

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΕΜΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΑΠΟΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΕΣ

ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μαρία Βίλλη Α. Μ. : 91

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πλουσία Μισαηλίδη

Συνεπιβλέποντες: Ανδρέας Μπρούζος και Φωτεινή Μπονώτη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με την πολύτιμη συμβολή τους βοήθησαν στην εκπόνησή της. Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Πλουσία Μισαηλίδη για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους άλλους δύο συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον κ. Ανδρέα Μπρούζο και την κ. Φωτεινή Μπονώτη για το χρόνο που διέθεσαν στην εργασία μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συνεργαστούν προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων. Χωρίς τη συνεργασία και τη θετική διάθεση από μέρους τους δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Κυρίως, όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που εθελοντικά δέχθηκαν να λάβουν μέρος.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός.....	13
1.1. Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.....	13
1.2. Τύποι σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.3. Ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό.....	16
1.4. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού - Συχνότητα δραστών.....	23
1.5. Φύλο και σχολικός εκφοβισμός.....	25
1.6. Χαρακτηριστικά των δραστών σχολικού εκφοβισμού.....	28
1.7. Συμπεράσματα.....	32
Κεφάλαιο 2: Θεωρία του Νου.....	33
2.1. Ορισμός Θεωρίας του Νου.....	33
2.2. Ανάπτυξη Θεωρίας του Νου.....	34
2.2.1. Πρόδρομοι και πρώτες εκδηλώσεις της ΘτΝ.....	34
2.2.2. Επιθυμία και πρόθεση.....	35
2.2.3. Πεποιθήσεις.....	36
2.2.4. Φαντασία, όνειρο και προσποίηση.....	37

2.3. Παρεκκλίσεις κατά την ανάπτυξη της ΘτΝ.....	38
2.4. Συμπεράσματα.....	40
Κεφάλαιο 3: Ηθική Ανάπτυξη.....	42
3.1. Ορισμός της Ηθική ανάπτυξης.....	42
3.2. Θεωρίες για την ηθική ανάπτυξη.....	42
3.3. Ηθική αποδέσμευση.....	47
3.4. Συμπεράσματα	49
Κεφάλαιο 4: Σχέση σχολικού εκφοβισμού, Θεωρίας του Νου και Ηθικής αποδέσμευσης	51
4.1. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ΘτΝ.....	51
4.2. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ηθικής αποδέσμευσης	62
4.3. Η παρούσα έρευνα.....	72
Κεφάλαιο 5: Μέθοδος.....	78
5.1. Συμμετέχοντες.....	78
5.2. Εργαλεία της έρευνας.....	78
5.3. Διαδικασία.....	86
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	88
6.1. Παραγοντική ανάλυση: Δομική εγκυρότητα της ΚΑΕΕ	88

6.2. Επιδόσεις στον Εκφοβισμό.....	91
6.2.1. Συνολικός εκφοβισμός.....	91
6.2.2. Έμμεσος εκφοβισμός	92
6.2.3. Άμεσος εκφοβισμός.....	93
6.3. Συσχέτιση επιδόσεων στις διάφορες μορφές εκφοβισμού	94
6.4. Επιδόσεις στα έργα ΘτΝ	95
6.4.1. Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά	95
6.4.2. Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	96
6.4.3. Επίδοση στο έργο νοητικών όρων	97
6.5. Συσχέτιση επιδόσεων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ	97
6.6. Επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης.....	100
6.7. Συσχέτιση επιδόσεων στον Εκφοβισμό, στη ΘτΝ και στην Ηθική Αποδέσμευση.....	100
6.8. Διαφορές στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό) με βάση την επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και το Πηλίο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής.....	103
6.9. Διαφορές στην Ηθική αποδέσμευση με βάση την επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και το Πηλίο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής.....	104

6.10. Διαφορές στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ με βάση την επίδοση στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό).....	105
6.11. Διαφορές στην Ηθική αποδέσμευση με βάση την επίδοση στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό).....	107
6.12. Διαφορές στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση με βάση τον τύπο Εκφοβισμού.....	108
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	110
7.1. Συμπεριφορές Εκφοβισμού (Συνολικού, Έμμεσου και Άμεσου).....	110
7.2. Δεξιότητες ΘτΝ.....	111
7.3. Μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης.....	112
7.4. Εκφοβισμός (Συνολικός, Έμμεσος και Άμεσος) και ΘτΝ.....	112
7.5. Εκφοβισμός (Συνολικός, Έμμεσος και Άμεσος) και Ηθική Αποδέσμευση.....	114
7.6. Δεξιότητες ΘτΝ και Ηθική Αποδέσμευση.....	115
7.7. Επίδραση του φύλου στον Εκφοβισμό (Συνολικό, Έμμεσο και Άμεσο).....	115
7.8. Επίδραση του φύλου στη ΘτΝ και στην Ηθική Αποδέσμευση.....	116
7.9. Συνεισφορά, περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα....	117
Βιβλιογραφία.....	120

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και των ευρημάτων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ΘτΝ.....	60
Πίνακας 2: Συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και των ευρημάτων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση ηθικής αποδέσμευσης και σχολικού εκφοβισμού.....	70
Πίνακας 3: Παραδείγματα ερωτήσεων για τους 2 τύπους εκφοβισμού.....	80
Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της ΚΑΕΕ....	90
Πίνακας 5: Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά επιτυχίας στο Έργο Φορηγό με τα Παγωτά, ταξινομημένα κατά τάξη και κατά φύλο.....	95
Πίνακας 6: Συσχετίσεις επιδόσεων στα έργα που αξιολογούν τις δεξιότητες ΘτΝ των συμμετεχόντων.....	98
Πίνακας 7: Συσχετίσεις επιδόσεων στα έργα που αξιολογούσαν τη ΘτΝ μετά τον έλεγχο της ηλικίας.....	99
Πίνακας 8: Συσχετίσεις επιδόσεων στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό), στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση.....	101
Πίνακας 9: Συσχετίσεις επιδόσεων στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό), στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση μετά τον έλεγχο της ηλικίας.....	102
Πίνακας 10: Μέσοι όροι στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό) με βάση την επίδοση στα έργα ΘτΝ.....	103
Πίνακας 11: Μέσοι όροι στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης με βάση την επίδοση στα έργα ΘτΝ.....	105

Πίνακας 12: Μέσοι όροι στα έργα ΘτΝ ανάλογα με την επίδοση στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό).....	106
Πίνακας 13: Μέσοι όροι στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης με βάση την επίδοση στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό).....	107
Πίνακας 14: Μέσοι όροι στα έργα ΘτΝ και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης ανάλογα με τον τύπο Εκφοβισμού (Εμμεσο και Άμεσο).....	109

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και δύο κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες: τη Θεωρία του Νου (ΘτΝ) και την ηθική αποδέσμευση. Ειδικότερα, εξετάστηκε εάν οι συμπεριφορές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού μεταξύ συνομηλίκων συσχετίζονται με τις δεξιότητες ΘτΝ και την τάση ενεργοποίησης μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης. Στην έρευνα πήραν μέρος 120 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μία κλίμακα αυτο-αναφοράς που αξιολογούσε την τάση εμπλοκής τους σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό και μία κλίμακα για την ηθική αποδέσμευση. Επιπλέον, εξετάστηκαν σε 3 πειραματικά έργα ΘτΝ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτο-αναφερόμενη τάση των συμμετεχόντων για εμπλοκή σε άμεσο ή/και έμμεσο εκφοβισμό δε συσχετίζονταν σημαντικά με την επίδοσή τους στα έργα ΘτΝ. Αντίθετα, θετική σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των επιδόσεων τους στην κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης και στον έμμεσο και άμεσο εκφοβισμό, παρέχοντας στήριξη στην άποψη ότι οι δράστες σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν σε υψηλά επίπεδα μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να δικαιολογήσουν τις αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν σε βάρος των συνομηλίκων τους. Η παραπάνω σχέση βελτιώθηκε ακόμα περισσότερο μετά τον έλεγχο της ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Άμεσος εκφοβισμός, Διαφορές φύλου, Έμμεσος εκφοβισμός, Ηθική αποδέσμευση, Θεωρία του Νου.

Abstract

The present study investigated the relationship between school bullying and two social-cognitive processes: Theory of Mind (ToM) and moral disengagement. More specifically, was explored if direct and indirect bullying among peers are correlated with ToM skills and tendency to activate mechanisms of moral disengagement. 120 10-12-year-old students took part in the study. Participants filled in a self-report scale on tendency of involvement in direct and indirect bullying and a scale on moral disengagement. Moreover, they were examined in 3 ToM experimental tasks. Results showed that participants' self-reported tendency to involve in direct or/and indirect bullying was not significantly correlated with performance on ToM tasks. Contrary positive significant correlation was found between performance on Mechanisms of Moral Disengagement and on indirect and direct bullying, supporting the view that the school bullies use moral disengagement mechanisms in high levels in order to justify the negative behaviors that exhibit against their peers. The above relationship was even more improved after controlling for age.

Keywords: Direct bullying, Gender differences, Indirect bullying, Moral disengagement, Theory of Mind.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό, τη Θεωρία του Νου (ΘτΝ) και την ηθική αποδέσμευση. Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε εάν οι μαθητές που υιοθετούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου εμφανίζουν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ. Η σχέση των δύο μεταβλητών εξετάζεται σε συνάρτηση με διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού (άμεσο και έμμεσο) προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι δράστες που εκφοβίζουν με διαφορετικούς τρόπους τους συνομηλίκους τους διαφοροποιούνται ως προς τις δεξιότητες ΘτΝ που εμφανίζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον έμμεσο εκφοβισμό και τη ΘτΝ, καθώς οι έμμεσοι τρόποι εκφοβισμού απαιτούν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ. Επιπλέον η παρούσα έρευνα στοχεύει στην περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και την τάση ενεργοποίησης μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης για τη δικαιολόγηση επιβλαβών συμπεριφορών. Η σχέση των δύο μεταβλητών μελετάται σε συνάρτηση με τους δύο τύπους εκφοβισμού: τον άμεσο και τον έμμεσο προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στους δράστες που εκφοβίζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα ως προς τη χρήση μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης. Τέλος, εξετάζονται τυχόν διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό, στη ΘτΝ και στην ηθική αποδέσμευση με βάση τη μεταβλητή του φύλου.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, προσδιορίζεται και περιγράφεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Κεφάλαιο 1). Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται το περιεχόμενο, η δομή και η φύση της ΘτΝ, ενώ στο κεφάλαιο που ακολουθεί προσδιορίζεται η έννοια της ηθικής ανάπτυξης και περιγράφεται η κοινωνικο-γνωστική διαδικασία της ηθικής αποδέσμευσης (Κεφάλαιο 3). Στο

Κεφάλαιο 4 συνοψίζονται τα κυριότερα ευρήματα των ερευνών που εξέτασαν τη σχέση του εκφοβισμού με τη ΘτΝ και την ηθική αποδέσμευση. Ακολουθεί το κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας (Κεφάλαιο 5) και το κεφάλαιο με τα αποτελέσματα (Κεφάλαιο 6). Τέλος, ακολουθεί το κεφάλαιο 7 με τα συμπεράσματα όπου γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται και αναλύεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, αρχικά ορίζεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού, περιγράφονται οι διάφοροι τύποι που εμφανίζουν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές και παρουσιάζονται οι διαφορετικοί ρόλοι συμμετοχής στα επεισόδια εκφοβισμού. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε ευρήματα ερευνών που μελετούν τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου και ειδικότερα, τη συχνότητα συμμετοχής των δραστών. Τέλος, παρουσιάζονται οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό και αναλύονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά των δραστών.

1.1. Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός/θυματοποίηση (bullying/victimization) είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορα πλαίσια (όπως σχολεία, χώρους εργασίας, συλλόγους, οργανώσεις) και στο οποίο εμπλέκονται άτομα όλων των ηλικιών. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού είναι η άσκηση επιθετικής συμπεριφοράς ενάντια σε άτομα που θεωρούνται αδύναμα και δεν έχουν την ικανότητα να ανταποδώσουν (Camodeca, 2003).

Ωστόσο, η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον εκφοβισμό δεν συνιστά εύκολη υπόθεση, καθώς ο εκφοβισμός αποτελεί μια πολυσύνθετη συμπεριφορά. Συχνά ορίζεται ως μια ακραία καταχρηστική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, πολλά παιδιά βιώνουν καθημερινά πειράγματα ή αποκλεισμό, τα οποία όμως δεν θεωρούνται ακραίες συμπεριφορές (Harris & Petrie, 2003).

Η αποσαφήνιση του όρου γίνεται ακόμα δυσκολότερη όταν συγκρίνονται ευρήματα από διαπολιτισμικές έρευνες (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002), καθώς η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι ερευνητές που ασχολούνται διεθνώς με το φαινόμενο του εκφοβισμού συμπεριλαμβάνουν στην μελέτη του διαφορετικές συμπεριφορές. Αυτό συμβαίνει διότι οι όροι που χρησιμοποιούνται για τη περιγραφή του φαινομένου στις διάφορες χώρες δεν αντανακλούν τις ίδιες εννοιολογικές αποχρώσεις, αλλά αντίθετα αποδίδουν διαφορετικές σημασίες στον εκφοβισμό (Jimerson & Furlong, 2006). Για το λόγο αυτό, η Ανδρέου (2010) προτείνει τη λειτουργική ανάλυση των συμπεριφορών που εμπεριέχονται στον όρο του εκφοβισμού, η οποία θα γίνεται με βάση τα πολιτισμικά πλαίσια των ομάδων που εμπλέκονται στις διαδικασίες θυματοποίησης.

Ωστόσο, ο Dan Olweus (1978), ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την μελέτη του εκφοβισμού στις χώρες της Σκανδιναβίας και προσπάθησε να διατυπώσει έναν ορισμό που θα απηχούσε με ακρίβεια το περιεχόμενο του. Ο Olweus επικεντρώθηκε στην μελέτη του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου και ισχυρίστηκε ότι «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 1986, 1991, στο Olweus, 2009).

Η έννοια «αρνητικές ενέργειες» που χρησιμοποιείται στον παραπάνω ορισμό αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου ένα άτομο σκοπίμως προκαλεί ή επιχειρεί να προκαλέσει βλάβη ή ενόχληση σε ένα άλλο άτομο. Οι αρνητικές ενέργειες που χρησιμοποιεί το άτομο που έχει πρόθεση να βλάψει μπορεί να είναι είτε λεκτικές είτε σωματικές, αλλά μπορεί να εκδηλώνονται και με πιο έμμεσους τρόπους. Επίσης, ο

εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται τόσο από ένα μόνο άτομο όσο και από μια ομάδα ατόμων και μπορεί να έχει ως στόχο είτε ένα και μόνο άτομο είτε μια ολόκληρη ομάδα. Στις περιπτώσεις του εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου, οι αρνητικές ενέργειες έχουν συνήθως ως στόχο έναν μεμονωμένο μαθητή.

Βασικό στοιχείο του ορισμού του Olweus (1986, 1991) αποτελεί η επανάληψη με σταθερή συχνότητα των αρνητικών ενεργειών από το άτομο που εκφοβίζει, αποκλείοντας έτσι περιστασιακές αρνητικές ενέργειες που έχουν ως στόχο έναν μαθητή κάθε φορά. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για να μιλήσουμε για εκφοβισμό είναι η ύπαρξη ανάμεσα στα εμπλεκόμενα πρόσωπα μιας σχέσης που χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης τόσο σωματικής όσο και ψυχικής (σχέση ασύμμετρης δύναμης). Κατά συνέπεια δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για εκφοβισμό όταν βρίσκονται σε διαμάχη ή φιλονικούν δύο μαθητές με την ίδια σωματική και ψυχική δύναμη (στο Olweus, 2009).

1.2. Τύποι σχολικού εκφοβισμού

Στη βιβλιογραφία ανάλογα με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα αναφέρονται διάφοροι τύποι σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, μέχρι τη δεκαετία του '80 ο πιο διαδεδομένος τύπος εκφοβισμού ήταν ο άμεσος εκφοβισμός, ο οποίος περιλαμβάνει συμπεριφορές τόσο σωματικού όσο και λεκτικού εκφοβισμού (Smith, 2004). Ο σωματικός εκφοβισμός (physical bullying) είναι η πιο φανερή μορφή εκφοβισμού και συμβαίνει όταν ένα άτομο τραυματίζεται σωματικά. Περιλαμβάνει ενέργειες, όπως χτυπήματα, δαγκωματιές, κλωτσιές, γροθιές, εκδορές, τρικλοποδιές, φτύσιμο, τράβηγμα μαλλιών και άλλες μορφές σωματικής επίθεσης. Ο

λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) από την άλλη περιλαμβάνει υβριστικά τηλεφωνήματα, απόσπαση χρημάτων ή υλικών αντικειμένων έπειτα από εκβιασμό, γενικευμένο εκφοβισμό ή απειλές κακοποίησης, κοροϊδίες, ρατσιστικά σχόλια ή πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα ή υβριστική γλώσσα (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004).

Ωστόσο, τη δεκαετία του '90 έκανε την εμφάνισή του ένας νέος τύπος εκφοβισμού, ο έμμεσος εκφοβισμός (indirect/relational/social bullying). Ο έμμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την ανάμειξη τρίτων προσώπων και έχει ως στόχο να βλάψει τις σχέσεις, την αυτο-εκτίμηση και την κοινωνική θέση ενός ατόμου. Περιλαμβάνει ενέργειες, όπως είναι η διάδοση ψεύτικων και κακόβουλων φημών, η σκόπιμη και συστηματική αγνόηση ενός ατόμου, ο αποκλεισμός του από την ομάδα και η απομόνωσή του (Smith, 2004). Επίσης, οι μαθητές που επιλέγουν να εκφοβίσουν με τον συγκεκριμένο τρόπο στέλνουν συχνά ανώνυμα μηνύματα με αρνητικό περιεχόμενο στα θύματά τους και στρέφουν τους συμμαθητές τους εναντίον τους. Ο έμμεσος εκφοβισμός είναι ύπουλος και στοχεύει στη χειραγώγηση των θυμάτων (Sullivan et al., 2004).

1.3. Ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό

Ο σχολικός εκφοβισμός τις περισσότερες φορές είναι μια ομαδική δραστηριότητα που δεν λαμβάνει χώρα στα πλαίσια μιας σχέσης μεταξύ δύο ατόμων. Οι Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts και King (1982) θεωρούν ότι ο εκφοβισμός παρουσιάζει έναν συλλογικό χαρακτήρα και βασίζεται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας ομάδας. Επομένως, ο εκφοβισμός αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία

στην οποία συμμετέχουν άτομα που έχουν αναλάβει διαφορετικούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Οι δράστες: Οι δράστες συμμετέχουν ενεργά στον εκφοβισμό των συνομηλίκων τους και αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Υιοθετούν γενικά ένα πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς, που δεν χαρακτηρίζει μόνο τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους αλλά και τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους δασκάλους τους, και το οποίο συνδέεται με τη βαθύτερη ανάγκη τους για απόκτηση δύναμης και κυριαρχίας πάνω στους άλλους. Επίσης, οι δράστες τρέφουν εχθρικά συναισθήματα για το περιβάλλον τους και πολλές φορές η επιθετική τους συμπεριφορά μπορεί να στοχεύει στην απόσπαση υλικών αγαθών από τα θύματα. Τα αγόρια δράστες υπερέχουν σωματικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Olweus, 2009).

Οι δράστες απολαμβάνουν να παρενοχλούν τους συμμαθητές τους, καθώς αντλούν ικανοποίηση από τον πόνο που προκαλούν στα θύματά τους και αισθάνονται μειωμένη ενσυναίσθηση για αυτά. Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους είναι ότι συχνά υπόκεινται σε σωματική τιμωρία από τους κηδεμόνες τους (Harris & Petrie, 2003).

Τις περισσότερες φορές οι δράστες κατέχουν πρωταρχικό ρόλο στην έναρξη των επεισοδίων εκφοβισμού. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι μαθητές που αν και λαμβάνουν μέρος στα επεισόδια εκφοβισμού δεν τα αρχίζουν οι ίδιοι. Οι μαθητές αυτοί ονομάζονται παθητικοί δράστες, οπαδοί ή πρωτοπαλίκαρα και ενδέχεται να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας (Olweus, 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο κύριοι τύποι δραστών: οι έξυπνοι δράστες και οι όχι και τόσο έξυπνοι δράστες. Οι έξυπνοι δράστες αποκρύπτουν την εκφοβιστική τους συμπεριφορά με αποτέλεσμα να παραπλανούν το περιβάλλον τους και να μην γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς. Είναι συνήθως δημοφιλείς, σημειώνουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, έχουν κοινωνικές δεξιότητες και έχουν την ικανότητα να πείθουν τους άλλους να ακολουθούν τις εντολές τους. Επίσης, έχουν αυτοπεποίθηση και συχνά παρουσιάζουν στοιχεία εγωκεντρισμού. Δεν χαρακτηρίζονται όμως από ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μπουν στη θέση των θυμάτων τους και να καταλάβουν πως αυτά αισθάνονται. Αντίθετα, υιοθετούν μια υπεροπτική στάση και αγνοούν τα αισθήματα των γύρω τους. Οι έξυπνοι δράστες ασκούν σημαντική δύναμη στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς και είναι δύσκολο να αναγνωριστούν. Ωστόσο, με το πέρασμα της ηλικίας συνήθως ωριμάζουν και αλλάζουν τη συμπεριφορά τους.

Οι όχι και τόσο έξυπνοι δράστες χαρακτηρίζονται από αντικοινωνική και επικίνδυνη συμπεριφορά με την οποία ασκούν έλξη στους άλλους, αλλά ταυτόχρονα εκφοβίζουν και τρομάζουν τους συνομηλίκους τους. Εξαιτίας κάποιων εμπειριών αποτυχίας και απόρριψης συμπεριφέρονται με κοινωνικά δυσλειτουργικούς τρόπους και υιοθετούν μια αρνητική άποψη για τον κόσμο. Δεν θεωρούνται αρεστά άτομα από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι αναγκάζονται να συμμορφωθούν με τη συμπεριφορά τους. Οι όχι και τόσο έξυπνοι δράστες συνήθως αποτυγχάνουν στο σχολείο και στρέφουν την οργή τους σε άτομα που θεωρούν αδύναμα. Επίσης, είναι σκληροί και μέσα από την τάση τους να εκφοβίζουν, μετατοπίζουν την έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης που αισθάνονται. Η υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών τους βοηθά να αποκτήσουν ρόλο και κύρος στην ομάδα των

συνομηλίκων. Τέλος, με το πέρασμα των χρόνων ο συγκεκριμένος τύπος δράστη δεν εξελίσσεται, αντίθετα, τα άτομα αυτά γίνονται λιγότερο δημοφιλή, συνήθως εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν εγκληματική συμπεριφορά κατά την ενήλικη ζωή (Sullivan et al., 2004).

Τα θύματα: Σχεδόν πάντα τα θύματα είναι παιδιά που βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο της κοινωνικής ιεραρχίας (Harris & Petrie, 2003). Τα παιδιά αυτά διαφοροποιούνται κατά κάποιο τρόπο από τα υπόλοιπα και είναι ευάλωτα, καθώς στερούνται ενός υποστηρικτικού πλαισίου. Στο σχολείο σημειώνουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ παρουσιάζουν ελλείμματα και σε άλλους τομείς, όπως στον κοινωνικό και στο συναισθηματικό. Αποδίδουν τον εκφοβισμό στην ανεπάρκεια που εμφανίζουν και κατηγορούν τον εαυτό τους για την όλη κατάσταση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τη διαχειριστούν. Καθώς θυματοποιούνται τα παιδιά αυτά χάνουν την αίσθηση της προσωπικής τους αξίας και συχνά εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Η χρόνια θυματοποίηση μπορεί να χειροτερεύσει τη κατάθλιψη και να οδηγήσει τα θύματα σε ακραίες πράξεις, όπως ο αυτοτραυματισμός και η αυτοκτονία.

Τα θύματα βρίσκονται διαρκώς σε μία κατάσταση επαγρύπνησης για το επόμενο επεισόδιο εκφοβισμού και προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο τη νέα επίθεση. Για το λόγο αυτό μπορεί να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, γεγονός που έχει επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, οι οποίες μειώνονται σημαντικά. Όλη αυτή η κατάσταση προκαλεί άγχος και φόβο στα θύματα, τα οποία βιώνουν, επίσης, αισθήματα απόγνωσης και αβοηθησίας (Sullivan et al., 2004).

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται δύο τύποι θυμάτων: τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα και τα προκλητικά θύματα. Τα παθητικά θύματα εμφανίζουν

άγχος και ανασφάλεια σε υψηλότερα επίπεδα από το μέσο όρο των μαθητών. Είναι ήσυχα, ευαίσθητα και επιφυλακτικά και, όταν τους επιτίθενται οι συμμαθητές τους, κλαίνε και αποσύρονται. Η αυτοεκτίμησή τους είναι χαμηλή και έχουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, καθώς τρέφουν για τους ίδιους συναισθήματα αποτυχίας. Επίσης, είναι σε μεγάλο βαθμό ντροπαλά και παρουσιάζουν χαμηλή δημοτικότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους τους. Συνήθως είναι απομονωμένα και δεν έχουν ούτε έναν καλό φίλο. Είναι αρνητικά απέναντι στη χρήση βίας και δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους δράστες. Τα παθητικά θύματα που είναι αγόρια χαρακτηρίζονται από σωματική αδυναμία.

Αντίθετα, τα προκλητικά θύματα είναι αγχώδη και επιθετικά. Εμφανίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και με τον τρόπο που συμπεριφέρονται εκνευρίζουν και ενοχλούν τα άτομα του περιβάλλοντος τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρουσιάζουν ακόμα και υπερκινητικότητα, με αποτέλεσμα τα περιστατικά εκφοβισμού να μπορούν να αποδοθούν στην προκλητική τους στάση (Olweus, 2009). Τα προκλητικά θύματα παρουσιάζουν ομοιότητες με τα παθητικά θύματα, καθώς έχουν καταθλιπτική διάθεση, είναι κοινωνικά ανασφαλή, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, εμφανίζουν κοινά στοιχεία και με τους δράστες εξαιτίας της κυριαρχικής, επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς τους, αλλά και των προβλημάτων υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας που συχνά αντιμετωπίζουν (MacDonald, 2005).

Οι δράστες/θύματα: Οι δράστες/θύματα αναλαμβάνουν το ρόλο του δράστη σε κάποιες καταστάσεις και σε κάποιες άλλες το ρόλο του θύματος. Οι μαθητές που θυματοποιούνται αισθάνονται θυμό και συχνά επιλέγουν να εκφοβίσουν άλλα παιδιά

για να ανακτήσουν τη χαμένη τους δύναμη και να αισθανθούν ότι η εμπειρία της θυματοποίησης έχει λήξει για τους ίδιους. Συνήθως θυματοποιούν παιδιά μικρότερης ηλικίας που είναι πιο αδύναμα από τους ίδιους και θυματοποιούνται από συνομηλίκους ή παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν μεγαλύτερη δύναμη. Επίσης, μπορεί να αλλάζουν ρόλο ανάλογα με το πλαίσιο και έτσι να είναι δράστες στο σχολείο και θύματα στο σπίτι. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί δράστες είναι ταυτόχρονα και θύματα. Οι δράστες/θύματα αποτελούν τον πιο δύσκολο τύπο δράστη, καθώς είναι ταυτόχρονα σκληροί και επιθετικοί ως δράστες, αλλά και ευάλωτοι ως θύματα, γεγονός που προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και στους συνομηλίκους για το πως πρέπει να τους συμπεριφερθούν.

Οι παριστάμενοι: Στις περισσότερες περιπτώσεις εκφοβισμού η πραγματική δύναμη εντοπίζεται στην ομάδα των συνομηλίκων με αποτέλεσμα οι παριστάμενοι να παίζουν σημαντικότερο ρόλο από τους δράστες και τα θύματα στην έκβαση του φαινομένου. Οι παριστάμενοι με την ενεργό δράση τους μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ενώ με την ανοχή τους μπορούν να συμβάλλουν στη διατήρησή του. Επομένως, οι συνομήλικοι που παρευρίσκονται στα επεισόδια εκφοβισμού έχουν τη δύναμη να επαναπροσδιορίζουν όλους τους ρόλους στη δυναμική του φαινομένου. Οι παριστάμενοι μπορούν να αναλάβουν τους ακόλουθους ρόλους στον εκφοβισμό: το ρόλο του βοηθού, το ρόλο του ενισχυτή, το ρόλο του μη συμμετέχοντα και τέλος, το ρόλο του υπερασπιστή (Sullivan et al., 2004).

Οι βοηθοί συμμετέχουν ενεργά στον εκφοβισμό, αλλά δεν αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο. Αντίθετα ακολουθούν και υποστηρίζουν τους δράστες στις πράξεις τους (Salmivalli et al., 1996). Οι βοηθοί είναι συνήθως παιδιά που έχουν

θυματοποιηθεί στο παρελθόν και έχουν προαχθεί από τους δράστες στο νέο αυτό ρόλο. Από ευγνωμοσύνη για την αναβάθμιση αυτή ακολουθούν τις διαταγές των δραστών και υποτάσσονται σε αυτές. Στα επεισόδια εκφοβισμού στέκονται στη δεύτερη γραμμή και ενθαρρύνουν τους δράστες με τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις ξεκινάνε οι ίδιοι τον εκφοβισμό και, όταν απουσιάζει ο κύριος δράστης, αναλαμβάνουν να τον συνεχίσουν. Ωστόσο, δεν έχουν την ικανότητα να ενεργούν επιτηδευμένα και στερούνται εγγενών κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να μην έχουν την ικανότητα να αποκρύπτουν τις πράξεις τους και να γίνονται συχνά αντιληπτοί.

Ανάμεσα στο ρόλο του δράστη και του βοηθού υπάρχει μία σχέση εξουσίας με τους βοηθούς να βρίσκονται πάντα υπό τον έλεγχο των δραστών σε μία θέση που απειλείται συνεχώς. Οι δράστες μέσα από τη συνεχή αποδοκιμασία και επιδοκιμασία χειραγωγούν συνεχώς τους βοηθούς και με τον τρόπο αυτό τους χρησιμοποιούν για να πετύχουν το στόχο τους (Sullivan et al., 2004).

Οι ενισχυτές συμπεριφέρονται με τρόπους που ενισχύουν τον εκφοβισμό, όπως με το να είναι παρόντες στα επεισόδια εκφοβισμού, να γελάνε και να ενθαρρύνουν το δράστη (Salmivalli et al., 1996). Αποτελούν το κοινό του δράστη και με τη στάση τους του παρέχουν ανατροφοδότηση. Δε διστάζουν ακόμα και να κοροϊδέψουν το θύμα. Στην αρχή έχουν αναστολές για τον εκφοβισμό, αλλά σιγά σιγά γίνονται μέρος της όλης κατάστασης, η οποία τους συναρπάζει και τους προσφέρει ευχαρίστηση. Οι ενισχυτές δεν έχουν την αυτοπεποίθηση να αναλάβουν δράση για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Όταν αρχίσουν να μην αισθάνονται άνετα με όσα συμβαίνουν, υιοθετούν συνήθως την οπτική του δράστη και απεκδύουν το θύμα από τις ανθρώπινες ιδιότητές του.

Οι μη συμμετέχοντες δεν συμμετέχουν στα επεισόδια εκφοβισμού, αλλά αντίθετα αποστασιοποιούνται από ό,τι συμβαίνει. Κρατάνε μια στάση ουδετερότητας και δεν υποστηρίζουν το θύμα, ούτε προσπαθούν να σταματήσουν το δράστη. Αποτελούν την μεγαλύτερη ομάδα στον εκφοβισμό και μέσα από την απραξία συμβάλλουν στη διατήρησή του. Ενώ είναι μάρτυρες στα επεισόδια εκφοβισμού εθελοτυφλούν και δεν αναλαμβάνουν δράση για να τα σταματήσουν. Με τον τρόπο αυτό νιώθουν ασφαλείς, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της ομάδας.

Τέλος, οι υπερασπιστές αναλαμβάνουν πιο ενεργητικό ρόλο σε σχέση με τους άλλους ρόλους που παρευρίσκονται στον εκφοβισμό. Εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί με το θύμα και το παρηγορούν, ενώ δεν διστάζουν να έρθουν αντιμέτωποι με το δράστη και τους βοηθούς, ώστε να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Sullivan et al., 2004).

1.4. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού - Συχνότητα δραστών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Olweus (2009) το 15% των μαθητών που φοιτούσαν στα δημοτικά και στα γυμνάσια της Σουηδίας, δηλαδή 1 στους 7 μαθητές, εμπλεκόταν τότε πότε ή και συχνότερα σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Ενώ μόλις το 5%, δηλαδή 1 στους 20 μαθητές, είχε εμπλακεί σε σοβαρά επεισόδια εκφοβισμού με τον ένα ή τον άλλο ρόλο. Ωστόσο, υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου καταγράφονται σε μια έρευνα (Borg, 1999) που πραγματοποιήθηκε στην Μάλτα. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι 1 στους 3 μαθητές είχε λάβει μέρος σε σοβαρά επεισόδια εκφοβισμού, αναλαμβάνοντας

είτε το ρόλο του δράστη είτε το ρόλο του θύματος. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2008) για την Υγιή Συμπεριφορά σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά, τα κορίτσια ανέφεραν ότι εκφόβιζαν τακτικά σε ποσοστό 5-8% και τα αγόρια σε ποσοστό 10-13%, ενώ συστηματική θυματοποίηση ανέφεραν τα κορίτσια σε ποσοστό 9-19% και τα αγόρια σε ποσοστό 9-21% (στο Lamb, Pepler & Craig, 2009). Τέλος, όσον αφορά τις έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο η Andreou (2000) βρήκε ότι το ποσοστό των μαθητών που συμμετείχαν σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύματα ή/και δράστες ήταν 47.5%. Ενώ σε άλλη έρευνα το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 46.3% (Andreou, 2001). Αντίθετα μικρότερη συμμετοχή στον εκφοβισμό βρέθηκε στην έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) και στην έρευνα της Sapouna (2008), καθώς τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 25.74% και 15.1%.

Ειδικότερα, σε μια από τις έρευνες που μελετούν τη συμμετοχή στις πράξεις εκφοβισμού, αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη, βρέθηκε ότι το ποσοστό των δραστών ήταν ιδιαίτερα υψηλό (Borg, 1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα το 48.9% του δείγματος δήλωσε ότι είχε λάβει μέρος σε επεισόδια εκφοβισμού, αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη τουλάχιστον μια φορά από την αρχή του σχολικού έτους. Αυξημένα ποσοστά συμμετοχής βρέθηκαν και στην έρευνα των Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile και Lo Feudo (2003), όπου οι δράστες αποτελούσαν το 30.1% των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα υψηλά ήταν τα ποσοστά των δραστών και σε μία άλλη έρευνα, στην οποία 54% του συνολικού δείγματος ανέφερε ότι είχε λάβει μέρος στον εκφοβισμό άλλων λίγες φορές/κατά διαστήματα, ενώ 13% ανέφερε ότι είχε λάβει μέρος πιο συχνά (μία φορά την εβδομάδα/κάποιες φορές την εβδομάδα) (Hymel, Rocke-Henderson & Bonano, 2005). Οι Monks, Smith και Swettenham (2005)

βρήκαν ότι το 25% του συνολικού δείγματός τους κατείχε το ρόλο του δράστη. Ωστόσο, μικρότερο ποσοστό δραστών, γύρω στο 13%, βρέθηκε στην έρευνα των Sutton, Smith και Swettenham (1999b), ενώ στην έρευνα των Hall, Woods, Aylett και Paiva (2006) το 14.2% των συμμετεχόντων ήταν δράστες σωματικού εκφοβισμού και το 13.7% ήταν δράστες σχεσιακού εκφοβισμού. Σε άλλη έρευνα το 17.65% του δείγματος εμφάνισε επιθετική συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας παραδοσιακούς τρόπους επιθετικότητας (Pornari & Wood, 2010).

Όσον αφορά τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικό δείγμα, η Andreou (2001) εντόπισε το ρόλο του δράστη σε ποσοστό 17.4% του συνολικού δείγματος, ενώ σε άλλη έρευνά της το ποσοστό των δραστών ήταν χαμηλότερο, 10.5% (Andreou, 2000). Επίσης, οι Kokkinos και Panayiotou (2004) στην έρευνά τους στα σχολεία της Λευκωσίας εντόπισαν το συγκεκριμένο ρόλο σε ποσοστό 8.4%. Ωστόσο, χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά των δραστών στην έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) και στην έρευνα της Sapouna (2008), καθώς τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 6.24% και 5.8%.

1.5. Φύλο και σχολικός εκφοβισμός

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εκφοβιστικών συμπεριφορών σε σχέση με τα κορίτσια (Andreou, 2001. Andreou & Metallidou, 2004. DeBruyn, Cillessen & Wissink, 2010. Hymel et al., 2005. Jolliffe & Farrington, 2006. Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988. Monks et al., 2005). Χαρακτηριστικό είναι το εύρημα της μελέτης (Olweus, 2009) που πραγματοποιήθηκε στην Νορβηγία στα πλαίσια της εθνικής εκστρατείας κατά του εκφοβισμού, σύμφωνα

με το οποίο το ποσοστό των αγοριών που φοιτούσαν στο γυμνάσιο και κατείχαν το ρόλο του δράστη ήταν τέσσερις φορές μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών. Επίσης, υπεροχή των αγοριών δραστών έναντι των κοριτσιών δραστών παρατηρήθηκε και στην έρευνα του Gini (2006). Συγκεκριμένα, τα αγόρια συμμετείχαν σε επεισόδια εκφοβισμού ως δράστες σε ποσοστό 15.9%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ήταν 5.9%. Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των αγοριών δραστών και στην έρευνα των Salmivalli et al. (1996), στην οποία τα αγόρια κατείχαν το ρόλο του δράστη σε ποσοστό 10.5% έναντι 5.9% που ήταν το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια. Ωστόσο, σε άλλη έρευνα τα κορίτσια υπερείχαν σε σύγκριση με τα αγόρια, καθώς βρέθηκε ότι συμμετείχαν στον εκφοβισμό, αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη σε ποσοστό 14.7%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 11% (Sutton et al., 1999b). Τέλος, κάποιες έρευνες δεν κατάφεραν να εντοπίσουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμμετοχή σε επεισόδια εκφοβισμού με βάση το φύλο (Givens, 2009. Maeda, 2003).

Όσον αφορά τη σχέση του φύλου και των διαφόρων τύπων σχολικού εκφοβισμού οι αντίστοιχες έρευνες καταλήγουν σε συγκεχυμένα ευρήματα. Σύμφωνα με τον Olweus (2009), τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε επεισόδια σωματικού εκφοβισμού, ενώ αντίθετα τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έμμεσους τρόπους για να εκφοβίσουν. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Crick και Grotpeter (1995), στην οποία βρέθηκε ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν άμεση επιθετικότητα σε ποσοστό 15.6% και σχεσιακή σε ποσοστό 2%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κορίτσια ήταν 4% και 17.4%. Οι Bjorkqvist, Lagerspetz και Kaukiainen (1992) βρήκαν ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν σε υψηλότερα ποσοστά έμμεσους τρόπους επιθετικότητας, ενώ τα αγόρια είχαν την τάση να χρησιμοποιούν

πιο άμεσους τρόπους, καθώς λάμβαναν μέρος περισσότερο σε επεισόδια σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού. Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι τα επεισόδια σωματικού εκφοβισμού ήταν πιο συνηθισμένα στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ωστόσο, γενικά δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου στην εκδήλωση συμπεριφορών λεκτικού εκφοβισμού, ενώ βρέθηκε ότι ο έμμεσος εκφοβισμός ήταν πιο συχνός στα κορίτσια (Lagerspetz et al., 1988. Rivers & Smith, 1994). Υψηλότερα ποσοστά σωματικού εκφοβισμού εμφάνισαν τα αγόρια και στην έρευνα του Givens (2009), ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκδήλωση σχεσιακού εκφοβισμού ως προς τη μεταβλητή του φύλου. Αντίστοιχα, σε άλλη έρευνα οι Woods και White (2005) δεν εντόπισαν διαφορές φύλου ούτε στην εμφάνιση σχεσιακού εκφοβισμού ούτε στην εμφάνιση άμεσου εκφοβισμού. Στο ίδιο πνεύμα και οι Boulton, Trueman και Flemington (2002) δεν εντόπισαν διαφορές φύλου στην συμμετοχή σε επεισόδια σωματικού, έμμεσου και άμεσου λεκτικού εκφοβισμού. Ωστόσο, διαφορά φύλου παρουσιάστηκε στη μία από τις τέσσερις ηλικιακές ομάδες που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς τα κορίτσια που είχαν ηλικία 11-12 έτη εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα άμεσου λεκτικού εκφοβισμού. Σε άλλη έρευνα τα αγόρια σημείωσαν στατιστικά υψηλότερες επιδόσεις τόσο στην κλίμακα που αξιολογούσε το σωματικό εκφοβισμό όσο και στην κλίμακα που αξιολογούσε πιο έμμεσους τύπους εκφοβισμού (Ttofi & Farrington, 2008). Τέλος, ο Borg (1999) βρήκε ότι περισσότερα αγόρια λάμβαναν μέρος σε επεισόδια άμεσου εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας απειλές, βρισιές και χτυπήματα, ενώ περισσότερα κορίτσια χρησιμοποιούσαν ως μέσο εκφοβισμού τον αποκλεισμό από την ομάδα. Ωστόσο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, που κατείχαν το ρόλο του δράστη, συνήθιζαν να αποσπούν αντικείμενα από τα θύματα και να λένε ψέματα για αυτά.

1.6. Χαρακτηριστικά των δραστών σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), οι δράστες εκφοβισμού εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης προς τα θύματά τους. Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Kaukiainen et al. (1999), όπου παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και σε κάθε τύπο επιθετικής συμπεριφοράς (σωματικό, λεκτικό και έμμεσο) σε όλες τις ηλικιακές ομάδες που μελετήθηκαν, με εξαίρεση τους δράστες ηλικίας 12 ετών που λάμβαναν μέρος σε επεισόδια έμμεσης επιθετικότητας. Επίσης, οι Jolliffe και Farrington (2004) στην μετα-ανάλυσή τους κατέληξαν στην ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ αντικοινωνικών συμπεριφορών και χαμηλών επιπέδων ενσυναίσθησης, με τη σχέση να είναι πιο ισχυρή στην περίπτωση της γνωστικής ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (στο Jolliffe & Farrington, 2006). Σε άλλη έρευνα αναδείχθηκε ο ρόλος του φύλου στη σχέση των δύο μεταβλητών, καθώς μόνο τα αγόρια που συμμετείχαν στον εκφοβισμό εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007). Στην έρευνα των Jolliffe και Farrington (2006) η συνολική χαμηλή ενσυναίσθηση συνδέθηκε με τον βίαιο εκφοβισμό στα αγόρια και με πιο έμμεσους τύπους εκφοβισμού στα κορίτσια. Ωστόσο, η γνωστική ενσυναίσθηση δεν συνδέθηκε με κάποιο τύπο εκφοβισμού και στα δύο φύλα, ενώ η χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέθηκε σημαντικά με τον εκφοβισμό μόνο στα κορίτσια. Σε άλλη έρευνα η συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέθηκε αρνητικά με τον εκφοβισμό στα αγόρια, ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών στα κορίτσια. Τέλος, η γνωστική ενσυναίσθηση συνδέθηκε θετικά με τη συμμετοχή στον εκφοβισμό και στα δύο φύλα (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009). Η Capuano (2007) στην έρευνά της βρήκε ότι τόσο η γνωστική όσο και η

συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέονται αρνητικά με τη σωματική επιθετικότητα. Αντίθετα, οι Bjorkqvist, Österman και Kaukiainen (2000) βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση δεν συσχετίζεται σημαντικά με τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα, ενώ παρατήρησαν ασθενή συσχέτιση ανάμεσα στην έμμεση επιθετικότητα και την ενσυναίσθηση. Τέλος, οι Lovett και Sheffield (2007) μετά από επισκόπηση 17 ερευνών δεν εντόπισαν σταθερή σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την επιθετική συμπεριφορά στο δείγμα των παιδιών, αλλά βρήκαν αρνητική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές στο δείγμα των εφήβων.

Ως προς τη δημοτικότητα τους, οι δράστες είναι μέτρια δημοφιλείς ανάμεσα στους συμμαθητές τους (Harris & Petrie, 2003). Ωστόσο, στην έρευνα της Maeda (2003) ένα υψηλό ποσοστό δραστών περίπου 46% ανήκε στα απορριπτόμενα παιδιά. Σε άλλες έρευνες ο εκφοβισμός συσχετίστηκε αρνητικά με την αποδοχή, αλλά θετικά με την αντιληπτή δημοτικότητα, καθώς οι δράστες σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στην κλίμακα που αξιολογούσε την αποδοχή από τους συνομηλίκους και υψηλές στην κλίμακα που αξιολογούσε την αντιληπτή δημοτικότητα (De Bruyn et al., 2010. Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2010). Στην έρευνα των Dijkstra, Lindenberg και Veenstra (2008) ο εκφοβισμός συνδέθηκε αρνητικά με την αποδοχή και θετικά με την απόρριψη από τους συνομηλίκους. Τέλος, στην έρευνα των Salmivalli et al. (1996) τα αγόρια δράστες είχαν χαμηλή κοινωνική θέση, καθώς είχαν χαμηλή επίδοση στην κοινωνική αποδοχή και υψηλή στην κοινωνική απόρριψη, ενώ τα κορίτσια αποτέλεσαν μια ξεχωριστή ομάδα, σημειώνοντας επιδόσεις που ήταν πάνω από το μέσο όρο και στις δύο κλίμακες.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την αυτο-εκτίμηση, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα παρουσιάζουν αντικρουόμενα ευρήματα.

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), οι δράστες δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτο-εκτίμηση με εξαίρεση τους παθητικούς δράστες, οι οποίοι ενδέχεται να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας. Στην έρευνα των Johnson και Lewis (1999) οι δράστες σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στην κλίμακα της αυτο-εκτίμησης. Ωστόσο, σε άλλη έρευνα τα παιδιά που ανέφεραν ότι συμμετείχαν στον εκφοβισμό ως δράστες σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην κλίμακα που μετρούσε τη σφαιρική αυτο-εκτίμηση σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν λάβει μέρος στον εκφοβισμό άλλων (O'Moore & Kirkham, 2001). Αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών βρέθηκε και σε άλλες έρευνες (Andreou, 2001. Kokkinos & Panayiotou, 2004. Spade, 2007), ενώ οι Rigby και Slee (1993b) δεν κατάφεραν να εντοπίσουν κάποια σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που αποδίδεται συχνά στους δράστες εκφοβισμού είναι τα ελλείμματα κατά την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, ο Randall (1997) χαρακτηρίζει τους δράστες ως “κοινωνικά τυφλούς”, καθώς θεωρεί ότι δεν επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες με ακρίβεια (στο Sutton et al., 1999b). Ωστόσο, οι Sutton, Smith και Swettenham (1999a) υποστηρίζουν ότι απόψεις σαν την παραπάνω, που παρουσιάζουν τους δράστες να είναι ανεπαρκείς σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάληψη της οπτικής του άλλου, δεν βασίζονται σε έρευνες στις οποίες συμμετέχουν δράστες εκφοβισμού. Αντίθετα, στηρίζονται σε ευρήματα ερευνών που χρησιμοποιούν δείγματα επιθετικών παιδιών, αλλά και παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής. Συγκεκριμένα, τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν δυσπροσαρμοστικούς τρόπους επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992), αλλά και γνωστικές διαστροφές, καθώς σε

αμφισβητούμενες καταστάσεις έχουν την τάση να αποδίδουν εχθρικές προθέσεις (Dodge, 1980). Επίσης, σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι γνωστικές διαστροφές αυτο-εξυπηρέτησης, οι οποίες βοηθούν τα άτομα να μην αποδίδουν κατηγορίες στον εαυτό τους και να διατηρούν μια θετική αυτο-εικόνα, συνδέονται με προβλήματα εξωτερίκευσης, συμπεριλαμβανομένης και της επιθετικής συμπεριφοράς (Bruno, 2010). Ο Abdilla (2010) στην έρευνά του σε εφήβους βρήκε ότι οι γνωστικές διαστροφές παίζουν σημαντικό ρόλο και στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ειδικότερα, παρατήρησε ότι οι δράστες χρησιμοποιούσαν γνωστικές διαστροφές αυτο-εξυπηρέτησης, προκειμένου να δικαιολογήσουν και να λογικοποιήσουν τη συμπεριφορά τους. Σε άλλη έρευνα η Capruano (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γνωστικές διαστροφές προέβλεψαν σημαντικά τη σωματική επιθετικότητα. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι δράστες δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών, καθώς εκείνοι που αναλαμβάνουν ηγετικό, κυρίως, ρόλο στον εκφοβισμό εμφανίζουν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ (Sutton et al., 1999a, 1999b. Sutton, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνες που εξετάζουν την ηθική ανάπτυξη στον εκφοβισμό, οι δράστες χρησιμοποιούν σε υψηλά επίπεδα μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης, προκειμένου να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους και να αποφύγουν τις δυσάρεστες για τους ίδιους συνέπειες (Babl, Wang, Turner, Swearer & Buhs, 2007. Gini, 2006). Ωστόσο, οι σχετικές έρευνες, καθώς και οι έρευνες που μελετούν τη σχέση της ΘτΝ με τον εκφοβισμό θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.

1.7. Συμπεράσματα

Η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον εκφοβισμό συνιστά μια δύσκολη υπόθεση, καθώς πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που εμπερικλείει διαφορετικές συμπεριφορές. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που προτείνει ο Olweus (Olweus, 1986, 1991, στο Olweus, 2009), ο οποίος ασχολήθηκε με την μελέτη του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Βασικά στοιχεία του ορισμού αποτελούν: η πρόθεση πρόκλησης βλάβης ή ενόχλησης σε ένα άλλο άτομο μέσα από αρνητικές ενέργειες, η επανάληψη με σταθερή συχνότητα των αρνητικών αυτών ενεργειών και τέλος, η ύπαρξη μιας σχέσης ασύμμετρης δύναμης ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός δε περιορίζεται στα πλαίσια μιας σχέσης μεταξύ δύο ατόμων, αλλά αντίθετα αποτελεί μια ομαδική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους. Όσον αφορά τους τύπους του εκφοβισμού μπορούμε να διακρίνουμε τον άμεσο εκφοβισμό, που περιλαμβάνει λεκτικές ή σωματικές αρνητικές ενέργειες, και τον έμμεσο, που είναι λιγότερο φανερός και στοχεύει στη χειραγωγή των θυμάτων. Όσον αφορά τη συχνότητα του φαινομένου και τη συχνότητα των δραστών κάποιες έρευνες αναφέρουν υψηλά ποσοστά και στις δύο περιπτώσεις, ενώ κάποιες άλλες καταλήγουν σε μικρότερα ποσοστά. Συγκεκριμένα είναι και τα ευρήματα των ερευνών που εξετάζουν την επίδραση του φύλου στους διάφορους τύπους εκφοβισμού, αν και οι περισσότερες έρευνες δείχνουν υπεροχή των αγοριών στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέλος, σε ασαφή ευρήματα καταλήγουν και οι έρευνες που μελετούν διαστάσεις, όπως η ενσυναίσθηση, η δημοτικότητα, η αυτο-εκτίμηση και η κοινωνική ικανότητα σε δράστες σχολικού εκφοβισμού.

Κεφάλαιο 2: Θεωρία του Νου

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται το περιεχόμενο, η δομή και η φύση της ΘτΝ και γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί η αναπτυξιακή πορεία που ακολουθείται για την απόκτηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτήν. Έτσι, αρχικά παρουσιάζεται ο ορισμός της ΘτΝ και στη συνέχεια παρουσιάζονται ευρήματα ερευνών που μελετούν την ανάπτυξη της ΘτΝ σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Τέλος, γίνεται αναφορά σε κάποιες παρεκκλίσεις κατά την ανάπτυξη της ΘτΝ, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του αυτισμού και στην περίπτωση της διαταραχής διαγωγής.

2.1. Ορισμός Θεωρίας του Νου

Η ΘτΝ υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου να αποδίδει τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και στους άλλους νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προσδοκίες, όνειρα, ευχές, ελπίδες, προθέσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα (Μισαηλίδη, 2003). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τους Premack και Woodruff το 1978 και προϋποθέτει ότι το άτομο κατανοεί ότι οι νοητικές καταστάσεις των άλλων διαφέρουν από τις δικές του, καθώς και ότι η συμπεριφορά τους συνιστά αποτέλεσμα αυτών των νοητικών καταστάσεων (Wellman, 1990, στο Givens, 2009). Επομένως, οι νοητικές καταστάσεις αποτελούν τις αιτίες της δράσης και κατά συνέπεια, όσα λένε και κάνουν οι άνθρωποι απορρέουν από τις πεποιθήσεις τους, τις προσδοκίες τους, τις επιθυμίες τους κτλ.

Όσον αφορά στη δομή της ΘτΝ, στον πυρήνα της εντοπίζεται η τριάδα: πεποιθήσεις, επιθυμίες, δράση. Οι μονάδες αυτές συνδέονται μεταξύ τους αλλά και με τις αντιλήψεις, τα βασικά συναισθήματα, τις νευροφυσιολογικές καταστάσεις και τις

συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες συνιστούν περιφερειακές μονάδες στα πλαίσια της θεωρίας. Οι αντιλήψεις τροφοδοτούν εισροές από τον εξωτερικό κόσμο, ενώ τα βασικά συναισθήματα και οι νευροφυσιολογικές καταστάσεις τροφοδοτούν εισροές από καταστάσεις που εδράζονται μέσα στον οργανισμό. Τέλος, η δράση προσανατολίζεται προς ένα συγκεκριμένο στόχο και ανάλογα με το αποτέλεσμα διεγείρονται και οι αντίστοιχες συναισθηματικές αντιδράσεις.

Για τη φύση και την ανάπτυξη της ΘτΝ έχουν διατυπωθεί τρεις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις: η θεωρία για τη θεωρία, η θεωρία της νοητικής προσομοίωσης και η θεωρία του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου. Η θεωρία για τη θεωρία συνιστά την επικρατέστερη προσέγγιση, καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη αναλογίας ανάμεσα στη ΘτΝ και στις επιστημονικές θεωρίες. Αντίθετα η θεωρία της νοητικής προσομοίωσης δεν αποδέχεται τη θεωρητική φύση της ΘτΝ και την ταυτίζει με την φαινομενολογική ενημερότητα. Τέλος, η τελευταία προσέγγιση παρομοιάζει τη ΘτΝ με ένα εξειδικευμένο πεδίο που είναι γενετικά προσδιορισμένο και δεν επηρεάζεται σημαντικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Μισαηλίδη, 2003).

2.2. Ανάπτυξη Θεωρίας του Νου

2.2.1. Πρόδρομοι και πρώτες εκδηλώσεις της ΘτΝ

Η ΘτΝ αρχίζει να αναπτύσσεται στη βρεφική ηλικία. Η ικανότητα των βρεφών να διακρίνουν τους ανθρώπους από τα άψυχα αντικείμενα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι κατανοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δράσης συνιστούν τις βάσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται, με την πρόοδο της ηλικίας, η ΘτΝ. Οι πρώτες εκδηλώσεις όμως της ΘτΝ εντοπίζονται ανάμεσα στους 9 και 14 μήνες, όταν τα

βρέφη αρχίζουν να επιδεικνύουν τις συμπεριφορές της από κοινού εστίασης της προσοχής και της συναισθηματικής αναφοράς. Σε αυτήν την ηλικία τα βρέφη έχουν την ικανότητα να συντονίζουν την προσοχή τους και τη συμπεριφορά τους με τον προσανατολισμό, το ενδιαφέρον και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων, καθώς και να ανιχνεύουν τις συναισθηματικές εκφράσεις στα πρόσωπα των άλλων κάτω από αβέβαιες καταστάσεις. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές αμφισβητούν την παραπάνω άποψη και υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές δεν αποτελούν σαφείς ενδείξεις για την ύπαρξη της ΘτΝ, καθώς ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο. Τέλος, στο χρονικό διάστημα μεταξύ 16^{ου} και 18^{ου} μήνα τα βρέφη εμφανίζουν την ικανότητα απόδοσης νοητικών καταστάσεων, καθώς αρχίζουν να αποδίδουν προθέσεις και επιθυμίες στους άλλους. Ωστόσο, δεν είναι σε θέση ακόμα να συλλάβουν το προθετικό περιεχόμενο που οι προθέσεις και οι επιθυμίες περικλείουν, αλλά και να τις ξεχωρίσουν ως διαφορετικές νοητικές καταστάσεις (Μισαηλίδη, 2003).

2.2.2. Επιθυμία και πρόθεση

Η ικανότητα αιτιακής σύνδεσης της επιθυμίας με τη δράση και τις συναισθηματικές αντιδράσεις αναπτύσσεται στην ηλικία των 2_{1/2} έως 3 ετών. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά κατανοούν ότι οι επιθυμίες αποτελούν εσωτερικές καταστάσεις που οδηγούν το άτομο σε συγκεκριμένες πράξεις προκειμένου να καλύψει το περιεχόμενό τους, καθώς και ότι η εκπλήρωση ή όχι μιας επιθυμίας προκαλεί στο άτομο ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια αντίστοιχα. Γύρω στα 4 έτη τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον υποκειμενικό χαρακτήρα των επιθυμιών, οι οποίες αναπαριστούν την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο για κάθε άτομο. Το ίδιο διάστημα τα παιδιά

αποκτούν και την ικανότητα να διακρίνουν τις εμπρόθετες και τις τυχαίες ενέργειες. Τέλος, στα 4-5 έτη τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν τις διαφορές στις συνθήκες ικανοποίησης των επιθυμιών και των προθέσεων, καθώς αντιλαμβάνονται ότι οι τελευταίες ικανοποιούνται μόνο όταν προκαλούν τις ενέργειες που οδηγούν στην εκπλήρωση του περιεχομένου τους. Κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση των επιθυμιών (Μισαηλίδη, 2003).

2.2.3. Πεποιθήσεις

Όσον αφορά στην κατανόηση των πεποιθήσεων, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις πεποιθήσεις πρώτης τάξης στην ηλικία μεταξύ 3-5 ετών, καθώς τότε είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ένα άτομο έχει μια πεποίθηση για ένα θέμα (Bosacki, 1998). Αντίθετα, η ικανότητα κατανόησης πεποιθήσεων δεύτερης τάξης εμφανίζεται δύο χρόνια αργότερα, γύρω στα 7, όταν τα παιδιά αρχίζουν να αναπαριστούν στην σκέψη τους την πεποίθηση ενός ατόμου για την πεποίθηση κάποιου άλλου (Perner & Wimmer, 1985).

Μεγάλο μέρος της έρευνας που μελετά το πώς αναπτύσσεται η ΘτΝ στα παιδιά εστιάζει στην ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων (Μισαηλίδη, 2003). Η ικανότητα αυτή συνήθως εξετάζεται με τα δύο πειραματικά έργα ψευδούς πεποίθησης: το έργο της απροσδόκητης μετακίνησης (Wimmer & Perner, 1983) και το έργο του κουτιού με το απροσδόκητο περιεχόμενο (Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να αποδίδουν τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους πεποιθήσεις με ψευδές περιεχόμενο ως προς τις καταστάσεις της εξωτερικής πραγματικότητας γύρω

στην ηλικία των 4 ετών και όχι νωρίτερα. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα μικρότερα παιδιά στα κλασικά πειραματικά έργα σε ελλείμματα στην γλωσσική κατανόηση και στον εκτελεστικό έλεγχο, αλλά και στην απουσία προσωπικού ενδιαφέροντος στα συγκεκριμένα έργα. Τέλος, στο ερευνητικό πεδίο που επικεντρώνεται στην ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι έρευνες που εξετάζουν την εξαπάτηση, οι οποίες όμως καταλήγουν σε αντιφατικά ευρήματα, καθώς ορισμένες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εξαπατούν ήδη από την ηλικία των 2_{1/2}, ενώ άλλες δείχνουν ότι η συγκεκριμένη ικανότητα δεν εμφανίζεται πριν τα 4 έτη (Μισαηλίδη, 2003).

2.2.4. Φαντασία, όνειρο και προσποίηση

Σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη της ΘτΝ στην παιδική ηλικία έχουν προσφέρει και οι έρευνες που εξετάζουν την κατανόηση των φαντασιακών καταστάσεων. Ειδικότερα υπάρχουν μαρτυρίες ότι τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών αρχίζουν να κατανοούν το νοητικό χαρακτήρα της φαντασίας και του ονείρου και αντιλαμβάνονται ότι το περιεχόμενό τους είναι διαφορετικό από την εξωτερική πραγματικότητα. Ωστόσο, ασαφή είναι τα ευρήματα των ερευνών που προσπαθούν να προσδιορίσουν σε ποια ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν την προσποίηση ως κατάσταση του νου. Ειδικότερα, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι μέχρι τα 4-5 έτη τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την προσποίηση ως έναν ιδιαίτερο τύπο δράσης με αποτέλεσμα να παραγνωρίζουν τον νοητικό της χαρακτήρα. Αντίθετα, κάποιες άλλες έρευνες παρουσιάζουν τα παιδιά να κατανοούν την προσποίηση ως νοητική κατάσταση από την ηλικία των 3 ετών (Μισαηλίδη, 2003).

2.3. Παρεκκλίσεις κατά την ανάπτυξη της ΘτΝ

Παράλληλα με την μελέτη της τυπικής ανάπτυξης της ΘτΝ άρχισαν να πραγματοποιούνται και κάποιες έρευνες που μελετούσαν την ανάπτυξη της ΘτΝ σε αυτιστικά παιδιά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985) στην οποία συμμετείχαν αυτιστικά, τυπικώς αναπτυσσόμενα και νοητικά καθυστερημένα με σύνδρομο Down παιδιά. Όλα τα παιδιά είχαν νοητική ηλικία μεγαλύτερη των 3 ετών. Στη συγκεκριμένη έρευνα η ΘτΝ εξετάστηκε με μία παραλλαγή του πειραματικού έργου της απροσδόκητης μετακίνησης των Wimmer και Perner (1983). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δύο κούκλες την Sally και την Anne και προσποιήθηκαν ότι έπαιζαν ένα μικρό σενάριο: η Sally έχει ένα καλάθι και η Anne ένα κουτί. Η Sally έχει ένα τόπι και το τοποθετεί στο καλάθι της. Στη συνέχεια φεύγει και η Anne μετακινεί το τόπι στο κουτί της. Το ερώτημα είναι: «Πού θα ψάξει η Sally όταν επιστρέψει για να βρει το τόπι της;». Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση ψευδών πεποιθήσεων, καθώς στην πλειοψηφία τους απάντησαν λάθος στο παραπάνω ερώτημα, σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες που στην πλειοψηφία τους έδωσαν τη σωστή απάντηση.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα δέχθηκε κριτική για τη φανταστική φύση του πειραματικού έργου στο οποίο βασίστηκε με αποτέλεσμα οι Leslie και Frith να πραγματοποιήσουν νέα έρευνα το 1988. Στο πειραματικό έργο που χρησιμοποιήθηκε αυτή τη φορά πρωταγωνιστούσαν πραγματικά πρόσωπα και όχι άψυχες κούκλες. Ειδικότερα, ο ερευνητής έδινε στην ερευνήτρια ένα νόμισμα και της ζητούσε να το κρύψει σε κάποιο από τα τρία διαφορετικά μέρη. Η ερευνήτρια το έκρυβε σε ένα άλλο μέρος και ζητούσε από το παιδί να τη βοηθήσει να θυμηθεί που το είχε βάλει.

Στη συνέχεια εγκατέλειπε το δωμάτιο και ο ερευνητής μετακινούσε το νόμισμα μαζί με το παιδί σε άλλο μέρος. Τέλος, ο ερευνητής ρωτούσε το παιδί που θα ψάξει η ερευνήτρια όταν επιστρέψει για να βρει το νόμισμα. Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά (15 από τα 21) απάντησαν και πάλι λανθασμένα, αποδεικνύοντας ότι οι δυσκολίες στην απόδοση ψευδών πεποιθήσεων που παρατηρούνται στον αυτισμό δεν ερμηνεύονται από τα ελλείμματα στην ικανότητα φαντασίας (στη Frith, 2009).

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Perner, Frith, Leslie και Leekam (1989), οι οποίοι χρησιμοποίησαν το έργο του κουτιού με το απροσδόκητο περιεχόμενο κατά το οποίο παρουσίαζαν στα παιδιά ένα σωληνωτό κουτί σαν κι αυτά που περιέχουν σοκολατένιες καραμέλες. Όλα τα παιδιά περίμεναν πως το συγκεκριμένο κουτί περιείχε σοκολατένιες καραμέλες και απογοητεύθηκαν όταν έβλεπαν πως περιείχε ένα μικρό μολύβι. Στη συνέχεια οι ερευνητές ρωτούσαν τα παιδιά τι θα έλεγε πως περιέχει το κουτί ένα παιδί που δεν είχε υποβληθεί ξανά στη δοκιμασία. Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά (16 από τα 20) απάντησαν λανθασμένα πως το παιδί θα έλεγε ότι το κουτί περιέχει ένα μολύβι.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη ΘτΝ με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στις κοινωνικές του σχέσεις, καθώς και στην ικανότητα επικοινωνίας (Μισαηλίδη, 2003). Ελλείμματα στη ΘτΝ παρουσιάζουν και τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, τα οποία όμως σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αυτιστικά παιδιά στα έργα που μελετούν τη ΘτΝ (Givens, 2009).

Όσον αφορά στην αιτιολογία των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στα έργα της ΘτΝ, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί πρόσφατα στην μελέτη της υπόθεσης που αποδίδει τα ελλείμματα αυτά σε

εγκεφαλικές βλάβες. Οι σχετικές έρευνες εντόπισαν βλάβες στον δεξιό κογχομετωπιαίο φλοιό σε αυτιστικά άτομα και σε άτομα με σύνδρομο Asperger (Castelli, Frith, Happé & Frith, 2002. Happé et al., 1996, στο Μισαηλίδη, 2003). Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τους παράγοντες που ευθύνονται για τις αυτιστικές δυσκολίες στη ΘτΝ, καθώς ο αριθμός των ερευνών που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα δεν είναι επαρκής. Επίσης, οι έρευνες που θα πραγματοποιηθούν μελλοντικά στη συγκεκριμένη περιοχή θα πρέπει να λάβουν υπόψη την αναπτυξιακή φύση του αυτισμού και να μελετήσουν παιδιά και όχι ενήλικες (Μισαηλίδη, 2003).

Τέλος, ελλείμματα στη ΘτΝ παρουσιάζουν και τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής (Happé & Frith, 1996, στο Sutton et al., 1999a). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες σημείωσαν καλές επιδόσεις σε δύο βασικά έργα ψευδών πεποιθήσεων πρώτης τάξης (Wimmer & Hartl, 1991. Baron-Cohen et al., 1985), αλλά παρουσίασαν δυσκολίες στην κοινωνική αντίληψη συμπεριφορών της πραγματικής ζωής, όπως αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς του Vineland (Vineland Adaptive Behaviour Scale. Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984).

2.4. Συμπεράσματα

Η ΘτΝ δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να αποδίδει στον εαυτό του και στους άλλους νοητικές καταστάσεις και προϋποθέτει την ικανότητά του να κατανοεί ότι οι νοητικές καταστάσεις των άλλων διαφέρουν από τις δικές του. Η ΘτΝ αρχίζει να αναπτύσσεται κατά τη βρεφική ηλικία και οι πρώτες εκδηλώσεις της εντοπίζονται στο διάστημα των 9-14 μηνών, όπου τα βρέφη αρχίζουν να εμφανίζουν τις συμπεριφορές

της από κοινού εστίασης της προσοχής και της συναισθηματικής αναφοράς. Μεταξύ 16^{ου} και 18^{ου} μήνα τα βρέφη αναπτύσσουν την ικανότητα να αποδίδουν προθέσεις και επιθυμίες στους άλλους, χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται το προθετικό τους περιεχόμενο. Η συγκεκριμένη ικανότητα αποκτάται στην ηλικία των 2_{1/2} έως 3 ετών. Όσον αφορά τις πεποιθήσεις, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πεποιθήσεις πρώτης τάξης στην ηλικία μεταξύ 3-5 ετών και πεποιθήσεις δεύτερης τάξης γύρω στα 7. Η ικανότητα κατανόησης του νοητικού χαρακτήρα της φαντασίας και του ονείρου εμφανίζεται στα 3 έτη, ενώ δεν έχει προσδιορισθεί η ακριβής ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την προσποίηση ως νοητική κατάσταση. Η παραπάνω τυπική αναπτυξιακή πορεία της ΘτΝ δεν ακολουθείται στην περίπτωση του αυτισμού με αποτέλεσμα τα αυτιστικά παιδιά να παρουσιάζουν ελλείμματα στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Ανάλογες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχή διαγωγής.

Κεφάλαιο 3: Ηθική Ανάπτυξη

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται το περιεχόμενο και η φύση της ηθικής ανάπτυξης και παρουσιάζονται οι μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης που ενεργοποιούνται σε περιπτώσεις παραβίασης ηθικών αρχών. Έτσι, αρχικά ορίζεται η έννοια της ηθικής ανάπτυξης και παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες που ερμηνεύουν την ανάπτυξη της ηθικής. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της ηθικής αποδέσμευσης και αναλύονται οι οχτώ μηχανισμοί που έχουν διατυπωθεί στα πλαίσια της Κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης.

3.1. Ορισμός της Ηθική ανάπτυξης

Η ηθική ανάπτυξη περιλαμβάνει το σχηματισμό ενός συστήματος αξιών στο οποίο βασίζονται οι αποφάσεις που σχετίζονται με το «σωστό» και το «λάθος», ή το «καλό» και το «κακό». Οι αξίες αποτελούν λανθάνουσες υποθέσεις για τους κανόνες που διέπουν τις ηθικές αποφάσεις (Daeg de Mott, 2001) και το περιεχόμενό τους διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο (Kohlberg & Hersh, 1977).

3.2. Θεωρίες για την ηθική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη της ηθικής ερμηνεύεται μέσα από τρεις κυρίως θεωρητικές προσεγγίσεις: τη ψυχαναλυτική, την προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης και τη γνωστικο-εξελικτική προσέγγιση ή το στρουκτουραλισμό, όπως ονομάζεται διαφορετικά (Μαρκουλής, 2006).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση για την ηθική ανάπτυξη βασίζεται στην υπόθεση ότι η ηθικότητα εμφανίζεται στο παιδί ως συναίσθημα και κυρίως, μέσα από την ενοχή που αισθάνεται όταν προβαίνει σε απαγορευμένες πράξεις. Το συγκεκριμένο συναίσθημα εμφανίζεται γύρω στα 5-6 έτη, με τη διαμόρφωση του εγώ και του υπereγώ, τα οποία αρχίζουν να αλληλεπιδρούν με το τρίτο στοιχείο της προσωπικότητας, το εκείνο.

Αντίθετα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δεν ασχολείται τόσο με την εσωτερίκευση των ηθικών κανόνων και την ανάπτυξη των ηθικών συναισθημάτων, αλλά εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η ηθική συμπεριφορά του ατόμου. Δίνει έμφαση δηλαδή στην εξωτερική πλευρά της ηθικότητας, όπως αυτή προσδιορίζεται από την ηθική της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται το άτομο και από τις επιδράσεις που ασκούνται σε αυτό μέσα από τις διαδικασίες της μίμησης προτύπων, της τιμωρίας και της ενίσχυσης.

Η γνωστικο-εξελικτική προσέγγιση από την άλλη, εστιάζει στην εσωτερίκευση του γνωστικού περιεχομένου της ηθικής (Κακαβούλης, 1994). Ειδικότερα, ο στρουκτουραλισμός συνιστά μέθοδο ανάλυσης των δομών της σκέψης. Η έννοια της δομής αναφέρεται σε ένα σύστημα που δεν εξαρτάται από τα στοιχεία που το αποτελούν και η λειτουργία του διέπεται από τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά: την ολότητα, τους πολλαπλούς μετασχηματισμούς (στάδια) και τον αυτο-ρυθμιζόμενο χαρακτήρα που συμβάλλει στη διατήρηση του συστήματος. Βασικοί εκπρόσωποι του στρουκτουραλισμού θεωρούνται ο J. Piaget και ο L. Kohlberg, οι οποίοι ασχολήθηκαν διεξοδικά με τη μελέτη της ηθικής ανάπτυξης.

Ο Piaget μελέτησε την ηθική ανάπτυξη παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τους κανόνες στα πλαίσια του παιχνιδιού

και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ηθικός διαλογισμός παρουσιάζει εξελικτικά δύο όψεις (Μαρκουλής, 2006). Αρχικά, μίλησε για την «ηθική του εξαναγκασμού» ή την «ετερόνομη ηθική», η οποία υπόκειται σε εξωτερικούς ελέγχους, καθώς τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από τη συγκεκριμένη μορφή ηθικής σκέψης πιστεύουν ότι πρέπει να συμμορφώνονται με τις εντολές και τους κανόνες που θέτουν οι ενήλικες ανεξαρτήτως συνθηκών. Επίσης, θεωρούν σωστό ό,τι συμμορφώνεται με τις επιταγές των ενηλίκων, ενώ αντίθετα ό,τι δεν είναι σύμφωνο με αυτές το εκλαμβάνουν ως λάθος. Η ηθική του εξαναγκασμού χαρακτηρίζει την ηθική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Με την είσοδο στην μέση παιδική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να περνούν περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις που ξεφεύγουν από τον άμεσο έλεγχο που ασκούν οι ενήλικες, η ετερόνομη ηθική δίνει τη θέση της στην αυτόνομη ηθική. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από τη συγκεκριμένη μορφή ηθικής σκέψης αντιλαμβάνονται τους κανόνες ως αυθαίρετες συμφωνίες που μπορούν να αλλάξουν με τη σύμφωνη γνώμη όλων όσων ελέγχονται από αυτούς (Cole & Cole, 2002).

Οι παραπάνω απόψεις του Piaget τροποποιήθηκαν τη δεκαετία του '60 από τον Kohlberg, ο οποίος μελέτησε την ηθική ανάπτυξη με τη χρήση υποθετικών ηθικών διλημμάτων. Συγκεκριμένα, ο Kohlberg παρουσίαζε στα υποκείμενα ιστορίες που περιελάμβαναν ένα ηθικό δίλημμα και στη συνέχεια, έθετε ερωτήματα χρησιμοποιώντας την τεχνική της ανοιχτής συνέντευξης. Μετά από ανάλυση των απαντήσεων που έλαβε ο Kohlberg διαπίστωσε ότι υπάρχουν τρία επίπεδα ηθικής σκέψης, καθένα από τα οποία παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και

περιλαμβάνει δυο στάδια, εξειδικεύοντας ακόμα περισσότερο τα γνωρίσματα της ηθικής σκέψης (Μαρκουλής, 2006).

Το πρώτο επίπεδο ηθικής σκέψης είναι το Προσυμβατικό, το οποίο περιλαμβάνει το στάδιο της Ετερόνομης ηθικής (στάδιο 1) και το στάδιο της Συντελεστικής ηθικής (στάδιο 2). Κατά το στάδιο της Ετερόνομης ηθικής, το οποίο συμπίπτει χρονικά με το τέλος της προσχολικής περιόδου και την έναρξη της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μια εγωκεντρική προοπτική, καθώς δεν αναγνωρίζουν την πιθανότητα τα συμφέροντα των άλλων να διαφέρουν από τα δικά τους και κρίνουν την ορθότητα μιας πράξης με κριτήριο την αντικειμενική της έκβαση. Στο επόμενο στάδιο τα παιδιά διατηρούν την εγωκεντρική, συμφεροντολογική τους άποψη, αλλά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, τα παιδιά στο συγκεκριμένο στάδιο, που κάνει την εμφάνισή του στην ηλικία των 7-8 ετών, θεωρούν απολύτως σωστό να χρησιμοποιεί κάποιος τους άλλους για τα συμφέροντά του.

Το δεύτερο επίπεδο ηθικής σκέψης είναι το Συμβατικό και περιλαμβάνει το στάδιο της Ηθικής του καλού παιδιού (στάδιο 3) και το στάδιο της Ηθικής του νόμου και της τάξης (στάδιο 4). Το στάδιο 3 εμφανίζεται γύρω στα 10-11 έτη και περιλαμβάνει ηθικές κρίσεις που βασίζονται σε μια ηθική προοπτική κοινωνικών σχέσεων, καθώς τα παιδιά θεωρούν ότι τα κοινά συναισθήματα και οι κοινές συμφωνίες έχουν μεγαλύτερη σημασία από το ατομικιστικό συμφέρον. Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο 4, το οποίο εστιάζει στη σχέση του ατόμου με την κοινωνική ομάδα. Η ηθική σκέψη συνδέεται με την αποδοχή των νόμων της κοινωνίας, των ηθών και των κριτηρίων της ευπρεπούς συμπεριφοράς και ως ηθική θεωρείται η

συμπεριφορά που συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Το στάδιο αυτό εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αλλά για το συλλογισμό ηθικών ερωτημάτων συνεχίζει να επικρατεί το προηγούμενο στάδιο μέχρι τα άτομα να φτάσουν στη μέση της δεκαετίας των 20 ετών.

Το τρίτο επίπεδο ηθικής σκέψης ονομάζεται Μετασυμβατικό ή Επίπεδο αρχών και περιλαμβάνει το στάδιο της Ηθικής του κοινωνικού συμβολαίου (στάδιο 5) και το στάδιο των Οικουμενικών ηθικών αρχών (στάδιο 6). Η σκέψη του σταδίου 5 χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση των κοινωνικών συμβάσεων και διέπεται από πιο αφηρημένες αρχές του σωστού και του λάθους. Τα άτομα αποδέχονται και εκτιμούν το κοινωνικό σύστημα, αλλά συγχρόνως είναι θετικά απέναντι στις δημοκρατικές διαδικασίες που στοχεύουν στην αλλαγή και στη βελτίωση του κοινωνικού συμβολαίου. Το στάδιο της Ηθικής του κοινωνικού συμβολαίου εμφανίζεται σπάνια και ποτέ πριν την έναρξη της ενήλικης ζωής. Τέλος, ακολουθεί το στάδιο 6 κατά το οποίο η ηθική κρίση διέπεται από τις ηθικές αρχές που υπερβαίνουν τους κανόνες των ατομικών κοινωνιών. Το άτομο που έχει φτάσει στο στάδιο αυτό ακολουθεί τις οικουμενικές αρχές της δικαιοσύνης, καθώς υποστηρίζει την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναγνωρίζει και σέβεται την αξιοπρέπεια που έχουν τα ανθρώπινα όντα. Ο Kohlberg στις έρευνές με τα ηθικά διλήμματα δεν κατάφερε να εντοπίσει το συγκεκριμένο στάδιο ηθικής σκέψης. Ωστόσο, κάποια άτομα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, επέδειξαν ηθικούς συλλογισμούς που αντανakλούν τη σκέψη του σταδίου 6, προασπίζοντας έτσι την οικουμενικότητα των ηθικών αρχών (Cole & Cole, 2002).

3.3. Ηθική αποδέσμευση

Όταν οι άνθρωποι δεν ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές αρχές, καταφεύγουν στη χρήση μηχανισμών προκειμένου να αποφύγουν τις αρνητικές για τους ίδιους συνέπειες. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης (Pornari & Wood, 2010). Ο Bandura (1999) στα πλαίσια της Κοινωνικο-γνωστικής του θεωρίας για την ηθική δράση περιγράφει την ηθική αποδέσμευση σαν μια γνωστική διαδικασία, με την οποία το άτομο έχει τη δυνατότητα να δικαιολογήσει τις επιβλαβείς πράξεις του, καθώς οι εσωτερικοί μηχανισμοί αυτο-ρύθμισης που διαθέτει γίνονται πιο χαλαροί. Οι μηχανισμοί αυτοί καθοδηγούνται από ηθικές αυτο-κυρώσεις, όπως συναισθήματα ντροπής και ενοχής, τα οποία συμβάλλουν στην διατήρηση της συμπεριφοράς σε συμφωνία με τους προσωπικούς κανόνες. Στις περιπτώσεις που το άτομο χρησιμοποιεί μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης, οι ηθικές αυτο-κυρώσεις δεν ενεργοποιούνται αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό την πιθανότητα αυτο-μορφής και αυξάνοντας αντίστοιχα την πιθανότητα εμφάνισης συμπεριφορών που βλάπτουν τους άλλους. Επομένως, η ηθική αποδέσμευση αποτελεί κοινωνικο-γνωστική διαδικασία που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εκλογικεύουν και να δικαιολογούν τις επιβλαβείς πράξεις που διαπράττουν (Pornari & Wood, 2010).

Σύμφωνα με την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία υπάρχουν οχτώ μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης, οι οποίοι συμβάλλουν στην εξασθένηση του ηθικού ελέγχου και εστιάζουν στην επιβλαβή συμπεριφορά και στις επιπτώσεις της, στο αίσθημα της προσωπικής ευθύνης και στο χαρακτηρισμό των ατόμων που γίνονται αποδέκτες της κακομεταχείρισης (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Regalia, 2001). Τρεις από τους μηχανισμούς της ηθικής αποδέσμευσης βασίζονται στη γνωστική αναδόμηση της ίδιας της συμπεριφοράς. Έτσι, η ηθική δικαιολογία μετατρέπει την

επιβλαβή συμπεριφορά σε κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, καθώς την παρουσιάζει σαν να επιτελεί κοινωνικά άξιους ή ηθικούς σκοπούς. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της γλώσσας στην ηθική αποδέσμευση, η οποία διαμορφώνει τις δομές της σκέψης στις οποίες στηρίζονται αντίστοιχα οι πράξεις (Bandura, 2002). Έτσι, ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός-ο δεύτερος μηχανισμός χρησιμοποιείται ευρέως για να κάνει την επιβλαβή συμπεριφορά να δείχνει αξιοσέβαστη και για να μειώσει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης του δράστη (Lutz, 1987, στο Bandura, 2002). Τέλος, η πλεονεκτική σύγκριση μετατρέπει μια επιβλαβή συμπεριφορά σε καλοπροαίρετη, συγκρίνοντάς την με συμπεριφορές που είναι πιο απάνθρωπες και επιβλαβείς.

Η δεύτερη ομάδα μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης λειτουργεί αποκρύπτοντας ή ελαχιστοποιώντας το ρόλο του δράστη στο κακό που προκαλεί κάποιος. Αυτό το είδος ηθικής αποδέσμευσης επιτυγχάνεται με την μετατόπιση της ευθύνης, με την οποία οι δράστες θεωρούν ότι οι πράξεις τους είναι αποτέλεσμα των προσταγών μιας αυθεντίας και δεν αισθάνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι για αυτές, εξαλείφοντας έτσι την πιθανότητα αυτο-αποδοκιμασίας. Στο ίδιο πνεύμα λειτουργεί και ο μηχανισμός της διάχυσης της ευθύνης που συγκαλύπτει την προσωπική ευθύνη του δράστη. Η διάχυση της ευθύνης επιτυγχάνεται με τον καταμερισμό των εργασιών, με τη ομαδική λήψη αποφάσεων και με τη συλλογική δράση, χάρη στην ανωνυμία που προσφέρει. Επίσης, ο ηθικός έλεγχος εξασθενεί όταν αγνοούνται ή διαστρεβλώνονται οι συνέπειες μιας πράξης.

Η τρίτη ομάδα πρακτικών αποδέσμευσης εστιάζει στους αποδέκτες των επιβλαβών πράξεων. Η ηθική αυτο-μομφή των δραστών εξαρτάται από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα άτομα που κακομεταχειρίζονται. Η αυτο-μομφή για τη σκληρή συμπεριφορά μπορεί να αμβλυνθεί με την απανθρωποποίηση, η οποία

αφαιρεί από τα άτομα τις ανθρώπινες ιδιότητες και τους αποδίδει αντίστοιχα ζώδεις ιδιότητες, μετατρέποντάς τα έτσι σε υπανθρώπινα αντικείμενα που δεν έχουν αισθήματα, ελπίδες και ανησυχίες. Τέλος, η απόδοση κατηγοριών στα ίδια τα θύματα συνιστά έναν ακόμη μηχανισμό ηθικής αποδέσμευσης που παρέχει στους δράστες τη δυνατότητα να απαλλαχθούν από το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τις επιβλαβείς πράξεις τους. Οι δράστες απαλλάσσονται, επίσης, από την προσωπική ευθύνη της συμπεριφοράς τους, ισχυριζόμενοι ότι αυτή έχει επιβληθεί από τις καταστάσεις και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί προσωπική τους απόφαση (Bandura, 2002).

3.4. Συμπεράσματα

Η έννοια της ηθικής ανάπτυξης είναι συνυφασμένη με το σχηματισμό ενός συστήματος αξιών στο οποίο βασίζονται οι αποφάσεις για το «σωστό» και το «λάθος», το «καλό» και το «κακό». Για την ανάπτυξη της ηθικής έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις με κυριότερες τη ψυχαναλυτική, την προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης και τη γνωστικο-εξελικτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην εσωτερίκευση του γνωστικού περιεχομένου της ηθικής και δίνει έμφαση στα στάδια διαμόρφωσης της ηθικότητας. Στις περιπτώσεις που οι άνθρωποι δεν ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές αρχές, καταφεύγουν στη χρήση μηχανισμών προκειμένου να αποφύγουν τις αρνητικές για τους ίδιους συνέπειες. Ενεργοποιούνται έτσι οι μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης, οι οποίοι τους δίνουν τη δυνατότητα να δικαιολογήσουν τις επιβλαβείς πράξεις και να μην προβούν σε ηθικές αυτο-κυρώσεις, αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό την πιθανότητα αυτο-μομφής και αυξάνοντας αντίστοιχα την πιθανότητα εμφάνισης συμπεριφορών που βλάπτουν τους άλλους.

Σύμφωνα με την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία υπάρχουν οχτώ μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης, οι οποίοι συμβάλλουν στην εξασθένηση του ηθικού ελέγχου και εστιάζουν στην επιβλαβή συμπεριφορά και στις επιπτώσεις της, στο αίσθημα της προσωπικής ευθύνης και στο χαρακτηρισμό των ατόμων που γίνονται αποδέκτες της κακομεταχείρισης.

Κεφάλαιο 4: Σχέση σχολικού εκφοβισμού, Θεωρίας του Νου και Ηθικής αποδέσμευσης

Στο κεφαλαίο αυτό γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς παρουσιάζονται τα ευρήματα των ερευνών που μελέτησαν τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με τη ΘτΝ και την ηθική αποδέσμευση. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις έρευνες που εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ και το σχολικό εκφοβισμό και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην ηθική αποδέσμευση και το σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, παρουσιάζονται οι στόχοι της παρούσας έρευνας και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

4.1. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ΘτΝ

Μια σειρά πρόσφατων ερευνών εξέτασε τη σχέση μεταξύ Θεωρίας του Νου (ΘτΝ) και σχολικού εκφοβισμού. Όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια, τα ευρήματα των ερευνών αυτών είναι αντικρουόμενα: ορισμένες έδειξαν ότι οι δράστες που κατέχουν ηγετικό ρόλο στον εκφοβισμό παρουσιάζουν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ, ενώ άλλες υποστηρίζουν την ύπαρξη ελλειμμάτων στον τομέα αυτό, παρέχοντας έτσι στήριξη στο δημοφιλέστερο στερεότυπο που παρουσιάζει τους δράστες εκφοβισμού σαν σωματικά ισχυρούς, αλλά διανοητικά απλοϊκούς (Sutton, 2003). Τέλος, κάποιες έρευνες δεν κατάφεραν να εντοπίσουν κάποια σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Πιο αναλυτικά, οι έρευνες που μελέτησαν τη σχέση εκφοβισμού - ΘτΝ παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο Gini (2006) διερεύνησε την επίδοση 204 παιδιών ηλικίας 8-11 ετών σε ένα έργο ΘτΝ σε σχέση με το ρόλο που κατείχαν στα επεισόδια εκφοβισμού. Για την

αξιολόγηση του εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε η Ιταλική εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Ρόλου Συμμετοχής (Italian Participant Role Questionnaire. Salmivalli et al., 1996. Sutton & Smith, 1999), ενώ η ΘτΝ εξετάστηκε με ιστορίες που αξιολογούσαν την ικανότητα κατανόησης νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Happé, 1994. Sutton et al., 1999b). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δράστες εκφοβισμού δεν δυσκολεύτηκαν σε σύγκριση με τους μη επιθετικούς συνομηλίκους τους στην κατανόηση των γνωστικών ιστοριών. Αντίθετα, υπήρξε θετική σχέση ανάμεσα στην εκφοβιστική συμπεριφορά και στην ικανότητα κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων.

Υπέρ της άποψης ότι οι δράστες εκφοβισμού έχουν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ τάσσεται και η πιλοτική έρευνα του Sutton (1994) σε δείγμα 68 μαθητών ηλικίας 6-7 ετών (στο Sutton et al., 1999a). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μισοί συμμετέχοντες αναγνωρίστηκαν ως δράστες, ενώ οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η ΘτΝ αξιολογήθηκε με το έργο που εξέταζε νοητικές καταστάσεις δεύτερης τάξης των Perner και Wimmer (1985). Τα ευρήματα έδειξαν ότι 10 αγόρια και 5 κορίτσια που είχαν αναγνωριστεί ως δράστες πέτυχαν στο έργο ΘτΝ, ενώ από την ομάδα ελέγχου στο ίδιο έργο πέτυχαν 7 αγόρια και μόνο 2 κορίτσια.

Σε άλλη έρευνα οι Caravita et al. (2010) εξέτασαν πως οι δεξιότητες της ΘτΝ συνδέονται με τους ακόλουθους ρόλους στον εκφοβισμό: τον ηγετικό ρόλο, τον υποστηρικτικό ρόλο και το ρόλο του θύματος. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 221 συμμετέχοντες ηλικίας 9-11 χρόνων (μέση ηλικία 10.2 μήνες). Ο εκφοβισμός αξιολογήθηκε με την Ιταλική εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Ρόλου Συμμετοχής (Italian Participant Role Questionnaire. Menesini & Gini, 2000), ενώ οι δεξιότητες της ΘτΝ εξετάστηκαν με την τροποποιημένη εκδοχή (Gini, 2006) του έργου της

Happé, και των Sutton et al. (Happé, 1994. Sutton et al., 1999b), το οποίο περιελάμβανε 10 ιστορίες που αξιολογούσαν την ικανότητα κατανόησης γνώσεων και συναισθημάτων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα αγόρια δράστες, που κατείχαν ηγετικό ρόλο στα επεισόδια εκφοβισμού, είχαν την ικανότητα να κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Ωστόσο, δεν συνέβη το ίδιο και με τα κορίτσια.

Ο ρόλος του φύλου στη σχέση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά και τη ΘτΝ αναδείχθηκε και από την έρευνα της Walker (2005). Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε σε δείγμα 111 παιδιών ηλικίας 3-5 ετών τη σχέση μεταξύ ΘτΝ και κοινωνικής ικανότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Για την αξιολόγηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα ψευδών πεποιθήσεων (Baron-Cohen et al., 1985. Perner et al., 1989), ενώ για να εξεταστεί η κοινωνική ικανότητα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν για κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα το Προφίλ των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους (Profile of Peer Relations. Walker, Berthelsen & Irving, 2000). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες της ΘτΝ προέβλεψαν επιθετική ή αποδιοργανωμένη συμπεριφορά στα αγόρια και αντίθετα, προκοινωνική συμπεριφορά στα κορίτσια. Επίσης, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια στη συνολική επίδοση στη ΘτΝ.

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω μελέτησαν τη σχέση της ΘτΝ και της εκφοβιστικής - επιθετικής συμπεριφοράς γενικά. Ωστόσο, στις έρευνες που ακολουθούν έγινε προσπάθεια να μελετηθεί λεπτομερέστερα η παραπάνω σχέση, εξετάζοντας τις δεξιότητες της ΘτΝ σε σχέση με συγκεκριμένους τύπους εκφοβισμού (άμεσο, έμμεσο, σωματικό, λεκτικό και σχεσιακό).

Οι Sutton et al. (1999b) μελέτησαν τη ΘτΝ σε δείγμα 193 παιδιών ηλικίας 7-10 ετών σε σχέση με το ρόλο που κατείχαν στον εκφοβισμό. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο ρόλος στον εκφοβισμό εξετάστηκε με τη χρήση μιας σύντομης εκδοχής της Κλίμακας του Ρόλου Συμμετοχής (Participant Role Scale, Salmivalli et al., 1996). Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε η παραπάνω κλίμακα με τη μορφή συνεντεύξεων αυτοαναφορών και αναφορών συνομηλίκων και εντοπίστηκαν οι ακόλουθοι ρόλοι στον εκφοβισμό: δράστες, ακόλουθοι (βοηθοί και ενισχυτές), υπερασπιστές, μη συμμετέχοντες και θύματα. Για τα παιδιά, που οι επιδόσεις τους στον εκφοβισμό ήταν πάνω από το μέσο όρο σε συνάρτηση με τη σχολική τους τάξη και το φύλο τους, ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν και οι εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια αυτά εξέτασαν τρεις τύπους εκφοβισμού: τον λεκτικό, το σωματικό και τον έμμεσο. Τέλος, η ΘτΝ εξετάστηκε με 11 σύντομες ιστορίες που αξιολογούσαν την κατανόηση νοητικών καταστάσεων και συναισθημάτων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο ρόλος που κατείχαν οι συμμετέχοντες στα επεισόδια εκφοβισμού είχε σημαντική επίδραση στην επίδοσή τους στο έργο ΘτΝ. Ειδικότερα, οι δράστες εκφοβισμού είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στο έργο ΘτΝ σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες που συμμετείχαν στα επεισόδια εκφοβισμού (θύματα, ακολούθους και υπερασπιστές). Ωστόσο, οι επιδόσεις των δραστών δε διέφεραν σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών που δεν συμμετείχαν στον εκφοβισμό. Επιπλέον, θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στους ρόλους που συμμετείχαν στον εκφοβισμό και στη συνολική επίδοση στη ΘτΝ, ενώ ανάλογη σχέση δεν παρατηρήθηκε για το ρόλο του υπερασπιστή και του μη συμμετέχοντα, ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο ρόλο του θύματος και στη συνολική επίδοση στη ΘτΝ. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, δεν υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ του λεκτικού εκφοβισμού και της ΘτΝ, ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του σωματικού

εκφοβισμού και της ΘτΝ, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τέλος, μετά τον έλεγχο της ηλικίας, της λεκτικής ικανότητας, του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του έμμεσου εκφοβισμού και της ΘτΝ.

Οι Hall et al. (2006) εξέτασαν τις δεξιότητες ΘτΝ σε 373 παιδιά ηλικίας 8-11 ετών που συμμετείχαν με διαφορετικούς ρόλους στον εκφοβισμό. Για τον εντοπισμό των ρόλων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού (Bullying Questionnaire), το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο του Olweus (1993), ενώ η ΘτΝ εξετάστηκε με ένα ερωτηματολόγιο ΘτΝ που περιελάμβανε ερωτήσεις σαν κι αυτές που χρησιμοποιήθηκαν από τους Harpé και Frith (1996) και σχετιζόταν με ψευδές πεποιθήσεις πρώτης και δεύτερης τάξης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφού παρακολούθησαν το πρόγραμμα FearNot που απεικόνιζε ένα επεισόδιο σωματικού εκφοβισμού και ένα επεισόδιο σχεσιακού εκφοβισμού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξαν λίγες σημαντικές διαφορές στη ΘτΝ σε σχέση με τους διαφορετικούς ρόλους στον εκφοβισμό. Τα θύματα τόσο του σωματικού όσο και του σχεσιακού εκφοβισμού δεν κατανόησαν πλήρως το σενάριο του σωματικού εκφοβισμού. Αντίθετα, οι δράστες ήταν πιο πιθανό να παραμείνουν ουδέτεροι συναισθηματικά όταν τους ζητήθηκε να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του θύματος και όταν ρωτήθηκαν για τη συναισθηματική τους κατάσταση. Παρόλο που τα ευρήματα αυτά δεν είναι τόσο ισχυρά, προσφέρουν υποστήριξη στον ισχυρισμό ότι οι δράστες έχουν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ, καθώς έχουν την ικανότητα να χειραγωγούν ψυχρά τα θύματά τους (Sutton et al., 1999b. Sutton, 2003).

Σε αντίθετα ευρήματα κατέληξαν οι Monks et al. (2005), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες ΘτΝ και των ρόλων στον εκφοβισμό σε 104 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Για τον εντοπισμό των ρόλων χρησιμοποιήθηκαν γελοιογραφίες (cartoon) που απεικόνιζαν τέσσερις τύπους εκφοβισμού: σωματικό, λεκτικό, άμεσο σχεσιακό (κοινωνικό αποκλεισμό) και έμμεσο σχεσιακό (διάδοση φημών) και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κατονομάσουν τους συμμαθητές τους που παρουσίαζαν αντίστοιχες συμπεριφορές. Οι ρόλοι που προέκυψαν ήταν ο ρόλος του δράστη, ο ρόλος του θύματος και ο ρόλος του υποστηρικτή. Η ΘτΝ αξιολογήθηκε με το Έργο του Κουτιού με το Απροσδόκητο Περιεχόμενο-το έργο Smarties (Deceptive Box Task-the Smarties Task. Perner et al., 1987) και το Έργο της Απροσδόκητης Μετακίνησης-το Έργο Sally-Anne (Unexpected Transfer Task-the Sally-Anne Task. Baron-Cohen et al., 1985), τα οποία εξετάζουν ψευδείς πεποιθήσεις πρώτης τάξης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το Έργο Ψευδών Πεποιθήσεων Δεύτερης Τάξης (Second-Order False Belief Task) που αξιολογεί ψευδείς πεποιθήσεις δεύτερης τάξης και το έργο εξαπάτησης των Sodian και Frith (1992). Τα ευρήματα έδειξαν ότι, μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της λεκτικής ικανότητας, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ρόλων όσον αφορά στην επίδοσή τους στη ΘτΝ. Ειδικότερα, τα παιδιά που κατείχαν το ρόλο του υποστηρικτή σημείωσαν επιδόσεις που ήταν πάνω από το μέσο όρο, αλλά δεν διέφεραν σημαντικά από τις επιδόσεις των άλλων δύο ομάδων. Οι επιδόσεις που σημείωσαν τα θύματα στα έργα της ΘτΝ ήταν ελαφρώς πάνω από το μέσο όρο, ενώ διαπιστώθηκε ότι οι δράστες εκφοβισμού δεν είχαν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ, καθώς δεν σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στα αντίστοιχα έργα. Οι Monks et al. (2005) απέδωσαν τις χαμηλές επιδόσεις των δραστήν στους πιο άμεσους τύπους εκφοβισμού που εκδηλώνονται σε αυτή την ηλικία και πρότειναν την

άποψη ότι ο έμμεσος και σχεσιακός εκφοβισμός απαιτεί τη χρήση ανώτερων δεξιοτήτων ΘτΝ.

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας των Yiwen, Chongde και Wenxin (2004) σε 93 παιδιά ηλικίας 3-4 ετών. Οι Yiwen et al. (2004) βρήκαν ότι τα παιδιά που εμφάνιζαν έμμεση επιθετικότητα είχαν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ σε σύγκριση με τα παιδιά που εμφάνιζαν σωματική επιθετικότητα, ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις δεξιότητες της ΘτΝ ανάμεσα στα επιθετικά και στα μη επιθετικά παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η επιθετική συμπεριφορά στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκε με τη μέθοδο της φυσικής παρατήρησης, ενώ για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ΘτΝ χρησιμοποιήθηκε το Έργο της Απροσδόκητης Μετακίνησης και το Έργο του Κουτιού με το Απροσδόκητο Περιεχόμενο.

Σε άλλη έρευνα η Farley (1999) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αντίληψη, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες ΘτΝ, και τον άμεσο ή έμμεσο εκφοβισμό σε δείγμα 116 Αυστραλών μαθητών που φοιτούσαν στην 8^η και 9^η τάξη και είχαν ηλικία 12-14 έτη. Η εμπλοκή στον εκφοβισμό αξιολογήθηκε με τη χρήση αυτο-αναφορών, ενώ για την αξιολόγηση της κοινωνικής αντίληψης χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια (Reading of the Mind in the Eyes Test. Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997). Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα αγόρια που εκφόβιζαν σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στην κλίμακα που αξιολογούσε την κοινωνική αντίληψη. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού και της χαμηλής επίδοσης στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, ενώ αντίθετα δεν παρατηρήθηκε ανάλογη σχέση στην περίπτωση του σχεσιακού εκφοβισμού. Η παρούσα έρευνα προσφέρει στήριξη

στην άποψη ότι οι δράστες που παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική αντίληψη και κατ' επέκταση στη ΘτΝ είναι, κυρίως, αγόρια και εμπλέκονται σε επεισόδια άμεσου εκφοβισμού (σωματικού και λεκτικού), ενώ παρέχει μερική στήριξη στην άποψη ότι οι πιο έμμεσοι τύποι εκφοβισμού (σχεσιακός) απαιτούν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ. Αντίθετα, ο Sutton (1998) βρήκε ότι οι δράστες που συμμετείχαν πιο συχνά σε επεισόδια λεκτικού εκφοβισμού σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα έργα που αξιολογούσαν τις δεξιότητες της ΘτΝ, ενώ δεν διαπίστωσε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επίδοσης στα έργα της ΘτΝ και της συμμετοχής σε επεισόδια σωματικού και έμμεσου εκφοβισμού (στο Rigby, 2002).

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Givens (2009), η οποία δεν κατάφερε να εντοπίσει κάποια σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Συγκεκριμένα ο Givens μελέτησε τη σχέση μεταξύ ΘτΝ, φύλου, σωματικής επιθετικότητας, σχεσιακής επιθετικότητας και εκφοβισμού σε δείγμα 810 μαθητών που είχαν ηλικία από 11-14 έτη. Για να εξετάσει την επιθετική συμπεριφορά χρησιμοποίησε την Κλίμακα της Παιδικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς (Children's Social Behavior Scale. Crick & Grotpeter, 1995) και τη Pacific-Rim Κλίμακα Εκφοβισμού (Pacific-Rim Bullying Measure. Konishi et al., 2009), ενώ η ΘτΝ αξιολογήθηκε με την Αναθεωρημένη Έκδοχή του Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια (Reading of the Mind in the Eyes Test Revised. Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001). Τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ και στην εκδήλωση επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της ΘτΝ, καθώς τα κορίτσια στην εφηβεία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα αντίστοιχα έργα σε σύγκριση με τα αγόρια. (Πίνακας 1).

Οι διαφορές στα ευρήματα, που παρατηρούνται μεταξύ των παραπάνω ερευνών, μπορούν να αποδοθούν στις διαφορές που αυτές παρουσιάζουν ως προς στη μεθοδολογία. Ειδικότερα, οι παραπάνω έρευνες διαφέρουν ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την επιθετική συμπεριφορά και να εντοπίσουν τους δράστες, καθώς ορισμένες χρησιμοποιούν μόνο αυτο-αναφορές ή ετερο-αναφορές, ενώ άλλες συνδυάζουν και τις δύο μεθόδους, μειώνοντας έτσι τις επιδράσεις των προσωπικών προκαταλήψεων. Επίσης, διαφορές μεταξύ των ερευνών παρατηρούνται και ως προς τα έργα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ΘτΝ. Ορισμένες έρευνες για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν το Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια (Reading of the Mind in the Eyes Test), το οποίο θεωρείται ένα έγκυρο εργαλείο για την μέτρηση της ΘτΝ (Baron-Cohen et al., 1997). Ωστόσο, κάποιες έρευνες που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαλείο αναφέρουν χαμηλούς - μέτριους δείκτες αξιοπιστίας (Farley, 1999. Givens, 2009). Τέλος, τα διαφορετικά ευρήματα μπορεί να οφείλονται και στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες που μελετώνται κάθε φορά, καθώς οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω εξετάζουν τη σχέση του εκφοβισμού και της ΘτΝ σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, με τις ηλικίες των συμμετεχόντων να κυμαίνονται από 4-14 έτη.

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και των ευρημάτων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ΘτΝ

Ερευνητές-έτος	Δείγμα	Εργαλεία	Ευρήματα
Gini (2006)	204 παιδιά ηλικίας 8-11 ετών	Ιταλική εκδοχή του Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996, Sutton & Smith, 1999) Ιστορίες για την κατανόηση νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Happé, 1994, Sutton et al., 1999b)	Θετική σχέση ανάμεσα στην εκφοβιστική συμπεριφορά και στην ικανότητα κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων
Sutton (1994)	68 μαθητές ηλικίας 6-7 ετών	Έργο ΘτΝ β' τάξης (Perner & Wimmer, 1985)	Θετική σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη ΘτΝ
Caravita et al. (2010)	221 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών	Ιταλική εκδοχή του Participant Role Questionnaire (Menesini & Gini, 2000) Ιστορίες για την κατανόηση νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Happé, 1994, Sutton et al., 1999b)- Τροποποιημένη εκδοχή (Gini, 2006)	Τα αγόρια δράστες, που κατείχαν ηγετικό ρόλο στα επεισόδια εκφοβισμού, είχαν την ικανότητα να κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Δε συνέβη το ίδιο και με τα κορίτσια
Walker (2005)	111 παιδιά ηλικίας 3-5 ετών	2 έργα ψευδών πεποιθήσεων (Baron-Cohen et al., 1985, Perner et al., 1989) Profile of Peer Relations (Walker, Berthelsen & Irving, 2000)	Η ΘτΝ συνδέθηκε με επιθετική ή αποδιοργανωμένη συμπεριφορά στα αγόρια και προκοινωνική συμπεριφορά στα κορίτσια
Sutton et al. (1999b)	193 παιδιά ηλικίας 7-10 ετών	Participant Role Scale (Salmivalli et al., 1996) 11 σύντομες ιστορίες που αξιολογούσαν την κατανόηση νοητικών καταστάσεων και συναισθημάτων	Θετική συσχέτιση ανάμεσα στους ρόλους που συμμετείχαν στον εκφοβισμό και στη συνολική επίδοση στη ΘτΝ
Hall et al. (2006)	373 παιδιά ηλικίας 8-11 ετών	Bullying Questionnaire Ερωτήσεις ΘτΝ α' και β' τάξης παρόμοιες με των Happé και Frith (1996)	Οι δράστες έχουν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ, καθώς έχουν την ικανότητα να χειραγωγούν ψυχρά τα θύματά τους

Monks et al. (2005)	104 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών	Γελοιογραφίες για τους 4 τύπους εκφοβισμού Deceptive Box Task-the Smarties Task (Perner et al., 1987) Unexpected Transfer Task-the Sally-Anne Task (Baron-Cohen et al., 1985) Second-Order False Belief Task Έργο εξαπάτησης (Sodian & Frith, 1992)	Οι δράστες εκφοβισμού δεν είχαν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ, καθώς δεν σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στα αντίστοιχα έργα
Yiwen, Chongde & Wenxin (2004)	93 παιδιά ηλικίας 3-4 ετών	Φυσική παρατήρηση για αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς Deceptive Box Task-the Smarties Task (Perner et al., 1987) & Unexpected Transfer Task-the Sally-Anne Task (Baron-Cohen et al., 1985)	Τα παιδιά που εμφάνιζαν έμμεση επιθετικότητα είχαν βελτιωμένες δεξιότητες ΘτΝ σε σύγκριση με τα παιδιά που εμφάνιζαν σωματική επιθετικότητα
Farley (1999)	116 Αυστραλοί μαθητές ηλικίας 12-14 ετών	Αυτο-αναφορές για τη συμμετοχή στον εκφοβισμό Reading of the Mind in the Eyes Test (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997)	Σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού και της χαμηλής επίδοσης στο Eyes test. Δε παρατηρήθηκε ανάλογη σχέση για το σχεσιακό εκφοβισμό.
Sutton (1998)			Στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επίδοσης στα έργα ΘτΝ και του λεκτικού εκφοβισμού. Δεν παρατηρήθηκε το ίδιο για το σωματικό και τον έμμεσο εκφοβισμό
Givens (2009)	810 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών	Children's Social Behavior Scale (Crick & Grotpeter, 1995) Pacific-Rim Bullying Measure (Konishi et al., 2009) Reading of the Mind in the Eyes Test Revised (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001)	Μη στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ και στην εκδήλωση επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών

4.2. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και ηθικής αποδέσμευσης

Η έρευνα που μελετά τη σχέση ανάμεσα στην ηθική ανάπτυξη και στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (Stuewig, Tagney, Heigel, Harty & McClosky, 2010) με αποτέλεσμα να μην έχουμε μια σαφή εικόνα για το πώς πραγματικά συνδέονται οι δύο μεταβλητές. Οι περισσότερες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, υποστηρίζουν ότι οι δράστες εκφοβισμού δεν έχουν αναπτύξει ηθικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν ευρέως μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης. Αντίθετα, κάποιες άλλες έρευνες δεν έχουν εντοπίσει άμεση σχέση ανάμεσα στην τάση για επιθετικότητα και στο ηθικό συναίσθημα της ντροπής. Τέλος, μία έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δράστες δεν δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδώσουν ηθικά συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, πιο αναλυτικά, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση ηθικής ανάπτυξης και εκφοβισμού.

Οι Malti, Gasser και Buchmann (2009) μελέτησαν αποδόσεις συναισθημάτων και ηθικές δικαιολογίες σε δείγμα 235 παιδιών νηπιαγωγείου, με μέση ηλικία 6.2 έτη, και 136 παιδιών δημοτικού, με μέση ηλικία 7.6 έτη, που εμφάνιζαν επιθετική ή προκοινωνική συμπεριφορά. Η εκδήλωση επιθετικής και προκοινωνικής συμπεριφοράς αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκαν 3 ερωτήσεις από τους Perren και Alsaker (2006), ενώ για την αξιολόγηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκαν 3 ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Σθένους και Δυσκολιών (Strength and Difficulties Questionnaire. Goodman, 1997). Οι αποδόσεις

συναισθημάτων και οι ηθικές δικαιολογίες εξετάστηκαν με δύο ιστορίες που περιέγραφαν διαφορετικούς τύπους παραβιάσεων ηθικών κανόνων. Η πρώτη ιστορία περιέγραφε ένα σκηνικό κλοπής, ενώ στη δεύτερη ιστορία ο πρωταγωνιστής ήταν απρόθυμος να μοιραστεί ένα αντικείμενο με τον συμμαθητή του. Μετά την παρουσίαση των ιστοριών οι ερευνητές έκαναν ερωτήσεις στα παιδιά για το εάν οι πρωταγωνιστές των ιστοριών έπραξαν σωστά και τους ζητούσαν να περιγράψουν πως θα ένιωθαν τα ίδια εάν είχαν συμπεριφερθεί με τον τρόπο αυτό. Τα ευρήματα έδειξαν την ύπαρξη αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην παιδική επιθετική συμπεριφορά και στα ηθικά συναισθήματα, καθώς τα μικρότερα επιθετικά παιδιά απέδωσαν λιγότερα αρνητικά ηθικά συναισθήματα στον εαυτό τους σε σύγκριση με τα μικρότερα προκοινωνικά παιδιά. Στις περιπτώσεις που οι παραβιάσεις των ηθικών κανόνων θεωρούνταν λανθασμένες, τα μικρότερα παιδιά που εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά ήταν πιο πιθανό σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά που εκδήλωναν προκοινωνική συμπεριφορά να χρησιμοποιήσουν δικαιολογίες που σχετίζονται με την τιμωρία. Παρόμοιες διαφορές δεν παρατηρήθηκαν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Τέλος, τα επιθετικά παιδιά ανέφεραν πιο συχνά δικαιολογίες που σχετίζονται με την τιμωρία για να αιτιολογήσουν τις αποδόσεις συναισθημάτων που έκαναν στην πρώτη ιστορία (κλοπή) σε σχέση με τη δεύτερη ιστορία (μη μοίρασμα).

Σε άλλη έρευνα οι Ahmed και Braithwaite (2004) μελέτησαν εάν μεταβλητές, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η προσωπικότητα και η διαχείριση της ντροπής, λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση αυτο-υποκινούμενων συμπεριφορών εκφοβισμού. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 1401 μαθητές με μέση ηλικία 10,86 έτη. Ο αυτο-υποκινούμενος εκφοβισμός εντοπίστηκε με την ερώτηση των Rigby και Slee (1993a): «Πόσο συχνά εκφόβισες κάποιον, μόνος σου, τον

τελευταίο χρόνο;», ενώ η τάση για ντροπή, ενοχή και περηφάνια αξιολογήθηκε με το Τέστ της Συνειδητής Στοργής για Παιδιά (Test of Self-Conscious Affect for Children. Tangney, Wagner & Gramzow, 1989). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Διαχείρισης της Κατάστασης Ντροπής: Αναγνώριση Ντροπής και Εκτόπιση Ντροπής (Management of Shame State: Shame Acknowledgment and Shame Displacement. Ahmed, Braithwaite & Braithwaite, 1996). Τέλος, οι γονείς των παιδιών συμπλήρωσαν το Εργαλείο Απόδοσης Ντροπής (Attributional Shaming Instrument) του Ahmed (1996). Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στον εκφοβισμό των άλλων ήταν λιγότερο πιθανό να αναγνωρίσουν την ντροπή και παρουσίασαν περισσότερες πιθανότητες να εκτοπίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα. Επίσης, ήταν λιγότερο πιθανό να βιώσουν ενοχή, όταν έκαναν κάποιο λάθος, και περηφάνια, όταν πετύχαιναν κάτι. Ωστόσο, επιπρόσθετες αναλύσεις έδειξαν την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στην τάση για ντροπή και στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, όταν η τάση για ενοχή ελέγχεται.

Οι Stuewig et al. (2010) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στα ηθικά συναισθήματα (ντροπή και ενοχή) και στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Στην έρευνά τους πήραν μέρος τέσσερα ανεξάρτητα δείγματα που αντιπροσώπευαν διαφορετικούς πληθυσμούς. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 250 μαθητές κολλεγίου (μέση ηλικία 20 έτη), 234 έφηβοι (μέση ηλικία 12.7 έτη), 507 φυλακισμένοι (μέση ηλικία 32 έτη) και 250 νέοι που βρισκόταν στη μέση εφηβεία και βρισκόταν σε κίνδυνο εξαιτίας της έκθεσής τους σε επεισόδια συζυγικής βίας (μέση ηλικία 15 έτη). Για την αξιολόγηση της ενοχής, της ντροπής και της εξωτερίκευσης κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε το Τέστ της Συνειδητής Στοργής (Test of Self-Conscious Affect: Tangney et al., 1989) για το πρώτο δείγμα, η εκδοχή για τους εφήβους (Test of Self-

Conscious Affect-Adolescent Version Tangney, Wagner, Gavlas & Gramzow, 1991b) για το δεύτερο δείγμα, η εκδοχή για τους κοινωνικά αποκλίνοντες πληθυσμούς (Test of Self-Conscious Affect for Socially Deviant Populations. Hanson & Tangney, 1996) για το τρίτο δείγμα και η Κλίμακα Εφηβικής Ντροπής (Adolescent Shame Measure. Reimer, 1995) για το τέταρτο δείγμα. Η λεκτική και η σωματική επιθετικότητα αξιολογήθηκε στο πρώτο δείγμα με το Ερωτηματολόγιο Αντιδράσεων Θυμού (Anger Response Inventory. Tangney, Wagner, Marschall & Gramzow, 1991), στο δεύτερο δείγμα με την εκδοχή για τους εφήβους (Anger Response Inventory-Adolescent Version. Tangney, Wagner, Gavlas & Gramzow, 1991a), στο τρίτο δείγμα με την τροποποιημένη εκδοχή των υποκλιμάκων της λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης της Προσωπικότητας (Personality Assessment Inventory. Morey, 1991) και στο τέταρτο δείγμα χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες τρεις κλίμακες: η Κλίμακα της Νεανικής Παιδικής Συμπεριφοράς (Youth Child Behavior Checklist. Achenbach, 1991), η Κλίμακα Σωματικής Επιθετικότητας (Physical Aggression Scale. Buss & Perry, 1992) και η Προβολική Κλίμακα Επιθετικότητας (Projective Measure of Aggression. McCloskey & Stuewig, 1996). Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε άμεση σχέση ανάμεσα στη τάση για ντροπή και την επιθετικότητα. Ωστόσο, βρέθηκε μια έμμεση σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όταν τα υποκείμενα εξωτερίκευαν τις κατηγορίες. Η παραπάνω σχέση παρατηρήθηκε, κυρίως, όταν η επιθετικότητα αξιολογήθηκε με τη χρήση αυτο-αναφορών. Αντίθετα, παρουσιάστηκε άμεση αρνητική σχέση ανάμεσα στην ενοχή και την επιθετικότητα.

Ο Gini (2006) μελέτησε την ικανότητα κατανόησης ηθικών συναισθημάτων (ενοχή και ντροπή) σε δείγμα 204 παιδιών ηλικίας 8-11 ετών σε σχέση με το ρόλο που κατείχαν στον εκφοβισμό. Επίσης, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ ηθικής αποδέσμευσης και εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ο ρόλοι συμμετοχής στον εκφοβισμό εντοπίστηκαν με την Ιταλική εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Ρόλου Συμμετοχής (Italian Participant Role Questionnaire. Salmivalli et al., 1996. Sutton & Smith, 1999), ενώ η κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων αξιολογήθηκε με τη χρήση ηθικών ιστοριών. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και η εκδοχή της Κλίμακας Ηθικής Αποδέσμευσης που είναι κατάλληλη για παιδιά δημοτικού (Moral Disengagement Scale. Caprara, Pastorelli & Bandura, 1995). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δράστες εκφοβισμού δεν είχαν δυσκολίες στην κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων καθώς, η επίδοση τους στις ηθικές ιστορίες δεν διέφερε σημαντικά από τις επιδόσεις των άλλων ομάδων. Επίσης, οι δράστες και οι ακόλουθοι δεν παρουσίασαν σημαντικά ελλείμματα στην απόδοση των κατάλληλων συναισθημάτων στους χαρακτήρες των ιστοριών. Αντίθετα, τα παιδιά που κατείχαν επιθετικούς ρόλους στον εκφοβισμό και, ιδιαίτερα, οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης και δικαιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών. Τέλος, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη χρήση μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν ως δράστες σε επεισόδια εκφοβισμού.

Οι Menesini et al. (2003) διερεύνησαν σε 179 παιδιά ηλικίας 9-13 ετών το ρόλο των ηθικών συναισθημάτων και της δικαιολόγησης σε σχέση με τη συμπεριφορά που παρουσίαζαν σε επεισόδια εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, προσπάθησαν να εντοπίσουν τις διαφορές που εμφάνισαν οι δράστες, τα θύματα και

οι μη εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό κατά την απόδοση ηθικών συναισθημάτων στο δράστη σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού. Για να εντοπιστούν οι ρόλοι στον εκφοβισμό χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Ρόλου Συμμετοχής που είναι κατάλληλη για μικρότερα παιδιά (Participant Roles Questionnaire. Salmivalli et al., 1996. Sutton & Smith, 1999), αφού προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις στην υποκλίμακα της θυματοποίησης. Η απόδοση των ηθικών συναισθημάτων αξιολογήθηκε με μία σύντομη εκδοχή του Τεστ Εντοπισμού του Εκφοβισμού (Scan Bullying Test. Almeida, Del Barrio, Marques, Gutierrez & Van der Meulen, 2001). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν στα παιδιά δέκα σκίτσα που απεικόνιζαν διαφορετικές σκηνές εκφοβισμού και στη συνέχεια, με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν αποδόσεις ηθικών συναισθημάτων αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δράστες εμφάνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθήματα ηθικής αποδέσμευσης (αδιαφορία και περηφάνια) σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, όταν κλήθηκαν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του δράστη στο επεισόδιο εκφοβισμού. Τέλος, οι δράστες δεν εμφάνισαν καθόλου ηθικά συναισθήματα που περικλείουν μια αίσθηση ευθύνης, όπως είναι η ενοχή και η ντροπή, σε αντίθεση με τα θύματα και τους μη συμμετέχοντες.

Θετική σχέση ανάμεσα στην ηθική αποδέσμευση και στην επιθετικότητα βρέθηκε και στην έρευνα των Pornari και Wood (2010) σε δείγμα 339 μαθητών ηλικίας 7-9 ετών. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν την τάση για ηθική αποδέσμευση σε σχέση με δύο τύπους επιθετικότητας: την παραδοσιακή και τη διαδικτυακή. Για την αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας/Θυματοποίησης Συνομηλίκων (Peer Aggression/

Victimization Questionnaire) που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Οι ερευνητές βασίστηκαν για την κατασκευή του στην Κλίμακα Άμεσης και Έμμεσης Επιθετικότητας (Direct and Indirect Aggression Scale. Björkqvist, Lagerspetz & Österman 1992), ενώ η ηθική αποδέσμευση εξετάστηκε με την Κλίμακα Μηχανισμοί Ηθικής Αποδέσμευσης (Mechanisms of MD Scale. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξε θετική σχέση ανάμεσα στην συνολική επίδοση στην ηθική αποδέσμευση και στους δύο τύπους επιθετικότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Αντίθετα, η τάση για ηθική αποδέσμευση δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα ούτε για την παραδοσιακή ούτε για την διαδικτυακή θυματοποίηση. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια σε σχέση με την ηθική αποδέσμευση. Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, δηλαδή εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό μηχανισμούς ηθικής αυτο-επίπληξης, όπως είναι τα συναισθήματα της ενοχής και της ντροπής.

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Hymel et al. (2005) σε 494 παιδιά που φοιτούσαν στην 8^η, 9^η και 10^η τάξη. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης, καθώς και στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στον εκφοβισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που εκφόβιζαν τους συνομηλίκους τους εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, ενώ οι μαθητές που ανέφεραν ότι δεν είχαν αναλάβει ποτέ το ρόλο του δράστη στον εκφοβισμό εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, ανεξάρτητα από τις εμπειρίες θυματοποίησης που είχαν. Μειωμένη ηθική αποδέσμευση εμφάνισαν και οι μαθητές που είχαν εμπλακεί μερικές

φορές στον εκφοβισμό ως δράστες και είχαν και οι ίδιοι εμπειρίες θυματοποίησης. Αντίθετα, οι μαθητές που εκφόβιζαν περιστασιακά τους συνομηλίκους τους, αλλά δεν είχαν οι ίδιοι θυματοποιηθεί, εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης.

Σε άλλη έρευνα οι Babl et al. (2007) μελέτησαν σε δείγμα 1173 μαθητών που φοιτούσαν στην 5^η - 9^η τάξη τη σχέση της ηθικής αποδέσμευσης με την επιθετικότητα, τον εκφοβισμό και την προκοινωνική συμπεριφορά. Η ηθική αποδέσμευση εξετάστηκε με την Κλίμακα Ηθικής Αποδέσμευσης (Moral Disengagement Scale. Bandura, 1995) και για την αξιολόγηση της επιθετικής και της προκοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα της Παιδικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς (Children's Social Behavior Scale. Crick & Grotpeter, 1995). Τέλος, η εμπλοκή στον εκφοβισμό αξιολογήθηκε με τη Σύντομη Έρευνα του Δράστη (Bully Survey–Short. Swearer et al., 2002, στο Babl et al., 2007). Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξαν σημαντικές διαφορές στην εμφάνιση ηθικής αποδέσμευσης ανάλογα με το ρόλο που κατείχαν οι συμμετέχοντες στον εκφοβισμό. Ειδικότερα, οι δράστες εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Οι δράστες που ήταν ταυτόχρονα και θύματα εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερη ηθική αποδέσμευση από τους απλούς δράστες και σημαντικά υψηλότερη από τα θύματα, από τους παριστάμενους και από αυτούς που δεν συμμετείχαν στον εκφοβισμό. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την τάση για ηθική αποδέσμευση μεταξύ των θυμάτων, των παρισταμένων και αυτών που δεν συμμετείχαν στον εκφοβισμό. Η ηθική αποδέσμευση συνδέθηκε, λοιπόν, με τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα και συσχετίστηκε αρνητικά με την προκοινωνική συμπεριφορά. (Πίνακας 2).

Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται στα ευρήματα των παραπάνω ερευνών μπορούν να αποδοθούν στα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε

κάθε έρευνα για τον εντοπισμό των δραστών, αλλά και για την αξιολόγηση της ηθικής ανάπτυξης. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην αιτιολόγηση των διαφορών αυτών μπορεί να παίζουν και οι ηλικιακές διαφορές που παρουσιάζουν τα δείγματα που χρησιμοποιούνται σε κάθε έρευνα.

Πίνακας 2. Συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και των ευρημάτων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση ηθικής αποδέσμευσης και σχολικού εκφοβισμού

Ερευνητές-έτος	Δείγμα	Εργαλεία	Ευρήματα
Malti, Gasser & Buchmann (2009)	235 παιδιά με μέση ηλικία 6.2 έτη και 136 παιδιά με μέση ηλικία 7.6 έτη	Επιθετική συμπεριφορά: 3 ερωτήσεις από τους Perren και Alsaker (2006) Προκοινωνική συμπεριφορά: 3 ερωτήσεις από το Strength and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) Αποδόσεις συναισθημάτων & ηθικές δικαιολογίες: 2 ιστορίες που περιέγραφαν διαφορετικούς τύπους παραβιάσεων ηθικών κανόνων	Αρνητική σχέση ανάμεσα στην παιδική επιθετική συμπεριφορά και στα ηθικά συναισθήματα
Ahmed & Braithwaite (2004)	1401 μαθητές με μέση ηλικία 10,86 έτη	Αυτο-υποκινούμενος εκφοβισμός: ερώτηση των Rigby και Slee (1993a) Test of Self-Conscious Affect for Children (Tangney, Wagner & Gramzow, 1989) Shame Acknowledgment and Shame Displacement (Ahmed, Braithwaite & Braithwaite, 1996) Attributional Shaming Instrument (Ahmed, 1996)	Τα παιδιά που εκφόβιζαν ήταν λιγότερο πιθανό να αναγνωρίσουν την ντροπή και παρουσίαζαν περισσότερες πιθανότητες να εκτοπίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα. Επίσης, ήταν λιγότερο πιθανό να βιώσουν ενοχή, όταν έκαναν κάποιο λάθος, και περηφάνια, όταν πετύχαιναν κάτι.
Stuewig et al. (2010)	250 μαθητές κολλεγίου, 234 έφηβοι, 507 φυλακισμένοι & 250 νέοι στη μέση εφηβεία που είχαν εκτεθεί σε επεισόδια συζυγικής βίας	Test of Self-Conscious Affect (Tangney et al., 1989) Test of Self-Conscious Affect-Adolescent Version (Tangney, Wagner, Gavlas & Gramzow, 1991b) Test of Self-Conscious Affect for Socially Deviant Populations (Hanson & Tangney, 1996) Adolescent Shame Measure (Reimer, 1995) Anger Response Inventory (Tangney, Wagner,	Δε βρέθηκε άμεση σχέση ανάμεσα στη τάση για ντροπή και την επιθετικότητα. Ωστόσο, βρέθηκε μια έμμεση σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όταν τα υποκείμενα εξωτερίκευαν τις κατηγορίες.

		Marschall & Gramzow, 1991) Anger Response Inventory-Adolescent Version (Tangney, Wagner, Gavlas & Gramzow, 1991a) Personality Assessment Inventory (Morey, 1991) Youth Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) Physical Aggression Scale (Buss & Perry, 1992) Projective Measure of Aggression (McCloskey & Stuewig, 1996)	
Gini (2006)	204 παιδιά ηλικίας 8-11 ετών	Ιταλική εκδοχή του Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996· Sutton & Smith, 1999) Ηθικές ιστορίες Moral Disengagement Scale (Caprara, Pastorelli & Bandura, 1995)	Οι δράστες εκφοβισμού δε δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων, αν και εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης και δικαιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών.
Menesini et al. (2003)	179 παιδιά ηλικίας 9-13 ετών	Participant Roles Questionnaire (Salmivalli et al., 1996· Sutton & Smith, 1999) Scan Bullying Test (Almeida, Del Barrio, Marques, Gutierrez, & Van der Meulen, 2001)	Οι δράστες εμφάνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθήματα ηθικής αποδέσμευσης (αδιαφορία και περηφάνια) σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες και δεν εμφάνισαν καθόλου ηθικά συναισθήματα που περικλείουν μια αίσθηση ευθύνης, όπως είναι η ενοχή και η ντροπή, σε αντίθεση με τα θύματα και τους μη συμμετέχοντες.
Pornari & Wood (2010)	339 μαθητές ηλικίας 7-9 ετών	Peer Aggression/ Victimization Questionnaire Mechanisms of MD Scale (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996)	Θετική σχέση ανάμεσα στην συνολική επίδοση στην ηθική αποδέσμευση και στην παραδοσιακή και τη διαδικτυακή επιθετικότητα
Hymel et al. (2005)	494 παιδιά 8 ^{ης} , 9 ^{ης} και 10 ^{ης} τάξης	Ερωτηματολόγια για εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης, καθώς και για στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στον εκφοβισμό	Οι μαθητές που εκφόβιζαν τους συνομηλίκους τους εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης
Babl et al. (2007)	1173 μαθητές 5 ^{ης} - 9 ^{ης} τάξης	Moral Disengagement Scale (Bandura, 1995) Children's Social Behavior Scale (Crick & Grotpeter, 1995). Bully Survey-Short (Swearer et al., 2002)	Η ηθική αποδέσμευση συνδέθηκε με τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα και συσχετίστηκε αρνητικά με την προκοινωνική συμπεριφορά.

4.3. Η παρούσα έρευνα

Από τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες γίνεται φανερό ότι λιγοστές έρευνες, μέχρι σήμερα, έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και ΘτΝ. Επιπλέον, τα ευρήματα των ερευνών που μελέτησαν τις δεξιότητες ΘτΝ σε δράστες που χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού είναι αντικρουόμενα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα για τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ακόμη, οι έρευνες που εξετάζουν την ηθική αποδέσμευση σε δράστες σχολικού εκφοβισμού περιορίζονται σε μια γενική διερεύνηση της σχέσης των δύο μεταβλητών χωρίς να μελετούν την τάση ενεργοποίησης μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης που παρουσιάζουν οι έφηβοι που εμπλέκονται ως δράστες σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού. Οι παραπάνω παραλείψεις που εντοπίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία, σε συνδυασμό με την απουσία αντίστοιχων ερευνών στον ελλαδικό χώρο, αποτέλεσαν την αφορμή για την πραγματοποίηση της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό, τη ΘτΝ και την ηθική αποδέσμευση. Ειδικότερα, η έρευνα εξέτασε εάν οι δεξιότητες ΘτΝ διαφοροποιούνται ανάμεσα στους δράστες εκφοβισμού. Μας ενδιέφερε συγκεκριμένα να μελετήσουμε τυχόν διαφορές ως προς τις δεξιότητες ΘτΝ στα παιδιά που υιοθετούν συνήθως συμπεριφορές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη ΘτΝ και στον έμμεσο εκφοβισμό, δεδομένου ότι οι ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ έχει υποστηριχτεί ότι συνδέονται με πιο έμμεσους τύπους εκφοβισμού (Farley, 1999· Monks et al., 2005· Yiwen et al., 2004).

Ένας επιπλέον στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι δράστες που εκφοβίζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιούν σε διαφορετικό βαθμό μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους.

Τέλος, εξετάστηκε η επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις διάφορες μορφές Εκφοβισμού (Συνολικό, Έμμεσο και Άμεσο), στα έργα ΘτΝ, καθώς και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών, τα οποία φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Επιλέχθηκε να μελετηθεί η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς αναμενόταν ότι θα εμφάνιζε υψηλά ποσοστά έμμεσου εκφοβισμού, δεδομένου ότι ο άμεσος εκφοβισμός είναι πιο συχνός στις μικρότερες ηλικίες (Monks, Ruiz & Val, 2002, στο Monks et al., 2005), ενώ καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν επιλέγουν πιο έμμεσους και συγκαλυμμένους τρόπους για να εκφοβίσουν (Bjorkqvist et al., 1992). Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν τρία πειραματικά έργα που εξέταζαν τις δεξιότητες ΘτΝ, μία κλίμακα που εξέταζε τις δεξιότητες ηθικής αποδέσμευσης και μία κλίμακα που εξέταζε άμεσους και έμμεσους τύπους εκφοβισμού. Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

(1) Σε σχέση με τις συμπεριφορές εκφοβισμού, αναμενόταν ότι:

-Οι μαθητές του δείγματός μας θα επιδίδονται συχνότερα σε συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού από ότι άμεσου. (Υπόθεση 1.1)

-Θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στους δύο τύπους εκφοβισμού, αλλά και με τις επιδόσεις τους στο Συνολικό Εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Έμμεσο

Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις τόσο στον Άμεσο όσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό. Αντίστοιχα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις τόσο στον Έμμεσο όσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό. (Υπόθεση 1.2)

(2) Σε σχέση με τις δεξιότητες ΘτΝ των συμμετεχόντων, αναμένονταν ότι:

-Οι μαθητές του δείγματός μας θα εμφανίζουν ανώτερες δεξιότητες ΘτΝ. (Υπόθεση 2.1)

-Θα υπάρχει θετική σημαντική σχέση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε κάθε ένα από τα τρία έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ, θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στα υπόλοιπα. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις σε κάθε ένα από τα τρία αυτά έργα, θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στα υπόλοιπα. (Υπόθεση 2.2)

(3) Σε σχέση με την τάση ενεργοποίησης μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης, υποθέσαμε ότι:

-Οι μαθητές του δείγματός μας θα χρησιμοποιούν μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης σε χαμηλά επίπεδα (Υπόθεση 3.1).

(4) Σε ό,τι αφορά τη σχέση εκφοβισμού-ΘτΝ, αναμένονταν ότι:

-Θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο Συνολικό Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ.

Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. (Υπόθεση 4.1)

-Θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Έμμεσο Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. (Υπόθεση 4.2)

-Θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Άμεσο Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. (Υπόθεση 4.3)

-Ειδικότερα, η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη ΘτΝ θα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που υιοθετούν συνήθως συμπεριφορές Άμεσου Εκφοβισμού (ομάδα με υψηλή επίδοση) θα σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ σε σχέση με τους μαθητές που υιοθετούν συνήθως συμπεριφορές Έμμεσου Εκφοβισμού (ομάδα με υψηλή επίδοση). (Υπόθεση 4.4)

(5) Σε ό,τι αφορά τη σχέση εκφοβισμού-ηθικής αποδέσμευσης, αναμένονταν ότι:

-Θα υπάρχει θετική σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο Συνολικό Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. (Υπόθεση 5.1)

-Θα υπάρχει θετική σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Έμμεσο Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. (Υπόθεση 5.2)

-Θα υπάρχει θετική σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Άμεσο Εκφοβισμό και στις επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Οι μαθητές που θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. (Υπόθεση 5.3)

-Ειδικότερα, η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την ηθική αποδέσμευση θα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι δράστες που συνήθως εκφοβίζουν άμεσα (ομάδα με υψηλή επίδοση) θα χρησιμοποιούν

μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης σε υψηλότερο ποσοστό από τους δράστες που συνήθως εκφοβίζουν έμμεσα (ομάδα με υψηλή επίδοση). (Υπόθεση 5.4)

(6) Σε ό,τι αφορά τη σχέση ΘτN-ηθικής αποδέσμευσης, υποθέσαμε ότι:

- Δεν θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτN και της επίδοσής τους στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης.

(Υπόθεση 6.1)

(7) Τέλος, σε ό,τι αφορά την επίδραση του φύλου αναμένονταν ότι:

-Τα αγόρια θα σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό από τα κορίτσια. (Υπόθεση 7.1)

-Τα κορίτσια θα σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό από τα αγόρια. (Υπόθεση 7.2)

-Τα αγόρια θα σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό από τα κορίτσια. (Υπόθεση 7.3)

-Η επίδοση στα έργα ΘτN δε θα διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (Υπόθεση 7.4).

-Η επίδοση στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης δε θα διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο. (Υπόθεση 7.4)

Κεφάλαιο 5: Μέθοδος

5.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 123 μαθητές που φοιτούσαν σε δύο Δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Από τους παραπάνω μαθητές οι 3 παρουσίαζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να εξαιρεθούν από τη διαδικασία. Έτσι, το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 120 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και στην Στ΄ Δημοτικού. Ως προς το φύλο, το 51.7% του δείγματος ήταν αγόρια και το 48.3% κορίτσια, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 132.95 μήνες ($SD = 7.5$, εύρος = 122 - 151). Ως προς την εθνικότητα, το 96.7% του δείγματος ήταν ελληνικής εθνικότητας, το 2.5% ήταν αλβανικής και το 0.8% ήταν γερμανικής. Η βαθμολογία των συμμετεχόντων στο τελευταίο τρίμηνο κυμαινόταν από 8 έως 10 ($M = 9.79$, $SD = 0.45$), ενώ οι καλοί φίλοι που είχαν στην τάξη, στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου ήταν κατά μέσο όρο 4. Τέλος, οι οικογένειες των συμμετεχόντων είχαν κατά μέσο όρο 2 παιδιά και ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ανήκαν σε ποσοστό 40.3% στο κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σε ποσοστό 54.6% στο μεσαίο, ενώ μόλις ένα ποσοστό 5% ανήκε στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

5.2. Εργαλεία της έρευνας

1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών στοιχείων: Αρχικά χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων προκειμένου να προσδιοριστούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούσαν διάφορες πληροφορίες (όπως φύλο, ημερομηνία γέννησης και εξέτασης, τάξη φοίτησης, εθνικότητα, γενικός βαθμός στο

τελευταίο τρίμηνο, αριθμός καλών φίλων στην τάξη, αλλά και εκτός σχολείου), καθώς και κάποιες πληροφορίες σε σχέση με τις οικογένειες των συμμετεχόντων (όπως αριθμός παιδιών στην οικογένεια, σειρά γέννησης του παιδιού, επίπεδο σπουδών και επαγγελματική κατάσταση των γονιών).

2. Κλίμακα Εκφοβισμού: Για την μέτρηση των συμπεριφορών εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Άμεσου και Έμμεσου Εκφοβισμού (KAEE), η οποία κατασκευάστηκε με βάση προηγούμενες σχετικές κλίμακες (Direct-Indirect Aggression Scale, DIAS. Björkqvist et al., 1992. Indirect Aggression Scale-Aggressor Version, IAS-A. Forrest, Eatough & Shevlin, 2005. Aggression-Problem Behavior Frequency Scale. Multisite Violence Prevention Project, 2004. Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target, APRI:BT. Parada, 2000. Bullying Questionnaire, BQ. Duffy, 2004), για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η ανάγκη κατασκευής της κλίμακας προέκυψε από το γεγονός ότι δεν υπάρχει στην ελληνική γλώσσα ένα σταθμισμένο εργαλείο που να αξιολογεί τους διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού. Η KAEE αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς και περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις που αξιολογούν δύο τύπους εκφοβισμού: τον άμεσο εκφοβισμό (8 ερωτήσεις) και τον έμμεσο εκφοβισμό (17 ερωτήσεις). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται παραδείγματα ερωτήσεων για τους δύο τύπους εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη συχνότητα με την οποία εμφάνισαν τις αντίστοιχες συμπεριφορές κατά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο σε κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=αρκετά συχνά, 4=πολύ συχνά).

Πίνακας 3. Παραδείγματα ερωτήσεων για τους 2 τύπους εκφοβισμού

Άμεσος εκφοβισμός

- B1. Χτύπησες κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σου;
- B4. Πήρες τα πράγματα κάποιου/-ας συμμαθητή/-τριάς σου;
- B7. Απειλήσες ότι θα κάνεις κακό σε κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σου;
- B8. Αναφέρθηκες σε κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σου χρησιμοποιώντας παρατσούκλια;
-

Έμμεσος εκφοβισμός

- B9. Κουτσομπόλεψες κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σου με τον/την οποίο/-α ήσουν θυμωμένος/-η;
- B12. Παρότρυνες άλλους/-ες συμμαθητές/-τριες να μη μιλούν και να μην κάνουν παρέα με κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σας;
- B18. Έκανες ειρωνικά σχόλια ή μιμήθηκες κοροϊδευτικά κάποιον/-α συμμαθητή/-τριά σου μπροστά σε άλλους;
- B25. Προσπάθησες να κλέψεις ή να καταστρέψεις τις φιλίες κάποιου/-ας συμμαθητή/-τριάς σου;
-

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η κατασκευή της ΚΑΕΕ βασίστηκε σε ήδη υπάρχουσες ξενόγλωσσες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση του εκφοβισμού. Οι περισσότερες ερωτήσεις της ΚΑΕΕ (1-16) αποτελούν προσαρμογή 16 ερωτήσεων από την Κλίμακα Άμεσης-Έμμεσης Επιθετικότητας (Direct-Indirect Aggression Scale, DIAS) των Björkqvist et al. (1992). Οι ερωτήσεις 17-21 προέρχονται από την Κλίμακα Έμμεσης Επιθετικότητας-Εκδοχή για το Δράστη

(Indirect Aggression Scale-Aggressor Version, IAS-A) των Forrest et al. (2005), η οποία αξιολογεί έμμεσους τύπους επιθετικότητας σε ενήλικους πληθυσμούς. Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν αφού έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές. Σε ορισμένες περιπτώσεις έγινε σύνθεση κάποιων ερωτήσεων (π.χ. ερώτηση 18). Στις παραπάνω ερωτήσεις προστέθηκε μία ερώτηση (ερώτηση 22) από την Κλίμακα Συχνότητας Επιθετικότητας-Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Aggression-Problem Behavior Frequency Scale. Multisite Violence Prevention Project, 2004). ενώ οι ερωτήσεις 23 και 24 αντλήθηκαν από το Εργαλείο Σχέσεις με τους Συνομηλίκους κατά την Εφηβεία: Δράστης/Θύμα (Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target, APRI:BT) του Parada (2000) και αξιολογούν έμμεσες συμπεριφορές εκφοβισμού που εκδηλώνονται στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων. Τέλος, η ερώτηση 25 προέκυψε μετά από σύνθεση δύο ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου για τον Εκφοβισμό (Bullying Questionnaire, BQ. Duffy, 2004).

3. Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια: Για την αξιολόγηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια (Reading of the Mind in the Eyes Test Revised) των Baron-Cohen, Wheelwright, Spong, Scahill και Lawson (2001) αφού μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολογεί την ικανότητα των συμμετεχόντων να κάνουν κοινωνικές κρίσεις βασιζόμενοι μόνο στην περιοχή των ματιών ενός προσώπου. Πρόκειται για την παιδική εκδοχή του έργου, η οποία αποτελεί προσαρμογή της εκδοχής για τους ενήλικες (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore και Robertson, 1997), και περιλαμβάνει 28 ασπρόμαυρες φωτογραφίες, που απεικονίζουν μόνο τα μάτια των προσώπων, από την περιοχή των φρυδιών μέχρι και το μέσον της μύτης. Πάνω και κάτω από την κάθε

φωτογραφία υπάρχουν τέσσερις λέξεις που δηλώνουν νοητικές καταστάσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τη λέξη που θεωρούν ότι περιγράφει καλύτερα τι σκέφτεται ή αισθάνεται ενδεχομένως το άτομο στη φωτογραφία. Σε κάθε περίπτωση μόνο μία λέξη είναι σωστή, οι υπόλοιπες προσπαθούν απλά να παραπλανήσουν τους συμμετέχοντες. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι λέξεις σε κάθε φωτογραφία είναι απολύτως τυχαία. Εάν οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν τη σημασία μιας λέξης ανατρέχουν στο σχετικό κατάλογο όπου γίνεται επεξήγηση των λέξεων. Η συνολική επίδοση στο Eyes Test προκύπτει από την άθροιση της επίδοσης στις επιμέρους ερωτήσεις. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική επίδοση των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερες είναι και οι δεξιότητες ΘτΝ που εμφανίζουν (Givens, 2009). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για το Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια στην παρούσα έρευνα ήταν $\alpha = .25$.

4. Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά: Για την αξιολόγηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκε επίσης μια παραλλαγή του «Έργου Φορτηγό με τα Παγωτά» (The “Ice-Cream Van Task”. Perner & Wimmer, 1985), το οποίο αξιολογεί ψευδείς πεποιθήσεις δεύτερης τάξης. Πρόκειται για μια ιστορία δύο παιδιών, του Γιάννη και της Μαίρης που βρίσκονται μια μέρα στο πάρκο, όπου συναντούν τον παγωτατζή. Ο Γιάννης θέλει να αγοράσει παγωτό, αλλά δεν έχει μαζί του χρήματα. Όταν, λοιπόν, πηγαίνει σπίτι για να πάρει χρήματα, η Μαίρη πληροφορείται ότι ο παγωτατζής θα πάει στην εκκλησία. Στο δρόμο για την εκκλησία ο παγωτατζής συναντά το Γιάννη και κανονίζουν να βρεθούν στην εκκλησία. Η Μαίρη δεν γνωρίζει ότι ο Γιάννης και ο παγωτατζής συναντήθηκαν και λανθασμένα νομίζει ότι ο Γιάννης θα επιστρέψει στο πάρκο για να αγοράσει παγωτό (Βλέπε παράρτημα για πλήρη περιγραφή της ιστορίας). Παράλληλα

με την παρουσίαση της ιστορίας οι συμμετέχοντες βλέπουν και τις αντίστοιχες εικόνες προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα.

Κατά την παρουσίαση της ιστορίας οι συμμετέχοντες υποβάλλονται σε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης («Άκουσε ο Γιάννης αυτό που ο είπε παγωτατζής στην Μαίρη;» και «Άκουσε η Μαίρη αυτό που είπε ο παγωτατζής στο Γιάννη;») για να επιβεβαιωθεί ότι έχουν κατανοήσει την ιστορία. Στην περίπτωση που τα παιδιά απαντούν λανθασμένα στις ερωτήσεις επαναλαμβάνεται η διαδικασία. Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες υποβάλλονται σε μία ερώτηση πεποίθησης («Πού πιστεύει η Μαίρη ότι πήγε ο Γιάννης για να αγοράσει παγωτό;») και σε μια ερώτηση αιτιολόγησης («Γιατί η Μαίρη πιστεύει ότι ο Γιάννης θα είναι εκεί;»). Αν οι συμμετέχοντες απαντήσουν σωστά στην ερώτηση πεποίθησης παίρνουν 1 βαθμό, ενώ αν απαντήσουν λανθασμένα δεν παίρνουν κανέναν βαθμό. Όσον αφορά την ερώτηση αιτιολόγησης, οι συμμετέχοντες παίρνουν 3 βαθμούς για κάθε απάντηση που περιλαμβάνει αναφορά σε όρους νοητικών καταστάσεων (σαφής αιτιολόγηση δεύτερης τάξης), 2 βαθμούς για δήλωση γνώσης που δηλώνει ότι η κατανόηση της νοητικής κατάστασης του ενός χαρακτήρα υπονοεί την κατανόηση της νοητικής κατάστασης του άλλου (κρυφή αιτιολόγηση δεύτερης τάξης), 1 βαθμό για απάντηση που περιλαμβάνει αναφορά σε ένα γεγονός της ιστορίας σχετικό με αιτιολόγηση δεύτερης τάξης, ενώ για κάθε απάντηση «Δεν ξέρω» ή για κάθε απάντηση που περιλαμβάνει αναφορά σε γεγονός της ιστορίας μη σχετικό με αιτιολόγηση δεύτερης τάξης οι συμμετέχοντες δεν παίρνουν κανέναν βαθμό. Τέλος, οι συμμετέχοντες υποβάλλονται σε μια ερώτηση πραγματικότητας («Πού πραγματικά πήγε ο Γιάννης για να αγοράσει παγωτό;»).

5. Έργο κατανόηση νοητικών όρων: Οι δεξιότητες ΘτΝ αξιολογήθηκαν και από τον αριθμό των νοητικών όρων που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τον καλύτερό τους φίλο/την καλύτερή τους φίλη. Οι αναφορές των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν με βάση τα κριτήρια των Bartsch και Wellman (1995). Προέκυψαν έτσι έξι κατηγορίες: οι τέσσερις πρώτες κατηγορίες περιελάμβαναν γνωστικές αναφορές, βουλευτικές αναφορές, συναισθηματικές αναφορές και αναφορές σε γενικές νοητικές καταστάσεις, ενώ οι δύο άλλες κατηγορίες περιελάμβαναν αντιληπτικές αναφορές και αναφορές σε σωματικές καταστάσεις.

6. Κλίμακα Ηθικής Αποδέσμευσης: Για την αξιολόγηση της ηθικής αποδέσμευσης χρησιμοποιήθηκαν, αφού πρώτα έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές, κάποιες ερωτήσεις από την Κλίμακα Μηχανισμών Ηθικής Αποδέσμευσης (Mechanisms of Moral Disengagement. Bandura et al., 1996). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει στην κανονική της μορφή 32 ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 27, ενώ οι υπόλοιπες 5 αποκλείστηκαν, καθώς κατά την πιλοτική έρευνα τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους. Οι ερωτήσεις αυτές αντιστοιχούν σε κάθε έναν από τους 8 μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης: ηθική δικαιολογία (4 ερωτήσεις), ευφημιστικό χαρακτηρισμό (3 ερωτήσεις), πλεονεκτική σύγκριση (4 ερωτήσεις), μετατόπιση της ευθύνης (3 ερωτήσεις), διάχυση της ευθύνης (2 ερωτήσεις), διαστρέβλωση των συνεπειών (4 ερωτήσεις), απόδοση κατηγοριών (4 ερωτήσεις) και απανθρωποποίηση (3 ερωτήσεις). Παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί την ηθική δικαιολογία είναι η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι είναι σωστό το να τσακώνεσαι

για να προστατεύσεις τους/τις φίλους/-ες σου;»· παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό είναι η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι το να χαστουκίζεις και να σπρώχνεις κάποιον είναι απλά ένας τρόπος για να αστελευτείς;»· παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί την πλεονεκτική σύγκριση είναι η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι το να καταστρέφεις τα πράγματα των άλλων δεν είναι κάτι το πολύ σοβαρό, αν σκεφτείς ότι κάποια παιδιά σπάνε τους άλλους στο ξύλο;», παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί την μετατόπιση της ευθύνης αποτελεί η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι τα παιδιά που ζουν σε κακές (οικογενειακές) συνθήκες δεν πρέπει να κατηγορούνται ότι συμπεριφέρονται επιθετικά;»· παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί τη διάχυση της ευθύνης αποτελεί η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι ένα παιδί που παροτρύνει άλλα παιδιά να παραβιάζουν κανόνες δε θα πρέπει να κατηγορείται το ίδιο, στην περίπτωση που τα παιδιά κάνουν πράξη την παρότρυνσή του;»· παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί τη διαστρέβλωση των συνεπειών αποτελεί η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι δεν πειράζει να λες μικρά ψέματα, γιατί δεν κάνουν σε κανέναν κακό;»· παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί την απόδοση κατηγοριών αποτελεί η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι εάν οι άνθρωποι δεν προσέχουν που αφήνουν τα πράγματά τους είναι δικό τους λάθος εάν τους τα κλέβουν οι άλλοι;»· ενώ η ερώτηση «Διαφωνείς ή συμφωνείς με την άποψη ότι σε κάποιους ανθρώπους αξίζει να τους συμπεριφέρονται σαν να είναι ζώα;» συνιστά παράδειγμα ερώτησης που αξιολογεί την απανθρωποποίηση. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τον βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με κάθε πρόταση σε μια κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα). Η βαθμολογία στη συγκεκριμένη μορφή της κλίμακας μπορεί να κυμανθεί από 27-135, με τις

υψηλότερες επιδόσεις να δείχνουν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης και τις πιο χαμηλές επιδόσεις να δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για την Κλίμακα των Μηχανισμών Ηθικής Αποδέσμευσης στην παρούσα έρευνα ήταν $\alpha = .83$.

5.3. Διαδικασία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα εργαλεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν, συμπεριλαμβανομένης και της Κλίμακας για τον Άμεσο και Έμμεσο Εκφοβισμό (KAEE) που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ήταν κατάλληλα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και μπορούσαν να γίνουν κατανοητά από τους συμμετέχοντες. Κατά την πιλοτική έρευνα, στην οποία έλαβαν μέρος 5 παιδιά, διαπιστώθηκε ότι κάποιες ερωτήσεις δεν γινόταν πλήρως κατανοητές από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα με αποτέλεσμα να πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές. Έτσι, αφού έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές στα αντίστοιχα εργαλεία προχωρήσαμε στην διεξαγωγή της κύριας έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο-Μάρτιο του 2011. Πριν ξεκινήσουμε τη χορήγηση των ερωτηματολογίων ήρθαμε σε επαφή με τους Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων και τους ενημερώσαμε για το σκοπό της έρευνας. Αφού εξασφαλίσουμε τη συνεργασία τους, ήρθαμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς για να κανονίσουμε τα διαδικαστικά θέματα σε σχέση με την χορήγηση των εργαλείων, έτσι ώστε να μην διαταραχθεί η λειτουργία του προγράμματος του σχολείου. Τέλος, επικοινωνήσαμε με τους γονείς, ώστε να εξασφαλίσουμε τη συναίνεσή τους. Στη συνέχεια χορηγήσαμε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο των Δημογραφικών στοιχείων, την Κλίμακα Άμεσου και Έμμεσου Εκφοβισμού (KAEE) και την Κλίμακα

της Ηθικής Αποδέσμευσης προκειμένου να τα συμπληρώσουν. Η συμπλήρωσή τους έγινε κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας με την παρουσία της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκεια της ώρας αυτής ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συντάξουν και ένα κείμενο όπου έπρεπε να περιγράψουν τον καλύτερό τους φίλο/την καλύτερή τους φίλη. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν οι μαθητές προκειμένου να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να συντάξουν το κείμενο ήταν 40 λεπτά. Έπειτα, προχωρήσαμε στη χορήγηση των άλλων δύο εργαλείων, του Έργου Φορτηγό με τα Παγωτά και του Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, τα οποία χορηγήθηκαν ατομικά σε κάθε μαθητή με τη μορφή συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε έναν ήσυχο χώρο του σχολείου και η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν τα εργαλεία εναλλασσόταν κάθε φορά, ώστε να αποφευχθούν τυχόν επιδράσεις. Στην περίπτωση του Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, οι φωτογραφίες που απεικόνιζαν την περιοχή των ματιών παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή για λόγους ευκρίνειας. Η συνολική διάρκεια της συνέντευξης για κάθε μαθητή δεν ξεπέρασε τα 20 λεπτά.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, παρουσιάζεται η Παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας της ΚΑΕΕ και παρουσιάζονται οι επιδόσεις του δείγματος στο Συνολικό, στον Έμμεσο και στον Άμεσο Εκφοβισμό. Επιπλέον παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στους διάφορους τύπους εκφοβισμού και γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των επιδόσεων αυτών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ. Και στην περίπτωση αυτή παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στα αντίστοιχα έργα και γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των επιδόσεων στα έργα αυτά. Έπειτα, παρουσιάζονται οι επιδόσεις του δείγματος στην Ηθική αποδέσμευση και γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των τριών μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται οι διαφορές που εμφανίζουν οι ομάδες με χαμηλή και υψηλή επίδοση στα έργα ΘτΝ και στον εκφοβισμό ως προς τις αντίστοιχες μεταβλητές.

6.1. Παραγοντική ανάλυση: Δομική εγκυρότητα της ΚΑΕΕ

Τα δεδομένα της κλίμακας που αξιολογούσε τον εκφοβισμό υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας της ΚΑΕΕ που προέκυψε από την πιλοτική έρευνα και την κατάταξη των πιο αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων ανά παράγοντα. Η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Components Analysis) και στη συνέχεια

ακολούθησε η πλάγια και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation). Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε σε δύο. Η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να κατανεμηθούν οι συμπεριφορές στους παράγοντες ήταν .30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή α του Cronbach.

Αρχικά, η Παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι 8 από τις ερωτήσεις της ΚΑΕΕ δεν παρουσίασαν την απαραίτητη εγκυρότητα και απέτυχαν να φορτιστούν με συνέπεια στους δύο παράγοντες, με αποτέλεσμα να αποκλειστούν από τη διαδικασία. Ωστόσο, για τις υπόλοιπες 17 ερωτήσεις τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικά υψηλοί και στους δύο παράγοντες.

Αναλυτικότερα, ελέγχθηκε ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin (K-M-O), σύμφωνα με τον οποίο η παραγοντική ανάλυση φάνηκε να είναι αποδεκτή ως τεχνική ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας (.832). Την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξε και το Bartlett's Test of Sphericity ($p < .05$). Εμφανίστηκαν 2 παράγοντες που εξήγησαν το 49.91% της συνολικής διακύμανσης. Ο Παράγοντας 1 αναφερόταν σε συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού και περιλάμβανε 11 ερωτήσεις, οι οποίες εξηγούσαν το 25.17% της συνολικής διακύμανσης. Ο Παράγοντας 2 περιλάμβανε συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού (6 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις αυτές αναφερόταν σε συμπεριφορές τόσο σωματικού όσο και λεκτικού εκφοβισμού και εξηγούσαν το 24.74% της συνολικής διακύμανσης.

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων της ΚΑΕΕ βρέθηκε να είναι υψηλή όσον αφορά τον Παράγοντα 1 ($\alpha = .83$) και τον Παράγοντα 2 ($\alpha = .86$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της ΚΑΕΕ

Ερωτήσεις	Παράγοντας	
	1	2
B10. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο συκοφάντησες (με ψεύτικες κατηγορίες) κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου	.750	
B11. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο είπες άσχημα πράγματα εις βάρος κάποιου/-ας συμμαθητή/-τριας σου πίσω από την πλάτη του/της	.749	
B14. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έγραψες σημειώματα στα οποία μιλούσες αρνητικά για κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου	.674	.334
B9. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο κουτσομπόλεψες κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου με τον/την οποίο/-α ήσουν θυμωμένος/-η	.662	
B21. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο προσποιήθηκες ότι ήσουν πληγωμένος/-η ή/και θυμωμένος/-η για να κάνω κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου να αισθανθεί άσχημα για κάτι που έκανε ή είπε	.599	
B19. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο σκόπιμα έκανες κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου να αισθανθεί αμηχανία μπροστά σε άλλους	.582	.427
B16. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο προσπάθησες να κάνεις τους/τις άλλους/-ες συμμαθητές/-τριες να αντιπαθήσουν έναν/μία συμμαθητή/-τρια με τον/την οποίο/-α ήσουν θυμωμένος/-η	.573	.394
B13. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο αποκάλυψες σε ένα τρίτο πρόσωπο τα μυστικά κάποιου/-ας συμμαθητή/-τριας σου	.565	
B24. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έβαλες άλλους/-ες συμμαθητές/-τριες να συκοφαντήσουν κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου	.562	
B12. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο παρότρυνες	.497	.344

άλλους/-ες συμμαθητές/-τριες να μη μιλούν και να μην κάνουν παρέα με κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σας		
B15. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έκανες αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση (μαλλιά, ντύσιμο) κάποιου/-ας συμμαθητή/-τριας σου	.375	
B7. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο απείλησες ότι θα κάνεις κακό σε κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου		.826
B2. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έβαλες τρικλοποδιά σε κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου		.812
B1. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο χτύπησες κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου		.805
B3. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έσπρωξες σκόπιμα κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου		.726
B6. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έβρισες κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου		.669
B5. Πόσο συχνά τους τελευταίους μήνες στο σχολείο έβαλες τις φωνές σε κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια σου ή καυγάδισες μαζί του/της		.617
Ποσοστό διακύμανσης κάθε παράγοντα (%)	25.17	24.74
Cronbach a	.83	.86

6.2. *Επιδόσεις στον Εκφοβισμό*

6.2.1. *Συνολικός εκφοβισμός*

Για τον υπολογισμό της συνολικής επίδοσης του δείγματος στην ΚΑΕΕ αθροίστηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις 17 ερωτήσεις που προέκυψαν από την Παραγοντική ανάλυση και διαιρέθηκαν με τον αριθμό 17. Συγκροτήθηκε έτσι η μεταβλητή «Συνολικό σκορ στον Εκφοβισμό».

Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στο Συνολικό Εκφοβισμό ήταν .49 ($SD = .47$, εύρος 0 – 3.47). Με βάση την μεταβλητή αυτή συγκροτήθηκαν δύο ομάδες: ομάδα με χαμηλή επίδοση στο Συνολικό Εκφοβισμό (62.3%) και ομάδα με υψηλή επίδοση στο Συνολικό Εκφοβισμό (37.7%).

Έπειτα μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις του δείγματος στο Συνολικό Εκφοβισμό ανάλογα με το φύλο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της κανονικότητας για τα δεδομένα της έρευνάς μας. Η ανάλυση έδειξε ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον Συνολικό Εκφοβισμό σε σύγκριση με τα κορίτσια, διαφορά που ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $U = 1542$, $p > .05$.

6.2.2. Έμμεσος εκφοβισμός

Για τον υπολογισμό της επίδοσης στον Έμμεσο Εκφοβισμό αθροίστηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις 11 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον Παράγοντα 1 (όπως προέκυψε από την Παραγοντική ανάλυση) και διαιρέθηκαν με τον αριθμό 11. Συγκροτήθηκε έτσι η μεταβλητή «Συνολικό σκορ στον Έμμεσο εκφοβισμό».

Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στον Έμμεσο Εκφοβισμό ήταν .41 ($SD = .45$, εύρος 0 – 3.18). Με βάση την μεταβλητή αυτή συγκροτήθηκαν δύο ομάδες: ομάδα με χαμηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό (64.3%) και ομάδα με υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό (35.7%).

Στη συνέχεια μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Έμμεσο Εκφοβισμό ανάλογα με το φύλο τους.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό σε σύγκριση με τα αγόρια, εύρημα που ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, $U = 1500.5, p > .05$.

6.2.3. Άμεσος εκφοβισμός

Για τον υπολογισμό της επίδοσης στον Άμεσο εκφοβισμό αθροίστηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις 6 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον Παράγοντα 2 (όπως προέκυψε από την Παραγοντική ανάλυση) και διαιρέθηκαν με τον αριθμό 6. Συγκροτήθηκε έτσι η μεταβλητή «Συνολικό σκορ στον Άμεσο εκφοβισμό».

Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στον Άμεσο Εκφοβισμό ήταν .66 ($SD = .73$, εύρος 0 - 4). Με βάση τη συγκεκριμένη μεταβλητή συγκροτήθηκαν δύο ομάδες: ομάδα με χαμηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό (58%) και ομάδα με υψηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό (42%).

Για να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος στον Άμεσο εκφοβισμό χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα, όπως και στην περίπτωση του Έμμεσου εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια, ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $U = 1451, p > .05$.

Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι η επίδραση του τύπου εκφοβισμού (άμεσου, έμμεσου) στις επιδόσεις του δείγματος δεν ήταν σημαντική, $W = -4.06, p > .05$. Με

άλλα λόγια, οι επιδόσεις του δείγματος στον Έμμεσο Εκφοβισμό ($M = .41$, $SD = .45$) δε διέφεραν από τις επιδόσεις του στον Άμεσο Εκφοβισμό ($M = .65$, $SD = .71$).

6.3. Συσχέτιση επιδόσεων στους διάφορους τύπους εκφοβισμού

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετίσεων με το δείκτη *rho* του *Spearman* για να διερευνηθεί εάν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στους δύο τύπους εκφοβισμού που εξετάστηκαν, καθώς και εάν οι επιδόσεις τους τόσο στον Έμμεσο όσο και στον Άμεσο Εκφοβισμό συσχετίζονταν με το Συνολικό τους σκορ στον Εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε μια θετική σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στον Έμμεσο και στον Άμεσο Εκφοβισμό, $r = .507$, $p < .01$. Επίσης, η επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό συσχετίστηκε σημαντικά με το Συνολικό σκορ στον Εκφοβισμό, $r = .881$, $p < .01$. Θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στην επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό και στο Συνολικό σκορ στον Εκφοβισμό, $r = .827$, $p < .01$. Μετά τον έλεγχο της ηλικίας η σχέση ανάμεσα στον Έμμεσο και στον Άμεσο Εκφοβισμό βελτιώθηκε περαιτέρω, $r = .519$, $p < .01$. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για τη σχέση ανάμεσα στον Έμμεσο Εκφοβισμό και στο Συνολικό σκορ στον Εκφοβισμό $r = .892$, $p < .01$, καθώς και για τη σχέση ανάμεσα στον Άμεσο Εκφοβισμό και στο Συνολικό σκορ στον Εκφοβισμό, $r = .849$, $p < .01$.

6.4. Επιδόσεις στα έργα ΘτΝ

6.4.1. Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά

Το 50.8% του δείγματος έδωσε σωστές απαντήσεις στο Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά (έργο ΘτΝ β' τάξης), ενώ το 49.2% απέτυχε να απαντήσει σωστά ($M = .50$, $SD = .50$). Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά επιτυχίας του δείγματος στο συγκεκριμένο έργο, ταξινομημένα σύμφωνα με τη τάξη και το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 5, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό με επιτυχία στο συγκεκριμένο έργο σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε' Δημοτικού. Ενώ τα κορίτσια του δείγματος σημείωσαν σε μικρότερο ποσοστό επιτυχία σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 5. Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά επιτυχίας στο Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά, ταξινομημένα κατά τάξη και κατά φύλο

Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά			
Τάξεις	f (%)	Φύλο	f (%)
Ε' Δημοτικού	25 (39,1%)	Αγόρια	36 (58.1%)
Στ' Δημοτικού	36 (64,3%)	Κορίτσια	25 (43.1%)
Σύνολο	61 (50,8%)	Σύνολο	61 (50.8%)

Έπειτα, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις στο Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό

χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της κανονικότητας για τα δεδομένα της έρευνάς μας. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, $U = 1529$, $p > .05$.

6.4.2. Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια

Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στο έργο ανάγνωσης του νου στα μάτια ήταν 16.02 ($SD = 2.84$, εύρος 6 – 23). Με βάση τη συνολική επίδοση συγκροτήθηκαν δύο ομάδες συμμετεχόντων: ομάδα με χαμηλή επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και ομάδα με υψηλή επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια. Η πρώτη ομάδα στην οποία ανήκαν τα παιδιά που σημείωσαν επιδόσεις μικρότερες του μέσου όρου αποτελούνταν από 68 παιδιά (56.7% του δείγματος), ενώ τη δεύτερη ομάδα συγκροτούσαν 52 παιδιά (43.3% του δείγματος), τα οποία είχαν σημειώσει επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο.

Επιπλέον, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος στο συγκεκριμένο τεστ. Η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι, η συνολική επίδοση των κοριτσιών ($M = 16.53$, $SD = 2.86$) ήταν οριακά υψηλότερη από τη συνολική επίδοση των αγοριών ($M = 15.55$, $SD = 2.76$), διαφορά που ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(118) = -1.921$, $p > .05$.

6.4.3. Επίδοση στο έργο κατανόηση νοητικών όρων

Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στο έργο κατανόηση νοητικών όρων ήταν 1.85 ($SD = 2.36$, εύρος 0 – 20). Στη συνέχεια το άθροισμα των νοητικών όρων διαιρέθηκε με το συνολικό αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησε ο κάθε συμμετέχοντας όταν κλήθηκε να περιγράψει τον καλύτερό του φίλο/την καλύτερή του φίλη και συγκροτήθηκε η μεταβλητή «Πηλίο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής». Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος για τη συγκεκριμένη μεταβλητή ήταν .03 ($SD = .03$, εύρος 0 - .18). Με βάση τη μεταβλητή αυτή προέκυψαν δύο ομάδες συμμετεχόντων: ομάδα με χαμηλή επίδοση στη χρήση νοητικών όρων και ομάδα με υψηλή επίδοση στη χρήση νοητικών όρων. Στην πρώτη ομάδα ανήκαν 64 παιδιά (53.3% του δείγματος), ενώ στη δεύτερη ομάδα ανήκαν 56 παιδιά (46.7% του δείγματος).

Έπειτα, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος ως προς τη χρήση νοητικών όρων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της κανονικότητας για τα δεδομένα της έρευνάς μας. Η ανάλυση έδειξε ότι τα κορίτσια χρησιμοποίησαν περισσότερους νοητικούς όρους από τα αγόρια, $U = 1321.5$, $p < .05$.

6.5. Συσχέτιση επιδόσεων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετίσεων με το δείκτη *rho* του *Spearman* για να διερευνηθεί εάν οι επιδόσεις του δείγματος στα διάφορα έργα που

αξιολογούσαν τη ΘτΝ συσχετίζονταν μεταξύ τους. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις αυτές.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις επιδόσεων στα έργα που αξιολογούν τις δεξιότητες ΘτΝ των συμμετεχόντων

	Έργο Φορτηγό με τα παγωτά	Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων
Έργο Φορτηγό με τα παγωτά		-.014	-.087
Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	-.014		.161
Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων	-.087	.161	

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 6 προκύπτει ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις του δείγματος στο Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά, στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, καθώς και στο Πηλίο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής.

Έπειτα μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν η σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές επηρεάζεται από την ηλικία των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκαν μια σειρά από μερικές συσχετίσεις (partial correlations). Τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις επιδόσεων στα έργα που αξιολογούσαν τη ΘτΝ μετά τον έλεγχο της ηλικίας

Έργο Φορτηγό με τα παγωτά	Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων
Έργο Φορτηγό με τα παγωτά	.038	-.109
Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	.038	.204*
Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων	-.109	.204*

Σημείωση: * $p < 0.05$

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 7 προκύπτει ότι ο έλεγχος της ηλικίας δε επηρέασε γενικά τις σχέσεις μεταξύ των επιδόσεων στα έργα που χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν τη ΘτΝ. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στην επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και στο Πηλίκο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής επηρεάστηκε σημαντικά μετά τον έλεγχο της ηλικίας, καθώς παρατηρήθηκε μια θετική σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

6.6. Επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης

Για τον υπολογισμό της συνολικής επίδοσης στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης αθροίστηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις 27 ερωτήσεις που περιλάμβανε η κλίμακα. Συγκροτήθηκε έτσι η μεταβλητή «Συνολικό σκορ στην Ηθική Αποδέσμευση». Ο μέσος όρος της επίδοσης του δείγματος στην Ηθική Αποδέσμευση ήταν 55.82 ($SD = 13.80$, εύρος 31 - 98).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου των συμμετεχόντων στο συνολικό τους σκορ στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι το συνολικό σκορ των αγοριών ($M = 57.55$, $SD = 15.38$) ήταν υψηλότερο σε σύγκριση με το συνολικό σκορ των κοριτσιών ($M = 53.91$, $SD = 11.70$), διαφορά που δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(101) = 1.340$, $p > .05$.

6.7. Συσχέτιση επιδόσεων στον Εκφοβισμό, στη ΘτΝ και στην Ηθική Αποδέσμευση

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετίσεων με το δείκτη rho του *Spearman* για να διερευνηθεί εάν οι επιδόσεις του δείγματος στον Εκφοβισμό συσχετίζονταν με τις επιδόσεις στα έργα που αξιολογούσαν τη ΘτΝ, καθώς και με τις επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Επιπλέον διερευνήθηκε εάν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων του δείγματος στα έργα που αξιολογούσαν τη ΘτΝ και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις αυτές.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις επιδόσεων στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό), στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση

	Εμμεσος εκφοβισμός	Άμεσος εκφοβισμός	Συνολικός εκφοβισμός	Ηθική αποδέσμευση
Έργο Φορτηγό με τα παγωτά	.123	.124	.126	.138
Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	.074	-.009	.046	-.066
Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων	.114	.051	.106	.000
Ηθική αποδέσμευση	.241*	.278**	.292**	

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει θετική σημαντική σχέση μόνο ανάμεσα στις επιδόσεις του δείγματος στην κλίμακα της Ηθικής αποδέσμευσης και στον Εκφοβισμό (Εμμεσο, Άμεσο και Συνολικό). Ωστόσο, σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε ανάμεσα στις επιδόσεις του δείγματος στα έργα που αξιολογούσαν τη ΘτΝ και στον Εκφοβισμό, καθώς και στην Ηθική αποδέσμευση.

Στη συνέχεια μας ενδιέφερε να εξετάσουμε αν η σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές επηρεάζεται από την ηλικία του δείγματος. Για το λόγο αυτό

διενεργήθηκαν μια σειρά από μερικές συσχετίσεις (partial correlations). Τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις επιδόσεων στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό), στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση μετά τον έλεγχο της ηλικίας

	Έμμεσος εκφοβισμός	Άμεσος εκφοβισμός	Συνολικός εκφοβισμός	Ηθική αποδέσμευση
Έργο Φορτηγό με τα παγωτά	.020	.135	.080	.097
Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	.092	.034	.074	-.043
Πηλ. αθρ. νοητικών όρων/αρ. λέξεων	.023	.017	.022	.052
Ηθική αποδέσμευση	.348**	.396**	.416**	

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 9 προκύπτει ότι η σχέση ανάμεσα στην Ηθική αποδέσμευση και στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό) βελτιώνεται σημαντικά με τον έλεγχο της μεταβλητής της ηλικίας. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ και στον Εκφοβισμό, αλλά και στην Ηθική αποδέσμευση δεν επηρεάζεται σημαντικά από τον έλεγχο της συγκεκριμένης μεταβλητής.

6.8. Διαφορές στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό) με βάση την επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και το Πηλίο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής

Η ομάδα με την υψηλή επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια πέτυχε υψηλότερες επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό σε σχέση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση. Αντίθετα, η ομάδα με την χαμηλή επίδοση σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό σε σύγκριση με την ομάδα με την υψηλή επίδοση. Τέλος, η ομάδα με την υψηλή επίδοση σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις στο Συνολικό Εκφοβισμό σε σχέση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, καμία από τις παραπάνω διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U = 1457, p > .05, U = 1591, p > .05, U = 1570, p > .05$). Τέλος, η ομάδα με την υψηλή επίδοση στη χρήση νοητικών όρων δεν σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στον Έμμεσο, στον Άμεσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό σε σχέση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση ($U = 1581.5, p > .05, U = 1661, p > .05, U = 1526.5, p > .05$). (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Μέσοι όροι στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό) με βάση την επίδοση στα έργα ΘτΝ

	Έμμεσος Εκφοβισμός	Άμεσος εκφοβισμός	Συνολικός εκφοβισμός
<i>Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια</i>			

Ομάδα με υψηλή επίδοση	61.43	57.20	58.10
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	55.27	62.10	57.03
<i>Χρήση νοητικών όρων</i>			
Ομάδα με υψηλή επίδοση	59.21	61.84	59.23
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	56.93	58.37	55.94

6.9. Διαφορές στην Ηθική αποδέσμευση με βάση την επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και το Πηλίκο αθροίσματος νοητικών όρων δια του αριθμού των λέξεων περιγραφής

Η ομάδα με τη χαμηλή επίδοση στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια σημείωσε οριακά υψηλότερες επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης σε σύγκριση με την ομάδα με την υψηλή επίδοση, διαφορά που ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(101) = .403, p > .05$. Αντίστοιχα, η ομάδα με τη χαμηλή επίδοση στη χρήση νοητικών όρων δε σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης σε σύγκριση με την ομάδα με την υψηλή επίδοση, $U = 1282.5, p > .05$. (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης με βάση την επίδοση στα έργα ΘτΝ

Ηθική αποδέσμευση	
<i>Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια</i>	
Ομάδα με υψηλή επίδοση	55.20
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	56.31
<i>Χρήση νοητικών όρων</i>	
Ομάδα με υψηλή επίδοση	51.38
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	52.50

6.10. Διαφορές στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ με βάση την επίδοση στον

Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό)

Η ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, στο Έργο Φορτηγό με τα παγωτά και στη χρήση νοητικών όρων σε σύγκριση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, καμία από τις διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U = 1401, p > .05, U = 1461.5, p > .05, U = 1390.5, p > .05$). Η ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό δεν σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια, στο Έργο Φορτηγό με τα παγωτά και στη

χρήση νοητικών όρων σε σύγκριση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση ($U = 1661.5$, $p > .05$, $U = 1524.5$, $p > .05$, $U = 1492.5$, $p > .05$). Παρόμοιες διαφορές ως προς την επίδοση στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ βρέθηκαν και για τις ομάδες με υψηλή και χαμηλή επίδοση στο Συνολικό Εκφοβισμό. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($U = 1481$, $p > .05$, $U = 1313$, $p > .05$, $U = 1379$, $p > .05$). (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι στα έργα ΘτΝ ανάλογα με την επίδοση στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό)

	Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά	Χρήση νοητικών όρων
<i>Έμμεσος εκφοβισμός</i>			
Ομάδα με υψηλή επίδοση	60.83	59.35	61.09
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	56.43	57.25	56.29
<i>Άμεσος εκφοβισμός</i>			
Ομάδα με υψηλή επίδοση	61.27	64.01	64.65
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	59.08	57.09	56.63
<i>Συνολικός εκφοβισμός</i>			
Ομάδα με υψηλή επίδοση	58.56	62.47	60.93
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	56.86	54.49	55.42

**6.11. Διαφορές στην Ηθική αποδέσμευση με βάση την επίδοση στον Εκφοβισμό
(Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό)**

Η ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης σε σύγκριση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση, διαφορά που ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $U = 856, p > .05$. Η ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη συγκεκριμένη κλίμακα σε σχέση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση, $U = 867.5, p < .05$. Τέλος, η ομάδα με την υψηλή επίδοση στο Συνολικό Εκφοβισμό δε σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση, $U = 915, p > .05$. (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Μέσοι όροι στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης με βάση την επίδοση στον Εκφοβισμό (Έμμεσο, Άμεσο και Συνολικό)

Ηθική αποδέσμευση	
<i>Έμμεσος εκφοβισμός</i>	
Ομάδα με υψηλή επίδοση	57.06
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	46.47
<i>Άμεσος εκφοβισμός</i>	
Ομάδα με υψηλή επίδοση	61.84
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	45.49

Συνολικός εκφοβισμός

Ομάδα με υψηλή επίδοση	55.86
Ομάδα με χαμηλή επίδοση	46.80

6.12. Διαφορές στη ΘτΝ και στην Ηθική αποδέσμευση με βάση τον τύπο

Εκφοβισμού

Έπειτα μας ενδιέφερε να εξετάσουμε τυχόν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Έμμεσο εκφοβισμό και στην ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Άμεσο εκφοβισμό ως προς την επίδοση στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ και την Ηθική αποδέσμευση. Για το λόγο αυτό συγκροτήσαμε μια νέα μεταβλητή, η οποία ονομάστηκε «Ομάδα με βάση τον τύπο εκφοβισμού». Με βάση τη νέα μεταβλητή συγκροτήθηκαν τρεις ομάδες: ομάδα με υψηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό (39.1%), ομάδα με υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό (24.6%) και ομάδα με υψηλή επίδοση και στους δύο τύπους εκφοβισμού (36.2%). Η ανάλυση έδειξε ότι η δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές ($U = 210.5, p > .05$, $U = 201.5, p > .05$, $U = 224.5, p > .05$, $U = 149, p > .05$). (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Μέσοι όροι στα έργα ΘτΝ και στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης ανάλογα με τον τύπο Εκφοβισμού (Έμμεσο και Άμεσο)

	Ομάδα με υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό	Ομάδα με υψηλή επίδοση στον Άμεσο εκφοβισμό
Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια	23.62	21.80
Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά	20.85	23.54
Χρήση νοητικών όρων	22.79	22.31
Κλίμακα Ηθικής Αποδέσμευσης	17.93	21.29

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό, τη ΘτΝ και την ηθική αποδέσμευση. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή εξέτασε αν οι δεξιότητες ΘτΝ διαφοροποιούνται ανάμεσα στους δράστες που επιδίδονται περισσότερο σε άμεσους τύπους εκφοβισμού από ό,τι σε εκείνους που επιλέγουν πιο έμμεσους τρόπους για να εκφοβίσουν τους συνομηλίκους τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη ΘτΝ και στον έμμεσο εκφοβισμό. Επιπλέον εξετάστηκε εάν οι δράστες που εκφοβίζουν με τους δύο διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού (άμεσο και έμμεσο) εμφανίζουν διαφορές ως προς την ενεργοποίηση μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους. Τέλος, μελετήθηκε εάν οι επιδόσεις στον εκφοβισμό, στη ΘτΝ και στην ηθική αποδέσμευση διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

7.1. Συμπεριφορές Εκφοβισμού (Συνολικού, Έμμεσου και Άμεσου)

Οι μαθητές του δείγματος μας σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν στον Άμεσο εκφοβισμό σε σύγκριση με τον Έμμεσο. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν ηλικίας 10 έως 12 ετών, το εύρημα αυτό δεν προσφέρει στήριξη στην άποψη ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά επιλέγουν πιο έμμεσους τρόπους εκφοβισμού των συνομηλίκων τους (Bjorkqvist et al., 1992). Παρόλα αυτά, η επίδραση του τύπου εκφοβισμού στις επιδόσεις του δείγματος δεν ήταν σημαντική. Από την άλλη παρατηρήθηκε μια θετική σημαντική σχέση μεταξύ των επιδόσεων του δείγματος στους δύο τύπους εκφοβισμού, αλλά και με τις

επιδόσεις τους στο Συνολικό Εκφοβισμό. Έτσι, οι μαθητές που σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στον Έμμεσο Εκφοβισμό σημείωσαν υψηλές επιδόσεις τόσο στον Άμεσο όσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό. Αντίστοιχα, οι μαθητές που σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στον Άμεσο Εκφοβισμό σημείωσαν υψηλές επιδόσεις τόσο στον Έμμεσο όσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό.

7.2. Δεξιότητες ΘτΝ

Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στα τρία έργα ΘτΝ στα οποία εξετάστηκαν παρουσίασαν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (49.2%) απέτυχε να απαντήσει σωστά στο έργο ‘το Φορτηγό με τα Παγωτά’. Το συγκεκριμένο έργο αξιολογεί πεποιθήσεις β’ τάξης, οι οποίες αναμένεται ότι έχουν κατακτηθεί από παιδιά ηλικίας ανάλογης με του δείγματός μας. Ομοίως, χαμηλές επιδόσεις σημείωσαν οι συμμετέχοντες και στο έργο των νοητικών όρων που χρησιμοποιήθηκε. Αντίθετα, σημαντικά καλύτερες ήταν οι επιδόσεις τους στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια. Οι συσχετίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στα έργα ΘτΝ δεν ήταν σημαντικές. Μόνο μετά τον έλεγχο της ηλικίας βρέθηκε μια θετική σημαντική σχέση μεταξύ της επίδοσης στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια και της επίδοσης στο Έργο κατανόηση νοητικών όρων. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών που εντόπισαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στα έργα που αξιολογούν τη ΘτΝ (Gopnik & Astington, 1988. Taylor & Carlson, 1997. Walker, 2005). Η ασυμφωνία μεταξύ των ευρημάτων της δικής μας έρευνας και των ευρημάτων από τον διεθνή χώρο μπορεί να οφείλεται στα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, αλλά και σε κάποια σφάλματα που μπορεί ενδεχομένως να έγιναν

κατά τη χορήγηση των εργαλείων. Τέλος, η χαμηλή αξιοπιστία του Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια μας οδηγεί να αναρωτηθούμε εάν τελικά τα τρία έργα που χρησιμοποιήσαμε εξετάζουν παρόμοια πράγματα και κατ' επέκταση, εάν αξιολογούν και τα τρία δεξιότητες που σχετίζονται με τη ΘτΝ.

7.3. Μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης

Οι μαθητές του δείγματός μας εμφάνισαν την τάση να ενεργοποιούν μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα. Ωστόσο σε άλλες έρευνες οι δράστες εμφάνισαν μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης σε υψηλότερα επίπεδα (Babl et al., 2007· Pornari & Wood, 2010). Η διαφορά αυτή αποδίδεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στις παραπάνω έρευνες σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον εκφοβισμό σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματός μας, δεδομένου ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε επεισόδια εκφοβισμού καταφεύγουν πιο συχνά στην ενεργοποίηση μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να αιτιολογήσουν την επιβλαβή συμπεριφορά τους (Babl et al., 2007. Gini, 2006. Hymel et al., 2005. Menesini et al., 2003. Pornari & Wood, 2010).

7.4. Εκφοβισμός (Συνολικός, Έμμεσος και Άμεσος) και ΘτΝ

Η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη ΘτΝ εξετάστηκε σε συνάρτηση με τους δύο τύπους εκφοβισμού: τον Έμμεσο και τον Άμεσο, αλλά και με την επίδοση των συμμετεχόντων στο Συνολικό Εκφοβισμό. Ωστόσο, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο Συνολικό Εκφοβισμό δεν συσχετίστηκαν θετικά με τις επιδόσεις τους σε κάθε ένα από τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ΘτΝ. Συγκεκριμένα,

η παρούσα έρευνα δεν κατάφερε να εντοπίσει μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Givens (2009), αλλά έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών που εντόπισαν μια θετική σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Gini, 2006. Sutton, 1994. Sutton et al., 1999b). Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας αρνητικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δράστες δεν εμφανίζουν υψηλές δεξιότητες ΘτΝ (Farley, 1999. Monks et al., 2005), παρέχοντας έτσι στήριξη στο δημοφιλές στερεότυπο που παρουσιάζει τους δράστες εκφοβισμού σαν σωματικά ισχυρούς, αλλά διανοητικά απλοϊκούς (Sutton, 2003).

Όσον αφορά τον Έμμεσο Εκφοβισμό και τη ΘτΝ δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Sutton (1998, στο Rigby, 2002). Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξαν και οι Sutton et al., (1999b) μετά τον έλεγχο της ηλικίας, της λεκτικής ικανότητας, του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού. Τα παραπάνω ευρήματα αντικρούουν την άποψη ότι ο έμμεσος εκφοβισμός απαιτεί τη χρήση ανώτερων δεξιοτήτων ΘτΝ (Monks et al., 2005).

Στατιστικά σημαντική σχέση δε βρέθηκε, επίσης, ανάμεσα στον Άμεσο Εκφοβισμό και τη ΘτΝ, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Farley (1999) στην οποία βρέθηκε μια αρνητική σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν άμεσους τρόπους εκφοβισμού (τόσο σωματικούς όσο και λεκτικούς) σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια. Τέλος, δε εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις δεξιότητες της ΘτΝ ανάμεσα στην ομάδα με την υψηλή επίδοση

στον Άμεσο Εκφοβισμό και στην ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό.

7.5. Εκφοβισμός (Συνολικός, Έμμεσος και Άμεσος) και Ηθική Αποδέσμευση

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού και ηθικής αποδέσμευσης, η οποία εξετάστηκε επίσης σε συνάρτηση με τους δύο τύπους εκφοβισμού: τον Έμμεσο και τον Άμεσο Εκφοβισμό, αλλά και με την επίδοση των συμμετεχόντων στο Συνολικό Εκφοβισμό, παρατηρήθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων του δείγματος στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης και των επιδόσεων στον Έμμεσο, στον Άμεσο και στο Συνολικό Εκφοβισμό. Η θετική σημαντική σχέση μεταξύ της Ηθικής αποδέσμευσης και του Εκφοβισμού (Έμμεσου, Άμεσου και Συνολικού) βελτιώθηκε ακόμη περισσότερο μετά τον έλεγχο της ηλικίας του δείγματος. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από μια πληθώρα ερευνών (Babl et al., 2007. Gini, 2006. Hymel et al., 2005. Menesini et al., 2003. Pornari & Wood, 2010), οι οποίες ενισχύουν την άποψη ότι οι δράστες σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν σε υψηλά επίπεδα μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να δικαιολογήσουν τις επιβλαβείς συμπεριφορές που εκδηλώνουν σε βάρος των συνομηλίκων τους, αποφεύγοντας έτσι τις αρνητικές για τους ίδιους συνέπειες. Ωστόσο, η ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Άμεσο Εκφοβισμό δεν σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης σε σύγκριση με την ομάδα με την υψηλή επίδοση στον Έμμεσο Εκφοβισμό.

7.6. Δεξιότητες ΘτΝ και Ηθική Αποδέσμευση

Σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ και την ηθική αποδέσμευση δεν εντοπίστηκε σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης δε συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις τους στα έργα ΘτΝ.

7.7. Επίδραση του φύλου στον Εκφοβισμό (Συνολικό, Έμμεσο και Άμεσο)

Σε σχέση με την επίδραση του φύλου στο Συνολικό Εκφοβισμό δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από κάποιες έρευνες (Givens, 2009. Maeda, 2003), ενώ έρχεται σε αντίθεση με μια πληθώρα ερευνών που καταδεικνύουν μια σημαντική υπεροχή των αγοριών στην υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Andreou, 2001. Andreou & Metallidou, 2004. DeBruyn et al., Cillessen & Wissink, 2010. Gini, 2006. Hymel, et al., 2005. Jolliffe & Farrington, 2006. Lagerspetz et al., 1988. Monks et al., 2005. Salmivalli et al., 1996).

Επίσης, ο τύπος εκφοβισμού δε βρέθηκε να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι επιδόσεις των κοριτσιών στον Έμμεσο Εκφοβισμό δεν ήταν σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των αγοριών, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με μια σειρά ερευνών που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό έμμεσους τρόπους εκφοβισμού σε σύγκριση με τα αγόρια (Bjorkqvist et al., 1992. Crick & Grotpeter, 1995. Lagerspetz et al., 1988. Rivers & Smith, 1994). Ωστόσο, διαφορές φύλου στην

υιοθέτηση έμμεσων τρόπων εκφοβισμού δεν εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες (Boulton et al., 2002. Givens, 2009. Woods & White, 2005).

Τέλος, όσον αφορά τον Άμεσο Εκφοβισμό η επίδραση του φύλου δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Woods και White (2005), ενώ έρχεται σε αντίθεση με μια σειρά ερευνών που υποστηρίζουν ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεσους τρόπους για να εκφοβίσουν τους συνομηλίκους τους (Bjorkqvist et al., 1992. Crick & Grotpeter, 1995. Givens, 2009).

7.8. Επίδραση του φύλου στη ΘτΝ και στην Ηθική Αποδέσμευση

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα δύο από τα τρία έργα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ΘτΝ: στο Έργο Φορτηγό με τα Παγωτά και στο Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια. Ωστόσο, τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια στο Έργο κατανόηση νοητικών όρων. Υψηλότερες επιδόσεις στα έργα ΘτΝ σημείωσαν τα κορίτσια και σε άλλες έρευνες (Givens, 2009. Walker, 2005). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε η γλωσσική ικανότητα με βάση το φύλο, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό διέφεραν τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματός μας ως προς τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Τέλος, η επίδοση στην Κλίμακα της Ηθικής Αποδέσμευσης δε διαφοροποιήθηκε σημαντικά με βάση τη μεταβλητή του φύλου, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Gini, 2006. Pornari & Wood, 2010).

7.9. Συνεισφορά, περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να καλύψει το κενό που υπάρχει στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της ΘτΝ και να δώσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη σχέση των δύο μεταβλητών, καθώς τα ευρήματα των ερευνών από το διεθνή χώρο, που εξέτασαν τις δεξιότητες ΘτΝ σε δράστες που εμπλέκονται σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού είναι αντικρουόμενα. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εξέτασε τις δεξιότητες ΘτΝ σε δράστες που χρησιμοποιούν έμμεσο και άμεσο εκφοβισμό, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην μελέτη του έμμεσου. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε στην ελληνική γλώσσα, η ΚΑΕΕ που εξετάζει τόσο άμεσους όσο και έμμεσους τύπους εκφοβισμού και η οποία παρουσιάζει υψηλή δομική εγκυρότητα. Τέλος, η παρούσα έρευνα δεν περιορίστηκε σε μια γενική διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ηθική αποδέσμευση και στον εκφοβισμό, αλλά μελέτησε τη σχέση των δύο μεταβλητών σε συνάρτηση με διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Καταρχήν, πρέπει να σημειωθεί ότι το παρόν δείγμα αποτέλεσε δείγμα ευκολίας, καθώς δεν επιλέχθηκε με βάση τις βασικές αρχές δειγματοληψίας, γεγονός που περιορίζει την πιθανότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας και σε άλλους σχολικούς πληθυσμούς. Επιπλέον, όσον αφορά την αξιολόγηση των συμπεριφορών εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα αυτο-αναφορών και δε συλλέχθηκαν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς), πρακτική που μειώνει την επίδραση των προσωπικών προκαταλήψεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και βελτιώνει την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς κάποιοι μαθητές εμφανίζουν την τάση να υπερβάλλουν ή αντίθετα να αρνούνται την εμπλοκή τους στο σχολικό

εκφοβισμό (Jimerson & Furlong, 2006). Τέλος, η χαμηλή αξιοπιστία του Τεστ Ανάγνωσης του Νου στα Μάτια σε συνδυασμό με κάποια σφάλματα που μπορεί ενδεχομένως να έγιναν κατά την χορήγηση των εργαλείων που εξετάζουν δεξιότητες ΘτΝ ευθύνονται για τα μη σημαντικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, χαμηλοί έως μέτριοι δείκτες αξιοπιστίας για το Τεστ ανάγνωσης του Νου στα Μάτια αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Farley, 1999. Givens, 2009), γεγονός που δημιουργεί αμφιβολίες για την εγκυρότητα του ως εργαλείου για την μέτρηση της ΘτΝ.

Οι μελλοντικές έρευνες είναι σημαντικό να διερευνήσουν περαιτέρω τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και στη ΘτΝ, δίνοντας έμφαση σε διαφορετικούς τύπους εκφοβιστικών συμπεριφορών, ώστε να υπάρχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη σχέση των δύο μεταβλητών. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να διεξαχθούν κι άλλες έρευνες που θα μελετούν την τάση ενεργοποίησης μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης σε δράστες που εμπλέκονται σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού. Οι έρευνες αυτές είναι σημαντικό να επικεντρωθούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι δράστες που επιλέγουν να εκφοβίσουν με συγκεκριμένους τρόπους, αλλά και στους λόγους για τους οποίους καταφεύγουν στην ενεργοποίηση μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης. Επιπλέον, σημαντικό είναι να πραγματοποιηθούν έρευνες που θα διερευνούν ταυτόχρονα τη συμπεριφορά των δραστών και σε άλλα πλαίσια, ώστε να διευκρινιστεί κατά πόσο τα παιδιά αυτά εμφανίζουν ανάλογες συμπεριφορές και εκτός σχολείου. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί η πορεία που ακολουθούν οι δράστες σε βάθος χρόνου προκειμένου να διαπιστωθεί εάν κάποια στιγμή εγκαταλείπουν τις συμπεριφορές αυτές ή αν αντίθετα συνεχίζουν να τις εκδηλώνουν

ακόμα και κατά την ενήλικη ζωή σε διάφορα άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα στον εργασιακό χώρο όπου ο εκφοβισμός μπορεί να κάνει την εμφάνισή του.

Βιβλιογραφία

- Abdilla, G. (2010). *Teen bullies and victims linked by distorted thinking*. Αντλήθηκε
Δεκέμβριο 23, 2010, από:
http://www.cnet.ngo.net.au/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=51417.
- Achenbach, T. (1991). Manual for the youth self-report and 1991 profile.
Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ahmed, E. (1996). "Attributional Shaming Instrument" (ASI). Pp. 12-13 in *Life at
School Survey*. Canberra: The Australian National University.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, we ashamed?": Shame management and
school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40(10), 1-26.
- Ahmed, E., Braithwaite, V., & Braithwaite, J. (1996). "Management of shame state:
Shame acknowledgment and shame displacement" (MOSS-SASD). Pp. 28-
32 in *Life at School Survey: Child Questionnaire*. Unpublished booklet.
- Almeida, A. M. T., Del Barrio, C., Marques, M., Gutierrez, H., & Van der Meulen,
K. (2001). Scan- bullying: A script-cartoon narrative to assess cognitions,
emotions and coping strategies in bullying situations. In M . Martinez (Ed.),
Prevention and control of aggression and the impact on its victims (pp. 161 –
168). New York: Kluwer Academic/Plenum Pub.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological

constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.

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

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1) 27-41.

Ανδρέου, Ε. (χ.η.). *Επιθετικότητα και θυματοποίηση στο σχολείο*. Αντλήθηκε Αύγουστο 31, 2010, από: <http://web.viu.ca/crim/Student/Bullying.pdf>

Babl, J. B., Wang, C., Swearer, S. M., Turner, R. K., & Buhs, E. (2007, August). *The moral disengagement scale; Associations with aggressive behavior*. Poster presented at the American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, CA.

Bandura, A. (1995). *Multifaceted scale of mechanisms of moral disengagement*. (Available from A. Bandura, Stanford University, Stanford, California 94305-2130.)

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities.

Personality and Social Psychology Review. [Special Issue on Evil and Violence], 3(3), 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal

adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(2), 241-251.

Baron-Cohen, S, Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., & Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47-78.

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Österman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200.

Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153.

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.

Bosacki, S. (1998). *Theory of mind in preadolescence: Connections among social understanding, self-concept, and social relations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, ON.

Bruno, T. (2010). *What are they thinking? Cognitive distortions and adolescent externalizing and internalizing problems*. Phd thesis. Faculty of Graduate Studies, University of British Columbia.

Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.

Camodeca, M. (2003). *Bullying and Victimization at School*. Phd thesis. Faculty of Psychology, University of Amsterdam.

Caprara, G. V., Pastorelli, C., & Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva [Measuring age differences in moral disengagement]. *Età Evolutiva*, 51, 18-29.

Capuano, A. M. (2007). *Empathy and cognitive distortion: Examining their relationship with aggression in adolescents*. Phd thesis. Graduate College

of Bowling, Green State University.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development, 18*(1), 140-163.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *Journal of Early Adolescence, 30*(1), 138-170.

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

Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* (Τόμος Β'). Τυπωθήτω: Αθήνα.

Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία* (Τόμος Γ'). Τυπωθήτω: Αθήνα.

Daeg de Mott, D. K. (2001) "*Moral development*". Αντλήθηκε Σεπτέμβριο 15, 2010, από το Encyclopedia of Psychology:

[http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0005/ai_2699000556/.](http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0005/ai_2699000556/)

- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289-1299.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170.
- Duffy, A. L. (2004). *Bullying in schools: A social identity perspective*. Phd thesis. School of Applied Psychology, Griffith Business School, Griffith University.
- Farley, R. L. (1999). *Does a relationship exist between social perception, social intelligence, and empathy for students with a tendency to be a bully, victim or bully/victim?* Unpublished manuscript, University of Adelaide, South Australia.
- Forrest, S., Eatough, V., & Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior*, 31(1), 84-97.

- Frith, U. (2009). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?
Aggressive Behavior, 32(6), 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict
adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5),
467-476.
- Givens, J. (2009). *Does theory of mind mediate aggression and bullying in middle
school males and females?* Phd thesis. College of Education and Human
Sciences, University of Nebraska- Lincoln.
- Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note.
Journal of Child Psychology and Psychiatry 38(5), 581–586.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational
change and its relation to the understanding of false belief and the
appearance–reality distinction. *Child Development*, 59(1), 26–37.
- Hall, L., Woods, S., Aylett, R., & Paiva, A. (2006). Using Theory of Mind Methods to
Investigate empathic engagement with synthetic characters. *International
Journal of Humanoid Robotics: Special Issue on Achieving Human-Like
Qualities in Interactive Virtual and Physical Humanoids*, 3(3), 351-370.

- Hanson, R. K., & Tangney, J. P. (1996). *The test of self-conscious affect—socially deviant populations* (TOSCA-SD). Corrections research, Department of the Solicitor General of Canada, Ottawa.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.
- Happé, F., & Frith, U., (1996). "Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder". *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.
- Harris, S., & Petrie, G.F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. USA: Scarecrow Press.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A., (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.
- Jimerson, S.R., & Furlong, M.J. (2006). *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Johnson, D., & Lewis, G., (1999). Do you like what you see? Self perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25(5), 665-677.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.
- 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(2), 81-89.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. C. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., Li, Z., Taki, M., Slee, P., Pepler, D., Sim, H.

- O., Craig, W., Swearer, S., & Kwak, K. (2009). Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 82-93.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology 23*, 45-52.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*(6), 403-414.
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician, 55*(4), 356-360.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 1–13.
- MacDonald A. (2005). *School Bullying: A review of the research*. Ανακτήθηκε Μάιο, 31, 2010, από: <http://web.viu.ca/crim/Student/MacDonald%20Bullying.pdf>.
- Maeda, R. (2003). *Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying*. Phd thesis. College of Education, University of Washington.

- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35(1), 90-102.
- Μαρκουλή, Δ. (2006). *Η εξέλιξη των ηθικών ιδεών*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Ψυχολογίας.
- McCloskey, L. A., & Stuewig, J. (1996). *Projective aggressive social scenarios*. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana. [Bullying as a group process: Adaptation and validation of the Participant Role Questionnaire to the Italian population]. *Età Evolutiva*, 66, 18-32.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*(6), 571-588.
- Morey, L. C. (1991). *The personality assessment inventory professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Multisite Violence Prevention Project (2004). *Aggression-Problem Behavior Frequency Scale*.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). "*Bullying at school: What we know and what we can do*." Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*(4), 269-283.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research*

monograph: A test manual. Bankstown: Publication Unit, Self-concept

Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

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

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45–57.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child Development, 60*(3), 688-700.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 125-137.

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children’. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*(3), 437–471.

Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school

- students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-94.
- Reimer, M. (1995). *The adolescent shame measure (ASM)*. Philadelphia: Temple University.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publisher Ltd.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993a). *The Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Adelaide: University of South Australia.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993b). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*, 20(5), 359-368.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22(1), 1-15.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.

- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*(3), 591–605.
- Spade, J. A. (2007). *The relationship between student bullying behaviors and self-esteem*. Phd thesis. Graduate College of Bowling, Green State University.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behaviour Scales* (survey form). Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Stuewig, J., Tagney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McClosky, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 91–102.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: P. Chapman; Thousand Oaks,

California: Corwin Press.

Sutton, J. (1998). *Bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?* Unpublished Phd thesis. Goldsmith College, University of London.

Sutton, J. (2003). ToM goes to school: Social cognition and social values in bullying. In Repacholi, B., & Slaughter, V. (Eds), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 99-120). New York: Psychological Press.

Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25(2), 97–111.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–134.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450.

Tangney, J. P., Wagner, P. E., Gavlas, J., & Gramzow, R. (1991a). *The anger response inventory for adolescents (ARI-A)*. Fairfax, VA: George Mason University.

- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Gavlas, J., & Gramzow, R. (1991b). *The test of self-conscious affect for adolescents (TOSCA-A)*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., & Gramzow, R. (1989). *The Test of Self-Conscious Affect*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Marschall, D., & Gramzow, R. (1991). *The anger response inventory (ARI)*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Taylor, M., & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436–455.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior*, 34(4), 352-368.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2000). *Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences*. Paper presented at the Australian Research in Early Childhood Education Conference, Canberra.

- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321- 1335.
- Wimmer, H., & Hartl, M. (1991). Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 125–138.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and containing function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behavior, arousal levels and behavior problems. *Journal of Adolescence*, 28(3), 381-395.
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Yiwen, W., Chongde, L., & Wenxin, Z. (2004). *A Study on the Relation of Children's Aggression to Their Theory-of-mind*. Αντλήθηκε Οκτώβριο 14, 2010, από: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotat-XLKX200403007.htm.

