμένους παράγοντες – ατομικούς, οικογενειακούς, σχολικούς ή κοινωνικούς – είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται σύνθετες μεταβλητές και η ταξινόμηση των μαθητών σε θύτες, θύματα και θύτες-θύματα να γίνεται βάσει του βαθμού απόκλισής τους από το μέσο όρο για τους δύο ακόλουθους λόγους.

Πρώτον, στις συναφειακές έρευνες, το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στις ακραίες ομάδες (Graham, Bellmore & Mize, 2006). Δεύτερον, οι σύνθετες μεταβλητές απορρέουν από ένα σύνολο ερωτημάτων. Οι απαντήσεις κάθε ερωτώμενου στο καθένα από αυτά τα ερωτήματα είναι σχεδόν απίθανο να ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι η σύνθετη μεταβλητή «θυματοποίηση» προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών σε πέντε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν σε πέντε διαφορετικές μορφές θυματοποίησης: σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική και ηλεκτρονική. Εάν ένας μαθητής δηλώσει ότι εκτίθεται σε λεκτική θυματοποίηση με συχνότητα «μερικές φορές την εβδομάδα», σε σωματική θυματοποίηση «2 ή 3 φορές το μήνα» και «ποτέ» στις υπόλοιπες μορφές θυματοποίησης, ο μόνος τρόπος για να αποφασίσουμε εάν ο συγκεκριμένος μαθητής θα ταξινομηθεί στην κατηγορία των θυμάτων είναι να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις του αποκλίνουν από το μέσο όρο.

Για τους ανωτέρω λόγους, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν σύνθετες μεταβλητές και η ταξινόμηση των μαθητών σε θύτες, θύματα και θύτες-θύματα, έγινε βάσει του βαθμού απόκλισης των απαντήσεών τους από το μέσο όρο (βλ. § 7.5.).

5.7. Μεθοδολογικά ζητήματα: Μέτρηση ποιότητας σχολικού κλίματος

5.7.1. Κλίμα σχολείου ή κλίμα τάξης;

Η έννοια του σχολικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει δύο «δομικές οντότητες»: την τάξη και το σχολείο (Janosz, Georges & Parent, 1998). Κάποιοι μελετητές διακρίνουν το κλίμα της τάξης από το κλίμα του σχολείου (Creemers & Reezigt, 1999; Moos & Trickett, 1974). Αυτή η διάκριση δημιουργεί ένα επιπλέον μεθοδολογικό πρόβλημα στον ερευνητή, ο οποίος καλείται να αποφασίσει ποιο από τα δύο αξίζει να μελετηθεί.

Όπως αναφέρει ο Janosz (ό.π.), η απάντηση εξαρτάται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης και από τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζεται κάθε ερευνητής. Η οργάνωση και η λειτουργία της σχολικής μονάδας διαφέρουν πολύ μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δημοτικό, η τάξη αποτελεί ένα σταθερό περιβάλλον, τόσο σε φυσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αφού οι μαθητές κάθε τμήματος έχουν ένα συγκεκριμένο δάσκαλο και μια συγκεκριμένη αίθουσα. Αντίθετα, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, οι μαθητές πρέπει να προσαρμοστούν σε 10-12 διαφορετικούς καθηγητές, ενώ κάθε καθηγητής πρέπει να προσαρμοστεί σε πολλές διαφορετικές ομάδες μαθητών. Συχνά, είναι απαραίτητο οι μαθητές να μετακινηθούν από τη μια αίθουσα στην άλλη ή να συνεργαστούν με μαθητές άλλων τμημάτων της ίδιας τάξης (π.χ. στα μαθήματα επιλογής ή στα ξενόγλωσσα μαθήματα).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συναναστρέφονται με πολύ περισσότερα παιδιά συγκριτικά με τους μαθητές του δημοτικού, ιδιαίτερα εάν το σχολείο τους συστεγάζεται με κάποιο άλλο, όπως συμβαίνει συχνά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκτός αυτού, στην εφηβεία, οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και νιώθουν έντονη την ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα εφήβων με κοινά χαρακτηριστικά (Σταύρου, 1982, 1986). Οι ομάδες δε διαμορφώνονται πλέον αποκλειστικά και μόνο βάσει της φοίτησης των μαθητών στο ίδιο τμήμα, αλλά βάσει ποικίλων παραγόντων (παλιότερες φιλίες από το δημοτικό, συμμετοχή σε κοινές αθλητικές ή άλλες σχολικές δραστηριότητες κλπ.). Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και επιδρούν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων. Συνεπώς, οι κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που αναπτύσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ξεπερνούν το πλαίσιο της τάξης.

Είναι, λοιπόν, πολύ δύσκολο να εκτιμήσουμε την επίδραση του κλίματος της τάξης στους μαθητές του γυμνασίου, όχι μόνο επειδή οι έφηβοι δέχονται πολλές επιρροές πέρα από τα στενά όρια της τάξης τους, αλλά επίσης επειδή τα χαρακτηριστικά της τάξης δεν είναι σταθερά όπως στο δημοτικό. Συνεπώς, η μελέτη του κλίματος της τάξης ενδείκνυται περισσότερο για έρευνες που αφορούν στην πρωτοβάθμια και όχι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, το θέμα της έρευνας παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο. Εάν το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρώνεται στη

λειτουργία μιας συγκεκριμένης τάξης ή στις διαφορές μεταξύ διαφορετικών τάξεων του ίδιου σχολείου, τότε θα πρέπει να μελετηθεί το κλίμα της τάξης. Αντίθετα, εάν ο ερευνητής επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος πρόληψης/παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε επίπεδο σχολείου ή εάν αναζητά διαφορές μεταξύ σχολείων, τότε θα επιλέξει να μελετήσει το σχολικό κλίμα (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Για την παρούσα έρευνα, η οποία επικεντρώνεται σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εξετάζει το ρόλο του σχολείου στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης, κρίθηκε πιο κατάλληλη η μελέτη της ποιότητας του σχολικού κλίματος.

5.7.2. Ορισμός των διαστάσεων του σχολικού κλίματος

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 4.5.1.), στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για το σχολικό κλίμα, ενώ πολλοί από αυτούς αλληλεπικαλύπτονται ή περιέχουν ασάφειες και αοριστίες. Ο ερευνητής που σκοπεύει να αξιολογήσει το κλίμα του σχολείου θα πρέπει να αποφασίσει: (i) σε ποιες διαστάσεις του σχολικού κλίματος θα εστιάσει το ενδιαφέρον του, και (ii) ποιο λειτουργικό ορισμό θα επιλέξει για την καθεμιά από τις διερευνώμενες διαστάσεις.

Για την επιλογή των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στις οποίες θα εστιαζόταν η παρούσα εργασία, μελετήθηκαν προσεκτικά όλες οι έρευνες που εντοπίστηκαν με θέμα την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης και γενικότερα βίας μεταξύ των μαθητών (βλ. κεφ. 4). Έτσι, επιλέχθηκαν οι ακόλουθες διαστάσεις του σχολικού κλίματος: η δημοκρατικότητα, η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η σαφήνεια και δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων, η πειθαρχία, το αίσθημα ανασφάλειας, η κοινωνική ένταξη των μαθητών, η σχολική εμπλοκή, η ικανοποίηση και η προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί και τα ερευνητικά εργαλεία που εντοπίστηκαν για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος ή κάποιων από τις ανωτέρω διαστάσεις του. Η κύρια δυσκολία έγκειται στην ποικιλία των λειτουργικών ορισμών που έχουν διατυπωθεί για κάθε συνιστώσα του σχολικού κλίματος και η αλληλεπικάλυψη των εννοιών. Παραδείγματος χάριν, οι έννοιες «προσκόλληση στο

σχολείο» (school attachment), «σχολική εμπλοκή» (involvement or engagement), «αφοσίωση στο σχολείο» (school commitment) και «δεσμός με το σχολείο» (school bond or school bonding), ορίζονται με διαφορετικό τρόπο από κάθε ερευνητή, ενώ συχνά αλληλεπικαλύπτονται (Libbey, 2004). Το ίδιο παρατηρείται με τις έννοιες «ικανοποίηση του μαθητή από το σχολείο» (student satisfaction with school), «συναισθήματα για το σχολείο» (feelings about school), «θετικός προσανατολισμός προς το σχολείο» (positive orientation to school) και «αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο» (school belonging).

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, αναφέρονται οι πιο σημαντικοί ορισμοί που εντοπίστηκαν για καθεμία από τις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, καθώς και οι λειτουργικοί ορισμοί βάσει των οποίων κατασκευάστηκε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας.

5.8. Κατασκευή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στοχεύει στη συλλογή στοιχείων σχετικών με τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για τη ζωή τους στο σχολείο και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό, για την έκταση και τις μορφές του εκφοβισμού/θυματοποίησης, καθώς και για τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι συμπεριφορές εκφοβισμού θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τον εντοπισμό των σχολικών παράγοντων που συνδέονται με αυτού του είδους τις συμπεριφορές. Εξάλλου, ο Bronfenbrenner (1979), ιδρυτής της οικοσυστημικής θεωρίας, τονίζει ότι για τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του ατόμου περισσότερη σημασία έχει το περιβάλλον έτσι όπως αυτό γίνεται αντιληπτό παρά όπως υφίσταται ως αντικειμενική πραγματικότητα.

Πριν από την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας έρευνας, προηγήθηκε ενδελεχής μελέτη των πιο γνωστών ερωτηματολογίων για τον εκφοβισμό/θυματοποίηση και το σχολικό κλίμα. Ενδεικτικά αναφέρονται το γνωστό *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996b) για τη μέτρηση του εκφοβισμού/θυματοποίησης και το *Effective School Battery-ESB* για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού κλίματος (Gottfredson, 1984). Το *ESB* έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες μεγάλης κλίμακας στις ΗΠΑ, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης

του σχολικού κλίματος με τη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών (D. Gottfredson, 1986; G.D. Gottfredson, 1984, 1987). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των κλιμάκων του ESB έχουν ελεγχθεί σε ομάδες μαθητών διαφορετικής ηλικίας και φυλετικής προέλευσης, καθώς επίσης σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. αστικά κέντρα, αγροτικές περιοχές κλπ.). Επιπλέον, επιλέχθηκε το *California School Climate and Safety Survey-CSCSS* (Furlong, Morrison & Boles, 1991; Rosenblatt & Furlong, 1997), καθώς και μια πιο σύντομη έκδοσή του, το *California School Climate and Safety Survey – Short Form* (Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005), τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε μια σειρά ερευνών με θέμα τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της σχολικής βίας. Στο ανωτέρω ερευνητικό εργαλείο βασίζεται και το ερωτηματολόγιο των Benbenishty και Astor (2005), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες μεγάλης κλίμακας με θέμα τη μελέτη της επίδρασης του σχολικού περιβάλλοντος στη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, επιλέχθηκαν ορισμένα ερωτηματολόγια εστιασμένα σε επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος (π.χ. DeVoe & Kaffenberger, 2005; Glaser, Van Horn, Arthur, Hawkins & Catalano, 2005; Jenkins, 1997; Malecki & Demaray, 2002; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998; Simons-Morton & Crump, 2003).

Παρόλο που η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ανωτέρω ερευνητικών εργαλείων έχουν δοκιμαστεί σε έρευνες μεγάλης κλίμακας, κρίθηκε πιο κατάλληλη η χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου για τους ακόλουθους λόγους: (i) τα ανωτέρω ερωτηματολόγια είναι ιδιαίτερα εκτενή και ο συνδυασμός τους θα κούραζε τους ερωτώμενους, (ii) κανένα από τα προϋπάρχοντα ερωτηματολόγια δε συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που θέλαμε να διερευνήσουμε, (iii) κάποια ερωτήματα των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων δεν ταίριαζαν στην ελληνική πραγματικότητα, και (iv) η δημιουργία ενός καινούριου ερωτηματολογίου θα μας επέτρεπε να αντιμετωπίσουμε τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά προβλήματα (βλ. § 5.6. και 5.7.).

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας βασίζεται στα ανωτέρω ερωτηματολόγια (Παράρτημα Β) και περιλαμβάνει δύο κύριες ενότητες – εκτός από την πρώτη σελίδα η οποία αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία και εθνικότητα). Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο σχολικό κλίμα, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 47 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις δέκα προαναφερθείσες διαστάσεις του σχολικού κλίματος (βλ. § 5.7.2.). Η δεύτερη ενότητα χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις και αναφέρεται στις μορφές θυματοποίησης των μαθητών. Το δεύτερο μέρος, το οποίο περιλαμβάνει επίσης 14 ερωτήσεις, αναφέρεται γενικότερα στη συχνότητα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης και κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια με στόχο την επίλυση των μεθοδολογικών προβλημάτων που αναλύονται στην παράγραφο 5.6. Τέλος, το τρίτο μέρος περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή προτάσεων-δηλώσεων (π.χ. «σε κάποιους χώρους του σχολείου φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν άλλοι μαθητές») και οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι εξαρτημένες και οι ανεξάρτητες μεταβλητές⁴ της παρούσας έρευνας.

I. ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

5.9. Εκφοβισμός

Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η σκόπιμη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών προς έναν άλλο ή περισσότερους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου, δυσφορίας ή φόβου (βλ. §1.2.).

Για τους λόγους που αναφέρονται στην παράγραφο 5.6., θεωρήθηκε προτιμότερο να μη δοθεί στους ερωτώμενους ο ορισμός του εκφοβισμού και να αποφευχθεί η χρήση των όρων «εκφοβισμός/εκφοβίζω/εκφοβίζομαι», καθώς και η περιγραφή συγκεκριμένων πράξεων εκφοβισμού (π.χ. «έβρισα κάποιο μαθητή, τον κορόιδεψα ή τον πείραξα με τρόπο που τον πλήγωσε»), η οποία δε θα παρείχε καμία πληροφορία σχετικά με την ύπαρξη ή όχι ασυμμετρίας δύναμης ή προηγούμενης

⁴ Η παρούσα έρευνα είναι συναφειακή και ως εκ τούτου οι όροι «εξαρτημένες» και «ανεξάρτητες» μεταβλητές χρησιμοποιούνται καταχρηστικώς χωρίς να δηλώνουν απαραίτητα αιτιώδη σχέση, όπως στην περίπτωση των πειραματικών ερευνών (Παρασκευόπουλος, 1993α).

πρόκλησης από τη μεριά του θύματος. Χωρίς αυτές τις ειδικότερες πληροφορίες, δε θα ήταν δυνατό οι πράξεις εκφοβισμού να διακριθούν από τις πράξεις βίας μεταξύ των μαθητών.

Έτσι, κρίθηκε προτιμότερο τα ερωτήματα της κλίμακας του εκφοβισμού να αναφέρονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φαινομένου και πιο συγκεκριμένα:

- α. στη σκοπιμότητα των αρνητικών ενεργειών εις βάρος του θύματος (π.χ. «έκανα κάτι κρυφά για να πειράξω ένα παιδί του σχολείου μου που αντιπαθώ»),
- β. στην έλλειψη εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. «στο σχολείο, έκανα κάτι για να πληγώσω κάποιο παιδί που με εκνευρίζει, χωρίς εκείνο να με ενοχλήσει»), και
- γ. στη δυσκολία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (π.χ. «ενόχλησα ένα παιδί του σχολείου μου που δεν μπορούσε να τα βάλει μαζί μου για να σπάσω πλάκα»).

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 5.6.), εφόσον μόνο τα θύματα είναι σε θέση να διευκρινίσουν εάν η επιθετική συμπεριφορά του θύτη τα πλήγωσε ή τα τρόμαξε, το στοιχείο της προκαλούμενης δυσφορίας δε συμπεριελήφθη στην κλίμακα του εκφοβισμού. Έτσι, για τη μέτρηση της συχνότητας του εκφοβισμού κατασκευάστηκε μια κλίμακα έξι ερωτήσεων: Γ9-Γ14 (βλ. Παράρτημα Α). Το στοιχείο της επαναληπτικότητας των αρνητικών πράξεων αξιολογείται από τις ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων, οι οποίες είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα. Οι οδηγίες που προηγούνται των ερωτήσεων εξηγούν στους ερωτώμενους ότι οι απαντήσεις τους πρέπει να αναφέρονται στην τρέχουσα σχολική χρονιά.

5.10. Θυματοποίηση

Κατά τον ίδιο τρόπο, κατασκευάστηκε μια κλίμακα 8 ερωτήσεων για τη μέτρηση της συχνότητας έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Πρόκειται για τις ερωτήσεις Γ1-Γ8 του ερωτηματολογίου, οι οποίες απευθύνονται στα θύματα και αναφέρονται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θυματοποίησης μέσω εκφοβισμού:

- α. στην έλλειψη εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. «ένα ή περισσότερα παιδιά του σχολείου μου με ενόχλησαν χωρίς να τα έχω πειράξει»),
- β. στη δυσκολία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (π.χ. «όταν κάποιος ή κάποιοι συγκεκριμένοι μαθητές τα βάζουν μαζί μου, δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τον εαυτό μου»), και
- γ. στις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί ο εκφοβισμός στο θύμα (π.χ. «στο σχολείο, με πλήγωσαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εις βάρος μου»).

Διευκρινίζεται ότι το στοιχείο της σκοπιμότητας των αρνητικών πράξεων του θύτη δε συμπεριελήφθη στην κλίμακα της θυματοποίησης, δεδομένου ότι μόνο οι θύτες είναι σε θέση να γνωρίζουν εάν οι πράξεις τους είχαν στόχο να πληγώσουν, να τρομάξουν ή να προκαλέσουν δυσφορία στο θύμα. Το στοιχείο της επαναληπτικότητας των αρνητικών πράξεων αξιολογείται από την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert που περιγράφεται στην προηγούμενη παράγραφο.

5.11. Μορφές θυματοποίησης

Η κλίμακα που αναφέρεται στις μορφές θυματοποίησης κατασκευάστηκε βάσει του ερωτηματολογίου του Olweus (1996b) και περιλαμβάνει 16 ερωτήματα. Εκτός από τις συνηθισμένες μορφές θυματοποίησης (σωματική, λεκτική, έμμεση, ηλεκτρονική, σεξουαλική και κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων), συμπεριλαμβάνονται επίσης ορισμένες πιο σοβαρές μορφές, όπως απειλή με τη χρήση κάποιου αντικειμένου (πέτρας, σουγιά κλπ.), σοβαρός τραυματισμός και ενόχληση από συμμορία μαθητών.

Επιπλέον, για να εντοπιστούν άλλες πιθανές μορφές εκφοβισμού, το τελευταίο ερώτημα ζητάει από τους μαθητές να αναφέρουν εάν οι συμμαθητές τους έκαναν κάτι άλλο που τους πλήγωσε ή τους τρόμαξε και τι ήταν αυτό. Σημειώνεται ότι αυτό το ερώτημα δε συμπεριελήφθη στην παραγοντική ανάλυση, διότι συμπληρώθηκε από ελάχιστους μαθητές και οι απαντήσεις δεν παρείχαν σημαντικές πληροφορίες πέραν των προκαθορισμένων κατηγοριών.

Για να ξεπεραστούν τα μεθοδολογικά προβλήματα που αναλύονται πιο πάνω (βλ. § 5.6.) και να μειωθούν οι πιθανότητες σύγχυσης των περιστατικών εκφοβισμού

με τα περιστατικά σχολικής βίας, μία σύντομη εισαγωγή προηγείται της αναλυτικής περιγραφής των πράξεων εκφοβισμού:

«Στο σχολείο μπορεί κάποιος μαθητές (αγόρια ή κορίτσια) να κάνουν κάτι σκόπιμα για να πληγώσουν, να τρομάξουν ή να βλάψουν κάποιο παιδί, χωρίς αυτό το τελευταίο να τους έχει πειράξει, απλά και μόνο επειδή το έχουν βάλει στο μάτι. Εσένα σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο τη φετινή σχολική χρονιά;»

Επιπλέον, πριν από την περιγραφή των πράξεων εκφοβισμού, τίθεται στους ερωτώμενους η ακόλουθη εισαγωγική ερώτηση: «Τη φετινή σχολική χρονιά, πόσο συχνά σε ενόχλησαν άλλα παιδιά του σχολείου σου σκόπιμα και χωρίς να τα πειράξεις εσύ;». Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα.

II. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

A. Εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου

5.12. Μέγεθος Σχολείου

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το μαθητικό δυναμικό των δημόσιων γυμνασίων της Αττικής δε διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από το ένα σχολείο στο άλλο. Γι' αυτό το λόγο, στο δείγμα συμπεριελήφθησαν δύο κατηγορίες σχολείων, ισάριθμα κατανεμημένων για τον κάθε δήμο: (i) συστεγαζόμενα, και (ii) μη συστεγαζόμενα. Στα συστεγαζόμενα σχολεία, ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι περίπου διπλάσιος από τον αντίστοιχο αριθμό των μη συστεγαζόμενων σχολείων. Διευκρινίζεται ότι ως συστεγαζόμενα ορίζονται τα σχολεία που έχουν κοινό προαύλιο και όχι εκείνα τα οποία απλώς γειτνιάζουν.

Κατά την καταχώριση των δεδομένων στο SPSS, τα συστεγαζόμενα σχολεία κωδικοποιήθηκαν με τον εξής τρόπο: 1 = συστεγαζόμενο και 2 = μη συστεγαζόμενο.

5.13. Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας

Η οριοθέτηση της έννοιας του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα είναι αρκετά περίπλοκη υπόθεση. Πρώτον, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της κοινότητας

(community). Όπως υποστηρίζει η Coulton, ο όρος «κοινότητα» εκφράζει περισσότερο την κοινωνική παρά τη χωρική ενότητα (Coulton, Korbin & Su, 1996). Παρόλα αυτά, στις περισσότερες έρευνες για τη σχολική βία και επιθετικότητα, η κοινότητα ορίζεται αποκλειστικά και μόνο βάσει γεωγραφικών ή στατιστικών κριτηρίων. Στην παρούσα έρευνα, ως κοινότητα ορίζεται ο δήμος στον οποίο στεγάζεται κάθε σχολείο.

Δεύτερον, κάθε ερευνητής χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια όσον αφορά στο χαρακτηρισμό του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της κοινότητας όπου στεγάζεται το σχολείο ως υψηλού ή χαμηλού. Για παράδειγμα, σε πολλές διεθνείς έρευνες σχετικές με τη σχολική βία, ως κριτήριο χρησιμοποιείται το ποσοστό των μαθητών που έχουν δικαίωμα σε δωρεάν σίτιση σε κάθε σχολείο (π.χ. Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995). Είναι φανερό ότι αυτός ο τρόπος καθορισμού του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της κοινότητας δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας όπου οι μαθητές δε σιτίζονται μέσα στο σχολείο. Σε κάποιες άλλες έρευνες σχετικές με το ρόλο της κοινότητας στη συμπεριφορά των μαθητών, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας καθορίζεται βάσει των δημογραφικών στοιχείων των κοινοτήτων, όπως αυτά έχουν καταγραφεί σε επίσημες απογραφές (π.χ. Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand, 1993). Αυτός ο τρόπος κρίθηκε πιο κατάλληλος και για την παρούσα έρευνα.

Καθώς η πρώην Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ) δεν είχε στη διάθεσή της στοιχεία σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των δήμων της Αττικής, χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία έρευνας που είχε διεξαγάγει ο ΟΑΣΑ το 2006 σχετικά με την κατανομή του καθαρού εισοδήματος των νοικοκυριών των δήμων της Αττικής. Αυτά τα στοιχεία διασταυρώθηκαν με τα στοιχεία άλλης παλαιότερης έρευνας που είχε διεξαγάγει η Διεύθυνση Μελετών της Αττικό Μετρό το 1996. Τα κριτήρια ταξινόμησης των δήμων της Αττικής σε δήμους υψηλού και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου περιγράφονται στην παράγραφο 5.3. Τελικά, επιλέχθηκαν τέσσερις δήμοι, οι οποίοι διέφεραν τόσο ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων τους όσο και ως προς τα επίπεδα εγκληματικότητας: Περιστερίου, Μοσχάτου, Χαλανδρίου και Αμαρουσίου.

Κατά την καταχώριση των δεδομένων στο SPSS για τη μεταβλητή «Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας», οι δύο πρώτοι δήμοι χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου κωδικοποιήθηκαν με τον αριθμό 1, ενώ οι δύο

τελευταίοι δήμοι υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου κωδικοποιήθηκαν με τον αριθμό 2.

5.14. Εγκληματικότητα Κοινότητας

Σε έρευνα του Welsh και των συνεργατών του (Welsh, Stokes & Greene, 2000), τα χαμηλά ή υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται κάθε σχολείο ορίζονται με τον ακόλουθο τρόπο. Ο συνολικός αριθμός των αδικημάτων της κοινότητας πολλαπλασιάζεται με το συντελεστή 1.000 και στη συνέχεια διαιρείται με τον πληθυσμό της συγκεκριμένης κοινότητας. Για τη διευκόλυνση των ανωτέρω υπολογισμών, ο Welsh χωρίζει τα αδικήματα σε τρεις κατηγορίες: κατά φυσικών προσώπων (δολοφονίες, βιασμοί κλπ.), κατά ιδιοκτησίας (κλοπές αυτοκινήτων, βανδαλισμοί κλπ.) και αδικημάτων σχετικών με τα ναρκωτικά. Σύμφωνα με τον Welsh, η πρώτη κατηγορία – κατά φυσικών προσώπων – αποτελεί τον καταλληλότερο δείκτη για τον υπολογισμό των επιπέδων εγκληματικότητας της κοινότητας, καθώς περιλαμβάνει τα πιο σοβαρά αδικήματα που έχουν αναφερθεί στην αστυνομία.

Δυστυχώς, τα στοιχεία που μας παρείχε ο Κλάδος Ασφάλειας και Τάξης του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, σχετικά με το συνολικό αριθμό των αδικημάτων στους δήμους της Αττικής για το έτος 2009, αναφέρονταν μόνο σε αδικήματα κατά ιδιοκτησίας (κλοπές-διαρρήξεις, κλοπές οχημάτων και ληστείες) και σε αδικήματα σχετικά με την κατοχή και τη διακίνηση ναρκωτικών. Από τις δύο αυτές κατηγορίες, τα αδικήματα κατά ιδιοκτησίας θεωρήθηκαν ως ο πιο κατάλληλος δείκτης για τον υπολογισμό των επιπέδων εγκληματικότητας κάθε δήμου. Για τον υπολογισμό των δεικτών εγκληματικότητας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Welsh (ό.π.). Στη συνέχεια, αφού από τη διαδικασία δειγματοληψίας εξαιρέθηκαν οι δήμοι στα σχολεία των οποίων το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 10%, οι υπόλοιποι δήμοι της Αττικής ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες υψηλής και χαμηλής εγκληματικότητας, σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρονται στην παράγραφο 5.3. Όπως προαναφέρθηκε, οι τέσσερις δήμοι που επιλέχθηκαν – Περιστερίου, Χαλανδρίου, Αμαρουσίου και Μοσχάτου – διέφεραν τόσο ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων τους όσο και ως προς τα επίπεδα εγκληματικότητας.

Κατά την καταχώριση των δεδομένων στο SPSS για τη μεταβλητή «Εγκληματικότητα Κοινότητας», οι δύο πρώτοι δήμοι με τους χαμηλότερους δείκτες εγκληματικότητας κωδικοποιήθηκαν με τον αριθμό 1, ενώ οι δύο τελευταίοι δήμοι με τους υψηλότερους δείκτες εγκληματικότητας κωδικοποιήθηκαν με τον αριθμό 2.

B. Ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου

5.15. Σχολικό κλίμα

5.15.1. Δημοκρατικότητα

Ποικίλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια της δημοκρατικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Ο Trafford (1993) ορίζει τη δημοκρατικότητα στο σχολείο ως: (i) το δικαίωμα των ατόμων να διαβουλεύονται και να εκφράζουν τη γνώμη τους – ακόμα και εάν δε συμφωνούν με την επίσημη γραμμή του σχολείου ή την άποψη της πλειοψηφίας, και (ii) τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του ατόμου σε συνδυασμό με τις ανάγκες του συνόλου της σχολικής κοινότητας. Όπως υποστηρίζει ο Trafford (2008), η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των ατόμων αποτελεί την καρδιά της δημοκρατίας. Συνεπώς, σε ένα δημοκρατικό σχολείο είναι απαραίτητο όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να εμπλέκονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Το δικαίωμα των μαθητών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους θα πρέπει όχι μόνο να προβλέπεται, αλλά και να εφαρμόζεται στην πράξη. Οι απόψεις των μαθητών πρέπει να εισακούονται και να λαμβάνονται υπόψη από τους ενήλικες του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Huddleston (2007), ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η δημοκρατικότητα βάσει της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή ποικίλλει ανάλογα με τις πρακτικές που περιγράφονται ως δημοκρατικές. Κάποιοι αντιλαμβάνονται τη δημοκρατικότητα απλά ως τη συγκρότηση και τη λειτουργία στο σχολείο σωμάτων που εκπροσωπούν τους μαθητές (π.χ. μαθητικών συμβουλίων, όπως το δεκαπενταμελές στη χώρα μας), ενώ κάποιοι άλλοι την ορίζουν με πιο ευρύ τρόπο, εμπλεκώντας όλες τις πλευρές εμπλοκής των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, είτε επίσημα μέσω προκαθορισμένων μηχανισμών, είτε ανεπίσημα μέσω ατομικής διαπραγμάτευσης. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο δεύτερος τρόπος ορισμού της δημοκρατικότητας, καθώς θεωρείται περισσότερο πλήρης και ολοκληρωμένος από τον πρώτο.

Όμως, εκτός από τη συμμετοχή όλων των μερών στη σχολική ζωή, ο Trafford (2003) συμπληρώνει τον αρχικό ορισμό του για τη δημοκρατικότητα με δύο επιπλέον στοιχεία: το σεβασμό και την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων. Η σημασία του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ διαφορετικών ατόμων και ομάδων για την καλλιέργεια της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση υπογραμμίζεται, επίσης, από τον Harber (1995). Είναι αυτονόητο ότι οι αυταρχικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η σωματική τιμωρία ή η ψυχολογική κακοποίηση των μαθητών, βρίσκονται στον αντίποδα της έννοιας του σεβασμού, συνεπώς και της δημοκρατικότητας. Σύμφωνα με τους Harber και Mncube (2012), μερικοί από τους κύριους παράγοντες που διαιωνίζουν την αυταρχικότητα εις βάρος της καλλιέργειας δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία των αναπτυσσόμενων χωρών είναι ο αυταρχικός ρόλος των διευθυντών και η χρήση της σωματικής τιμωρίας από τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα, βάσει των προαναφερθέντων ορισμών της δημοκρατικότητας στο σχολικό πλαίσιο, η δημοκρατικότητα καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι: (i) έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους για θέματα σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο, (ii) συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης σημαντικών αποφάσεων για τη σχολική ζωή, (iii) οι ενήλικες του σχολείου (διευθυντής και εκπαιδευτικοί) λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των μαθητών, και (iv) οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη χρήση αυταρχικών και άκαμπτων παιδαγωγικών πρακτικών (σωματικών τιμωριών, απειλών ή ωριαίων αποβολών).

5.15.2. Στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά στην έννοια της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, έχουν επίσης διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί από τους μελετητές. Διευκρινίζεται ότι η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία από τις παραμέτρους της έννοιας της κοινωνικής στήριξης (social support), η οποία ανάγεται σε διάφορα επίπεδα: στήριξη από τους γονείς, τους στενούς φίλους, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Demaray & Malecki, 2002; Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000).

Σε γενικές γραμμές, ως κοινωνική στήριξη ορίζεται η βοήθεια και η προστασία που παρέχονται στο άτομο από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Langford, Bowsher, Maloney & Lillis, 1997). Οι Malecki και Demaray (2002) διακρίνουν τέσσερις τύπους κοινωνικής στήριξης: τη συναισθηματική (emotional),

την υλική (instrumental), την καθοδηγητική (informational) και την αξιολογική (appraisal). Η συναισθηματική θεωρείται ο πιο σημαντικός τύπος κοινωνικής στήριξης και ορίζεται, σε γενικές γραμμές, ως το ενδιαφέρον, η φροντίδα, η στοργή και η εμπιστοσύνη που δείχνουν στο άτομο τα πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντός του (House, 1981). Η υλική στήριξη αποτελεί τον πιο εύκολα αναγνωρίσιμο τύπο στήριξης, καθώς αναφέρεται στην παροχή υλικών αγαθών ή υπηρεσιών. Ως καθοδηγητική στήριξη ορίζεται η παροχή πληροφοριών ή συμβουλών, ώστε το άτομο να μπορέσει να βοηθήσει τον εαυτό του (Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981). Οι πληροφορίες οι οποίες παρέχονται με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος ή τη λήψη μιας απόφασης ανήκουν στην κατηγορία της καθοδηγητικής στήριξης, ενώ οι πληροφορίες οι οποίες έχουν απλά στόχο να βοηθήσουν το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του και τις συνθήκες της ζωής του ανήκουν στην κατηγορία της αξιολογικής στήριξης (House, 1981; Langford, Bowsheer, Maloney & Lillis, 2008). Κάποιοι μελετητές δεν κάνουν τη διάκριση μεταξύ της καθοδηγητικής και της αξιολογικής στήριξης, θεωρώντας ότι οι διαφορές τους δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτές (Cutrona & Russell, 1990).

Σύμφωνα με έναν πιο απλό ορισμό, ο οποίος αναφέρεται από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η κοινωνική στήριξη διακρίνεται: (i) στην αποδοχή, υπό τη μορφή της θετικής εκτίμησης που εκφράζουν για το άτομο τα πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντός του, (ii) στο ενδιαφέρον που δείχνουν για τα συναισθήματά του, και (iii) στην καθοδήγηση που του παρέχουν υπό τη μορφή συμβουλών ή οδηγιών. Στον ανωτέρω ορισμό, δε γίνεται καμία αναφορά στην υλική στήριξη του ατόμου.

Όσον αφορά ιδιαίτερα στην έννοια της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αναφέρονται επίσης ποικίλοι ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο ερωτηματολόγιο *Classroom Environment Scale* των Moos και Trickett (1974: στο Ματσαγγούρας, 2008) για την αξιολόγηση του κλίματος της σχολικής τάξης, η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καθορίζεται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον γι' αυτούς, κουβεντιάζουν μαζί τους για τα θέματα που τους απασχολούν, είναι φιλικοί και κάνουν ό,τι μπορούν για να τους βοηθήσουν. Σύμφωνα με τους Ryan και Patrick (2001), τα επίπεδα στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καθορίζονται από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τη γνώμη τους, κατανοούν τα συναισθήματά τους και τους παρέχουν βοήθεια όταν την

χρειάζονται. Στο *School Crime Supplement (SCS)* – το οποίο αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές βάσεις δεδομένων για τη σχολική βία στις ΗΠΑ – η στήριξη καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι οι ενήλικες του σχολείου ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα και τα προβλήματά τους, τους βοηθούν, τους συμβουλεύουν και τους φέρονται με σεβασμό (Dinkes, 2007).

Όπως συνάγεται εκ των ανωτέρω, η έννοια της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς εμπερικλείει τρεις βασικές συνιστώσες: το σεβασμό των μαθητών, το ενδιαφέρον για τα συναισθήματά τους και την παροχή βοήθειας. Η Μακρή-Μπότσαρη (2001) προσθέτει, επίσης, το στοιχείο της έκφρασης της αποδοχής του μαθητή από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την ανωτέρω ερευνήτρια, τα επίπεδα στήριξης των μαθητών από τους καθηγητές τους αξιολογούνται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δείχνουν την αποδοχή και την εκτίμησή τους, ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά τους, ακούνε τα προβλήματά τους και τους βοηθούν να τα λύσουν.

Επίσης, οι McNeely και Falci (2004) προσθέτουν το στοιχείο της δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνά τους, τα επίπεδα στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αξιολογούνται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους καθηγητές, οι καθηγητές τους φέρονται δίκαια και νοιάζονται γι' αυτούς. Η Marachi προσθέτει άλλα δύο στοιχεία στο δικό της ορισμό για την έννοια της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς: την παροχή προστασίας και την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους καθηγητές τους (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a). Πιο συγκεκριμένα, η Marachi (ό.π.) καθορίζει τα επίπεδα στήριξης των μαθητών βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές εμπιστεύονται τους καθηγητές τους, θεωρούν ότι είναι δίκαιοι απέναντί τους, ότι τους σέβονται, ότι νοιάζονται γι' αυτούς και ότι τους προστατεύουν από τους μαθητές που τους ενοχλούν.

Στην παρούσα έρευνα, τα επίπεδα στήριξης των μαθητών από τους καθηγητές τους αξιολογούνται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι: (i) οι καθηγητές νοιάζονται για τους μαθητές, (ii) τους σέβονται, (iii) τους βοηθούν όταν εκείνοι ζητούν τη βοήθειά τους, (iv) τους βαθμολογούν δίκαια, και (v) τους δείχνουν την αποδοχή και την εκτίμησή τους μέσω του επαίνου. Σημειώνεται ότι το στοιχείο της δίκαιης βαθμολογίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καταργήθηκε μετά από την παραγοντική ανάλυση.

5.15.3. Σαφήνεια σχολικών κανόνων

Σύμφωνα με τον Olweus (1993a), η μάχη κατά του εκφοβισμού και η βελτίωση του κοινωνικού κλίματος της τάξης προϋποθέτουν την ύπαρξη σαφών και απλών σχολικών κανόνων κατά των άμεσων και έμμεσων μορφών εκφοβισμού. Πώς καθορίζεται, όμως, ο βαθμός σαφήνειας των σχολικών κανόνων;

Ορισμένοι ερευνητές διακρίνουν την έννοια της σαφήνειας των κανόνων από την έννοια της συνεπούς εφαρμογής τους. Παραδείγματος χάριν, στο ερωτηματολόγιο *Classroom Environment Scale* των Moos και Trickett (1974: στο Ματσαγούρας, 2008), η σαφήνεια των κανόνων καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο: (i) υπάρχουν σαφείς κανόνες στο σχολείο, (ii) οι κανόνες είναι σταθεροί και δεν αλλάζουν συχνά, και (iii) οι συνέπειες της παραβίασής τους είναι γνωστές στους μαθητές.

Εντούτοις, στο ερωτηματολόγιο *The Effective School Battery* (G.D. Gottfredson, 1984), η σαφήνεια των σχολικών κανόνων καθορίζεται τόσο από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές γνωρίζουν τους σχολικούς κανόνες όσο και από το βαθμό στον οποίο η σχολική ηγεσία τους εφαρμόζει με συνέπεια. Πιο συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο του Gottfredson, τα ερωτήματα της μεταβλητής «σαφήνεια κανόνων» (clarity of rules) αφορούν στο βαθμό στον οποίο: (i) όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τους κανόνες του σχολείου, (ii) οι ενήλικες εξηγούν στους μαθητές τι προσδοκούν από εκείνους, και (iii) το σχολείο διευθύνεται με πυγμή από το διευθυντή. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Gottfredson, δεν αρκεί η γνώση και η κατανόηση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές, αλλά είναι επίσης απαραίτητο οι κανόνες να εφαρμόζονται με αυστηρότητα από τη σχολική ηγεσία.

Παρόλα αυτά, θεωρώντας ότι η σαφήνεια των σχολικών κανόνων δε συνεπάγεται απαραίτητα και τη συνεπή εφαρμογή τους από τους ενήλικες του σχολείου, στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε προτιμότερο να γίνει η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων. Έτσι, η σαφήνεια των σχολικών κανόνων ορίζεται βάσει του βαθμού στον οποίο: (i) όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τους σχολικούς κανόνες, (ii) όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τις συνέπειες σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων, και (iii) υπάρχουν σαφείς κανόνες στο σχολείο κατά της βίας μεταξύ των μαθητών.

5.15.4. Δίκαιη εφαρμογή σχολικών κανόνων

Όσον αφορά στην έννοια της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων, παρατηρούνται επίσης δύο τάσεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Κάποιοι ερευνητές διακρίνουν τον παράγοντα «σαφήνεια των κανόνων» από τον παράγοντα «δικαιοσύνη των κανόνων». Για παράδειγμα, ο G.D. Gottfredson (1984) αξιολογεί τα επίπεδα «δικαιοσύνης των κανόνων» (fairness of rules) βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι: (i) οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι, (ii) ο διευθυντής του σχολείου είναι δίκαιος, και (iii) η τιμωρία για την παραβίαση των κανόνων είναι ίδια για όλους τους μαθητές. Με τον ίδιο τρόπο ορίζουν τη δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων και άλλοι ερευνητές (π.χ. Graham, Bellmore & Mize, 2006).

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι ερευνητές ταυτίζουν τη σαφήνεια των σχολικών κανόνων με τη δίκαιη και συνεπή εφαρμογή τους. Για παράδειγμα, οι Mayer και Leone (1999) αξιολογούν το σχολικό «σύστημα του δικαίου» (system of law), όπως το ονομάζουν, βάσει: (i) της πλήρους κατανόησης των σχολικών κανόνων και των συνεπειών σε περίπτωση παραβίασής τους από τους μαθητές, και (ii) της συνεπούς εφαρμογής των κανόνων από τους ενήλικες του σχολείου.

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο των Benbenishty και Astor (2005), τα ερωτήματα που αναφέρονται στη σαφήνεια των σχολικών κανόνων και εκείνα που αφορούν στη δίκαιη εφαρμογή τους ομαδοποιούνται στον ίδιο παράγοντα με το όνομα «κανονισμοί» (policy). Πιο συγκεκριμένα, ο εν λόγω παράγοντας συμπεριλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι: (i) στο σχολείο τους υπάρχουν σαφείς κανόνες κατά της βίας, τους οποίους γνωρίζουν οι μαθητές, (ii) οι εκπαιδευτικοί προστατεύουν τους μαθητές από συμμαθητές τους που τους ενοχλούν, (iii) οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι, και (iv) οι κανόνες εφαρμόζονται με αυστηρό, αλλά δίκαιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς.

Κρίνοντας ότι η έννοια της σαφήνειας των σχολικών κανόνων δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της δίκαιης εφαρμογής τους, στην παρούσα έρευνα, η δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι: (i) οι κανόνες του σχολείου τους είναι δίκαιοι, (ii) οι μαθητές τιμωρούνται δίκαια και οι κανόνες εφαρμόζονται με συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς, (iii) όλοι οι μαθητές τιμωρούνται όταν παραβιάζουν τους κανόνες χωρίς να γίνονται διακρίσεις, και (iv) οι μαθητές που ενοχλούν τους συμμαθητές τους δε μένουν

ατιμώρητοι. Παρόλα αυτά, στην παραγοντική ανάλυση, τα ερωτήματα της σαφήνειας των σχολικών κανόνων ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο παράγοντα με εκείνα της δίκαιης εφαρμογής τους, όπως στο ερωτηματολόγιο των Benbenishty και Astor (2005).

5.15.5. Πειθαρχία

Ο ορισμός της έννοιας της πειθαρχίας εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση του κάθε ερευνητή. Υπάρχουν δύο κύρια ρεύματα σκέψης για την ανθρώπινη συμπεριφορά, τα οποία είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη πριν να επιχειρηθεί η εννοιολογική οριοθέτηση της σχολικής πειθαρχίας.

Το πρώτο, το οποίο αποτελεί το παραδοσιακό και κυρίαρχο στα σημερινά σχολεία ρεύμα, είναι επηρεασμένο από το συμπεριφορισμό και τις θεωρίες των Pavlov, Thorndike και Skinner. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω του ελέγχου, των ποινών και των αμοιβών. Τα προβλήματα συμπεριφοράς εξαλείφονται με την τιμωρία, τη μομφή και την απομόνωση των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η πειθαρχία επιβάλλεται μέσω της καλλιέργειας του φόβου της τιμωρίας, με στόχο οι ενήλικες να έχουν τον απόλυτο έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.

Το δεύτερο ρεύμα σκέψης αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «θετική πειθαρχία» (positive discipline) και είναι επηρεασμένο από τις θεωρίες των Adler, Dreikurs, Nelsen, και Dinkmeyer. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και αξιοπρέπεια. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δείχνει στους μαθητές ευγένεια, στοργή και ενσυναίσθηση, αλλά παράλληλα είναι αναγκαίο να τους κατευθύνει και να θέτει σαφή όρια. Στόχος είναι ο μαθητής να εσωτερικεύσει τις αξίες του σχολείου και να μάθει να φέρεται με υπευθυνότητα και σεβασμό. Αυτό δεν επιτυγχάνεται μέσω του φόβου της τιμωρίας και του εξωτερικού ελέγχου, αλλά μέσω της ανάπτυξης του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα.

Όπως υποστηρίζουν οι Skiba και Peterson (2003), στα περισσότερα σχολεία επικρατεί η συμπεριφοριστική οπτική, αφού η πειθαρχία έχει καταλήξει να θεωρείται συνώνυμη της μηδενικής ανοχής, με αποτέλεσμα κάθε πρόβλημα συμπεριφοράς να αντιμετωπίζεται με άκαμπτη αυστηρότητα. Η πιο κοινή μορφή αυτού του τύπου της πειθαρχίας είναι η αποβολή (Skiba & Knesting, 2002). Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά

πορίσματα δείχνουν ότι η διαδεδομένη χρήση της μεθόδου της μηδενικής ανοχής έχει οδηγήσει στη ραγδαία αύξηση του αριθμού των αποβολών και των περιπτώσεων οριστικής απομάκρυνσης των μαθητών από το σχολείο (Skiba & Knesting, 2002).

Υπογραμμίζεται ότι η ετυμολογία του σύνθετου όρου της πειθαρχίας («πειθώ» και «άρχω») παραπέμπει σε μία εντελώς διαφορετική έννοια από αυτήν που έχει ευρέως επικρατήσει. Πειθαρχία δε σημαίνει επιβολή, αλλά διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση. Εξάλλου, όλες οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αυταρχικών πρακτικών επιβολής της πειθαρχίας δείχνουν ότι αυτού του είδους οι μέθοδοι δεν καταφέρνουν να μειώσουν τη συχνότητα των διαταρακτικών και βίαιων συμπεριφορών σε επίπεδο ατόμου, ούτε να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον σε επίπεδο σχολείου. Ιδιαίτερα οι αποβολές φαίνεται ότι δε φέρνουν κανένα αποτέλεσμα, αφού ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών που αποβάλλονται από το σχολείο εκδηλώνουν κατ' επανάληψη παραβατική συμπεριφορά (Bowditch, 1993; Costenbader & Markson, 1998). Ο Tobin (1996) υποστηρίζει ότι η αποβολή περισσότερο ενισχύει παρά περιορίζει την αρνητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Βάσει των πορισμάτων σχετικών ερευνών, οι Skiba και Peterson (2003) συμπεραίνουν ότι μεταξύ των προκλητικών μαθητών η αποβολή και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος αυξάνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης διαταρακτικής συμπεριφοράς, σχολικής διαρροής και παραβατικότητας.

Παρόλα αυτά, σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών που μελετούν τη σχέση της πειθαρχίας με τη βία και τον εκφοβισμό, τα επίπεδα πειθαρχίας εκτιμούνται βάσει του συνολικού αριθμού των καταγεγραμμένων αποβολών σε κάθε σχολείο (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009). Όμως, εκτός από τα λάθη στα οποία μπορεί να οδηγήσει η εκτίμηση του βαθμού πειθαρχίας των μαθητών βάσει των επίσημων στοιχείων των σχολείων και του αριθμού των αποβολών (Morrison, Redding, Fisher & Peterson, 2006), ο συγκεκριμένος τρόπος μέτρησης της πειθαρχίας δεν κρίνεται ενδεδειγμένος για τον εξής κύριο λόγο: ο αριθμός των αποβολών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές αρχές του διευθυντή κάθε σχολείου. Ένας δημοκρατικός διευθυντής με ουμανιστικό πνεύμα είναι πιθανό να αποφεύγει τη χρήση της αποβολής ακόμα και σε περιπτώσεις έντονων προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ ένας αυταρχικός διευθυντής μπορεί να καταφεύγει στην αποβολή για το παραμικρό παράπτωμα των μαθητών. Κατά συνέπεια, θα ήταν λάθος να βασιστούμε στο

συνολικό αριθμό των αποβολών για να συγκρίνουμε τα επίπεδα πειθαρχίας μεταξύ διαφορετικών σχολείων.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές αξιολογούν τα επίπεδα πειθαρχίας βάσει των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης των πιο συχνών μορφών απείθαρχης συμπεριφοράς. Παραδείγματος χάριν, ο Galand και οι συνεργάτες του (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004) ζητούν από τους μαθητές να καταγράψουν πόσο συχνά απουσιάζουν από το μάθημα και αγνοούν τους σχολικούς κανόνες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. τρώνε ή πίνουν, σηκώνονται χωρίς να ζητήσουν την άδεια του εκπαιδευτικού, ακούνε μουσική από walkman κλπ.). Σε μια προσπάθεια να μετρήσει την απειθαρχία σε επίπεδο σχολείου, ο Akiba (2008) ορίζει ένα πλήθος κριτηρίων όπως: καθυστερημένη άφιξη στο σχολείο, αδικαιολόγητες απουσίες, παραβίαση των κανόνων ένδυσης, διατάραξη της σχολικής τάξης, εξαπάτηση, βωμολοχίες, βανδαλισμοί, κλοπές, εκφοβισμός και εξύβριση άλλων μαθητών, πρόκληση σωματικών βλαβών σε άλλους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς ή στο προσωπικό, κατοχή ή χρήση καπνού, αλκοόλ ή παράνομων ουσιών, κατοχή ή χρήση όπλων και ανάρμοστη σεξουαλική συμπεριφορά. Όμως, όσο μακριά και αν είναι η λίστα των πιθανών μορφών απειθαρχίας, δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν όλες. Εξάλλου, μία τόσο μακροσκελής λίστα είναι πολύ πιθανό να κουράσει τους ερωτώμενους και δεν είναι δυνατό να ενσωματωθεί σε ένα ερωτηματολόγιο που μελετά ταυτόχρονα πολλές μεταβλητές.

Για να μετρήσει την απειθαρχία σε επίπεδο τάξης, ο Akiba (2008) χρησιμοποιεί μία πιο σύντομη κλίμακα, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό οι μαθητές της τάξης τους: (i) αμελούν τη σχολική εργασία τους, (ii) είναι τακτικοί και ήσυχοι, και (iii) κάνουν ό,τι ακριβώς λέει ο δάσκαλος. Επίσης, ο G.D. Gottfredson (1984) αξιολογεί την πειθαρχία σε επίπεδο τάξης βάσει του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών. Το πρόβλημα με τις ανωτέρω κλίμακες μέτρησης της πειθαρχίας είναι ότι έχουν κατασκευαστεί βάσει της συμπεριφοριστικής θεώρησης, αφού δε γίνεται πουθενά λόγος για το βαθμό σεβασμού και υπευθυνότητας των μαθητών. Οι μαθητές μπορεί να παραμένουν ήσυχοι μέσα στην τάξη, επειδή φοβούνται τους εκπαιδευτικούς και όχι επειδή τους σέβονται ή επειδή έχουν αποδεχθεί τους σχολικούς κανόνες.

Καθώς τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι η πειθαρχία που επιβάλλεται με αυταρχικό τρόπο και βασίζεται στο φόβο της τιμωρίας είναι πιθανό να ενισχύει την επιθετική και βίαη συμπεριφορά των μαθητών, στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε προτιμότερο να μετρηθούν τα επίπεδα της θετικής πειθαρχίας, η οποία απορρέει από το σεβασμό, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την εσωτερίκευση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές. Έτσι, τα επίπεδα πειθαρχίας εκτιμούνται βάσει του βαθμού στον οποίο: (i) οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες, (ii) το μάθημα διακόπτεται από μαθητές που κάνουν φασαρία, (iii) οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους, και (iv) οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο. Σημειώνεται ότι το στοιχείο της συχνής διακοπής του μαθήματος λόγω φασαρίας καταργήθηκε μετά από την παραγοντική ανάλυση.

5.15.6. Αίσθημα ανασφάλειας

Σε γενικές γραμμές, η έννοια του αισθήματος ασφάλειας ή του κλίματος ασφάλειας, όπως το ονομάζουν κάποιοι ερευνητές, αναφέρεται στο βαθμό ασφάλειας και προστασίας που παρέχει το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Janosz, το κλίμα ασφάλειας αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο σχολείο (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Σύμφωνα με τον G.D. Gottfredson (1984), το αίσθημα ασφάλειας δηλώνει πόσο ασφαλές θεωρούν οι μαθητές το σχολικό περιβάλλον. Στο ερωτηματολόγιο του G.D. Gottfredson (1984) *The Effective School Battery*, το αίσθημα ασφάλειας εκτιμάται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές δηλώνουν ότι: (i) παραμένουν μακριά από ορισμένα σημεία του σχολείου από φόβο μήπως κάποιος τους πληγώσει ή τους ενοχλήσει, (ii) έχει χρειαστεί να παλέψουν για να προστατεύσουν τον εαυτό τους, (iii) έχουν δει κάποιον καθηγητή να απειλείται από μαθητή, και (iv) έχουν δει κάποιο μαθητή να χτυπά ή να επιτίθεται σε καθηγητή.

Σύμφωνα με τον Galand και τους συνεργάτες του (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004), το αίσθημα ανασφάλειας δηλώνει πόσο ασφαλείς αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο τους και γύρω από αυτό. Η κλίμακα που χρησιμοποίησε ο Galand για να μετρήσει το αίσθημα ανασφάλειας περιλαμβάνει έξι ερωτήματα του

τύπου: «με αγχώνει η ιδέα ότι θα έρθω στο σχολείο» και «φοβάμαι μήπως μου επιτεθούν όταν φτάνω ή φεύγω από το σχολείο».

Στο δικό τους ερωτηματολόγιο, οι Benbenishty και Astor (2005) προβλέπουν μία μόνο δήλωση-πρόταση για τη μέτρηση του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών: «νιώθω πολύ ασφαλής και προστατευμένος σε αυτό το σχολείο». Σημειώνεται ότι στο εν λόγω ερωτηματολόγιο η μεταβλητή «αίσθημα ασφάλειας» διακρίνεται από τη μεταβλητή «απουσία από το σχολείο λόγω φόβου», η οποία αξιολογείται επίσης με ένα μόνο ερώτημα: «Έχεις μείνει στο σπίτι επειδή φοβόσουν ότι κάποιος μπορεί να σε πληγώσει;».

Στο ερωτηματολόγιο *Delaware School Climate Survey* (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011), συμπεριλαμβάνονται τρεις προτάσεις-δηλώσεις για τη μέτρηση του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών: (i) αυτό το σχολείο είναι ασφαλές, (ii) οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς σε αυτό το σχολείο, και (iii) οι μαθητές ξέρουν ότι είναι ασφαλείς σε αυτό το σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα, ως αίσθημα ανασφάλειας ορίζεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές: (i) φοβούνται μήπως τους ενοχλήσουν άλλοι μαθητές σε κάποιους χώρους του σχολείου, (ii) φοβούνται μήπως τους ενοχλήσουν άλλοι μαθητές στο δρόμο από/προς το σχολείο, (iii) θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο ομάδες μαθητών (συμμορίες) που δημιουργούν προβλήματα στα άλλα παιδιά, και (iv) δεν έχουν διάθεση να πάνε στο σχολείο γιατί φοβούνται μήπως τους ενοχλήσουν κάποιοι μαθητές. Σημειώνεται ότι το τρίτο στοιχείο σχετικά με την ύπαρξη συμμοριών καταργήθηκε μετά από την ανάλυση αξιοπιστίας.

5.15.7. Εμπλοκή

Η εμπλοκή αποτελεί ένα από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού του Hirschi (1969), ο οποίος την ορίζει ως τη συμμετοχή του ατόμου σε συμβατικές δραστηριότητες. Παρόλο που ο Hirschi χρησιμοποιεί τον όρο «involvement» για να εκφράσει την εν λόγω έννοια, όσον αφορά ιδιαίτερα στην εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, αναφέρονται δύο διαφορετικοί όροι στη διεθνή βιβλιογραφία: «involvement» και «engagement». Κρίνοντας βάσει των ορισμών που εντοπίστηκαν για τους δύο ανωτέρω όρους, ο όρος «involvement» αναφέρεται μόνο στη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ ο

όρος «engagement» είναι πιο ευρύς και ανάγεται σε διάφορα επίπεδα. Σημειώνεται ότι μόνο σε έναν παλαιότερο ορισμό του Natriello (1984) ο όρος «engagement» ταυτίζεται απόλυτα με τον όρο «involvement», αφού ορίζεται ως η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που προσφέρονται από το σχολικό πρόγραμμα.

Εκτός από το πρόβλημα της ύπαρξης δύο διαφορετικών όρων για την έννοια της σχολικής εμπλοκής, ο κάθε όρος ορίζεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε ερευνητή. Όσον αφορά στον όρο «involvement», αυτός ορίζεται σε γενικές γραμμές ως η συμμετοχή του ατόμου στις σχολικές δραστηριότητες (Jenkins, 1997; Sprout, Jenkins & Doob, 2005). Παρόλα αυτά, στο ερωτηματολόγιο *The Effective School Battery*, ο G.D. Gottfredson (1984) μετρά τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών τόσο σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητική, θεατρική ή χορευτική ομάδα, χορωδία, σχολική εφημερίδα, μαθητικό συμβούλιο κλπ.) όσο και σε δραστηριότητες της ευρύτερης κοινότητας (π.χ. νεανικές οργανώσεις, σώμα προσκόπων κλπ.).

Ο ορισμός του G.D. Gottfredson εγείρει δύο ζητήματα. Πρώτον, η συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες της κοινότητας πρέπει να εμπερικλείεται στην έννοια της σχολικής εμπλοκής; Κατά τη γνώμη μας όχι, αφού η σχολική εμπλοκή αναφέρεται μόνο στις δραστηριότητες του σχολείου. Δεύτερον, ως σχολικές δραστηριότητες πρέπει να θεωρούνται μόνο οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες ή και εκείνες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη; Σε πολλά σχολεία της χώρας μας, οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες είναι πολύ περιορισμένες, λόγω της εστίασης του ενδιαφέροντος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποκλειστικά και μόνο στο γνωστικό τομέα, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πώς, λοιπόν, μπορούμε να εκτιμήσουμε το βαθμό σχολικής εμπλοκής των μαθητών σε ένα σχολείο όπου δεν υπάρχει χορωδία, αθλητική, χορευτική ή θεατρική ομάδα, ή δεν εκδίδεται σχολική εφημερίδα; Γι' αυτό το λόγο, στον ορισμό της σχολικής εμπλοκής θεωρούμε προτιμότερο να συμπεριλαμβάνονται, επίσης, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο βαθμός στον οποίο ένας μαθητής συμμετέχει στο μάθημα ή στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη – χωρίς να συνδέονται απαραίτητα με το θέμα του διδακτικού αντικειμένου – θα πρέπει να καθορίζουν επίσης το βαθμό εμπλοκής του στις σχολικές δραστηριότητες.

Ο Caspi και οι συνεργάτες του ξεπέρασαν αυτό το μεθοδολογικό πρόβλημα, χρησιμοποιώντας έναν πρωτότυπο τρόπο για να εκτιμήσουν το βαθμό σχολικής εμπλοκής των μαθητών (Caspi, Entner Wright, Moffitt & Silva, 1998: 433). Οι ανωτέρω ερευνητές έδωσαν στους μαθητές μία κάρτα με πέντε ομόκεντρους κύκλους και, στη συνέχεια, τους ζήτησαν να φανταστούν ότι το κέντρο του κύκλου αντιπροσωπεύει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους. Έπειτα, ζήτησαν από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση: «πόσο μακριά από το κέντρο των πραγμάτων βρίσκεσαι;». Η τιμή 1 δείχνει χαμηλά επίπεδα εμπλοκής, ενώ η τιμή 5 δείχνει ότι ο μαθητής βρίσκεται στο «κέντρο των πραγμάτων».

Όσον αφορά τώρα στον πολυδιάστατο όρο «engagement», τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο, καθώς οι διαστάσεις του ποικίλουν στον αριθμό, από δύο έως τέσσερις (Appleton, Christenson & Furlong 2008). Οι ερευνητές που διακρίνουν δύο συνιστώσες για την εν λόγω έννοια (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003), αξιολογούν τα επίπεδα εμπλοκής βάσει ενδείξεων συμπεριφορικών (π.χ. θετική συμπεριφορά, προσπάθεια και συμμετοχή) και συναισθηματικών (π.χ. ενδιαφέρον, αίσθημα του ανήκειν και θετική στάση απέναντι στη μάθηση).

Ορισμένοι μελετητές (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003) προσθέτουν μία τρίτη διάσταση στην έννοια της σχολικής εμπλοκής: τη γνωστική διάσταση (π.χ. επένδυση στη γνώση, καθορισμός μαθησιακών στόχων και αυτορρύθμιση⁵).

Κάποιοι άλλοι μελετητές, όπως οι Reschly και Christenson, (2006) διακρίνουν τέσσερις κατηγορίες σχολικής εμπλοκής: την ακαδημαϊκή (π.χ. χρόνος εστίασης στο έργο, εκτέλεση των εργασιών για το σπίτι), τη συμπεριφορική (π.χ. συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, συμμετοχή στην τάξη), τη γνωστική (π.χ. αυτορρύθμιση, αναγνώριση της αξίας της μάθησης) και την ψυχολογική (π.χ. αίσθημα του ανήκειν, καλές σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς).

Στην παρούσα έρευνα, η έννοια της εμπλοκής των μαθητών αποτελείται από δύο διαστάσεις, οι οποίες θεωρήθηκαν πιο σημαντικές από τις υπόλοιπες: τη συμπεριφορική, η οποία ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον έννοια του όρου

⁵ Σε γενικές γραμμές, αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τη μάθησή τους, να κατανοούν πότε κάνουν λάθη και να τα διορθώνουν (Vosniadou, 2001).

«involvement», και τη συναισθηματική (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003). Έτσι, ως σχολική εμπλοκή ορίζεται ο βαθμός: (i) συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα και στις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη, (ii) συμμετοχής των μαθητών σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου, (iii) προσπάθειας για καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, (iv) αναγνώρισης της χρησιμότητας της μάθησης, και (v) σημασίας που αποδίδεται στη βαθμολογία. Σημειώνεται ότι ο παράγοντας «Εμπλοκή», ο οποίος προέκυψε μετά από την παραγοντική ανάλυση, αναφέρεται μόνο σε δύο από τα ανωτέρω στοιχεία, καθώς και σε ένα καινούριο, το οποίο είχε αρχικά σχεδιαστεί για τη μέτρηση άλλης μεταβλητής, δηλαδή: (i) στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, (ii) στην προσπάθεια για καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, και (iii) στις καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους.

5.15.8. Προσκόλληση

Η προσκόλληση αποτελεί, επίσης, ένα από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού του Hirschi (1969) και αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου με τα πρόσωπα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και στο βαθμό στον οποίο το άτομο ενδιαφέρεται για τις προσδοκίες και τη γνώμη αυτών των προσώπων για το ίδιο.

Στο ερωτηματολόγιο του G.D. Gottfredson (1984) *The Effective School Battery*, η προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο εκτιμάται βάσει: (i) της σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στη γνώμη των καθηγητών τους, (ii) της σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στη βαθμολογία τους, (iii) των συναισθημάτων που τρέφουν οι μαθητές για το σχολείο τους, τα μαθήματα και τους ενήλικες του σχολείου (καθηγητές, διευθυντή, συμβούλους), (iv) του σεβασμού που τρέφουν οι μαθητές για τους καθηγητές τους, (v) της αγάπης των μαθητών για τη μάθηση, και (vi) της αναγνώρισης της χρησιμότητας της σχολικής γνώσης από τους μαθητές.

Η Jenkins (1997) εκτιμά τα επίπεδα προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο κυρίως βάσει των θετικών ή αρνητικών σχέσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η προσκόλληση αξιολογείται βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη γνώμη των καθηγητών τους, τους συμπαθούν,

συζητούν άνετα μαζί τους για προβλήματα σχετικά με τις σχολικές εργασίες, θεωρούν ότι οι περισσότεροι καθηγητές τους συμπαθούν και ότι τους ακούνε με προσοχή.

Παρατηρούμε ότι τόσο ο Gottfredson όσο και η Jenkins αναφέρονται μόνο στα συναισθήματα που τρέφουν οι μαθητές για τους ενήλικες του σχολείου τους, αλλά δεν κάνουν λόγο για τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στους συνομηλικούς τους. Παρόλα αυτά, οι συνομηλικοί αποτελούν σημαντικά πρόσωπα του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος του παιδιού, συνεπώς θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στην αξιολόγηση του βαθμού προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο.

Οι Moody και Bearman (1998) σχεδίασαν μία πιο σύντομη κλίμακα μέτρησης της προσκόλλησης, η οποία αναφέρεται σε όλα τα πρόσωπα της σχολικής κοινότητας, και όχι μόνο στους ενήλικες. Πιο αναλυτικά, οι Moody και Bearman εκτιμούν τα επίπεδα προσκόλλησης βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές: (i) νιώθουν κοντά στα πρόσωπα του σχολείου τους, (ii) είναι χαρούμενοι που βρίσκονται σε αυτό, και (iii) αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του σχολείου τους. Επίσης, η Goodnow (1993: στο Libbey, 2004) μετρά τα επίπεδα προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο βάσει του βαθμού στον οποίο οι μαθητές προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των άλλων, ενδιαφέρονται για τη γνώμη τους και έχουν θετικές σχέσεις τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους άλλους μαθητές του σχολείου τους.

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, η προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο ορίζεται βάσει: (i) της σημασίας που δίνουν οι μαθητές στη γνώμη των συμμαθητών τους, (ii) της σημασίας που δίνουν οι μαθητές στη γνώμη των καθηγητών τους, (iii) του βαθμού στον οποίο οι μαθητές εμπιστεύονται τα προβλήματά τους σε έναν ή περισσότερους καθηγητές τους, και (iv) του βαθμού στον οποίο οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Σημειώνεται ότι οι δύο τελευταίες παράμετροι καταργήθηκαν μετά από την παραγοντική ανάλυση.

5.15.9. Ικανοποίηση

Αρχικά, ο όρος της «ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο» (school satisfaction) ταυτίστηκε με αυτόν της «ποιότητας της σχολικής ζωής» (quality of school life), δηλώνοντας την υποκειμενική εκτίμηση των μαθητών για το σχολείο τους (DeSantis-King, Huebner, Suldo & Valois, 2006). Η έννοια της ποιότητας της σχολικής ζωής αναπτύχθηκε από τους Epstein και McPartland (1976) και ορίστηκε ως

«ένα γενικό αίσθημα ευεξίας του μαθητή, το οποίο καθορίζεται από σχολικούς παράγοντες και εκπαιδευτικές εμπειρίες, και απορρέει από τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και την εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον» (Karatzias, Power, Fleming, Lennan & Swanson, 2002: 33).

Αργότερα, ο όρος «ικανοποίηση από το σχολείο» εμφανίστηκε ξανά στον ορισμό του Huebner (1994) ως μία από τις πέντε συνιστώσες της έννοιας της «ικανοποίησης του μαθητή από τη ζωή του» (students' life satisfaction): ικανοποίηση από την οικογένεια, από τους φίλους, από το περιβάλλον όπου ζει ο μαθητής, από τον εαυτό του και από το σχολείο. Σε γενικές γραμμές, ο Huebner (ό.π.) ορίζει την έννοια της ικανοποίησης από το σχολείο ως τη γνωστική συνολική εκτίμηση της ικανοποίησης του μαθητή από τη σχολική εμπειρία βάσει προσωπικών κριτηρίων (Huebner, 1994). Στο ερευνητικό εργαλείο *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* που κατασκεύασε ο Huebner (2001) για τη μέτρηση των επιπέδων ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή τους, τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο αξιολογούνται βάσει των ακόλουθων προτάσεων⁶:

- α. ανυπομονώ να πάω στο σχολείο
- β. μου αρέσει να είμαι στο σχολείο
- γ. το σχολείο είναι ενδιαφέρον
- δ. εύχομαι να μην έπρεπε να πάω στο σχολείο*
- ε. υπάρχουν πολλά πράγματα στο σχολείο που δε μου αρέσουν*
- στ. απολαμβάνω τις σχολικές δραστηριότητες
- ζ. μαθαίνω πολλά στο σχολείο
- η. νιώθω άσχημα στο σχολείο*.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν πιο σύντομες κλίμακες για τη μέτρηση της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο τους. Για παράδειγμα, οι Samdal, Nutbeam, Wold και Kannas (1998) αξιολογούν τα επίπεδα σχολικής ικανοποίησης βάσει τριών προτάσεων: (i) μου αρέσει το σχολείο, (ii) το σχολείο είναι ένα ωραίο μέρος, και (iii) είναι βαρετό να πηγαίνω στο σχολείο*. Οι Verkuyten και Thijs (2002) ζητούν απλά από τους μαθητές να δηλώσουν εάν τους αρέσει το σχολείο και εάν τους αρέσει να πηγαίνουν στο σχολείο.

⁶ Οι προτάσεις με αστερίσκο (*) είναι αντίστροφης βαθμολόγησης.

Στην παρούσα έρευνα, η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο εκτιμάται βάσει του βαθμού στον οποίο: (i) το σχολείο αρέσει στους μαθητές, (ii) οι μαθητές νιώθουν χαρούμενοι σε αυτό, και (iii) οι μαθητές θεωρούν το μάθημα βαρετό*. Σημειώνεται ότι η τελευταία παράμετρος καταργήθηκε μετά από την παραγοντική ανάλυση.

5.15.10. Κοινωνική ένταξη

Για την έννοια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι περισσότερο δημιουργούν σύγχυση παρά συμβάλλουν στην αποσαφήνιση του εν λόγω όρου. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών συχνά συγχέεται με συναφείς έννοιες, όπως το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (school belonging) και τη συνεκτικότητα (school connectedness).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον G.D. Gottfredson (1984), η έννοια της σχολικής ένταξης εμπερικλείει τρεις κύριες συνιστώσες: (i) το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, (ii) το αίσθημα του ανήκειν στην ευρύτερη κοινότητα, και (iii) την πεποίθηση του παιδιού ότι τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδιαφέρονται γι' αυτό. Εντούτοις, το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο αποτελεί διαφορετική έννοια από αυτήν της κοινωνικής ένταξης και, συνεπώς, δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο του βαθμού κοινωνικής ένταξης του μαθητή στο σχολείο του. Επιπλέον, η δεύτερη συνιστώσα του ανωτέρω ορισμού θα μπορούσε να παραλειφθεί, καθώς αναφέρεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και όχι ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών.

Η έννοια της κοινωνικής ένταξης κρίνεται περισσότερο συναφής με την έννοια της συνεκτικότητας, η οποία δηλώνει το «αίσθημα συμμετοχής» στην ομάδα των συνομηλίκων (Ματσαγγούρας, 2008: 191). Οι Bean και Matzner (1985) ορίζουν την κοινωνική ένταξη ως την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και της ικανοποίησης του μαθητή από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Σε μια προσπάθεια να οριοθετήσει την έννοια της κοινωνικής ένταξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μέτρια νοητική υστέρηση, ο Guralnick (1999) διέκρινε τρία κριτήρια για την αξιολόγησή της: (i) τη συνεκτικότητα όσον αφορά στις

αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, (ii) την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων, και (iii) τη φύση των προσαρμογών που πραγματοποιούνται κατά τις κοινωνικές ανταλλαγές. Σύμφωνα με τον Guralnick, ο βαθμός συνεκτικότητας μεταξύ των παιδιών ποικίλει. Ο παθητικός τύπος παιχνιδιού – όπου το παιδί συμμετέχει παράλληλα ή ως απλός θεατής – απαιτεί λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες από την πραγματοποίηση διαδραστικών κοινωνικών ανταλλαγών στη διάρκεια ομαδικών παιχνιδιών. Βέβαια, όπως υποστηρίζει ο Guralnick, ο πιο απαιτητικός τύπος συνεκτικότητας είναι η σύναψη και η διατήρηση μιας αμοιβαίας δυαδικής φιλίας. Όσον αφορά στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, αυτή καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο η ομάδα των συνομηλίκων αποδέχεται ή αντίθετα απορρίπτει το παιδί. Το τρίτο στοιχείο της προσαρμοστικότητας αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται όχι μόνο σε κάθε διαφορετικό πλαίσιο, αλλά και στα ιδιαίτερα γνωστικά, γλωσσολογικά και κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών που συναναστρέφεται.

Κατά τη γνώμη μας, η τελευταία συνιστώσα της έννοιας της κοινωνικής ένταξης, όπως την ορίζει ο Guralnick (1999), δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, πολλοί ερευνητές αξιολογούν τα επίπεδα κοινωνικής ένταξης των μαθητών βάσει της συνεκτικότητας της τάξης και του βαθμού αποδοχής των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων. Σε αυτές τις δύο συνιστώσες βασίζεται και ο ορισμός που δόθηκε στην έννοια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ως κοινωνική ένταξη ορίζεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές: (i) έχουν στενούς φίλους στο σχολείο, (ii) δεν αισθάνονται μοναξιά στο διάλειμμα, (iii) αντιμετωπίζονται με φιλική διάθεση από τους συμμαθητές τους, και (iv) νιώθουν ευπρόσδεκτοι στις παρέες τους. Σημειώνεται ότι οι δύο πρώτες παράμετροι καταργήθηκαν μετά από την παραγοντική ανάλυση και την ανάλυση αξιοπιστίας.

5.16. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς

5.16.1. Παρέμβαση μαθητών

Ο τρόπος αντίδρασης των μαθητών απέναντι στα επεισόδια εκφοβισμού εξετάζεται σε πολλά ερωτηματολόγια με θέμα τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση. Για παράδειγμα, στο *Vernberg's Peer Experiences Questionnaire* για παιδιά του δη-

μοτικού (Vernberg, Jacobs & Hershberger, 1999), εμπεριέχονται τρεις προτάσεις-δηλώσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό: (i) προσπαθώ να το σταματήσω, όταν βλέπω ένα παιδί να εκφοβίζεται ή να παρενοχλείται, (ii) συμμετέχω ή ζητωκραυγάζω όταν βλέπω ένα παιδί να εκφοβίζεται ή να παρενοχλείται, και (iii) προσπαθώ να βοηθήσω όταν βλέπω ένα παιδί να παραγκωνίζεται επίτηδες.

Στο *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996b), αναφέρονται επίσης ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό: «πόσο συχνά οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό ενός μαθητή στο σχολείο;», «πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετάσχεις στον εκφοβισμό ενός μαθητή που δε συμπαθείς;» και «πώς αντιδράς συνήθως εάν δεις ή καταλάβεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου εκφοβίζεται από άλλους μαθητές;».

Η Salmivalli και οι συνεργάτες της κατασκεύασαν ένα αναλυτικό ερωτηματολόγιο με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου των μαθητών κατά τη διάρκεια των επεισοδίων εκφοβισμού (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Ostertman & Kaukiainen, 1996). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιέχει πέντε υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στους ρόλους του θύτη, του βοηθού και του ενισχυτή του θύτη, του υπερασπιστή του θύματος και του απλού παρατηρητή.

Στην παρούσα έρευνα, μας ενδιέφερε να μελετήσουμε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές του σχολείου παρεμβαίνουν για να υπερασπιστούν τα θύματα εκφοβισμού. Έτσι, η μεταβλητή «Παρέμβαση Μαθητών» δηλώνει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές: (i) υπερασπίζονται τα θύματα, όταν αντιλαμβάνονται ότι ενοχλούνται από άλλους μαθητές, (ii) βοηθούν τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν, όταν τα κοροϊδεύουν ή τα βρίζουν άλλοι μαθητές, και (iii) βοηθούν τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν, όταν τα χτυπούν άλλοι μαθητές. Σημειώνεται ότι τα ερωτήματα της εν λόγω μεταβλητής απευθύνονται τόσο στα θύματα όσο και στους απλούς παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού.

5.16.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών

Ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών απέναντι στα επεισόδια εκφοβισμού εξετάζεται, επίσης, σε πολλά ερωτηματολόγια για τον εκφοβισμό ή/και τη θυμα-

τοποίηση. Στο *Vernberg's Peer Experiences Questionnaire* για παιδιά του δημοτικού (Vernberg, Jacobs & Hershberger, 1999), περιλαμβάνονται τρεις προτάσεις-δηλώσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό: (i) οι ενήλικες σταματούν τα παιδιά που πειράζουν άλλα παιδιά, (ii) τα παιδιά έχουν μπλεξίματα στο σχολείο μας εάν πειράζουν κάποιον, και (iii) οι ενήλικες προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό στο σχολείο. Οι ανωτέρω προτάσεις αξιολογούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού, χωρίς όμως να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των χειρισμών τους.

Το ίδιο παρατηρείται και στο *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996b), στο οποίο εμπεριέχονται ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό: «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι ενήλικες του σχολείου προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό ενός μαθητή στο σχολείο;» (προς τα θύματα), «ο υπεύθυνος της τάξης σου ή κάποιος άλλος καθηγητής σου έχει μιλήσει για την εκφοβιστική συμπεριφορά σου απέναντι στους άλλους μαθητές;» και «γενικά, πόσα πράγματα πιστεύεις ότι ο υπεύθυνος καθηγητής της τάξης σου έχει κάνει για να καταπολεμήσει τον εκφοβισμό;» (προς τους θύτες).

Εντούτοις, στο *The Bully Survey* (Swearer, 2001), ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους ενήλικες του σχολείου με μία ερώτηση, η οποία απευθύνεται τόσο στα θύματα και τους θύτες όσο και στους μαθητές-παρατηρητές: «πόσο καλά νομίζεις ότι οι καθηγητές σου και το προσωπικό του σχολείου αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό;».

Οι Rigby και Bagshaw (2003) εξετάζουν ποικίλες πτυχές του τρόπου αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών. Καταρχάς, αξιολογούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να σταματήσουν τον εκφοβισμό με το ακόλουθο ερώτημα: «πιστεύεις ότι οι καθηγητές σε αυτό το σχολείο ενδιαφέρονται να προσπαθήσουν να σταματήσουν τον εκφοβισμό;». Στη συνέχεια, με 14 ερωτήματα, οι ανωτέρω ερευνητές αξιολογούν τρεις ουσιαστικούς παράγοντες ενδεικτικούς της αποτελεσματικότητας των χειρισμών των εκπαιδευτικών, δηλαδή: (i) το βαθμό στον οποίο η παρέμβαση των εκπαιδευτικών έχει θετικά αποτελέσματα, (ii) το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ξέρουν να επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, και (iii) το βαθμό

στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές δίκαια, αποφεύγοντας τις διακρίσεις.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται μόνο ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν άμεσα για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού, όταν τα αντιλαμβάνονται. Επειδή τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αγνοούν τις λιγότερο ορατές μορφές του εκφοβισμού, όπως τον κοινωνικό αποκλεισμό ή τη διάδοση φημών, εξετάζεται μόνο ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ανοιχτές μορφές εκφοβισμού, δηλαδή ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός. Έτσι, η μεταβλητή «Παρέμβαση Εκπαιδευτικών» ορίζεται βάσει του βαθμού στον οποίο: (i) οι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες όταν συμβαίνουν βίαια περιστατικά μεταξύ των μαθητών, (ii) οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται τα θύματα, όταν αντιλαμβάνονται ότι ενοχλούνται από άλλους μαθητές, (iii) οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν άμεσα, όταν κάποιοι μαθητές κοροϊδεύουν ή βρίζουν τους συμμαθητές τους, και (iv) οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν άμεσα, όταν κάποιοι μαθητές χτυπούν τους συμμαθητές τους. Σημειώνεται ότι η πρώτη παράμετρος σχετικά με την παρουσία των ενηλίκων στα βίαια περιστατικά μεταξύ των μαθητών καταργήθηκε μετά από την ανάλυση αξιοπιστίας.

5.16.3. Ενημέρωση ενηλίκων

Συχνά, οι ερευνητές που μελετούν τον εκφοβισμό ζητούν από τα θύματα να διευκρινίσουν εάν έχουν αναφέρει ότι εκφοβίζονται στους γονείς τους, στους ενήλικες του σχολείου τους, στους φίλους τους, στα αδέρφια τους ή σε κάποιο άλλο πρόσωπο (π.χ. Olweus, 1996b; Rigby & Barnes, 2002). Παρόλα αυτά, κάποιοι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους ιδιαίτερα στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, καθώς εκείνοι μπορούν να παρέμβουν άμεσα για να περιορίσουν τα επεισόδια εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο.

Στο ερωτηματολόγιο της Swearer (2001) *The Bully Survey*, αναφέρονται τα ακόλουθα τρία ερωτήματα σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα επεισόδια εκφοβισμού: «οι καθηγητές γνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού που σου έχουν συμβεί;» (προς τα θύματα), «οι καθηγητές γνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού που έχεις δει;» (προς τους παρατηρητές) και «οι καθηγητές γνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού που έχεις διαπράξει;» (προς τους θύτες).

Στο ερωτηματολόγιο *Classroom Climate Scale* (Multisite Violence Prevention Project, 2004), η υποκλίμακα που αναφέρεται στον παράγοντα «Ενημέρωση/Αναφορά» (Awareness/Reporting) περιλαμβάνει επτά ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο:

- α. οι μαθητές ζητούν ελεύθερα τη βοήθεια των καθηγητών εάν έχουν πρόβλημα με κάποιο συμμαθητή τους,
- β. οι καθηγητές γνωρίζουν πότε οι μαθητές παρενοχλούνται ή εκφοβίζονται,
- γ. οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναφέρουν τις εκφοβιστικές και επιθετικές συμπεριφορές,
- δ. οι μαθητές ξέρουν σε ποιον πρέπει να απευθυνθούν για βοήθεια εάν κάποιος μαθητής τους φερθεί άσχημα,
- ε. οι μαθητές αναφέρουν τα επεισόδια σωματικής και λεκτική βίας, και
- στ. οι καθηγητές αναλαμβάνουν δράση για να επιλύσουν το πρόβλημα, όταν ενημερώνονται για τον εκφοβισμό.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται μόνο εάν τα θύματα και οι απλοί παρατηρητές αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου τους (καθηγητές και διευθυντή). Έτσι, η μεταβλητή «Ενημέρωση Ενηλίκων» δηλώνει το βαθμό στον οποίο: (i) τα θύματα αναφέρουν στους ενήλικες του σχολείου τους ότι κάποιοι μαθητές τους δημιουργούν προβλήματα, και (ii) οι μαθητές-παρατηρητές ενημερώνουν τους ενήλικες του σχολείου τους, όταν κάποιος μαθητής ενοχλεί ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

I. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

6.1. Εκφοβισμός και θυματοποίηση

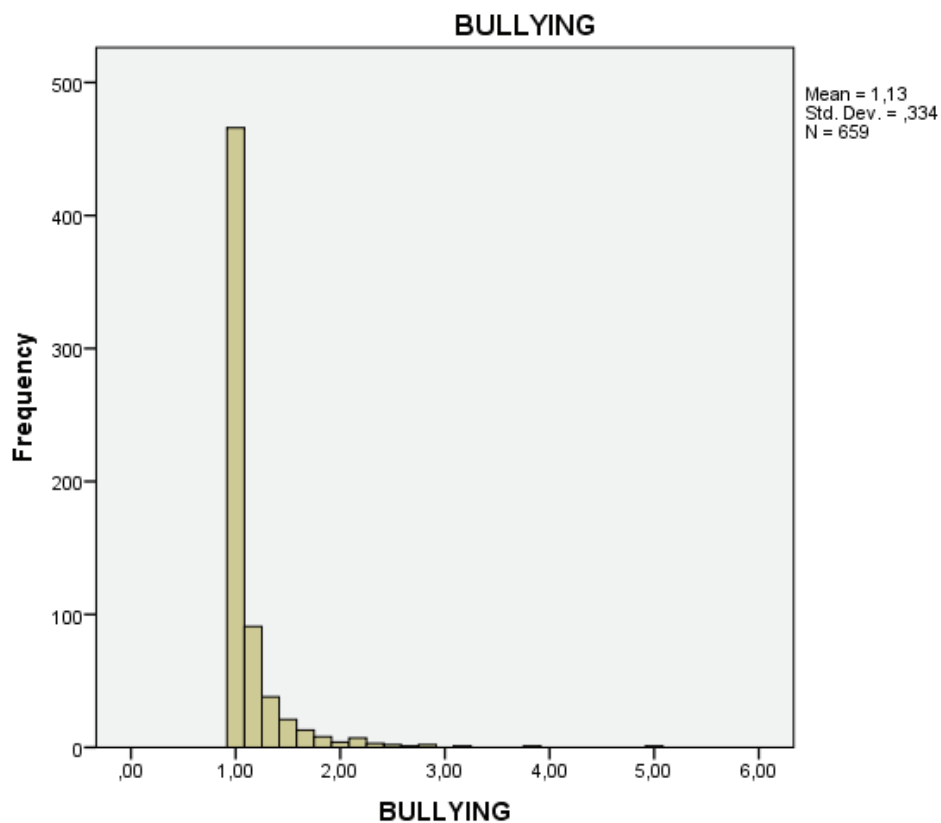
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου δηλώνουν ότι δεν εκφοβίζουν άλλα παιδιά του σχολείου τους. Μάλιστα, το 70,7% των μαθητών του δείγματος έχουν επιλέξει την απάντηση 1 («ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά») σε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας του Εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, όσον αφορά στην έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση, μόνο το 41,9% των μαθητών έχουν επιλέξει την ανωτέρω απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας της Θυματοποίησης. Συνεπώς, το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι δεν έχουν ασκήσει ποτέ εκφοβισμό από την αρχή της σχολικής χρονιάς είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι δεν έχουν εκτεθεί ποτέ σε θυματοποίηση.

Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει, επίσης, από τη διαφορά των μέσων όρων των μεταβλητών του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης. Ο μέσος όρος αποτελεί το σταθερότερο δείκτη κεντρικής τάσης και δηλώνει το κέντρο βάρους της κατανομής (Παρασκευόπουλος, 1990). Όπως παρατηρούμε (Πίν. 7), ο μέσος όρος της μεταβλητής Θυματοποίηση (Μ.Ο.=1,29) είναι ελαφρώς υψηλότερος από το μέσο όρο της μεταβλητής Εκφοβισμός (Μ.Ο.=1,13). Επιπλέον, η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Θυματοποίηση (Τ.Α.=0,54) είναι υψηλότερη από την τυπική απόκλιση της μεταβλητής Εκφοβισμός (Τ.Α.=0,33). Η τυπική απόκλιση αποτελεί το σπουδαιότερο από τους δείκτες διασποράς και δείχνει πόσο πολύ απλώνονται οι τιμές της κατανομής γύρω από το μέσο όρο. Όσον αφορά στην άσκηση εκφοβισμού, παρατηρούμε ότι οι τιμές είναι κυρίως συγκεντρωμένες γύρω από το μέσο όρο (Μ.Ο.=1,13), ενώ όσον αφορά στην έκθεση σε θυματοποίηση, οι αποστάσεις των τιμών από το μέσο όρο (Μ.Ο.=1,29) είναι μεγαλύτερες. Από όλα τα ανωτέρω στοιχεία συνάγεται ότι οι έφηβοι που έχουν θυματοποιηθεί από άλλους μαθητές του σχολείου τους είναι πολύ περισσότεροι από εκείνους που δηλώνουν ότι έχουν εκφοβίσει άλλους μαθητές.

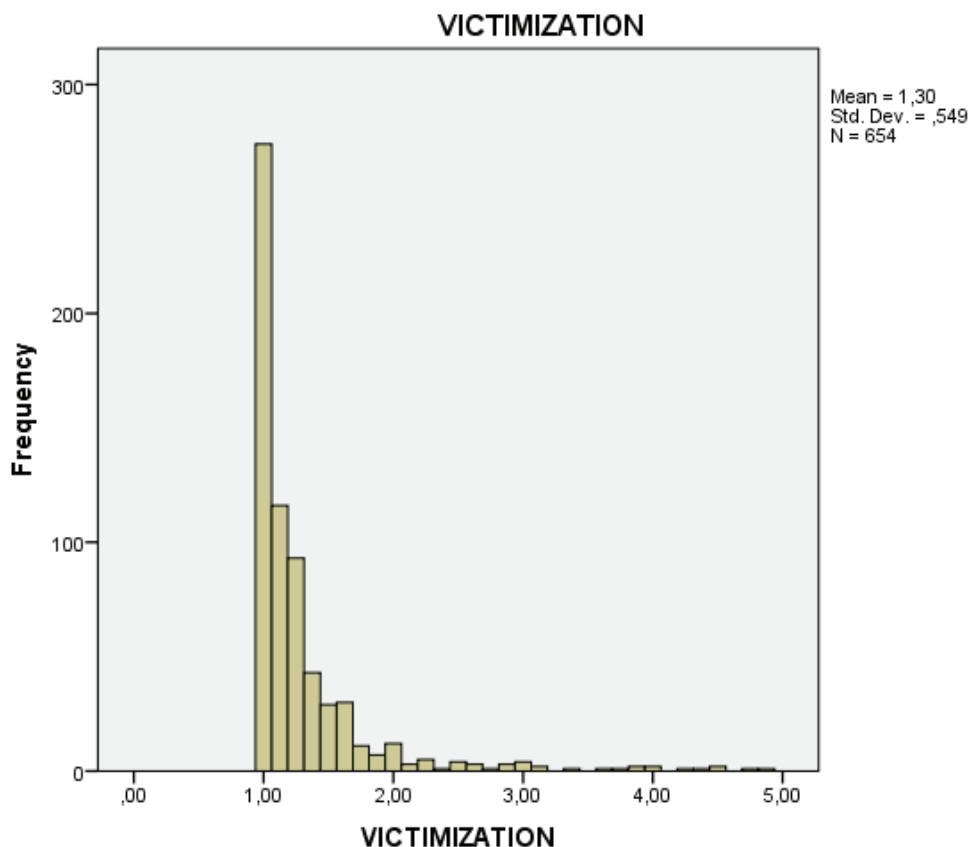
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	659	1,00	5,00	1,13	0,33
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	654	1,00	4,88	1,29	0,54
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	654	1,00	5,00	1,43	0,67
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	646	1,00	4,60	1,11	0,31
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	651	1,00	5,00	1,13	0,43

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία των εξαρτημένων μεταβλητών

Επιπλέον, οι μαθητές που εμπλέκονται συχνά σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, αποτελούν τη μειοψηφία των μαθητών. Το γεγονός αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από τη μορφή της κατανομής των μεταβλητών του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, η οποία είναι ασύμμετρη αριστερά και δείχνει ότι οι συχνότητες μειώνονται όσο μεγαλώνουν οι τιμές της κλίμακας (Γρ. 3, 4).



Γράφημα 3: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Εκφοβισμός



Γράφημα 4: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Θυματοποίηση

6.2. Μορφές θυματοποίησης

Όπως θα δούμε πιο κάτω, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (βλ. § 6.5.2.), τα ερωτήματα της κλίμακας των μορφών θυματοποίησης ομαδοποιήθηκαν σε τρεις παράγοντες: ήπια, σοβαρή και ηλεκτρονική θυματοποίηση. Πιο συχνές φαίνεται ότι είναι οι μορφές της ήπιας θυματοποίησης, δηλαδή: η σωματική (χωρίς σοβαρό τραυματισμό), η λεκτική, η σεξουαλική (άσεμνες χειρονομίες, σχόλια ή προτάσεις) και η διάδοση φημών. Παρόλο που ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος δηλώνουν ότι κατά το τρέχον σχολικό έτος δεν έχουν υποστεί καμιά μορφή σοβαρής (72,4%) ή ηλεκτρονικής θυματοποίησης (82,5%), μόνο το 37,8% των μαθητών δηλώνουν ότι δεν έχουν υποστεί καμιά μορφή ήπιας θυματοποίησης.

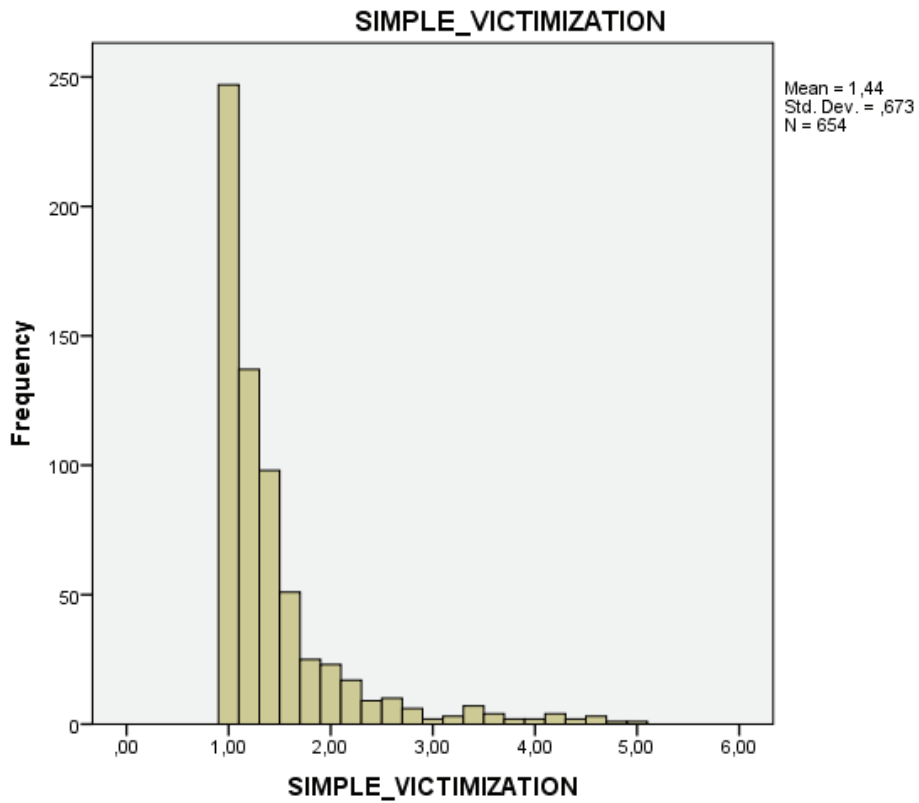
Επιπλέον, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, ο μέσος όρος της μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση (M.O.=1,43) είναι υψηλότερος από τους μέσους όρους της Ηλεκτρονικής Θυματοποίησης (M.O.=1,13) και της Σοβαρής Θυματοποίησης (M.O.=1,11), ενώ η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση

($T.A.=0,67$) είναι υψηλότερη από τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών Ηλεκτρονική Θυματοποίηση ($T.A.=0,43$) και Σοβαρή Θυματοποίηση ($T.A.=0,31$).

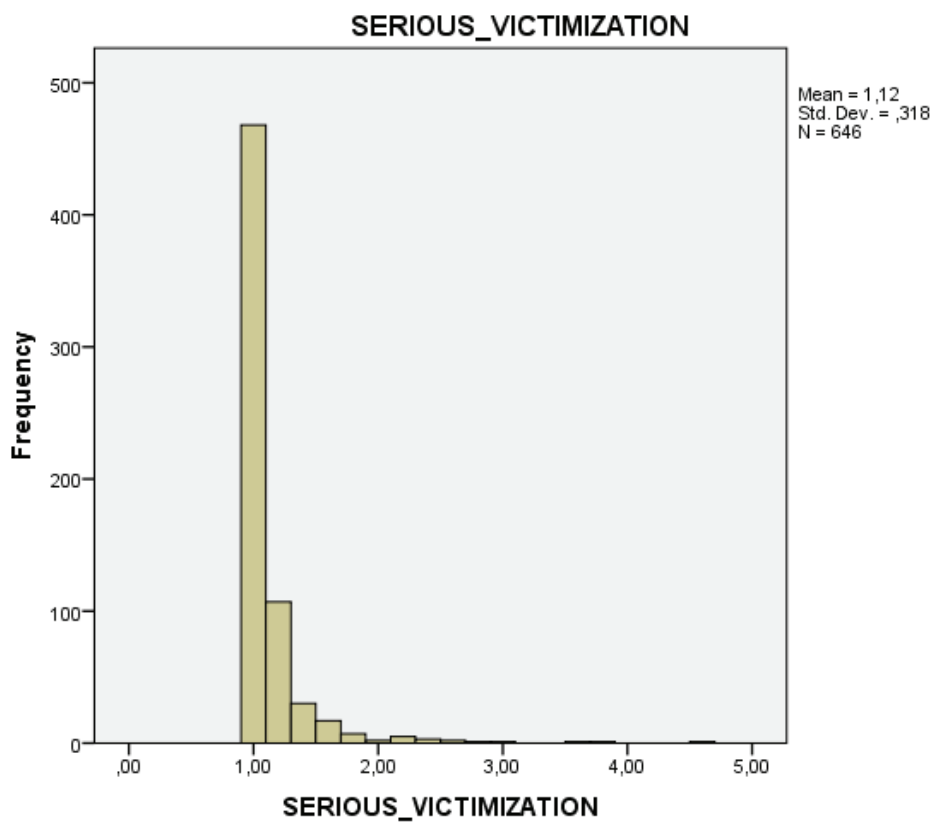
Συνεπώς, τα περιστατικά των σοβαρών ή ηλεκτρονικών μορφών θυματοποίησης είναι λιγότερο συχνά μεταξύ των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου συγκριτικά με εκείνα των ήπιων μορφών θυματοποίησης. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στα ιστογράμματα των κατανομών συχνότητας των τριών ανωτέρω μεταβλητών (Γρ. 5, 6, 7).

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Λεκτική: Βρισιές και κοροϊδίες	664	1,00	5,00	1,59	0,98
Λεκτική: Ρατσισμός	663	1,00	5,00	1,12	0,54
Σωματική: Κλωτσιές κλπ.	662	1,00	5,00	1,23	0,67
Σωματική: Τραυματισμός	663	1,00	4,00	1,03	0,28
Λεκτική: Απειλές	662	1,00	5,00	1,30	0,77
Λεκτική: Απειλή με αντικείμενο	664	1,00	5,00	1,07	0,46
Έμμεση: Διάδοση φημών	664	1,00	5,00	1,51	0,94
Έμμεση: Κοινωνικός αποκλεισμός	660	1,00	5,00	1,21	0,64
Ηλεκτρονική: Κινητό	662	1,00	5,00	1,21	0,63
Ηλεκτρονική: E-mail	656	1,00	5,00	1,10	0,47
Ηλεκτρονική: Internet	655	1,00	5,00	1,12	0,53
Σεξουαλική	661	1,00	5,00	1,55	0,97
Συμμορία	665	1,00	5,00	1,14	0,53
Κλοπή κρυφά	660	1,00	5,00	1,13	0,44
Κλοπή με απειλή	655	1,00	5,00	1,06	0,43
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	661	1,00	5,00	1,22	0,60

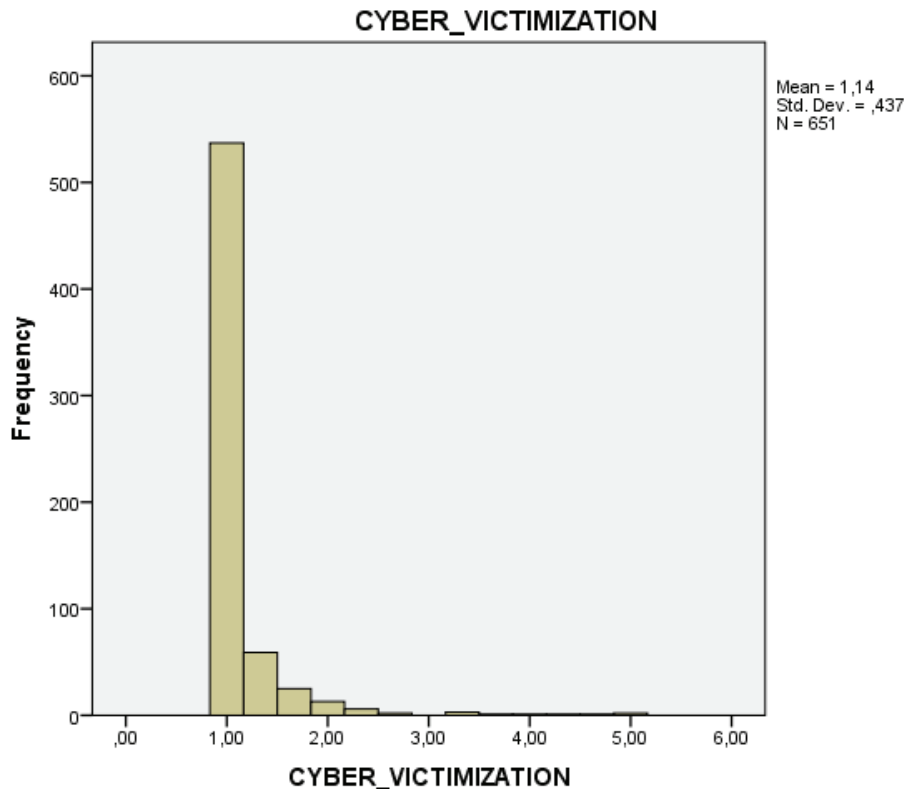
Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία των επιμέρους μορφών θυματοποίησης



Γράφημα 5: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση



Γράφημα 6: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Σοβαρή Θυματοποίηση



Γράφημα 7: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση

Τέλος, αν συγκρίνουμε τις επιμέρους μορφές θυματοποίησης μεταξύ τους (Πίν. 8), παρατηρούμε ότι οι τρεις πιο συχνές μορφές είναι: (i) οι βρισιές και οι κοροϊδίες (M.O.=1,59, T.A.=0,98), (ii) οι άσεμνες χειρονομίες, σχόλια ή προτάσεις (M.O.=1,55, T.A.=0,97), και (iii) η διάδοση φημών (M.O.=1,51, T.A.=0,94). Αντίθετα, οι τρεις λιγότερο συχνές μορφές θυματοποίησης είναι: (i) ο σοβαρός σωματικός εκφοβισμός (M.O.=1,03, T.A.=0,28), (ii) οι κλοπές με απειλή ή εκβιασμό (M.O.=1,06, T.A.=0,43), και (iii) οι απειλές με τη χρήση κάποιου αντικειμένου (M.O.=1,07, T.A.=0,46).

Στο τελευταίο ερώτημα της κλίμακας των μορφών θυματοποίησης, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν εάν οι συμμαθητές τους έκαναν κάτι άλλο που τους πλήγωσε ή τους τρόμαξε πολύ, εκτός από τις προβλεπόμενες πράξεις θυματοποίησης. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν σε αυτή την ενότητα:

«Μου είπαν ότι θα με σκοτώσουν και με είπαν χοντρή και με κοροΐδισαν για τη χώρα μου» (E128)

«Με ξεμπρόστιασαν μπροστά σε όλο το σχολείο» (E160)

«Μου πήραν τα βιβλία» (E165)
«Με έπιασαν στο δρόμο για να με χτυπήσουν» (E186)
«Μίλησαν με άσχημα λόγια για τον αδερφό μου» (E200)
«Είπαν το μεγαλύτερό μου μυστικό» (E206)
«Διέδωσε φήμες για μένα ότι γουστάρω ένα παιδί και του το είπε, ενώ είναι ψέμα και με έβρισε μέσα στην τάξη» (E221)
«Με χτύπησαν δυνατά στην πλάτη και άλλα παρόμοια» (E232)
«Άσεμνες ερωτήσεις» (E251)
«Βγάζουν φήμες άτομα που με αντιπαθούν προκειμένου να αλλάξουν γνώμη για μένα και οι άλλοι» (E346)
«Μου μιλάνε από το Internet» (E363)
«Φανέρωσαν προσωπικά μου μπροστά σε άλλους» (E364)
«Στις τουαλέτες ανοίγουν την πόρτα και δεν μπορώ να κάνω ελεύθερα την ανάγκη μου» (E418)
«Διέδωσαν φήμες για να με γελοιοποιήσουν» (E421)
«Προσπάθησαν να με βγάλουν από την παρέα διαδίδοντας ψέματα για εμένα» (E430)
«Διέδωσαν μέσω Internet αρκετά άσχημα πράγματα για εμένα και προβάλλουν συνεχώς την προσωπική μου ζωή» (E438)
«Σχεδόν κάθε μέρα με απειλούσε πολύ άσχημα για κάτι που μου είχε πει κι εγώ δεν έπρεπε να το πω σε κανέναν» (E440)
«Με σχολιάζουν και με βρίζουν πίσω από την πλάτη μου» (E452)
«Μου κατέβασαν το παντελόνι» (E467)
«Έστρεψαν τις φίλες μου εναντίον μου» (E478)
«Μια κοπέλα πήρε ένα ημερολόγιό μου κρυφά και άρχισε να γράφει σε αυτό» (E505)
«Μίλησαν άσχημα σε καθηγητή για εμένα» (E534)
«Με κοροΐδευαν για παλιές σχέσεις μου» (E535)
«Μου μιλούσαν λες και ήμουν ένα σκουπίδι της κοινωνίας, γιατί μιλούσαν λες και δεν καταλάβαιναν πως δεν μου αρέσει και ήταν σαν να το κάνουν επίτηδες για να με ενοχλήσουν» (E579)
«Με χώρισε από τους φίλους μου» (E638)
«Βάζουν λόγια σε άλλους συμμαθητές μου για μένα με αποτέλεσμα να με μισούν. Με κοροϊδεύουν συνέχεια. Με αποκαλούν “φυτό” μέσα στην τάξη χωρίς καμιά τιμωρία και κάποιες φορές μου ασκούν βία. Για παράδειγμα ένα κορίτσι κόντευε να μου

σπάσει το λαιμό για προσωπικούς της λόγους, που είναι ασήμαντοι. Επίσης, ένα κορίτσι από την τάξη μου πλήρωσε κάποιους για να με χτυπήσουν. Με κοροϊδεύουν λόγω του σώματός μου και μόλις βλέπουν τους γονείς μου τους κοροϊδεύουν πάντα. Ο διευθυντής δεν κάνει τίποτα» (E641)

6.3. Σχολικό κλίμα

Όσον αφορά στην ποιότητα του σχολικού κλίματος σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα δείχνουν ότι κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι μέσοι όροι των περισσότερων μεταβλητών του σχολικού κλίματος βρίσκονται κοντά στο 3. Εφόσον οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα, συμπεραίνουμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών του δείγματος για το σχολικό κλίμα του σχολείου τους δεν είναι ούτε ιδιαίτερα θετικές, ούτε ιδιαίτερα αρνητικές.

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑ/ΣΤΗΡΙΞΗ	619	1,00	5,00	3,22	0,83
ΣΑΦΗΝΕΙΑ/ΔΙΚΑΙΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΝΟΝΩΝ	647	1,00	5,00	3,47	0,86
ΕΜΠΛΟΚΗ	645	1,00	5,00	3,61	0,89
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	651	1,00	5,00	2,83	1,02
ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ	646	1,00	5,00	2,45	0,80
ΑΙΣΘΗΜΑ ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑΣ	648	1,00	5,00	1,22	0,53
ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ	650	1,00	5,00	3,61	1,07
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ	652	1,00	5,00	3,98	0,91

Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών του σχολικού κλίματος

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μέσοι όροι της Εμπλοκής και της Προσκόλλησης συμπίπτουν απόλυτα (Μ.Ο.=3,61). Αυτό το εύρημα είναι απόλυτα λογικό, αφού οι

δύο ανωτέρω διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι συναφείς και αποτελούν δύο από τα τέσσερα στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού του Hirschi (1969).

Σημειώνεται ότι η μεταβλητή με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η κοινωνική ένταξη (Μ.Ο.=3,98, Τ.Α.=0,91)· εύρημα που δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών έχουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους στο σχολείο. Επίσης, θετικά είναι τα ευρήματα όσον αφορά στο αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών, αφού ο μέσος όρος της εν λόγω μεταβλητής βρίσκεται κοντά στο 1 (Μ.Ο.=3,98, Τ.Α.=0,91). Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος νιώθουν αρκετά ασφαλείς και προστατευμένοι στο σχολείο τους και στο δρόμο από/προς το σχολείο.

Στο ερώτημα Α7, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν σε ποιους χώρους του σχολείου φοβούνται μήπως τους ενοχλήσουν άλλοι μαθητές. Τα σημεία που υπέδειξαν οι περισσότεροι μαθητές είναι οι τουαλέτες και το πίσω μέρος του πραυλίου. Στη συνέχεια, αναφέρονται κάποιες από τις πιο ενδιαφέρουσες απαντήσεις των μαθητών:

«Στην τάξη όταν δεν κοιτάει ο καθηγητής» (E231)

«Στους χώρους που υπάρχουν μεγαλύτερα παιδιά» (E263)

«Σκοτεινές γωνίες» (E337)

«Στο χώρο που κάθονται παιδιά της τρίτης [τάξης] κυρίως “νταήδες”» (E418)

«Στο πίσω μέρος του σχολείου επειδή είναι απομονωμένο» (E425)

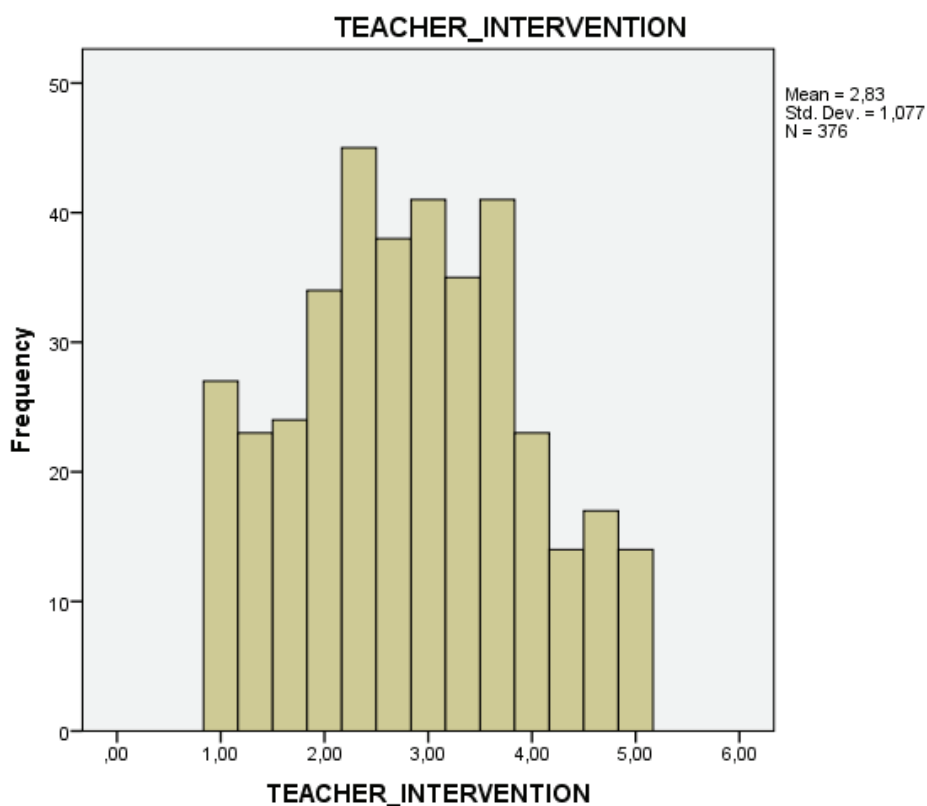
«Σε χώρους που δεν υπάρχουν πολλά παιδιά» (E500)

6.4. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε ότι οι μαθητές έχουν την τάση να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να υπερασπιστούν τα θύματα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό προκύπτει από τη διαφορά των μέσων όρων των μεταβλητών Παρέμβαση Εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,82) και Παρέμβαση Μαθητών (Μ.Ο.=3,50) (Πίν. 10), καθώς επίσης από τα ιστογράμματα που ακολουθούν (Γρ. 8 και 9).

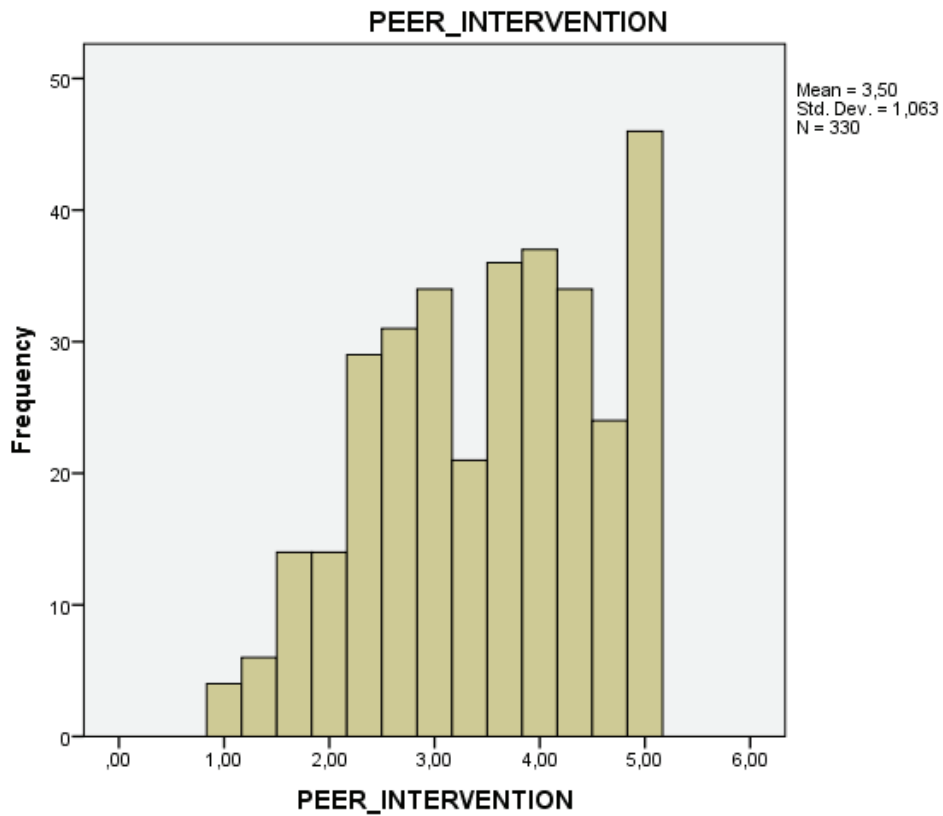
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	376	1,00	5,00	2,82	1,07
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	330	1,00	5,00	3,50	1,06
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	406	1,00	5,00	2,09	1,04

Πίνακας 10: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς

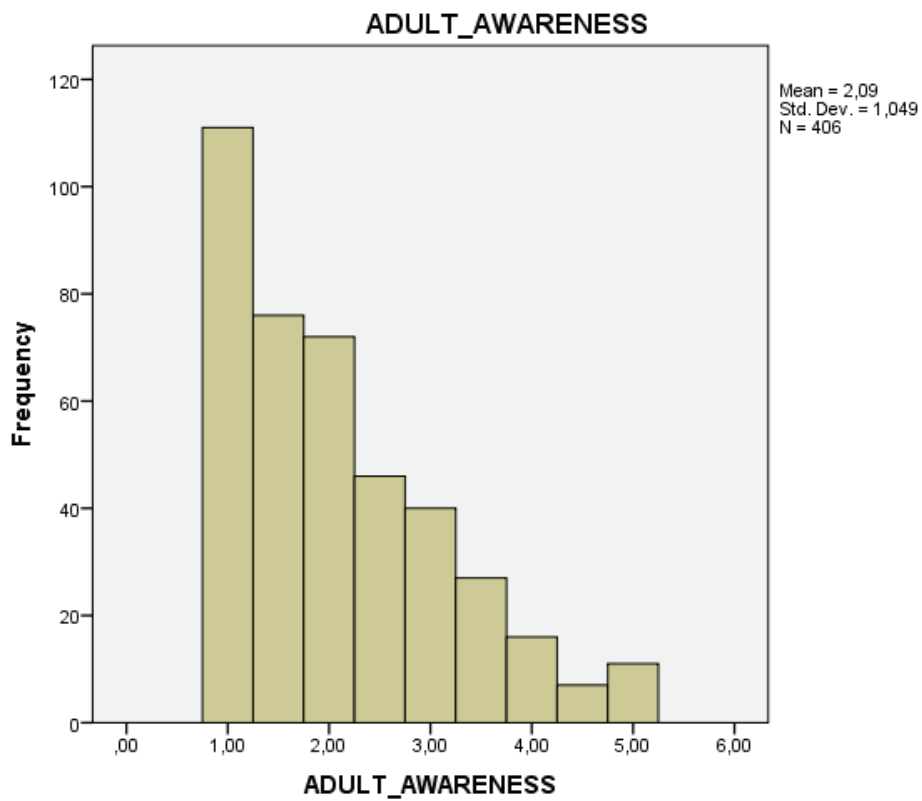


Γράφημα 8: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Παρέμβαση Εκπαιδευτικών

Η τάση των μαθητών να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να υπερασπιστούν τα θύματα εκφοβισμού συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επεισόδια εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των εφήβων. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνει ο χαμηλός μέσος όρος της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων (Μ.Ο.=2,09), καθώς και το ιστόγραμμα που απεικονίζει την κατανομή συχνότητας της εν λόγω μεταβλητής (Γρ. 10).



Γράφημα 9: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Παρέμβαση Μαθητών



Γράφημα 10: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων

Όπως παρατηρούμε, η μορφή κατανομής της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων είναι ασύμμετρη αριστερά, δηλαδή οι μεγάλες συχνότητες συγκεντρώνονται στο αριστερό άκρο της κατανομής. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος δεν ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα επεισόδια εκφοβισμού.

II. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

6.5. Παραγοντική ανάλυση

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of sphericity) και ελέγχθηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) για να διαπιστωθεί εάν τα δεδομένα της έρευνάς μας ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Όπως διαπιστώθηκε, όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου έχουν συντελεστή KMO άνω του .60 και οι συντελεστές του Bartlett's test of sphericity είναι στατιστικά σημαντικοί (Παράρτημα Γ). Συνεπώς, οι μεταβλητές της έρευνάς μας συσχετίζονται μεταξύ τους, γεγονός που επιτρέπει τη διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax Rotation), με σκοπό να ελεγχθεί η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και η παραγοντική δομή των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου:

- α. Σχολικού Κλίματος,
- β. Μορφών Θυματοποίησης,
- γ. Εκφοβισμού/Θυματοποίησης, και
- δ. Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές/Εκπαιδευτικούς.

Αναζητήθηκαν οι μεταβλητές με φορτίσεις άνω του .50, ώστε οι εξαγόμενοι παράγοντες να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτοί μεταξύ τους. Οι πίνακες με τις φορτίσεις των μεταβλητών κάθε κλίμακας παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.1. Κλίμακα Σχολικού Κλίματος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, τα 47 ερωτήματα της Κλίμακας του Σχολικού Κλίματος ομαδοποιούνται σε 12 παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.0. Από αυτούς τους παράγοντες, για περαιτέρω ανάλυση επιλέχθηκαν οι πρώτοι οκτώ, οι οποίοι ερμηνεύουν το 47% της συνολικής διακύμανσης (Πίν. 11) και είναι οι ακόλουθοι:

α. Δημοκρατικότητα/Στήριξη. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 10% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 9 ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται τόσο

στο βαθμό δημοκρατικότητας όσο και στο βαθμό στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Σημειώνεται ότι κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου είχαν προβλεφθεί δύο ξεχωριστές μεταβλητές: Δημοκρατικότητα (ερωτ. A14, A15, A19*, A20*, A21*, A22*, A33, A34, A36) και Στήριξη των Μαθητών από τους Εκπαιδευτικούς (ερωτ. A10, A11, A13, A27, A35). Όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, τα ερωτήματα (items) των δύο ανωτέρω μεταβλητών ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο παράγοντα, επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό του Trafford (2008) ότι η στήριξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της δημοκρατικότητας.

Έτσι, η σύνθετη μεταβλητή που προέκυψε ονομάστηκε Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($\alpha = .86$) και περιλαμβάνει τα εξής ερωτήματα: A10, A13, A15, A19*, A20*, A33, A34, A35 και A36¹. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι στο σχολείο επικρατεί δημοκρατική ατμόσφαιρα και ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τους μαθητές.

β. Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 6% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 5 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές γνωρίζουν τους σχολικούς κανόνες και οι εκπαιδευτικοί τους εφαρμόζουν με συνεπή και δίκαιο τρόπο.

Σημειώνεται ότι κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου είχαν προβλεφθεί δύο ξεχωριστές μεταβλητές: Σαφήνεια Σχολικών Κανόνων (ερωτ. A39, A40, A41, A45) και Δίκαιη Εφαρμογή Σχολικών Κανόνων (ερωτ. A17*, A43*, A44, A46, A47). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, τα ερωτήματα (items) των δύο αυτών μεταβλητών ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο παράγοντα.

Κατά συνέπεια, η σύνθετη μεταβλητή που προέκυψε ονομάστηκε Σαφήνεια/Δικαιοσύνη Σχολικών Κανόνων ($\alpha = .75$) και περιλαμβάνει τα εξής ερωτήματα: A39, A40, A41, A46 και A47. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι οι

¹ Ο αστερίσκος δηλώνει τις ερωτήσεις αντίστροφης βαθμολόγησης.

σχολικοί κανόνες είναι αρκετά σαφείς και ότι εφαρμόζονται δίκαια από τους εκπαιδευτικούς.

γ. Εμπλοκή. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει επίσης το 6% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα μέσα στην τάξη, τα πηγαίνουν καλά στα σχολικά μαθήματα και έχουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους.

Σημειώνεται ότι κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου είχαν προβλεφθεί 5 ερωτήματα για την εν λόγω μεταβλητή: A25, A26, A28, A29 και A31. Όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, στον παράγοντα της εμπλοκής ταξινομήθηκαν μόνο τρία από αυτά: A28, A31 και A26. Επειδή το ερώτημα A26 εμφάνισε χαμηλή φόρτιση, δε συμπεριελήφθη στην κατασκευή της μεταβλητής Εμπλοκή. Αντίστροφα, το ερώτημα A32 («έχω καλές σχέσεις με τους καθηγητές μου»), το οποίο είχε αρχικά σχεδιαστεί για τη μεταβλητή Προσκόλληση, ταξινομήθηκε σε αυτόν τον παράγοντα.

Έτσι, η μεταβλητή Εμπλοκή ($\alpha = .74$), η οποία προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση, συμπεριλαμβάνει τα ερωτήματα: A28, A31 και A32. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής.

δ. Ικανοποίηση. Ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 5% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει τα 3 ερωτήματα που είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου: A1, A6 και A30*. Παρόλα αυτά, το ερώτημα A30, το οποίο συμπεριελήφθη ανακωδικοποιημένο στην ανάλυση αξιοπιστίας, καταργήθηκε διότι μείωνε σημαντικά το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α .

Κατά συνέπεια, η μεταβλητή Ικανοποίηση ($\alpha = .84$) που κατασκευάστηκε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από δύο μόνο ερωτήματα: A1 και A6. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο τους σε μεγάλο βαθμό.

ε. Πειθαρχία. Ο πέμπτος παράγοντας ερμηνεύει το 5% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό σεβασμού που δείχνουν οι μαθητές στους σχολικούς κανόνες, στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές

τους. Πιο συγκεκριμένα, από τα 4 ερωτήματα που είχαν αρχικά προβλεφθεί για την εν λόγω μεταβλητή (ερωτ. A4, A18*, A38, A42), καταργήθηκε το ερώτημα A18, διότι δεν ταξινομήθηκε σε αυτό τον παράγοντα κατά την παραγοντική ανάλυση.

Έτσι, η μεταβλητή Πειθαρχία ($\alpha = .72$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: A4, A38 και A42. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλά επίπεδα πειθαρχίας μεταξύ των μαθητών.

στ. Αίσθημα Ανασφάλειας. Ο έκτος παράγοντας ερμηνεύει το 4% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 4 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές νιώθουν ανασφάλεια και φόβο στο σχολείο τους ή στο δρόμο από/προς το σχολείο.

Επειδή όλα τα ερωτήματα αυτής της υποκλίμακας αναφέρονται στο συναίσθημα του φόβου, η αντίστοιχη μεταβλητή ονομάστηκε «Αίσθημα Ανασφάλειας» (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004). Από τα 4 ερωτήματα που είχαν αρχικά προβλεφθεί για την εν λόγω μεταβλητή (ερωτ. A7, A8, A9, A23), καταργήθηκε το ερώτημα A9, διότι μείωνε σημαντικά το δείκτη αξιοπιστίας.

Κατά συνέπεια, η μεταβλητή Αίσθημα Ανασφάλειας ($\alpha = .67$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση, αποτελείται από τα εξής 3 ερωτήματα: A7, A8 και A23. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλά επίπεδα φόβου και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών.

ζ. Προσκόλληση. Ο έβδομος παράγοντας ερμηνεύει το 4% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 2 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη γνώμη των καθηγητών και των συμμαθητών τους.

Πιο συγκεκριμένα, από τα πέντε ερωτήματα που είχαν αρχικά προβλεφθεί για την εν λόγω μεταβλητή (ερωτ. A5, A12, A16, A32, A37), καταργήθηκαν τα ερωτήματα A16, A32 και A37, διότι δεν ταξινομήθηκαν σε αυτό τον παράγοντα κατά την παραγοντική ανάλυση.

Έτσι, η μεταβλητή Προσκόλληση ($\alpha = .52$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από τα εξής δύο ερωτήματα: A5 και A12. Παρόλο που ο δείκτης αξιοπιστίας είναι λίγο χαμηλός, η εν λόγω μεταβλητή θεωρήθηκε σημα-

ντική, γι' αυτό αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στις περαιτέρω αναλύσεις. Εξάλλου, παράγοντες με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α που κυμαίνεται από .50 έως .60 χρησιμοποιούνται συχνά από τους ερευνητές, εάν κριθεί απαραίτητο.

Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλό βαθμό προσκόλλησης των μαθητών στο σχολείο τους.

η. Κοινωνική Ένταξη. Ο όγδοος παράγοντας ερμηνεύει επίσης το 4% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζονται φιλικά από τους συμμαθητές τους και εντάσσονται στις παρέες τους. Σημειώνεται ότι κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου είχαν προβλεφθεί τέσσερα ερωτήματα για την εν λόγω μεταβλητή (ερωτ. A0*, A2*, A3, A24), αλλά το ερώτημα A2 καταργήθηκε, διότι στην παραγοντική ανάλυση δεν ταξινομήθηκε σε αυτό τον παράγοντα. Επίσης, καταργήθηκε το ερώτημα A0¹, διότι μείωνε σημαντικά το δείκτη αξιοπιστίας.

Κατά συνέπεια, η μεταβλητή Κοινωνική Ένταξη ($\alpha = .71$), η οποία προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση, αποτελείται μόνο από δύο ερωτήματα: A3 και A24. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι οι μαθητές του σχολείου έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και αποδέχονται ο ένας τον άλλο.

6.5.2. Κλίμακα Μορφών Θυματοποίησης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, τα 16 ερωτήματα της Κλίμακας των Μορφών Θυματοποίησης, ομαδοποιούνται σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.0, οι οποίοι ερμηνεύουν το 52% της συνολικής διακύμανσης και είναι οι ακόλουθοι:

¹ Αυτό το εισαγωγικό ερώτημα που αφορά στον αριθμό των στενών φίλων των μαθητών («πόσοι/ες συμμαθητές/τριες σου σε θεωρούν τον/την καλύτερο/η φίλο/η τους;») κωδικοποιήθηκε με τον αριθμό 0, επειδή δεν ήταν δυνατό να συμπεριληφθεί στον πίνακα Likert που ακολουθεί λόγω του διαφορετικού περιεχομένου των προβλεπόμενων απαντήσεων. Παρόλα αυτά, οι απαντήσεις έχουν διατυπωθεί σε πενταβάθμια κλίμακα, όπως όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: 1=κανένας, 2=ένας/μία, 3=δύο, 4=τρεις και 5=τέσσερις ή περισσότεροι/ες.

α. Ήπια Θυματοποίηση¹. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 19% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 5 ερωτήματα σχετικά με τις πιο ήπιες μορφές θυματοποίησης: σωματική (χωρίς σοβαρό τραυματισμό), λεκτική, σεξουαλική (άσεμνες χειρονομίες, σχόλια και προτάσεις), διάδοση φημών και απειλές (χωρίς τη χρήση κάποιου αντικειμένου).

Σημειώνεται ότι το ερώτημα B8, το οποίο αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό, παραλείφθηκε διότι στην παραγοντική ανάλυση εμφάνισε πολύ χαμηλή φόρτιση σε αυτό τον παράγοντα. Κατά συνέπεια, η μεταβλητή Ήπια Θυματοποίηση ($\alpha = .82$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: B1, B3, B5, B7 και B10. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλή συχνότητα των ήπιων μορφών θυματοποίησης.

β. Σοβαρή Θυματοποίηση. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 16% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 5 ερωτήματα σχετικά με τις πιο σοβαρές μορφές θυματοποίησης: κλοπές (μετά από απειλή/εκβιασμό ή κρυφά), καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, ενόχληση από συμμορία μαθητών και απειλές με τη χρήση κάποιου αντικειμένου.

Σημειώνεται ότι το ερώτημα B4 σχετικά με το σοβαρό τραυματισμό παραλείφθηκε, διότι εμφάνισε υψηλή φόρτιση σε δύο διαφορετικούς παράγοντες. Έτσι, η μεταβλητή Σοβαρή Θυματοποίηση ($\alpha = .70$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: B6, B11, B12.α, B12.β και B13.

Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλή συχνότητα των πιο σοβαρών μορφών θυματοποίησης.

¹ Οι όροι «ήπια» και «σοβαρή θυματοποίηση» (moderate/severe victimization) έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές σε προηγούμενες έρευνες (Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2007; Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a). Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μορφές θυματοποίησης που χαρακτηρίζονται ως ήπιες ή ως σοβαρές δεν ταυτίζονται απόλυτα μεταξύ διαφορετικών ερευνητών.

γ. Ηλεκτρονική Θυματοποίηση. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει επίσης το 16% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με τη θυματοποίηση μέσω κινητού, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή Ηλεκτρονική Θυματοποίηση ($\alpha = .79$) που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση, αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: B9.α, B9.β και B9.γ. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλή συχνότητα των ηλεκτρονικών μορφών θυματοποίησης.

6.5.3. Κλίμακα Εκφοβισμού/Θυματοποίησης

Όσον αφορά στα 14 ερωτήματα της Κλίμακας Εκφοβισμού/Θυματοποίησης, αυτά ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.0, οι οποίοι ερμηνεύουν το 55% της συνολικής διακύμανσης και είναι οι ακόλουθοι:

α. Θυματοποίηση. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 32% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει τα 8 ερωτήματα τα οποία σχεδιάστηκαν για τη μέτρηση της συχνότητας της έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση (βλ. § 5.10.).

Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή Θυματοποίηση ($\alpha = .88$) αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7 και Γ8. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε μέρα. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλή συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών από άλλους μαθητές.

β. Εκφοβισμός. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 23% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει τα 6 ερωτήματα τα οποία σχεδιάστηκαν για τη μέτρηση της συχνότητας της άσκησης εκφοβισμού (βλ. § 5.9.).

Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή Εκφοβισμός ($\alpha = .80$) αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13 και Γ14. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 2=μόνο 1-2 φορές, 3=2-3 φορές το μήνα, 4=περίπου 1 φορά την εβδομάδα και 5=σχεδόν κάθε

μέρα. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει υψηλή συχνότητα άσκησης εκφοβισμού σε άλλους μαθητές.

6.5.4. Κλίμακα Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά στα 9 ερωτήματα της κλίμακας που αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αυτά ομαδοποιούνται σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.0, οι οποίοι ερμηνεύουν το 63% της συνολικής διακύμανσης και είναι οι ακόλουθοι:

α. Παρέμβαση Μαθητών. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 23% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές που τα παρατηρούν.

Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών ($\alpha = .73$) αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: Δ2, Δ3 και Δ4. Αυτά τα ερωτήματα απευθύνονται τόσο στα θύματα εκφοβισμού (ερωτ. Δ2) όσο και στους μαθητές-παρατηρητές (ερωτ. Δ3, Δ4). Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι οι μαθητές επεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό για να υπερασπιστούν τα θύματα εκφοβισμού.

β. Παρέμβαση Εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 22% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 3 ερωτήματα σχετικά με την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς.

Πιο αναλυτικά, κατά τον αρχικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, είχαν προβλεφθεί τέσσερα ερωτήματα για τη μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών, τα οποία απευθύνονταν τόσο στα θύματα (ερωτ. Δ1) όσο και στους μαθητές-παρατηρητές (ερωτ. Δ5, Δ6, Δ8). Από αυτά τα τέσσερα ερωτήματα, το ερώτημα Δ8 (αντίστροφης βαθμολόγησης), το οποίο συμπεριελήφθη ανακωδικοποιημένο στην ανάλυση αξιοπιστίας, καταργήθηκε διότι μείωνε σημαντικά το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α .

Έτσι, η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση ($\alpha = .69$) αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: Δ1, Δ5 και Δ6. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν

ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

γ. Ενημέρωση Ενηλίκων. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 17% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει 2 ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στην ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου (εκπαιδευτικών και διευθυντή) σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού από τα θύματα και τους μαθητές-παρατηρητές.

Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή Ενημέρωση Ενηλίκων ($\alpha = .65$) αποτελείται από τα εξής ερωτήματα: Δ7 και Δ9. Οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή τη μεταβλητή δηλώνει ότι τόσο τα θύματα όσο και οι μαθητές-παρατηρητές ενημερώνουν συχνά τους ενήλικες του σχολείου σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού.

Διευκρινίζεται ότι σε αυτή την τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου, κρίθηκε αναγκαίο να προστεθεί μια επιπλέον κατηγορία απαντήσεων, η οποία όμως δεν καταχωρήθηκε στο SPSS: 0=δεν έχει συμβεί. Αυτό έγινε για τον εξής λόγο. Κάθε ερώτημα αυτής της κλίμακας αναφέρεται στον τρόπο αντίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού. Εάν ο ερωτώμενος δεν έχει τύχει να αντιληφθεί τέτοιου είδους περιστατικά στο σχολείο του, θα έπρεπε να επιλέξει αναγκαστικά την πρώτη κατηγορία «δεν ισχύει καθόλου», δημιουργώντας τη λανθασμένη εντύπωση ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν για να σταματήσουν. Συνεπώς, για να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες κατά την ανάλυση των δεδομένων, δόθηκε στους ερωτώμενους η δυνατότητα να επιλέξουν την απάντηση «δεν έχει συμβεί», εάν δεν έχει συμβεί να δουν το περιστατικό εκφοβισμού που περιγράφεται με έντονα γράμματα.

Σχετική επεξήγηση υπάρχει στο εισαγωγικό κείμενο που προηγείται των ερωτήσεων. Επίσης, κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, δόθηκαν επιπλέον διευκρινίσεις και παραδείγματα στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης του συγκεκριμένου πίνακα. Οι απαντήσεις της κατηγορίας «δεν έχει συμβεί» καταχωρήθηκαν στο SPSS ως ελλειπείς απαντήσεις, για να μην αλλοιώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παράγοντες	Cronbach's α
Σχολικό Κλίμα	.91
Δημοκρατικότητα/Στήριξη	.86
Σαφήνεια/Δικαιοσύνη Σχολικών Κανόνων	.75
Εμπλοκή	.74
Ικανοποίηση	.84
Πειθαρχία	.72
Αίσθημα Ανασφάλειας	.67
Προσκόλληση	.52
Κοινωνική Ένταξη	.71
Μορφές Θυματοποίησης	.85
Ήπια Θυματοποίηση	.82
Σοβαρή Θυματοποίηση	.70
Ηλεκτρονική Θυματοποίηση	.79
Εκφοβισμός/Θυματοποίηση	.83
Εκφοβισμός	.80
Θυματοποίηση	.88
Αντιμετώπιση των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς	.62
Παρέμβαση Εκπαιδευτικών	.69
Παρέμβαση Μαθητών	.73
Ενημέρωση Ενηλίκων	.65

Πίνακας 11: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου

6.6. Ανάλυση αξιοπιστίας

Μετά από την παραγοντική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε αντίστροφη κωδικοποίηση των ερωτημάτων με αρνητικό πρόσημο και ελέγχθηκε η αξιοπιστία των προαναφερθέντων παραγόντων των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας (Πίν. 11), όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α είναι ικανοποιητικοί και κυμαίνονται από .65 μέχρι .88, με εξαίρεση το δείκτη αξιοπιστίας του παράγοντα Προσκόλληση της Κλίμακας του Σχολικού Κλίματος, ο οποίος είναι λίγο χαμηλός ($\alpha = .52$).

Κατά την ανάλυση αξιοπιστίας, κάποια ερωτήματα που μείωναν σημαντικά το δείκτη αξιοπιστίας καταργήθηκαν. Πρόκειται για τα ερωτήματα A0 του παράγοντα Κοινωνική Ένταξη, A9 του παράγοντα Αίσθημα Ανασφάλειας, A30 του παράγοντα Ικανοποίηση και Δ8 του παράγοντα Παρέμβαση Εκπαιδευτικών.

Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας, για καθένα από τους προαναφερόμενους παράγοντες δημιουργήθηκε μια σύνθετη μεταβλητή, η οποία αντιπροσωπεύει το μέσο όρο του συνόλου των μετρήσιμων μεταβλητών του κάθε παράγοντα. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στην ενότητα «Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής» (Πίν. 7, 8, 9, 10).

6.7. Συσχετίσεις – Υποθέσεις 1 και 2

6.7.1. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και Μορφές Θυματοποίησης

Πριν τον έλεγχο της πρώτης και της δεύτερης υπόθεσης της παρούσας έρευνας, διερευνήθηκε η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της Κλίμακας των Μορφών Θυματοποίησης και των μεταβλητών της Κλίμακας του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 5.9. και 5.10), η Κλίμακα των Μορφών Θυματοποίησης κατασκευάστηκε βάσει του ερωτηματολογίου του Olweus (1996b), ενώ η κλίμακα του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια βάσει της θεωρίας και δεν έχει δοκιμαστεί σε άλλη έρευνα, εκτός από την πιλοτική φάση της παρούσας εργασίας. Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών των δύο ανωτέρων κλιμάκων με το συντελεστή συσχέτισης Pearson r , ο οποίος αποτελεί τον πιο γνωστό τρόπο καταγραφής της έντασης και της κατεύθυνσης για τη γραμμική

συμμεταβολή δύο ποσοτικών μεταβλητών (Τσάντας, Μουσιάδης, Μπαγιάτης & Χατζηπαντελής, 1999).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 12), και οι τρεις μορφές θυματοποίησης (ήπια, σοβαρή και ηλεκτρονική) εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια με τις μεταβλητές του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης. Μάλιστα, ιδιαίτερα υψηλός είναι ο βαθμός συνάφειας της Ήπιας Θυματοποίησης, η οποία αποτελεί και την πιο συχνή μορφή θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών, με τη μεταβλητή Θυματοποίηση ($r = .78, p < .01$). Αυτό το εύρημα επαληθεύει τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης σχετικά με την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί η αρκετά υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της Ήπιας και της Σοβαρής Θυματοποίησης ($r = .51, p < .01$). Αυτό το εύρημα μάς επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα ήπιων μορφών θυματοποίησης είναι επίσης υψηλά τα επίπεδα των πιο σοβαρών μορφών θυματοποίησης.

	1	2	3	4
1. Εκφοβισμός	—			
2. Θυματοποίηση	.16**	—		
3. Ήπια Θυματοποίηση	.23**	.78**	—	
4. Σοβαρή Θυματοποίηση	.21**	.48**	.51**	—
5. Ηλεκτρονική Θυματοποίηση	.21**	.29**	.42**	.36**

** Σημείωση: $p < .01$.

Πίνακας 12: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των Μορφών Θυματοποίησης

6.7.2. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου

Για τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης της παρούσας έρευνας σχετικά με τη συνάφεια του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης με τα εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Μέγεθος Σχολείου, Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας, Εγκληματικότητα Κοινότητας), υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 13), ούτε το μέγεθος του σχολείου, ούτε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή τα επίπεδα εγκληματικότητας της ευρύτερης κοινότητας, δηλαδή του δήμου όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, δεν εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την άσκηση εκφοβισμού ή την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Συνεπώς, η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση δεν επαληθεύθηκε. Τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης κάθε σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζονται από τα διερευνώμενα εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

	1	2	3	4
1. Εκφοβισμός	—			
2. Θυματοποίηση	.16**	—		
3. Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας	-.00	.00	—	
4. Εγκληματικότητα Κοινότητας	-.01	.04	.00	—
5. Μέγεθος Σχολείου	.05	.03	.01	.00

** Σημείωση: $p < .01$.

Πίνακας 13: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των εξωγενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας

6.7.3. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση και ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου

Για τον έλεγχο της δεύτερης ερευνητικής μας υπόθεσης σχετικά με τη συνάφεια μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των ενδογενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας – δηλαδή των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και του τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς – υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 14), όλα τα διερευνώμενα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την άσκηση εκφοβισμού ή την έκθεση σε θυματοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, όλες οι διαστάσεις του, εκτός από την Κοινωνική Ένταξη, εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον Εκφοβισμό. Επίσης, όλες οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, εκτός από την Ικανοποίηση και την Προσκόλληση, εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση.

Όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο η Παρέμβαση των Εκπαιδευτικών όσο και η Παρέμβαση των Μαθητών, καθώς και η Ενημέρωση των Ενηλίκων εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον Εκφοβισμό. Παρόλα αυτά, από τις τρεις ανωτέρω ανεξάρτητες μεταβλητές, μόνο η Παρέμβαση των Μαθητών εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση. Ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά τι μας δείχνει ο Πίνακας 14 σχετικά με την κατεύθυνση της συνάφειας του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης με τα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

Η Δημοκρατικότητα/Στήριξη συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = -.12, p < .01$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = -.15, p < .01$). Συνεπώς, φαίνεται ότι στα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συχνά αυταρχικές πρακτικές και δείχνουν λιγότερο σεβασμό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν λιγότερο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων συσχετίζεται επίσης αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = -.10, p < .01$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = -.08, p < .05$). Επομένως, στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, οι

σχολικοί κανόνες είναι λιγότερο σαφείς και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο συνεπή και δίκαιο τρόπο. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ισχυρή θετική συσχέτιση της Σαφήνειας/Δίκαιης Εφαρμογής Κανόνων με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .51, p < .01$). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους μαθητές και τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τους σχολικούς κανόνες και θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους εφαρμόζουν με περισσότερη συνέπεια και δικαιοσύνη.

Η Εμπλοκή συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = -.21, p < .01$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = -.11, p < .01$). Κατά συνέπεια, στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, οι μαθητές εμπλέκονται λιγότερο στις σχολικές δραστηριότητες. Αξιοσημείωτη είναι η αρκετά υψηλή θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της Εμπλοκής με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .48, p < .01$). Ενδεχομένως, στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις αυταρχικές πρακτικές, ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές και τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες.

Η Ικανοποίηση συσχετίζεται αρνητικά με τον Εκφοβισμό ($r = -.10, p < .01$), αλλά δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση. Συνεπώς, στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των μαθητών που νιώθουν ικανοποιημένοι από το σχολείο τους. Το γεγονός ότι η μεταβλητή Ικανοποίηση δε συσχετίζεται με τη Θυματοποίηση, δείχνει ότι είναι πιο πιθανό η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο να αποτελεί την αιτία και όχι το αποτέλεσμα του εκφοβισμού. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι κάποιοι μαθητές που δε νιώθουν χαρούμενοι στο σχολείο και δε βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα διασκεδάζουν την πλήξη τους ταλαιπωρώντας τα πιο ευάλωτα παιδιά. Βέβαια, υπογραμμίζεται ότι η παρούσα έρευνα είναι συναφειακή και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό να μιλήσουμε με βεβαιότητα για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των διερευνώμενων μεταβλητών. Η φύση της σχέσης της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο με την άσκηση εκφοβισμού θα μπορούσε να διερευνηθεί μόνο με πειραματική έρευνα.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η υψηλή θετική συσχέτιση της Ικανοποίησης με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .42, p < .01$) και την Εμπλοκή ($r = .47, p < .01$).

Όπως φαίνεται, στα σχολεία όπου επικρατεί πιο δημοκρατική ατμόσφαιρα και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι μαθητές νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο τους και εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες.

Η Πειθαρχία συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = -.15, p < .01$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = -.12, p < .01$). Επομένως, στα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης, οι μαθητές σέβονται λιγότερο τους σχολικούς κανόνες, τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θετική συνάφεια της Πειθαρχίας με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .39, p < .01$). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα πειθαρχίας, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δημοκρατικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η θετική συνάφεια της Πειθαρχίας με τη Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων, την Εμπλοκή και την Ικανοποίηση.

Το Αίσθημα Ανασφάλειας συσχετίζεται θετικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = .14, p < .01$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = .53, p < .01$). Σύμφωνα με το ανωτέρω εύρημα, στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, αναμένεται το αίσθημα ανασφάλειας να είναι εντονότερο τόσο μεταξύ των θυτών όσο και μεταξύ των θυμάτων εκφοβισμού. Βέβαια, όπως παρατηρούμε, ο βαθμός συσχέτισης του Αισθήματος Ανασφάλειας με τη Θυματοποίηση είναι πολύ πιο υψηλός συγκριτικά με το βαθμό συσχέτισης της εν λόγω μεταβλητής με τον Εκφοβισμό. Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά που θυματοποιούνται νιώθουν πολύ πιο έντονο φόβο στο σχολείο από τα παιδιά που εκφοβίζουν. Πάντως, αξιοσημείωτο είναι ότι ακόμα και οι θύτες φαίνεται ότι νιώθουν περισσότερη ανασφάλεια στα σχολεία με υψηλά επίπεδα εκφοβισμού.

Η Προσκόλληση συσχετίζεται αρνητικά με τον Εκφοβισμό ($r = -.08, p < .05$), ενώ δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση. Κατά συνέπεια, στα σχολεία με υψηλότερη συχνότητα εκφοβισμού, είναι περισσότεροι οι μαθητές που νιώθουν λιγότερο συνδεδεμένοι με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους. Όπως και στην περίπτωση της Ικανοποίησης, το γεγονός ότι η μεταβλητή Προσκόλληση δε συσχετίζεται με τη Θυματοποίηση, δείχνει ότι είναι πιο πιθανό η αδιαφορία των μαθητών για τη γνώμη των συνομηλίκων και των καθηγητών τους να αποτελεί την αιτία και όχι το αποτέλεσμα του εκφοβισμού. Ενδιαφέρον

παρουσιάζει επίσης η θετική συσχέτιση της Προσκόλλησης με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .36, p < .01$) και την Εμπλοκή ($r = .32, p < .01$). Όπως φαίνεται, στα σχολεία όπου επικρατεί δημοκρατικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τους μαθητές, οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γνώμη των συμμαθητών και των καθηγητών τους.

Όσον αφορά στην Κοινωνική Ένταξη, αυτή συσχετίζεται αρνητικά με τη Θυματοποίηση ($r = -.38, p < .01$), αλλά δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον Εκφοβισμό. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία όπου υπάρχουν περισσότερα μοναχικά παιδιά, υπάρχει και υψηλότερο ποσοστό θυμάτων εκφοβισμού. Εξάλλου, όπως δείχνουν και τα ερευνητικά πορίσματα άλλων ερευνών, τα θύματα εκφοβισμού είναι κυρίως μαθητές απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους. Αξιοσημείωτη είναι η θετική συσχέτιση της Κοινωνικής Ένταξης με την Εμπλοκή ($r = .37, p < .01$) και την Πειθαρχία ($r = .29, p < .01$) και η αρνητική συσχέτισή της με το Αίσθημα Ανεσφάλειας ($r = -.26, p < .01$). Φαίνεται ότι στα σχολεία όπου περισσότεροι μαθητές είναι ενταγμένοι στις ομάδες των συνομηλίκων τους, είναι υψηλότερα τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής και πειθαρχίας, ενώ αντίθετα είναι χαμηλότερα τα επίπεδα ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών.

Η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με τον Εκφοβισμό ($r = -.16, p < .01$), αλλά δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση. Αν και αυτό το εύρημα εκ πρώτης όψεως φαίνεται παράδοξο, μπορεί να υποθεθεί ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών απευθύνεται μονομερώς προς τους θύτες, με αποτέλεσμα κάποιοι από αυτούς να συμμορφώνονται, αλλά δεν βοηθάει ουσιαστικά τα θύματα, τα οποία ενδεχομένως συνεχίζουν να υφίστανται τις αρνητικές ενέργειες άλλων μαθητών του σχολείου τους. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η αρκετά υψηλή θετική συσχέτιση της Παρέμβασης των Εκπαιδευτικών με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .53, p < .01$). Αυτό το εύρημα είναι απόλυτα λογικό, αφού στα σχολεία με περισσότερο δημοκρατικό και υποστηρικτικό κλίμα είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να προστατεύσουν τα θύματα εκφοβισμού.

Η Παρέμβαση των Μαθητών συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό ($r = -.12, p < .05$) όσο και με τη Θυματοποίηση ($r = -.16, p < .01$). Κατά συνέπεια, στα σχολεία όπου οι μαθητές παρεμβαίνουν συχνότερα για να σταματήσουν τα

περιστατικά εκφοβισμού, παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η παρέμβαση των μαθητών είναι πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, η οποία συσχετίζεται μόνο με την άσκηση εκφοβισμού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της Παρέμβασης των Μαθητών με την Κοινωνική Ένταξη ($r = .34, p < .01$) και η αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της Παρέμβασης των Μαθητών με το Αίσθημα Ανασφάλειας ($r = -.12^*, p < .05$). Αυτά τα ευρήματα σχολιάζονται εκτενέστερα στην τελευταία ενότητα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Όπως η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών, η Ενημέρωση των Ενηλίκων συσχετίζεται αρνητικά με τον Εκφοβισμό ($r = -.15, p < .01$), αλλά δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση. Υπογραμμίζεται ότι ο βαθμός συνάφειας αυτών των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών με τον Εκφοβισμό σχεδόν ταυτίζεται· γεγονός που δείχνει ότι η Ενημέρωση των Ενηλίκων του σχολείου και η Παρέμβαση των Εκπαιδευτικών αποτελούν δύο παράγοντες αλληλεξαρτώμενους. Όπως προαναφέρθηκε, είναι πιθανό η ενημέρωση των ενηλίκων από τους μαθητές σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού να οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα παρέμβασης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την προσωρινή διακοπή των πράξεων εκφοβισμού από κάποιους μαθητές, αλλά δε φαίνεται να βοηθάει ουσιαστικά τα θύματα, τα οποία ενδεχομένως συνεχίζουν να θυματοποιούνται από άλλους μαθητές του σχολείου τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η στατιστικώς σημαντική και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της Ενημέρωσης των Ενηλίκων με τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη ($r = .32, p < .01$) και την Παρέμβαση των Εκπαιδευτικών ($r = .33, p < .01$). Σύμφωνα με αυτό το εύρημα, μπορεί να υποτεθεί ότι στα πιο δημοκρατικά σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σεβασμό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι μαθητές εμπιστεύονται περισσότερο τους καθηγητές τους και καταγγέλλουν πιο συχνά τα επεισόδια εκφοβισμού, με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να τα σταματήσουν.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Εκφοβισμός	—											
2. Θυματοποίηση	.16**	—										
3. Δημοκρατικότητα/Στήριξη	-.12**	-.15**	—									
4. Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων	-.10**	-.08*	.51**	—								
5. Εμπλοκή	-.21**	-.11**	.48**	.26**	—							
6. Ικανοποίηση	-.10**	-.05	.42**	.24**	.47**	—						
7. Πειθαρχία	-.15**	-.12**	.39**	.25**	.28**	.28**	—					
8. Αίσθημα Ανασφάλειας	.14**	.53**	-.06	-.06	-.05	-.09*	-.07	—				
9. Προσκόλληση	-.08*	.02	.36**	.25**	.32**	.26**	.21**	.02	—			
10. Κοινωνική Ένταξη	-.07	-.38**	.20**	.12**	.37**	.21**	.29**	-.26**	.19**	—		
11. Παρέμβαση Εκπαιδευτικών	-.16**	-.04	.53**	.40**	.27**	.25**	.21**	-.02	.29**	.06	—	
12. Παρέμβαση Μαθητών	-.12*	-.16**	.12*	.07	.21**	.17**	.10	-.12*	.17**	.34**	.12*	—
13. Ενημέρωση Ενηλίκων	-.15**	.01	.32**	.26**	.28**	.20**	.18**	.10*	.12*	.05	.33**	.06

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Πίνακας 14: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των ενδογενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η στατιστικώς σημαντική και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων με το Αίσθημα Ανασφάλειας ($r = .10$, $p < .05$), σε αντίθεση με την στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια του Αισθήματος Ανασφάλειας με τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών ($r = -.12$, $p < .05$). Φαίνεται ότι στα σχολεία όπου επικρατεί κλίμα φόβου και ανασφάλειας, οι μαθητές παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού και απευθύνονται συχνότερα στους ενήλικες του σχολείου.

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω ευρήματα, η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας επαληθεύθηκε. Όλα τα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (σχολικό κλίμα, τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς) συσχετίζονται με την άσκηση εκφοβισμού ή/και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

6.8. Ανάλυση Παλινδρόμησης – Υποθέσεις 3 και 4

Για τον έλεγχο της αθροιστικής συνεισφοράς των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαμόρφωση των τιμών των δύο εξαρτημένων μεταβλητών του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Σίμος & Κομίλη, 2003). Επιλέχθηκε η βηματική μέθοδος με στόχο τον εντοπισμό εκείνων των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας που αποτελούν τους καλύτερους παράγοντες πρόβλεψης (predictors) της άσκησης εκφοβισμού και της έκθεσης σε θυματοποίηση (Παράρτημα Δ).

Στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης δε συμπεριελήφθησαν τα εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Μέγεθος Σχολείου, Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Κοινότητας, Εγκληματικότητα Κοινότητας), αφού κανένα από αυτά δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον Εκφοβισμό ή τη Θυματοποίηση (βλ. § 6.7.2.). Συνεπώς, η τρίτη υπόθεση της έρευνάς μας δεν επαληθεύθηκε. Ούτε το μέγεθος του σχολείου, ούτε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή τα επίπεδα εγκληματικότητας του δήμου όπου στεγάζεται το σχολείο δεν προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού ή την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Όσον αφορά στους επτά παράγοντες του σχολικού κλίματος που εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον Εκφοβισμό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης δείχνουν ότι μόνο τρεις από αυτούς προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού (Πίν. 15). Η Εμπλοκή, η Πειθαρχία και το Αίσθημα Ανασφάλειας ερμηνεύουν το 6% της συνολικής διακύμανσης του Εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η Εμπλοκή ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης του Εκφοβισμού (4,4%), ενώ η Πειθαρχία και το Αίσθημα Ανασφάλειας μαζί ερμηνεύουν μόνο το 1,6% της διακύμανσης της εν λόγω εξαρτημένης μεταβλητής.

Επιπλέον, η συχνότητα του Εκφοβισμού προβλέπεται αρνητικά από την Εμπλοκή και την Πειθαρχία, ενώ προβλέπεται θετικά από το Αίσθημα Ανασφάλειας.

Συνεπώς, στα σχολεία με χαμηλότερα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, χαμηλότερα επίπεδα πειθαρχίας και υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας, προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού.

<i>Εξαρτημένη μεταβλητή Εκφοβισμός</i>	<i>β</i>	<i>ΔR²</i>
<i>Βήμα 1</i>		
Εμπλοκή	-.077**	.044**
<i>Βήμα 2</i>		
Εμπλοκή	-.068**	
Πειθαρχία	-.040*	.009*
<i>Βήμα 3</i>		
Εμπλοκή	-.067**	
Πειθαρχία	-.038*	
Αίσθημα Ανασφάλειας	.055*	.007*

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Πίνακας 15: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος

Όσον αφορά στους έξι παράγοντες του σχολικού κλίματος που εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση, τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης δείχνουν ότι τέσσερις από αυτούς προβλέπουν την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση (Πίν. 16). Το Αίσθημα Ανασφάλειας, η Κοινωνική Ένταξη, η Δημοκρατικότητα/Στήριξη και η Εμπλοκή ερμηνεύουν το 38,3% της συνολικής διακύμανσης της Θυματοποίησης. Υπογραμμίζεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης της Θυματοποίησης (31,3%) ερμηνεύεται από το Αίσθημα Ανασφάλειας. Η Κοινωνική Ένταξη ερμηνεύει το 5,3% της διακύμανσης της Θυματοποίησης, ενώ η Δημοκρατικότητα/Στήριξη ερμηνεύει μόνο το 1% και η Εμπλοκή το 0,7% της διακύμανσης της εν λόγω εξαρτημένης μεταβλητής.

Επιπλέον, η συχνότητα της Θυματοποίησης προβλέπεται αρνητικά από την Κοινωνική Ένταξη, τη Δημοκρατικότητα/Στήριξη και την Εμπλοκή, ενώ προβλέπεται θετικά από το Αίσθημα Ανεπάρκειας. Συνεπώς, στα σχολεία με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής ένταξης των μαθητών, χαμηλότερα επίπεδα δημοκρατικότητας και στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, χαμηλότερα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και υψηλότερα επίπεδα ανεπάρκειας, προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης των μαθητών.

<i>Εξαρτημένη μεταβλητή Θυματοποίηση</i>	<i>β</i>	<i>ΔR²</i>
<i>Βήμα 1</i>		
Αίσθημα Ανεπάρκειας	.580**	.313**
<i>Βήμα 2</i>		
Αίσθημα Ανεπάρκειας	.519**	
Κοινωνική Ένταξη	-.148**	.053**
<i>Βήμα 3</i>		
Αίσθημα Ανεπάρκειας	.516**	
Κοινωνική Ένταξη	-.136**	
Δημοκρατικότητα/Στήριξη	-.067**	.010**
<i>Βήμα 4</i>		
Αίσθημα Ανεπάρκειας	.511**	
Κοινωνική Ένταξη	-.155**	
Δημοκρατικότητα/Στήριξη	-.095**	
Εμπλοκή	-.064*	.007*

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Πίνακας 16: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος

Όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης δείχνουν ότι οι μεταβλητές Παρέμβαση Μαθητών και Ενημέρωση Ενηλίκων ερμηνεύουν το 5% της συνολικής διακύμανσης του Εκφοβισμού (Πίν. 17). Πιο αναλυτικά, η Παρέμβαση Μαθητών ερμηνεύει το 2,8%, ενώ η Ενημέρωση Ενηλίκων ερμηνεύει το 2,2% της διακύμανσης του Εκφοβισμού.

Επιπλέον, η συχνότητα του Εκφοβισμού προβλέπεται αρνητικά τόσο από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών όσο και από τη μεταβλητή Ενημέρωση Ενηλίκων. Κατά συνέπεια, όπως είναι λογικό, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία όπου οι μαθητές παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού και ενημερώνουν λιγότερο συχνά τους ενήλικες του σχολείου (καθηγητές, διευθυντή) σχετικά με αυτά τα περιστατικά, προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού.

<i>Εξαρτημένη μεταβλητή Εκφοβισμός</i>	<i>β</i>	<i>² ΔR</i>
<i>Βήμα 1</i>		
Παρέμβαση Μαθητών	-.054**	.028**
<i>Βήμα 2</i>		
Παρέμβαση Μαθητών	-.050*	
Ενημέρωση Ενηλίκων	-.052*	.022*

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Πίνακας 17: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική μέθοδος) για την πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες της αντιμετώπισης του εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς

Τέλος, πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση για να ελεγχθεί εάν η έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση προβλέπεται από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών – τη μοναδική από τις τρεις μεταβλητές του τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς που εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη Θυματοποίηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, η μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών ερμηνεύει το 2,8% της συνολικής διακύμανσης της

Θυματοποίησης (Πίν. 18). Η Θυματοποίηση προβλέπεται αρνητικά από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών. Επομένως, στα σχολεία όπου οι μαθητές παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού προβλέπονται υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης. Σημειώνεται ότι το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης της Θυματοποίησης που ερμηνεύεται από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών (2,8%) ταυτίζεται απόλυτα με το αντίστοιχο ποσοστό του Εκφοβισμού (Πίν. 17).

<i>Εξαρτημένη μεταβλητή Θυματοποίηση</i>	<i>β</i>	<i>R^2 R</i>
Παρέμβαση Μαθητών	-,103**	.028**

Σημείωση: **p<.01.

Πίνακας 18: Ανάλυση απλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών

Εν κατακλείδι, τα ανωτέρω αποτελέσματα επαληθεύουν την τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση. Τα ενδογενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού ή/και την έκθεση σε θυματοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, η χαμηλή εμπλοκή, η μειωμένη πειθαρχία και το υψηλό αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, ενώ το υψηλό αίσθημα ανασφάλειας, η ελλιπής κοινωνική ένταξη, η έλλειψη δημοκρατικότητας/στήριξης και η μειωμένη εμπλοκή προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Όσον αφορά στους παράγοντες του τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η συχνή παρέμβαση των μαθητών και η συχνή ενημέρωση των ενηλίκων προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, ενώ η συχνή παρέμβαση των μαθητών προβλέπει, επιπλέον, χαμηλότερα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση.

6.9. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης – Υπόθεση 5

Για τον έλεγχο της πέμπτης ερευνητικής μας υπόθεσης σχετικά με την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων δήμων του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, πραγματοποιήθηκε

μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Ως ανεξάρτητη ορίστηκε η μεταβλητή Δήμος, η οποία συμπεριλαμβάνει τέσσερις ομάδες μαθητών: Περιστερίου, Μοσχάτου, Χαλανδρίου και Αμαρουσίου. Ως εξαρτημένες ορίστηκαν οι μεταβλητές Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ήπια Θυματοποίηση, Σοβαρή Θυματοποίηση και Ηλεκτρονική Θυματοποίηση. Ένα χαμηλό σκορ σε αυτές τις μεταβλητές δηλώνει χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών (0=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 5=σχεδόν κάθε μέρα). Στον Πίνακα 19, αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις τέσσερις ομάδες μαθητών.

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	Περιστέρι	171	1,1316	,27607
	Μοσχάτο	167	1,1337	,31381
	Χαλάνδρι	157	1,1401	,34618
	Αμαρούσιο	164	1,1240	,39450
	Σύνολο	659	1,1323	,33396
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι	170	1,2478	,52779
	Μοσχάτο	165	1,3485	,60656
	Χαλάνδρι	157	1,3097	,54863
	Αμαρούσιο	162	1,2932	,50815
	Σύνολο	654	1,2993	,54900
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι	169	1,4331	,76491
	Μοσχάτο	165	1,4679	,66461
	Χαλάνδρι	160	1,4662	,61459
	Αμαρούσιο	160	1,3912	,63814
	Σύνολο	654	1,4398	,67346
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι	169	1,1456	,42243
	Μοσχάτο	163	1,1129	,27220
	Χαλάνδρι	156	1,1192	,30798
	Αμαρούσιο	158	1,1000	,23323
	Σύνολο	646	1,1198	,31844
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι	170	1,1941	,60207
	Μοσχάτο	166	1,1627	,39310
	Χαλάνδρι	155	1,1075	,37012
	Αμαρούσιο	160	1,0729	,30296
	Σύνολο	651	1,1357	,43660

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ανά δήμο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (Πίν. 21), δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων δήμων της Αττικής ούτε ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού ($p=.979$), ούτε ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση ($p=.409$). Επίσης, δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς τα επίπεδα της Ήπιας Θυματοποίησης ($p=.711$) και της Σοβαρής Θυματοποίησης ($p=.617$).

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	,092	3	655	,965
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	,458	3	650	,712
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	1,054	3	650	,368
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	2,124	3	642	,096
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	8,192	3	647	,000

Πίνακας 20: Αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας της διασποράς με το τεστ του Levene για τις τέσσερις ομάδες μαθητών (Περικτερίου, Μοσχάτου, Αμαρουσίου και Χαλανδρίου)

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	Between Groups	,021	3	,007	,064	,979
	Within Groups	73,366	655	,112		
	Total	73,387	658			
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	,873	3	,291	,966	,409
	Within Groups	195,943	650	,301		
	Total	196,816	653			
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	,627	3	,209	,459	,711
	Within Groups	295,540	650	,455		
	Total	296,166	653			
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	,182	3	,061	,597	,617
	Within Groups	65,224	642	,102		
	Total	65,406	645			
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	1,454	3	,485	2,562	,054
	Within Groups	122,449	647	,189		
	Total	123,903	650			

Πίνακας 21: Αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Όσον αφορά στην Ηλεκτρονική Θυματοποίηση, επειδή το αποτέλεσμα του ελέγχου ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene ήταν στατιστικώς σημαντικό (Πίν. 20), χρησιμοποιήθηκε το τεστ του Welch. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 22), παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς τα επίπεδα Ηλεκτρονικής Θυματοποίησης ($Welch's F(3, 354.66) = 2.82, p < .05$).

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
CYBER_VICTIMIZATION	Welch	2,828	3	354,667	,039

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 22: Αποτελέσματα του τεστ του Welch σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς την Ηλεκτρονική Θυματοποίηση

Multiple Comparisons

Dependent Variable: CYBER_VICTIMIZATION

LSD

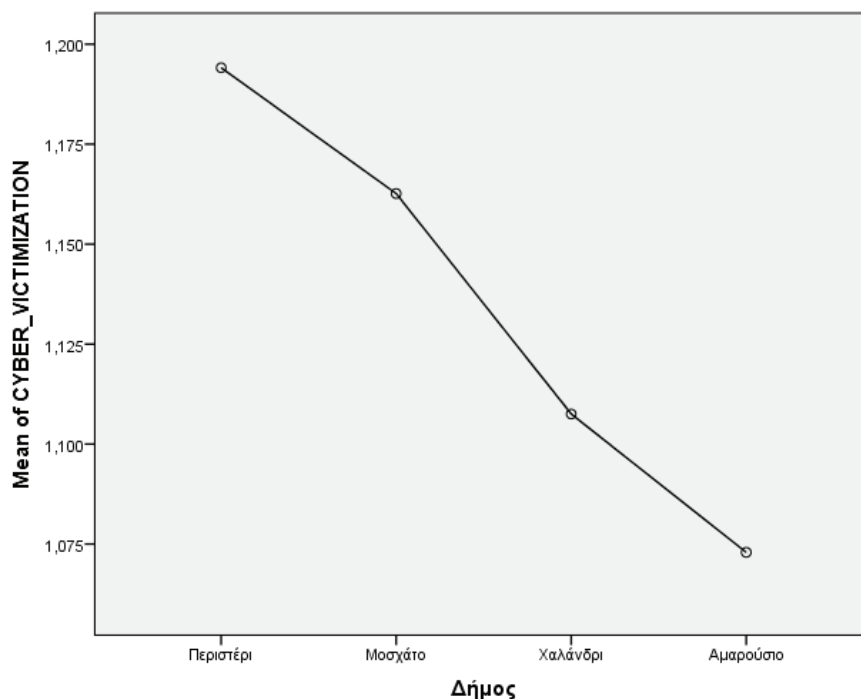
(I) Δήμος	(J) Δήμος	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Περιστερί	Μοσχάτο	,03147	,04747	,508	-,0617	,1247
	Χαλάνδρι	,08659	,04831	,074	-,0083	,1815
	Αμαρούσιο	,12120*	,04792	,012	,0271	,2153
Μοσχάτο	Περιστερί	-,03147	,04747	,508	-,1247	,0617
	Χαλάνδρι	,05512	,04859	,257	-,0403	,1505
	Αμαρούσιο	,08973	,04820	,063	-,0049	,1844
Χαλάνδρι	Περιστερί	-,08659	,04831	,074	-,1815	,0083
	Μοσχάτο	-,05512	,04859	,257	-,1505	,0403
	Αμαρούσιο	,03461	,04903	,480	-,0617	,1309
Αμαρούσιο	Περιστερί	-,12120*	,04792	,012	-,2153	-,0271
	Μοσχάτο	-,08973	,04820	,063	-,1844	,0049
	Χαλάνδρι	-,03461	,04903	,480	-,1309	,0617

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 23: Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των μαθητών των τεσσάρων δήμων ως προς την Ηλεκτρονική Θυματοποίηση

Ακολουθώς, για να διαπιστωθεί ποιοι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων των μέσων όρων (Post Hoc Tests) με το κριτήριο LSD (Πίν. 23). Η χρήση του κριτηρίου LSD κρίθηκε πιο κατάλληλη, διότι τα παραμετρικά κριτήρια έχουν μεγαλύτερη διαφοροποιητική ισχύ στις συγκρίσεις από ό,τι τα μη παραμετρικά» (Παρασκευόπουλος, 1993β: σελ. 50).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των δήμων Περιστερίου και Αμαρουσίου. Όπως φαίνεται και στο γράφημα των μέσων τιμών (means plot), τα υψηλότερα επίπεδα Ηλεκτρονικής Θυματοποίησης παρατηρούνται στο δήμο Περιστερίου, ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα παρατηρούνται στο δήμο Αμαρουσίου (Γρ. 11).



Γράφημα 11: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση στους τέσσερις δήμους του δείγματος

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι η πέμπτη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύεται ως προς το μεγαλύτερο μέρος της. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δήμων Μοσχάτου, Περιστερίου, Αμαρουσίου και Χαλανδρίου ούτε ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης, ούτε ως προς τα επίπεδα των ήπιων και σοβαρών μορφών θυματοποίησης. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων δήμων της Αττικής παρατηρούνται μόνο ως προς τις ηλεκτρονικές μορφές θυματοποίησης, καθώς ο δήμος Περιστερίου εμφανίζει σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Ηλεκτρονικής Θυματοποίησης από το δήμο Αμαρουσίου. Παρόλα αυτά, όπως θα δούμε στην επόμενη παράγραφο, αυτές οι διαφορές είναι πιθανό να οφείλονται στα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα των μορφών ηλεκτρονικής θυματοποίησης που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών του σχολείου Περιστερί 3.

6.10. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης – Υπόθεση 6

Για τον έλεγχο της έκτης ερευνητικής μας υπόθεσης σχετικά με την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών των 16 σχολείων του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, πραγματοποιήθηκε επίσης μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Ως ανεξάρτητη ορίστηκε η μεταβλητή Σχολείο, η οποία συμπεριλαμβάνει 16 ομάδες μαθητών, μία για κάθε σχολείο: Περιστερί 1, Περιστερί 2, Περιστερί 3, Περιστερί 4, Μοσχάτο 1, Μοσχάτο 2, Μοσχάτο 3, Μοσχάτο 4, Χαλάνδρι 1, Χαλάνδρι 2, Χαλάνδρι 3, Χαλάνδρι 4, Αμαρούσιο 1, Αμαρούσιο 2, Αμαρούσιο 3 και Αμαρούσιο 4¹. Ως εξαρτημένες ορίστηκαν οι μεταβλητές Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ήπια Θυματοποίηση, Σοβαρή Θυματοποίηση και Ηλεκτρονική Θυματοποίηση. Ένα χαμηλό σκορ σε αυτές τις μεταβλητές δηλώνει χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης (0=ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά, 5=σχεδόν κάθε μέρα). Στον Πίνακα 24 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις 16 ομάδες μαθητών.

Επειδή ο έλεγχος ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα (Πίν. 25), βασιστήκαμε στο τεστ του Welch (Πίν. 27) και όχι στον πίνακα ANOVA (Πίν. 26). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ του Welch, δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών ($p=.192$). Παρόλα αυτά, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων ως προς όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρονται στη θυματοποίηση. Πιο αναλυτικά, στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων παρατηρούνται στις ακόλουθες εξαρτημένες μεταβλητές: Θυματοποίηση, $Welch's F(15, 237.40)=1.91, p<.05$, Ήπια Θυματοποίηση, $Welch's F(15, 237.18)=1.95, p<.05$, Σοβαρή Θυματοποίηση, $Welch's F(15, 230.16)=6.69, p<.001$ και Ηλεκτρονική Θυματοποίηση, $Welch's F(15, 237.30)=2.19, p<.01$.

¹ Τα ονόματα των σχολικών μονάδων κωδικοποιήθηκαν για να αποφευχθεί ο στιγματισμός των σχολείων με τα υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού ή θυματοποίησης.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ανά σχολείο

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	Περιστέρι 1	41	1,1098	,26773
	Περιστέρι 2	49	1,1395	,27919
	Περιστέρι 3	40	1,1250	,25248
	Περιστέρι 4	41	1,1504	,30913
	Μοσχάτο 1	37	1,2387	,49619
	Μοσχάτο 2	40	1,1000	,19171
	Μοσχάτο 3	47	1,1028	,24464
	Μοσχάτο 4	43	1,1085	,25687
	Χαλάνδρι 1	42	1,0913	,24749
	Χαλάνδρι 2	32	1,1094	,20570
	Χαλάνδρι 3	38	1,1404	,24362
	Χαλάνδρι 4	45	1,2074	,52962
	Αμαρούσιο 1	41	1,0772	,20782
	Αμαρούσιο 2	37	1,0631	,12013
	Αμαρούσιο 3	41	1,0569	,11553
	Αμαρούσιο 4	45	1,2778	,69267
	Σύνολο	659	1,1323	,33396
	ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι 1	41	1,2470
Περιστέρι 2		48	1,1406	,30250
Περιστέρι 3		40	1,4250	,79097
Περιστέρι 4		41	1,2012	,32461
Μοσχάτο 1		36	1,4306	,60167
Μοσχάτο 2		37	1,4020	,67965
Μοσχάτο 3		48	1,1979	,35434
Μοσχάτο 4		44	1,4006	,74053
Χαλάνδρι 1		41	1,3598	,68419
Χαλάνδρι 2		31	1,1573	,24145
Χαλάνδρι 3		39	1,4679	,63396
Χαλάνδρι 4		46	1,2337	,45078
Αμαρούσιο 1		41	1,2043	,42917
Αμαρούσιο 2		37	1,2905	,53119
Αμαρούσιο 3		40	1,3188	,45463
Αμαρούσιο 4		44	1,3551	,59975
Σύνολο		654	1,2993	,54900

ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι 1	40	1,4100	,68829	
	Περιστέρι 2	48	1,2708	,45661	
	Περιστέρι 3	40	1,6550	,97874	
	Περιστέρι 4	41	1,4293	,85739	
	Μοσχάτο 1	34	1,5588	,79205	
	Μοσχάτο 2	40	1,5350	,74886	
	Μοσχάτο 3	48	1,3042	,35964	
	Μοσχάτο 4	43	1,5163	,72274	
	Χαλάνδρι 1	42	1,4143	,62531	
	Χαλάνδρι 2	32	1,3125	,36610	
	Χαλάνδρι 3	39	1,6513	,74228	
	Χαλάνδρι 4	47	1,4638	,60305	
	Αμαρούσιο 1	40	1,2800	,64179	
	Αμαρούσιο 2	37	1,3081	,44869	
	Αμαρούσιο 3	38	1,2737	,34303	
	Αμαρούσιο 4	45	1,6578	,86089	
	Σύνολο	654	1,4398	,67346	
	ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι 1	41	1,1561	,37819
		Περιστέρι 2	47	1,1532	,55044
		Περιστέρι 3	40	1,2150	,48440
Περιστέρι 4		41	1,0585	,12840	
Μοσχάτο 1		35	1,0971	,34427	
Μοσχάτο 2		40	1,1700	,37499	
Μοσχάτο 3		46	1,0391	,09995	
Μοσχάτο 4		42	1,1524	,19660	
Χαλάνδρι 1		41	1,1659	,47308	
Χαλάνδρι 2		32	1,0625	,09419	
Χαλάνδρι 3		38	1,0632	,13238	
Χαλάνδρι 4		45	1,1644	,31706	
Αμαρούσιο 1		39	1,0051	,03203	
Αμαρούσιο 2		36	1,0500	,10000	
Αμαρούσιο 3		38	1,1368	,16833	
Αμαρούσιο 4		45	1,1911	,37648	
Σύνολο		646	1,1198	,31844	

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Περιστέρι 1	40	1,0833	,27991
	Περιστέρι 2	48	1,1667	,43489
	Περιστέρι 3	40	1,4917	1,05676
	Περιστέρι 4	42	1,0476	,13913
	Μοσχάτο 1	36	1,2315	,39697
	Μοσχάτο 2	40	1,2917	,52400
	Μοσχάτο 3	47	1,1064	,38137
	Μοσχάτο 4	43	1,0465	,15569
	Χαλάνδρι 1	42	1,1825	,62123
	Χαλάνδρι 2	32	1,0521	,14930
	Χαλάνδρι 3	36	1,0833	,20119
	Χαλάνδρι 4	45	1,0963	,25248
	Αμαρούσιο 1	41	1,0325	,16338
	Αμαρούσιο 2	36	1,0370	,10624
	Αμαρούσιο 3	39	1,0427	,13636
	Αμαρούσιο 4	44	1,1667	,52582
	Σύνολο	651	1,1357	,43660

Ακολούθως, για να διαπιστωθεί ποια σχολεία εμφανίζουν τους υψηλότερους μέσους όρους, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων των μέσων όρων (Post Hoc Tests) με το κριτήριο LSD. Λόγω του μεγάλου μεγέθους των πινάκων, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Ε. Όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Θυματοποίηση, οι περισσότερες στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στα σχολεία Χαλάνδρι 3 και Περιστέρι 2.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο Χαλάνδρι 3 εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση συγκριτικά με άλλα έξι σχολεία της Αττικής (Περιστέρι 2, Περιστέρι 4, Μοσχάτο 3, Χαλάνδρι 2, Χαλάνδρι 4 και Αμαρούσιο 1). Αντίθετα, το σχολείο Περιστέρι 2, εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση συγκριτικά με άλλα πέντε σχολεία της Αττικής (Περιστέρι 3, Μοσχάτο 1, Μοσχάτο 2, Μοσχάτο 4 και Χαλάνδρι 3).

Στο γράφημα των μέσων τιμών (means plot), φαίνονται πιο καθαρά οι διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση (Γρ. 12).

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	4,379	15	643	,000
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	2,207	15	638	,005
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	3,067	15	638	,000
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	4,312	15	630	,000
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	9,298	15	635	,000

Πίνακας 25: Αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας της διασποράς με το τεστ του Levene για τις 16 ομάδες μαθητών

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	Between Groups	2,396	15	,160	1,447	,120
	Within Groups	70,991	643	,110		
	Total	73,387	658			
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	6,910	15	,461	1,548	,083
	Within Groups	189,906	638	,298		
	Total	196,816	653			
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	12,409	15	,827	1,860	,024
	Within Groups	283,758	638	,445		
	Total	296,166	653			
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	2,417	15	,161	1,612	,066
	Within Groups	62,989	630	,100		
	Total	65,406	645			
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Between Groups	8,886	15	,592	3,271	,000
	Within Groups	115,017	635	,181		
	Total	123,903	650			

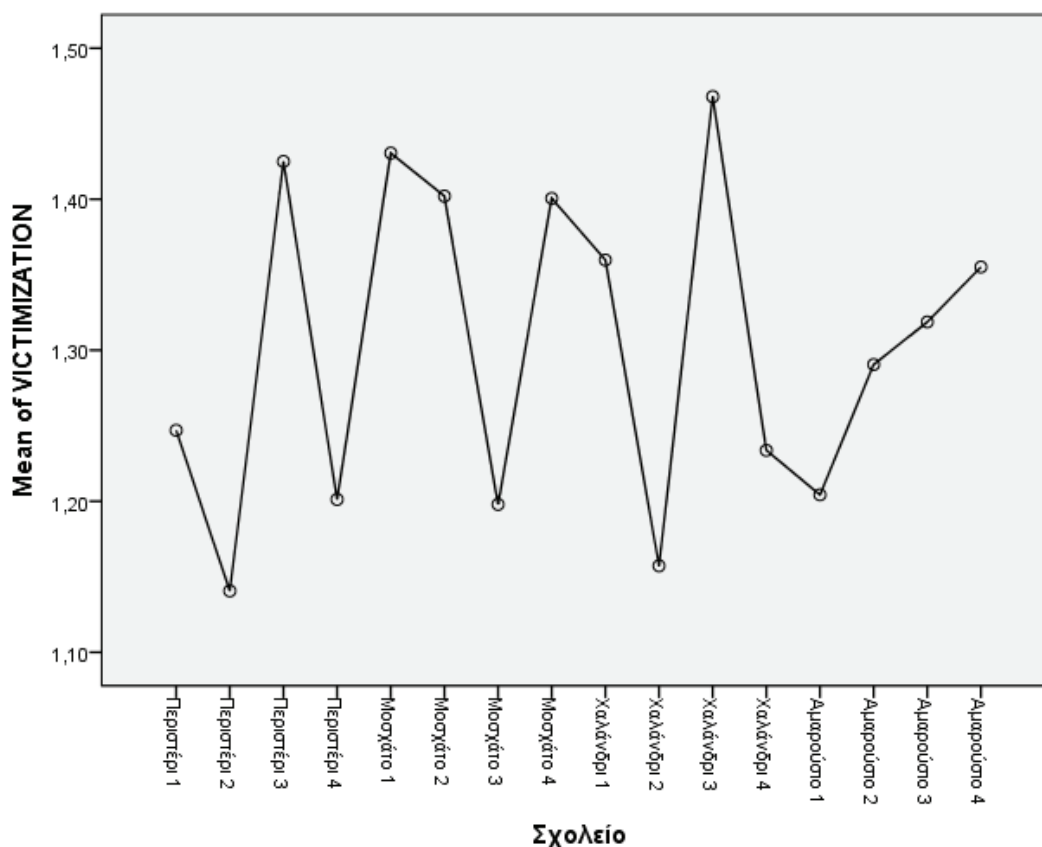
Πίνακας 26: Αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	Welch	1,317	15	240,054	,192
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Welch	1,910	15	237,407	,023
ΗΠΙΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Welch	1,954	15	237,188	,019
ΣΟΒΑΡΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Welch	6,696	15	230,167	,000
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	Welch	2,190	15	237,301	,007

a. Asymptotically F distributed.

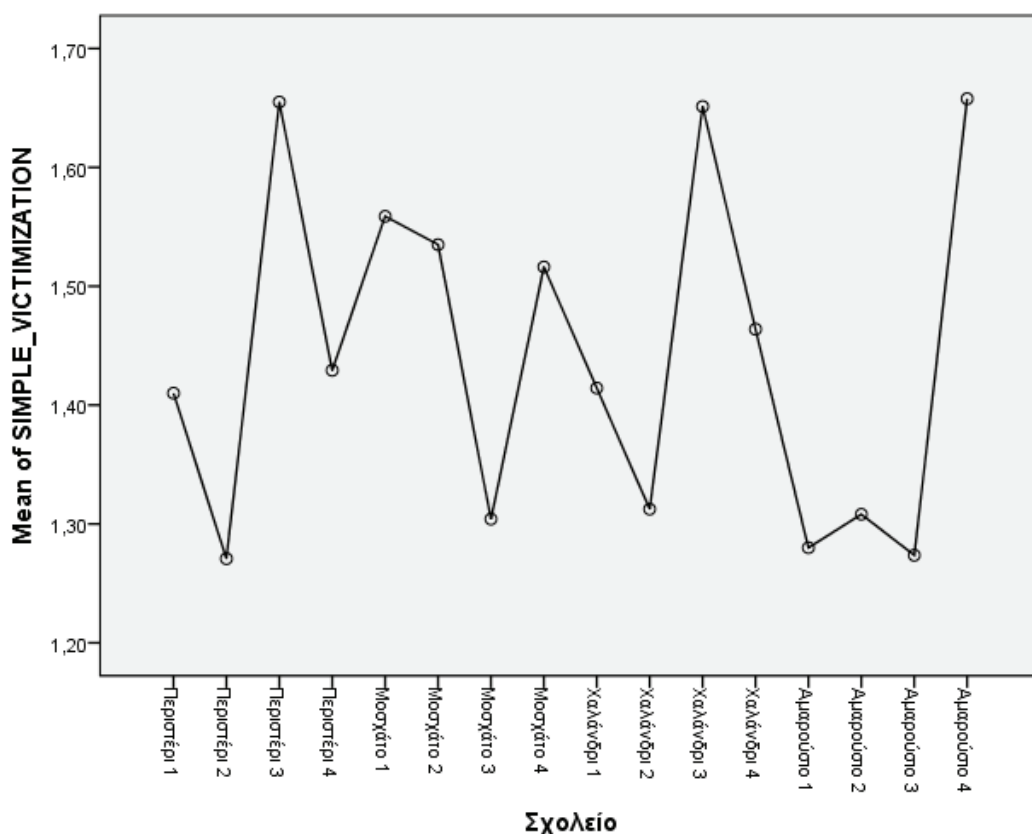
Πίνακας 27: Αποτελέσματα του τεστ του Welch σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές



Γράφημα 12: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής

Όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Ήπια Θυματοποίηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Παράρτημα Ε), οι περισσότερες στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στα σχολεία Περιστερί 3, Χαλάνδρι 3 και Αμαρούσιο 4. Και τα τρία προαναφερθέντα σχολεία εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ήπιων μορφών θυματοποίησης συγκριτικά με άλλα έξι σχολεία της Αττικής (Περιστερί 2, Μοσχάτο 3, Χαλάνδρι 2, Αμαρούσιο 1, Αμαρούσιο 2 και Αμαρούσιο 3).

Στο γράφημα των μέσων τιμών (means plot) που ακολουθεί, φαίνονται πιο καθαρά οι διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε ήπιες μορφές θυματοποίησης (Γρ. 13).

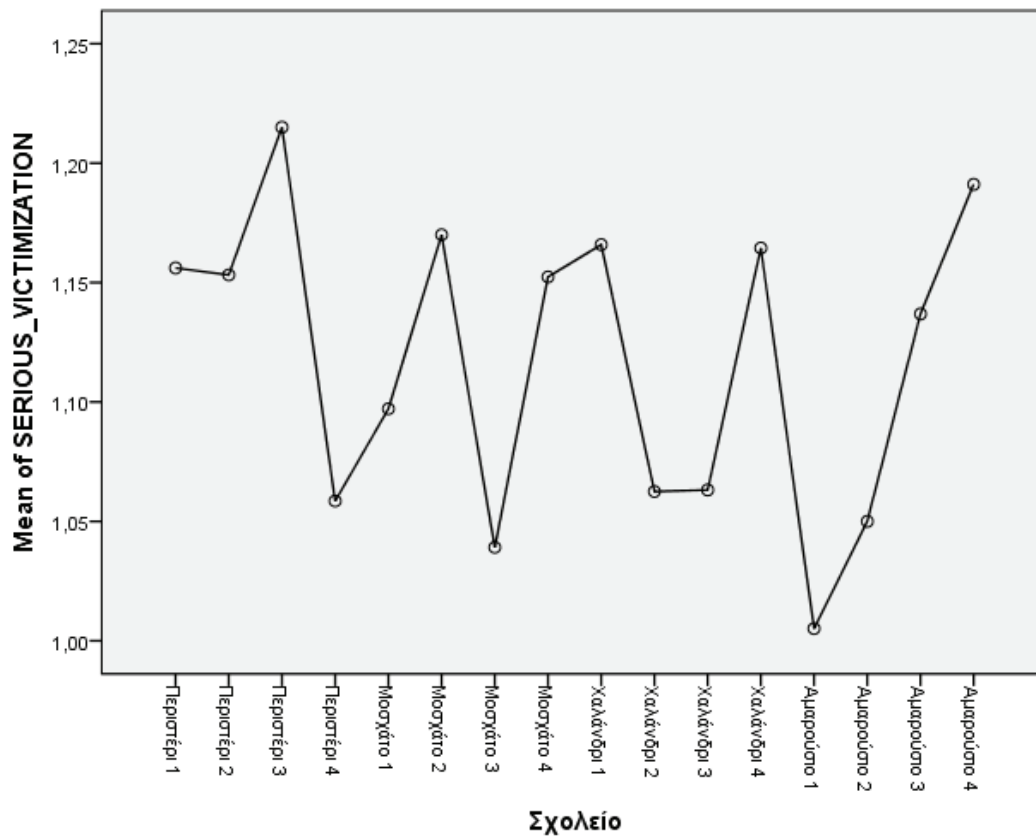


Γράφημα 13: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Ήπια Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής

Όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Σοβαρή Θυματοποίηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Παράρτημα Ε), οι περισσότερες στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στα σχολεία Περιστερί 3 και Αμαρούσιο 1.

Πιο αναλυτικά, το σχολείο Περιστερί 3 εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σοβαρών μορφών θυματοποίησης συγκριτικά με άλλα έξι σχολεία της Αττικής (Περιστερί 4, Μοσχάτο 3, Χαλάνδρι 2, Χαλάνδρι 3, Αμαρούσιο 1 και Αμαρούσιο 2). Αντίθετα, το σχολείο Αμαρούσιο 1 εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα σοβαρών μορφών θυματοποίησης συγκριτικά με άλλα οκτώ σχολεία της Αττικής (Περιστερί 1, Περιστερί 2, Περιστερί 3, Μοσχάτο 2, Μοσχάτο 4, Χαλάνδρι 1, Χαλάνδρι 4 και Αμαρούσιο 4).

Στο γράφημα των μέσων τιμών (means plot) που ακολουθεί, φαίνονται πιο καθαρά οι διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε σοβαρές μορφές θυματοποίησης (Γρ. 14).

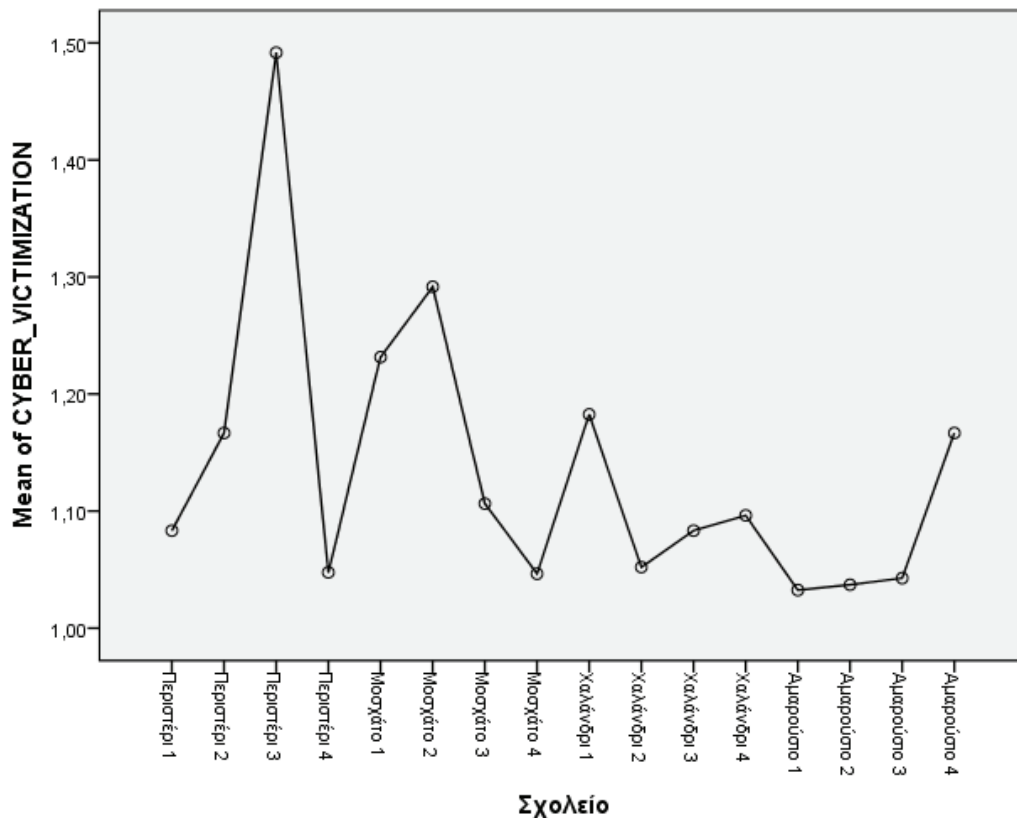


Γράφημα 14: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Σοβαρή Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής

Όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Ηλεκτρονική Θυματοποίηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Παράρτημα Ε), οι περισσότερες στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στα σχολεία Περιστερί 3 και Μοσχάτο 2.

Πιο αναλυτικά, το σχολείο Περιστερί 3 εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ηλεκτρονικών μορφών θυματοποίησης συγκριτικά με όλα τα άλλα σχολεία του δείγματος. Επίσης, το σχολείο Μοσχάτο 2 εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ηλεκτρονικών μορφών θυματοποίησης συγκριτικά με άλλα 10 σχολεία της Αττικής (Περιστερί 1, Περιστερί 4, Μοσχάτο 3, Μοσχάτο 4, Χαλάνδρι 2, Χαλάνδρι 3, Χαλάνδρι 4, Αμαρούσιο 1, Αμαρούσιο 2 και Αμαρούσιο 3).

Στο γράφημα των μέσων τιμών (means plot) που ακολουθεί, φαίνονται πιο καθαρά οι διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε ηλεκτρονικές μορφές θυματοποίησης (Γρ. 15).



Γράφημα 15: Γράφημα μέσων τιμών (means plot) της εξαρτημένης μεταβλητής Ηλεκτρονική Θυματοποίηση στα 16 σχολεία της Αττικής

Αξιοσημείωτο είναι ότι το σχολείο Περιστέρι 3 εμφανίζει υψηλά επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση σε όλες τις μορφές θυματοποίησης (ήπια, σοβαρή και ηλεκτρονική). Αντίθετα, τα σχολεία Μοσχάτο 3, Χαλάνδρι 2 και Αμαρούσιο 1 εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση σε όλες τις προαναφερθείσες μορφές θυματοποίησης των μαθητών.

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι η έκτη υπόθεση της έρευνάς μας δεν επαληθεύεται ως προς το πρώτο σκέλος της, το οποίο αφορά στην άσκηση εκφοβισμού, αλλά επαληθεύεται ως προς το δεύτερο και το τρίτο σκέλος της, τα οποία αναφέρονται στην έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των 16 σχολείων της Αττικής ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, αλλά παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση, καθώς επίσης και ως προς τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε κάθε επιμέρους κατηγορία θυματοποίησης (ήπιας, σοβαρής και ηλεκτρονικής).

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας, η οποία συμπληρώνει την ποσοτική έρευνά μας. Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την εμβάθυνση σε μια ποσοτική μελέτη (Mertens, 2009). Ο Patton (2002) αναφέρει ότι η χρήση μεικτών μεθόδων προσφέρει εύρος και βάθος, δίνοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Επιπλέον, η συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου και ποιοτικών δεδομένων μέσω συνέντευξης επιτρέπει στον ερευνητή να ξεπεράσει τους περιορισμούς αυτών των δύο εμπειρικών μεθόδων, όπως την έλλειψη ανατροφοδότησης για το ερωτηματολόγιο και τον περιορισμένο αριθμό του δείγματος για τη συνέντευξη (Κατερέλος, 2001).

Η παρούσα ποιοτική έρευνα βασίζεται στη φαινομενολογική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου (Bodgan & Biklen, 2003) και στοχεύει στην κατανόηση και περιγραφή του διερευνώμενου φαινομένου υπό το πρίσμα του συμμετέχοντος. Το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τη φαινομενολογική προσέγγιση από άλλους τύπους ποιοτικής έρευνας είναι η τοποθέτηση της εμπειρίας του υποκειμένου στον πυρήνα της αναζήτησης. Ο ερευνητής μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινότητας ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους (Mertens, 2009).

Αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται στο σκοπό της παρούσας ποιοτικής έρευνας, στην ερευνητική τεχνική που ακολουθήθηκε, στον οδηγό της συνέντευξης, στον τρόπο επιλογής του δείγματος, στη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, στον τρόπο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων και στις πρακτικές διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας.

7.1. Στόχος της ποιοτικής έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τα ενδογενή και τα εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου. Τα διερευνώμενα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά – μέγεθος σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίπεδα εγκληματικότητας της ευρύτερης κοινότητας – βασίζονται σε στατιστικά στοιχεία κρατικών φορέων και, ως εκ τούτου, μπορούν να χαρακτηριστούν ως σταθερά και αντικειμενικά. Αντίθετα, τα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά – ποιότητα σχολικού κλίματος και τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς – βασίζονται στις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα στη δεδομένη χρονική στιγμή και, ως εκ τούτου, αποτελούν παράγοντες μεταβλητούς και υποκειμενικούς.

Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε απαραίτητο τα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά να διερευνηθούν περαιτέρω μέσω ποιοτικής έρευνας, ώστε να καταστεί κατανοητό με ποιο τρόπο οι συγκεκριμένοι παράγοντες συνδέονται με τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Welsh (2003), ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας συνιστάται στις πολυεπίπεδες έρευνες με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η συμπλήρωση και η σύγκριση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνάς μας με τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητών, όσον αφορά στη σχέση των ενδογενών σχολικών χαρακτηριστικών με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ποιοτική έρευνα εστιάζεται στα ακόλουθα ερωτήματα:

- α. Ποιες είναι οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού σχετικά με τις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος;
- β. Ποιες είναι οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους;

γ. Με ποιο τρόπο συνδέονται οι ανωτέρω αντιλήψεις των μαθητών με τις προσωπικές εμπειρίες τους όσον αφορά στην άσκηση εκφοβισμού ή στην έκθεση των ίδιων σε θυματοποίηση;

7.2. Ερευνητική τεχνική

Ως ερευνητική τεχνική για την παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997: 374), η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και να εντοπιστούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μιας έρευνας. Επειδή στην παρούσα έρευνα οι ερευνητικές υποθέσεις είχαν διατυπωθεί εξαρχής μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων στόχευε στη συμπλήρωση και στην ερμηνεία των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας, η συνέντευξη θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη ερευνητική τεχνική. Σύμφωνα με τους Cannel και Kahn (στο Cohen & Manion, 1997: 374), η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία».

Η συνέντευξη καλύπτει τα κενά και τα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου καθώς, χάρις στην άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, επιτρέπει στον πρώτο να εμβαθύνει στα θέματα που τον ενδιαφέρουν και στο δεύτερο να εκφράσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του με περισσότερη ελευθερία. Έτσι, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να δει το φαινόμενο που μελετά μέσα από τις εμπειρίες και την οπτική γωνία των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003). Το κύριο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι μπορεί να φθάσει σε μεγαλύτερο βάθος συγκριτικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Wellington, 2000).

Ο Tuckman (1972), αναφέρει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει μεν τη συμμετοχή πολύ μεγαλύτερου αριθμού υποκειμένων, ενθαρρύνει τους ερωτώμενους να απαντήσουν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια λόγω της ανωνυμίας και χαρακτηρίζεται από υψηλότερη αξιοπιστία σε σχέση με τη συνέντευξη, αλλά δεν προσφέρει ευκαιρίες για εμβάθυνση και διευκρινίσεις ώστε να αποφευχθούν οι παρερμηνείες. Από την

άλλη πλευρά, η συνέντευξη χαρακτηρίζεται μεν από υποκειμενικότητα και υπόκειται σε περισσότερες πηγές σφάλματος (συνεντευκτής, εργαλείο, κωδικοποίηση, δείγμα) σε σχέση με το ερωτηματολόγιο (εργαλείο, δείγμα), αλλά παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πιο πλούσιου και συχνά μη αναμενόμενου υλικού. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια συνήθως συμπληρώνονται βιαστικά καθώς οι ερωτώμενοι είναι συχνά απρόθυμοι να καταγράψουν λεπτομερώς τις σκέψεις τους, ενώ είναι πιο εύκολο να τις εκφράσουν προφορικά, κυρίως όταν έχουν περιορισμένη μόρφωση ή νεαρή ηλικία (Cohen & Manion, 2008). Η αποκλειστική χρήση του ερωτηματολογίου ή της συνέντευξης είναι πιθανό να διαστρεβλώσει την εικόνα της πραγματικότητας, ενώ ο συνδυασμός τους και η συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων αποτυπώνουν ορθότερα την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αυξάνουν την εγκυρότητα των ευρημάτων.

Όσον αφορά στον τύπο συνέντευξης, μεταξύ της δομημένης, της ημιδομημένης και της μη δομημένης συνέντευξης, επιλέχθηκε η ημιδομημένη ως καταλληλότερη για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Η πλήρως δομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις σε μια προαποφασισμένη διάταξη και τυποποιημένη διατύπωση δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας στον ερευνητή, ενώ οι ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ευρέως σε εύελικτα ποιοτικά σχέδια (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον King (1994), οι ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις – ή συνεντεύξεις ποιοτικής έρευνας όπως τις αποκαλεί – είναι οι πλέον κατάλληλες όταν έχει προηγηθεί μια ποσοτική έρευνα και απαιτούνται ποιοτικά δεδομένα για να επικυρώσουν συγκεκριμένες μετρήσεις ή για να διευκρινιστεί και να ερμηνευθεί το νόημα των ευρημάτων. Επίσης, σύμφωνα με την Bell (1999), η μη δομημένη συνέντευξη ενδείκνυται περισσότερο στο προκαταρκτικό στάδιο μιας μελέτης με στόχο τη διερεύνηση του φαινομένου που μελετάται και τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, ενώ η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται στο κύριο στάδιο της συλλογής των δεδομένων. Καθώς οι ερευνητικές υποθέσεις μας είχαν διατυπωθεί εξαρχής και η συλλογή ποιοτικών δεδομένων στόχευε στην πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνάς μας, ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε πιο κατάλληλος για την παρούσα ποιοτική έρευνα.

Από τη μια πλευρά, η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει στους ερωτώμενους αρκετά μεγάλη ελευθερία έκφρασης των απόψεων και των συναισθημάτων τους ενώ,

από την άλλη πλευρά, παρέχει κάποιον έλεγχο στο συνεντευκτή, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να διερευνά και να προεκτείνει τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να αλλάζει τη διάταξη των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, να προσθέτει νέες ερωτήσεις ή να παραλείπει εκείνες που κρίνει ότι δεν αντιστοιχούν στην περίπτωση του ερωτώμενου (Robson, 2007; Hitchcock & Hughes, 1989).

Η ημιδομημένη ή εστιασμένη συνέντευξη – όπως αναφέρεται από τους Cohen και Manion (1997) – διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Merton & Kendall, 1946; Robson, 2007):

α) Τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ημιδομημένη συνέντευξη έχουν εμπλακεί στην κατάσταση, το φαινόμενο ή το γεγονός που ερευνάται. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν μαθητές οι οποίοι είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας.

β) Η ημιδομημένη συνέντευξη προϋποθέτει καταρχάς τη διεξαγωγή «μιας ανάλυσης της κατάστασης (situational analysis), μέσω παρατήρησης, ανάλυσης τεκμηρίων ή άλλων μέσων» (Robson, 2007: 336). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, είχε προηγηθεί ενδελεχής μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, ανάλυση των διερευνώμενων εννοιών και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.

γ) Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη προϋποθέτει τη σύνταξη ενός οδηγού συνέντευξης ο οποίος προσδιορίζει τις κύριες περιοχές έρευνας και τις ερευνητικές ερωτήσεις βάσει της ανάλυσης που προηγήθηκε. Στην παρούσα έρευνα, ο οδηγός της συνέντευξης συντάχθηκε βάσει του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας, ώστε να συλλεχθούν επαρκείς πληροφορίες τόσο για τις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος όσο και για τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

δ) Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει την κατάσταση η οποία ερευνάται. Οι απαντήσεις τους δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να ελέγξει την εγκυρότητα των υποθέσεων του και να λάβει μη αναμενόμενες απαντήσεις ώστε να ανακαλύψει νέες πτυχές της διερευνώμενης κατάστασης. Η παρούσα ποιοτική έρευνα εστιάζεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και στις προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με το

σχολικό κλίμα και τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους άλλους μαθητές και τους ενήλικες του σχολείου τους.

7.3. Μεθοδολογικά ζητήματα

Η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικής τεχνικής εγείρει ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα, τα οποία έχουν αναλυθεί από πολλούς μελετητές. Σύμφωνα με τον Partington (2001), στην ημιδομημένη συνέντευξη ο συνεντευκτής προσπαθεί να ερμηνεύσει μια κατάσταση από τη σκοπιά του ερωτώμενου. Κατά την έναρξη της συνέντευξης, οι αντιλήψεις του συνεντευκτή σχετικά με το διερευνώμενο φαινόμενο διαφέρουν από αυτές του συνεντευξιζόμενου. Είναι, λοιπόν, πιθανό ο συνεντευκτής να μην κατανοήσει πλήρως την άποψη του ερωτώμενου, εν μέρει επειδή ο ερωτώμενος έχει ενδεχομένως σύνθετες και αντιφατικές αντιλήψεις σχετικά με το θέμα της έρευνας και εν μέρει επειδή δεν είναι δυνατό να αντιληφθούμε πλήρως την εμπειρία ενός άλλου ατόμου.

Σύμφωνα με την Fine (1994), υπάρχουν πολλοί τρόποι ερμηνείας της πραγματικότητας, συνεπώς ο συνεντευξιζόμενος είναι πιο πιθανό να μην περιορίζεται μόνο σε μία συγκεκριμένη ερμηνεία. Αντίθετα, ο συνεντευκτής έχει περιορισμένη εμπειρία και γνώση σχετικά με το διερευνώμενο θέμα. Έτσι, η γνώση του αυτή δεν πρόκειται να προχωρήσει εάν, επιζητώντας απλά να επιβεβαιώσει τις δικές του προσχηματισμένες ιδέες, αποκλείει τη δυνατότητα έκφρασης διαφορετικών απαντήσεων και καθοδηγεί τους συμμετέχοντες με τις ερωτήσεις του κατά τρόπο ώστε να λάβει τις απαντήσεις που αναμένει.

Επιπλέον, εάν ο ερευνητής δε φροντίσει να προσαρμόσει τις ερωτήσεις του στο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο του ερωτώμενου, υπάρχει κίνδυνος ο τελευταίος να υποκριθεί ότι έχει κατανοήσει το περιεχόμενο μιας δυσνόητης ερώτησης και να δώσει μια απάντηση που θα ικανοποιήσει μεν το συνεντευκτή, αλλά δε θα αντιπροσωπεύει την πραγματική άποψη του συνεντευξιζόμενου. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997: 388), πηγές μεροληψίας αποτελούν: (i) οι συμπεριφορές, απόψεις και προσδοκίες του συνεντευκτή, (ii) η τάση του συνεντευκτή να βλέπει τον ερωτώμενο μέσα από το δικό του πρίσμα, (iii) η τάση του συνεντευκτή να επιδιώκει απαντήσεις που υποστηρίζουν τις δικές του απόψεις, (iv) η παρερμηνεία των απαντήσεων του ερωτώμενου από την πλευρά του συνεντευκτή, (v) η παρανόηση των

ερωτήσεων του συνεντευκτή από την πλευρά του ερωτώμενου, και (vi) οι διαφορές μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου ως προς τη φυλή, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη ή την ηλικία.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, η ημιδομημένη συνέντευξη απαιτεί αρκετή δεξιότητα και ευελιξία εκ μέρους του συνεντευκτή, ο οποίος πρέπει να αξιολογεί συνεχώς τη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της (Merton & Kendall, 1946). Για να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα ανωτέρω προβλήματα, οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας διεξήχθησαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τις υποδείξεις μελετητών που έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα μεθοδολογικά ζητήματα της συνέντευξης (βλ. § 7.8.).

7.4. Οδηγός της συνέντευξης

Ο οδηγός της συνέντευξης σχεδιάστηκε βάσει του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας, κατά τρόπο ώστε να καλύπτει όλες τις διερευνώμενες θεματικές περιοχές. Όπως στο ερωτηματολόγιο, θεωρήθηκε προτιμότερο οι πιο ανώδυνες ερωτήσεις για το σχολικό κλίμα να προηγηθούν των ερωτήσεων για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία της συνέντευξης πριν να αναφερθούν στο πιο ευαίσθητο θέμα της άσκησης εκφοβισμού ή της έκθεσης σε θυματοποίηση.

Όλες οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι ανοιχτές. Εκτός από το θέμα της ερώτησης, δεν υπάρχουν άλλοι περιορισμοί ως προς το περιεχόμενο ή τον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τον Kerlinger (1986), οι ανοιχτές ερωτήσεις θέτουν ελάχιστους περιορισμούς στην έκφραση των υποκειμένων, αλλά παράλληλα παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς στις απαντήσεις τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα. Είναι ευέλικτες, επιτρέπουν στο συνεντευκτή να πάει σε μεγαλύτερο βάθος αν το επιλέξει ή να διευκρινίσει ασαφή σημεία θέτοντας νέες ερωτήσεις, βοηθούν στη δημιουργία επαφής μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και μπορεί να οδηγήσουν σε μη αναμενόμενες απαντήσεις υποδεικνύοντας σχέσεις ή υποθέσεις που δεν είχαν εντοπιστεί προηγουμένως (Cohen & Manion, 1997).

Όσον αφορά στην αλληλουχία των ερωτήσεων, υιοθετήθηκε η λογική του «χωνιού», δηλαδή η πρώτη ερώτηση κάθε θεματικής περιοχής είναι πιο γενική, ενώ

εκείνες που έπονται είναι πιο συγκεκριμένες. Σύμφωνα με τον Tuckman (1972), οι πιο γενικές ερωτήσεις προκαλούν λιγότερη ανησυχία στους συμμετέχοντες, ενώ οι πιο εστιασμένες στο θέμα ερωτήσεις είναι πιθανό να κάνουν τον ερωτώμενο πιο επιφυλακτικό ή προσεκτικό.

Σε γενικές γραμμές, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με άμεση μορφή. Παρόλα αυτά, για ορισμένα πιο ευαίσθητα θέματα, όπως η έκθεση των ερωτώμενων σε εκφοβισμό, προτιμήθηκε η έμμεση προσέγγιση η οποία είναι πιθανότερο να προκαλέσει ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen & Manion, 1997). Παραδείγματος χάριν, αντί ο ερωτώμενος να ερωτηθεί αν εκφοβίζεται από άλλους μαθητές στο σχολείο, του ζητήθηκε να δηλώσει αν πιστεύει ότι κάποιος μαθητής τον αντιπαθεί και για ποιο λόγο έχει αυτή την εντύπωση.

Σημειώνεται ότι διεξήχθησαν κάποιες πιλοτικές συνεντεύξεις και οι ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης αναδιατυπώθηκαν αρκετές φορές, ώστε το νόημα να είναι απολύτως σαφές. Επίσης, ο οδηγός της συνέντευξης ελέγχθηκε επανειλημμένα, ώστε να αποφευχθούν οι μακροσκελείς, διαφορούμενες ή μεροληπτικές ερωτήσεις, καθώς και οι δυσνόητοι όροι για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Οι θεματικές ενότητες του οδηγού της συνέντευξης αναφέρονται στις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, στα περιστατικά εκφοβισμού ή θυματοποίησης στα οποία έχουν εμπλακεί οι ερωτώμενοι, καθώς και στον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των περιστατικών από τους άλλους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Όλες οι ερωτήσεις της συνέντευξης με τη σειρά που τέθηκαν στους συμμετέχοντες αναφέρονται στο Παράρτημα Ζ. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε θεματική ενότητα παρατίθενται ακολούθως.

A. Σχολικό κλίμα:

- *Δημοκρατικότητα.* Οι ερωτήσεις 4.2, 6, 6.1, 7 και 7.1 αναφέρονται στον τρόπο επιβολής της πειθαρχίας από τους εκπαιδευτικούς, στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών στον καθορισμό των σχολικών κανόνων και στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των μαθητών σχετικά με θέματα της σχολικής ζωής.
- *Στήριξη.* Οι ερωτήσεις 3, 3.1, 5 και 5.1 αναφέρονται στη δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτούς.

- *Σαφήνεια Κανόνων.* Οι ερωτήσεις 4, 4.1 και 4.3 αναφέρονται στην ύπαρξη σαφών κανόνων στο σχολείο, κανόνων κατά της βίας ή κανόνων σχετικών με τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους, στο χρόνο και στον τρόπο κοινοποίησης των σχολικών κανόνων στους μαθητές, καθώς και στο βαθμό στον οποίο οι κανόνες είναι γνωστοί στους μαθητές.
- *Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων.* Οι ερωτήσεις 3.2 και 4.4 αναφέρονται στο δίκαιο χαρακτήρα των σχολικών κανόνων και στη δίκαιη εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς.
- *Αίσθημα Ανασφάλειας.* Οι ερωτήσεις 8 και 8.1 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές φοβούνται μήπως ενοχληθούν από άλλους μαθητές μέσα στο σχολείο ή στο δρόμο από/προς το σχολείο.
- *Πειθαρχία.* Οι ερωτήσεις 9, 9.1 και 9.2 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο το μάθημα διεξάγεται σε ήρεμη ατμόσφαιρα και οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες και τους καθηγητές τους.
- *Ικανοποίηση.* Οι ερωτήσεις 1, 1.1, 1.2 και 2 αναφέρονται στα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που τρέφουν οι μαθητές για το σχολείο τους.
- *Εμπλοκή.* Οι ερωτήσεις 18, 18.1 και 18.2 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα και συμμετέχουν στις εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες.
- *Προσκόλληση.* Οι ερωτήσεις 5.2, 5.3, 10 και 10.1 αναφέρονται στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους και στο βαθμό στον οποίο ενδιαφέρονται για τη γνώμη τους.
- *Κοινωνική ένταξη.* Οι ερωτήσεις 10.2 και 10.3 αναφέρονται στον αριθμό των στενών φίλων των μαθητών και στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές νιώθουν μοναξιά στο σχολείο.

B. Εκφοβισμός και θυματοποίηση:

- *Εκθεση σε θυματοποίηση.* Οι ερωτήσεις 11, 11.1, 11.2, 11.3 και 11.4 αναφέρονται στα περιστατικά θυματοποίησης στα οποία έχουν εκτεθεί οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι ανωτέρω ερωτήσεις αφορούν στα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θυματοποίησης μέσω εκφοβισμού, δηλαδή: στη συχνότητα και στη διάρκεια των περιστατικών θυματοποίησης (επαναληπτικότητα), στα αίτια της θυματοποίησης σύμφωνα με τη γνώμη του

θύματος (απρόκλητη και σκόπιμη επιθετικότητα), στις συνέπειες της θυματοποίησης για το θύμα (αίσθημα καταπίεσης), καθώς και στον τρόπο αντίδρασης του θύματος (αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του). Βέβαια, από τις απαντήσεις των θυμάτων δεν είναι δυνατό να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη σκοπιμότητα των πράξεων των θυτών, δεδομένου ότι το θύμα δεν μπορεί να γνωρίζει με απόλυτη βεβαιότητα αν ο θύτης είχε πράγματι σκοπό να το πληγώσει. Παρόλα αυτά, η υποκειμενική αντίληψη του θύματος σχετικά με το λόγο της θυματοποίησής του αποτελεί μια ένδειξη για τις πραγματικές προθέσεις του θύτη.

- *Άσκηση εκφοβισμού.* Οι ερωτήσεις 15, 15.1, 15.2, 15.3, 15.4 και 15.5 αναφέρονται στα περιστατικά εκφοβισμού τα οποία έχουν προκαλέσει οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι ανωτέρω ερωτήσεις αφορούν στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκφοβισμού, από την πλευρά των θυτών. Παρόλο που ο θύτης δεν είναι σε θέση να γνωρίζει το βαθμό στον οποίο οι πράξεις του επηρεάζουν το θύμα – δεδομένου ότι οι θύτες εμφανίζουν επιπλέον μειωμένη ενσυναίσθηση (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010) – οι υποκειμενικές αντιλήψεις των θυτών για τα συναισθήματα που προκαλούν οι πράξεις τους στα θύματα μάς βοηθούν να συμπεράνουμε αν η επιθετικότητα είναι εσκεμμένη ή όχι.

Γ. Αντιμετώπιση του εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς:

- *Παρέμβαση μαθητών.* Οι ερωτήσεις 14, 14.1 και 14.2 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων. Στο ίδιο θέμα αναφέρονται και οι ερωτήσεις 17, 17.1 και 17.2, οι οποίες απευθύνονται στους θύτες.
- *Ενημέρωση ενηλίκων.* Οι ερωτήσεις 12, 13 και 16 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο οι ενήλικες του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί) είναι ενημερωμένοι για τα επεισόδια εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.
- *Παρέμβαση εκπαιδευτικών.* Οι ερωτήσεις 12.1, 12.2, 13.1 και 13.2 αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της

παρέμβασής τους, σύμφωνα με τις απόψεις των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων.

7.5. Επιλογή του δείγματος

Στη συνέντευξη συμμετείχαν μαθητές οι οποίοι εμπλέκονταν συχνά σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας. Κρίθηκε ότι οι μαθητές αυτών των τριών κατηγοριών θα παρείχαν πιο πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι δε συμμετείχαν ενεργά σε επεισόδια εκφοβισμού.

Η επιλογή των μαθητών έγινε βάσει τριών κριτηρίων: (i) της υψηλής συχνότητας άσκησης εκφοβισμού σε άλλους μαθητές ή έκθεσης των ίδιων σε θυματοποίηση, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας, (ii) της καταφατικής απάντησής τους στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Θα ήθελες να συμμετάσχεις στη συνέντευξη;», και (iii) της συναίνεσης του κηδεμόνα τους για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Επειδή η συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας έγινε παράλληλα κατά την ίδια χρονική περίοδο, πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δεν ήταν ακόμα δυνατό να γνωρίζουμε με βεβαιότητα ποιοι μαθητές βρίσκονταν πάνω από το σημείο διαχωρισμού (βλ. § 5.6.) στις υποκλίμακες του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και των Μορφών Θυματοποίησης. Γι' αυτό το λόγο, αρχικά, η επιλογή των μαθητών που θα συμμετείχαν στη συνέντευξη βασίστηκε στην απλή σύγκριση των απαντήσεων του κάθε μαθητή με τις απαντήσεις των συμμαθητών του στις ανωτέρω υποκλίμακες. Με αυτό τον τρόπο επιλέχθηκαν οι μαθητές που είχαν τις περισσότερες απαντήσεις στις στήλες «περίπου 1 φορά την εβδομάδα» και «σχεδόν κάθε μέρα».

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της συλλογής των δεδομένων και την καταχώριση των ποσοτικών δεδομένων στο SPSS, οι 667 μαθητές του δείγματος ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: θύτες, θύματα, θύτες-θύματα και μη εμπλεκόμενους μαθητές. Η ταξινόμηση έγινε με τον ακόλουθο τρόπο (Yoneyama & Rigby, 2006; Georgiou & Stavrinides, 2008). Για τον παράγοντα του εκφοβισμού δημιουργήθηκε μια σύνθετη μεταβλητή, η οποία αντιπροσωπεύει το μέσο όρο του κάθε

υποκειμένου στο σύνολο των μετρήσιμων μεταβλητών της υποκλίμακας του Εκφοβισμού. Για τον παράγοντα της θυματοποίησης, δημιουργήθηκε μια άλλη σύνθετη μεταβλητή, η οποία αντιπροσωπεύει το μέσο όρο του κάθε υποκειμένου στο σύνολο των μετρήσιμων μεταβλητών της υποκλίμακας της Θυματοποίησης. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα (Πίν. 7). Οι μαθητές των οποίων το σκορ στον Εκφοβισμό ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο πάνω από το μέσο όρο της αντίστοιχης κατανομής, ενώ το σκορ τους στη Θυματοποίηση ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο κάτω από το μέσο όρο της αντίστοιχης κατανομής ταξινομήθηκαν στην κατηγορία των θυτών (n=48). Οι μαθητές των οποίων το σκορ στον Εκφοβισμό ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο κάτω από το μέσο όρο της αντίστοιχης κατανομής, ενώ το σκορ τους στη Θυματοποίηση ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο πάνω από το μέσο όρο της αντίστοιχης κατανομής ταξινομήθηκαν στην κατηγορία των θυμάτων (n=43). Οι μαθητές των οποίων το σκορ ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο πάνω από το μέσο όρο και στους δύο παράγοντες ταξινομήθηκαν στην κατηγορία των θυτών-θυμάτων (n=13), ενώ οι μαθητές των οποίων το σκορ ήταν τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση πιο κάτω από το μέσο όρο και στους δύο παράγοντες ταξινομήθηκαν στην κατηγορία των μη εμπλεκομένων (n=545) (Πίν. 28).

Αφού ολοκληρώθηκε η ταξινόμηση των μαθητών στις τέσσερις προαναφερθείσες ομάδες βάσει του SPSS, διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές που είχαν συμμετάσχει στη συνέντευξη ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα ανήκαν στην πραγματικότητα στην κατηγορία των μη εμπλεκομένων. Οι συνεντεύξεις αυτών των μαθητών δε λήφθησαν υπόψη και δεν υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου.

Με αυτό τον τρόπο, συλλέχθηκαν τελικά 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις από 9 θύτες, 14 θύματα και 2 θύτες-θύματα. Ο μικρός αριθμός των θυτών-θυμάτων οφείλεται στο μικρό ποσοστό των μαθητών αυτής της κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος – ποσοστό απόλυτα αναμενόμενο σύμφωνα με τα στοιχεία και άλλων ερευνών. Από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στη συνέντευξη, τα 11 είναι αγόρια και τα 14 κορίτσια. Οι 24 μαθητές είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ μία μαθήτρια είναι αλλοδαπή.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (με ελλειπίς απαντήσεις)	Σχετική συχνότητα (χωρίς ελλειπίς απαντήσεις)	Σχετική αθροιστική συχνότητα
Θύτες	48	7,2	7,4	7,4
Θύματα	43	6,4	6,6	14,0
Θύτες-θύματα	13	1,9	2,0	16,0
Μη εμπλεκόμενοι	545	81,7	84,0	100,0
Σύνολο	649	97,3	100,0	
Ελλειπίς απαντήσεις	18	2,7		
Σύνολο	667	100,0		

Πίνακας 28: Κατανομή των 667 μαθητών του δείγματος της ποσοτικής έρευνας ως προς το ρόλο τους στα περιστατικά εκφοβισμού

7.6. Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Οι 25 συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας διεξήχθησαν κατά το Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2010. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν μία διδακτική ώρα (45'). Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, το Δεκέμβριο του 2009, πραγματοποιήθηκαν τρεις ατομικές πιλοτικές συνεντεύξεις με τρεις μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Σκοπός των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθεί: (i) εάν οι ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης ήταν σαφείς, απλές και κατανοητές στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, (ii) εάν οι ερωτήσεις κάλυπταν όλες τις διαστάσεις των διερευνώμενων θεμάτων, και (iii) ποιος ήταν ο πιο κατάλληλος τρόπος διατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων που έθιγαν το ευαίσθητο θέμα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, έτσι ώστε να αρθεί η επιφυλακτικότητα των μαθητών και να μιλήσουν με περισσότερη άνεση για τις προσωπικές εμπειρίες τους. Μετά τη διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων, κάποιες ερωτήσεις επαναδιατυπώθηκαν, ενώ προστέθηκαν κάποιες καινούριες και καθορίστηκε η τελική μορφή του οδηγού της συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε μια ήσυχη αίθουσα κάθε σχολείου μεταξύ της ερευνήτριας και κάθε μαθητή, απουσία τρίτων προσώπων. Σύμφωνα με τον Burgess (1988; στο Partington, 2001), η επιλογή του κατάλληλου φυσικού χώρου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις της

παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο του κάθε συμμετέχοντος για δύο λόγους. Πρώτον, το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο όπου εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και, δεύτερον, οι ερωτώμενοι θα αισθάνονταν πιο άνετα στο σχολικό περιβάλλον το οποίο τους είναι ιδιαίτερα οικείο.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν συμπληρώσει προηγουμένως το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας και η επιλογή τους έγινε βάσει των απαντήσεών τους σε αυτό (βλ. § 7.5.). Μεταξύ της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και της διεξαγωγής της συνέντευξης σε κάθε σχολείο μεσολάβησαν δύο περίπου εβδομάδες. Σε αυτό το διάστημα θεωρήθηκε ότι, από τη μια μεριά, οι συνθήκες του εκφοβισμού ή/και της θυματοποίησης δε θα είχαν αλλάξει σημαντικά ενώ, από την άλλη μεριά, οι μαθητές δε θα θυμόντουσαν τι ακριβώς είχαν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο. Η διασταύρωση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο με τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη θα μας επέτρεπε να αξιολογήσουμε το βαθμό ειλικρίνειας του κάθε συμμετέχοντος.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, με την άδεια του διευθυντή ή της διευθύντριας του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Καθώς η διαδικασία ήταν ανώνυμη, κάθε συμμετέχων εντοπίστηκε βάσει του κωδικού αριθμού που είχε ο ίδιος σημειώσει στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, είχε ζητηθεί από τους μαθητές να σημειώσουν κάτω από τα δημογραφικά στοιχεία τους έναν αριθμό, τον οποίο θα γνώριζαν μόνο οι ίδιοι και θα ήταν εύκολο να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη μέρα της διεξαγωγής της συνέντευξης (π.χ. μέρος του κινητού τηλεφώνου τους). Με αυτό τον τρόπο διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, λήφθηκαν υπόψη οι υποδείξεις μελετητών που έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα μεθοδολογικά ζητήματα της συνέντευξης ως ερευνητικής τεχνικής (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Partington, 2001; Robson, 2007; Tuckman, 1972). Κύριο μέλημά μας ήταν οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα. Γι' αυτό το λόγο, πριν από τη συνέντευξη, η ερευνήτρια έθετε κάποιες απλές ερωτήσεις σε κάθε μαθητή σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις εξωσχολικές δραστηριότητές του, ώστε να «σπάσει ο πάγος» και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ίδια και τον ερωτώμενο.

Η ερευνήτρια εξηγούσε σε κάθε συμμετέχοντα ότι το θέμα της έρευνας ήταν σχετικό με τη ζωή του στο σχολείο και τις σχέσεις του με τους άλλους μαθητές και τους καθηγητές του. Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» δεν αναφέρθηκε, ούτε δόθηκε ορισμός του φαινομένου στους ερωτώμενους, προκειμένου να μην προκαταληφθούν οι απαντήσεις τους (π.χ. στην ερώτηση: «υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει στο σχολείο;»). Επίσης, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε κάθε μαθητή ότι οι απαντήσεις του θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για την έρευνα και ότι δε θα κοινοποιούνταν σε οποιοδήποτε ενήλικα του σχολείου του. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να απαντήσουν στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, αφού διευκρινίστηκε ότι είχαν το δικαίωμα να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση εάν δεν το επιθυμούσαν. Επίσης, οι ερωτώμενοι ενθαρρύνθηκαν να εκφράζουν τυχόν απορίες τους σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και τους ζητήθηκε η άδεια για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης (Παράρτημα Ζ).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια παρακολουθούσε κάθε ερωτώμενο με προσοχή και ενδιαφέρον και αναδιατύπωνε συχνά τις απαντήσεις του, ώστε να βεβαιωθεί ότι τα λόγια του είχαν γίνει κατανοητά. Δεν περνούσε στο επόμενο θέμα της συνέντευξης, αν δεν ήταν βέβαιη ότι το προηγούμενο είχε εξαντληθεί και ότι ο ερωτώμενος δεν είχε κάτι άλλο να προσθέσει. Διέκοπτε τον ερωτώμενο μόνο όταν κρινόταν απαραίτητο, ώστε εκείνος να μην αποσπάται, αλλά ούτε να ξεφεύγει από το θέμα. Όταν ο ερωτώμενος απομακρυνόταν από το θέμα, η ερευνήτρια τον επανέφερε σε αυτό με ευγένεια και σε καμιά περίπτωση δεν έκρινε τις απόψεις ή τις πράξεις του, ούτε εκδήλωνε έκπληξη ή δυσαρέσκεια. Στο τέλος της συνέντευξης, η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους μαθητές και τους διαβεβαίωνε ξανά ότι οι απαντήσεις τους θα παρέμεναν ανώνυμες και εμπιστευτικές.

7.7. Ανάλυση των δεδομένων

Η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή κάθε συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε πολύ κοντινό διάστημα από τη μέρα της διεξαγωγής της, ώστε να αποφευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα σφάλματα λόγω παρερμηνειών. Ακολούθησε πολλαπλή ανάγνωση της κάθε συνέντευξης και δημιουργία του προφίλ του κάθε συμμετέχοντος. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν βάσει της ρεαλιστικής προσέγγισης των Miles και Huberman (στα Robson, 2007: 562-573;

Cohen, Manion & Morrison, 2008: 476-478; Ιωσηφίδης, 2003: 82-85) σε τρεις φάσεις: μείωση των δεδομένων, παρουσίαση των δεδομένων και εξαγωγή και επαλήθευση των συμπερασμάτων.

α. Μείωση και παρουσίαση των δεδομένων. Καταρχάς, δημιουργήθηκαν ξεχωριστά ηλεκτρονικά αρχεία για κάθε ομάδα μαθητών (θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων) και οι απαντήσεις τους ταξινομήθηκαν ανά θέμα και ανά ερώτηση. Η αρχική ταξινόμηση των απαντήσεων έγινε βάσει της προκωδικοποίησης των ερωτήσεων, η οποία είχε καθοριστεί κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας (π.χ. δημοκρατικότητα, σαφήνεια σχολικών κανόνων, πειθαρχία κλπ.). Ακολούθως, μελετήθηκαν τα δεδομένα φράση προς φράση, επιλέχθηκαν μικρότερες μονάδες ανάλυσης (παράγραφοι ή προτάσεις) αντιπροσωπευτικές των απόψεων των ερωτώμενων σχετικά με κάθε θέμα και ομαδοποιήθηκαν δεδομένα από διαφορετικές ερωτήσεις τα οποία αναφέρονταν στην ίδια θεματική περιοχή. Στη συνέχεια, οι επιλεγμένες μονάδες ανάλυσης μελετήθηκαν εκ νέου και ταξινομήθηκαν, όχι μόνο σύμφωνα με τις προκαθορισμένες γενικές θεματικές περιοχές, αλλά επίσης σύμφωνα με καινούριες υποκατηγορίες, οι οποίες δημιουργήθηκαν εκ των υστέρων και αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές.

Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας και τη μείωση των δεδομένων, δημιουργήθηκαν πίνακες συνοπτικής παρουσιάσής τους, ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική ανάλυση όλων των περιπτώσεων κάθε ομάδας μαθητών. Έτσι, για κάθε θεματική περιοχή, καθώς και για τις υποκατηγορίες που προέκυψαν, δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες ανάλογα με το ρόλο κάθε ερωτώμενου στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτης, θύμα ή θύτης-θύμα).

β. Εξαγωγή και επαλήθευση των συμπερασμάτων. Συγκρίνοντας τόσο τα δεδομένα κάθε ομάδας μαθητών μεταξύ τους όσο και τα δεδομένα μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών. Βάσει της ποσοτικοποίησης των δεδομένων, έγιναν αντιπαραθέσεις και συγκρίσεις ώστε να προσδιοριστούν όλες οι πιθανές σχέσεις τόσο εντός κάθε συνόλου δεδομένων όσο και μεταξύ των διαφορετικών συνόλων.

Επιπλέον, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός νέων παραγόντων, οι οποίοι ενδεχομένως συνδέονται με τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης αλλά δεν είχαν προβλεφθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας. Τέλος, κατασκευάστηκε μια λογική ακολουθία δεδομένων, επισημάνθηκαν πιθανές σχέσεις αιτιότητας και διατυ-

πώθηκαν συμπεράσματα με στόχο τη δημιουργία ενός θεωρητικού-ερμηνευτικού μοντέλου, το οποίο να τεκμηριώνεται τόσο από τα ποιοτικά όσο και από τα ποσοτικά δεδομένα.

7.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η κυριαρχία του υποκειμενικού στοιχείου στη συνέντευξη και στην ποιοτική μεθοδολογία γενικότερα οδήγησε ορισμένους μελετητές στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ποιοτικών ερευνών. Σύμφωνα με τους Cannell και Kahn (1968), η έλλειψη εγκυρότητας αποτελεί ένα μόνιμο πρόβλημα για κάθε τύπο συνέντευξης, καθώς συχνά τα υποκείμενα παρουσιάζουν στον ερευνητή μια παραπλανητική εικόνα που δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα. Οι LeCompte και Preissle (1993) επισημαίνουν ότι τα κριτήρια αξιοπιστίας της ποσοτικής μεθοδολογίας ενδέχεται να μην μπορούν να εφαρμοστούν στην ποιοτική μεθοδολογία, καθώς η ποσοτική έρευνα μπορεί να αναπαραχθεί και να μας δώσει παρόμοια αποτελέσματα με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο και το ίδιο δείγμα, ενώ η ποιοτική έρευνα βασίζεται στη μοναδικότητα των καταστάσεων κατά τρόπο ώστε είναι αδύνατο να αναπαραχθεί.

Ένα άλλο ζήτημα που θέτει ο Kitwood (στο Cohen & Manion, 1997), είναι η σύγκριση μεταξύ των εννοιών της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της συνέντευξης. Όσο περισσότερο αυξάνεται η αξιοπιστία μέσω της ορθολογιστικής οργάνωσης της συνέντευξης και του αυστηρού ελέγχου των στοιχείων της τόσο περισσότερο μειώνεται η εγκυρότητά της. Αν η συνέντευξη έχει τη μορφή φιλικής συναλλαγής, οι ερωτώμενοι είναι πιθανότερο να αποκαλύψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενώ σε πιο τυπικές και λιγότερο ανθρώπινες συνθήκες οι απαντήσεις τους θα είναι πιο υπολογισμένες.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2008), η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα, αλλά με διαφορετικά κριτήρια. Όσον αφορά στην έννοια της εγκυρότητας, αυτή συνάγεται από το βαθμό στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά πράγματι αυτό που προτίθεται να μετρήσει. Όμως, σύμφωνα με πιο σύγχρονες αναγνώσεις, η εγκυρότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Ο Maxwell (1992) αναφέρει πέντε διαφορετικούς τύπους εγκυρότητας για την ποιοτική έρευνα:

α. *Περιγραφική εγκυρότητα (descriptive validity)*. Αφορά στο αρχικό στάδιο της συλλογής και της καταγραφής των δεδομένων και σχετίζεται με τον ακριβή απολογισμό από τον ερευνητή όσων παρατήρησε ή άκουσε χωρίς την παραμικρή προσπάθεια κατασκευασμένης, επιλεκτικής ή διαστρεβλωμένης απόδοσής τους. Σημειώνεται ότι η περιγραφική εγκυρότητα είναι συναφής με την έννοια της αλήθειας του Blumfield-Jones (1995: στο Cohen & Manion, 2008).

β. *Ερμηνευτική εγκυρότητα (interpretive validity)*. Αφορά στην ικανότητα του ερευνητή να αντιληφθεί τι ακριβώς σημαίνουν τα δεδομένα που συνέλεξε για τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Με άλλα λόγια, η ερμηνευτική εγκυρότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ερευνητή να συλλάβει τις αντιλήψεις, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των συμμετεχόντων. Η ερμηνευτική εγκυρότητα είναι συναφής με την έννοια της πιστότητας του Blumfield-Jones (1995: στο Cohen & Manion, 2008).

γ. *Θεωρητική εγκυρότητα (theoretical validity)*. Αφορά στο βαθμό στον οποίο η θεωρία του ερευνητή ερμηνεύει το διερευνώμενο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική εγκυρότητα περιλαμβάνει τόσο την εγκυρότητα των διερευνώμενων εννοιολογικών κατασκευών όσο και την εγκυρότητα των μεταξύ τους σχέσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται στο θεωρητικό μοντέλο που προτείνει ο ερευνητής. Υπό αυτή την έννοια, η θεωρητική εγκυρότητα είναι παραπλήσια με την έννοια της εγκυρότητας της δομής (Cohen & Manion, 2008).

δ. *Γενικευσιμότητα (generalizability)*. Αφορά στο βαθμό στον οποίο η θεωρία του ερευνητή μπορεί να γενικευτεί και σε άλλες ομάδες ή καταστάσεις πέρα από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες και το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Κάποιοι μελετητές παραλληλίζουν τη γενικευσιμότητα της ποιοτικής έρευνας με την εξωτερική εγκυρότητα¹ της ποσοτικής έρευνας και υποστηρίζουν ότι αυτή καθορίζεται από τον αναγνώστη και όχι από τον ερευνητή (Guba & Lincoln, 1989). Ευθύνη του ερευνητή είναι να παράσχει επαρκή και πλούσια δεδομένα στον αναγνώστη, ώστε ο τελευταίος να είναι σε θέση να καθορίσει το βαθμό μεταβασιμότητας των ευρημάτων σε ένα άλλο ερευνητικό πλαίσιο.

¹ Η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε πληθυσμούς που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα (Παρασκευόπουλος, 1993β).

ε. *Αξιολογική εγκυρότητα (evaluative validity)*. Αφορά στην ακρίβεια των αξιολογικών κρίσεων του ερευνητή απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας και δε συνδέεται άμεσα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Για παράδειγμα, σε μία έρευνα σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο, ένας ερευνητής μπορεί να ισχυριστεί ότι οι μαθητές εκφράζουν περισσότερο αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα, επηρεασμένοι από την τάση απαξίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης από τα ΜΜΕ. Αυτός ο ισχυρισμός δεν προκύπτει από τις μαρτυρίες των ίδιων των μαθητών, αλλά από την υποκειμενική εκτίμηση του ερευνητή. Σύμφωνα με τον Maxwell (1992), αυτή η μορφή εγκυρότητας είναι λιγότερο σημαντική από τις τρεις πρώτες (περιγραφική, ερμηνευτική και θεωρητική), καθώς πολλοί ερευνητές δε θεωρούν απαραίτητο να αξιολογήσουν την κατάσταση ή το γεγονός που ερευνήθηκε.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία της ποσοτικής έρευνας, στη συνέντευξη και γενικότερα στην ποιοτική έρευνα, η εν λόγω έννοια ερμηνεύεται ως «φερεγγυότητα» (Guba & Lincoln, 1989). Στην ποσοτική μεθοδολογία, αξιοπιστία σημαίνει διαχρονική σταθερότητα, δηλαδή μια έρευνα θεωρείται αξιόπιστη, εάν καταλήξει στα ίδια αποτελέσματα στην περίπτωση που διεξαχθεί δεύτερη φορά με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο σε μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε παρόμοιο περιβάλλον (Cohen & Manion, 2008). Εντούτοις, η επανάληψη της έρευνας είναι αδύνατο να δώσει τα ίδια αποτελέσματα στην ποιοτική μεθοδολογία, της οποίας βασικές αρχές είναι η μοναδικότητα και η ιδιομορφία των διερευνώμενων καταστάσεων. Σύμφωνα με τον Kvale (1996), στη συνέντευξη, είναι πιθανό να υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες των δεδομένων όσοι είναι και οι ερευνητές που συμμετέχουν στη διεξαγωγή της.

Γι' αυτό το λόγο, στην ποιοτική μεθοδολογία, οι Guba και Lincoln (1989) προτείνουν τη φερεγγυότητα (dependability) ως έννοια αντίστοιχη της αξιοπιστίας. Σύμφωνα με την έννοια της φερεγγυότητας, οι αλλαγές είναι αποδεκτές και αναμενόμενες στην ποιοτική έρευνα, αλλά πρέπει να εντοπιστούν και να αποτυπωθούν ώστε να είναι δυνατό να ελεγχθούν από άλλους ερευνητές.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία/φερεγγυότητα διασφαλίστηκαν με τους ακόλουθους τρόπους:

α. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία περιγράφονται εκτενώς πιο πάνω (βλ. § 7.5.).

- β. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και τα ηχητικά αρχεία έχουν φυλαχθεί για πιθανό επανέλεγχο, όπως και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα. Τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων παρατίθενται στο κεφάλαιο που ακολουθεί, όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τους μαθητές.
- γ. Κάθε βήμα της ερευνητικής διαδικασίας έχει καταγραφεί σε ένα λεπτομερώς σχεδιασμένο πρωτόκολλο έρευνας (βλ. § 7.4. και 7.6.).
- δ. Η ερευνήτρια παρέμενε σε κάθε σχολείο έως ότου σιγουρευτεί ότι τα θέματα και τα παραδείγματα επαναλαμβάνονταν αντί να διευρύνονται.
- ε. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, κάθε φορά που εξαντλούνταν ένα θέμα, η ερευνήτρια συνόψιζε όσα είχαν ειπωθεί και ρωτούσε το μαθητή αν η απάντησή του είχε γίνει πλήρως και ορθώς κατανοητή. Επιπλέον, μετά την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης, η ερευνήτρια επέστρεφε στο σχολείο και έδειχνε το γραπτό κείμενο σε κάθε συμμετέχοντα για να πιστοποιήσει εάν συμφωνούσε με όσα ειπώθηκαν (επικύρωση από τους συμμετέχοντες).
- στ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις συγκρίθηκαν τόσο με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας όσο και με τις απαντήσεις άλλων μαθητών του ίδιου σχολείου. Και στα δύο επίπεδα σύγκρισης παρατηρήθηκαν διαφορές σε ελάχιστες περιπτώσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές απάντησαν σε γενικές γραμμές με ειλικρίνεια και συνέπεια.
- ζ. Όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων συμπεριελήφθησαν στην ανάλυση περιεχομένου και επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των περιπτώσεων που διέψευδαν τις ερευνητικές μας υποθέσεις (ανάλυση αρνητικής περίπτωσης).
- η. Η πολύχρονη εργασιακή εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στην εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της συνέντευξης.
- θ. Οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας συζητήθηκαν με έναν αναπτυξιακό ψυχολόγο, ο οποίος γνωρίζει καλά το θέμα του σχολικού εκφοβισμού (έλεγχος από άλλους ερευνητές).
- ι. Ως τεχνική ελέγχου της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας και η διασταύρωση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων (μεθοδολογική τριγωνοποίηση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ένα μέρος των ερωτήσεων της συνέντευξης αφορούν στην άσκηση εκφοβισμού και στην έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Όπως και στο ερωτηματολόγιο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αποφύγαμε τη χρήση των όρων «εκφοβισμός» ή «εκφοβίζω/εκφοβίζομαι» για δύο λόγους. Πρώτον, οι ανωτέρω όροι μπορεί να μην ήταν πλήρως κατανοητοί στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Δεύτερον, η αναφορά των συγκεκριμένων όρων ήταν πιθανό να προκαταλάβει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Γι' αυτό, προτιμήσαμε να θέσουμε στους μαθητές πιο ανώδυνες, έμμεσες ερωτήσεις του τύπου: «Στο σχολείο υπάρχει κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά που πιστεύεις ότι σε αντιπαθούν; Αν ναι, τι κάνει/κάνουν και σου δίνει/δίνουν αυτή την εντύπωση;» ή «Στο σχολείο υπάρχει κάποιο παιδί που αντιπαθείς; Αν ναι, έχεις κάνει επίτηδες κάτι που το στενοχώρησε;». Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έθετε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις στους συμμετέχοντες για να κατανοήσει εάν αναφέρονταν σε επεισόδια εκφοβισμού ή σε τυχαία περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έθεσε στα θύματα ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα των επεισοδίων («πόσο συχνά συμβαίνει αυτό;»), τη διάρκειά τους («εδώ και πόσο καιρό συμβαίνει αυτό;»), το λόγο εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς κατά τη γνώμη τους («για ποιο λόγο πιστεύεις ότι σε αντιπαθεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;»), «μήπως είχε προηγηθεί κάτι μεταξύ σας στο παρελθόν;»), τον τρόπο αντίδρασής τους απέναντι σε αυτά τα επεισόδια («πώς αντιδράς όταν σε ενοχλεί/ούν αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;») και τις συνέπειες αυτών των πράξεων στη ζωή τους («πώς νιώθεις όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;», «οι πράξεις αυτού του παιδιού/αυτών των παιδιών εναντίον σου έχουν επηρεάσει τη ζωή σου;»).

Αντίστοιχα, η ερευνήτρια έθεσε στους θύτες ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα και τη διάρκεια των πράξεών τους εναντίον των άλλων μαθητών («πόσο συχνά συμβαίνει αυτό;», «εδώ και πόσο καιρό συμβαίνει αυτό;»), το λόγο εκδήλωσης αυτών των πράξεων («για ποιο λόγο ενόχλησες αυτό το παιδί;», «μήπως σε είχε πειράξει στο παρελθόν;»), τον τρόπο αντίδρασης των θυμάτων («πώς αντιδρά αυτό το παιδί όταν το ενοχλείς;») και τις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς τους στα θύματα σύμφωνα με τη γνώμη τους («πώς πιστεύεις ότι νιώθει αυτό το παιδί όταν το ενοχλείς;»).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε αναλυτικά στις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά στις μορφές εκφοβισμού που έχουν ασκήσει ή υποστεί, στις αιτίες της άσκησης εκφοβισμού, στον τρόπο αντίδρασης των θυμάτων και στις συνέπειες του εκφοβισμού στη ζωή τους. Η κωδικοποίηση που χρησιμοποιείται δηλώνει το ρόλο του ερωτώμενου (θύτης, θύμα, θύτης-θύμα), τον αριθμό κατάταξης του ανάλογα με τη χρονολογική σειρά των συνεντεύξεων, το φύλο του ερωτώμενου (Α/Κ) και το σχολείο όπου φοιτά (Α=Αμαρούσιο, Μ=Μοσχάτο, Χ=Χαλάνδρι και Π=Περιστερί). Παραδείγματος χάριν, ο μαθητής Θύμα 12-Α-Α2 είναι αγόρι, αποτελεί το δωδέκατο θύμα που συμμετείχε στη διαδικασία των συνεντεύξεων και φοιτά στο σχολείο Αμαρούσιο 2. Για ευνόητους λόγους, ο αριθμός του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον πραγματικό.

8.1.1. Μορφές εκφοβισμού/θυματοποίησης

Όπως φαίνεται από τις μαρτυρίες των ερωτώμενων, συνήθως οι μαθητές ασκούν ή υφίστανται περισσότερες από μία μορφές εκφοβισμού. Τα 10 από τα 14 θύματα εκφοβισμού που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δήλωσαν ότι έχουν υποστεί περισσότερες από μία μορφές εκφοβισμού στη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Μάλιστα, δύο μαθήτριες, το Θύμα 2-Κ-Π3 και το Θύμα 5-Κ-Χ3, δήλωσαν ότι έχουν υποστεί έξι και πέντε διαφορετικές μορφές εκφοβισμού αντίστοιχα. Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι οι δύο προαναφερθείσες μαθήτριες φοιτούν σε δύο σχολεία με ιδιαίτερα υψηλές μέσες τιμές έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (βλ. Γρ. 12). Επίσης, οι 7 από τους 9 θύτες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, δήλωσαν ότι έχουν ασκήσει τουλάχιστον δύο διαφορετικές μορφές εκφοβισμού σε άλλους μαθητές του σχολείου τους.

Όπως υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές, τα θύματα μιλούν συνήθως πιο άνετα για τα επεισόδια εκφοβισμού, ενώ οι θύτες – και μάλιστα τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια – δυσκολεύονται να περιγράψουν τα επεισόδια που έχουν προκαλέσει. Σημειώνεται ότι η Θύτης 1-K-Π3 και ο Θύτης 9-A-Π1 δεν παραδέχτηκαν ότι έχουν ενοχλήσει άλλα παιδιά του σχολείου τους στη συνέντευξη, παρόλο που σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ταξινομήθηκαν στην κατηγορία των θυτών. Πάντως, η μία εκ των δύο ανωτέρω μαθητών, η Θύτης 1-K-Π3, ανέφερε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης πως «έχει τη φήμη ότι βαράει» στο σχολείο της.

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε όλες τις μορφές εκφοβισμού, εκτός από το σεξουαλικό εκφοβισμό και τις κλοπές. Η πιο συχνά αναφερόμενη μορφή εκφοβισμού είναι η λεκτική:

Υπάρχουν αρκετοί μαθητές που πιστεύω ότι με αντιπαθούνε. Συνήθως με βρίζουνε, δε μου μιλάνε ή αν μιλάμε θα με κοροϊδέψουνε. Με λένε «μαλάκα», «πούστη» και λένε κάποια για τη μητέρα μου που με πειράζουν πάρα πολύ και τότε τσαντίζομαι και τα βάζω πιο πολύ μαζί τους. (Θύμα 7-A-A4)

Με κοροϊδεύουνε, με μειώνουνε... Βασικά σχετικά με την οικογένειά μου λένε και είναι βαριά. (Θύμα 12-A-A2)

Με κοροϊδεύανε για το ύψος και το βάρος μου. Τώρα δεν τους δίνω σημασία. [...] Όπου έβρισκαν το σημείο που πόναγα εκεί μου το πάταγαν όλοι. [...] Ήταν πολύ χειρότερα πέρυσι. Γιατί ερχόμουν το πρωί να γράψω και λέγανε «γεια σου, χοντρή» ... ξέρω 'γώ. Και αναγκαστικά έπεφτα. (Θύμα 8-K-A1)

Αυτά τα κορίτσια μου λένε ότι είμαι ψηλή, έχω στραβά πόδια, είμαι άσχημη, δε φοράω ωραία ρούχα... Διάφορα τέτοια λένε. [...] Με λένε «φυτό» επειδή διαβάζω. (Θύμα 13-K-M1)

Ας πούμε αυτοί που είναι λάθος, γελάω, τους το λέω πολλές φορές για την εμφάνισή τους, γιατί πιστεύουνε ότι είναι ωραίες ενώ είναι χάλια! Αλλά το πιστεύουν αυτές! Και καλό είναι να έχεις αυτογνωσία, να ξέρεις πώς είσαι.

- Τι τους λες για παράδειγμα;

Δεν το λέω σ' αυτήν. Το λέω στη δίπλα και μπορεί να μην το καταλάβει. Το λέω δυνατά, την κοροϊδεύω. Το χειρότερο είναι να τον ειρωνεύεσαι τον άλλον. Αυτό! Τον ειρωνεύομα! Ας πούμε ό,τι κι αν λέει θα πω ... να έχω εγώ την τελευταία κουβέντα ... και να το κάνω έτσι ώστε να μην μπορέσει ν' απαντήσει, να την αποστομώσω! (Θύτης 6-K-X1)

Ελάχιστοι μαθητές-θύματα αναφέρθηκαν σε ρατσιστικά σχόλια εις βάρος τους. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι μόνο μία μαθήτρια από τους συμμετέχοντες δεν είχε ελληνική καταγωγή:

Με κοροϊδεύουν για παράδειγμα για το βάρος μου, για τη χώρα μου... Είμαι από την Αλβανία. Βασικά όχι εγώ, οι γονείς μου, εγώ έχω γεννηθεί εδώ. Με κοροϊδεύουν, με λένε «χοντρή, βοοειδές, παχύδερμο»... Μερικές φορές τα κορίτσια, αλλά περισσότερο τα αγόρια. Που είμαι Αλβανή, για τη χώρα μου: «Δε φτάνει που σας φιλοξενούμε, αλλά ανακατεύεστε κι από πάνω» και «ποια είσαι εσύ για να μας πεις τι θα κάνουμε» και τέτοια. (Θύμα 2-K-Π3)

Πιάνονται από λέξεις και προσπαθούν να με ρεζιλέψουν. Ή για το θρήσκευμά μου με κοροϊδεύουν μέσα σε όλο το σχολείο. Να κάνουμε προσευχή κι επειδή εγώ δεν κάνω τον σταυρό μου να κάθεται να φωνάζει εκείνος και να λέει ... και να τα ακούει όλο το σχολείο. (Θύμα 11-K-Π4)

Εκτός από το λεκτικό εκφοβισμό, μια άλλη μορφή εκφοβισμού που αναφέρεται, επίσης, από τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι ο σωματικός εκφοβισμός. Μάλιστα, έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι επεισόδια σωματικού εκφοβισμού δεν αναφέρονται μόνο από τα αγόρια αλλά και από τα περισσότερα κορίτσια. Σε αυτό το θέμα, όμως, θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην επόμενη παράγραφο (βλ. § 8.1.2.).

Όσον αφορά στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (κοινωνικό αποκλεισμό και διάδοση φημών), αυτές αναφέρονται λιγότερο συχνά και ως επί το πλείστον από κορίτσια:

Από χθες δε μου μιλάνε καθόλου [οι μαθητές της τάξης της]. Σαν να μην υπάρχω! (Θύμα 2-K-Π3)

Αυτό το παιδί και η φίλη του είχαν διαρρεύσει πράγματα και πράγματα στο σχολείο! Ότι πηγαίνω και καπνίζω στις τουαλέτες, ότι βρίζω, ότι βρωμάω... Και μένα αυτά δε μου άρεσαν, με πρόσβαλλαν. (Θύμα 11-K-Π4)

Ένα κορίτσι που δεν είχαμε και πολύ καλές σχέσεις από το δημοτικό, πάει σε όλους και τους λέει άσχημα πράγματα, πράγματα που δεν έχω κάνει, και τους στρέφει εναντίον μου. (Θύμα 13-K-M1)

Πριν κανένα μήνα είχε γίνει ένα θέμα με μία κοπέλα που δεν έπαιζε πολύ καλό βόλεϊ στη γυμναστική και μετά τα κορίτσια είχαν μαζευτεί και μιλούσαν για άσχετα πράγματα και πήγε αυτή να ακούσει. Και της κάνω: «Φύγε! Είσαι ανεπιθύμητη εδώ πέρα! Δε θέλουμε ν' ακούσεις τι λέμε». Επειδή πήγαινε συνέχεια και μας έλεγε: «Αφήστε με, αφήστε με, αφήστε με!».

- Δηλαδή;

Ν' ακούσει ... να κάτσει μαζί μας. Και δεν ήθελα! Της κάνω: «Φύγε! Είσαι ανεπιθύμητη!». Και την επόμενη μέρα δεν ήρθε στο σχολείο γιατί έβαλε τα κλάματα στη μάνα της και ήρθε η μάνα της και είπε στο διευθυντή να έρθει να μας μιλήσει εμάς. (Θύτης 4-K-A1)

Οι περισσότεροι με αποφεύγουν αλλά ... έχει γίνει και λόγω κάποιων φημών που βγάλανε κάποιιοι άλλοι. Αλλά γενικά λίγοι μ' έχουν πλησιάσει σαν φίλοι.

- Τι φήμες είχαν βγάλει;

Συμμαθήτριά μου βασικά είχε βγάλει τη φήμη πως έχω ψείρες σε όλο το σχολείο και να μην με πλησιάζουνε. Που εγώ δεν έχω κολλήσει ποτέ ψείρες! Διάφορα...

Τους έχω ακούσει που με βλέπουνε και γελάνε... Όλα τα παιδιά από τις άλλες τάξεις με κοιτάνε και γελάνε. Τους λέει διάφορα [αυτή η μαθήτριά]. Οπότε φαντάζομαι θα έχουν κυκλοφορήσει πάρα πολλά. (Θύμα 5-K-X3)

Η τελευταία μαθήτριά, ιδιαίτερα ώριμη για την ηλικία της, αναφέρει ότι σε μικρότερη ηλικία ήταν πιο συχνές οι ανοιχτές μορφές εκφοβισμού, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες (π.χ. Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1992):

Το κακό είναι πως όσο ήμασταν μικρά, άμα κάποιος δε συμπαθούσε κάποιον, ερχόταν του έδινε μια φάπα ... σου έλεγε «δε σε συμπαθώ» και τελείωνε. Ενώ μετά, καθώς προχωρούσε η κατάσταση, αρχίσανε και τα κάνανε κρυφά, πίσω από τους άλλους και διαδίδανε φήμες και τέτοια. Προτιμώ να μου δείχνουν ανοιχτά πως δε με συμπαθούνε παρά να μου κάνουν τους φίλους και πίσω μου να... (Θύμα 5-K-X3)

Πάντως, περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού αναφέρονται και από κάποια αγόρια:

Ένας στενός μου φίλος έλεγε σ' έναν άλλο στενό μου φίλο ότι εγώ τον έβριζα και του είπε πράγματα που δεν ισχύουν. Εκείνος τα πίστεψε και δε με έκανε παρέα. Αλλά τώρα ξαναγίναμε φίλοι. Και μου το έχει ξανακάνει.

- Γιατί πιστεύεις ότι το κάνει αυτό;

Πιστεύω επειδή κάνω πιο πολλή παρέα με τον άλλο, θέλει να με απομακρύνει. (Θύτης 8-A-Π1)

Με κοροϊδεύουνε... Μου λένε κάτι και μετά με αφήνουνε! Μου είχαν πει για παράδειγμα: «Θα πάμε εκεί, άμα θες έλα». Κι είχα πάει και με κοροϊδέψανε και περίμενα... Μου έδωσαν ραντεβού μακριά, στο Χαϊδάρι. Επειδή ήταν κι ένα παιδί που δε με κοροϊδεύει, πήγα και δεν ήταν εκεί. Περίμενα ένα μισάωρο... (Θύμα 1-A-Π3)

Όπως δηλώνει ο τελευταίος μαθητής, 5-6 μαθητές από το τμήμα του πειράζουν τον ίδιο και ένα άλλο παιδί, αλλά «το άλλο παιδί το κάνουν παρέα». Πιθανότατα, πρόκειται για το παιδί που αναφέρεται στο ανωτέρω απόσπασμα, το οποίο συμμετείχε, επίσης, στη διαδικασία των συνεντεύξεων ως Θύμα 3-A-Π3. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δύο μαθητών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το Θύμα 3-A-Π3 αποτελεί δορυφόρο της ομάδας των θυτών, χωρίς όμως να χαιρεί της αποδοχής όλης της παρέας, όπως φαίνεται από τα λόγια του ίδιου:

Εγώ δε συμπαθώ πολύ τους κολλητούς των κολλητών μου, επειδή το παίζουν λίγο μάγκες κι αυτό όσο νά' ναι είναι λιγάκι σπαστικό.[...]Επειδή εκεί πέρα που πηγαίνουν οι κολλητοί μου είναι κι άλλα παιδιά τα οποία εεε... με κοροϊδεύουνε εκεί πέρα εεε... και μερικές φορές όταν θέλουν να πούνε κάτι – επειδή οι κολλητοί μου έχουν κι άλλους κολλητούς κι αυτοί τους κολλητούς των κολλητών δεν τους πολυσυμπαθούν – μερικές φορές απομακρύνομαι και φεύγω. (Θύμα 3-A-Π3)

Για να διαπιστώσουμε εάν οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού ασκούνται κυρίως από τα κορίτσια, όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι ερευνητές, μελετήσαμε τα

δεδομένα της ποσοτικής έρευνάς μας. Με έκπληξη παρατηρήσαμε ότι το ποσοστό των αγοριών που δήλωσαν ότι υφίστανται συστηματικά έμμεσο εκφοβισμό είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (βλ. Παράρτημα ΣΤ). Πιο συγκεκριμένα, στη διάδοση φημών εις βάρος τους με συχνότητα «2-3 φορές το μήνα» ή πιο συχνά αναφέρθηκε το 10,6% των αγοριών του δείγματος έναντι του 9% των κοριτσιών. Επιπλέον, το 5,6% των αγοριών ανέφεραν ότι έχουν υποστεί κοινωνικό αποκλεισμό με συχνότητα «2-3 φορές το μήνα» ή πιο συχνά έναντι του 3% των κοριτσιών. Αυτά τα ευρήματα προκαλούν προβληματισμό και χρήζουν περισσότερης διερεύνησης καθώς, όπως φαίνεται και στην επόμενη παράγραφο (βλ. § 8.1.2.), παρατηρείται μια τάση εξομοίωσης των δύο φύλων ως προς τις μορφές εκφοβισμού που ασκούν ή υφίστανται: εύρημα που δε συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών.

Όσον αφορά στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, μόνο τέσσερις από τους ερωτώμενους αναφέρθηκαν σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού:

Με έβγαζαν φωτογραφία μες στην τάξη και την έστειλαν σ' όλα τα αγόρια της τάξης και με κοροϊδεύανε. Και τη φίλη μου. (Θύμα 2-K-Π3)

Έχω ακούσει από ένα φίλο μου που μου τα έχει πει, επειδή γνωρίζει αυτό το κορίτσι [που την ενοχλεί] μέσω Facebook, σε προσωπική ομιλία είπε κάποια άσχημα πράγματα και κουτσομπόλεψε και... Σ' ένα φίλο μου, ας πούμε! Ήξερε πως ήταν φίλος μου! Σαν να νόμιζε πως μόνο αυτήν θα άκουγε! Έχω ακούσει πως μου βγάζουν φωτογραφίες και γελάνε. Έχω δει περσινή φωτογραφία που είχαν ανεβάσει στο Facebook χωρίς την άδειά μου, αλλά δε με πείραξε... Και είχαν γράψει από κάτω άσχημα σχόλια: «Κοίτα τη Ν. πώς είναι! Χάλια!». (Θύμα 5-K-X3)

Λίγο πριν τα Χριστούγεννα είχε γίνει ένα θέμα μ' ένα κορίτσι απ' το διπλανό σχολείο [γυμνάσιο]. Είχε ανέβει μια φωτογραφία στο Facebook που ήταν μια κοπέλα μ' ένα αγόρι. Είχαν γίνει κάτι σχόλια από κάτω απ' τη φωτογραφία... Τέλος πάντων, είχε σχολιαστεί μια κοπέλα από το Β1. Εγώ δεν είχα πει κάτι προσωπικό για το αγόρι. Είχα πει για τη συμμαθήτριά μου. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Και απ' το τηλέφωνο μου στέλνει καμιά φορά μηνύματα και μου λέει βλακείες. Και της απαντάω. Βασικά τον αριθμό της τον πήρα εγώ από ένα φίλο μου για να της ξεκαθαρίσω κάποια πράγματα. Απλά της είπα ότι δε θέλω ν' ασχολείται μαζί μου. (Θύτης 5-K-A1)

Ακόμα πιο σπάνια ήταν τα επεισόδια καταστροφής προσωπικών αντικειμένων που αναφέρθηκαν, ενώ κανένας από τους ερωτώμενους δεν αναφέρθηκε σε σεξουαλικό εκφοβισμό ή κλοπές:

Βρήκα μπλάνκο στο φουλάρι μου, βρήκα ένα κέλυφος σαλιγκαριού πάνω στο τετράδιό μου... (Θύμα 2-K-Π3)

Μου πέταξε κάτω τα γυαλιά... Κι εγώ εκείνη τη στιγμή και τρόμαξα και θύμωσα, αλλά σηκώθηκα και έφυγα γιατί δεν ήθελα να το προχωρήσω. (Θύμα 13-K-M1)

Μπορεί καμιά φορά με τα παιδιά να κρύβαμε τις τσάντες... Κάτι τέτοια πράγματα όχι για να τους ενοχλήσουμε. Αλλάζαμε θέση στις κασετίνες ή αλλάζαμε τα πράγματα απ' τα ντουλαπάκια... (Θύτης 4-K-A1)

Μόνο δύο από τους ερωτώμενους δηλώνουν ότι ενοχλούνται από όλους τους μαθητές της τάξης ή του σχολείου τους. Ο μαθητής Θύμα 9-A-M4, ένα μικρόσωμο αγόρι, φαίνεται πολύ ντροπαλό και μιλάει τόσο χαμηλόφωνα που με δυσκολία ακούγεται. Δείχνει να ντρέπεται για το γεγονός ότι καθημερινά υφίσταται τις επιθέσεις των άλλων μαθητών και δυσκολεύεται να περιγράψει τις πράξεις τους εις βάρος του:

- Πόσα παιδιά σε ενοχλούν στο σχολείο;

Περίπου ... περίπου όλο το σχολείο νομίζω. Με κοροϊδεύουν... και μερικές φορές με βρίζουν κιόλας.

- Σ' έχουν χτυπήσει ποτέ;

Ναι.

- Πόσες φορές περίπου τη φετινή χρονιά;

Περίπου δέκα-είκοσι φορές κάπου εκεί. Μου δίνουν φάπα από πίσω πιο πολύ... (Θύμα 9-A-M4)

Αντίθετα, η αλλοδαπή μαθήτρια Θύμα 2-K-Π3, η οποία από την Α΄ Γυμνασίου αντιμετωπίζεται εχθρικά από τους συμμαθητές της και έχει υποστεί τις περισσότερες μορφές εκφοβισμού από κάθε άλλο συμμετέχοντα, διηγείται με κάθε λεπτομέρεια όσα της έχουν συμβεί:

Τα παιδιά της τάξης μου δε με συμπαθούνε, εκτός από τη φίλη μου. [...] Παλιά, πέρυσι, δε με ήθελαν καθόλου! Αλλά δεν μπορούσα να τις ρωτήσω άμα με ήθελαν ή όχι, γιατί φοβόμουνα μη μείνω μόνη μου. Και αυτές [οι συμμαθήτριάς της] μιλούσαν μεταξύ τους κι εμένα δε μου έδιναν σημασία. [...] Φέτος με χτύπαγαν, αλλά έχουν σταματήσει επειδή ήρθε η μητέρα μου. Μπουνιές, κλωτσιές... (Θύμα 2-K-Π3)

Από τις μαρτυρίες των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου, αυτό που μας προκάλεσε τη μεγαλύτερη έκπληξη είναι η συχνότητα και η ένταση των περιστατικών σωματικού εκφοβισμού στα οποία δήλωσαν ότι συμμετείχαν οι περισσότερες από τις ερωτώμενες. Αυτό το εύρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τα ερευνητικά πορίσματα που δείχνουν ότι σωματικό εκφοβισμό ασκούν ή υφίστανται κυρίως τα αγόρια. Γι' αυτό το λόγο, το εν λόγω θέμα αναλύεται εκτενέστερα στη συνέχεια.

8.1.2. Σωματικός εκφοβισμός μεταξύ κοριτσιών

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι 10 από τις 14 μαθήτριες που συμμετείχαν στη συνέντευξη ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα αναφέρθηκαν σε επεισόδια σωματικού εκφοβισμού. Αυτό το εύρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον Olweus (1993) και άλλους ερευνητές, σωματικό εκφοβισμό ασκούν και υφίστανται κυρίως τα αγόρια ενώ τα κορίτσια ασκούν συχνότερα έμμεσες μορφές εκφοβισμού (π.χ. Ahmad & Smith, 1994; Rigby & Bagshaw, 2001; Rivers & Smith, 1994; Smith & Morita, 1999; Smith & Sharp, 1994). Παρόλα αυτά, πολλές ερωτώμενες δηλώνουν ότι έχουν υποστεί σωματικό εκφοβισμό από αγόρια ή κορίτσια, ή ότι έχουν ασκήσει σωματικό εκφοβισμό σε μαθητές και των δύο φύλων:

Ένα άλλο παιδί με είχε χτυπήσει. Μου είχε μελανιάσει και το χέρι μου. Μού 'χωνε μπουνιές, κλωτσιές... (Θύμα 2-K-Π3)

Ας πούμε παίρνει κάποιος ένα λάστιχο και μου το χτυπάει εδώ πέρα για να πονέσω, ξέρω 'γώ, και να δείξει στους φίλους του τι μάγκας που είναι. Κάποιες φορές κλωτσάει. (Θύμα 5-K-X3)

Αυτό το παιδί φταίει γιατί συνέχεια με αναφέρει. Δεν ξέρω τι έχει πάθει μαζί μου! Μου έχει σηκώσει και χέρι! Μ' έχει σπρώξει και μου έχει ρίξει και χαστούκι! (Θύμα 11-K-Π4)

Μία απ' αυτές ήταν στενή μου φίλη [στο δημοτικό] και τώρα έχει γίνει... Αυτή πιστεύω ότι με μισεί εντελώς! Δεν ξέρω γιατί. Δεν μπορώ να ξέρω τι πιστεύει ο καθένας. Ας πούμε μ' έχει χτυπήσει... Ήμασταν στο διάδρομο μαζί με μία απ' τις κολλητές μου και ήτανε μαζί με μία άλλη κοπέλα. Και με τραβάει, με χτύπησε, με χαστούκισε... (Θύμα 13-K-M1)

Έχω δει, ας πούμε, κοπέλα που είναι στο σχολείο μου, την ώρα διαλείμματος, με κοπέλα εξωσχολική που έχει έρθει. [...] Και έμαθε η άλλη κοπέλα, η εξωσχολική, τι έκανε η φίλη μου και ήρθε στο σχολείο να την τακτοποιήσει. [...] Στην αρχή την έβριζε και η φίλη μου δεν έλεγε την αλήθεια, τι είχε γίνει, έλεγε ψέματα για να καλυφτεί. Και της έλεγα να πει την αλήθεια, γιατί άμα έλεγε την αλήθεια, έτσι θα ήταν καλύτερα. Αλλά δεν την έλεγε. Και την χτύπησε! Την έπιασε απ' το κεφάλι και την χτύπησε ... την έβαλε στον τοίχο, την ακούμπησε στον τοίχο, αλλά δε χτύπησε πολύ. Και μετά αυτό συνεχίστηκε και έξω απ' το σχολείο, στο δρόμο. (Θύτης 6-K-X1)

Κάνει με μεγάλους παρέα και αυτή είναι μεγάλη. [...] Είναι 16 χρονών. Και έκανε άσχημα πράγματα! Έπαιζε ξύλο μ' άλλους... Οι φίλοι της έτσι ήταν μεγάλοι, ήταν 19ρηδες και πλάκωναν άλλους στο ξύλο. Ήταν νταήδες! Και αυτή είχε αυτή τη δύναμη κι ερχόταν συνέχεια και μού 'λεγε «είσαι σαν αγοράκι». Και της έλεγα «άσε με, παράτα μας» και έφευγα... [...] Και μ' έπιανε εδώ. Γενικά μου έκανε διάφορα. Μου έπιανε τα χέρια και μου τα γύρναγε... (Θύμα 4-K-X3)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιστορία μιας μαθήτριας η οποία, μετά από συστηματική θυματοποίηση από τους συμμαθητές της στην Στ΄ Δημοτικού, αποφάσισε να μεταμορφωθεί σε θύτη. Οι σκηνές που περιγράφει είναι ιδιαίτερα βίαιες, αλλά η ίδια δε φαίνεται καθόλου μετανιωμένη. Αντίθετα, δείχνει περήφανη για τις πράξεις της και τις αφηγείται με πολλή γλαφυρότητα:

Τις μπουνιές του τις έφαγε, τις κλωτσιές του στο ευαίσθητο σημείο τις έφαγε... μια μπουνιά στη μύτη την έφαγε ... και τον έβαλα και κάτω κιόλας και του πατούσα την κοιλιά επίτηδες. Αλλά δυστυχώς δεν έκανε εμετό... Δυστυχώς! Για να γίνει ρεζίλι μπροστά σ' όλους! (Θύτης 2-K-X3)

Μια άλλη μαθήτρια, κι εκείνη πρώην θύμα εκφοβισμού στην Α΄ Γυμνασίου, άρχισε επίσης να εκφοβίζει άλλα παιδιά για να πάψουν να την κοροϊδεύουν. Όπως δηλώνει, παλιότερα την αποκαλούσαν «Ροναλντίνο» και «Μπάγκς Μπάνι», επειδή τα μπροστινά δόντια της προεξέχουν λίγο· γεγονός που την ενοχλούσε πολύ. Τώρα δε διστάζει να τα βάλει ακόμα και με τα αγόρια με την παραμικρή αφορμή:

Συνήθως δέρνω τα αγόρια γιατί μ' ενοχλούν και με βρίζουν άσχημα όταν τσακωνόμαστε και μου το παίζουν μάγκες. Και όταν μου το παίζουν μάγκες και με κοροϊδεύουν από πίσω, εγώ τα παίρνω!

- Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;

Φέτος ήταν ένα παιδί, το οποίο μου άρεσε και φώναζε παντού: «Αρέσω στο Ροναλντίνο και στον Μπάγκς Μπάνι». Όταν τό 'μαθα, τον έπιασα και μου είπε: «Δεν τό 'πα εγώ, το είπε ο τάδε». Κατηγόρησε τον κολλητό του δηλαδή. Και μετά πήγα μαζί του κι έπιασα τον κολλητό του και λέει: «Αυτός τα είπε!». Μετά εγώ τον έσπρωξα γιατί είχα τσαντιστεί – αυτόν που μου άρεσε – και μου είπε: «Ναι, αλήθεια είναι, τον κατηγόρησα [το φίλο του] γιατί σε φοβάμαι. Γιατί μου έχουνε πει λόγια για σένα ότι δέρνεις και φοβήθηκα λίγο». Κι εκεί άρχισε να με λέει «Ροναλντίνο» και «πού πάνε τα καρότα σου;» και «τη μπάλα σου πιάσε» και κάτι τέτοια. Και τον άρχισα μετά στις κλωτσιές και στις μπουνιές και τώρα τό 'χει βουλώσει. Με κοιτάει και κατεβάζει το κεφάλι [γέλιο].

(Θύτης 3-K-A4)

Η ανωτέρω μαθήτρια δείχνει περήφανη για τις πράξεις της, όπως και η προηγούμενη. Φαίνεται ότι της αρέσει να τρομοκρατεί τους μικρότερους μαθητές και χαίρεται όταν εκείνοι δείχνουν να την φοβούνται:

- Μου είπες πριν ότι κάποια παιδιά της Α΄ Γυμνασίου σε φοβούνται. Για ποιο λόγο;

Γιατί είμαι τσαμπουκαλού και όταν λένε πολλά-πολλά δεν τα σηκώνω. Τα πρωτάκια κοροϊδεύουν. Λένε «η κυρία το παίζει μάγκας, ενώ δεν είναι» και μετά... Τώρα έχουν αρχίσει να με φοβούνται. Τους έδειξα τον άλλο μου χαρακτήρα. [...] Δεν τα χτυπάω πολύ άσχημα, σε μέρος που να τρέχουν σε νοσοκομεία, να πάνε στο γραφείο κι αυτά... Ένα χαστούκι το πολύ τους δίνω στο σχολείο. Έξω απ' το σχολείο δε με νοιάζει [γέλια]. (Θύτης 3-K-A4)

Όπως δηλώνει η ίδια μαθήτρια, όταν χτυπάει τα άλλα παιδιά φροντίζει να μην είναι παρόντες οι καθηγητές, γιατί έχει ήδη πολλές απουσίες και φοβάται μήπως την αποβάλουν. Όμως, έξω από το σχολείο, δε διστάζει να δείρει όποιον τολμήσει να την προσβάλει:

- Θέλεις να μου μιλήσεις για κάποιο περιστατικό που συνέβη έξω από το σχολείο;

Ήτανε μία κοπέλα η οποία μου είχε βρίσει τη μητέρα μου. Κι εμένα δε μου αρέσει να μου βρίζουν τη μητέρα μου γιατί τα παίρνω άσχημα. Και την άρχισα στις μπουνιές και στις κλωτσιές εκεί πέρα... Και τώρα δεν τό 'χει ξαναοίξει το στόμα της. (Θύτης 3-K-A4)

Σε κάποιες περιπτώσεις, αναφέρθηκαν περιστατικά σωματικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητριών από διαφορετικά σχολεία. Μια μαθήτρια της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων αναφέρεται σε μια ομάδα μαθητριών της Γ' Γυμνασίου του διπλανού σχολείου οι οποίες, όπως ισχυρίζεται, ψάχνουν αφορμή «για ξύλο». Το ακόλουθο επεισόδιο ξεκίνησε από ένα σχόλιο που έγραψε η Θύτης-θύμα 1-K-Π3 στο Facebook, με αποτέλεσμα να προκαλέσει το μένος μιας μαθήτριας από αυτή την ομάδα:

Έχετε υπόψη σας τους κάγκουρες; Αυτή είναι καγκούρισα. Οι καγκούρισες ψάχνουνε για ξύλο. Δηλαδή... τώρα περνάει από δω πέρα, αν σας δει να την κοιτάξετε θα πει: «Τι έγινε, θες ξύλο;» κάτι τέτοια. Τέλος πάντων, μετά αυτές [η καγκούρισα και οι φίλες της] άρχισαν να μου κολλάνε... Ψάχνονταν αυτές για ξύλο. [...] Ψιλοφοβόμουνα γιατί αυτές, όταν είναι να παιχτεί ξύλο με κάποιον, είναι πέντε-έξι αυτές μαζί και πάνε και την πέφτουνε σε έναν. Και τέλος πάντων δέρνουνε... Τραβάνε μαλλιά ... μπουνιές ... παίζουνε ξύλο! Δηλαδή να βγω εγώ στο δρόμο και να έρθουν πέντε μαζί και να με δείρουνε. Αυτό θέλανε! (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Η ίδια μαθήτρια αναφέρει στη συνέχεια ένα βίαιο επεισόδιο μεταξύ της παρέας της και της ομάδας των κοριτσιών του άλλου σχολείου. Αυτή τη φορά, το επεισόδιο ξεκίνησε από τη δική της παρέα. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η νεαρή μαθήτρια και η βίαιη σκηνή που περιγράφει είναι ενδεικτικά της τάσης εξομοίωσης των δύο φύλων όσον αφορά στην άσκηση σωματικής βίας:

Μια φίλη της Α από το τμήμα της [η οποία ανήκει στην παρέα της ερωτώμενης] ανακάλυψε ότι μια μαθήτρια Β του Β1 του άλλου σχολείου είχε αποθηκεύσει τον αριθμό του αγοριού της στο κινητό της. Επειδή η κοπέλα [η Β] είναι κι αυτή καγκούρισα [...] και αυτή, εντάξει, ψιλοσταμπουκαλεύεται, να το πούμε έτσι ... και της πούλαγε και λιγάκι υφάκι... ε, δεν ήθελε και πολύ να τα πάρει η Α. Και είχε γίνει ένα θεματάκι μετά στο σχολείο. Βασικά εμείς είμαστε φίλες της Α και είχαν μπερδευτεί και οι φίλες της Β τέλος πάντων... Την έπιασε εκεί πέρα, της μίλαγε [η Α], της πούλαγε ειρωνεία, υφάκι [η Β], της έσκασε ένα χαστούκι [η Α στη Β]. Μετά αυτή [η Β] άρχισε να πουλάει υφάκι, κάτι τέτοια... Ε, μετά της βούτηξε το κεφάλι [η Α] και της έσκασε μια γονατιά. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Επίσης, αναφέρθηκαν και περιπτώσεις μαθητριών οι οποίες βάζουν μεγαλύτερα κορίτσια του λυκείου να λύσουν τις διαφορές τους με συμμαθήτριές τους. Ένα τέτοιο περιστατικό, το οποίο συνέβη έξω από το χώρο του σχολείου, διηγείται η μαθήτρια Θύμα 14-K-M1:

Τρία κορίτσια από το τμήμα μου είχαν κάνει τα Χριστούγεννα κάτι. Είχαν βάλει μια κοπέλα πολύ μεγαλύτερή μου να με χτυπήσει.

- Πού έγινε αυτό;

Στην πλατεία Δημαρχείου. Βασικά, βγαίνουμε με τα παιδιά στην πλατεία και με είχαν πάρει τηλέφωνο από το κινητό της μιας κοπέλας και μου είχαν πει: «Θα περάσεις;». Καλά, λέω, μπορεί να περάσω σήμερα. Και μόλις πήγα, στα φανάρια, έρχεται με πιάνει αυτή η κοπέλα απ' το λύκειο... «Έλα από 'δώ» μου είπε και μ' έπιασε από το μπράτσο και μ' έβαλαν σε μια γωνία που είναι κάτι κάγκελα. [...]

- Ήταν κι άλλοι μαζί της;

Ήταν η κοπέλα που μ' έπιασε και άλλα πέντε παιδιά. Δύο αγόρια νομίζω υπήρχανε. Εγώ δεν μπορούσα να πω κάτι, έτρεμα εκείνη την ώρα! Μ' έπιασε απ' το λαιμό και μ' έκανε πίσω στην κολώνα με δύναμη. Μετά μου τράβαγε τα μαλλιά, μου έλεγε: «Δικά σου είναι τα μαλλιά;». (Θύμα 14-K-M1)

Μία άλλη μαθήτρια, η οποία καλείται συχνά από συμμαθητές της για να λύσει τις διαφορές τους με άλλα παιδιά του σχολείου είναι η Θύτης 3-K-A4, πρώην θύμα εκφοβισμού:

- Πόσο συχνά έχουν ζητήσει την προστασία σου άλλα παιδιά;

Αρκετά! [γέλιο] Κάποιες φίλες μου που είχανε φάει απόρριψη... Μου λέει μία: «Πλάκωσε τον!». Κάποιες άλλες που τις πειράζανε έτσι για την πλάκα, το ίδιο. Ένα αγόρι που κάποιες κοπέλες δεν τον άφηναν ήσυχο μου είπε να πάω να τους μιλήσω. [...] Και εντάξει όποιος έχει πρόβλημα έρχεται σε μένα! Θα έρθει ο φίλος του [του παιδιού που έχει πρόβλημα] και θα μου πει «δέρνουν τον τάδε» και θα πάω.

- Πόσο συχνά έρχονται να σου ζητήσουν προστασία;

Δυο-τρεις φορές την εβδομάδα. (Θύτης 3-K-A4)

Η ανωτέρω μαθήτρια δηλώνει, επίσης, ότι «πλακώνει στο ξύλο» όποιον μαθητή τολμήσει να ενοχλήσει κάποιο πιο αδύναμο παιδί. Ενδεχομένως, όπως φαίνεται από τα λόγια της, η θυματοποίηση των άλλων μαθητών τής θυμίζει την εποχή που η ίδια υφίστατο τις κοροϊδίες των συμμαθητών της:

Επειδή πειράζω αρκετά παιδιά, και ιδιαίτερα κάποια αγόρια της Γ', μπαίνω κι εγώ ανάμεσα γιατί ... χτυπάνε παιδιά τα οποία δεν μπορούν να αμυνθούν και επειδή είναι οι μεγαλύτεροι του σχολείου νομίζουν ότι είναι κάποιιοι. Και μπαίνω ανάμεσα. Και έτσι μπορεί να δέρνω κάποια παιδιά, αλλά πάντα προστατεύω άλλα. [...] Δεν τον κάνουν τόσο παρέα γιατί είναι λίγο κοντούλης [...] και εντάξει, επειδή τον καταλαβαίνω, δε μου αρέσει αυτό που κάνουν! Όταν κοροϊδεύουν ας ξέρουν και τις συνέπειες!

- Προσπαθείς να τον προστατεύσεις;

Ναι! Όποιος τον πειράζει, τον πλακώνω στο ζύλο! (Θύτης 3-K-A4)

Όταν ερωτούνται εάν έχουν ενοχλήσει ποτέ παιδιά πιο αδύναμα από εκείνες, συνήθως οι μαθήτριες-θύτες δίνουν αρχικά αρνητική απάντηση. Παρόλα αυτά, από τα λόγια τους στη συνέχεια φαίνεται ότι πάντα εκείνες «έχουν το πάνω χέρι»:

Όταν δεν μπορεί να αμυνθεί ένας, δεν πειράζω κανέναν! Όταν μπορεί να αμυνθεί, πειράζω! Γιατί όταν δεν μπορεί να αμυνθεί, τον νιώθω σαν αδύναμο και δεν πειράζω τέτοια άτομα.

*- Δηλαδή όταν δέρνεις κάποιον σε δέρνει κι εκείνος; Τις τρως κι εσύ;
Όχι, εγώ έχω το πάνω χέρι. [γέλια] Δεν έχω χάσει ποτέ! (Θύτης 3-K-A4)*

Δεν επιτίθεμαι σε παιδιά που ξέρω ότι δε θα μπορέσουν να με χτυπήσουν. Αλλά όχι και να με βάλουν κάτω για παράδειγμα!

*- Παιδιά πιο αδύναμα από εσένα δεν έχεις ενοχλήσει ποτέ;
Τα ενοχλώ, ναι! Έχει τύχει. Αλλά τώρα πια όχι και τόσο. (Θύτης 2-K-X3)*

Προβληματισμένοι από το μεγάλο αριθμό των μαθητριών που αναφέρθηκαν σε επεισόδια σωματικού εκφοβισμού, μελετήσαμε τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνάς μας για να διαπιστώσουμε ποιο ήταν το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών που δήλωσαν ότι υφίστανται σωματικό εκφοβισμό «2-3 φορές το μήνα» ή πιο συχνά. Τα αποτελέσματα μας ξάφνιασαν, αλλά επαλήθευσαν τις υποψίες μας. Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων είναι μικρές όσον αφορά στις ήπιες μορφές θυματοποίησης (χτυπήματα, κλωτσιές κλπ.), με τα αγόρια να προπορεύονται ελαφρώς (5,4%) έναντι των κοριτσιών (3,9%). Όμως, αυτό που εντυπωσιάζει είναι το μικρό προβάδισμα των κοριτσιών στις σοβαρές μορφές σωματικής θυματοποίησης (με σοβαρό τραυματισμό) συγκριτικά με τα αγόρια: 1,2% για τα κορίτσια έναντι 0,9% για τα αγόρια (βλ. Παράρτημα ΣΤ).

Σημειώνεται ότι αυτό το εύρημα συνάδει με ορισμένα επίσημα στατιστικά στοιχεία άλλων χωρών, σύμφωνα με τα οποία, από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται σταθερή αύξηση των βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών στα ανήλικα κορίτσια, παρόλο που τα αγόρια έχουν πάντα την πρωτιά σε αυτό τον τομέα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το Εθνικό Παρατηρητήριο Εγκληματικότητας της Γαλλίας, από το 1996, το ποσοστό των ανήλικων κοριτσιών που συλλαμβάνονται από την αστυνομία για κάποιο ποινικό αδίκημα αυξάνεται κατά μέσο όρο τρεις φορές πιο γρήγορα από το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών: +133% για τα κορίτσια έναντι +40% για τα αγόρια (Soullez, Rizk & Huger, 2010). Επίσης, στον Καναδά, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι στα τέλη της δεκαετίας του '90 τα επίπεδα διάπραξης βίαιων αδικημάτων αυξήθηκαν μεταξύ των ανήλικων κοριτσιών κατά 38%, ενώ αντίθετα

μειώθηκαν κατά 7% μεταξύ των ανήλικων αγοριών συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα της προηγούμενης δεκαετίας (Stevenson, Tufts, Hendrick & Kowalski, 1998). Αύξηση των επιπέδων νεανικής εγκληματικότητας μεταξύ των έφηβων κοριτσιών παρατηρείται, επίσης, στη δεκαετία του '90 στις ΗΠΑ (Hennington, Hughes & Thompson, 1998) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Brown, Burman & Tisdall, 2001).

Αν και η ερμηνεία αυτής της τάσης δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι εξηγείται, σε ένα βαθμό, από τη σύγχρονη τάση εξομοίωσης των δύο φύλων· τάση που ενδεχομένως είναι πιο έντονη στους έφηβους μαθητές οι οποίοι σε αυτή την ηλικία αναζητούν την ταυτότητά τους. Επιπλέον, η καταϊγιστική προβολή βίαιων προτύπων εφήβων και ο εξωραϊσμός τους από τα ΜΜΕ είναι πιθανό να συμβάλλουν στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των κοριτσιών.

Κάποιοι μελετητές παρατηρούν ότι τα κορίτσια που καταφεύγουν στη χρήση σωματικής βίας στην αρχή της εφηβείας έχουν την τάση να δικαιολογούν τις πράξεις τους θεωρώντας την επιθετική συμπεριφορά τους ως μέσο αναγνώρισης και καταξίωσης (Vernberg, Jacobs & Hershberg, 1999). Πράγματι, όπως φαίνεται στις προαναφερθείσες μαρτυρίες, οι μαθήτριες που ασκούν σωματικό εκφοβισμό δείχνουν περήφανες γι' αυτές τις πράξεις τους. Ενδεικτική είναι η απάντηση της μαθήτριας Θύτης 3-K-A4 – η οποία την προηγούμενη χρονιά βρισκόταν στη θέση του θύματος, καθώς οι συμμαθητές της την κοροϊδεύαν για τα δόντια της – στην ερώτηση «πώς νιώθεις όταν νικάς εσύ;»:

Νιώθω ικανοποίηση, γιατί ξέρω ότι δε θα ξαναμιλήσει! [εννοεί ότι δε θα την κοροϊδέσουν ξανά] Το νιώθω λίγο... ψωνίστηκα, aaa!

- Δηλαδή;

Ότι και καλά... Πώς να το περιγράψω τώρα; [μεγάλη παύση] Ότι και καλά είμαι κάποια και μπορώ να κάνω κάτι! (Θύτης 3-K-A4)

Η ανωτέρω μαρτυρία αποδεικνύει το σημαντικό ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η εν λόγω μαθήτρια, η οποία είχε υποστεί τον προηγούμενο χρόνο τα ταπεινωτικά σχόλια των συμμαθητών της, αποφάσισε να μεταμορφωθεί από θύμα σε θύτη για να νιώσει σημαντική. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι επιθετικοί έφηβοι χαίρουν περισσότερης εκτίμησης από τους συνομηλίκους τους· γεγονός που ωθεί ακόμα και μαθητές με προκοινωνική συμπεριφορά να γίνουν επιθετικοί στην προσπάθειά τους να κερδίσουν το θαυμασμό των συμμαθητών τους.

Στην επόμενη ενότητα, θα δούμε με ποιο τρόπο η συστηματική θυματοποίηση ενός μαθητή και η έλλειψη στήριξης από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσουν το χαρακτήρα του ωθώντας τον στην άσκηση ιδιαίτερα σκληρών μορφών εκφοβισμού σε μεγαλύτερη ηλικία.

8.1.3. Αίτια εκφοβισμού

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη συνέντευξη, μπορούμε να συναγάγουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα αίτια που είναι δυνατό να οδηγήσουν ένα μαθητή στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις, είναι δύσκολο να διακρίνουμε την αφορμή από την πραγματική αιτία, καθώς είναι πολύ πιθανό ακόμα και οι θύτες να μην έχουν συνειδητοποιήσει τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς τους. Το βέβαιο είναι ότι πολλοί μαθητές θεωρούν ότι οι πράξεις εκφοβισμού γίνονται απλά «για πλάκα»:

Ωραία περνάω βασικά, γιατί εντάξει είναι τα παιδιά, είναι το κλίμα μέσα στην τάξη... Γίνεται καμιά βλακεία εκεί πέρα, γελάμε! [...] Υπάρχουν και διαφωνίες παραδείγματος χάρη. Εκεί πέρα ανάβουνε λίγο τα αίματα, υπάρχει λίγη ένταση! Ωραία περνάμε! [...] Να γίνει πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα...

- Τι διαφωνίες υπάρχουν;

Π.χ. αν τσακωθείς λίγο με κανένα καθηγητή, με κανένα συμμαθητή σου... (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

- Τα παιδιά της Α' Γυμνασίου, στα οποία επιτίθεσαι, σ' έχουν προκαλέσει προηγουμένως;

Μ' έχουν προκαλέσει, αλλά καμιά φορά το κάνω για πλάκα. (Θύτης 3-K-A4)

Είναι ένα παιδάκι το οποίο έχει πρόβλημα στο μυαλό. Μιλάει με τα δέντρα, με τις πέτρες... Κι εκείνοι [οι μαθητές] τον κοροϊδεύουνε, τον βρίζουνε...

- Τους έχει κάνει κάτι;

Όχι, για να σπάσουνε πλάκα! (Θύμα 3-A-Π3)

Στα διαλείμματα είναι κάποια παιδιά που μαζεύονται πολλοί και αρχίζουνε να βαράνε διάφορους έτσι για πλάκα και δεν επεμβαίνουνε γρήγορα οι καθηγητές. [...] Συνήθως ενοχλούν κάποιους αν δεν τους αρέσει το στυλ τους ή για να σπάσουν πλάκα. (Θύμα 7-A-A4)

Κάποιες φορές κλωτσάει. Για πλάκα, δεν το κάνει για επίθεση. Αλλά δεν το κάνει για να κάνει πλάκα σε μένα! Το κάνει για να κάνει πλάκα στους άλλους! (Θύμα 5-K-X3)

Εμένα μ' ενοχλούσε περισσότερο, αλλά ενοχλούσε κι άλλα παιδιά. Αυτός νόμιζε πως τό 'κανε για πλάκα. (Θύμα 6-A-X3)

- Ξαφνικά, χωρίς λόγο, πιάνετε κάποιον και τον δέρνετε;

Είναι συνηθισμένο αυτό, ναι. Θα έρθουν άλλοι να μας βοηθήσουν. Έτσι για πλάκα, 10-15 αγόρια απ' τη Β' [...] Τρωε τίποτα φάπες, τίποτα κλωτσιές και τέτοια και μετά σ' αφήνουν. Αλλά όχι δυνατά ας πούμε για να τον χτυπήσουμε, έτσι για... Περισσότερο να τον τσούξει και τέτοια πράγματα. Αλλά όσο νά 'ναι, είναι επάδουνο.

- Αυτό γίνεται καθημερινά;

Σχεδόν.

- Οι καθηγητές δεν είναι παρόντες;

Είναι παρόντες, αλλά εντάξει καταλαβαίνουν ότι παίζουμε.

(Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Όπως φαίνεται από τα λόγια του τελευταίου μαθητή, συχνά οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τις βίαιες πράξεις μεταξύ των μαθητών, θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα ανώδουνο παιχνίδι. Όμως, όπως δείχνουν τα λόγια ενός συμμαθητή του, αυτές οι πράξεις δημιουργούν ανασφάλεια και φόβο στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου:

Πάνε και μαζεύονται ας πούμε 10 παιδιά και λένε: «Θα πάμε να κάνουμε ντου σε αυτό εκεί το παιδί!». Και το βαράνε, αυτός προσπαθεί ν' αντισταθεί, αλλά δε γίνεται, είναι πάρα πολλοί! Και οι άλλοι κοιτάνε, δεν κάνουν τίποτα! Τον χτυπάνε στην πλάτη, κλωτσιές και τέτοια. Απλά πονάει γιατί βαράνε δυνατά στην πλάτη. [...] Αρκετές φορές δε νιώθω ασφαλής στο προαύλιο. Είναι κάποια παιδιά που κοιτάνε συνέχεια τριγύρω τους μήπως έρθουνε κάποιοι να τους χτυπήσουνε. (Θύμα 7-A-A4)

Όπως υποστηρίζουν σύγχρονοι ερευνητές, λόγω άγνοιας του μεγέθους της βλάβης που μπορεί να προκαλέσουν οι πράξεις εκφοβισμού στο θύμα, η πλειοψηφία των μαθητών μιας τάξης ή ενός ολόκληρου σχολείου μπορεί να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως απλό και ανώδουνο παιχνίδι για τη διασκέδαση της πλήξης τους, με αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση των συμπεριφορών εκφοβισμού (Rigby & Slee, 1991; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Ενδεχομένως, η έλλειψη ενδιαφερόντων και η ανία που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο, σε συνδυασμό με την αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά βίας, ενισχύουν την άσκηση ομαδικής βίας και εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον τελευταίο μαθητή, η συχνότητα του ανωτέρω παιχνιδιού, του επονομαζόμενου «ντου», έχει τριπλασιαστεί μέσα σε ένα χρόνο:

Εμένα μου έχει συμβεί φέτος τρεις φορές, αλλά είναι κάποια άλλα παιδιά που τα βαράνε συνέχεια! Δεν είναι από τη Γ' [τα θύματα], αλλά πιο πολύ από τη Β' και την Α' τάξη. Πέρυσι γινόταν 2-3 φορές το μήνα, ενώ φέτος γίνεται 10 φορές το μήνα! (Θύμα 7-A-A4)

Ενώ κάποιοι μαθητές χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο για να διασκεδάσουν την πλήξη τους, κάποιοι άλλοι έχουν την εντύπωση ότι δρουν καλοπροαίρετα και ότι οι πράξεις τους προκαλούνται από το ίδιο το θύμα – εντύπωση συχνά λανθασμένη. Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (βλ. § 2.4.), τα

επιθετικά παιδιά επιλέγουν πιο συχνά να αντιδρούν με αρνητικό τρόπο στα κοινωνικά ερεθίσματα, καθώς έχουν την τάση να τα κωδικοποιούν αρνητικά, να επινοούν λιγότερες πιθανές απαντήσεις σε ένα δεδομένο κοινωνικό ερέθισμα σε σύγκριση με τα μη επιθετικά παιδιά ή να ανασύρουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους περισσότερο αρνητικές παρά θετικές αντιδράσεις. Στη συνέχεια, θα δούμε την υπερβολική αντίδραση μιας μαθήτριας-θύτη στη λεκτική επίθεση μιας φίλης της – επίθεση η οποία φαίνεται ότι προκλήθηκε από τις «καλοπροαίρετες» αποκαλύψεις της πρώτης σχετικά με κακεντρεχή σχόλια άλλων μαθητών εις βάρος της δεύτερης:

Όταν με κάποιον είσαι φίλος και από πίσω του λένε πράγματα γι' αυτόν, προτιμάς να πας να του τα πεις εσύ, ώστε να αλλάξει και να καταλάβει ότι τα λες επειδή τον αγαπάς. Εγώ πήγα και τα είπα σε μια φίλη μου – πράγματα που λέγανε για εκείνη – και αντί ... Εντάξει, δεν ήθελα να μου πει ευχαριστώ, αλλά να καταλάβει ότι της το είπα για καλό... Άρχισε να με βρίζει! [...] Και εκνευρίστηκα και της είπα να μη με ξαναβρίσει. Και συνέχισε και την χτύπησα. Της έδωσα χαστούκι, αλλά ένα δυνατό έτσι! Και τώρα δε μου μιλάει και πάει και λέει σε όλους ότι τη ζηλεύω!

- Πού συνέβη αυτό;

Έξω απ' το σχολείο. Συνήθως δε μου αρέσει πολύ να βαράω και δεν το θεωρώ και σωστό. Αλλά άμα ο άλλος με προκαλέσει... (Θύτης 6-K-XI)

Σε άλλες περιπτώσεις, φαίνεται ότι η εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς προκαλείται από τη ζήλεια του θύτη για το θύμα:

Ήταν με μια παρέα παιδιών που τους ήξερα ένα χρόνο πριν. Και αυτή άρχισε να μιλάει με τα παιδιά, εντάξει γνωρίστηκαν. Είχαμε βγει και τους είδαμε στο δρόμο, ήμασταν μαζί τους και την γνώρισαν. Και ξαφνικά άρχισε να μιλάει μαζί τους λες και τους ήξερε χρόνια! Και δεν ξέρω γιατί, μ' ενόχλησε αυτό το πράγμα. Μπορεί πιθανώς να τους έλεγε κάτι για μένα και την κολλητή μου που το ήξερε μόνο αυτή. Εντάξει, μου την έспаγε που έκανε ότι τους ήξερε χρόνια! Μ' εκνεύρισε! (Θύτης 4-K-A1)

Απλά νευριάζω, γιατί εντάξει νευριάζω εύκολα μ' αυτή την κοπέλα [την πρόεδρο του σχολείου] και την κολλητή της. Και σήμερα τσακωθήκαμε πρωί-πρωί.

- Για ποιο λόγο;

Επειδή με κοιτούσε περίεργα. Και της κάνω: «Τι κοιτάς;». Και τσακωθήκαμε. (Θύτης 5-K-A1)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία μιας μαθήτριας-θύτη που παραδέχεται ότι επιτίθεται σε άλλα παιδιά όταν δεν είναι σε καλή ψυχολογική κατάσταση. Το άγχος της για τους βαθμούς – το οποίο επιτείνεται από τις υπερβολικές προσδοκίες των γονιών της – και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην οικογένειά της προκαλούν το βίαιο ξέσπασμά της σε άλλους μαθητές του σχολείου:

Όταν είμαι καμιά φορά συναισθηματικά φορτισμένη [...] συμβαίνει να τσακωθώ. Να έχω τα νεύρα μου χωρίς λόγο! Και το πολύ στρες ... Γιατί σ' όλη τη χρονιά τό 'χω, ειδικά την περίοδο πριν το Δεκέμβριο που είχα πάρα πολύ [στρες] γιατί είχα τα μαθήματα του σχολείου, είχα το Lower το οποίο όλο και πλησίαζε... Και το κακό ήταν πως διάβαζα για το σχολείο, αλλά στα διαγωνίσματα δεν έγραφα καλά. Και είχα και τους γονείς μου από πάνω να μου λένε μία πως «ξέρεις, σε καταλαβαίνουμε πως έχεις το Lower και δεν πειράζει» και από την άλλη, καμιά φορά που τους έφερνα κανένα κακό βαθμό ξεκινούσαν ότι δε διάβαζα!

- Τι μέσο όρο είχες στο προηγούμενο τρίμηνο;

19,1 στο δεύτερο και στο πρώτο 18. Το 18 για τους γονείς μου δεν είναι καλός βαθμός. [...] Το θέμα είναι πως αν στο τέλος της χρονιάς βγάλω 18,7 και πάνω παίρνω 350 ευρώ [από το γραφείο του πατέρα της] οπότε υπάρχει κι άλλος λόγος να πάρω καλούς βαθμούς! (Θύτης 2-K-X3)

Μάλιστα, όταν βρίσκεται σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση, η εν λόγω μαθήτρια αναφέρει ότι αποφεύγει τη συναναστροφή με άλλους μαθητές του σχολείου της για να μην ξεσπάσει πάνω τους:

Αν δε με τσίτωναν [οι άλλοι μαθητές] παραπάνω, αν δε με «φυτίλιαζαν» να το πω έτσι, δεν έκανα τίποτα. Απλά έμενα λίγη περισσότερη ώρα μακριά από τα παιδιά. Σε περίπτωση που κάποιος πει κάτι και με τσιτώσει, δε θα 'ταν κι η καλύτερη περίπτωση! Υπάρχουν κάποιες πλάκες που κάνουμε εγώ με τους φίλους μου, όμως εκείνη τη στιγμή, επειδή ήμουν έτσι φορτισμένη, αυτές οι πλάκες δε θα μου φαίνονταν και τόσο... (Θύτης 2-K-X3)

Η ανωτέρω μαθήτρια περιγράφει στη συνέχεια πώς κατέληξε να ξεσπάσει σε ένα φίλο της, μετά από μια περίοδο οικογενειακής έντασης:

Το καλοκαίρι που είχα τσακωθεί με τους γονείς μου και την αδελφή μου και ήδη είχε περάσει ένα ολόκληρο καλοκαίρι συνέχεια μόνη μου, κλεισμένη μέσα στο σπίτι, είχε έρθει ένας φίλος μου ... που είναι φίλος μου κανονικά. Δεν ήρθε με κακή πρόθεση. Επειδή το καλοκαίρι ξανθαίνουν λίγο τα μαλλιά μου, μού λέει: «Τι κάνεις ρε ξανθούλα;». Μπαπ! Τού 'δωσα μπουνιά στην κοιλιά. Τις έφαγε κι έβαλε και στις τσέπες του [γέλιο]! Κι εντάξει ... πόνεσε το παιδί, εννοείται! (Θύτης 2-K-X3)

Διαβάζοντας τις μαρτυρίες της εν λόγω μαθήτριας, μπορεί κάποιος να σχηματίσει την εντύπωση ότι η αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς της είναι οι οικογενειακές εντάσεις και η υπερβολική πίεση που της ασκούν οι γονείς της. Όμως, ενδέχεται αυτή να μην αποτελεί τη μοναδική αιτία της αρνητικής συμπεριφοράς της. Στη συνέχεια της συνέντευξης, η μαθήτρια αναφέρει ότι είχε υποστεί συστηματικό εκφοβισμό σε μικρότερη ηλικία:

Στην Στ' Δημοτικού μάς ήρθαν δύο καινούριοι συμμαθητές. Η μία ήτανε η κόρη της δασκάλας μου κι έκανε τα πράγματα ... δεν ξέρω γιατί, ήρθε μ' εχθρικές διαθέσεις! Και επειδή ήταν και η κόρη της δασκάλας κατάφερε να στρέψει δύο ολόκληρα τμήματα εναντίον μου, εννοείται! Το κατάφερε και γρήγορα κιόλας,

δηλαδή δεν της πήρε χρόνο να πείσει τ' άλλα παιδιά και μέσα σ' ένα μήνα το πολύ τους είχα χάσει όλους, εννοείται! Τους φίλους μου και παιδιά γνωστούς... Μπορεί από το Στ2' να μην είχα κάποια παιδιά που να έκανα παρέα, αλλά υπήρχαν κάποια που μου μιλούσαν. Αλλά κι αυτά σταμάτησαν! [...] Όταν παίζαμε ποδόσφαιρο, συνήθως με διάλεγαν απ' τους πρώτους γιατί ήμουν καλή στην άμυνα. Μετά δε με διάλεγαν καν! Τους έλεγα εγώ «σε ποια ομάδα θα μπω εγώ, σε ποια ομάδα θα μπω;» και με αγνοούσανε! Πήγαινα να παίζω και μ' έδιωχναν έξω... (Θύτης 2-K-X3)

Μάλιστα, εκτός από κοινωνικό αποκλεισμό, η ανωτέρω μαθήτρια δηλώνει ότι είχε υποστεί και άγριο σωματικό εκφοβισμό εκείνη την περίοδο:

Τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν και βία σιγά-σιγά μετά από λίγο, εκτός από βρισιές. Εντάξει οι βρισιές ήτανε λογικό. Άρχισαν να με κοροϊδεύουν στην τάξη και τα λοιπά... Μετά άρχισαν να χρησιμοποιούν βία. Με κλώτσαγαν, με βάραγαν, με έσερναν καμιά φορά στην αυλή. [...] Κυρίως κλωτσίδα... Υπάρχουν συνήθως δύο δάσκαλοι έξω που κάθονται και βλέπουν τα παιδιά, αλλά υπάρχουν και αρκετοί χώροι που δεν τους κοιτάζει κανείς. Και τέλος πάντων εγώ δεν έλεγα τίποτα, εννοείται! Δεν μπορούσα να πω και κάτι! Γιατί δεν μπορούσα εγώ μία απέναντι σε 39 άτομα, δεν ήμουν Ράμπο [γέλια]. Και απλά δε μιλούσα. Δεν έκανα τίποτα. (Θύτης 2-K-X3)

Οι Espelage και Swearer (2003) χαρακτηρίζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού/θυματοποίησης ως ένα δίπολο και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές είναι δυνατό να μετακινηθούν από τη μια θέση στην άλλη περνώντας από το ρόλο του θύματος στο ρόλο του θύτη ή του θύτη-θύματος. Ο χρόνος της μεταβατικής περιόδου από τον ένα ρόλο στον άλλο ποικίλει ανάλογα με την προσωπικότητα του μαθητή και τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντός του.

Στην περίπτωση της ανωτέρω μαθήτριας, χρειάστηκαν μόνο λίγοι μήνες για να μεταμορφωθεί από θύμα σε θύτη. Ας δούμε τι λέει η ίδια για την περίοδο της συστηματικής θυματοποίησής της. Εκείνη την εποχή, οι γονείς της ζούσαν στο εξωτερικό και μεγάλωνε με τη γιαγιά της, η οποία δεν μπορούσε να τη βοηθήσει, όπως δηλώνει η ίδια. Επιπλέον, στο σχολείο δεν τολμούσε να απευθυνθεί στη δασκάλα της, αφού η μαθήτρια που έστρεψε τα υπόλοιπα παιδιά εναντίον της ήταν η ίδια η κόρη της δασκάλας. Τελικά, η οργή και το αίσθημα αδικίας την ώθησαν στην απόφαση να πάρει την κατάσταση στα χέρια της και να υπερασπιστεί μόνη της τον εαυτό της:

Από μέσα μου έλεγα βρισιές εννοείται... «Πού θα πάει, θεία δίκη υπάρχει σίγουρα, κάποια στιγμή θα τα πληρώσετε αυτά που κάνετε!». [...] Εμένα το πλεονέκτημά μου στη γυμναστική ήταν, και είναι ακόμα, η ταχύτητα. Και δε μου άρεσε η ιδέα του να τρέξω όταν με κυνηγούσαν για να με βαρέσουνε. Μου θύμιζε ... ξέρεις τι; Είσαι δειλή, βρε παιδί μου, δεν αντέχεις τίποτα! Οπότε

έπρεπε να κάνω καλύτερες κάποιες άλλες δυνατότητες που μπορεί να είχα. Και είδα πως μια δυνατότητά μου ήταν η δύναμη! Τότε δεν την είχα και τόσο πολύ, αλλά μόνο έτσι θα μπορούσα να κάνω τα πράγματα λίγο καλύτερα για μένα. (Θύτης 2-K-X3)

Όταν πλέον η ανωτέρω μαθήτρια δυνάμωσε κάνοντας καθημερινά ασκήσεις με βαράκια, όπως δηλώνει, άρχισε να συχνάζει σκόπιμα σε σημεία του προαυλίου που δεν ελέγχονταν από τους ενήλικες με σκοπό να πάρει εκδίκηση:

Στα διαλείμματα έκανα βόλτες στο σχολείο. Στην αρχή ήμουν στους χώρους που ήταν οι καθηγητές. Μετά όμως, όταν άρχισα τη γυμναστική και κυρίως τα βαράκια, πήγαινα και στα πίσω μέρη που μπορεί καμιά φορά να με περίμεναν να μου παίζουν τους καμπόσους.

- Γιατί πήγαινες εκεί αφού ήξερες ότι θα σε ενοχλούσαν;

Γιατί είχα δυναμώσει πια και δε μ' ένοιαζε! Δηλαδή μπορεί νά 'τρωγα ξύλο, αλλά δε θα μου 'κανε τόση πολλή εντύπωση και θα έδινα κιόλας! Σ' ένα παιδί παραλίγο να του σπάσω το δάχτυλο του χεριού, εντάξει εννοείται!

- Και από τότε σταμάτησαν να σε χτυπάνε;

Έδωσα ας πούμε «παραδείγματα» μία ή δύο φορές και από τότε το μόνο που μου έκαναν ήταν να με βρίζουν από μακριά. Κι έτσι δεν είχα πρόβλημα να περιφέρομαι στους χώρους του σχολείου.

- Θέλεις να μου μιλήσεις γι' αυτά τα δύο «παραδείγματα»;

Δύο μέρη του σχολείου τα οποία δε βλέπουνε οι δάσκαλοι είναι ένα δασάκι πίσω που έχει πολλά δέντρα και πάλι προς τα διαγώνια του σχολείου άλλο ένα σημείο το οποίο κοιτάει στο δρόμο. Το ένα [παραδειγμα] έγινε στα δέντρα. Εγώ έκανα βόλτες στο δασάκι, μ' άρεσε... Και ήρθανε μέσα απ' τα δέντρα με βρισιές και τα λοιπά, ξέρετε... Και ήρθε ένας να με πιάσει απ' το μαλλί, το οποίο μ' εκνευρίζει πάρα πολύ να με πιάνουν απ' το μαλλί! Μόλις πήγε να μου τραβήξει, τρώει μια μπουνιά στην κοιλιά [...] Πάρ' τον κάτω! Βέβαια εκείνη την ώρα μού 'ρθε να του πατήσω το λαρύγγι με το πόδι μου, αλλά απλά ... φέρθηκα καλά εκείνη τη στιγμή [με θυμό]. Τον σήκωσα, τον πέταξα σ' ένα δέντρο και του λέω: «Ξαναέλα!». Ήρθε άλλο ένα παιδί, πάλι περίπου η ίδια σκηνή... Τις έφαγα βέβαια κιόλας! Σπίτι γύρισα με τρεις μελανιές και μια πληγή, μια γρατζουνιά στο πρόσωπο [γέλια]. Αλλά ότι τις έφαγαν, τις έφαγαν [με ικανοποίηση]! Στο σπίτι είπα απλά πως έπεσα. (Θύτης 2-K-X3)

Η εν λόγω μαθήτρια δεν είναι η μοναδική περίπτωση θύτη που είχε υποστεί εκφοβισμό σε μικρότερη ηλικία. Παρόμοιες μαρτυρίες είχαμε και από άλλους εφήβους της κατηγορίας των θυτών και των θυτών-θυμάτων. Από τα λόγια τους φαίνεται ότι η άσκηση εκφοβισμού αποτελεί για τα ίδια έναν τρόπο άμυνας ώστε να γλιτώσουν από τη συστηματική θυματοποίησή τους στο σχολείο:

Πέρυσι ήταν ένα παιδί που με κορόιδευε και κορόιδευε και το Σάββα που είχε καθυστέρηση. [...] Ήρθε η μητέρα μου και είπε στη διευθύντρια: «Θα φτάσω μέχρι την αστυνομία!». Δε γινόταν... Γύρναγα σπίτι κάθε μέρα κλαίγοντας. Μ' έβριζε και μένα. Μ' έλεγε χοντρή και τέτοια. Επειδή τόσα χρόνια αυτό ακούω ... όλοι με κοροϊδεύουν και με λένε... μ' έλεγαν έτσι... τώρα το έχουν κόψει αυτό και όσο περνάει ο καιρός και δεν το ακούω μ' αρέσει! (Θύτης 1-K-Π3)

Δύο αγόρια και ένα κορίτσι. Κάνουν παρέα και οι τρεις. [...] Όποτε πλησιάζω από εκείνη τη μεριά του σχολείου μου κάνουν πλάκες. Ας πούμε μια φορά μου κατέβασαν το παντελόνι πέρυσι. Έγινα ρεζίλι! (Θύτης 7-A-M2)

Υπάρχουν παιδιά τα οποία με κοροϊδεύουνε συνέχεια και θέλουν να μου σπάσουν τα νεύρα. Είναι απ' την Γ' Γυμνασίου.

- Υπάρχουν κάποια παιδιά που σ' ενοχλούν συστηματικά;

Ναι, ένα αγόρι από την Γ'. Όταν πρωτοέβαλα σκουλαρίκι, λέει: «Το βλάκα έκανε τρύπα στ' αυτί του» και τέτοια. [...]

- Πόσο συχνά σ' ενοχλεί;

Σχεδόν κάθε μέρα.

- Με ποιο τρόπο;

Όταν καθόμαστε με τα παιδιά, έρχεται κοροϊδεύει, μετά προσπαθεί να μου την πει γιατί θέλει να με δείρει ας πούμε, τέτοια πράγματα.

- Σ' έχει χτυπήσει ποτέ;

Όχι, δεν μπορεί να με χτυπήσει! Γιατί άμα με χτυπήσει, μετά θα τον χτυπήσω κι εγώ! Γενικά, δεν προσπαθούν συχνά άτομα να τσακωθούν μαζί μου, γιατί έχουνε δει κι από άλλες φορές ότι έχω τσακωθεί με άλλα άτομα και γενικά με φοβούνται.

- Δηλαδή;

Πολλά άτομα θέλουνε να με δείρουνε, αλλά έχουνε δει κι άλλους τσακωμούς που μπορεί να είχα είτε με φίλους τους είτε με άλλα παιδιά και δε θέλουν να εμπλακούνε. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Ήταν λόγω αυτού που σας είπα, ότι με κοροϊδεύανε. Κι εντάξει, εγώ δεν έδινα πολλή σημασία, αλλά μόλις έδειξα τσαμπουκά κι αυτά, το 'χουνε κόψει όλοι τώρα! Δηλαδή προτιμώ τσαμπουκά, παρά να με φωνάζουνε όλοι «Μπαγκς Μπάνι». Και θέλω να με φωνάζουν με τ' όνομά μου! Είχα φτάσει σ' ένα σημείο που ήθελα ν' αλλάζω σχολείο! Ήθελα να πάω στους δικούς μου κάτω στην Κέρκυρα. Γιατί εκεί πέρα μεγάλωσα και τα ξέρω όλα τα παιδιά στην Κέρκυρα και δεν έχουν τέτοια γνώμη για μένα. Η μητέρα μου μού είχε πει: «Επειδή δεν έχουν κάτι άλλο ν' ασχοληθούν, ασχολούνται μαζί σου. Μην τους δίνεις σημασία!». Αλλά δεν μπορούσα να μην τους δίνω σημασία γιατί με φωνάζανε συνέχεια Ροναλντίνο και Ροναλντίνο και μου ήρθε η ιδέα να δείξω τσαμπουκά. Κι όταν έδειξα τσαμπουκά, τώρα δε με πειράζει κανένας. Με φωνάζουν όλοι με τ' όνομά μου! (Θύτης 3-K-A4)

Όπως φαίνεται από τις ανωτέρω μαρτυρίες, κάποιοι μαθητές ασκούν βία ή εκφοβισμό για να κερδίσουν το σεβασμό των άλλων μαθητών, για να αυξήσουν το κύρος τους ή για να πάνσουν να θυματοποιούνται στο σχολείο τους. Όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, συχνά η άσκηση βίας ή εκφοβισμού δημιουργεί στους θύτες αίσθημα ικανοποίησης και περηφάνιας:

Νιώθω ικανοποίηση [...] Ότι και καλά... πώς να το περιγράψω τώρα; [μεγάλη παύση] Ότι και καλά είμαι κάποια και μπορώ να κάνω κάτι! (Θύτης 3-K-A4)

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η ανωτέρω μαθήτρια, όπως και η μαθήτρια Θύτης 2-K-X3 – και οι δύο πρώην θύματα – αναλαμβάνουν συχνά το ρόλο του προστάτη των θυμάτων εκφοβισμού στο σχολείο τους:

Και ήρθε ο φίλος του και μου λέει: «Δέρνουν αυτόν έτσι για την πλάκα!». Και πήγα εγώ εκεί πέρα και εξαφανιστήκαν όλοι! Και μετά αυτό το παιδί μ' ευχαριστούσε. Και μου λέει: «Θα σου κάνω ό,τι χάρη θες!». Αλλά εγώ δεν τό 'κανα για χάρη, τό 'κανα γιατί ... ξέρω ότι δε σέβονται αυτό το πράγμα και τον καταλαβαίνω. Γιατί θυμάμαι ότι ... νιώθω ότι θα μπορούσα εγώ να είμαι σ' αυτή τη θέση. (Θύτης 3-K-A4)

Και ήρθε ένας από το 14ο [Γυμνάσιο] να το παίζει μάγκας στο μικρό! Και του λέω: «Φύγε από δω! Μην προσπαθείς να δείξεις την ανωτερότητά σου σε κάποιον που τον περνάς 3 χρόνια». «Ποιος σου μίλησε εσένα;», μου πετάει. Του το είπα δυο-τρεις φορές. Την τρίτη, μ' έβρισε πολύ άσχημα και μένα και την οικογένειά μου και τις έφαγε. Αλλά τις έφαγε πολύ άσχημα! (Θύτης 2-K-X3)

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές-θύματα δηλώνουν ότι οι μαθητές που τους εκφοβίζουν ήταν συμμαθητές τους ή στενοί φίλοι τους στο δημοτικό. Όπως φαίνεται από τις ακόλουθες μαρτυρίες, ενδεχομένως, κάποια επεισόδια εκφοβισμού προέρχονται από παλαιότερες «κόντρες» μεταξύ των μαθητών:

Αυτό απ' το δημοτικό. Τους ξέρω απ' το δημοτικό και... Τότε είχα και σκολίωση. Επειδή είχα σπονδυλική στήλη σαν ς φορούσα κάτι πλαστικό. Και ανέβαιναν πάνω στην πλάτη μου... μ' έβριζαν...

- Οι ίδιοι μαθητές;

*Ναι, από την πρώτη δημοτικού με ήξεραν και πάντα δε με συμπαθούσαν!
(Θύμα 2-K-Π3)*

*Αυτά τα αγόρια που πηγαίναμε μαζί δημοτικό είχαν κόντρα μ' αυτά τα δύο τα κορίτσια. Κι υπήρχε μία κόντρα που έχει ξεκινήσει από την Α' Δημοτικού.
(Θύμα 3-A-Π3)*

Υπάρχουνε παιδιά που είχα απωθημένα από... Δηλαδή με βαρούσανε, με πειράζανε από μικρή και τους τα έβγαλα στις μεγαλύτερες τάξεις στο δημοτικό.

- Αυτά τα παιδιά που σ' ενοχλούσαν στο δημοτικό φοιτούν σε αυτό το γυμνάσιο;

Ναι, ένα αγόρι ας πούμε πείραζε ένα φίλο μου πρόσφατα και γι' αυτό κράτησα αυτή την επιθετική στάση απέναντί του που είχα στο δημοτικό. Τον κοροϊδεύαμε, τον ζωγραφίζαμε... Όλα αυτά που έκανε σε μας! (Θύμα 13-K-M1)

Είναι κάπου στα πέντε κορίτσια από διαφορετικά τμήματα, αλλά ήμασταν μαζί στο δημοτικό και όταν πήγαμε στο γυμνάσιο άρχισαν να με αντιπαθούν. Δηλαδή, ερχόμαστε πολύ συχνά σε κόντρες μεταξύ μας.

- Στο δημοτικό ήσασταν φίλες;

Ναι, όχι και κολλητές, αλλά κάναμε παρέα, μιλάγαμε, δεν ήμασταν και εχθροί. Μία απ' αυτές ήταν στενή μου φίλη και τώρα έχει γίνει... Αυτή πιστεύω ότι με μισεί εντελώς. [...] Το ένα κορίτσι [από τα πέντε] που δεν είχαμε και πολύ καλές σχέσεις απ' το δημοτικό πάει σε όλους και τους λέει άσχημα πράγματα, πράγματα που δεν έχω κάνει, και τους στρέφει εναντίον μου! (Θύμα 13-K-M1)

Είναι μία από το Β1 που ξέρω, το βλέπω δηλαδή στο βλέμμα της ότι με αντιπαθεί! [...] Την είχα στο δημοτικό αυτή την κοπέλα. Είχε έρθει στη Β', δηλαδή πέντε χρόνια μαζί στην ίδια τάξη. [...] Απλά, έχουν κάνει έτσι μια παρέα με τα κορίτσια του Β1 και αυτή ο αρχηγός και οι άλλες τρέχουν σαν σκυλιά από πίσω! [...] Αυτή η κοπέλα ποτέ δε με συμπαθούσε και πιστεύω ότι αυτή με αντιπαθεί και λογικά και το παρεάκι της. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Οι προαναφερθείσες μαρτυρίες επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Olweus ότι εάν τα φαινόμενα εκφοβισμού δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως είναι πιθανό να λάβουν διαστάσεις «κοινωνικής επιδημίας». Εξάλλου, βρίθουν τα τραγικά παραδείγματα πρώην θυμάτων εκφοβισμού που πήραν εκδίκηση για τη συστηματική θυματοποίησή τους πυροβολώντας αδιακρίτως συμμαθητές και καθηγητές τους. Φαίνεται ότι η συστηματική έκθεση ενός παιδιού σε άδικες και απρόκλητες επιθέσεις από τους συνομηλίκους του ή ο χρόνιος κοινωνικός αποκλεισμός του είναι δυνατό να διαστρεβλώσουν πλήρως το χαρακτήρα του.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού δεν είναι αποτέλεσμα μίας μόνο αιτίας, αλλά ενός συνόλου παραγόντων που ανάγονται σε διάφορα επίπεδα. Σε επίπεδο ατόμου, όπως είδαμε, ο οξύθυμος και παρορμητικός χαρακτήρας, η ζήλεια, το υπερβολικό άγχος, ο λανθασμένος τρόπος επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και η συστηματική έκθεση ενός παιδιού σε θυματοποίηση σε μικρότερη ηλικία αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σε επίπεδο οικογένειας, από τις μαρτυρίες των μαθητών συνάγεται ότι η έλλειψη γονεϊκής στήριξης και φροντίδας, οι υπερβολικές προσδοκίες των γονέων για τις επιδόσεις του παιδιού και οι οικογενειακές εντάσεις είναι πιθανό να συμβάλλουν στα βίαια ξεσπάσματα του παιδιού εναντίον πιο αδύναμων συμμαθητών του. Τέλος, σε επίπεδο σχολείου, οι μαρτυρίες των ερωτώμενων δείχνουν ότι η έλλειψη ενδιαφερόντων και η ανία που νιώθουν πολλοί μαθητές στο σχολείο, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού και η ελλιπής επίβλεψη όλων των χώρων από τους ενήλικες αποτελούν, επίσης, σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης.

8.1.4. Συνέπειες εκφοβισμού

Ζητήθηκε από τα θύματα εκφοβισμού να περιγράψουν πώς νιώθουν για τις πράξεις των άλλων μαθητών εναντίον τους και σε ποιο βαθμό έχει επηρεαστεί η ζωή τους από αυτές. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς

δείχνουν πόσο οδυνηρές είναι συχνά οι εμπειρίες θυματοποίησης για τα θύματα και σε ποιο βαθμό είναι δυνατό να διαστρεβλώσουν το χαρακτήρα τους.

Στην προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκε η περίπτωση της μαθήτριας Θύτης 2-K-X3, η οποία είχε εκτεθεί σε συστηματικό εκφοβισμό στην τελευταία τάξη του δημοτικού με αποτέλεσμα να μεταμορφωθεί αργότερα από θύμα σε θύτη. Η μαθήτρια περιγράφει λεπτομερώς σε ποιο βαθμό η θυματοποίησή της άλλαξε η ζωή της:

Τις τελευταίες ελπίδες να ξαναέχω φίλους εκείνη την περίοδο, τις έσβησα εντελώς από το μυαλό μου. Λέω: «Αυτή είναι η αλήθεια αποδέξου την!». Μετά κάθησα και σκέφτηκα όλα όσα είχαν γίνει, είδα ότι δεν μπορώ να 'χω εμπιστοσύνη σε κανέναν ... πως ακόμα και κάποια παιδιά που ήταν φίλοι μου για πολλά χρόνια, για σχεδόν όλο το δημοτικό, με πρόδωσαν κι εκείνοι. Οπότε ξέρεις, στηρίζου στα πόδια σου! Δεν υπάρχει κανείς άλλος εκεί έξω! Όλοι θα σε κοροϊδέψουνε! Πάτησα «delete» σε ό,τι θυμόμουν, σε ό,τι ήξερα και απλά έφτιαξα ένα νέο χαρακτήρα, ο οποίος κράτησε για δύο χρόνια περίπου. Ο δεύτερος χαρακτήρας μου που τον κρατάω ακόμα.

- Μπορείς να μου τον περιγράψεις;

Εσωστρεφής, μία λέξη που θα μπορούσε να τον περιγράψει. Απομακρυσμένος απ' τα παιδιά, μοναχικός, ας το πούμε έτσι ... ο οποίος δεν ψάχνει για μελάδες, αλλά αν συμβούν μελάδες θα ανταποκριθεί! (Θύτης 2-K-X3)

Εκτός από την ωριμότητα και την ευγλωττία της ανωτέρω μαθήτριας, αυτό που προκαλεί επίσης έκπληξη είναι η ικανοποίηση που νιώθει όταν ασκεί σωματική βία. Όπως δηλώνει η ίδια, έχει μελετήσει προσεκτικά με ποιους τρόπους μπορεί να προκαλέσει περισσότερο πόνο στο θύμα:

Το να βαράς κάποιον σε άσχετα σημεία, όσες και να του δώσεις, είναι σαν να μειώνει τη δύναμή σου στο μισό. Αν τον χτυπήσεις, για παράδειγμα, στο κόκκαλο, στον ώμο ... μια μπουνιά ... θα απορροφηθούν τα 2/3 της δύναμης που βάζεις, οπότε δεν έχει σημασία να τον χτυπήσεις. Μπορείς να μη δίνεις τόσα πολλά χτυπήματα, απλά να τα δίνεις στα σωστά σημεία!

- Αυτό στο είπε κάποιος ή το σκέφτηκες μόνη σου;

Το σκέφτηκα μόνη μου.

- Και ποια είναι αυτά τα σημεία;

Η κοιλιά... Αλλά πρέπει να έχεις στόχο, να μην τον πετύχεις ούτε δεξιά, ούτε αριστερά. Σχεδόν στο κέντρο. Το διάφραγμα... Αυτό είναι καλό χτύπημα, πονάει, αλλά γίνεται ακόμα καλύτερο όταν ο άλλος εκείνη την ώρα πάει να αναπνεύσει! Δηλαδή, όταν πάει να κάνει την εισπνοή και τον χτυπήσεις εκεί πέρα, θα του κοπεί η ανάσα!

- Αυτό πώς το ανακάλυψες;

Μου τό 'χουνε κάνει! Το γνωστό σημείο, αλλά το αποφεύγω... Δεν το θεωρώ δίκαιο. Η μύτη γιατί έχει στο τέλος ένα κόκκαλο ευλύγιστο και πιο πάνω ένα πιο σκληρό. Εκεί πονάς! Στο στόμα δεν πονάς, γιατί είναι τα δόντια. Και του αλλουνού να του σπάσεις το δόντι, δε θα πονέσει και τόσο! Και μετά το καλάμι... Πρέπει βέβαια να πετύχεις κατευθείαν το κόκκαλο, γιατί είναι λίγο πιο λεπτό και πονάει περισσότερο.

- Και όλα αυτά τα ξέρεις γιατί σε έχουν χτυπήσει σε αυτά τα σημεία;
Ναι. Από εμπειρίες κυρίως! Ένα άλλο που μπορεί να πονέσει πολύ, αλλά πρέπει να 'σαι προσεκτικός και μου τό 'καναν, είναι αυτό με τα δάχτυλα [της είχαν σπάσει τον αντίχειρα, όπως λέει πιο κάτω, αλλά όχι εσκεμμένα].
(Θύτης 2-K-X3)

Η ανωτέρω μαθήτρια δηλώνει με απαξίωση ότι παλιά ήταν ένα «πρόσχαρο κοριτσάκι που βοηθούσε τους πάντες χωρίς να ζητάει αντάλλαγμα» και έκανε περισσότερο παρέα με τα κορίτσια. Τώρα, όπως λέει, έχει γίνει «αγοροκόριτσο», κάνει παρέα μόνο με αγόρια και είναι πολύ επιφυλακτική απέναντι στους φίλους της:

Με τους φίλους που έχω δεν ξέρω ποτέ αν θα γίνει καμιά γυριστή! Οπότε δε με συμφέρει να κρατήσω αυτόν τον πρόσχαρο χαρακτήρα για πάντα! Πρέπει να 'χω μία πισινή, ας το πούμε έτσι. [...] Αν με προδώσουν οι φίλοι μου και πάλι μείνω μόνη μου, δε θα κάτσω να κλάψω, ούτε θα στενοχωρηθώ, εννοείται!
- Δεν υπάρχει κανένας φίλος ή φίλη που να του έχεις εμπιστοσύνη;
Όχι! Μόνο στην αδελφή μου έχω απόλυτη εμπιστοσύνη. Σε κανέναν άλλο!
(Θύτης 2-K-X3)

Επιφυλακτικότητα και καχυποψία απέναντι στους συνομηλίκους τους εκφράζουν και άλλοι μαθητές που υφίστανται συστηματικό εκφοβισμό. Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς είναι πεπεισμένοι ότι ποτέ δε θα αποκτήσουν πραγματικούς φίλους:

Στενοχωριέμαι πάρα πολύ γιατί δεν έχω καθόλου φίλες! Μα αυτό μ' έχει επηρεάσει πάρα πολύ... Ότι θα μείνω για πάντα μόνη μου και δε θα έχω φίλους!
(Θύμα 2-K-Π3)

Φοβάμαι ακόμα να κάνω κολλητό φίλο, να του εμπιστευτώ κάποια πράγματα... Δεν πιστεύω τώρα ότι υπάρχει φιλία. Δεν είναι μόνο γι' αυτό που έγινε με τον κολλητό μου. Είναι και γι' αυτά που έχω δει και για διάφορα άλλα... Πιστεύω ότι δεν υπάρχει φιλία! (Θύμα 10-A-M2)

Μ' έχουνε κάνει να κάνω κάποιες σκέψεις, τι μπορεί ν' αντιμετωπίσω στο μέλλον και τα λοιπά. Σκέφτομαι πως τελικά μάλλον θα υπάρχουνε πάντα [τέτοια προβλήματα] ειδικά για μένα, γιατί κάποια άλλα παιδιά έχω ακούσει πως δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Κάποιοι που να με κοροϊδεύουνε πάρα πολύ και να προσπαθούν να με εκμεταλλεύονται. Προσπαθώ κι εγώ ν' αλλάζω μήπως και γίνει κάτι αλλά... Ίσως τον τρόπο... Να είμαι πιο θαρραλέα, τον τρόπο που αντιδράω, τον τρόπο που σκέφτομαι. Παλιά, δηλαδή, δεν πονηρευόμουνα καθόλου το τι γινόταν! Τώρα έχω αλλάξει τελείως τον τρόπο σκέψης μου με όλα αυτά που έχουνε γίνει. Πολλές φορές γίνομαι καχύποπτη, έχω παρατηρήσει, χωρίς να υπάρχει λόγος! (Θύμα 5-K-X3)

Επίσης, κάποια θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι νιώθουν μοναξιά, ενώ κάποια άλλα εκφράζουν έντονο φόβο:

Στο σχολείο νιώθω μοναξιά. Όταν χτυπάει το διάλειμμα κατεβαίνω και νιώθω μοναξιά. (Θύμα 1-A-Π3)

Αμα δε με κοροϊδεύανε, θα είχα κι άλλους φίλους. (Θύμα 9-A-M4)

Και γενικά φοβάμαι στο σχολείο εξαιτίας των αγοριών. Γιατί ένας απ' αυτούς με είχε απειλήσει ότι θα με σκοτώσει αν φύγει απ' το σχολείο! (Θύμα 2-K-Π3)

Έξω απ' το σχολείο φοβάμαι όταν φεύγω, γιατί πάλι με περιμένουν στην πόρτα και λένε: «Θα σε περιμένουμε στην πόρτα και θα φωνάξουμε και κάτι άλλους να σε δείρουνε!». (Θύμα 10-A-M2)

Οι μαθητές που έχουν υποστεί συστηματικά κοροϊδίες για την εμφάνισή τους – παρόλο που οι κοροϊδίες δεν ανταποκρίνονται συχνά στην πραγματικότητα – είναι πεπεισμένοι ότι έχουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα· πεποίθηση που μειώνει σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους και δημιουργεί αρνητική αυτοεικόνα. Μάλιστα, οι έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση συχνά ακολουθεί τα θύματα εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή (Egan & Perry, 1998; Rigby & Slee, 1993; Olweus, 1992a). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας μαθήτριας, η οποία έχει πιστέψει ότι είναι χοντρή λόγω των πειραγμάτων των συμμαθητών της από την προηγούμενη σχολική χρονιά, ενώ στην πραγματικότητα είναι ένα ψηλό κορίτσι με κανονικό βάρος:

Όταν βγαίνω έξω νιώθω αμήχανα, ντρέπομαι για τον εαυτό μου και χωρίς να το θέλω με υποβαθμίζω. Αν πάω βόλτα, αισθάνομαι ότι με κοιτάνε όλοι! Μου έχει καρφωθεί στο μυαλό και δεν μπορώ... Πέρυσι δεν ήθελα να βγω απ' το σπίτι μου γιατί ντρεπόμουνα για την εμφάνισή μου! Ντρεπόμουνα πάρα πολύ! Ερχόμουνα στο σχολείο και κρυβόμουνα μέσα για να μη με δει κανένας. [...] Όταν ακούς από τις 8 το πρωί μέχρι τις 2 «χοντρή, χοντρή, χοντρή, ψηλέα, γίγαντα», δεν μπορείς... αναγκαστικά σου βιδώνεται στο μυαλό και το θυμάσαι συνέχεια! Με πειράζει αυτό υπερβολικά! Ας πούμε πέρυσι είχα φτάσει σε σημείο να λιποθυμάω στο σχολείο επειδή δεν έτρωγα τίποτα για ν' αδυνατίσω! Το πρωί έπινα στο σπίτι μου ένα χυμό κι εδώ πέρα δεν έτρωγα τίποτα. Γιατί απλά ένιωθα ότι αν έτρωγα θα με κοίταζαν όλοι! Όχι ότι με κοίταζαν, ένιωθα ότι με κοιτάζανε. Δε με κοίταγαν όμως. Έτσι ένιωθα μέσα μου. Είχα πάει και σε ψυχολόγο. Είχαν γίνει πάρα πολλά πέρυσι! (Θύμα 8-K-A1)

Παρόμοια συναισθήματα εκφράζουν και άλλες δύο μαθήτριες, θύματα εκφοβισμού:

Ναι, μ' έχουν επηρεάσει. Μου έχουν κατεβάσει την αυτοπεποίθηση. Δηλαδή νιώθω ντροπιασμένη, νιώθω ανήμπορη, δεν μπορώ να αντιδράσω! Θυμός... (Θύμα 5-K-X3)

Με κοροϊδεύανε στο δημοτικό και μου είχε καρφωθεί αυτή η ιδέα. Βασικά και τώρα αν μου πούνε κάτι, θα βάλω τα κλάματα επί τόπου! «Να ο μουστακαλής!», μου λέγανε. (Θύμα 14-K-M1)

Κάποιοι άλλοι μαθητές δηλώνουν ότι οι αρνητικές πράξεις των άλλων παιδιών τους προκάλεσαν απέχθεια για το σχολείο με αποτέλεσμα να μειωθεί η βαθμολογία τους:

Εγώ στο γυμνάσιο ήρθα με τις καλύτερες προοπτικές. Μου άρεσε πάρα πολύ το γυμνάσιο! Αλλά ουσιαστικά μού 'κανε [ο συμμαθητής του] τη ζωή μου κόλαση!

Ήθελα να φύγω απ' αυτό το γυμνάσιο! Κάτι μου 'φταιγε και δεν ήξερα τι. Δε μου άρεσε καθόλου το γυμνάσιο! (Θύμα 6-A-X3)

Είχε συνέπειες στη βαθμολογία μου στις εξετάσεις. Είχα έρθει σε σημείο που να μη θέλω να έρχομαι σχολείο, αλλά οι γονείς μου με ανάγκαζαν να έρθω. (Θύμα 8-K-A1)

Εδώ πέρα στα μαθήματα... Δε συγκεντρώνομαι ... και αυτό έχει και συνέπεια στο βαθμό. (Θύμα 10-A-M2)

Είχα πέσει πάρα πολύ στους βαθμούς! Εκεί που θα έβγαζα 19,8 βγάζω τώρα 18,6. Για μένα είναι μεγάλη διαφορά! Έπεσα πάρα πολύ στα μαθήματα! Στο σπίτι ήθελα να είμαι ζαπλωμένη σ' ένα κρεβάτι και να κλαίω. Πρωί-βράδυ έκλαιγα! Για άγνωστους λόγους, δεν ξέρω γιατί. Κάποια στιγμή φοβήθηκα ότι έχω πάθει κατάθλιψη! (Θύμα 11-K-Π4)

Τέλος, ένας μαθητής δηλώνει ότι η συστηματική θυματοποίησή του στο σχολείο προκαλεί εκρήξεις θυμού στο σπίτι:

Ξεσπάω πολύ στην οικογένειά μου. Ξεσπάω... Στους γονείς μου ξεσπάω! Ό,τι μου λένε κάνω ακριβώς το αντίθετο! (Θύμα 10-A-M2)

Μόνο 3 από τα 14 θύματα δηλώνουν ότι οι εμπειρίες θυματοποίησης δεν έχουν επηρεάσει καθόλου τη ζωή τους (Θύμα 4-K-X3, Θύμα 12-A-A2 και Θύμα 13-K-M1). Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι συνέπειες του εκφοβισμού στη ζωή των θυμάτων είναι σημαντικές και ανάγονται σε διάφορα επίπεδα. Σε ατομικό επίπεδο, η συστηματική θυματοποίηση ενός μαθητή φαίνεται ότι μπορεί να μειώσει την αυτοεκτίμησή του, να δημιουργήσει αρνητική αυτοεικόνα, να προκαλέσει έντονα συναισθήματα μοναξιάς και φόβου και να τον κάνει ιδιαίτερα καχύποπτο απέναντι στους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να κλειστεί στον εαυτό του και να απομονωθεί από την ομάδα των συνομηλίκων. Σε επίπεδο οικογένειας, η συχνή θυματοποίηση είναι πιθανό να προκαλέσει στο θύμα έντονο θυμό, με αποτέλεσμα να εκτονώνεται στο σπίτι με συχνά ξεσπάσματα κατά των άλλων μελών της οικογένειάς του. Τέλος, σε επίπεδο σχολείου, η θυματοποίηση είναι δυνατό να προκαλέσει απέχθεια για το σχολείο, δυσκολία συγκέντρωσης και μείωση της βαθμολογίας. Όμως, κατά τη γνώμη μας, η χειρότερη συνέπεια του εκφοβισμού είναι η διαστρέβλωση του χαρακτήρα του θύματος και η εκδήλωση ιδιαίτερα βίαιης και σκληρής συμπεριφοράς από αυτό απέναντι σε πιο αδύναμα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο, το φαινόμενο του εκφοβισμού μπορεί να πάρει απρόβλεπτες διαστάσεις στο σχολείο, εάν δε ληφθούν εγκαίρως τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή του.

8.1.5. Τρόποι αντίδρασης των θυμάτων

Μία από τις ερωτήσεις που θέσαμε στα θύματα για να διαπιστωθεί εάν πράγματι δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους απέναντι στις επιθέσεις των άλλων μαθητών, είναι: «πώς αντιδράς όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί;». Αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι αντιδρούν παθητικά, αποφεύγοντας να αντεπιτεθούν ή να καταγγείλουν τα γεγονότα σε κάποιον ενήλικα του σχολείου τους:

Δεν τους δίνω σημασία. Κάνω πως δεν ακούω. (Θύμα 1-Α-Π3)

Μερικές φορές απομακρύνομαι και φεύγω. (Θύμα 3-Α-Π3)

Συνήθως έφευγα από εκείνο τον τόπο. Προσπαθούσα να τον αποφύγω [το θύτη]. (Θύμα 6-Α-Χ3)

Ήσυχια. Δεν μπορώ να αντιδράσω. Δεν ξέρω γιατί, αλλά δεν μπορώ να αντιδράσω! (Θύμα 10-Α-Μ2)

Νιώθω ντροπιασμένη, νιώθω ανήμπορη, δεν μπορώ να αντιδράσω. (Θύμα 5-Κ-Χ3)

Εγώ προσωπικά, απλά κατεβάζω το κεφάλι και αμέσως απομακρύνομαι. (Θύμα 14-Κ-Μ1)

Κάποιοι άλλοι μαθητές δείχνουν ότι πληγώνονται ή ζητούν ανοιχτά από τους θύτες να πάψουν να τους ενοχλούν. Αυτός ο τρόπος αντίδρασης φαίνεται ότι φέρνει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα:

Εμένα μ' ενοχλούσε πάρα πολύ και της τό 'χα πει. Κι όσο της το έλεγα, τόσο πιο πολύ μ' ενοχλούσε! (Θύμα 4-Κ-Χ3)

Όταν δείχνω ότι μ' ενοχλεί συνεχίζουμε περισσότερο! (Θύμα 8-Κ-Α1)

Ο μαθητής Θύμα 9-Α-Μ4, ο οποίος αποτελεί τον αποδιοπομπαίο τράγο του σχολείου του, δηλώνει απελπισμένος ότι έχει ζητήσει επανειλημμένα από τους άλλους μαθητές να μην τον ενοχλούν. Όταν παρατήρησε ότι αυτό δεν έφερε κανένα αποτέλεσμα, άρχισε να αντεπιτίθεται. Φαίνεται, όμως, ότι δεν έχει καταφέρει ποτέ να νικήσει τους μαθητές που τον ταλαιπωρούν, αφού είναι μικρόσωμος και δεν έχει κανένα στενό φίλο για να τον βοηθήσει:

Τους λέω να μη με πειράζουν.

- Έχεις βάλει ποτέ τα κλάματα;

[μετά από παύση] Έχει τύχει φορές. Και όταν μ' ενοχλούν και μετά. [...]

- Φέτος συνέβη να χτυπήσεις κάποιο παιδί γιατί σ' ενοχλούσε;

Ναι. Πέντε φορές, όχι πολλές.

- Πώς σταμάτησε ο καυγάς;

Έτσι... Μερικές φορές... Όταν αυτός για παράδειγμα με τραυμάτισε, τότε κι εγώ σταμάτησα. Αλλά τις πιο πολλές φορές σταμάταγα μόνος μου, χωρίς να με τραυματίσει. (Θύμα 9-A-M4)

Όπως δηλώνουν και άλλοι μαθητές που αντεπιτέθηκαν, αυτό έκανε τα πράγματα χειρότερα:

Βασικά τους κοροϊδεύω κι εγώ. Άσχετα που το θεωρώ... Στην αρχή δεν αντιδρούσα, πέρυσι. Επειδή τό 'χουν παρακάνει τώρα τελευταία, αντιδρώ κι εγώ. Φέτος άρχισα να αντιδρώ. Μόνος μου το συμπέρανα.

- Βλέπεις ότι αυτό φέρνει αποτέλεσμα;

Έχει χειροτερέψει η κατάσταση. (Θύμα 12-A-A2)

- Δε δείχνεις ότι σ' ενοχλεί;

Όχι, γιατί και να δείξω δε θα καταφέρω κάτι. Όταν δείχνω ότι μ' ενοχλεί συνεχίζουμε περισσότερο! Όταν χαμογελάω και δεν τους απαντάω και φεύγω, σταματάνε. Πέρυσι έβριζα γιατί είχα φτάσει σε σημείο που δεν μπορούσα άλλο! Είχα και τα όριά μου! Έβριζα, έκλαιγα μπροστά σε όλους, δεν μπορούσα να συγκρατηθώ! [...] Όταν μ' έλεγαν «χοντρή» είχα φτάσει σε σημείο να βαράω παιδιά γιατί δεν μπορούσα άλλο! Δεν ήξερα τι άλλο να κάνω, πώς να αμυνθώ! (Θύμα 8-K-A1)

Επίσης, κάποια θύματα δηλώνουν ότι, παρόλο που κατήγγειλαν τις πράξεις των θυτών στους ενήλικες του σχολείου, ο εκφοβισμός συνεχίστηκε. Όπως φαίνεται, οι ενήλικες δεν κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό, είτε επειδή δεν αφιέρωσαν αρκετό χρόνο, είτε επειδή δε χειρίστηκαν το θέμα με τον κατάλληλο τρόπο:

Κι εγώ πήγαινα σε καθηγητές και τους έλεγα: «Με πειράζει!». «Μην την πειράζεις!» έλεγαν.

- Και σταμάταγε να σε πειράζει;

Ναι, σταμάταγε. Και μετά, στο άλλο διάλειμμα πάλι! (Θύμα 4-K-X3)

Και τώρα, κι εγώ και η φίλη μου το είπαμε στη διευθύντρια και πήρε αποβολή εκείνος που μας έβγαλε φωτογραφία. Από την επόμενη μέρα που σχολάγαμε, όταν έφευγα άλλαξα δρόμο για να μην τσακωθώ. Και με ακολούθησαν από πίσω, άρχισαν να με βρίζουν, να με σπρώχνουνε... Μετά έφυγα, μ' ακολούθησαν και πάλι και συνέχισαν να με βρίζουνε. (Θύμα 2-K-Π3)

Μόνο μια μαθήτρια φαίνεται ότι βρήκε τελικά τον τρόπο να απαλλαγεί από τις επιθέσεις του συμμαθητή της. Όπως δηλώνει, αποφάσισε να τον αντιμετωπίσει με θάρρος, ευθύτητα και χιούμορ και να καταγγέλλει κάθε φορά τις πράξεις του στους καθηγητές της. Ενδεχομένως, σε αυτή την περίπτωση, στη διακοπή των αρνητικών πράξεων του θύτη συνέβαλαν και οι πιο σωστοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών:

Εγώ του επιτιθόμουνα με τα λόγια γιατί ήθελα να προστατευτώ εγώ! Να μην φανεί ότι εγώ είμαι το άοπλο το κοριτσάκι που κάθεται εκεί και δε μιλάει και τα πληρώνει όλα! Αλλά κατάλαβα ότι δεν ήταν σωστό αυτό. Οι καθηγητές το

έβλεπαν αλλιώς το θέμα [θεωρούσαν ότι τον προκαλούσε εκείνη]. Και δε μίλαγα. Και κάνουν συνέχεια παρατηρήσεις σε αυτό το παιδάκι που μ' ενοχλεί τώρα. [...]

Πιάνω και του λέω: «Σου έχω κάνει κάτι;». «Όχι, μου λέει, μ' ενοχλεί η φάτσα σου!». «Εντάξει, του λέω, κράτα το για τον εαυτό σου! Τι είναι αυτό το πράγμα! Μ' έχεις κάνει βούκινο σ' όλο το σχολείο!». Και μετά ηρέμησαν κάπως τα πράγματα. Πήγαινα με τα νερά του. Σε όλα ναι, ναι, ναι. Στον τρελό τι λέμε; Ναι! Δεν του έμπαινα τόσο πολύ, να του λέω «όχι» απότομα και τέτοια. [...]
Έχουμε θέσει όρια και εγώ και τα άλλα δύο κορίτσια. Ξέρει ότι άμα μου πειράζει τα δικά μου τα πράγματα, θα φωνάζω. Ξέρει ότι αν μου μιλήσει, θα το πω στον καθηγητή. Αν αντιγράψει, εγώ θα το πω. Ξέρει μέχρι πού μπορεί να φτάσει και δεν τολμάει. (Θύμα 11-K-Π4)

Όπως δείχνουν οι ανωτέρω μαρτυρίες, είναι πολύ δύσκολο για ένα παιδί που αποτελεί στόχο εκφοβισμού να καταφέρει μόνο του να γλιτώσει από αυτό τον καθημερινό εφιάλτη. Εξάλλου, ο θύτης επιλέγει πάντα παιδιά που δεν έχουν τη δύναμη ή το σθένος να τον αντιμετωπίσουν. Συνεπώς, ο μόνος τρόπος για να σταματήσουν οι επιθέσεις είναι η υποστήριξη και η προστασία του θύματος από τους συνομηλίκους και τους ενήλικες του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό τόσο οι μαθητές-παρατηρητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται.

8.2. Σχολικό κλίμα

8.2.1. Δημοκρατικότητα

Για να διερευνήσουμε τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού σχετικά με τα επίπεδα δημοκρατικότητας στο σχολείο τους, θέσαμε στους ερωτώμενους τα εξής ερωτήματα: «οι καθηγητές ζητάνε τη γνώμη σας για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή;», «οι καθηγητές σας ενθαρρύνουν να εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας;», «οι μαθητές συμμετείχαν στη δημιουργία του κανονισμού του σχολείου;», «με ποιο τρόπο οι καθηγητές επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη;» και «υπάρχουν καθηγητές που επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες;».

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε ότι εμφανίζουν ένα κοινό στοιχείο: όλοι οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στη σύνταξη των σχολικών κανόνων. Σε όλα τα σχολεία του

δείγματος, οι κανόνες απλά ανακοινώθηκαν στους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς, χωρίς να προηγηθεί καμιά συζήτηση μαζί τους. Ενδεικτικά παραθέτουμε μερικές απαντήσεις των μαθητών:

*- Οι μαθητές συμμετέχουν στον καθορισμό των κανόνων;
Όχι. Απλά μας τους διάβασαν. (Θύτης 6-K-X1)*

Όχι, απλά μας τους έδωσαν. (Θύμα 1-A-Π3)

Όχι. Μας ήρθαν έτοιμοι. (Θύτης 8-A-Π1)

Όχι, δε μας ρώτησαν. (Θύμα 7-A-A4)

Όχι, δεν έχει τύχει τίποτα τέτοιο. (Θύμα 5-K-X3)

Όχι. Αυτοί ήταν οι κανόνες. Έπρεπε να τους τηρήσουμε. (Θύμα 11-K-Π4)

Δεν τους συζητήσαμε. (Θύμα 12-A-A2)

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πιο επιθετικοί μαθητές να αντιδρούν και να αμφισβητούν τους σχολικούς κανόνες, αφού αυτοί τους επιβλήθηκαν από τους ενήλικες του σχολείου χωρίς να ζητηθεί η γνώμη τους και χωρίς καμιά συζήτηση ώστε να πειστούν για τη χρησιμότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στην αρχή ακόμα της συνέντευξης με μία από τις πιο επιθετικές μαθήτριες της κατηγορίας των θυτών, η έφηβη απαντά στην ερώτηση «υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει στο σχολείο;» με τον εξής τρόπο:

Ναι, οι κανόνες. Πολύ αυστηροί! Το μόνο που δε μας έχουνε κόψει είναι η αναπνοή εδώ μέσα! Δηλαδή υπάρχουν κάποιοι κανόνες που τους θεωρώ λίγο βλακείες. Δηλαδή δεν υπάρχει κάποιο νόημα! (Θύτης 2-K-X3)

Στο σχολείο Περιστέρι 3, το οποίο εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης, οι μαθητές όχι μόνο δε συμμετέχουν στη δημιουργία των κανόνων, αλλά επιπλέον δεν τους δίνεται το δικαίωμα να συζητήσουν τις αντιρρήσεις τους για κάποιους από αυτούς:

Όταν πάνε και το λένε [ότι θεωρούν έναν κανόνα άδικο], η διευθύντρια δεν τους δέχεται. Και δεν το λέει ευγενικά... Τους φωνάζει και λέει: «Δεν έχεις το δικαίωμα να λες τι πρέπει να κάνω και τι δεν πρέπει να κάνω!». Δηλαδή όχι μόνο δεν τους δέχεται, λέει ότι ακόμα δεν έχουμε και το δικαίωμα να λέμε! Ενώ όλοι λέμε ότι το σχολείο είναι δημοκρατικό, δε μας αφήνουν να λέμε ότι κάτι είναι άδικο! Και αυτό το έχουνε πάθει πάρα πολλά παιδιά και ειδικά συμ-μαθητές μου... Να πάνε να διαμαρτυρηθούν για κάτι που κατά τη γνώμη τους είναι άδικο και όταν το λένε, λέει [η διευθύντρια]: «δεν έχεις το δικαίωμα να λες τι πρέπει να κάνω», «πού νομίζεις ότι βρίσκεσαι;», «θα πρέπει να υπακούς στους κανόνες μου», «δεν έχεις δικαίωμα να έχεις αντιρρήσεις στους κανονισμούς μου». Αυτό είναι δικτατορία! (Θύμα 3-A-Π3)

Από τα λόγια του ανωτέρω μαθητή φαίνεται ότι στο εν λόγω σχολείο οι μαθητές ενοχλούνται πολύ από την έλλειψη δημοκρατικότητας και από την αυταρχική συμπεριφορά της διευθύντριας. Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι η διευθύντρια του σχολείου φαίνεται πολύ δραστήρια, εκδίδει μια σχολική εφημερίδα και ένα περιοδικό μαζί με τους μαθητές και προσπαθεί να μας διευκολύνει με κάθε τρόπο κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ενδεχομένως, παρά την ευσυνειδησία και τις καλές προθέσεις της, χρησιμοποιεί λανθασμένες παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες την αποξενώνουν από τους μαθητές και τους προκαλούν έντονη δυσαρέσκεια. Πίσω από την έλλειψη κατανόησης και την άρνηση της διευθύντριας να ακούσει τους μαθητές που αμφισβητούν τις αποφάσεις της, είναι πολύ πιθανό να κρύβεται η αγωνία της να επιβληθεί. Τελικά, όμως, η αυταρχική συμπεριφορά της φέρνει ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα, όπως θα δούμε και πιο κάτω (βλ. § 8.2.5.).

Μόνο ένας μαθητής δηλώνει ότι στις αρχές της προηγούμενης χρονιάς, δηλαδή στην Α΄ Γυμνασίου, η καθηγήτρια της οικιακής οικονομίας είχε συντάξει μαζί με τους μαθητές τους κανόνες της τάξης, οι οποίοι ήταν αναρτημένοι σε κάποιο σημείο της αίθουσας. Όταν ένας μαθητής παραβίαζε κάποιο κανόνα, η εν λόγω καθηγήτρια του υπενθύμιζε ότι ο κανόνας αυτός είχε δημιουργηθεί από όλους τους μαθητές της τάξης· γεγονός που δεν άφηνε περιθώρια αμφισβήτησης. Δυστυχώς, αυτοί οι κανόνες δεν αξιοποιήθηκαν από τους υπόλοιπους καθηγητές. Όπως φαίνεται από τα λόγια του μαθητή, δεν υπήρχε μία κοινή γραμμή πλεύσης μεταξύ όλων των ενηλίκων του σχολείου με αποτέλεσμα αυτή η μεμονωμένη προσπάθεια της ανωτέρω καθηγήτριας να μη φέρει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα:

Στην αρχή της Α΄ Γυμνασίου, στο μάθημα της οικιακής οικονομίας, το είχαμε συζητήσει με την καθηγήτρια και βγάλαμε κάποιους δικούς μας κανόνες και για τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη και μεταξύ τους και των καθηγητών προς τα παιδιά. Τους βάλουμε στην τάξη, τους βλέπαμε και όταν κάποιο παιδί στο μάθημα της οικιακής οικονομίας δεν τους εφάρμοζε, το υπενθύμιζε η κυρία και του έλεγε ότι αυτούς τους κανόνες τους συντάξαμε όλοι μαζί και δεν είναι σωστό να μην τους τηρεί. Αλλά τώρα στη Β΄ δεν έχουμε κάνει κάτι παρόμοιο.

- Οι άλλοι καθηγητές γνώριζαν αυτούς τους κανόνες που συντάξατε με την καθηγήτρια της οικιακής οικονομίας;

Οι άλλοι καθηγητές δεν έδιναν πολλή σημασία στους κανόνες. Γιατί πίστευαν ότι έπρεπε να ακολουθούμε μόνο τους κανόνες που μας είπε η διευθύντρια. (Θύμα 13-K-M1)

Επιπλέον, μόνο 8 από τους 25 ερωτώμενους δηλώνουν ότι οι καθηγητές ζητούν τη γνώμη τους για θέματα σχετικά με τη σχολική ζωή. Αντίθετα, οι περισσό-

τεροι μαθητές δηλώνουν ότι δεν εκφράζουν τη γνώμη τους γιατί ντρέπονται ή φοβούνται, ή επειδή ακόμα και όταν εκφράζουν τη γνώμη τους οι ενήλικες του σχολείου δεν την λαμβάνουν υπόψη τους:

*Δεν έχουμε το θάρρος επειδή οι καθηγητές είναι πολύ αυστηροί.
(Θύμα 2-K-Π3)*

Λίγοι είναι οι καθηγητές που μας ενθαρρύνουν να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας. Τρεις-τέσσερις... Οι περισσότεροι απλά έρχονται κάνουν τυπικά το μάθημά τους και φεύγουν. Δε ζητάνε τη γνώμη μας. (Θύμα 6-A-X3)

Τη γνώμη μας τη ζητάνε μέσω του δεκαπενταμελούς. Μόνο στη Γλώσσα που υπάρχουν και ερωτήσεις κρίσεως, μόνο τότε εκφράζουμε τη γνώμη μας. Κι αυτή μετρημένη, εντάζει... (Θύμα 11-K-Π4)

- Αν δε σας αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, έχετε το θάρρος να το πείτε στους καθηγητές;

Όχι, μεταξύ μας το λέμε. Ντρεπόμαστε λίγο. Αν θέλουμε ν' αλλάξει κάτι το λέμε στη διευθύντρια. Δε μας βοηθάει και πάρα πολύ καλά η διευθύντρια. Λέμε πρώτα εμείς τη γνώμη μας και λέει μετά τη γνώμη της και λέει μετά «τελείωσε!» χωρίς εμείς να απαντήσουμε. Λέμε μόνο τα επιχειρήματα και τις γνώμες μας και μετά μας απαντάει και μετά τελείωσε... Λέει: «Δε θέλω ν' ακούσω τίποτα άλλο!». Θεωρώ ότι δεν τα λαμβάνουν υπόψη τους. Επειδή είμαι και στο πενταμελές λέμε μεταξύ μας ότι δε μας ακούνε. Και οι άλλοι μαθητές την ίδια άποψη έχουν. (Θύμα 12-A-A2)

Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι ελάχιστοι καθηγητές συζητούν μαζί τους και τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους:

Ναι. Η κυρία που μας κάνει τα φιλολογικά.

- Οι υπόλοιποι σας ενθαρρύνουν να λέτε τη γνώμη σας;

Όχι. (Θύτης 8-A-Π1)

Θυμάμαι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η φιλόλογος όταν είχε μπει στην τάξη μάς είχε ρωτήσει πώς θα θέλαμε να γίνεται το μάθημα. Δηλαδή τι πιστεύουμε ότι πρέπει να έχει ένας καλός καθηγητής και κάποια πράγματα που θα θέλαμε να γίνονται μέσα στο μάθημα. Μια άλλη καθηγήτρια μας είχε ρωτήσει αν θα θέλαμε να κάνουμε περισσότερες εργασίες ομαδικές, αν θα θέλαμε να δουλεύουμε σε ομάδες, γενικά πώς θα θέλαμε να γίνεται το μάθημα.

- Οι υπόλοιποι καθηγητές δείχνουν να ενδιαφέρονται για τη γνώμη σας;

Όχι! Βασικά οι περισσότεροι καθηγητές μπαίνουνε για να κάνουν το μάθημά τους. Δηλαδή μπαίνουνε «ανοίχτε βιβλία», αυτό, εκείνο, το άλλο, «δεν έχεις διαβάσει», «γιατί δε διάβασες;», «μηδέν στον κατάλογο!»... Είναι πολύ λίγοι αυτοί που μας έχουν ζητήσει τη γνώμη μας για το μάθημα. Οι περισσότεροι δε νοιάζονται. Έρχονται απλά για να κάνουν το μάθημα. Τελειώνει το μάθημα κι έξω απ' την πόρτα! (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λόγια μιας μαθήτριας της κατηγορίας των θυτών. Η νεαρή έφηβη εξηγεί ότι οι μαθητές αντιδρούν αρνητικά απέναντι στους καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται για τη γνώμη τους και δε δείχνουν καμιά ευαι-

σθησία απέναντί τους. Όπως αναφέρει, οι μαθητές είτε αδιαφορούν για το διδακτικό αντικείμενο αυτών των καθηγητών, είτε κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη:

Στα λογοτεχνικά μαθήματα και οι καθηγητές που σας είπα πριν μας αφήνουν [να εκφράζουν τη γνώμη τους]. Στα υπόλοιπα μαθήματα δεν την ζητάνε, δεν τους ενδιαφέρει! Από μας ζητάνε μόνο το διάβασμα και ησυχία. Αλλά επειδή δε μας δείχνουν και εκείνοι κάποια ευαισθησία απ' την πλευρά τους, κάτι απ' τα δύο [το διάβασμα ή η ησυχία] θα λείπει απ' τα περισσότερα παιδιά. Τις περισσότερες φορές απ' τα παιδιά λείπει κάτι από τα δύο. (Θύτης 2-K-X3)

Όσον αφορά στον τρόπο επιβολής της πειθαρχίας, οι πιο συνηθισμένες πρακτικές που εφαρμόζονται από τους «φυσιολογικούς» καθηγητές – όπως τους χαρακτηρίζει ένας από τους ερωτώμενους – είναι οι φωνές, οι απειλές και οι αποβολές:

Πρώτον, οι φυσιολογικοί καθηγητές θα δώσουνε καταρχάς μια συμβουλή, θα κάνουν μια παρατήρηση. Μετά δυο-τρεις φορές, αν δουν ότι δεν πιάνει τόπο αυτή η παρατήρηση, απειλούν με απουσία, να μας πάνε κάτω στο διευθυντή... Και μετά έρχεται η αποβολή. (Θύμα 11-K-Π4)

Τις περισσότερες φορές τα παιδιά που κάνουν φασαρία βγαίνουν με ωριαία αποβολή έξω. Καθημερινά βγαίνουν πολλά παιδιά. Μερικοί καθηγητές φτάνουν στο σημείο να βρίσουν, όχι βαριά όμως. Δε νομίζω να υπάρχει κάποιος που επιβάλλει την ησυχία με ηρεμία και συζήτηση. (Θύμα 1-A-Π3)

Φωνές... Οι περισσότεροι φωνάζουν. Κοπανάνε ένα αντικείμενο πάνω στην έδρα για ν' ακουστεί και να ηρεμήσουμε. Πολύ λίγοι, αν έχουν αγανακτήσει πολύ, περιμένουν απλά να σταματήσουμε... Ή εκεί πέρα που γίνεται ο πανζουρλισμός κάνουνε: «Εσύ κι εσύ έξω!». Εκείνη την στιγμή σταματάνε όλοι! (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Με το να μας πούνε «κάντε ησυχία». Εμείς συνεχίζουμε κάνουμε λίγη ακόμα φασαρία... Άμα το πει πάνω από τρεις-τέσσερις φορές, τον φτάσουμε στα όριά του, αρχίζει μετά βγάζει έξω, ωριαίες αποβολές, θα μας πάει κάτω στο διευθυντή και τέτοια. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Δυστυχώς, δε λείπουν και οι εκπαιδευτικοί που δε δείχνουν κανένα σεβασμό απέναντι στους μαθητές και εκφράζονται με πολύ άσχημο τρόπο, ξεχνώντας ότι είναι παιδαγωγοί. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες αναφορές στην ανάρμοστη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προέρχονται από τους μαθητές του σχολείου Περιστερί 3, ένα σχολείο με ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας:

Φωνάζοντας... Άλλοι χτυπάνε το λουκέτο στην έδρα [οι αίθουσες κλειδώνονται στη διάρκεια του διαλείμματος]. «Σκάστε κωλόπαιδα!», «δεν ντρέπεστε;», «ποια είναι η ανατροφή σας;». (Θύμα 3-A-Π3)

Τους κάνουνε δυο-τρεις παρατηρήσεις, ώστε να κάτσουν ήσυχα και άμα δεν κάτσουν, μετά τους βγάζουν έξω με ωριαία αποβολή.

- Υπάρχουν καθηγητές που μιλάνε προσβλητικά στα παιδιά;

Ένας μόνο. Είπε σ' ένα μαθητή «σκάσε». Τον έστειλε στο διάλολο...

(Θύμα 9-A-M4)

Εμένα προσωπικά με είχε πειράξει που είχε προσπαθήσει μια καθηγήτρια να επιβάλει την τάξη και γυρνάει και μας λέει «σκάστε ζώα!» σε μένα και άλλα δυο-τρία παιδιά που κάναμε έτσι πιο πολλή φασαρία. Προσβλήθηκα τότε! Ότι κάναμε φασαρία κάναμε. Αλλά σε όλους κάνουμε! (Θύτης 1-K-Π3)

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν μερικοί καθηγητές όταν νευριάζουν πάρα πολύ ... «σκάστε», «βουλώστε το», το ένα, το άλλο, ε δεν είναι και πολύ παιδαγωγική μέθοδος πιστεύω, εντάζει! Γιατί αν εμείς σαν μαθητές γυρίσουμε και πούμε κάτι τέτοιο, ε θα προσπαθήσουν να μας βάλουν σε τάξη, μπορεί να μας βγάλουν από την αίθουσα, δεν ξέρω... Αλλά από 'κει που δεν πρέπει να το πούμε εμείς σαν μαθητές, επειδή είμαστε τα παιδιά και εμείς ερχόμαστε στο σχολείο για να μάθουμε, δεν πρέπει να το πούνε πιστεύω κι οι καθηγητές, γιατί αυτοί είναι αυτοί που πάνε να μας διδάξουνε!

- Πόσοι καθηγητές από το τμήμα σου θα έλεγες ότι μιλάνε άσχημα στους μαθητές;

Είναι ένας που το κάνει σχεδόν καθημερινά. Ίσως νά 'ναι κάνα-δυο ακόμα, όταν βγουν έτσι πολύ απ' τα ρούχα τους. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των ερωτώμενων, δύο τύποι καθηγητών καταφέρνουν να κάνουν τους μαθητές να πειθαρχήσουν στην τάξη: ο καθηγητής που επιβάλλει την πειθαρχία τρομοκρατώντας τους μαθητές και ο καθηγητής που τους πείθει με τον τρόπο του να πειθαρχήσουν. Αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις πολλών μαθητών:

- Εκείνοι που επιβάλλουν την ησυχία, με ποιο τρόπο το καταφέρνουν;

Εξαρτάται. Ή είναι ενδιαφέρον το μάθημα ώστε να μη χρειάζεται κάποιος να μην του αρέσει [το μάθημα] και να κάνει φασαρία, να μιλάει ... ή φωνάζουν πολύ [οι καθηγητές] και σε κάνουν να νιώθεις άσχημα. (Θύτης 9-A-Π1)

- Υπάρχει κάποιο μάθημα που είναι όλοι οι μαθητές ήσυχοι;

Ναι, στα μαθηματικά. Η καθηγήτρια ψιλοφωνάζει, αλλά όταν φωνάζει ακούγεται σε όλο το κτίριο! (Θύμα 10-A-M2)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν επιβάλλουν ποτέ σωματικές τιμωρίες, παρόλο που απειλούν συχνά τους μαθητές με μείωση της βαθμολογίας τους, απουσία ή παραπομπή στο διευθυντή. Πάντως, σύμφωνα με τις δηλώσεις των περισσότερων μαθητών – και μάλιστα αρκετών θυτών – οι εκπαιδευτικοί που θαυμάζουν και συμπαθούν ιδιαίτερα είναι εκείνοι οι οποίοι καταφέρνουν να τραβήξουν την προσοχή τους κάνοντας το μάθημα πιο ελκυστικό, δείχνοντας σεβασμό απέναντί τους και προσπαθώντας να τους πλησιάσουν:

- Υπάρχουν καθηγητές που στο μάθημά τους είναι όλα τα παιδιά ήσυχα;
Ναι. Νομίζω ότι είναι ο τρόπος που διδάσκουνε πιο ελκυστικός. Στα φιλο-
λογικά, και στο τελευταίο θρανίο οι μαθητές δε μιλάνε!

- Τι κάνει ο φιλόλογός σας;

Τίποτα! Τί-πο-τα! Κάθεται συνέχεια όρθιος, είναι μικρός ηλικιακά και φοράει
συνέχεια πουκάμισα... Είναι πιο κοντά σε μας! Ας πούμε μια φορά είχε έρθει με
σκουλαρίκι [γέλια]. Όλη η τάξη τον πάει και ... ησυχία. Στα διαγωνίσματα λίγο
πετσοκόβει. Εντάξει. Αλλά ησυχία μέσα στην τάξη, ησυχία! (Θύτης 7-A-M2)

- Γιατί πιστεύεις ότι σε κάποια μαθήματα οι μαθητές είναι πιο ήσυχοι;

Γιατί οι καθηγητές κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον! Και επειδή μ' αρέσει,
επειδή αρέσει και στους άλλους μαθητές, το παρακολουθούν.

- Πώς κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα;

Δεν έχω καταλάβει! [γέλια] Ασχολούνται με μας, πιστεύω. Ασχολούνται με μας
κι εμείς ανταποκρινόμαστε. (Θύτης 8-A-Π1)

Μερικά [μαθήματα] είναι ενδιαφέρον [ενδιαφέροντα] και άλλα είναι οι καθη-
γητές που τα κάνουν. Ιστορία π.χ. πέρυσι την βαριόμασταν πάρα πολύ και φέτος
έχει αλλάξει η καθηγήτρια και δεν είναι έτσι. Συμμετέχουμε περισσότερο εμείς.
Γιατί πέρυσι μόνο μίλαγε εκείνη! Δηλαδή μιλάγαμε εμείς μόνο όταν μας εξέταζε!
Μας φέρνει σχεδιάγραμμα [η καινούρια καθηγήτρια], μας τα εξηγεί περισσό-
τερο, της λέμε κάποιες ερωτήσεις... (Θύτης 9-A-Π1)

Οι περισσότεροι δεν καταφέρνουν να επιβάλουν την πειθαρχία.

- Αυτοί που το καταφέρνουν, γιατί πιστεύεις ότι το καταφέρνουν;

Μάλλον επειδή πιστεύω μας δείχνουν αυτοί περισσότερο σεβασμό απέναντί μας.
(Θύμα 12-A-A2)

Είναι και η δασκάλα που σας είπα ότι είναι η αγαπημένη μου δασκάλα. Είναι
πάρα πολύ καλή δασκάλα πραγματικά! Στη συγκεκριμένη δασκάλα υπάρχει
απόλυτη πειθαρχία, κανείς δε μιλάει! (Θύμα 6-A-X3)

- Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που καταφέρνουν να κάνουν τα παιδιά να τους
παρακολουθήσουν ήρεμα, χωρίς να φωνάζουν;

Ναι. Είναι δυο-τρεις. Προσπαθούνε είτε με το χιούμορ, είτε με ηρεμία να μας
κάνουν να ενδιαφερθούμε πιο πολύ για το μάθημα κι έτσι να προσέξουμε.

- Και είστε ήσυχοι σε αυτά τα μαθήματα;

Μπορούμε [μπορεί] να μιλάμε αλλά μπορεί να μιλάμε για το θέμα [του
μαθήματος]. Δηλαδή δεν παίζει ο ένας χαρτάκια ξέρω 'γώ, ο άλλος μιλάει για
το τι έκανε προχτές... Προσέχουμε! (Θύμα 5-K-X3)

Η κυρία των αρχαίων, όταν μας κάνει παρατήρηση, μας την κάνει με πάρα πολύ
χαμηλό τόνο φωνής που δεν καταλαβαίνουμε καν ότι είναι παρατήρηση! Αλλά
καταλαβαίνουμε το λάθος μας και διορθωνόμαστε. Και πιστεύω πως είναι ο
καλύτερος τρόπος... Υπάρχουν δυο-τρεις δάσκαλοι οι οποίοι φωνάζουν για να
επιβάλουν την πειθαρχία, όπως κάνουν και οι περισσότεροι δάσκαλοι.

- Η καθηγήτρια των αρχαίων καταφέρνει με αυτό το χαμηλό τόνο να επιβάλει
την πειθαρχία;

Ναι, ναι! (Θύμα 6-A-X3)

Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που ενοχλούνται πολύ από τη φασαρία και βάζουν την απουσία και βγάζουν έξω το παιδί και κάποιοι άλλοι που του εξηγούν με λόγια. Και πιστεύω πως αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος που λένε ποιο είναι το πρόβλημα που έχουνε μαζί του. Και τότε το παιδί σταματάει, το καταλαβαίνει περισσότερο. (Θύμα 13-K-M1)

Η μαθήτρια Θύτης 2-K-X3 μας εξηγεί γιατί όλοι οι συμμαθητές της είναι ήσυχοι στο μάθημα των θρησκευτικών. Όπως δηλώνει, η καθηγήτρια δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές και εκείνοι της το ανταποδίδουν γιατί νιώθουν ότι της το οφείλουν:

- Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που καταφέρνουν να επιβάλλουν την πειθαρχία με άλλο τρόπο;

Υπάρχει! Στην κυρία Η. που δεν κάνουμε φασαρία γιατί είναι... Έχουμε δεχτεί σ' αυτή την καθηγήτρια – γιατί είναι και πολύ καλή – το ότι, εφόσον μας κάνει καλό μάθημα και μας σέβεται, την σεβόμαστε κι εμείς. Στο μάθημά της καθόμαστε σχεδόν πάντα παναγίες. Η συγκεκριμένη καθηγήτρια δεν είναι αυστηρή και μάλιστα αυτά που μας βάζει είναι και λίγα. Απλά έχει ένα δικό της τρόπο να επιβάλλει την τάξη. Δεν αφήνει σε χλωρό κλαρί παιδιά. Α, και δεν τιμωρεί! Δε θέλει να μην της κάνουν εργασίες, να μην της φέρνουν βιβλία και να κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη. Δε μας βάζει πολλές εργασίες και ζητά από μας μόνο την καλή συμπεριφορά και το διάβασμα. Εφόσον μας σέβεται και μας δείχνει και τις δύο πλευρές, όχι μόνο την τυπικότητα, αλλά και από την άλλη πλευρά μας δείχνει πολύ ενδιαφέρον και μας συμβουλεύει... Πάντα μας συμβουλεύει, ακόμα κι αν γίνει κάτι κακό ή κάτι καλό... Σ' εκείνη κάνουμε ησυχία γιατί νιώθουμε ότι της το οφείλουμε. (Θύτης 2-K-X3)

Από τα λόγια των ερωτώμενων συμπεραίνουμε ότι η πειθαρχία που απορρέει από το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο και από το σεβασμό προς το πρόσωπο του καθηγητή είναι μακροπρόθεσμη και στέρεη, ενώ η πειθαρχία που απορρέει από το φόβο είναι πρόσκαιρη και ασταθής. Επιπλέον, πολλοί επιθετικοί και αντικοινωνικοί μαθητές αντιδρούν στις απειλές των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να γίνονται ακόμα πιο προκλητικοί. Η ακόλουθη μαρτυρία δείχνει ότι η αναγκαστική επιβολή της πειθαρχίας με αυταρχικό τρόπο δεν επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των πιο αντικοινωνικών μαθητών, σε αντίθεση με την εσωτερικευμένη πειθαρχία που πηγάζει από το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συμπάθεια των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό:

Επειδή οι περισσότεροι φοβούνται τον μαθηματικό, είμαστε λίγο πιο μαζεμένοι, πιο ήσυχοι φέτος. Αλλά κάποια παιδιά που έχουν μείνει στην ίδια τάξη μιλάνε και δεν τους νοιάζει. Και να βγούνε έξω δεν τους ενδιαφέρει.

- Σε ποιο άλλο μάθημα είναι ήσυχα τα παιδιά;

Στην οικιακή οικονομία επειδή πιστεύω ότι αυτό το μάθημα είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές. Δείχνουμε όλοι ότι μας αρέσει, ότι θέλουμε κάτι να μάθουμε

απ' αυτό, γιατί κάνουμε διάφορες εργασίες, έρευνες... Και δεν είναι περισσότερο ότι θεωρία μαθαίνω, είναι ότι συμμετέχουν και οι μαθητές.

- Μου μίλησες νωρίτερα για τον καθηγητή της μουσικής...

Έχουμε έναν καθηγητή που τώρα είναι αυστηρός. Δε φωνάζει, απλώς είναι αυστηρός. Είναι λίγο παλαιών αρχών και είμαστε όλοι ήσυχοι αναγκαστικά.

Είμαστε ήσυχοι επειδή αναγκαζόμαστε. Όχι όπως στην οικιακή οικονομία που θέλουμε να είμαστε ήσυχοι για να παρακολουθήσουμε το μάθημα.

(Θύμα 13-K-M1)

Από την ανωτέρω μαρτυρία μπορούμε, επίσης, να συμπεράνουμε ότι όσο περισσότερο οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης τόσο αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, συνεπώς και τα επίπεδα πειθαρχίας μέσα στην τάξη. Το καθήκον του καθηγητή δεν περιορίζεται στην εξέταση των μαθητών και στην παράδοση του επόμενου μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να εμπνέει στους μαθητές του ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο και να εξασφαλίζει την αυτενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών – ιδιαίτερα των πιο ζωηρών – στη διδακτική διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας ιδιαίτερα επιθετικής μαθήτριας από την κατηγορία των θυτών, η οποία αναφέρει:

Και γενικά δε μ' αρέσει να έρχομαι σ' ένα σχολείο, να κάθομαι σ' ένα θρανίο και να είναι κάποιος μπροστά που να νομίζει ότι μπορεί να μας κάνει και να μας πει ό,τι θέλει! Μ' εκνευρίζει! Αλλά εντάξει, απλά δε δίνω σημασία.

- Πώς θα ήθελες να γίνεται το μάθημα;

Αντί να μας λέει κατά γράμμα αυτά που λέει το βιβλίο, θα μπορούσε να μας λέει και δικά του πράγματα. Να κάνουμε και κάτι άλλο καμιά φορά! Να μην καθόμαστε σ' ένα βιβλίο! Αυτό καταντάει βαρετό και ούτως ή άλλως στο τέλος κανένας δεν παρακολουθεί! Ενώ έχουμε μια καθηγήτρια που κάνει και πλάκα, μας λέει αστεία, γενικά μας πειράζει... Με αυτήν παρακολουθούμε περισσότερο.

(Θύτης 4-K-A1)

Εκτός από τις φωνές και τις απειλές, μια άλλη λανθασμένη πρακτική που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιβάλουν την πειθαρχία είναι η ωριαία αποβολή. Η απομόνωση των ζωηρών μαθητών απαλλάσσει προσωρινά τον εκπαιδευτικό από τη φασαρία, αλλά δε δίνει οριστική λύση στο πρόβλημα της διαταρακτικής συμπεριφοράς. Αντί να συμμορφωθούν, οι πιο αντικειμενικοί μαθητές εξοργίζονται, θεωρώντας ότι αδικούνται, με αποτέλεσμα να γίνονται ακόμα πιο επιθετικοί. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στις ακόλουθες μαρτυρίες δύο μαθητριών-θυτών:

Οι καθηγητές είναι τελείως ό,τι νά 'ναι εδώ πέρα! Νομίζουν ότι είναι κάποιοι και ότι μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν επειδή είναι μεγαλύτεροι από μας! Και τι σημαίνει αυτό; Επίσης, τις απουσίες τις δίνουν σαν καραμέλες! Θα μείνω εγώ από απουσίες επειδή αυτοί δεν έχουν τι να κάνουν! Στο τρίτο τρίμηνο παραλίγο

να μείνω από ωριαίες αποβολές, επειδή νομίζουν ότι ό,τι κι αν είναι φταίω εγώ. Εντάξει, τι να γίνει, κάνουμε φασαρία, αλλά δε σημαίνει ότι πάντα φταίμε! Υπάρχουν κι άλλα είκοσι παιδιά μέσα στην τάξη, δεν είμαι μόνη μου!
(Θύτης 4-K-A1)

Φωνάζουν... Καμιά φορά εκβιάζουν... Δηλαδή λένε: «Άμα δεν σταματήσεις τώρα, θα σε πάω στο γραφείο με διήμερη αποβολή!». Για να σταματήσουνε. Κι άμα δε σταματήσουνε λένε «βγες έξω τώρα!» και φωνάζουνε... Αν και με αυτό δεν καταφέρνουν κάτι. Οι δυο-τρεις καθηγητές που είπα και πριν καταφέρνουν να επιβάλουν την πειθαρχία. Δε φωνάζουνε, το λένε ήρεμα κι έτσι εμείς καταλαβαίνουμε. Άμα αρχίζει και φωνάζει και λέει διάφορα δικά του εκεί πέρα, εντάξει, νευριάζουμε κι εμείς! Νομίζουν ότι μόνο αυτοί νευριάζουν!
(Θύτης 5-K-A1)

Η οργή που προκαλεί η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε κάποια ιδιαίτερα επιθετικά παιδιά είναι δυνατό να τα οδηγήσει σε βίαια ξεσπάσματα κατά των συμμαθητών τους. Σε αυτό το συμπέρασμα μας οδηγεί η ακόλουθη μαρτυρία μιας μαθήτριας της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων:

- Πιστεύεις ότι έχεις πληγώσει κάποιο συμμαθητή σου τη φετινή σχολική χρονιά; Εντάξει τώρα πάνω στα νεύρα μου μπορεί νά 'χω πει τίποτα σε κανέναν και να έχει στενοχωρηθεί. Αλλά δεν το έχω κάνει επί σκοπού! Να είχα εγώ κάτι και να μου είπε ο άλλος κάτι κι εγώ να ξέσπασα πάνω του για παράδειγμα... Εντάξει, σε όλους έχει τύχει πιστεύω αυτό.

- Ποια είναι τα πράγματα που σε θυμώνουν πολύ; Στο σχολείο; Μπορεί νά 'χω τσακωθεί με κάποιο καθηγητή και να πιστεύω κάπου ότι είχα δίκιο. Και νά 'χω νεύρα εκείνη τη στιγμή, να μην μπορώ... Έτσι και άνθρωπος να μου μιλήσει, να είμαι λίγο κάπως. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τη μέρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ανωτέρω μαθήτρια είχε γράψει στο περιθώριο: «Οι καθηγητές επιβάλλονται με ναζιστικό και φασιστικό τρόπο στους μαθητές. [...] Όλοι εδώ μέσα είναι ελεεινοί και τρισάθλιοι!!!». Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι οι θύτες και οι θύτες-θύματα εκφράζονται πιο έντονα συγκριτικά με τα θύματα και δείχνουν να ενοχλούνται περισσότερο από τις αυταρχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, εκτός από την αυταρχική συμπεριφορά, η υπερβολική ανοχή φαίνεται εξίσου αναποτελεσματική. Διευκρινίζεται ότι δημοκρατικότητα δε σημαίνει ούτε έλλειψη ορίων, ούτε ασυδοσία. Η αυταρχικότητα δεν πρέπει να συγχέεται με την αυστηρότητα, η οποία είναι θεμιτή και απαραίτητη. Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αυστηρός όταν χρειάζεται:

- Υπάρχει κάποιος καθηγητής που επιβάλλει την ησυχία; Η καθηγήτρια που κάνει κείμενα. Πιστεύω ότι δεν περνάει ο κακός τρόπος σ' αυτή την κυρία. Δηλαδή είναι κάποιες κυρίες που σου δίνουν αφορμές να μην κάνεις ησυχία. Είναι πιο ελαστικές, δε φωνάζουνε... Ενώ η κυρία αυτή γενικά

*είναι αυστηρή εκεί που πρέπει, όσο πρέπει και... Νιώθεις ότι είναι καθηγήτρια και δεν περνάει αν κάνεις κάτι άλλο. Αλλά έρχεται και κοντά σου.
(Θύτης 6-K-XI)*

Θέλουμε να πάμε μόνοι μας έξω [από την τάξη] αλλά αν βρούμε, μετά θα μας πάνε στο γυμνασιάρχη. Εμείς αυτό φοβόμαστε οι περισσότεροι.

- Είναι πολύ αυστηρός;

Είναι πολύ καλός, απλά καμιά φορά γίνεται και πολύ αυστηρός. Αλλά είναι καλός, εντάξει... Μιλάει με τα παιδιά άμα τους δει στο δρόμο, μιλάμε γενικά. Μια χαρά! Είναι καλός! (Θύτης 5-K-A1)

Συνοψίζοντας, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές που εμπλέκονται συστηματικά σε περιστατικά εκφοβισμού θεωρούν αρκετά δημοκρατικές τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Σε κανένα από τα σχολεία της έρευνας, οι μαθητές δε συμμετείχαν στη δημιουργία των σχολικών κανόνων, αν εξαιρεθεί η προσπάθεια μιας καθηγήτριας η οποία όμως ήταν μεμονωμένη και δεν υιοθετήθηκε από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι δεν εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή (τρόπο διδασκαλίας, εκδρομές κλπ.), είτε επειδή ντρέπονται, είτε επειδή φοβούνται. Συνεπώς, οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται αρκετά από τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, οι μαθητές εκφράζουν μεν τη γνώμη τους, αλλά οι ενήλικες του σχολείου δεν την λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους. Φαίνεται ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους εφήβους και τους προτρέπουν να εκφράζουν ανοιχτά τη γνώμη τους για θέματα του σχολείου.

Όσον αφορά στους τρόπους επιβολής της πειθαρχίας, οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν μεν σωματικές τιμωρίες, αλλά οι περισσότεροι προσπαθούν να επιβάλουν την τάξη με φωνές, ωριαίες αποβολές και απειλές για μείωση της βαθμολογίας, απουσία ή παραπομπή στο διευθυντή. Δύο τύποι εκπαιδευτικών καταφέρνουν να επιβάλουν την πειθαρχία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων: ο αυταρχικός εκπαιδευτικός που προκαλεί φόβο στους μαθητές και ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός που εμπνέει σεβασμό και ξέρει να θέτει όρια. Οι μαθητές φαίνεται ότι τρέφουν συμπάθεια και εκτίμηση για το δεύτερο τύπο εκπαιδευτικού, αλλά όχι και για τον πρώτο. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, η πειθαρχία που εμπνέεται από το δημοκρατικό εκπαιδευτικό είναι πιο σταθερή και επηρεάζει όλους τους μαθητές, ενώ η πειθαρχία που επιβάλλεται από τον αυταρχικό εκπαιδευτικό είναι πρόσκαιρη και δεν έχει πάντα θετική επίδραση στους πιο επιθετικούς και προκλητικούς μαθητές.

Σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων, οι τρόποι με τους οποίους ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός εμπνέει το σεβασμό στους μαθητές είναι οι εξής:

- α. ο ευχάριστος τρόπος διδασκαλίας που κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο,
- β. η αυτενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία μέσω ομαδικών και ερευνητικών εργασιών,
- γ. ο σεβασμός απέναντι σε όλους τους μαθητές, ακόμα και στους πιο ζωντανούς,
- δ. το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για όλους τους μαθητές.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η έντονη αποδοκιμασία των αυταρχικών πρακτικών επιβολής της πειθαρχίας από όλους τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητές, ιδιαίτερα από τους θύτες και τους θύτες-θύματα. Από τις συγκινησιακά φορτισμένες απαντήσεις των μαθητών αυτών των δύο κατηγοριών, συμπεραίνουμε ότι η αυταρχική συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών και η ψυχολογική πίεση που ασκούν στους μαθητές είναι δυνατό να δημιουργούν σε κάποιους εφήβους έντονο θυμό, οργή και βίαια ξεσπάσματα εναντίον πιο αδύναμων συμμαθητών τους. Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι οι τρεις από τις τέσσερις μαρτυρίες που αναφέρονται σε ιδιαίτερα αυταρχικές και ανάρμοστες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη προέρχονται από τους μαθητές του σχολείου Περιστέρι 3, ενός σχολείου με ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας.

8.2.2. Στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους στηρίζουν και ενδιαφέρονται γι' αυτούς, θέσαμε στους συμμετέχοντες τα εξής ερωτήματα: «οι καθηγητές σου νοιάζονται για τους μαθητές;», «οι καθηγητές σου σε βοηθάνε όταν ζητάς τη βοήθειά τους;», «πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου είναι δίκαιοι μαζί σου;» και «πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου σε βαθμολογούν δίκαια;».

Όσον αφορά στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, παρατηρήθηκε ότι οι αντιλήψεις των θυτών ήταν πιο αρνητικές συγκριτικά με αυτές των υπόλοιπων ερωτώμενων. Ενώ τα 8 από τα 14 θύματα εκφοβισμού απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τους μαθητές, μόνο οι 3 από τους 9 θύτες απάντησαν το ίδιο – και αυτοί ήταν αρκετά φειδωλοί στις δηλώσεις τους.

Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια θετικά σχόλια των ερωτώμενων σχετικά με αυτό το θέμα, ξεκινώντας από τις τηλεγραφικές απαντήσεις των τριών μαθητών-θυτών:

*Οι καθηγητές σου νοιάζονται για τους μαθητές;
- Ναι, οι πιο πολλοί. (Θύτης 8-A-Π1)*

Ναι αρκετά. Προσπαθούν να κάνουν τα παιδιά να τους αρέσει το μάθημα. Μόνο δύο καθηγητές δεν εξηγούν. (Θύτης 1-K-Π3)

Ναι, αρκετά. (Θύτης 6-K-X1)

Ναι, οι περισσότεροι ενδιαφέρονται. Υπάρχουν κάποιοι που το βλέπουν περισσότερο σαν επάγγελμα. Αλλά είναι κάποιοι καθηγητές που μπορεί να τους ενδιαφέρει πιο πολύ η ψυχολογία του παιδιού και πώς θα το κάνουν καλύτερο άνθρωπο από το αν θα γίνει καλός μαθητής ή θα παίρνει καλούς βαθμούς. (Θύμα 5-K-X3)

Ναι, ενδιαφέρονται. [...] Οι περισσότεροι τους υποστηρίζουν [τους μαθητές]. Προσπαθούνε τα παιδιά που δεν είναι καλοί στα μαθήματα να τους αυξήσουν την αυτοπεποίθηση... (Θύμα 11-K-Π4)

Πιστεύω πως κατά βάθος νοιάζονται, εντάξει... Νομίζω ότι κάποιοι δε θέλουν να μας βοηθήνε. Να παίρνουν μόνο το μισθό τους και να κάνουν μάθημα και να φεύγουνε. Είναι δυο-τρεις αυτοί. Οι υπόλοιποι μας βοηθήνε! (Θύμα 12-A-A2)

Μερικοί ναι, ενδιαφέρονται για τους μαθητές και για τους αδύναμους. Τους βοηθήνε λίγο με τα μαθήματα, είναι πιο επιεικείς μαζί τους. Πιστεύω πως όλοι το κάνουν αυτό. Επειδή και να μην είναι ένα παιδί πολύ καλό το βοηθήνε με οποιοδήποτε τρόπο. Ό,τι μπορούνε κάνουνε για να μπορέσει το παιδί να γίνει καλύτερο. (Θύμα 13-K-M1)

Νοιάζουν πιστεύω, αλλά δεν έχουν το σωστό τρόπο να το δείχνουν μερικοί. Είναι μερικοί καθηγητές που φαίνεται κάπου στο βάθος να νοιάζονται. Αλλά τώρα, όταν νοιάζεται ο άλλος για σένα και είναι συνεχώς με μια φωνή, σ' έχει σ' ένα άγχος, σε μια αγχώδη κατάσταση, πιο πολύ το παίρνεις ότι αδιαφορεί για σένα παρά ότι νοιάζεται. Δηλαδή έτσι το εκλαμβάνουν τα παιδιά.

- Είναι πολλοί αυτοί οι καθηγητές που δεν ξέρουν πώς να δείξουν ότι νοιάζονται;

Είναι η μειοψηφία πιστεύω. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Ναι, γιατί όλοι οι καθηγητές μας θέλουνε από εμάς να προκόψουμε, να γίνουμε καλοί άνθρωποι, να βγούμε άξιοι και είτε με τιμωρίες, είτε με φωνές προσπαθούνε να μας φέρουνε στον ίσιο δρόμο. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι, κυρίως οι θύτες, δηλώνουν ότι ελάχιστοι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Όμως, γι' αυτούς τους λίγους εκπαιδευτικούς οι μαθητές μιλούν με ιδιαίτερη αγάπη, όπως φαίνεται και στις ακόλουθες μαρτυρίες:

Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές οι οποίοι είναι πραγματικά πολύ καλλιεργημένοι και εξάίσιοι και ενδιαφέρονται για τους μαθητές, αλλά αυτοί είναι πάρα πολύ λίγοι. Οι περισσότεροι καθηγητές μπαίνουν μέσα, τυπικά κάνουν το μάθημά

τους και μετά βγαίνουν από την τάξη. [...] Η καθηγήτρια της ιστορίας είναι η αγαπημένη μας καθηγήτρια! Είμαστε πολύ δεμένοι μαζί της! Γίνεται καλά το μάθημα. (Θύμα 6-A-X3)

Μερικοί καθηγητές είναι πολύ τυπικοί. Μάθημα κι έτσι. Υπάρχουν όμως και καθηγητές, λίγοι βέβαια, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τους μαθητές αν τους συμβαίνει κάτι. Για παράδειγμα, η κυρία που μας κάνει φυσική, την Παρασκευή που με είδε να κλαίω, με είδε πως ήμουν σε χάλια ψυχολογική κατάσταση και με άφησε να βγω έξω. Και μετά ήρθε και μου μίλησε. [...] Είναι μερικοί καθηγητές που δεν τον παίρνουν το ρόλο του καθηγητή ως εντελώς τυπικό, είναι παραπάνω για τα παιδιά, τὰ 'χουν σαν δικά τους παιδιά! Συμβουλευνουν, βοηθάνε... Αυτοί είναι οι πραγματικοί καθηγητές για μένα! [με στόμφο] Μόνο αυτοί! Στο τμήμα μας είναι δύο ή τρεις. Οι υπόλοιποι είναι τυπικοί. (Θύτης 2-K-X3)

Καλές σχέσεις έχουμε μόνο με δυο-τρεις καθηγητές. Με αυτούς μιλάμε, δηλαδή λέμε και πράγματα που μπορεί να μην έχουν σχέση με το μάθημα, αλλά να έχουν με το σχολείο γενικά. Και μας λένε να τους λέμε τα προβλήματά μας. Τους εμπιστευόμαστε, είναι πολύ καλοί. Και τους συμπαθούμε πάρα πολύ! (Θύτης 5-K-A1)

Το μόνο που τους νοιάζει είναι το μάθημα! Ο κάθε καθηγητής θεωρεί το μάθημά του σημαντικό. Μόνο ο γυμναστής ρωτάει άμα έχουμε κάποιο πρόβλημα! (Θύτης 7-A-M2)

Είναι κάποιοι καθηγητές που ... και μπορούμε να μιλήσουμε μαζί τους. Δηλαδή, αντί να κάνουμε μάθημα, μιλάμε. Μας λένε ό,τι θέλουμε να τους πούμε να τους το πούμε, να συζητήσουμε! Και μιλάμε μ' αυτούς τους καθηγητές, αλλά είναι τρεις νομίζω μόνο. Οι άλλοι αν χάσουν 5' μας το κάνουν θέμα! Ότι «έχασα 5' απ' το μάθημά μου για να μιλήσω!». Οι περισσότεροι ... δεν τους νοιάζει, μόνο το μάθημα τούς ενδιαφέρει, δηλαδή η ύλη τους. (Θύτης 4-K-A1)

Παρόλα αυτά, σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι όλοι ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι μαζί τους ως προς τη βαθμολογία. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες απαντήσεις των μαθητών:

Ναι, οι περισσότεροι αναγνωρίζουν την αξία του παιδιού και βάζουν ό,τι αξίζεις. Μερικοί είναι και επιεικείς! (Θύμα 1-A-Π3)

Ναι, αρκετά. Με βαθμολογούν δίκαια. (Θύμα 7-A-A4)

Είναι κάποιοι καθηγητές... Δεν κρίνουν σωστά... Κάνουν πάρα πολλές διακρίσεις! Για την ακρίβεια μία. Οι άλλοι καθηγητές είναι πολύ καλοί. (Θύμα 4-K-X3)

Στη βαθμολογία πιστεύω πως ναι. Οι περισσότεροι καθηγητές σ' αυτό το σχολείο έχουν τη φήμη πως βάζουν καλούς βαθμούς και είναι ελαστικοί. (Θύμα 5-K-X3)

Φέτος μόνο ένας καθηγητής είναι άδικος στη συμπεριφορά του. Οι υπόλοιποι θα σου δώσουν τον έπαινο όταν είσαι καλός. (Θύμα 11-K-Π4)

*Ένας καθηγητής ιδιαίτερα δεν είναι δίκαιος. Οι άλλοι είναι δίκαιοι.
(Θύμα 12-A-A2)*

Ναι, νομίζω ότι παίρνω αυτό που μου αξίζει. (Θύτης 1-K-Π3)

*- Ως προς τη βαθμολογία είναι δίκαιοι;
Αρκετά, γιατί κάποιοι μου βάζουν παραπάνω βαθμό απ' ό,τι πρέπει. Αλλά
κάποιοι, δυο-τρεις, επειδή απλά δε με συμπαθούνε, μου χαμηλώνουνε το βαθμό.
(Θύτης 5-K-A1)*

Ως προς τη βαθμολογία ναι, πάρα πολύ! (Θύτης 6-K-X1)

Παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι βαθμολογούνται δίκαια, όταν ερωτούνται εάν οι καθηγητές τους βοηθούν όταν ζητούν τη βοήθειά τους, ελάχιστοι μαθητές δηλώνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους βοηθήσουν:

*Οι περισσότεροι ναι. Μας βοηθάνε, λύνουνε τις απορίες μας, αλλά όχι όλοι.
Βασικά είναι ένας κύριος που δε μας βοηθάει καθόλου... (Θύμα 4-K-X3)*

*Όταν ένα παιδί έχει ένα πρόβλημα και το λέει στον καθηγητή, θα έρθει, θα το συμβουλέψει, θα το συζητήσουνε και μερικές φορές το λένε και τα παιδιά και το συζητάνε με όλη την τάξη. Ναι, τα προβλήματα τα λύνουμε όλοι μαζί!
(Θύμα 13-K-M1)*

*- Σε βοηθάνε όταν έχεις κάποιο πρόβλημα με το μάθημα;
Ναι, όλοι. (Θύτης 8-A-Π1)*

Οι υπόλοιποι μαθητές δηλώνουν ότι λίγοι καθηγητές δείχνουν πρόθυμοι να ακούσουν τα προβλήματά τους και να τους βοηθήσουν να τα λύσουν. Αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εμπνέουν εμπιστοσύνη ακόμα και στους επιθετικούς μαθητές, αν κρίνουμε από τα λόγια μιας μαθήτριας-θύτη:

Δύο περίπου είναι αυτοί που βοηθάνε. Αυτοί που είπα προηγουμένως ότι θα τους εμπιστευόμουν αν είχα κάποιο πρόβλημα. Στον έναν έχω πει κάποια πράγματα για την οικογένειά μου. Ό,τι πρόβλημα και να έχουμε αυτός ο κύριος μας βοηθάει! Άμα θέλετε, μας λέει, ελάτε πιάστε με και μιλήστε μου για οτιδήποτε. (Θύτης 5-K-A1)

Η κυρία Γ. άμα έχουμε κάποιο πρόβλημα το λύνουμε εκεί. Οι άλλες κυρίες δεν κάθονται να το συζητήσουνε. (Θύμα 1-A-Π3)

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές παραπονιούνται ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται μόνο με τους καλούς μαθητές και δε δίνουν σημασία στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης:

Κάποια παιδιά δεν τα πηγαίνουνε καλά στα μαθήματα, επειδή οι καθηγητές δεν τους δίνουν σημασία και δίνουν περισσότερη σημασία στους καλούς μαθητές. Οι περισσότεροι δε δίνουν σημασία. Κι εγώ δεν είμαι καλή μαθήτρια. Δε μου δίνουν σημασία, δε μου δίνουν αυτοπεποίθηση για τα μαθήματα! Αν νοιαζό-

ντουσαν για όλα τα παιδιά και τους έδιναν αυτοπεποίθηση, ότι μπορείς κι αυτά, θα ήτανε αλλιώς τα πράγματα. Λες κι εμείς δεν είμαστε τίποτα! (Θύμα 2-K-Π3)

Πιστεύω ότι ενδιαφέρονται για τους καλούς μαθητές, όχι για τους άλλους. Ας πούμε από 16 και κάτω δεν τους ενδιαφέρει τι κάνεις.

- Όταν αυτοί οι μαθητές που έχουν μικρότερους βαθμούς έχουν κάποιο πρόβλημα με το μάθημα, οι καθηγητές δεν τους βοηθάνε;

Όχι, γιατί πιστεύουν ότι είναι χαμένος κόπος. Υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι αγωνίζονται και κάποιοι άλλοι οι οποίοι λένε ότι: «Αστο δε θα γίνει κάτι και να τους βοηθήσω». Και τους αφήνουν έτσι! (Θύμα 8-K-A1)

Όχι για όλους. Γι' αυτούς που είναι καλοί μαθητές. Γι' αυτούς που δεν είναι και τόσο, λένε στην αρχή ... ενδιαφέρονται και καλά και πάνε και λένε «να σε βοηθήσω», το ένα, το άλλο. Και μετά από μια-δυο μέρες τα παρατάνε. Λένε: «Δεν μπορώ, τι να σου κάνω εσένα!». Δεν πιστεύω ότι είναι και τόσο δίκαιο αυτό που κάνουν! Γιατί στους άλλους μαθητές; Επειδή είναι πιο έξυπνοι και τα καταλαβαίνουν με τη μία; Εγώ δεν τα καταλαβαίνω αυτά και δε βοηθάνε και τόσο. (Θύτης 5-K-A1)

Σε γενικές γραμμές, ναι. Αλλά εξαρτάται. Με μερικούς που κάνουν φασαρία ή που τους νευριάζουνε δεν ασχολούνται και τόσο πολύ. Ενώ σε μερικούς άλλους που διαβάζουνε, είναι από τους καλούς μαθητές τέλος πάντων, δεν τους φωνάζουν τόσο πολύ, τους εξηγούν περισσότερο. Δηλαδή άμα ρωτήσει κάτι ένα παιδί που δεν είναι καλός μαθητής ή κάνει φασαρία, μπορεί να νευριάσει [ο καθηγητής] επειδή το είπε πριν 10' ή στο προηγούμενο μάθημα και να του φωνάζει, κι άμα το πει ένας καλός [μαθητής] να το ξαναεξηγήσει.

(Θύτης 9-A-Π1)

- Όταν έχετε κάποιο πρόβλημα με το μάθημα σας βοηθάνε;

Όχι. Μόνο στα φιλολογικά. Οι άλλοι άμα τους πεις ότι έχεις απορία λένε: «Πρόσεξε, πρόσεξε!».

- Αυτό το κάνουν με όλους τους μαθητές;

Με τους σχετικά χαμηλόβαθμους. Αυτός που έχει 19 και 20 όταν έχει απορία του λένε: «Α, έτσι είναι! Εντάξει;». «Εντάξει!». Και τον χαϊδεύουνε [γέλια]. (Θύτης 7-A-M2)

Αλλά υποτίθεται ότι απ' την στιγμή που είναι σχολείο πρέπει να σε μαθαίνει κάποια πράγματα! Όχι να γυρνάει να σου λέει τώρα ο καθηγητής: «Δεν μπορώ άλλο, μπούχτισα, σας αφήνω στη μοίρα σας, πέντε παιδιά θέλουν να κάνουν μάθημα, μ' αυτούς τους πέντε θα πάω και οι υπόλοιποι ας μείνετε και θα τα πούμε το Σεπτέμβρη». Έχει γίνει πολλές φορές μέσα στην τάξη αυτό!

(Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Υπογραμμίζεται ότι τρεις συμμετέχοντες αναφέρονται στο θέμα των διακρίσεων μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών από την αρχή της συνέντευξης, όταν ερωτούνται εάν υπάρχει κάτι που δεν τους αρέσει στο σχολείο:

Δε μου αρέσει στους καθηγητές που δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε παιδιά τα οποία έχουνε καλούς βαθμούς και είναι καλοί μαθητές και αδιαφορούν για μαθητές που είναι λιγότερο καλοί ... να βρουν το πρόβλημά τους, να το λύσουν και γενικά να τους μιλήσουνε έτσι ώστε να αρχίσουν κι αυτοί να συμπε-

ριφέρονται αλλιώς στην τάξη! [...] Κάποιοι καθηγητές, λίγοι, είναι αυτοί που είναι δίκαιοι. Όλοι οι άλλοι ενδιαφέρονται για το αν τα παιδιά που έχουνε καλούς βαθμούς θα τα καταλάβουνε και οι άλλοι που κάνουν φασαρία, πιστεύουν ότι εντάξει αυτοί κάνουν φασαρία, οπότε δεν τους ενδιαφέρει το μάθημα. Από ένα σημείο και μετά αδιαφορούν για το μαθητή. Κι έτσι ο μαθητής μένει με κενά με ή χωρίς τη θέλησή του! (Θύτης 3-K-A4)

Κάποιοι κάνουνε διακρίσεις. Δηλαδή άμα ζητήσω εγώ να πάω τουαλέτα κάποια στιγμή, δε θα μ' αφήσουν. Άμα ζητήσει η Β. που είναι η καλύτερη της τάξης, θα την αφήσουνε! (Θύτης 4-K-A1)

Ο τρόπος συμπεριφοράς κάποιων καθηγητών! Γιατί έχουμε κάποιους καθηγητές οι οποίοι κατακρίνουνε παιδιά, τα ξεχωρίζουν από τα άλλα και γενικά τους συμπεριφέρονται άσχημα. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Ο τελευταίος μαθητής δηλώνει στην αρχή της συνέντευξης ότι του αρέσουν τρία μαθήματα. Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι αυτά τα μαθήματα διδάσκονται από τον ίδιο καθηγητή ο οποίος αποφεύγει να κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών:

Υπάρχουνε και μαθήματα τα οποία σου κινούν το ενδιαφέρον αλλά υπάρχουνε κι άλλα μαθήματα στα οποία σου 'ρχεται να κοιμηθείς. [...]

- Ποια είναι αυτά που σου κινούν το ενδιαφέρον;

Η φυσική, γιατί μαθαίνεις τι σε περιβάλλει, διάφορες δυνάμεις... Μετά η γεωγραφία και η χημεία.

- Αυτά τα τρία μαθήματα τα διδάσκει ο ίδιος καθηγητής;

Ναι.

- Μήπως είναι και θέμα καθηγητή;

Λογικά πρέπει να είναι και θέμα καθηγητή, γιατί ο καθηγητής μας είναι καλός, συμπεριφέρεται σε όλους το ίδιο και δεν ξεχωρίζει άτομα, είτε καλύτερα γράφεις είτε χειρότερα. Θα σου συμπεριφερθεί το ίδιο!

(Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Ενδεχομένως, λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αγωνίας τους να καλύψουν την ύλη, αρκετοί εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στους καλούς μαθητές και δεν αφιερώνουν χρόνο για να καλύψουν τα κενά των πιο αδύνατων μαθητών της τάξης. Αυτό δημιουργεί στους λιγότερο καλούς μαθητές έντονα αρνητικά συναισθήματα. Από τη μια πλευρά, οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες και η αδυναμία αυτών των μαθητών να παρακολουθήσουν το μάθημα λόγω των συσσωρευμένων ελλείψεων τους προκαλούν ανία ενώ, από την άλλη πλευρά, οι διακρίσεις των εκπαιδευτικών υπέρ των καλών μαθητών τους προκαλούν έντονο αίσθημα αδικίας, φθόνο και θυμό. Η άσκηση εκφοβισμού εις βάρος των καλών μαθητών είναι πιθανό να αποτελεί έναν τρόπο αποφόρτισης των «κακών» μαθητών της τάξης, καθώς τους επιτρέπει, από τη μια πλευρά, να διασκεδάσουν την πλήξη τους και, από την άλλη, να πάρουν εκδίκηση για το συστηματικό παραγκωνισμό τους από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερο

ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη μαρτυρία μιας μαθήτριας-θύτη, η οποία εξηγεί πολύ εύστοχα με ποιο τρόπο οι διακρίσεις δημιουργούν στους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία εχθρική διάθεση απέναντι στους καλούς μαθητές:

Αυτό ουσιαστικά... Αυτός είναι ο λόγος που θα τσακωθούμε στην τάξη. Χωρίς να φταίνε οι καλοί μαθητές, την πληρώνουν αυτοί! Και φτάνουμε κι εμείς να είμαστε σε μια τέτοια κατάσταση με τα άλλα παιδιά... Δηλαδή εκεί που θα έπρεπε σε μια τάξη να είμαστε όλοι μαζί, φτάνουμε να έχουμε χωριστεί σε δύο ομάδες. Και οι μεν να λένε ότι: «Α, τα φυτά εκεί διαβάζουν!». Και οι άλλοι λένε: «Μα αφού εμείς διαβάζουμε, τι φταίμε; Εμείς φταίμε; Η καθηγήτρια φταίει!». Και φτάνουμε σε μια τέτοια κατάσταση να τσακωνόμαστε! [...]

- Πόσα θα έλεγες ότι είναι τα παιδιά που ενοχλούνται από τους άλλους μαθητές στην τάξη σου;

Είναι οχτώ παιδιά περίπου. Είναι τα παιδιά που έχουν πάρα πολύ καλούς βαθμούς, από 19 και πάνω. (Θύτης 3-K-A4)

Μια μαθήτρια-θύμα θεωρεί, επίσης, ότι εκφοβίζεται λόγω της υψηλής βαθμολογίας της:

*Επειδή είμαι καλή μαθήτρια κι αυτός κακός μαθητής, μου μπαίνει.
(Θύμα 11-K-Π4)*

Η ακόλουθη μαρτυρία μιας μαθήτριας-θύτη δείχνει την έντονη απέχθεια που νιώθει για τους καλούς μαθητές της τάξης της:

Αυτοί που βγάζουν 18-19 κάθονται, δεν κάνουν τίποτα! Δε μιλάνε, δε λαλάνε, τίποτα! Μόνο λένε τις ασκήσεις. Δηλαδή ούτε ένα «γεια» να πούνε στον άλλο δίπλα τους, τίποτα! Ενώ, οι άλλοι ... εντάξει! (Θύτης 5-K-A1)

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι θύτες εκφράζουν πιο αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με την στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους ερωτώμενους, θεωρώντας ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί νοιάζονται γι' αυτούς και προσπαθούν να τους βοηθήσουν. Υπογραμμίζεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες τρέφουν ιδιαίτερη συμπάθεια και εκτίμηση για τους καθηγητές που δείχνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους, ενώ οι καθηγητές που ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με το διδακτικό αντικείμενο τούς είναι μάλλον αδιάφοροι. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να πλησιάσουν τα παιδιά, δείχνουν εμπιστοσύνη ακόμα και μερικοί από τους πιο επιθετικούς μαθητές.

Επίσης, παρόλο που σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι οι περισσότεροι καθηγητές τούς βαθμολογούν δίκαια, πολλοί μαθητές παραπονιούνται ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή τους στους καλούς μαθητές και δε βοηθούν αρκετά τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, ακόμα και όταν εκείνοι ζητούν τη βοήθειά τους. Αυτές οι διακρίσεις προκαλούν στους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία

έντονο αίσθημα αδικίας και φθόνο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατό να τους οδηγήσουν ακόμα και σε πράξεις εκφοβισμού εις βάρος των καλών μαθητών της τάξης.

8.2.3. Σαφήνεια σχολικών κανόνων

Όσον αφορά στο θέμα της σαφήνειας των σχολικών κανόνων, θέσαμε στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα: «υπάρχει κανονισμός στο σχολείο σου;», «αν υπάρχει, σε ποια θέματα αναφέρεται;», «αν δεν υπάρχει, ο/η διευθυντής/ντρια ή οι καθηγητές σας έχουν εξηγήσει πώς πρέπει να συμπεριφέρεστε στο σχολείο;», «ο σχολικός κανονισμός σας δόθηκε γραπτώς ή προφορικά;», «ο σχολικός κανονισμός σας δόθηκε στην αρχή του σχολικού έτους;» και «ο σχολικός κανονισμός είναι γραμμένος σε κάποιο σημείο του σχολείου, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να τον διαβάσουν;».

Καταρχάς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, σε 3 μόνο από τα 16 σχολεία της έρευνας οι σχολικοί κανόνες δεν έχουν διατυπωθεί γραπτώς. Πρόκειται για τα σχολεία Περιστερί 4, Περιστερί 3 και Χαλάνδρι 3. Υπενθυμίζεται ότι τα δύο τελευταία σχολεία εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Όλοι οι μαθητές των εν λόγω σχολείων, θύτες, θύματα και θύτες-θύματα, δηλώνουν ότι οι κανόνες τούς δόθηκαν προφορικά:

- Υπάρχουν κανόνες στο σχολείο σου;
Ναι. Έχουν δοθεί προφορικά. (Θύμα 1-Α-Π3)

Προφορικά μας έχουν δοθεί, όχι γραπτώς. (Θύμα 2-Κ-Π3)

Γραπτώς δεν έχουνε δώσει κανέναν κανόνα. Όλοι οι κανόνες είναι προφορικά.
(Θύμα 3-Α-Π3)

Δε μας έχουν δοθεί γραπτώς.

- Πώς τους γνωρίζεις; Σας έχουν δοθεί προφορικά;
Δεν ξέρω αν τους ξέρω όλους... Αλλά ξέρω κάποιους βασικούς που ισχύουν σε όλα τα σχολεία σχεδόν. (Θύμα 4-Κ-Χ3)

Υπάρχουν φυσικά. Μας έχουν δοθεί προφορικά. (Θύμα 5-Κ-Χ3)

Υπάρχουνε κάποιοι κανόνες τους οποίους θέτει ο κύριος γυμνασιάρχης στην αρχή της προσευχής.

- Δε σας έχουν δοθεί γραπτώς;
Όχι. (Θύμα 6-Α-Χ3)

Ναι, αρκετοί. Μας τους λένε προφορικά σχεδόν κάθε μέρα στην προσευχή.
(Θύτης 2-Κ-Χ3)

- Σας έχουν δώσει γραπτούς κανόνες;
Γραπτούς όχι. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Υπάρχουν, ναι [κανόνες]. Μας τα έχουνε δώσει προφορικά. (Θύμα 11-K-Π4)

Στα υπόλοιπα σχολεία, οι κανόνες δόθηκαν στους μαθητές γραπτώς στην αρχή του σχολικού έτους ή την προηγούμενη χρονιά, με την είσοδό τους στο γυμνάσιο. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι δεν τους έδωσαν ιδιαίτερη σημασία και ότι θυμούνται ελάχιστους από αυτούς, κυρίως εκείνους που αναφέρονται στην απαγόρευση της χρήσης των κινητών στο σχολείο. Σημειώνεται ότι σε κανένα από τα σχολεία της έρευνας οι κανόνες δεν είναι αναρτημένοι σε κάποιο σημείο ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να τους διαβάσουν:

Υπάρχουν. Πέρυσι μας τους έδωσαν γραπτώς.

- Θυμάσαι τι έλεγαν αυτοί οι κανόνες;

Όχι. (Θύμα 10-A-M2)

Υπάρχουν ναι. Θυμάμαι πέρυσι στην Α' είχαμε κάνει μια συνέλευση νομίζω και είχαν καλέσει και τους γονείς. Είχαν δώσει, νομίζω, ένα έντυπο.

- Αυτό το έντυπο είναι αναρτημένο σε κάποιο σημείο του σχολείου;

Όχι.

- Θυμάσαι τι περίπου έλεγαν αυτοί οι κανόνες;

Ότι απαγορεύεται το κινητό ε... Βασικά δεν ξέρω... Έλεγε πώς λειτουργεί το σχολείο κι αυτά και κάτω έλεγε ότι απαγορεύονται τα κινητά.

- Υπήρχαν κανόνες σχετικά με τη βία και τη συμπεριφορά σας απέναντι στους συμμαθητές σας;

Δε νομίζω. (Θύμα 14-K-M1)

Ναι, απαγορεύεται το κινητό πρώτα απ' όλα. Μας έχουν δοθεί και σε χαρτί, αλλά δεν το έχω αυτό το χαρτί, το έχω πετάξει.

- Υπάρχει κάπου αναρτημένο;

Δε νομίζω, όχι. Είχε μόνο για τη γρίπη... Είχαν κολλήσει κάτι αφίσες στους τοίχους...

- Θυμάσαι κάποιους κανόνες από αυτό το χαρτί;

Για το κινητό, τίποτα άλλο δε θυμάμαι. Δεν το είχα διαβάσει. Δε δίνω και πολλή σημασία σ' αυτά. (Θύτης 5-K-A1)

Ναι. Μας έχουν δοθεί γραπτώς στην αρχή της χρονιάς.

- Είναι αναρτημένοι σε κάποιο σημείο του σχολείου;

Όχι. Μας είχαν δώσει φυλλάδια και όποιος τ'άχει, τ'άχει...

- Έχεις φυλάξει το δικό σου;

Όχι, δεν ξέρω πού είναι.

- Οι συνέπειες για την παραβίαση των κανόνων αναφέρονταν στο φυλλάδιο;

Να σας πω την αλήθεια δεν το πολυδιάβασα. Έτσι όπως μου τό'δωσαν το άφησα. (Θύτης 3-K-A4)

Ναι. Μας έχουν δοθεί και προφορικά και γραπτά. Με το που άνοιξε το σχολείο, μάς έδωσαν ένα φυλλάδιο που έγραφε τους κανόνες. Να μη χτυπάμε ο ένας τον άλλο, το ντύσιμο να είναι έτσι όπως αρμόζει στο σχολείο... Δε θυμάμαι άλλους.

- Για τη βία εκτός από το να μη χτυπάς;

Δε θυμάμαι ακριβώς ποιοι ήτανε. Αλλά θυμάμαι ότι κάτι έλεγε, να μη χτυπάμε, να μη βρίζουμε τους συμμαθητές μας [...]

- Είναι αναρτημένοι σε κάποιο σημείο;

Όχι. Απλά μας δόθηκαν για να τους έχουμε εμείς σπίτι. (Θύτης 6-K-X1)

Από τις ανωτέρω μαρτυρίες συνάγεται ότι στους μαθητές δε δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουν τους σχολικούς κανόνες με τους καθηγητές τους ώστε να εκφράσουν τυχόν απορίες, να κατανοήσουν τη χρησιμότητά τους ή ακόμα να τους αμφισβητήσουν και να τους εμπλουτίσουν με δικές τους ιδέες. Μόνο μία μαθήτρια δήλωσε ότι η διευθύντρια του σχολείου είχε μπει στην τάξη για να εξηγήσει τους κανόνες στους μαθητές, με την είσοδό τους στο γυμνάσιο:

Ναι. Πέρυσι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η διευθύντρια είχε μπει στην τάξη μας [...] μας εξήγησε κάποιους κανόνες. Μετά οι καθηγητές όταν έμπαιναν στην τάξη και βλέπανε τα παιδιά, τη συμπεριφορά τους, λέγανε μερικούς κανόνες κι αυτοί. Φέτος, απλά η διευθύντρια μας υπενθύμισε ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες. (Θύμα 13-K-M1)

Ενδεχομένως, η κύρια αιτία της πλήρους αδιαφορίας των περισσότερων μαθητών για τον κανονισμό του σχολείου είναι η μη συμμετοχή τους στη δημιουργία των σχολικών κανόνων και η έλλειψη διαλόγου με τους ενήλικες του σχολείου σχετικά με τη χρησιμότητά τους. Από τα ακόλουθα λόγια μιας μαθήτριας-θύτης φαίνεται ότι η ανακοίνωση των κανόνων του σχολείου θεωρείται χάσιμο χρόνου:

Στην αρχή της χρονιάς κυρίως μας τρώνε ένα δεκάλεπτο με τέταρτο για τους πρώτους γενικούς κανόνες για τα παιδιά της πρώτης [τάξης] και για παιδιά που πιθανότατα τους έχουν ξεχάσει. (Θύτης 2-K-X3)

Επιπλέον, συχνά οι κανόνες δίνονται σε ένα φύλλο χαρτί για μελέτη στο σπίτι και δεν αναρτώνται σε κάποιο σημείο του σχολείου με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη θυμούνται σχεδόν τίποτα ένα χρόνο αργότερα. Όπως φαίνεται, μνεία στους σχολικούς κανόνες γίνεται συνήθως μόνο στην αρχή του σχολικού έτους, αλλά κανένας ενήλικας του σχολείου δεν τους αναφέρει ξανά σε περίπτωση παραβίασης κάποιου κανόνα από τους μαθητές. Ίσως, για όλους τους ανωτέρω λόγους οι περισσότεροι μαθητές δε δίνουν καμιά σημασία στο σχολικό κανονισμό, ο οποίος καταντά τελικά κενό γράμμα:

Ναι, αλλά δεν τους τηρούμε γιατί δεν τους ξέρουμε κιόλας.

- Δε σας έχουν δοθεί γραπτός;

Όχι, δε θυμάμαι... Α, ναι! Μας έχουν δώσει για τα κινητά, για το ρουχισμό, για τη συμπεριφορά στο σχολείο. Να μην είμαστε βίαιοι, να είμαστε δίκαιοι με τους συνομήλικούς μας, να σεβόμαστε τους άλλους...

- Σας δόθηκαν στην αρχή της χρονιάς;

Ναι και κάποιοι τους πέταξαν, άλλοι τους κράτησαν, διάφορα. Αλλά δεν τους έχει κανένας! (Θύμα 8-K-A1)

Μας τους δίνουν έτοιμους να τους διαβάσουν οι γονείς μας στο σπίτι. Το χαρτί είναι για τους γονείς μας. Εγώ ποτέ δεν τό 'χω δώσει στους γονείς μου. Ούτε πέρυσι, ούτε φέτος! (Θύτης 4-K-A1)

Μάλιστα, κάποιοι κανόνες φαίνεται ότι ανακοινώνονται εκ των υστέρων, αφού εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς από τους μαθητές:

Ας πούμε, εάν μία μέρα πάνε κάποια παιδιά και λερώσουν τις τουαλέτες ή λερώσουν τους τοίχους με γκράφιτι, ο γυμνασιάρχης την επόμενη μέρα μας εξηγεί κάποια πράγματα και μας λέει ότι αυτό δεν είναι σωστό και ότι όποιον πιάσει να το κάνει θα του επιβληθούν και συνέπειες. (Θύμα 6-A-X3)

- Πότε σας είπαν να μην πειράζετε τα μικρότερα παιδιά;

Απλά είχε γίνει ένα σκηνικό... Ένα παιδί από την τάξη μας μ' ένα μικρότερο και το είχε πει η καθηγήτρια.

- Η διευθύντρια δε σας είχε πει τίποτα;

Βασικά είχε πει ... με αφορμές. Μόλις ερχόταν η αφορμή, τό 'λεγε. (Θύμα 14-K-M1)

- Πότε σας έδωσαν τους κανόνες γραπτώς;

Με το που έγινε το περιστατικό. Που βγάζανε βίντεο έναν καθηγητή και του πετάγανε μολύβια, σαλιωμένα χαρτάκια... (Θύτης 7-A-M2)

Είχαν έρθει πέρυσι και φέτος γραπτώς. Πέρυσι για τους επιμελητές ένα χαρτί, μας το διαβάσανε. Και στις αρχές πέρυσι μας είχαν πει για τις απουσίες.

- Κανόνες για τη συμπεριφορά σας;

Όχι. Αυτά είναι... Άμα το κάνεις, σου λένε οι καθηγητές ότι είναι λάθος εκείνη την στιγμή [αν είναι μπροστά] ή άμα μαθαίνεται από παιδιά. (Θύτης 9-A-Π1)

Όταν ρωτάμε τους μαθητές σε ποια θέματα αναφέρονται οι σχολικοί κανόνες, οι περισσότεροι δε θίγουν καθόλου το θέμα της βίας μεταξύ των μαθητών:

Ναι. Γραπτώς μας έχουν δώσει στην αρχή της χρονιάς για τις απουσίες, για τα κινητά και για τα ρούχα. (Θύτης 4-K-A1)

- Υπάρχουν κανόνες που αφορούν στη συμπεριφορά σας στο σχολείο απέναντι στους συμμαθητές σας;

Όχι.

- Συνήθως σε ποια θέματα αναφέρονται οι κανόνες;

Είναι για την καθαριότητα, καμιά φορά για τη συμπεριφορά μας στους καθηγητές και για τα ηλεκτρονικά, για τα κινητά, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, MP3 και τέτοια. (Θύτης 2-K-X3)

Προφορικά μας λένε για παράδειγμα «μην φέρνετε κινητά στο σχολείο». Να πετάμε τα σκουπίδια στον κάδο... Να μη χτυπάμε τα παιδιά ... εντάξει, αυτό δε

μας το έχουνε πει, αλλά λογικό είναι! Για τις τουαλέτες, να μην τις χαλάμε, να μην πετάμε πράγματα και βουλώνουμε, να μη διακόπτουμε την ώρα του μαθήματος άλλες τάξεις εκτός αν είναι κάτι σημαντικό. (Θύμα 4-K-X3)

- Ο γυμνασιάρχης σάς έχει μιλήσει ποτέ για τη συμπεριφορά σας απέναντι στους συμμαθητές σας;

Όχι. Όσο είμαι σε αυτό το γυμνάσιο τουλάχιστον, πέρυσι και φέτος, όχι δεν έχει πει κάτι τέτοιο. (Θύμα 6-A-X3)

- Θυμάσαι τους κανόνες που σας έδωσαν πέρυσι γραπτώς;

Ναι. Απαγορεύεται το κάπνισμα, απαγορεύεται το αλκοόλ, να πετάμε σκουπίδια κάτω... Δε θυμάμαι τους άλλους. (Θύμα 12-A-A2)

Όταν κάνουμε την προσευχή μας το πρωί, η κυρία διευθύντρια μας έλεγε να μη φέρνουμε κινητό, να μην καθόμαστε πίσω από το σχολείο, τέτοια πράγματα... Κανόνες για τη βία δε μας έχουνε πει. Απλά, άμα μας χτυπήσει κανείς και πάνε και το πουν στη διευθύντρια, τον τιμωρούν. Αν δεν το πουν, δε γίνεται τίποτα. (Θύμα 2-K-Π3)

Για τη βία και να υπάρχουν [κανόνες] δεν τους τηρούνε. Δεν υπάρχουν τέτοιοι κανόνες. (Θύμα 1-A-Π3)

Ένας κανόνας που πέρυσι είχε γίνει, τώρα δεν ξέρω αν ισχύει, να μη φέρνουμε κινητά, MP3 και τέτοια, και ό,τι είναι για αναπαραγωγή ήχου, εικόνας... Και έχουν κατασχέσει δύο κινητά και τους τα έδωσαν το καλοκαίρι! Άλλο κανόνα εγώ δεν ξέρω. Δε μας τους έχουν πει. Τους κανόνες αυτούς μας τους έδωσαν γραπτά. Όλους τους άλλους, να μην πετάμε σκουπίδια κάτω και τέτοια προφορικά.

- Υπάρχουν κανόνες κατά της βίας;

Δεν έχουμε ακούσει τίποτα ποτέ. Παρόλο που είμαι κάθε μέρα στο σχολείο. (Θύτης 7-A-M2)

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των μαθητών, μόνο σε 7 από τα 16 σχολεία της έρευνας ο σχολικός κανονισμός συμπεριλαμβάνει και κανόνες για τη βία. Αυτοί οι κανόνες, όμως, περιορίζονται κυρίως στη σωματική βία, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις γίνεται αναφορά και στη λεκτική βία. Επιπλέον, κανένας από αυτούς τους κανόνες δεν αναφέρεται στο θέμα της άσκησης βίας σε πιο αδύναμους μαθητές:

- Θυμάσαι αν υπήρχαν κανόνες για τη βία;

Μας είχαν πει ότι αν πιάσουν κάποιον να χτυπάει ένα παιδί, θα τιμωρείται και αυτός που τον χτύπησε και ο άλλος που συμμετείχε στον καυγά με αποβολή και θα γράφεται στο ποινολόγιο.

- Για τη λεκτική βία;

Όχι, δε μας έχουν πει κάτι. (Θύμα 12-A-A2)

Να μην είμαστε βίαιοι, να είμαστε δίκαιοι με τους συνομήλικούς μας, να σεβόμαστε τους άλλους... (Θύμα 8-K-A1)

- Θυμάσαι κανόνες κατά της βίας;

Να μην τσακωνόμαστε. Όταν έχουμε ένα πρόβλημα μ' ένα παιδί να το λέμε στο διευθυντή και να μην τσακωνόμαστε. (Θύμα 9-Α-Μ4)

- Υπάρχουν κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά σας προς τους συμμαθητές σας; Απ' ό,τι θυμάμαι ένα χαρτί πέρυσι είχε έρθει, νομίζω...

- Θυμάσαι τι έλεγε;

Οι καθηγητές να είναι επιεικείς μαζί μας, να μην τσακωνόμαστε με τους συμμαθητές μας... Δε θυμάμαι τίποτα άλλο. (Θύτης 8-Α-Π1)

Ό,τι και να μας έχουν κάνει οι άλλοι δε θα πρέπει να το ανταποδίδουμε, αλλά να το λέμε στους καθηγητές και αυτά. Αυτά είναι κλασικά από πέρυσι. Να μη μιλάμε άσχημα στους άλλους, να τους σεβόμαστε, να μην τους χτυπάμε γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που έχουν βγει και θανατηφόρες. (Θύμα 11-Κ-Π4)

Να μη χτυπάει το ένα παιδί το άλλο, να μην πιάνονται στα χέρια. Δε μας είπε τίποτα άλλο [η διευθύντρια]... Να μη μιλάμε άσχημα, γιατί μερικές φορές λέει ένα παιδί κάτι σ' ένα άλλο και ξεκινάει ο καυγάς και μετά πιάνονται και στα χέρια. Να μην κοροϊδεύουμε ο ένας τον άλλο. (Θύμα 13-Κ-Μ1)

- Όταν πήρες το βιβλιαράκι, διάβασες όλους τους κανόνες;

Ναι.

- Θυμάσαι κάποιους από αυτούς;

Ότι δεν πρέπει να τσακωνόμαστε μεταξύ μας, άμα υπάρξει κάποιο πρόβλημα να το πούμε στους καθηγητές μας, άμα κάποιος συμμαθητής μας ξέρουμε ότι υπάρχει πρόβλημα με κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο επίσης να το αναφέρουμε στους καθηγητές μας... Άμα χάσει κάτι να του το επιστρέψουμε και να μην το πάρουμε, όπως λεφτά, τέτοια πράγματα. (Θύτης-θύμα 2-Α-Α4)

Μόνο στην τελευταία από τις ανωτέρω μαρτυρίες, ίσως θίγεται ακροθιγώς το ζήτημα της καταγγελίας των περιστατικών εκφοβισμού στους καθηγητές του σχολείου, αν και δε φαίνεται ξεκάθαρα εάν γίνεται πράγματι λόγος για εκφοβισμό ενός πιο αδύναμου μαθητή από έναν πιο ισχυρό ή αν ο κανόνας αναφέρεται γενικότερα σε περιστατικά σχολικής βίας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι στα περισσότερα σχολεία της έρευνας παρατηρείται ελλιπής γνώση του σχολικού κανονισμού από τους μαθητές. Παρόλο που στα περισσότερα σχολεία οι κανόνες δόθηκαν γραπτώς στους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους, οι περισσότεροι μαθητές δεν τους έδωσαν ιδιαίτερη σημασία με αποτέλεσμα να θυμούνται ελάχιστους από αυτούς. Ενδεχομένως, οι λόγοι στους οποίους οφείλεται η αδιαφορία των μαθητών για τους κανόνες του σχολείου είναι οι ακόλουθοι:

- α. οι μαθητές δε συμμετείχαν στη διαδικασία σύνταξης του σχολικού κανονισμού σε κανένα από τα σχολεία της έρευνας,

β. δε δόθηκε καν στους μαθητές η ευκαιρία να συζητήσουν τους κανόνες με τους καθηγητές τους ώστε να εκφράσουν τις διαφωνίες τους για κάποιους από αυτούς, να κατανοήσουν τη χρησιμότητά τους ή να προσθέσουν κάποιους δικούς τους κανόνες που θεωρούν σημαντικούς,

γ. ο κανονισμός κοινοποιήθηκε στους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους, αλλά δεν αναρτήθηκε σε κάποιο σημείο του σχολείου ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να τον διαβάσουν ανά πάσα στιγμή, και

δ. μετά την επίδοση του κανονισμού στους μαθητές, δεν έγινε ξανά μνεία στους κανόνες από τους ενήλικες του σχολείου.

Επιπλέον, συνήθως οι σχολικοί κανόνες είναι γενικοί, δε διευκρινίζονται οι συνέπειες σε περίπτωση παραβίασής τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις πρώτα εμφανίζεται το πρόβλημα συμπεριφοράς και στη συνέχεια ανακοινώνεται σχετικός κανόνας. Σε λιγότερα από τα μισά σχολεία, ο σχολικός κανονισμός συμπεριλαμβάνει κάποιους κανόνες σχετικούς με τη βία μεταξύ των μαθητών, αλλά ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις οι κανόνες αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στη σωματική βία. Τέλος, οι ερωτώμενοι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε κανόνες σχετικούς με την άσκηση εκφοβισμού σε πιο αδύναμα παιδιά, ούτε σε κανόνες σχετικούς με τις λιγότερο ορατές μορφές εκφοβισμού, όπως τη διάδοση φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό ή τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

8.2.4. Δίκαιη εφαρμογή σχολικών κανόνων

Για το θέμα της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων, θέσαμε στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα δύο ερωτήματα: «θεωρείς δίκαιους τους σχολικούς κανόνες;» και «πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου επιβάλλουν δίκαιες τιμωρίες στους μαθητές;». Μετά την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, καταλήξαμε σε δύο κύρια συμπεράσματα. Πρώτον, τα σχόλια όλων σχεδόν των ερωτώμενων είναι πιο θετικά όσον αφορά στο δίκαιο πνεύμα των σχολικών κανόνων, αλλά λιγότερο θετικά όσον αφορά στη δίκαιη εφαρμογή τους. Δεύτερον, οι θύτες φαίνονται πιο ευαίσθητοι στα θέματα δικαιοσύνης και εκφράζουν πιο αρνητικές αντιλήψεις συγκριτικά με τα θύματα εκφοβισμού και στα δύο ερωτήματα. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι οι τρεις από τους τέσσερις μαθητές που θίγουν το ζήτημα της δικαιοσύνης από την αρχή της

συνέντευξης – όταν ερωτούνται εάν υπάρχει κάτι που δεν τους αρέσει στο σχολείο – ανήκουν στην κατηγορία των θυτών:

Βασικά το σχολείο μου είναι άδικο! Τιμωρεί παιδιά χωρίς να φταίνε! Αυτό δε μου αρέσει στο σχολείο μου. Μόνο αυτό! (Θύτης 1-K-Π3)

Κάποιοι κάνουνε διακρίσεις... Δηλαδή, άμα ζητήσω εγώ να πάω τουαλέτα κάποια στιγμή, δε θα μ' αφήσουν. Άμα ζητήσει η Β. που είναι η καλύτερη της τάξης, θα την αφήσουνε! (Θύτης 4-K-A1)

Γενικά, από την Α' Γυμνασίου, επειδή συνήθως κάνουμε και φασαρίες, μας έχουν βάλει λίγο στο μάτι [οι καθηγητές]. (Θύτης 5-K-A1)

Δε μου αρέσει ο τρόπος συμπεριφοράς κάποιων καθηγητών. Γιατί έχουμε κάποιους καθηγητές οι οποίοι κατακρίνουνε παιδιά, τα ξεχωρίζουν από τα άλλα και γενικά τους συμπεριφέρονται άσχημα. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Αντιθέτως, τα 10 από τα 14 θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι θεωρούν δίκαιους τους κανόνες του σχολείου τους. Μόνο δύο μαθητές-θύματα εκφράζουν αρνητικά σχόλια για τους σχολικούς κανόνες και άλλοι δύο δεν παίρνουν θέση διότι δεν τους θυμούνται. Σημειώνεται ότι και οι δύο μαθητές-θύματα που εκφράζουν αρνητικά σχόλια προέρχονται από το σχολείο Περιστερί 3, ένα σχολείο με ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες αυτών των δύο μαθητών, ορισμένοι κανόνες είναι άδικοι διότι προβλέπουν ομαδικές τιμωρίες, ενώ κάποιοι άλλοι είναι υπερβολικοί:

Τις περισσότερες φορές, ούτε οι κανόνες είναι δίκαιοι, ούτε ο τρόπος που εφαρμόζονται. Πέρυσι, επειδή δεν ήμασταν καλά παιδιά, έλεγα σε κάποια παιδιά να πάνε εκδρομή και σε μας όχι. Δεν είναι δίκαιο! Διάλεξαν μόνο δύο παιδιά [από το τμήμα] που ήταν και καλοί μαθητές και ήσυχοι. Μόνο αυτά πήγαν! Εγώ προσπαθούσα να είμαι ήσυχη και ήμουνα, αλλά δε με διάλεξαν! [με παράπονο] (Θύμα 2-K-Π3)

Κανόνες βεβαίως και υπάρχουν. Και μάλιστα κάποιοι από αυτούς είναι και λίγο άδικοι.

- Ποιους κανόνες θεωρείς άδικους;

Ότι άμα κάποιος καθηγητής πετύχει έξω από το σχολείο κάποιο μαθητή να έχει κινητό, θα του πάρει το κινητό και δε θα του το ξαναδώσει μέχρι το τέλος της χρονιάς και θα πάρει και διήμερη! Έτσι λέει η διευθύντρια! (Θύμα 3-A-Π3)

Ο ανωτέρω κανόνας μας φαίνεται υπερβολικός σε σημείο που αναρωτιόμαστε μήπως ο μαθητής παρερμήνευσε τα λόγια της διευθύντριας. Παρόλα αυτά, ο ίδιος κανόνας αναφέρεται και από άλλη μαθήτρια του ίδιου σχολείου:

Έχουν βγει τώρα δυο-τρεις [κανόνες] οι οποίοι δεν είναι δίκαιοι. Όποιος αργεί την πρώτη ώρα θα παίρνει επτά απουσίες και θα φεύγει. Ολοήμερη αποβολή!

Για μένα δεν είναι δίκαιο αυτό! Και ένας καινούριος [κανόνας] με τα κινητά. Καλά μέσα στο σχολείο, αλλά μας είπαν ότι θα μας τα πάρουν και έξω από το σχολείο! Ούτε αυτός πιστεύω ότι είναι δίκαιος κανόνας! (Θύτης 1-K-Π3)

Παρατηρούμε ότι η κρίση των μαθητών είναι ορθή και ότι οι ανωτέρω κανόνες είναι πράγματι ακραίοι, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αρνητικές αντιδράσεις και δυσαρέσκεια από τη μεριά των εφήβων. Εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν ζητήσει τη γνώμη των μαθητών πριν την ανακοίνωση των κανόνων, ο σχολικός κανονισμός θα ήταν ενδεχομένως λιγότερο σκληρός και οι περισσότεροι μαθητές θα τον ενστερνίζονταν αντί να τον αντιμάχονται. Επιπλέον, οι πρωτότυπες ιδέες των μαθητών θα εμπλούτιζαν τον κανονισμό και θα συμπλήρωναν τις πιθανές παραλείψεις των ενηλίκων. Ας δούμε, για παράδειγμα, τι αναφέρει μια μαθήτρια-θύτης σχετικά με την απαγόρευση των MP3 στο σχολείο:

Μπορούσαν να βγάλουν έναν επιπλέον τέτοιο [κανόνα]... Για παράδειγμα, ένα MP3 δεν είναι κακό, αν κάποιο παιδί περάσει το διάλειμμά του ακούγοντας λίγη μουσική. Το μόνο που έχει να κάνει είναι όταν μπαίνει στην τάξη να το αφήνει πάνω σ' ένα θρανίο, ας πούμε. (Θύτης 2-K-X3)

Στη συνέχεια της συνέντευξης, η ανωτέρω μαθήτρια δηλώνει ότι γίνεται ιδιαίτερα επιθετική, όταν νιώθει άγχος για τα σχολικά μαθήματα ή όταν δεν είναι σε καλή ψυχολογική κατάσταση (βλ. § 8.9.3.). Ίσως, η μουσική να τη βοηθούσε να απόφορτιστεί αντί να ξεσπά βίαια σε άλλους μαθητές του σχολείου της. Ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονταν την πρόταση της προαναφερθείσας μαθήτριας για τη χρήση των MP3, η ιδέα της θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με κάποιον άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να προβλεφθεί να ακούγεται μουσική στο χώρο του προαυλίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα και η χαλάρωση που δημιουργεί η μουσική είναι δυνατό να έχει ευεργετική επίδραση στη συμπεριφορά των επιθετικών μαθητών και να συμβάλει στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο.

Όσον αφορά στην εφαρμογή των σχολικών κανόνων από τους εκπαιδευτικούς, αρκετοί μαθητές – κυρίως από την κατηγορία των θυμάτων – θεωρούν ότι οι περισσότεροι καθηγητές τους είναι δίκαιοι. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποια θετικά σχόλια των μαθητών:

*- Οι καθηγητές σου είναι δίκαιοι;
Αρκετά, γιατί είναι δίκαιοι και στους βαθμούς που βάζουνε και στη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Και γενικά στην αντιμετώπιση των παιδιών. Είναι αρκετά δίκαιοι. (Θύμα 13-K-M1)*

Τις περισσότερες φορές είναι δίκαιοι και ως προς τη βαθμολογία και ως προς τις τιμωρίες. (Θύμα 10-A-M2)

Οι περισσότεροι ναι και σπάνια θα πετάζουν παιδί έξω. (Θύτης 7-A-M2)

Οι τιμωρίες είναι δίκαιες σε γενικές γραμμές. (Θύμα 1-A-Π3)

- Επιβάλλουν δίκαιες τιμωρίες;

Ναι, πιστεύω πως οι περισσότεροι επιβάλλουν κάποιες τιμωρίες που πρέπει, αλλιώς δε θα λειτουργεί σωστά η τάξη. (Θύμα 5-K-X3)

Οι πιο πολλοί είναι επιεικείς. [...] Απλά, η αγγλικού μας, ό,τι και να πούμε χωρίς να σηκώσουμε χέρι, μας πάει κατευθείαν στο διευθυντή και παίρνει τηλέφωνο τη μάνα μας. Όλοι οι άλλοι είναι δίκαιοι. (Θύτης 8-A-Π1)

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι μαθητές – κυρίως από την κατηγορία των θυτών – παραπονιούνται για τις συχνές αποβολές, τις άδικες τιμωρίες, τις διακρίσεις, την έλλειψη σεβασμού και την ασυνέπεια των ενηλίκων ως προς την επιλογή των ποινών. Ένα παράπονο που οι μαθητές εκφράζουν συχνά είναι ότι μερικές φορές τιμωρούνται χωρίς να φταίνε, ενώ οι πραγματικοί ένοχοι παραμένουν ατιμώρητοι:

Ας πούμε μιλάει ένα άλλο παιδί και κατηγορούν ένα άλλο. Έχει συμβεί δυο-τρεις φορές. Συνήθως δε φταίνε οι καθηγητές, αλλά απλά τα παιδιά λένε [κατηγορούν] ο ένας τον άλλο και αυτός [ο καθηγητής] βγάζει το άλλο παιδί.

- Σου έχει συμβεί εσένα;

Μια-δυο φορές φέτος. (Θύμα 7-A-A4)

Πιστεύω ότι δεν είναι δίκαιοι [οι καθηγητές]. Κατηγορούν πολλές φορές λάθος παιδιά που δε φταίνε. Και κάποιοι καθηγητές βρίσκουν αφορμή να προσβάλουν παιδιά πιστεύω. (Θύτης 6-K-X1)

Μερικές φορές που γίνεται φασαρία μέσα στην τάξη και μπορεί να φωνάζουν σε μένα, ενώ εγώ δεν έχω μιλήσει ή δεν έχω φωνάξει. Και όταν ο διπλανός μιλάει και μου φωνάζει εμένα... Αυτό έχει συμβεί πολλές φορές αλλά είναι επειδή ή δε βλέπει τους υπόλοιπους ή δεν μπορεί να φωνάξει σε όλους. (Θύτης 9-A-Π1)

Μερικοί καθηγητές, επειδή έχουν φορτωθεί από άλλα παιδιά που κάνουν φασαρία, με την πρώτη αφορμή που θα κάνει κάτι ένα άλλο παιδί που δεν έχει ξαναμιλήσει, θα ξεσπάσουν σ' αυτό δίνοντάς του ωριαία. Που αυτό έχει συμβεί μια-δυο φορές με μένα... Κάνοντας άλλα παιδιά φασαρία, ξέσπασε σε μένα κι όχι στους άλλους που κανονικά έπρεπε να βγόνε! (Θύμα 3-A-Π3)

Κάποιοι μαθητές παραπονιούνται, επίσης, για τις διακρίσεις ορισμένων καθηγητών εις βάρος τους και για τη συστηματική στοχοποίησή τους:

Για ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη, πάντα εγώ τα κάνω όλα! Επειδή είμαι η φασαριόζα της τάξης, κάποιες φορές πιστεύουν ότι όλα εγώ τα κάνω. Αλλά δεν είναι πάντα έτσι. (Θύμα 8-K-A1)

Οι περισσότεροι καθηγητές κάνουν διακρίσεις. Επειδή πέρυσι και ποινολόγιο είχα μπει και απουσίες είχα πάρει, αποβολές... Εντάξει, δεν είπα ποτέ ότι δεν

είμαι ζωηρή κι ότι δεν τα κάνω όλα αυτά. Απλά, καμιά φορά δε φταίω μόνο εγώ και η φίλη μου που είμαστε έτσι. Είναι κι άλλα τόσα παιδιά που μπορεί να μην το δείχνουνε, αλλά δεν είναι και αγγελούδια! (Θύτης 4-K-A1)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία μιας αλλοδαπής μαθήτριας της κατηγορίας των θυμάτων, η οποία τιμωρείται γιατί αντιδρά έντονα στις κοροϊδίες των συμμαθητών της. Αντί να την προστατεύσουν και να επιπλήξουν τους μαθητές που την ενοχλούν, οι καθηγητές επιπλήττουν την ίδια επειδή διακόπτει το μάθημα:

Μόνο σε μένα φωνάζουνε χωρίς λόγο! Επειδή με βρίζει κάποιος και μιλάω, μου κάνει η καθηγήτρια «μην ξανασχοληθείς, γιατί θα σε βγάλω έξω» και τέτοια... Κι εγώ λέω: «Αφού εμένα πείραζε!». Μου λέει: «Μη μιλάς!». Αυτό γίνεται. Και είναι πάρα πολύ άδικο! Αντί να ρωτήσουνε τι συνέβη, κατευθείαν θα μιλήσουν σε μένα! (Θύμα 2-K-Π3)

Επίσης, κάποιοι μαθητές εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τις συχνές αποβολές. Στην προσπάθειά τους να επιβάλουν την ησυχία, κάποιοι εκπαιδευτικοί βγάζουν τους ανήσυχους μαθητές από την τάξη με ωριαία αποβολή. Δύο μαθήτριες της κατηγορίας των θυτών δηλώνουν θυμωμένες ότι αποβάλλονται συχνά από την τάξη με αποτέλεσμα να συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό αδικαιολόγητων απουσιών:

Οι καθηγητές συχνά κάνουν διακρίσεις και όταν τους διακόπτουμε το μάθημα μάς πετάνε έξω με ωριαίες αποβολές, με αποτέλεσμα να κάνουμε συλλογή από απουσίες που δεν μπορούν να δικαιολογηθούν. Τι τις πέρασαν δηλαδή τις αποβολές; Καραμέλες είναι και τις μοιράζουν έτσι; (Θύτης 4-K-A1)

Γενικά, δεν είναι όλες δίκαιες [οι τιμωρίες]. Δηλαδή για το παραμικρό μπορεί να φάμε και διήμερη [αποβολή]! (Θύτης 5-K-A1)

Η απομάκρυνση των ζωηρών μαθητών από την τάξη μπορεί να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνεχίσει ανενόχλητος το μάθημά του, αλλά δε συμβάλλει καθόλου στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Η ωριαία αποβολή αποξενώνει ακόμα περισσότερο αυτούς τους μαθητές από το σχολείο, ενώ το ζητούμενο είναι αντίθετα η ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα. Φυσικά, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να συνεργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Μια μαθήτρια-θύτης από άλλο σχολείο παραπονιέται ότι οι γονείς της καλούνται στο σχολείο για το παραμικρό:

Δεν πιστεύω ότι πρέπει να ανακατεύουν τους γονείς μου γι' αυτά που έκανα εγώ μέσα στην τάξη! Δηλαδή να τους πάρουν, να τους στενοχωρήσουν... Για ποιο λόγο; Επειδή εγώ δεν την άφησα [την καθηγήτρια] να τελειώσει 5' νωρίτερα το μάθημά της; Εντάξει να τους πάρει μια φορά. Αλλά να μην τους παίρνει κάθε

μέρα και να τους λέει: «Σήμερα έκανε φασαρία, χθες έκανε φασαρία». Καταντάει εκνευριστικό! (Θύτης 4-K-A1)

Φυσικά, οι γονείς είναι καλό να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο. Όμως, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να επαφίενται μόνο στην παρέμβαση των γονέων για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Εξάλλου, τα προβλήματα συμπεριφοράς αρκετών μαθητών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στο οικογενειακό περιβάλλον. Συνεπώς, οι γονείς δεν είναι πάντα σε θέση να νουθετήσουν τα παιδιά τους, είτε επειδή δε γνωρίζουν το σωστό τρόπο, είτε επειδή οι ίδιοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα που δεν τους επιτρέπουν να αφοσιωθούν στην ανατροφή των παιδιών. Επιπλέον, η υπερβολικά συχνή προσφυγή στους γονείς δίνει ενδεχομένως στους μαθητές την εντύπωση ότι οι ενήλικες του σχολείου είναι ανεπαρκείς, αφού ζητούν συνέχεια τη συνδρομή των γονέων για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων.

Ένας μαθητής-θύμα από το σχολείο Περιστέρι 3 – ένα σχολείο με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης – παραπονιέται επειδή ορισμένοι καθηγητές τιμωρούν άδικα τα παιδιά που «πετάγονται» για να πουν το μάθημα της ημέρας. Τα λόγια του μαθητή δείχνουν ότι η ανάγκη των εφήβων να εκφραστούν δεν ικανοποιείται συχνά, πιθανώς λόγω του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης και του περιορισμένου χρόνου που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός:

Και επίσης άδικο είναι ότι μερικοί καθηγητές δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι κάποια παιδιά που ασχολούνται με το μάθημα και θέλουν να πούνε κάτι και δεν τους αφήνουνε και αναγκάζονται και το λένε. Αυτό το έχουνε πάρα πολλά παιδιά πρόβλημα στην τάξη μας. Επειδή μετά πετάγονται, τους δίνουν τιμωρία, ενώ κανονικά αυτό είναι καλό που θέλεις να ασχοληθείς και να κάνεις... Αλλά αφού ο καθηγητής δεν τους δίνει το λόγο και δεν μπορούν να εκφράσουν αυτό που θέλουνε... (Θύμα 3-A-Π3)

Δύο άλλοι μαθητές από το ίδιο σχολείο θεωρούν ότι άλλοτε οι ποινές είναι υπερβολικά επιεικείς και άλλοτε υπερβολικά αυστηρές:

Οι κανόνες είναι ή του ύψους ή του βάθους! Ήταν λίγο άδικη παλιότερα [η διευθύντρια]. Δηλαδή είχε πετύχει παιδιά στις τουαλέτες να καπνίζουνε και δεν τους είχε δώσει αποβολή! Είχε δώσει τριήμερη αποβολή σε παιδιά επειδή είχαν ρίξει φάπα σε ένα συμμαθητή τους επειδή κουρεύτηκε! (Θύτης 1-K-Π3)

Δίκαιοι δε θα έλεγα... Θα έλεγα ότι είναι λίγο παρατραβηγμένοι μερικοί από αυτούς [τους κανόνες]. Πέρυσι δίνανε κάτι αποβολές για ψύλλου πήδημα! Μονοήμερη, έφυγες, τέλος! Αυτό... Δηλαδή, νομίζω ότι δεν αξιολογούνε σωστά τα πράγματα.

- Φέτος, έχει αλλάξει αυτό;

Όχι, ίσα-ίσα που φέτος έχει γίνει πιο σκληρό σε σχέση με πέρυσι. Για φιλοπράγματα τελείως κατεβαίνεις στο γραφείο! (Θύτης-θύμα 1-Κ-Π3)

Εκτός αυτού, μια μαθήτρια θύτης-θύμα από το ίδιο σχολείο αναφέρεται στην αδυναμία της διευθύντριας να επιλύσει τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Όπως φαίνεται, η διευθύντρια είτε δεν αφιερώνει αρκετό χρόνο για να ασχοληθεί με τις διαφορές των παιδιών, είτε δεν ξέρει πώς να τις διαχειριστεί:

- Υπάρχουν κανόνες για τη βία και τη συμπεριφορά σας απέναντι στους συμμαθητές σας;

Ε, εντάξει... Βασικά όταν αντιμετωπίζουμε πρόβλημα με κάποιο συμμαθητή μας ή με κάποιο άλλο παιδί από το σχολείο να μην το φτάνουμε στα άκρα. Ή όταν αυτό το παιδί μάς ενοχλεί συστηματικά, να πηγαίνουμε στο γραφείο [λέει ο κανονισμός]. Αλλά τώρα αυτό δε μου φαίνεται και τόσο αποτελεσματικό! Γιατί κάποιος π.χ. σε βρίζει. Πας εσύ στο γραφείο: «Κυρία, ο τάδε μ' έβρισε». Άμα έχει δουλειά εκείνη την ώρα, ίσως να σου πει: «Εντάξει, δεν έγινε και τίποτα! Πέρασε έξω τώρα, έχω δουλειά». Αλλιώς: «Φώναξέ τον!». Εντάξει, έρχεται κι ο άλλος. «Γιατί την έβρισες, παιδί μου;» [λέει η διευθύντρια]. Λέει [ο μαθητής]: «Ε, κυρία, εγώ αυτό κι αυτό». «Και γιατί τό 'πες αυτό;» [λέει η διευθύντρια]. «Ε κυρία, ε τό 'πα έτσι!». Η κυρία λέει: «Μην την ξαναβρίσεις και σας παρακαλώ ηρεμήστε γιατί δεν είναι πράγματα αυτά στο σχολείο!». Και τέλος πάντων κάτι δικά της... Κι εσύ περιμένεις να τελειώσει για να σηκωθείς να φύγεις.

- Σου έχει συμβεί εσένα;

Έχει συμβεί και σε άλλα παιδιά. (Θύτης-θύμα 1-Κ-Π3)

Μάλιστα, όπως δηλώνουν δύο μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων από το ίδιο σχολείο, τις περισσότερες φορές η διευθύντρια τιμωρεί τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα εκφοβισμού, όταν τα τελευταία τολμούν να καταγγείλουν ότι εκφοβίζονται:

Υπάρχουν κανόνες για τη βία, αλλά όταν πάνε αυτά τα δύο παιδιά στο γραφείο, το θύμα και ο θύτης, την πληρώνουν και οι δύο τις περισσότερες φορές. Και τό 'χουν κόψει τώρα το «κυρία, με χτύπησε», επειδή ξέρουν ότι και οι δύο θα τιμωρηθούν. Η κρίση για τις τιμωρίες είναι άδικη, επειδή κρίνει η διευθύντρια και κρίνει άδικα την τιμωρία. Επειδή το θύμα δε φταίει σε τίποτα και την πληρώνει κι εκείνος!

- Αυτό γίνεται πάντα;

90%... Τέσσερα στα πέντε δηλαδή.

- Πάντα στη διευθύντρια το κατήγγειλες;

Ναι, αλλά μετά όταν με χτύπησαν [οι θύτες] σταμάτησα να καρφώνω. Γύρω στις πέντε φορές το κατήγγειλα.

- Η διευθύντρια πώς αντέδρασε;

Έλεγε ότι άμα ξανάρθω θα με διώξει απ' το σχολείο! Συνέχεια αυτό έλεγε! Επειδή ερχόμασταν συνέχεια και της το λέγαμε. (Θύμα 2-Κ-Π3)

Οι ανωτέρω μαρτυρίες εξηγούν, σε ένα βαθμό, για ποιο λόγο στο συγκεκριμένο σχολείο τα θύματα εκφοβισμού αποφεύγουν να αναφέρουν στη διευθύντρια ότι θυματοποιούνται, όπως θα δούμε πιο κάτω. Όσες φορές οι μαθητές εφαρμόζουν τον κανόνα και καταγγέλλουν τις πράξεις εκφοβισμού, η διευθύντρια επιπλήττει και τους ίδιους ή παρεμβαίνει με λάθος τρόπο. Αντίθετα, η υποδιευθύντρια φαίνεται ότι διαχειρίζεται πιο σωστά τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών:

Δεν άκουγε τα προβλήματά μας [η διευθύντρια]. Πάντα μας απειλούσε ότι θα μας διώξει από το σχολείο. Δε νοιαζόταν! [...] Ενώ η υποδιευθύντρια είναι πάρα πολύ καλή! Μας ακούει... Δίνει λύση στα προβλήματά μας!
(Θύμα 2-K-Π3)

Αντιθέτως, τρεις από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι σχολικοί κανόνες και οι τιμωρίες που επιβάλλονται από τους ενήλικες είναι υπερβολικά επιεικείς. Με έκπληξη διαπιστώνουμε ότι και οι τρεις μαθητές προέρχονται από το σχολείο Χαλάνδρι 3 – ένα σχολείο που εμφανίζει, επίσης, υψηλά επίπεδα θυματοποίησης σύμφωνα με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας – και ότι δύο από αυτούς τους μαθητές που απαιτούν περισσότερη αυστηρότητα ανήκουν στην κατηγορία των θυτών:

Οι υπόλοιποι [καθηγητές] θεωρώ ότι επιβάλλουν δίκαιες τιμωρίες και αρκετές φορές είναι και πιο επιεικείς απ' ό,τι πρέπει.
- *Θεωρείς ότι θα έπρεπε να είναι πιο αυστηροί;*
Ναι... Με συγκεκριμένα παιδιά. (Θύμα 6-A-X3)

- *Οι καθηγητές επιβάλλουν δίκαιες τιμωρίες;*
Σε ελάχιστες περιπτώσεις όχι τόσο δίκαιες. Αλλά τις περισσότερες φορές είναι δίκαιες, μη σας πω και επιεικείς καμιά φορά.
- *Θεωρείς ότι θα έπρεπε να είναι πιο αυστηροί [οι καθηγητές];*
Ναι, αρκετά πιο αυστηροί. Δε λέμε οι καθηγητές να είναι σαν τέρατα πάνω απ' τα κεφάλια μας! Αλλά όταν κάποια παιδιά ξεπερνούν τα όρια, πρέπει να τους μάθουμε ποια είναι τα όριά τους και να μην τα ξεπερνάνε. (Θύτης 2-K-X3)

Και θεωρώ και λίγο άδικο το ότι αγνοούνε τη συμπεριφορά μερικών παιδιών προς κάποιους άλλους καμιά φορά. Το αφήνουνε... Ίσως να κάνουν τα στραβά μάτια, δεν ξέρω. (Θύτης 2-K-X3)

Οι ανωτέρω μαρτυρίες δείχνουν ότι οι μαθητές κατακρίνουν τόσο την αυταρχική συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευτικών όσο και την αδυναμία κάποιων άλλων να διασφαλίσουν την τάξη και την πειθαρχία. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς των μελετητών ότι τόσο η υπερβολική αυστηρότητα όσο και η υπερβολική επιείκεια δεν έχουν θετικό αποτέλεσμα στη συμπεριφορά των μαθητών.

Εν κατακλείδι, παρόλο που η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούν δίκαιους τους περισσότερους κανόνες του σχολείου τους, εκφράζουν παράπονα για την ασυνεπή εφαρμογή τους από τη μεριά των ενηλίκων. Συχνά η ποινή δεν είναι ανάλογη με το παράπτωμα, γίνονται διακρίσεις μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών ή τιμωρούνται μαθητές που δε φταίνε ενώ οι πραγματικοί ένοχοι διαφεύγουν της προσοχής των εκπαιδευτικών. Οι ακραίοι κανόνες, οι ομαδικές τιμωρίες και οι ωριαίες ή ολοήμερες αποβολές προκαλούν τη δυσαρέσκεια των μαθητών και τους αποξενώνουν από τους καθηγητές και τη σχολική ηγεσία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμα πιο δυσχερής η ένταξη των επιθετικών μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, η ασυνέπεια ορισμένων εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η αδιάφορη στάση τους απέναντι στα φαινόμενα εκφοβισμού αποθαρρύνει πολλά θύματα να καταγγείλουν τη συστηματική θυματοποίησή τους στους καθηγητές ή στο διευθυντή του σχολείου. Το παράδοξο είναι ότι, από τη μια πλευρά, οι σχολικοί κανόνες απαγορεύουν στους μαθητές να απαντούν στις επιθέσεις των συμμαθητών τους και τους παροτρύνουν να απευθύνονται στους ενήλικες του σχολείου για να λύσουν τις διαφορές τους ενώ, από την άλλη πλευρά, οι ενήλικες δεν έχουν το χρόνο, τη διάθεση ή τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μεταξύ των εφήβων. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, τα θύματα εκφοβισμού υφίστανται τις επιπλήξεις των εκπαιδευτικών, επειδή επιμένουν να καταγγέλλουν τους μαθητές που τους ενοχλούν. Έτσι, πολλά θύματα παύουν να ζητούν τη συνδρομή των ενηλίκων με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην απομόνωση και στην αποξένωση από τη σχολική κοινότητα.

8.2.5. Πειθαρχία

Όσον αφορά στο ζήτημα της πειθαρχίας, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα: «τι ατμόσφαιρα επικρατεί συνήθως στην τάξη την ώρα του μαθήματος;», «οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες;» και «οι μαθητές υπακούουν στους καθηγητές τους;». Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δηλώνουν ότι σε όλα ή στα περισσότερα μαθήματα επικρατεί φασαρία μέσα στην τάξη:

*- Τι ατμόσφαιρα επικρατεί συνήθως στην τάξη την ώρα του μαθήματος;
Χάος! Κάνουνε πολλή φασαρία σε όλα τα μαθήματα. (Θύμα 1-Α-Π3)*

Η ατμόσφαιρα είναι απαίσια! Τα παιδιά κάνουν φασαρία, τρώνε σπόρια, τα πετάνε κάτω στο πάτωμα, φτύνουνε, φωνάζουνε, χαζογελάνε, κοροϊδεύουν τον καθηγητή... (Θύμα 2-K-Π3)

Είναι κάτι ενδιάμεσο πανικού και τάξης. (Θύμα 3-A-Π3)

Συνήθως, στην αρχή επικρατεί φασαρία, μέχρι να τους συντονίσει ο καθηγητής και μετά θα είναι δυο-τρία παιδιά που κάνουνε συνεχώς φασαρία.

- Το μάθημα διακόπτεται συχνά;

Ναι, αρκετά. Και φωνάζουν οι καθηγητές. (Θύμα 7-A-A4)

Είμαστε και ένα τμήμα το οποίο δε φημίζεται για την ησυχία που κάνει.

- Σε τι οφείλεται αυτό;

Γιατί είμαστε το τμήμα με τα πιο ανήσυχα παιδιά! Είναι φασαριόζικα!

(Θύμα 8-K-A1)

Ανάλογα το μάθημα που έχουμε. Υπάρχουνε μαθήματα που επικρατεί το χάος, υπάρχουνε μαθήματα που επικρατεί η «οσία Παναγία». Τα περισσότερα είναι της πρώτης κατηγορίας. Τα βασικά μαθήματα βέβαια γίνονται κανονικότερα. Δεν υπάρχουν φασαρίες. Αλλά στα άλλα επικρατεί ένα χάος! (Θύμα 11-K-Π4)

Φασαρία συνήθως. (Θύμα 12-A-A2)

Δε θα έλεγα ότι γίνεται σωστό μάθημα. Βασικά γίνεται πάρα πολλή φασαρία, άλλοι μιλάνε... (Θύτης 6-K-X1)

Στα πιο πολλά χάος! Εκτός από τα φιλολογικά, τη φυσική και τη χημεία, στη γεωγραφία, στη μουσική... (Θύτης 8-A-Π1)

Μια ψιλοφασαρία. (Θύτης 9-A-Π1)

Φασαριόζικη! [γέλια] Στα περισσότερα μαθήματα το μάθημα διακόπτεται συχνά από μαθητές που κάνουν φασαρία. Είμαστε γεμάτοι ωριαίες στο απουσιολόγιο! (Θύτης 3-K-A4)

Συνήθως μας λένε ότι είμαστε το χειρότερο τμήμα. Γιατί είμαστε μέσα κάποια παιδιά που κάνουμε φασαρία. Συνήθως δεν μπορούμε να τελειώσουμε το μάθημα χωρίς να γίνει κάτι, να φωνάζουμε λίγο, να γελάσουν κάποιοι! Κάποια στιγμή, κάποιος θα γελάσει, κάποιος θα μιλήσει, κάτι θα γίνει! (Θύτης 4-K-A1)

Σε κάποια μαθήματα είμαστε σοβαροί, σε κάποια άλλα γελάμε μόνοι μας χωρίς λόγο.

- Στα περισσότερα μαθήματα τι από τα δύο συμβαίνει;

Γελάμε μόνοι μας χωρίς λόγο!

- Διακόπτετε συχνά το μάθημα σε αυτά [τα μαθήματα];

Κάθε 5' περίπου. Και πιο συχνά! (Θύτης 5-K-A1)

Παρατηρούμε ότι όλα τα θύματα εκφοβισμού μιλούν στο γ' πρόσωπο όταν αναφέρονται στους ανήσυχους μαθητές, ενώ οι τρεις από τους έξι θύτες που θεωρούν ότι στην τάξη τους επικρατεί συνήθως φασαρία εκφράζονται στο α' πρόσωπο. Ενδεχομένως, πολλοί μαθητές που ασκούν εκφοβισμό εκδηλώνουν παράλληλα και

άλλα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Εξάλλου, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν έναν από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της άσκησης εκφοβισμού (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση ενός μαθητή ο οποίος βασανίζεται καθημερινά από όλους σχεδόν τους συμμαθητές του. Τα λόγια του δείχνουν ότι στο τμήμα του επικρατεί πολλή φασαρία. Αυτό, όμως, που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι διαχωρίζει τον εαυτό του από την ομάδα των συμμαθητών του:

Συνήθως όλοι μιλάνε! Όλη η υπόλοιπη τάξη μιλάει! (Θύμα 9-A-M4)

Αν και σύντομη, η ανωτέρω μαρτυρία δείχνει ότι αυτός ο μαθητής νιώθει αποκομμένος και αποξενωμένος από τους συμμαθητές του. Όπως υποστηρίζει ο Skues και οι συνεργάτες του, συχνά τα θύματα διαχωρίζουν το «εγώ» από το «αυτοί», καθώς αισθάνονται προδομένα από τους συνομηλίκους τους (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005).

Μόνο τρεις από τους ερωτώμενους δηλώνουν ότι στην τάξη τους επικρατεί ήρεμη ατμόσφαιρα την ώρα του μαθήματος. Οι δύο από αυτούς τους μαθητές προέρχονται από δύο διαφορετικά τμήματα του ίδιου σχολείου· γεγονός που δείχνει ότι μάλλον αυτό το σχολείο διαφέρει πράγματι από τα υπόλοιπα στο θέμα της πειθαρχίας:

Μερικές φορές μιλάμε μεταξύ μας. Λίγο όμως, δεν ενοχλούμε στο μάθημα. (Θύμα 13-K-M1)

Η καλύτερη ατμόσφαιρα είναι στην τάξη μας! Όλοι μάς το λένε! (Θύμα 14-K-M1)

Αντιθέτως, η τρίτη θετική μαρτυρία, η οποία αναφέρεται στο σχολείο Περιστερί 3, έρχεται σε αντίθεση με τις μαρτυρίες όλων των υπόλοιπων ερωτώμενων από το ίδιο σχολείο:

Το μάθημα δε διακόπτεται πολύ συχνά. Δηλαδή στη μια μέρα θα συμβεί μια φορά. [...] Τις περισσότερες φορές είμαστε ήρεμοι, εκτός από κάποια συγκεκριμένα μαθήματα που υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που έχουν αυτό το κάτι για να ασχοληθείς μαζί τους, να κάνουν φασαρία. (Θύτης 1-K-Π3)

Εξετάζοντας τα στοιχεία των μαθητών του σχολείου Περιστερί 3, διαπιστώνουμε ότι ο ανωτέρω μαθητής-θύτης φοιτά σε άλλο τμήμα από εκείνο των άλλων τριών μαθητών. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι τα δύο τμήματα είναι πιθανό να διαφέρουν ως προς τα επίπεδα πειθαρχίας, παρόλο που ανήκουν στο ίδιο σχολείο.

Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Για παράδειγμα, είναι πιθανό στο πιο ανήσυχο τμήμα να έχουν συγκεντρωθεί τυχαία περισσότεροι ζωηροί μαθητές ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτό το τμήμα να χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές. Όπως και να έχει, η διαφοροποίηση των δύο τμημάτων δείχνει ότι, εκτός από το σχολικό κλίμα, το ιδιαίτερο κλίμα της σχολικής τάξης ενδέχεται να επηρεάζει επίσης τα επίπεδα πειθαρχίας μεταξύ των μαθητών.

Παρόλο που οι περισσότεροι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι στην τάξη τους επικρατεί συνήθως φασαρία, φαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να κάνουν τους μαθητές να πειθαρχήσουν. Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο το πετυχαίνουν. Από τις απαντήσεις των μαθητών συνάγεται ότι η μια κατηγορία αυτών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την τιμωρία ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας:

Υπάρχουν κάποια μαθήματα, είναι τα μισά, τα οποία ... όποιος κάνει φασαρία, ξέρω 'γώ, τιμωρείται, οπότε συνήθως επικρατεί ησυχία. Και τα υπόλοιπα που ο καθηγητής δεν τιμωρεί όσους κάνουν φασαρία κι έτσι υπάρχει πάντα μια βαβούρα και μια αναστάτωση. (Θύμα 5-K-X3)

Η άλλη κατηγορία αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εμπνέουν την πειθαρχία στους μαθητές αντί να την επιβάλλουν με το ζόρι. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Οι δύο ακόλουθες μαρτυρίες μάς δίνουν κάποιες σημαντικές πληροφορίες σχετικά με αυτό το θέμα:

- Τι ατμόσφαιρα επικρατεί συνήθως στην τάξη την ώρα του μαθήματος; Ησυχία. Αλλά κάτι παιδιά επειδή βαριούνται αρχίζουν και κάνουν φασαρία. (Θύμα 10-A-M2)

Χαρτάκια για να μιλάμε [επικοινωνούμε] μέσα στο μάθημα, είτε ο ένας γυρνάει πίσω μιλάει στον άλλον... Κι αυτό στα περισσότερα μαθήματα. Αλλά υπάρχουν και μαθήματα που κάθονται όλοι «παναγίες» και προσέχουν στο μάθημα! Στην Ιλιάδα, στη φυσική, χημεία, γεωγραφία, θρησκευτικά...

- Γιατί πιστεύεις ότι σ' αυτά τα μαθήματα επικρατεί ησυχία; Γιατί πιστεύω οι καθηγητές, με τον τρόπο που κάνουν το μάθημα, μπορούν και επιβάλλονται στα παιδιά και τα παιδιά νιώθουνε ότι άμα κάνεις φασαρία θα ενοχλήσεις και τους συμμαθητές σου, γιατί δείχνει ότι θέλουν να προσέξουνε. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Οι ανωτέρω μαρτυρίες δείχνουν ότι η ανία που νιώθουν οι μαθητές την ώρα του μαθήματος ενδέχεται να τους ωθεί να εκδηλώνουν συχνά διαταρακτική συμπεριφορά για να διασκεδάσουν την πλήξη τους. Όμως, όταν ο εκπαιδευτικός κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον, οι μαθητές δεν έχουν πλέον λόγο να

δημιουργούν φασαρία. Επιπλέον, η τελευταία μαρτυρία δείχνει ότι, εκτός από τον τρόπο διδασκαλίας, σημαντική είναι επίσης η στάση της πλειοψηφίας των μαθητών της τάξης απέναντι στο μάθημα. Εάν οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον το μάθημα και δείχνουν την ενόχλησή τους απέναντι στους ταραχοποιούς της τάξης, είναι πιθανό οι ζωνθοί μαθητές να συμμορφωθούν και να συνταχθούν με την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους.

Εκτός από τον ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας και την στάση της πλειοψηφίας των μαθητών απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο, η απάντηση ενός άλλου μαθητή δείχνει ότι ο χρόνος αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που επηρεάζει τα επίπεδα πειθαρχίας στην τάξη. Όπως φαίνεται από την ακόλουθη μαρτυρία, η συμπεριφορά των μαθητών της ίδιας τάξης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την ώρα διεξαγωγής κάθε μαθήματος. Την πρώτη ώρα επικρατεί συνήθως περισσότερη ηρεμία, ενώ οι μαθητές γίνονται πιο ανήσυχοι μετά από το μάθημα της φυσικής αγωγής ή μετά από τα μεγάλα διαλείμματα:

Ανάλογα τον καθηγητή. Στους περισσότερους είναι λίγο πιο ήπια. Αλλά άμα έχουμε πριν γυμναστική ή το μεγάλο το διάλειμμα γίνεται χαμός! Έχουμε ζωνθρέψει όλοι και... Την πρώτη ώρα είμαστε όλοι έτοιμοι να κοιμηθούμε. (Θύτης 7-A-M2)

Όσον αφορά στους σχολικούς κανόνες, περίπου τα δύο τρίτα των ερωτώμενων θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου τους δεν τους σέβονται, όπως φαίνεται από τις ακόλουθες απαντήσεις:

*- Οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες;
Όχι. Ειδικά στην τάξη μας, τα αγόρια, κανέναν! (Θύμα 2-K-Π3)*

Πολύ λίγο. [...] Κανείς δεν τηρεί το νόμο. (Θύμα 3-A-Π3)

Όχι! Δεν υπάρχει κανέναν σεβασμός! Και θα έλεγα ότι το σχολείο μας αν δεν αγγίζει την τελειότητα... Εντάξει, υπάρχουνε κάποιοι καθηγητές οι οποίοι δεν είναι καλοί, αλλά γενικά πιστεύω πως είναι ένα καλό σχολείο. Αν δεν αγγίζει την τελειότητα, είναι γιατί φταίνε οι μαθητές! Οι μαθητές το κάνουν να μην αγγίζει την τελειότητα! Δεν υπάρχει πειθαρχία καθόλου! Δε σέβονται τους κανόνες! [θυμωμένος] (Θύμα 6-A-X3)

Όχι, οι περισσότεροι όχι. Γράφουν στα θρανία, γράφουν στους τοίχους, χτυπάνε ο ένας τον άλλο, φασαρίες, συμμορίες κι αυτά... (Θύμα 11-K-Π4)

Όχι πολύ. Οι περισσότεροι δε σέβονται τους κανόνες. (Θύτης 6-K-X1)

Αναρωτιόμαστε πού οφείλεται η έλλειψη πειθαρχίας που παρατηρείται στα περισσότερα σχολεία της έρευνας. Τα λόγια των ίδιων των μαθητών μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε κάποιες υποθέσεις. Όπως φαίνεται στην ακόλουθη μαρτυρία, ένας

λόγος είναι, ενδεχομένως, η ασάφεια των σχολικών κανόνων και η ελλιπής ενημέρωση των μαθητών:

Άμα δεν τους ξέρουν όλους [τους κανόνες], πώς να τους σεβαστούν; Μόνο αυτό με το φυλλάδιο [σχετικά με την απαγόρευση των κινητών και των MP3] και η Α' [τάξη] δεν το ξέρει. Δε δόθηκε φέτος, μόνο πέρυσι! (Θύτης 7-Α-Μ2)

Επιπλέον, στην ακόλουθη μαρτυρία είναι φανερό ότι η έλλειψη πειθαρχίας αποτελεί, ενδεχομένως, έναν τρόπο αντίδρασης των μαθητών στους κανόνες που θεωρούν άδικους ή υπερβολικούς:

*- Οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες;
Δε νομίζω. Οι περισσότεροι όχι. Και μπορεί να το κάνουν και για έναν τρόπο επανάστασης. Ειδικά τους πιο άδικους κανόνες... Κάποια παιδιά πάνε και κάνουν... Ενώ τους εξηγεί ο διευθυντής πως άμα κάνουν γκράφιτι, θα βάψουν όλους τους τοίχους, πάνε φανερά και κάνουνε γκράφιτι! Θέλουν να δείξουνε πως πάνε κόντρα στους κανονισμούς. (Θύμα 5-Κ-Χ3)*

Τα λόγια της ανωτέρω μαθήτριας δείχνουν ότι η πειθαρχία συνδέεται στενά με την αποδοχή των σχολικών κανόνων από τους μαθητές. Εάν οι μαθητές θεωρούν έναν κανόνα άδικο ή άχρηστο, δεν πρόκειται να τον τηρήσουν, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την απαγόρευση των κινητών στο σχολείο:

*- Οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες;
Όχι, κανέναν! Για παράδειγμα, απαγορεύεται το κινητό, αλλά όλοι φέρνουν κινητό. (Θύμα 8-Κ-Α1)*

Τους σέβονται, αλλά όχι πολύ. Λίγο... Μεσαία. Γιατί μας λένε να μη φέρνουμε κινητά, οι περισσότεροι φέρνουν κινητά. (Θύμα 4-Κ-Χ3)

Οι περισσότεροι ναι. Ούτε χτυπιούνται, ούτε ντύνονται προκλητικά. Τώρα για τα κινητά πάνω-κάτω όλοι τα χρησιμοποιούμε στην τάξη. Απλά δεν το ξέρουν οι καθηγητές. (Θύτης 4-Κ-Α1)

Είναι φυσικό οι μαθητές να αμφισβητούν το σχολικό κανονισμό, αφού ούτε συμμετείχαν στη διαδικασία σύνταξής του ούτε τον συζήτησαν με τους καθηγητές τους στην αρχή του σχολικού έτους ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητά του. Μόνο οκτώ από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου τους σέβονται τους κανόνες. Όμως, όπως φαίνεται από τις ακόλουθες απαντήσεις, οι μαθητές σέβονται τους κανόνες περισσότερο επειδή φοβούνται μήπως τιμωρηθούν παρά επειδή τους ενστερνίζονται:

*Ναι, τους σέβονται. Γιατί αν δε σεβαστούν τους κανόνες θα τιμωρηθούν.
(Θύμα 7-Α-Α4)*

Τις περισσότερες φορές ναι. Άμα δεν το κάνουνε, δέχονται τις συνέπειες. Συνήθως άμα σε πάνε στο διευθυντή, για όποιο λόγο κι αν σε πάνε, παίρνεις μονοήμερη, διήμερη [αποβολή]... (Θύτης 9-Α-Π1)

Πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με το σεβασμό των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς. Οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους:

*- Οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές;
Οι περισσότεροι, ναι. (Θύμα 11-Κ-Π4)*

Στο τμήμα μου, ναι. (Θύμα 14-Κ-Μ1)

Το 70% σέβονται τους καθηγητές. (Θύμα 10-Α-Μ2)

Όχι όλοι. Οι περισσότεροι, ναι. (Θύτης 3-Κ-Α4)

Τους περισσότερους [καθηγητές], εκτός από λίγες εξαιρέσεις. (Θύτης 7-Α-Μ2)

Βέβαια, το ότι οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους δε σημαίνει απαραίτητα ότι υπακούουν στις προτροπές τους, όπως φαίνεται από τα ακόλουθα λόγια ενός μαθητή:

*- Οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές;
Εντάξει, ναι, τους σέβονται.*

*- Τους ακούνε όταν οι καθηγητές τούς λένε κάτι; Υπακούουν;
Μερικές φορές. Τις περισσότερες δεν ακούνε! (Θύμα 9-Α-Μ4)*

Σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης, τα λόγια του ανωτέρω μαθητή φανερώνουν με ποιο τρόπο η έλλειψη πειθαρχίας μπορεί να συνδέεται με τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της σχολικής βίας γενικότερα. Ο νεαρός έφηβος αναφέρει ότι κάποια στιγμή, αγανακτισμένος από τις συνεχείς επιθέσεις ενός μαθητή εναντίον του, αναγκάστηκε να τον αντικρούσει με βίαιο τρόπο θεωρώντας ότι δεν είχε νόημα να τον καταγγείλει στους καθηγητές του, λόγω της αδυναμίας τους να επιβληθούν στο συγκεκριμένο μαθητή:

Τον χτύπησα! Γιατί αυτό το παιδί και στους καθηγητές να το έλεγα και να του μίλαγαν οι καθηγητές, τίποτα δε θα γινότανε! Δεν άκουγε τους καθηγητές! (Θύμα 9-Α-Μ4)

Μια άλλη μαθήτρια της κατηγορίας των θυμάτων φαίνεται, επίσης, ότι δε θεωρεί τους καθηγητές της ικανούς να επιβληθούν στα παιδιά που την ενοχλούν:

Είναι μπροστά [οι καθηγητές] και τα ακούνε, αλλά δεν ασχολούνται. Γιατί ξέρουν ότι και να τους το πούνε, δε θα καταφέρουν κάτι! (Θύμα 8-Κ-Α1)

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιβάλουν την πειθαρχία στους επιθετικούς μαθητές ενδέχεται να συμβάλλει στην αύξηση των βίαιων επεισοδίων για δύο λόγους.

Πρώτον, τα θύματα είναι πιθανό να αποφεύγουν να καταγγείλουν ότι εκφοβίζονται, αφού είναι πεπεισμένα ότι οι καθηγητές τους δε θα καταφέρουν να επιβληθούν στους θύτες και να τους σταματήσουν. Κατά συνέπεια, οι ενήλικες του σχολείου δεν ενημερώνονται για τα περιστατικά εκφοβισμού και οι θύτες συνεχίζουν να δρουν ανενόχλητοι. Δεύτερον, σε κάποιες περιπτώσεις, διαπιστώνοντας την αδυναμία των ενηλίκων να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού, τα θύματα είναι πιθανό να προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν μόνα τους την κατάσταση αντιδρώντας με βία στη βία που υφίστανται. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και η βία μεταδίδεται σαν επιδημία, όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Olweus (1993a). Η ακόλουθη μαρτυρία ενός μαθητή-θύτη δείχνει ότι σε κάποια σχολεία η βία έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις:

Ναι, τους σέβονται λίγο [τους κανόνες]. Κανείς δεν μπορεί να είναι τέλειος! Το τόσο να κάνεις... Εντάξει, ότι κυκλοφορούν παιδιά με πράγματα που απαγορεύονται, κινητά, τσιγάρα, σουγιάδες και τέτοια... (Θύτης 1-K-Π3)

Όσον αφορά στο θέμα του σεβασμού των μαθητών προς τους καθηγητές, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λόγια τριών θυτών, τα οποία δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι μαθητές ανταποδίδουν συνήθως το σεβασμό που τους δείχνουν οι εκπαιδευτικοί:

Τους καθηγητές τους σέβονται όσο σέβονται και οι καθηγητές τους μαθητές. Όταν βλέπεις τον καθηγητή ν' ασχολείται μαζί σου, να σε βρίζει, δεν μπορείς εσύ να λες: «Μάλιστα κύριε!». Θα εκνευριστείς σε κάποια φάση! Όταν ο καθηγητής είναι σωστός και οι μαθητές είναι σωστοί. (Θύτης 1-K-Π3)

*- Οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές;
Ανάλογα τον καθηγητή. Γιατί όταν ο άλλος δε σε σέβεται κι εσύ δεν μπορείς να τον σεβαστείς, όσο και να το θέλεις, όσο μεγαλύτερος και να είναι! [...] Όλα έχουν και ένα όριο. Δεν μπορεί αυτός να σου μιλάει όπως θέλει κι εσύ να είσαι καλός μαζί του! (Θύτης 4-K-A1)*

Οι ανωτέρω μαρτυρίες συγκλίνουν στο ότι ο σεβασμός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και δεν επιβάλλεται, αλλά κερδίζεται. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θέτουν από την αρχή σαφή όρια, χωρίς να ειρωνεύονται, να προσβάλλουν ή να απειλούν τους μαθητές είναι πιο πιθανό να κερδίσουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους. Η κάτωθι μαρτυρία μιας μαθήτριας της κατηγορίας των θυμάτων είναι σύντομη αλλά περιεκτική:

Δε σέβονται όλους τους καθηγητές. Όταν σέβεσαι σε σέβονται! Έτσι πάει. (Θύμα 8-K-A1)

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα επίπεδα πειθαρχίας στο σχολείο τους είναι χαμηλά. Από τα λόγια των θυτών, συνάγεται ότι αρκετοί από αυτούς ενδέχεται να αναστατώνουν σκόπιμα την τάξη λόγω της ανίας που νιώθουν στη διάρκεια του μαθήματος. Παρόλα αυτά, σε ορισμένα μαθήματα επικρατεί απόλυτη ησυχία. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, αυτό οφείλεται κυρίως σε τρεις παράγοντες.

Ο πρώτος και πιο σημαντικός είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Δύο τύποι εκπαιδευτικών καταφέρνουν να εξασφαλίσουν την ηρεμία μέσα στην τάξη. Ο ένας επιβάλλει την πειθαρχία μέσω της τιμωρίας και του φόβου που προκαλεί στους μαθητές. Ο άλλος εμπνέει την πειθαρχία με την προσωπικότητά του, τον ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας και το σεβασμό με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές του.

Εκτός από τον εκπαιδευτικό, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να καθορίζει τα επίπεδα πειθαρχίας στην τάξη είναι ο τρόπος αντίδρασης των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στη διαταρακτική συμπεριφορά. Εάν η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης δείχνουν ότι διασκεδάζουν με την αναστάτωση που προκαλούν οι ταραξίες, η διαταρακτική συμπεριφορά ενισχύεται. Αντίθετα, εάν οι περισσότεροι μαθητές αντιδρούν και δείχνουν ότι ενοχλούνται, οι ταραξίες απομονώνονται και η διαταρακτική συμπεριφορά αποδυναμώνεται.

Τέλος, ένας τρίτος παράγοντας που επηρεάζει, σε ένα βαθμό, τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ο χρόνος. Σε γενικές γραμμές, τα επίπεδα πειθαρχίας είναι υψηλότερα την πρώτη ώρα και χαμηλότερα μετά από το μάθημα της φυσικής αγωγής ή μετά από τα μεγάλα διαλείμματα των 15'.

Όσον αφορά στους σχολικούς κανόνες, περίπου τα δύο τρίτα των ερωτώμενων θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου τους δεν τους σέβονται. Όπως συνάγεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η έλλειψη σεβασμού προς το σχολικό κανονισμό είναι πιθανό να οφείλεται σε δύο παράγοντες: (i) στην ασάφεια των σχολικών κανόνων και στην ελλιπή ενημέρωση των μαθητών σχετικά με αυτούς, και (ii) στην αρνητική αντίδραση των μαθητών σε κανόνες που θεωρούν άδικους ή υπερβολικούς. Επιπλέον, φαίνεται ότι αρκετοί μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες περισσότερο επειδή φοβούνται μήπως τιμωρηθούν και όχι επειδή έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητά τους.

Με ποιο τρόπο, όμως, το κλίμα απειθαρχίας είναι δυνατό να συμβάλλει στην αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών; Καταρχάς, το

κλίμα απειθαρχίας δίνει στους μαθητές την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των ζωντανών και επιθετικών εφήβων. Έτσι, τα θύματα εκφοβισμού θεωρούν άωφελο να καταγγείλουν τις πράξεις των θυτών στους ενήλικες του σχολείου με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην παρεμβαίνουν και τα φαινόμενα εκφοβισμού να διαιωνίζονται. Επιπλέον, είναι πιθανό τα θύματα να επιχειρήσουν να απαντήσουν με βία στις αρνητικές ενέργειες των θυτών εναντίον τους με αποτέλεσμα να πολλαπλασιάζονται τα βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών.

8.2.6. Αίσθημα ανασφάλειας

Για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο τους και γύρω από αυτό, θέσαμε στους συμμετέχοντες τα εξής ερωτήματα: «αισθάνεσαι ασφαλής σε όλους τους χώρους του σχολείου;», «αν όχι, πού ακριβώς δεν αισθάνεσαι ασφαλής;», «για ποιο λόγο δεν αισθάνεσαι ασφαλής;» και «αισθάνεσαι ασφαλής στο δρόμο από/προς το σχολείο;». Διευκρινίζεται ότι οι ερωτήσεις σχετικά με το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών προηγούνται των ερωτήσεων που αναφέρονται στον εκφοβισμό.

Κατά την ανάλυση περιεχομένου, φάνηκαν ξεκάθαρα οι διαφορές μεταξύ των θυτών και των θυμάτων εκφοβισμού όσον αφορά στο αίσθημα ανασφάλειας. Τα 10 από τα 14 θύματα αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται ασφαλή μέσα στο σχολείο, ενώ κανένας από τους θύτες δε δηλώνει κάτι παρόμοιο. Οι χώροι όπου τα θύματα νιώθουν περισσότερη ανασφάλεια είναι οι τουαλέτες και τα «κρυφά» σημεία του σχολείου τα οποία δεν επιτηρούνται από τους εκπαιδευτικούς:

Στις τουαλέτες να πω την αλήθεια – στο διάδρομο, όχι μέσα στις τουαλέτες – δεν υπάρχει κάποιος να επιτηρεί. Και δεν κλείνουν κι οι πόρτες, οπότε πολλές φορές που έχω πάει στην τουαλέτα, ας πούμε, αρχίσανε κι ανοίγανε τις πόρτες και κάνανε διάφορα. (Θύμα 5-K-X3)

Δε νιώθω ασφαλής πίσω από το σχολείο όπου δεν υπάρχει κανένα άτομο και ίσως να υπάρχουνε κάποια παιδιά της Γ' Γυμνασίου, να το πω ευγενικά «νταήδες», οι οποίοι χρησιμοποιούν σωματική βία. Να σου τραβήξουν τα μαλλιά, ξέρω 'γώ, ή να σου δώσουνε μία... Δεν έχω τύχει σε τέτοιο περιστατικό, αλλά εντάξει το φαντάζομαι! [...] Υπάρχουνε λίγα παιδιά της Γ' που ενοχλούν μικρότερα παιδιά και μερικά παιδιά της Β' που ενοχλούν συνομήλικά τους. Και ένας άλλος χώρος που πραγματικά δε νιώθω καμία ασφάλεια είναι οι τουαλέτες όπου μπαίνεις μέσα και υπάρχουνε κάποια παιδιά γύρω-γύρω που σου

ανοίγουνε την πόρτα ή μπαίνουνε στις διπλανές τουαλέτες και ανεβαίνουνε και σε βλέπουνε! Μου έχει συμβεί! (Θύμα 6-A-X3)

Λίγο στις τουαλέτες και δεν πάω και συχνά γι' αυτό το λόγο. Εντάξει, πιστεύω ότι κάποια παιδιά με αντιπαθούν. Δύο κορίτσια από το τμήμα μου που το παίζουνε ψιλομαγκάκι. Και εντάξει εγώ δεν...δεν μπορώ να αμυνθώ, δεν ξέρω... Είμαι λίγο πιο κλειστός άνθρωπος.

- Σου έχει συμβεί κάτι στις τουαλέτες;

Όχι, απλά με απειλούν.

- Τι σου λένε;

Εεε ... λένε π.χ. επειδή πάνε μέσα στις τουαλέτες και ... [μεγάλη παύση] καπνίζουνε, λένε: «Εντάξει, δε θα σε πετύχω μέσα στις τουαλέτες, θα δεις τι έχεις να πάθεις!». (Θύμα 10-A-M2)

Στο σχολείο Αμαρούσιο 4, όπου μια ομάδα 10-15 αγοριών συνηθίζουν να παίζουν «ντου» – δηλαδή να επιτίθενται σε ένα συγκεκριμένο παιδί-στόχο – με την ανοχή των εκπαιδευτικών, στα διαλείμματα επικρατεί κλίμα ανασφάλειας και φόβου, όπως φαίνεται από την ακόλουθη μαρτυρία:

Στα διαλείμματα είναι κάποια παιδιά που μαζεύονται πολλοί και αρχίζουνε να βαράνε διάφορους έτσι για πλάκα και δεν επεμβαίνουνε γρήγορα οι καθηγητές.

- Πού συμβαίνει αυτό;

Στο προαύλιο. Αρκετές φορές δε νιώθω ασφαλής στο προαύλιο. Είναι κάποια παιδιά που κοιτάνε συνέχεια τριγύρω τους μήπως έρθουνε κάποιοι να τους χτυπήσουνε. (Θύμα 7-A-A4)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μαρτυρίες τριών μαθητών από το σχολείο Περιστερί 3· ενός σχολείου με ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης, όπως προαναφέρθηκε. Στην πρώτη μαρτυρία, η μαθήτρια επαναλαμβάνει συνεχώς τη λέξη «φοβάμαι», καθώς έχει υποστεί ακόμα και απειλές για τη ζωή της:

Φοβάμαι όταν θα βγω από την τάξη, όταν χτυπάει το κουδούνι... Να έχω τσακωθεί μ' αυτά τα παιδιά... Φοβάμαι μη με χτυπήσουνε, μη με βρίσουνε, μη με ταπεινώσουνε! Φοβάμαι, μόλις χτυπάει το κουδούνι. Φοβάμαι μήπως μου κάνουνε τίποτα! Και γενικά, φοβάμαι στο σχολείο εξαιτίας των αγοριών. Γιατί ένας απ' αυτούς με είχε απειλήσει ότι θα με σκοτώσει αν φύγει από το σχολείο! (Θύμα 2-K-Π3)

Στη δεύτερη μαρτυρία, ο μαθητής δηλώνει ότι νιώθει ανίσχυρος γιατί, από τη μια πλευρά, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τους θύτες ενώ, από την άλλη, δεν τολμά να απευθυνθεί στη διευθύντρια από φόβο μήπως τιμωρηθεί και ο ίδιος:

Ε, έτσι κι έτσι. Γιατί άμα με πειράζουν κάποια παιδιά... Στο σχολείο δεν μπορώ να κάνω τίποτα, γιατί εντάξει μπορώ να το πω στη διευθύντρια, αλλά με το φόβο μήπως και δε δικαιωθώ εγώ και την πληρώσω κι εγώ! (Θύμα 3-A-Π3)

Υπογραμμίζεται ότι ο ανωτέρω μαθητής νιώθει ανασφάλεια, παρόλο που κάνει παρέα με κάποιους μαθητές από την ομάδα των θυτών (βλ. § 8.1.1.). Η τρίτη μαρτυρία από το ίδιο σχολείο αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερα βίαιο περιστατικό που συνέβη την προηγούμενη χρονιά. Αν και πέρασε αρκετός καιρός από τότε και ο μαθητής που το αναφέρει δεν ενεπλάκη σε αυτό, το επεισόδιο ήταν τόσο σκληρό που του προκαλεί ακόμα φόβο, όπως φαίνεται από τα λόγια του:

- *Αισθάνεσαι ασφαλής σε όλους τους χώρους του σχολείου;*
Όχι. Μπορεί να παίζουνε ξύλο κάποια παιδιά. [...] Πέρυσι είχε συμβεί τραυματισμός από εξωσχολικούς που μπήκαν στο σχολείο και ενός παιδιού του βάραννε το κεφάλι στον κάδο! Πήδηξαν από τα κάγκελα! (Θύμα 1-A-Π3)

Άλλα τρία θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι νιώθουν φόβο σε κάποιους χώρους του σχολείου επειδή είχαν υποστεί εκφοβισμό στο παρελθόν – την προηγούμενη σχολική χρονιά ή στο δημοτικό. Όπως φαίνεται, οι εμπειρίες θυματοποίησης ήταν τόσο επώδυνες που χαραχτήκαν στο μυαλό των μαθητών με αποτέλεσμα να τους προκαλούν ακόμα ανασφάλεια, παρόλο που έχει περάσει πολύς καιρός από τότε:

- *Αισθάνεσαι ασφαλής σε όλους τους χώρους του σχολείου;*
Σε όλους, εκτός απ' τις τουαλέτες, γιατί παλιά μου έκαναν πλάκα στις τουαλέτες, στο δημοτικό. Μου είχαν βγάλει μια φωτογραφία όταν έκανα την ανάγκη μου! Κατάφερα να την πάρω πίσω, να την διαγράψουν κι αυτά... Να μείνει μεταξύ μας! (Θύμα 12-A-A2)

Όχι, γιατί... [διστακτικά] έχω... Βασικά, σ' ένα χώρο του σχολείου ... [μεγάλη παύση] μαζί με μια φίλη μου μας έχουνε κλειδώσει, μας έχουνε τρομάζει και τέλος πάντων δεν είναι όλοι οι χώροι του σχολείου ασφαλείς. Στις τουαλέτες, επειδή είναι και με το λύκειο μαζί και παρόλο που είναι διαφορετική των αγοριών και διαφορετική των κοριτσιών, μπαίνουν μέσα και αγόρια. Πέρυσι μας είχανε κλειδώσει πάνω στις τουαλέτες! Αλλά έξω, στο προαύλιο ας πούμε, είναι κανονικά.

- *Πώς σας κλείδωσαν μέσα;*
Μπήκαμε μέσα, τραβήξαμε την πόρτα και κάτι δέσανε, δεν κατάλαβα! Γιατί μετά εμείς σπρώχναμε και δεν άνοιγε η πόρτα! Και φωνάζαμε και μας ακούσανε από το θυρωρείο και μας ανοίζανε. (Θύμα 13-K-M1)

Όχι στην τουαλέτα και στον προθάλαμο μπροστά στην είσοδο, επειδή πέρυσι, ειδικά στην τουαλέτα όταν πήγαινα με μια κοπέλα, ήταν κάποιες άλλες από το λύκειο και με κορόιδευαν.

- *Φέτος δε σ' ενοχλούν;*
Όχι. (Θύμα 14-K-M1)

Αντίθετα, μια μαθήτρια-θύμα άλλου σχολείου δηλώνει ότι ποτέ δε φοβάται μέσα στο σχολείο, αφού όλοι οι χώροι επιβλέπονται από τους ενήλικες:

- *Αισθάνεσαι ασφαλής σε όλους τους χώρους του σχολείου;*

Εκεί που υπάρχει φύλαξη και εκεί που υπάρχουνε άτομα μεγαλύτερα να. Μέσα στις αίθουσες τώρα όταν είσαι μόνος σου... Εντάξει, υπάρχουν οι εφημερεύοντες [καθηγητές]. Αλλά, εντάξει, δε νομίζω ότι υπάρχουνε χώροι που να μη φυλάσσονται.

- Και οι τουαλέτες;

Και οι τουαλέτες! Είναι απ' έξω η κυρία καθαρίστρια, είναι η κυρία Τ. κάτω στο κυλικείο, μερικές φορές βγαίνει και ο κ. Ρ. και ελέγχει. Είμαστε εντάξει! Δεν υπάρχει κάποιος αφύλακτος χώρος. (Θύμα 11-Κ-Π4)

Αξιοσημείωτη είναι η μαρτυρία μιας μαθήτριας η οποία έχει εκτεθεί σε ποικίλες μορφές εκφοβισμού στο σχολείο της, αλλά και παλαιότερα στο δημοτικό. Η ανασφάλεια έχει φωλιάσει μέσα της καθώς, όπως δηλώνει, αισθάνεται άβολα ακόμα και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Γι' αυτό το λόγο, αποφεύγει να κάθεται στο πρώτο θρανίο, όπου νιώθει τα βλέμματα των συμμαθητών της καρφωμένα πάνω της:

- Κάποιος άλλος χώρος του σχολείου όπου φοβάσαι;

Και καμιά φορά... Να φοβάμαι για σωματική βία, όχι! Να φοβάμαι πως κάποιος μπορεί να με κοροϊδέψει, κυρίως όταν κάθομαι μπροστά στην τάξη.

- Εννοείς στο πρώτο θρανίο;

Ναι. Όταν κάθομαι στην πρώτη σειρά όπου μπορούν να με βλέπουνε όλα τα παιδιά.

- Δεν κάθεστε σ' ένα συγκεκριμένο θρανίο;

Ναι, αλλά αλλάζουμε αίθουσα. Και στην αίθουσα της φυσικής, συνήθως αλλάζουμε σχήμα στα θρανία γιατί κάνουμε διάφορες δραστηριότητες. Οπότε μια βρίσκομαι μπροστά, μια πίσω. Αλλά πάντα όταν βρίσκομαι κάπου που να με βλέπουνε όλοι, και ειδικά αυτοί που ξέρω πως μ' έχουνε κοροϊδέψει και θα τους δώσω αφορμή, νιώθω μεγάλη ανασφάλεια! (Θύμα 5-Κ-Χ3)

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα περισσότερα θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι φοβούνται περισσότερο μέσα στο σχολείο παρά στο δρόμο από/προς το σχολείο. Παρόλο που τα 10 από τα 14 θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι νιώθουν ανασφάλεια σε κάποιους χώρους του σχολείου τους, μόνο 6 από αυτά δηλώνουν ότι φοβούνται μήπως υποστούν εκφοβισμό στο δρόμο από/προς το σχολείο, ενώ άλλοι δύο μαθητές δηλώνουν ότι νιώθουν ανασφάλεια έξω από το σχολείο μόνο εξαιτίας των συχνών κλοπών στην περιοχή. Ας δούμε τι λένε οι έφηβοι που φοβούνται μην τυχόν τους επιτεθούν άλλοι μαθητές έξω από το σχολείο:

Καμιά φορά μπορεί να με πειράζονε. Ήμωνα με τον ξάδερφό μου και δυο-τρεις μαθητές του σχολείου μου από μεγαλύτερη τάξη μας έβαζαν τρικλοποδιές, μας σπρώχνανε... (Θύμα 1-Α-Π3)

Παράδειγμα, χτες φοβόμουνα όταν σχολάμε μη με ακολουθήσουνε πάλι και με χτυπήσουνε [κάποιοι μαθητές από το τμήμα της] (Θύμα 2-Κ-Π3)

Έξω από το σχολείο φοβάμαι όταν φεύγω, γιατί πάλι με περιμένουν στην πόρτα [δύο συμμαθήτριές του] και λένε: «Θα σε περιμένουμε στην πόρτα και θα φωνάζουμε και κάτι άλλους να σε δείρουνε!». (Θύμα 10-A-M2)

Τις τρεις τελευταίες βδομάδες όχι. Αλλά μετά από αυτό το συμβάν, [τρεις συμμαθήτριές της είχαν βάλει μια μαθήτριά του λυκείου να τη χτυπήσει εκτός σχολείου] χωρίς παρέα, δηλαδή χωρίς άλλα άτομα, δεν έβγαινα ούτε έξω! (Θύμα 14-K-M1)

Να σας πω πότε δεν ένιωθα. Όταν είχε γίνει ένα θέμα μ' ένα κορίτσι από το διπλανό σχολείο [μέσω του Facebook]. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Επιπλέον, κάποιοι έφηβοι δηλώνουν ότι φοβούνται στο δρόμο από/προς το σχολείο επειδή έχουν απλά δει ή ακούσει για περιστατικά εκφοβισμού που συνέβησαν σε άλλους μαθητές του σχολείου τους:

Στο γυρισμό του σχολείου, παράδειγμα, επειδή με πειράζει στο σχολείο [κάποιος από τους μαθητές που τον ενοχλούν], μπορεί να με πειράζει έξω από το σχολείο. Μπορεί ένα παιδί να με πιάσει μαζί με άλλα παιδιά να με δείρει. Δεν έχει γίνει, αλλά έχει γίνει σε άλλα παιδιά! (Θύμα 9-A-M4)

Όταν έρχομαι στο σχολείο αισθάνομαι ασφάλεια γιατί είμαι και με τ' αδέρφια μου. Όταν γυρνάμε, μου έχει τύχει να φοβάμαι μήπως κάποιος έρθει με πειράζει, με χτυπήσει... Γιατί το έχουν κάνει στα αδέρφια μου και από κείνη τη μέρα άρχισα να φοβάμαι κι εγώ! Κάποιες απειλές έχουν δεχτεί από παιδιά εκτός σχολείου που τα έχουν φωνάζει κάποια παιδιά του σχολείου, επειδή ίσως δεν έχουν καλές σχέσεις, δεν ξέρω... (Θύμα 13-K-M1)

Οι δύο ανωτέρω μαρτυρίες επιβεβαιώνουν τη θεωρία του Ferraro (1995), σύμφωνα με την οποία, οι παράγοντες που είναι δυνατό να επιτείνουν το αίσθημα του φόβου έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και τις προηγούμενες εμπειρίες θυματοποίησης του ατόμου, οι οποίες μπορεί να είναι τόσο άμεσες όσο και έμμεσες. Οι έμμεσες εμπειρίες είναι δυνατό να προέρχονται από την παρατήρηση περιστατικών θυματοποίησης άλλων ατόμων ή από διηγήσεις τρίτων προσώπων.

Τέλος, κάποιοι μαθητές – κυρίως θύτες – δηλώνουν ότι νιώθουν ασφαλείς έξω από το σχολείο τους, όχι επειδή θεωρούν ότι βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον, αλλά επειδή συνοδεύονται πάντα από τους φίλους τους:

- Αισθάνεσαι ασφαλής στο δρόμο από/προς το σχολείο;

Ναι, γιατί πάντα είμαι με μεγάλη παρέα. Είμαστε γύρω στα 15 άτομα. Και ένα παιδί που είναι στην παρέα έχει μαύρη ζώνη, οπότε δε φοβάμαι τίποτα! Όχι ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω μόνη μου, αλλά άμα χρειαστεί βοηθάει... (Θύτης 1-K-Π3)

Ναι. Μόνο που εκεί έχω και πρόσθετη ασφάλεια, έχω τους φίλους μου! (Θύτης 2-K-X3)

Ναι, γιατί ξέρω ότι θα πάω με τους φίλους μου σχολείο και δεν πρόκειται να μου συμβεί τίποτα περίεργο. (Θύτης-θύμα 2-Α-Α4)

Οι μαρτυρίες των τριών ανωτέρω μαθητών επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς των ερευνητών ότι οι θύτες ανήκουν σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών (Huttunen, Salmivalli & Lagerspetz, 1996), ενώ τα θύματα εκφοβισμού είναι παιδιά μοναχικά χωρίς ή με ελάχιστους φίλους για να τα προστατεύσουν (Bjoerkqvist et al., 2001; Graham & Juvonen, 1998; Mouttapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004; Slee & Rigby, 1993b). Συνεπώς, οι φίλιες λειτουργούν ως ασπίδα προστασίας, αφού όσο περισσότερους φίλους έχει ένας μαθητής στο σχολείο τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να θυματοποιηθεί από τους συμμαθητές του (Boivin & Hymel, 1997; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Slee & Rigby, 1993b; Smith, Shu & Madsen, 2001).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι τα θύματα εκφοβισμού νιώθουν πολύ πιο έντονη ανασφάλεια στο σχολείο συγκριτικά με τους θύτες. Μάλιστα, κάποιοι μαθητές δείχνουν τρομοκρατημένοι καθώς δέχονται απειλές ακόμα και για τη ζωή τους. Ενδεχομένως, η έλλειψη ευαισθησίας και στήριξης αυτών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επιτείνει το φόβο τους, δημιουργώντας τους την εντύπωση ότι είναι εντελώς απροστάτευτοι και ανίσχυροι απέναντι στις επιθέσεις των θυτών.

Επιπλέον, το αίσθημα ανασφάλειας είναι περισσότερο έντονο μέσα στο σχολείο παρά στο δρόμο από/προς το σχολείο. Οι μαθητές δηλώνουν ότι φοβούνται στους αφύλακτους χώρους, όπως στις τουαλέτες και σε σημεία του προαυλίου που δεν επιτηρούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, ακόμα και τα θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι νιώθουν αρκετά ασφαλή στα σχολεία όπου όλοι οι χώροι ελέγχονται επαρκώς από τους ενήλικες. Σημειώνεται ότι χαμηλό είναι το αίσθημα ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών που έχουν πολλούς φίλους και συνοδεύονται στο δρόμο από/προς το σχολείο.

Τέλος, εμπειρίες θυματοποίησης που βίωσαν οι μαθητές στο παρελθόν ή ιστορίες θυματοποίησης που άκουσαν από τρίτους είναι δυνατό να επιτείνουν το φόβο τους. Τονίζεται ότι έντονο αίσθημα ανασφάλειας επικρατεί στα σχολεία όπου οι μαθητές επιδίδονται σε βίαια παιχνίδια με την ανοχή των ενηλίκων, καθώς και στα σχολεία όπου έχουν συμβεί ιδιαίτερα βίαια επεισόδια στο παρελθόν.

8.2.7. Εμπλοκή

Για να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές ασχολούνται με τα μαθήματα του σχολείου και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα: «τα πηγαίνεις καλά στα μαθήματα του σχολείου;», «τι βαθμό είχες στο τελευταίο τρίμηνο;» και «πόσο συχνά συμμετείχες σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες του σχολείου από την αρχή αυτής της σχολικής χρονιάς;».

Από τις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε ότι τα θύματα εκφοβισμού έχουν σε γενικές γραμμές υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους θύτες. Οι επτά από τους δεκατέσσερις μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων φαίνεται ότι είναι άριστοι μαθητές, καθώς δηλώνουν ότι στο πρώτο τρίμηνο είχαν μέσο όρο στα μαθήματα από 17 και πάνω. Αντίθετα, μόνο δύο από τους εννέα θύτες δηλώνουν ότι έχουν υψηλό μέσο όρο στον έλεγχο του πρώτου τριμήνου. Επιπλέον, οι πέντε από τους εννέα θύτες δηλώνουν ότι έχουν μέσο όρο επίδοσης από 14 και κάτω, ενώ μόνο τρία από τα δεκατέσσερα θύματα δηλώνουν ότι έχουν τόσο χαμηλό μέσο όρο στον έλεγχο του πρώτου τριμήνου.

Διαφορές μεταξύ των θυτών και των θυμάτων εκφοβισμού παρατηρούνται, επίσης, στις απαντήσεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στις εξωδιδακτικές σχολικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, μόνο τρεις από τους δεκατέσσερις μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες λίγο ή καθόλου, ενώ οι επτά από αυτούς – δηλαδή οι μισοί – δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες πολύ συχνά. Αντίστροφα είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά στους θύτες. Οι τρεις μόνο από τους εννέα μαθητές αυτής της κατηγορίας – δηλαδή το ένα τρίτο – δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες πολύ συχνά, ενώ τέσσερις από αυτούς δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες σπάνια ή καθόλου.

Βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι στην κατηγορία των θυτών υπάρχουν, ενδεχομένως, περισσότεροι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία, ενώ στην κατηγορία των θυμάτων υπάρχουν περισσότεροι μαθητές με υψηλή βαθμολογία. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν, σε κάποιες περιπτώσεις, η χαμηλή βαθμολογία είναι δυνατό να συνδέεται με την άσκηση εκφοβισμού και η υψηλή βαθμολογία με τη θυματοποίηση. Οι ενδείξεις που έχουμε δείχνουν ότι αυτό είναι πιθανό να ισχύει. Μελετώντας προσεκτικά τις απαντήσεις των δύο μαθητριών-

θυτών οι οποίες, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές αυτής της κατηγορίας, έχουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, παρατηρούμε ότι και οι δύο εκφοβίζονταν συστηματικά στο παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, η Θύτης 1-K-Π3, με μέσο όρο βαθμολογίας 18, είχε υποστεί λεκτικό εκφοβισμό για το βάρος της κατά τη διάρκεια πολλών ετών, ενώ η Θύτης 2-K-X3, με μέσο όρο βαθμολογίας 19, είχε εκτεθεί σε σωματικό και ψυχολογικό εκφοβισμό από όλους τους συμμαθητές της στην Στ' Δημοτικού (βλ. § 8.1.3.). Επιπλέον, τα ακόλουθα λόγια μιας μαθήτριας-θύτη δείχνουν ότι οι άριστοι μαθητές είναι δυνατό να γίνουν στόχοι εκφοβισμού, ιδιαίτερα όταν χαίρουν προνομιακής μεταχείρισης από τους εκπαιδευτικούς (βλ. § 8.2.2.):

Αυτό ουσιαστικά... Αυτός είναι ο λόγος που θα τσακωθούμε στην τάξη. Χωρίς να φταίνε οι καλοί μαθητές, την πληρώνουν αυτοί! Και φτάνουμε κι εμείς να είμαστε σε μια τέτοια κατάσταση με τα άλλα παιδιά... Δηλαδή εκεί που θα έπρεπε σε μια τάξη να είμαστε όλοι μαζί, φτάνουμε να έχουμε χωριστεί σε δύο ομάδες. Και οι μεν να λένε ότι: «Α, τα φυτά εκεί διαβάζουν!». Και οι άλλοι λένε: «Μα αφού εμείς διαβάζουμε, τι φταίμε; Εμείς φταίμε; Η καθηγήτρια φταίει!». [...]

- Πόσα θα έλεγες ότι είναι τα παιδιά που ενοχλούνται από τους άλλους μαθητές στην τάξη σου;

Είναι οχτώ παιδιά περίπου. Είναι τα παιδιά που έχουν πάρα πολύ καλούς βαθμούς, από 19 και πάνω. (Θύτης 3-K-A4)

Επίσης, η ακόλουθη μαρτυρία μιας άλλης μαθήτριας-θύτη δείχνει την αντιπάθεια που τρέφει για τους καλούς μαθητές της τάξης της:

Εγώ προσωπικά από τα 20 παιδιά που είμαστε, δεν έχω με όλους καλές σχέσεις. Δηλαδή με κάποια παιδιά δε μιλάω καν. Απλά μ' εκνευρίζουνε, δεν μπορώ... Πάνε και γλείφουνε τους καθηγητές, κάνουνε, ράνουνε... Και εντάξει αυτό είναι πολύ σπαστικό! Ούτε καν να τα βλέπω δεν μπορώ! Μ' εκνευρίζουν! Μιλάνε στην τάξη και γυρνάω αλλού, δεν μπορώ να τους κοιτάω! Με τ' αγόρια έχω καλύτερες σχέσεις βασικά... Τα κορίτσια είναι λίγο ψώνια και το παίζουνε κάποιες επειδή έχουνε καλούς βαθμούς. Και είναι λίγο ανταγωνιστικό αυτό. Γιατί λένε: «Κοίτα, η κοπέλα βγάζει 12, ενώ εγώ βγάζω 19».

- Ποιοι το λένε αυτό;

Το έχουνε πει... Το λένε στις μαμάδες τους και η μαμά μου κάθεται και το ακούει που τα λένε για μένα και για την κολλητή μου που έχουμε τους ίδιους βαθμούς. Η μαμά μου τις αποφεύγει αυτές τις κυρίες. Δεν είναι και τόσο καλές. (Θύτης 5-K-A1)

Από τα λόγια της ανωτέρω μαθήτριας φαίνεται ξεκάθαρα η έντονη απέχθεια που νιώθει για τους καλούς μαθητές, αλλά και η αρνητική επίδραση του ανταγωνιστικού κλίματος στις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων. Μάλιστα, σύμφωνα με την ανωτέρω μαρτυρία, η ανταγωνιστική διάθεση γίνεται ακόμα πιο έντονη όταν καλλιεργείται από τους γονείς των μαθητών οι οποίοι επιζητούν, ενδεχομένως, την

αυτοεπιβεβαίωση μέσω της υψηλής επίδοσης των παιδιών τους. Όπως αναφέρει ο Γιοναζολίας και οι συνεργάτες του, για να περιοριστούν τα περιστατικά εκφοβισμού θα πρέπει να αποφεύγεται να καλλιεργείται υπέρμετρα το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών (Γιοναζολίας, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010).

Τα ανωτέρω στοιχεία συγκλίνουν στο ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, η ζήλεια των μαθητών που έχουν βιώσει συνεχείς σχολικές αποτυχίες για τους καλούς μαθητές είναι πιθανό να τους ωθεί στην άσκηση εκφοβισμού εις βάρος τους, ιδιαίτερα εάν οι εκπαιδευτικοί κάνουν διακρίσεις μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών και εάν επικρατεί έντονο ανταγωνιστικό κλίμα στην τάξη.

8.2.8. Προσκόλληση

Όσον αφορά στο βαθμό προσκόλλησης των μαθητών στους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, στους συμμετέχοντες τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα: «στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;», «έχεις εμπιστευτεί κάποιο πρόβλημά σου σε κάποιον/α καθηγητή/τριά σου;», «σε ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για σένα οι συμμαθητές σου;» και «σε ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για σένα οι καθηγητές σου;».

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι δεν έχουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με την πλειοψηφία των συμμαθητών τους. Παρόλο που οι περισσότεροι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι έχουν τουλάχιστον ένα στενό φίλο στο σχολείο, φαίνεται ότι είναι αποκομμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματός τους. Γενικά, παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα συνεκτικότητας στα περισσότερα τμήματα της Β΄ Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές έχουν την τάση να χωρίζονται σε μικρές ομάδες με ουδέτερες ή εχθρικές σχέσεις μεταξύ τους:

*- Στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;
Όχι όλοι, εντάξει... Ο καθένας έχει το παρεάκι του. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)*

Μερικοί ναι, μερικοί όχι. Οι περισσότεροι [μαθητές] θα έλεγα όχι.

*- Οι περισσότεροι είναι εχθρικοί ή φιλικοί με τα άλλα παιδιά;
Οι περισσότεροι είναι εχθρικοί. (Θύμα 9-A-M4)*

Δεν είναι όλοι μαζί. Είναι σε παρέες. (Θύτης 9-A-Π1)

*Όλοι μαζί όχι! Είναι μεμονωμένες ομάδες, δεν είναι όλα μαζί τα παιδιά. [...] Ο καθένας έχει τους φίλους του, αλλά δε θα έλεγα ότι όλοι μαζί είναι δεμένοι.
(Θύμα 6-A-X3)*

- Στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;
Μαζί μου καθόλου. Μόνο οι φίλες μου. (Θύμα 2-K-Π3)

Λίγοι έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και τσακώνονται. Τσακώνονται για αγόρια τα κορίτσια, για κορίτσια τα αγόρια... Και υπάρχει και μια τρίτη ομάδα, τα «αλητόπαιδα», ας τα πούμε έτσι, που τσακώνονται με όλους. (Θύμα 10-A-M2)

Δε νομίζω. Υπάρχουνε πάρα πολλές κόντρες ανάμεσα στα παιδιά. Ο ένας κοροϊδεύει τον άλλο. Δεν υπάρχει αλληλοβοήθεια. Θεωρούμαστε δηλαδή σαν στρατόπεδο το τμήμα! (Θύμα 5-K-X3)

Ο καθένας κάνει παρέα με κάποιον, μιλάνε για κάτι, μετά όταν πας εσύ, νιώθεις λίγο «στους δύο τρίτος δε χωρεί!»! (Θύτης 7-A-M2)

Σε ελάχιστες περιπτώσεις, φαίνεται ότι επικρατεί αλληλεγγύη και συνεκτικότητα μεταξύ συμμαθητών:

- Στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;
Ναι, αρκετά καλές σχέσεις. Είμαστε όλα τα παιδιά μια παρέα. Όχι ότι θα βγούμε στο διάλειμμα και θα είμαστε όλοι μαζί, αλλά είμαστε άνετα ο ένας με τον άλλο, μιλάμε... (Θύμα 13-K-M1)

Ναι, δεν έχουμε κόντρες μεταξύ μας. Γροθιά δεν είμαστε. Η αλήθεια είναι ότι είμαστε λίγο πιο χαλαροί. Αλλά ότι σε μια δυσκολία θα είμαστε όλοι μαζί, ναι. (Θύτης 1-K-Π3)

Ναι, η τάξη μας είναι αρκετά ζεστή. [...] Γιατί γενικά σαν τάξη είμαστε πολύ δεμένοι. Και τότε που με πήγε ο κύριος στο γραφείο και είπανε θα με διώξουνε, κατέβηκε όλη η τάξη κάτω και είπε να μη με διώξουνε. (Θύτης 7-A-M2)

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων – κυρίως των θυμάτων εκφοβισμού – φαίνεται ότι πολλοί επιθετικοί μαθητές είναι αποκομμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματός τους:

Υπάρχει ... φέτος ξεκίνησε ... μια παρέα τριών κοριτσιών που είναι αντίθετες σ' όλα! Είναι βασικά λες και δεν υπάρχουν στο τμήμα. Και απλά επειδή συμμετέχουμε σε πολλές δραστηριότητες, το μόνο που κάνουνε είναι να κοροϊδεύουνε και δημιουργούν και πρόβλημα. (Θύμα 14-K-M1)

Κάποια παιδιά δε συμπαθούνε κάποιους και δεν τους θέλουνε. Είναι δύο διαφορετικές παρέες στην τάξη μας. Είναι αυτοί που το παίζουν λίγο πιο στυλάκι και μάγκες και αυτοί που είναι λίγο πιο ήρεμοι και ήσυχοι.

- Και δεν κάνουν παρέα οι μεν με τους δε;
Συνήθως όχι. (Θύμα 7-A-A4)

Είναι 3-4 παιδιά που δημιουργούν τη φασαρία και είναι και τα άλλα παιδιά.

- Είστε όλοι μια παρέα;
Όχι, όχι. (Θύμα 1-A-Π3)

Τώρα τελευταία είναι κάποιο παιδί που, ενώ ήμασταν στην αρχή καλά μαζί του, εκείνο μας βρίζει και έχει απομακρυνθεί. [...] Δηλαδή είναι στην τάξη μας, αλλά βρίζει τα παιδιά της τάξης μας. (Θύμα 4-K-X3)

Είμαστε πολλές παρέες, αλλά και ο ένας θα κάνει πλάκα με τον άλλο και θα μιλήσουμε όλοι μαζί ήρεμα και ήσυχα. Απλά, υπάρχουν τέσσερα άτομα τα οποία δεν ταιριάζουν με κανέναν από εκεί μέσα. Είναι ψηλομύτες. Και απλά πιστεύουνε ότι είναι καλύτερες απ' όλες, γι' αυτό δεν τις κάνει κανένας παρέα. (Θύμα 8-K-A1)

Εγώ προσωπικά από τα 20 παιδιά που είμαστε, δεν έχω με όλους καλές σχέσεις. Δηλαδή με κάποια παιδιά δε μιλάω καν! Απλά μ' εκνευρίζουνε, δεν μπορώ... (Θύτης 5-K-A1)

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι πολλοί επιθετικοί μαθητές προτιμούν να κάνουν παρέα με παιδιά από άλλα τμήματα της ίδιας ή μεγαλύτερης τάξης του σχολείου τους:

Δεν πολυκάνω παρέα με την τάξη μου. Κάνω με τη Γ'. (Θύτης 3-K-A4)

- Έχεις στενούς/ές φίλους/ες στο σχολείο;

Ναι. Δεν είναι απ' την τάξη μου. Είναι ένα παιδί από τη Γ' και ένα κορίτσι από τη Β'. (Θύτης 9-A-Π1)

Τα δύο κορίτσια που σας είπα [τα κορίτσια που την ενοχλούν] κάνουν παρέα με παιδιά από άλλα τμήματα της Β' και της Γ'. (Θύμα 10-A-M2)

Πέρσι δεν του έδινα σημασία [στο μαθητή που την ενοχλεί]. Γιατί δε μου άρεσε να μπαίνω σε αντιπαράθεση μ' αυτόν. Και είχε να ασχολείται και με άλλα πράγματα. Είχε τους φίλους του, είχε και τον αδερφό του που πήγαινε Γ' Γυμνασίου και πήγαινε με μεγαλύτερα άτομα. (Θύμα 11-K-Π4)

Είναι μια-δυο συμμορίες [στο σχολείο].

- Τα παιδιά αυτών των ομάδων είναι από μεγαλύτερη τάξη;

Ναι. Ή μερικοί που έχοννε μείνει και είναι μαθητές του σχολείου.

- Τι κάνουν αυτά τα παιδιά;

Ή πειράζουν τους μικρότερους ή έρχονται και ενοχλούν άλλους. Συνήθως αυτό γίνεται στους μικρότερους.

- Οι παρέες αυτές απαρτίζονται από μαθητές της Γ' τάξης;

Ναι. Και της Β'. (Θύτης 9-A-Π1)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία ενός μαθητή της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων. Από τα λόγια του φαίνεται ότι η σωματική βία που ασκεί μαζί με τα άλλα αγόρια του τμήματός του σε συγκεκριμένους στόχους αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα των συνομηλίκων:

- Στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;

Ναι, γιατί δεν τσακωνόμαστε, είμαστε όλοι αγαπημένοι και ό,τι συμβεί στον άλλον θα του σταθούμε και σαν φίλοι, αλλά και σαν συμμαθητές του! Και διάφορα παιχνίδια που παίζουμε, είμαστε όλοι μια παρέα και πάμε και βαράμε

μία τον έναν είτε βαράμε τον άλλον και πάμε πολλά άτομα μόνο σ' έναν και παίζουμε ξύλο. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Όπως υποστηρίζουν οι Garandean και Cillessen (2006), η ομαδική άσκηση εκφοβισμού εναντίον ενός κοινού στόχου παρέχει μια ψευδαίσθηση ενότητας και συνοχής σε ομάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται από φιλίες χαμηλής ποιότητας και έλλειψη πραγματικής συνοχής. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι Roland και Idsoe (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, εκτός από την αύξηση του κύρους και του αισθήματος εξουσίας, η άσκηση εκφοβισμού μπορεί ακόμα να ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ μιας ομάδας παιδιών που επιτίθενται εναντίον συγκεκριμένων στόχων.

Όσον αφορά στους συναισθηματικούς δεσμούς των μαθητών με τους καθηγητές τους, από τις απαντήσεις των περισσότερων ερωτώμενων φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς μόνο με έναν ή δυο-τρεις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους:

*- Έχεις εμπιστευτεί κάποιο πρόβλημά σου σε καθηγητή;
Σε έναν πιο πολύ. (Θύμα 9-A-M4)*

*Σε δύο. Ο ένας κάνει γυμναστική και ο άλλος φυσική, γεωγραφία και χημεία.
(Θύμα 4-K-X3)*

*- Σε πόσους καθηγητές σου θα εμπιστευόσουν κάποιο προσωπικό σου πρόβλημα;
Σε μία που διδάσκει θρησκευτικά. (Θύμα 8-K-A1)*

Σε μία καθηγήτρια [φιλόλογο]. Βγάζει κάτι να μπορώ να την εμπιστευτώ και πιστεύω ότι θα μπορέσει να με βοηθήσει. (Θύτης 6-K-X1)

*- Όταν έχετε κάποιο προσωπικό πρόβλημα, σας βοηθάνε οι καθηγητές σας;
Αυτοί οι δυο-τρεις μόνο. Ο γυμναστής και αυτοί που διδάσκουν αρχαία και φυσική/χημεία. (Θύμα 14-K-M1)*

*Είναι μερικοί καθηγητές που δεν τον παίρνουν το ρόλο του καθηγητή ως εντελώς τυπικό, είναι παραπάνω για τα παιδιά, τά' χουν σαν δικά τους παιδιά! Συμβουλευόσυνε, βοηθάνε... [...] Στο τμήμα μας είναι δύο ή τρεις.
(Θύτης 2-K-X3)*

Οι μαθητές φαίνεται ότι αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς με εκείνους τους καθηγητές οι οποίοι δείχνουν να τους κατανοούν, είναι νεότερης ηλικίας ή ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν τα προσωπικά τους προβλήματα μαζί τους:

Σ' έναν. Επειδή μόνο ένας ... όχι δύο ... είναι μια νεαρή καθηγήτρια και ένας καθηγητής, ο οποίος ξέρει τη νοοτροπία των παιδιών και την ψυχολογία των παιδιών! Κι αυτός είναι ο κατάλληλος καθηγητής! Και η άλλη νεαρή καθηγήτρια

είναι επειδή είναι νέα. Και επειδή δεν έχουμε μεγάλη διαφορά [στην ηλικία] μας καταλαβαίνει καλύτερα. (Θύμα 3-A-Π3)

Είναι κάποιοι καθηγητές που ... και μπορούμε να μιλήσουμε μαζί τους. [...]
Μας λένε ό,τι θέλουμε να τους πούμε να τους το πούμε, να συζητήσουμε. Και μιλάμε μ' αυτούς τους καθηγητές, αλλά είναι τρεις νομίζω μόνο.
(Θύτης 4-K-A1)

Δύο περίπου είναι αυτοί που βοηθάνε. Αυτοί που είπα προηγουμένως ότι θα τους εμπιστευόμουν αν είχα κάποιο πρόβλημα. Στον έναν έχω πει κάποια πράγματα για την οικογένειά μου. Ό,τι πρόβλημα και να έχουμε, αυτός ο κύριος μας βοηθάει. Άμα θέλετε, μας λέει, ελάτε πιάστε με και μιλήστε μου για οτιδήποτε. (Θύτης 5-K-A1)

Τέλος, μια μερίδα μαθητών φαίνεται ότι δεν έχουν αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς με κανέναν ενήλικα του σχολείου τους, καθώς δηλώνουν ότι δε θα εμπιστευόνταν ένα προσωπικό τους πρόβλημα σε κάποιο καθηγητή τους:

Μόνο για κάποιο πρόβλημα σχετικά με το μάθημα. Εγώ προσωπικά δε θα τους εμπιστευόμουν για κάποιο άλλο πρόβλημα. (Θύμα 7-A-A4)

Όχι. Δεν έχουμε έρθει τόσο κοντά με κανέναν καθηγητή, έτσι ώστε να τους εμπιστευτώ κάποιο πρόβλημα. (Θύμα 11-K-Π4)

Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές, τρεις-τέσσερις, που μιλάμε μαζί τους σαν να είναι φίλοι μας! Δηλαδή, είμαστε πιο ζεστά μαζί τους, η ατμόσφαιρα είναι πιο ζεστή. Ενώ κάποιοι άλλοι... Δεν μπορούμε να τους εμπιστευτούμε απόλυτα.
(Θύμα 13-K-M1)

Εγώ δεν πολυεμπιστεύομαι. Θέλω να τα κρατάω για τον εαυτό μου.
(Θύτης 3-K-A4)

Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάποιοι ερωτώμενοι δε θα συζητούσαν ένα προσωπικό τους πρόβλημα με τους καθηγητές τους, επειδή δε βρίσκουν ποτέ διαθέσιμους τους εκπαιδευτικούς ή επειδή δε νιώθουν αρκετά άνετα μαζί τους και όχι λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης:

- Θα εμπιστευόσουν κάποιο πρόβλημά σου σε κάποιο καθηγητή σου;
Ναι, έχω το θάρρος απλά... Μάλλον δεν έχουνε χρόνο και την ώρα του μαθήματος ... δεν έχουνε χρόνο να τους μιλήσω ιδιαίτερα. (Θύμα 5-K-X3)

Δεν έχουμε έρθει τόσο κοντά με κανέναν καθηγητή, έτσι ώστε να τους εμπιστευτώ κάποιο πρόβλημα. Δεν είναι ότι δε σου εμπνέει εμπιστοσύνη. Ξέρω καθηγητές που είναι άξιοι εμπιστοσύνης. Αλλά δεν έχουν έρθει τόσο κοντά για να τους πεις τόσο προσωπικά σου προβλήματα. (Θύμα 11-K-Π4)

Όχι. Πρώτα-πρώτα δεν ανοίγομαι πάρα πολύ στους καθηγητές.
- Δεν τους εμπιστεύεσαι;

Όχι! Δεν είναι αυτό! Δε θέλω να μιλάω στους καθηγητές για προσωπικά μου θέματα. Γι' αυτά μιλάω στους φίλους μου. (Θύτης 8-A-Π1)

Όχι, γιατί είναι προσωπικό. Και εντάζει, συνήθως με τους φίλους σου τα λες αυτά. Γιατί οι καθηγητές έχουν και τα δικά τους προβλήματα, να μην τους επιβαρύνουμε και με τα δικά μας. Είσαι στην ίδια ηλικία με τον άνθρωπο στον οποίο θα πεις ένα πρόβλημά σου που σε απασχολεί. Αισθάνεσαι διαφορετικά με τους φίλους σου και διαφορετικά μ' έναν καθηγητή σου. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Όσον αφορά στο βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γνώμη των συμμαθητών τους, παρατηρούμε ότι τα θύματα ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γνώμη των συνομηλίκων τους συγκριτικά με τους θύτες. Πιο συγκεκριμένα, τα 10 από τα 14 θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για τη γνώμη των συμμαθητών τους σε μεγάλο βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα λόγια μιας μαθήτριας, η οποία κάνει ό,τι μπορεί για να τη συμπαθήσουν οι συμμαθητές της:

Εγώ το παίζω αστεία, χαζούλα, ώστε να με συμπαθήσουνε. Αντιθέτως καθόλου! [με παράπονο] Μακάρι να τα πήγαινα καλά με όλα τα παιδιά απ' την τάξη μου. Σχεδόν όλη η τάξη δε με συμπαθεί! (Θύμα 2-K-Π3)

Μόνο ένας μαθητής θύμα δηλώνει ότι η γνώμη των συμμαθητών του δεν τον ενδιαφέρει καθόλου. Πρόκειται για ένα μαθητή ο οποίος είναι πρόεδρος στο τμήμα του, παρόλα αυτά δείχνει να μην εκτιμά καθόλου τους συμμαθητές του:

Να πω ότι τα παιδιά είναι ... πώς να το πω ... λίγο υπόκοσμος, ας πούμε! Δεν υπάρχει πειθαρχία. Ας πούμε ότι έχουνε κακούς χαρακτήρες. (Θύμα 6-A-X3)

Αντίθετα, οι τέσσερις από τους εννέα θύτες και οι δύο θύτες-θύματα δηλώνουν ότι δεν ενδιαφέρονται καθόλου για τη γνώμη των άλλων μαθητών του τμήματός τους. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα λόγια μιας μαθήτριας-θύτη, η οποία φαίνεται ότι εκτός από την στενή φίλη της δεν τρέφει ιδιαίτερη εκτίμηση για τους υπόλοιπους συμμαθητές της:

Πάνε και γλείφουνε τους καθηγητές, κάνουνε, ράνουνε... Και εντάζει αυτό είναι πολύ σπαστικό! Ούτε καν να τα βλέπω δεν μπορώ! Μ' εκνευρίζουν! Μιλάνε στην τάξη και γυρνάω αλλού, δεν μπορώ να τους κοιτάω! (Θύτης 5-K-A1)

Ακόμα λιγότερο ενδιαφέρον δείχνουν οι θύτες και οι θύτες-θύματα για τη γνώμη των καθηγητών τους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας μαθήτριας-θύτη, η οποία φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τη γνώμη των καθηγητών της και μάλιστα δε διστάζει να τους το πει:

Δε με νοιάζει η γνώμη των άλλων. Ούτε η γνώμη των καθηγητών και τους το λέω. Τους λέω: «Δε με νοιάζει η γνώμη σας, κρατήστε την για τον εαυτό σας!» (Θύτης 4-K-A1)

Αντίθετα, τα εννέα από τα δεκατέσσερα θύματα εκφοβισμού δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τη γνώμη των καθηγητών τους, ενώ μόνο δύο θύματα απαντούν ότι δεν ενδιαφέρονται καθόλου γι' αυτήν.

Εν κατακλείδι, σε γενικές γραμμές, παρατηρείται έλλειψη συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών του ίδιου τμήματος, καθώς οι έφηβοι έχουν την τάση να συγκροτούν μικρές ομάδες αποκομμένες η μία από την άλλη ή εχθρικά διακείμενες μεταξύ τους. Ιδιαίτερα οι έφηβοι με αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά φαίνονται περισσότερο αποξενωμένοι από τους συμμαθητές τους, αφού πολλοί από αυτούς προτιμούν να κάνουν παρέα με μαθητές άλλων τμημάτων της ίδιας ή μεγαλύτερης τάξης. Ενδεχομένως, η ομαδική άσκηση εκφοβισμού εναντίον ενός κοινού στόχου παρέχει μια ψευδαίσθηση ενότητας στις ομάδες των θυτών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από φιλίες χαμηλής ποιότητας και έλλειψη πραγματικής συνοχής.

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού φαίνεται ότι έχουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μόνο με 1-3 καθηγητές τους. Υψηλός είναι ο βαθμός προσκόλλησης των μαθητών σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματά τους, έχουν νεότερη ηλικία ή ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν για προσωπικά ζητήματα μαζί τους. Ο χαμηλός βαθμός προσκόλλησης των μαθητών στην πλειονότητα των καθηγητών τους οφείλεται, ενδεχομένως, στην απόμακρη στάση ορισμένων εκπαιδευτικών. Βέβαια, η έλλειψη χρόνου και ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης είναι πολύ πιθανό να μην επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τους μαθητές και να επεκταθούν σε συζητήσεις εκτός του αντικειμένου διδασκαλίας. Τέλος, συγκριτικά με τα θύματα, οι θύτες και οι θύτες-θύματα φαίνεται να ενδιαφέρονται λιγότερο για τη γνώμη των συμμαθητών τους και ακόμα λιγότερο για τη γνώμη των καθηγητών τους.

8.2.9. Ικανοποίηση

Όσον αφορά στο βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο τους, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα εξής ερωτήματα: «σου αρέσει το σχολείο;», «πώς νιώθεις όταν έρχεται η ώρα να πας στο σχολείο;», «πώς νιώθεις συνήθως όταν είσαι στο σχολείο;» και «υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει στο σχολείο;».

Παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν, αρχικά, ότι το σχολείο τους αρέσει σε γενικές γραμμές, στη συνέχεια φαίνεται από τα λόγια τους ότι δε

νιώθουν αρκετά χαρούμενοι σε αυτό. Το συναίσθημα που αναφέρεται από τους μισούς περίπου μαθητές (13/25) όλων των κατηγοριών – θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων – είναι η ανία που νιώθουν την ώρα του μαθήματος:

Κάποιες μέρες είναι ωραίο, επειδή δεν έχουμε βαρύ πρόγραμμα, αλλά και κάποιες άλλες φορές είναι λίγο βαρετό. (Θύμα 1-A-Π3)

Το σχολείο σε γενικές γραμμές μου αρέσει. Όμως, είναι και κάποιες φορές που δε μου αρέσει και το βλέπω σαν αγγαρεία. Οι περίοδοι που το βλέπω σαν αγγαρεία είναι οι περίοδοι που γράφουμε τα πολλά διαγωνίσματα, γιατί πιέζεσαι πάρα πολύ και έχεις πολύ λίγο ελεύθερο χρόνο. (Θύμα 3-A-Π3)

Ναι, μου αρέσει! Αλλά πολλές φορές σκεφτόμαστε τα μαθήματα... Ότι θα μπορούμε μέσα στην τάξη 45' και θά 'ναι έτσι βαρετά. Αλλά ωραία είναι! Μετά τις δυο-τρεις ώρες είναι βαρετά. (Θύμα 4-K-X3)

Όχι! Νιώθω βαρεμάρα... Πότε θα πάω σπίτι μου! Κούραση, κάπου στενοχώρια... (Θύμα 8-K-A1)

Το βρίσκω βαρετό. (Θύτης 3-K-A4)

Ωραίο είναι...

- Πώς νιώθεις όταν ξεκινάς για το σχολείο;

Βασικά το πρωί βαριέμαι επειδή ψιλονυστάζω. Όχι ότι δε θέλω νά 'ρθω... Απλά, έτσι κάποιες φορές έχουμε κάπως δύσκολο πρόγραμμα, είναι παραφορτωμένο και βαριέμαι. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Ναι. Είναι ευχάριστα! Μερικές φορές είναι βαρετά σε κάποια μαθήματα, αλλά σε άλλα πάλι μου αρέσει. (Θύτης 9-A-Π1)

Όχι και τόσο. Ανάλογα με την περίπτωση, γιατί υπάρχουνε και μαθήματα τα οποία σου κινούν το ενδιαφέρον, αλλά υπάρχουνε κι άλλα μαθήματα στα οποία σου 'ρχεται να κοιμηθείς.

- Τα περισσότερα;

Αυτά που μού 'ρχεται να κοιμηθώ! (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Παρόλα αυτά, όπως φαίνεται από τις δύο τελευταίες μαρτυρίες, οι μαθητές δε νιώθουν ανία σε όλα τα μαθήματα. Όταν ρωτάμε τον τελευταίο μαθητή ποια μαθήματα του κινούν το ενδιαφέρον, εκείνος αναφέρεται στη φυσική, τη χημεία και τη γεωγραφία. Το μοναδικό κοινό στοιχείο μεταξύ αυτών των τριών μαθημάτων είναι ο καθηγητής που τα διδάσκει. Όπως δηλώνει ο μαθητής, ο συγκεκριμένος καθηγητής «είναι καλός, συμπεριφέρεται σε όλους το ίδιο και δεν ξεχωρίζει άτομα, είτε καλύτερα γράψεις, είτε χειρότερα». Οι ακόλουθες μαρτυρίες δείχνουν, επίσης, ότι ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο συνδέεται με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού:

Ανάλογα με τον καθηγητή. Είναι κάποιοι καθηγητές που σε πιέζουνε πιο πολύ και άλλοι που κάνουν κανονικά μάθημα, αλλά λένε και κανένα αστείο. Αλλά οι

περισσότεροι δε λένε. Λένε μάθημα, πρέπει να έχουμε κάνει όλες τις ασκήσεις και αν δεν τις έχουμε κάνει μας γράφουν σ' ένα χαρτί. (Θύμα 7-A-A4)

Τώρα παίζει ρόλο κι ο καθηγητής. Μερικά [μαθήματα] είναι ενδιαφέρον [ενδιαφέροντα] και άλλα είναι οι καθηγητές που τα κάνουν. Ιστορία π.χ. πέρυσι την βαριόμασταν πάρα πολύ και φέτος έχει αλλάξει η καθηγήτρια και δεν είναι έτσι. Συμμετέχουμε περισσότερο εμείς. (Θύτης 9-A-III)

Όπως φαίνεται, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα δεν εξαρτάται τόσο από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου όσο από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν το μάθημά τους με τρόπο ευχάριστο και κατανοητό επιστρατεύοντας το χιούμορ και την εφευρετικότητά τους, καθώς και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κερδίζουν τη συμπάθεια των μαθητών με το σεβασμό και τη δίκαιη συμπεριφορά τους απέναντί τους, είναι εκείνοι που καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους.

Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν και με ποιο τρόπο το συναίσθημα της ανίας είναι δυνατό να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι απαντήσεις των νεαρών εφήβων δείχνουν ότι πολλά προβλήματα διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι πιθανό να οφείλονται στην πλήξη που νιώθουν μέσα στη σχολική τάξη. Όπως δηλώνουν δύο μαθήτριες της κατηγορίας των θυτών από το ίδιο σχολείο – οι οποίες φαίνεται ότι είναι στενές φίλες μεταξύ τους – η ανία και η πλήξη που νιώθουν την ώρα του μαθήματος τις ωθεί να κάνουν φασαρία και να δημιουργούν προβλήματα μέσα στην τάξη:

Τώρα τελευταίες μέρες της χρονιάς σκεφτόμαστε κάθε μέρα: «Άντε άλλη μια μέρα το πρωί, άλλη μια μέρα να ξυπνήσω νωρίς, άλλη μια μέρα να κάτσω 7 ώρες εκεί μέσα!». Και σκέφτεσαι: «Κάνε ό,τι είναι να κάνεις τώρα που τελειώνει [η σχολική χρονιά]. Δεν έχει νόημα να κάθεσαι τώρα ήσυχος! Απλά, κάνε ό,τι μαλακία σου 'ρθει!». (Θύτης 4-K-A1)

Μια χαρά! Μορφώνεσαι, το ένα, το άλλο... Στα διαλείμματα περνάμε μια χαρά με όλα τα παιδιά! Απλά όταν είναι να μπούμε στην τάξη βαριόμαστε! Κι εγώ βασικά, γιατί εντάξει δεν είμαι και η καλύτερη μαθήτρια! Και γενικά απ' την Α' Γυμνασίου, επειδή συνήθως κάνουμε και φασαρίες, μάς έχουν βάλει λίγο στο μάτι [οι καθηγητές]. (Θύτης 5-K-A1)

Εκτός, όμως, από τη διαταρακτική συμπεριφορά, η πλήξη φαίνεται ότι είναι δυνατό να προκαλέσει ακόμα και την εκδήλωση επιθετικότητας. Σχετικά με αυτό το θέμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας μαθήτριας της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων. Από τα λόγια της συμπεραίνουμε ότι η εν λόγω μαθήτρια συχνά

φέρεται επιθετικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές της μόνο και μόνο για να διασκεδάσει την πλήξη της:

Ωραία περνάω βασικά, γιατί εντάζει είναι τα παιδιά, είναι το κλίμα μέσα στην τάξη... Γίνεται καμιά βλακεία εκεί πέρα, γελάμε! [...] Υπάρχουν και διαφωνίες παραδείγματος χάρη. Εκεί πέρα ανάβουνε λίγο τα αίματα, υπάρχει λίγη ένταση! Ωραία περνάμε! [...] Να γίνει πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα...

- Τι διαφωνίες υπάρχουν;

Π.χ. αν τσακωθείς λίγο με κανένα καθηγητή, με κανένα συμμαθητή σου... (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Βάσει της ανωτέρω μαρτυρίας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η έλλειψη ικανοποίησης και η ανία που νιώθουν κάποιοι μαθητές στο σχολείο είναι δυνατό να τους οδηγούν στην άσκηση εκφοβισμού με μοναδικό στόχο να εκτονωθούν και να δραπετεύσουν από την καθημερινή ρουτίνα. Εκτός από την ανία, ένα άλλο συναίσθημα που αναφέρεται από δύο μαθητές – ένα θύμα και ένα θύτη – όταν ερωτούνται εάν τους αρέσει το σχολείο, είναι το άγχος:

- Σου αρέσει το σχολείο;

Έτσι κι έτσι. Και ναι και όχι. Ναι, γιατί είσαι με τους φίλους σου, μαθαίνεις να συνεργάζεσαι και μαθαίνεις γνώσεις. [...] Όχι, επειδή έχω υπερβολικό άγχος. (Θύμα 12-A-A2)

Βασικά, είμαι λίγο αγχωμένη μη με εξετάσουν οι καθηγητές και δεν ξέρω μάθημα. Και επίσης ο τρόπος που θα τους φερθώ... Μην τους πω κάτι και τους ενοχλήσει και με φέρουν σε δύσκολη θέση. Γιατί αν πω τίποτα λάθος κι αυτά...

- Ποιο συναίσθημα κυριαρχεί;

Το άγχος και βαριέμαι και καμιά φορά. (Θύτης 6-K-X1)

Η τελευταία μαρτυρία δείχνει ότι το άγχος των εφήβων δεν απορρέει μόνο από το φόβο της βαθμολογίας, αλλά και από την απότομη συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντί τους. Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο (βλ. § 8.1.3.), το υπερβολικό άγχος σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες κινδύνου, όπως τα οικογενειακά προβλήματα ή οι τραυματικές εμπειρίες θυματοποίησης, είναι δυνατό να οδηγήσουν έναν έφηβο στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Εκτός από την ανία και το άγχος των μαθητών, πέντε μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων αναφέρονται στο θέμα του εκφοβισμού από την πρώτη κιόλας ερώτηση της συνέντευξης. Αυτό το γεγονός αποδεικνύει σε ποιο βαθμό ο εκφοβισμός ταλαιπωρεί αρκετούς εφήβους και απορροφά τη σκέψη τους:

Μου αρέσει όταν το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον. Κάποιες φορές βέβαια νιώθω άβολα γιατί είναι πολλά παιδιά και ... τα περισσότερα κρίνουνε τους συμμαθητές τους με άσχημο τρόπο. Αλλά επίσης υπάρχουνε και άτομα που μου συμπαραστέκονται, που είναι φίλοι μου. (Θύμα 5-K-X3)

Άμα έχω φίλους, τα πηγαίνω καλά με όλους και περνάω ευχάριστα, ναι [μου αρέσει το σχολείο]. Αν τσακώνομαι, με αντιπαθούν πολλά παιδιά και είμαι τσακωμένη και... Δε μ' αρέσει να πηγαίνω καν σχολείο αν τσακώνομαι.

- Τσακώνεσαι συχνά;

Ναι, πολύ συχνά! (Θύμα 2-K-Π3)

Ναι. Ναι, έρχομαι με χαρά...

- Ποιο συναίσθημα κυριαρχεί όταν είσαι στο σχολείο;

Μπορεί να είναι και φόβος;

- Ναι, μπορεί να είναι φόβος, λύπη, χαρά...

Μερικές φορές είναι χαρά ή να έχεις φόβο, παράδειγμα.

- Γιατί αισθάνεσαι φόβο;

Γιατί μερικά παιδιά με πειράζουν. (Θύμα 9-A-M4)

Ναι [μου αρέσει το σχολείο]. Βασικά το πρωί δε βαριέμαι, έρχομαι χαρούμενη, επειδή έχω δεθεί με τις κοπέλες από την τάξη μου και περνάμε καλά! Είναι σπάνιες οι μέρες που μπορεί να έρθω στενοχωρημένη στο σχολείο.

- Όταν έρχεσαι στενοχωρημένη, υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

Ναι. Μετά τα Χριστούγεννα υπήρχε, επειδή κάτι κοπέλες μού είχαν κάνει κάτι και ... ε και βασικά ψιλοφοβόμουν να 'ρθω μετά τα Χριστούγεννα.

- Ποιο συναίσθημα επικρατεί όταν είσαι στο σχολείο;

[μεγάλη παύση] Βασικά δεν ξέρω... Είναι κι ο χαρακτήρας μου εμένα ... δε φταίει το σχολείο μάλλον. Εγώ βασικά τις ώρες του σχολείου είμαι τις περισσότερες ώρες στενοχωρημένη. Λύπη, κάτι τέτοιο, δεν ξέρω...

(Θύμα 14-K-M1)

Ναι. Μου αρέσει επειδή έχω φίλους. Επειδή με υποστηρίζουν οι καθηγητές και μαθαίνω πράγματα και περνάω ωραία!

- Πώς νιώθεις όταν ξεκινάς για το σχολείο;

Λίγο που ξυπνάω νωρίς μου έρχεται κάπως απότομα, αλλά μετά όταν σκέφτομαι ότι θα δω τους φίλους μου, εντάζει.

- Όταν είσαι στο σχολείο;

Η χαρά, λίγο, πολύ λίγο... Τώρα δεν μπορώ να πω ούτε στενοχώρια, ούτε θυμός. Γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν κάποιες κόντρες. Αλλά αποφεύγω να σκέφτομαι αυτά τα πράγματα και σκέφτομαι πιο πολύ τα θετικά και τους αφήνω αυτούς. Γιατί σχολιάζουν γενικώς εμένα και δε μ' αρέσει πολύ. Αλλά τους αφήνω και σκέφτομαι πώς να περάσω εγώ καλά και να μην, ας πούμε, έχω την έννοια ότι κάποιος με συζητάει. (Θύμα 13-K-M1)

Στις τρεις τελευταίες μαρτυρίες, παρατηρούμε ότι, ενώ αρχικά οι μαθητές εκφράζουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο, στη συνέχεια, φαίνεται από τα λόγια τους ότι το συναίσθημα που επικρατεί όταν βρίσκονται σε αυτό είναι η λύπη ή ο φόβος. Ενδεχομένως, οι μαθητές απαντούν αρχικά με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, αλλά στη ροή του λόγου αφήνουν να φανούν τα πραγματικά τους συναισθήματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις δύο μαθητών-θυμάτων οι οποίοι εκφράζουν έντονα αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους. Και οι δύο χρησιμοποιούν όρους που δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν φυλακή:

- Ποιο συναίσθημα επικρατεί όταν είσαι στο σχολείο;

Όταν κάνεις μάθημα αισθάνεσαι ένα ... σαν συναίσθημα φυλάκισης μπορώ να το πω, επειδή είσαι μέσα σε μία τάξη και θα βγεις σε 45', όσο κρατάει το μάθημα. (Θύμα 7-A-A4)

- Πώς νιώθεις συνήθως στο σχολείο;

Μετράω τις ώρες για να φύγω! Νιώθω ότι θέλω να ξεφύγω! Ότι είμαι φυλακισμένος και θέλω να ξεφύγω απ' αυτό το χώρο! Και όταν μπορέσω να μην ξαναγυρίσω, δε θα ξαναγύριζα! (Θύμα 6-A-X3)

Παραδόξως, η τελευταία μαρτυρία προέρχεται από ένα μαθητή-θύμα, ο οποίος είναι πρόεδρος στο τμήμα του. Παρόλα αυτά, όπως δείχνουν τα λόγια του, νιώθει πολύ δυσαρεστημένος γιατί δεν έχει πραγματικούς φίλους στο σχολείο. Όπως αναφέρει πιο κάτω, πολλοί μαθητές θα ήθελαν να τον έχουν φίλο αλλά εκείνος δε θεωρεί κανέναν πραγματικό φίλο του:

Απλά, του χρόνου θά 'θελα ν' αλλάζω σχολείο. Πρώτον, γιατί ε ... δε βρίσκω και κάποιον που νά 'χω φίλο, ας πούμε. Όχι ότι δε με θέλουνε, με θέλουνε! Απλά, εγώ δε βρίσκω κάποιο παιδί που να θεωρώ φίλο. Δεύτερος λόγος είναι ότι θέλω να βρω ένα σχολείο το οποίο να είναι πιο κοντά στο σπίτι μου. Επίσης σ' ένα σύλλογο μπάσκετ που είναι κοντά στο σπίτι μου έχω δημιουργήσει κάποιες μικροφιλίες με τα παιδιά εκεί, και θά 'θελα να πάω στο σχολείο αυτό στο οποίο πάνε αυτά. Και υπάρχει λόγος να μείνω εδώ; Δεν υπάρχει λόγος να μείνω εδώ! Δε θεωρώ ότι μου προσφέρει κάτι το σχολείο! (Θύμα 6-A-X3)

Από την ανωτέρω μαρτυρία φαίνεται ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δε θεωρεί κανένα συμμαθητή του κατάλληλο για φίλο. Ίσως, κανένας συμμαθητής του δεν του εμπνέει εμπιστοσύνη ή δεν έχει κοινά ενδιαφέροντα με εκείνον. Όμως, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η έντονη απέχθεια για το σχολείο που προκαλείται στον εν λόγω μαθητή λόγω της έλλειψης φίλων. Εξάλλου, εξετάζοντας με προσοχή τα λόγια των μαθητών που δηλώνουν ότι το σχολείο τούς αρέσει, παρατηρούμε ότι τρία είναι τα στοιχεία που τους δίνουν ιδιαίτερη χαρά: οι καινούριες γνώσεις, η δυνατότητα εκτόνωσης και, κυρίως, η επικοινωνία με τους φίλους τους. Ας δούμε τι απαντούν οι μαθητές που εκφράζουν μόνο θετικά συναισθήματα για το σχολείο:

- Σου αρέσει το σχολείο;

Ναι, μου αρέσει! Μαθαίνω καινούρια πράγματα, ξεσκάω, βλέπω τους φίλους μου... (Θύμα 10-A-M2)

Όταν έρχομαι μου αρέσει πάρα πολύ! Ξεδίνεις εδώ μέσα! Εδώ μέσα περνάς πάρα πολύ ωραία! Και γενικά περνάς καλά. Εντάξει έχει τα καλά του, έχει και

τα κακά του το σχολείο, αλλά για μένα πιο πολλά είναι τα καλά. Και είναι πάρα πολύ ωραία να έρχεσαι εδώ πέρα γιατί νιώθεις ότι σε νοιάζονται, οι περισσότεροι τουλάχιστον... (Θύμα 11-K-Π4)

Σε γενικές γραμμές είναι ωραίο το σχολείο, δεν μπορώ να πω... Όταν ξεκινάω από το σπίτι λέω ότι, εντάξει, τόρα θα πάω να δω τους φίλους μου, θα μάθω καινούρια πράγματα... (Θύτης 1-K-Π3)

Ναι, πολύ! Λιγάκι ανυπομονησία για το τι θα γίνει στο μάθημα... Στο σχολείο είμαι με τους φίλους μου συνήθως, ακόμα κι αυτά τα 10' του διαλείμματος με τους φίλους μου εμένα μου φαίνονται πολύ ωραία και μου αρέσει! (Θύτης 2-K-X3)

Για να μάθεις είναι καλά. (Θύτης 7-A-M2)

Μου αρέσει πάρα πολύ! Έχω τους φίλους μου, το διάβασμα είναι και ευχάριστο κιόλας! (Θύτης 8-A-Π1)

Όσον αφορά στην ερώτηση «υπάρχει κάτι που δε σας αρέσει στο σχολείο;», οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρόλο τους στα περιστατικά εκφοβισμού. Τα θύματα παραπονιούνται κυρίως για τις προβληματικές σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές, ενώ οι θύτες παραπονιούνται κυρίως για τις προβληματικές σχέσεις τους με τους καθηγητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις προβληματικές σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές αναφέρονται τα μισά περίπου θύματα εκφοβισμού, ενώ μόνο δύο από τους εννέα θύτες θίγουν το ίδιο θέμα και αυτοί αναφέρονται στο παρελθόν:

Δεν έχω και την καλύτερη σχέση με τα παιδιά γιατί ... τις περισσότερες φορές με κοροϊδεύουν. Αυτό είναι το πρόβλημά μου εμένα, ότι καθημερινά στο σχολείο δημιουργείται αυτό το πρόβλημα. (Θύμα 1-A-Π3)

Δε μ' αρέσουν κάποια συγκεκριμένα παιδιά μες στην τάξη. Άμα δεν ήτανε στην τάξη μας τότε θα ήτανε καλύτερα! Ενώ αυτά τα παιδιά λένε σε άλλα παιδιά από άλλες τάξεις ψέματα για μένα και ότι είμαι κακιά, καρφί, το ένα και το άλλο... (Θύμα 2-K-Π3)

Στο συγκεκριμένο σχολείο δε μου αρέσει το περιβάλλον στο οποίο ζω. Δηλαδή, εντάξει οι εγκαταστάσεις καλές είναι, οι δάσκαλοι ας πούμε καλοί είναι, εντός εισαγωγικών καλοί εντάξει ... σχετικά καλοί, αλλά δε μου αρέσουν τα παιδιά τα οποία συναναστρέφομαι! Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερη πειθαρχία! [...] Υπάρχουνε κάποια παιδιά τα οποία επειδή έχουν σωματική δύναμη, την επιδεικνύουνε και θέλουν να είναι αρχηγοί. Πέρσι ήταν ένα παιδί έτσι ... που με χτύπαγε λίγο... Φέτος δεν υπάρχει τέτοιο θέμα. Και ενώ είχα έρθει στο γυμνάσιο με τόση χαρά, δε μ' άρεσε! Και είχα σκεφτεί και να αλλάξω και σχολείο, αλλά είπα δεν πειράζει, ας κάνω λίγη υπομονή ακόμα. Βασικά, σκέφτομαι ν' αλλάξω του χρόνου σχολείο. (Θύμα 6-A-X3)

Πέρσι πρώτη φορά ήρθα στο σχολείο αυτό. Ήμουν σε άλλο σχολείο. Είχα με διάφορα παιδιά διαμάχες και είχε αρκετά αρνητικά σε μένα. Με κάποιους

καθηγητές δεν ταιριάζουμε και τόσο καλά. Πιο πολύ έχει σχέση με τα παιδιά. (Θύμα 8-K-A1)

Τα παιδιά πιστεύω ότι με αδικούν λίγο. (Θύμα 10-A-M2)

Εντάξει, έχεις κάποιες δοκιμασίες να αντιμετωπίσεις γιατί όσο να είναι δε θα αρέσεις σε όλους. Δοκιμασίες γιατί κάποια παιδιά μπορεί να ζηλεύουνε, κάποια άλλα παιδιά μπορεί να εκνευρίζει το στυλ μου, ο τρόπος που μιλάω και μπορεί να τους φαίνονται λίγο εξωπραγματικά όλα αυτά. Δεν μπορούν μερικές φορές να καταλάβουν αυτό που λέω. (Θύμα 11-K-Π4)

Τα μεγαλύτερα παιδιά, γιατί πέρυσι, όταν πήγαινα πρώτη [γυμνασίου], με φώναζαν Μπαγκς Μπάνι για τα δόντια μου και ήμουνα μέσα στην κοροϊδία. Αντί να με φωνάζουν με το όνομά μου με φωνάζανε ή Ροναλντίνο ή Μπαγκς Μπάνι! Δε μου αρέσει αυτό που κάνουν, γιατί δεν κοιτάζουν τον εαυτό τους, κοιτάνε εμένα! (Θύτης 3-K-A4)

Υπάρχει πάρα πολύ μεγάλος ρατσισμός! [...] Αν είναι κάποιος παχύς τον κοροϊδεύουν συνέχεια. Και μένα, όταν ήμουν πιο παχύς, με κοροϊδεύανε! Ή όταν είναι κάποιος πιο σκουρόχρωμος, τον λένε «αράπη», «γύφτο», του λένε «δώσε μας κάνα CD» και τέτοια... (Θύτης 9-A-Π1)

Οι μισοί περίπου θύτες και οι δύο θύτες-θύματα που συμμετείχαν στη συνέντευξη παραπονιούνται κυρίως για τις διακρίσεις των εκπαιδευτικών και τις αδικίες εις βάρος τους, ενώ μόνο τρία από τα δεκατέσσερα θύματα αναφέρονται στο ίδιο θέμα, χωρίς όμως να εκφράζουν τόσο έντονα παράπονα όσο οι μαθητές των δύο άλλων κατηγοριών:

Αυτό που δε μου αρέσει στο σχολείο είναι όταν κάποιος καθηγητής έχει συγκεκριμένο πρόβλημα με κάποιο παιδί. Μου έχει τύχει να έχει κάποιος καθηγητής συγκεκριμένο πρόβλημα με μένα. (Θύτης 1-K-Π3)

Οι καθηγητές είναι τελείως ό,τι νά 'ναι εδώ πέρα! Νομίζουν ότι είναι κάποιοι και ότι μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν επειδή είναι μεγαλύτεροι από μας! Και τι σημαίνει αυτό; Επίσης, τις απουσίες τις δίνουν σαν καραμέλες! [...] Στους γονείς μας λένε πράγματα που δεν ισχύουν. Όταν ήρθαν για τους βαθμούς, τους έλεγαν ότι εγώ δεν έχω ούτε τετράδιο, ούτε βιβλία. Εντάξει μπορεί να μην έκανα τις ασκήσεις αλλά τα βιβλία πάντα τα έφερνα! (Θύτης 4-K-A1)

Ότι με το παραμικρό μπορεί να πάμε στο γραφείο. Δηλαδή, εντάξει, όλα τα παιδιά κάποια στιγμή θα γελάσουνε! Και εμένα προσωπικά, άμα γελάσουν όλοι και γελάσω κι εγώ, επειδή γελάω και λίγο δυνατά, με πάνε κατευθείαν στο γραφείο. Και μαζεύω απουσίες μόνο γι' αυτό! Και είναι λίγο σπαστικό αυτό το πράγμα! Δηλαδή, εντάξει, τους καλούς μαθητές δεν τους πάνε στο γυμνασιάρχη, μόνο εμάς που είμαστε λίγο πιο ζωηροί! (Θύτης 5-K-A1)

Ένα πράγμα που ίσως μ' ενοχλεί στο σχολείο μου είναι το ότι κάποιοι καθηγητές δεν έχουν το σωστό τρόπο να φέρονται στα παιδιά, κυρίως στα ζωηρά. Ότι αδικούν τα παιδιά είτε με τη συμπεριφορά τους, είτε με τη

βαθμολογία και ότι ο τρόπος που προσπαθούν να δείξουν το λάθος ενός παιδιού δεν είναι πάντα σωστός. (Θύτης 6-K-X1)

Από κάποιους καθηγητές νομίζω υπάρχει κάπως σαν να το πω ρατσιστική εντός εισαγωγικών συμπεριφορά. Δηλαδή δεν κρίνουνε τους πάντες επί ίσοις όροις. Το πιστεύω αυτό ειλικρινά. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Ο τρόπος συμπεριφοράς κάποιων καθηγητών. Γιατί έχουμε κάποιους καθηγητές οι οποίοι κατακρίνουνε παιδιά, τα ξεχωρίζουν από τα άλλα και γενικά τους συμπεριφέρονται άσχημα. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Είναι κάποιοι καθηγητές ... δεν κρίνουνε σωστά ... κάνουν πάρα πολλές διακρίσεις! (Θύμα 4-K-X3)

Δυο-τρεις [καθηγητές] οι οποίοι έχουν κάποια ψυχολογικά προβλήματα προφανώς κι έχουνε περίεργη συμπεριφορά. Η συμπεριφέρονται άδικα προς κάποια παιδιά. (Θύμα 5-K-X3)

Επίσης, κάποιοι καθηγητές με αδικούνε στη βαθμολογία. (Θύμα 6-A-X3)

Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν οι αρνητικές αντιλήψεις των θυτών σχετικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους είναι δυνατό να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους μαθητές. Τα λόγια μιας μαθήτριας, στη συνέχεια της συνέντευξης, δείχνουν ότι το αίσθημα αδικίας είναι πολύ πιθανό να συμβάλλει στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη μαθήτρια παραδέχεται ότι μπορεί να «ξεσπάσει» πάνω σε κάποιον άλλο μαθητή όταν «έχει τα νεύρα της». Όταν ερωτάται τι την θυμώνει πολύ στο σχολείο απαντά:

Μπορεί νά 'χω τσακωθεί με κάποιον καθηγητή και να πιστεύω κάπου ότι είχα δίκιο. Και νά 'χω νεύρα εκείνη τη στιγμή, να μην μπορώ... Έτσι και άνθρωπος να μου μιλήσει να είμαι λίγο κάπως. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο (βλ. § 8.2.2.), οι διακρίσεις των εκπαιδευτικών υπέρ των καλών μαθητών προκαλούν έντονο αίσθημα αδικίας, φθόνο και θυμό στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Η άσκηση εκφοβισμού εις βάρος των καλών μαθητών είναι πιθανό να αποτελεί έναν τρόπο αποφόρτισης των «κακών» μαθητών της τάξης, καθώς τους επιτρέπει, από τη μια πλευρά, να διασκεδάσουν την πλήξη τους και, από την άλλη πλευρά, να πάρουν εκδίκηση για το συστηματικό παραγκωνισμό τους από τους καθηγητές.

Εκτός από την άνιση μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, επτά συμμετέχοντες – τέσσερα θύματα και τρεις θύτες – επικρίνουν επίσης την αυταρχική συμπεριφορά ορισμένων καθηγητών και την υπερβολική αυστηρότητα κάποιων κανόνων:

*Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που καμιά φορά εκνευρίζονται πολύ εύκολα όταν κάνουν φασαρία τα παιδιά και μπορεί να βρίσουν. Αν αργήσεις την πρώτη ώρα και σε δουν, παίρνεις επτά απουσίες και φεύγεις ή μένεις στο σχολείο.
(Θύμα 1-Α-Π3)*

Επίσης, υπάρχουν κάποιοι καθηγητές, οι οποίοι έχουνε ζητηθεί από γονείς κι έχουν έρθει επιθεωρητές κι έχουνε ζητήσει να φύγουν απ' το σχολείο, αλλά λόγω κάποιων άσχημων συμπτώσεων έχουν συνεχίσει να διδάσκουν κι αυτό έχει επηρεάσει πολλά παιδιά! [...] Καμιά φορά δεν ελέγχουν τα συναισθήματά τους και χρησιμοποιούν ακόμα και βία! Έχω ακούσει πως ένας καθηγητής έπιασε κάποιο κορίτσι από το αυτί και το τράβαγε. Εγώ δεν έχω προσέξει κάτι βίαιο να γίνεται. Απλά, έχω ακούσει να βωμολοχεί μια καθηγήτρια απέναντι σε παιδί χωρίς ιδιαίτερο λόγο. Το είπε «χαζό», «άθρησκο»... (Θύμα 5-Κ-Χ3)

*Δε μου αρέσει που κάποιοι καθηγητές έχουν το πρότυπο της αυθεντίας. Δηλαδή, είμαι εδώ μέσα, θα κάνω εγώ ό,τι θέλω, πρέπει να με ακούτε και αυτά που λέω είναι σωστά! Και το ότι επιβάλλεσαι στο μαθητή και δεν τον αφήνεις να εκφράσει τη γνώμη του, εμένα δε μου αρέσει προσωπικά και το έχω συναντήσει.
(Θύμα 11-Κ-Π4)*

*Δύο καθηγητές, επειδή μας αποδοκιμάζουν και είναι πολύ αυστηροί.
(Θύμα 14-Κ-Μ1)*

Η αντιμετώπιση των καθηγητών προς τα παιδιά. Ας πούμε, τις προάλλες, ένας καθηγητής πήγε να χτυπήσει μια ολόκληρη σειρά με το βιβλίο. (Θύτης 7-Α-Μ2)

Μερικοί [καθηγητές] είναι πολύ αυστηροί. (Θύτης 8-Α-Π1)

Ναι, οι κανόνες [δε μου αρέσουν]. Πολύ αυστηροί! Το μόνο που δε μας έχουνε κόψει είναι η αναπνοή εδώ μέσα! (Θύτης 2-Κ-Χ3)

Σημειώνεται ότι μόνο ένας μαθητής-θύμα – ο οποίος αποτελεί τον αποδιοπομπαίο τράγο μεταξύ των μαθητών του σχολείου του – παραπονιέται, αντίθετα, ότι οι καθηγητές δεν τιμωρούν τα παιδιά αρκετά αυστηρά, όταν τον ρωτάμε τι δεν του αρέσει στο σχολείο:

Μερικές φορές κάποια παιδιά κάνουν κάποιες πράξεις και δεν τους τιμωρούν όπως πρέπει, κανονικά! (Θύμα 9-Α-Μ4)

Ορισμένα άλλα θέματα που θίχτηκαν μόνο από τρεις μαθητές είναι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, ο υπερβολικός όγκος δουλειάς για το σπίτι και η μικρή διάρκεια των διαλειμμάτων:

Πιστεύω πως ο χώρος θα μπορούσε να είναι λίγο πιο... Τα καλοριφέρ ξέρω 'γώ... Να είχανε λυθεί κάποια προβλήματα. Αλλά φαντάζομαι ότι είναι και οικονομικό θέμα. (Θύμα 5-Κ-Χ3)

*Τα πολλά διαγωνίσματα και η ασφυκτική πίεση που μας κάνουν οι καθηγητές, επειδή ο καθένας μάς βάζει απ' τα δικά του χωρίς να υπολογίζει ότι ο καθένας μάς βάζει κι από τόσα! Έχεις πάρα πολλά να κάνεις για το σπίτι!
(Θύμα 3-Α-Π3)*

Απλά, τα διαλείμματα είναι πολύ μικρά. (Θύτης 9-A-III)

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι τα προβλήματα που απασχολούν σχεδόν όλους τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητές απορρέουν κυρίως από την κακή ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας· εύρημα που επιβεβαιώνει και ο Galand (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004). Τα θύματα εκφοβισμού παραπονιούνται κυρίως για τις προβληματικές σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές, ενώ οι θύτες παραπονιούνται κυρίως για τις προβληματικές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Τα περισσότερα θύματα νιώθουν αποξενωμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους και δυσκολεύονται να κάνουν φίλους στο σχολείο. Αντίθετα, οι θύτες δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές, ενώ διαμαρτύρονται έντονα για τη συμπεριφορά των ενηλίκων του σχολείου απέναντί τους. Οι διακρίσεις μεταξύ καλών και κακών ή ήσυχων και ζωντανών μαθητών αποτελούν «κόκκινο πανί» για τους επιθετικούς μαθητές. Με λίγα λόγια, η δυσαρέσκεια των θυτών οφείλεται κυρίως στις διακρίσεις των εκπαιδευτικών εις βάρος τους, ενώ η δυσαρέσκεια των θυμάτων οφείλεται κυρίως στη μη αποδοχή τους από τους άλλους μαθητές του σχολείου τους. Μάλιστα, το γεγονός ότι το ένα πέμπτο των θυμάτων αναφέρονται στη θυματοποίησή τους από άλλους μαθητές όταν ερωτούνται εάν τους αρέσει το σχολείο, χωρίς να έχει προηγηθεί καμιά αναφορά σε αυτό το θέμα, δείχνει ότι ο εκφοβισμός αποτελεί για κάποιους μαθητές το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

Παρά τις προαναφερθείσες διαφορές μεταξύ των θυτών και των θυμάτων όσον αφορά στους λόγους της μειωμένης ικανοποίησής τους από το σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές και των δύο κατηγοριών αναφέρονται στο αίσθημα της ανίας που νιώθουν μέσα στη σχολική τάξη· εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλη προγενέστερη έρευνα (Πουρκός & Κοντοπόδης 2005). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η πλήξη τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αποτυχία ορισμένων εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν μια γνήσια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός που περιορίζεται στην τυπική διδασκαλία του αντικειμένου του, χωρίς να κάνει καμιά προσπάθεια να προσεγγίσει τους μαθητές του, δεν καταφέρνει να εμπνεύσει στα παιδιά ενδιαφέρον για το μάθημα. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός ο οποίος κάνει το μάθημα με τρόπο

ευχάριστο και κατανοητό, αποφεύγει τις διακρίσεις και δείχνει ενδιαφέρον για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κερδίζει όχι μόνο τη συμπάθειά τους, αλλά και το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο που διδάσκει. Στο ζήτημα της ανίας των μαθητών στο σχολείο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία, καθώς φαίνεται ότι η πλήξη κρύβεται συχνά πίσω από τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων. Όπως φαίνεται από τα λόγια των συμμετεχόντων, η ανία είναι δυνατό να ωθεί κάποιους μαθητές να ξεσηκώνουν την τάξη με τις σκανδαλιές τους ή να ασκούν εκφοβισμό σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους με μοναδικό στόχο να εκτονωθούν και να διασκεδάσουν την πλήξη τους.

Αν και ελάχιστοι μαθητές αναφέρονται στο θέμα του άγχους που νιώθουν στο σχολείο, φαίνεται ότι το υπερβολικό άγχος είναι επίσης δυνατό να προκαλέσει την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με άλλους παράγοντες κινδύνου. Το βίαιο ξέσπασμα κάποιων μαθητών σε πιο αδύναμα παιδιά είναι πιθανό να αποτελεί έναν τρόπο εκτόνωσης από το άγχος της βαθμολογίας και την ψυχολογική πίεση που τους ασκείται καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σκωτίας με στόχο τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των μαθητών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού και των υπόλοιπων μαθητών, διαπιστώθηκε ότι το σχολικό άγχος αποτελεί τον έναν από τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης και για τις τρεις κατηγορίες μαθητών – θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων (Karatzias, Power & Swanson, 2002).

Τονίζεται ότι το άγχος του εφήβου για το μάθημα εξαρτάται, επίσης, σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό. Όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζει το μαθητή, τον βοηθά να καλύψει τις ελλείψεις του και δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, το άγχος του μαθητή είναι φυσικό να μειώνεται. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός φαίνεται απρόσιτος ή αυταρχικός, ασκεί ψυχολογική πίεση στο μαθητή απειλώντας τον με μείωση της βαθμολογίας του και τον προσβάλλει μπροστά σε όλη την τάξη, το άγχος του μαθητή είναι λογικό να αυξάνεται.

Τέλος, τα θετικά σχόλια των ερωτώμενων για το σχολείο τους αναφέρονται σε τρία κυρίως στοιχεία: (i) στην παροχή καινούριων γνώσεων, (ii) στη δυνατότητα εκτόνωσης, και (iii) στην καθημερινή επαφή των μαθητών με τους φίλους τους (Κάπαρη & Σταύρου, 2013).

8.2.10. Κοινωνική ένταξη

Για να διαπιστωθεί ο βαθμός ένταξης των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων τους, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα εξής ερωτήματα: «έχεις στενούς φίλους στο σχολείο;», «αν ναι, πόσους στενούς φίλους έχεις;», «μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος/η στο διάλειμμα;» και «αν ναι, πόσο συχνά αισθάνεσαι μόνος/η;».

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών στις δύο πρώτες ερωτήσεις, τα θύματα θεωρούν ότι έχουν λιγότερους στενούς φίλους συγκριτικά με τους θύτες. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν κανένα στενό φίλο στο σχολείο τους ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων:

Όχι. Δε βλέπω κανένα συμμαθητή μου έξω από το σχολείο. (Θύμα 1-A-Π3)

Κολλητούς όχι. Έτσι μόνο φίλους. [μετά από μεγάλη παύση και διστακτικά] Δύο άτομα.

- Βλέπεις κάποιο συμμαθητή σου και έξω από το σχολείο;

Όχι. (Θύμα 9-A-M4)

Έχω μια φίλη που είναι πολύ καλή μου φίλη. Αλλά είμαστε φίλες. Δεν την είχα ποτέ κολλητή φίλη μου. [...] Δηλαδή αυτή η φίλη τώρα που είμαστε είναι με τρία κορίτσια παρέα και προτιμάει τη δική της παρέα. Γνωρίζονται χρόνια.

(Θύμα 4-K-X3)

Στις ανωτέρω μαρτυρίες, παρατηρούμε ότι οι μαθητές κάνουν τη διάκριση μεταξύ «κολλητών» ή «στενών» και «απλών» φίλων. Ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής-θύμα ορίζει την έννοια του «στενού φίλου» αντικατοπτρίζει την απογοήτευσή του από τις παλαιότερες φιλίες του στο γυμνάσιο:

Στην Στ' Δημοτικού είχα κυρίως μερικούς πάρα πολύ κολλητούς φίλους. Όταν ήρθα στο γυμνάσιο όμως, με ένα-δυο παιδιά συγκεκριμένα, αλλάξαμε τμήμα, δεν κάναμε παρέα και φέτος δεν έχω κάποιο κολλητό φίλο. Δεν εμπιστεύομαι κάποιον για κολλητό μου φίλο. Κάποιος μπορεί ας πούμε να μου πει «είσαι κολλητός μου», αλλά εγώ δεν τον θεωρώ κολλητό μου.

- Πώς ορίζεις τον κολλητό φίλο;

Καταρχάς, θέλω να του λέω τα μυστικά μου και να τα κρατάει. Θέλω επίσης να έχουμε κοινά ενδιαφέροντα. Να μην υπάρχει αντιπαλότητα και ανταγωνισμός ανάμεσά μας. Επίσης, όταν κάποια παιδιά στρέφονται εναντίον μου, αυτός να μην πηγαίνει μαζί τους και να στρέφεται κι αυτός εναντίον μου, αλλά να με υποστηρίζει. (Θύμα 6-A-X3)

Από τα λόγια του εν λόγω μαθητή, συμπεραίνουμε ότι η επιφυλακτικότητά του απέναντι στους συμμαθητές του οφείλεται στο ότι νιώθει προδομένος από προηγούμενους φίλους του στο γυμνάσιο, είτε επειδή κοινοποίησαν κάποιο μυστικό του, είτε επειδή πήραν το μέρος των μαθητών που τον εκφόβιζαν. Ένας άλλος

μαθητής-θύμα δείχνει, επίσης, απογοητευμένος από τον πιο στενό φίλο του επειδή διέδωσε σε όλο το σχολείο ότι τον εκφοβίζουν δύο συμμαθήτριές του, όπως μας αποκαλύπτει στη συνέχεια της συνέντευξης:

Μέχρι πριν μια εβδομάδα ναι, είχα έναν κολλητό. Τσακωθήκαμε για δύο θέματα. Το ένα δε θέλω να το πω. Το άλλο είναι επειδή έχω ακούσει κάτι που είπε σε όλο το σχολείο. (Θύμα 10-A-M2)

Ο ανωτέρω μαθητής, όπως και άλλα θύματα εκφοβισμού, δείχνει ιδιαίτερα καχύποπτος απέναντι στους συνομηλίκους τους. Όπως φαίνεται και στις κατωτέρω μαρτυρίες, κάποιοι μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων είναι πεπεισμένοι ότι δε θα αποκτήσουν ποτέ πραγματικούς φίλους και αμφισβητούν την έννοια της φιλίας:

Φοβάμαι ακόμα να κάνω κολλητό φίλο, να του εμπιστευτώ κάποια πράγματα. Δεν πιστεύω τώρα ότι υπάρχει φιλία. Δεν είναι μόνο γι' αυτό που έγινε με τον κολλητό μου. Είναι και γι' αυτά που έχω δει και για διάφορα άλλα... Πιστεύω ότι δεν υπάρχει φιλία. (Θύμα 10-A-M2)

Μ' έχουνε κάνει να κάνω κάποιες σκέψεις, τι μπορεί ν' αντιμετωπίσω στο μέλλον και τα λοιπά. Σκέφτομαι πως τελικά μάλλον θα υπάρχουνε πάντα [τέτοια προβλήματα] ειδικά για μένα, γιατί κάποια άλλα παιδιά έχω ακούσει πως δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Κάποιοι που να με κοροϊδεύουνε πάρα πολύ και να προσπαθούν να με εκμεταλλεύονται. Προσπαθώ κι εγώ να αλλάξω μήπως και γίνει κάτι αλλά... Ίσως τον τρόπο... Να είμαι πιο θαρραλέα, τον τρόπο που αντιδράω, τον τρόπο που σκέφτομαι. Παλιά, δηλαδή, δεν πονηρευόμουνα καθόλου το τι γινόταν. Τώρα έχω αλλάξει τελείως τον τρόπο σκέψης μου με όλα αυτά που έχουνε γίνει. Πολλές φορές γίνομαι καχύποπτη, έχω παρατηρήσει, χωρίς να υπάρχει λόγος. (Θύμα 5-K-X3)

Στενοχωριέμαι πάρα πολύ γιατί δεν έχω καθόλου φίλες. Μα αυτό μ' έχει επηρεάσει πάρα πολύ... Ότι θα μείνω για πάντα μόνη μου και δε θα έχω φίλους. (Θύμα 2-K-Π3)

Αντιθέτως, κανένας θύτης ή θύτης-θύμα από τους συμμετέχοντες δεν εκφράζει καχυποψία απέναντι στους συνομηλίκους του, με εξαίρεση μία μόνο μαθήτρια:

Δε θα έλεγα ότι είναι πολλοί. Γιατί ... γενικά δεν εμπιστεύομαι πάρα πολύ γιατί πιστεύω ότι δεν είναι καλά παι ... όχι καλά παιδιά, ότι δεν είναι καλοί για να βοηθήσουν. Με δυο-τρεις κάνουμε πολύ καλή παρέα. Είναι αγόρια. Γενικά φίλους έχω, απλά δεν τους εμπιστεύομαι τα μυστικά μου κι αυτά. (Θύτης 6-K-X1)

Η φράση «δεν εμπιστεύομαι πάρα πολύ γιατί πιστεύω ότι δεν είναι καλοί για να βοηθήσουν» ίσως συνδέεται με το συμπέρασμα ορισμένων ερευνητών ότι κάποιοι μαθητές επιλέγουν για φίλους τους επιθετικά παιδιά που μπορούν να τους υπερασπιστούν από τις επιθέσεις των άλλων μαθητών. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα χαμηλά

επίπεδα θυματοποίησης συνδέονται με την ύπαρξη ενός «φίλου που βοηθάει» στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών (Kochenderfer & Ladd, 1997) ή ενός φίλου που είναι αρκετά δυνατός σωματικά ώστε να παρέχει προστασία στους έφηβους μαθητές (Hodges, Malone & Perry, 1997).

Όπως προαναφέρθηκε, όλοι οι μαθητές που δεν έχουν κανένα στενό φίλο στο σχολείο ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν μόνο ένα στενό φίλο στο σχολείο είναι επίσης θύματα εκφοβισμού, εκτός από μία περίπτωση θύτη:

Περισσότερο στενή φίλη μου είναι μία. Από τα άλλα παιδιά δε με συμπαθεί κανείς και δεν ξέρω για ποιο λόγο. (Θύμα 2-K-Π3)

Έχω μια πολύ καλή φίλη που με θεωρεί την καλύτερή της φίλη και είναι εδώ πέρα και είμαστε μαζί. [...] Οι περισσότεροι με αποφεύγουν αλλά ... έχει γίνει και λόγω κάποιων φημών που βγάλανε κάποιιο άλλοι. Αλλά γενικά λίγοι μ' έχουν πλησιάσει σαν φίλοι. (Θύμα 5-K-X3)

Μία στενή φίλη. (Θύμα 11-K-Π4)

Ναι, αμέ την κολλητή μου. Είμαστε 11-12 χρόνια τώρα μαζί. (Θύτης 5-K-A1)

Μόνο 5 από τους 14 μαθητές θύματα δηλώνουν ότι έχουν 2-4 στενούς φίλους στο σχολείο. Αντίθετα, οι παρέες των θυτών και των θυτών-θυμάτων φαίνεται ότι είναι πολυπληθείς και συχνά απαρτίζονται από μαθητές διαφορετικών τμημάτων και τάξεων:

*- Έχεις στενούς φίλους στο σχολείο;
Ναι, γύρω στους 10-15. (Θύτης 1-K-Π3)*

Από τη Γ' και ένα-δύο από τη Β'. Πέντε αγόρια και επτά κορίτσια. Είμαστε από το δημοτικό μαζί. (Θύτης 3-K-A4)

Έχω έξι στενούς φίλους. (Θύτης 8-A-Π1)

Κολλητές έχω δύο που τις ξέρω τη μία από το προνήπιο και την άλλη από την Α' Δημοτικού. Για πολύ καλές φίλες είναι τρεις-τέσσερις. (Θύτης 4-K-A1)

Ναι, είμαι εγώ με πέντε κορίτσια. Είμαστε όλες από τη Β' αλλά από διαφορετικά τμήματα. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Ναι, αρκετούς. Τέσσερα-πέντε αγόρια από τη Β'. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό της Salmivalli ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά ανήκουν σε μεγαλύτερες παρέες μαθητών συγκριτικά με αυτές των θυμάτων (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Επίσης, αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης του Cook,

σύμφωνα με την οποία, ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν εάν ένας μαθητής θα πέσει θύμα εκφοβισμού είναι οι δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι μια μαθήτρια-θύμα δηλώνει:

*Κι εγώ είμαι άτομο που δεν αποκτώ εύκολα κολλητούς φίλους.
(Θύμα 2-K-Π3)*

Εξάλλου, όλοι οι μαθητές που δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά μοναξιά στο σχολείο ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων:

*- Μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος στο διάλειμμα;
Ναι, συχνά. [...] Στο σχολείο νιώθω μοναξιά. Όταν χτυπάει το διάλειμμα κατεβαίνω και νιώθω μοναξιά. (Θύμα 1-A-Π3)*

*Πολλές φορές! Τώρα ή παίρνω ένα βιβλίο και διαβάζω ή κάνω βόλτες.
(Θύμα 10-A-M2)*

*Βασικά είμαι πολύ δεμένη με μια κοπέλα από πολύ μικρές. Ε όταν λείπει, όταν κάθεται μέσα ή οτιδήποτε, δεν ξέρω, νιώθω κάπως μόνη μου.
(Θύμα 14-K-M1)*

Ακόμα και κάποιοι μαθητές-θύματα που δηλώνουν ότι έχουν στενούς φίλους στο σχολείο, αναφέρουν ότι νιώθουν συχνά μοναξιά επειδή οι φίλοι τους προσκολλώνται κατά διαστήματα σε άλλες παρέες μαθητών:

*Ναι, πολύ συχνά. Αρκετά, ναι εντάξει. Νά 'χουμε έξι διαλείμματα, τα τρία είμαι μόνη σχεδόν. Αλλά μιλάω με καθηγητές, με την κυρία Α.... Κάνω παρέα και με τα κορίτσια αυτά, αλλά δεν ξέρω πώς τυχαίνει ... έτσι χανόμαστε στο διάλειμμα. Κάπου πάνε εκείνες ... κι εγώ άμα ψάξω και δεν τις βρω κάθομαι.
(Θύμα 4-K-X3)*

Κάποιες φορές ναι. Γιατί η διπλανή μου που είναι κι αυτή πολύ καλή φίλη μου δυο-τρεις φορές με αφήνει για να πάει με μια άλλη φίλη της και βρίσκομαι να την ψάχνω και δεν έχω παρέα. (Θύμα 5-K-X3)

*Εεε, λίγο... Μερικές φορές όταν βαριέμαι και δεν έχω τίποτα να κάνω.
- Πότε συμβαίνει αυτό; Όταν οι κολλητοί σου λείπουν απ' το σχολείο;
Όχι, επειδή... επειδή... [δυσκολεύεται να απαντήσει]. Επειδή δεν κάνω συνέ... Επειδή δεν είμαι πάντοτε εκεί πέρα που πηγαίνουν και οι κολλητοί μου. Επειδή εκεί πέρα που πηγαίνουν οι κολλητοί μου είναι κι άλλα παιδιά τα οποία ε... με κοροϊδεύουνε εκεί πέρα ε... και μερικές φορές όταν θέλουν να πούνε κάτι – επειδή οι κολλητοί μου έχουν κι άλλους κολλητούς κι αυτοί τους κολλητούς των κολλητών δεν τους πολυσυμπαθούν – μερικές φορές απομακρύνομαι και φεύγω. [...] Τα τέσσερα από τα πέντε διαλείμματα τα περνάμε μαζί. Μόνο ένα διάλειμμα δεν περνάμε μαζί. (Θύμα 3-A-Π3)*

Όπως φαίνεται, οι δεσμοί πολλών θυμάτων με τους φίλους τους δεν είναι αρκετά ισχυροί. Επιπλέον, όσο πιο έντονος είναι ο εκφοβισμός που υφίστανται τα θύματα τόσο περισσότερο αυξάνεται το συναίσθημα της μοναξιάς που νιώθουν στο σχολείο. Αυτό είναι φανερό στις ακόλουθες μαρτυρίες:

*- Μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος στο διάλειμμα;
Έτσι κι έτσι. Παλιά, πέρυσι που δε με ήθελαν καθόλου! (Θύμα 2-K-Π3)*

*Μερικές φορές. Τώρα πια όχι πολύ. Πέρυσι περισσότερο επειδή με κοροϊδεύανε.
(Θύμα 14-K-M1)*

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ναι. Τώρα όχι.

- Γιατί στην αρχή;

Γιατί όλοι με κοροϊδεύανε για το ύψος και το βάρος μου. Τώρα δεν τους δίνω σημασία. (Θύμα 8-K-A1)

Σε αντίθεση με τα θύματα, κανένας θύτης δε δηλώνει ότι νιώθει μοναξιά στο σχολείο. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών αυτής της κατηγορίας:

*- Μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος στο διάλειμμα;
Όχι, ποτέ. (Θύτης 1-K-Π3)*

Όχι. Είμαι πολύ δημοφιλής [γέλια]. (Θύτης 3-K-A4)

Όχι, όχι! Δεν έχω πρόβλημα. (Θύτης 4-K-A1)

Ποτέ! Βασικά είμαι με πολλά παιδιά απ' το λύκειο που απλά δεν είμαστε φίλοι, είμαστε γνωστοί. Μιλάμε κι έτσι... (Θύτης 6-K-X1)

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση ενός μαθητή από την κατηγορία των θυτών-θυμάτων, ο οποίος δηλώνει περήφανος ότι όλοι οι συμμαθητές του επιζητούν την παρέα του:

*- Μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος στο διάλειμμα;
Όχι. Γιατί συνήθως είμαι το κίνητρο της παρέας! Εκεί που πάω έρχονται κι όλοι! Όσοι έρχονται μαζί μου νιώθουν ότι περνάνε ωραία και κάθονται μαζί μου. (Θύτης-θύμα 2-A-A)*

Από τις ανωτέρω μαρτυρίες συμπεραίνουμε ότι, σε γενικές γραμμές, οι θύτες είναι ενταγμένοι στην ομάδα των συνομηλίκων τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα θύματα. Αυτό συνάγεται από πέντε ευρήματα. Πρώτον, όλοι οι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν κανένα στενό φίλο στο σχολείο ή ότι νιώθουν συχνά μοναξιά στη διάρκεια του διαλείμματος ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων. Δεύτερον, λίγα θύματα έχουν περισσότερους από ένα στενό φίλο στο σχολείο, σε αντίθεση με τους θύτες οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι ενταγμένοι σε

πολυπληθείς ομάδες μαθητών, προερχόμενων συχνά από διαφορετικά τμήματα της ίδιας ή μεγαλύτερης τάξης. Τρίτον, κανένας μαθητής της κατηγορίας των θυτών δε δηλώνει ότι νιώθει μοναξιά στο σχολείο, σε αντίθεση με πολλά θύματα, τα οποία δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά μόνα στο διάλειμμα, είτε επειδή δεν έχουν φίλους, είτε επειδή οι φίλοι τους προτιμούν μερικές φορές την παρέα άλλων μαθητών, είτε επειδή υφίστανται έντονο εκφοβισμό από τους άλλους μαθητές. Τέταρτον, μόνο ένας μαθητής από την κατηγορία των θυτών δείχνει καχύποπτος απέναντι στους συμμαθητές του, ενώ πολλά από τα θύματα εκφοβισμού πιστεύουν ότι δε θα αποκτήσουν ποτέ πραγματικούς φίλους και αμφισβητούν την έννοια της φιλίας. Πέμπτον, οι συναισθηματικοί δεσμοί πολλών θυμάτων με τους φίλους τους φαίνονται χαλαροί, καθώς αρκετοί από αυτούς δηλώνουν ότι προδόθηκαν από τον καλύτερο φίλο τους στο παρελθόν ή ότι οι στενοί φίλοι τους τους εγκαταλείπουν συχνά για να κάνουν παρέα με άλλους μαθητές του σχολείου.

8.3. Αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές/εκπαιδευτικούς

8.3.1. Παρέμβαση μαθητών

Για να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα: «οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί;», «όταν οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες, παρεμβαίνουν για να σε προστατεύσουν;», «αν ναι, με ποιο τρόπο προσπαθούν να σε προστατεύσουν;» (προς τα θύματα), «οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες όταν ενοχλείς αυτό το παιδί;», «όταν οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες, πώς αντιδρούν;» (προς τους θύτες) και «πώς αντιδρούν οι μαθητές του σχολείου σου στα βίαια επεισόδια μεταξύ των συμμαθητών τους;» (προς όλους τους ερωτώμενους).

Οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές σπάνια παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού που εκτυλίσσονται μπροστά τους. Μάλιστα, πολλοί από τους παρισταμένους γελούν και φαίνεται να το διασκεδάζουν, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν στον εκφοβισμό:

*Όταν με κοροϊδεύουν στην τάξη, οι συμμαθητές μου δε με προστατεύουν.
(Θύμα 1-Α-Π3)*

Κοιτάνε και γελάνε μερικές φορές, γιατί το βρίσκουν αστείο. (Θύμα 7-Α-Α4)

- Κάποιοι συμμαθητές σου προσπαθούν να σε προστατεύσουν;
Όχι. [χαμηλόφωνα, με παράπονο] (Θύμα 9-A-M4)

Γελάνε με τον άλλον [με το θύμα]. (Θύτης 3-K-A4)

Κάνουν έναν κύκλο και κάνουν: «Οοο, οοο!». Τα μισά [παιδιά].

- Δηλαδή το διασκεδάζουν;

Ναι! Κι εγώ το διασκεδάζω! [γέλια] (Θύτης 7-A-M2)

- Όταν κάποια παιδιά ενοχλούν αυτό το συγκεκριμένο παιδί που δεν μπορεί να αντιδράσει, τι κάνουν οι υπόλοιποι μαθητές;

Οι υπόλοιποι μαθητές; Τίποτα. Ελάχιστοι, δυο-τρεις μόνο υπάρχουνε στο σχολείο, οι οποίοι λένε: «Έλα, εντάξει ρε, αφήστε τον, δεν τον λυπάστε;». Αλλά μέχρι εκεί. [...] Δε θα κάνουν τίποτα παραπάνω!

- Οι υπόλοιποι μαθητές πώς αντιδρούν;

Πλησιάζουν ... το «δουλεύουν» κι εκείνοι... Ή άλλοι που δεν τους αρέσουν αυτά τα πράγματα κάθονται εκεί πέρα και δεν κάνουν τίποτα!

(Θύμα 3-A-Π3)

Κάποιοι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν εκφράσεις που δείχνουν ότι οι περισσότεροι παριστάμενοι παρακολουθούν τα επεισόδια εκφοβισμού ως θέαμα και ότι αρέσκονται να τα διηγούνται μετά στους υπόλοιπους μαθητές μεγαλοποιώντας συχνά τα γεγονότα:

Χειροκροτάνε, γελάνε και κοιτάνε. Απολαμβάνουν τη θέα! (Θύμα 8-K-A1)

Το διασκεδάζουνε. Γιατί όταν βλέπεις δύο παιδιά να τσακώνονται και μαζεύονται γύρω-γύρω και γελάνε αντί να πάνε να τους χωρίσουν... Πάνε δύο να τους χωρίσουνε και οι άλλοι κάθονται και χτυπάνε παλαμάκια! (Θύμα 14-K-M1)

Είναι σαν να βλέπουν ένα σόου! Για παράδειγμα παίζουν ζύλο και φωνάζουν «δώσ' του, ριζ' του, κάν' του» και τέτοια. (Θύμα 1-A-Π3)

Συνήθως τα παιδιά τα χαίρονται αυτά! Όχι τα χαίρονται ... τους αρέσει να βλέπουν! Δεν καταλαβαίνουν πώς θα ήτανε να είναι στη θέση αυτουνού που τον χτυπάνε. Δεν κάνουνε τίποτα. Γελάνε, ας πούμε. (Θύτης 6-K-X1)

Απλά κάθονται θεατές και βλέπουνε. Δες και είμαστε σε ριγκ! Μπορεί να πάει κάποιο παιδί να τους σταματήσει τους δύο που τσακώνονται και να έρθει κάποιο και να του πει: «Έλα ρε, άσε τους λίγο ακόμα να σπάσουμε πλάκα!».

(Θύμα 6-A-X3)

Κάθονται και βλέπουν το σόου! Κάθονται και κοιτάζουν τι γίνεται. Κανένας δε σκέφτεται «ρε παιδιά, να τους χωρίσουμε!». [...] Το βλέπουνε βασικά σαν να βλέπουν τηλεόραση. Δες και βλέπουν ταινία δράσης. Πέφτει μπουνιά, «κοίτα τι τού 'κανε!». Και μετά πάνε και περιγράφουνε και στους άλλους, βάζουν και λίγη σάλτσα... Από στόμα σε στόμα, στο τέλος φτάνει να το ακούει αυτός που ο ίδιος έχει παίξει ζύλο και να μην μπορεί να καταλάβει καν ποιος είναι αυτός που έπαιξε ζύλο. Δηλαδή τα παραφορτώνουν. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Παρόλα αυτά, όταν τα πράγματα σοβαρεύουν πολύ, κάποιιοι μαθητές φαίνεται ότι κινητοποιούνται και τρέχουν να βοηθήσουν ή ζητούν την παρέμβαση των καθηγητών:

Στην αρχή βασικά, άμα είναι έτσι για πλάκα, φωνάζουν όλοι «ξύλο». Αλλά μετά, άμα είναι άσχημο πράγμα, πάνε τους χωρίζουνε κατευθείαν! Αλλά τώρα, όταν πλακώνονται δύο μεγάλοι άντρες, δεν μπορούμε να πάω εγώ με δύο φίλες μου να τους χωρίσω. Θα μας πετάξουν κάτω! Οπότε φωνάζουμε καθηγητές σε τέτοιες περιπτώσεις. (Θύμα 4-K-X3)

Στην αρχή κάθονται και κοιτάνε. Αλλά άμα πάει να σοβαρέψει το πράγμα τρέχουνε! (Θύμα 8-K-A1)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας μαθήτριας της κατηγορίας των θυμάτων. Η εν λόγω μαθήτρια υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού επηρεάζεται από την παρουσία των καθηγητών:

Όποτε είναι μπροστά οι καθηγητές για να δείξουν ότι κάτι κάνουνε, τότε προσπαθούν να τους σταματήσουν. Όταν δεν είναι οι καθηγητές μπροστά, κάθονται και κοιτάνε. (Θύμα 8-K-A1)

Ενδεχομένως, η κρίση της ανωτέρω μαθήτριας δεν είναι απόλυτα ορθή. Ίσως, οι μαθητές παρεμβαίνουν όταν είναι παρόντες οι καθηγητές, όχι επειδή θέλουν να τους δώσουν καλή εντύπωση, αλλά επειδή η παρουσία των ενηλίκων τούς παρέχει περισσότερη ασφάλεια θεωρώντας ότι, εάν οι θύτες στραφούν εναντίον τους, οι εκπαιδευτικοί θα παρέμβουν άμεσα. Αυτή η υπόθεση ενισχύεται και από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών, οι οποίοι δηλώνουν ότι φοβούνται να παρέμβουν υπέρ του θύματος για να μη «φάνε ξύλο» ή για να μην μπλέξουν με επικίνδυνα άτομα:

Ίσως και να φοβούνται να τους χωρίσουνε, μη φάνε καμιά ξώφαλτση... (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Άμα είναι τα τριτάκια, πού να πας να τους χωρίσεις; Θα φας κι εσύ καμιά! (Θύτης 7-A-M2)

Επειδή αυτά τα παιδιά [εξωσχολικοί], τους έχει βγει η φήμη ότι μην τα βάλεις μαζί τους γιατί δεν ξεμπλέκεις, δεν ασχολήθηκαν [οι άλλοι μαθητές του σχολείου]. Πήγαν 4-5 παιδιά, αλλά δεν τους αφήσανε οι υπόλοιποι. Π.χ. εγώ πήγα και η φίλη μου μού λέει: «Πού πας τώρα να μπλέξεις; Κοίτα αυτός είναι θηρίο!». Κάτι ανάλογο πρέπει να έγινε και με τα υπόλοιπα παιδιά.

- Δεν πήγαν να φωνάζουν βοήθεια;

Πήγε η κολλητή του ξαδέρφου μου [δηλαδή του θύματος] στο γραφείο.

- Μόνο εκείνη;

Ναι, μόνο εκείνη. Εγώ είχα πάθει σοκ! Τά 'χα χάσει τελείως! Ήμουν και Α' Γυμνασίου τότε, αρχές... (Θύτης 1-K-Π3)

Φαίνεται ότι ο φόβος μήπως τυχόν βρεθούν στο στόχαστρο των επιθετικών μαθητών όχι μόνο αποτρέπει την άμεση παρέμβαση των παρισταμένων, αλλά επιπλέον ωθεί κάποιους από αυτούς να πάρουν το μέρος των θυτών:

- Και συνήθως ποιου το μέρος παίρνουν; Του παιδιού που χτυπάει ή του άλλου παιδιού;

Άμα είναι μεγαλύτερος, αυτού που χτυπάει. (Θύμα 14-K-M1)

Τα περισσότερα παιδιά που βλέπουν τον τσακωμό γελάνε. Είναι υπέρ του άλλου παιδιού, ξέρω 'γώ.

- Του παιδιού που χτυπάει;

Ναι. (Θύμα 13-K-M1)

Στις περισσότερες περιπτώσεις, φαίνεται ότι οι μοναδικοί μαθητές που προσπαθούν να προστατεύσουν το θύμα είναι οι φίλοι του:

Οι φίλοι μου αντιδράνε πολλές φορές και προσπαθούν να με προστατέψουν. Αρχίζουν κι αυτοί να βαράνε. (Θύμα 7-A-A4)

Γενικά, δε μου αρέσει να εμπλέκομαι σε καυγάδες, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή ήτανε ... και πήγε να χτυπήσει τον κολλητό μου, δεν ήθελα... Και γενικά δε γουστάρω να χτυπάνε φίλους μου και νιώθω άσχημα γιατί το φίλο μου τον νιώθω σαν αδερφό μου και δε θέλω να τον χτυπάνε και... Πήγα να τους χωρίσω και δεν καταλάβαινε και μετά πήγα εγώ και του έριξα ένα ζύλο εκεί με τους φίλους μου. Έφαγε κάτι μπουνιές, έπεσε κάτω λίγο, έπιανε πλευρά τέτοια. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Αν είναι φίλοι τους, τούς σταματάνε. Οι άλλοι όχι, τους λένε «αφήστε τους, αφήστε τους!». Βασικά μαζεύονται όλοι γύρω-γύρω, όλο το σχολείο. (Θύτης 9-A-Π1)

- Κάποιοι υπερασπίζονται το παιδί που χτυπάνε;

Μπορεί να είναι οι καλύτεροι φίλοι του παιδιού και οι συμμαθητές του. Ή θα φωνάζουν καθηγητή ή θα πάνε να πούνε να σταματήσει ο καυγάς ή όταν πάνε και το πούνε στη διευθύντρια, είναι μπροστά και πουν ότι έγινε αυτό, έφταιγε αυτός. (Θύμα 13-K-M1)

Παρόλα αυτά, η παρέμβαση των στενών φίλων του θύματος δεν είναι πάντα αποτελεσματική και συχνά δεν σταματάει τους θύτες. Βέβαια, η υποστήριξη των στενών φίλων τους φαίνεται ότι βοηθάει ψυχολογικά τα θύματα:

Οι φίλες μου προσπαθούν να με προστατέψουν. Αλλά κι αυτές δεν μπορούνε πολύ καλά! Τις κοροϊδεύουν κι αυτές και πιστεύω πως μπλέκονται κι αυτές χωρίς να θέλουν. (Θύμα 5-K-X3)

Η φίλη μου δε με προστατεύει και πάντα, αλλά με υποστηρίζει! Και οι άλλες κοπέλες [οι άλλες δύο φίλες της], αλλά περισσότερο η Κ. Είναι πάρα πολύ καλή! Με υποστηρίζει, με κάνει να γελάω, με βοηθάει... Χαίρομαι που την έχω φίλη μου! Ευτυχώς δηλαδή που την έχω φίλη μου, γιατί αν η Κ. δεν υπήρχε μες στην τάξη μου, τώρα θά 'μουνα τελείως μόνη μου! (Θύμα 2-K-Π3)

Δεν είναι τυχαίο ότι κάποιοι θύτες επιτίθενται στο θύμα όταν οι φίλοι του δεν είναι παρόντες:

- *Οι κολλητοί σου;*

Απλά, μου λένε να μην τους ακούω. Απλά, τους λένε «σκάστε» και σταματάνε. Και μετά όταν είμαι μόνη μου θα ζαναρχίσουν πάλι.

(Θύμα 8-K-A1)

Οι φίλοι μου δεν είναι παρόντες όταν με ενοχλούν. (Θύμα 12-A-A2)

Δυστυχώς, δύο μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων δηλώνουν ότι δεν έχουν ούτε την υποστήριξη των φίλων τους. Ο πρώτος μαθητής φαίνεται ότι αποτελεί τον αποδιοπομπαίο τράγο όλου του σχολείου. Ο δεύτερος δηλώνει ότι πρόσφατα προδόθηκε ακόμα και από τον στενό του φίλο, ο οποίος πήρε το μέρος των θυτών:

- *Οι δύο φίλοι που μου είπες ότι έχεις στο σχολείο κάνουν κάτι για να σε προστατεύσουν;*

Όχι! Μπορεί να είναι δίπλα μου και να μην κάνουν κάτι. (Θύμα 9-A-M4)

Παίρνουν το μέρος τους [των μαθητριών που τον ενοχλούν]. Γιατί αυτό γίνεται τώρα τελευταία. Γιατί τσακώθηκα με τον κολλητό μου. Και εντάξει, επειδή εγώ δεν είχα καλές σχέσεις με τους άλλους, να τους ξέρω από πέρυσι ... τώρα παίρνουν το μέρος του κολλητού μου και ο κολλητός μου παίρνει το μέρος των άλλων. (Θύμα 10-A-M2)

Ελάχιστοι μαθητές-θύματα αναφέρουν ότι οι παριστάμενοι τους υποστηρίζουν και ακόμα λιγότεροι δηλώνουν ότι η παρέμβασή τους φέρνει κάποιο θετικό αποτέλεσμα:

Με υποστηρίζουνε, όταν είναι μπροστά. Όταν πηγαίνουμε στη διευθύντρια και φωνάζουμε κάποιον που ήταν παρών, με υποστηρίζουνε οι περισσότεροι.

(Θύμα 13-K-M1)

Το βλέπουν κάποιοι συμμαθητές μου και έρχονται και με υπερασπίζονται, αλλά δεν έχει ούτε αυτό αποτέλεσμα! Κάνουν τα ίδια εναντίον των άλλων [εκείνων που τον υπερασπίζονται]. (Θύμα 12-A-A2)

Στο επεισόδιο στο δρόμο, κάποια άλλα παιδιά από το σχολείο μπήκαν μπροστά τους και τους είπαν «τι θέλετε;» και «τι σας έκαναν;». Και επειδή ήταν και περισσότεροι που ήταν απ' τη δικιά μας την πλευρά και θεωρούσαν ότι είναι άδικο, τους σταμάτησαν και φύγανε μετά τα άλλα παιδιά [τα παιδιά που τους ενόχλησαν]. (Θύμα 1-A-Π3)

Από τις δύο τελευταίες μαρτυρίες συνάγεται ότι η παρέμβαση των παρισταμένων είναι πιο αποτελεσματική όταν η ομάδα των υποστηρικτών του θύματος είναι πολυπληθής. Σε διαφορετική περίπτωση, οι υποστηρικτές του θύματος είναι πιθανό να μην καταφέρουν τίποτα ή να τραβήξουν πάνω τους τα πυρά των θυτών.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι η τάση εκείνων των θυτών που είχαν εκτεθεί σε εκφοβισμό στο παρελθόν να υπερασπίζονται τα πιο αδύναμα παιδιά όταν αυτά εκφοβίζονται από άλλους μαθητές:

Αμα κάποιο παιδί το κοροϊδεύουνε, του λένε «είσαι χοντρός», «είσαι μαύρος» τον πάω πολύ! Ίσα-ίσα πάω να τον υπερασπιστώ. (Θύτης 7-A-M2)

Και ήρθε ένας από το 14^ο [γυμνάσιο] να το παίζει μάγκας στο μικρό! Και του λέω: «Φύγε από 'δώ! Μην προσπαθείς να δείξεις την ανωτερότητά σου σε κάποιον που τον περνάς τρία χρόνια!». «Ποιος σου μίλησε εσένα;», μου πετάει. Του το είπα δυο-τρεις φορές. Την τρίτη, μ' έβρισε πολύ άσχημα και μένα και την οικογένειά μου και τις έφαγε! (Θύτης 2-K-X3)

Επειδή πειράζω αρκετά παιδιά, και ιδιαίτερα κάποια αγόρια της Γ', μπαίνω κι εγώ ανάμεσα γιατί ... χτυπάνε παιδιά τα οποία δεν μπορούν να αμυνθούν και επειδή είναι οι μεγαλύτεροι του σχολείου νομίζουν ότι είναι κάποιιοι. Και μπαίνω ανάμεσα. Και έτσι μπορεί να δέρνω κάποια παιδιά αλλά πάντα προστατεύω άλλα. (Θύτης 3-K-A4)

Οι θύτες οι οποίοι εκφοβίζονταν σε μικρότερη ηλικία ενδέχεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν έχουν βιώσει τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού. Ίσως γι' αυτό το λόγο, αυτή η μερίδα των μαθητών υιοθετούν τότε το ρόλο του θύτη και τότε το ρόλο του προστάτη των θυμάτων. Βέβαια, η υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση θεωρείται παράγοντας προστασίας για την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010). Παρόλα αυτά, η συσσώρευση κάποιων άλλων αντίρροπων παραγόντων κινδύνου στη ζωή αυτών των εφήβων ενδέχεται να τους ωθεί στην άσκηση εκφοβισμού.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εφήβων που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, μπορούμε να διακρίνουμε τους μαθητές-παρατηρητές σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη και πολυπληθέστερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι βρίσκουν διασκεδαστικά τα επεισόδια εκφοβισμού και τα παρακολουθούν ευχάριστα σαν να επρόκειτο για τηλεοπτικό θέαμα. Αυτοί οι μαθητές ενισχύουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού με δύο τρόπους: (i) συμμετέχοντας ενεργά στον εκφοβισμό, ή (ii) ενθαρρύνοντας τους θύτες να συνεχίσουν την άσκηση εκφοβισμού με τη συμπεριφορά τους (παλαμάκια, γέλια, επιφωνήματα θαυμασμού κλπ.). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας φαίνεται ότι δεν αναλογίζονται καθόλου τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στο θύμα. Μόνο στην περίπτωση του έντονου σωματικού εκφοβισμού είναι δυνατό να παρέμβουν, εάν αντιληφθούν ότι η βία παίρνει

επικίνδυνες διαστάσεις. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι δεν εγκρίνουν τον εκφοβισμό, αλλά διστάζουν να παρέμβουν από φόβο μήπως οι θύτες στραφούν εναντίον τους. Τέλος, στην τρίτη και την πιο ολιγάριθμη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που προσπαθούν να προστατεύσουν το θύμα. Συνήθως, πρόκειται για τους στενούς φίλους του θύματος, οι οποίοι τότε καταφέρνουν να σταματήσουν τους θύτες και τότε όχι. Όπως και να έχει, όμως, η υποστήριξη αυτών των λίγων μαθητών αποθαρρύνει τους θύτες από την άσκηση εκφοβισμού και βοηθά τα θύματα ψυχολογικά. Οι έφηβοι που δεν έχουν ούτε την στήριξη των φίλων τους φαίνεται ότι υφίστανται τις πιο σοβαρές συνέπειες του εκφοβισμού.

Στις ελάχιστες περιπτώσεις άμεσης παρέμβασης των παρισταμένων που αναφέρθηκαν, το αποτέλεσμα ήταν θετικό μόνο όταν ο αριθμός των υποστηρικτών ήταν αρκετά μεγάλος για να αποτρέψει τους θύτες από την άσκηση εκφοβισμού. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η τάση μιας μερίδας θυτών – οι οποίοι είχαν υποστεί εκφοβισμό στο παρελθόν – να υπερασπίζονται τα πιο αδύναμα παιδιά όταν αυτά εκφοβίζονται από άλλους μαθητές.

8.3.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν αποτελεσματικά για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, τέθηκαν στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα: «όταν οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες, παρεμβαίνουν για να σε προστατεύσουν;», «αν ναι, με ποιον τρόπο προσπαθούν να σε προστατεύσουν;», «ο διευθυντής ή οι καθηγητές που ενημέρωσες έκαναν κάτι για να σταματήσουν το παιδί που σε ενοχλούσε;», «αν ναι, τι ακριβώς έκαναν;» και «μετά την παρέμβαση του διευθυντή ή των καθηγητών, σταμάτησαν οι πράξεις του άλλου παιδιού εναντίον σου;».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με δική τους πρωτοβουλία κυρίως στα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, τα οποία θεωρούν πιο σοβαρά σε σχέση με τις άλλες μορφές εκφοβισμού. Στις άλλες περιπτώσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σπάνια, είτε επειδή δεν αντιλαμβάνονται τις λιγότερο ορατές μορφές εκφοβισμού (π.χ. διάδοση φημών), είτε επειδή δεν τις θεωρούν σημαντικές (π.χ. λεκτικός εκφοβισμός). Σε αυτές τις περιπτώσεις παρεμβαίνουν μόνο εάν το θύμα καταγγείλει το περιστατικό.

Επιπλέον, ακόμα και στις περιπτώσεις που επεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, σπάνια η παρέμβασή τους είναι άμεση και αποτελεσματική. Στα επεισόδια σωματικής βίας, φαίνεται ότι οι ενήλικες του σχολείου παρεμβαίνουν αργοπορημένα, αφού ένα πλήθος μαθητών έχει ήδη συγκεντρωθεί στο σημείο του καυγά:

Μετά, άμα βλέπουν οι καθηγητές ότι είμαστε όλοι μαζεμένοι, έρχονται και βοηθάνε την κατάσταση. (Θύτης 7-A-M2)

Όταν γίνει μεγάλος τσακωμός στο προαύλιο, στην αρχή αρχίζουν να μαζεύονται παιδιά. Έρχονται οι καθηγητές, φωνάζουν λίγο τους σταματάνε, τους πάνε στο γραφείο να λύσουν την παρεξήγηση. Επεμβαίνουν, δεν τους αφήνουν να χτυπιούνται! (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Βασικά μαζεύονται όλοι γύρω-γύρω, όλο το σχολείο και το καταλαβαίνουν οι καθηγητές. Έξω είναι και τεράστια η αυλή, είναι και πολλά τα παιδιά... Μαζεύονται όλοι σ' ένα σημείο, οπότε εκεί πέρα καταλαβαίνουν [οι καθηγητές] τι γίνεται και πηγαίνουν κατευθείαν. (Θύτης 9-A-Π1)

*- Οι καθηγητές δε γνωρίζουν αυτά τα περιστατικά;
Τα γνωρίζουν, αλλά δεν επεμβαίνουν γρήγορα! Θα επέμβουν, αν κάποιος [καθηγητής] είναι σε κάποια είσοδο να φυλάει. Ή η υποδιευθύντρια ή ο διευθυντής, επειδή έχουν ανοιχτά παράθυρα και κοιτάνε απ' έξω. Όλοι οι καθηγητές κάθονται μέσα και δεν ξέρουνε τι γίνεται έξω.*

*- Το προαύλιο επιτηρείται επαρκώς;
Επιτηρείται, αλλά είναι λίγοι καθηγητές. Αλλά τους βαράνε [οι θύτες] και μετά πάνε και τους μαλώνουν [οι καθηγητές]. (Θύμα 7-A-A4)*

Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα επεισόδια σωματικής βίας σταματούν όταν παρεμβαίνουν οι ενήλικες, έστω και προσωρινά. Παρόλα αυτά, αναφέρθηκαν δύο σοβαρά περιστατικά βίας, τα οποία ακόμα και οι ενήλικες του σχολείου δυσκολεύτηκαν να αντιμετωπίσουν:

*Περιστατικό να τσακώνονται παιδιά για πολλή ώρα δεν έχει γίνει, γιατί έρχονται άμεσα οι καθηγητές και σταματάνε και οι ίδιοι. [...] Βασικά δε θέλει κανείς από τους δύο να πάρει αποβολή, οπότε σταματάνε. Είναι δηλαδή μεγάλες εξαιρέσεις να συνεχίσουν να τσακώνονται την στιγμή που έρχονται οι καθηγητές!
(Θύτης 9-A-Π1)*

Πέρυσι μόνο είχε γίνει μεγάλος σωματάς! Είχε πέσει πάρα πολύ ζύλο! Τον έριξε πάνω στο αμάξι, τον κλώτσαγε, μπουνιές... Ο ένας έχει μείνει, ήταν της Α' πέρυσι και τώρα είναι στο τμήμα μου και ο άλλος τώρα πάει Γ'. Την ώρα που σχολάσαμε βγήκε έξω και τον περίμενε ο άλλος. Οι καθηγητές ήταν μέσα στο σχολείο. Είδαν τι έγινε, πήγαν να το σταματήσουνε, αλλά δεν μπορούσανε! Ήρθε ο γυμνασιάρχης και τους φώναζε και σταμάτησαν! (Θύμα 8-K-A1)

Πέρυσι, είχε γίνει ένας καυγάς μεγάλος. Παιδιά από το 8^ο [γυμνάσιο] είχαν δείρει πάρα πολύ άσχημα έναν ξάδερφό μου [μαθητή της Β' Γυμνασίου τότε] μέσα στο σχολείο. Εξωσχολικοί γνωστοί σε όλους! Το ένα παιδί [από τους εξωσχολικούς] ήταν 18 χρονών και πήγαινε Β' Γυμνασίου. Θυμάμαι ότι ήταν

τρεις-τέσσερις καθηγητές δίπλα και δεν μπήκαν στη μέση! Έλεγαν μόνο: «Σταματήστε!». Δεν σταματούσαν όμως [οι εξωσχολικοί], ήταν από άλλο σχολείο. Είχαν πιάσει το παιδί από το σβέρκο και το βαράγανε στους κάδους! Και βγήκε η κυρία διευθύντρια έξω, άρχισε να φωνάζει, μπήκαν δυο-τρία αγόρια στη μέση κάπως πιο δυνατά και τους χωρίσανε. Το παιδί αυτό [το θύμα] το χτυπήσανε πολύ άσχημα! (Θύτης 1-K-Π3)

Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται συχνά αναποτελεσματική, αφού οι θύτες σταματούν να ενοχλούν το θύμα μόνο προσωρινά. Οι αντιδράσεις των ενηλίκων απέναντι στους θύτες φαίνεται να είναι «ή του ύψους ή του βάθους», όπως λέει χαρακτηριστικά μια μαθήτρια, αφού οι περισσότεροι είτε περιορίζονται σε μία απλή επίπληξη, είτε δίνουν ολιγοήμερη αποβολή στους δράστες εάν κρίνουν ιδιαίτερα βίαιο το περιστατικό:

Κάνουν κάποιες παρατηρήσεις. Δεν επιβάλλεται κάποια ποινή συγκεκριμένη. (Θύμα 13-K-M1)

- Όσες φορές τιμωρήθηκαν αυτά τα παιδιά, με ποιο τρόπο τιμωρήθηκαν; Η τους φώναζαν «να μην το ξανακάνετε!» – αλλά το ξαναέκαναν – ή πολύ ελάχιστες φορές τους έδιναν αποβολή, αν ήταν σοβαρά τα θέματα. Όχι για μένα! Για το να διακόπτουν το μάθημα και να βγάζουν φωτογραφία. Δεν την ένοιαζε [τη διευθύντρια] άμα με βαράνε ή όχι! (Θύμα 2-K-Π3)

Λίγες φορές έχει συμβεί να είναι μπροστά οι καθηγητές κι όταν είναι δεν κάνουν και τίποτα σοβαρό! Είπαν απλά: «Μην το ξανακάνετε!». Και τους διώζανε. Δεν τους τιμωρήσανε! Μια φορά είχαν επέμβει που είχαν πλακωθεί δύο παιδιά της Β΄ Γυμνασίου, αλλά είχε συμβεί πολύ σκληρό περιστατικό, είχαν φάει και οι δύο μπουιές και πήραν και οι δύο αποβολή! Πριν ένα μήνα περίπου. Άμα είναι πάρα πολλά παιδιά, όπως στο ντου, δε λέγανε τίποτα. Απλά, τους διώχνανε όλους και τους λέγανε «μην το ξανακάνετε!». Δεν είναι και τιμωρία αυτό! Αυτοί θα το ξανακάνουνε! (Θύμα 6-A-X3)

Ήρθε η αστυνομία, ανακριτικό... Τους έκαναν ανάκριση στο γραφείο. Ο ένας πήρε πενταήμερη αποβολή και ο άλλος τριήμερη. (Θύμα 8-K-A1)

Κι εγώ πήγαινα σε καθηγητές και τους έλεγα: «Με πειράζει!». «Μην την πειράζεις!», έλεγαν.

- Και σταμάταγε;

Ναι, σταμάταγε. Και μετά, στο άλλο διάλειμμα πάλι! [...] Μάλιστα, ένα κορίτσι μια φορά το είχε φοβήσει πάρα πολύ [η μαθήτρια-θύτης] κι έκλαιγε. Κι είχε πάει στο διευθυντή, τό 'χε πει...

- Κι ο διευθυντής έκανε κάτι;

Όχι... Απλά της είπε: «Να μαζευτείς!». Τίποτα δεν της είπε... Αλλά έκλαιγε αυτό το κορίτσι και φοβόταν πάρα πολύ να πάει σπίτι της! (Θύμα 4-K-X3)

Ναι, τό 'χω συζητήσει και πολλές φορές και λένε ότι θα τους τιμωρήσουνε, αλλά συνήθως το ξανακάνουν αυτοί. [...] Το έχω αναφέρει και στο διευθυντή, αλλά πιο πολύ το αναφέρω στους καθηγητές, επειδή κάνουν μάθημα μαζί τους και θα τους επιπλήξουν πιστεύω. (Θύμα 7-A-A4)

- Πόσες φορές το έχεις καταγγείλει στη διευθύντρια;

Δύο.

- Και τι έκανε;

Τηλεφώνησε στους γονείς των κοριτσιών [που την ενοχλούν] και στη δικιά μου τη μητέρα. Η μητέρα των κοριτσιών ήρθε εδώ. Με τη δική μου μίλησαν μόνο στο τηλέφωνο. Και της το είπε και η ίδια η μητέρα μου ότι πάω σπίτι και της τα λέω. Ας πούμε της λέω ότι σήμερα πέρασαν δίπλα μου και γελάσανε, σήμερα κάνανε αυτό. [...]

- Και τι έκανε η διευθύντρια μετά από αυτό;

Είπε να μην ξανασχοληθούμε με την άλλη, αφού δεν ταιριάζουμε σαν χαρακτήρες ... να μην κάνουμε παρέα. Και το άφησε έτσι. (Θύμα 13-K-M1)

Αλλά τώρα αυτό δε μου φαίνεται και τόσο αποτελεσματικό. Γιατί κάποιος π.χ. σε βρίζει. Πας εσύ στο γραφείο: «Κυρία, ο τάδε μ' έβρισε». Αμα έχει δουλειά εκείνη την ώρα, ίσως να σου πει: «Εντάξει, δεν έγινε και τίποτα! Πέρασε έξω τώρα, έχω δουλειά». Αλλιώς: «Φώναξέ τον!». Εντάξει, έρχεται κι ο άλλος. «Γιατί την έβρισες, παιδί μου;» [λέει η διευθύντρια]. Λέει [ο μαθητής]: «Ε, κυρία, εγώ αυτό κι αυτό». «Και γιατί τό 'πες αυτό;» [λέει η διευθύντρια]. «Ε κυρία, ε τό 'πα έτσι!». Η κυρία [διευθύντρια] λέει: «Μην την ξαναβρίσεις και σας παρακαλώ ηρεμήστε, γιατί δεν είναι πράγματα αυτά στο σχολείο!». Και τέλος πάντων κάτι δικά της... Κι εσύ περιμένεις να τελειώσει για να σηκωθείς να φύγεις. (Θύτης-θύμα 1-K-Π3)

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δε δίνουν την απαιτούμενη σημασία στα επεισόδια εκφοβισμού, παρόλο που είναι παρόντες ή ενημερώνονται από τα θύματα. Μάλιστα, η αδιαφορία και η αδράνεια αυτής της μερίδας των εκπαιδευτικών δίνει στους μαθητές την εντύπωση ότι οι καθηγητές τους αδυνατούν να επιβληθούν στους θύτες:

Είναι μπροστά και τα ακούνε, αλλά δεν ασχολούνται! Γιατί ξέρουν ότι και να τους το πούνε δε θα καταφέρουν κάτι! (Θύμα 8-K-A1)

Όταν πήγα και του είπα «κύριε, λέει χυδαία λόγια και μ' ενοχλεί, μπορείτε να του πείτε κάτι;», μου λέει «άστονε μωρέ, άστονε!». Μα τώρα είναι δυνατό να εμπιστευτείς αυτόν τον άνθρωπο που πάει και λέει στη μαμά σου «να έρχεσαι να τα λες όλα σε μένα» και από την άλλη να μην κάνει τίποτα; (Θύμα 11-K-Π4)

Όταν γίνεται κάτι στην τάξη ή όταν χτυπιούνται κάποια παιδιά, όταν βρίζονται δεν ... ξέρω 'γώ ... κάποιοι καθηγητές λένε: «Βγείτε έξω να το κάνετε αυτό που κάνετε! Μη μ' ενοχλείτε στο μάθημα!». Δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία σ' αυτό που γίνεται. (Θύμα 14-K-M1)

Δυστυχώς, σε κάποιες περιπτώσεις, τα θύματα επιπλήττονται από τους ενήλικες του σχολείου επειδή τους καταγγέλλουν συχνά ότι εκφοβίζονται:

- Η διευθύντρια πώς αντέδρασε;

Έλεγε ότι άμα ξανάρθω [να καταγγείλω τους θύτες] θα με διώξει απ' το σχολείο! Συνέχεια αυτό έλεγε! Επειδή ερχόμασταν συνέχεια και της το λέγαμε. Δεν

άκουγε τα προβλήματά μας! Πάντα μας απειλούσε ότι θα μας διώξει απ' το σχολείο. Δε νοιαζόταν! (Θύμα 2-K-Π3)

Όπως είναι φυσικό, η αδιαφορία των ενηλίκων οδηγεί τα θύματα εκφοβισμού στη σιωπή και στην απομόνωση. Πολύ λίγοι μαθητές αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις άμεσης και αποτελεσματικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που φαίνεται ότι είχαν θετικό αποτέλεσμα διακρίνονται σε δύο τύπους. Ο πρώτος βασίζεται στην άμεση τιμωρία των θυτών, ενώ ο δεύτερος βασίζεται στην αλλαγή της στάσης των μαθητών-παρατηρητών. Ας δούμε πρώτα ένα παράδειγμα του πρώτου τύπου αντίδρασης των εκπαιδευτικών:

Η θα τον πάνε κάτω στο διευθυντή [το παιδί που την ενοχλεί] ή θα του κάνουν παρατήρηση ή θα του μειώσουν το βαθμό, θα του βάλουν απουσία... Είναι δίκαιοι οι άλλοι καθηγητές! Με υποστηρίζουν! Δεν είναι άδικοι! Τον σταματάνε την ώρα του μαθήματος. (Θύμα 11-K-Π4)

Στην ανωτέρω περίπτωση, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ακολουθούν μία κοινή στρατηγική τιμωρώντας το θύτη με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, κάθε φορά που εκείνος ενοχλεί το θύμα. Ας δούμε τώρα ένα παράδειγμα του δεύτερου τύπου αντίδρασης των εκπαιδευτικών:

Είναι ένα παιδί σχετικά πιο μικρό σε ανάπτυξη από τους άλλους σωματικά και συμπεριφέρεται λίγο ανώριμα και είναι στόχος. Πάνε τον κοροϊδεύουνε και τέτοια.

- Οι καθηγητές πώς αντιδρούν;

Το έχουνε παρατηρήσει και μας λένε ότι δεν είναι σωστό, επειδή «κι εσείς κάποτε ήσασταν έτσι και δε σας αντιμετώπισε ούτε κάποιος μεγαλύτερος με τέτοια συμπεριφορά». Και μας λένε να προσπαθήσουμε να τον πλησιάσουμε.

- Το κάνατε αυτό;

Εγώ το έχω κάνει και τον έχω κερδίσει σαν φίλο, αλλά υπάρχουνε παιδιά τα οποία συνεχίζουν ακόμα το ίδιο βιολί, τον κοροϊδεύουνε...

- Υπάρχουν παιδιά που προσπαθούν να τον προστατεύσουν;

Εγώ ή το πρώτο παιδί που σας μίλησε. Και γενικά δεν τον αφήνουμε να τον πειράξει κάποιος άλλος. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Στην ανωτέρω περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν επίσης μία κοινή στρατηγική, αλλά αποφεύγουν τη χρήση τιμωρητικών πρακτικών. Όπως φαίνεται, προσπαθούν να αλλάξουν τη στάση του συνόλου των μαθητών της τάξης απέναντι στο παιδί-στόχο. Παρόλο που κάποιοι μαθητές εξακολουθούν να ενοχλούν το εν λόγω παιδί, είναι σημαντικό ότι χάρις στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών το θύμα βγήκε από την απομόνωση και απέκτησε κάποιους φίλους οι οποίοι προσπαθούν να το προστατεύσουν. Στη συνέχεια, θα δούμε μια λιγότερο αποτελεσματική παρέμβαση

του διευθυντή ενός άλλου σχολείου με στόχο επίσης την ένταξη του θύματος στην ομάδα των συνομηλίκων του:

Και την επόμενη μέρα δεν ήρθε στο σχολείο, γιατί έβαλε τα κλάματα στη μάνα της και ήρθε η μάνα της και είπε στο διευθυντή να έρθει να μας μιλήσει εμάς! Αυτή το θεωρούσε απαράδεκτο, έτσι; Ήρθε ο διευθυντής και μας έλεγε ότι πρέπει όλοι να την κάνουμε παρέα αναγκαστικά, γιατί αν δεν την κάνουμε θα επιβληθούν ποινές! Γιατί, λέει, δεν πρέπει να κάνουμε ένα παιδί να αισθάνεται άσχημα στην τάξη. Εντάξει, συμφωνώ σ' αυτό. Δεν είναι ωραίο να νιώθει κάποιος μόνος του ή άσχημα. Αλλά δεν είμαστε αναγκασμένοι να την κάνουμε παρέα! Κάποιοι άνθρωποι δεν ταιριάζουν! Να ψάξει κι αυτή μόνη της να βρει φίλους! Δε χρειάζεται να την πλησιάσουν. Πρέπει κι αυτή να πλησιάσει κάποιους. Κι εντάξει νομίζω ότι αυτό ήταν βλακεία, γιατί θα μπορούσε να μας το είχε πει και μόνη της. Δε χρειαζόταν να βάλει το διευθυντή να έρθει να μας μιλήσει! (Θύτης 4-K-A1)

Συγκρίνοντας τις δύο ανωτέρω μαρτυρίες, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί η τελευταία παρέμβαση δεν ήταν τόσο αποτελεσματική όσο η προηγούμενη. Καταρχάς, παρατηρούμε ότι ο διευθυντής του σχολείου A1 προσπαθεί να εντάξει τη μαθήτριά-θύμα στην ομάδα των συμμαθητριών της με το ζόρι μέσω της απειλής («πρέπει όλοι να την κάνουμε παρέα αναγκαστικά, γιατί αν δεν την κάνουμε θα επιβληθούν ποινές»). Αντίθετα, στο σχολείο A4, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους πείσουν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στο θύμα χρησιμοποιώντας απλά και κατανοητά επιχειρήματα, τα οποία έχουμε την εντύπωση ότι απευθύνονται περισσότερο στο συναίσθημα παρά στη λογική των εφήβων. Δεύτερον, στο σχολείο A1, η παρέμβαση του διευθυντή είναι αποσπασματική και μεμονωμένη, ενώ στο σχολείο A4 φαίνεται ότι γίνεται μια κοινή και οργανωμένη προσπάθεια από όλους ή τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν στην τάξη του θύματος. Τρίτον, ο διευθυντής του σχολείου A1 φαίνεται ότι δε χειρίζεται το θέμα με αρκετή διακριτικότητα, καθώς εκθέτει τη μαθήτριά-θύμα αποκαλύπτοντας ότι έβαλε τη μητέρα της να του μιλήσει και να του ζητήσει να παρέμβει («γιατί έβαλε τα κλάματα στη μάνα της και ήρθε η μάνα της και είπε στο διευθυντή να έρθει να μας μιλήσει εμάς»). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου A4 δίνουν την εντύπωση ότι δρουν με δική τους πρωτοβουλία και όχι επειδή τους παραπονέθηκε το θύμα («το έχουνε παρατηρήσει και μας λένε ότι δεν είναι σωστό»). Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η παρέμβαση των ενηλίκων του σχολείου είναι συχνά αναποτελεσματική για τους ακόλουθους λόγους:

α. οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με δική τους πρωτοβουλία κυρίως στα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις αντιλαμβάνονται καθυστερημένα και δεν μπορούν πάντα να αντιμετωπίσουν, ιδίως όταν εμπλέκονται και εξωσχολικοί,

β. στις περιπτώσεις άλλων μορφών εκφοβισμού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συνήθως μόνο εάν παραπονεθούν τα θύματα, είτε επειδή οι ενήλικες δεν αντιλαμβάνονται αυτά τα περιστατικά, είτε επειδή δεν τα θεωρούν σημαντικά,

γ. ακόμα και όταν είναι παρόντες ή ενημερώνονται από τα θύματα, πολλοί εκπαιδευτικοί δε δίνουν την απαιτούμενη σημασία στα επεισόδια εκφοβισμού και περιορίζονται μόνο σε μία σύντομη επίπληξη ή στην τιμωρία των θυτών με αποβολή, με αποτέλεσμα τα επεισόδια να σταματούν μόνο προσωρινά,

δ. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην αλλαγή της συμπεριφοράς του θύτη μέσω τιμωρητικών πρακτικών και δε φροντίζουν για την ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων εκφοβισμού στο σχολείο,

ε. σπάνια γίνεται προσπάθεια ένταξης του θύματος στην ομάδα των συνομηλίκων, αλλά ακόμα και όταν συμβαίνει αυτό, οι χειρισμοί των ενηλίκων είναι συχνά αδέξιοι και φέρνουν το θύμα σε δύσκολη θέση,

στ. σπάνια οι ενήλικες του σχολείου ακολουθούν μία κοινή στρατηγική αντιμετώπισης των προβλημάτων εκφοβισμού,

ζ. κάποιοι εκπαιδευτικοί επιπλήττουν τα θύματα όταν τους καταγγέλλουν ότι εκφοβίζονται ή τα εκθέτουν μπροστά στους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα οι έφηβοι να διστάζουν να ζητήσουν τη βοήθεια των ενηλίκων, και

η. η αναποτελεσματικότητα των χειρισμών των ενηλίκων του σχολείου δημιουργεί στα θύματα την πεποίθηση ότι οι καθηγητές τους αδυνατούν να επιβληθούν στους θύτες, με αποτέλεσμα να διστάζουν να τους ενημερώσουν.

Αντίθετα, θετικά αποτελέσματα φαίνεται να έχουν οι παρεμβάσεις των ενηλίκων του σχολείου όταν:

α. ακολουθούν μια κοινή στρατηγική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους,

β. αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών,

- γ. επιτηρούν επαρκώς όλους τους σχολικούς χώρους και την κεντρική είσοδο κατά τις ώρες προσέλευσης ή αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο,
- δ. ακούνε τα θύματα με προσοχή, είναι υποστηρικτικοί απέναντί τους και δεν τους επιρρίπτουν ευθύνες για τη θυματοποίησή τους,
- ε. δεν ασχολούνται μόνο με τους θύτες, αλλά φροντίζουν επίσης για την ομαλή ένταξη των θυμάτων στην ομάδα των συνομηλίκων προσπαθώντας να ευαισθητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης,
- στ. προβαίνουν σε διακριτικούς χειρισμούς ώστε τα θύματα να μην στιγματίζονται και να μην εκτίθενται στα μάτια των συμμαθητών τους.

Φυσικά, ο βαθμός αμεσότητας και αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων των ενηλίκων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προθυμία των μαθητών να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού που υφίστανται ή αντιλαμβάνονται. Δεν είναι τυχαίο ότι στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα πρόληψης του Olweus κατά του εκφοβισμού, παρατηρήθηκε παράλληλα αύξηση της τάσης των μαθητών να ενημερώνουν τους καθηγητές τους για τα επεισόδια εκφοβισμού και αύξηση της πεποίθησης των μαθητών ότι οι ενήλικες του σχολείου καταβάλλουν προσπάθειες για να τα σταματήσουν (Limber, 2011).

8.3.3. Ενημέρωση ενηλίκων

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο οι ενήλικες του σχολείου (εκπαιδευτικοί, διευθυντής) είναι ενήμεροι σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, τέθηκαν στους συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: «οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί;», «έχεις ενημερώσει τους καθηγητές ή το διευθυντή του σχολείου για τις πράξεις αυτού του παιδιού εναντίον σου;» (προς τα θύματα), «οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες όταν ενοχλείς αυτό το παιδί;» (προς τους θύτες).

Από τις απαντήσεις των περισσότερων συμμετεχόντων, συμπεραίνουμε ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες στα επεισόδια εκφοβισμού. Επιπλέον, ακόμα και όταν είναι παρόντες, δεν αντιλαμβάνονται το περιστατικό ή δε δίνουν την απαιτούμενη σημασία:

*- Οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες όταν σε ενοχλούν αυτά τα παιδιά;
Όχι, δεν είναι μπροστά. (Θύμα 12-A-A2)*

Συνήθως [την εκφοβίζουν] όταν οι καθηγητές δεν είναι παρόντες ή δεν προσέχουνε. Πάντως μπροστά στους καθηγητές δε νομίζω πως μπορούν να κάνουν τίποτα.

- Δεν έχει τύχει να το αντιληφθεί κάποιος καθηγητής;
Όχι. Εκτός κι αν τους το πούμε εμείς. (Θύμα 5-K-X3)

Όταν μ' ενοχλούν τα παιδιά στην τάξη, οι καθηγητές είναι μπροστά, αλλά δεν τους ακούνε. Όταν γράφει η κυρία στον πίνακα, αρχίζουν και σχολιάζουν. (Θύμα 1-A-Π3)

Λίγες φορές έχει συμβεί να είναι μπροστά οι καθηγητές. [...] Στην ώρα του διαλείμματος γινόταν αυτό. Γινόταν ή σε στιγμή ή σε χώρο όπου δεν υπήρχαν καθηγητές. (Θύμα 6-A-X3)

Μια φορά ήταν μπροστά [οι καθηγητές]. Φυσικά το είπαμε στη διευθύντρια ... είπε και το σκηνικό ο καθηγητής. Αλλά τις άλλες φορές δεν ήτανε. (Θύμα 13-K-M1)

Στα διαλείμματα είναι κάποια παιδιά που μαζεύονται πολλοί και αρχίζουνε να βαράνε διάφορους έτσι για πλάκα και δεν επεμβαίνουνε γρήγορα οι καθηγητές.

- Είναι μπροστά οι καθηγητές;
Όχι. Κάθονται ή στην αίθουσα των καθηγητών ή στις πάνω τάξεις. [...] Όλοι οι καθηγητές κάθονται μέσα και δεν ξέρουνε τι γίνεται έξω!
(Θύμα 7-A-A4)

Όχι! [γέλια] Συνήθως δεν το βλέπουνε. Όποτε είναι στην εφημερία κάθονται στο κυλικείο. (Θύτης 7-A-M2)

Οι καθηγητές δεν ήταν εκείνη την στιγμή. Γι' αυτό έπεσε ζύλο!
(Θύτης 8-A-Π1)

Όχι, δεν ήταν καθηγητής μπροστά. Ήταν πάρα πολλά παιδιά.

- Οι καθηγητές δεν είναι ποτέ μπροστά;
Όχι, γιατί γίνονται στο σχολάσμα και σπάνια. Και γενικά προτιμάμε όταν βριζόμαστε κι αυτά να μην ανακατεύονται οι καθηγητές. (Θύτης 6-K-X1)

- Οι καθηγητές δεν είναι παρόντες [στο ντου];
Είναι παρόντες, αλλά εντάξει καταλαβαίνουν ότι παίζουμε. Γιατί είναι διαφορετική η ένταση όταν θα πας να τσακωθείς με κάποιον και θα πας να παίζεις κανονικό ζύλο και διαφορετική όταν θα πας για πλάκα.
(Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Όπως φαίνεται στις ανωτέρω μαρτυρίες, συνήθως οι θύτες επιτίθενται στο θύμα όταν οι καθηγητές δεν είναι παρόντες ή όταν είναι απασχολημένοι, με αποτέλεσμα οι πράξεις τους να μη γίνονται αντιληπτές από τους ενήλικες του σχολείου. Οι θύτες δρουν συχνά στους «κρυφούς» χώρους, οι οποίοι δεν επιτηρούνται επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς:

Συνήθως οι καθηγητές δεν είναι μπροστά. Κρατάνε εφημερία στα κάγκελα. Πιο αριστερά είναι ένας τοίχος και δε βλέπουνε. (Θύμα 1-A-Π3)

- Πού γίνονται αυτά τα περιστατικά;

Στο προαύλιο, στο διάδρομο...

- Δεν επιτηρούνται αυτοί οι χώροι από τους καθηγητές;

Στο προαύλιο λίγο η πόρτα, επιτηρούν λίγο στην πόρτα. Εδώ στο διάδρομο [του ισογείου] καθόλου! Μόνο απ' το θυρωρείο μερικές φορές οι κυρίες, μερικές φορές. Αλλά και στο προαύλιο ο καθηγητής κοιτάει από την άλλη πλευρά του λυκείου. Επειδή εμένα μου έχει τύχει απ' αυτή την πλευρά, δε νομίζω να παρατηρούν αυτούς τους χώρους ακριβώς. (Θύμα 13-K-M1)

Όταν πάει ν' αρχίσει το ζύλο, δεν ακούνε, δεν καταλαβαίνουν τι γίνεται! Είναι πάνω στο γραφείο. Όταν ακούσουν φωνές, βγαίνουν έξω, κοιτάνε τι γίνεται.

- Δεν επιτηρείται το προαύλιο;

Μόνο το πίσω. Μπροστά δεν έχω δει ποτέ κάποιον να κοιτάει. Πέρυσι μπροστά ήτανε πάρα πολύ ελεύθερα! Πίσω έβλεπαν [οι μαθητές] ότι ήταν όλοι οι καθηγητές μαζεμένοι και ερχόντουσαν μπροστά για να κάνουν τις βλακείες τους. (Θύμα 8-K-A1)

Λίγες φορές υπάρχουν καθηγητές στο προαύλιο που να κυκλοφορούν και να επιβλέπουν. Συνήθως κάθονται, δεν επιβλέπουν ... στο γραφείο καφεδάκι, τσιγαράκι... Και είναι λιγάκι επικίνδυνα για τα παιδιά που είναι έξω.

(Θύμα 3-A-Π3)

Τα έκαναν σε μέρη που δεν ήταν οι δάσκαλοι. Μόνο στην κεντρική αυλή υπήρχαν δύο δάσκαλοι. Από κει και πέρα δεν υπήρχαν άλλοι δάσκαλοι!

(Θύτης 2-K-X3, σχετικά με την εποχή που εκφοβιζόταν)

Μετά αρχίσαμε το ζύλο. Του έριξα δύο μπουνιές και μετά μας χώρισαν.

- Ποιοι σας χώρισαν;

Τα παιδιά που ήταν από πίσω μας.

- Οι καθηγητές;

Οι καθηγητές δεν ήταν εκείνη την στιγμή. (Θύτης 8-A-Π1)

Κάποια βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών φαίνεται ότι συμβαίνουν έξω από το σχολείο, την ώρα που σχολάνε οι μαθητές ή όταν το σχολείο είναι κλειστό. Έτσι, οι θύτες δεν κινδυνεύουν να γίνουν αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς και να τιμωρηθούν:

- Όταν τους χτυπάς [τους άλλους μαθητές], φροντίζεις να μην είναι μπροστά οι καθηγητές;

Ναι, πάντα! Έχω αρκετές απουσίες και δε θέλω... [γέλια] Δεν τα χτυπάω πολύ άσχημα. Σε μέρος που να τρέχουν σε νοσοκομεία, να πάνε στο γραφείο κι αυτά. Ένα χαστούκι το πολύ τους δίνω στο σχολείο! Έξω απ' το σχολείο δε με νοιάζει! [γέλια] (Θύτης 3-K-A4)

Βάζουνε δυναμιτάκια [δύο συμμαρίες μαθητών], πάνε και χτυπάνε κανέναν έξω μόλις βγουν από το σχολείο για ασήμαντους λόγους, γράφουνε συνθήματα στους τοίχους... Αυτά τα κάνουν όλα έξω απ' το σχολείο. (Θύμα 11-K-Π4)

Πήγα να τους χωρίσω και δεν καταλάβαινε και μετά πήγα εγώ και του έριξα ένα ζύλο εκεί με τους φίλους μου. Έφαγε κάτι μπουνιές, έπεσε κάτω λίγο, έπιανε

πλευρά τέτοια... Αυτό συνέβη στο σχολείο, αλλά απόγευμα, όχι ώρες λειτουργίας του σχολείου.

- Στις ώρες λειτουργίας του σχολείου συμβαίνουν τέτοια περιστατικά;

Όχι, γιατί ... πρώτον φοβόμαστε όλοι γιατί θα φας αποβολή, δεύτερον απ' τις πολλές κοπάνες οι περισσότεροι έχουν μαζέψει απουσίες και φοβούνται να μη μείνουνε και ... κυρίως για τέτοιους λόγους. (Θύτης-θύμα 2-A-A4)

Αξιοσημείωτη είναι η μαρτυρία μιας μαθήτριας-θύτη, η οποία θεωρεί ότι οι μαθητές δεν πρέπει να τιμωρούνται για τη βία που ασκούν εκτός σχολείου:

Ένας φίλος μου απ' την τάξη μου που έχει μείνει και ένα παιδί από τη Γ'... είχε ματώσει ο ένας τη μύτη του άλλου. Αλλά μετά, ήρθαν στο σχολείο... Επειδή αυτό το παιδί από την Γ' το είπε στο γυμνασιάρχη, πήρε αποβολή αυτός [ο φίλος της]. Αν και δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο! Ήταν εκτός σχολείου! (Θύτης 5-K-A1)

Όταν ερωτούνται εάν ενημερώνουν τους καθηγητές τους για τις πράξεις των θυτών εναντίον τους, τα περισσότερα θύματα απαντούν αρνητικά. Ο πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο διστάζουν να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς είναι ο φόβος για τυχόν αντίποινα από την πλευρά των θυτών:

Άμα το πεις, μπορεί και ο άλλος να στα χρωστάει για έξω! [...] Επειδή σ' αυτό το σχολείο όταν καρφώνεις κάποιον, μετά έχεις τη φήμη «το καρφί» και σε πειράζουνε, σε κοροϊδεύουνε, σε βαράνε και σένα πάλι... Και όταν σε βαράνε θα πας και θα το ζαναπείς; Τριπλό ζύλο! Θα το ζαναπείς; Τριπλό! (Θύμα 3-A-Π3)

Το είπα στην κυρία [αναστεναγμός] και μόλις βγήκα άρχισαν να μου φωνάζουν, να μου λένε «ουστ!» και τέτοια. Κι εγώ αισθάνθηκα άσχημα και μετά έφυγα από το σχολείο [εκείνη τη μέρα].

- Στη διευθύντρια το κατήγγειλες;

Ναι, αλλά μετά όταν με χτύπησαν σταμάτησα να καρφώνω! Γύρω στις πέντε φορές το κατήγγειλα. (Θύμα 2-K-Π3)

Ένα παιδί το απειλούσαν και έλεγαν: «Αν πας να τα πεις αυτά θα φας κι άλλο ζύλο!». Κάποια στιγμή θα τους βρουν ξανά μόνους τους και θα γίνουν τα ίδια. [...] Με απειλούν ότι αν πω ότι με ενοχλούν θα φάω ζύλο! Δεν το έχω πει ούτε στους γονείς μου, ούτε στα αδέρφια μου. Μετά θα με λένε καρφί! Θα με κοροϊδεύουνε πιο πολύ μετά! Και κάθε μέρα μαζί τους είμαι. Αν το πω και παραέξω αυτά τα παιδιά θα το πούνε και σε άλλα παιδιά που δε με ξέρουνε και θα με κοροϊδεύουν και τα άλλα μετά! [...] Η μόνη λύση είναι να αλλάξω τμήμα. (Θύμα 1-A-Π3)

Απειλές κι αυτά ότι άμα το πεις θα σου έχω στήσει ενέδρα. Ξέρω περιπτώσεις που τον έπιασαν τον άλλο και τον σάπισαν στο ζύλο για άγνωστο λόγο! Ή είχανε μαζευτεί και με μαχαίρια, δύο ήτανε – εξωσχολικοί και απ' το σχολείο – και με μαχαίρια που τσακωνόντουσαν! (Θύμα 11-K-Π4)

Μάλιστα, κάποιοι μαθητές της κατηγορίας των θυμάτων δείχνουν τρομοκρατημένοι. Όπως φαίνεται από τα λόγια τους, φοβούνται ακόμα και για τη ζωή τους:

Και γενικά φοβάμαι στο σχολείο εξαιτίας των αγοριών. Γιατί ένας απ' αυτούς με είχε απειλήσει ότι θα με σκοτώσει αν φύγει απ' το σχολείο! (Θύμα 2-K-Π3)

Βασικά, εγώ στην αρχή έτσιμίλαγα μαζί της, αλλά μετά δεν ήθελα να κάνω παρέα μαζί της, γιατί έκανε άσχημα πράγματα.

- Όπως;

Δεν μπορώ να πω, γιατί μπορεί να με σκοτώσει άμα το πω! Είναι πολύ κακιά!

- Σ' έχει απειλήσει ότι θα σε σκοτώσει αν πεις κάτι;

Ναι! Μού 'χει πει: «Άμα πεις κάτι ... Πρόσεχε! Γιατί άμα πεις κάτι...».

(Θύμα 4-K-X3)

- Αν αυτό συνέβαινε σε ένα άλλο παιδί που δεν μπορούσε να υπερασπιστεί τον εαυτό του, θα το ανέφερες σε κάποιον καθηγητή;

Θα το έλεγα... Αν είναι μεγαλύτερα αυτά τα παιδιά μπορεί και να το βλάψουν όμως! Άσε που μπορεί να το σκοτώσουν, να του κάνουν κάτι σοβαρό!

(Θύμα 12-A-A2)

Φόβο φαίνεται ότι νιώθουν, επίσης, ορισμένοι γονείς οι οποίοι προτρέπουν τα παιδιά τους να μην αποκαλύψουν ότι εκφοβίζονται για να μην κάνουν χειρότερα τα πράγματα:

Και τώρα κι εγώ και η φίλη μου το είπαμε στη διευθύντρια και πήρε αποβολή εκείνος που μας έβγαλε φωτογραφία. Από την επόμενη μέρα που σχολάγαμε, όταν έφευγα άλλαξα δρόμο για να μην τσακωθώ! Και με ακολούθησαν από πίσω, άρχισαν να με βρίζουν, να με σπρώχνουνε... Μετά έφυγα, μ' ακολούθησαν και πάλι και συνέχισαν να με βρίζουνε. [...] Και μόλις έφτασα σπίτι άρχισα να κλαίω, το είπα στη μαμά μου...

- Και τι σου είπε η μαμά σου;

Μου είπε ότι δεν έπρεπε να το πω αυτό στη διευθύντρια, ότι έπρεπε να μη δώσω σημασία. (Θύμα 2-K-Π3)

Η καθηγήτρια των αρχαίων πήρε την πρωτοβουλία και είπε στη μητέρα μου ότι «γίνονται διάφορα πράγματα και άμα θέλετε να μου πείτε ποια είναι αυτά τα παιδιά να τους μιλήσω προσωπικά». Αλλά η μητέρα μου το θεωρεί μάλλον – κι έχει δίκιο – ότι άμα γίνει κάτι τέτοιο, θα με βάλουν ακόμα πιο πολύ στο μάτι! (Θύμα 5-K-X3)

Ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο τα θύματα δεν ενημερώνουν τους ενήλικες του σχολείου σχετικά με τη θυματοποίησή τους φαίνεται ότι είναι ο φόβος μην τυχόν χαρακτηριστούν ως «καρφιά» ή «μαμόθρεφτα» από τους άλλους μαθητές:

Για το επεισόδιο στο δρόμο δεν είπα τίποτα, ούτε στους γονείς μου. Μερικοί θεωρούν «καρφί» αυτόν που θα πάει να το πει. (Θύμα 1-A-Π3)

Επειδή σ' αυτό το σχολείο όταν καρφώνεις κάποιον, μετά έχεις τη φήμη «το καρφί» και σε πειράζουνε, σε κοροϊδεύουνε... (Θύμα 3-A-Π3)

Όχι, δεν το έχω πει σε κανέναν.

- Στους γονείς σου;

Όχι! Δε θέλω να το συζητάω αυτό μαζί τους, γιατί αν τους το πω κιόλας θα επέμβουν σίγουρα στη διευθύντρια, στους καθηγητές και μετά δε θα με κάνουν παρέα! Και οι φίλοι μου θα με λένε «καρφί» κι ότι «καρφώνω»!
(Θύμα 12-A-A2)

Φέτος, το είπα στους γονείς μου και ήθελαν να μιλήσουν στο γυμνασιάρχη. Αλλά εγώ δεν ήθελα, γιατί άμα έλεγε να μη με πειράζουνε θα ήτανε χειρότερα. Θα μ' έλεγαν μαμόθρεφτο! Δεν τους άφησα. (Θύμα 8-K-A1)

Υπάρχουνε κάποια παιδιά, λίγα πολύ λίγα, τα οποία πηγαίνουνε και το λένε στο διευθυντή ή στην υποδιευθύντρια ή γενικά πηγαίνουν και το λένε στο γραφείο. Αλλά τα περισσότερα παιδιά δεν το κάνουνε, γιατί μπορεί οι άλλοι να τους κοροϊδεύουνε, να τους λένε μαμόθρεφτα, ας πούμε, και τα λοιπά. [...] Μου είπαν [οι γονείς του] να πάω να το πω στο διευθυντή. Δεν πήγα για να το πω! Λέω: «Δεν πειράζει, ας κάνω λίγη υπομονή ακόμα». Γιατί μετά όλος ο περίγυρός μου θα στρεφόταν εναντίον μου, εάν πήγαινα και τά 'λεγα στο διευθυντή! Εδώ υπάρχει ένα παιδί το οποίο το βαρούσαν ... όχι πολύ, λίγο ... και πήγε και τά 'πε στο διευθυντή. Και όλοι από πίσω του το κοροϊδεύουμε! Επειδή το λέμε μαμόθρεφτο. [...] Δεν μπορώ, πρέπει νά 'χω ένα «prestige», ένα «status» ας πούμε! Και πώς θα μ' έβγαζαν και πρόεδρο άμα πήγαινα και τά 'λεγα κιόλας;
(Θύμα 6-A-X3)

Επίσης, αρκετά θύματα φαίνεται ότι δεν ενημερώνουν τους ενήλικες του σχολείου τους διότι πιστεύουν ότι αυτό δε θα φέρει κανένα αποτέλεσμα. Μάλιστα, κάποιοι δηλώνουν απογοητευμένοι ότι όσες φορές το συζητήσαν με κάποιον καθηγητή τους, εκείνος δε χειρίστηκε το θέμα αποτελεσματικά:

Δε θέλω να δημιουργηθεί φασαρία στο σχολείο. Μια φορά το είπα μόνο και ο καθηγητής δεν έκανε τίποτα. Είπε να μην το κάνουν και αρχίσανε πάλι!
(Θύμα 1-A-Π3)

Της καθηγήτριας αυτής της έχω πει τα προβλήματά μου. Έχει μιλήσει στα κορίτσια αυτά.

- Και είδες διαφορά στη συμπεριφορά τους;

Ναι, αλλά πολύ μικρή διαφορά. (Θύμα 10-A-M2)

- Στην καθηγήτρια που μου έχεις πει ότι εμπιστεύεσαι το είπες;

Της το είχα πει, αλλά μου είχε πει ότι ζηλεύουνε. (Θύμα 8-K-A1)

- Έχεις ενημερώσει κάποιον καθηγητή ή το διευθυντή;

Όχι! Τι να κάνει; Δεν πρόκειται να γίνει κάτι! (Θύμα 4-K-X3)

- Με πόσους καθηγητές το έχεις συζητήσει αυτό το θέμα;

Με μία.

- Έκανε κάτι για να σε βοηθήσει;

Προειδοποίησε στην τάξη πως άμα ξανακούσει παράπονα θα προσπαθήσει να τιμωρήσει τους υπεύθυνους. Απειλήσε δηλαδή, αλλά δεν έκανε κάτι.

(Θύμα 5-K-X3)

Λίγες φορές το έχω πει. Σε δυο-τρεις καθηγητές.

- Έκαναν κάτι για να σε προστατεύσουν;

Στο παιδί που με πειράζει, του λένε να μη με πειράζει. Αυτό... Δεν κάνουν τίποτα άλλο! Δεν ακούνε [οι θύτες] όμως, ό,τι και να λέει ο καθηγητής.

- Στο διευθυντή το έχεις πει;

Όχι. Γιατί νομίζω ότι τσάμπα θα το πω! Δεν ακούνε τα παιδιά ό,τι και να τους πει ο διευθυντής! Στους γονείς μου το έχω πει και στα παιδιά που κάνουμε παρέα έξω απ' το σχολείο.

- Οι γονείς σου τι σε συμβούλευσαν να κάνεις;

Να τα λέω στους καθηγητές ή στο διευθυντή. (Θύμα 9-A-M4)

Η τελευταία μαρτυρία δείχνει το αδιέξοδο στο οποίο βρίσκονται πολλά θύματα εκφοβισμού. Από τη μία πλευρά, οι γονείς τους τα συμβουλεύουν να καταγγέλλουν ότι εκφοβίζονται στους ενήλικες του σχολείου, από την άλλη πλευρά όμως, οι ενήλικες δεν ξέρουν πώς να χειριστούν τα θέματα εκφοβισμού και συνήθως δεν καταφέρνουν να σταματήσουν τις πράξεις των θυτών. Επιπλέον, η αδιαφορία και η απραξία ορισμένων εκπαιδευτικών μπροστά στον εκφοβισμό μειώνει την εμπιστοσύνη των θυμάτων απέναντι στους καθηγητές τους:

Η μαμά μου πήγε και μίλησε με το μαθηματικό. Και τον ρωτάει: «Τι έγινε;». Και λέει: «Ναι, την πείραζε αυτός, αλλά και η Χ. δεν το έραβε το στοματάκι της! Τις πέταγε τις ποντούλες της!». «Να ξέρει, λέει, ότι γι' αυτό είμαστε εμείς εδώ. Για ν' αποδίδουμε δικαιοσύνη όπου υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Εντάξει;». «Εντάξει!» Δε μίλαγα, δε μίλαγα, αλλά ο συγκεκριμένος καθηγητής μετά, ούτε κι αυτός μίλαγε! Όταν πήγα και του είπα «κύριε, λέει χυδαία λόγια και μ' ενοχλεί, μπορείτε να του πείτε κάτι;», μου λέει «άστονε μωρέ, άστονε!». Μα τώρα είναι δυνατό να εμπιστευτείς αυτόν τον άνθρωπο που πάει και λέει στη μαμά σου «να έρχεσαι να τα λες όλα σε μένα» και από την άλλη να μην κάνει τίποτα; Γι' αυτό έχει πέσει στην εκτίμησή μου αυτός ο άνθρωπος, γιατί δεν αποδίδει δικαιοσύνη! Από κει και πέρα, δεν ξαναλέω τίποτα σ' αυτόν το συγκεκριμένο καθηγητή! (Θύμα 11-K-Π4)

Όπως είναι φανερό, οι προτροπές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές να τους ενημερώνουν όταν ενοχλούνται από τους συμμαθητές τους είναι μάταιες, εάν οι ίδιοι αδυνατούν να χειριστούν την κατάσταση αποτελεσματικά. Μάλιστα, καταγράφηκαν και περιπτώσεις επίπληξης ή τιμωρίας των θυμάτων από τους καθηγητές τους, όταν κατήγγειλαν τις πράξεις εκφοβισμού εναντίον τους. Φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί κουράζονται από τα συνεχή παράπονα των θυμάτων ή παραπλανούνται από τις ψευδείς δηλώσεις της πλειοψηφίας των μαθητών εναντίον του μαθητή-στόχου:

Ναι [είναι παρόντες οι καθηγητές] και κατηγορούνε πάντα εμένα! [...]

- Δεν υπάρχει κανένας καθηγητής που σε υπερασπίζεται;

Όχι! Σκέφτομαι μήπως είναι η καταγωγή μου. Δεν ξέρω... Μόνο σε μένα φωνάζουνε χωρίς λόγο! Επειδή με βρίζει κάποιος και μιλάω, μου κάνει η καθηγήτρια «μην ξανασχοληθείς, γιατί θα σε βγάλω έξω!» και τέτοια. Κι εγώ

λέω: «Αφού εμένα πείραξε!». Μου λέει: «Μη μιλάς!». Αυτό γίνεται. Και είναι πάρα πολύ άδικο! Αντί να ρωτήσουνε τι συνέβη, κατευθείαν θα μιλήσουν σε μένα! (Θύμα 2-K-Π3)

- Πού σε ενοχλούν τα άλλα παιδιά;

Στο προαύλιο και στην τάξη τις πιο πολλές φορές. Μερικές φορές και στις σκάλες.

- Όταν συμβαίνει στην τάξη λείπουν οι καθηγητές;

Όχι. Και μετά το λέω στον καθηγητή και μετά λέει όλη η τάξη ότι εγώ για παράδειγμα τον έβρισα! Ψέματα!

- Οι καθηγητές τούς πιστεύουν;

Οι πιο πολλοί τους πιστεύουν! (Θύμα 9-A-M4)

Μπροστά είναι, αλλά τιμωρούν εμένα οι περισσότεροι! Μου αλλάζουνε θέση. Και εκείνη την ώρα αντιδρώ, γιατί λέω: «Μα εκείνες κάνουν φασαρία!». Και μου λένε: «Εσύ όμως της μίλησες!». Και μετά πηγαίνω, τον πιάνω [τον καθηγητή] στο διάλειμμα και του λέω: «Γιατί δεν αλλάζατε τα κορίτσια και αλλάζατε εμένα;». Και λέει: «Εσύ κάνεις φασαρία!». Ενώ εγώ κάθομαι μόνος μου στο θρανίο!

- Σε υπερασπίζεται κάποιος καθηγητής;

Μόνο μία καθηγήτρια με υπερασπίζεται! [...] Έχω φάει και πολλές απουσίες φέτος, ενώ φταίνε οι άλλοι! Δηλαδή βρίζουν οι άλλοι και λένε «γιατί βρίζεις;». Και λέει ο καθηγητής: «γιατί έβρισες;». Και συμβαίνει συνέχεια να βγαίνω εγώ έξω. Και παίρνω ωριαίες [αποβολές]. (Θύμα 10-A-M2)

Η επικριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί του, αποτρέπει τον ανωτέρω μαθητή να αποκαλύψει ότι εκφοβίζεται στους ενήλικες του σχολείου, θεωρώντας ότι εκείνοι δε θα τον καταλάβουν ή ότι θα τον κατηγορήσουν άδικα:

- Μίλησες με τη διευθύντρια;

Όχι, γιατί σίγουρα άμα το πω θα με βγάλουνε ότι έχω άδικο! Και δε θέλω. Προτιμώ να είμαι έτσι παρά να μου πουν ότι έχω άδικο! (Θύμα 10-A-M2)

Απογοητευμένος τόσο από την στάση των καθηγητών του όσο και από την στάση του πιο στενού του φίλου – ο οποίος διέδωσε σε όλο το σχολείο το γεγονός της θυματοποίησής του – ο ανωτέρω μαθητής αποφασίζει να απομονωθεί και να μην ξαναπεί τίποτα σε κανέναν, ούτε καν στους γονείς του:

Δεν το έχω πει σε κανέναν. Ούτε στο σχολείο, ούτε στο σπίτι. Προσπάθησα να το πω στον κολλητό μου. Του είπα κάποια πράγματα και εντάξει μετά διαδόθηκε σε όλο το σχολείο! Γι' αυτό, δεν έχω ξαναπεί σε κανέναν! Ούτε στους γονείς μου, ούτε πουθενά! Δε θέλω, νιώθω ανασφάλεια. Νιώθω λες και είμαι μόνος μου. Είμαι ... πώς να το πω ... δηλαδή νομίζω ότι δε θα με καταλάβουν άμα τους το πω! (Θύμα 10-A-M2)

Παρόλα αυτά, μία μαθήτρια-θύμα δηλώνει ότι οι καθηγητές την υπερασπίζονται αποτελεσματικά όταν τους ενημερώνει. Έχοντας διαπιστώσει ότι η καταγγελία των περιστατικών εκφοβισμού στους καθηγητές της φέρνει θετικό αποτέλεσμα, η

εν λόγω μαθήτρια δεν προσπαθεί πλέον να αντιμετωπίσει μόνη της το θύτη, όπως έκανε παλαιότερα, αλλά ζητά πάντα τη συνδρομή των εκπαιδευτικών:

Η θα τον πάνε κάτω στο διευθυντή [το παιδί που την ενοχλεί] ή θα του κάνουν παρατήρηση ή θα του μειώσουν το βαθμό, θα του βάλουν απουσία... Είναι δίκαιοι οι άλλοι καθηγητές! Με υποστηρίζουν! Δεν είναι άδικοι! Τον σταματάνε την ώρα του μαθήματος. [...]

- Δηλαδή πλέον δε μιλάς στον ίδιο, αλλά απευθύνεσαι στον καθηγητή;

Όταν μ' ενοχλεί, ναι.

- Αυτό θα συμβούλευες ένα κορίτσι που αντιμετωπίζει παρόμοιο πρόβλημα;

Ναι, αυτός είναι ο πιο σωστός τρόπος νομίζω εγώ. [...] Πρέπει να μιλάς!

(Θύμα 11-K-Π4)

Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι μαθητές-θύματα θεωρούν ότι πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους, χωρίς να εμπλέξουν τους ενήλικες του σχολείου:

Όχι, δεν το έχω πει σε κανέναν. [...] Πιστεύω ότι μπορώ να τα βγάλω πέρα μαζί τους. *(Θύμα 12-A-A2)*

- Αυτά [ότι τον βρίζουν] τα έχεις πει σε κάποιον καθηγητή;

Όχι, δε χρειάζεται να το πεις αυτό! Γιατί; Δε χρειάζεται! Αυτά γίνονται σε όλα τα σχολεία! Και στην κοινωνία έξω, όποιος σε πειράζει θα πας να το λες στον καθηγητή; Καλύτερα να ξεμπερδέυεις μόνος σου! Άμα σου κάνουν κάτι σοβαρό μόνο να πηγαίνεις στους καθηγητές. Μόνο τότε!

- Και πώς μπορείς να ξεμπερδέυεις μόνος σου;

*Του φωνάζεις ή τον βρίζεις κι εσύ ή τον βρίζεις και φεύγεις. Γιατί αυτός αν θα έρθει, ο Χ., θα σε πιάσει και δε σε αφήνει με τίποτα! [γέλια] Είναι πολύ δυνατός, πηγαίνει και γυμναστήριο! *(Θύτης 7-A-M2)**

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν μόνοι τους θύτες πολλοί μαθητές αντεπιτίθενται με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος σωματικής ή λεκτικής βίας:

Όταν μ' έλεγαν «χοντρή» είχα φτάσει σε σημείο να βεράω παιδιά γιατί δεν μπορούσα άλλο! Δεν ήξερα τι άλλο να κάνω, πώς ν' αμυνθώ! *(Θύμα 8-K-A1)*

- Φέτος συνέβη να χτυπήσεις κάποιο παιδί γιατί σ' ενοχλούσε;

Ναι. Πέντε φορές, όχι πολλές.

- Πώς σταμάτησε ο καυγάς;

*Έτσι... Μερικές φορές... Όταν αυτός για παράδειγμα με τραυμάτισε, τότε κι εγώ σταμάτησα. *(Θύμα 9-A-M4)**

*Βασικά τους κοροϊδεύω κι εγώ. Άσχετα που το θεωρώ... Στην αρχή δεν αντιδρούσα, πέρυσι. Επειδή τό 'χουν παρακάνει τώρα τελευταία, αντιδρώ κι εγώ. *(Θύμα 12-A-A2)**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λόγια μιας μαθήτριας-θύτη γιατί δείχνουν ότι ακόμα και οι θύτες νιώθουν συχνά την ανάγκη να προστατευθούν από άλλα άτομα που τους απειλούν. Σύμφωνα με την ακόλουθη μαρτυρία, η παρέα της εν λόγω

μαθήτριας προτίμησε να ζητήσει τη συνδρομή κάποιων μεγαλύτερων μαθητών παρά να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς:

Ηρθαν [οι εξωσχολικοί] ξανά στο σχολάσμα εκείνης της μέρας για να συνεχιστεί ο κανόνας, αλλά είχαμε μαζέψει απ' έξω παιδιά απ' το λύκειο και φύγανε. (Θύτης 1-K-Π3)

Από όλα τα ανωτέρω στοιχεία, συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αγνοούν τα περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών για τους ακόλουθους λόγους:

- α. συνήθως οι θύτες επιτίθενται στο θύμα όταν οι καθηγητές δεν είναι παρόντες ή όταν είναι απασχολημένοι,
- β. οι θύτες δρουν συχνά σε «κρυφούς» χώρους του σχολείου, οι οποίοι δεν επιτηρούνται επαρκώς,
- γ. πολλά βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών συμβαίνουν έξω από το σχολείο, την ώρα που σχολάνε οι μαθητές, ώστε οι θύτες να μην κινδυνεύουν να γίνουν αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς, και
- δ. οι μη ορατές μορφές εκφοβισμού, όπως ο ψυχολογικός ή ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, δε γίνονται αντιληπτές από τους ενήλικες του σχολείου.

Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται ούτε από τα θύματα. Οι περισσότεροι μαθητές αποφεύγουν να καταγγείλουν τις πράξεις εκφοβισμού εις βάρος τους επειδή:

- α. φοβούνται για τυχόν αντίποινα από την πλευρά των θυτών – φόβος που σε κάποιες περιπτώσεις καλλιεργείται και από τους γονείς των θυμάτων,
- β. φοβούνται μην τυχόν χαρακτηριστούν ως «καρφί» ή «μαμόθρεφτο» από τους άλλους μαθητές,
- γ. θεωρούν ότι πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους χωρίς να εμπλέξουν τους ενήλικες του σχολείου,
- δ. φοβούνται ότι θα γίνουν ρεζίλι σε όλο το σχολείο εάν μαθευτεί ότι εκφοβίζονται,
- ε. πιστεύουν ότι ακόμα και αν ενημερωθούν οι ενήλικες του σχολείου δε θα αλλάξει κάτι,
- στ. έχουν ήδη μιλήσει σε κάποιους ενήλικες, οι οποίοι είτε αδιαφόρησαν είτε δεν μπόρεσαν να χειριστούν το θέμα αποτελεσματικά,

ζ. έχουν ήδη μιλήσει σε κάποιους ενήλικες, αλλά εκείνοι επέπληξαν τα ίδια τα θύματα, είτε επειδή κουράστηκαν από τα συνεχή παράπονά τους, είτε επειδή παραπλανήθηκαν από τις ψευδείς δηλώσεις των άλλων μαθητών της τάξης.

Παρόλα αυτά, όταν οι περισσότεροι ενήλικες του σχολείου παίρνουν το μέρος των θυμάτων και καταφέρνουν να τα υπερασπιστούν αποτελεσματικά, τα θύματα δε διστάζουν να ζητήσουν τη συνδρομή τους. Σε διαφορετική περίπτωση, τα θύματα βρίσκονται συχνά μπροστά σε αδιέξοδο και μερικά από αυτά αντεπιτίθενται προσπαθώντας απεγνωσμένα να απαλλαγούν από τους θύτες με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται ο κύκλος της βίας.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η επίγνωση της πραγματικής έκτασης των φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης στο σχολείο τους και η πληροφόρησή τους σχετικά με τους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τον περιορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των μαθητών και τη διαμόρφωση ενός εθνικού σχεδίου δράσης (Γαλανάκη, 2010).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

9.1. Ο ρόλος των εξωγενών χαρακτηριστικών του σχολείου – Υποθέσεις 1, 3, 5

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Στόχος είναι ο εντοπισμός εκείνων των σχολικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την άσκηση εκφοβισμού και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Μελετήθηκαν τόσο τα δομικά ή εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου όσο και τα ενδογενή χαρακτηριστικά του. Τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά είναι σχετικά σταθερά και διαφεύγουν από τον έλεγχο της σχολικής μονάδας, ενώ τα ενδογενή χαρακτηριστικά εξαρτώνται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου.

Τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν είναι: (i) σε επίπεδο σχολείου, το μέγεθός του, δηλαδή ο συνολικός αριθμός των μαθητών που στεγάζονται στις εγκαταστάσεις του, και (ii) σε επίπεδο κοινότητας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας του δήμου όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα. Τα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν είναι: (i) η ποιότητα του σχολικού κλίματος, και (ii) ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Όλα τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας συγκλίνουν στο ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση δε συνδέονται με τα εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου, αφού οι υποθέσεις 1 και 3 της έρευνάς μας δεν επαληθεύθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, ούτε το μέγεθος του σχολείου, ούτε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή τα επίπεδα εγκληματικότητας του δήμου όπου

στεγάζεται η σχολική μονάδα δεν εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την άσκηση εκφοβισμού ή την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μέγεθος του σχολείου, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, ο συνολικός αριθμός των μαθητών του σχολείου δεν επηρεάζει τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες του Olweus (1993a) σε σχολεία της Νορβηγίας, οι οποίες δείχνουν ότι το μέγεθος του σχολείου δε συνδέεται με το ποσοστό των θυτών ή των θυμάτων εκφοβισμού. Άλλοι σύγχρονοι ερευνητές ισχυρίζονται, επίσης, ότι το μέγεθος του σχολείου δε συνδέεται με τον εκφοβισμό (Wei, Williams, Chen & Chang, 2010; Whitney & Smith, 1993) ή τη θυματοποίηση (Klein & Cornell, 2010). Ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνδέουν το μέγεθος του σχολείου με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Bowes et al., 2009; Ma, 2002), αλλά και αυτές καταλήγουν σε αντιφατικά αποτελέσματα όσον αφορά στην κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων (βλ. § 4.1.).

Όσον αφορά στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι ούτε ο εν λόγω εξωγενής σχολικός παράγοντας συνδέεται με τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα ορισμένων ερευνητών που συνδέουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας με την άσκηση εκφοβισμού ή την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998; Whitney & Smith, 1993). Παρόλα αυτά, τα πορίσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Olweus (1978, 1981, 1993a) ότι επιθετικά και μη επιθετικά παιδιά υπάρχουν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις σε παρόμοιες αναλογίες. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα πορίσματα άλλων ερευνών σε σχολεία της Ισπανίας (Ortega & Mora-Merchan, 1999), της Πορτογαλίας (Almeida, 1999) και των ΗΠΑ (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005), οι οποίες μελετούν τη σχέση του εκφοβισμού με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Σε καμία από τις ανωτέρω έρευνες δεν παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των μαθητών.

Σημειώνεται ότι στο δείγμα της έρευνάς μας δε συμπεριελήφθησαν οι δήμοι της Αττικής με τα υψηλότερα ποσοστά χαμηλόμισθων οικογενειών, διότι στα σχολεία

αυτών των περιοχών το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε κατά πολύ το όριο του 10% που είχαμε θέσει κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Πάντως, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς ορισμένων ερευνητών ότι το σχολικό περιβάλλον είναι δυνατό να εξουδετερώσει την αρνητική επίδραση των χαρακτηριστικών της ευρύτερης κοινότητας (Blaya, 2006; Debarbieux, 1996, 1999, 2003b; Hellman & Beaton, 1986).

Όσον αφορά στα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, ούτε αυτός ο εξωγενής σχολικός παράγοντας φαίνεται να συνδέεται με τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το πόρισμα της έρευνας των Andershed, Kerr και Stattin (2001) ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί μέρος πιο ευρέων τάσεων βίας και επιθετικής συμπεριφοράς στην ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες έρευνες που διερευνούν τη σχέση των επιπέδων εγκληματικότητας της κοινότητας με τα επίπεδα βίας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών (D.C. Anderson, 1998; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Huesmann & Spindler, 2003; Pearson & Toby, 1991; Reiss & Roth, 1993; Shelley & Wright, 1998). Βέβαια, υπογραμμίζεται ότι στο δείγμα της παρούσας έρευνας δε συμπεριελήφθησαν δήμοι του κέντρου της Αθήνας με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας, διότι στα σχολεία αυτών των περιοχών το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ήταν πολύ υψηλό. Γι' αυτό το λόγο, διατηρούμε αρκετές επιφυλάξεις για το συγκεκριμένο εύρημα, όπως και για το προηγούμενο.

Παρόλα αυτά, η έλλειψη σύνδεσης των επιπέδων εγκληματικότητας της ευρύτερης κοινότητας με τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών συνάδουν με τον ισχυρισμό του Moignard (2008) ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με παράγοντες που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο και όχι έξω από αυτό. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγεί και το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά, όλα τα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν συσχετίζονται με την άσκηση εκφοβισμού ή/και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της μονο-παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης, σύμφωνα με τα οποία, δεν επαληθεύθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της η υπόθεση 5, η οποία αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ των

τεσσάρων δήμων της έρευνας (Μοσχάτου, Περιστερίου, Αμαρουσίου και Χαλανδρίου) ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Οι τέσσερις δήμοι της Αττικής, οι οποίοι επιλέχθηκαν λόγω των διαφορών τους ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας, δεν εμφανίζουν διαφορές ούτε ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού ούτε ως προς τα επίπεδα θυματοποίησης των μαθητών.

Διαφορές μεταξύ των τεσσάρων δήμων εντοπίστηκαν μόνο ως προς τα επίπεδα των ηλεκτρονικών μορφών θυματοποίησης, μεταξύ του δήμου Περιστερίου που εμφάνισε τις υψηλότερες τιμές και του δήμου Αμαρουσίου που είχε τις χαμηλότερες τιμές. Θεωρούμε, όμως, ότι αυτή η διαφορά είναι τυχαία και οφείλεται στα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ηλεκτρονικής θυματοποίησης του σχολείου Περιστερί 3. Το γεγονός ότι σε αυτό το σχολείο παρατηρούνται σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σε όλες τις μορφές θυματοποίησης συγκριτικά με άλλα σχολεία του δείγματος συνηγορεί υπέρ της επίδρασης των ενδογενών σχολικών χαρακτηριστικών στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Επιπλέον, τα σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ως προς όλες τις μορφές θυματοποίησης τριών άλλων σχολείων του δείγματος (Μοσχάτο 3, Χαλάνδρι 2 και Αμαρούσιο 1), τα οποία στεγάζονται σε διαφορετικούς δήμους της Αττικής, δείχνουν επίσης ότι τα ενδογενή και όχι τα εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου είναι πιθανό να επηρεάζουν τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση.

9.2. Ο ρόλος των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου – Υποθέσεις 2, 4, 6

Σε αντίθεση με τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι όλα τα διερευνώμενα ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου συνδέονται με τον εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση. Καταρχάς, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων επαλήθευσαν την υπόθεση 2 της έρευνάς μας, η οποία αναφέρεται στη συσχέτιση των ενδογενών σχολικών χαρακτηριστικών με την άσκηση εκφοβισμού και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση (Κάπαρη & Σταύρου, 2011). Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον εκφοβισμό εμφανίζουν όλες οι διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, εκτός από την κοινωνική ένταξη, η οποία εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μόνο με τη θυματοποίηση. Η

συνάφεια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών στο σχολείο με τη θυματοποίηση επιβεβαιώνει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, τα θύματα και οι θύτες-θύματα έχουν χαμηλή δημοτικότητα μεταξύ των συνομηλίκων τους και βρίσκονται στο περιθώριο με αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερη μοναξιά στο σχολείο συγκριτικά με τους θύτες, ενώ οι θύτες εμφανίζουν τα λιγότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής συγκριτικά με τις δύο ανωτέρω κατηγορίες μαθητών (Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Nansel et al., 2004).

Από την άλλη πλευρά, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη θυματοποίηση εμφανίζουν όλες οι διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, εκτός από την προσκόλληση και την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, οι οποίες εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μόνο με τον εκφοβισμό. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι θύτες είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν θετικά σχόλια για το σχολείο τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Nansel et al., 2001; Rigby, 2008; Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007) και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποξένωσης από τη σχολική κοινότητα (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001). Παρόλα αυτά, η παρούσα ποσοτική έρευνα δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα κάποιων άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, τα θύματα εκφράζουν επίσης αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους (Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009; Olweus, 1992b) και εμφανίζουν μειωμένο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005).

Πάντως, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι ούτε τα θύματα νιώθουν απόλυτα ικανοποιημένα στο σχολείο τους, αλλά για διαφορετικούς λόγους από εκείνους που επικαλούνται οι θύτες. Ενώ οι θύτες διαμαρτύρονται έντονα για τις συχνές τιμωρίες και τις διακρίσεις των εκπαιδευτικών εις βάρος τους, τα θύματα δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά μόνα και αποξενωμένα από την ομάδα των συνομηλίκων. Πώς δικαιολογείται, όμως, η έλλειψη συνάφειας μεταξύ της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο και της θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας;

Λαμβάνοντας υπόψη μας την τάση ορισμένων θυμάτων να εκφράζουν στην αρχή της συνέντευξης θετικά σχόλια για το σχολείο, παρόλο που στη συνέχεια δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά λύπη και φόβο σε αυτό (βλ. § 8.2.9.), υποθέτουμε ότι

ενδέχεται αρκετά θύματα να έχουν απαντήσει με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό στις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αναφέρονται στο θέμα της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο. Επίσης, είναι πιθανό τα θύματα να μην εκφράζουν τόσο έντονη δυσαρέσκεια για το σχολείο όσο οι θύτες, επειδή θεωρούν ότι ευθύνονται τα ίδια, και όχι το σχολείο, για την αποξένωσή τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Αντίθετα, είναι φανερή η τάση των θυτών να κατηγορούν συχνά τους εκπαιδευτικούς, μερικές φορές ακόμα και για την επιθετική συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους μαθητές (βλ. § 8.2.2.). Εξάλλου, έχει επισημανθεί από τους ερευνητές η τάση των θυτών να κατηγορούν τους άλλους για τα δικά τους λάθη (Morrison, 2001) και η τάση των θυμάτων να αισθάνονται ανόητα και ανεπιθύμητα (Olweus, 1993a). Τέλος, μπορεί να υποθεθεί ότι, εκτός από την άδικη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, η απέχθεια των θυτών για το σχολείο μπορεί να επιτείνεται και από άλλους παράγοντες, όπως τις συνεχείς σχολικές αποτυχίες, το συναίσθημα της ανίας και την έλλειψη κινήτρων.

Όσον αφορά στο θέμα της προσκόλλησης των μαθητών στους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους, η διαφοροποίηση μεταξύ θυτών και θυμάτων αντικατοπτρίζεται και στα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, καθώς τα θύματα εκφοβισμού – αν και αποκομμένα από την πλειοψηφία των συμμαθητών τους – δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη γνώμη των συνομηλίκων και των καθηγητών τους συγκριτικά με τους θύτες. Όπως ισχυρίζεται ο Hirschi (1969), οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τη γνώμη των καθηγητών τους και τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους εκδηλώνουν πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, τα παιδιά τα οποία αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας, έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί τους φέρονται δίκαια και επενδύουν συναισθηματικά στο σχολείο έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν προβληματική συμπεριφορά (Resnick et al., 1997).

Όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον εκφοβισμό εμφανίζουν και οι τρεις σχετικές μεταβλητές: Παρέμβαση Εκπαιδευτικών, Παρέμβαση Μαθητών και Ενημέρωση Ενηλίκων. Παρόλα αυτά, από τις τρεις ανωτέρω μεταβλητές, μόνο η Παρέμβαση Μαθητών εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Εκ πρώτης όψεως, αυτό το εύρημα φαίνεται παράδοξο αφού ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν δύο έννοιες αλληλεξαρτώμενες. Μελετώντας όμως προσεκτικά τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, παρατηρούμε ότι πολλά θύματα υφίστανται ομαδικό εκφοβισμό από τρεις ή περισσότερους μαθητές ή, πιο σπάνια, σχεδόν από όλους τους μαθητές της τάξης τους. Επιπλέον, όπως δείχνουν οι μαρτυρίες των μαθητών, συνήθως οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή τους κυρίως στα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού και περιορίζονται μόνο στην επίπληξη ή στην τιμωρία των θυτών. Βάσει αυτών των ευρημάτων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών φέρνει κάποιο θετικό αποτέλεσμα περιορίζοντας τη δράση ορισμένων επιθετικών μαθητών – από όπου προκύπτει η αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της παρέμβασης/ενημέρωσης των εκπαιδευτικών με την άσκηση εκφοβισμού. Όμως, λόγω της μη ολιστικής αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, τα θύματα δε λυτρώνονται οριστικά από τους θύτες και είναι πιθανό να συνεχίζουν να εκτίθενται στις επιθέσεις των υπόλοιπων μαθητών της τάξης ή του σχολείου – από όπου προκύπτει η έλλειψη συνάφειας της παρέμβασης/ενημέρωσης των εκπαιδευτικών με την έκθεση σε θυματοποίηση. Επιπλέον, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να περιορίζει τις ανοιχτές μορφές εκφοβισμού (π.χ. το σωματικό ή το λεκτικό), αλλά να μην επηρεάζει καθόλου τα επίπεδα των λιγότερο αντιληπτών μορφών εκφοβισμού που ενδεχομένως υφίσταται το ίδιο παιδί (π.χ. ψυχολογικό ή ηλεκτρονικό). Με άλλα λόγια, είναι πιθανό η παρέμβαση των ενηλίκων να περιορίζει την εκφοβιστική συμπεριφορά κάποιων μαθητών, αλλά να μην απαλλάσσει οριστικά τα θύματα από το πρόβλημα της συστηματικής θυματοποίησής τους στο σχολείο.

Αντίθετα, οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τα περιστατικά εκφοβισμού από κοντά, αντιλαμβάνονται τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού εις βάρος των συμμαθητών τους. Κατά συνέπεια, η παρέμβαση των μαθητών – συνήθως των στενών φίλων του θύματος – είναι άμεση και συστηματική λειτουργώντας ως πραγματική ασπίδα προστασίας για το θύμα. Έτσι εξηγείται, ενδεχομένως, η αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της παρέμβασης των μαθητών τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση. Εξάλλου, η σημασία της παρέμβασης των μαθητών για τη μείωση των επιπέδων εκφοβισμού/θυματοποίησης υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές. Για παράδειγμα, οι Hawkins, Repler και Craig (2001) ανακάλυψαν ότι το 57% των παρεμβάσεων των συνομηλίκων για να

σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού στέφονταν με επιτυχία. Επίσης, η Salmivalli και οι συνεργάτες της ανακάλυψαν ότι η συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού είναι πιο χαμηλή σε τάξεις όπου οι παριστάμενοι τείνουν να στηρίζουν και να υπερασπίζονται τα θύματα (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010).

Εκτός από την υπόθεση 2, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης επαλήθευσαν επίσης την υπόθεση 4, η οποία αναφέρεται στην πρόβλεψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τα ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου. Το 6% της συνολικής διακύμανσης του εκφοβισμού προβλέπεται από τρεις παράγοντες του σχολικού κλίματος: την Εμπλοκή, την Πειθαρχία και το Αίσθημα Ανεσφάλειας. Η Εμπλοκή ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης του Εκφοβισμού (4,4%), ενώ η Πειθαρχία και το Αίσθημα Ανεσφάλειας μαζί ερμηνεύουν το 1,6% της διακύμανσης της εν λόγω εξαρτημένης μεταβλητής. Επιπλέον, το 5% της συνολικής διακύμανσης του Εκφοβισμού προβλέπεται από δύο παράγοντες που αφορούν στον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς: την Παρέμβαση των Μαθητών και την Ενημέρωση των Ενηλίκων. Οι μεταβλητές Παρέμβαση Μαθητών και Ενημέρωση Ενηλίκων ερμηνεύουν αντίστοιχα το 2,8% και το 2,2% της διακύμανσης του Εκφοβισμού.

Όσον αφορά στην πρόβλεψη της θυματοποίησης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης δείχνουν ότι τέσσερις παράγοντες του σχολικού κλίματος ερμηνεύουν το 38,3% της συνολικής διακύμανσης της εν λόγω εξαρτημένης μεταβλητής: το Αίσθημα Ανεσφάλειας, η Κοινωνική Ένταξη, η Δημοκρατικότητα/Στήριξη και η Εμπλοκή. Το Αίσθημα Ανεσφάλειας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης της Θυματοποίησης (31,3%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό ερμηνεύουν η Κοινωνική Ένταξη (5,3%), η Δημοκρατικότητα/Στήριξη (1%) και η Εμπλοκή (0,7%). Επιπλέον, το 2,8% της συνολικής διακύμανσης της Θυματοποίησης προβλέπεται από τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών.

Τέλος, η υπόθεση 6 που αφορά στις διαφορές μεταξύ των δεκαέξι σχολείων του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης επαληθεύθηκε ως προς το δεύτερο και το τρίτο σκέλος της. Αξιοπερίεργο είναι ότι, παρόλο που στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των δεκαέξι σχολείων της έρευνας σε όλες τις μεταβλητές που αναφέρονται στη θυματοποίηση, δεν παρατηρούνται αντίστοιχα στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτό οφείλεται στην

κλίμακα μέτρησης του εκφοβισμού, η οποία κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην παρούσα εργασία. Όμως, τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι πολύ ικανοποιητικά. Επιπλέον, όλα τα αποτελέσματα των συσχετίσεων όσον αφορά στη μεταβλητή του Εκφοβισμού συμφωνούν με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Συνεπώς, υποθέτουμε ότι τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού.

Μια πιθανή εξήγηση της έλλειψης σημαντικών διαφορών μεταξύ των σχολείων του δείγματος ως προς τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού είναι, ενδεχομένως, η έλλειψη ειλικρίνειας από την πλευρά των θυτών όσον αφορά στη συχνότητα με την οποία εκφοβίζουν άλλους μαθητές. Παρόλο που, κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, τονίστηκε από την ερευνήτρια ότι η διαδικασία ήταν ανώνυμη και ότι το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών θα παρέμενε απόρρητο, ίσως αρκετοί μαθητές-θύτες δεν απάντησαν ειλικρινά, είτε λόγω της τάσης των ερωτώμενων να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, είτε από φόβο μήπως εντοπιστούν και τιμωρηθούν για τις πράξεις τους. Εξάλλου, γι' αυτό το λόγο, κάποιοι σύγχρονοι ερευνητές που μελετούν την έκταση του εκφοβισμού ή της βίας στα σχολεία απευθύνουν τις ερωτήσεις τους αποκλειστικά και μόνο στα θύματα, από τα οποία θεωρούν ότι θα λάβουν πιο αξιόπιστες απαντήσεις (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2004).

Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι πράγματι ο αριθμός των θυτών και η συχνότητα άσκησης εκφοβισμού κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα στα σχολεία της έρευνας, αλλά διαφέρει ο αριθμός των θυμάτων και η συχνότητα έκθεσής τους σε θυματοποίηση. Λαμβάνοντας υπόψη τις μαρτυρίες των μαθητών κάποιων σχολείων σχετικά με τα βίαια παιχνίδια που οργανώνονται από πολυπληθείς ομάδες αγοριών εναντίον διαφορετικού στόχου κάθε φορά, υποθέτουμε ότι σε αυτά τα σχολεία οι πράξεις εκφοβισμού μπορεί να διαχέονται σε περισσότερα παιδιά-στόχους τα οποία, κατά συνέπεια, θυματοποιούνται με μικρότερη συχνότητα, ενώ σε άλλα σχολεία οι πράξεις εκφοβισμού είναι πιθανό να συγκεντρώνονται σε λιγότερα παιδιά τα οποία, κατά συνέπεια, θυματοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες, αλλά μπορεί επίσης να συνδέεται με το βαθμό συνεκτικότητας των μαθητών μεταξύ τους, με το βαθμό ένταξης των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων ή με τον τρόπο αντίδρασης των παρισταμένων στα περιστατικά εκφοβισμού.

Στη συνέχεια, θα δούμε αναλυτικά πώς μπορούν να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της παρούσας ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας όσον αφορά στη σχέση του κάθε ενδογενούς σχολικού παράγοντα με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Διευκρινίζεται ότι στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν νατουραλιστικές ερευνητικές στρατηγικές, οι οποίες επιτρέπουν μόνο τη διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων σε συνδυασμό με τα πορίσματα άλλων ερευνών, χωρίς να είναι δυνατό να συναχθεί με βεβαιότητα η ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των διερευνώμενων μεταβλητών.

9.3. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος

9.3.1. Δημοκρατικότητα/Στήριξη

Ο σύνθετος παράγοντας της Δημοκρατικότητας/Στήριξης εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση τόσο με τον Εκφοβισμό όσο και με τη Θυματοποίηση. Επίσης, η μεταβλητή Δημοκρατικότητα/Στήριξη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης χαμηλότερων επιπέδων θυματοποίησης, αλλά όχι και χαμηλότερων επιπέδων εκφοβισμού. Βάσει αυτού του ευρήματος, συμπεραίνουμε ότι χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης προβλέπονται στα σχολεία όπου επικρατεί δημοκρατικό κλίμα, παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αποφεύγονται οι αυταρχικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον προς όλους τους μαθητές.

Όπως προαναφέρθηκε, λόγω της φύσης της παρούσας έρευνας, δεν είναι δυνατό να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της Δημοκρατικότητας/Στήριξης και της Θυματοποίησης. Είναι πιθανό το αυταρχικό και μη υποστηρικτικό κλίμα να συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων θυματοποίησης, όπως είναι επίσης πιθανό τα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης να ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση αυταρχικών πρακτικών με στόχο τη συμμόρφωση των επιθετικών μαθητών. Επιπλέον, είναι δυνατό η σχέση μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών να είναι ετεροκαθοριζόμενη συμμεταβολή, δηλαδή να οφείλεται στην επενέργεια μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών. Παραδείγματος χάριν, η κουλτούρα του σχολείου – δηλαδή οι αξίες, οι νόρμες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας – είναι πιθανό να επηρεάζει τόσο

τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους.

Παρόλα αυτά, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας, δείχνουν ότι είναι πιο πιθανό η έλλειψη δημοκρατικότητας και στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, οι αυταρχικές πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας, όπως ο χλευασμός, τα ταπεινωτικά σχόλια, η περιφρόνηση και οι απειλές, αποτελούν αρνητικό πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές, οι οποίοι είναι πολύ πιθανό να αναπαράγουν αυτές τις συμπεριφορές στις μεταξύ τους σχέσεις (Hyman & Perone, 1998; Hyman & Snook, 2000). Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1959), η προσπάθεια επιβολής και ελέγχου μέσω της καλλιέργειας κλίματος φόβου στους μαθητές είναι δυνατό να τους ωθήσει στην εκδήλωση παρόμοιων εξουσιαστικών συμπεριφορών απέναντι σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, το αυταρχικό στυλ αγωγής έχει κατηγορηθεί ότι επιτείνει το θυμό και την εχθρική διάθεση των επιθετικών μαθητών απέναντι στο σχολείο (Hart & Brassard, 1987; Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988), κλονίζει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στην πλήρη αποξένωσή τους από τη σχολική κοινότητα (Hart, 1987; Hyman, Dahbany, Blum, Weiler, Brooks-Klein & Pokalo, 1997; Hyman, Weiler, Perone, Romano, Britton & Shanock, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969), η έλλειψη ισχυρών δεσμών των μαθητών με το σχολείο συμβάλλει στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Εκτός αυτού, η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού είναι πιθανό να αποτελεί έκφραση του θυμού των επιθετικών μαθητών απέναντι στην άκαμπτη αυστηρότητα των ενηλίκων του σχολείου.

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα δρακόντεια μέτρα πειθαρχίας και οι υπερβολικά αυστηρές ποινές αποδυναμώνουν τη συνεκτικότητα μεταξύ των μαθητών (Thomas & Smith, 2004), μειώνουν την εμπιστοσύνη τους προς τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν κλίμα καχυποψίας με αποτέλεσμα την επιδείνωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Noguera, 1995; Hyman & Perone, 1998). Αντιθέτως, ο σεβασμός των απόψεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων τους καθιστά

υπεύθυνους για τις πράξεις τους (Hyman & Spook, 2000). Επιπλέον, η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να λαμβάνουν αποφάσεις ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και αυξάνει τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής· γεγονός ιδιαίτερα ευεργετικό για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a).

Τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι τα χαμηλά επίπεδα δημοκρατικότητας και η χρήση άκαμπτων παιδαγωγικών πρακτικών είναι δυνατό να συμβάλλουν στη συχνότερη εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού· συμπέρασμα που ενισχύεται από την στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση της Δημοκρατικότητας/Στήριξης τόσο με τον Εκφοβισμό όσο και με τη Θυματοποίηση, σύμφωνα με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνάς μας. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται επίσης από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Οι αυταρχικές πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας επικρίνονται από όλους τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητές, αλλά πιο έντονα αποδοκιμάζονται από τους μαθητές της κατηγορίας των θυτών και των θυτών-θυμάτων. Από τις συγκινησιακά φορτισμένες απαντήσεις αυτών των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι η αυταρχική συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών δημιουργεί στους επιθετικούς εφήβους ακόμα πιο έντονο θυμό, ο οποίος είναι δυνατό να τους ωθεί σε βίαια ξεσπάσματα εναντίον πιο αδύναμων συμμαθητών τους. Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι οι τρεις από τις τέσσερις μαρτυρίες που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα αυταρχική και ανάρμοστη συμπεριφορά προέρχονται από τους μαθητές ενός σχολείου με ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε όλες τις μορφές θυματοποίησης.

Όσον αφορά στο θέμα της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών καταδεικνύουν την ευεργετική επίδρασή της στη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους νοιάζονται γι' αυτούς έχουν λιγότερες πιθανότητες να ασκήσουν εκφοβισμό (Roland & Galloway, 2002), ενώ οι μαθητές οι οποίοι έχουν την στήριξη των καθηγητών και των συμμαθητών τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001). Η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται αρνητικά τόσο με το σωματικό όσο και με το λεκτικό εκφοβισμό (Wei, Williams, Chen & Chang, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Marachi και των συνεργατών της, η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό παράγοντα προστασίας για τη θυματοποίηση των

μαθητών από τους συνομηλίκους τους (Marachi, Astor & Benbenishty, 2006a). Στη χώρα μας, η έρευνα της Γιαννακούρα (2011) σε μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι όσο περισσότερο οι καθηγητές συζητούν με τους μαθητές για τα θέματα που τους απασχολούν τόσο μειώνονται τα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση.

Τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα συνάδουν με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Όπως δείχνουν οι μαρτυρίες των μαθητών, οι έφηβοι δείχνουν ιδιαίτερη συμπάθεια και εκτίμηση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσπαθούν να τους εμπνεύσουν αγάπη για τη γνώση, τους ενθαρρύνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, τους σέβονται και ενδιαφέρονται γι' αυτούς. Αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά και μακροπρόθεσμα ακόμα και τη συμπεριφορά των πιο επιθετικών μαθητών. Αντίθετα, οι έφηβοι φοβούνται τους αυταρχικούς εκπαιδευτικούς αλλά δεν τους εκτιμούν, ιδιαίτερα εάν έχουν αναπτύξει την πεποίθηση ότι εκείνοι δεν νοιάζονται γι' αυτούς. Συνεπώς, συμμορφώνονται στις επιπλήξεις τους μόνο πρόσκαιρα και κατά την παρουσία τους. Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία όπου επικρατεί υποστηρικτικό κλίμα, οι μαθητές υπακούουν με περισσότερη προθυμία στους καθηγητές τους και εκδηλώνουν λιγότερο συχνά βίαιη συμπεριφορά απέναντι στους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα να μειώνονται τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Επιπλέον, το ενδιαφέρον, ο σεβασμός και η υποστηρικτική διάθεση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές είναι πιθανό να ενθαρρύνουν τα θύματα να ζητούν τη βοήθεια των καθηγητών τους για να αντιμετωπίσουν τις επιθέσεις των θυτών με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να παρεμβαίνουν πιο συχνά μειώνοντας, έτσι, τη συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Το ερώτημα που τίθεται είναι για ποιο λόγο η μεταβλητή Δημοκρατικότητα/Στήριξη δεν προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού, παρόλο που αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, είναι πιθανό αρκετοί μαθητές-θύτες να μην απάντησαν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις της Κλίμακας του Εκφοβισμού/Θυματοποίησης με αποτέλεσμα να αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην τάση των ερωτώμενων να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις ή στο φόβο των θυτών μήπως εντοπιστούν και τιμωρηθούν για τις

πράξεις τους. Εξάλλου, γι' αυτό το λόγο, ορισμένοι ερευνητές προτιμούν να αξιολογούν την έκταση της σχολικής βίας μέσω ερευνών θυματοποίησης θεωρώντας ότι θα λάβουν πιο αξιόπιστες απαντήσεις από τα θύματα (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2004).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η την έλλειψη δημοκρατικότητας και στήριξης των μαθητών από τους ενήλικες του σχολείου είναι πιθανό να ενισχύει τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης για τους ακόλουθους λόγους:

α. οι αυταρχικές παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν αρνητικό πρότυπο για τους μαθητές, διότι τους μαθαίνουν να υιοθετούν εξουσιαστικές συμπεριφορές για να επιβληθούν στους συμμαθητές τους,

β. η επιβολή αυστηρών ποινών και οι εξωτερικοί τρόποι ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών καλλιεργούν το φόβο αλλά όχι το σεβασμό προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι πράξεις εκφοβισμού να σταματούν μόνο προσωρινά και κατά την παρουσία των ενηλίκων,

γ. η αυταρχική συμπεριφορά των ενηλίκων δημιουργεί στους επιθετικούς εφήβους πιο έντονο θυμό και, ενδεχομένως, βίαια ξεσπάσματα εναντίον πιο αδύναμων συμμαθητών τους, και

δ. το αυταρχικό και μη υποστηρικτικό κλίμα μειώνει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα τα θύματα να διστάζουν να ζητήσουν τη βοήθεια των ενηλίκων για να απαλλαγούν από τις επιθέσεις των θυτών.

Αντίθετα, το δημοκρατικό και υποστηρικτικό κλίμα διευκολύνει την εσωτερικήυση των σχολικών κανόνων από τους εφήβους, καλλιεργεί τον αυτοέλεγχο, την υπευθυνότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μαθητών, συμβάλλει στην ενσωμάτωση των επιθετικών μαθητών στη σχολική κοινότητα και ενθαρρύνει τα θύματα να αναφέρουν τις πράξεις εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου τους.

9.3.2. Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων

Ο σύνθετος παράγοντας της Σαφήνειας/Δίκαιης Εφαρμογής Κανόνων δε συμπεριλαμβάνεται στους παράγοντες πρόβλεψης χαμηλότερων επιπέδων εκφοβισμού ή θυματοποίησης. Παρόλα αυτά, εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση τόσο με τον Εκφοβισμό όσο και με τη Θυματοποίηση. Συνεπώς, τα χαμηλότερα επίπεδα σαφήνειας και δίκαιης εφαρμογής των

σχολικών κανόνων συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση.

Βέβαια, τίθεται το ερώτημα για ποιο λόγο η μεταβλητή Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, παρόλο που συσχετίζεται και με τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτό το αποτέλεσμα είναι δυνατό να αποδοθεί στο διττό χαρακτήρα της συγκεκριμένης ανεξάρτητης μεταβλητής. Ενδέχεται η συμπεριφορά των μαθητών να μην επηρεάζεται τόσο από τη σαφήνεια των σχολικών κανόνων όσο από τον τρόπο εφαρμογής τους από τους ενήλικες του σχολείου. Σύμφωνα με τους Gottfredson, οι οποίοι εφάρμοσαν για τρία χρόνια ένα πρόγραμμα με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς των έφηβων μαθητών οκτώ γυμνασίων των ΗΠΑ, ενώ σε όλα τα σχολεία της παρέμβασης αποσαφηνίστηκαν οι σχολικοί κανόνες, η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε μόνο σε εκείνα τα σχολεία στα οποία οι τιμωρίες μειώθηκαν και επικράτησε πνεύμα υποστήριξης, σεβασμού και δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών (Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993).

Επίσης, ενδέχεται οι σαφείς κανόνες κατά του εκφοβισμού να επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των μικρότερων μαθητών, αλλά η θετική επιρροή τους να μειώνεται σταδιακά με το πέρασμα των μαθητών στην εφηβεία. Ο Olweus αναφέρει ότι η χρήση κανόνων κατά του εκφοβισμού στην τάξη και οι τακτές συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς τους κανόνες αποτελούν δύο από τα τρία πιο αποτελεσματικά μέτρα μείωσης του εκφοβισμού στις μικρότερες τάξεις, αλλά η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Olweus & Kallestad, 2010).

Ακόμα, είναι πιθανό τόσο τα επίπεδα σαφήνειας και δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων όσο και τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης να επηρεάζονται από την επίδραση μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών. Για παράδειγμα, τα επίπεδα δημοκρατικότητας και στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να επηρεάζουν όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες. Σε αυτό το συμπέρασμα μάς οδηγεί η ισχυρή θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της μεταβλητής Δημοκρατικότητα/Στήριξη με τη μεταβλητή Σαφήνεια/Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων (βλ. Πίν. 14). Στα δημοκρατικά σχολεία όπου οι σχολικοί κανόνες συντάσσονται από τους μαθητές σε συνεργασία με τους καθηγητές τους, αποφεύγονται οι αυταρχικές πρακτικές και επικρατεί υποστηρικτικό κλίμα, ενδέχεται οι μαθητές να κατανοούν και να

αποδέχονται το σχολικό κανονισμό σε μεγαλύτερο βαθμό με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν λιγότερο συχνά προβλήματα επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς. Αντιθέτως, στα αυταρχικά σχολεία όπου οι σχολικοί κανόνες επιβάλλονται στους μαθητές χωρίς καμιά συζήτηση και εφαρμόζονται άκαμπτες παιδαγωγικές πρακτικές είναι πιθανό οι μαθητές να αμφισβητούν τους σχολικούς κανόνες ή να τους παραβιάζουν από αντίδραση με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν πιο συχνά επιθετική και βίαιη συμπεριφορά.

Πάντως, η σύνδεση της σαφήνειας και της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση συνάδει τόσο με τα πορίσματα άλλων ερευνών όσο και με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σαφήνεια των σχολικών κανόνων αποτελεί παράγοντα προστασίας για τα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Mayer και Leone (1999) σε μεγάλο δείγμα μαθητών ηλικίας 12-19 ετών δείχνει ότι χαμηλότερα επίπεδα βίας παρατηρούνται στα σχολεία όπου οι μαθητές γνωρίζουν καλά τους σχολικούς κανόνες και τις συνέπειες σε περίπτωση παραβίασής τους. Επίσης, ο Olweus (1993a) τονίζει ότι η μάχη κατά του εκφοβισμού προϋποθέτει την ύπαρξη απλών και κατανοητών κανόνων, οι οποίοι πρέπει να έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Στη χώρα μας, η έρευνα της Γιαννακούρα (2011) σε μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου δείχνει ότι, από όλες τις διερευνώμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, η έλλειψη κανόνων συμπεριφοράς παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ότι η εν λόγω μεταβλητή συνδέεται τόσο με την άσκηση εκφοβισμού όσο και με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση.

Βέβαια, οι σαφείς σχολικοί κανόνες και η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία τους δεν επαρκούν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Είναι, επίσης, απαραίτητο οι ενήλικες του σχολείου να μεριμνούν για τη δίκαιη και συνεπή εφαρμογή του σχολικού κανονισμού. Μεταξύ των κύριων παραγόντων του σχολικού κλίματος που επιτείνουν τη θυματοποίηση των μαθητών, οι Gottfredson αναφέρουν τους άδικους σχολικούς κανόνες, την ασυνέπεια των ενηλίκων ως προς την εφαρμογή τους και τις αντιφατικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αρνητική συμπεριφορά των μαθητών (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Επιπλέον,

μετά από μακροχρόνιες έρευνες σε σχολεία της Γαλλίας, οι Carra και Sicot (1996, 1997) παρατήρησαν ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα θυματοποίησης είναι σημαντικά υψηλότερο το ποσοστό των μαθητών που θεωρούν την εφαρμογή των κανονισμών ασυνεπή, τις τιμωρίες που επιβάλλονται αυθαίρετες, τη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς άνηση και τη βαθμολογία τους άδικη, συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών των σχολείων με χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν στην Ελλάδα, οι Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού (2001) παρατήρησαν ότι ένας από τους παράγοντες που ωθούν τους μαθητές του λυκείου στη βία κατά προσώπου είναι η επιβολή άδικων τιμωριών από τους καθηγητές. Ο Galand (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004) τονίζει τη σημασία της δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και συστήνει να αποφεύγονται οι διακρίσεις και τα επικριτικά σχόλια εις βάρος οποιουδήποτε μαθητή.

Τα περισσότερα από τα ανωτέρω ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Υπογραμμίζεται ότι τα δύο από τα τρία σχολεία στα οποία οι σχολικοί κανόνες δεν έχουν διατυπωθεί γραπτώς εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Βέβαια, στα υπόλοιπα σχολεία της έρευνας, οι μαθητές φαίνεται ότι αγνοούν επίσης τους σχολικούς κανόνες, παρόλο που τους έλαβαν γραπτώς στην αρχή του σχολικού έτους ή την προηγούμενη χρονιά με την είσοδό τους στο γυμνάσιο. Από τις μαρτυρίες των ερωτώμενων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αδιαφορία των μαθητών για το σχολικό κανονισμό είναι πιθανό να οφείλεται στους εξής λόγους: (i) οι μαθητές δε συμμετείχαν στη διαδικασία σύνταξης των κανόνων σε κανένα από τα σχολεία του δείγματος, (ii) δε δόθηκε καν στους μαθητές η ευκαιρία να συζητήσουν τους σχολικούς κανόνες με τους καθηγητές τους ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητά τους, (iii) ο σχολικός κανονισμός κοινοποιήθηκε στους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους, αλλά δεν αναρτήθηκε σε κάποιο σημείο του σχολείου ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να τον διαβάσουν ανά πάσα στιγμή, και (iv) μετά από την επίδοση του κανονισμού στους μαθητές, δεν έγινε ξανά καμιά αναφορά στους σχολικούς κανόνες από τους ενήλικες του σχολείου.

Επιπλέον, σε πολλά σχολεία οι κανόνες είναι γενικοί και δε διευκρινίζονται οι συνέπειες σε περίπτωση παραβίασής τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις πρώτα εμφανίζεται το πρόβλημα συμπεριφοράς και στη συνέχεια ανακοινώνεται σχετικός

κανόνας. Σε λιγότερα από τα μισά σχολεία, ο σχολικός κανονισμός συμπεριλαμβάνει κανόνες σχετικούς με τη βία μεταξύ των μαθητών, αλλά ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις οι κανόνες αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στην άσκηση σωματικής βίας. Οι ερωτώμενοι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε κανόνες σχετικούς με την άσκηση εκφοβισμού σε πιο αδύναμα παιδιά, ούτε σε κανόνες σχετικούς με τις λιγότερο ορατές μορφές του εκφοβισμού, όπως η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Όσον αφορά στο θέμα της δίκαιης εφαρμογής των κανόνων, παρόλο που η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούν δίκαιους τους περισσότερους κανόνες του σχολείου τους – τουλάχιστον όσους θυμούνται – εκφράζουν παράπονα για την ασυνεπή εφαρμογή τους από τους ενήλικες. Συχνά η ποινή δεν είναι ανάλογη με το παράπτωμα, γίνονται διακρίσεις μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών ή τιμωρούνται μαθητές που δε φταίνε ενώ οι πραγματικοί ένοχοι διαφεύγουν της προσοχής των εκπαιδευτικών. Οι υπερβολικά αυστηροί κανόνες, οι ομαδικές τιμωρίες και οι ωριαίες ή ολοήμερες αποβολές προκαλούν τη δυσαρέσκεια πολλών μαθητών – ιδιαίτερα των πιο επιθετικών – και τους αποξενώνουν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τη σχολική ηγεσία. Η άκαμπτη στάση των ενηλίκων απέναντι στους πιο «δύσκολους» μαθητές και η απουσία ουσιαστικού διαλόγου καθιστούν ακόμα πιο δυσχερή την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στη σχολική κοινότητα, καθώς οι συχνές τιμωρίες τους δίνουν την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί μεροληπτούν εις βάρος τους.

Ενδεχομένως, γι' αυτό το λόγο, οι θύτες εκφράζουν πιο αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με το βαθμό στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους ερωτώμενους, θεωρώντας ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί νοιάζονται γι' αυτούς και προσπαθούν να τους βοηθήσουν ενώ αντίθετα επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στους καλούς μαθητές. Αυτού του τύπου οι διακρίσεις είναι πολύ πιθανό να προκαλούν στους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία και διαταρακτική συμπεριφορά έντονο αίσθημα αδικίας και φθόνο για τα «χαϊδεμένα» παιδιά των καθηγητών, με αποτέλεσμα κάποιοι από αυτούς να στρέφονται εναντίον των καλύτερων μαθητών της τάξης. Ο Galand (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004) υποστηρίζει ότι η σχολική βία επιτείνεται από παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών· διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές (Midgley, 2002; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Πιο συγκεκριμένα, ο Galand (ό.π.) επικρίνει εκείνες τις πρακτικές οι οποίες: (i) τονίζουν τις κοινωνικές

ανισότητες μεταξύ των μαθητών, (ii) προβάλλουν τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ορισμένους μαθητές, και (iii) δίνουν προτεραιότητα σε ορισμένους μαθητές εις βάρος κάποιων άλλων.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στο ζήτημα της δίκαιης εφαρμογής των σχολικών κανόνων και της δίκαιης μεταχείρισης όλων των μαθητών για έναν επιπλέον λόγο. Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι επιθετικοί μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι σε θέματα δικαιοσύνης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, οι θύτες έχουν την τάση να θεωρούν άδικη τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές (Rigby & Bagshaw, 2003), ενώ η άδικη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Santinello, Vieno & De Vogli, 2011). Επίσης, οι θύτες έχουν την τάση να θεωρούν άδικους τους σχολικούς κανόνες: τάση που δεν παρατηρείται μεταξύ των θυμάτων (Graham, Bellmore & Mize, 2006). Σύμφωνα με τις τρεις ανωτέρω ερευνήτριες, αυτό συμβαίνει διότι πολλά επιθετικά παιδιά έχουν τη φήμη του ταραξία με αποτέλεσμα να έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τους ενήλικες του σχολείου. Εξάλλου, σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986), τα επιθετικά παιδιά έχουν την τάση να αποδίδουν εχθρική πρόθεση σε ασαφή ερεθίσματα. Οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες, οι συχνές επιπλήξεις και οι αυστηρές τιμωρίες αυτών των παιδιών είναι πιθανό να ερμηνεύονται από τα ίδια ως άδικη και άνιση συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εις βάρος τους.

Πάντως, σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν πράγματι διακρίσεις μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών. Σημειώνεται ότι η άνιση μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς δεν καταγγέλλεται μόνο από τους θύτες, αλλά και από τα θύματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να επικεντρώνουν την προσοχή τους στους καλούς και ήσυχους μαθητές της τάξης συνειδητά, θεωρώντας ότι οι υπόλοιποι μαθητές δεν ενδιαφέρονται ούτως ή άλλως για το μάθημα, ή ασυνείδητα λόγω της δυσαρέσκειας που τους προκαλεί η κουραστική και προκλητική συμπεριφορά των ζωνών μαθητών.

Η ασυνέπεια πολλών εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η αδιάφορη στάση τους απέναντι στα προβλήματα εκφοβισμού, είναι πολύ πιθανό να έχει αρνητικό αντίκτυπο και στα θύματα, καθώς τα αποτρέπει από την καταγγελία της συστηματικής θυματοποίησής τους στους ενήλικες του σχολείου.

Έτσι, τα θύματα εκφοβισμού βρίσκονται συχνά μπροστά στο εξής αδιέξοδο. Από τη μια πλευρά, οι σχολικοί κανόνες τους απαγορεύουν να απαντούν στις επιθέσεις των συμμαθητών τους και τα παροτρύνουν να απευθύνονται στους ενήλικες του σχολείου για να λύσουν τις διαφορές τους ενώ, από την άλλη πλευρά, οι ενήλικες δεν έχουν τη διάθεση ή τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά εκφοβισμού. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, τα θύματα υφίστανται τις επιπλήξεις των εκπαιδευτικών επειδή επιμένουν να καταγγέλλουν τους μαθητές που τους ενοχλούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα θύματα να κλείνονται στον εαυτό τους και να αποξενώνονται όλο και περισσότερο από τη σχολική κοινότητα· γεγονός που τα καθιστά ακόμα πιο ευάλωτα στις επιθέσεις των θυτών.

Εν κατακλείδι, στη διαιώνιση των συμπεριφορών εκφοβισμού είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν η μονομερής σύνταξη των σχολικών κανόνων από τους εκπαιδευτικούς χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών και η αυταρχική επιβολή τους στη μαθητική κοινότητα, η υπενθύμιση του σχολικού κανονισμού στους μαθητές μόνο στην αρχή του σχολικού έτους, η έλλειψη σαφών κανόνων για όλες τις μορφές εκφοβισμού, η ασυνεπής εφαρμογή των κανόνων από τους εκπαιδευτικούς, οι διακρίσεις μεταξύ καλών και «κακών» μαθητών όσον αφορά στην επιβολή των ποινών, η ατιμωρησία των θυτών ή αντίθετα η συχνή απομάκρυνσή τους από το σχολείο, η επιβολή ομαδικών τιμωριών και, κυρίως, η απουσία ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των εφήβων και των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με τους κανόνες και τις συνέπειες της παραβίασής τους.

9.3.3. Πειθαρχία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η Πειθαρχία εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση τόσο με τον Εκφοβισμό όσο και με τη Θυματοποίηση, ενώ αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης του Εκφοβισμού. Αυτό το εύρημα μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα πειθαρχίας των μαθητών είναι πιθανό να συνδέονται άμεσα με την άσκηση εκφοβισμού και έμμεσα με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση, καθώς η αύξηση των θυτών είναι λογικό να συνεπάγεται την αύξηση των θυμάτων.

Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι η αύξηση του αριθμού των θυμάτων δε συνεπάγεται απαραίτητα και την αύξηση της συχνότητας θυματοποίησης. Οι

αρνητικές ενέργειες ενός θύτη ή μιας ομάδας θυτών ενδέχεται να διαχέονται σε πολλούς μαθητές με αποτέλεσμα η συχνότητα θυματοποίησης του κάθε θύματος να κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, παρόλο που η συχνότητα άσκησης εκφοβισμού είναι υψηλή. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, η έλλειψη πειθαρχίας αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της άσκησης εκφοβισμού αλλά όχι και της έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση, αν και εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συνάφεια και με τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές.

Η σύνδεση της απειθαρχίας με τον εκφοβισμό και τη σχολική βία γενικότερα επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές. Για παράδειγμα, οι έρευνες του Debarbieux (1998) δείχνουν ότι τα σχολεία τα οποία αντιμετωπίζουν λιγότερο αποτελεσματικά τη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών χαρακτηρίζονται από την αδυναμία των ενηλίκων να επιβάλουν την τάξη βάσει μιας κοινής στρατηγικής. Επίσης, η διαχρονική έρευνα της Kasen και των συνεργατών της δείχνει ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν την τάξη είναι αυξημένα τα επίπεδα λεκτικής και φυσικής επιθετικότητας (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004). Οι Cornell και Mayer (2010) υποστηρίζουν ότι τα καθημερινά περιστατικά απειθαρχίας είναι δυνατό να οδηγήσουν τους μαθητές σε πράξεις κοινωνικού αποκλεισμού και εκφοβισμού. Μάλιστα, ο Gottfredson υποστηρίζει ότι η έλλειψη πειθαρχίας είναι δυνατό να επηρεάσει ακόμα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης κατά της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, αφού έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα απειθαρχίας η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος έχει λιγότερο θετικά αποτελέσματα συγκριτικά με τα σχολεία που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα απειθαρχίας (G.D. Gottfredson et al., 2000).

Το ερώτημα είναι για ποιο λόγο τα υψηλά επίπεδα απειθαρχίας συνδέονται με την υψηλή συχνότητα άσκησης εκφοβισμού. Τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι πιθανότερο τα υψηλά επίπεδα απειθαρχίας να συμβάλλουν στην αύξηση των συμπεριφορών εκφοβισμού, παρά το αντίστροφο. Από τις έρευνες που εντοπίστηκαν σχετικά με αυτό το θέμα, μόνο μία καταδεικνύει ότι η απειθαρχία είναι πιθανό να αποτελεί συνέπεια και όχι αιτία του εκφοβισμού (Gastic, 2008). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, τα θύματα εκφοβισμού έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να αποβληθούν από το σχολείο για απειθαρχη συμπεριφορά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Η Gastic υποστηρίζει ότι η απειθαρχη συμπεριφορά των θυμάτων ενδέχεται να οφείλεται στην αποξένωσή τους από τη σχολική κοινότητα ή

ακόμα στις αμυντικές στρατηγικές που υιοθετούν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το φόβο τους για περαιτέρω θυματοποίηση (π.χ. εκμάθηση τεχνικών αυτοάμυνας και οπλοκατοχή).

Παρόλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες δεν επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς της Gastic, καθώς δείχνουν ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν κυρίως τους θύτες, ενώ τα θύματα αντιμετωπίζουν περισσότερο εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως κατάθλιψη και άγχος (π.χ. Solberg & Olweus, 2003). Βέβαια, ορισμένα ακραία περιστατικά βίας έχουν πράγματι προκληθεί από μαθητές οι οποίοι είχαν υποστεί συστηματικό και έντονο εκφοβισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο τους (Vossekuil et al., 2000). Όμως, αυτά τα περιστατικά είναι μεμονωμένα και δεν έχουν σχέση με τα καθημερινά περιστατικά απειθαρχίας που παρατηρούνται καθημερινά στα σχολεία. Συνεπώς, καταλήγουμε σε δύο υποθέσεις όσον αφορά στη σχέση των υψηλών επιπέδων απειθαρχίας με την υψηλή συχνότητα άσκησης εκφοβισμού: (i) η έλλειψη πειθαρχίας είναι πιθανό να συμβάλλει στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ή (ii) η σχέση μεταξύ της απειθαρχίας και της άσκησης εκφοβισμού μπορεί να οφείλεται στην επενέργεια μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών.

Όσον αφορά στην πρώτη υπόθεση, η έλλειψη πειθαρχίας είναι δυνατό να οδηγεί τους μαθητές στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς για ποικίλους λόγους. Πρώτον, όπως υποστηρίζει η Bradshaw και οι συνεργάτες της, η έκθεση των μαθητών σε υψηλά επίπεδα διαταρακτικής συμπεριφοράς είναι πιθανό να καταστρέφει τον κοινωνικό ιστό του σχολείου καθιστώντας νόρμα τη βία (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009). Αυτός ο ισχυρισμός συνάδει με τη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, σύμφωνα με την οποία, ο μειωμένος έλεγχος μιας κοινότητας στη συμπεριφορά των μελών της είναι δυνατό να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα βίας.

Δεύτερον, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα απειθαρχίας είναι πιο έντονο το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών (Akiba, 2008; Mayer, 2009; Skiba et al., 2004: στο Cornell & Mayer, 2010). Σύμφωνα με τον Akiba (2008), η απειθαρχία επιτείνει το φόβο μεταξύ των μαθητών διότι τους δημιουργεί την πεποίθηση ότι οι ενήλικες είναι ανίκανοι να επιβάλουν την τάξη και να τους προστατεύσουν από τη βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Αυτός ο ισχυρισμός επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας,

σύμφωνα με τα οποία, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιβάλουν την πειθαρχία ωθεί τα θύματα να αποσιωπούν τις πράξεις εκφοβισμού θεωρώντας ότι οι ενήλικες δεν είναι ικανοί να τα προστατεύσουν. Επιπλέον, το γενικευμένο αίσθημα φόβου και ανασφάλειας που προκαλείται από την έλλειψη πειθαρχίας, είναι δυνατό να αποτρέπει τους μαθητές-παρατηρητές να παρέμβουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η αδυναμία των ενηλίκων να επιβάλουν την πειθαρχία μπορεί να επιτείνει το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι – θύματα ή απλοί παρατηρητές – να μην αντιδρούν στις πράξεις εκφοβισμού.

Τρίτον, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη προκαλεί την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, μειώνει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τους οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές οι οποίες τους αποξενώνουν από τους μαθητές (Cornell & Mayer, 2010). Με τη σειρά τους, οι αρνητικές και αυταρχικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιβάλουν την πειθαρχία είναι δυνατό να προκαλούν στους μαθητές βίαιες αντιδράσεις και επιθετική συμπεριφορά (Debarbieux, 1996).

Όλα τα ανωτέρω στοιχεία συνηγορούν στο ότι τα χαμηλά επίπεδα πειθαρχίας είναι δυνατό να συμβάλλουν στην αύξηση της συχνότητας άσκησης εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τη δεύτερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, η σχέση μεταξύ της απειθαρχίας και της άσκησης εκφοβισμού είναι δυνατό να οφείλεται στην επενέργεια μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας, η ανία που νιώθουν πολλοί μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος είναι δυνατό να τους ωθεί στην εκδήλωση τόσο διαταρακτικής όσο και εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Το θέμα της σχολικής ανίας και της πιθανής σύνδεσής της με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο. Σύμφωνα με τα πορίσματα ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 30 εφήβων ηλικίας 16 ετών από λύκεια του Ρεθύμνου, το 96,6% των συμμετεχόντων βιώνουν το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα, γιατί το μάθημα είναι μονότονο και βαρετό (Πουρκός & Κοντοπόδης, 2005). Στις ελάχιστες περιπτώσεις που ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος περνάει γρήγορα και ευχάριστα, οι μαθητές δηλώνουν ότι ο καθηγητής τους καταλαβαίνει και κάνει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο. Είναι πολύ πιθανό το

συναίσθημα της ανίας να μειώνει τα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες. Με τη σειρά της, όπως δείχνουν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας και άλλων μελετών (βλ. § 4.5.8.), η μειωμένη σχολική εμπλοκή είναι δυνατό να συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού.

Εκτός από την ανία, ένας άλλος παράγοντας που είναι επίσης δυνατό να επηρεάζει τόσο τα επίπεδα πειθαρχίας όσο και τα επίπεδα εκφοβισμού είναι ο σεβασμός μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σημειώνεται ότι στην παρούσα έρευνα η πειθαρχία αξιολογήθηκε βάσει του σεβασμού των μαθητών προς τους σχολικούς κανόνες, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (βλ. § 5.15.5.). Παρόλο που η σύνδεση του εκφοβισμού με την έλλειψη σεβασμού δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, σε πολλά προγράμματα πρόληψης/παρέμβασης η συσχέτιση των δύο εννοιών θεωρείται αυτονόητη (Beaudoin & Taylor, 2004). Απόδειξη ότι ο σεβασμός συμπεριλαμβάνεται στο όνομα αρκετών προγραμμάτων με στόχο τη μείωση του εκφοβισμού ή της σχολικής βίας. Ενδεικτικά αναφέρονται το Expect Respect (Rosenbluth, Whitaker, Sanchez & Valle, 2004), το Respect & Protect (Remboldt & Zimman, 1998), το Steps to Respect Program (Frey et al., 2005) και το Respecting Others (Welsh Assembly Government, 2003).

Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου, η έλλειψη σεβασμού μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του εκφοβισμού (Langdon & Preble, 2008). Η Morrison (2002, 2006) ισχυρίζεται ότι ο σεβασμός και το ενδιαφέρον της σχολικής κοινότητας τόσο προς τα θύματα όσο και προς τους θύτες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προστασίας από τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Σημειώνεται ότι ο σεβασμός αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της έννοιας της επανορθωτικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία, ο θύτης πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να καθίσταται σαφές ότι καταδικάζεται η εκφοβιστική συμπεριφορά, όχι όμως και το ίδιο το άτομο που την ασκεί (Morrison, 2002). Όσον αφορά στη σχέση του σεβασμού με την πειθαρχία, σύμφωνα με τον Welsh (2001), η έλλειψη σεβασμού των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές προβλέπει τόσο τα λιγότερο σοβαρά παραπτώματα των μαθητών όσο και τις πράξεις των μαθητών οι οποίες συνιστούν ποινικά αδικήματα. Επιπλέον, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι ακόμα και οι πιο επιθετικοί μαθητές πειθαρχούν στους εκπαιδευτικούς που τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η έλλειψη πειθαρχίας είναι δυνατό να συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού, όπως είναι επίσης πιθανό τόσο η διαταρακτική όσο και η εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών να επηρεάζονται από τρίτους παράγοντες, όπως η ανία και η έλλειψη σεβασμού. Το βέβαιο είναι ότι στα σχολεία με υψηλότερα επίπεδα απειθαρχίας αναμένονται επίσης υψηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού.

9.3.4. Αίσθημα ανασφάλειας

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι το Αίσθημα Ανασφάλειας εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια τόσο με τη Θυματοποίηση όσο και με τον Εκφοβισμό. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης, το Αίσθημα Ανασφάλειας ερμηνεύει το 31,3% της συνολικής διακύμανσης της Θυματοποίησης, αλλά μόνο το 0,7% της συνολικής διακύμανσης του Εκφοβισμού. Συνεπώς, στα σχολεία με υψηλά επίπεδα εκφοβισμού τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες αισθάνονται περισσότερη ανασφάλεια, αλλά ο φόβος των θυμάτων είναι πολύ πιο έντονος από το φόβο των θυτών.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνουν τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι εμπειρίες εκφοβισμού/θυματοποίησης επηρεάζουν αρνητικά το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών. Η έρευνα των Cowie και Oztug (2008) σε 931 μαθητές ηλικίας 11-15 ετών δείχνει ότι ο εκφοβισμός αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο οι περισσότεροι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο τους. Επιπλέον, η έρευνα της Glew και των συνεργατών της αποδεικνύει ότι όλα τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού εμφανίζουν αυξημένο αίσθημα ανασφάλειας στο σχολείο (Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008). Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού έχουν διπλάσιες πιθανότητες να νιώθουν ανασφάλεια στο σχολείο συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Εντούτοις, η έρευνα των Graham, Bellmore και Mize (2006), σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, καταδεικνύει σημαντικές διαφορές μεταξύ θυτών και θυμάτων όσον αφορά στο αίσθημα ανασφάλειας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, τα θύματα και οι θύτες-θύματα νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια στο σχολείο συγκριτικά με τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές.

Θα λέγαμε ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν περισσότερο με τα πορίσματα της τελευταίας έρευνας, καθώς δείχνουν ότι τα θύματα εκφοβισμού νιώθουν πολύ πιο έντονη ανασφάλεια στο σχολείο συγκριτικά με τους θύτες. Σύμφωνα με τον Welsh (2000), το έντονο αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών είναι πιθανό να μειώνει την εμπιστοσύνη τους προς τη σχολική ηγεσία και να αποδυναμώνει τον άτυπο κοινωνικό έλεγχο κατά της βίας. Όπως προαναφέρθηκε στη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης (βλ. § 2.7.), σε μια κοινότητα όπου επικρατεί φόβος και έλλειψη εμπιστοσύνης, τα άτομα διστάζουν να παρέμβουν για να εμποδίσουν τις βίαιες και εγκληματικές ενέργειες. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και η σχολική κοινότητα. Όσο περισσότερο έντονα είναι τα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών, τόσο περισσότερο μειώνονται οι πιθανότητες οι μαθητές να παρέμβουν για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, ο έντονος φόβος αποτρέπει τα θύματα από την καταγγελία των πράξεων εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, κάποια θύματα δέχονται απειλές ακόμα και για τη ζωή τους με αποτέλεσμα να μην τολμούν να αποκαλύψουν τις πράξεις των θυτών στους καθηγητές τους.

Η ελλιπής ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου σε συνδυασμό με την αδράνεια των μαθητών μπροστά στα επεισόδια εκφοβισμού αποτελούν δύο αρνητικές επιπτώσεις του κλίματος ανασφάλειας, οι οποίες είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν στην αύξηση της συχνότητας θυματοποίησης των θυμάτων. Επιπλέον, ο φόβος είναι πιθανό να ωθεί κάποιους μαθητές-παρατηρητές να παίρνουν το μέρος των θυτών με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι συμπεριφορές εκφοβισμού. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ορισμένα παιδιά μπορεί να υποστηρίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη ή να τον μιμούνται για να μειώσουν την πιθανότητα να βρεθούν και οι ίδιοι στο στόχαστρο των επιθέσεων άλλων μαθητών (Farmer & Xie, 2007). Μάλιστα, ο Welsh (2000) ισχυρίζεται ότι ο φόβος είναι πιθανό να οδηγήσει ακόμα και τα θύματα σε ενέργειες που τροφοδοτούν τη βία. Αυτός ο ισχυρισμός του Welsh επιβεβαιώνεται και από τις μαρτυρίες κάποιων θυτών, πρώην θυμάτων εκφοβισμού, οι οποίοι δηλώνουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι οι πράξεις εκφοβισμού εις βάρος τους σταμάτησαν μόνο όταν οι ίδιοι άρχισαν να φέρονται επιθετικά στους άλλους μαθητές του σχολείου τους (βλ. § 8.1.3.). Τέλος, το αίσθημα ανασφάλειας είναι πιθανό να αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση, δεδομένου ότι ένας έφηβος που δείχνει φοβισμένος και ανασφαλής ενδέχεται

να τραβάει άθελά του την προσοχή των θυτών, όπως ένας αγχώδης εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλεί ακούσια τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών του (N.I. Hart, 1987).

Όμως, ποιοι παράγοντες είναι δυνατό να συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος φόβου και ανασφάλειας στο σχολείο; Σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, ο φόβος των μαθητών είναι πιθανό να οφείλεται σε εμπειρίες θυματοποίησης που βίωσαν οι ίδιοι στο παρελθόν, σε σκηνές έντονης βίας που εκτυλίχθηκαν στο σχολείο τους, σε ιστορίες θυματοποίησης που άκουσαν από τρίτα πρόσωπα ή σε βίαια παιχνίδια που συνηθίζουν να παίζουν οι συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Από τις μαρτυρίες των εφήβων, συνάγεται ότι το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών συνδέεται, επίσης, με την έλλειψη στενών φίλων στο σχολείο. Οι μαθητές οι οποίοι είναι ενταγμένοι σε μεγαλύτερες παρέες και συνοδεύονται στο δρόμο από/προς το σχολείο φαίνεται ότι νιώθουν πιο ασφαλείς από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Εάν λάβουμε υπόψη μας τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, τα θύματα έχουν χαμηλή δημοτικότητα και βρίσκονται έξω από τα κοινωνικά δίκτυα των συμμαθητών τους (Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997), είναι πιθανό η σύνδεση του αισθήματος ανασφάλειας με τη θυματοποίηση να οφείλεται, εν μέρει, στην έλλειψη φίλων ικανών να τα προστατεύσουν.

Παραδόξως, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εφήβων στην ποιοτική έρευνά μας, το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών είναι περισσότερο έντονο μέσα στο σχολείο παρά στο δρόμο από/προς το σχολείο. Θα υπέθετε κανείς το αντίθετο, αφού η παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο θα έπρεπε να δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές. Παρόλα αυτά, οι έφηβοι δηλώνουν ότι φοβούνται περισσότερο στους αφύλακτους χώρους του σχολείου, όπως για παράδειγμα στις τουαλέτες, παρά έξω από αυτό. Τα ελάχιστα θύματα που δηλώνουν ότι νιώθουν αρκετά ασφαλή στο σχολείο τους αναφέρουν ότι δε φοβούνται επειδή όλοι οι χώροι ελέγχονται επαρκώς από τους ενήλικες. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών συνδέεται, σε ένα βαθμό, με την ελλιπή επιτήρηση των σχολικών χώρων από τους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια, η φυσική παρουσία των ενηλίκων δεν επαρκεί για να νιώθουν οι έφηβοι ασφαλείς στο σχολείο τους. Η άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση των

ενηλίκων για να σταματήσουν τις βίαιες πράξεις μεταξύ των μαθητών αποτελεί, επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Όταν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις εκκλήσεις των θυμάτων για βοήθεια ή περιορίζονται σε μια απλή επίπληξη των θυτών χωρίς κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα, τα θύματα νιώθουν ανίσχυρα απέναντι στους επιθετικούς μαθητές με αποτέλεσμα το συναίσθημα του φόβου να μεγεθύνεται.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, το αίσθημα ανασφάλειας των έφηβων μαθητών είναι πιθανό να επιτείνεται από:

- α. τις εμπειρίες θυματοποίησης που βίωσαν οι ίδιοι σε μικρότερη τάξη ή τις σκηνές βίας των οποίων υπήρξαν μάρτυρες στο σχολείο τους,
- β. τις ιστορίες για περιστατικά βίας ή εκφοβισμού που άκουσαν από τρίτους,
- γ. τα βίαια παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα στο διάλειμμα, συχνά με την ανοχή των ενηλίκων,
- δ. την έλλειψη φίλων ικανών να τους προστατεύσουν από τις αρνητικές πράξεις των επιθετικών μαθητών,
- ε. την ελλιπή επιτήρηση των σχολικών χώρων από τους εκπαιδευτικούς, και
- στ. την αργοπορημένη ή αναποτελεσματική παρέμβαση των ενηλίκων του σχολείου για να σταματήσουν τα βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η σχέση του αισθήματος ανασφάλειας με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση ενδέχεται να είναι αμφίδρομη. Από τη μια πλευρά, ο έντονος φόβος των θυμάτων είναι πιθανό: (i) να προσελκύει τους επιθετικούς μαθητές που αναζητούν εύκολους στόχους, και (ii) να ωθεί τα θύματα να εκδηλώνουν και τα ίδια εκφοβιστική συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να απαλλαγούν από τις αρνητικές ενέργειες των θυτών. Από την άλλη πλευρά, τα αυξημένα επίπεδα εκφοβισμού σε ένα σχολείο είναι λογικό να δημιουργούν ακόμα πιο έντονο φόβο μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα: (i) οι παρατηρητές να διστάζουν να παρέμβουν για να προστατεύσουν τα θύματα ή, ακόμα χειρότερα, να παίρνουν το μέρος των θυτών, και (ii) τα θύματα να διστάζουν να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς από φόβο για τυχόν αντίποινα. Έτσι, μειώνονται οι πιθανότητες άμεσης παρέμβασης των μαθητών και ενημέρωσης των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με τα επεισόδια εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να μειώνονται παράλληλα οι πιθανότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, τα θύματα παραμένουν απροστάτευτα και απομονωμένα, ενώ οι θύτες συνεχίζουν ανενόχλητοι τη δράση τους.

Παρόλα αυτά, το κλίμα ανασφάλειας είναι δυνατό να αντιστραφεί εάν οι ενήλικες του σχολείου λάβουν τα κατάλληλα μέτρα. Η οργανωμένη προσπάθεια ένταξης των μοναχικών εφήβων στη μαθητική κοινότητα, η επαρκής επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων, καθώς και η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση των ενηλίκων στα βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας το οποίο, με τη σειρά του, είναι δυνατό να συμβάλλει στον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού.

9.3.5. Εμπλοκή

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η Εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης τόσο του Εκφοβισμού όσο και της Θυματοποίησης. Διευκρινίζεται ότι, από όλους τους διερευνώμενους παράγοντες του σχολικού κλίματος, η μειωμένη εμπλοκή ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης του Εκφοβισμού (4,4%) και το μικρότερο ποσοστό της διακύμανσης της Θυματοποίησης (0,7%).

Σχετικά με τη φύση της σχέσης της εμπλοκής με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, μπορούμε να διατυπώσουμε τρεις υποθέσεις: (i) η μειωμένη σχολική εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού/θυματοποίησης, (ii) τα υψηλά επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης συμβάλλουν στη μείωση της σχολικής εμπλοκής, και (iii) η σχέση της σχολικής εμπλοκής με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση οφείλεται στην επενέργεια μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών.

Η πρώτη από τις τρεις ανωτέρω υποθέσεις συνάδει με τη θεωρία του κοινωνικού δεσμού, σύμφωνα με την οποία, η συμμετοχή ενός ατόμου σε συμβατικές δραστηριότητες το κρατά αρκετά απασχολημένο ώστε να μην του μένει αρκετός χρόνος για να εμπλακεί σε παραβατικές ή βίαιες πράξεις (Hirschi, 1969). Συνεπώς, ένας βαριεστημένος μαθητής, ο οποίος δε συμμετέχει στο μάθημα – είτε επειδή αυτό δεν του προσφέρει καμιά ικανοποίηση, είτε επειδή οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες τον έχουν απογοητεύσει – ούτε έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με κάποια ευχάριστη εξωδιδασκτική δραστηριότητα ανάλογη των δυνατοτήτων του στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους καθηγητές και τους συνομηλίκους του.

Η θεωρία του Hirschi επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα των διεθνών ερευνών. Οι μαθητές οι οποίοι καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για τις σχολικές εργασίες και συμμετέχουν σε περισσότερες σχολικές δραστηριότητες φαίνεται ότι έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αποκλίνουσα συμπεριφορά (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003; Welsh, Jenkins & Harris, 1999). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση – ένδειξη μειωμένης σχολικής εμπλοκής – εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και ασθενή συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών (Masten et al., 2005; Nelson, Benner, Lane & Smith, 2004).

Όσον αφορά ιδιαίτερα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι τα επίπεδα εκφοβισμού είναι χαμηλότερα σε τάξεις όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές (Newman, Murray & Lussier, 2001; Olweus, 1993a; Olweus, Limber & Mihalic, 1999). Επιπλέον, ορισμένες μελέτες καταδεικνύουν τη σύνδεση της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης με την άσκηση εκφοβισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα της Nansel και των συνεργατών της, οι θύτες και οι θύτες-θύματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν χαμηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα θύματα και τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Nansel et al., 2001). Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007).

Τα ανωτέρω στοιχεία συνηγορούν στο ότι η μειωμένη σχολική εμπλοκή είναι δυνατό να συμβάλλει στην άσκηση εκφοβισμού. Εξάλλου, στο ίδιο συμπέρασμα μάς οδηγούν και τα δύο ακόλουθα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας: (i) τα θύματα συμμετέχουν περισσότερο στις εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες συγκριτικά με τους θύτες, και (ii) μεταξύ των θυμάτων εκφοβισμού υπάρχουν περισσότεροι μέτριοι και άριστοι μαθητές, ενώ αντίθετα μεταξύ των θυτών υπάρχουν περισσότεροι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία. Σημειώνεται ότι οι δύο και μοναδικοί θύτες με υψηλή βαθμολογία δήλωσαν ότι εκφοβίζονταν συστηματικά στο παρελθόν, μέχρι την στιγμή που εκδήλωσαν επιθετική συμπεριφορά για να γλιτώσουν από τις επιθέσεις των άλλων μαθητών εις βάρος τους. Εκτός αυτού, ορισμένοι θύτες δηλώνουν ότι επιτίθενται στους άριστους μαθητές, επειδή ενοχλούνται από το συστηματικό

παραγκωνισμό τους και την προνομιακή μεταχείριση των καλών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η μειωμένη σχολική εμπλοκή σε συνδυασμό με τις διακρίσεις και την έλλειψη στήριξης από τη μεριά των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό να ωθούν τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία στην άσκηση εκφοβισμού. Το ανωτέρω συμπέρασμα ενισχύεται από τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, σύμφωνα με την οποία, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της άσκησης εκφοβισμού, αλλά όχι και της έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Πώς δικαιολογείται, όμως, το εύρημα της ποσοτικής έρευνάς μας ότι η χαμηλή σχολική εμπλοκή προβλέπει, επίσης, υψηλότερη συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση; Συνδυάζοντας τα ευρήματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνάς μας, καταλήγουμε στο ακόλουθο συμπέρασμα: (i) οι μαθητές με υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής, συνεπώς και υψηλή βαθμολογία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούν σε θυματοποίηση, ενώ (ii) όσο υψηλότερη είναι η συχνότητα θυματοποίησης τόσο περισσότερο μειώνεται η εμπλοκή των θυμάτων στις σχολικές δραστηριότητες, συνεπώς και η βαθμολογία τους.

Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο σκέλος του ανωτέρω συμπεράσματος επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, καθώς οι μαρτυρίες των θυτών δείχνουν ότι το ανταγωνιστικό κλίμα της τάξης και η προνομιακή μεταχείριση των καλών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν στους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία αρνητικά συναισθήματα ζήλειας, αδικίας και θυμού, με αποτέλεσμα οι «κακοί» μαθητές να στρέφονται συχνά εναντίον των καλών. Επίσης, το δεύτερο σκέλος του ανωτέρω συμπεράσματος επιβεβαιώνεται από τις μαρτυρίες των θυμάτων που δηλώνουν ότι, εξαιτίας των αρνητικών πράξεων των άλλων μαθητών εις βάρος τους, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα, νιώθουν απέχθεια για το σχολείο και έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το παρελθόν.

Τα ερευνητικά πορίσματα άλλων ερευνών δείχνουν, επίσης, ότι οι εμπειρίες θυματοποίησης δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο και μειώνουν τα κίνητρα για μάθηση, συνεπώς και τα επίπεδα εμπλοκής των θυμάτων στις σχολικές δραστηριότητες (Hoglund, 2007). Λόγω της κατάθλιψης και του αυξημένου άγχους τους, συνήθως τα θύματα εκφοβισμού συγκεντρώνονται σε υπερβολικό βαθμό στις προβληματικές σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και θεωρούν ότι δεν είναι ικανά για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Wentzel, 1999). Εξάλλου, σύμφωνα με τα

αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Αμερικανούς μαθητές γυμνασίου και λυκείου, οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης έχουν καλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003).

Εν κατακλείδι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα χαμηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής είναι δυνατό να συμβάλλουν στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ενώ τα υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής είναι πιθανό να συμβάλλουν στην έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Από την άλλη πλευρά, τα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης ενδέχεται να συμβάλλουν στη μείωση των επιπέδων εμπλοκής των θυμάτων στις σχολικές δραστηριότητες. Βέβαια, σημειώνεται ότι η πρόβλεψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τη μειωμένη σχολική εμπλοκή δε συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της εμπλοκής και του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης. Πρόβλεψη μπορεί να γίνει και στις περιπτώσεις ετεροκαθοριζόμενης συμμεταβολής (Παρασκευόπουλος, 1993α: 166). Συνεπώς, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα η σχέση της εμπλοκής με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση να οφείλεται στην επένεργεια μίας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών. Παραδείγματος χάριν, τόσο τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής είναι πιθανό να επηρεάζονται από τον ισχυρό ή ασθενή δεσμό των μαθητών με το σχολείο τους (Seeley, Tombari, Bennett & Dunkle, 2009). Σημειώνεται ότι στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν μόνο δύο από τα τέσσερα στοιχεία της έννοιας του κοινωνικού δεσμού του Hirschi (1969): η εμπλοκή και η προσκόλληση. Δε μελετήθηκε, όμως, ο κοινωνικός δεσμός των μαθητών με το σχολείο τους ως ενιαία ανεξάρτητη μεταβλητή.

9.3.6. Προσκόλληση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η Προσκόλληση των μαθητών στους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης του Εκφοβισμού ή της Θυματοποίησης, αλλά εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια με τον εκφοβισμό. Βάσει αυτού του ευρήματος, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία με υψηλότερα

επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, οι μαθητές ενδιαφέρονται λιγότερο για τη γνώμη των καθηγητών και των συνομηλίκων τους.

Το ανωτέρω συμπέρασμα συνάδει με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου του Hirschi (1969), ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, εάν δεν έχει αναπτύξει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής του. Βέβαια, η προσκόλληση του παιδιού σε αντικοινωνικά και βίαια άτομα είναι, επίσης, πιθανό να οδηγεί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό το παιδί να αναπτύσσει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με προκοινωνικά άτομα του περιβάλλοντός του.

Εκτός από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, τη θεωρία του Hirschi επιβεβαιώνουν και από τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το μειωμένο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και τα υψηλότερα επίπεδα αποξένωσης από τη σχολική κοινότητα συνδέονται με υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001; Resnick et al., 1997). Επίσης, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook και των συνεργατών του, ο τυπικός θύτης έχει αρνητικές πεποιθήσεις για τους άλλους (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010)· γεγονός που δυσχεραίνει, ενδεχομένως, την ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές του.

Έτσι, έτσι εξηγείται η αδιαφορία των θυτών για τη γνώμη των συμμαθητών τους και ακόμα περισσότερο για τη γνώμη των καθηγητών τους, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των θυμάτων που δείχνουν να ενδιαφέρονται αρκετά για τη γνώμη των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας. Οι περισσότεροι θύτες φαίνονται αποκομμένοι από τους άλλους μαθητές του τμήματός τους, αφού δηλώνουν ότι οι στενοί φίλοι τους προέρχονται από άλλα τμήματα της ίδιας ή μεγαλύτερης τάξης του σχολείου. Έτσι, παρόλο που είναι ενταγμένοι σε πολυπληθείς ομάδες μαθητών και δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης στο σχολείο, οι περισσότεροι θύτες δε φαίνεται να έχουν αναπτύξει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους.

Βέβαια, η ένταξη των θυτών σε πολυπληθείς ομάδες μαθητών δε συνεπάγεται απαραίτητα και υψηλό βαθμό προσκόλλησης σε αυτές. Εάν κρίνουμε από τις μαρτυρίες κάποιων μαθητών, είναι πολύ πιθανό οι ομάδες των θυτών να χαρακτηρίζονται από έλλειψη πραγματικής ενότητας και συνοχής. Μάλιστα, τα λόγια ενός

θύτη-θύματος δείχνουν ότι η ομαδική άσκηση σωματικής βίας εναντίον συγκεκριμένων στόχων είναι δυνατό να αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα των συνομηλίκων (βλ. § 8.2.8.). Όπως υποστηρίζουν οι Gagnandau και Cillessen (2006), η ομαδική άσκηση εκφοβισμού εναντίον ενός κοινού στόχου παρέχει μια ψευδαίσθηση ενότητας σε ομάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται από φιλίες χαμηλής ποιότητας και έλλειψη πραγματικής συνοχής. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι Roland και Idsoe (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, εκτός από την αύξηση του κύρους και του αισθήματος εξουσίας, η άσκηση εκφοβισμού μπορεί ακόμα να ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ μιας ομάδας παιδιών που επιτίθενται εναντίον συγκεκριμένων στόχων.

Κατά συνέπεια, η αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της προσκόλλησης με την άσκηση εκφοβισμού είναι δυνατό να ερμηνεύεται από: (i) την τάση των θυτών να μην επιλέγουν φίλους από το τμήμα τους, αλλά από άλλα τμήματα της ίδιας ή μεγαλύτερης τάξης, και (ii) την ένταξη των θυτών σε πολυπληθείς ομάδες μαθητών που χαρακτηρίζονται από χαλαρούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των μελών τους.

Όσον αφορά στο βαθμό προσκόλλησης των θυτών στους καθηγητές τους, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι ορισμένοι θύτες έχουν αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς με δυο-τρεις καθηγητές τους, οι οποίοι δείχνουν κατανόηση και ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών. Αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζουν με ποιο τρόπο να προσεγγίσουν τους εφήβους, έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη ακόμα και των πιο επιθετικών μαθητών. Παρόλα αυτά, οι θύτες έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν αρνητικά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι τους επιβάλλουν υπερβολικές και άδικες τιμωρίες, ενώ αντίθετα δείχνουν ενδιαφέρον μόνο για τους καλούς μαθητές της τάξης. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με το εύρημα της Γιαννακούρα (2011) ότι οι θύτες δεν ενδιαφέρονται συνήθως για τη γνώμη των καθηγητών τους. Εντούτοις, η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει το εύρημα της ανωτέρω ερευνήτριας ότι τα θύματα αδιαφορούν επίσης για τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, η σύνδεση του εκφοβισμού με τη μειωμένη προσκόλληση των μαθητών στους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Galand ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως αποτέλεσμα των προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004). Τα χαμηλά επίπεδα

συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών της τάξης, το μη υποστηρικτικό κλίμα και οι διακρίσεις των ενηλίκων ως προς τη μεταχείριση των μαθητών είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν στη μειωμένη προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο, ενώ τα χαμηλά επίπεδα προσκόλλησης είναι δυνατό να συμβάλλουν, με τη σειρά τους, στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

9.3.7. Ικανοποίηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης, αν και εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια με την άσκηση εκφοβισμού. Η έλλειψη συνάφειας μεταξύ της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο και τη θυματοποίηση δεν επιβεβαιώνει προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία, τα θύματα εκφοβισμού τρέφουν λιγότερο θετικά συναισθήματα για το σχολείο τους (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003) και θεωρούν το κλίμα που επικρατεί σε αυτό πιο αρνητικό συγκριτικά με τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές (Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003).

Το εύρημα της ποσοτικής έρευνάς μας σχετικά με την έλλειψη συνάφειας μεταξύ της ικανοποίησης των μαθητών και της θυματοποίησης μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους. Πρώτον, είναι πιθανό πολλά θύματα να έδωσαν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές στις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αναφέρονται μεταξύ άλλων στο θέμα της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, παρατηρήσαμε ότι το ένα πέμπτο των θυμάτων (3/15) εξέφρασαν αρχικά θετικά συναισθήματα για το σχολείο, ενώ στη συνέχεια δήλωσαν ότι το συναίσθημα που επικρατεί όταν βρίσκονται σε αυτό είναι η λύπη ή ο φόβος. Σημειώνεται ότι η μεταβλητή της Ικανοποίησης που κατασκευάστηκε μετά την παραγοντική ανάλυση αποτελείται από δύο μόνο ερωτήματα, εκ των οποίων το ένα βρίσκεται στη δεύτερη θέση της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, η τάση των θυμάτων να δίνουν αρχικά κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις είναι πιθανό να αλλοίωσε τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας όσον αφορά στο θέμα της ικανοποίησής τους από το σχολείο.

Δεύτερον, η έλλειψη συνάφειας μεταξύ της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο και της θυματοποίησης είναι πιθανό να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η δυσαρέσκεια των θυμάτων οφείλεται κυρίως στη μη αποδοχή τους από τους άλλους μαθητές του σχολείου τους και όχι στα αρνητικά συναισθήματα που τρέφουν για τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των θυτών· συμπεράσμα που προκύπτει από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας (βλ. § 8.2.9.) Ενδεχομένως, τα θύματα δε θεωρούν το ίδιο το σχολείο υπεύθυνο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Η Morrison υποστηρίζει ότι τα θύματα συνήθως έχουν καλή γνώμη για το σχολείο τους, ενώ οι θύτες δε νιώθουν υπερήφανοι που ανήκουν στη σχολική κοινότητα (Morrison 2001; στο Rigby, 2008: 181). Εξάλλου, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα θύματα έχουν την τάση να κατηγορούν τον εαυτό τους για τη θυματοποίηση που υφίστανται, θεωρώντας ότι τους αξίζουν οι αρνητικές πράξεις των άλλων μαθητών εις βάρος τους (Graham & Junonen, 1998, 2001). Συνεπώς, είναι πιθανό τα θύματα να μην αποδίδουν στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν λόγω της θυματοποίησής τους.

Όσον αφορά στην αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο με την άσκηση εκφοβισμού, αυτό το εύρημα συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι θύτες εκφράζουν συνήθως αρνητικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα (Nansel et al., 2001), νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο τους (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007) και είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν θετικά σχόλια γι' αυτό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Rigby, 2008). Εξάλλου, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, ο τυπικός θύτης θεωρεί ότι στο σχολείο του επικρατεί αρνητική ατμόσφαιρα (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι η δυσαρέσκεια των θυτών απορρέει από τις προβληματικές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι μισοί περίπου θύτες που συμμετείχαν στη συνέντευξη εξέφρασαν έντονη δυσαρέσκεια για τις τιμωρητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντί τους και για τις διακρίσεις υπέρ των καλών μαθητών. Επομένως, η μειωμένη ικανοποίηση πολλών θυτών από το σχολείο ενδέχεται να οφείλεται στο έντονο αίσθημα αδικίας που

νώθουν θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται μαζί τους μόνο για να τους επικρίνουν ή να τους τιμωρήσουν, ενώ αντίθετα βοηθούν και ενθαρρύνουν τους καλούς μαθητές της τάξης. Μάλιστα, κάποιες μαρτυρίες εφήβων δείχνουν ότι ο θυμός που προκαλεί στους περιθωριοποιημένους μαθητές ο συστηματικός παραγκωνισμός τους από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να τους ωθεί σε πράξεις εκφοβισμού εναντίον των καλών μαθητών της τάξης. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η επιβολή αυθαίρετων και άδικων τιμωριών, καθώς και η άνιση μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να οδηγούν πολλούς μαθητές στην εκδήλωση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς (Carra & Sicot, 1996, 1997; Galand & Dupont, 2002; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004; Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993; Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Santinello, Vieno & De Vogli, 2011).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι είναι επίσης πιθανό η σύνδεση του εκφοβισμού με τη μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο να οφείλεται στην επενέργεια ενός ή περισσότερων τρίτων παραγόντων, όπως για παράδειγμα της επιβολής άδικων τιμωριών ή της άνισης μεταχείρισης των μαθητών από τους ενήλικες του σχολείου. Επίσης, είναι πιθανό η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο να οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες και, στη συνέχεια, η μειωμένη εμπλοκή να οδηγεί στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύει η ισχυρή θετικής κατεύθυνσης συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της Ικανοποίησης και της Εμπλοκής, καθώς επίσης η πρόβλεψη της άσκησης εκφοβισμού από τη μειωμένη εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες.

9.3.8. Κοινωνική ένταξη

Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας συνάγεται ότι τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής ένταξης προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Σημειώνεται ότι η κοινωνική ένταξη δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συνάφεια με την άσκηση εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, η στατιστικώς σημαντική συνάφεια της κοινωνικής ένταξης με όλους τους διερευνώμενους σχολικούς παράγοντες καταδεικνύει τη σημασία της εν λόγω μεταβλητής τόσο για την ποιότητα του σχολικού κλίματος όσο και για το φαινόμενο του εκφοβισμού (βλ. Πίν. 14).

Όσον αφορά στη φύση της σχέσης της κοινωνικής ένταξης με τη θυματοποίηση, μπορούμε να διατυπώσουμε τρεις υποθέσεις: (i) η ελλιπής κοινωνική ένταξη μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της συχνότητας θυματοποίησης, (ii) η υψηλή συχνότητα θυματοποίησης μπορεί να συμβάλλει στα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής ένταξης, και (iii) η σχέση της κοινωνικής ένταξης με τη θυματοποίηση μπορεί να οφείλεται στην επενέργεια μιας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών.

Καταρχάς, η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώνεται τόσο από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας όσο και από τις μελέτες άλλων ερευνητών. Σχεδόν όλα τα ερευνητικά πορίσματα συγκλίνουν στο ότι τα θύματα έχουν χαμηλή δημοτικότητα και κατέχουν λιγότερο κεντρικές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους με αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερη μοναξιά από τους θύτες και τους υπόλοιπους μαθητές που δε συμμετέχουν στα περιστατικά εκφοβισμού (Eslea et al., 2003; Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Mouttapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών δείχνουν, επίσης, ότι τα παιδιά με χαμηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης τους θυματοποιούνται όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου (Boulton, 1999; Hanish & Guerra, 2000a; Hodges & Perry, 1999).

Αντίθετα, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, οι θύτες ανήκουν σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών (Huttunen, Salmivalli & Lagerspetz, 1996) και κατέχουν συνήθως κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους (Bjoerkqvist & al., 2001). Σημειώνεται ότι τα ευρήματα της έρευνάς μας δε συνάδουν με ορισμένες άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι θύτες δεν έχουν φίλους και νιώθουν μοναξιά στο σχολείο ή εντάσσονται σε μικρά και περιθωριακά κοινωνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχουν κυρίως επιθετικοί μαθητές (Coie & Dodge, 1998; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Επιπλέον, όσον αφορά στα θύματα εκφοβισμού, πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές αυτής της κατηγορίας αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα παιδιά και δεν έχουν φίλους στο σχολείο (Nansel et al., 2004), ενώ τα παιδιά που έχουν τουλάχιστον ένα φίλο στο σχολείο έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκτεθούν σε πράξεις εκφοβισμού (Boivin & Hymel, 1997; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Slee & Rigby, 1993b; Smith, Shu & Madsen, 2001). Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση του Cook

και των συνεργατών του, ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν εάν ένας μαθητής θα πέσει θύμα εκφοβισμού είναι οι δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, ο χαμηλός αριθμός φίλων και η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων αναφέρονται επίσης στη μετα-ανάλυση του Card ως παράγοντες πρόβλεψης της θυματοποίησης (Card, 2003: στο Smith, 2004). Οι Rodkin και Hodges (2003) υποστηρίζουν ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των φίλων ενός μαθητή τόσο μειώνεται η πιθανότητα θυματοποίησής του, διότι ο θύτης διακινδυνεύει περισσότερο να υποστεί αντίποινα για τις πράξεις του. Επιπλέον, ο θύτης είναι πιο πιθανό να επιλέξει ως στόχο ένα παιδί λιγότερο δημοφιλές ώστε να μην αξιολογηθεί αρνητικά από την ομάδα των συνομηλίκων του.

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα. Δεν είναι τυχαίο ότι όλοι οι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν κανένα στενό φίλο στο σχολείο ή ότι νιώθουν συχνά μοναξιά στη διάρκεια του διάλειμματος ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων. Επίσης, ελάχιστα θύματα αναφέρουν ότι έχουν περισσότερους από έναν στενό φίλο στο σχολείο, σε αντίθεση με τους θύτες οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι ενταγμένοι σε πολυπληθείς ομάδες μαθητών. Τονίζεται ότι κανένας μαθητής της κατηγορίας των θυτών δε δηλώνει ότι νιώθει μοναξιά στο διάλειμμα, σε αντίθεση με πολλά θύματα που δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά μοναξιά είτε επειδή δεν έχουν φίλους, είτε επειδή οι φίλοι τους προτιμούν μερικές φορές την παρέα άλλων μαθητών, είτε επειδή υφίστανται εκφοβισμό σχεδόν από όλους τους μαθητές της τάξης τους. Επιπλέον, οι δεσμοί πολλών θυμάτων με τους φίλους τους φαίνεται ότι είναι χαλαροί, αφού αρκετά θύματα δηλώνουν ότι προδόθηκαν από τον καλύτερο φίλο τους στο παρελθόν ή ότι οι στενοί φίλοι τους τους εγκαταλείπουν συχνά για να κάνουν παρέα με άλλους μαθητές του σχολείου.

Όσον αφορά στη δεύτερη από τις τρεις προαναφερθείσες υποθέσεις, δηλαδή στην πιθανότητα τα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης να συμβάλλουν στα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής ένταξης των θυμάτων στο σχολείο, αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται επίσης τόσο από τις προηγούμενες έρευνες όσο και από την ποιοτική έρευνά μας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, η θυματοποίηση προκαλεί δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής ακόμα και στην ενήλικη ζωή (Hugh-Jones & Smith, 1999;

Rigby, 2003; Tritt & Duncan, 1997). Ο Olweus (1993a) υποστηρίζει ότι η συστηματική θυματοποίηση προκαλεί έλλειψη αυτοπεποίθησης και αρνητική αυτοεικόνα. Πιθανότατα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με την τάση των θυμάτων να κατηγορούν τον εαυτό τους για τον εκφοβισμό που υφίστανται (Graham & Junonen, 2001) ωθεί τα θύματα να κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους και να απομονώνονται από την ομάδα των συνομηλίκων. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Skues και οι συνεργάτες του, τα θύματα εκφοβισμού νιώθουν λιγότερο συνδεδεμένα με τους συνομηλίκους τους, ενδεχομένως επειδή πολλοί συμμαθητές τους αδιαφορούν και δεν παρεμβαίνουν για να τα προστατεύσουν από τις επιθέσεις των θυτών (Skues, Cunningham & Pokharel, 2005). Έτσι, το θύμα αρχίζει να διαχωρίζει το «εγώ» από το «αυτοί», καθώς αισθάνεται προδομένο από τους άλλους μαθητές.

Οι Graham και Junonen (1998, 2001) ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο την αρνητική επίδραση της θυματοποίησης στην κοινωνική ένταξη των θυμάτων στο σχολείο. Όπως υποστηρίζουν οι δύο ερευνήτριες, πολλές εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν την τάση απόρριψης των χρόνιων θυμάτων εκφοβισμού από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τις Graham και Junonen (2001), τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρνητικά τα χρόνια θύματα εκφοβισμού, θεωρώντας ότι τα ίδια τα θύματα ευθύνονται για τη θυματοποίησή τους.

Η ποιοτική έρευνά μας δείχνει ότι και οι δύο ερμηνείες είναι δυνατό να ισχύουν. Από τη μια πλευρά, ορισμένα θύματα εκφοβισμού εκφράζουν έντονη επιφυλακτικότητα και καχυποψία απέναντι στους συνομηλίκους τους και έχουν διαμορφώσει την πεποίθηση ότι δε θα αποκτήσουν ποτέ πραγματικούς φίλους (βλ. § 8.1.4.). Επίσης, κάποια θύματα δείχνουν πεπεισμένα ότι τα ίδια ευθύνονται για τη θυματοποίησή τους: πεποίθηση που μειώνει σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους με αντίκτυπο στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της άποψης του Skues, καθώς δείχνουν ότι η απόσυρση και η απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων μάλλον αποτελεί επιλογή των ίδιων θυμάτων, ενδεχομένως, ως άμυνα απέναντι στη συστηματική θυματοποίησή τους από τους άλλους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα θύματα δηλώνουν ότι προσπαθούν απελπισμένα να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους, αλλά οι άλλοι μαθητές της τάξης ή του σχολείου τους δεν τους αποδέχονται στις παρέες τους. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό των Graham και Junonen σχετικά με την απορριπτική στάση των συνομηλίκων απέναντι στα χρόνια θύματα εκφοβισμού.

Όπως και να έχει, όλα τα ανωτέρω στοιχεία συγκλίνουν στο ότι η σχέση της κοινωνικής ένταξης με τη θυματοποίηση μάλλον είναι αμφίδρομη. Από τη μια μεριά, οι δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες και η έλλειψη φίλων στο σχολείο αυξάνουν τις πιθανότητες θυματοποίησης καθιστώντας το μαθητή εύκολο στόχο εκφοβισμού. Από την άλλη μεριά, η συστηματική θυματοποίησή του στο σχολείο δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ομαλή κοινωνική ένταξη του θύματος στην ομάδα των συνομηλίκων είτε επειδή το ίδιο το θύμα επιλέγει την απόσυρση ως στρατηγική άμυνας, είτε επειδή οι άλλοι μαθητές έχουν την τάση να απορρίπτουν τα χρόνια θύματα εκφοβισμού.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, πρόβλεψη μπορεί να γίνει και στις περιπτώσεις ετεροκαθοριζόμενης συμμεταβολής (Παρασκευόπουλος, 1993α). Συνεπώς, δεν μπορεί να αποκλειστεί και η τρίτη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, η σχέση της κοινωνικής ένταξης με τη θυματοποίηση είναι δυνατό να οφείλεται στην επενέργεια μιας ή περισσότερων τρίτων μεταβλητών. Για παράδειγμα, ενδέχεται τόσο τα επίπεδα κοινωνικής ένταξης των μαθητών όσο και τα επίπεδα θυματοποίησης να καθορίζονται από τις κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε κάθε σχολική τάξη. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά στοιχεία, στις τάξεις όπου η κεντρική θέση του κοινωνικού δικτύου καταλαμβάνεται από μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά, είναι πιο πιθανό να παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών (Rodkin & Hodges, 2003; Salmivalli, 2010). Αντίθετα, στις τάξεις όπου μαθητές με προκοινωνική συμπεριφορά κατέχουν υψηλή και κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, είναι πιο πιθανό να παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών και, συνεπώς, χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης.

9.4. Ο ρόλος του τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς

9.4.1. Παρέμβαση μαθητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η Παρέμβαση των Μαθητών για τη διακοπή των περιστατικών εκφοβισμού συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Εκφοβισμό όσο και με τη Θυματοποίηση, ενώ αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης και των δύο εξαρτημένων μεταβλητών. Συνεπώς, στα σχολεία όπου οι μαθητές

παρεμβαίνουν πιο συχνά για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού, προβλέπονται χαμηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση.

Αξιοσημείωτη είναι η ταύτιση του ποσοστού της συνολικής διακύμανσης που ερμηνεύει η μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών και για τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές (βλ. § 6.8.). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι η άμεση παρέμβαση των μαθητών για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού ενδέχεται να επηρεάζει στον ίδιο βαθμό τόσο την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού όσο και την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Σημειώνεται ότι καμιά άλλη από τις διερευνώμενες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν προβλέπει με την ίδια ακριβώς ένταση τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η πρόβλεψη δε συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της ανεξάρτητης και της εξαρτημένης μεταβλητής, αφού πρόβλεψη μπορεί να γίνει και στις περιπτώσεις ετεροκαθοριζόμενης συμμεταβολής (Παρασκευόπουλος, 1993α). Επομένως, για την ερμηνεία της σύνδεσης της παρέμβασης των μαθητών με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μπορούν να διατυπωθούν τρεις υποθέσεις: (i) η συχνή παρέμβαση των μαθητών μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων εκφοβισμού/θυματοποίησης, (ii) τα υψηλά επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης μπορεί να συμβάλλουν στη μείωση της συχνότητας παρέμβασης των μαθητών, και (iii) τόσο η συχνότητα εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και η συχνότητα παρέμβασης των μαθητών μπορεί να καθορίζονται από έναν ή περισσότερους τρίτους παράγοντες.

Η πρώτη από τις τρεις ανωτέρω υποθέσεις συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, όταν οι παριστάμενοι αποδοκιμάζουν τους θύτες και παρεμβαίνουν για να προστατεύσουν τα θύματα, οι θύτες λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση για τις πράξεις τους με αποτέλεσμα να μειώνεται η συχνότητα εκφοβισμού/θυματοποίησης (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010; Salmivalli, 2010). Οι Hawkins, Pepler και Craig (2001) ανακάλυψαν ότι το 57% των παρεμβάσεων των συνομηλίκων για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού στέφονταν με επιτυχία. Η έρευνα του Henry και των συνεργατών του δείχνει ότι στις τάξεις όπου οι μαθητές και οι καθηγητές αποθαρρύνουν την επιθετική συμπεριφορά, τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν αυξημένα επίπεδα επιθετι-

κότητας με την πάροδο του χρόνου συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους των άλλων τάξεων (Henry et al., 2000).

Βάσει της εξελικτικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία, οι θύτες ασκούν εκφοβισμό σε πιο αδύναμα παιδιά με στόχο να αποκτήσουν κύρος και αναγνώριση στην ομάδα των συνομηλίκων, είναι φυσικό η συμπεριφορά των παρισταμένων να καθορίζει τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού. Εάν ο θύτης διαμορφώσει την πεποίθηση ότι η επιθετική συμπεριφορά τον καθιστά δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων του, είναι φυσικό να ασκεί εκφοβισμό όλο και πιο συχνά.

Πράγματι, από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας προκύπτει ότι οι παριστάμενοι, στην πλειοψηφία τους, ενισχύουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού είτε συμμετέχοντας ενεργά στον εκφοβισμό, είτε ενθαρρύνοντας τους θύτες με τη συμπεριφορά τους (χειροκροτήματα, γέλια, επιφωνήματα θαυμασμού κλπ.). Πολλοί μαθητές φαίνεται ότι διασκεδάζουν παρακολουθώντας τα επεισόδια εκφοβισμού, σαν να επρόκειτο για τηλεοπτικό θέαμα, χωρίς να αναλογίζονται τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού για το θύμα. Οι παριστάμενοι παρεμβαίνουν μόνο σε περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού και εφόσον αντιληφθούν ότι η βία παίρνει επικίνδυνες διαστάσεις.

Ο καθορισμός του τρόπου αντίδρασης των παρισταμένων από το είδος εκφοβισμού που εκτυλίσσεται μπροστά τους επισημαίνεται από πολλούς μελετητές. Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, οι άρρενες μαθητές θεωρούν ότι η παρέμβαση είναι περισσότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού, λιγότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις λεκτικού εκφοβισμού και ακόμα λιγότερο δικαιολογημένη στις περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού (Leane, 1999: στο Rigby, 2008: 267). Όπως παρατηρεί η Salmivalli, οι συνέπειες του σωματικού εκφοβισμού είναι ορατές από τους παρισταμένους, ενώ οι επιπτώσεις του λεκτικού ή του έμμεσου εκφοβισμού είναι ψυχολογικές και δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, κυρίως εάν το θύμα υποκρίνεται ότι δεν ενοχλείται από τη συμπεριφορά του θύτη (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Έτσι, οι ενέργειες του θύτη μπορεί να ερμηνευθούν από τους μαθητές-παρατηρητές ως ένα απλό αστείο χωρίς καμιά σοβαρή συνέπεια για το θύμα. Ενδέχεται οι μαθητές να παρενέβαιναν πιο συχνά, εάν συνειδητοποιούσαν σε ποιο βαθμό οι λιγότερο ορατές μορφές του εκφοβισμού είναι δυνατό να επηρεάσουν τη ζωή των θυμάτων.

Όσον αφορά στη δεύτερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, τα υψηλά επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης μπορεί να συμβάλλουν στη μείωση της συχνότητας

παρέμβασης των μαθητών, αυτή συνάδει με τη θεωρία της έλξης, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και την εξελικτική θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία της έλξης (βλ. § 4.6.2.), λόγω της έντονης τάσης τους για αυτονομία, οι έφηβοι έλκονται περισσότερο από εκείνους τους συνομηλίκους τους που δίνουν την εικόνα του ανυπότακτου και ασυμβίβαστου. Συνεπώς, υποθέτουμε ότι όσο υψηλότερο είναι το ποσοστό των επιθετικών μαθητών σε ένα σχολείο τόσο περισσότεροι μαθητές έλκονται από τη συμπεριφορά τους και προσπαθούν να τους μιμηθούν. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας σε μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου, σύμφωνα με τα οποία, οι έφηβοι που δήλωσαν στην αρχή του γυμνασίου ότι θα επιθυμούσαν να κάνουν παρέα με θύτες – χωρίς όμως να συμβαίνει και το αντίστροφο – εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην τελευταία τάξη του γυμνασίου (Juvonen & Ho, 2008).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (βλ. § 2.3.) η οποία αναφέρεται στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων, όσο αυξάνεται το ποσοστό των επιθετικών μαθητών σε ένα σχολείο τόσο περισσότερο αυξάνεται η αρνητική επιρροή στους υπόλοιπους μαθητές. Όπως υποστηρίζει η Salmivalli (2010), η συμπεριφορά των θυτών είναι δυνατό να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών-παρατηρητών. Επομένως, στα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά θυτών, είναι πιθανό να εκδηλώνονται περισσότερο αντικοινωνικές παρά προκοινωνικές συμπεριφορές από τους μαθητές-παρατηρητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να προστατεύσουν τα θύματα.

Βάσει της εξελικτικής θεωρίας (βλ. § 2.1.) η οποία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου για κύρος και κοινωνική αναγνώριση, οι θύτες είναι πιθανό να εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά με στόχο να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Εάν το καταφέρουν, οι πιο ισχυρές και δημοφιλείς ομάδες των θυτών θα καθορίζουν πλέον τις κοινωνικές νόρμες της τάξης, περιορίζοντας τη θετική επιρροή των ομάδων με προκοινωνική συμπεριφορά (Salmivalli, 2010). Συνεπώς, σε μία τάξη με υψηλά επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης, είναι πολύ πιθανό η κεντρική θέση του κοινωνικού δικτύου να καταλαμβάνεται από εφήβους με αντικοινωνική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η θετική επιρροή των εφήβων με προκοινωνική συμπεριφορά και να μειώνονται οι πιθανότητες παρέμβασης των παρισταμένων για την προστασία των θυμάτων. Η υψηλή δημοτικότητα των επιθετικών

εφήβων μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο αντίδρασης των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό για τους ακόλουθους λόγους.

Πρώτον, κάποιοι μαθητές είναι πιθανό να παίρνουν το μέρος του θύτη ή να μιμούνται τη συμπεριφορά του για να μοιραστούν τη δημοτικότητα του (Junonen & Galvan, 2008). Δεύτερον, κάποιοι άλλοι μαθητές είναι πιθανό να αποφεύγουν να πάρουν το μέρος του θύματος – το οποίο συνήθως βρίσκεται έξω από το κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων του – από φόβο μήπως στιγματιστούν και χάσουν την εκτίμηση των συμμαθητών τους. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγούν, επίσης, τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνάς μας, σύμφωνα με τα οποία, η μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια με τη μεταβλητή Κοινωνική Ένταξη (βλ. Πίν. 14). Βάσει αυτού του ευρήματος, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν περισσότερους φίλους στο σχολείο και χαίρουν της αποδοχής των συνομηλίκων τους έχουν την τάση να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Ενδεχομένως, οι έφηβοι οι οποίοι δεν είναι τόσο δημοφιλείς και έχουν ελάχιστους φίλους να τους υπερασπιστούν στο σχολείο, δεν τολμούν να παρέμβουν από φόβο μήπως οι θύτες στραφούν εναντίον τους. Εξάλλου, σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα της Salmivalli, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά με υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης τους (αρχηγό ομάδων ή σχετικά δημοφιλή παιδιά μεταξύ των συνομηλίκων τους) δηλώνουν πιο συχνά ότι θα παρενέβαιναν για να βοηθήσουν το θύμα (Salmivalli et al., 1996).

Τρίτον, όπως υποστηρίζουν οι Rodkin και Hodges (2003), οι μαθητές με υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία επηρεάζουν τη γνώμη ολόκληρης της τάξης, καθορίζοντας ποιοι μαθητές αξίζουν και ποιοι όχι. Εάν οι θύτες κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, είναι πολύ πιθανό να στρέψουν την πλειοψηφία της τάξης εναντίον του παιδιού-στόχου, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί στους μαθητές η πεποίθηση ότι το συγκεκριμένο παιδί αξίζει να θυματοποιείται (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Συνεπώς, είναι απίθανο οι παριστάμενοι να παρέμβουν για να το υπερασπιστούν.

Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η θέση των επιθετικών μαθητών στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και ο βαθμός της επιρροής τους εξαρτώνται από τις κοινωνικές νόρμες κάθε τάξης, οι οποίες επηρεάζουν τις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά (Henry et al., 2000; Huesmann

& Guerra, 1997). Τα μεγαλύτερα παιδιά δε μιμούνται απαραίτητα τη συμπεριφορά των θυτών, αλλά επιλέγουν να συμπεριφερθούν επιθετικά ή όχι, ανάλογα με τις κανονιστικές πεποιθήσεις τους σχετικά με την ηθικότητα της επιθετικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών – δηλαδή οι αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο η επιθετική συμπεριφορά είναι αποδεκτή ή όχι από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο – καθορίζουν εάν θα εκδηλώσουν ή όχι επιθετική συμπεριφορά (Henry et al., 2000; Huesmann & Guerra, 1997; Huesmann, Guerra, Miller & Zelli, 1992; Huesmann, Guerra, Zelli & Miller, 1992).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι είναι επίσης πιθανό να ισχύει η τρίτη υπόθεση, δηλαδή τόσο η συχνότητα εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και η συχνότητα παρέμβασης των μαθητών για να υπερασπιστούν τα θύματα να καθορίζονται από τις κοινωνικές νόρμες που επικρατούν στο σχολείο ή στην τάξη τους. Όπως είδαμε, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι κοινωνικές νόρμες επηρεάζουν τις ατομικές κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες εν συνεχεία επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (βλ. § 4.6.3.). Στα σχολεία όπου επικρατούν αντικοινωνικές νόρμες, είναι αυτονόητο ότι ο εκφοβισμός επιδοκιμάζεται σιωπηρά ή φανερά από την ομάδα των συνομηλίκων και αποθαρρύνεται οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης για την υπεράσπιση του θύματος.

Εκτός από τις κοινωνικές νόρμες, ο φόβος και το γενικότερο κλίμα ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών είναι επίσης πιθανό να επηρεάζουν τόσο τη συχνότητα εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και τις αντιδράσεις των παρισταμένων απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 9.3.4.), ο έντονος φόβος των θυμάτων για περαιτέρω θυματοποίηση είναι πιθανό να προσελκύει τους επιθετικούς μαθητές που αναζητούν εύκολους στόχους ή να ωθεί τα θύματα να υιοθετούν συμπεριφορές θύτη για να απαλλαγούν από τις αρνητικές ενέργειες των άλλων μαθητών εις βάρος τους. Είναι φανερό ότι και στις δύο περιπτώσεις τα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης αυξάνονται. Αντιστρόφως, τα αυξημένα επίπεδα εκφοβισμού/θυματοποίησης σε ένα σχολείο είναι λογικό να δημιουργούν έντονο φόβο μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα πολλοί από τους παρισταμένους να διστάζουν να πάρουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία για να προστατεύσουν τα θύματα. Μάλιστα, όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα, ορισμένοι μαθητές είναι δυνατό να υποστηρίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του θύτη ή να τον μιμούνται από φόβο

μην τυχόν βρεθούν και οι ίδιοι στο στόχαστρο των επιθέσεων των άλλων μαθητών (Farmer & Xie, 2007).

Η σύνδεση του αισθήματος ανασφάλειας με τη χαμηλή συχνότητα παρέμβασης των μαθητών στα περιστατικά εκφοβισμού επιβεβαιώνεται, επίσης, από την αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της μεταβλητής Παρέμβαση Μαθητών με τη μεταβλητή Αίσθημα Ανασφάλειας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας (βλ. Πίν. 14). Επιπλέον, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι μια μερίδα μαθητών που δεν εγκρίνουν τον εκφοβισμό διστάζουν να παρέμβουν από φόβο μήπως οι θύτες στραφούν εναντίον τους.

Εν κατακλείδι, η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών-παρατηρητών μάλλον είναι αμφίδρομη, αλλά είναι επίσης πιθανό να καθορίζεται από τρίτους παράγοντες. Οι αντικοινωνικές νόρμες, καθώς και το έντονο κλίμα ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών, είναι δυνατό να συμβάλλουν τόσο στην αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού/θυματοποίησης όσο και στη μείωση της συχνότητας παρέμβασης των παρισταμένων για την υπεράσπιση των θυμάτων.

9.4.2. Παρέμβαση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια μόνο με τον Εκφοβισμό και όχι με τη Θυματοποίηση. Σημειώνεται ότι η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης του Εκφοβισμού ή της Θυματοποίησης, ενώ αντίθετα η μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης και των δύο εξαρτημένων μεταβλητών. Βάσει αυτού του ευρήματος, συμπεραίνουμε ότι η παρέμβαση των μαθητών για την υπεράσπιση των θυμάτων είναι πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση των ενηλίκων.

Η σύνδεση της παρέμβασης των εκπαιδευτικών με την άσκηση εκφοβισμού και όχι με τη θυματοποίηση μπορεί να ερμηνευθεί με τους ακόλουθους τρόπους. Πρώτον, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας (π.χ. Σαπουνά, 2006: 138), ένα μεγάλο ποσοστό θυμάτων φαίνεται ότι υφίσταται ομαδικό εκφοβισμό από 2-3 ή περισσότερους μαθητές. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, ορισμένα θύματα εκφοβίζονται ή εκφοβίζονταν στο παρελθόν από

όλους τους μαθητές της τάξης τους. Εάν λάβουμε υπόψη μας τα πορίσματα των διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι ενήλικες αγνοούν τόσο την πραγματική έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο τους όσο και την ταυτότητα των θυτών (Hazler, Miller, Carney & Green, 2001; Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999), μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών είναι αποσπασματικές και δεν απευθύνονται στο σύνολο των θυτών. Συνεπώς, ακόμα και εάν υποτεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να μειώσουν τη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού από ορισμένους επιθετικούς μαθητές, είναι πολύ πιθανό το θύμα να συνεχίσει να εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες των άλλων μαθητών της τάξης ή του σχολείου με αποτέλεσμα τα επίπεδα θυματοποίησης να παραμένουν σχετικά σταθερά.

Δεύτερον, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι: (i) τα περισσότερα θύματα υφίστανται περισσότερες από μία μορφές εκφοβισμού, οι οποίες συχνά είναι έμμεσες και δε διακρίνονται εύκολα, (ii) οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συνήθως με δική τους πρωτοβουλία μόνο όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ στις περιπτώσεις εκδήλωσης άλλων μορφών εκφοβισμού παρεμβαίνουν μόνο μετά από τις εκκλήσεις των θυμάτων, και (iii) τα περισσότερα θύματα δεν ενημερώνουν τους ενήλικες του σχολείου σχετικά με τις πράξεις εκφοβισμού εις βάρος τους. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό η παρέμβαση των εκπαιδευτικών να μειώνει μεν τη συχνότητα άσκησης ανοιχτών μορφών εκφοβισμού, αλλά να μην απαλλάσσει το θύμα από άλλες λιγότερο ορατές μορφές εκφοβισμού που υφίσταται παράλληλα (π.χ. κοινωνικό αποκλεισμό ή διάδοση φημών). Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από τα ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σοβαρές τις ανοιχτές μορφές εκφοβισμού (σωματικό και λεκτικό), γι' αυτό παρεμβαίνουν σπάνια στις περιπτώσεις εκδήλωσης έμμεσων μορφών εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2006; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Hazler, Miller, Carney & Green, 2001; Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002; Yoon, 2004; Yoon & Kerber, 2003).

Τρίτον, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι ο τρόπος παρέμβασης των εκπαιδευτικών είναι συνήθως αναποτελεσματικός και αδέξιος. Οι ενήλικες του σχολείου περιορίζονται στην επίπληξη ή στην τιμωρία του θύτη χωρίς να φροντίζουν παράλληλα για την ομαλή ένταξη του θύματος στην ομάδα των συμμαθητικών του. Συνεπώς, οι μονομερείς ενέργειες των εκπαιδευτικών περιορίζουν μεν τις πράξεις εκφοβισμού, αλλά δεν καταφέρνουν να αποκαταστήσουν το θύμα απέ-

ναντι στα μάτια των συμμαθητών του και δεν το βοηθούν να ανακτήσει την αυτοεκτίμησή του, με αποτέλεσμα το θύμα να συνεχίσει να υφίσταται τις αρνητικές συνέπειες της πρότερης θυματοποίησής του. Η έρευνα των Boulton και Underwood (1992) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στους θύτες παρά στα θύματα του εκφοβισμού. Εξάλλου, η αναποτελεσματικότητα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού διαπιστώνεται και από άλλους ερευνητές (π.χ. Espelage & Swearer, 2003; Hazler, Hoover & Oliver, 1992).

Πιο πάνω αναφέρθηκαν οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους η παρέμβαση των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση. Ενδεχομένως, για τους ίδιους λόγους η παρέμβαση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης χαμηλότερων επιπέδων εκφοβισμού, παρόλο που εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια με τον εκφοβισμό. Η συνάφεια της παρέμβασης των εκπαιδευτικών με την άσκηση εκφοβισμού επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς πολλών σύγχρονων ερευνητών σχετικά με τη σημασία της άμεσης και αποτελεσματικής παρέμβασης των ενηλίκων του σχολείου για τον περιορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των μαθητών (Allen, 2010; Benbenishty & Astor, 2005; Cowie, 2011; Craig, Henderson & Murphy, 2000; James et al., 2008; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Marachi, Astor & Benbenishty, 2006; Olweus, 1993a; Pepler, Smith & Rigby, 2004). Ο εκφοβισμός ενισχύεται από την πεποίθηση πολλών μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τίποτα για να σταματήσουν τις πράξεις των θυτών και ότι οι θύτες δεν τιμωρούνται για τις πράξεις τους (Olweus, 1993a; Hoover, Oliver & Hazler, 1992). Έτσι, ο εκφοβισμός εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως συμπεριφορά απόλυτα φυσιολογική και αποδεκτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρκετά υψηλή και θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της μεταβλητής Παρέμβαση Εκπαιδευτικών με τη μεταβλητή Δημοκρατικότητα/Στήριξη (βλ. Πίν. 14)· εύρημα απόλυτα λογικό και αναμενόμενο. Στα σχολεία όπου επικρατεί υποστηρικτικό κλίμα, είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Αντίθετα, στα σχολεία όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί «ενδιαφέρονται μόνο για το μάθημά τους», σύμφωνα με τα λόγια κάποιων μαθητών, είναι λιγότερο πιθανό οι ενήλικες να παρατηρούν τα επεισόδια εκφοβισμού ή να παρεμβαίνουν για να τα σταματήσουν. Επιπλέον, στα σχολεία όπου επικρατεί δημοκρατικό κλίμα, είναι πιθανό οι μαθητές

να εμπιστεύονται περισσότερο τους καθηγητές τους και να τους ενημερώνουν πιο συχνά σχετικά με τις πράξεις εκφοβισμού που υφίστανται ή παρατηρούν, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν πιο συχνά για να τις διακόψουν. Αντίθετα, στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αυταρχικές και άκαμπτες παιδαγωγικές πρακτικές, είναι πιθανό οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τους καθηγητές τους με καχυποψία και φόβο με αποτέλεσμα οι ενήλικες του σχολείου να μην ενημερώνονται για τα επεισόδια εκφοβισμού και, κατά συνέπεια, να μην παρεμβαίνουν για να τα σταματήσουν.

Τέλος, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών φαίνεται λιγότερο αποτελεσματική από την παρέμβαση των μαθητών. Κατά τη γνώμη μας, αυτό συμβαίνει για δύο λόγους. Πρώτον, οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς ποιοι συμμαθητές τους εκφοβίζονται, από ποιους και με ποιο τρόπο. Όπως δείχνουν τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πρώτοι τα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί καταφθάνουν πολύ αργότερα για να τα σταματήσουν. Επιπλέον, η καθημερινή συναναστροφή των μαθητών τόσο με τους θύτες όσο και με τα θύματα τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται ακόμα και τις λιγότερο ορατές μορφές εκφοβισμού, οι οποίες δε διακρίνονται σχεδόν ποτέ από τους εκπαιδευτικούς.

Δεύτερον, σύμφωνα με τους μελετητές, οι θύτες ασκούν εκφοβισμό σε πιο αδύναμους μαθητές με στόχο να αυξήσουν το γόητρο και τη δημοτικότητά τους μεταξύ των συνομηλίκων τους. Αντίθετα, όπως ισχυρίζεται ο Hirschi (1969), οι μαθητές που εκδηλώνουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς δεν ενδιαφέρονται για τη γνώμη των καθηγητών τους και τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο τους. Συνεπώς, είναι λογικό ο τρόπος αντίδρασης των συνομηλίκων απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού να επηρεάζει περισσότερο τη συμπεριφορά των επιθετικών μαθητών συγκριτικά με τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι ενήλικες του σχολείου δεν είναι σε θέση να περιορίσουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού. Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για να το επιτύχουν είναι η δημιουργία μιας στέρεης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους – ιδιαίτερα με τους πιο επιθετικούς και αντικοινωνικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τις

πράξεις εκφοβισμού και να τις αντιμετωπίζουν με τρόπο διακριτικό και αποτελεσματικό (Μάλαμα, 2010).

9.4.3. Ενημέρωση ενηλίκων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, η μεταβλητή Ενημέρωση Ενηλίκων εμφανίζει στατιστικώς σημαντική και αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια μόνο με την άσκηση εκφοβισμού και όχι με την έκθεση των μαθητών σε θυματοποίηση, ενώ αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της άσκησης εκφοβισμού. Σημειώνεται ότι ο βαθμός συνάφειας της μεταβλητής Εκφοβισμός με τη μεταβλητή Ενημέρωση Ενηλίκων σχεδόν ταυτίζεται με το βαθμό συνάφειας της εν λόγω εξαρτημένης μεταβλητής με τη μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών (βλ. Πίν. 14). Επιπλέον, όπως η μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών, η μεταβλητή Ενημέρωση Ενηλίκων συσχετίζεται μόνο με τον εκφοβισμό και όχι με τη θυματοποίηση.

Τα ανωτέρω ευρήματα μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών αποτελούν δύο παράγοντες αλληλένδετους. Όπως είναι λογικό, όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τα θύματα ή τους παρατηρητές για τα επεισόδια εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους τόσο συχνότερα παρεμβαίνουν για να τα σταματήσουν. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό ο βαθμός ενημέρωσης των ενηλίκων του σχολείου από τους μαθητές να καθορίζει τη συχνότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από τη θετικής κατεύθυνσης συνάφεια της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων με τη μεταβλητή Παρέμβαση Εκπαιδευτικών (βλ. Πίν. 14).

Εξάλλου, από την ποιοτική έρευνά μας συνάγεται ότι οι ενήλικες του σχολείου σπάνια αντιλαμβάνονται τα επεισόδια εκφοβισμού εάν δεν ενημερωθούν από τους μαθητές, διότι: (i) οι θύτες δρουν συνήθως κρυφά από τους ενήλικες του σχολείου, (ii) πολλά βίαια επεισόδια συμβαίνουν έξω από το σχολείο, και (iii) πολλές ενέργειες εκφοβισμού δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμες (π.χ. ο ηλεκτρονικός ή ο ψυχολογικός εκφοβισμός). Σε αυτό συνηγορούν και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της συχνότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο ενημερώνονται από τους μαθητές σχετικά με

τα περιστατικά εκφοβισμού (Atlas & Pepler, 1998; Craig, Pepler & Atlas, 2000; Hanish & Guerra, 2000b).

Δυστυχώς, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι το θύμα συνήθως διστάζει να καταγγείλει τους θύτες στους καθηγητές του για τους ακόλουθους λόγους:

- α. φοβάται για τυχόν αντίποινα από την πλευρά των θυτών,
- β. φοβάται μην τυχόν χαρακτηριστεί ως «καρφί» ή «μαμόθρεφτο» από τους συμμαθητές του,
- γ. φοβάται ότι θα εκτεθεί σε όλο το σχολείο εάν μαθευτεί ότι εκφοβίζεται,
- δ. θεωρεί ότι πρέπει να τα βγάλει πέρα μόνο του χωρίς να εμπλέξει τους ενήλικες του σχολείου, και
- ε. έχει διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν σημασία στα θέματα εκφοβισμού, αδυνατούν να τα χειριστούν αποτελεσματικά ή, σε κάποιες περιπτώσεις, επιπλήττουν το θύμα αντί για το θύτη.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, τόσο τα θύματα όσο και οι παρατηρητές έχουν την τάση να αποκρύπτουν τα επεισόδια εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Whitney and Smith, 1993) και προτιμούν να τα εκμυστηρεύονται στους φίλους ή στους γονείς τους (Harris, Petrie & Willoughby, 2002; Houndoumadi & Pateraki, 2001). Σύμφωνα με τις Houndoumadi και Pateraki (ό.π.), τα παιδιά έχουν την πεποίθηση ότι οι γονείς τους θα χειριστούν τα ζητήματα εκφοβισμού πιο αποτελεσματικά από ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιλύσουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών μπορεί να είναι ο λόγος για τον οποίο τα θύματα συχνά αποφεύγουν να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και προτιμούν να ζητούν τη βοήθεια των συμμαθητών ή των γονέων τους (Rigby & Bagshaw, 2003; Rigby & Barnes, 2002; Smith & Sharp, 1994).

Παρόλα αυτά, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι τα θύματα δε διστάζουν να ζητήσουν τη συνδρομή των καθηγητών τους όταν εκείνοι παίρνουν το μέρος τους και καταφέρνουν να τα υπερασπιστούν με τρόπο αποτελεσματικό. Συνεπώς, η σχέση μεταξύ της ενημέρωσης και της παρέμβασης των ενηλίκων είναι πιθανό να καθορίζεται από το βαθμό αποτελεσματικότητας των χειρισμών των εκπαιδευτικών κατά του εκφοβισμού. Ενδεχομένως, όσο πιο αποτελεσματικά οι

εκπαιδευτικοί χειρίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού τόσο πιο συχνά οι μαθητές τα καταγγέλλουν και όσο πιο συχνά οι μαθητές καταγγέλλουν τις πράξεις εκφοβισμού τόσο πιο συχνά οι ενήλικες παρεμβαίνουν για να τις σταματήσουν.

Η αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό να ερμηνεύει, επίσης, την έλλειψη σύνδεσης μεταξύ της ενημέρωσης των ενηλίκων του σχολείου και της θυματοποίησης. Υποθέτουμε ότι η ενημέρωση των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνει μεν τη συχνότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών, αλλά δεν αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα λόγω των ακατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης του φαινομένου. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. § 9.4.2.), τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνάς μας δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών είναι αποσπασματικές, αφορούν κυρίως στις ανοιχτές μορφές εκφοβισμού και περιορίζονται στην επίπληξη ή στην τιμωρία των θυτών, χωρίς να λαμβάνονται παράλληλα μέτρα για την ομαλή επανένταξη των θυμάτων στην ομάδα των συνομηλίκων. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών φέρνει το θύμα σε ακόμα πιο δύσκολη θέση, όπως δείχνουν και τα πορίσματα άλλων ερευνών (Rigby & Barnes, 2002; Smith & Shu, 2000).

Ένα σημαντικό εύρημα της ποσοτικής έρευνάς μας είναι η θετική συνάφεια της μεταβλητής Ενημέρωση Ενηλίκων με τη μεταβλητή Αίσθημα Ανασφάλειας, σε αντίθεση με την αρνητική συνάφεια της μεταβλητής Αίσθημα Ανασφάλειας με τη μεταβλητή Παρέμβαση Μαθητών (βλ. Πίν. 14). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι στα σχολεία όπου επικρατεί έντονο κλίμα φόβου και ανασφάλειας, οι μαθητές είναι πιθανό να παρεμβαίνουν λιγότερο συχνά για να σταματήσουν τις πράξεις εκφοβισμού και να ζητούν πιο συχνά τη συνδρομή των ενηλίκων. Βάσει των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνάς μας, υποθέτουμε ότι η ανωτέρω διαπίστωση αφορά περισσότερο στους μαθητές-παρατηρητές παρά στα θύματα εκφοβισμού, τα οποία δηλώνουν ότι ο φόβος για τυχόν αντίποινα από την πλευρά των θυτών τα αποτρέπει να καταγγέλλουν τις πράξεις εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου. Εξάλλου, η τάση των θυμάτων να μην αποκαλύπτουν ότι εκφοβίζονται στους εκπαιδευτικούς, από φόβο μήπως υποστούν αντίποινα από τη μεριά των θυτών, επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Batsche & Knoff, 1994; Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Smith & Thompson, 1991).

Εν κατακλείδι, τα πορίσματα της έρευνάς μας, καθώς και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η σχέση της ενημέρωσης των ενηλίκων του σχολείου με την άσκηση εκφοβισμού οφείλεται μάλλον στην επενέργεια ενός τρίτου παράγοντα που δε διερευνήθηκε στην παρούσα μελέτη: της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης των ενηλίκων απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού. Όσο πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες χειρίζονται τα προβλήματα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών τόσο αυξάνεται η προθυμία των μαθητών να καταγγέλλουν τα περιστατικά εκφοβισμού και παράλληλα μειώνεται η συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.

9.5. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τα εξωγενή και τα ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου. Δεδομένου ότι η έρευνά μας είναι συναφειακή και συγχρονική, δεν είναι δυνατό να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εξαρτημένων και των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Εκτός αυτού, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με την έλλειψη σύνδεσης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας του δήμου όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα εκφράζονται με κάποιες επιφυλάξεις για τρεις λόγους.

Πρώτον, τα κριτήρια ταξινόμησης των δήμων της Αττικής σε δήμους υψηλού-χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και χαμηλών-υψηλών επιπέδων εγκληματικότητας ορίστηκαν με αυθαίρετο τρόπο, καθώς δεν εντοπίστηκαν σχετικές μελέτες. Παρόλα αυτά, οι πρωτογενείς πληροφορίες στις οποίες βασιστήκαμε για την ταξινόμηση των δήμων στις ανωτέρω κατηγορίες είναι έγκυρες και προέρχονται από επίσημους φορείς.

Δεύτερον, οι διαφορές μεταξύ των δήμων του δείγματος ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τους δείκτες εγκληματικότητας δεν είναι πολύ μεγάλες, αφού οι δήμοι με το πιο υψηλό ποσοστό χαμηλόμισθων νοικοκυριών και τους πιο υψηλούς δείκτες εγκληματικότητας αποκλείστηκαν λόγω του μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία τους, σύμφωνα με τα στοιχεία των τοπικών Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο

της μεθοδολογίας της ποσοτικής έρευνας (βλ. § 5.3.), τα σχολεία στα οποία ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αποκλείστηκαν από τη διαδικασία δειγματοληψίας, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο ομοιογενές ως προς την εθνικότητα των μαθητών.

Τρίτον, είναι πιθανό τόσο το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο όσο και οι δείκτες εγκληματικότητας να διαφοροποιούνται μεταξύ διαφορετικών συνοικιών του ίδιου δήμου. Ιδιαίτερα σε μεγάλους δήμους, όπως ο δήμος Περιστερίου, είναι πιθανό κάποιες συνοικίες να εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από κάποιες άλλες όσον αφορά στο εισόδημα των κατοίκων και την εγκληματικότητα. Επίσης, δεν αξιολογήθηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών (Μυλωνάς & Ξανθοπούλου, 2007) παράλληλα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα. Πολλοί μαθητές είναι πιθανό να μην κατοικούν κοντά στο σχολείο όπου φοιτούν, αλλά σε άλλη γειτονική περιοχή με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Ενδέχεται, λοιπόν, να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων του ίδιου δήμου ως προς το μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού.

Εκτός των προαναφερθέντων περιορισμών, σημειώνεται ότι για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και δεν είναι σταθμισμένο. Παρόλα αυτά, το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε βάσει των ορισμών που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία για καθεμία από τις διερευνώμενες έννοιες και μετά από ανάλυση σχετικών έγκυρων ερωτηματολογίων (βλ. κεφ. 5). Εξάλλου, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου και όλοι οι εξαγόμενοι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας.

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα βασίζεται μόνο στις αντιλήψεις των μαθητών χωρίς να έχουν ληφθεί υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τους διερευνώμενους παράγοντες. Παρόλα αυτά, προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικες δε γνωρίζουν όλες τις πτυχές του εκφοβισμού και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εκφράζουν πιο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους μαθητές (Booren, Handy & Power, 2011; Γιαννακούρα, 2011; Skiba, Simmons, Peterson & Forde, 2006).

Τέλος, υπογραμμίζεται ότι το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται μόνο από μαθητές της Β΄ Γυμνασίου από δημόσια ημερήσια γυμνάσια χωρίς ειδικευση ορισμένων μόνο δήμων της Αττικής, οι οποίοι επιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Συνεπώς, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν είναι δυνατό να γενικευθεί σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτως τάξης, εκπαιδευτικής δομής και περιοχής.

9.6. Σημασία της παρούσας έρευνας

Παρά τους ανωτέρω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα και ο λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν στην επιδείνωση των φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης. Η πρόβλεψη των εξαρτημένων μεταβλητών από τα διερευνώμενα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά και οι σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων του δείγματος ως προς τα επίπεδα θυματοποίησης δείχνουν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι πιθανό να επηρεάζει τόσο τη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού όσο και τη συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε θυματοποίηση. Αντίθετα, η έλλειψη συνάφειας μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και των εξωγενών σχολικών χαρακτηριστικών, καθώς και η έλλειψη σημαντικών διαφορών μεταξύ των δήμων του δείγματος ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού ή θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών, δείχνουν ότι οι διερευνώμενοι εξωγενείς παράγοντες πιθανότατα δεν επηρεάζουν ούτε τη συχνότητα εκφοβισμού ούτε τη συχνότητα θυματοποίησης.

Παρόλο που πολλοί σύγχρονοι μελετητές έχουν υπογραμμίσει τη σημασία του σχολείου για την εκδήλωση φαινομένων βίας μεταξύ των μαθητών, ελάχιστες είναι οι διεθνείς εμπειρικές μελέτες με στόχο τον εντοπισμό των σχολικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Επιπλέον, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες περιορίζονται μόνο σε ένα επίπεδο ανάλυσης, εξετάζοντας είτε τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας), είτε το σχολικό κλίμα (συνήα ως ενιαία μεταβλητή), είτε τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού, είτε τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, ελάχιστες

έρευνες εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία (Lee, 2011; Swearer et al., 2006). Οι πολυεπίπεδες εμπειρικές έρευνες που αναφέρονται στο ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος εστιάζονται κυρίως στο φαινόμενο της σχολικής βίας και παραβατικότητας (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009, Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004; Watkins, 2008; Welsh, Greene & Jenkins, 1999; Welsh, Stokes & Greene, 2000), ενώ ελάχιστες από αυτές αναφέρονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bayraktar, 2012; Lee, 2011; O' Brennan, Bradsow & Sawyer, 2009; Swearer et al., 2006; Taiariol, 2010).

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται σε δύο επίπεδα ανάλυσης: σχολείου και κοινότητας. Επιπλέον, σε επίπεδο σχολείου, διερευνώνται δέκα διαστάσεις του σχολικού κλίματος, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση μεικτής μεθοδολογίας – ποσοτικής και ποιοτικής – μας επέτρεψε να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο των διερευνώμενων παραγόντων στα φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εξαρτημένες και οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι πιθανό να συνδέονται μεταξύ τους.

Σημειώνεται ότι στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η σχέση των χαρακτηριστικών του σχολείου και της κοινότητας τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση, ενώ στις περισσότερες έρευνες που εντοπίστηκαν με θέμα το ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίζεται είτε ο εκφοβισμός είτε η θυματοποίηση. Εντούτοις, οι σχολικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην άσκηση εκφοβισμού από κάποιους μαθητές ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνους που συμβάλλουν στην έκθεση κάποιων άλλων μαθητών σε θυματοποίηση. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η πειθαρχία και η ενημέρωση των ενηλίκων σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα άσκησης εκφοβισμού, ενώ η κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο και η δημοκρατική/υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα έκθεσης σε θυματοποίηση. Το αίσθημα ανασφάλειας και η μειωμένη σχολική εμπλοκή προβλέπουν τόσο υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού όσο και υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, όχι όμως με την ίδια ένταση. Το αίσθημα ανασφάλειας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης της θυματοποίησης και το μικρότερο ποσοστό της διακύμανσης του εκφοβισμού, ενώ το αντίστροφο

παρατηρείται με τη μεταβλητή της σχολικής εμπλοκής. Μόνο η παρέμβαση των μαθητών προβλέπει τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση με την ίδια ένταση· εύρημα το οποίο χρήζει περισσότερης μελέτης.

Επίσης, για την αξιολόγηση των επιπέδων εκφοβισμού και θυματοποίησης σε κάθε σχολείο κατασκευάστηκε μία πρωτότυπη κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα με στόχο την επίλυση των μεθοδολογικών προβλημάτων που αναφέρονται από προηγούμενους ερευνητές (βλ. § 5.6.). Το γεγονός ότι τα πορίσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν, σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα προηγούμενων διεθνών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν με διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, αποδεικνύει την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου και την αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Τέλος, παρόλο που η παρούσα έρευνα είναι συναφειακή και, ως εκ τούτου, δεν αποδεικνύει την ύπαρξη σχέσεων αιτιότητας μεταξύ των διερευνώμενων μεταβλητών, μας παρέχει πολλές ενδείξεις για την πιθανή συμβολή των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Καταρρίπτοντας τις φαναλιστικές θεωρήσεις πολλών εκπαιδευτικών που αποδίδουν την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά και μόνο στην οικογένεια, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η ποιότητα του σχολικού κλίματος, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους ενήλικες του σχολείου είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν στην επιδείνωση ή στον περιορισμό των συμπεριφορών εκφοβισμού.

9.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη δείχνει ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να επηρεάζεται από τα ενδογενή παρά από τα εξωγενή χαρακτηριστικά του σχολείου. Βέβαια, όπως αναφέρεται στην προηγούμενη παράγραφο, η έλλειψη συνάφειας μεταξύ του εκφοβισμού/θυματοποίησης και των εξωγενών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας είναι δυνατό να οφείλεται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Γι' αυτό το λόγο, καλό θα ήταν να διερευνηθεί περισσότερο ο ρόλος των χαρακτηριστικών της ευρύτερης κοινότητας σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων από περιοχές αστικού, ημιαστικού και αγροτικού τύπου με σημαντικές

διαφορές τόσο ως προς τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των κατοίκων όσο και ως προς τους δείκτες εγκληματικότητας. Επίσης, εκτός από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της περιοχής όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, καλό θα ήταν να ληφθεί υπόψη και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών κάθε σχολείου.

Όσον αφορά στο ρόλο του μεγέθους του σχολείου στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, εκτός από το συνολικό αριθμό του μαθητικού δυναμικού του σχολείου, προτείνεται να εξεταστούν και άλλοι σχετικοί παράγοντες, όπως η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών και ο συνολικός αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης. Στα σχολεία με πολυπληθείς τάξεις όπου περισσότεροι μαθητές αντιστοιχούν σε λιγότερους εκπαιδευτικούς, είναι πιο δύσκολη η διαχείριση των προβλημάτων εκφοβισμού και η επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων από τους ενήλικες. Αυτές οι δυσκολίες είναι δυνατό να συμβάλλουν στην αύξηση της συχνότητας εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009).

Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Olweus (1993a), οι διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς τα επίπεδα εκφοβισμού δε συνδέονται με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε κάθε σχολείο ή σε κάθε τάξη. Επίσης, έρευνες εστιασμένες στην αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών ή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν έχουν καταλήξει σε ένα οριστικό συμπέρασμα σχετικά με την επίδραση αυτών των παραγόντων στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της κοινότητας, σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η επίδρασή τους στη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι καθοριστικής σημασίας και ότι το σχολείο δύναται να περιορίσει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας ή την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Debarbieux, 2003a; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Welsh, Stokes & Greene, 2000).

Κατά συνέπεια, ίσως θα ήταν πιο χρήσιμο οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν κυρίως στα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν πιο άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών και, επιπλέον, είναι δυνατό να βελτιωθούν με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας. Τα πορίσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό των Galloway και Rolland (2004) ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά συνδέεται με παράγοντες οι οποίοι ανάγονται στο

κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου ή της τάξης. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο να μελετηθεί η φύση της σχέσης του σχολικού εκφοβισμού με αυτούς τους παράγοντες μέσω πειραματικής στρατηγικής. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η περαιτέρω μελέτη των παραγόντων πρόβλεψης του εκφοβισμού/θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα: του αισθήματος ανασφάλειας, της κοινωνικής ένταξης των μαθητών στο σχολείο, της εμπλοκής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, της δημοκρατικότητας και της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, της πειθαρχίας, της παρέμβασης των μαθητών για να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού και της ενημέρωσης των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με αυτά τα περιστατικά.

Όμως, εκτός από τους παράγοντες της παρούσας εργασίας, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί επίσης η επίδραση της σχολικής κουλτούρας (Welsh, Stokes & Greene, 2000), του οργανωτικού κλίματος του σχολείου (Olweus, 2004) και του στυλ αγωγής των εκπαιδευτικών στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Cerit, 2013; Hyman & Snook, 2000; Roland & Galloway, 2002; Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004). Επιπλέον, χρήζει περισσότερης μελέτης η πιθανή σχέση του σχολικού εκφοβισμού με την ανία που νιώθουν πολλοί μαθητές στο σχολείο. Από την ποιοτική έρευνά μας προκύπτει ότι το συναίσθημα της ανίας και η έλλειψη ενδιαφερόντων είναι δυνατό να συμβάλλουν στην επιδείνωση των συμπεριφορών εκφοβισμού. Δύο ακόμα σημαντικοί παράγοντες κατά τον Debarbieux (1998) είναι ο βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο την από κοινού αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Τέλος, εκτός από το ρόλο του σχολικού κλίματος, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί επίσης ο ρόλος του κλίματος της σχολικής τάξης στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης (Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2011), καθώς τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων (Atria, Strohmeir & Spiel, 2007; Roland & Galloway, 2002). Το κλίμα της σχολικής τάξης ενδέχεται να διαμορφώνει τις κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε αυτήν και οι κοινωνικές νόρμες, με τη σειρά τους, είναι πιθανό να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών, όπως υποστηρίζουν κάποιοι ερευνητές (Henry et al., 2000; Huesmann & Guerra, 1997).

Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες θα πρέπει να διερευνηθούν, ώστε να εντοπιστούν εκείνα τα χαρακτηριστικά του σχολείου ή της τάξης τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες προστασίας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Διαφορετικά, φοβόμαστε ότι κανένα πρόγραμμα πρόληψης/παρέμβασης εστιασμένο αποκλειστικά και μόνο στον περιορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των μαθητών δε θα φέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Για την ολιστική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, να βελτιωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και να καλλιεργηθούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

9.8. Προτάσεις για την πρόληψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης

Βάσει των πορισμάτων της παρούσας μελέτης και των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνονται στη συνέχεια κάποιες προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των εφήβων και παράλληλα τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Υπογραμμίζεται ότι τα προβλήματα εκφοβισμού θα πρέπει να αντιμετωπιστούν εγκαίρως και να ληφθεί μέριμνα για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Καθώς οι πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους έχουν καθοριστική σημασία για τη συμπεριφορά των μαθητών την υπόλοιπη χρονιά, στις αρχές Σεπτεμβρίου και πριν την άφιξη των μαθητών στο σχολείο, θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν μια κοινή στρατηγική σε συνεργασία με τη σχολική ηγεσία, με στόχο:

- α. τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς και προστατευμένοι σε όλους τους σχολικούς χώρους,
- β. την ομαλή ένταξη των μοναχικών μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων,
- γ. την εμπλοκή των επιθετικών και αντικοινωνικών μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες,
- δ. την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, και
- ε. την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού.

Η αποτελεσματικότητα της προκαθορισμένης στρατηγικής καλό είναι να ελέγχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε νέα στοιχεία να προστίθενται ή να βελτιώνονται τα παλαιότερα μέτρα, εφόσον κρίνεται απαραίτητο. Υπογραμμίζεται ότι είναι σημαντικό η προκαθορισμένη στρατηγική να εφαρμόζεται από όλους τους ενήλικες του σχολείου προς όλους τους μαθητές χωρίς να γίνονται διακρίσεις.

Διευκρινίζεται ότι οι προτάσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές και δίνουν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων. Είναι θεμιτό οι εκπαιδευτικοί να τις εμπλουτίσουν με δικές τους ιδέες, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες κάθε σχολείου. Για μια αναλυτική περιγραφή των στρατηγικών πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανατρέξουν επίσης σε κάποιες αξιόλογες ελληνόγλωσσες πηγές (π.χ. Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012; Olweus, 2009; Rigby, 2008).

A. Για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας προτείνεται:

1. Οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τους «κρυφούς» χώρους του σχολείου και να φροντίσουν ώστε αυτοί οι χώροι να επιτηρούνται επαρκώς από τους εφημερεύοντες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.
2. Ένας ενήλικας να βρίσκεται στην είσοδο του σχολείου κατά την είσοδο των μαθητών το πρωί και κατά την έξοδό τους το μεσημέρι.
3. Οι ενήλικες του σχολείου να φροντίζουν να επικρατεί ήρεμη ατμόσφαιρα στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, διακόπτοντας τα βίαια παιχνίδια μεταξύ των μαθητών και παρεμβαίνοντας άμεσα όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά οποιασδήποτε μορφής εκφοβισμού ή βίας, ακόμα και λεκτικής.
4. Εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι εξωσχολικά άτομα ενοχλούν κάποιο μαθητή, να λαμβάνονται μέτρα για την ασφάλειά του μέσα στο σχολείο και κατά την έξοδό του από αυτό (ενδεχομένως σε συνεργασία με τους γονείς).
5. Να αποφεύγονται κατασταλτικά μέτρα που κάνουν το σχολείο να μοιάζει με φυλακή, όπως κάμερες, μεταλλικοί ανιχνευτές ή λουκέτα στις σχολικές αίθουσες.

B. Για την κοινωνική ένταξη των μοναχικών μαθητών προτείνεται:

1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς να αφιερωθεί αρκετός χρόνος από τον υπεύθυνο καθηγητή κάθε τμήματος για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών μέσα από παιχνίδια γνωριμίας.

2. Να αφιερωθεί, επίσης, αρκετός χρόνος στο θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από σχετικές συζητήσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με στόχο την καταπολέμηση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων των μαθητών για κάποιους συμμαθητές τους που αποκλίνουν λόγω εθνικής προέλευσης, συμπεριφοράς, εμφάνισης κλπ.
3. Να συσταθούν ομάδες υποδοχής των νεοφερμένων μαθητών από μεγαλύτερους μαθητές του σχολείου οι οποίοι προθυμοποιούνται να παίξουν το ρόλο του διευκολυντή, με στόχο οι μοναχικοί έφηβοι που φοιτούν σε διαφορετικά τμήματα να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μέσα από ευχάριστες ομαδικές δραστηριότητες.
4. Οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μοναχικούς μαθητές να συμμετάσχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες και να τους βοηθήσουν να ενταχθούν σε ομάδες μαθητών με προκοινωνική συμπεριφορά. Σημειώνεται ότι η παρέμβαση των ενηλίκων για την ένταξη των μοναχικών μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων τους πρέπει να γίνεται με διακριτικό τρόπο, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός των συγκεκριμένων μαθητών.
5. Να συστηθεί στους γονείς των μοναχικών μαθητών να τους βοηθήσουν να κάνουν καινούριους φίλους μέσω κάποιας εξωσχολικής δραστηριότητας, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Γ. Για την εμπλοκή των επιθετικών μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες προτείνεται:

1. Να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας στη θέση του ανταγωνιστικού κλίματος της τάξης, μέσα από ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες που επιτρέπουν και στους πιο αδύναμους μαθητές να συνεισφέρουν στην ομάδα αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους.
2. Το μάθημα να γίνεται με τρόπο ευχάριστο και κατανοητό, επιτρέποντας το διάλογο και την αυτενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Το ζητούμενο είναι ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο μάθημα, ώστε να παρακινηθεί το ενδιαφέρον τους και να περιοριστεί το συναίσθημα της ανίας που κρύβεται συχνά πίσω από την επιθετική συμπεριφορά.
3. Οι επιθετικοί μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αναδεικνύουν τις

δυνατότητές τους και να εκτονώνονται (π.χ. οργάνωση εορτών, θεατρικών παραστάσεων, αθλητικών αγώνων κλπ.). Όπως υποστηρίζει ο Selosse (1998), είναι απαραίτητο να υπάρχουν χώροι και ευκαιρίες για τη συμβολική έκφραση της βίας, ώστε οι παρορμητικές και θορυβώδεις εκδηλώσεις να εκφράζονται μέσα σε ένα περιβάλλον που διέπεται από κανόνες και ελέγχεται από τους ενήλικες.

4. Οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες όλων των μαθητών, ιδιαίτερα των πιο αδύναμων ή ζωντανών, να τους επαινούν όταν παρατηρούν κάποια θετική αλλαγή – έστω και μικρή – και να τους παροτρύνουν να συνεχίσουν να βελτιώνονται.

5. Οι εκπαιδευτικοί να μην ασχολούνται με τους επιθετικούς μαθητές μόνο για να τους επιπλήξουν ή να τους τιμωρήσουν, αλλά να προσπαθούν να τους προσεγγίσουν, να τους δείχνουν το ενδιαφέρον τους και να τους στηρίζουν όταν εκείνοι ζητούν τη βοήθειά τους για οποιοδήποτε θέμα.

6. Οι σχολικοί κανόνες και οι προβλεπόμενες συνέπειες να εφαρμόζονται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές χωρίς να γίνονται διακρίσεις. Οι διακρίσεις υπέρ των καλών μαθητών δημιουργούν συνήθως στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης αίσθημα αδικίας και εχθρική διάθεση απέναντι στο σχολείο.

Δ. Για την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού προτείνεται:

1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν στη σύνταξη των κανόνων του σχολείου σε συνεργασία με τους καθηγητές τους. Ιδιαίτερη έμφαση να δοθεί στην ανάγκη αμοιβαίου σεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

2. Οι μαθητές – στο σύνολό τους και όχι μόνο μέσω του δεκαπενταμελούς – να ενθαρρύνονται να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για θέματα της σχολικής ζωής. Από την πλευρά τους, οι ενήλικες του σχολείου να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ανάγκες και τις προτάσεις των μαθητών.

3. Οι ενήλικες του σχολείου να εμπνέουν το σεβασμό στους μαθητές με την υποδειγματική συμπεριφορά τους αντί να προσπαθούν να επιβληθούν με αυταρχικές παιδαγωγικές πρακτικές. Η κατ' ιδίαν ουσιαστική συζήτηση με τους επιθετικούς μαθητές είναι πολύ πιο αποτελεσματική από τις απειλές και τα μειωτικά σχόλια μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

4. Οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μαθητές να τους αναφέρουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, να τους ακούνε με προσοχή και να τους βοηθούν να τα επιλύσουν, αποφεύγοντας τα επικριτικά σχόλια εις βάρος οποιουδήποτε μέλους της σχολικής κοινότητας.
5. Να αποφεύγονται οι τιμωρητικές πρακτικές και ιδιαίτερα οι ομαδικές τιμωρίες και οι αποβολές που αποξενώνουν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς από τη σχολική κοινότητα. Στη θέση τους, να εφαρμόζονται εναλλακτικά/θετικά μοντέλα ποινών, τα οποία αντίθετα συμβάλλουν στην εμπλοκή αυτών των μαθητών στη σχολική ζωή (συμμετοχή στον καθαρισμό ή τον εξωραϊσμό του σχολείου, στις εργασίες της γραμματείας κλπ.).
6. Εάν σε μια τάξη επικρατούν κοινωνικές νόρμες που ευνοούν την εκδήλωση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, να γίνει συντονισμένη προσπάθεια καλλιέργειας προκοινωνικής συμπεριφοράς στους μαθητές, μέσω συζήτησης και κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (προβολή και σχολιασμός ταινίας, ανάγνωση σχετικών αποσπασμάτων διηγημάτων κλπ.).
7. Γενικά, να αποφεύγεται τόσο η παιδαγωγική χαλαρότητας η οποία επιτρέπει την επιβολή των δυνατότερων στους πιο αδύναμους, όσο και η αυταρχική συμπεριφορά η οποία προκαλεί στους μαθητές θυμό και βίαιες αντιδράσεις. Αντίθετα, να καλλιεργείται η δημοκρατική ατμόσφαιρα μέσω της διαπραγμάτευσης εντός συγκεκριμένων ορίων και της ανάπτυξης της υπευθυνότητας.

Ε. Για τον καθορισμό αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού προτείνεται:

1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντής και γονείς) να ενημερωθούν σχετικά με τις μορφές του εκφοβισμού, τα αίτια και τις συνέπειες, καθώς και τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου.
2. Οι σχολικοί κανόνες που θα συντάξουν οι μαθητές σε συνεργασία με τους καθηγητές τους να είναι σαφείς, να αναφέρονται σε όλες τις μορφές εκφοβισμού και να είναι αναρτημένοι σε κάποιο εμφανές σημείο του σχολείου. Μνεία στους σχολικούς κανόνες να γίνεται κάθε φορά που παραβιάζεται κάποιος από αυτούς και να τονίζεται ότι οι συγκεκριμένοι κανόνες συντάχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές.

3. Να γίνει κατανοητό στους μαθητές ότι τα θύματα δεν ευθύνονται για τη θυματοποίησή τους. Να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα υπεράσπισης των θυμάτων και καταγγελίας των περιστατικών εκφοβισμού στους ενήλικες του σχολείου.
4. Οι ενήλικες του σχολείου να χειρίζονται με ιδιαίτερη διακριτικότητα τα περιστατικά εκφοβισμού που τους αναφέρονται, ώστε να μην στιγματίζονται ούτε τα θύματα εκφοβισμού αλλά ούτε και οι θύτες.
5. Να διασφαλίζεται η ανωνυμία και η προστασία των μαθητών που καταγγέλλουν τα περιστατικά εκφοβισμού (π.χ. κουτί επικοινωνίας). Πολλοί μαθητές – θύματα ή απλοί παρατηρητές – αποφεύγουν να καταγγείλουν τους θύτες από φόβο για τυχόν αντίποινα.
6. Οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν άμεσα για να σταματήσουν τα επεισόδια βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Είναι αναγκαίο οι ενήλικες να αντιμετωπίζουν άμεσα ακόμα και τις λιγότερο ορατές ή σοβαρές, κατά τη γνώμη τους, μορφές εκφοβισμού.
7. Οι ενήλικες του σχολείου να στηρίζουν τα θύματα και σε καμιά περίπτωση να μην τους επιρρίπτουν ευθύνες για τη θυματοποίησή τους.
8. Για τη συμμόρφωση των θυτών, να προτιμάται η προσέγγιση της «επανορθωτικής δικαιοσύνης» από αυτήν της «μηδενικής ανοχής». Η επιβολή αυστηρών ποινών στους επιθετικούς μαθητές είναι πιθανό να τους αποξενώνει ακόμα περισσότερο από τη σχολική κοινότητα και να προκαλεί αντίποινα εναντίον των θυμάτων. Επίσης, μια σύντομη επίπληξη δεν αρκεί. Το ζητούμενο είναι ο θύτης να κατανοήσει τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του, να αναγνωρίσει το λάθος του, να επανορθώσει και να συμφιλιωθεί με το θύμα.

Υπογραμμίζεται ότι για την επιτυχία των ανωτέρω στόχων είναι απαραίτητο να καταπολεμηθούν κάποιες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Γαλανάκη, 2011). Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί πρόβλημα στο σχολείο τους ή ότι αποτελεί αναπόφευκτο φαινόμενο της σχολικής ζωής. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα θύματα προκαλούν με τη συμπεριφορά τους τις αρνητικές ενέργειες των άλλων μαθητών εις βάρος τους. Ο Olweus (Kallestad & Olweus, 2003) τονίζει ότι η γνώση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί στοιχείο-κλειδί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση

- 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.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουϊδάσκη, Β.Κ. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βουϊδάσκη, Β.Κ. (1996). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο Ι. Νέστορος (Επιμ.), *Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Γαλανάκη, Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;* Στα Πρακτικά του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2012 από http://www.elliepek.gr/documents/50_synedrio_eisigiseis/Galanaki_School_Bullying_Effectiveness.pdf
- Γαλανάκη, Ε. (2011). *Δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση*. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (τ. Γ', σσ. 309-318). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Γενικό σχόλιο αρ. 1: Οι στόχοι της εκπαίδευσης*, CRC/GC/1/2001.
- Θεμελή, Ο., & Γιοβαζολιάς, Θ. (2010). Ζητήματα παραβιάσεων θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών στις σύγχρονες κοινωνίες: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων για τη χρήση της σωματικής τιμωρίας και άλλων μέσων διαπαιδαγώγησης των ανηλίκων. Στο Μ. Σαματάς (Επιμ.), *Α' κύκλος διαλέξεων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών στο Δημαρχείο Ρεθύμνου*. Ρέθυμνο: Δήμος Ρεθύμνου. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2013 από http://c2.rethymno.gr/files/6/3170/8._themeli_-_giobazolias.pdf?rnd=1295866346

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kane, J. (2008). *Φυλλάδια Daphne: Θέματα και εμπειρίες από την καταπολέμηση της βίας σε βάρος των παιδιών, των εφήβων και των γυναικών. Βία και σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2011 από http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/08_daphne_booklet_8_el.pdf
- Κάπαρη, Κ., & Σταύρου, Π.-Δ. (2011, Μάιος). *Συσχέτιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με ενδογενή και εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας*. Ανακοίνωση στο 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ), Αθήνα.
- Κάπαρη, Κ., & Σταύρου, Π.-Δ. (2013). *Η σχέση του σχολικού εκφοβισμού με την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο: Αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας*. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα.
- Κατερέλος Ι. (2001): Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (τ. Α', σσ. 431-471). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *Οικογένεια και Παραβατικότητα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλας.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2002). *Το «εγχειρίδιο» του καλού εκπαιδευτικού: Ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες «ιστορίες» του μαυροπίνακα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σσ. 225-248). Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία*, 8(4), 488-505.
- Μακρής, Ν. (2002). Θεωρία του νου: Προπομποί, αναπτυξιακά ορόσημα και επικοινωνιακές προεκτάσεις. *Ψυχολογία*, 9(3), 378-395.
- Μάλαμα, Β. (2010). Συστηματικός εκφοβισμός-Σχολική θυματοποίηση. Στο Ε.Α. Κολλιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο* (σσ. 418-450). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67, 41-54.
- Μαλούτας, Θ. (2006). Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119, 175-209.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mertens, D.M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπίκα, Χ. (2011). *Μορφές μαθητικής επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπόλμπυ, Τ. (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών* (μετ. Π. Στρατής). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Κ., & Ξανθοπούλου, Χ. (2007). Η μέτρηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου: Μια εναλλακτική μεθοδολογική και στατιστική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 14(1), 76-95.
- Νέστορος, Ι.Ν. (Επιμ.) (1999). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Rain, J. (1998). Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον: Για τη σχολική κακομεταχείριση και τη συμβολική κατάχρηση. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου* (σσ. 49-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1999). Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο Ι.Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 23-36). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Περιγραφική στατιστική (τ. Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993α). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τ. Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τ. Β')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001α). *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001β). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κύπριων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πουρκός, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2005). Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών. *Ψυχολογία*, 12(2), 249-275.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρεs, Ι. (2007, Μαΐος). *Απόψεις εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ακώλυτη προαγωγή και τη σχέση απορριπτικής βαθμολογίας-κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των μαθητών*. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα.

- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών. Βιβλιοθήκη Επιστήμης και Τεχνολογίας του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.
- Selosse, J. (1998). Βία (προέλευση, σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου* (σσ. 19-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Σταύρου, Λ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (1986). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων νηπίων, παιδιών, εφήβων: Ψυχοκοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τραυλός, Α.Κ., & Δούμα, Ε. (2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού. Στο Χ. Τσορμπατζοπούδη, Λ. Λαζούρας & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 3-32). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Ατραπός».
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χάιδου, Α. (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία. Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χάιδου, Α. (2003). *Εγκληματολογικά κείμενα, Ανήλικοι, Ναρκωτικά, Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαραλάμπους, Κ., & Κόκκινος, Κ.Μ. (2011, Μάιος). Τι συμβαίνει σ' αυτήν την τάξη: Προσαρμογή και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ενός εργαλείου μέτρησης του Ψυχοκοινωνικού Κλίματος της Τάξης μαθητών δημοτικού σχολείου. Ανακοίνωση στο 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Αθήνα.
- Unicef (1989). *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2012 από http://ptpneagenia.citronis.gr/appdata/documents/simvasie_child.pdf

II. Ξενόγλωσση

- Adair, V. (1999). No bullies at this school: Creating safe schools. *Children New Zealand Issues, Journal of Children's Issues Centre*, 3(1), 32-37.
- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W., & Sutherland, C.M. (2000). Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1996). Preadolescent clique stratification and the hierarchy of identity. *Sociological Inquiry*, 66, 111-142.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Agnew, R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between "social control" variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 245-266.
- Ahmad, Y., & Smith, P.K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *Male Violence* (pp. 70-84). London: Routledge.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (1971). Individual differences in strange-situation behaviour of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17-52). New-York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 51-72.
- Allen, K.P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89-104.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P.T. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 174-186). London: Routledge.
- Aluede, O. (2004). Psychological maltreatment of students: A form of child abuse and school violence. *Journal of Human Ecology*, 16(4), 265-270.
- Andershed, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2001). Bullying in school and violence on the streets: Are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31-49.
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110.
- Anderson, C.A., Carnagey, N., Flanagan, M., Benjamin, A.J., Eubanks, J., & Valentine, J.C. (2004). Violent Video Games: Specific Effects of Violent Content on Aggressive Thoughts and Behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199-249.

- Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, D.C. (1998). *Curriculum, Culture and Community: The Challenge of School Violence*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Anderson, E. (1990). *Streetwise: Race, Class and Change in an Urban Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, E. (1998). The Social Ecology of Youth Violence. In M. Tonry & M.H. Moore (Eds.), *Youth Violence, Crime and Justice: A Review of Research* (pp. 65-104). Chicago: University of Chicago.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 651-680.
- Arora, T. (1991). The use of victim support groups. In P.K. Smith & D. Thompson (Eds.), *Practical approaches to bullying* (pp. 36-47). London: David Fulton.
- Askew, S. (1989). Aggressive behaviour in boys: To what extent is it institutionalized? In D.P. Tattum & D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 59-71). Staffordshire, England: Trentham Books.
- Astor, R.A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions about harm within School Subcontexts. *Educational Psychologist*, 33, 207-221.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Vinokur, A., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 91-118.
- Astor, R.A., & Meyer, H.A. (2001). The Conceptualization of Violence-Prone School Subcontexts: Is the Sum of the Parts Greater than the Whole? *Urban Education*, 36(3), 374-399.
- Astor, R.A., Meyer, H.A., & Behre, W.J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Astor, R.A., Meyer, H.A. & Pitner, R.O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school sub-contexts. *The Elementary School Journal*, 101, 511-528.
- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 78-82.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372-387.

- Aubusson de Cavarlay, B. (1997). La place des mineurs dans la délinquance enregistrée. *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 29, 17-38.
- Axelrod, R. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Baird, L.L. (1969). Big school, small school: A critical examination of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 60, 253-260.
- Baker, J.A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71-85.
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27, 713-732.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Criminal and Legal Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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 Adolescence*, 38, 101-121.
- Barrish, B. (1996). *The relationship of remembered parental physical punishment to adolescent self-concept*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Bartholow, B.D., Dill, K.E., Anderson, K.B., & Lindsay, J.J. (2003). The proliferation of media violence and its economic underpinnings. In D.A. Gentile (Ed.) *Media violence and children*. Westport, CT: Praeger.
- Batsche, G.M. (1997). Bullying. In G.C. Bear, K.M. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 171-179). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Batsche, G.M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.

- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(6), 1040-1065.
- BBC News (February, 2, 2004). *Bullied schoolgirl killed herself*. Retrieved June 2, 2013, from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/tyne/3451997.stm
- Beaudoin, M.N., & Taylor, M. (2004). *Breaking the culture of bullying and disrespect: Grades K-8: Best practices and successful strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2008, June). School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School, 7*, 59-80.
- Benbenishty, R., Astor, R.A., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students' in Israel. *Social Work Research, 26*(2), 71-87.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R.A. (2002). Children reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect, 26*(8), 763-782.
- Beran, T. (2008). Consequences of being bullied at school. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (pp. 44-66). Bloomington, IN: Authorhouse.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L., & Geen, R.G. (1967). Stimulus qualities of the target of aggression: A further study. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 364-368.
- Berkowitz, L. & Macaulay, J. (1971). The contagion of criminal violence. *Sociometry, 34*, 238-260.
- Bernard, T.J. (1990). Angry aggression among the truly disadvantaged. *Criminology, 28*(1), 73-96.
- Bernstein, I.S. (1970). Primate status hierarchies. In L.A. Rosenblum (Ed.), *Primate Behavior* (vol. 1, pp. 71-109). New York: Academic Press.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools; A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press.
- Birkett, M., Espelage, D.L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 989-1000.
- Birnbaum, A.S., Lytle, L.A., Hannan, P.J., Murray, D.M., Perry, C.L., & Forester, J.L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research, 18*(3), 389-403.
- Bjorkqvist, K. (1985). *Violent films, anxiety, and aggression*. Helsinki: Finnish Society of Sciences and Letters.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*, 177-188.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagersopetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313.

- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Bjorkqvist & P. Niemela (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, Academic Press.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence minus empathy = aggression? *Aggression and Violent Behaviour, 5*, 191-200.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., Lagerspetz, K.M.J., Landau, S.F., Caprara, G.V., & Fraczek, A. (2001). Aggression, victimization, and sociometric status: Findings from Finland, Israel, Italy, and Poland. In J.M. Ramirez & D.S. Richardson (Eds.), *Cross-cultural approaches to research on aggression and reconciliation* (pp. 111-119). New York: Nova Science Publishers.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Blumstein, A., Farrington, D., & Moitra, S. (1985). Delinquency careers: Innocents, desisters and resisters. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (vol. 6, pp.187-219). Chicago: University of Chicago Press.
- Bodin, D. (2005, July). Violence at school. *Background paper for the Europe and Central Asia Regional Consultation for the UN Study on Violence against Children* (p. 7), Ljubljana.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33*(1), 135-145.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health, 77*(2), 75-79.
- Booren, L.M., Handy, D.J. & Power, T.G. (2011). Examining Perceptions of School Safety Strategies, School Climate and Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 9*(2), 171-187.
- Booth, A., Shelley, G., Mazur, A., Tharp, G., & Kittock, R. (1989). Testosterone and winning and losing in human competition. *Hormones and Behavior, 23*, 556-571.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence, 19*, 341-362.
- Boulton, M.J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development, 4*(3), 277-293.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 223-233.
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development, 70*(4), 944-954.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-29.
- Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 461-466.

- Boulton, M.J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Boulton, J. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Boulton, M., Woodmansey, H., Williams, E., Spells, R., Nicholas, B., Laxton, E., Holman, G., & Duke, E. (2012). Associations between peer bullying and classroom concentration: Evidence for mediation by perceived personal safety and relationship with teacher. *Educational Psychology*, 32(3), 277-294.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40, 493-507.
- Bowen, G.L., Bowen, N.K., & Richman, J.M. (2000). School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, 22, 69-82.
- 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 and Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553.
- Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol. 1: Attachment)*. New-York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. (Vol. 2: Separation: Anxiety and Anger)*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204-220.
- Brezina, T., Piquero, A., & Mazerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school: An initial test of Agnew's macro-level strain theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 362-386.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (vol. 6, pp. 187-249). London: Jessica Kingsely Pub., Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., Moen, P., & Garbarino, J. (1984). Child, family, and community. In R. Parke (Ed.), *Review of child development research: The family* (vol. 7, pp. 283-328). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.

- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P.K., & Sealander, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.
- Brown, B., & Merritt, R. (2002). *No easy answers: The truth behind death at Columbine*. New York: Lantern Books.
- Brown, R.P., Osterman, L.L., & Barnes, C.D. (2009). School violence and the culture of honor. *Psychological Science*, 20(11), 1400-1405.
- Bryk, A.S., & Driscoll, M.E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.K., & Newcomb, A.F. (2000). *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154.
- Burgess, R.G. (1988). Conversations with a purpose: The ethnographic interview in educational research. In R.G. Burgess (Ed.), *Studies in Qualitative Methodology: Conducting Qualitative Research* (Vol. 1). Greenwich Connecticut: JAI Press.
- Brown, J., Burman, M., & Tisdall, K. (2001). Just trying to be men? Violence, girls and their social worlds. In P. Starkey & J. Lawrence (Eds), *Child welfare and social action* (pp. 36-50). Liverpool: University of Liverpool Press
- Bushman, B.J., & Huesmann, L.R. (2001). Effects of televised violence on aggression. In D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Calvert, S.L., & Tan, S. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction versus observation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 125-139.
- Cannell, C.F., & Kahn, R.L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 2, 2nd ed., pp. 526-595). New York: Addison Wesley.
- Card, N.A. (2003, April). *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Innovative poster symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Card, N.A., & Hodges, E.V. (2006). Shared targets of aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*, 42(6), 1327-1338.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531.
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat de l'école. *International Journal of Violence and School*, 8, 2-23.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27(2), 205-225.

- Carra, C., & Sicot, F. (1996). Perturbations et violences à l'école. *Déviance et Société*, 20(1), 85-97.
- Carra, C., & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In B. Charlot & J.C. Emin (Eds.), *La violence à l'école: Etat des savoirs* (pp. 61-82). Paris: Armand Colin.
- Caspi, A., Entner Wright, B.R., Moffitt, T.E., & Silva P.A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63(3), 424-451.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., 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.
- Cerit, Y. (2013). The relationship between paternalistic leadership and bullying behaviours towards classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 847-851.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30, 261-291.
- Chad, A.R. (2011). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American Schools* (2nd ed., pp. 34-44). New-York: Routledge.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535-548.
- Charach, A., Pepler, D.J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Charlot, B., & Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école: Etat des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multi-level analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Cohen, D., Nisbett, R.E., Bosdile, B., & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 945-960.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coleman, L. (2004). *The copycat effect*. New York: Paraview.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper.
- Compas, B.E., Howell, D.C., Phares, V., Williams, R.A., & Giunta, C.T. (1989). Risk factors for emotional/behavioral problems in young adolescents: A prospective analysis of adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 732-740.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5(4), 299-310.

- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Cornell, D.G., & Mayer, M.J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36, 59-82.
- Coulton, C.J., Korbin, J.E., & Su, M. (1996). Measuring neighborhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24(1), 5-32.
- Coulton, C.J., Korbin, J.E., Su, M., & Chow, J. (1995). Community level factors and child maltreatment rates. *Child Development*, 66(5), 1262-1276.
- Cowen, E.L., Pedersen, A., Babigian, H., Izzo, L.D., & Trost, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 438-446.
- Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell (Ed.), *Violent children and adolescents: Asking the question why* (pp. 138-150). London: Whurr.
- Cowie, H. (2011). Understanding why children and young people engage in bullying at school. In C. Barter & D. Berridge (Eds.), *Children behaving badly? Peer violence between children and young people* (pp. 33-46). Chichester: John Wiley.
- Cowie, H., & Oztug, O. (2008). Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education*, 26(2), 59-67.
- Cowie, H., & Smith, P. (2001). Violence in schools: A perspective from the UK. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds), *Violence in Schools: Ten approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Craig, W.M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Craig, W., Pepler, D., & Connolly, J. (2001). Developmental context of peer harassment in early adolescence: The role of puberty and the peer group. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 242-261). New York: Guilford.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 30-47). London, GBR: Falmer Press.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). "Superiority" is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.

- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Croninger, R.G., & Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Cutrona, C.E., & Russell, D.W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B.R. Sarason, I.G. Sarason, & G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319-367). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Darwin, C. (1859). *The Origin of Species*. New York: Macmillan.
- Dauvergne, M., & Johnson, H. (2001). Children Witnessing Family Violence. *Juristat*, 21(6). Catalogue 85-002-XPE. Ottawa: Canadian Centre for Justice Statistics, Statistics Canada.
- Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Dawkins, R., & Braddock, J.H. (1982). Race, athletics, and delinquency. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 28(3), 82-87.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire 1: Etat des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauveur: Violence à l'école, incivilité et postmodernité. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 7-19.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire 2: Le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (2003a). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.
- Debarbieux, E. (2003b). La violence à l'école en Europe: Débats, savoirs, incertitudes. In Conseil de l'Europe, *Violence à l'école: Un défi pour la communauté locale* (pp. 47-68). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: Leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 3(28), 317-333.
- Debarbieux, E. (2006a). *Violences à l'école: Un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006b). Pourquoi pas une bonne fessée? Une recherche sur le châtement corporel à l'école. *SPIRALE - Revue de Recherches en Education*, 37, 83-95.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *Violence in schools: Ten approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Blaya, C., & Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools: A report from France. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 17-32). London: RoutledgeFalmer.
- Debarbieux, E., Dupuch, A., & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le «handicap socioviolent»: Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Eds.), *Violences à l'école: Etat des savoirs* (pp. 17-40). Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*. Paris: ESF.

- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- DeMulder, E.K., & Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment with affectively ill and well mothers: Concurrent behavioral correlates. *Development and Psychopathology*, 3, 227-242.
- DeSantis-King, A., Huebner, S., Suldo, S., & Valois, R. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Dessus, P. (2009). *La violence à l'école*. Grenoble: IUFM. Retrieved Mars 23, 2011, from <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/violence.html>
- DeVoe, J.F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2005–310). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dietz, T.L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex Roles*, 38, 425-442.
- Dill, K.E., Redding, R.E., Smith, P.K., Surette, R., & Cornell, D.G. (2011). Recurrent Issues in Efforts to Prevent Homicidal Youth Violence in Schools: Expert Opinions. *New Directions for Youth Development*, 129, 113-128.
- Dinkes, R. (2007). *Do I trust you? Bullying victims' social support with their teachers and friends*. Paper presented at Hamilton Fish Institute National Conference on Safe Schools and Communities, Washington, D.C.
- Dishion, T.J., & Patterson, G.R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 205-217). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. (1986). A social information-processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1991). 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. 201-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A., & Frame, C.M. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A., & Newman, J.P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 375-379.
- Doll, B., Song, S.Y., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Donnerstein, E., Slaby, R.G., & Eron, L.D. (1994). The mass media and youth aggression. In L.D. Eron, J.H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp.219-250). Washington, DC: American Psychological Association.
- Doren, B., Bullis, M., & Benz, M.R. (1996). Predictors of victimization experiences of adolescents with disabilities in transition. *Exceptional Children, 63*, 7-18.
- Drabman, R.S., & Thomas, M.H. (1974). Does media violence increase children's tolerance for real-life aggression? *Developmental Psychology, 10*, 418-421.
- Drabman, R.S., & Thomas, M.H. (1975). Does TV violence breed indifference? *Journal of Communication, 25*, 86-89.
- Due, P., Damsgaard, M.T., Lund, R., & Holstein, B.E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children?: A study of bullying and depression from age 15 to 27. *European Journal of Public Health, 19*(5), 464-469.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M.T., Holstein, B.E., Hetland, J., Currie, C., Grabhainn, S.N., Gaspar de Matos, M., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99*, 907-914.
- Duke, D.L. (1989). School organization, leadership, and student behavior. In O.C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp. 31-62). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 871-886.
- Duncan, R.D. (2011). Family relationship of bullies and victims. In D.L. Espelage & S.M. Swearer, (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 191-204). New York: Routledge.
- Dupper, D.R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education, 37*, 350-364.
- Dwyer, K.P., Osher, D., & Hoffman, C.C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children, 66*, 347-365.
- East, P.L., & Rook, K.S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friends, nonschool friends, and siblings. *Developmental Psychology, 28*, 163-172.
- Eberts, R.W., Kehoe, E., & Stone, J.A. (1984). *The effects of school size on student outcomes*. Eugene, OR: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management.
- Edleson, J.L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 839-870.
- Egan, S.K., & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299-309.
- Egeland, B. (1991). A longitudinal study of high risk families: Issues and findings. In R.H. Starr & D.A. Wolfe (Eds.), *The effects of child abuse and neglect: Issues and research* (pp. 33-56). London: Guilford Press.
- Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1981). Developmental sequelae of maltreatment in infancy. In R. Rizley & D. Cicchetti (Eds.), *New directions for child development: Developmental perspectives in child maltreatment* (pp. 77-92). San Francisco, CA: Jossey Bass, Inc.

- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C.L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 3-30). London: Taylor & Francis.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C.L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health, 73*(8), 311-316.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553.
- Elliott, D.S. (1994a). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination. *Criminology, 32*, 1-22.
- Elliott, D.S. (1994b, February). *Youth violence: An overview*. Paper presented at The Aspen Institute's Children's Policy Forum "Children and Violence Conference", Queenstown, MD.
- Elliott, D.S., Hamburg, B.A., & Williams, K. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Elliott, D.S., Wilson, W.J., Huizinga, D., Sampson, R.J., Elliott, A., & Rankin, B. (1996). The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 33*, 389-426.
- Elton (1989). *Discipline in Schools – Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*. DES, London: HMSO.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Endresen, I.M. & Olweus, D. (2002). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends and relationship to bullying. In D. Stipek & A. Bohart (Eds.), *Constructive and Destructive Behavior: Implications for Family, School & Society* (pp. 147-165). Washington: American Psychological Association.
- Epstein, J.L., & McPartland, J.M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal, 13*(1), 15-30.
- Erdley, C.A., & Asher, S.R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as predictors of their responses to ambiguous provocation. *Child Development, 67*, 1329-1344.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 147-166.
- Erling, A., & Hwang, P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence, 3*, 33-43.
- Eron, L.D., & Huesmann, L.R. (1990). The stability of aggressive behavior - even into the third generation. In M. Lewis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). New York: Plenum.
- Eron, L.D., Walder, L.O., & Lefkowitz, M.M. (1971). *The learning of aggression in children*. Boston: Little, Brown.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour, 30*(1), 71-83.
- Espelage, D.L., Holt, M.K., & Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*(1), 205-220.

- 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* (4th ed., pp. 588-606). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M.J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 151-170). New York: Springer.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.
- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
- Fagot, B.I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33, 489-499.
- Fantuzzo, J., Boruch, R., Beriama, A., Atkins, M., & Marcus, S. (1997). Domestic violence and children: Prevalence and risk in five major US cities. *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 116-122.
- Farmer, T.W., & Cadwallader, T.W. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure*, 44(3), 105-117.
- Farmer, T.W., Leung, M.-C., Pearl, R., Rodkin, P.C., Cadwallader, T.W., & Van Acker, R. (2002). Deviant or diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 611-620.
- Farmer, T.W. & Xie, H.L. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478.
- Farrington, D.P. (1986). Age and crime. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice, an annual review of research*, (vol. 7, pp. 189-250). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-30). Hillsdale: LEA.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: A review of research*, (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge – The American Society of Criminology 1999 presidential address. *Criminology*, 38, 1-24.
- Farrington, D.P., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B., & Schmidt, L. (1996). Self-reported delinquency and a combined delinquency seriousness scale based on boys, mothers, and teachers: Concurrent and predictive validity for African-Americans and Caucasians. *Criminology*, 34, 493-517.

- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Ferraro, K.F. (1995). *Fear of crime: Interpreting victimization risk*. Albany: State University of New York Press.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing the Self and Other in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 70-82). Newbury Park, CA: Sage.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D., Pannozzo, G.M., & Achilles, C.M. (2003). The “Why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Finnegan, R.A., Hodges, E.V.E., & Perry, D.G. (1998). Victimization by peers: Associations with children’s reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076-1086.
- Fiske, A.P. (1991). *Structures of Social Life: The Four Elementary Forms of Human Relations: Communal Sharing, Authority Ranking, Equality Matching, Market Pricing*. New York: NY, US: Free Press.
- Flynt, S.W., & Morton, R.C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330-333.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E., Sacco, F.C., & Little, T.D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11(7), 317-325.
- Fortin, L., & Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d’enfants en troubles de comportement*. Eastman, Québec: Editions Behaviora Inc.
- 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.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges. Etat des lieux – Analyse – Propositions*. Paris: MGEN.
- Frączek, A., & Kirwil, L. (1992). Family life and child aggression: Studies on some socialization conditions for development of aggression. In A. Frączek & H. Zumkley (Eds), *Socialization and aggression* (pp. 153-170). Berlin, Germany: Springer.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Freiberg, H.J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London, GBR: Falmer Press.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Snell, J.L., Van Schoiack-Edstrom, L., MacKensie, E. P., & Broderick, C.J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41, 479-491.

- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies & Victims: Helping your children through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans and Company.
- Frisén, A., Jonsson, A.K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne: Un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris: ESF.
- Funk, J.B., Baldacci, H.B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39.
- Furlong, M.J. (1996). Tools for assessing school violence. In S. Miller, J. Brodine & T. Miller (Eds.), *Safe by design: Planning for peaceful school communities* (pp. 71-84). Seattle, WA: Committee for Children.
- Furlong, M.J., Bates, M.P., Whipple, A.D., & Jimenez, T.C. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey – Short Form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R.L. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education & Treatment of Children*, 18(3), 282-298.
- Furlong, M.J., Morrison, R., Bates, M., & Chung, A. (1998). School violence victimization among secondary students in California: Grade, gender, and racial ethnic incidence patterns. *The California School Psychologist*, 3, 71-87.
- Furlong, M.J., Morrison, R., & Boles, S. (1991, April). *California School Climate and Safety Survey*. Paper presented at the annual meeting of the California Association of School Psychologists, Los Angeles, CA.
- Furlong, M.J., Morrison, G.M., & Greif, J. (2003). Reaching an American consensus: Reactions to the Special Issue on School Bullying. *School Psychology Review*, 32, 456-470.
- Furlong, M.J., Sharkey, J.D., Felix, E.D., Tanigawa, D., & Green, J.G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 329-346). New York: Routledge.
- Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M., & Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 295-302). Oxford, GB: Elsevier.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-114.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 69, 1-32.
- Galand, B., & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 64-72.

- Galand, B., Philippot, P., Buidin, G., & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 83-96.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: Elèves et équipes éducatives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30, 465-486.
- Galloway, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*, 3, 315-329.
- Galloway, D., & Rolland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful interventions can be* (pp. 37-53). New York: Cambridge University press.
- Garandeau, C.F., & Cillessen, A.H.N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612-625.
- Garbarino, J. (1978). The human ecology of school crime: A case for small schools. In E. Wenk & N. Harlow (Eds.), *School Crime and Disruption: Prevention Models* (pp. 123-134). Washington, DC: National Institute of Education.
- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391-404.
- Geen, R.G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Geen, R.G., & O'Neal, E.C. (1969). Activation of cue-elicited aggression by general arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 289-292.
- Gendreau, P.L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25-46). New York: Guilford Press.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- Gentile, D.A. (Ed.) (2003). *Media violence and children*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- Gentile, D.A., Lynch, P.L., Linder, J.R., & Walsh, D.A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22.
- Gentile, D.A. & Sesma, A. (2003). Developmental approaches to understanding media effects on individuals. In D.A. Gentile (Ed.), *Media violence and children* (pp. 19-37). Westport, CT: Praeger Publishing.
- Georgiou, S.N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Gernot, B. (2000). *Les victimes: Des oubliés de l'Histoire?* Rennes: Presses Universitaires.
- Gest, S.D., Graham-Bermann, S.A., & Hartup, W.W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23-40.

- Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. Sydney: Allen and Unwin.
- Gilbertson, D.L., Andzeng, D.T., & Lawrence, R. (2011). *An examination of disorder, discipline problems, and victimization in schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, Royal York, Toronto.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2208-2215.
- Gittins, C. (Ed.) (2006). *A handbook on violence reduction for schools in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gladue, B.A., Boechler, M., & McCaul, K.D. (1989). Hormonal response to competition in human males. *Aggressive Behavior, 15*, 409-422.
- Glaser, R.R., Van Horn, M.L., Arthur, M.W., Hawkins, J.D., & Catalano, R.F. (2005). Measurement properties of the Communities That Care Youth Survey across demographic groups. *Journal of Quantitative Criminology, 21*(1), 73-102.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics, 152*(1), 123-128.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., Rivara, F.P., & Kernic, M.A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*, 141-156.
- Goldstein, S.E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth & Adolescence, 37*(6), 641-654.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Goodenow, C., Szalacha, L.A., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*(5), 573-589.
- Gottfredson, D.C. (1985). *School Size and School Disorder*. Report no. CSOS-41-360. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Gottfredson, D.C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology, 24*, 705-731.
- Gottfredson, D.C. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. In O.C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce school misbehavior* (pp. 87-104). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Gottfredson, D.C. (1997). School-based crime prevention. In L.W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising* (pp. 5-100). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Gottfredson D.C. (2001). *School and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D.C., & DiPietro, S.M. (2011). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69-89.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D., & Hybl, L.G. (1993). Managing adolescent behavior: A multi-year, multi-school study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Gottfredson, D.C., McNeil, R.J., III, & Gottfredson, G.D. (1991). Social area influences on delinquency: A multilevel analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28, 197-226.
- Gottfredson, G.D. (1984). *The Effective School Battery*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Gottfredson, G.D. (1987). Peer group interventions to reduce the risk of delinquent behavior: A selective review and a new evaluation. *Criminology*, 25, 671-714.
- Gottfredson, G.D., & Daiger, D.C. (1979). *Disruption in six hundred schools: The social ecology of personal victimization in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Czeh, E.R., Cantor, D., Crosse, S.B., & Hantman, I. (2000). *National Study of Delinquency Prevention in Schools* (Final rep., Grant No. 96-MU-MU-0008). Ellicott City, MD: Gottfredson Associates, Inc.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottheil, N.F., & Dubow, E.F. (2001). Tripartite belief models of bully and victim behavior. In R.A. Geffner, M. Loring & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 7-23). New York: Haworth Press.
- Grabe, M. (1981). School size and the importance of school activities. *Adolescence*, 16(61), 21-31.
- Graham, S., Bellmore, A.D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 49-72). New York: Guilford.

- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M., & Endriga, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3, 413-430.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Greif, J.L., & Furlong, M.J. (2006). The assessment of school bullying: Using theory to inform practice. *Journal of School Violence*, 5(3), 33-50.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R., & Hanish, L. (1994). The role of normative beliefs in children's social behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development* (pp. 140-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Hanish, L., Font, E., & Henry, D. (1993). *Normative beliefs about the aggression as a function of acculturation status among Hispanic children*. Toronto, Canada: American Psychological Association.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74 (5), 1561-1576.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Tolan, P., Van Acker, R., & Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2000a). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9(4), 521-543.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2000b). Children who get victimised at School. What is known? What can be done? *Professional School Counselling*, 4, 113-119.
- Hanish, L.D., Ryan, P., Martin, C.L., & Fabes, R.A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.
- Hanks, M.P., & Eckland, B.K. (1976). Athletics and social participation in the educational attainment process. *Sociology of Education*, 49, 271-294.
- Hara, H. (2002). Justifications for bullying among Japanese schoolchildren. *Asian Journal of Social Psychology*, 5, 197-204.
- Harber, C. (ed.) (1995). *Developing Democratic Education*. Ticknall: Education Now Books.
- Harber, C., & Mncube, V. (2012). *Education, democracy and development*. Oxford: Symposium Books.
- Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86(630), 3-14.
- Hart, N.I. (1987). Student teachers' anxieties: Four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18.
- Hart, S.N. (1987). Psychological maltreatment in schooling. *School Psychology Review*, 16, 169-180.

- Haselager, G.J.T., Cillessen, A.H.N., Van Lieshout, C.F.M., Riksen-Walraven, J.M.A., & Hartup, W.W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology, 38*(3), 446-456.
- Haselager, G.J.T., Hartup, W.M., Van Lieshout, C.F.M., & Riksen-Walraven, J.M. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*(4), 1198-1208.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Hawkins, D.F. (1995, November). *Ethnicity, race, class, and adolescent violence*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, Boston, Massachusetts.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Hawley, P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.
- 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.
- Hazler, R.J., Hoover, J.H., & Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *Executive Educator, 14*, 20-22.
- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.L., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*, 133-146.
- Healy, W., & Bronner, A.F. (1936). *New light on delinquency and its treatment: Results of a research conducted for the Institute of Human Relations, Yale University*. New Haven, CT: Yale University Press, Institute of Human Relations.
- Heinemann, P.-P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt, 2*, 3-14.
- Hellman, D.A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 23*, 102-127.
- Henderson, N.R., & Hymel, S. (2002, February). *Peer contributions to bullying in schools: Examining student response categories*. Poster presented at the National Association of School Psychologists Annual Convention, Chicago.
- Henington, C., Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- Herrera, V.M., & McCloskey, L.A. (2001). Gender differences in the risk for delinquency among youth exposed to family violence. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1037-1051.
- Hershberger, S.L., & D'Augelli, A.R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology, 31*, 65-74.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- 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., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*(6), 1032-1039.
- 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*(4), 677-685.
- Hoglund, W.L.G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 683-699.
- Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kantor, G.K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect 31*(5), 503-515.
- Holt, M.K., & Keyes, M.A. (2004). Attitudes toward bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (pp. 121-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoover, J.H., Oliver, R., & Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.
- Horgan, J. (1995). The new social Darwinists. *Scientific American, 273*(4), 174-183.
- Horn, J.L., & Trickett, P.K. (1998). Community violence and child development: A review of research. In P.K. Trickett & C.J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and community* (pp. 103-138). Washington, DC: American Psychological Association.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*, 19-26.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Reading, MA.
- Howell, J.C. (1995). *Guide for implementing the comprehensive strategy for serious, violent, and chronic juvenile offenders*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Howell, J.C., & Hawkins, J.D. (1998). Prevention of Youth Violence. In M. Tonry & M. Moore (Eds.), *Youth Violence, Crime and Justice: A Review of Research* (vol. 24, pp. 263-315). Chicago: University of Chicago Press.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-168.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London: Citizenship Foundation.
- Huebner, S. (2001). *Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale (version 2001)*. Columbia: University of South Carolina, Department of Psychology.

- Huesmann, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior, 14*, 13-24.
- Huesmann, L.R. & Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(2), 408-419.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G., Miller, L., & Zelli, A. (1992). The role of social norms in the development of aggression. In H. Zumkley & A. Fraczek (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 139-151). New York: Springer.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G., Zelli, A., & Miller, L. (1992). Differing normative beliefs about aggression for boys and girls. In K. Bjorkqvist & N. Pirkko (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 77-78). San Diego, CA: Academic Press.
- Huesmann, L.R., Zelli, A., Fraczek, A., & Upmeyer, A. (1993). *Normative attitudes about aggression in American, German and Polish college students*. Presented at Third European Congress of Psychology, Tampere, Finland.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P.K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology, 69*(2), 141-158.
- Huttunen, A., Salmivalli, C., & Lagerspetz, K. (1996). Friendship networks and bullying in schools. *Annals of the New York Academy of Sciences, 794*, 355-359.
- Hyman, I. (1990). *Reading, writing, and the hickory stick: The appalling story of physical and psychological abuse in American schools*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hyman, I., Dahbany, A., Blum, M., Weiler, E., Brooks-Klein, V., & Pokalo, M. (1997). *School discipline and school violence: The teacher variance approach*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hyman, I., & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology, 36*, 7-27.
- Hyman, I.A., & Snook, P.A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan, 81*(7), 489-501.
- Hyman, I., Weiler, E., Perone, D., Romano, L., Britton, G., & Shanock, A. (1997). Victims and victimizers: The two faces of school violence. In A.P. Goldstein and J.C. Conoley (Eds.), *The school violence intervention handbook* (pp. 426-459). New-York: Guilford Press.
- Hyman, I., Zelikoff, W., & Clarke, J. (1988). Psychological and physical abuse in the schools: A paradigm for understanding post-traumatic stress disorder in children. *Journal of Traumatic Stress, 1*, 243-267.
- Ireland, J.L. (2002). *Bullying among prisoners: Evidence, research and intervention strategies*. Hove: Brunner-Routledge.
- Irwin, A.R., & Gross, A.M. (1995). Cognitive tempo, violent video games, and aggressive behavior in young boys. *Journal of Family Violence, 10*, 337-350.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703-710.
- Jaffe, P.G., Wolfe, D.A., & Wilson, S.K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.

- James, D.J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jenkins, P.A. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelage, D.L. (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, M., Munn, P., & Edwards, L. (1991). *Action against bullying: A support pack for schools*. Edinburgh: The Scottish Council for Educational Research.
- Johnston, L. (1973). *The American high school: Its social system and effects*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Jonson-Reid, M. (1998). Youth violence and exposure to violence in childhood: An ecological review. *Aggression and Violent Behavior*, 3(2), 159-179.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Josephson, W.L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script, and disinhibition predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 882-890.
- Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harrassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74(2), 65-72.
- Junger-Tas, J., & Van Kesteren, J.N. (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. The Hague, Netherlands: Kugler Publications.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Ho, A.Y. (2008). Social motives underlying disruptive behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 747-756.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and school's implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21). Retrieved April 7, 2012, from <http://www.scribd.com/doc/136349490/deea-10>
- Kallestad, J.H., Olweus, D., & Alsaker, F.D. (1998). School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 70-94.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.

- Kandel, D.B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436.
- Kann, L., Warren, C.W., Harris, W.A., Collins, J.L., Williams, B.I., Ross, J.G. & Kolbe, L.J. (1996). Youth risk behavior surveillance-United States, 1995. *Journal of School Health*, 66(10), 365-377.
- Kapari, K., & Stavrou, P.D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 93-113.
- Karatzias, A., Power, K.G., Fleming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Karatzias, A., Power, K., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Karcher, M.J. (2002). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-40). Binghamton, NY: Haworth.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* 56, 261-282.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J.G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S.P., Ruddy, S.A., Miller, A.K., Fleury, J.K., Chandler, K.A., Rand, M.R., Klaus, P., & Planty M.G. (2000). *Indicators of school crime and safety, 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Kemper, T. (1990). *Social structure and testosterone: Explorations of the socio-biosocial chain*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Kemper, T. (1994). Social stratification, testosterone, and male sexuality. In L. Ellis (Ed.), *Social stratification and socioeconomic inequality: Reproductive and interpersonal aspects of dominance and status* (vol. 2, pp. 47-62). Westport, CT: Praeger.

- Kerig, P.K. (1999). Gender issues in the effects of exposure to violence on children. *Journal of Emotional Abuse, 1*, 87-105.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundation of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R.A., Benbenishty, R. (2007). Weapon carrying in Israeli schools: The contribution of individual and school factors. *Health Education & Behavior, 34*, 453-470.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2009). Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 24*(1), 159-182.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*, 187-204.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. Στο C. Cassel & G. Symon (Eds), *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage.
- Kirk, D.S. (2006). *Unraveling the neighborhood and school effects on youth behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Illinois (National Criminal Justice Reference No. NCJ 214854).
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the link between large high schools and student victimization an illusion? *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 933-946.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders, 38*, 1-12.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer Victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development & Psychopathology, 9*(1), 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B.J., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453.
- Kochenderfer-Ladd, B.J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization. *Developmental Psychology, 38*(2), 267-278.
- Kokkinos, C.M. (2007). Elementary school children's involvement in bullying and victimization: The role of attachment style and internalizing and externalizing symptomatology. *Scientia Paedagogica Experimentalis, XLIV, 1*, 49-70.
- Kokkinos, C.M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*(6), 520-533.
- Kokkinos, C.M., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education, 10*(3), 281-301.

- Kolbert, J.B., & Crothers, L.M. (2003). Bullying and evolutionary psychology: The dominance hierarchy among students and implications for school personnel. *Journal of School Violence, 2*, 73-91.
- Kolbo, J.R., Blakely, E.H., & Engleman, D. (1996). Children who witness domestic violence: A review of empirical literature. *Journal of Interpersonal Violence, 11*, 281-293.
- Kosciw, J.G. (2004). *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. New York: GLSEN.
- Koth, C.W., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*, 96-104.
- Krohn, M., & Massey, J. (1980). Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly, 21*, 529-543.
- 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*, 1567-1577.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22*, 705-717.
- Kupersmidt, J.B., DeRosier, M.E., & Patterson, C.P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*, 439-452.
- Kupersmidt, J.B., Griesler, P.C., DeRosier, M.E., Patterson, C.J., & Davis, P.W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development, 66*(2), 360-375.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lane, D.A. (1989). Bullying in school: The need for an integrated approach. *School Psychology International, 10*, 211-215.
- Langdon, S.W., & Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence, 43*(171), 485-503.
- Langford, C.P.H., Bowsher, J., Maloney, J.P., & Lillis, P.P. (1997). Social support: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing, 25*, 95-100.
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment and Human Development, 3*(1), 96-120.
- Latane, B., & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Crofts.
- Leadbeater, B., Hogg, W., & Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology, 31*(4), 397-418.
- Lean, T. (1999). *Bystander responses of children to bully/victim situations*. Honours thesis, University of South Australia, Adelaide.

- LeCompte, M.D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CO: Academic Press.
- Lee, C. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(8), 1664-1693.
- Lee, V.E., & Smith, J.B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68*, 241-270.
- Leff, S.S., Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J., & Power, T.J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review, 28*, 505-517.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
- Lemerise, E.A., Gregory, D.S., & Fredstrom, B.K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology, 90*, 344-366.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*, 309-337.
- Leyens, J.P., Camino, L., Parke, R.D., & Berkowitz, L. (1975). Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 346-360.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283.
- Limber, S.P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence, 10*, 71-87.
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior, 26*, 125-134.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Liska, A., & Reed, M. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review, 50*, 547-560.
- Loach, B., & Bloor, C. (1995). Dropping the bully to find the racist. *Multicultural Teaching, 13*, 18-20.
- Lorenz, K.Z. (1950). *The comparative method in studying innate behaviour patterns*. Symposia of the Society for Experimental Biology, 4, 221-268.
- Lowenstein, L.F. (1972). *Violence in schools and its treatment*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.
- Lowenstein, L.F. (1975). *Violent and Disruptive Behaviour in Schools*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.
- Lowenstein, L.F. (1977). Who is the bully? *Home & School, 11*, 3-4.
- Lowenstein, L.F. (1978). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society, 31*, 316-318.

- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement, 13*, 63-89.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (vol. 20, pp. 145-264). Chicago: University of Chicago Press.
- Mahady-Wilton, M.M., Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-246.
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71*, 502-516.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In T. Braxelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Maines, B., & Robinson, G. (1992). *The No Blame Approach*. Bristol: Lane Duck Publishing.
- Maines, B., & Robinson, G. (2010). *The Support Group Method training pack: Effective anti-bullying intervention*. London: Sage.
- Malecki, K.C., & Demaray, K.M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18.
- Marachi, R., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2006a). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture, and school type. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(2), 225-240.
- Marachi, R., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2006b). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International, 28*, 501-518.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Martinko, M.J., Gundlach, M.J., & Douglas, S.C. (2002). Toward an integrative theory of counterproductive workplace behavior: A causal reasoning perspective. *International Journal of Selection and Assessment, 10*, 36-50.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing, and teachers' attitudes. *The British Journal of Educational Psychology, 61*, 355-372.
- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradović, J., Roberts, J.M., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*(5), 733-746.
- Matzner, J.P., & Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*, 279-299.

- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayer, M.J., & Leone, P.E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children, 22*, 333-358.
- Mayer, M.J., & Leone, P.E. (2007). School violence and disruption revisited: Establishing equity and safety in the school house. *Focus on Exceptional Children, 40*(1), 1-28.
- Mazur, A. (1994). A neurohormonal model of social stratification among humans: A microsocial perspective. In L. Ellis (Ed.), *Social stratification and socio-economic inequality: Reproductive and interpersonal aspects of dominance and status* (vol. 2, pp. 37-45). Westport, CT: Praeger.
- Mazur, A., Booth, A., & Dabbs, J.M.Jr. (1992). Testosterone and chess competition. *Social Psychology Quarterly, 55*(1), 70-77.
- McCord, J. (1991). Questioning the value of punishment. *Social Problems, 38*(2), 167-176.
- McMaster, L., Connolly, J., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2002). Peer to peer sexual harassment among early adolescents: A developmental perspective. *Development and Psychopathology, 14*, 91-105.
- McPartland, J.M., & McDill, E.L. (1977). *Violence in schools: Perspectives, programs, and positions*. Lexington, MA: Lexington.
- McRobbie, J. (2001). *Are small schools better? School size considerations for safety & learning*. San Francisco: Wested.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N., & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145-1157.
- Mellor, A. (1998) (cited by D. Birkett). In defence of the bully. *Guardian Weekend, 25 April*, 24-33.
- Mellor, A. (1999). Scotland. 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. 91-111). London: Routledge.
- 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.
- Meraviglia, M.G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(11), 1347-1360.
- Merton, R.K., & Kendall, P.L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology, 51*, 541-557.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B.T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools, 30*(4), 211-221.
- Midgley, C. (dir.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Milam, A.J., Furr-Holden, C.D.M., & Leaf, P.J. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education, 42*(5), 458-467.

- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper and Row.
- Miller, C.K. (2006). *Student and teacher perceptions of school social climate and attitudes toward bullying: Implications for intervention*. Doctoral dissertation, The University of Nebraska – Lincoln, Nebraska, U.S.A.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: Fabriques de délinquance*. Paris: PUF.
- Monks, C.P., & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. In C.P. Monks & I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts* (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Moody, J., & Bearman, P.S. (1998). Shaping school climate: School context, adolescent social networks, and attachment to school. Unpublished manuscript.
- Mooij, T. (1997). *Safe(r) at school. Summarising report*. Contribution to the EU expert conference held in Utrecht, the Netherlands, February 24-26th 1997. Nijmegen, the Netherlands: ITS.
- Mooij, T. (2010, August). *Personal, family, and school influences on secondary pupils' feelings of safety at school, the school surroundings, and at home*. Presentation at the European Conference on Educational Research of the European Educational Research Association (EERA), Helsinki, Finland.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Moran, S., Smith, P., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethical differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431-440.
- Morita, Y. (1996). Bullying as a contemporary behavior problem in the context of increasing societal privatization in Japan. *UNESCO International Bureau of Education, Prospects*, 26(2), 311-329.
- Morris, D. (1977). *Manwatching: A field guide to human behavior*. New York: Harry N. Abrams.
- Morrison, B. (2001). *From bullying to responsible citizenship: A restorative approach to building safe school communities*. Unpublished manuscript. Research School of Social Sciences, Australian National University.
- Morrison, B. (2002). *Bullying and victimisation in schools: A restorative justice approach*. Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392.
- Morrison, G.M., Redding, M., Fisher, E., & Peterson, R. (2006). Assessing school discipline. In M. Furlong & S. Jimerson (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 211-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mortimore, P., & Stoll, L. (1988). *School matters*. London: Penguin.

- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8, 511-525.
- Moultapa, M., Valenta, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.A., & Unger, J.B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.
- Moyano Diaz, E. (1983). L'optimisation du climat éducationnel par une stratégie basée sur le feed-back et le contrat pédagogique. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 32(4), 165-181.
- Multisite Violence Prevention Project (2004). *Description of measures: Cohort-wide student survey*. Available from the Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta, GA.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P.T. (2006). Australian and Japanese school student's experiences of school bullying and victimization: Associations with stress, support and school belonging. *International Journal on Violence and School*, 2, 33-50.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning difficulties: Social understanding and adjustment*. Oxford: Blackwell, BPS Books.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nabuzoka, O., & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., & Ruan, W.J., & the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T.R., Haynie, D.L., & Simons-Morton, B.G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- National Institute of Education (1978). *Violent schools, safe schools: The safe school study report to congress*. Washington, DC: National Institute of Education.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved April 14, 2009, from www.schoolclimate.org/climate/policy.php.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14-24.

- Natvig, G.K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 561-575.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 553-576.
- Nelson, J.R., Benner, G.J., Lane, K., & Smith, B.W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 71*, 59-73.
- Nesdale, D., & Naito, M. (2005). Individualism-collectivism and the attitudes to school bullying of Japanese and Australian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 537-556.
- Newman, R.S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 398-410.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New-York: Teachers College Press.
- Nguy, L., & Hunt, C.J. (2004). Ethnicity and bullying: A study of Australian high school students. *Educational and Child Psychology, 21*, 78-94.
- Nigg, J.T., & Hinshaw, S.P. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 145-159.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated? In C.E. Sanders & G.D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 35-62). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review, 65*, 189-212.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child: Care, Health and Development, 31*, 693-701.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P., & Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*, 100-115.
- O'Brien, M. (2001). School-based education and prevention programs. In C.M. Renzetti, J.L. Edleson & R.K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp. 387-415). Thousand Oak, CA: Sage.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Office of Educational Research and Improvement. (1991). *Teacher survey on safe, disciplined, and drug-free schools*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- O'Keefe, M. (1995). Predictors of child abuse in maritally violent families. *Journal of Interpersonal Violence, 10*, 3-25.

- Oliver, R., Hoover, J.H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72, 416-420.
- Olson, C.K., Kutner, L.A., Baer, L., Beresin, E.V., Warner, D.E., & Nicholi, A.M. (2009). M-rated video games and aggressive or problem behavior among young adolescents. *Applied Developmental Science*, 13(4), 188-198.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24-46.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1981). Bullying among school-boys. In N. Cantwell (Ed.), *Children and violence* (pp. 97-131). Stockholm: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in Schools* (pp. 57-76). New York: Wiley.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1992a). Victimization by peers: Antecedents and long-term consequences. In K.H. Rubin & J.B. Asendorph (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1992b). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R.D. Peters, R.J. McMahon & V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 100-125). London: Sage Publications.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). *Unpublished peer rating data from Greater Stockholm study*.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1996a). *Bullying of students by teachers*. Unpublished manuscript, The HEMIL Center, University of Bergen, Norway.
- Olweus, D. (1996b). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1997a). Tackling peer victimization with a school-based intervention program. In D.P. Fry & K. Bjorkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 215-231). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Olweus, D. (1997b). Bully/Victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Olweus, D. (1997c). Bully/Victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1999a). 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. (1999b). *Harcèlement et brutalités entre élèves*. Paris: ESF.
- Olweus, D. (1999c). Norway. 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. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: 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). New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Kallestad, J.H. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Effects of classroom components at different grade levels. In K. Osterman (Ed.), *Indirect and direct aggression* (pp. 115-131). New York, NY: Peter Lang.
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377-402). New York: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for violence prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D., Mattson, A., Schalling, D., & Löw, H. (1980). Testosterone, aggression, and physical, and personality dimensions in normal adolescent males. *Psychosomatic Medicine*, 42, 253-269.
- Olweus, D., Mattsson, A., Schalling, D., & Löw, H. (1988). Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males: A causal analysis. *Psychosomatic Medicine*, 50(3), 261-72.
- O'Moore, A.M. (1997). Teachers hold the key to change. In M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp. 154-180). Londres: Pitman/Kidscape.
- O'Moore, A.M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, A.M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Orpinas, P., & Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P., & Horne, A.M. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49-60). New York: Routledge.

- Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1999). Spain. 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*. London: Routledge.
- Ortega, R., Mora-Merchan, J.A., Singer, M., Smith, P.K., Pereira, B., & Menesini, E. (2001). Final report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying. Retrieved June 2, 2010, from <http://old.gold.ac.uk/tmr/reports>
- Owens, R.G. (1987). *Organizational behavior in education* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pakaslahti L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2001). Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/preferred, aggressive/non-preferred, non-aggressive/preferred and non-preferred adolescents. *Personality & Individual Differences*, 30(6), 903-916.
- Parke, R.D., Berkowitz, L., Leyens, J.P., West, S.G., & Sebastian, R.J. (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 135–172). New York: Academic Press.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Parkhurst, J.T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Partington, G. (2001). Qualitative research interviews: Identifying problems in technique. *Issues in Educational Research*, 11(2), 32-44.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, A.A., Gottfredson, D.C., & Gottfredson, G.D. (2003). Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-777.
- Pearson, F.S., & Toby, J. (1991). Fear of school-related predatory crime. *Sociology and Social Research*, 75(3), 117-125.
- Peebles, F., & Loeber, R. (1994). Do individual factors and neighborhood context explain ethnic differences in juvenile delinquency? *Journal of Quantitative Criminology*, 10(2), 141-157.
- 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, 216-224.
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pellegrini, A.D., Long, J.D., Solberg, D., Roseth, C., DuPuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 199-210). New York: Routledge.

- Pepler, D.J., & Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*, 548-553.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behaviour, 32*, 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., Yuile, A., & Connolly, J. (2004). Girls who bully: A developmental and relational perspective. In M. Putallaz & K.L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 90-109). New York: Guilford.
- Pepler, D., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peretti-Watel, P. (2000). *L'enquête de victimation INSEE-IHESI*. Paris: IHESI.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New-York: Macmillan.
- Perry, D.G. (1987). How is aggression learned? *School Safety, 3*, 23-25.
- Perry, D.G., & Perry, L.C. (1987, July). Applications of Dodge's Social Information Processing Model of social competence to the study of prosocial behavior in children. *Paper presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*, Tokyo, Japan.
- Peterson, J.S., & Ray, K.E. (2006a). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly, 50*, 252-269.
- Peterson, J.S., & Ray, K.E. (2006b). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly, 50*, 148-168.
- Petersen, L., & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school. *Journal of Adolescence, 22*, 481-492.
- Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Meece, D.W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development, 70*, 768-778.
- Pianta, R.C., & Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In E. Munthe & E. Roland (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton.
- Plybon, L.E., & Klierer, W. (2001). Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: Tests of direct, mediated and moderated effects. *Journal of Child and Family Studies, 10*(4), 419-437.
- Poulin, F., Cillessen, A.H.N., Hubbard, J.A., Coie, J.D., Dodge, K.A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development, 6*(2), 224-236.
- Price, J.M., & Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455-471.
- Prinstein, M.J., & Dodge, K.A. (2008). Current issues in peer influence research. In M.J. Prinstein & K.A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 3-13). New York: Guilford Press.
- Pryor-Brown, L., & Cowen, E.L. (1989). Stressful life events, support, and children's school adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 214-220.

- Pulkkinen, L., & Tremblay, R.E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 527-553.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal, 83*(4), 427-452.
- Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. Stoke-on-Trent, U.K.: Trentham Books.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reiss, A., & Roth, J.A. (1993). *Understanding and preventing violence* (Vol. 1). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Reiter, S., & Lapidot-Leffler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities, 45*(3), 174-181.
- Remboldt, C., & Zimman, R. (1998). *Respect & Protect: A practical, step-by-step violence prevention and intervention program for schools and communities*. United States: Hazelden Publishing & Educational Services.
- Reschly, A., & Christenson, S.L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education, 27*, 276-292.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., Tabor, J., Behring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L., & Uldry, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA, 278*, 823-832.
- Richters, J., & Waters, E. (1991). Attachment and socialization: The positive side of social influence. In M. Lewis & S. Feinman (Eds.), *Social influences and socialization in infancy* (pp. 185-214). New York: Plenum.
- 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. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia, 22*(2), 28-34.
- Rigby, K. (1998a). Health effects of school bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators, 19*(2).
- Rigby, K. (1998b). Peer relations at school and the health of children. *Youth Studies Australia, 17*(1), 13-17.
- Rigby, K. (1998c). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology, 3*(4), 465-476.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry/La Revue canadienne de Psychiatrie, 48*(9), 583-590.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2001). What hurts? The reported consequences of negative interactions with peers among Australian school children. *Children Australia, 26*(4), 36-41.
- Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 23*(5), 535-546.

- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: The victimised student's dilemma. *Youth Studies, Australia*, 21, 33-36.
- Rigby, K., Cox, I.K., & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rivers, I. (2000). Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Support for Learning*, 15(1), 13-18.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 33-46.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Roché, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?* Paris: Le Seuil.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rodkin, P.C., & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying*. Unpublished doctoral dissertation, University of Durham, UK.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Rose, C.A. (2011). Bullying among students with disabilities. In D.L. Espelage & S.M. Swearer, (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 34-44). New-York: Routledge.
- Rose, R.M., Bernstein, I.S., & Gordon, T.P. (1975). Consequence of social conflict on plasma testosterone levels in rhesus monkeys. *Psychosomatic Medicine*, 37, 50-61.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K.H., Booth, C.L. & Caplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.

- Rosenblatt, J., & Furlong, M.J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 187-202.
- Rosenbluth, B. Whitaker, D.J., Sanchez, E., & Valle, L.A. (2004). The Expect Respect Project: Preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 211-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., & Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Ross, D.M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Ross, L., & Nisbett, R. (1991). The social psychology of culture. In L. Ross, & R. Nisbett, *The person and the situation* (pp. 169-201). New York: McGraw-Hill.
- Rubel, R.J., & Blauvelt, P.D. (1994). How safe are your Schools? *American School Board Journal*, 181(1), 28-31.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., vol. 3, pp. 619-700). New York: Wiley.
- Russell, S.T., Seif, H., & Truong, N. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111-127.
- Russell, S.T., McGuire, J.K., & Laub, C. (2008). School climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students: Within- and between-school variability. In M. Shinn (Ed.), *Social settings for youth* (pp. 133-149). Haworth press.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M. (Ed.) (1995). *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours-secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sabornie, E.J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Sagan, C., & Druyen, A. (1992). *Shadows of forgotten ancestors*. New York: Random House.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (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*, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterrman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205-218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E., (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, 13*(3), 383-397.
- Sampson, R. (2002). *Bullying in schools*. U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, No 12.
- Sampson, R.J., & Lauritsen, J.L. (1994). Violent victimization and offending: Individual-, situational-, and community-level risk factors. In A.J. Reiss & J.A. Roth (Eds.), *Understanding and preventing violence: Social influences on violence* (vol.3, pp. 1-114). Washington, DC: National Academy Press.
- Sampson, R.J., Raudenbush, S.W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*(5328), 918-924.
- Sangsue, J., & Vorpe, G. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du travail et des organizations, 10*, 341-354.
- Santinello, M., Vieno, A., & De Vogli, R. (2011). Bullying in Italian schools: The role of perceived teacher unfairness. *European Journal of Psychology of Education, 26*, 235-246.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29*(2), 199-213.
- Sawyer, A.L., Bradshaw, C.P., & O'Brennan, L.M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of "bullying" on self-report measures. *Journal of Adolescent Health, 43*, 106-114.
- Schaal, B., Tremblay, R.E., Soussignan, R., & Sussman, E.J. (1996). Male testosterone linked to high social dominance but low physical aggression in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1322-1330.
- Schaefer, C., Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(4), 381-406.
- Schwartz, D., & Gorman, A.H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 163-173.

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Seeley, K., Tombari, M.L., Bennett, L.J., & Dunkle, J.B. (2009). *Peer victimization in schools: A set of quantitative and qualitative studies of the connections among peer victimization, school engagement, truancy, school achievement, and other outcomes*. Denver, CO: National Center for School Engagement.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol. 3: Cognitive development)* (pp. 495-555). New York: Wiley.
- Shantz, C.V. (1975). The development of social cognition. In E.M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research* (vol. 5, pp. 257-323). Chicago: University of Chicago Press.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimisation. *School Psychology International*, 17, 347-357.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (Eds.) (1994). *Tackling bullying in your school*. New York: Routledge.
- Shaw, C., & McKay, H. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shelley, J.F., & Wright, J.D. (1998). *High schools youths, weapons, and violence: A national survey*. NCJ 172857. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Sherer, M., & Karnieli-Miller, O. (2004). Aggression and violence among Jewish and Arab youth in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(2), 93-109.
- Sherry, J.L. (2007). Violent video games and aggression: Why can't we find effects? In R.W. Preiss, B.M. Gayle, N. Burrell, M. Allen & J. Bryant (Eds.), *Mass media effects research: Advances through meta-analysis* (pp. 245-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Short, J. (1990). *Delinquency and society*. Englewood Clis, NJ: Prentice-Hall.
- Simons-Morton, B.G., & Crump, A.D. (2003). The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L., & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Skiba, R.J., & Knesting, K. (2002). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New directions for youth development*, 92, 17-43.
- Skiba, R.J., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66-73.
- Skiba, R., Simmons, A.B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS Safe Schools Survey: A broader perspective on school violence prevention. In M. Furlong & S. Jimerson (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 157-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Skiba, R.J., Simmons, A.B., Peterson, R., McKelvey, J., Forde, S., & Gallini, S. (2004). Beyond guns, drugs and gangs: The structure of student perceptions of school safety. *Journal of School Violence*, 3, 149-171.
- Skues, G.L., Cunningham, E.G., & Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15(1), 17-26.
- Slaby, R.G., & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders. *Developmental Psychology*, 24(4), 580-588.
- 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., & Rigby, K. (1993a). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 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.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London, New York: Routledge Falmer.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P.K. Smith (Ed.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 1-4). London: Routledge.
- Smith, P.K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P.K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New-York: Guilford Press.
- Smith, P.K., & Thompson, D. (1991). Dealing with bully/victim problems in the UK. In P.K. Smith & D. Thompson (Eds.), *Practical approaches to bullying* (pp. 1-12). London: David Foulton.

- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Solberg, M.E., Olweus, D., & Endresen, I.M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441-464.
- Soullez, C., Rizk, C., & Huger, L. (2010). Les mineures mises en cause pour crimes et délits non routiers en 2009. *Repères, 13*.
- Souweidane, V., & Huesmann, L.R. (1999). The influence of American urban culture on the development of normative beliefs about aggression in Middle-Eastern immigrants. *American Journal of Community Psychology, 27*(2), 239-254.
- Spieker, S.J., & Booth, C.L. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds), *Clinical implications of attachment* (pp. 95-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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*, 283-293.
- Sprott, J.B., Jenkins, J.M., & Doob, A.N. (2005). The Importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *Youth Violence and Juvenile Justice, 3*, 59-77.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol. 16, pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stangor, C. (2011). *Principles of Social Psychology*. Maryland: University of Maryland.
- Stanley, J.C. (1971). Reliability. In R.L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 356-442). Washington, DC: American Council on Education.
- Stavriniades, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 300-309.
- Stevenson, K., Tufts, J., Hendrick, D., & Kowalski, M. (1998). *Un profil de la justice pour les jeunes au Canada*. Canada: Statistique Canada, Centre Canadien de la Statistique Juridique.
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*(3), 575-604.
- Stormshak, E.A., Bellanti, C.J., & Bierman, K.L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology, 32*(1), 79-89.
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology, 6*, 445-461.
- Straus, M.A. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers Inc.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist*, 14(10), 530-534.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Swearer, S.M. (2001). *The Bully Survey*. Unpublished manuscript. The University of Nebraska–Lincoln.
- Swearer, S.M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2), 7-23.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford Press.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Swearer, S.M., Peugh, J., Espelage, D.L., Siebecker, A.B., Kingsbury, W.L., & Bevins, K.S. (2006). A social-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescents. In M. Furlong & S. Jimerson (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 257-273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swearer Napolitano, S.M. (2011). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization. *Educational Psychology Papers and Publications, Paper 132*.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early/mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 577-594.
- Taiariol, J. (2010). *Cyberbullying: The role of family and school*. Doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan. Retrieved June 25, 2013, from http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=oa_dissertations
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.
- Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”: The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l’enseignement secondaire. *Revue Française de Sociologie*, 8, 17-33.
- Thomas, M.H., & Drabman, R.S. (1975). Toleration of real life aggression as a function of exposure to televised violence and age of subject. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 227-232.
- Thomas, S.P., & Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40, 135-148.
- Thornberry, T., Lizotte, A., Krohn, M., Farnsworth, M., & Jang, S.J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 3-35.
- Tobin, T., Sugai, G., & Colvin, G. (1996). Patterns in middle school discipline records. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(2), 82-94.
- Toby, J. (1983). Violence in school. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (vol. 4, pp. 189-250). Chicago: University of Chicago Press.

- Tozer, J. (2003). *Boy driven to suicide by bullies*. Retrieved June 2, 2013, from <http://www.dailymail.co.uk/news/article-187330/Boy-driven-suicide-bullies.html>
- Trafford, B. (1993). *Sharing power in schools: Raising standards*. Ticknall: Education Now Books.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Leicester: Secondary Heads Association.
- Trafford, B. (2008). Democratic Schools: Towards a Definition. In J. Arthur (Ed.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 411-424). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tremblay, R.E., Masse, L.C., Vitaro, F., & Dobkin, P.L. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset of delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology*, 7(4), 649-667.
- Tremblay, R.E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R.G., Paquette, D., & Laurent, D. (1998). Testosterone, physical aggression, dominance, and physical development in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 22(4), 753-777.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- Tritt, C., & Duncan, R.D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36(1), 35-44.
- Trotta, L. (2001). Children's advocacy groups: A history and analysis. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 699-719). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Troy, M., & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New-York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Twemlow, S.M., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162, 2387-2389.
- Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2, 5-28.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vernberg, E.M., Jacobs, A.K., & Hershberger, S.L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 386-395.
- Vettenburg, N. (1999b). Belgium. 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. 187-204). London: Routledge.
- Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3), 327-341.

- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.
- Vold, G.B., Bernard, T.J., & Snipes, J.B. (1998). *Theoretical criminology* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Von Rueden, U., Gosch, A., Raimil, L., Bisegger, C., & Raven-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: Results from a European study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 130-135.
- Vosniadou, S. (2001). How children learn. *Educational Practices Series*, 7. The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO).
- Vossekuil, B., Reddy, M., Fein, R., Borum, R., & Modzeleski, W. (2000). *US Safe School Initiative: An interim report on the prevention of targeted violence in schools*. Washington, DC: US Secret Service, National Threat Assessment Center.
- Wainwright, M. (2003). *School shocked by second death*. Retrieved June 2, 2013, from <http://www.guardian.co.uk/uk/2003/jun/18/schools.education>
- Walker, H.M., & Gresham, F.M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 199-204.
- Wallet, J.-W., & Stavrou, P.-D. (2011). La violence des jeunes et le sentiment d'abandon : Le dépit, la rage, la haine. *Carrefours de l'Éducation*, 31, 23-41.
- Warner, B.S., Weist, M.D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1), 52-68.
- Watkins, A.M. (2008). Effects of community, school, and student factors on school-based weapon carrying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(4), 386-409.
- Wei, H.-S., Williams, J.H., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 137-143.
- Wellington, J.J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Welsh Assembly Government (2003). *Respecting others: Anti-bullying guidance*. National Assembly for Wales Circular No: 23/2003.
- Welsh, W.N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567, 88-107.
- Welsh, W.N. (2001). Effects of student and school factors on five measures of school disorder. *Justice Quarterly*, 18, 911-947.
- Welsh, W.N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1, 346-368.
- Welsh, W.N., Greene, J.R., & Jenkins, P. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional and community factors. *Criminology*, 37, 601-642.
- Welsh, W.N., Jenkins, P.H., & Harris, P. (1999). Reducing minority overrepresentation in juvenile justice: Results of community based delinquency prevention in Harrisburg. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(1), 87-110.
- Welsh, W.N., Stokes, R., & Greene, J.R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37, 243-283.

- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3-25.
- Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213-240). London, UK: Routledge.
- Wiatrowski, M., & Anderson, K.L. (1987). The dimensionality of the social bond. *Journal of Quantitative Criminology, 3*, 65-81.
- Wicker, A.W. (1969). Cognitive complexity, school size, and participation in school behavior settings: A test of the frequency of interaction hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 60*(3), 200-203.
- Widom, C.S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin, 106*(1), 3-28.
- Widom, C.S. (2000). Understanding the consequences for childhood victimization. In M.D. Robert & M. Reese (Eds.), *Treatment of child abuse* (pp. 339-361). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wilczenski, F.L., Steegmann, R., Braun, M., Feeley, F., Griffin, J., Horowitz, T., & Olson, S. (1997). Children as victims and victimisers. Intervention to promote "Fair Play". *School Psychology International, 18*, 81-89.
- Willems, E.P. (1967). Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development, 38*, 1247-1260.
- Williams, J., Ayer, C., Abbott, R., Hawkins, J.D., & Catalano, R. (1999). Racial differences in risk factors for delinquency and substance use among adolescents. *Social Work Research, 23*(4), 209-272.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of Common Health Symptoms with Bullying in Primary School Children. *British Medical Journal, 313*, 17-19.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.
- Winter, D.G. (1973). *The power motive*. Free Press: New York.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J.B., Goossens, F.A., Smits, M.S., & Koot, H.M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development, 19*(2), 285-303.
- Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673-696.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

- Xie, H., Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools: Aggression, popularity, and implications for students with EBD. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 7(3), 147-155.
- Xie, H., Swift, D.J., Cairns, B.D., & Cairns, R.B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 205-224.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.
- Yoon, J.S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- You, S., Furlong, M.J., Felix, E.D., Sharkey, J.D., Tanigawa, D., & Green, J.G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.
- Yu, St.M., Huang, Z.J., & Schwalberg, R.H. (2003). Acculturation and the health and well-being of U.S. immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 33, 479-488.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(4), 533-541.
- Zingraff, M., Leiter, J., Johnson, M., & Myers, K. (1994). The mediating effect of good school performance on the maltreatment-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31, 62-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και είναι ανώνυμο, δηλαδή δε χρειάζεται να αναφέρεις το όνομά σου. Σε παρακαλούμε να διαβάσεις προσεκτικά τις ερωτήσεις και να απαντήσεις με ειλικρίνεια. Αν χρειαστείς κάποια διευκρίνηση μη διστάσεις να ρωτήσεις τον ερευνητή ή την ερευνήτρια που σου χορήγησε το ερωτηματολόγιο.

Παρακαλούμε να χρησιμοποιήσεις στυλό και όχι μολύβι. Συμπλήρωσε με ☒ το τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σου. Στους πίνακες, βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου (π.χ. ①).

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία!

Δημογραφικά στοιχεία

1. Σχολείο:.....
2. Τάξη και τμήμα (π.χ. Β2):.....
3. Ημερομηνία:.....
4. Φύλο: αγόρι κορίτσι
5. Ποια χρονιά γεννήθηκες;.....
6. Σε ποια χώρα γεννήθηκες;.....
7. Ο πατέρας σου έχει ελληνική καταγωγή; ναι όχι
8. Η μητέρα σου έχει ελληνική καταγωγή; ναι όχι
9. Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα;.....
10. Τι γενικό βαθμό είχες στον τελευταίο έλεγχο;.....

Γράψε εδώ τον προσωπικό μυστικό σου αριθμό: _ _ _ _ _

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Η ζωή μου στο σχολείο

0. Πόσοι/ες συμμαθητές/τριες σου σε θεωρούν τον/την καλύτερο/η φίλο/η τους;
(Σημείωσε μόνο ένα τετραγωνάκι)

- 1 κανένας/καμία
2 ένας/μία
3 δύο
4 τρεις
5 τέσσερις ή περισσότεροι/ες

A) Παρακαλούμε να σημειώσεις σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω στο σχολείο σου τη φετινή σχολική χρονιά. (Κύκλωσε μόνο έναν αριθμό σε κάθε γραμμή του πίνακα)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
1. Νιώθω χαρούμενος/η όταν είμαι στο σχολείο.	1	2	3	4	5
2. Στο διάλειμμα νιώθω μοναξιά.	1	2	3	4	5
3. Οι συμμαθητές μου είναι φιλικοί μαζί μου.	1	2	3	4	5
4. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο.	1	2	3	4	5
5. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
6. Μου αρέσει το σχολείο.	1	2	3	4	5
7. Σε κάποιους χώρους του σχολείου φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν άλλοι μαθητές. (Αν αυτό ισχύει, παρακαλούμε να αναφέρεις σε ποιους χώρους του σχολείου φοβάσαι):	1	2	3	4	5
8. Φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποιοι μαθητές στο δρόμο από/προς το σχολείο.	1	2	3	4	5
9. Μία ή περισσότερες παρέες μαθητών του σχολείου μου δημιουργούν προβλήματα στα άλλα παιδιά (κλοπές κ.λπ.).	1	2	3	4	5
10. Οι καθηγητές μου νοιάζονται για μένα.	1	2	3	4	5
11. Οι καθηγητές μου με επαινούν όταν κάνω κάτι καλά.	1	2	3	4	5
12. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι καθηγητές μου.	1	2	3	4	5
13. Οι καθηγητές μου με βοηθάνε όταν ζητάω τη βοήθειά τους.	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
14. Οι μαθητές συμμετέχουν στον καθορισμό των κανονισμών του σχολείου.	1	2	3	4	5
15. Οι καθηγητές δίνουν σημασία στη γνώμη των μαθητών για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή.	1	2	3	4	5
16. Στο σχολείο μου υπάρχει ένας/μία καθηγητής/τρια στον/ην οποίο/α θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5
17. Οι μαθητές που ενοχλούν άδικα άλλα παιδιά μένουν ατιμώρητοι στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
18. Στην τάξη μου το μάθημα διακόπτεται από μαθητές που κάνουν φασαρία.	1	2	3	4	5
19. Οι καθηγητές μου προσπαθούν να επιβάλουν την πειθαρχία στην τάξη με φοβέρες και απειλές.	1	2	3	4	5
20. Οι καθηγητές μου μιλάνε άσχημα στους μαθητές.	1	2	3	4	5
21. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν στους μαθητές σωματικές τιμωρίες.	1	2	3	4	5
22. Οι καθηγητές με έχουν βγάλει έξω από την τάξη για τιμωρία.	1	2	3	4	5
23. Δεν έχω διάθεση να πάω στο σχολείο γιατί φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποια παιδιά.	1	2	3	4	5
24. Τα παιδιά της τάξης μου θέλουν να με κάνουν παρέα.	1	2	3	4	5
25. Στο σχολείο μαθαίνουμε χρήσιμα για τη ζωή μας πράγματα.	1	2	3	4	5
26. Είναι σημαντικό για μένα να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα του σχολείου.	1	2	3	4	5
27. Οι καθηγητές μου με βαθμολογούν δίκαια.	1	2	3	4	5
28. Συμμετέχω στο μάθημα και στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη.	1	2	3	4	5
29. Συμμετέχω σε σχολικές δραστηριότητες (άθλημα, θεατρική παράσταση, χορωδία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.λπ.).	1	2	3	4	5
30. Το μάθημα στο σχολείο είναι βαρετό.	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
31. Τα πηγαίνω καλά στα μαθήματα του σχολείου.	1	2	3	4	5
32. Έχω καλές σχέσεις με τους καθηγητές μου.	1	2	3	4	5
33. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη συζητώντας ήρεμα με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
34. Όταν οι μαθητές προτείνουν να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας, οι καθηγητές τούς ακούνε με προσοχή.	1	2	3	4	5
35. Οι καθηγητές μου με σέβονται.	1	2	3	4	5
36. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να εκφράζω ελεύθερα τη γνώμη μου.	1	2	3	4	5
37. Θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου σε δύο ή περισσότερους καθηγητές του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
38. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους.	1	2	3	4	5
39. Οι καθηγητές ή ο/η διευθυντής/ντρια έχουν ενημερώσει τους μαθητές για τις πράξεις που δεν επιτρέπονται στο σχολείο.	1	2	3	4	5
40. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τους κανονισμούς του σχολείου.	1	2	3	4	5
41. Οι μαθητές ξέρουν ποιες ακριβώς συνέπειες θα έχουν αν παραβιάσουν έναν κανονισμό.	1	2	3	4	5
42. Οι μαθητές σέβονται τους κανονισμούς του σχολείου.	1	2	3	4	5
43. Στο σχολείο μου, κάποιοι καθηγητές είναι πολύ αυστηροί ενώ κάποιοι άλλοι είναι πολύ επιεικείς με τους μαθητές που παραβιάζουν τους κανονισμούς.	1	2	3	4	5
44. Οι κανονισμοί του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	1	2	3	4	5
45. Στο σχολείο υπάρχουν κανονισμοί κατά της βίας μεταξύ των μαθητών.	1	2	3	4	5
46. Στο σχολείο μου όλοι οι μαθητές τιμωρούνται όταν παραβιάζουν τους κανονισμούς.	1	2	3	4	5
47. Στο σχολείο μου, όταν οι μαθητές κάνουν κάτι που δεν επιτρέπεται, τιμωρούνται δίκαια.	1	2	3	4	5

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με τους άλλους μαθητές

Στο σχολείο μπορεί κάποιοι μαθητές (αγόρια ή κορίτσια) να κάνουν κάτι σκόπιμα για να πληγώσουν, να τρομάξουν ή να βλάψουν κάποιο παιδί, χωρίς αυτό το τελευταίο να τους έχει πειράξει, απλά και μόνο επειδή το «έχουν βάλει στο μάτι». Εσένα σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο τη φετινή σχολική χρονιά;

**Β) Τη φετινή σχολική χρονιά, πόσο συχνά σε ενόχλησαν άλλα παιδιά του σχολείου σου σκόπιμα και χωρίς να τα πειράξεις εσύ;
(Κύκλωσε μόνο έναν αριθμό σε κάθε γραμμή του πίνακα)**

	ποτέ τη φετινή σχολική χρονιά	μόνο 1-2 φορές	2-3 φορές το μήνα	περίπου μια φορά την εβδομάδα	σχεδόν κάθε μέρα
1) με έβρισαν ή με κοροΐδεψαν με τρόπο που με πλήγωσε	1	2	3	4	5
2) έκαναν προσβλητικά σχόλια για τη χώρα μου, το χρώμα ή τη θρησκεία μου	1	2	3	4	5
3) με χτύπησαν, με κλώτσησαν ή μου προκάλεσαν σωματικό πόνο με άλλο τρόπο	1	2	3	4	5
4) με τραυμάτισαν σε βαθμό που χρειάστηκε να με δει γιατρός ή να πάω στο νοσοκομείο	1	2	3	4	5
5) απείλησαν να με βλάψουν (μόνο με λόγια)	1	2	3	4	5
6) με απείλησαν με κάποιο αντικείμενο όπως πέτρα, καρέκλα κλπ. <i>(παρακαλούμε να αναφέρεις με ποιο):</i>	1	2	3	4	5
7) διέδωσαν φήμες για μένα για να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν	1	2	3	4	5
8) με απέκλεισαν από κάποια ομαδική δραστηριότητα ή με αγνόησαν	1	2	3	4	5
9) με ενόχλησαν μέσω: α. του κινητού μου	1	2	3	4	5
β. του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)	1	2	3	4	5
γ. του διαδικτύου (Internet)	1	2	3	4	5
10) μου έκαναν άσεμνες χειρονομίες, σχόλια ή προτάσεις	1	2	3	4	5
11) με ενόχλησε μια συμμορία μαθητών του σχολείου μου	1	2	3	4	5
12) έκλεψαν χρήματα ή προσωπικά μου αντικείμενα: α. κρυφά από μένα	1	2	3	4	5
β. αφού με απείλησαν ή με εκβίασαν	1	2	3	4	5
13) κατέστρεψαν προσωπικά μου αντικείμενα	1	2	3	4	5
14) έκαναν κάτι άλλο που με πλήγωσε ή με τρομάξε πολύ <i>(παρακαλούμε να αναφέρεις τι έκαναν):</i>	1	2	3	4	5

**Γ) Παρακαλούμε να διαβάσεις προσεκτικά τις ακόλουθες προτάσεις και να σημειώσεις πόσο συχνά σου έχουν συμβεί τη φετινή σχολική χρονιά.
(Κύκλωσε μόνο έναν αριθμό σε κάθε γραμμή του πίνακα)**

	ποτέ	μόνο 1-2 φορές	2-3 φορές το μήνα	περίπου 1 φορά την εβδομάδα	σχεδόν κάθε μέρα
1) Ένα ή περισσότερα παιδιά του σχολείου μου με ενόχλησαν χωρίς να τα έχω πειράξει.	1	2	3	4	5
2) Στο σχολείο, με ενόχλησε κάποιο παιδί πιο δυνατό από μένα.	1	2	3	4	5
3) Στο σχολείο, με πλήγωσαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εις βάρος μου.	1	2	3	4	5
4) Νιώθω αδύναμος/η να σταματήσω τις πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών που με ενοχλούν στο σχολείο.	1	2	3	4	5
5) Στο σχολείο, κάποιο ή κάποια παιδιά προσπάθησαν να μου κάνουν κακό χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
6) Στο σχολείο, με τρόμαξαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εναντίον μου.	1	2	3	4	5
7) Όταν κάποιος ή κάποιοι συγκεκριμένοι μαθητές τα βάζουν μαζί μου, δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
8) Οι πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών εναντίον μου επηρεάζουν τη ζωή μου (π.χ. δεν μπορώ να συγκεντρωθώ στο μάθημα, φοβάμαι να πάω στο σχολείο, κλπ.).	1	2	3	4	5
9) Έκανα κάτι κρυφά για να πειράξω ένα παιδί του σχολείου μου που αντιπαθώ.	1	2	3	4	5
10) Στο σχολείο, έκανα κάτι για να πληγώσω κάποιο παιδί που με εκνευρίζει, χωρίς εκείνο να με ενοχλήσει.	1	2	3	4	5
11) Ενόχλησα ένα παιδί του σχολείου μου που δεν μπορούσε να τα βάλει μαζί μου για να σπάσω πλάκα.	1	2	3	4	5
12) Έκανα κάτι επίτηδες για να πληγώσω κάποιο παιδί του σχολείου μου που με φοβάται.	1	2	3	4	5
13) Έκανα κάτι επίτηδες για να τρομάξω κάποιο παιδί του σχολείου μου χωρίς να με προκαλέσει εκείνο πρώτα.	1	2	3	4	5
14) Εγώ με την παρέα μου ενοχλούμε κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά του σχολείου που μας φοβούνται και δεν τολμούν να αντιδράσουν.	1	2	3	4	5

Δ) Στο σχολείο σου, τι κάνουν οι καθηγητές ή τα άλλα παιδιά όταν είναι παρόντες σε βίαια επεισόδια μεταξύ μαθητών; Τι κάνεις εσύ όταν αντιλαμβάνεσαι ότι κάποιος συμμαθητής σου ενοχλεί κάποιο άλλο παιδί;

Αν στο σχολείο σου δεν έχει τύχει να σου συμβεί ή να δεις το περιστατικό που περιγράφεται με έντονα γράμματα, βάλε σε κύκλο τον αριθμό 0.
(Κύκλωσε μόνο έναν αριθμό σε κάθε γραμμή του πίνακα)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ	Δεν έχει συμβεί
1) Οι καθηγητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.	1	2	3	4	5	0
2) Οι συμμαθητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.	1	2	3	4	5	0
3) Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα κοροϊδεύουν ή τα βρίζουν άλλοι μαθητές.	1	2	3	4	5	0
4) Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα χτυπάνε άλλοι μαθητές.	1	2	3	4	5	0
5) Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά κοροϊδεύουν ή βρίζουν τους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5	0
6) Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά χτυπάνε τους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5	0
7) Όταν κάποιοι μαθητές μού δημιουργούν προβλήματα, το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.	1	2	3	4	5	0
8) Όταν συμβαίνουν βίαια περιστατικά μεταξύ των μαθητών, οι ενήλικες του σχολείου μου (καθηγητές, διευθυντής κ.ά.) απουσιάζουν.	1	2	3	4	5	0
9) Όταν ένας μαθητής ενοχλεί ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί, το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.	1	2	3	4	5	0

Τέλος ερωτηματολογίου! Σε ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σου! Θα ήθελες να συμμετάσχεις και στη συνέντευξη; ναι όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

**ΠΗΓΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ**

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Η ζωή μου στο σχολείο¹

A) Παρακαλούμε να σημειώσεις σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω στο σχολείο σου τη φετινή σχολική χρονιά.

0. Πόσοι/ες συμμαθητές/τριες σου σε θεωρούν τον/την καλύτερο/η φίλο/η τους;	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> How many students in school are close friends of yours?
1. Νιώθω χαρούμενος/η όταν είμαι στο σχολείο.	<i>Commitment to School - Seattle Social Development Project (Glaser, Van Horn, Arthur, Hawkins & Catalano, 2005):</i> Enjoy being in school?
2. Στο διάλειμμα νιώθω μοναξιά.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Κοινωνική Ένταξη»
3. Οι συμμαθητές μου είναι φιλικοί μαζί μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Κοινωνική Ένταξη»
4. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο.	<i>Simons-Morton & Crump, 2003:</i> Students respect each other.
5. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι συμμαθητές μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Προσκόλληση»
6. Μου αρέσει το σχολείο.	<i>Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998:</i> I like school.
7. Σε κάποιους χώρους του σχολείου φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν άλλοι μαθητές. <i>(Αν αυτό ισχύει, παρακαλούμε να αναφέρεις σε ποιους χώρους του σχολείου φοβάσαι):</i>	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Do you usually stay away from any of the following places because someone might hurt or bother you there? Entrances, hallways, cafeteria etc.
8. Φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποιοι μαθητές στο δρόμο από/προς το σχολείο.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> How often are you afraid that someone will hurt you on the way to or from school?
9. Μία ή περισσότερες παρέες μαθητών του σχολείου μου δημιουργούν προβλήματα στα άλλα παιδιά (κλοπές κ.λπ.).	<i>Benbenishty & Astor (2005):</i> In my school there are gangs (groups of violent students who harass and bully other students).
10. Οι καθηγητές μου νοιάζονται για μένα.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Teachers here care about the students.

¹ Διευκρινίζεται ότι τα ερωτήματα (items) των ερευνητικών εργαλείων που αναφέρονται τροποποιήθηκαν, συμπληρώθηκαν ή απλοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στόχος μας δεν ήταν η πιστή απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα, αλλά η απόδοση του γενικότερου νοήματος και η προσαρμογή τους στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών του γυμνασίου.

11. Οι καθηγητές μου με επαινούν όταν κάνω κάτι καλά.	<i>Child and Adolescent Social Support Scale, Malecki & Demaray, 2002:</i> My teacher(s) praises me when I've tried hard or done well.
12. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι καθηγητές μου.	<i>Jenkins, 1997:</i> Do you care a lot about what your teachers think of you?
13. Οι καθηγητές μου με βοηθάνε όταν ζητάω τη βοήθειά τους.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> When students have an emergency (or a serious problem), an adult is always there to help.
14. Οι μαθητές συμμετέχουν στον καθορισμό των κανονισμών του σχολείου.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> In my school students participate in making important decisions and in making the rules.
15. Οι καθηγητές δίνουν σημασία στη γνώμη των μαθητών για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
16. Στο σχολείο μου υπάρχει ένας/μία καθηγητής/τρια στον/ην οποίο/α θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> I am comfortable talking to teachers when I have a problem.
17. Οι μαθητές που ενοχλούν άδικα άλλα παιδιά μένουν ατιμώρητοι στο σχολείο μου.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης-Μεταβλητή «Δίκαιη Εφαρμογή Κανόνων»
18. Στην τάξη μου το μάθημα διακόπτεται από μαθητές που κάνουν φασαρία.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης, κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Πειθαρχία»
19. Οι καθηγητές μου προσπαθούν να επιβάλουν την πειθαρχία στην τάξη με φοβέρες και απειλές.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
20. Οι καθηγητές μου μιλάνε άσχημα στους μαθητές.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης, κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
21. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν στους μαθητές σωματικές τιμωρίες.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης, κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
22. Οι καθηγητές με έχουν βγάλει έξω από την τάξη για τιμωρία.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Were you sent out of class for punishment?
23. Δεν έχω διάθεση να πάω στο σχολείο γιατί φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποια παιδιά.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> How many times did you skip school because you were afraid that someone would hurt you on the way to or from school or at school?
24. Τα παιδιά της τάξης μου θέλουν να με κάνουν παρέα.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Κοινωνική Ένταξη»

25. Στο σχολείο μαθαίνουμε χρήσιμα για τη ζωή μας πράγματα.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> In classes I am learning the things I need to know.
26. Είναι σημαντικό για μένα να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα του σχολείου.	<i>Jenkins, 1997:</i> Does it matter a lot to you what your grades are?
27. Οι καθηγητές μου με βαθμολογούν δίκαια.	<i>California School Climate and Safety Survey– Short Form,</i> <i>Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005:</i> My teachers are fair.
28. Συμμετέχω στο μάθημα και στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εμπλοκή»
29. Συμμετέχω σε σχολικές δραστηριότητες (άθλημα, θεατρική παράσταση, χορωδία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.λπ.).	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Which of the following things have you spent time on this school term? Athletic teams, debating or drama, chorus or dance etc.
30. Το μάθημα στο σχολείο είναι βαρετό.	<i>Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998:</i> Going to school is boring.
31. Τα πηγαίνω καλά στα μαθήματα του σχολείου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εμπλοκή»
32. Έχω καλές σχέσεις με τους καθηγητές μου.	<i>Benbenishty & Astor (2005):</i> I have close and good relationships with my teachers.
33. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη συζητώντας ήρεμα με τους μαθητές.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
34. Όταν οι μαθητές προτείνουν να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας, οι καθηγητές τους ακούνε με προσοχή.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Teachers sometimes change their lesson plans because of student suggestions.
35. Οι καθηγητές μου με σέβονται.	<i>California School Climate and Safety Survey– Short Form,</i> <i>Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005:</i> My teachers respect me.
36. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να εκφράζω ελεύθερα τη γνώμη μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα»
37. Θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου σε δύο ή περισσότερους καθηγητές του σχολείου μου.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> I can trust most adults in this school.
38. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Πειθαρχία»
39. Οι καθηγητές ή ο/η διευθυντής/ντρια έχουν ενημερώσει τους μαθητές για τις πράξεις που δεν	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> The teachers let the students know what they

επιτρέπονται στο σχολείο.	expect of them. The principal lets the students know what he or she expects of them.
40. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τους κανονισμούς του σχολείου.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> Everyone knows what the school rules are.
41. Οι μαθητές ξέρουν ποιες ακριβώς συνέπειες θα έχουν αν παραβιάσουν έναν κανονισμό.	<i>School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey 2001, DeVoe & Kaffenberger, 2005:</i> If a school rule is broken, students know what kind of punishment will follow.
42. Οι μαθητές σέβονται τους κανονισμούς του σχολείου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Πειθαρχία»
43. Στο σχολείο μου, κάποιοι καθηγητές είναι πολύ αυστηροί ενώ κάποιοι άλλοι είναι πολύ επιεικείς με τους μαθητές που παραβιάζουν τους κανονισμούς.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Σαφήνεια των Σχολικών Κανόνων»
44. Οι κανονισμοί του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> The rules at my school are fair. ESB: The school rules are fair.
45. Στο σχολείο υπάρχουν κανονισμοί κατά της βίας μεταξύ των μαθητών.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> In my school there are clear and known rules against violence.
46. Στο σχολείο μου όλοι οι μαθητές τιμωρούνται όταν παραβιάζουν τους κανονισμούς.	<i>Effective School Battery-Gottfredson, 1984:</i> The punishment for breaking school rules is the same no matter who you are.
47. Στο σχολείο μου, όταν οι μαθητές κάνουν κάτι που δεν επιτρέπεται, τιμωρούνται δίκαια.	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> When students break the rules, they are treated firmly but fairly.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με τους άλλους μαθητές

B) Τη φετινή σχολική χρονιά, πόσο συχνά σε ενόχλησαν άλλα παιδιά του σχολείου σου σκόπιμα και χωρίς να τα πειράξεις εσύ;

1. με έβρισαν ή με κορόιδεψαν με τρόπο που με πλήγωσε	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I was called mean names, was made fun of, or teased in a hurtful way.
2. έκαναν προσβλητικά σχόλια για τη χώρα μου, το χρώμα ή τη θρησκεία μου	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I was bullied with mean names or comments about my race or colour.

3. με χτύπησαν, με κλώτσησαν ή μου προκάλεσαν σωματικό πόνο με άλλο τρόπο	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> You were kicked or punched by a student who wanted to hurt you.
4. με τραυμάτισαν σε βαθμό που χρειάστηκε να με δει γιατρός ή να πάω στο νοσοκομείο	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> You were involved in a fight, were hurt, and required medical attention.
5. απείλησαν να με βλάψουν (μόνο με λόγια)	<i>California School Climate and Safety Survey–Short Form, Furlong, Bates, Whipple & Jimenez, 2005:</i> Someone threatened to hurt you.
6. με απείλησαν με κάποιο αντικείμενο όπως πέτρα, καρέκλα κλπ. (παρακαλούμε να αναφέρετε με ποιο):	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> A student threatened you with a gun and you saw the gun.
7. διέδωσαν φήμες για μένα για να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> Other students told lies or spread false rumors about me and tried to make others dislike me.
8. με απέκλεισαν από κάποια ομαδική δραστηριότητα ή με αγνόησαν	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> Other students left me out of things on purpose, excluded me from their group of friends, or completely ignored me.
9. με ενόχλησαν μέσω: α. του κινητού μου	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I was bullied with mean or hurtful messages, calls or pictures, or in other ways on my mobile phone or over the Internet (computer).
β. του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)	
γ. του διαδικτύου (Internet)	
10. μου έκαναν άσεμνες χειρονομίες, σχόλια ή προτάσεις	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I was bullied with mean names, comments, or gestures with sexual meaning.
11. με ενόχλησε μια συμμορία μαθητών του σχολείου μου	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> Gang members at school threatened, harassed, and pressure you.
12. έκλεψαν χρήματα ή προσωπικά μου αντικείμενα: α. κρυφά από μένα	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I had money or other things taken away from me or damaged.
β. αφού με απείλησαν ή με εκβίασαν	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> You were blackmailed under threats by another student (for money, valuables, or food).
13. κατέστρεψαν προσωπικά μου αντικείμενα	<i>Benbenishty & Astor, 2005:</i> A student intentionally destroyed or broke your personal belongings.
14. έκαναν κάτι άλλο που με πλήγωσε ή με τρόμαξε πολύ (παρακαλούμε να αναφέρετε τι έκαναν):	<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1996:</i> I was bullied in another way. In this case, please write in what way.

Γ) Παρακαλούμε να διαβάσεις προσεκτικά τις ακόλουθες προτάσεις και να σημειώσεις πόσο συχνά σου έχουν συμβεί τη φετινή σχολική χρονιά.

1. Ένα ή περισσότερα παιδιά του σχολείου μου με ενόχλησαν χωρίς να τα έχω πειράξει.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
2. Στο σχολείο, με ενόχλησε κάποιο παιδί πιο δυνατό από μένα.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
3. Στο σχολείο, με πλήγωσαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εις βάρος μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
4. Νιώθω αδύναμος/η να σταματήσω τις πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών που με ενοχλούν στο σχολείο.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
5. Στο σχολείο, κάποιο ή κάποια παιδιά προσπάθησαν να μου κάνουν κακό χωρίς λόγο.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
6. Στο σχολείο, με τρώμαζαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εναντίον μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
7. Όταν κάποιος ή κάποιοι συγκεκριμένοι μαθητές τα βάζουν μαζί μου, δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τον εαυτό μου.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
8. Οι πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών εναντίον μου επηρεάζουν τη ζωή μου (π.χ. δεν μπορώ να συγκεντρωθώ στο μάθημα, φοβάμαι να πάω στο σχολείο, κλπ.).	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Θυματοποίηση»
9. Έκανα κάτι <u>κρυφά</u> για να πειράξω ένα παιδί του σχολείου μου που αντιπαθώ.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»
10. Στο σχολείο, έκανα κάτι για να πληγώσω κάποιο παιδί που με εκνευρίζει, χωρίς εκείνο να με ενοχλήσει.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»
11. Ενόχλησα ένα παιδί του σχολείου μου που δεν μπορούσε να τα βάλει μαζί μου για να σπάσω πλάκα.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»
12. Έκανα κάτι επίτηδες για να πληγώσω κάποιο παιδί του σχολείου μου που με φοβάται.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»
13. Έκανα κάτι επίτηδες για να τρομάξω κάποιο παιδί του σχολείου μου χωρίς να με προκαλέσει εκείνο πρώτα.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»
14. Εγώ με την παρέα μου ενοχλούμε κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά του σχολείου που μας φοβούνται και δεν τολμούν να αντιδράσουν.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Εκφοβισμός»

Δ) Στο σχολείο σου, τι κάνουν οι καθηγητές ή τα άλλα παιδιά όταν είναι παρόντες σε βίαια επεισόδια μεταξύ μαθητών; Τι κάνεις εσύ όταν αντιλαμβάνεσαι ότι κάποιος συμμαθητής σου ενοχλεί κάποιο άλλο παιδί;

1. Οι καθηγητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Εκπαιδευτικών»
2. Οι συμμαθητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Μαθητών»
3. Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα κοροϊδεύουν ή τα βρίζουν άλλοι μαθητές.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Μαθητών»
4. Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα χτυπάνε άλλοι μαθητές.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Μαθητών»
5. Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά κοροϊδεύουν ή βρίζουν τους συμμαθητές τους.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Εκπαιδευτικών»
6. Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά χτυπάνε τους συμμαθητές τους.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Εκπαιδευτικών»
7. Όταν κάποιοι μαθητές μού δημιουργούν προβλήματα , το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Ενημέρωση Ενηλίκων»
8. Όταν συμβαίνουν βίαια περιστατικά μεταξύ των μαθητών , οι ενήλικες του σχολείου μου (καθηγητές, διευθυντής κ.ά.) απουσιάζουν.	Πρωτότυπη πρόταση αντίστροφης βαθμολόγησης, κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Παρέμβαση Εκπαιδευτικών»
9. Όταν ένας μαθητής ενοχλεί ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί , το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.	Πρωτότυπη πρόταση κατασκευασμένη για τη μεταβλητή «Ενημέρωση Ενηλίκων»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

ΔΕΙΚΤΕΣ KMO & BARTLETT

Κλίμακα Σχολικού Κλίματος

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,885
Approx. Chi-Square	8367,871
Bartlett's Test of Sphericity	df
	1128
Sig.	,000

Κλίμακα Μορφών Θυματοποίησης

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,852
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	3441,055
	df
	120
Sig.	,000

Κλίμακα Εκφοβισμού/Θυματοποίησης

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,872
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	3796,155
	df
	91
Sig.	,000

Κλίμακα Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,605
Approx. Chi-Square	503,995
Bartlett's Test of Sphericity	df
	36
Sig.	,000

Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Σχολικού Κλίματος

Items	Loadings											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A33. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη συζητώντας ήρεμα με τους μαθητές.	,716											
A35. Οι καθηγητές μου με σέβονται.	,671		,404									
A34. Όταν οι μαθητές προτείνουν να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας, οι καθηγητές τούς ακούνε με προσοχή.	,653											
A36. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να εκφράζω ελεύθερα τη γνώμη μου.	,637											
A20. Οι καθηγητές μου μιλάνε άσχημα στους μαθητές.	-,625										,350	
A15. Οι καθηγητές δίνουν σημασία στη γνώμη των μαθητών για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή.	,557											
A19. Οι καθηγητές μου προσπαθούν να επιβάλουν την πειθαρχία στην τάξη με φοβέρες και απειλές.	-,548									,312	,454	
A13. Οι καθηγητές μου με βοηθάνε όταν ζητάω τη βοήθειά τους.	,531							,307				
A10. Οι καθηγητές μου νοιάζονται για μένα.	,518							,377				
A27. Οι καθηγητές μου με βαθμολογούν δίκαια.	,500											
A21. Οι καθηγητές μου επιβάλλουν στους μαθητές σωματικές τιμωρίες.	-,395											
A41. Οι μαθητές ξέρουν ποιες ακριβώς συνέπειες θα έχουν αν παραβιάσουν έναν κανονισμό.		,776										
A40. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τους κανονισμούς του σχολείου.		,685										
A39. Οι καθηγητές ή ο/η διευθυντής/ντρια έχουν ενημερώσει τους μαθητές για τις πράξεις που δεν επιτρέπονται στο σχολείο.		,664										
A47. Στο σχολείο μου, όταν οι μαθητές κάνουν κάτι που δεν επιτρέπεται, τιμωρούνται δίκαια.	,310	,580										

A46. Στο σχολείο μου όλοι οι μαθητές τιμωρούνται όταν παραβιάζουν τους κανονισμούς.		,552											
A44. Οι κανονισμοί του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	,333	,467											
A31. Τα πηγαίνω καλά στα μαθήματα του σχολείου.			,754										
A28. Συμμετέχω στο μάθημα και στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη.			,714										
A32. Έχω καλές σχέσεις με τους καθηγητές μου.	,362	,647											
A26. Είναι σημαντικό για μένα να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα του σχολείου.			,431	,306				,426					
A22. Οι καθηγητές με έχουν βγάλει έξω από την τάξη για τιμωρία.	-,361	-,368											
A6. Μου αρέσει το σχολείο			,315	,776									
A1. Νιώθω χαρούμενος/η όταν είμαι στο σχολείο.				,705									
A30. Το μάθημα στο σχολείο είναι βαρετό.	-,304			-,638									
A25. Στο σχολείο μαθαίνουμε χρήσιμα για τη ζωή μας πράγματα.		,326		,434									
A42. Οι μαθητές σέβονται τους κανονισμούς του σχολείου.							,792						
A38. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές τους.							,687						
A4. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο.							,652						
A14. Οι μαθητές συμμετέχουν στον καθορισμό των κανονισμών του σχολείου.							,465						,340
A8. Φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποιοι μαθητές στο δρόμο από/προς το σχολείο.									,801				
A7. Σε κάποιους χώρους του σχολείου φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν άλλοι μαθητές.									,736				
A23. Δεν έχω διάθεση να πάω στο σχολείο γιατί φοβάμαι μήπως με ενοχλήσουν κάποια παιδιά.									,660				

A9. Μία ή περισσότερες παρέες μαθητών του σχολείου μου δημιουργούν προβλήματα στα άλλα παιδιά (κλοπές κλπ.).						,504						,332	
A5. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι συμμαθητές μου.							,708						
A12. Με ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για μένα οι καθηγητές μου.							,682						
A11. Οι καθηγητές μου με επαινούν όταν κάνω κάτι καλά.	,367						,447						
A24. Τα παιδιά της τάξης μου θέλουν να με κάνουν παρέα.								,673					
A0. Πόσοι/ες συμμαθητές/τριες σου σε θεωρούν τον/την καλύτερο/η φίλο/η τους;								,650					
A3. Οι συμμαθητές μου είναι φιλικοί μαζί μου.			,320					,505					
A29. Συμμετέχω σε σχολικές δραστηριότητες (άθλημα, θεατρική παράσταση, χορωδία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα κλπ.).			,319					,398	,334				
A16. Στο σχολείο μου υπάρχει ένας/μία καθηγητής/τρια στον/στην οποίο/α θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου.									,829				
A37. Θα εμπιστευόμουν τα προβλήματά μου σε δύο ή περισσότερους καθηγητές του σχολείου μου.									,778				
A45. Στο σχολείο υπάρχουν κανονισμοί κατά της βίας μεταξύ των μαθητών.										,646			
A43. Στο σχολείο μου, κάποιοι καθηγητές είναι πολύ αυστηροί ενώ κάποιοι άλλοι είναι πολύ επιεικείς με τους μαθητές που παραβιάζουν τους κανονισμούς.										,547			
A17. Οι μαθητές που ενοχλούν άδικα άλλα παιδιά μένουν ατιμώρητοι στο σχολείο μου.											,735		
A18. Στην τάξη μου το μάθημα διακόπτεται από μαθητές που κάνουν φασαρία.						,355						,488	
A2. Στο διάλειμμα νιώθω μοναξιά.									,319				,682

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Μορφών Θυματοποίησης

Items	Loadings		
	1	2	3
B1. Με έβρισαν ή με κορόιδεψαν με τρόπο που με πλήγωσε.	,821		
B3. Με χτύπησαν, με κλώτσησαν ή μου προκάλεσαν σωματικό πόνο με άλλο τρόπο.	,747		
B10. Μου έκαναν άσεμνες χειρονομίες, σχόλια ή προτάσεις.	,719		
B5. Απειλήσαν να με βλάψουν (μόνο με λόγια).	,657	,373	
B7. Διέδωσαν φήμες για μένα για να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν.	,646		
B8. Με απέκλεισαν από κάποια ομαδική δραστηριότητα ή με αγνόησαν.	,448		
B12.β. Έκλεψαν χρήματα ή προσωπικά μου αντικείμενα αφού με απείλησαν ή με εκβίασαν.		,683	
B6. Με απείλησαν με κάποιο αντικείμενο όπως πέτρα, καρέκλα κλπ.	,303	,651	
B12.α. Έκλεψαν χρήματα ή προσωπικά μου αντικείμενα κρυφά από μένα.		,625	
B11. Με ενόχλησε μια συμμορία μαθητών του σχολείου μου.		,541	,440
B13. Κατέστρεψαν προσωπικά μου αντικείμενα.		,516	
B2. Έκαναν προσβλητικά σχόλια για τη χώρα μου, το χρώμα ή τη θρησκεία μου.		,415	
B9.β. Με ενόχλησαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).			,833
B9. γ. Με ενόχλησαν μέσω του διαδικτύου (Internet).			,803
B9.α. Με ενόχλησαν μέσω του κινητού μου.			,697
B4. Με τραυμάτισαν σε βαθμό που χρειάστηκε να με δει γιατρός ή να πάω στο νοσοκομείο.		,556	,568

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Εκφοβισμού/Θυματοποίησης

Items	Loadings	
	1	2
Γ3. Στο σχολείο, με πλήγωσαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εις βάρος μου.	,815	
Γ4. Νιώθω αδύναμος/η να σταματήσω τις πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών που με ενοχλούν στο σχολείο.	,793	
Γ6. Στο σχολείο, με τρόμαξαν οι πράξεις ενός ή περισσότερων παιδιών εναντίον μου.	,781	
Γ1. Ένα ή περισσότερα παιδιά του σχολείου μου με ενόχλησαν χωρίς να τα έχω πειράξει.	,759	
Γ5. Στο σχολείο, κάποιο ή κάποια παιδιά προσπάθησαν να μου κάνουν κακό χωρίς λόγο.	,757	
Γ7. Όταν κάποιος ή κάποιοι συγκεκριμένοι μαθητές τα βάζουν μαζί μου, δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τον εαυτό μου.	,714	
Γ2. Στο σχολείο, με ενόχλησε κάποιο παιδί πιο δυνατό από μένα.	,667	
Γ8. Οι πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών εναντίον μου επηρεάζουν τη ζωή μου (π.χ. δεν μπορώ να συγκεντρωθώ στο μάθημα, φοβάμαι να πάω στο σχολείο κλπ.).	,662	
Γ14. Εγώ με την παρέα μου ενοχλούμε κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά του σχολείου που μας φοβούνται και δεν τολμούν να αντιδράσουν.		,776
Γ12. Έκανα κάτι επίτηδες για να πληγώσω κάποιο παιδί του σχολείου μου που με φοβάται.		,761
Γ13. Έκανα κάτι επίτηδες για να τρομάξω κάποιο παιδί του σχολείου μου χωρίς να με προκαλέσει εκείνο πρώτα.		,727
Γ10. Στο σχολείο, έκανα κάτι για να πληγώσω κάποιο παιδί που με εκνευρίζει, χωρίς εκείνο να με ενοχλήσει.		,723
Γ9. Έκανα κάτι κρυφά για να πειράξω ένα παιδί του σχολείου μου που αντιπαθώ.		,687
Γ11. Ενόχλησα ένα παιδί του σχολείου μου που δεν μπορούσε να τα βάλει μαζί μου για να σπάσω πλάκα.		,682

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

**Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού
από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς**

Items	Loadings		
	1	2	3
Δ3. Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα κοροϊδεύουν ή τα βρίζουν άλλοι μαθητές.	,879		
Δ4. Βοηθάω τα παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν όταν τα χτυπάνε άλλοι μαθητές.	,875		
Δ2. Οι συμμαθητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.	,651		
Δ5. Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά κοροϊδεύουν ή βρίζουν τους συμμαθητές τους.		,811	
Δ6. Οι καθηγητές του σχολείου μου επεμβαίνουν αμέσως όταν κάποια παιδιά χτυπάνε τους συμμαθητές τους.		,797	
Δ1. Οι καθηγητές μου με υπερασπίζονται όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά με ενοχλούν.		,601	
Δ8. Όταν συμβαίνουν βίαια περιστατικά μεταξύ των μαθητών, οι ενήλικες του σχολείου μου (καθηγητές, διευθυντής κ.ά.) απουσιάζουν.		-,573	
Δ7. Όταν κάποιοι μαθητές μου δημιουργούν προβλήματα, το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.			,860
Δ9. Όταν ένας μαθητής ενοχλεί ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί, το αναφέρω στους καθηγητές μου ή στο/η διευθυντή/ντρια.			,814

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

1. Πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,209 ^a	,044	,042	,32592	,044	24,346	1	531	,000
2	,229 ^b	,053	,049	,32475	,009	4,845	1	530	,028
3	,245 ^c	,060	,054	,32380	,007	4,120	1	529	,043

a. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT

b. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT, DISCIPLINE

c. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT, DISCIPLINE, FEAR

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,586	1	2,586	24,346	,000 ^b
	Residual	56,405	531	,106		
	Total	58,991	532			
2	Regression	3,097	2	1,549	14,684	,000 ^c
	Residual	55,894	530	,105		
	Total	58,991	532			
3	Regression	3,529	3	1,176	11,220	,000 ^d
	Residual	55,462	529	,105		
	Total	58,991	532			

a. Dependent Variable: BULLYING

b. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT

c. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT, DISCIPLINE

d. Predictors: (Constant), INVOLVEMENT, DISCIPLINE, FEAR

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,408	,059		24,023	,000
	INVOLVEMENT	-,077	,016	-,209	-4,934	,000
2	(Constant)	1,471	,065		22,614	,000
	INVOLVEMENT	-,068	,016	-,184	-4,197	,000
	DISCIPLINE	-,040	,018	-,096	-2,201	,028
3	(Constant)	1,397	,075		18,735	,000
	INVOLVEMENT	-,067	,016	-,182	-4,166	,000
	DISCIPLINE	-,038	,018	-,091	-2,077	,038
	FEAR	,055	,027	,086	2,030	,043

a. Dependent Variable: BULLYING

2. Πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,560 ^a	,313	,312	,46143	,313	244,797	1	537	,000
2	,605 ^b	,366	,364	,44365	,053	44,916	1	536	,000
3	,613 ^c	,376	,373	,44062	,010	8,384	1	535	,004
4	,619 ^d	,383	,379	,43843	,007	6,378	1	534	,012

a. Predictors: (Constant), FEAR

b. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION

c. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION, DEMOCRACY

d. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION, DEMOCRACY, INVOLVEMENT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	52,122	1	52,122	244,797	,000 ^b
	Residual	114,339	537	,213		
	Total	166,461	538			
2	Regression	60,963	2	30,481	154,866	,000 ^c
	Residual	105,498	536	,197		
	Total	166,461	538			
3	Regression	62,591	3	20,864	107,461	,000 ^d
	Residual	103,870	535	,194		
	Total	166,461	538			
4	Regression	63,817	4	15,954	83,001	,000 ^e
	Residual	102,644	534	,192		
	Total	166,461	538			

a. Dependent Variable: VICTIMIZATION

b. Predictors: (Constant), FEAR

c. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION

d. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION, DEMOCRACY

e. Predictors: (Constant), FEAR, SOCIAL_INTEGRATION, DEMOCRACY, INVOLVEMENT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,588	,049		11,936	,000
	FEAR	,580	,037	,560	15,646	,000
2	(Constant)	1,259	,111		11,366	,000
	FEAR	,519	,037	,501	14,103	,000
	SOCIAL_INTEGRATION	-,148	,022	-,238	-6,702	,000
3	(Constant)	1,430	,125		11,452	,000
	FEAR	,516	,037	,498	14,124	,000
	SOCIAL_INTEGRATION	-,136	,022	-,218	-6,078	,000
	DEMOCRACY	-,067	,023	-,101	-2,896	,004
4	(Constant)	1,371	,126		10,844	,000
	FEAR	,511	,036	,493	14,041	,000
	SOCIAL_INTEGRATION	-,155	,024	-,248	-6,593	,000
	DEMOCRACY	-,095	,026	-,143	-3,717	,000
	INVOLVEMENT	-,064	,025	-,102	-2,525	,012

a. Dependent Variable: VICTIMIZATION

3. Πρόβλεψη του Εκφοβισμού από τους παράγοντες της Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,166 ^a	,028	,024	,34322	,028	7,605	1	267	,006
2	,225 ^b	,050	,043	,33981	,023	6,385	1	266	,012

a. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION

b. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION, ADULT_AWARENESS

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,896	1	,896	7,605	,006 ^b
	Residual	31,453	267	,118		
	Total	32,349	268			
2	Regression	1,633	2	,817	7,072	,001 ^c
	Residual	30,715	266	,115		
	Total	32,349	268			

a. Dependent Variable: BULLYING

b. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION

c. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION, ADULT_AWARENESS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,359	,070		19,289	,000
	PEER_INTERVENTION	-,054	,020	-,166	-2,758	,006
2	(Constant)	1,454	,079		18,362	,000
	PEER_INTERVENTION	-,050	,019	-,155	-2,582	,010
	ADULT_AWARENESS	-,052	,020	-,151	-2,527	,012

a. Dependent Variable: BULLYING

4. Πρόβλεψη της Θυματοποίησης από τον παράγοντα Παρέμβαση Μαθητών της Αντιμετώπισης των Περιστατικών Εκφοβισμού από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,166 ^a	,028	,025	,65230

a. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,868	1	3,868	9,089	,003 ^b
	Residual	136,160	320	,426		
	Total	140,028	321			

a. Dependent Variable: VICTIMIZATION

b. Predictors: (Constant), PEER_INTERVENTION

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,784	,125		14,237	,000
	PEER_INTERVENTION	-,103	,034	-,166	-3,015	,003

a. Dependent Variable: VICTIMIZATION

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε:

ΜΟΝΟΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

ΜΟΝΟΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων της Αττικής ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Θυματοποίηση

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VICTIMIZATION

LSD

(I) Σχολείο	(J) Σχολείο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Περιστερί 1	Περιστερί 2	,10633	,11602	,360	-,1215	,3342
	Περιστερί 3	-,17805	,12125	,142	-,4161	,0600
	Περιστερί 4	,04573	,12050	,704	-,1909	,2824
	Μοσχάτο 1	-,18360	,12461	,141	-,4283	,0611
	Μοσχάτο 2	-,15508	,12371	,210	-,3980	,0879
	Μοσχάτο 3	,04903	,11602	,673	-,1788	,2769
	Μοσχάτο 4	-,15362	,11843	,195	-,3862	,0789
	Χαλάνδρι 1	-,11280	,12050	,350	-,3494	,1238
	Χαλάνδρι 2	,08969	,12985	,490	-,1653	,3447
	Χαλάνδρι 3	-,22100	,12203	,071	-,4606	,0186
	Χαλάνδρι 4	,01326	,11718	,910	-,2168	,2434
	Αμαρούσιο 1	,04268	,12050	,723	-,1939	,2793
	Αμαρούσιο 2	-,04359	,12371	,725	-,2865	,1993
	Αμαρούσιο 3	-,07180	,12125	,554	-,3099	,1663
	Αμαρούσιο 4	-,10816	,11843	,361	-,3407	,1244
	Περιστερί 2	Περιστερί 1	-,10633	,11602	,360	-,3342
Περιστερί 3		-,28438*	,11680	,015	-,5137	-,0550
Περιστερί 4		-,06059	,11602	,602	-,2884	,1672
Μοσχάτο 1		-,28993*	,12029	,016	-,5261	-,0537
Μοσχάτο 2		-,26140*	,11936	,029	-,4958	-,0270
Μοσχάτο 3		-,05729	,11137	,607	-,2760	,1614
Μοσχάτο 4		-,25994*	,11387	,023	-,4835	-,0363
Χαλάνδρι 1		-,21913	,11602	,059	-,4470	,0087
Χαλάνδρι 2		-,01663	,12571	,895	-,2635	,2302
Χαλάνδρι 3		-,32732*	,11762	,006	-,5583	-,0964
Χαλάνδρι 4		-,09307	,11257	,409	-,3141	,1280
Αμαρούσιο 1		-,06364	,11602	,584	-,2915	,1642
Αμαρούσιο 2		-,14992	,11936	,210	-,3843	,0845
Αμαρούσιο 3		-,17813	,11680	,128	-,4075	,0512
Αμαρούσιο 4	-,21449	,11387	,060	-,4381	,0091	
Περιστερί 3	Περιστερί 1	,17805	,12125	,142	-,0600	,4161
	Περιστερί 2	,28438*	,11680	,015	,0550	,5137
	Περιστερί 4	,22378	,12125	,065	-,0143	,4619
	Μοσχάτο 1	-,00556	,12534	,965	-,2517	,2406
	Μοσχάτο 2	,02297	,12444	,854	-,2214	,2673
	Μοσχάτο 3	,22708	,11680	,052	-,0023	,4564
	Μοσχάτο 4	,02443	,11919	,838	-,2096	,2585
	Χαλάνδρι 1	,06524	,12125	,591	-,1729	,3033
	Χαλάνδρι 2	,26774*	,13055	,041	,0114	,5241
	Χαλάνδρι 3	-,04295	,12277	,727	-,2840	,1981
	Χαλάνδρι 4	,19130	,11795	,105	-,0403	,4229
	Αμαρούσιο 1	,22073	,12125	,069	-,0174	,4588
	Αμαρούσιο 2	,13446	,12444	,280	-,1099	,3788
	Αμαρούσιο 3	,10625	,12200	,384	-,1333	,3458
Αμαρούσιο 4	,06989	,11919	,558	-,1642	,3039	

Περιστέρι 4	Περιστέρι 1	-,04573	,12050	,704	-,2824	,1909
	Περιστέρι 2	,06059	,11602	,602	-,1672	,2884
	Περιστέρι 3	-,22378	,12125	,065	-,4619	,0143
	Μοσχάτο 1	-,22934	,12461	,066	-,4740	,0154
	Μοσχάτο 2	-,20081	,12371	,105	-,4437	,0421
	Μοσχάτο 3	,00330	,11602	,977	-,2245	,2311
	Μοσχάτο 4	-,19935	,11843	,093	-,4319	,0332
	Χαλάνδρι 1	-,15854	,12050	,189	-,3952	,0781
	Χαλάνδρι 2	,04396	,12985	,735	-,2110	,2990
	Χαλάνδρι 3	-,26673*	,12203	,029	-,5064	-,0271
	Χαλάνδρι 4	-,03248	,11718	,782	-,2626	,1976
	Αμαρούσιο 1	-,00305	,12050	,980	-,2397	,2336
	Αμαρούσιο 2	-,08932	,12371	,471	-,3323	,1536
	Αμαρούσιο 3	-,11753	,12125	,333	-,3556	,1206
	Αμαρούσιο 4	-,15389	,11843	,194	-,3864	,0787
	Μοσχάτο 1	Περιστέρι 1	,18360	,12461	,141	-,0611
Περιστέρι 2		,28993*	,12029	,016	,0537	,5261
Περιστέρι 3		,00556	,12534	,965	-,2406	,2517
Περιστέρι 4		,22934	,12461	,066	-,0154	,4740
Μοσχάτο 2		,02853	,12772	,823	-,2223	,2793
Μοσχάτο 3		,23264	,12029	,054	-,0036	,4688
Μοσχάτο 4		,02999	,12261	,807	-,2108	,2708
Χαλάνδρι 1		,07080	,12461	,570	-,1739	,3155
Χαλάνδρι 2		,27330*	,13368	,041	,0108	,5358
Χαλάνδρι 3		-,03739	,12610	,767	-,2850	,2102
Χαλάνδρι 4		,19686	,12140	,105	-,0415	,4353
Αμαρούσιο 1		,22629	,12461	,070	-,0184	,4710
Αμαρούσιο 2		,14002	,12772	,273	-,1108	,3908
Αμαρούσιο 3		,11181	,12534	,373	-,1343	,3579
Αμαρούσιο 4	,07544	,12261	,539	-,1653	,3162	
Μοσχάτο 2	Περιστέρι 1	,15508	,12371	,210	-,0879	,3980
	Περιστέρι 2	,26140*	,11936	,029	,0270	,4958
	Περιστέρι 3	-,02297	,12444	,854	-,2673	,2214
	Περιστέρι 4	,20081	,12371	,105	-,0421	,4437
	Μοσχάτο 1	-,02853	,12772	,823	-,2793	,2223
	Μοσχάτο 3	,20411	,11936	,088	-,0303	,4385
	Μοσχάτο 4	,00146	,12170	,990	-,2375	,2404
	Χαλάνδρι 1	,04227	,12371	,733	-,2007	,2852
	Χαλάνδρι 2	,24477	,13284	,066	-,0161	,5056
	Χαλάνδρι 3	-,06592	,12521	,599	-,3118	,1799
	Χαλάνδρι 4	,16833	,12048	,163	-,0683	,4049
	Αμαρούσιο 1	,19776	,12371	,110	-,0452	,4407
	Αμαρούσιο 2	,11149	,12684	,380	-,1376	,3606
	Αμαρούσιο 3	,08328	,12444	,504	-,1611	,3276
Αμαρούσιο 4	,04691	,12170	,700	-,1921	,2859	
Μοσχάτο 3	Περιστέρι 1	-,04903	,11602	,673	-,2769	,1788
	Περιστέρι 2	,05729	,11137	,607	-,1614	,2760
	Περιστέρι 3	-,22708	,11680	,052	-,4564	,0023
	Περιστέρι 4	-,00330	,11602	,977	-,2311	,2245
	Μοσχάτο 1	-,23264	,12029	,054	-,4688	,0036
	Μοσχάτο 2	-,20411	,11936	,088	-,4385	,0303
	Μοσχάτο 4	-,20265	,11387	,076	-,4263	,0210
	Χαλάνδρι 1	-,16184	,11602	,164	-,3897	,0660
	Χαλάνδρι 2	,04066	,12571	,746	-,2062	,2875
	Χαλάνδρι 3	-,27003*	,11762	,022	-,5010	-,0391
	Χαλάνδρι 4	-,03578	,11257	,751	-,2568	,1853
	Αμαρούσιο 1	-,00635	,11602	,956	-,2342	,2215
	Αμαρούσιο 2	-,09262	,11936	,438	-,3270	,1418
	Αμαρούσιο 3	-,12083	,11680	,301	-,3502	,1085
Αμαρούσιο 4	-,15720	,11387	,168	-,3808	,0664	

Μοσχάτο 4	Περιστέρι 1	,15362	,11843	,195	-,0789	,3862
	Περιστέρι 2	,25994*	,11387	,023	,0363	,4835
	Περιστέρι 3	-,02443	,11919	,838	-,2585	,2096
	Περιστέρι 4	,19935	,11843	,093	-,0332	,4319
	Μοσχάτο 1	-,02999	,12261	,807	-,2708	,2108
	Μοσχάτο 2	-,00146	,12170	,990	-,2404	,2375
	Μοσχάτο 3	,20265	,11387	,076	-,0210	,4263
	Χαλάνδρι 1	,04081	,11843	,730	-,1917	,2734
	Χαλάνδρι 2	,24331	,12793	,058	-,0079	,4945
	Χαλάνδρι 3	-,06738	,11999	,575	-,3030	,1682
	Χαλάνδρι 4	,16687	,11505	,147	-,0590	,3928
	Αμαρούσιο 1	,19630	,11843	,098	-,0363	,4289
	Αμαρούσιο 2	,11003	,12170	,366	-,1289	,3490
	Αμαρούσιο 3	,08182	,11919	,493	-,1522	,3159
	Αμαρούσιο 4	,04545	,11632	,696	-,1830	,2739
	Χαλάνδρι 1	Περιστέρι 1	,11280	,12050	,350	-,1238
Περιστέρι 2		,21913	,11602	,059	-,0087	,4470
Περιστέρι 3		-,06524	,12125	,591	-,3033	,1729
Περιστέρι 4		,15854	,12050	,189	-,0781	,3952
Μοσχάτο 1		-,07080	,12461	,570	-,3155	,1739
Μοσχάτο 2		-,04227	,12371	,733	-,2852	,2007
Μοσχάτο 3		,16184	,11602	,164	-,0660	,3897
Μοσχάτο 4		-,04081	,11843	,730	-,2734	,1917
Χαλάνδρι 2		,20250	,12985	,119	-,0525	,4575
Χαλάνδρι 3		-,10819	,12203	,376	-,3478	,1314
Χαλάνδρι 4		,12606	,11718	,282	-,1040	,3562
Αμαρούσιο 1		,15549	,12050	,197	-,0811	,3921
Αμαρούσιο 2		,06922	,12371	,576	-,1737	,3121
Αμαρούσιο 3		,04101	,12125	,735	-,1971	,2791
Αμαρούσιο 4		,00464	,11843	,969	-,2279	,2372
Χαλάνδρι 2		Περιστέρι 1	-,08969	,12985	,490	-,3447
	Περιστέρι 2	,01663	,12571	,895	-,2302	,2635
	Περιστέρι 3	-,26774*	,13055	,041	-,5241	-,0114
	Περιστέρι 4	-,04396	,12985	,735	-,2990	,2110
	Μοσχάτο 1	-,27330*	,13368	,041	-,5358	-,0108
	Μοσχάτο 2	-,24477	,13284	,066	-,5056	,0161
	Μοσχάτο 3	-,04066	,12571	,746	-,2875	,2062
	Μοσχάτο 4	-,24331	,12793	,058	-,4945	,0079
	Χαλάνδρι 1	-,20250	,12985	,119	-,4575	,0525
	Χαλάνδρι 3	-,31069*	,13128	,018	-,5685	-,0529
	Χαλάνδρι 4	-,07644	,12678	,547	-,3254	,1725
	Αμαρούσιο 1	-,04701	,12985	,717	-,3020	,2080
	Αμαρούσιο 2	-,13328	,13284	,316	-,3941	,1276
	Αμαρούσιο 3	-,16149	,13055	,217	-,4179	,0949
	Αμαρούσιο 4	-,19786	,12793	,122	-,4491	,0534
	Χαλάνδρι 3	Περιστέρι 1	,22100	,12203	,071	-,0186
Περιστέρι 2		,32732*	,11762	,006	,0964	,5583
Περιστέρι 3		,04295	,12277	,727	-,1981	,2840
Περιστέρι 4		,26673*	,12203	,029	,0271	,5064
Μοσχάτο 1		,03739	,12610	,767	-,2102	,2850
Μοσχάτο 2		,06592	,12521	,599	-,1799	,3118
Μοσχάτο 3		,27003*	,11762	,022	,0391	,5010
Μοσχάτο 4		,06738	,11999	,575	-,1682	,3030
Χαλάνδρι 1		,10819	,12203	,376	-,1314	,3478
Χαλάνδρι 2		,31069*	,13128	,018	,0529	,5685
Χαλάνδρι 4		,23425*	,11876	,049	,0011	,4675
Αμαρούσιο 1		,26368*	,12203	,031	,0240	,5033
Αμαρούσιο 2		,17741	,12521	,157	-,0685	,4233
Αμαρούσιο 3		,14920	,12277	,225	-,0919	,3903
Αμαρούσιο 4		,11284	,11999	,347	-,1228	,3485

Χαλάνδρι 4	Περιστέρι 1	-,01326	,11718	,910	-,2434	,2168
	Περιστέρι 2	,09307	,11257	,409	-,1280	,3141
	Περιστέρι 3	-,19130	,11795	,105	-,4229	,0403
	Περιστέρι 4	,03248	,11718	,782	-,1976	,2626
	Μοσχάτο 1	-,19686	,12140	,105	-,4353	,0415
	Μοσχάτο 2	-,16833	,12048	,163	-,4049	,0683
	Μοσχάτο 3	,03578	,11257	,751	-,1853	,2568
	Μοσχάτο 4	-,16687	,11505	,147	-,3928	,0590
	Χαλάνδρι 1	-,12606	,11718	,282	-,3562	,1040
	Χαλάνδρι 2	,07644	,12678	,547	-,1725	,3254
	Χαλάνδρι 3	-,23425*	,11876	,049	-,4675	-,0011
	Αμαρούσιο 1	,02943	,11718	,802	-,2007	,2595
	Αμαρούσιο 2	-,05684	,12048	,637	-,2934	,1797
	Αμαρούσιο 3	-,08505	,11795	,471	-,3167	,1466
	Αμαρούσιο 4	-,12142	,11505	,292	-,3473	,1045
	Αμαρούσιο 1	Περιστέρι 1	-,04268	,12050	,723	-,2793
Περιστέρι 2		,06364	,11602	,584	-,1642	,2915
Περιστέρι 3		-,22073	,12125	,069	-,4588	,0174
Περιστέρι 4		,00305	,12050	,980	-,2336	,2397
Μοσχάτο 1		-,22629	,12461	,070	-,4710	,0184
Μοσχάτο 2		-,19776	,12371	,110	-,4407	,0452
Μοσχάτο 3		,00635	,11602	,956	-,2215	,2342
Μοσχάτο 4		-,19630	,11843	,098	-,4289	,0363
Χαλάνδρι 1		-,15549	,12050	,197	-,3921	,0811
Χαλάνδρι 2		,04701	,12985	,717	-,2080	,3020
Χαλάνδρι 3		-,26368*	,12203	,031	-,5033	-,0240
Χαλάνδρι 4		-,02943	,11718	,802	-,2595	,2007
Αμαρούσιο 2		-,08627	,12371	,486	-,3292	,1567
Αμαρούσιο 3		-,11448	,12125	,345	-,3526	,1236
Αμαρούσιο 4	-,15085	,11843	,203	-,3834	,0817	
Αμαρούσιο 2	Περιστέρι 1	,04359	,12371	,725	-,1993	,2865
	Περιστέρι 2	,14992	,11936	,210	-,0845	,3843
	Περιστέρι 3	-,13446	,12444	,280	-,3788	,1099
	Περιστέρι 4	,08932	,12371	,471	-,1536	,3323
	Μοσχάτο 1	-,14002	,12772	,273	-,3908	,1108
	Μοσχάτο 2	-,11149	,12684	,380	-,3606	,1376
	Μοσχάτο 3	,09262	,11936	,438	-,1418	,3270
	Μοσχάτο 4	-,11003	,12170	,366	-,3490	,1289
	Χαλάνδρι 1	-,06922	,12371	,576	-,3121	,1737
	Χαλάνδρι 2	,13328	,13284	,316	-,1276	,3941
	Χαλάνδρι 3	-,17741	,12521	,157	-,4233	,0685
	Χαλάνδρι 4	,05684	,12048	,637	-,1797	,2934
	Αμαρούσιο 1	,08627	,12371	,486	-,1567	,3292
	Αμαρούσιο 3	-,02821	,12444	,821	-,2726	,2162
Αμαρούσιο 4	-,06457	,12170	,596	-,3035	,1744	
Αμαρούσιο 3	Περιστέρι 1	,07180	,12125	,554	-,1663	,3099
	Περιστέρι 2	,17813	,11680	,128	-,0512	,4075
	Περιστέρι 3	-,10625	,12200	,384	-,3458	,1333
	Περιστέρι 4	,11753	,12125	,333	-,1206	,3556
	Μοσχάτο 1	-,11181	,12534	,373	-,3579	,1343
	Μοσχάτο 2	-,08328	,12444	,504	-,3276	,1611
	Μοσχάτο 3	,12083	,11680	,301	-,1085	,3502
	Μοσχάτο 4	-,08182	,11919	,493	-,3159	,1522
	Χαλάνδρι 1	-,04101	,12125	,735	-,2791	,1971
	Χαλάνδρι 2	,16149	,13055	,217	-,0949	,4179
	Χαλάνδρι 3	-,14920	,12277	,225	-,3903	,0919
	Χαλάνδρι 4	,08505	,11795	,471	-,1466	,3167
	Αμαρούσιο 1	,11448	,12125	,345	-,1236	,3526
	Αμαρούσιο 2	,02821	,12444	,821	-,2162	,2726
	Αμαρούσιο 4	-,03636	,11919	,760	-,2704	,1977

	Περιστέρι 1	,10816	,11843	,361	-,1244	,3407
	Περιστέρι 2	,21449	,11387	,060	-,0091	,4381
	Περιστέρι 3	-,06989	,11919	,558	-,3039	,1642
	Περιστέρι 4	,15389	,11843	,194	-,0787	,3864
	Μοσχάτο 1	-,07544	,12261	,539	-,3162	,1653
	Μοσχάτο 2	-,04691	,12170	,700	-,2859	,1921
	Μοσχάτο 3	,15720	,11387	,168	-,0664	,3808
Αμαρούσιο 4	Μοσχάτο 4	-,04545	,11632	,696	-,2739	,1830
	Χαλάνδρι 1	-,00464	,11843	,969	-,2372	,2279
	Χαλάνδρι 2	,19786	,12793	,122	-,0534	,4491
	Χαλάνδρι 3	-,11284	,11999	,347	-,3485	,1228
	Χαλάνδρι 4	,12142	,11505	,292	-,1045	,3473
	Αμαρούσιο 1	,15085	,11843	,203	-,0817	,3834
	Αμαρούσιο 2	,06457	,12170	,596	-,1744	,3035
	Αμαρούσιο 3	,03636	,11919	,760	-,1977	,2704

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων της Αττικής ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Απλή Θυματοποίηση

Multiple Comparisons

Dependent Variable: SIMPLE_VICTIMIZATION

LSD

(I) Σχολείο	(J) Σχολείο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Περιστερί 1	Περιστερί 2	,13917	,14278	,330	-,1412	,4195
	Περιστερί 3	-,24500	,14912	,101	-,5378	,0478
	Περιστερί 4	-,01927	,14821	,897	-,3103	,2718
	Μοσχάτο 1	-,14882	,15556	,339	-,4543	,1567
	Μοσχάτο 2	-,12500	,14912	,402	-,4178	,1678
	Μοσχάτο 3	,10583	,14278	,459	-,1745	,3862
	Μοσχάτο 4	-,10628	,14650	,468	-,3940	,1814
	Χαλάνδρι 1	-,00429	,14734	,977	-,2936	,2850
	Χαλάνδρι 2	,09750	,15817	,538	-,2131	,4081
	Χαλάνδρι 3	-,24128	,15008	,108	-,5360	,0534
	Χαλάνδρι 4	-,05383	,14346	,708	-,3355	,2279
	Αμαρούσιο 1	,13000	,14912	,384	-,1628	,4228
	Αμαρούσιο 2	,10189	,15212	,503	-,1968	,4006
	Αμαρούσιο 3	,13632	,15107	,367	-,1603	,4330
	Αμαρούσιο 4	-,24778	,14492	,088	-,5324	,0368
	Περιστερί 2	Περιστερί 1	-,13917	,14278	,330	-,4195
Περιστερί 3		-,38417	,14278	,007	-,6645	-,1038
Περιστερί 4		-,15843	,14182	,264	-,4369	,1201
Μοσχάτο 1		-,28799	,14949	,054	-,5815	,0056
Μοσχάτο 2		-,26417	,14278	,065	-,5445	,0162
Μοσχάτο 3		-,03333	,13613	,807	-,3007	,2340
Μοσχάτο 4		-,24545	,14003	,080	-,5204	,0295
Χαλάνδρι 1		-,14345	,14091	,309	-,4202	,1332
Χαλάνδρι 2		-,04167	,15220	,784	-,3405	,2572
Χαλάνδρι 3		-,38045*	,14377	,008	-,6628	-,0981
Χαλάνδρι 4		-,19300	,13685	,159	-,4617	,0757
Αμαρούσιο 1		-,00917	,14278	,949	-,2895	,2712
Αμαρούσιο 2		-,03727	,14590	,798	-,3238	,2492
Αμαρούσιο 3		-,00285	,14481	,984	-,2872	,2815
Αμαρούσιο 4	-,38694*	,13838	,005	-,6587	-,1152	
Περιστερί 3	Περιστερί 1	,24500	,14912	,101	-,0478	,5378
	Περιστερί 2	,38417*	,14278	,007	,1038	,6645
	Περιστερί 4	,22573	,14821	,128	-,0653	,5168
	Μοσχάτο 1	,09618	,15556	,537	-,2093	,4017
	Μοσχάτο 2	,12000	,14912	,421	-,1728	,4128
	Μοσχάτο 3	,35083*	,14278	,014	,0705	,6312
	Μοσχάτο 4	,13872	,14650	,344	-,1490	,4264
	Χαλάνδρι 1	,24071	,14734	,103	-,0486	,5300
	Χαλάνδρι 2	,34250*	,15817	,031	,0319	,6531
	Χαλάνδρι 3	,00372	,15008	,980	-,2910	,2984
	Χαλάνδρι 4	,19117	,14346	,183	-,0905	,4729
	Αμαρούσιο 1	,37500*	,14912	,012	,0822	,6678
	Αμαρούσιο 2	,34689*	,15212	,023	,0482	,6456
	Αμαρούσιο 3	,38132*	,15107	,012	,0847	,6780
Αμαρούσιο 4	-,00278	,14492	,985	-,2874	,2818	

Περιστερί 4	Περιστερί 1	,01927	,14821	,897	-,2718	,3103
	Περιστερί 2	,15843	,14182	,264	-,1201	,4369
	Περιστερί 3	-,22573	,14821	,128	-,5168	,0653
	Μοσχάτο 1	-,12956	,15469	,403	-,4333	,1742
	Μοσχάτο 2	-,10573	,14821	,476	-,3968	,1853
	Μοσχάτο 3	,12510	,14182	,378	-,1534	,4036
	Μοσχάτο 4	-,08701	,14557	,550	-,3729	,1988
	Χαλάνδρι 1	,01498	,14642	,919	-,2725	,3025
	Χαλάνδρι 2	,11677	,15731	,458	-,1921	,4257
	Χαλάνδρι 3	-,22201	,14917	,137	-,5149	,0709
	Χαλάνδρι 4	-,03456	,14252	,808	-,3144	,2453
	Αμαρούσιο 1	,14927	,14821	,314	-,1418	,4403
	Αμαρούσιο 2	,12116	,15122	,423	-,1758	,4181
	Αμαρούσιο 3	,15558	,15017	,301	-,1393	,4505
	Αμαρούσιο 4	-,22851	,14398	,113	-,5112	,0542
	Μοσχάτο 1	Περιστερί 1	,14882	,15556	,339	-,1567
Περιστερί 2		,28799	,14949	,054	-,0056	,5815
Περιστερί 3		-,09618	,15556	,537	-,4017	,2093
Περιστερί 4		,12956	,15469	,403	-,1742	,4333
Μοσχάτο 2		,02382	,15556	,878	-,2817	,3293
Μοσχάτο 3		,25466	,14949	,089	-,0389	,5482
Μοσχάτο 4		,04254	,15305	,781	-,2580	,3431
Χαλάνδρι 1		,14454	,15385	,348	-,1576	,4467
Χαλάνδρι 2		,24632	,16426	,134	-,0762	,5689
Χαλάνδρι 3		-,09246	,15648	,555	-,3997	,2148
Χαλάνδρι 4		,09499	,15015	,527	-,1998	,3898
Αμαρούσιο 1		,27882	,15556	,074	-,0267	,5843
Αμαρούσιο 2		,25072	,15844	,114	-,0604	,5618
Αμαρούσιο 3		,28514	,15743	,071	-,0240	,5943
Αμαρούσιο 4	-,09895	,15154	,514	-,3965	,1986	
Μοσχάτο 2	Περιστερί 1	,12500	,14912	,402	-,1678	,4178
	Περιστερί 2	,26417	,14278	,065	-,0162	,5445
	Περιστερί 3	-,12000	,14912	,421	-,4128	,1728
	Περιστερί 4	,10573	,14821	,476	-,1853	,3968
	Μοσχάτο 1	-,02382	,15556	,878	-,3293	,2817
	Μοσχάτο 3	,23083	,14278	,106	-,0495	,5112
	Μοσχάτο 4	,01872	,14650	,898	-,2690	,3064
	Χαλάνδρι 1	,12071	,14734	,413	-,1686	,4100
	Χαλάνδρι 2	,22250	,15817	,160	-,0881	,5331
	Χαλάνδρι 3	-,11628	,15008	,439	-,4110	,1784
	Χαλάνδρι 4	,07117	,14346	,620	-,2105	,3529
	Αμαρούσιο 1	,25500	,14912	,088	-,0378	,5478
	Αμαρούσιο 2	,22689	,15212	,136	-,0718	,5256
	Αμαρούσιο 3	,26132	,15107	,084	-,0353	,5580
Αμαρούσιο 4	-,12278	,14492	,397	-,4074	,1618	
Μοσχάτο 3	Περιστερί 1	-,10583	,14278	,459	-,3862	,1745
	Περιστερί 2	,03333	,13613	,807	-,2340	,3007
	Περιστερί 3	-,35083*	,14278	,014	-,6312	-,0705
	Περιστερί 4	-,12510	,14182	,378	-,4036	,1534
	Μοσχάτο 1	-,25466	,14949	,089	-,5482	,0389
	Μοσχάτο 2	-,23083	,14278	,106	-,5112	,0495
	Μοσχάτο 4	-,21211	,14003	,130	-,4871	,0629
	Χαλάνδρι 1	-,11012	,14091	,435	-,3868	,1666
	Χαλάνδρι 2	-,00833	,15220	,956	-,3072	,2905
	Χαλάνδρι 3	-,34712*	,14377	,016	-,6294	-,0648
	Χαλάνδρι 4	-,15966	,13685	,244	-,4284	,1091
	Αμαρούσιο 1	,02417	,14278	,866	-,2562	,3045
	Αμαρούσιο 2	-,00394	,14590	,978	-,2904	,2826
	Αμαρούσιο 3	,03048	,14481	,833	-,2539	,3148
Αμαρούσιο 4	-,35361*	,13838	,011	-,6253	-,0819	

Μοσχάτο 4	Περιστέρι 1	,10628	,14650	,468	-,1814	,3940
	Περιστέρι 2	,24545	,14003	,080	-,0295	,5204
	Περιστέρι 3	-,13872	,14650	,344	-,4264	,1490
	Περιστέρι 4	,08701	,14557	,550	-,1988	,3729
	Μοσχάτο 1	-,04254	,15305	,781	-,3431	,2580
	Μοσχάτο 2	-,01872	,14650	,898	-,3064	,2690
	Μοσχάτο 3	,21211	,14003	,130	-,0629	,4871
	Χαλάνδρι 1	,10199	,14468	,481	-,1821	,3861
	Χαλάνδρι 2	,20378	,15570	,191	-,1020	,5095
	Χαλάνδρι 3	-,13500	,14747	,360	-,4246	,1546
	Χαλάνδρι 4	,05245	,14073	,710	-,2239	,3288
	Αμαρούσιο 1	,23628	,14650	,107	-,0514	,5240
	Αμαρούσιο 2	,20817	,14955	,164	-,0855	,5018
	Αμαρούσιο 3	,24259	,14848	,103	-,0490	,5342
	Αμαρούσιο 4	-,14150	,14222	,320	-,4208	,1378
Χαλάνδρι 1	Περιστέρι 1	,00429	,14734	,977	-,2850	,2936
	Περιστέρι 2	,14345	,14091	,309	-,1332	,4202
	Περιστέρι 3	-,24071	,14734	,103	-,5300	,0486
	Περιστέρι 4	-,01498	,14642	,919	-,3025	,2725
	Μοσχάτο 1	-,14454	,15385	,348	-,4467	,1576
	Μοσχάτο 2	-,12071	,14734	,413	-,4100	,1686
	Μοσχάτο 3	,11012	,14091	,435	-,1666	,3868
	Μοσχάτο 4	-,10199	,14468	,481	-,3861	,1821
	Χαλάνδρι 2	,10179	,15649	,516	-,2055	,4091
	Χαλάνδρι 3	-,23700	,14830	,111	-,5282	,0542
	Χαλάνδρι 4	-,04954	,14161	,727	-,3276	,2285
	Αμαρούσιο 1	,13429	,14734	,362	-,1550	,4236
	Αμαρούσιο 2	,10618	,15037	,480	-,1891	,4015
	Αμαρούσιο 3	,14060	,14931	,347	-,1526	,4338
	Αμαρούσιο 4	-,24349	,14308	,089	-,5245	,0375
Χαλάνδρι 2	Περιστέρι 1	-,09750	,15817	,538	-,4081	,2131
	Περιστέρι 2	,04167	,15220	,784	-,2572	,3405
	Περιστέρι 3	-,34250*	,15817	,031	-,6531	-,0319
	Περιστέρι 4	-,11677	,15731	,458	-,4257	,1921
	Μοσχάτο 1	-,24632	,16426	,134	-,5689	,0762
	Μοσχάτο 2	-,22250	,15817	,160	-,5331	,0881
	Μοσχάτο 3	,00833	,15220	,956	-,2905	,3072
	Μοσχάτο 4	-,20378	,15570	,191	-,5095	,1020
	Χαλάνδρι 1	-,10179	,15649	,516	-,4091	,2055
	Χαλάνδρι 3	-,33878*	,15907	,034	-,6511	-,0264
	Χαλάνδρι 4	-,15133	,15285	,323	-,4515	,1488
	Αμαρούσιο 1	,03250	,15817	,837	-,2781	,3431
	Αμαρούσιο 2	,00439	,16099	,978	-,3118	,3205
	Αμαρούσιο 3	,03882	,16001	,808	-,2754	,3530
	Αμαρούσιο 4	-,34528*	,15422	,026	-,6481	-,0424
Χαλάνδρι 3	Περιστέρι 1	,24128	,15008	,108	-,0534	,5360
	Περιστέρι 2	,38045*	,14377	,008	,0981	,6628
	Περιστέρι 3	-,00372	,15008	,980	-,2984	,2910
	Περιστέρι 4	,22201	,14917	,137	-,0709	,5149
	Μοσχάτο 1	,09246	,15648	,555	-,2148	,3997
	Μοσχάτο 2	,11628	,15008	,439	-,1784	,4110
	Μοσχάτο 3	,34712*	,14377	,016	,0648	,6294
	Μοσχάτο 4	,13500	,14747	,360	-,1546	,4246
	Χαλάνδρι 1	,23700	,14830	,111	-,0542	,5282
	Χαλάνδρι 2	,33878*	,15907	,034	,0264	,6511
	Χαλάνδρι 4	,18745	,14445	,195	-,0962	,4711
	Αμαρούσιο 1	,37128*	,15008	,014	,0766	,6660
	Αμαρούσιο 2	,34317*	,15305	,025	,0426	,6437
	Αμαρούσιο 3	,37760*	,15201	,013	,0791	,6761
	Αμαρούσιο 4	-,00650	,14590	,965	-,2930	,2800

Χαλάνδρι 4	Περιστέρι 1	,05383	,14346	,708	-,2279	,3355
	Περιστέρι 2	,19300	,13685	,159	-,0757	,4617
	Περιστέρι 3	-,19117	,14346	,183	-,4729	,0905
	Περιστέρι 4	,03456	,14252	,808	-,2453	,3144
	Μοσχάτο 1	-,09499	,15015	,527	-,3898	,1998
	Μοσχάτο 2	-,07117	,14346	,620	-,3529	,2105
	Μοσχάτο 3	,15966	,13685	,244	-,1091	,4284
	Μοσχάτο 4	-,05245	,14073	,710	-,3288	,2239
	Χαλάνδρι 1	,04954	,14161	,727	-,2285	,3276
	Χαλάνδρι 2	,15133	,15285	,323	-,1488	,4515
	Χαλάνδρι 3	-,18745	,14445	,195	-,4711	,0962
	Αμαρούσιο 1	,18383	,14346	,201	-,0979	,4655
	Αμαρούσιο 2	,15572	,14657	,288	-,1321	,4435
	Αμαρούσιο 3	,19015	,14549	,192	-,0956	,4758
Αμαρούσιο 4	-,19395	,13909	,164	-,4671	,0792	
Αμαρούσιο 1	Περιστέρι 1	-,13000	,14912	,384	-,4228	,1628
	Περιστέρι 2	,00917	,14278	,949	-,2712	,2895
	Περιστέρι 3	-,37500*	,14912	,012	-,6678	-,0822
	Περιστέρι 4	-,14927	,14821	,314	-,4403	,1418
	Μοσχάτο 1	-,27882	,15556	,074	-,5843	,0267
	Μοσχάτο 2	-,25500	,14912	,088	-,5478	,0378
	Μοσχάτο 3	-,02417	,14278	,866	-,3045	,2562
	Μοσχάτο 4	-,23628	,14650	,107	-,5240	,0514
	Χαλάνδρι 1	-,13429	,14734	,362	-,4236	,1550
	Χαλάνδρι 2	-,03250	,15817	,837	-,3431	,2781
	Χαλάνδρι 3	-,37128*	,15008	,014	-,6660	-,0766
	Χαλάνδρι 4	-,18383	,14346	,201	-,4655	,0979
	Αμαρούσιο 2	-,02811	,15212	,853	-,3268	,2706
	Αμαρούσιο 3	,00632	,15107	,967	-,2903	,3030
Αμαρούσιο 4	-,37778*	,14492	,009	-,6624	-,0932	
Αμαρούσιο 2	Περιστέρι 1	-,10189	,15212	,503	-,4006	,1968
	Περιστέρι 2	,03727	,14590	,798	-,2492	,3238
	Περιστέρι 3	-,34689*	,15212	,023	-,6456	-,0482
	Περιστέρι 4	-,12116	,15122	,423	-,4181	,1758
	Μοσχάτο 1	-,25072	,15844	,114	-,5618	,0604
	Μοσχάτο 2	-,22689	,15212	,136	-,5256	,0718
	Μοσχάτο 3	,00394	,14590	,978	-,2826	,2904
	Μοσχάτο 4	-,20817	,14955	,164	-,5018	,0855
	Χαλάνδρι 1	-,10618	,15037	,480	-,4015	,1891
	Χαλάνδρι 2	-,00439	,16099	,978	-,3205	,3118
	Χαλάνδρι 3	-,34317*	,15305	,025	-,6437	-,0426
	Χαλάνδρι 4	-,15572	,14657	,288	-,4435	,1321
	Αμαρούσιο 1	,02811	,15212	,853	-,2706	,3268
	Αμαρούσιο 3	,03442	,15403	,823	-,2680	,3369
Αμαρούσιο 4	-,34967*	,14800	,018	-,6403	-,0590	
Αμαρούσιο 3	Περιστέρι 1	-,13632	,15107	,367	-,4330	,1603
	Περιστέρι 2	,00285	,14481	,984	-,2815	,2872
	Περιστέρι 3	-,38132*	,15107	,012	-,6780	-,0847
	Περιστέρι 4	-,15558	,15017	,301	-,4505	,1393
	Μοσχάτο 1	-,28514	,15743	,071	-,5943	,0240
	Μοσχάτο 2	-,26132	,15107	,084	-,5580	,0353
	Μοσχάτο 3	-,03048	,14481	,833	-,3148	,2539
	Μοσχάτο 4	-,24259	,14848	,103	-,5342	,0490
	Χαλάνδρι 1	-,14060	,14931	,347	-,4338	,1526
	Χαλάνδρι 2	-,03882	,16001	,808	-,3530	,2754
	Χαλάνδρι 3	-,37760*	,15201	,013	-,6761	-,0791
	Χαλάνδρι 4	-,19015	,14549	,192	-,4758	,0956
	Αμαρούσιο 1	-,00632	,15107	,967	-,3030	,2903
	Αμαρούσιο 2	-,03442	,15403	,823	-,3369	,2680
Αμαρούσιο 4	-,38409*	,14693	,009	-,6726	-,0956	

	Περιστέρι 1	,24778	,14492	,088	-,0368	,5324
	Περιστέρι 2	,38694*	,13838	,005	,1152	,6587
	Περιστέρι 3	,00278	,14492	,985	-,2818	,2874
	Περιστέρι 4	,22851	,14398	,113	-,0542	,5112
	Μοσχάτο 1	,09895	,15154	,514	-,1986	,3965
	Μοσχάτο 2	,12278	,14492	,397	-,1618	,4074
	Μοσχάτο 3	,35361*	,13838	,011	,0819	,6253
Αμαρούσιο 4	Μοσχάτο 4	,14150	,14222	,320	-,1378	,4208
	Χαλάνδρι 1	,24349	,14308	,089	-,0375	,5245
	Χαλάνδρι 2	,34528*	,15422	,026	,0424	,6481
	Χαλάνδρι 3	,00650	,14590	,965	-,2800	,2930
	Χαλάνδρι 4	,19395	,13909	,164	-,0792	,4671
	Αμαρούσιο 1	,37778*	,14492	,009	,0932	,6624
	Αμαρούσιο 2	,34967*	,14800	,018	,0590	,6403
	Αμαρούσιο 3	,38409*	,14693	,009	,0956	,6726

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων
της Αττικής ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Σοβαρή Θυματοποίηση**

Multiple Comparisons

Dependent Variable: SERIOUS_VICTIMIZATION

LSD

(I) Σχολείο	(J) Σχολείο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Περιστερί 1	Περιστερί 2	,00291	,06757	,966	-,1298	,1356
	Περιστερί 3	-,05890	,07027	,402	-,1969	,0791
	Περιστερί 4	,09756	,06984	,163	-,0396	,2347
	Μοσχάτο 1	,05895	,07277	,418	-,0839	,2019
	Μοσχάτο 2	-,01390	,07027	,843	-,1519	,1241
	Μοσχάτο 3	,11697	,06791	,086	-,0164	,2503
	Μοσχάτο 4	,00372	,06942	,957	-,1326	,1400
	Χαλάνδρι 1	-,00976	,06984	,889	-,1469	,1274
	Χαλάνδρι 2	,09360	,07459	,210	-,0529	,2401
	Χαλάνδρι 3	,09294	,07120	,192	-,0469	,2328
	Χαλάνδρι 4	-,00835	,06827	,903	-,1424	,1257
	Αμαρούσιο 1	,15097*	,07073	,033	,0121	,2899
	Αμαρούσιο 2	,10610	,07222	,142	-,0357	,2479
	Αμαρούσιο 3	,01926	,07120	,787	-,1206	,1591
	Αμαρούσιο 4	-,03501	,06827	,608	-,1691	,0990
	Περιστερί 2	Περιστερί 1	-,00291	,06757	,966	-,1356
Περιστερί 3		-,06181	,06802	,364	-,1954	,0718
Περιστερί 4		,09465	,06757	,162	-,0380	,2273
Μοσχάτο 1		,05605	,07060	,428	-,0826	,1947
Μοσχάτο 2		-,01681	,06802	,805	-,1504	,1168
Μοσχάτο 3		,11406	,06558	,082	-,0147	,2428
Μοσχάτο 4		,00081	,06714	,990	-,1310	,1327
Χαλάνδρι 1		-,01266	,06757	,851	-,1454	,1200
Χαλάνδρι 2		,09069	,07247	,211	-,0516	,2330
Χαλάνδρι 3		,09003	,06898	,192	-,0454	,2255
Χαλάνδρι 4		-,01125	,06595	,865	-,1408	,1183
Αμαρούσιο 1		,14806*	,06849	,031	,0136	,2826
Αμαρούσιο 2		,10319	,07003	,141	-,0343	,2407
Αμαρούσιο 3		,01635	,06898	,813	-,1191	,1518
Αμαρούσιο 4	-,03792	,06595	,566	-,1674	,0916	
Περιστερί 3	Περιστερί 1	,05890	,07027	,402	-,0791	,1969
	Περιστερί 2	,06181	,06802	,364	-,0718	,1954
	Περιστερί 4	,15646*	,07027	,026	,0185	,2945
	Μοσχάτο 1	,11786	,07319	,108	-,0259	,2616
	Μοσχάτο 2	,04500	,07070	,525	-,0938	,1838
	Μοσχάτο 3	,17587*	,06836	,010	,0416	,3101
	Μοσχάτο 4	,06262	,06986	,370	-,0746	,1998
	Χαλάνδρι 1	,04915	,07027	,485	-,0888	,1871
	Χαλάνδρι 2	,15250*	,07499	,042	,0052	,2998
	Χαλάνδρι 3	,15184*	,07163	,034	,0112	,2925
	Χαλάνδρι 4	,05056	,06871	,462	-,0844	,1855
	Αμαρούσιο 1	,20987*	,07116	,003	,0701	,3496
	Αμαρούσιο 2	,16500*	,07264	,023	,0224	,3076
	Αμαρούσιο 3	,07816	,07163	,276	-,0625	,2188
	Αμαρούσιο 4	,02389	,06871	,728	-,1110	,1588

Περιστέρι 4	Περιστέρι 1	-,09756	,06984	,163	-,2347	,0396
	Περιστέρι 2	-,09465	,06757	,162	-,2273	,0380
	Περιστέρι 3	-,15646*	,07027	,026	-,2945	-,0185
	Μοσχάτο 1	-,03861	,07277	,596	-,1815	,1043
	Μοσχάτο 2	-,11146	,07027	,113	-,2495	,0265
	Μοσχάτο 3	,01941	,06791	,775	-,1140	,1528
	Μοσχάτο 4	-,09384	,06942	,177	-,2302	,0425
	Χαλάνδρι 1	-,10732	,06984	,125	-,2445	,0298
	Χαλάνδρι 2	-,00396	,07459	,958	-,1504	,1425
	Χαλάνδρι 3	-,00462	,07120	,948	-,1444	,1352
	Χαλάνδρι 4	-,10591	,06827	,121	-,2400	,0282
	Αμαρούσιο 1	,05341	,07073	,450	-,0855	,1923
	Αμαρούσιο 2	,00854	,07222	,906	-,1333	,1504
	Αμαρούσιο 3	-,07831	,07120	,272	-,2181	,0615
	Αμαρούσιο 4	-,13257	,06827	,053	-,2666	,0015
	Μοσχάτο 1	Περιστέρι 1	-,05895	,07277	,418	-,2019
Περιστέρι 2		-,05605	,07060	,428	-,1947	,0826
Περιστέρι 3		-,11786	,07319	,108	-,2616	,0259
Περιστέρι 4		,03861	,07277	,596	-,1043	,1815
Μοσχάτο 2		-,07286	,07319	,320	-,2166	,0709
Μοσχάτο 3		,05801	,07092	,414	-,0813	,1973
Μοσχάτο 4		-,05524	,07237	,446	-,1974	,0869
Χαλάνδρι 1		-,06871	,07277	,345	-,2116	,0742
Χαλάνδρι 2		,03464	,07734	,654	-,1172	,1865
Χαλάνδρι 3		,03398	,07408	,647	-,1115	,1795
Χαλάνδρι 4		-,06730	,07126	,345	-,2072	,0726
Αμαρούσιο 1		,09201	,07362	,212	-,0526	,2366
Αμαρούσιο 2		,04714	,07506	,530	-,1003	,1945
Αμαρούσιο 3		-,03970	,07408	,592	-,1852	,1058
Αμαρούσιο 4	-,09397	,07126	,188	-,2339	,0460	
Μοσχάτο 2	Περιστέρι 1	,01390	,07027	,843	-,1241	,1519
	Περιστέρι 2	,01681	,06802	,805	-,1168	,1504
	Περιστέρι 3	-,04500	,07070	,525	-,1838	,0938
	Περιστέρι 4	,11146	,07027	,113	-,0265	,2495
	Μοσχάτο 1	,07286	,07319	,320	-,0709	,2166
	Μοσχάτο 3	,13087	,06836	,056	-,0034	,2651
	Μοσχάτο 4	,01762	,06986	,801	-,1196	,1548
	Χαλάνδρι 1	,00415	,07027	,953	-,1338	,1421
	Χαλάνδρι 2	,10750	,07499	,152	-,0398	,2548
	Χαλάνδρι 3	,10684	,07163	,136	-,0338	,2475
	Χαλάνδρι 4	,00556	,06871	,936	-,1294	,1405
	Αμαρούσιο 1	,16487*	,07116	,021	,0251	,3046
	Αμαρούσιο 2	,12000	,07264	,099	-,0226	,2626
	Αμαρούσιο 3	,03316	,07163	,644	-,1075	,1738
Αμαρούσιο 4	-,02111	,06871	,759	-,1560	,1138	
Μοσχάτο 3	Περιστέρι 1	-,11697	,06791	,086	-,2503	,0164
	Περιστέρι 2	-,11406	,06558	,082	-,2428	,0147
	Περιστέρι 3	-,17587*	,06836	,010	-,3101	-,0416
	Περιστέρι 4	-,01941	,06791	,775	-,1528	,1140
	Μοσχάτο 1	-,05801	,07092	,414	-,1973	,0813
	Μοσχάτο 2	-,13087	,06836	,056	-,2651	,0034
	Μοσχάτο 4	-,11325	,06748	,094	-,2458	,0193
	Χαλάνδρι 1	-,12672	,06791	,063	-,2601	,0066
	Χαλάνδρι 2	-,02337	,07279	,748	-,1663	,1196
	Χαλάνδρι 3	-,02403	,06932	,729	-,1601	,1121
	Χαλάνδρι 4	-,12531	,06630	,059	-,2555	,0049
	Αμαρούσιο 1	,03400	,06883	,621	-,1012	,1692
	Αμαρούσιο 2	-,01087	,07036	,877	-,1490	,1273
	Αμαρούσιο 3	-,09771	,06932	,159	-,2338	,0384
Αμαρούσιο 4	-,15198*	,06630	,022	-,2822	-,0218	

Μοσχάτο 4	Περιστέρι 1	-,00372	,06942	,957	-,1400	,1326
	Περιστέρι 2	-,00081	,06714	,990	-,1327	,1310
	Περιστέρι 3	-,06262	,06986	,370	-,1998	,0746
	Περιστέρι 4	,09384	,06942	,177	-,0425	,2302
	Μοσχάτο 1	,05524	,07237	,446	-,0869	,1974
	Μοσχάτο 2	-,01762	,06986	,801	-,1548	,1196
	Μοσχάτο 3	,11325	,06748	,094	-,0193	,2458
	Χαλάνδρι 1	-,01347	,06942	,846	-,1498	,1228
	Χαλάνδρι 2	,08988	,07420	,226	-,0558	,2356
	Χαλάνδρι 3	,08922	,07079	,208	-,0498	,2282
	Χαλάνδρι 4	-,01206	,06784	,859	-,1453	,1212
	Αμαρούσιο 1	,14725*	,07032	,037	,0092	,2853
	Αμαρούσιο 2	,10238	,07182	,154	-,0387	,2434
	Αμαρούσιο 3	,01554	,07079	,826	-,1235	,1546
Αμαρούσιο 4	-,03873	,06784	,568	-,1720	,0945	
Χαλάνδρι 1	Περιστέρι 1	,00976	,06984	,889	-,1274	,1469
	Περιστέρι 2	,01266	,06757	,851	-,1200	,1454
	Περιστέρι 3	-,04915	,07027	,485	-,1871	,0888
	Περιστέρι 4	,10732	,06984	,125	-,0298	,2445
	Μοσχάτο 1	,06871	,07277	,345	-,0742	,2116
	Μοσχάτο 2	-,00415	,07027	,953	-,1421	,1338
	Μοσχάτο 3	,12672	,06791	,063	-,0066	,2601
	Μοσχάτο 4	,01347	,06942	,846	-,1228	,1498
	Χαλάνδρι 2	,10335	,07459	,166	-,0431	,2498
	Χαλάνδρι 3	,10270	,07120	,150	-,0371	,2425
	Χαλάνδρι 4	,00141	,06827	,984	-,1327	,1355
	Αμαρούσιο 1	,16073*	,07073	,023	,0218	,2996
	Αμαρούσιο 2	,11585	,07222	,109	-,0260	,2577
	Αμαρούσιο 3	,02901	,07120	,684	-,1108	,1688
Αμαρούσιο 4	-,02526	,06827	,712	-,1593	,1088	
Χαλάνδρι 2	Περιστέρι 1	-,09360	,07459	,210	-,2401	,0529
	Περιστέρι 2	-,09069	,07247	,211	-,2330	,0516
	Περιστέρι 3	-,15250*	,07499	,042	-,2998	-,0052
	Περιστέρι 4	,00396	,07459	,958	-,1425	,1504
	Μοσχάτο 1	-,03464	,07734	,654	-,1865	,1172
	Μοσχάτο 2	-,10750	,07499	,152	-,2548	,0398
	Μοσχάτο 3	,02337	,07279	,748	-,1196	,1663
	Μοσχάτο 4	-,08988	,07420	,226	-,2356	,0558
	Χαλάνδρι 1	-,10335	,07459	,166	-,2498	,0431
	Χαλάνδρι 3	-,00066	,07587	,993	-,1496	,1483
	Χαλάνδρι 4	-,10194	,07312	,164	-,2455	,0416
	Αμαρούσιο 1	,05737	,07542	,447	-,0907	,2055
	Αμαρούσιο 2	,01250	,07682	,871	-,1384	,1634
	Αμαρούσιο 3	-,07434	,07587	,328	-,2233	,0746
Αμαρούσιο 4	-,12861	,07312	,079	-,2722	,0150	
Χαλάνδρι 3	Περιστέρι 1	-,09294	,07120	,192	-,2328	,0469
	Περιστέρι 2	-,09003	,06898	,192	-,2255	,0454
	Περιστέρι 3	-,15184*	,07163	,034	-,2925	-,0112
	Περιστέρι 4	,00462	,07120	,948	-,1352	,1444
	Μοσχάτο 1	-,03398	,07408	,647	-,1795	,1115
	Μοσχάτο 2	-,10684	,07163	,136	-,2475	,0338
	Μοσχάτο 3	,02403	,06932	,729	-,1121	,1601
	Μοσχάτο 4	-,08922	,07079	,208	-,2282	,0498
	Χαλάνδρι 1	-,10270	,07120	,150	-,2425	,0371
	Χαλάνδρι 2	,00066	,07587	,993	-,1483	,1496
	Χαλάνδρι 4	-,10129	,06966	,146	-,2381	,0355
	Αμαρούσιο 1	,05803	,07207	,421	-,0835	,1996
	Αμαρούσιο 2	,01316	,07354	,858	-,1313	,1576
	Αμαρούσιο 3	-,07368	,07254	,310	-,2161	,0688
Αμαρούσιο 4	-,12795	,06966	,067	-,2648	,0088	

Χαλάνδρι 4	Περιστέρι 1	,00835	,06827	,903	-,1257	,1424
	Περιστέρι 2	,01125	,06595	,865	-,1183	,1408
	Περιστέρι 3	-,05056	,06871	,462	-,1855	,0844
	Περιστέρι 4	,10591	,06827	,121	-,0282	,2400
	Μοσχάτο 1	,06730	,07126	,345	-,0726	,2072
	Μοσχάτο 2	-,00556	,06871	,936	-,1405	,1294
	Μοσχάτο 3	,12531	,06630	,059	-,0049	,2555
	Μοσχάτο 4	,01206	,06784	,859	-,1212	,1453
	Χαλάνδρι 1	-,00141	,06827	,984	-,1355	,1327
	Χαλάνδρι 2	,10194	,07312	,164	-,0416	,2455
	Χαλάνδρι 3	,10129	,06966	,146	-,0355	,2381
	Αμαρούσιο 1	,15932*	,06918	,022	,0235	,2952
	Αμαρούσιο 2	,11444	,07070	,106	-,0244	,2533
	Αμαρούσιο 3	,02760	,06966	,692	-,1092	,1644
Αμαρούσιο 4	-,02667	,06666	,689	-,1576	,1042	
Αμαρούσιο 1	Περιστέρι 1	-,15097*	,07073	,033	-,2899	-,0121
	Περιστέρι 2	-,14806*	,06849	,031	-,2826	-,0136
	Περιστέρι 3	-,20987*	,07116	,003	-,3496	-,0701
	Περιστέρι 4	-,05341	,07073	,450	-,1923	,0855
	Μοσχάτο 1	-,09201	,07362	,212	-,2366	,0526
	Μοσχάτο 2	-,16487*	,07116	,021	-,3046	-,0251
	Μοσχάτο 3	-,03400	,06883	,621	-,1692	,1012
	Μοσχάτο 4	-,14725*	,07032	,037	-,2853	-,0092
	Χαλάνδρι 1	-,16073*	,07073	,023	-,2996	-,0218
	Χαλάνδρι 2	-,05737	,07542	,447	-,2055	,0907
	Χαλάνδρι 3	-,05803	,07207	,421	-,1996	,0835
	Χαλάνδρι 4	-,15932*	,06918	,022	-,2952	-,0235
	Αμαρούσιο 2	-,04487	,07308	,539	-,1884	,0986
	Αμαρούσιο 3	-,13171	,07207	,068	-,2732	,0098
Αμαρούσιο 4	-,18598*	,06918	,007	-,3218	-,0501	
Αμαρούσιο 2	Περιστέρι 1	-,10610	,07222	,142	-,2479	,0357
	Περιστέρι 2	-,10319	,07003	,141	-,2407	,0343
	Περιστέρι 3	-,16500*	,07264	,023	-,3076	-,0224
	Περιστέρι 4	-,00854	,07222	,906	-,1504	,1333
	Μοσχάτο 1	-,04714	,07506	,530	-,1945	,1003
	Μοσχάτο 2	-,12000	,07264	,099	-,2626	,0226
	Μοσχάτο 3	,01087	,07036	,877	-,1273	,1490
	Μοσχάτο 4	-,10238	,07182	,154	-,2434	,0387
	Χαλάνδρι 1	-,11585	,07222	,109	-,2577	,0260
	Χαλάνδρι 2	-,01250	,07682	,871	-,1634	,1384
	Χαλάνδρι 3	-,01316	,07354	,858	-,1576	,1313
	Χαλάνδρι 4	-,11444	,07070	,106	-,2533	,0244
	Αμαρούσιο 1	,04487	,07308	,539	-,0986	,1884
	Αμαρούσιο 3	-,08684	,07354	,238	-,2313	,0576
Αμαρούσιο 4	-,14111*	,07070	,046	-,2800	-,0023	
Αμαρούσιο 3	Περιστέρι 1	-,01926	,07120	,787	-,1591	,1206
	Περιστέρι 2	-,01635	,06898	,813	-,1518	,1191
	Περιστέρι 3	-,07816	,07163	,276	-,2188	,0625
	Περιστέρι 4	,07831	,07120	,272	-,0615	,2181
	Μοσχάτο 1	,03970	,07408	,592	-,1058	,1852
	Μοσχάτο 2	-,03316	,07163	,644	-,1738	,1075
	Μοσχάτο 3	,09771	,06932	,159	-,0384	,2338
	Μοσχάτο 4	-,01554	,07079	,826	-,1546	,1235
	Χαλάνδρι 1	-,02901	,07120	,684	-,1688	,1108
	Χαλάνδρι 2	,07434	,07587	,328	-,0746	,2233
	Χαλάνδρι 3	,07368	,07254	,310	-,0688	,2161
	Χαλάνδρι 4	-,02760	,06966	,692	-,1644	,1092
	Αμαρούσιο 1	,13171	,07207	,068	-,0098	,2732
	Αμαρούσιο 2	,08684	,07354	,238	-,0576	,2313
Αμαρούσιο 4	-,05427	,06966	,436	-,1911	,0825	

	Περιστέρι 1	,03501	,06827	,608	-,0990	,1691
	Περιστέρι 2	,03792	,06595	,566	-,0916	,1674
	Περιστέρι 3	-,02389	,06871	,728	-,1588	,1110
	Περιστέρι 4	,13257	,06827	,053	-,0015	,2666
	Μοσχάτο 1	,09397	,07126	,188	-,0460	,2339
	Μοσχάτο 2	,02111	,06871	,759	-,1138	,1560
	Μοσχάτο 3	,15198*	,06630	,022	,0218	,2822
Αμαρούσιο 4	Μοσχάτο 4	,03873	,06784	,568	-,0945	,1720
	Χαλάνδρι 1	,02526	,06827	,712	-,1088	,1593
	Χαλάνδρι 2	,12861	,07312	,079	-,0150	,2722
	Χαλάνδρι 3	,12795	,06966	,067	-,0088	,2648
	Χαλάνδρι 4	,02667	,06666	,689	-,1042	,1576
	Αμαρούσιο 1	,18598*	,06918	,007	,0501	,3218
	Αμαρούσιο 2	,14111*	,07070	,046	,0023	,2800
	Αμαρούσιο 3	,05427	,06966	,436	-,0825	,1911

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Αποτελέσματα των κατά ζεύγη συγκρίσεων σχετικά με τις διαφορές των 16 σχολείων της
Αττικής ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Ηλεκτρονική Θυματοποίηση**

Multiple Comparisons

Dependent Variable: CYBER_VICTIMIZATION

LSD

(I) Σχολείο	(J) Σχολείο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Περιστέρι 1	Περιστέρι 2	-,08333	,09111	,361	-,2623	,0956
	Περιστέρι 3	-,40833*	,09517	,000	-,5952	-,2215
	Περιστέρι 4	,03571	,09403	,704	-,1489	,2204
	Μοσχάτο 1	-,14815	,09777	,130	-,3401	,0438
	Μοσχάτο 2	-,20833*	,09517	,029	-,3952	-,0215
	Μοσχάτο 3	-,02305	,09155	,801	-,2028	,1567
	Μοσχάτο 4	,03682	,09349	,694	-,1468	,2204
	Χαλάνδρι 1	-,09921	,09403	,292	-,2838	,0854
	Χαλάνδρι 2	,03125	,10094	,757	-,1670	,2295
	Χαλάνδρι 3	,00000	,09777	1,000	-,1920	,1920
	Χαλάνδρι 4	-,01296	,09248	,889	-,1946	,1686
	Αμαρούσιο 1	,05081	,09458	,591	-,1349	,2365
	Αμαρούσιο 2	,04630	,09777	,636	-,1457	,2383
	Αμαρούσιο 3	,04060	,09577	,672	-,1475	,2287
Αμαρούσιο 4	-,08333	,09298	,370	-,2659	,0992	
Περιστέρι 2	Περιστέρι 1	,08333	,09111	,361	-,0956	,2623
	Περιστέρι 3	-,32500*	,09111	,000	-,5039	-,1461
	Περιστέρι 4	,11905	,08992	,186	-,0575	,2956
	Μοσχάτο 1	-,06481	,09383	,490	-,2491	,1194
	Μοσχάτο 2	-,12500	,09111	,171	-,3039	,0539
	Μοσχάτο 3	,06028	,08733	,490	-,1112	,2318
	Μοσχάτο 4	,12016	,08936	,179	-,0553	,2956
	Χαλάνδρι 1	-,01587	,08992	,860	-,1925	,1607
	Χαλάνδρι 2	,11458	,09713	,239	-,0761	,3053
	Χαλάνδρι 3	,08333	,09383	,375	-,1009	,2676
	Χαλάνδρι 4	,07037	,08831	,426	-,1030	,2438
	Αμαρούσιο 1	,13415	,09051	,139	-,0436	,3119
	Αμαρούσιο 2	,12963	,09383	,168	-,0546	,3139
	Αμαρούσιο 3	,12393	,09175	,177	-,0562	,3041
Αμαρούσιο 4	,00000	,08883	1,000	-,1744	,1744	
Περιστέρι 3	Περιστέρι 1	,40833*	,09517	,000	,2215	,5952
	Περιστέρι 2	,32500*	,09111	,000	,1461	,5039
	Περιστέρι 4	,44405*	,09403	,000	,2594	,6287
	Μοσχάτο 1	,26019*	,09777	,008	,0682	,4522
	Μοσχάτο 2	,20000*	,09517	,036	,0131	,3869
	Μοσχάτο 3	,38528*	,09155	,000	,2055	,5651
	Μοσχάτο 4	,44516*	,09349	,000	,2616	,6287
	Χαλάνδρι 1	,30913*	,09403	,001	,1245	,4938
	Χαλάνδρι 2	,43958*	,10094	,000	,2414	,6378
	Χαλάνδρι 3	,40833*	,09777	,000	,2163	,6003
	Χαλάνδρι 4	,39537*	,09248	,000	,2138	,5770
	Αμαρούσιο 1	,45915*	,09458	,000	,2734	,6449
	Αμαρούσιο 2	,45463*	,09777	,000	,2626	,6466
	Αμαρούσιο 3	,44893*	,09577	,000	,2609	,6370
Αμαρούσιο 4	,32500*	,09298	,001	,1424	,5076	

Περιστερί 4	Περιστερί 1	-,03571	,09403	,704	-,2204	,1489
	Περιστερί 2	-,11905	,08992	,186	-,2956	,0575
	Περιστερί 3	-,44405*	,09403	,000	-,6287	-,2594
	Μοσχάτο 1	-,18386	,09666	,058	-,3737	,0060
	Μοσχάτο 2	-,24405*	,09403	,010	-,4287	-,0594
	Μοσχάτο 3	-,05876	,09037	,516	-,2362	,1187
	Μοσχάτο 4	,00111	,09233	,990	-,1802	,1824
	Χαλάνδρι 1	-,13492	,09287	,147	-,3173	,0475
	Χαλάνδρι 2	-,00446	,09986	,964	-,2006	,1916
	Χαλάνδρι 3	-,03571	,09666	,712	-,2255	,1541
	Χαλάνδρι 4	-,04868	,09131	,594	-,2280	,1306
	Αμαρούσιο 1	,01510	,09344	,872	-,1684	,1986
	Αμαρούσιο 2	,01058	,09666	,913	-,1792	,2004
	Αμαρούσιο 3	,00488	,09464	,959	-,1810	,1907
Αμαρούσιο 4	-,11905	,09181	,195	-,2993	,0612	
Μοσχάτο 1	Περιστερί 1	,14815	,09777	,130	-,0438	,3401
	Περιστερί 2	,06481	,09383	,490	-,1194	,2491
	Περιστερί 3	-,26019*	,09777	,008	-,4522	-,0682
	Περιστερί 4	,18386	,09666	,058	-,0060	,3737
	Μοσχάτο 2	-,06019	,09777	,538	-,2522	,1318
	Μοσχάτο 3	,12510	,09426	,185	-,0600	,3102
	Μοσχάτο 4	,18497	,09614	,055	-,0038	,3738
	Χαλάνδρι 1	,04894	,09666	,613	-,1409	,2388
	Χαλάνδρι 2	,17940	,10340	,083	-,0236	,3824
	Χαλάνδρι 3	,14815	,10031	,140	-,0488	,3451
	Χαλάνδρι 4	,13519	,09517	,156	-,0517	,3221
	Αμαρούσιο 1	,19896*	,09721	,041	,0081	,3898
	Αμαρούσιο 2	,19444	,10031	,053	-,0025	,3914
	Αμαρούσιο 3	,18875	,09836	,055	-,0044	,3819
Αμαρούσιο 4	,06481	,09564	,498	-,1230	,2526	
Μοσχάτο 2	Περιστερί 1	,20833*	,09517	,029	,0215	,3952
	Περιστερί 2	,12500	,09111	,171	-,0539	,3039
	Περιστερί 3	-,20000*	,09517	,036	-,3869	-,0131
	Περιστερί 4	,24405*	,09403	,010	,0594	,4287
	Μοσχάτο 1	,06019	,09777	,538	-,1318	,2522
	Μοσχάτο 3	,18528*	,09155	,043	,0055	,3651
	Μοσχάτο 4	,24516*	,09349	,009	,0616	,4287
	Χαλάνδρι 1	,10913	,09403	,246	-,0755	,2938
	Χαλάνδρι 2	,23958*	,10094	,018	,0414	,4378
	Χαλάνδρι 3	,20833*	,09777	,033	,0163	,4003
	Χαλάνδρι 4	,19537*	,09248	,035	,0138	,3770
	Αμαρούσιο 1	,25915*	,09458	,006	,0734	,4449
	Αμαρούσιο 2	,25463*	,09777	,009	,0626	,4466
	Αμαρούσιο 3	,24893*	,09577	,010	,0609	,4370
Αμαρούσιο 4	,12500	,09298	,179	-,0576	,3076	
Μοσχάτο 3	Περιστερί 1	,02305	,09155	,801	-,1567	,2028
	Περιστερί 2	-,06028	,08733	,490	-,2318	,1112
	Περιστερί 3	-,38528*	,09155	,000	-,5651	-,2055
	Περιστερί 4	,05876	,09037	,516	-,1187	,2362
	Μοσχάτο 1	-,12510	,09426	,185	-,3102	,0600
	Μοσχάτο 2	-,18528*	,09155	,043	-,3651	-,0055
	Μοσχάτο 4	,05987	,08981	,505	-,1165	,2362
	Χαλάνδρι 1	-,07616	,09037	,400	-,2536	,1013
	Χαλάνδρι 2	,05430	,09754	,578	-,1372	,2458
	Χαλάνδρι 3	,02305	,09426	,807	-,1621	,2082
	Χαλάνδρι 4	,01009	,08876	,910	-,1642	,1844
	Αμαρούσιο 1	,07386	,09095	,417	-,1047	,2525
	Αμαρούσιο 2	,06935	,09426	,462	-,1158	,2544
	Αμαρούσιο 3	,06365	,09219	,490	-,1174	,2447
Αμαρούσιο 4	-,06028	,08928	,500	-,2356	,1150	

Μοσχάτο 4	Περιστέρι 1	-,03682	,09349	,694	-,2204	,1468
	Περιστέρι 2	-,12016	,08936	,179	-,2956	,0553
	Περιστέρι 3	-,44516*	,09349	,000	-,6287	-,2616
	Περιστέρι 4	-,00111	,09233	,990	-,1824	,1802
	Μοσχάτο 1	-,18497	,09614	,055	-,3738	,0038
	Μοσχάτο 2	-,24516*	,09349	,009	-,4287	-,0616
	Μοσχάτο 3	-,05987	,08981	,505	-,2362	,1165
	Χαλάνδρι 1	-,13603	,09233	,141	-,3173	,0453
	Χαλάνδρι 2	-,00557	,09936	,955	-,2007	,1895
	Χαλάνδρι 3	-,03682	,09614	,702	-,2256	,1520
	Χαλάνδρι 4	-,04978	,09076	,584	-,2280	,1284
	Αμαρούσιο 1	,01399	,09290	,880	-,1684	,1964
	Αμαρούσιο 2	,00947	,09614	,922	-,1793	,1983
	Αμαρούσιο 3	,00378	,09411	,968	-,1810	,1886
Αμαρούσιο 4	-,12016	,09126	,188	-,2994	,0591	
Χαλάνδρι 1	Περιστέρι 1	,09921	,09403	,292	-,0854	,2838
	Περιστέρι 2	,01587	,08992	,860	-,1607	,1925
	Περιστέρι 3	-,30913*	,09403	,001	-,4938	-,1245
	Περιστέρι 4	,13492	,09287	,147	-,0475	,3173
	Μοσχάτο 1	-,04894	,09666	,613	-,2388	,1409
	Μοσχάτο 2	-,10913	,09403	,246	-,2938	,0755
	Μοσχάτο 3	,07616	,09037	,400	-,1013	,2536
	Μοσχάτο 4	,13603	,09233	,141	-,0453	,3173
	Χαλάνδρι 2	,13046	,09986	,192	-,0656	,3266
	Χαλάνδρι 3	,09921	,09666	,305	-,0906	,2890
	Χαλάνδρι 4	,08624	,09131	,345	-,0931	,2656
	Αμαρούσιο 1	,15002	,09344	,109	-,0335	,3335
	Αμαρούσιο 2	,14550	,09666	,133	-,0443	,3353
	Αμαρούσιο 3	,13980	,09464	,140	-,0460	,3257
Αμαρούσιο 4	,01587	,09181	,863	-,1644	,1962	
Χαλάνδρι 2	Περιστέρι 1	-,03125	,10094	,757	-,2295	,1670
	Περιστέρι 2	-,11458	,09713	,239	-,3053	,0761
	Περιστέρι 3	-,43958*	,10094	,000	-,6378	-,2414
	Περιστέρι 4	,00446	,09986	,964	-,1916	,2006
	Μοσχάτο 1	-,17940	,10340	,083	-,3824	,0236
	Μοσχάτο 2	-,23958*	,10094	,018	-,4378	-,0414
	Μοσχάτο 3	-,05430	,09754	,578	-,2458	,1372
	Μοσχάτο 4	,00557	,09936	,955	-,1895	,2007
	Χαλάνδρι 1	-,13046	,09986	,192	-,3266	,0656
	Χαλάνδρι 3	-,03125	,10340	,763	-,2343	,1718
	Χαλάνδρι 4	-,04421	,09841	,653	-,2375	,1490
	Αμαρούσιο 1	,01956	,10039	,846	-,1776	,2167
	Αμαρούσιο 2	,01505	,10340	,884	-,1880	,2181
	Αμαρούσιο 3	,00935	,10151	,927	-,1900	,2087
Αμαρούσιο 4	-,11458	,09888	,247	-,3088	,0796	
Χαλάνδρι 3	Περιστέρι 1	,00000	,09777	1,000	-,1920	,1920
	Περιστέρι 2	-,08333	,09383	,375	-,2676	,1009
	Περιστέρι 3	-,40833*	,09777	,000	-,6003	-,2163
	Περιστέρι 4	,03571	,09666	,712	-,1541	,2255
	Μοσχάτο 1	-,14815	,10031	,140	-,3451	,0488
	Μοσχάτο 2	-,20833*	,09777	,033	-,4003	-,0163
	Μοσχάτο 3	-,02305	,09426	,807	-,2082	,1621
	Μοσχάτο 4	,03682	,09614	,702	-,1520	,2256
	Χαλάνδρι 1	-,09921	,09666	,305	-,2890	,0906
	Χαλάνδρι 2	,03125	,10340	,763	-,1718	,2343
	Χαλάνδρι 4	-,01296	,09517	,892	-,1998	,1739
	Αμαρούσιο 1	,05081	,09721	,601	-,1401	,2417
	Αμαρούσιο 2	,04630	,10031	,645	-,1507	,2433
	Αμαρούσιο 3	,04060	,09836	,680	-,1526	,2338
Αμαρούσιο 4	-,08333	,09564	,384	-,2712	,1045	

Χαλάνδρι 4	Περιστερί 1	,01296	,09248	,889	-,1686	,1946
	Περιστερί 2	-,07037	,08831	,426	-,2438	,1030
	Περιστερί 3	-,39537*	,09248	,000	-,5770	-,2138
	Περιστερί 4	,04868	,09131	,594	-,1306	,2280
	Μοσχάτο 1	-,13519	,09517	,156	-,3221	,0517
	Μοσχάτο 2	-,19537*	,09248	,035	-,3770	-,0138
	Μοσχάτο 3	-,01009	,08876	,910	-,1844	,1642
	Μοσχάτο 4	,04978	,09076	,584	-,1284	,2280
	Χαλάνδρι 1	-,08624	,09131	,345	-,2656	,0931
	Χαλάνδρι 2	,04421	,09841	,653	-,1490	,2375
	Χαλάνδρι 3	,01296	,09517	,892	-,1739	,1998
	Αμαρούσιο 1	,06378	,09188	,488	-,1167	,2442
	Αμαρούσιο 2	,05926	,09517	,534	-,1276	,2461
	Αμαρούσιο 3	,05356	,09311	,565	-,1293	,2364
Αμαρούσιο 4	-,07037	,09023	,436	-,2476	,1068	
Αμαρούσιο 1	Περιστερί 1	-,05081	,09458	,591	-,2365	,1349
	Περιστερί 2	-,13415	,09051	,139	-,3119	,0436
	Περιστερί 3	-,45915*	,09458	,000	-,6449	-,2734
	Περιστερί 4	-,01510	,09344	,872	-,1986	,1684
	Μοσχάτο 1	-,19896*	,09721	,041	-,3898	-,0081
	Μοσχάτο 2	-,25915*	,09458	,006	-,4449	-,0734
	Μοσχάτο 3	-,07386	,09095	,417	-,2525	,1047
	Μοσχάτο 4	-,01399	,09290	,880	-,1964	,1684
	Χαλάνδρι 1	-,15002	,09344	,109	-,3335	,0335
	Χαλάνδρι 2	-,01956	,10039	,846	-,2167	,1776
	Χαλάνδρι 3	-,05081	,09721	,601	-,2417	,1401
	Χαλάνδρι 4	-,06378	,09188	,488	-,2442	,1167
	Αμαρούσιο 2	-,00452	,09721	,963	-,1954	,1864
	Αμαρούσιο 3	-,01021	,09520	,915	-,1971	,1767
Αμαρούσιο 4	-,13415	,09238	,147	-,3156	,0473	
Αμαρούσιο 2	Περιστερί 1	-,04630	,09777	,636	-,2383	,1457
	Περιστερί 2	-,12963	,09383	,168	-,3139	,0546
	Περιστερί 3	-,45463*	,09777	,000	-,6466	-,2626
	Περιστερί 4	-,01058	,09666	,913	-,2004	,1792
	Μοσχάτο 1	-,19444	,10031	,053	-,3914	,0025
	Μοσχάτο 2	-,25463*	,09777	,009	-,4466	-,0626
	Μοσχάτο 3	-,06935	,09426	,462	-,2544	,1158
	Μοσχάτο 4	-,00947	,09614	,922	-,1983	,1793
	Χαλάνδρι 1	-,14550	,09666	,133	-,3353	,0443
	Χαλάνδρι 2	-,01505	,10340	,884	-,2181	,1880
	Χαλάνδρι 3	-,04630	,10031	,645	-,2433	,1507
	Χαλάνδρι 4	-,05926	,09517	,534	-,2461	,1276
	Αμαρούσιο 1	,00452	,09721	,963	-,1864	,1954
	Αμαρούσιο 3	-,00570	,09836	,954	-,1989	,1875
Αμαρούσιο 4	-,12963	,09564	,176	-,3174	,0582	
Αμαρούσιο 3	Περιστερί 1	-,04060	,09577	,672	-,2287	,1475
	Περιστερί 2	-,12393	,09175	,177	-,3041	,0562
	Περιστερί 3	-,44893*	,09577	,000	-,6370	-,2609
	Περιστερί 4	-,00488	,09464	,959	-,1907	,1810
	Μοσχάτο 1	-,18875	,09836	,055	-,3819	,0044
	Μοσχάτο 2	-,24893*	,09577	,010	-,4370	-,0609
	Μοσχάτο 3	-,06365	,09219	,490	-,2447	,1174
	Μοσχάτο 4	-,00378	,09411	,968	-,1886	,1810
	Χαλάνδρι 1	-,13980	,09464	,140	-,3257	,0460
	Χαλάνδρι 2	-,00935	,10151	,927	-,2087	,1900
	Χαλάνδρι 3	-,04060	,09836	,680	-,2338	,1526
	Χαλάνδρι 4	-,05356	,09311	,565	-,2364	,1293
	Αμαρούσιο 1	,01021	,09520	,915	-,1767	,1971
	Αμαρούσιο 2	,00570	,09836	,954	-,1875	,1989
Αμαρούσιο 4	-,12393	,09360	,186	-,3077	,0599	

	Περιστέρι 1	,08333	,09298	,370	-,0992	,2659
	Περιστέρι 2	,00000	,08883	1,000	-,1744	,1744
	Περιστέρι 3	-,32500*	,09298	,001	-,5076	-,1424
	Περιστέρι 4	,11905	,09181	,195	-,0612	,2993
	Μοσχάτο 1	-,06481	,09564	,498	-,2526	,1230
	Μοσχάτο 2	-,12500	,09298	,179	-,3076	,0576
	Μοσχάτο 3	,06028	,08928	,500	-,1150	,2356
Αμαρούσιο 4	Μοσχάτο 4	,12016	,09126	,188	-,0591	,2994
	Χαλάνδρι 1	-,01587	,09181	,863	-,1962	,1644
	Χαλάνδρι 2	,11458	,09888	,247	-,0796	,3088
	Χαλάνδρι 3	,08333	,09564	,384	-,1045	,2712
	Χαλάνδρι 4	,07037	,09023	,436	-,1068	,2476
	Αμαρούσιο 1	,13415	,09238	,147	-,0473	,3156
	Αμαρούσιο 2	,12963	,09564	,176	-,0582	,3174
	Αμαρούσιο 3	,12393	,09360	,186	-,0599	,3077

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ:

**ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΦΥΛΩΝ
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Κατανομή συχνότητας των ήπιων μορφών σωματικής θυματοποίησης ανά φύλο

Με χτύπησαν, με κλώτσησαν ή μου προκάλεσαν σωματικό πόνο με άλλο τρόπο		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Ποτέ τη φετινή χρονιά	Count	256	310	566
	% within Φύλο	79,5%	91,2%	85,5%
Μόνο 1-2 φορές	Count	49	17	66
	% within Φύλο	15,2%	5,0%	10,0%
2-3 φορές το μήνα	Count	6	6	12
	% within Φύλο	1,9%	1,8%	1,8%
Περίπου μια φορά την εβδομάδα	Count	6	3	9
	% within Φύλο	1,9%	0,9%	1,4%
Σχεδόν κάθε μέρα	Count	5	4	9
	% within Φύλο	1,6%	1,2%	1,4%
Σύνολο	Count	322	340	662
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Κατανομή συχνότητας των σοβαρών μορφών σωματικής θυματοποίησης ανά φύλο

Με τραυμάτισαν σε βαθμό που χρειάστηκε να με δει γιατρός ή να πάω στο νοσοκομείο		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Ποτέ τη φετινή χρονιά	Count	312	337	649
	% within Φύλο	97,5%	98,3%	97,9%
Μόνο 1-2 φορές	Count	5	2	7
	% within Φύλο	1,6%	0,6%	1,1%
2-3 φορές το μήνα	Count	1	2	3
	% within Φύλο	0,3%	0,6%	0,5%
Περίπου μια φορά την εβδομάδα	Count	2	2	4
	% within Φύλο	0,6%	0,6%	0,6%
Σύνολο	Count	320	343	663
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Κατανομή συχνότητας της Διάδοσης Φημών ανά φύλο

Διέδωσαν φήμες για μένα για να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Ποτέ τη φετινή χρονιά	Count	232	219	451
	% within Φύλο	72,3%	63,8%	67,9%
Μόνο 1-2 φορές	Count	55	93	148
	% within Φύλο	17,1%	27,1%	22,3%
2-3 φορές το μήνα	Count	15	12	27
	% within Φύλο	4,7%	3,5%	4,1%
Περίπου μια φορά την εβδομάδα	Count	6	8	14
	% within Φύλο	1,9%	2,3%	2,1%
Σχεδόν κάθε μέρα	Count	13	11	24
	% within Φύλο	4,0%	3,2%	3,6%
Σύνολο	Count	321	343	664
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Κατανομή συχνότητας του Κοινωνικού αποκλεισμού ανά φύλο

Με απέκλεισαν από κάποια ομαδική δραστηριότητα ή με αγνόησαν		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Ποτέ τη φετινή χρονιά	Count	262	304	566
	% within Φύλο	81,9%	89,4%	85,8%
Μόνο 1-2 φορές	Count	40	26	66
	% within Φύλο	12,5%	7,6%	10,0%
2-3 φορές το μήνα	Count	7	8	15
	% within Φύλο	2,2%	2,4%	2,3%
Περίπου μια φορά την εβδομάδα	Count	4	0	4
	% within Φύλο	1,2%	0,0%	0,6%
Σχεδόν κάθε μέρα	Count	7	2	9
	% within Φύλο	2,2%	0,6%	1,4%
Σύνολο	Count	320	340	660
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ:

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αγαπητέ μαθητή/Αγαπητή μαθήτριά,

το σχολείο σου έχει επιλεγεί για τη διεξαγωγή έρευνας με θέμα τη ζωή των μαθητών στο σχολείο και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους. Η έρευνα είναι ανώνυμη, συνεπώς δε χρειάζεται να αναφέρεις το όνομά σου. Οι απαντήσεις σου δε θα γνωστοποιηθούν σε κανέναν ενήλικα του σχολείου σου και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ζητάμε μόνο να μας πεις την προσωπική σου άποψη σχετικά με τα θέματα που θα συζητηθούν. Δεν είσαι υποχρεωμένος/η να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, εάν δεν το επιθυμείς. Η συνεργασία σου θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο, σε παρακαλούμε να απαντήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια και εάν δεν καταλάβεις κάποια ερώτηση, να μη διστάσεις να ζητήσεις διευκρινίσεις. Η συνέντευξη διαρκεί μία διδακτική ώρα, δηλαδή 45'. Θα σε πείραζε να μαγνητοφωνηθεί;

Πριν να ξεκινήσουμε, θα ήθελες να μου πεις με τι σου αρέσει να ασχολείσαι στον ελεύθερο χρόνο σου; Έχεις κάποιο χόμπι; Ασχολείσαι με κάποια εξωσχολική δραστηριότητα; Θέλεις να μου μιλήσεις γι' αυτή;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Σου αρέσει το σχολείο;
 - 1.1. Πώς νιώθεις όταν έρχεται η ώρα να πας στο σχολείο;
 - 1.2. Πώς νιώθεις συνήθως όταν είσαι στο σχολείο;
2. Υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει στο σχολείο; Αν ναι, τι δε σου αρέσει;
3. Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου είναι δίκαιοι μαζί σου;
 - 3.1. Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου σε βαθμολογούν δίκαια;
 - 3.2. Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου επιβάλλουν δίκαιες τιμωρίες στους μαθητές;
4. Υπάρχει κανονισμός στο σχολείο σου; Αν ναι, σε ποια θέματα αναφέρεται; Αν δεν υπάρχει, ο/η διευθυντής/ντρια ή οι καθηγητές σάς έχουν εξηγήσει πώς πρέπει να συμπεριφέρεστε στο σχολείο;
(Αν ο ερωτώμενος δεν αναφερθεί σε κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά του προς τους άλλους μαθητές και σε κανόνες κατά της βίας, να ερωτηθεί σχετικά. Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι δεν υπάρχει σχολικός κανονισμός, περνάμε στην ερώτηση 5)
 - 4.1. Ο σχολικός κανονισμός σας δόθηκε γραπτώς ή προφορικά; Σας δόθηκε στην αρχή του σχολικού έτους;
 - 4.2. Οι μαθητές συμμετείχαν στη δημιουργία αυτού του κανονισμού;
 - 4.3. Ο σχολικός κανονισμός είναι γραμμένος σε κάποιο σημείο του σχολείου ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να τον διαβάσουν;
 - 4.4. Θεωρείς δίκαιους τους σχολικούς κανόνες;

5. Οι καθηγητές σου νοιάζονται για τους μαθητές;
- 5.1. Οι καθηγητές σου σε βοηθάνε όταν ζητάς τη βοήθειά τους;
- 5.2. Έχεις εμπιστευτεί κάποιο πρόβλημά σου σε κάποιον/α καθηγητή/τρια σου;
- 5.3. Σε ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για σένα οι καθηγητές σου;
6. Οι καθηγητές ζητάνε τη γνώμη σας για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή (π.χ. τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, τις εκδρομές κλπ.);
- 6.1. Οι καθηγητές σάς ενθαρρύνουν να εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας;
7. Με ποιο τρόπο οι καθηγητές επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη σου;
- 7.1. Υπάρχουν καθηγητές που επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες;
8. Αισθάνεσαι ασφαλής σε όλους τους χώρους του σχολείου; Αν όχι, πού ακριβώς δεν αισθάνεσαι ασφαλής; Για ποιο λόγο δεν αισθάνεσαι ασφαλής;
- 8.1. Αισθάνεσαι ασφαλής στο δρόμο από/προς το σχολείο;
9. Τι ατμόσφαιρα επικρατεί συνήθως στην τάξη την ώρα του μαθήματος (ηρεμία, φασαρία, ένταση κλπ.);
- 9.1. Οι μαθητές σέβονται τους σχολικούς κανόνες (αν υπάρχουν);
- 9.2. Οι μαθητές υπακούουν στους καθηγητές τους;
10. Στην τάξη σου, οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους;
- 10.1. Σε ενδιαφέρει η γνώμη που έχουν για σένα οι συμμαθητές σου;
- 10.2. Έχεις στενούς φίλους στο σχολείο; Αν ναι, πόσους στενούς φίλους έχεις;
- 10.3. Μερικές φορές αισθάνεσαι μόνος/η στο διάλειμμα; Αν ναι, πόσο συχνά αισθάνεσαι μόνος/η;
11. Στο σχολείο υπάρχει κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά που πιστεύεις ότι σε αντιπαθούν; Αν ναι, τι κάνει/κάνουν και σου δίνει/δίνουν αυτή την εντύπωση; Πόσο συχνά συμβαίνει αυτό; Εδώ και πόσο καιρό συμβαίνει αυτό;
(Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι κατά τη γνώμη του δεν τον αντιπαθεί κάποιο άλλο παιδί του σχολείου του ή αν τα επεισόδια θυματοποίησης που αναφέρει είναι ελάχιστα – 1-2 φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς – και δε θεωρηθούν σημαντικά, περνάμε στην ερώτηση 14)
- 11.1. Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι σε αντιπαθεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά; Μήπως είχε προηγηθεί κάτι μεταξύ σας στο παρελθόν;
- 11.2. Πώς αντιδράς όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;
- 11.3. Πώς νιώθεις όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;
- 11.4. Οι πράξεις αυτού του παιδιού/αυτών των παιδιών εναντίον σου έχουν επηρεάσει τη ζωή σου (δυσκολία συγκέντρωσης στο μάθημα, άρνηση να πας στο σχολείο κλπ.);
12. Οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες όταν σε ενοχλεί αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;
- (Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι οι καθηγητές δεν είναι παρόντες, περνάμε στην ερώτηση 13)*
- 12.1. Όταν οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες, παρεμβαίνουν για να σε προστατεύσουν; Αν ναι, με ποιο τρόπο προσπαθούν να σε προστατεύσουν;

12.2. Μετά την παρέμβαση των καθηγητών, σταμάτησαν οι πράξεις του άλλου παιδιού/των άλλων παιδιών εναντίον σου;

13. Έχεις ενημερώσει τους καθηγητές ή το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου για τις πράξεις αυτού του παιδιού/αυτών των παιδιών εναντίον σου;

(Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι δεν έχει ενημερώσει κάποιον ενήλικα του σχολείου του, περνάμε στην ερώτηση 14)

13.1. Ο/η διευθυντής/ντρια ή οι καθηγητές που ενημέρωσες έκαναν κάτι για να σταματήσουν το παιδί/τα παιδιά που σε ενοχλούσε/σαν; Αν ναι, τι ακριβώς έκαναν;

13.2. Μετά την παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας ή των καθηγητών, σταμάτησαν οι πράξεις του άλλου παιδιού/των άλλων παιδιών εναντίον σου;

14. Οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες όταν σε ενοχλεί/ούν αυτό το παιδί/αυτά τα παιδιά;

(Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι οι άλλοι μαθητές δεν είναι παρόντες, περνάμε στην ερώτηση 15)

14.1. Όταν οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες, παρεμβαίνουν για να σε προστατεύσουν; Αν ναι, με ποιο τρόπο προσπαθούν να σε προστατεύσουν;

14.2. Πώς αντιδρούν οι μαθητές του σχολείου σου στα βίαια επεισόδια μεταξύ των συμμαθητών τους;

15. Στο σχολείο υπάρχει κάποιο παιδί που αντιπαθείς; Αν ναι, έχεις κάνει επίτηδες κάτι που το στενοχώρησε;

15.1. Έχεις κάνει επίτηδες κάτι που πιστεύεις ότι στενοχώρησε κάποιο άλλο παιδί του σχολείου σου;

(Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι κατά τη γνώμη του δεν έχει στενοχωρήσει κάποιο άλλο παιδί του σχολείου του, περνάμε στην ερώτηση 18)

15.2. Τι ήταν αυτό που έκανες και στενοχώρησε το άλλο παιδί; Πόσο συχνά συμβαίνει αυτό; Εδώ και πόσο καιρό συμβαίνει αυτό;

15.3. Για ποιο λόγο ενόχλησες αυτό το παιδί; Μήπως σε είχε πειράξει στο παρελθόν;

15.4. Πώς αντιδρά αυτό το παιδί όταν το ενοχλείς;

15.5. Πώς πιστεύεις ότι νιώθει αυτό το παιδί όταν το ενοχλείς;

16. Οι καθηγητές του σχολείου είναι παρόντες όταν ενοχλείς αυτό το παιδί;

17. Οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες όταν ενοχλείς αυτό το παιδί;

(Αν ο ερωτώμενος δηλώσει ότι οι άλλοι μαθητές δεν είναι παρόντες, περνάμε στην ερώτηση 18)

17.1. Όταν οι άλλοι μαθητές είναι παρόντες, πώς αντιδρούν;

17.2. Πώς αντιδρούν οι μαθητές του σχολείου σου στα βίαια επεισόδια μεταξύ των συμμαθητών τους; (Μόνο εάν δεν τέθηκε η ερώτηση 14.2.)

18. Τα πηγαίνεις καλά στα μαθήματα του σχολείου;

18.1. Τι βαθμό είχες στο τελευταίο τρίμηνο;

18.2. Πόσο συχνά συμμετείχες σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου από την αρχή αυτής της σχολικής χρονιάς;

Τέλος! Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία!