

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265789



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

20
ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

«Σχολικός Εκφοβισμός και Ανθεκτικότητα»



Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Σίνη Δέσποινα → 1

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λεοντοπούλου Σόφη

Μ.Ε → 2

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

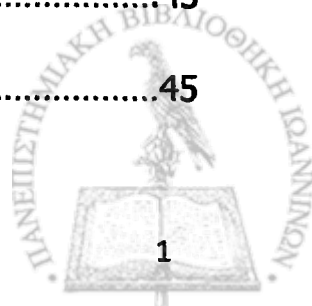
ΙΟΥΝΙΟΣ, 2008 → 3

Χρ. 546



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	9
1.1. Ορισμός του εκφοβισμού.....	9
1.2. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε διάφορες χώρες.....	14
1.3. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	18
1.4. Χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων και των παριστάμενων.....	25
1.4.1. Οι θύτες.....	26
1.4.2. Τα θύματα.....	29
1.4.3. Οι παριστάμενοι.....	33
1.5. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο.....	34
1.6. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχέση με την ηλικία.....	36
1.7. Συνέπειες του εκφοβισμού.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
Η ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	43
2.1. Ορισμός της ανθεκτικότητας.....	43
2.2. Παράγοντες κινδύνου.....	45



2.3. Προστατευτικοί παράγοντες.....	49
2.3.1. Ατομικά χαρακτηριστικά.....	49
2.3.2. Οικογενειακοί παράγοντες.....	53
2.3.3. Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων στήριξης.....	54
2.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης και γνωστική αξιολόγηση των αντιξοοτήτων και σύνδεσή τους με το φαινόμενο του εκφοβισμού.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
3.1. Δείγμα.....	63
3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	64
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	68
4.1. Διαφοροποίηση των ομάδων με βάση τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια επεισοδίων εκφοβισμού και σύνδεσή τους με το φύλο.....	70
4.2. Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα.....	74
4.3. Αντιλήψεις των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων σχετικά με την επιθετικότητα.....	75
4.4. Μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και η επίδραση του φύλου.....	76



4.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση.....	78
4.6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας.....	79
4.7. Επίδραση του φύλου στις κλίμακες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, καθώς και στις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας.....	80
4.8. Σχέση της κλίμακας της ανθεκτικότητας με τις υποκλίμακες του εκφοβισμού.....	85
4.9. Συσχετίσεις του συνολικού δείγματος των μαθητών με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.....	87
4.10. Συσχετίσεις της ομάδας των θυτών με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.....	87
4.11. Συσχετίσεις την ομάδας των θυμάτων με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.....	90
4.12. Συσχετίσεις της ομάδας των θυτών/θυμάτων με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.....	90
4.13. Σύνδεση του φύλου του θύτη, του θύματος και του θύτη/θύματος με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας.....	93

4.14. Διαφορές στις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας στις υποομάδες των εμπλεκομένων και στις υποομάδες των παριστάμενων σε επεισόδια εκφοβισμού.....	93
4.15. Συσχετίσεις των κλιμάκων της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας με τις υποκλίμακες των επικίνδυνων συμπεριφορών, της παρενόχλησης, των φίλων, των συναισθημάτων, του σχολείου και της γονικής υποστήριξης για το συνολικό δείγμα.....	94
4.16. Ψυχομετρικές ιδιότητες της Κλίμακας Ανθεκτικότητας.....	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	96
5.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	96
5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	122

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ψυχολογίας – Συμβουλευτικής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ολοκληρώνοντάς την θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι με υποστήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμησή μου, καθώς και την ευγνωμοσύνη που νιώθω για την επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, Λέκτορα κα Σόφη Λεοντοπούλου, η οποία με την πολύτιμη βοήθειά της και την ουσιαστική καθοδήγησή της με βοήθησε στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Την ευχαριστώ ειλικρινά για την υπομονή της και το πραγματικό της ενδιαφέρον.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, τα πεθερικά μου και τους φίλους μου για την κατανόηση που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα. Η στήριξή τους ήταν πραγματικά πολύτιμη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τον σύζυγό μου, Μιχάλη, για όλη τη βοήθεια που μου προσέφερε απλόχερα κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου. Χωρίς την αμέριστη προσοχή του, την κατανόησή του και τη βοήθειά του σε όλη αυτή τη δύσκολη διαδικασία, δεν θα είχα καταφέρει να παραμείνω ψύχραιμη. Πραγματικά, με βοήθησες να λειτουργήσω σωστά κάτω από όλη αυτή την πίεση και μου έδινες δύναμη όταν την έχανα.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να αναφερθώ στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές των Δημοτικών σχολείων των Ιωαννίνων και της Καλαμάτας, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων η παρούσα έρευνα θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθεί. Σας είμαι πραγματικά ευγνώμων που δεχτήκατε να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα νέο φαινόμενο, αλλά μία υπαρκτή πραγματικότητα στη ζωή των μαθητών, η οποία στο παρελθόν εσφαλμένα θεωρείτο από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινωνία ως ένα αναπόφευκτο κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας των παιδιών και της προετοιμασίας τους για την καθημερινότητα της ενήλικης ζωής τους. Ωστόσο, η άποψη αυτή εγκαταλείφθηκε, όταν ο Olweus (1978) ξεκίνησε στη Σκανδιναβία εκτεταμένες έρευνες του φαινομένου, ύστερα από τις αυτοκτονίες παιδιών που είχαν πέσει θύματα έντονου εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους. Ο Σκανδιναβός ερευνητής όρισε ως εκφοβισμό τη μορφή εκείνη της επιθετικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από την «έλλειψη ισορροπίας ισχύος» ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα, είναι σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη και παίρνει διάφορες μορφές – σωματική, λεκτική και έμμεση μορφή επιθετικότητας (Olweus, 1994).

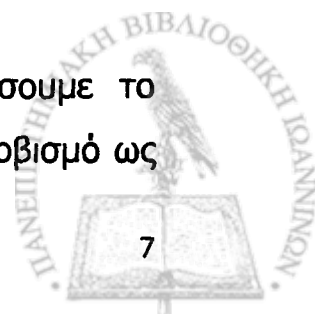
Την τελευταία δεκαετία, το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στα σχολεία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές σε διάφορες χώρες. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Νορβηγία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, ΗΠΑ και Αυστραλία έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που ξεπερνά τα εθνικά όρια μιας χώρας, καθώς αναφέρουν ότι ποσοστά συχνότητας του φαινομένου κυμαίνονται από 5% έως και 22%, ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος, την ηλικία των παιδιών και το εργαλείο μέτρησης (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000). Στην Ελλάδα, ωστόσο, το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί ως ένα σοβαρό πρόβλημα που επηρεάζει την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών και τη σχολική λειτουργία. Βέβαια, έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την έκταση του φαινομένου στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, ωστόσο χρειάζεται να διερευνηθούν περισσότερο οι συνέπειες που έχει ο εκφοβισμός στους μαθητές, στους γονείς, στο σχολείο και, γενικότερα, στην κοινωνία και να γίνουν προσπάθειες πρόληψης του φαινομένου ή αντιμετώπισής του.

Οι έρευνες, που έχουν γίνει, έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια σοβαρή μορφή επιθετικότητας που επηρεάζει όλους τους μαθητές, εμπλεκόμενους και μη. Η κατ' επανάληψη θυματοποίηση των παιδιών έχει βρεθεί ότι έχει τόσο άμεσες όσο και μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ψυχική τους υγεία και στις σχέσεις τους με τους άλλους (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά κλπ.), ενώ η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα του φαινομένου του εκφοβισμού, φαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας στο νεαρό άτομο. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί το συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της ανθεκτικότητας.

Η έννοια της ανθεκτικότητας παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά προσαρμόζονται καλά παρά την ύπαρξη αντιξοοτήτων. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ποικιλία στον ορισμό της ανθεκτικότητας, κατά γενική ομολογία, ως ανθεκτικότητα ορίζεται η δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο επιτυγχάνει θετική προσαρμογή παρά την ύπαρξη σοβαρών δυσκολιών και κινδύνων που απειλούν την ομαλή ανάπτυξή του (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Η ανθεκτικότητα δεν εξαρτάται μόνο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για να θεωρηθεί ένα παιδί ανθεκτικό, θα πρέπει, πρώτον, να βιώνει μια έντονα αρνητική κατάσταση, η οποία απειλεί την καλή ψυχική του υγεία και δεύτερον, θα πρέπει να εμφανίσει στοιχεία καλής προσαρμογής (Masten & Coatsworth, 1998. Masten, 2001). Ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου και τη προσαρμογή παρεμβάλλονται οι ψυχοκοινωνικοί πόροι, οι οποίοι αποτελούν τους προστατευτικούς παράγοντες και μπορεί να είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, η ύπαρξη υγιούς σχέσης με έναν τουλάχιστον γονέα, η κοινωνική στήριξη κ.α.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τον εκφοβισμό ως



παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας στα παιδιά, κυρίως σε αυτά που θυματοποιούνται. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δείξουμε εάν η ύπαρξη υψηλής αυτοεκτίμησης και η στήριξη από την οικογένεια μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή του θύματος.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης και περιγραφής του φαινομένου του εκφοβισμού και της ανθεκτικότητας, έτσι ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται εκτενέστερα το φαινόμενο του *εκφοβισμού* και δίνεται ο ορισμός του, η συχνότητα εμφάνισής του σε σχολεία τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών και τα χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων, των θυτών-θυμάτων, καθώς και των παριστάμενων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με το φύλο και την ηλικία των παιδιών, καθώς και οι συνέπειες που έχει το φαινόμενο αυτό στη ψυχική υγεία όλων των εμπλεκομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το φαινόμενο της *ανθεκτικότητας* και παρουσιάζονται έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο αξιολόγησης της εκφοβιστικής κατάστασης εκ μέρους των παιδιών, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου παρουσιάζονται το δείγμα και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1.1 Ορισμός του εκφοβισμού

Η βιβλιογραφία έχει να επιδείξει ποικίλους ορισμούς του φαινομένου του εκφοβισμού, ωστόσο όλοι φαίνεται να συγκλίνουν σ' αυτόν που πρότεινε ο Olweus (1993) σύμφωνα με τον οποίο «ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν έχει εκτεθεί επανειλημμένως και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών» (σελ.9). Σύμφωνα με τον Olweus, αυτές οι αρνητικές πράξεις προκύπτουν όταν κάποιος προκαλεί σκόπιμα ή επιχειρεί να προκαλέσει βλάβη και δυσφορία σε κάποιο άλλο άτομο μέσω σωματικής, λεκτικής ή ψυχολογικής κακομεταχείρισης. Ο Olweus, επίσης, θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη εκφοβιστικής σχέσης μεταξύ θύτη και θύματος την ύπαρξη ανισορροπίας στη δύναμη των εμπλεκόμενων μερών, με το πιο ισχυρό άτομο να επιτίθεται στο λιγότερο ισχυρό (σχέση ασύμμετρης δύναμης). Συγκεκριμένα, περιέγραψε τον εκφοβισμό ως μία μορφή επιθετικότητας, όπου ένα άτομο επιτίθεται σωματικά ή λεκτικά σε ένα άλλο άτομο που είναι αδύναμο και ανίσχυρο, με σκοπό να το τρομάξει, να το περιορίσει ή να το αναστατώσει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η περιγραφή αυτή δείχνει ότι ο εκφοβισμός διαφέρει από τον τσακωμό δύο ατόμων ίδιας περίπου δύναμης (Whitney & Smith, 1993). Σ' αυτή την περίπτωση, οι εμπλεκόμενοι ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα αλληλεπίδρασης.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που επιβάλλεται από θέση ισχύος: τα παιδιά που εκφοβίζουν έχουν περισσότερη δύναμη από τα παιδιά που θυματοποιούνται (Craig, Pepler & Blais, 2007). Αυτή η δύναμη δεν προέρχεται μόνο από το σωματικό μέγεθος· μπορεί να εκδηλωθεί και με τον τόνο της φωνής ή τη σωματική στάση του θύτη (Atlas & Pepler, 1998). Επίσης, πέρα από τα

σωματικά πλεονεκτήματα, υπάρχουν και τα κοινωνικά πλεονεκτήματα, τα οποία σύμφωνα με την Craig και τους συνεργάτες της (2007) περιλαμβάνουν τη θέση του ατόμου μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (π.χ. ο δημοφιλής μαθητής κατά του απορριπτόμενου μαθητή), την αριθμητική δύναμη (π.χ. μία ομάδα ατόμων που εκφοβίζει ένα μεμονωμένο άτομο) και το επίπεδο της δύναμης της κοινωνικής ομάδας (π.χ. φυλετικές ή πολιτισμικές ομάδες, οικονομικά μειονεκτούντες, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.ά.) (Rigby, 2004). Επιπλέον, η δύναμη αυτή μπορεί να αποκτηθεί μέσω της γνώσης των αδυναμιών του άλλου (π.χ. παχυσαρκία, τραύλισμα, μαθησιακές δυσκολίες, οικογενειακό υπόβαθρο), η χρήση της οποίας έχει ως στόχο να προκαλέσει πόνο στο άτομο που «μειονεκτεί». Σύμφωνα με την Roland (1989), ο εκφοβισμός είναι μία βίαιη συμπεριφορά που υφίσταται για μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι είτε σωματική είτε ψυχολογική και κατευθύνεται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων σ' ένα άλλο άτομο που αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Συνεπώς, ο εκφοβισμός είναι μία σχετικά σταθερή μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα σ' ένα βίαιο άτομο και ένα μάλλον αβοήθητο θύμα (Roland, 2002). Με άλλα λόγια, σε αντίθεση με άλλες μορφές επιθετικών πράξεων που περιλαμβάνουν σποραδικές και μικρής διάρκειας επιθέσεις, ο εκφοβισμός έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα να συνεχίζεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα δημιουργώντας μία κατάσταση συνεχούς φόβου και αγωνίας για το θύμα.

Ο εκφοβισμός είναι μία επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους και διακρίνεται σε διάφορες μορφές. Η πιο συνηθισμένη διάκριση που γίνεται είναι μεταξύ άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού (Olweus, 1994). Ο *άμεσος* εκφοβισμός, ο οποίος μπορεί να εκδηλωθεί είτε σωματικά είτε λεκτικά, περιλαμβάνει ανοιχτή επίθεση κατά του θύματος με κλωτσιές, προσβολές, πειράγματα, απειλές, καταστροφή ή κλοπή της ιδιοκτησίας κ.ά. (Olweus, 1994. Rivers & Smith, 1994. Connor, Melloni & Harrison, 1998). Αντιθέτως, ο *έμμεσος* εκφοβισμός, ο οποίος είναι συγκαλυμμένος και γίνεται μέσω τρίτων, περιλαμβάνει πρακτικές, όπως την κοινωνική απομόνωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου από μία ομάδα, τη διάδοση φημών και το κουτσομπολιό (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen,

1992. Olweus, 1994. Rivers & Smith, 1994). Επίσης, περιλαμβάνει συμπεριφορές, όπως το να πείσει ο δράστης άλλους να χτυπήσουν ή να προσβάλλουν το θύμα (Rigby, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο δράστης καταφέρνει να παραμείνει ανώνυμος, καθώς και ν' αποφύγει τα αντίποινα (Bjorkqvist, 1992). Παρόμοιες με τις προαναφερθέντες συμπεριφορές περιγράφηκαν από τους Crick και Grotpeter (1995, 1996) ως *σχεσιακή επιθετικότητα* ("relational aggression"), η οποία αφορά περισσότερο στις συνέπειες των αρνητικών πράξεων και στην πρόθεση να καταστρέψουν τις σχέσεις ενός ατόμου με τους συνομηλίκους του. Παρόλο που αυτή η μορφή επιθετικότητας φαίνεται να είναι ίδια με την έμμεση επιθετικότητα, ωστόσο διαφέρουν εννοιολογικά (Hawker & Boulton, 2000. Smith, 2000). Η *έμμεση επιθετικότητα*, όπως περιγράφηκε παραπάνω, είναι η επιθετικότητα που εκδηλώνεται μέσω τρίτων ή για να παραμείνει άγνωστη η ταυτότητα του δράστη από το θύμα (Bjorkqvist, 1992). Από την άλλη πλευρά, η σχεσιακή επιθετικότητα ορίζεται ως η συμπεριφορά που προκαλεί, ή απειλεί να προκαλέσει, βλάβη στις σχέσεις των συνομηλίκων, και ιδιαίτερα στη φιλία και την αποδοχή του ατόμου (Crick, Wellman, Casas, O'Brien, Nelson, Grotpeter, & Markon, 1999, όπου αναφέρεται στους Hawker & Boulton, 2000).

Κάποιοι ερευνητές έχουν αντιληφθεί τον εκφοβισμό σε σχέση με τον τρόπο που χρησιμοποιείται ή καταχράται η δύναμη. Μία αντίληψη που με εύγλωττο τρόπο τη συμπύκνωσαν σε μία μόνο φράση οι Smith και Sharp (1994) ισχυριζόμενοι ότι ο εκφοβισμός ορίζεται ως «η συστηματική κατάχρηση της δύναμης». Ενώ κάποιοι άλλοι, ορμώμενοι από το γεγονός ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μία υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, τον περιγράφουν ως *ενεργητική ή συντελεστική επιθετικότητα* ("proactive" ή "instrumental" aggression) που προκαλεί κάποιος με σκοπό να πετύχει κάτι (Pellegrini & Long, 2002. Price & Dodge, 1989), σε αντίθεση με την *αντιδραστική επιθετικότητα* ("reactive" aggression). Συγκεκριμένα, η αντιδραστική επιθετικότητα είναι η αμυντική αντίδραση ενός ατόμου σε απειλητικά ερεθίσματα και συνοδεύεται από θυμωμένες λεκτικές, σωματικές εκφράσεις ή εκφράσεις του προσώπου (Dodge & Coie, 1987. Price & Dodge, 1989). Η ενεργητική επιθετικότητα, από την άλλη πλευρά, έχει τις ρίζες της στην κοινωνικογνωστική θεωρία (Bandura,

1973), σύμφωνα με την οποία είναι μία επίκτητη συμπεριφορά που ελέγχεται από ενισχυτές και χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός στόχου. Το άτομο, δηλαδή, χωρίς να έχει προηγουμένως προκληθεί από κάτι, προσπαθεί να επηρεάσει ή να εξαναγκάσει τους άλλους γύρω του, ώστε να πετύχει το στόχο του· ο στόχος αυτός μπορεί να είναι η απόκτηση ενός αντικειμένου (π.χ. ενός παιχνιδιού) ή η τρομοκράτηση και επιβολή πάνω σ' ένα άτομο. Από αυτό το είδος της συμπεριφοράς το άτομο δε νιώθει θυμό, όπως στην αντιδραστική επιθετικότητα, αλλά αντιθέτως βιώνει ευχάριστα συναισθήματα τα οποία προκύπτουν από την κυριαρχία του πάνω στο θύμα και τη σκόπιμη πρόκληση πόνου και εξευτελισμού του άλλου (Roland & Idsoe, 2001), κάτι που άλλωστε αποτελεί χαρακτηριστικό του εκφοβισμού (Rigby, 1996, όπ. αναφ. στους Harris & Petrie, 2003).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι, παρ' όλους τους ορισμούς που έχουν δοθεί σχετικά με τον εκφοβισμό σε διάφορες χώρες, δεν υπάρχει ακριβής μετάφραση του όρου ή υπάρχουν διάφοροι παρεμφερείς όροι (*bullying, teasing, harassment, mobbing, victimization, peer rejection*), οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους ερωτηθέντες ενός ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό. Προκειμένου, λοιπόν, να υπάρχει μία διεθνής ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού χρειάζεται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος όρος από διάφορες χώρες. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να διαπιστωθεί πόσο συγκρίσιμοι είναι οι διαφορετικοί όροι που χρησιμοποιούνται για το φαινόμενο, καθώς και σε ποιες διαστάσεις ή κριτήρια διαφέρουν (π.χ. σωματικά ή ψυχολογικά, άμεσα ή έμμεσα, ομαδικά ή ατομικά κοκ). Τέτοιες πληροφορίες είναι επίσης σημαντικές για τη μελέτη των αναπτυξιακών αλλαγών στις αντιλήψεις των ατόμων για τον εκφοβισμό, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που ερμηνεύουν οι μαθητές τον εκφοβισμό (Smith, Madsen & Moody, 1999). Οι μικρότεροι μαθητές ίσως να μην μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στον εκφοβισμό και τον τσακωμό και να διευρύνουν τον όρο «εκφοβισμό» για να περιλάβουν άσχημες συμπεριφορές, ακόμη και αν δεν υπάρχει ανισσοροπία στη δύναμη μεταξύ του δράστη και του θύματος.

Για τους παραπάνω λόγους, οι Smith, Cowie, Olafsson και Liefhoghe (2002) διεξήγαγαν μία έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 14 χώρες και έλαβαν μέρος μαθητές 8 και 14 χρονών αντίστοιχα. Χρησιμοποιήθηκαν 25 σκίτσα με φιγούρες, τα οποία απεικόνιζαν καταστάσεις αντιπροσωπευτικές ή όχι των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Δόθηκαν στα παιδιά δύο επιλογές λέξεων, σχετικών με τον εκφοβισμό και τους ζητήθηκε να βρουν με ποια λέξη ταίριαζε το κάθε σκίτσο. Έπρεπε να επιλέξουν εκείνη που θεωρούσαν ως τη πιο σχετική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα 8χρονα παιδιά, ενώ μπορούσαν να διακρίνουν τα επιθετικά από τα μη επιθετικά σενάρια, δεν μπορούσαν, ωστόσο, να διακρίνουν τόσο ξεκάθαρα τις διαφορετικές μορφές της επιθετικότητας (σωματική επιθετικότητα, σωματικός εκφοβισμός, λεκτική επιθετικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός). Επιπλέον, φάνηκε ότι σχετίζουν τον εκφοβισμό με τη σωματική επιθετικότητα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι βιώνουν περισσότερο περιστατικά σωματικού εκφοβισμού παρά λεκτικού ή κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο, ο λεκτικός εκφοβισμός και η κοινωνική απομόνωση δεν είναι σπάνια σ' αυτές τις ηλικίες (Whitney & Smith, 1993). Αντιθέτως, τα παιδιά των 14 χρόνων δεν είχαν καμία δυσκολία στη διάκριση των διαφόρων μορφών επιθετικότητας.

Η έρευνα των Smith και των συνεργατών του (2002) αποτελεί ορόσημο στην ερμηνεία των όρων που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο η ορολογία που χρησιμοποιείται από την κάθε χώρα αποδίδει την έννοια του εκφοβισμού και όλων των παραμέτρων που περικλείει, αλλά και ποιους όρους μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε χώρα, παράλληλα με τον όρο «εκφοβισμός», όταν μεταφράζει σχετικά ερωτηματολόγια, για να γίνει καλύτερα κατανοητό το νόημα του εκφοβισμού στη γλώσσα τους (π.χ. για τα ελληνικά, άλλοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές ήταν «κάνω το μάγκα», «μειώνω» και «ταλαιπωρώ»).

1.2. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε διάφορες χώρες

Παρόλο που το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει εδώ και πολύ καιρό αναγνωριστεί ως μία ατυχής πλευρά της σχολικής ζωής, μόνο τα τελευταία δέκα χρόνια έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας. Η διερεύνηση του φαινομένου ξεκίνησε στις Σκανδιναβικές χώρες στη δεκαετία του 1970 με πρωτοπόρο ερευνητή τον Dan Olweus (1978) και έγινε πιο συστηματική το 1982, στη Νορβηγία, ύστερα από τις αυτοκτονίες τριών αγοριών ηλικίας 10 και 14 χρόνων εξαιτίας της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης τους στο σχολείο. Ο θάνατος αυτών των παιδιών πυροδότησε πλήθος αντιδράσεων της κοινής γνώμης που ζητούσε την άμεση αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία. Το Υπουργείο Παιδείας της Νορβηγίας ζήτησε από τον Olweus να δημιουργήσει και να εφαρμόσει στα σχολεία της χώρας ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα έχει ως στόχο την μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και βίας. Έπειτα από δύο χρόνια εφαρμογής του προγράμματος σε 42 σχολεία, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού είχαν μειωθεί κατά 50%.

Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το 15% των μαθητών σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια εμπλέκονταν σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης (Olweus, 1994, 1995, 1997). Συγκεκριμένα, το 9% περίπου των μαθητών ήταν θύματα, ενώ το 7% ισχυριζόταν ότι εκφόβιζε άλλα παιδιά «κάπου-κάπου» ή «πολύ συχνά». Επίσης, βρέθηκε και ένα ποσοστό παιδιών που ήταν θύτες και θύματα συγχρόνως.

Επειδή τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Νορβηγίας ήταν πολύ περισσότερο σοβαρό απ' ό,τι αναμενόταν, το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια να ξεκινήσει μία προσπάθεια διερεύνησης της συχνότητας του φαινομένου και από άλλους ερευνητές σε άλλες χώρες.

ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ

Έρευνες για το φαινόμενο του εκφοβισμού διεξήχθησαν και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι Stephenson και Smith (1989) χορήγησαν σε δασκάλους 26 δημοτικών σχολείων ερωτηματολόγια που εξέταζαν τη φύση και την έκταση του φαινομένου του εκφοβισμού. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το 23% των μαθητών εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα και ήταν ως επί το πλείστον αγόρια (όπ. αναφ. στους Boulton & Underwood, 1992). Στη συνέχεια, οι Boulton και Underwood (1992) σε δείγμα 296 μαθητών από 3 δημοτικά σχολεία μοίρασαν το ερωτηματολόγιο του Οίλβους και βρήκαν ότι το 26% των παιδιών, ηλικίας 8 και 9 χρόνων, και το 15% των παιδιών ηλικίας 11 και 12 χρόνων ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν αρκετά συχνά, ποσοστά υψηλότερα από αυτά που είχε βρει ο Οίλβους στη Νορβηγία το 1984. Ένα χρόνο αργότερα, το 1993, οι Whitney και Smith διεξήγαγαν την πρώτη μεγάλης κλίμακας έρευνα σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής Σέφιλντ της Αγγλίας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 2600 μαθητές Δημοτικού και 4100 μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου, ηλικίας 8 έως 16 ετών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, ιδιαίτερα στο Δημοτικό και το γυμνάσιο, υπήρχε ένα υψηλό ποσοστό (27%) μαθητών που ανέφεραν ότι έχουν εκφοβιστεί «μερικές φορές» μέσα στο τρίμηνο, καθώς και ένα 10% που ισχυρίστηκε εμπλοκή σε πράξεις εκφοβισμού ως θύματα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Αναφορικά με το Λύκειο, τα ποσοστά ήταν 10% και 4% αντιστοίχως. Επίσης, και τα ποσοστά των θυτών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο ήταν διπλάσια από αυτά του Λυκείου με τα αγόρια να παραδέχονται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια ότι εκφοβίζουν άλλους. Όσον αφορά στη χρήση μορφών εκφοβισμού, βρήκαν ότι το 50% των μαθητών Δημοτικού/Γυμνασίου και το 62% των μαθητών Λυκείου ανέφεραν ότι θυματοποιούνταν με προσβολές και υποτιμητικά λόγια. Οι αμέσως επόμενες πιο συχνές μορφές εκφοβισμού και για τις τρεις σχολικές βαθμίδες ήταν η σωματική κακοποίηση, οι απειλές και η διάδοση φημών. Η εκδήλωση του φαινομένου ήταν συχνότερη στον προαύλιο χώρο του σχολείου, αλλά και στους διαδρόμους και τις τάξεις

(κυρίως για το Λύκειο). Επιπλέον, υπήρχε και ένα ποσοστό 14% των μαθητών Δημοτικού/Γυμνασίου και 5% των μαθητών Λυκείου που ισχυρίζονταν ότι συνέβαινε αρκετά συχνά και στο δρόμο από και προς το σχολείο.

ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Στην Ιρλανδία οι O' Moore και Hillery (1989) δίνοντας το ερωτηματολόγιο του O'leus σε 783 μαθητές ηλικίας 7 έως 13 χρόνων σε 4 σχολεία του Δουβλίνου για να εκτιμήσουν τη συχνότητα του φαινομένου, βρήκαν ότι το 8% των μαθητών ανέφεραν ότι εμπλέκονταν συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύματα και το 34% περιστασιακά. Σημαντική είναι η παρατήρηση των δύο ερευνητών ότι είναι πιθανό να υπάρχουν πολλά παιδιά που θα προτιμούσαν να μην παραδεχτούν ότι θυματοποιούνται και, επομένως, ότι αυτά τα ποσοστά ενδέχεται να υποτιμούν την έκταση του φαινομένου. Οι Collins, McAleavy και Adamson (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 2432 παιδιών, ηλικίας 11 και 13 ετών αντιστοίχως, από 120 σχολεία (60 δημοτικά και 60 γυμνάσια) της Βόρεια Ιρλανδίας χορηγώντας το ερωτηματολόγιο του O'leus για να αξιολογήσουν τη συχνότητα του εκφοβισμού στο τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Από τα ευρήματα της έρευνάς τους φάνηκε ότι το 40% των μαθητών του Δημοτικού δεχόταν συχνά εκφοβισμό, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές του Γυμνασίου ήταν 30%. Ένα εύρημα που προκαλεί έκπληξη είναι ότι τα κορίτσια του Δημοτικού ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν πιο συχνά μέσα στην τάξη με τον εκπαιδευτικό παρόντα. Επιπλέον, και οι δύο ηλικιακές ομάδες, σε ποσοστά 60% και 63% αντίστοιχα, εξέφρασαν την άποψη ότι οι δάσκαλοι θα επενέβαιναν για να σταματήσουν περιστατικά εκφοβισμού, καθώς και ότι θα προσπαθούσαν να τα αποτρέψουν.

ΙΤΑΛΙΑ

Η πρώτη εκτεταμένη έρευνα για τη συχνότητα του εκφοβισμού στην Ιταλία έγινε από την Genta και τους συνεργάτες της (1996) σε δείγμα άνω των 1000 μαθητών, και βρέθηκε ότι το 40% περίπου των μαθητών του Δημοτικού,

ηλικίας 8 έως 11 χρόνων, και το 28% των μαθητών Γυμνασίου, ηλικίας 11 έως 14 χρόνων, ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν «μερικές φορές ή και περισσότερο», ενώ το 20% και 15% αντίστοιχα ανέφεραν ότι εκφόβιζαν άλλους τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα τους τελευταίους τρεις μήνες. Επιπλέον, πάνω από το 50% των θυμάτων εκφοβίζονταν μέσα στην τάξη τους, εύρημα που είναι σύμφωνο και με άλλες έρευνες που έχουν γίνει και έχουν δείξει ότι η σχολική τάξη αποτελεί το δημοφιλέστερο μέρος για περιστατικά εκφοβισμού. Ένα χρόνο αργότερα, η Menesini και οι συνεργάτες της (1997) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 1379 μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου, ηλικίας 8 έως 11 και 11 έως 14 ετών αντιστοίχως, για να εξετάσουν τις αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό και την τάση τους να υποστηρίξουν ή όχι το θύμα. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών έδειξε να συμπάσχει με τα θύματα, με τα κορίτσια να αναφέρουν ότι αναστατώνονται περισσότερο από τα αγόρια όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού. Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά (11-14 χρόνων) βρέθηκε, σε ποσοστό 60%, ότι συναισθάνονται περισσότερο το θύμα από τα παιδιά του Δημοτικού (48%), αν και σε επίπεδο δράσης τα παιδιά του Γυμνασίου αναφέρουν περισσότερο από τα μικρότερα παιδιά ότι είτε δε θα βοηθούσαν το θύμα είτε θα συμμετείχαν και τα ίδια στον εκφοβισμό των συνομηλίκων τους. Τέλος, αναφορικά με τους θύτες, βρέθηκε ότι έχουν την τάση να κατανοούν όσους εκφοβίζουν τους άλλους και να συμπάσχουν λιγότερο με τον πόνο του θύματος. Συνακόλουθα, έχουν λιγότερη διάθεση να επέμβουν όταν παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού και περισσότερη να συμμετάσχουν στον εκφοβισμό παιδιών που δεν συμπαθούν.

ΗΠΑ

Οι Perry, Kusel και Perry (1988) σ' ένα δείγμα 165 μαθητών, ηλικίας 9 έως 12 ετών από σχολεία των ΗΠΑ βρήκαν ότι το 10% των μαθητών εκφοβίζονταν κατ' εξακολούθηση από τους συνομηλίκους τους· μάλιστα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίστηκαν από τους ερευνητές ως «ακραία θύματα» ("extreme victims"). Επιπλέον, βρέθηκε ότι, παρόλο που ο σωματικός

εκφοβισμός μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, ο λεκτικός εκφοβισμός παραμένει σε υψηλά επίπεδα σε όλες τις ηλικίες. Οι Berthold και Hoover (2000) σε δείγμα 591 μαθητών Δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 χρόνων, βρήκαν ότι το 35% των παιδιών έχουν θυματοποιηθεί, ενώ το 20% περίπου των μαθητών ήταν θύτες. Τα αγόρια δήλωσαν σε ποσοστό 41,7% ότι έπεφταν θύματα εκφοβισμού, ενώ τα για τα κορίτσια αυτό το ποσοστό ήταν περίπου το μισό (29,8%). Η ίδια διαφορά υπάρχει και ως προς τους θύτες με τα αγόρια να είναι δράστες σε ποσοστό διπλάσιο από τα κορίτσια (26,4% έναντι 13,1%). Οι Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson και Sarvela (2002) διεξήγαγαν μία έρευνα σε αγροτική περιοχή του Ιλινόις, με δείγμα 739 παιδιά και βρήκαν ότι το 76% των παιδιών εκφοβιζόταν λεκτικά, ενώ το 66% ήταν θύματα σωματικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

Τέλος, στην Αυστραλία, η πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου του εκφοβισμού έγινε από τους Rigby και Slee (1991), οι οποίοι σε δείγμα 685 μαθητών ηλικίας 6 έως 16 χρόνων βρήκαν, βασιζόμενοι τόσο στις αυτοαναφορές των μαθητών όσο και στις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι 1 στους 10 μαθητές έπεφταν θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους πολύ συχνά. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι τα μικρότερα παιδιά θυματοποιούνταν συχνότερα συγκριτικά με τα μεγαλύτερα και ότι τα αγόρια δέχονταν περισσότερο σωματικό εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια. Επίσης, βρήκαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών ήταν αντίθετη στον εκφοβισμό και έτεινε να υποστηρίζει το θύμα. Ωστόσο, φάνηκε ότι η συμπάθεια των παιδιών προς το θύμα μειωνόταν με την αύξηση της ηλικίας.

1.3. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Ελλάδα

Ενώ στον διεθνή χώρο το φαινόμενο του εκφοβισμού μελετάται, όπως είδαμε, από τη δεκαετία του 1970, στην Ελλάδα η έρευνα αρχίζει να ασχολείται με το φαινόμενο μόλις στις αρχές του 2000. Βέβαια, τα περιστατικά

βίας και επιθετικότητας είναι περιορισμένα σε σύγκριση με αυτά που εκδηλώνονται σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία. Ωστόσο, το φαινόμενο του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία φαίνεται ότι αποτελεί θέμα «ταμπού» για την ελληνική κοινωνία, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί ως προς τη διεξαγωγή εκτεταμένης έρευνας του φαινομένου (Andreou, 2000).

Η πρώτη έρευνα που μελέτησε τα φαινόμενα της βίας, του βανδαλισμού και του εκφοβισμού στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας διεξήχθη από τον Γκότοβο το 1996. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, πάνω από το 40% των μαθητών αναφέρει ότι στο σχολείο τους εκδηλώνονται βίαια περιστατικά, ενώ το 24% έχει πέσει θύμα σωματικής βίας είτε στο σχολείο είτε στο δρόμο από το σπίτι για το σχολείο και αντιστρόφως. Επιπλέον, τα αγόρια φαίνεται να εμπλέκονται σε περιστατικά βίας σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια και θεωρούν, σε ποσοστό 36,7%, ότι πρέπει να προστατεύονται με διάφορα μέσα άμυνας εναντίον της βίας, ακόμα και μέσα στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό 15% των μαθητών πιστεύει ότι πρέπει να έχουν στην κατοχή τους τέτοια μέσα άμυνας. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι ότι οι νεότεροι στην ηλικία μαθητές είναι πιο συχνά θύματα σωματικής βίας απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι, ενώ η κοινωνική προέλευση, δηλαδή η κοινωνική θέση της οικογένειας του μαθητή, δε σχετίζεται με την εκδήλωση βίας στο χώρο του σχολείου. Αυτό το εύρημα, σύμφωνα με τον Γκότοβο, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η μαθητική κουλτούρα, και ευρύτερα η «νεανική κουλτούρα», παρουσιάζει μια σχετική αυτονομία και είναι δύσκολο ως κοινωνικό φαινόμενο να αναχθεί στη λογική της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Η πρώτη εκτεταμένη επιδημιολογικά μελέτη για την καταγραφή της έκτασης του φαινομένου του εκφοβισμού στην χώρα μας έγινε από τις Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000). Στην έρευνα πήραν μέρος 1312 μαθητές, ηλικίας 8 έως 11 ετών, από εννέα δημοτικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο του Olweus, τροποποιημένο από τον Smith (1996) και προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι το 14,7% των μαθητών υπήρξαν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες-θύματα. Τα ευρήματα αυτά είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες. Επίσης, σημαντικά περισσότερα αγόρια εντοπίστηκαν ως θύτες και θύτες-θύματα, ενώ γενικά ο αριθμός των θυτών και των θυμάτων φαίνεται να μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Ως προς τις μορφές του εκφοβισμού, η πιο συνηθισμένη που αναφέρεται από τα θύματα σε ποσοστό 42,47% είναι η άμεση λεκτική («μου έλεγε βρισιές/με κορόιδευε»), ενώ από τους θύτες (32,10%) είναι η άμεση σωματική («χτυπάνε, κλοτσάνε, σπρώχνουν»). Τα κορίτσια-θύτες αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια ότι χρησιμοποιούν έμμεσο εκφοβισμό, όπως διάδοση φημών ή κοινωνική απομόνωση. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από μία άλλη έρευνα που έγινε από τον Boulton και τους συνεργάτες του (2001) σε 664 μαθητές δέκα δημοτικών σχολείων της Αθήνας, ηλικίας 8 έως 11 ετών, σχετικά με την ανάμιξή τους και τη στάση τους ως προς τα τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς: σωματική (χτυπήματα και κλωτσιές), λεκτική (να αποκαλούν τους άλλους με άσχημες λέξεις) και έμμεση (ο εσκεμμένος αποκλεισμός κάποιων παιδιών από τις κοινωνικές δραστηριότητες). Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, περισσότερα αγόρια από κορίτσια δήλωσαν ότι είχαν αναμειχθεί σε επιθετικά επεισόδια, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, καθώς και 4 στα 5 μεγαλύτερα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής αλλά χαμηλότερα επίπεδα σωματικής επιθετικότητας απ' ό,τι τα μικρότερα. Τέλος, βρέθηκε ότι, γενικά, οι στάσεις των μαθητών ήταν κατά της επιθετικής συμπεριφοράς και δεν πίστευαν ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες. Ωστόσο, αυτή ήταν μία άποψη που υποστηριζόταν κυρίως από τα κορίτσια και τους μαθητές μικρότερης ηλικίας.

Όσον αφορά στις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό, τα θύματα ανέφεραν ότι «τους αγνοούμε» (43,37%), ενώ οι θύτες-θύματα (32,7%) ανέφεραν την «εκδίκηση». Ο Olweus (1994) σχολιάζοντας την τάση των θυμάτων ν' αγνοούν τους εκφοβιστές τους αναφέρει ότι αυτό μπορεί να είναι μια ένδειξη ανθεκτικότητας, αλλά μπορεί επίσης να εκφράζει μια άρνηση

των συναισθημάτων τους μέσα στην προσπάθειά τους να δείξουν ότι διατηρούν κάποιον αυτοέλεγχο.

Σχετικά με τις αντιδράσεις των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού ενός συνομηλίκου τους, ανησυχητικά υψηλά ποσοστά μαθητών ανέφεραν ότι δε συμμετείχαν μεν, αλλά ευχαριστιόντουσαν να παρακολουθούν τη θυματοποίηση ενός άλλου ατόμου (27,96%), αναγκάζονταν να συμμετάσχουν στον εκφοβισμό (35,47%), ή συμμετείχαν, χωρίς την πίεση των άλλων (23,56%). Παράλληλα, αν και στην πλειονότητά τους οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν ήθελαν να συναναστρέφονται τους θύτες (60,1%), αρκετά αγόρια ($\approx 24\%$), που είτε είχαν χαρακτηριστεί ως θύτες είτε ως θύτες-θύματα, ανέφεραν ότι τους αρέσουν οι εκφοβιστές γιατί «είναι μάγκες». Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αντίστοιχα των Rigby και Slee (1991), οι οποίοι παρατήρησαν μια τάση, ιδίως στα μεγαλύτερα παιδιά από ένα δείγμα μαθητών ηλικίας 6 – 16 ετών, να μην εκφράζουν συμπάθεια για τα θύματα και να παρατηρούν αμέτοχα τα επεισόδια εκφοβισμού. Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το ένα τέταρτο του δείγματος ισχυρίστηκε ότι δεν είχε σκεφτεί ποτέ τι άποψη έχει για εκείνους που εκφοβίζουν τους συμμαθητές του. Αυτό το εύρημα, λοιπόν, μπορεί να αποτελεί ένδειξη ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν έχει ακόμη αναγνωρισθεί επαρκώς από τους Έλληνες μαθητές.

Μία άλλη έρευνα, που διεξήχθη στην Ελλάδα, είναι της Andreou (2000). Το δείγμα της αποτέλεσαν 181 μαθητές, ηλικίας 8 έως 12 ετών, από τρία δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Στόχος της έρευνάς της ήταν η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης και σε τρεις ψυχολογικούς παράγοντες (αυτοεκτίμηση, Μακιαβελισμός και εσωτερικός τόπος ελέγχου), καθώς και η εξέταση της διαφοροποίησης των ομάδων των θυτών, των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και την αυτοαντίληψή τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το 10,5% των μαθητών ήταν θύτες, το 18,8% ήταν θύματα, το 18,2% ήταν θύτες-θύματα και το 52,5% αποτελούσε την ομάδα των μη εμπλεκόμενων σε επεισόδια εκφοβισμού. Αυτό που φαίνεται να διαχωρίζει την ομάδα των θυτών-θυμάτων από τις άλλες δύο είναι το χαμηλό επίπεδο κοινωνικής

αποδοχής και αυτοεκτίμησης και το υψηλό επίπεδο Μακιαβελισμού. Επιπλέον, τα παιδιά της ομάδας αυτής είχαν αρνητική αντίληψη τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους και χαμηλό εσωτερικό τόπο ελέγχου. Σύμφωνα με την Andreou (2000), τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των θυτών-θυμάτων φαίνεται να πιστεύουν ότι ζουν σ' έναν κόσμο, όπου μπορούν να είναι είτε θύτες είτε θύματα, και, κατά συνέπεια, επιλέγουν να είναι και τα δύο, ώστε να είναι συνεπή με την έντονη αρνητική αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και με τη στρατηγική Μακιαβελισμού που υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν τους άλλους σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Τέλος, μία πρόσφατη έρευνα του φαινομένου του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία είναι η πανελλαδική έρευνα της Δεληγιάννη – Κουϊμτζή και των συνεργατών της, η οποία διενεργήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2004 – 05 και 2005 – 06. Στη μελέτη αυτή, πήραν μέρος 3769 μαθητές της πέμπτης και έκτης Δημοτικού, της τρίτης Γυμνασίου και της πρώτης Λυκείου, καθώς και 202 εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε γραπτό ερωτηματολόγιο, ενώ ένα μικρότερο δείγμα περίπου 300 μαθητών συμμετείχε σε ομαδικές συζητήσεις με θέμα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στις οποίες εξέφρασαν τις απόψεις τους γύρω απ' αυτό και μίλησαν για τα σχετικά βιώματα και τις εμπειρίες τους. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να καταγράψει τη συχνότητα της σχολικής βίας στον χώρο του ελληνικού σχολείου και να μελετήσει πώς συνδέεται αυτό με την ταυτότητα του φύλου, καθώς και να εξετάσει τους παράγοντες που κάνουν τους μαθητές πιο ευάλωτους, αλλά και πιο ανθεκτικούς απέναντι σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έδειξαν το 10 – 13% του δείγματος δηλώνει ότι έχει βιώσει τον εκφοβισμό ως θύμα, κυρίως τη λεκτική του μορφή (μέσω της κοροϊδίας ή των σεξουαλικών σχολίων) και την μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού (μέσω της διάδοσης φημών και της απομόνωσης). Ωστόσο, και η σωματική βία χρησιμοποιείται εντός του σχολείου, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας. Το 23,3% των μαθητών Γυμνασίου – Λυκείου και το 14,7% του Δημοτικού ανέφεραν ότι βρέθηκαν μπροστά σε καβγάδες με ξύλο μία φορά την εβδομάδα. Σύμφωνα, όμως, με τη Δεληγιάννη

– Κουϊμτζή, «αυτό δε σημαίνει ότι είναι εκφοβισμός, δεδομένου ότι τα παιδιά παίζουν πολύ συχνά ξύλο μεταξύ τους. Ο εκφοβισμός έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά» (βλ. Olweus, 1994. Whitney & Smith, 1993).

Αναφορικά με τη διάρκεια των περιστατικών εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των θυμάτων, στη πλειονότητά τους διαρκούν 1 – 2 εβδομάδες, ενώ το 10% αναφέρει «αρκετά χρόνια». Σχετικά με τους χώρους εκδήλωσης του φαινομένου, η αυλή είναι ο δημοφιλέστερος, σε ποσοστά 83,1% για το Δημοτικό και 57,1% για το Γυμνάσιο– Λύκειο, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δε συμβαίνει στο διάδρομο ή στις σκάλες. Μάλιστα, μέσα στην τάξη, παρουσία των εκπαιδευτικών, σημειώνεται το 15,1% στα δημοτικά και το 23,1% στα γυμνάσια-λύκεια των περιστατικών εκφοβισμού. Επίσης, αναφέρθηκαν κρούσματα στο δρόμο προς το σχολείο (20,7% στη πρωτοβάθμια και 17,3% στη δευτεροβάθμια), αλλά και στο κυλικείο (19,5% και 14% αντίστοιχα). Οι συνηθέστερες αντιδράσεις των θυμάτων απέναντι στον εκφοβισμό είναι να αγνοούν ή να αποφεύγουν τις επιθέσεις εναντίον τους ή, σπανίως, να επιζητούν εκδίκηση. Όσον αφορά στο ποιο άτομο επιλέγουν για να αποκαλύψουν τη θυματοποίηση, οι μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου μιλούν γι' αυτή, κατά κύριο λόγο, στους φίλους τους (51,2%), ενώ τα παιδιά του Δημοτικού στους γονείς τους (48,4%) και στο δάσκαλο (31,8%). Αντιθέτως, οι θύτες, είτε στο Δημοτικό είτε στο Γυμνάσιο – Λύκειο, αποκαλύπτουν την πράξη τους κυρίως σε φίλους ($\approx 46\%$) ή σε κανένα ($\approx 35\%$).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσιάντη και των συνεργατών του, η οποία διενεργήθηκε στα πλαίσια του διακρατικού προγράμματος Daphne για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού κατά τη χρονική περίοδο 2006 – 2008. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό δημοτικών σχολείων της Αθήνας και γυμνασίων της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το 22,5% των μαθητών έχει υποστεί κάποια μορφή λεκτικού (κοροϊδίες, πειράγματα κλπ), σωματικού, σεξουαλικού (σχόλια, προσβολές, χειρονομίες κ.ά.) ή άλλου τύπου εκφοβισμού (π.χ. κλοπή, καταστροφή πραγμάτων, αποκλεισμό κ.ά.), με συχνότητα 2 – 3 φορές την εβδομάδα ή περισσότερο. Αντίστοιχα, το 10% των

μαθητών παραδέχονται ότι έχουν ασκήσει κάποια μορφή εκφοβισμού στους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στα κρούσματα εκφοβισμού, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι «προσπαθούν να βοηθήσουν» το θύμα και ότι λυπάται όταν παρίσταται σε αντίστοιχες καταστάσεις (74,43% και 80,3% αντίστοιχα), ενώ ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (15,34%), παρόλο που δεν επενέβη, πίστευε ότι «θα έπρεπε να βοηθήσει». Από την άλλη πλευρά, η συνηθέστερη πρακτική που υιοθετούν τα θύματα για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό είναι να τον αγνοούν (56%).

Επιπλέον, τα περιστατικά βίας εκτιμώνται διαφορετικά από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι οι δάσκαλοι προσπαθούν να παρέμβουν μόνο στο 1/3 των περιπτώσεων εκφοβισμού σε αντίθεση με τους δασκάλους που δηλώνουν ότι βοηθούν στον τερματισμό των βίαιων περιστατικών στην πλειοψηφία τους (79,4%). Επίσης, οι απαντήσεις των μαθητών φωτίζουν και τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την αντιμετώπιση των φαινομένων βίας. Ειδικότερα, οι μαθητές θεωρούν ότι οι γονείς στην πλειοψηφία τους (61,54%) δεν παρεμβαίνουν στο σχολείο για να σταματήσει ο εκφοβισμός, ενώ 8 στους 10 μαθητές Γυμνασίου υποστήριξαν ότι απουσιάζει η συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καθώς και η ουσιαστική στήριξη είτε από το σχολείο (το 29,5% των εκπαιδευτικών προσπαθεί να σταματήσει εμπειρίες εκφοβισμού) είτε από την οικογένεια (το 25,1% των μαθητών πληροφόρησε τους γονείς του για το τι συμβαίνει).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, βλέπουμε ότι τα ποσοστά του εκφοβισμού στον ελλαδικό χώρο βρίσκονται σε χαμηλότερα ποσοστά από των άλλων χωρών. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι τα αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν συνήθως ως μέσο εκφοβισμού την λεκτική ή την έμμεση μορφή του. Αναφορικά με τις αντιδράσεις τους απέναντι στον εκφοβισμό, οι μεν παριστάμενοι δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι προστρέχουν να βοηθήσουν

το θύμα, ενώ τα θύματα αναφέρουν ότι η πιο συνηθισμένη τακτική τους είναι να αγνοούν τους εκφοβιστές τους. Επιπλέον, ο αριθμός των θυτών και των θυμάτων εμφανίζεται να μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις.

Αυτό, πάντως, που αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει αρχίσει να αναγνωρίζει το φαινόμενο του εκφοβισμού ως μια υπαρκτή πραγματικότητα στα σχολεία και να στρέφει το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε μία πληρέστερη διερεύνησή του.

1.4. Χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων και των παρισταμένων

Ο εκφοβισμός είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ του θύτη και του θύματος και αναπτύσσεται μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο (Atlas & Pepler, 1998). Αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τα χαρακτηριστικά της δυαδικής σχέσης των δύο εμπλεκομένων, τη παρουσία των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει ο εκφοβισμός. Οι θύτες είναι τα παιδιά εκείνα που χαρακτηρίζονται από επιθετική προσωπικότητα και σωματική δύναμη και χρησιμοποιούν αρνητικές πράξεις προκειμένου να επιβληθούν στους άλλους (Olweus, 1994). Από την άλλη πλευρά, η ομάδα των θυμάτων χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και κατά συνέπεια διακρίνεται σε υποκατηγορίες: τα «παθητικά» θύματα, τα «προκλητικά» θύματα και οι θύτες-θύματα (Besag, 1989. Olweus, 1994. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999. Perry, Kusel & Perry, 1988).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εκφοβιστική συμπεριφορά εκτυλίσσεται μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο. Μάλιστα, ο Pikas (1975) περιγράφει τον εκφοβισμό ως βίαιες πράξεις που εκτυλίσσονται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, όπου οι μαθητές ενισχύουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους (όπ. αναφ. στους Salmivalli και συνεργ., 1996β). Επιπλέον, η Lagerspetz και οι συνεργάτες της (1982) επισημαίνουν δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών: 1) το συλλογικό της χαρακτήρα και 2) το γεγονός ότι βασίζεται σε κοινωνικές σχέσεις μέσα στην ομάδα. Προτείνουν

ότι η επιθετικότητα μέσα σε μία ομάδα μπορεί να μελετηθεί ως μία σχέση μεταξύ ατόμων που αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους ή τους αναθέτουν ρόλους. Επομένως, στη διαδικασία του εκφοβισμού σημαντικό ρόλο δε διαδραματίζουν μόνο οι θύτες και τα θύματα, αλλά και «οι άλλοι». Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996β) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 573 μαθητών της Έκτης Δημοτικού από 11 σχολεία της Φινλανδίας, για να εξετάσουν ποιους άλλους ρόλους υιοθετούν οι συμμετέχοντες σε επεισόδια εκφοβισμού, εκτός από τους τυπικούς των θυτών και των θυμάτων. Βρήκαν, λοιπόν, ότι, εκτός από τους θύτες (8,2%) και τα θύματα (11,7%), υπήρχαν και άλλες πέντε υποκατηγορίες των παριστάμενων. Ειδικότερα, υπήρχαν αυτοί που ενθάρρυναν τους θύτες (19,5%), οι βοηθοί των θυτών (6,8%), οι υπερασπιστές των θυμάτων (17,3%) και αυτοί που δεν εμπλέκονταν στο επεισόδιο, αλλά απλώς το παρακολουθούσαν (23,7%). Επιπλέον, υπήρχε και ένα ποσοστό μαθητών (12,7%) των οποίων ο ρόλος δε μπορούσε να προσδιοριστεί με σαφήνεια κατά τη διάρκεια του εκφοβιστικού συμβάντος.

1.4.1. Οι θύτες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την ανισορροπία δύναμης που υπάρχει μεταξύ του θύτη και του θύματος (Olweus, 1997. Rigby, 2000. Whitney & Smith, 1993). Συνεπώς, οι θύτες είναι δυνατότεροι σωματικά από τα θύματά τους (Besag, 1989. Olweus, 1994). Επιπλέον, οι Atlas και Pepler (1998) σε έρευνα που διεξήγαγαν με τη μέθοδο της παρατήρησης των μαθητών (6 – 12 χρονών) στο προαύλιο του σχολείου και στην τάξη βρήκαν ότι οι εκφοβιστές ήταν *ψηλότεροι* και *βαρύτεροι* από τα θύματά τους. Επομένως, το σωματικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων παιδιών φαίνεται ότι αποτελεί έναν παράγοντα που αυξάνει τις πιθανότητες ενός παιδιού να είναι εκφοβιστής.

Αντίθετα με την εικόνα που μπορεί να έχουν οι περισσότεροι για τους θύτες ως ανασφαλή άτομα, ο Olweus (1997) υποστήριξε ότι οι θύτες έχουν ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, καθώς και υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ φαίνεται να δείχνουν περιορισμένη έως ανύπαρκτη ενσυναίσθηση για τα θύματά τους.

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι έχουν περισσότερη ενέργεια και αυτοπεποίθηση (Besag, 1989). Οι απόψεις αυτές έχουν υποστηριχθεί και από μελέτες της Lagerspetz και των συνεργατών της (1982), των Rigby και Cox (1996), των Slee και Rigby (1993β) και του Gini και των συνεργατών του (2007), οι οποίοι βρήκαν ότι ο εκφοβισμός δε συσχετίζεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά με χαμηλή ενσυναίσθηση. Άλλωστε, οι θύτες θεωρούν ότι οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομήλικους τους είναι λογικές και δε πιστεύουν ότι κάνουν κάτι κακό (Boulton & Underwood, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν τη σχέση εκφοβισμού και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, οι O' Moore και Kirkham (2001) βρήκαν σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 13.112 μαθητές, ηλικίας 8 έως 18 χρονών, ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνα που δεν ανήκουν στην ομάδα ούτε των θυτών ούτε των θυμάτων. Επιπλέον, φάνηκε ότι όσο πιο συχνά εκφόβιζαν, τόσο χαμηλότερη ήταν η αυτοεκτίμησή τους. Υπάρχουν και άλλες έρευνες που επίσης αναφέρουν τον συσχετισμό του εκφοβισμού με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, καθώς και χαμηλή αυτοαξία σε συγκεκριμένους τομείς της ακαδημαϊκής ικανότητας, της κοινωνικής αποδοχής και της συμπεριφοριστικής διαγωγής (Andreou, 2000. Austin & Joseph, 1996).

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους των θυτών, αυτά είναι πάρα πολύ χαμηλά, σύμφωνα με τον Olweus (1997). Επίσης, τα αποτελέσματα των ερευνών της Lagerspetz και των συνεργατών της (1982) και της Craig (1998) δείχνουν ότι τα παιδιά που κατατάσσονται στην ομάδα των θυτών δεν έχουν άγχος υψηλότερο από τα φυσιολογικά επίπεδα. Ωστόσο, υπήρχαν στοιχεία ότι οι θύτες υποφέρουν περισσότερο από συμπτώματα κατάθλιψης. Η Roland (2002) σε δείγμα 2083 Νορβηγών μαθητών Γυμνασίου, ηλικίας 14 χρόνων, βρήκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού των άλλων και της κατάθλιψης, και για τα δύο φύλα.

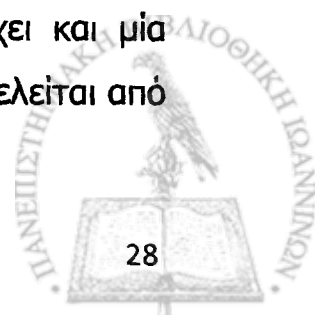
Ένα από τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζει τους θύτες από τα άλλα παιδιά είναι, σύμφωνα με την Besag (1989) και τον Olweus (1994) η θετική τους στάση απέναντι στη βία και τη χρήση της επιθετικότητας. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Lagerspetz και των συνεργατών της (1982) σε δείγμα 434 μαθητών, ηλικίας 12 – 16 χρόνων, η οποία έδειξε ότι οι

θύτες έχουν θετικότερη στάση προς την επιθετικότητα από τα θύματα, τα ομαλά προσαρμοσμένα παιδιά και την τυχαία επιλεγμένη ομάδα ελέγχου. Επίσης, η πιο πρόσφατη έρευνα των Bosworth, Espelage και Simon (1999) βρήκε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ εκφοβισμού και αντιλήψεων υπέρ της βίας. Επιπλέον, οι θύτες χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και την ανάγκη να κυριαρχήσουν πάνω στους άλλους (Olweus, 1997), ενώ προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο η βία αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο, υπάρχει ασυνέπεια ως προς την επιβολή της πειθαρχίας και απουσιάζει η αγάπη και η τρυφερότητα (Olweus, 1994).

Στο σχολείο, τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των θυτών έχουν την τάση ν' αντιπαθούν το σχολείο και να μη συμμορφώνονται στους κανόνες του, είναι λιγότερο δημοφιλή στους συνομηλίκους τους και στους δασκάλους τους και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εναντιωματικής συμπεριφοράς (Rigby & Slee, 1991. Slee & Rigby, 1993β). Επίσης, η Lagerspetz και οι συνεργάτες της (1982) βρήκαν ότι οι εκφοβιστές αδιαφορούν συνήθως για τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους, αν και έχουν μέτριες διανοητικές ικανότητες.

Αναφορικά με τη δημοτικότητα των θυτών, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ εκφοβισμού και απόρριψης από τους συνομηλίκους (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999. Schwartz, 2000). Επιπλέον, η Lagerspetz και οι συνεργάτες της (1982) βρήκαν ότι οι θύτες είναι λιγότερο δημοφιλείς από την ομάδα των ομαλά προσαρμοσμένων παιδιών και την ομάδα των τυχαία επιλεγμένων παιδιών, αλλά περισσότερο δημοφιλείς από τα θύματα. Αντιθέτως, οι Slee και Rigby (1993α) βρήκαν ότι, για τα αγόρια, η τάση να εκφοβίζουν τους άλλους συσχετιζόταν θετικά με τη δημοτικότητά τους στους συνομηλίκους τους, καθώς υπάρχουν παιδιά που θεωρούν τέτοιες συμπεριφορές ενδείξεις «αρρενωπότητας» και «σκληράδας» και τις θαυμάζουν.

Αν και η πλειοψηφία των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα των θυτών έχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ο Olweus τονίζει ότι υπάρχει και μία υποκατηγορία των θυτών, οι λεγόμενοι «παθητικοί θύτες», και αποτελείται από



ένα μικρό ποσοστό επιθετικών και ανασφαλών παιδιών. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν ξεκινούν πρώτα τον εκφοβισμό, αλλά ακολουθούν τους άλλους.

Τέλος, μελέτες έχουν δείξει ότι η επιθετικότητα παραμένει σταθερή στο πέρασμα του χρόνου και ότι οι πρώτες ενδείξεις εκφοβισμού στο σχολείο είναι πιθανό να προβλέψουν επιθετική συμπεριφορά στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του ατόμου (Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984. Olweus, 1994). Μάλιστα, ο Olweus βρήκε σε μία διαχρονική μελέτη του δείγματος σε σουηδικά σχολεία ότι περίπου το 60% των αγοριών που είχαν χαρακτηριστεί ως θύτες στο Δημοτικό, είχαν καταδικαστεί για ένα τουλάχιστον ποινικό αδίκημα μέχρι την ηλικία των 24, και ότι το 35% με 40% είχαν τρεις ή περισσότερες καταδίκες. Επιπλέον, μια διαχρονική μελέτη ενός δείγματος 8χρονων αγοριών που είχαν αναγνωριστεί από τους συνομηλίκους τους ως θύτες βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία και της ύπαρξης ποινικού μητρώου στην ενήλικη ζωή τους (Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984).

1.4.2. Τα θύματα

Η ομάδα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως θύματα είναι περισσότερο ετερογενής από εκείνη των θυτών. Διακρίνεται δηλαδή σε δύο υποκατηγορίες: στα *παθητικά θύματα* και στους *θύτες/θύματα* ή *προκλητικά θύματα* (Olweus, 1994) ή *επιθετικά θύματα* (Schwartz, 2000).

Η πιο συστηματική και περιεκτική μελέτη των χαρακτηριστικών των θυμάτων είναι του Olweus (1978) που έγινε σε δείγμα Σουηδών μαθητών, ηλικίας 13 έως 16 ετών. Ο Olweus ζήτησε από τους δασκάλους να υποδείξουν ποια από τα αγόρια ταιριάζουν στο προφίλ του θύτη και ποια στο θύματος, καθώς και ποια από αυτά θεωρούν ότι έχουν καλή προσαρμογή, για να αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους δασκάλους, τους συνομηλίκους των παιδιών, τις μητέρες τους, καθώς και από τα ίδια τα παιδιά να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την προσωπικότητα της κάθε ομάδας αγοριών. Συγκρίνοντας, λοιπόν, τους θύτες και τα αγόρια με καλή προσαρμογή με τα θύματα, βρήκε ότι τα παθητικά θύματα, τα οποία ονομάζει

«αποδιοπομπαίους τράγους», υπέφεραν από έντονο άγχος (τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο), είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ήταν κοινωνικά απομονωμένα και σωματικά αδύναμα και φοβόντουσαν να διεκδικήσουν, να επιτεθούν ή να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Επιπλέον, λόγω της αρνητικής άποψης που είχαν για τον εαυτό τους και της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης, πίστευαν ότι είναι αποτυχημένοι, ανόητοι και μη ελκυστικοί και συνήθως δεν είχαν ούτε ένα στενό φίλο στο σχολείο, με αποτέλεσμα να νιώθουν μόνοι, παραμελημένοι και ντροπιασμένοι.

Τα παραπάνω ευρήματα της μελέτης του Olweus σχετικά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των παθητικών θυμάτων έχουν υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές. Συγκεκριμένα, η Lagerspetz και οι συνεργάτες της (1982) βρήκαν ότι τα θύματα έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους θύτες, την ομάδα των παιδιών με καλή προσαρμογή και την τυχαία ομάδα ελέγχου. Επίσης, πλήθος άλλων ερευνών επαναλαμβάνουν το συσχετισμό μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης ή αυτοαξίας και θυματοποίησης (Andreou, 2000. Baldry & Farrington, 1999. Hawker & Boulton, 2000. Neary & Joseph, 1994. O' Moore & Kirkham, 2001. Slee & Rigby, 1993α, 1993β). Επίσης, το έντονο άγχος και η κατάθλιψη αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών που θυματοποιούνται. Για παράδειγμα, η Craig (1998) σε δείγμα 546 παιδιών βρήκε ότι τα θύματα ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά άγχους από τους θύτες και τα μη εμπλεκόμενα παιδιά και περισσότερη κατάθλιψη από τη δεύτερη ομάδα. Αναφορικά με την κατάθλιψη, η Craig βρήκε σημαντικές επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας. Ειδικότερα, τα κορίτσια ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά κατάθλιψης από τα αγόρια, κάτι που φάνηκε να ισχύει και για τα μεγαλύτερα παιδιά συγκριτικά με τα μικρότερα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες (Bjorkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982. Hawker & Boulton, 2000. Haynie, Nansel, Eitel, Davis Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton, 2001. Neary & Joseph, 1994).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παθητικών θυμάτων, όπως αναδύθηκε από την έρευνα του Olweus, είναι η αρνητική τους στάση απέναντι στη βία. Η Lagerspetz και οι συνεργάτες της (1982) υποστήριξαν αυτό το αποτέλεσμα με την έρευνά τους και βρήκαν ότι τα θύματα είχαν λιγότερο θετική στάση από

τους θύτες απέναντι σε βίαιες συμπεριφορές. Επίσης, και οι Pellegrini, Bartini και Brooks (1999) βρήκαν ότι τα παθητικά θύματα δεν επιδοκίμαζαν τη χρήση βίας ως τρόπο για να καταφέρουν κάποια πράγματα, ενώ η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996α) αναφέρουν ότι πάνω από τα μισά αγόρια –θύματα και το 70% όλων των θυμάτων δεν αντεπιτίθενται, παρόλο που μπορεί να παρενοχλούνται κατ' εξακολούθηση, αλλά αντιδρούν συνήθως με παθητικό και υποτακτικό τρόπο.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η θυματοποίηση σχετίζεται θετικά με τη χρήση βίας. Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996α) ερευνώντας τον τρόπο που τα θύματα αντιδρούν στον εκφοβισμό βρήκαν ένα ποσοστό αγοριών που ανταπέδιδαν την επίθεση στον εκφοβιστή τους. Επομένως, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή αυτής της ενότητας, υπάρχει μία κατηγορία θυμάτων που συναντάται στη βιβλιογραφία με τους όρους «προκλητικά θύματα» (Olweus, 1994), «επιθετικά θύματα» (Perry, Kusel & Perry, 1988. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999) και «θύτες/θύματα» (Whitney & Smith, 1993). Η κατηγορία αυτή των θυμάτων απαρτίζεται από παιδιά που όχι μόνο θυματοποιούνται από τους άλλους, αλλά και τα ίδια εμπλέκονται ως θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού. Ο τύπος αυτών των θυμάτων συναντάται λιγότερο συχνά και σε μικρότερο ποσοστό από τα παθητικά θύματα (Griffin & Gross, 2004. Haynie και συνεργ., 2001. Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996α. Salmivalli & Nieminen, 2002).

Σύμφωνα με τον Olweus (1994, 1997) τα προκλητικά θύματα χαρακτηρίζονται από αψιθυμία και ανησυχία, ενώ προκαλούν εντάσεις και εκνευρισμό στους γύρω τους με το να τους παρενοχλούν και να ανταποδίδουν (ή να προσπαθούν τουλάχιστον) την επίθεση. Είναι υπερκινητικά και υπερβολικά επιθετικά παιδιά (περισσότερο ακόμα και από την ομάδα των θυτών) και δείχνουν την επιθετικότητά τους με διάφορους τρόπους (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Όσον αφορά στις αντιλήψεις που έχουν οι συνομήλικοι για τους θύτες-θύματα, οι Perry, Kusel και Perry (1988) βρήκαν ότι η ομάδα των συνομηλίκων απορρίπτει αυτά τα παιδιά και τα θεωρεί περισσότερο αντιπαθητικά από τους θύτες και τα παθητικά θύματα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, σύμφωνα με τους

ερευνητές, από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να ενοχλούν ή να ξεκινούν τσακωμούς με άλλα επιθετικά και δυνατότερα σωματικά παιδιά, τα οποία βεβαίως, λόγω της σωματικής τους υπεροχής, υπερισχύουν. Ή να επιτίθενται με επιτυχία σε άλλα πιο αδύναμα παιδιά, ωστόσο, τα ίδια να θυματοποιούνται από άλλους επιθετικούς συνομήλικους που είναι δυνατότεροι από αυτά. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά, λόγω της έντονης απόρριψης που δέχονται από τους συνομηλικούς τους, κινδυνεύουν περισσότερο από τους θύτες, τα παθητικά θύματα και τα μη εμπλεκόμενα παιδιά να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές, όπως χρήση ουσιών και αλκοόλ, κάπνισμα, κλοπές, καταστροφή περιουσίας, εγκατάλειψη σπουδών κλπ., καθώς και να αποκτήσουν προβληματικές συμπεριφορές (Bosworth, Espelage & Simon, 1999. Haynie και συνεργ., 2001. Olweus, 1995. Perry, Kusel & Perry, 1988).

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύματα, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στα παθητικά θύματα και στους θύτες-θύματα. Αναφορικά, λοιπόν, με τα παθητικά θύματα, έχει βρεθεί ότι είναι παιδιά ανίσχυρα – σωματικά και συναισθηματικά – μπροστά στον θύτη. Επίσης, είναι ανασφαλή και ιδιαίτερα αγχώδη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα, με αποτέλεσμα να έχουν ελάχιστους φίλους και να νιώθουν μοναξιά και κοινωνική απομόνωση, ενώ διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στη βία και τη χρήση της. Αντιθέτως, οι θύτες-θύματα χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή, αυτοεκτίμηση και αυτοαξία από τους θύτες, τα θύματα και τους μη εμπλεκόμενους και παρουσιάζουν κατάθλιψη και έντονο άγχος. Επιπλέον, αυτή η ομάδα παιδιών διαφέρει από τους θύτες ως προς την εκφοβιστική τους συμπεριφορά, καθώς τα προκλητικά θύματα χρησιμοποιούν μία πιο αντιδραστική και παρορμητική συμπεριφορά σε σχέση με τη συμπεριφορά των θυτών που είναι προσανατολισμένη προς το στόχο και έχει ως σκοπό να αποφέρει απολαβές σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί (Haynie και συνεργ., 2001). Διαφέρουν, όμως, και από τα παθητικά θύματα στο γεγονός ότι οι θύτες-θύματα προκαλούν τη θυματοποίηση τους από τους συνομηλικούς τους και ανταποδίδουν και οι ίδιοι την επίθεση.

1.4.3. Οι παριστάμενοι

Παριστάμενος είναι οποιοσδήποτε γίνεται μάρτυρας μίας εκφοβιστικής συμπεριφοράς και δεν κάνει τίποτα για να βοηθήσει το θύμα ή για να σταματήσει τη θυματοποίηση. Σύμφωνα με τις Atlas και Pepler (1998), η εμπλοκή των συνομηλίκων αποτελεί σημαντικός παράγοντας στη συνέχιση και διατήρηση της εκφοβιστικής αλληλεπίδρασης, είτε συμμετέχουν ενεργά είτε όχι. Άλλωστε, ο παριστάμενος μπορεί να ενισχύσει τη συμπεριφορά του εκφοβιστή μέσω της αδράνειάς του και της μη εμπλοκής του, καθώς αυτή η απόφασή του ερμηνεύεται από τον θύτη ως αποδοχή και επομένως προσπαθεί να εντυπωσιάσει το κοινό του.

Οι παριστάμενοι διακρίνονται και αυτοί σε κατηγορίες. Οι Craig και Pepler (1995) και ο O' Connell και οι συνεργάτες του (1999) παρατήρησαν ότι οι συνομήλικοι ήταν παρόντες στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού που λάμβαναν χώρα στο προαύλιο και στις τάξεις και ότι οι παριστάμενοι υιοθετούσαν διάφορους ρόλους: συνεργάτες των εκφοβιστών, υποστηρικτές, κοινό και «μεσολαβητές σε ελάχιστες περιπτώσεις». Οι συνομήλικοι περνούσαν το ένα τέταρτο του χρόνου τους (23%) στο να συμμετέχουν ενεργά με τον θύτη στον εκφοβισμό του θύματος. Οι ερευνητές σχολιάζουν την αμφιθυμία των συνομηλίκων προς τον εκφοβισμό και αναφέρουν ότι συμβάλλουν με τη συνενοχή τους στο κύρος και στη δύναμη του θύτη. Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996β) βασιζόμενοι στις ονομαστικές αναφορές των συνομηλίκων, βρήκαν ότι το 87% των παριστάμενων διαδραμάτιζαν συμμετοχικό ρόλο. Οι συνηθέστεροι τύποι συμμετεχόντων ήταν οι «βοηθοί», οι οποίοι βοηθούσαν τον θύτη με τη χρήση σωματικής δύναμης (κλωτσιές, χτυπήματα), οι «ενισχυτές», οι οποίοι υποκινούσαν τον θύτη, οι «μη εμπλεκόμενοι», οι οποίοι παρέμεναν αδρανείς και προσποιούνταν ότι δεν έβλεπαν τι συμβαίνει και τέλος, οι «υπερασπιστές», οι οποίοι παρείχαν βοήθεια στο θύμα και αντιμετώπιζαν τον θύτη.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, πλήθος ερευνών αναφέρει τη συσχέτιση της θυματοποίησης με τη χαμηλή αυτοαντίληψη (Boulton & Smith, 1994. Rigby & Slee, 1991). Για τον λόγο αυτό, δεν προκαλεί έκπληξη το

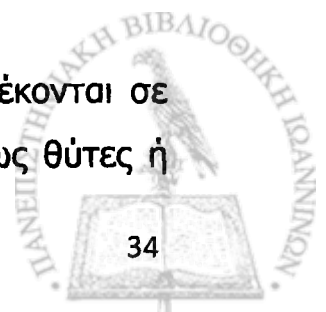
γεγονός ότι τα θύματα αντιλαμβάνονται τους παριστάμενους ως συνεργάτες των εκφοβιστών, ακόμα και αν δεν εμπλέκονται άμεσα στα περιστατικά. Άλλωστε, και οι ίδιοι οι ερευνητές επιβεβαιώνουν αυτή την αντίληψη εξαιτίας του ότι το ενδιαφέρον των παριστάμενων για την αρνητική κατάσταση του θύματος μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα οι μαθητές του Γυμνασίου να εκφράζουν λιγότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα σε σχέση με τα παιδιά του Δημοτικού (Rigby & Slee, 1991). Επιπλέον, η Menesini και οι συνεργάτες της (1997) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε Ιταλία και Αγγλία με σκοπό να εξετάσουν τη στάση των παριστάμενων απέναντι στο θύμα και στον θύτη βρήκαν ότι οι θύτες συνήθως θεωρούν ως συμμάχους τους εκείνους που αντιπαθούν τους αδύναμους.

Ο Hazler (1996) υποστηρίζει ότι οι παριστάμενοι αδυνατούν να αναλάβουν την ευθύνη ή να δράσουν υποστηρικτικά προς το θύμα για τους ακόλουθους λόγους: 1) δεν ξέρουν τι να κάνουν· 2) φοβούνται ότι θα γίνουν και οι ίδιοι στόχος της επιθετικής συμπεριφοράς των θυτών και 3) φοβούνται μη κάνουν λανθασμένες κινήσεις, οι οποίες θα προκαλέσουν ακόμη περισσότερα προβλήματα (όπ. αναφ. στην Cowie, 2000). Γι' αυτό επιλέγουν ως ασφαλέστερο τρόπο δράσης τη μη παρέμβαση.

1.5. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, βλέπουμε ότι οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ωστόσο, πάνω σε αυτό το θέμα υπάρχει διάσταση απόψεων και αποτελεσμάτων μεταξύ των ερευνητών, με κάποιους να ισχυρίζονται ότι οι διαφορές των φύλων είναι έντονες και με κάποιους άλλους ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων, αλλά διαφορές στη μορφή εκφοβισμού που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα δύο φύλα διαφέρουν ως προς την αναζήτηση βοήθειας.

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια σε περιστατικά εκφοβισμού, ως θύτες ή



θύματα ή θύτες/θύματα (Bjorkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982. Boulton & Underwood, 1992. Haynie και συνεργ., 2001. Lagerspetz και συνεργ., 1982. Olweus, 1994, 1995, 1997. Pateraki & Houndoumadi, 2001. Rigby & Slee, 1991. Solberg & Olweus, 2003. Whitney & Smith, 1993). Όμως, η αποδοχή ενός τέτοιου αποτελέσματος αποτελεί μια υπεραπλούστευση του προβλήματος, καθώς ο εκφοβισμός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, έχει διάφορες μορφές, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν γίνεται αναφορά σε διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Όσον αφορά στον άμεσο εκφοβισμό, οι Whitney και Smith (1993) σε έρευνα που διενήργησαν σε μεγάλο δείγμα παιδιών βρήκαν ότι τα ποσοστά των αγοριών που εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, ήταν μεγαλύτερα από εκείνα των κοριτσιών, ανεξαρτήτως της ηλικιακής ομάδας (Δημοτικό ή Γυμνάσιο), ενώ η συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού ήταν η σωματική επιθετικότητα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από πλήθος άλλων ερευνών (Baldry & Farrington, 1999. Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992. Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988. Olweus, 1994. Pateraki & Houndoumadi, 2001. Rivers & Smith, 1994).

Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι τόσο σαφείς, όταν ο λεκτικός εκφοβισμός αξιολογείται μόνος του, χωρίς να βρίσκεται σε συνδυασμό με τον σωματικό. Ο Borg (1999) σε δείγμα 6282 μαθητών, ηλικίας 9 έως 14 χρόνων, βρήκε ότι τα αγόρια – θύτες έκαναν χρήση των προσβολών περισσότερο από τα κορίτσια – θύτες και ότι τα αγόρια – θύματα εκφοβίζονταν μέσω προσβολών σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια. Αντιθέτως, έρευνες από τις Pateraki και Houndoumadi (2001) και τους Whitney & Smith (1993) βρήκαν ότι τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες από τα αγόρια να θυματοποιηθούν μέσω λεκτικών τρόπων. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το βαθμό λεκτικού εκφοβισμού στον οποίο εκτίθενται τα θύματα (Baldry & Farrington, 1999. Boulton & Underwood, 1992) ή χρησιμοποιούν οι θύτες (Atlas & Pepler, 1998). Συνεπώς, παραμένει ασαφές το κατά πόσο η λεκτική μορφή του εκφοβισμού αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών ή των κοριτσιών.

Αναφορικά με τις έμμεσες μορφές του εκφοβισμού, μεγάλος όγκος ερευνών υποστηρίζει ότι αυτές χρησιμοποιούνται συχνότερα από τα κορίτσια. Οι Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen (1988) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 11 και 12 ετών, με σκοπό να μελετήσουν τη συχνότητα χρήσης της έμμεσης επιθετικότητας από τα δύο φύλα, βρήκαν ότι πράγματι τα κορίτσια προτιμούσαν τις έμμεσες μορφές επιθετικότητας, ενώ τα αγόρια τις άμεσες. Επιπλέον, οι Bjorkqvist, Lagerspetz και Kaukiainen (1992) ενώ βρήκαν ότι στην ηλικία των 8, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με τη χρήση του έμμεσου εκφοβισμού, ωστόσο στις ηλικίες 11 έως 15 χρόνων, η έμμεση επιθετικότητα ήταν σαφώς περισσότερο διαδεδομένη στα κορίτσια απ' ό τι στα αγόρια. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να υποστηρίξουν και άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς (Borg, 1999. Pateraki & Houndoumadi, 2001. Rivers & Smith, 1994. Whitney & Smith, 1993).

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό εκδήλωσης και στη μορφή του εκφοβισμού. Η πλειοψηφία των ερευνών έδειξε ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού που εκδηλώνονται με άμεσους τρόπους (σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός), ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο πολύ τον έμμεσο εκφοβισμό, που εκφράζεται μέσω της διάδοσης φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό κλπ. Ωστόσο, επειδή ο έμμεσος εκφοβισμός είναι δύσκολο να εντοπιστεί με τη χρήση των ερωτηματολογίων ή των συνεντεύξεων, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές εναλλακτικοί τρόποι διερεύνησής του, όπως είναι η παρατήρηση των παιδιών στο σχολείο, έτσι ώστε να διευκρινιστεί η συχνότητα χρήσης του τόσο από τα κορίτσια όσο και από τα αγόρια.

1.6. Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχέση με την ηλικία

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του εκφοβισμού έχουν δείξει ότι η συχνότητα του προβλήματος έχει μια σταδιακή μείωση στις ηλικίες 8 έως 16 ετών. Οι Whitney και Smith (1993) σε δείγμα

μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ηλικίας 8 έως 16 ετών, διαπίστωσαν σταθερή μείωση των θυμάτων εκφοβισμού με την αύξηση της ηλικίας. Ειδικότερα, το ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν «κάποιες φορές ή και περισσότερο» από το 35% που ήταν στην Γ' Δημοτικού έπεσε στο 17% στην Στ' τάξη, ενώ και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από 14% που ήταν το ποσοστό στη Α' Γυμνασίου έπεσε στο μηδέν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ωστόσο, η εικόνα των θυτών είναι τελείως διαφορετική από εκείνη των θυμάτων. Τα ποσοστά των παιδιών που εκφობίζαν τους συνομηλίκους τους, αν και μικρότερα συγκριτικά με εκείνα των θυμάτων, παρέμεναν σταθερά στα χρόνια του Δημοτικού και μειώνονταν κατά τα δύο πρώτα χρόνια του Γυμνασίου, για να αυξηθούν ξανά στις ηλικίες των 13 έως 15 χρόνων. Στην τελευταία τάξη του Λυκείου, το ποσοστό των εκφοβιστών έπεφτε στο χαμηλότερο σημείο, χωρίς όμως να μηδενίζεται. Σχετικά με αυτές τις αυξομειώσεις, οι Whitney και Smith (1993) υποστηρίζουν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο οι ευκαιρίες για εκφοβισμό αυξάνονται. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι θύτες προτιμούν να εκφοβίζουν τα μικρότερα παιδιά. Ωστόσο, η μείωση του ποσοστού των θυτών που βλέπουμε να εμφανίζεται στην Α' τάξη του Γυμνασίου αποδίδεται στο γεγονός ότι οι θύτες είναι πλέον οι μικρότεροι στο σχολείο και συνεπώς είναι λιγότερο πιθανό να εκφοβίζουν τους άλλους. Αναφορικά με τη δραματική μείωση του ποσοστού των εκφοβιστών στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι αυτοί οι μαθητές έχουν πλέον στρέψει το ενδιαφέρον τους περισσότερο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και έχουν πάψει να είναι δυσαρεστημένοι με τη ζωή στο σχολείο.

Στην Αυστραλία, οι Rigby και Slee (1991) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και γενικά υπήρχε μείωση του βαθμού της θυματοποίησης σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας, ωστόσο διαπίστωσαν κάποιες διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών αναφορικά με την ηλικία και τη θυματοποίηση. Για τα αγόρια, βρήκαν ότι υπήρχε μια μικρή αύξηση του βαθμού θυματοποίησης στις ηλικίες 12 και 13 ετών, συγκριτικά με τα 10χρονα και 11χρονα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια ότι υπήρχε μία μείωση της θυματοποίησης καθώς μεγάλωναν. Μια πιθανή εξήγηση που δίνεται από τους ερευνητές είναι ότι τα παιδιά στην ηλικία αυτή εισέρχονται στο γυμνάσιο, όπου βρίσκονται με

μεγαλύτερα παιδιά, που μπορούν πιο εύκολα να τα εκφοβίσουν. Το παραπάνω εύρημα έχει υποστηριχθεί και από άλλες έρευνες, που δείχνουν ότι ο εκφοβισμός συχνά συνεπάγεται τη θυματοποίηση των μικρότερων παιδιών από τα μεγαλύτερα (Boulton & Underwood, 1992. Eslea & Rees, 2001. Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998. Smith, Madsen & Moody, 1999. Solberg & Olweus, 2003).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Salmivalli (2002), τα αποτελέσματα αναφορικά με τη μείωση του εκφοβισμού σε σχέση με την ηλικία βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Στην έρευνα, λοιπόν, που διεξήγαγε σε 1220 μαθητές Δημοτικού, ηλικίας 9 – 12 ετών, χρησιμοποίησε όχι μόνο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, αλλά και αναφορές των συνομηλίκων και των δασκάλων, προκειμένου να εξετάσει αν τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να επαναληφθούν με τη χρήση αυτών των ερευνητικών εργαλείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν χρησιμοποιούνται οι αναφορές των συνομηλίκων, τότε το ποσοστό της θυματοποίησης δεν μειώνεται ανάλογα με την τάξη (3,5%, 2,9% και 3,8% για την Δ', Ε' και Στ' τάξη αντίστοιχα). Το ίδιο βρέθηκε και από τις αναφορές των δασκάλων, με το 4,3% των μαθητών της Δ', το 4,7% της Ε' και το 5,7% της Στ' να έχουν αναγνωριστεί ως θύματα. Όμως, η χρήση της αυτοαναφοράς επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με τη μείωση της θυματοποίησης όσο αυξάνεται η ηλικία (από 21,8% στη Δ' μειώθηκε στο 14,2% στην Ε' και στο 12,8% στην Στ'). Αν τα παραπάνω ευρήματα από τα τρία ερευνητικά εργαλεία εξεταστούν σε συνδυασμό, τότε η υποκειμενική εμπειρία ενός παιδιού ως θύματος ή η προθυμία του να αυτοχαρακτηριστεί ως θύμα μπορεί να μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, αλλά το ποσοστό των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως θύματα από τους συνομήλικους και τους δασκάλους παραμένει σταθερό.

Όπως φάνηκε και από τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, η μείωση της θυματοποίησης σε συνάρτηση με την αύξηση της ηλικίας μπορεί να αποτελεί μια υποκειμενική αυταπάτη, καθώς τα μικρότερα παιδιά, ιδίως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, συνηθίζουν να ορίζουν τον εκφοβισμό με απλοϊκό τρόπο και να περιλαμβάνουν σε αυτόν οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά, όπως τους τσακωμούς, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την ανισορροπία στη

δύναμη μεταξύ των εμπλεκόμενων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναφέρουν περισσότερα επεισόδια εκφοβισμού, λόγω του εκτεταμένου ορισμού που έχουν δημιουργήσει για τον εκφοβισμό (Smith, Madsen & Moody, 1999. Eslea & Rees, 2001).

Επιπλέον, έχει φανεί από τις έρευνες ότι τα μικρότερα παιδιά αναφέρονται κυρίως στον σωματικό εκφοβισμό και όχι τόσο στον λεκτικό ή έμμεσο, επειδή δεν έχουν ακόμα αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις λεκτικές και κοινωνικές τους δεξιότητες σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992. Rivers & Smith, 1994. Smith, Madsen & Moody, 1999). Αυτό σημαίνει ότι τα περιστατικά εκφοβισμού ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά είναι πολύ πιθανό να είναι συγκαλυμμένα και κατά συνέπεια, να υποεκτιμώνται στις αναφορές των συνομηλίκων και των δασκάλων.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει την μείωση της θυματοποίησης σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αμφισβητούν αυτό το εύρημα θεωρώντας το ως πλασματικό, λόγω της χρήσης των αυτοαναφορών. Συνεπώς, δεν έχει διαπιστωθεί ένα σταθερό μοτίβο σχέσης μεταξύ ηλικίας και συχνότητας της θυματοποίησης και του εκφοβισμού. Γι' αυτό απαιτείται, λόγω του προβλήματος του ακριβούς ορισμού του εκφοβισμού και των διαφόρων μορφών του, τα ευρήματα αυτά να ερμηνεύονται με προσοχή (Eslea & Rees, 2001).

1.7. Συνέπειες του εκφοβισμού.

Όλες οι έρευνες που αφορούν στην εξέταση του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία έχουν βρει ότι έχει επιζήμιες επιδράσεις στη συμπεριφορά και στη ψυχική υγεία των μαθητών, ενώ ολοένα και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τον εκφοβισμό ως προάγγελο ανάπτυξης σοβαρότερων επιθετικών συμπεριφορών. Οι Huesmann, Eron, Lefkowitz και Walder (1984) διεξήγαγαν έρευνα 22 χρόνων σε 8χροņους εκφοβιστές και βρήκαν ότι η εκδήλωση πρόωρης επιθετικότητας στο σχολείο έχει πολύ

μεγάλες πιθανότητες να μετατραπεί σε σοβαρή αντικοινωνική επιθετικότητα κατά την πρόωρη ενηλικίωση. Μάλιστα μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί με εγκληματική συμπεριφορά, σωματική επιθετικότητα και παιδική κακοποίηση και για τα δύο φύλα, καθώς και συζυγική βία και επιθετική οδική συμπεριφορά για τους άνδρες. Και ο Olweus (1994) βρήκε ότι το 60% των θυτών, ηλικίας 12 έως 15 χρόνων, είχαν συλληφθεί τουλάχιστον μία φορά, ενώ το 35% με 40% είχε συλληφθεί τρεις ή και περισσότερες φορές μέχρι την ηλικία των 24. Ενώ οι Berthold και Hoover (2000) βρήκαν ότι οι μαθητές που εκφοβίζουν τους άλλους έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν επικίνδυνες συμπεριφορές σε άλλους τομείς της ζωής τους, όπως χρήση αλκοόλ και ουσιών, κάπνισμα, και προβλήματα στο σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά που δεν εκφόβιζαν. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τους Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen (1999), οι οποίοι, σε έρευνα μεγάλης κλίμακας με δείγμα 16410 Φιλανδούς μαθητές (ηλικίας 14 έως 16 ετών), βρήκαν ότι το να είναι ένας μαθητής θύτης συσχετίζεται με νεανική εγκληματικότητα, κατάχρηση αλκοόλ, βία στην ενήλικη ζωή και εγκληματική συμπεριφορά. Επιπλέον, βρήκαν ότι οι θύτες εμφανίζουν κατάθλιψη το ίδιο συχνά όσο και τα θύματα, σε ποσοστά 13% και 16% αντίστοιχα για τα αγόρια και 26% και για τις δύο ομάδες για τα κορίτσια. Εντύπωση προκαλούν τα ευρήματα των ερευνητών αναφορικά με τον αυτοκτονικό ιδεασμό ο οποίος συσχετίζεται σε διπλάσιο ποσοστό με τα αγόρια-θύτες σε σύγκριση με τα αγόρια-θύματα (8% και 4% αντίστοιχα), ενώ στα κορίτσια το ποσοστό είναι το ίδιο (8%) και για τις δύο ομάδες. Ωστόσο, όσον αφορά στην ομάδα των θυτών/θυμάτων, βρέθηκαν υψηλότερες συσχετίσεις αυτών των παιδιών με την κατάθλιψη (44% για τα κορίτσια και 23% για τα αγόρια) και τον αυτοκτονικό ιδεασμό (8% για τα κορίτσια και 11% για τα αγόρια), συγκριτικά με τις ομάδες των θυτών και των θυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν τα θύματα, για τα οποία ο εκφοβισμός έχει μακροπρόθεσμες σωματικές και ψυχολογικές συνέπειες. Σε διαχρονική έρευνα του Olweus (1994, 1995) βρέθηκε ότι τα αγόρια που είχαν θυματοποιηθεί κατά τη χρονική περίοδο των 12 έως 15 χρόνων είχαν πολύ υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και αρνητικής αυτοεικόνας στην ηλικία των 23.

Επιπλέον, ο βαθμός της θυματοποίησης κατά την παιδική ηλικία συσχετιζόταν με την ενήλικη κατάθλιψη. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα πρώην θύματα του εκφοβισμού μπορεί να εσωτερικεύουν τις αρνητικές αξιολογήσεις των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να κατακρίνουν τον εαυτό τους, να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να υποφέρουν από κατάθλιψη, ακόμα και αν έχουν απαλλαγεί πλέον από τα κοινωνικά ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά των θυμάτων. Επίσης, τα παιδιά αυτά βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους, φόβου, ντροπής και ανασφάλειας (Besag, 1989. Bjorkqvist Ekman & Lagerspetz, 1982. Boulton & Underwood, 1992. Hawker & Boulton, 2000. Kaltiala-Heino και συνεργ., 1999. Rigby & Slee, 1991. Slee, 1995. Whitney & Smith, 1993). Επιπλέον, τα θύματα θεωρούν το σχολείο ένα δυσάρεστο μέρος και τείνουν να έχουν μειωμένη ικανότητα μάθησης εξαιτίας του άγχους που νιώθουν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Besag, 1989. Houndoumadi & Pateraki, 2001. Olweus, 1994. Slee & Rigby, 1993a). Μάλιστα, ο Slee (1994) υποστηρίζει ότι το 10% των θυμάτων αναφέρει ότι δεν έρχεται στο σχολείο για να αποφύγει τον εκφοβισμό, ενώ το 29% απλώς το έχει σκεφτεί. Η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση ενός παιδιού μπορεί, επίσης, να οδηγήσει σε αυτοκτονικό ιδεασμό ή, χειρότερα, σε αυτοκτονία (Baldry, 2004. Kaltiala-Heino και συνεργ., 1999. Rigby, 2000).

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τις συνέπειες του εκφοβισμού είναι η σύνδεσή του με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ψυχιατρική παραπομπή. Σύμφωνα με την έρευνα της Kumrulinen και των συνεργατών της (1998), βρέθηκε ότι ο εκφοβισμός είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο ανάμεσα σε παιδιά που ήταν ψυχολογικά διαταραγμένα. Αναλυτικότερα, οι θύτες-θύματα είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά και στην υπερκινητικότητα και ανέφεραν ότι αισθάνονται αναποτελεσματικοί και ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ στα κορίτσια διαπιστώθηκε μεγαλύτερος βαθμός αρνητικής διάθεσης. Επίσης, αποτελούν την ομάδα παιδιών με τη μεγαλύτερη συχνότητα παραπομπής τους για ψυχιατρική στήριξη. Αντιθέτως, τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά και παρουσίαζαν περισσότερα ψυχοσωματικά

συμπτώματα, ιδίως τα αγόρια. Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για ψυχολογικές διαταραχές και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα εφήμερο φαινόμενο, αλλά δημιουργεί προβλήματα που διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και σχετίζονται με πολλές διαφορετικές περιοχές τόσο της τωρινής όσο και της μελλοντικής ζωής του παιδιού (Kumpulainen και συνεργ., 1998).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, ο εκφοβισμός συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Atlas & Pepler, 1998). Επομένως, δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα που θυματοποιούνται, αλλά και όλους όσους παρευρίσκονται στο περιστατικό ή έχουν άμεση σχέση με τους εμπλεκόμενους. Είναι, σύμφωνα με τους Sullivan, Cleary και Sullivan (2004) «σα να πετάς μια πέτρα στη μέση της λίμνης: οι κυματισμοί που δημιουργούνται απλώνονται προς τα έξω, προς τις όχθες της λίμνης». Ειδικότερα, ο εκφοβισμός έχει συνέπειες και για τους συνομήλικους, οι οποίοι είτε εμπλέκονται ενεργά στο περιστατικό είτε απλώς το παρακολουθούν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό και στη συχνότητα του εκφοβισμού (Atlas & Pepler, 1998). Συγκεκριμένα, η παρακολούθηση εκφοβιστικών περιστατικών προκαλεί ανησυχία και αναστάτωση στους παριστάμενους, οι οποίοι νιώθουν την πίεση να επέμβουν ή να εμπλακούν (Ziegler & Pepler, 1993). Μάλιστα, η έρευνα των Craig και Pepler (1997) αποκάλυψε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν επεμβαίνουν σε επεισόδια εκφοβισμού γιατί ανησυχούν για τη δική τους ασφάλεια, φοβούμενα ότι μπορεί να είναι τα επόμενα θύματα, ή γιατί θεωρούν ότι θα χειροτερέψουν την κατάσταση για το θύμα, μιας και στερούνται γνώσεων και δεξιοτήτων για να επέμβουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, βιώνουν έντονα αισθήματα ντροπής και ενοχής, επειδή δεν έκαναν τίποτα για να αποτρέψουν το περιστατικό και να βοηθήσουν το θύμα, ή νιώθουν ακόμη ότι έχουν χάσει τον αυτοσεβασμό τους (Reid, Monsen, Rivers, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

Η ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1. Ορισμός της ανθεκτικότητας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση μας έδειξε ότι υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών ως προς τον ορισμό της ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, ο Rutter (2007) όρισε την ανθεκτικότητα ως το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο κάποια άτομα παρουσιάζουν καλή προσαρμογή παρά τα αρνητικά βιώματά τους. Μάλιστα, υποστήριξε ότι ο όρος αυτός διαφέρει τόσο από την κοινωνική επάρκεια που ανέφερε η Masten και οι συνεργάτες της (1999) όσο και από τη καλή ψυχική υγεία. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά αντιθέτως οι άνθρωποι είναι ανθεκτικοί σε σχέση με κάποιους από τους κινδύνους, όχι όμως με όλους. Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορεί να είναι ανθεκτικοί αναφορικά με κάποια αποτελέσματα, άλλα πάλι όχι με όλα. Η Masten (2001) και η Waller (2001) διαπιστώνουν ότι οι πρώτες προσπάθειες εννοιολογικής κατανόησης της ανθεκτικότητας υπονοούσαν ότι τα ανθεκτικά παιδιά είχαν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή τρόπους αντιμετώπισης που τους επέτρεπε να έχουν μια καλή προσαρμογή, ακόμα και όταν έρχονταν αντιμέτωπα με σοβαρές δυσκολίες. Αυτά τα παιδιά περιγράφηκαν με διάφορους όρους, όπως «ατρόμητα», «άτρωτα», «ανθεκτικά σε πιέσεις» ή «σούπερ-παιδιά». Ωστόσο, η Masten (2001) ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει τίποτα το εξαιρετικό ή ασυνήθιστο στα ανθεκτικά παιδιά και ότι η μεγάλη έκπληξη στην έρευνα της ανθεκτικότητας είναι το πόσο κοινό είναι ως φαινόμενο, κάτι που προκύπτει στις περισσότερες περιπτώσεις από τη λειτουργία των βασικών συστημάτων προσαρμογής του ατόμου.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Masten (2001), πολλοί ερευνητές της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχουν ορίσει την ανθεκτικότητα από την άποψη της ικανότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στις μεγάλες προσδοκίες που έχει μια

δεδομένη κοινωνία ή κουλτούρα σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικίας και κατάστασης. Ωστόσο, σημειώνει ότι άλλοι ερευνητές, ιδίως αυτοί που ασχολούνται με τους τομείς που αφορούν στην πρόληψη της κατάχρησης ουσιών και στην ψυχοπαθολογία, έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην απουσία ψυχοπαθολογίας ή στα χαμηλού επιπέδου συμπτώματα και βλάβες ως κριτήρια για την ανθεκτικότητα, αντί για την παρουσία ακαδημαϊκών και κοινωνικών επιτευγμάτων.

Ο Minnard (2001) εμμένει στην άποψη ότι η ανθεκτικότητα ορίζεται αναφορικά με το πόσο καλή είναι η προσαρμογή του παιδιού που παρά την έκθεσή του σε σημαντικούς παράγοντες κινδύνου και αρνητικών κοινωνικών, οικογενειακών και προσωπικών βιωμάτων, αυτό δείχνει καλή προσαρμογή και φυσιολογική ανάπτυξη. Κατά την άποψή του, τα παιδιά αυτά δείχνουν επάρκεια, ανεξαρτησία και προσαρμοστικότητα. Ωστόσο, η Waller (2001) προειδοποιεί ότι αυτή η αποκλειστική επικέντρωση στα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι προβληματική, γιατί απομακρύνεται από το οικοσυστημικό πλαίσιο της ανθεκτικότητας, το οποίο τονίζει τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις των ατόμων με τα κοινωνικά συστήματα (οικογένεια, ομάδες άλλων ατόμων, κοινότητα).

Σύμφωνα με τους Masten & Coatsworth (1998), τους Luthar, Cicchetti & Becker (2000), την Masten (2001) και την Frydenberg (2004), η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να «επανέρχεται» ύστερα από την αντιμετώπιση δυσκολιών και τη βίωση αρνητικών γεγονότων. Είναι, δηλαδή, μια δυναμική διαδικασία, μέσα στην οποία τα άτομα δείχνουν θετική προσαρμογή παρά τις αντιξοότητες ή τα ψυχικά τραύματα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανθεκτικότητα δεν αντιπροσωπεύει μια ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας ή ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου (Luthar & Cicchetti, 2000. Waller, 2001). Αντιθέτως, είναι μια δυσδιάστατη έννοια, η οποία συνεπάγεται την έκθεση του ατόμου σε αντιξοότητες και την εκδήλωση θετικής προσαρμογής. Η Masten (1994) διακρίνει το φαινόμενο της ανθεκτικότητας σε τρεις ομάδες: σε εκείνη όπου 1) τα άτομα σε κίνδυνο έχουν καλύτερα αποτελέσματα από το αναμενόμενο, 2) η θετική προσαρμογή διατηρείται παρά την εμφάνιση δυσάρεστων καταστάσεων και 3) υπάρχει καλή

ανάρρωση του ατόμου από τα ψυχικά τραύματα (όπ. αναφ. στους Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Παρά τις διαφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των ερευνητών για τον ορισμό της ανθεκτικότητας, όλοι φαίνεται τουλάχιστον να συμφωνούν ως προς τις βασικές της ιδιότητες. Πρώτον, για να μπορέσουμε να χαρακτηρίσουμε ένα άτομο ως ανθεκτικό, θα πρέπει αυτό το άτομο να βιώνει καταστάσεις έντονου άγχους ή να ζει σε αντίξοες συνθήκες σε τέτοιο βαθμό που να απειλείται η ομαλή του ανάπτυξη. Άλλωστε, η ανθεκτικότητα δεν είναι δυνατή ή αναγκαία σε συνθήκες ύπαρξης χαμηλού κινδύνου ή έλλειψής του (Smokowski, Reynolds & Bezruszko, 1999). Δεύτερον, απαραίτητη ιδιότητα της ανθεκτικότητας είναι η καλή προσαρμογή του ατόμου, η οποία συνεπάγεται την ψυχική υγεία του ατόμου, την καλή ακαδημαϊκή επίδοση κλπ και όχι απλώς την απουσία ψυχοπαθολογίας ή κακής προσαρμογής. Μεταξύ, τώρα, των κινδύνων και της προσαρμογής παρεμβάλλονται κάποιοι μηχανισμοί που είναι γνωστοί με τον όρο *ψυχοκοινωνικοί πόροι*. Αυτοί οι μηχανισμοί διακρίνονται στους *προστατευτικούς* και συντελούν στη θετική προσαρμογή και την εκδήλωση ανθεκτικότητας (Masten & Coatsworth, 1998) και στους *μηχανισμούς ευπάθειας* ή *παράγοντες κινδύνου* και οδηγούν σε κακή προσαρμογή (Luthar & Cicchetti, 2000).

2.2. Παράγοντες κινδύνου

Ως παράγοντες κινδύνου ορίζονται οι αρνητικές ή εν δυνάμει αρνητικές συνθήκες που παρεμποδίζουν ή απειλούν τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και τη θετική του προσαρμογή (Blum, McNeely & Nonnemaker, 2002. Dent & Cameron, 2003. Grossman και συνεργ., 1992. Keogh, 2000. Luthar & Cicchetti, 2000. Waller, 2001). Ο Durlak (1998) υποστηρίζει ότι συγκεκριμένες αρνητικές εμπειρίες συχνά συσχετίζονται με πολύ αρνητικά αποτελέσματα και αν και πολλά παιδιά που εκτίθενται σε δύσκολες καταστάσεις δεν αναπτύσσουν σοβαρά προβλήματα, ένας παράγοντας κινδύνου μπορεί να αυξήσει τη πιθανότητα ύπαρξης αρνητικού αποτελέσματος. Ωστόσο, η Waller (2001) τονίζει ότι είναι η αθροιστική επίδραση των

παραγόντων κινδύνου που μπορεί να προκαλέσει το αρνητικό αποτέλεσμα, παρά ένας μόνο συγκεκριμένος παράγοντας. Μάλιστα ο Rutter (1979) σε έρευνα που διεξήγαγε για να μελετήσει τους παράγοντες κινδύνου μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (π.χ. συζυγικές διαφωνίες, φτώχεια, αποκλίνουσα συμπεριφορά του γονέα, εγκληματικότητα του πατέρα, ψυχιατρική διαταραχή της μητέρας και τοποθέτηση του παιδιού σε ανάδοχη οικογένεια), παρατήρησε ότι τα παιδιά που είχαν εκτεθεί σε έναν μόνο από αυτούς τους κινδύνους αναπτύχθηκαν το ίδιο καλά με τα παιδιά που δεν είχαν αντιμετωπίσει δυσκολίες· αντιθέτως, τα παιδιά που είχαν εκτεθεί σε τέσσερις από αυτούς τους παράγοντες επικινδυνότητας είχαν δέκα φορές περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ψυχιατρικές διαταραχές (όπ. αναφ. στη Waller, 2001, σελ. 293).

Αναφορικά με τον ορισμό των παραγόντων κινδύνου, οι Seifer και Sameroff (1987) υποστηρίζουν ότι αν και θεωρείται ένα ασήμαντο ζήτημα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ό,τι καθορίζει την ύπαρξη ευπάθειας ή μη εξαρτάται από τον αρχικό καθορισμό του κινδύνου. Μάλιστα ισχυρίζονται ότι κάποιος θα μπορούσε να υποθέσει ότι κάθε παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την προσαρμογή του παιδιού θα πρέπει να θεωρηθεί ως παράγοντας κινδύνου. Τότε, όμως, δε θα υπήρχε καμία πιθανότητα να βρεθούν τα κριτήρια εκείνα που θα διαφοροποιούσαν τους ευάλωτους από τους άτρωτους, αφού καθετί που διακρίνει τα παιδιά με καλή προσαρμογή από εκείνα με κακή προσαρμογή θα θεωρούνταν παράγοντας κινδύνου (όπ. αναφ. στον Kaplan, 2005).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών αναφορικά με τους παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν τα ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά συστήματα, αυξάνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την πιθανότητα ενός παιδιού να μην αναπτύξει ανθεκτικότητα. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, αυτά μπορούν να αφορούν σε περιγεννητικά προβλήματα (π.χ. πρόωρος τοκετός, χαμηλό βάρος γέννησης κλπ), σε γενετικό ιστορικό (π.χ. οικογενειακό ιστορικό διπολικής διαταραχής), σε χρόνιες ασθένειες, σε αναπτυξιακή καθυστέρηση κ.ά.

Επιπλέον, το οικογενειακό περιβάλλον έχει και αυτό συσχετιστεί με την αρνητική προσαρμογή του παιδιού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικογένειες έχουν λιγότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας συγκριτικά με τα προνομιούχα παιδιά, καθώς και κατώτερες δουλειές ως ενήλικες και περισσότερα προβλήματα στη προσωπική τους προσαρμογή. Με άλλα λόγια, οι συνθήκες ζωής της οικογένειας βάζουν σε κίνδυνο τα μεταγενέστερα επιτεύγματα των παιδιών (Keogh, 2000).

Η πλειοψηφία των ερευνητών έχει εντοπίσει και καταγράψει τα χαρακτηριστικά εκείνα που περιγράφουν τέτοιες οικογενειακές συνθήκες. Για παράδειγμα, οι Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan (1987) ερεύνησαν την επίδραση εννέα οικογενειακών παραγόντων κινδύνου που συσχετιζόνταν με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στις βαθμολογίες ευφυΐας παιδιών ηλικίας 4 χρόνων. Αυτοί περιλαμβάνουν: τη ψυχική ασθένεια της μητέρας, το άγχος, τον εξωτερικό τόπο ελέγχου, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, την ανειδίκευτη εργασία, τη μειονότητα, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, την απουσία συζύγου και τα αρνητικά γεγονότα ζωής. Οι ερευνητές τότε συνέκριναν τις δύο υποκατηγορίες παιδιών υψηλού και χαμηλού κινδύνου που είχαν διακριθεί με βάση τις παραπάνω μεταβλητές και βρήκαν ότι η ομάδα των παιδιών χαμηλού κινδύνου είχε καλύτερα αποτελέσματα στη γνωστική και ψυχική υγεία αναφορικά με καθεμία από τις μεταβλητές απ' ό,τι η ομάδα υψηλού κινδύνου. Βρήκαν, δηλαδή, όπως είχε βρει και ο Rutter (1979), ότι ένας ή δύο παράγοντες έχουν μικρή αρνητική επίδραση στα σκορ ευφυΐας των παιδιών, ενώ όταν προσέθεταν και την επίδραση ενός τρίτου παράγοντα κινδύνου, τότε παρατηρούταν δραματική μείωση στις βαθμολογίες. Άλλοι οικογενειακοί παράγοντες κινδύνου είναι: οι οικογενειακές συγκρούσεις, η ανασφαλής προσκόλληση και η φτωχή επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας, η ελλιπής επίβλεψη του παιδιού, ο αδιάφορος ή ανεκτικός τρόπος διαπαιδαγώγησης, η παραμέληση ή κακοποίηση του παιδιού, η χρήση αλκοόλ ή ουσιών από τους γονείς, το συνωστισμένο και περιορισμένο σε χώρο σπίτι και η απομάκρυνση του παιδιού από την οικογενειακή εστία (Buysse, 1997. Keogh, 2000. Rutter, 1979).

Τέλος, οι αρνητικές συνέπειες στο παιδί έχουν συσχετιστεί με επιβλαβή περιβάλλοντα και κοινωνικές συνθήκες, όπως είναι οι περιοχές με υψηλά επίπεδα ανεργίας, εγκληματικότητας και φτώχειας. Πέρα, όμως, από την κοινότητα στην οποία μεγαλώνει το νεαρό άτομο, και το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη ψυχοπαθολογίας. Για παράδειγμα, ένα σχολείο με άθλια κτιριακή υποδομή, με ανεπάρκειες σε προσωπικό και εξοπλισμό (Keogh, 2000), με υψηλά ποσοστά χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (Buysse, 1997) και με την ύπαρξη συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς και τη χρήση αυταρχικών μεθόδων διδασκαλίας, δεν μπορεί παρά να συμβάλλει αυτό το σχολείο στην κακή προσαρμογή του ατόμου. Επιπρόσθετα, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην ομάδα των συνομηλίκων, η οποία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του νεαρού ατόμου, σε τέτοιο βαθμό που οι απόψεις των συνομηλίκων και η αποδοχή από αυτούς να επισκιάζουν την επιρροή των κηδεμόνων και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις Carrella και Weinstein (2001), έχει βρεθεί ότι η αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων συσχετίζεται με κακή ψυχολογική προσαρμογή και χαμηλούς βαθμούς στο σχολείο. Επιπλέον, η υπερβολική κλίση του εφήβου προς τους συνομηλίκους και η τυφλή εμπιστοσύνη στην ομάδα των συνομηλίκων μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες κινδύνου, καθώς μία τέτοιου είδους προσκόλληση δείχνει ότι ο έφηβος έχει αρνητική αυτοαντίληψη, βιώνει ψυχολογικά προβλήματα και δε φαίνεται να λαμβάνει αρκετή στήριξη από τους συνομηλίκους του (Dekonic & Meeus, 1997). Άλλα παραδείγματα αρνητικής επιρροής της ομάδας συνομηλίκων είναι η ύπαρξη προβληματικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Cosden, 2001) και η αντικοινωνική συμπεριφορά των φίλων, καθώς και η εκδήλωση επικίνδυνων συμπεριφορών κατά τον ελεύθερο χρόνο του νεαρού ατόμου, όπως χρήση αλκοόλ και ουσιών και να τριγυρίζει άσκοπα στους δρόμους. (Buysse, 1997).

Σύμφωνα με τον Buysse (1997), οι παράγοντες κινδύνου δεν είναι άσχετοι μεταξύ τους, αλλά αντιθέτως βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεξάρτησης, όπου προκαλούν και ενισχύουν ο ένας τον άλλο. Κατά αυτό τον τρόπο, καταλήγουν σε μία αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία ενισχύει την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ως αντιστάθμισμα των παραγόντων κινδύνου θεωρούνται οι προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν την θετική προσαρμογή του ατόμου και προκύπτουν και αυτοί από τα ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

2.3. Προστατευτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Grossman και τους συνεργάτες του (1992), οι προστατευτικοί παράγοντες είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν τον κόσμο του ατόμου και μειώνουν την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας παρά την ύπαρξη των παραγόντων κινδύνου. Παρομοίως, οι Luthar και Cicchetti (2000) θεωρούν ως προστατευτικούς παράγοντες εκείνους που διαφοροποιούν τις επιδράσεις του κινδύνου, μεταστρέφοντας τες σε μία πιο θετική κατεύθυνση.

Αν και η ανθεκτικότητα έχει μελετηθεί σε άπειρες επικίνδυνες καταστάσεις και συνθήκες (πόλεμος, συνθήκες φτώχειας, οικογενειακή βία, φυσικές καταστροφές, κακοποίηση κλπ), ωστόσο η έρευνα παρουσιάζει «μία αξιοσημείωτη συνέπεια στο να υποδεικνύει τα χαρακτηριστικά εκείνα του παιδιού και του περιβάλλοντός του που συσχετίζονται με την επάρκεια ή την καλύτερη ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου κατά τη διάρκεια ή μετά την εμπειρία δύσκολων καταστάσεων» (Masten & Coatsworth, 1998, σελ. 212). Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνητών, οι προστατευτικοί παράγοντες κατηγοριοποιούνται σε ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς.

2.3.1. Ατομικά χαρακτηριστικά

Τα ατομικά χαρακτηριστικά αποτελούν ένα σύνολο γνωστικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών του ατόμου που επιδρούν προστατευτικά ενισχύοντας την ανθεκτικότητά του κάτω από αρνητικές συνθήκες και καταστάσεις. Ένα παράδειγμα αποτελεί η *αυτοεκτίμηση*. Οι Dumont και Provost (1999) βρήκαν στην έρευνά τους ότι οι έφηβοι με υψηλή αυτοεκτίμηση σπάνια χρησιμοποιούν στρατηγικές αποφυγής, ενώ προτιμούν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το

γεγονός ότι οι έφηβοι με καλή αυτοεκτίμηση θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να αντιδρούν στο περιβάλλον και επομένως νιώθουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που αμφισβητούν το πρόβλημα και βοηθούν στη μεταβολή της κατάστασης. Αυτοί οι έφηβοι δείχνουν να βασανίζονται λιγότερο από το άγχος αφού αντιλαμβάνονται ότι έχουν τον έλεγχο και είναι ικανοί να αντιδράσουν θετικά και ενεργητικά στο περιβάλλον τους.

Ένας, άλλος ατομικός προστατευτικός παράγοντας είναι ο *εσωτερικός τρόπος ελέγχου*. Σύμφωνα με τις Kliwer και Sandler (1992), η ύπαρξη εσωτερικού τρόπου ελέγχου σε ένα άτομο μπορεί να λειτουργήσει ως μία προστατευτική λειτουργία επηρεάζοντας τις αξιολογήσεις της αγχωτικής κατάστασης και τις προσπάθειες του ατόμου για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας. Για παράδειγμα, οι «εσωτερικοί» τύποι ανθρώπων είναι πιθανότερο να θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν το αποτέλεσμα των αρνητικών γεγονότων, μια πεποίθηση που, με τη σειρά της, οδηγεί στη μείωση της αρνητικής επίδρασης των γεγονότων (Glass & Singer, 1972). Επίσης, οι «εσωτερικοί» τύποι ανθρώπων, σύμφωνα με τον Anderson (1977), χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν τα αποτελέσματα των γεγονότων στη ψυχολογική συμπτωματολογία (όπ. αναφ. στις Kliwer & Sandler, 1992). Επιπλέον, όταν ένας έφηβος νιώθει ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικός και ότι έχει κάποιο έλεγχο του περιβάλλοντός του, τότε μπορεί και να ελπίζει, να σχεδιάζει και να θέτει προσωπικούς στόχους. Χωρίς αυτόν τον εσωτερικό τρόπο ελέγχου, τα παιδιά νιώθουν ανίσχυρα, καθώς πιστεύουν ότι υπάρχουν δυνάμεις έξω από αυτά που ελέγχουν και διαμορφώνουν την ζωή τους (Lewis, 1999. Worrell & Hale, 2001). Οι Wang, Haertel και Walberg (1997) υποστηρίζουν ότι τα ανθεκτικά παιδιά είναι πολυμήχανα, ανεξάρτητα και ευέλικτα και, επομένως, αυτή η επινοητικότητα τους είναι που τα ξεχωρίζει και τα κάνει να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο στη ζωή τους.

Επιπλέον, η υψηλή νοημοσύνη έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανθεκτικότητα. Οι Wang, Haertel και Walberg (1997) αναφέρουν ότι τα ανθεκτικά παιδιά έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης, ιδίως

στα λεκτικά, και μπορούν να σκέφτονται πρωτότυπες λύσεις για τα προβλήματα. Αυτός ο πρωτότυπος τρόπος σκέψης εκδηλώνεται συχνά μέσω του χιούμορ, το οποίο μπορεί να ανακουφίσει το άτομο και να μειώσει το άγχος και την πίεση. Μάλιστα, η σχέση του χιούμορ με την αντιμετώπιση του άγχους και των δυσκολιών έχει αποδειχθεί και επιστημονικώς. Οι Nezlek και Derks (2001) βρήκαν, σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 286 φοιτητές, ότι η χρήση του χιούμορ ως μέσου αντιμετώπισης του άγχους σχετίζεται θετικά με το πόσο ευχάριστη είναι η κοινωνική ζωή τους καθώς και με το πόσο σίγουροι νιώθουν για τον εαυτό τους στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους.

Η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς αποτελεσματικά το άγχος και τις πιέσεις είναι μια ακόμη δεξιότητα που διαφοροποιεί τους ανθρώπους «χαμηλού κινδύνου» από εκείνους που είναι «υψηλού κινδύνου». Οι αποτελεσματικές δεξιότητες αντιμετώπισης επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ατόμου στις δυσκολίες. Ανάλογα με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιούνται, το άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες είτε μέσω της κοινωνικής στήριξης, του χιούμορ, της αποδοχής συμβουλών κ.ά., είτε μέσω της αποφυγής ή των μοιρολατρικών σκέψεων. Ένα παιδί που θεωρείται ανθεκτικό θα επιλέξει ως τρόπο αντιμετώπισης των δυσχερειών τον πρώτο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια ενασχόληση με το πρόβλημα, όπου το άτομο παραμένει αισιόδοξο, χαλαρό, υγιές και κοινωνικά συνδεδεμένο, ενώ δε διστάζει να στραφεί προς τους άλλους για βοήθεια (Frydenberg, 2004).

Ένα άλλο ατομικό χαρακτηριστικό που λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας είναι το φύλο του παιδιού. Οι Smith και Carlson (1997) ισχυρίζονται ότι το φύλο αποτελεί ένα ατομικό χαρακτηριστικό που καθορίζει την επίδραση του άγχους στην προσαρμογή του ατόμου, παρόλο που η επίδραση του φύλου ποικίλλει με την ηλικία. Υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες έρευνες βρίσκουν ότι κατά τη διάρκεια της πρώτης και μέσης παιδικής ηλικίας, τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα σε αγχώδεις καταστάσεις, όπως το διαζύγιο, απ' ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, στην εφηβεία συμβαίνει το αντίθετο, με τα κορίτσια να αξιολογούν τις καταστάσεις ως περισσότερο αγχώδεις και να έχουν περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα (π.χ. κατάθλιψη ή διατροφικές διαταραχές). Επίσης, οι Kliwer και Sandler (1992) διεξήγαγαν έρευνα σε

δείγμα 238 παιδιών, ηλικίας 8 έως 16 ετών, και το οποίο αποτελούταν από παιδιά: α) που είχαν βιώσει το διαζύγιο των γονιών τους, β) που υπέφεραν από άσθμα και γ) που αποτελούσαν μέρος της ομάδας σύγκρισης με άτομα που δεν είχαν βιώσει δυσκολίες. Στόχος της έρευνάς τους ήταν να μελετήσουν τον τρόπο ελέγχου και την αυτοεκτίμηση ως παράγοντες που μπορούν να μειώσουν τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία αρνητικών γεγονότων ζωής και την ανάπτυξη ψυχολογικών συμπτωμάτων, καθώς και να εξετάσουν τις διαφορές που προκύπτουν ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Βρήκαν, λοιπόν, ότι η αυτοεκτίμηση των έφηβων κοριτσιών, συγκριτικά με αυτή των αγοριών, είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, τα κορίτσια χρησιμοποιούν την κοινωνική στήριξη για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Επίσης, βρέθηκε ότι τα κορίτσια με εξωτερικό τρόπο ελέγχου και χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο ευάλωτα στις επιδράσεις των αρνητικών γεγονότων ζωής στην ψυχοπαθολογία τους.

Εκτός από το φύλο του ατόμου, βασικό ρόλο διαδραματίζει και η ηλικία, καθώς τα προσωπικά χαρακτηριστικά εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές ηλικίες. Για παράδειγμα, οι Skinner και Connell (1986) αναφέρουν ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, εσωτερικεύουν περισσότερο τις γενικευμένες πεποιθήσεις τους για έλεγχο. Οι διαφορές στα επίπεδα εσωτερικεύσης μεταξύ των μικρότερων και των μεγαλύτερων παιδιών, καθώς και μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, θεωρείται ότι συμπίπτουν με τις μεταβολές στη γνωστική κατανόηση. Ομοίως, οι πηγές της αυτοεκτίμησης αλλάζουν στη πορεία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Για παράδειγμα, στη μέση παιδική ηλικία, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και η σωματική έλξη μπορεί να είναι λιγότερο σημαντικά για την αυτοεκτίμηση απ' ό,τι είναι στην εφηβεία (Clark-Stewart & Friedman, 1987). Επομένως, η διαδικασία με την οποία ένα προσωπικό χαρακτηριστικό προστατεύει από τις επιδράσεις των αγχωτικών γεγονότων μπορεί να διαφέρει στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης (Kliewer & Sandler, 1992).

2.3.2. Οικογενειακοί παράγοντες

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί πιθανότερα μία από τις πιο σημαντικές επιρροές στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι Werner και Smith (1982) βρήκαν ότι η παροχή φροντίδας στο πρώτο έτος της ζωής του παιδιού είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της παιδικής ανθεκτικότητας. Ο Rutter (1979) αναφέρει ότι η ύπαρξη καλής σχέσης επιδρά προστατευτικά στο νεαρό άτομο σε μεγάλο βαθμό. Την άποψη αυτή την υποστήριξε και ερευνητικά σε μελέτη που διεξήγαγε σε προβληματικές οικογένειες, όπου βρήκε ότι τα τρία τέταρτα των παιδιών που δεν είχαν καλή σχέση με τον ένα γονέα παρουσίασαν διαταραχές διαγωγής σε σύγκριση με το ένα μόνο τέταρτο των παιδιών εκείνων που είχαν καλή σχέση (όπ. αναφ. στους Smokowski, Reynolds, & Bezruczko, 1999). Η σχέση θετικής αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών με την ανθεκτικότητα υποστηρίχθηκε και από την έρευνα των Wyman, Cowen, Work, Hoyt-Meyers, Magnus, και Fagen (1999), οι οποίοι βρήκαν ότι οι γονείς των ανθεκτικών παιδιών, συγκριτικά με των παιδιών που δεν είχαν ομαλή προσαρμογή, ανέφεραν συμμετοχή στην ανατροφή των παιδιών τους κατά τη προσχολική και σχολική περίοδο, μεγαλύτερη συνέπεια στην επιβολή της πειθαρχίας και χρήση περισσότερων αυταρχικών πρακτικών πειθαρχίας, καθώς και περισσότερο θετικές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους. Επιπλέον, οι Schoon και Parsons (2002) βρήκαν στην έρευνά τους ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των παιδιών, ιδιαιτέρως εκείνων που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Επίσης, η συμμετοχή του πατέρα στις δουλειές του σπιτιού και στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών έχει ευεργετική επίδραση στην προσαρμογή τους.

Οι Springer, Wright και McCall (1997) αναφέρουν τους εξής τρόπους με τους οποίους η οικογένεια μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας του νεαρού ατόμου. Πρώτον, οι οικογενειακοί δεσμοί και οι τρυφερές σχέσεις με τους γονείς συντελούν στην απόκτηση της ικανότητας να αναπτύσσουν οι έφηβοι σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους. Δεύτερον, το

οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στο να έχει το παιδί θετικές προσδοκίες για τη ζωή του και αίσθηση σκοπού. Επίσης, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη ζωή του παιδιού το βοηθά να αναπτύξει τη συνεργατικότητα και το αίσθημα του «ανήκειν», ενώ παράλληλα του προσφέρεται σημαντική στήριξη στη λήψη σοβαρών αποφάσεων και επιλογών. Τέλος, η ύπαρξη ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από συνοχή, στήριξη και ισχυρές οικογενειακές παραδόσεις συντελεί στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου.

2.3.3. Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων στήριξης

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, πέρα από την οικογένεια, έχει τη δυνατότητα να παρέχει στο νεαρό άτομο ευκαιρίες για στήριξη και ωρίμανση. Σύμφωνα με τους Smokowski, Reynolds και Bezruczko (1999), τα κοινοτικά δίκτυα λειτουργούν ως ένας γενικός προστατευτικός παράγοντας και έχουν σημαντική προστατευτική λειτουργία. Τέτοια δίκτυα στήριξης αποτελούν η κοινότητα, το σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων και οι ενήλικες, εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος, που κατέχουν θέσεις κοινωνικής ευθύνης.

Σύμφωνα με τον Krovetz (1999α, 1999β), η ανθεκτική κοινότητα είναι μία κοινότητα που έχει υψηλές προσδοκίες για τα άτομα που την απαρτίζουν και προσφέρει υποστήριξη, καθώς και συνεχείς ευκαιρίες για συμμετοχή στα δρώμενα. Οι Holland και Andre (1987) αναφέρουν ότι η συμμετοχή των νεαρών ατόμων σε κοινωνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και στην κοινωνικοποίησή τους. υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των νεαρών εφήβων σε τέτοιες δραστηριότητες τους παρέχει μία δίοδο ώστε να εκφράσουν την ενέργειά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν με σαφήνεια ότι η κοινωνική συμμετοχή συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αυτοεκτίμηση και τον έλεγχο της αντίληψης. Επίσης, οι Rae-Grant, Thomas, Offord και Boyle (1989) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα 3294 παιδιών, ηλικίας 4 έως 16 χρόνων, βρήκαν ότι η συμμετοχή σε διάφορες

κοινωνικές δραστηριότητες σχετίζεται με χαμηλά ποσοστά εμφάνισης συμπεριφορικών προβλημάτων (όπ. αναφ. στους Dumont & Provost, 1999).

Το σχολείο αποτελώντας σημαντικό κομμάτι της κοινότητας μπορεί να λειτουργήσει ως μια «προστατευτική ασπίδα βοηθώντας τα παιδιά να αντέξουν τις αντιξοότητες που τους επιφυλάσσει η αγχώδης κοινωνία» (Benard, 1991, σελ. 12). Η σημασία της επιτυχίας στο σχολείο τονίστηκε και από τον Minnard (2001) όταν επεσήμανε ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία σχετίζεται με θετικά προσωπικά αποτελέσματα. Οι Dent και Cameron (2003) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά στην ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή, στη συμπεριφορά του και στην αυτοαξία του. Ο Rutter (1979) βρήκε σε έρευνά του ότι οι τα χαρακτηριστικά του σχολείου και η συμπεριφορά του μαθητή αυξάνονταν με την πάροδο του χρόνου. Με άλλα λόγια, ο αριθμός των προβλημάτων συμπεριφοράς που βίωνε ένα νεαρό άτομο μειωνόταν σταδιακά αν αυτό το άτομο βρισκόταν σε επιτυχημένα σχολεία και αυξανόταν αν βρισκόταν σε μη επιτυχημένα. Ο Rutter (1979) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο που καλλιεργεί υψηλή αυτοεκτίμηση στους μαθητές του και προωθεί την κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών (όπ. αναφ. στη Benard, 1991).

Εντούτοις, τα νεαρά άτομα δεν βρίσκουν στήριξη μόνο από την κοινότητα και το σχολείο, αλλά και από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Η ομάδα των συνομηλίκων έχει πολύ ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη του εφήβου η οποία είναι ακόμα ισχυρότερη σε καταστάσεις όπου ο έφηβος λαμβάνει λίγη ή και καθόλου κοινωνική στήριξη (Cappella & Weinstein, 2001). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να χρειαστεί να αναπληρώσει την έλλειψη άλλων μορφών στήριξης, συμπεριλαμβανομένου της οικογενειακής. Αν ο έφηβος βιώνει το συναίσθημα της αποδοχής και είναι σε θέση να αναπτύξει την ταυτότητά του και να ενσωματώσει συγκεκριμένες αξίες μέσω της ομάδας των συνομηλίκων, τότε μπορεί να αναπτύξει ανθεκτικότητα, αφού αυτά τα χαρακτηριστικά και η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες (Rodgers & Rose, 2002. Smith & Carlson, 1997).

Τέλος, ενήλικες εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι προπονητές, οι ιερείς και άλλοι ενήλικες που κατέχουν θέσεις κοινωνικής ευθύνης αποτελούν εν δυνάμει τα άτομα εκείνα με τα οποία ο έφηβος μπορεί να ταυτιστεί. Το νεαρό άτομο μπορεί να δει αυτούς τους ανθρώπους ως πιθανά πρότυπα που σχηματίζουν ένα δίκτυο στήριξης. Οι Werner και Smith (1992) υποστηρίζουν ότι αυτά τα άτομα είναι σε θέση να ενθαρρύνουν και να αποδεχτούν τον έφηβο και με αυτό τον τρόπο ασκούν θετική επίδραση στην αυτοαντίληψή του, στους στόχους του και στην ταυτότητά του. Αυτά τα εξωτερικά συστήματα στήριξης μπορούν να ανταμείψουν τις ικανότητες και δεξιότητες του εφήβου και να του παρέχουν μια αίσθηση σκοπού και εσωτερικού τόπου ελέγχου ή ένα σύστημα πεποιθήσεων με το οποίο να ζουν. Από αυτή την άποψη, το σχολείο δεν θα πρέπει να υποτιμάται ως ένα εν δυνάμει προστατευτικό περιβάλλον για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες. Οι McWhirter, McWhirter, McWhirter και McWhirter (1998) υποστηρίζουν ότι όταν η κοινωνική στήριξη είναι ανεπαρκής σ' ένα περιβάλλον (π.χ. οικογένεια), τα άλλα περιβάλλοντα θα πρέπει να αντισταθμίσουν αυτή την έλλειψη ή να βοηθήσουν στην αναδημιουργία της στήριξης που είναι απαραίτητη για να δυναμώσει η αδύναμη περιοχή. Η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και η ακαδημαϊκή επιτυχία θα αυξήσουν την ανθεκτικότητά τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι έφηβοι αυτοί όχι μόνο θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που επιτηρούνται από άτομα εμπιστοσύνης και είναι εποικοδομητικές, αλλά και επειδή τους παρέχεται η δυνατότητα να συναναστρέφονται άτομα που τους ενθαρρύνουν, τους υποστηρίζουν και ενδιαφέρονται για το καλό τους. Κατά συνέπεια, μία τέτοια κατάσταση θα αυξήσει το αίσθημα αυτοαξίας, επειδή, όταν ένας έφηβος νιώθει ότι αξίζει και ότι υπάρχει ένα δίκτυο που τον στηρίζει, οι πιθανότητες να αναπτύξει ανθεκτικότητα και να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση αυξάνονται σε μεγάλο βαθμό.

Συμπερασματικά, η σχέση με την κοινότητα, οι φίλοι και οι ενήλικες που δεν ανήκουν στο οικογενειακό περιβάλλον παρέχουν ένα σημαντικό δίκτυο



κοινωνικής στήριξης στο παιδί. Όσο περισσότερη ελευθερία έχει το παιδί να προσεγγίσει έμπιστους «άλλους» και να συζητήσει τα προβλήματά του και τις ανησυχίες του, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να του προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια για να αντιμετωπίσει τις δυσχέρειες.

2.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης και γνωστική αξιολόγηση των αντιξοοτήτων και σύνδεσή τους με το φαινόμενο του εκφοβισμού

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί τώρα το άτομο για να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις αγχωτικές καταστάσεις εξαρτώνται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ή αξιολογεί την δεδομένη κατάσταση. Οι Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis και Gruen (1986) αναγνώρισαν δύο τρόπους αξιολόγησης των δυσχερειών, την πρωτογενή αξιολόγηση και τη δευτερογενή. Στην πρωτογενή αξιολόγηση, το άτομο επιχειρεί να κάνει μια αποτίμηση της κατάστασης για να δει αν διακινδυνεύει κάτι από αυτή. Για παράδειγμα, αν υπάρχει ενδεχόμενη βλάβη ή ωφέλεια αναφορικά με την αυτοεκτίμησή του ή αν απειλείται η ψυχική του υγεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, εδώ, οι αξιολογήσεις της κατάστασης, οι οποίες είναι: η βλάβη ή απώλεια και αναφέρεται σε ζημιά που έχει ήδη συμβεί, όπως η φθορά μιας φιλίας ή η απώλεια της αυτοεκτίμησης· η απειλή και αναφέρεται σε ενδεχόμενη βλάβη ή απώλεια· και η πρόκληση που αναφέρεται στις ευκαιρίες για ανάπτυξη, απόκτηση γνώσεων και κέρδος. Οι δύο πρώτες αξιολογήσεις προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, ενώ η τρίτη χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα (Folkman, 1984).

Οι Hunter και Boyle (2004) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 459 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου θέλησαν να διερευνήσουν τις αξιολογήσεις που έκαναν οι μαθητές σχετικά με τις συνέπειες της εμπλοκής τους σε περιστατικά εκφοβισμού, με σκοπό να δουν αν τα επεισόδια αυτά αξιολογούνταν ως απειλές ή προκλήσεις. Όσον αφορά στις προκλήσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 44% των παιδιών πίστευε ότι οι εκφοβιστικές εμπειρίες ήταν μία ευκαιρία για να μάθουν όσο καλύτερα γίνεται όλες τις σημαντικές όψεις των

διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, το 19% θεωρεί ότι θα μάθει να αντιμετωπίζει τις μελλοντικές δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία, ενώ το 12% πιστεύει ότι τέτοιες εμπειρίες θα αποτρέψουν άλλους από το να εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους. Αναφορικά με τις απειλές, οι αρνητικές ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες του εκφοβισμού στα θύματα αναφέρθηκαν από το 38% και 28% των μαθητών αντίστοιχα. Υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό παιδιών (4%) που ανέφερε την πιθανότητα η θυματοποίηση ενός παιδιού να το οδηγήσει να γίνει και αυτό θύτης.

Από την άλλη πλευρά, στη δευτερογενή αξιολόγηση, σύμφωνα με την Folkman και τους συνεργάτες της (1986), το άτομο αξιολογεί το τι μπορεί να γίνει για να ξεπεραστεί ή να αποτραπεί η βλάβη ή να βελτιωθούν οι προοπτικές της κατάστασης προς όφελος του. Κατά αυτή την έννοια, η Folkman (1984) ισχυρίζεται ότι ο έλεγχος που επιδεικνύει κάθε άτομο όταν αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις είναι απόρροια της δευτερογενούς αξιολόγησης, επειδή σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που έχει ο καθένας σχετικά με την ικανότητά του να ελέγχει τη δεδομένη κατάσταση, και επομένως εκφράζει τις κρίσεις που κάνει ένα άτομο αναφορικά με το πόσο καλά αξιολόγησε τους πόρους που διέθετε για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Η Folkman και οι συνεργάτες της (1986), με δείγμα 85 παντρεμένα ζευγάρια, βρήκαν ότι όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται την κατάσταση ως ευμετάβλητη, τότε είναι πιθανότερο να κάνουν χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης που εστιάζουν άμεσα στο πρόβλημα. Αντιθέτως, όταν η αρνητική κατάσταση αξιολογείται ως μη αναστρέψιμη και ότι θα πρέπει να την αποδεχτούν, τότε χρησιμοποιούνται περισσότερο οι στρατηγικές αποφυγής.

Για να ολοκληρωθεί η περιγραφή του μοντέλου της ανθεκτικότητας, θα πρέπει να αναφερθούμε και στις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί το άτομο και η επιλογή των οποίων θεωρείται κρίσιμη για την ομαλή προσαρμογή των ατόμων παρά την ύπαρξη αντιξοοτήτων. Σύμφωνα με την Folkman (1984), υπάρχουν δύο βασικές λειτουργίες στις στρατηγικές αντιμετώπισης. Η πρώτη λειτουργία αφορά στις προσπάθειες αντιμετώπισης που εστιάζουν στο *πρόβλημα ή στην προσέγγιση* (π.χ. η αναζήτηση πληροφοριών ή συμβουλών, η αποδοχή κοινωνικής στήριξης, καθώς και η

διερεύνηση των πιθανών λύσεων του προβλήματος), δηλαδή συνεπάγονται την άμεση δράση του ατόμου για επίλυση του προβλήματος ή αλλαγή της αγχωτικής κατάστασης. Η δεύτερη λειτουργία αφορά στις προσπάθειες που εστιάζουν στο *συναίσθημα ή την αποφυγή* (π.χ. η απομόνωση, η αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων, οι μοιρολατρικές αντιλήψεις και οι ευσεβείς πόθοι), δηλαδή στοχεύουν στη μείωση της ψυχολογικής πίεσης μέσω της αποφυγής των επιβλαβών ερεθισμάτων, χωρίς καν να καταβληθεί κάποια προσπάθεια από το άτομο για να αλλάξει την κατάσταση (Dumont & Provost, 1999. Patterson & McCubbin, 1987. Seiffge-Krenke, 2000. Zimmer-Gembeck & Locke, 2007). Η πρώτη στρατηγική αντιμετώπισης έχει χαρακτηριστεί ως *λειτουργική*, γιατί οδηγεί σε υψηλότερη επάρκεια, θετική προσαρμογή και καλή ψυχική υγεία, ενώ η δεύτερη θεωρείται *δυσλειτουργική*, αφού σχετίζεται με την κακή προσαρμογή του ατόμου, τη χαμηλή επάρκεια και την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας. Μάλιστα, η Seiffge-Krenke (1993, 1998) υποστηρίζει ότι οι έφηβοι που είχαν διαγνωστεί με κατάθλιψη, άγχος, παραβατική συμπεριφορά και εξάρτηση από ναρκωτικά χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα απομόνωσης και αποφυγής. Επιπλέον, οι Dumont και Provost (1997), σε δείγμα 297 μαθητών στη μέση εφηβεία, βρήκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις στρατηγικές αποφυγής και στο άγχος και αρνητικές συσχετίσεις με την αυτοεκτίμηση.

Σχετικά, τώρα, με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές σε καταστάσεις εκφοβισμού, οι Hunter και Boyle (2004) βρήκαν στην έρευνά τους ότι τα κορίτσια ήταν πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν την κοινωνική στήριξη συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη χρήση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα, στην αποφυγή ή στους ευσεβείς πόθους. Ωστόσο, βρήκαν ότι η χρήση των ίδιων στρατηγικών αναζήτησης κοινωνικής στήριξης μειωνόταν με την ηλικία όταν τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις εκφοβισμού. Επίσης, τόνισαν ότι η αξιολόγηση που γινόταν από τους μαθητές αναφορικά με τη φύση της αρνητικής κατάστασης, είτε ως πρόκληση είτε ως απειλή, επηρεαζόταν από την επιλογή της στρατηγικής αντιμετώπισης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που αξιολογούσαν το πρόβλημα ως

πρόκληση ήταν πιθανό να χρησιμοποιήσουν συχνότερα στρατηγικές αντιμετώπισης που εστιάζουν στο πρόβλημα ή αναζήτησης κοινωνικής στήριξης. Ακόμη, οι στρατηγικές που βασίζονταν στη χρήση των ευσεβών πόθων χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τους μαθητές που θεωρούσαν ότι η εμπειρία της θυματοποίησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.

Οι Owens, Shute και Slee (2000) επίσης ανέλυσαν τις στρατηγικές με τις οποίες αντιμετωπίζουν τα θύματα του εκφοβισμού τις διάφορες μορφές επιθετικότητας. Σε αυτή την μελέτη, χρησιμοποιήθηκε δείγμα 54 Αυστραλών κοριτσιών, ηλικίας 15 ετών, στις οποίες οι ερευνητές έδειξαν ένα σκίτσο που περιέγραφε ένα περιστατικό έμμεσης μορφής εκφοβισμού και ρωτήθηκαν, ανάμεσα στα άλλα, με ποιο τρόπο το θύμα αντιδρούσε σε τέτοια περιστατικά. Η πιο πιθανή απάντηση που δόθηκε ήταν ότι το θύμα, αρχικά, θα αρνούταν την ύπαρξη του προβλήματος και θα προσποιούνταν ότι δεν το επηρέασε. Στη συνέχεια, το θύμα θα προσπαθούσε να αποδράσει από αυτή την κατάσταση μέσω της ένταξής του σε άλλες ομάδες, της απουσίας του από το σχολείο και, σε ακραίες περιπτώσεις, της αυτοκτονίας.

Αναφορικά με τις ψυχολογικές επιδράσεις που προκαλούν οι διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης στους μαθητές, οι Kochenderfer-Ladd και Skinner (2002), σε δείγμα 356 μαθητών, ηλικίας 9 – 10 ετών, βρήκαν κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λιγότερο την κοινωνική στήριξη ήταν πιθανό να απομονωθούν. Ωστόσο, στα κορίτσια η κοινωνική απομόνωση συσχετίστηκε με υψηλά ποσοστά αποδέσμευσης από το πρόβλημα. Επιπλέον, στα κορίτσια δε βρέθηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης, στην κατάθλιψη και στο άγχος. Αντιθέτως, στα αγόρια η χρήση της αποδέσμευσης και της εξωτερίκευσης ως στρατηγικών αντιμετώπισης συσχετίζεται με την κατάθλιψη και το άγχος, όταν το αγόρι έχει υποστεί σοβαρή θυματοποίηση. Επίσης, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των δασκάλων, τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα έχουν λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα.

Από τα παραπάνω ευρήματα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα οδηγούν στη

θετική προσαρμογή του ατόμου και την καλή ψυχική υγεία σε αντίθεση με αυτές που εστιάζουν στο συναίσθημα ή την αποφυγή της δύσκολης κατάστασης.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε Έλληνες μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Επίσης, να ερευνηθεί το προφίλ των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, ως θύματα, ως θύτες-θύματα σε σχέση με τη στήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, με την αυτοεκτίμηση που διαθέτουν και με την ψυχική τους υγεία. Τέλος, υπάρχει και ένας μεθοδολογικός στόχος που αφορά στη διερεύνηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Ανθεκτικότητας και στη σχέση της με άλλες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της ανθεκτικότητας, όπως οι κλίμακες της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας. Σύμφωνα, λοιπόν, και με την βιβλιογραφική επισκόπηση, αναπτύχθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Τα ποσοστά των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού θα είναι χαμηλότερα σε σχέση με τα ποσοστά που έχουν βρεθεί σε άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των παιδιών που δεν εμπλέκονται στα εκφοβιστικά επεισόδια θα ήταν το μεγαλύτερο. Στη συνέχεια, θα ήταν η ομάδα των «θυμάτων», των «θυτών» και τέλος, των «θυτών/θυμάτων».
2. Τα αγόρια θα εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια.
3. Τα αγόρια θα χρησιμοποιούν περισσότερο τον σωματικό ή τον λεκτικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια κυρίως τον έμμεσο εκφοβισμό.
4. Τα παιδιά θα έχουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση της επιθετικότητας, ενώ θα πιστεύουν ότι κανείς θα πρέπει να μεσολαβεί για την λήξη επεισοδίων εκφοβισμού.
5. Τα περισσότερα παιδιά θα τείνουν να βοηθούν το θύμα σε καταστάσεις εκφοβισμού.

6. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θα υποστηρίξει ότι οι δάσκαλοι επεμβαίνουν στα επεισόδια εκφοβισμού.
7. Τα παιδιά-θύτες θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ τα θύματα ή οι θύτες-θύματα θα έχουν χαμηλότερη.
8. Τα παιδιά που θυματοποιούνται θα έχουν περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας.
9. Η υψηλή αυτοεκτίμηση και η καλή ψυχική υγεία, καθώς και η στήριξη από την οικογένεια θα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας στα παιδιά που θυματοποιούνται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος συνολικά 324 μαθητές, εκ των οποίων 166 (51,2%) ήταν αγόρια και 157 (48,5%) ήταν κορίτσια (υπήρχε και ένα άτομο που δεν δήλωσε το φύλο του). Το δείγμα περιλαμβάνει 135 (41,7%) μαθητές της Ε' και 187 (57,7%) μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονται από σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας (Ιωάννινα και Καλαμάτα). Στους Πίνακες 1α & 1β, σελ. 63, φαίνεται η κατανομή του δείγματος ανά πόλη, φύλο και σχολική τάξη. Περισσότερες λεπτομέρειες που αφορούν στο δείγμα δίνονται παρακάτω, στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1α. Κατανομή του συνόλου του δείγματος ανά πόλη

Σύνολο δείγματος (N=324)	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΚΑΛΑΜΑΤΑ
	171 (52,7%)	153 (47,3%)

Πίνακας 1β. Κατανομή του συνόλου του δείγματος ανά φύλο και τάξη

	Σύνολο δείγματος (N = 324)	Ε' Δημοτικού (N = 135, 41,7%)	Στ' Δημοτικού (N = 187, 57,7%)
Αγόρια	166 (51,2%)	70	95
Κορίτσια	157 (48,5%).	65	92

3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η διανομή και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Αποτελείται από 11 σελίδες εκ των οποίων στην πρώτη περιλαμβάνονται ορισμένες επεξηγήσεις για τον σκοπό και τη διαδικασία συμπλήρωσης και ερωτήσεις που αφορούν στα βασικά δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, όπως φύλο, ηλικία, τάξη, τόπος καταγωγής, μορφωτικό επίπεδο γονέων και επάγγελμα και βαθμός τελευταίου ελέγχου στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από πέντε ερωτηματολόγια που θα παρουσιαστούν με τη σειρά χορήγησής τους κατά την ερευνητική διαδικασία.

Πρώτο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο για «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομήλικους» ("Peer Experiences Questionnaire – PEQ") των Vernberg, Jacobs και Hershberger (1999) το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Γιοβαζολιά, Κουρκούτα και Μητσοπούλου (2008). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 91 ερωτήσεις και 10 υποκλίμακες: Τι σου συνέβηκε, Τι έκανες, Τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή όταν τα βάζουν μαζί του/της (Αντιδράσεις των ενηλίκων, Συμπάσχων παριστάμενος, Επιθετικός παριστάμενος, Θύμα παριστάμενος), Τι πιστεύω, Επικίνδυνες συμπεριφορές, Παρενόχληση και αδιαλλαξία, Πώς είναι οι φίλοι μου, Πώς αισθάνθηκα, Πώς είναι το σχολείο μου, Γονική υποστήριξη στο σχολείο. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν για τη συχνότητα με την οποία επιδίδονται σε διάφορα είδη συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας διαφορετικές κλίμακες μέτρησης τύπου Likert κάθε φορά. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εξάγονται συμπεράσματα κυρίως για το εάν κάποιος ή κάποια είναι θύμα, θύτης ή και τα δύο, για τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Η επιθετικότητα είναι νόμιμη και επιβεβλημένη, Η επιθετικότητα αυξάνει το κύρος και την ισχύ, Δεν πρέπει κάποιος να μεσολαβεί στους τσακωμούς), ενώ γίνεται διάκριση μεταξύ άμεσης και έμμεσης θυματοποίησης. Παραδείγματα των ερωτήσεων είναι τα εξής: Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυμάτιζε, ή, Εγώ

και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια, ή, Προσπαθώ να το σταματήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. Οι αρχικοί συγγραφείς αναφέρουν ότι δείκτες Cronbach για τις υποκλίμακες θύτης και θύμα είναι $\alpha = 0,78$ και $\alpha = 0,85$ αντίστοιχα. Η αξιοπιστία του δικού μας δείγματος ήταν $\alpha = ,86$ για την υποκλίμακα του θύτη, $\alpha = ,77$ για την υποκλίμακα του θύματος.

Στη συνέχεια, το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Στήριξης (The Social Support Questionnaire, SSQ6: Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987. Μεταφράστηκε στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης στήριξης που λαμβάνει το άτομο από μέλη της οικογένειάς του, δηλαδή από την μητέρα, τον πατέρα και τα αδέρφια. Η έκδοχή αυτή του SSQ περιλαμβάνει τρία μέρη: Το πρώτο αφορά τη στήριξη από τη μητέρα, το δεύτερο από τον πατέρα, και το τρίτο τη στήριξη από τα αδέρφια. Κάθε μέρος περιέχει τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι ίδιες και για τα τρία μέρη. Η απάντηση δίνεται σε κλίμακα επτά βαθμίδων, με το 1 να αντιστοιχεί στο "ποτέ" (σε σχέση με το περιεχόμενο της ερώτησης), και 5 = "πάντα". Παραδείγματα: Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου; Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στη μητέρα σου σε στιγμές δυσκολίας; Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια; Υψηλότερη βαθμολογία στο SSQ είναι ενδεικτική υψηλότερης αναφερόμενης στήριξης από τα μέλη της οικογένειας. Η αξιοπιστία της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα ήταν $\alpha = ,78$.

Όσον αφορά στη μέτρηση της ανθεκτικότητας, χρησιμοποιήθηκε η έκδοση με τις 15 ερωτήσεις της Κλίμακας Ανθεκτικότητας (Resilience Scale) των Wagnild και Young (1993), έτσι όπως τροποποιήθηκαν από τους Neill και Dias (2001) (απόδοση στα ελληνικά από τη Σ. Λεοντοπούλου). Η βαθμολόγηση της κλίμακας γίνεται σε μία 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = συμφωνώ και 7 = διαφωνώ. Όλες οι ερωτήσεις είναι θετικά εκφρασμένες, έτσι ώστε μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα να δηλώνει υψηλότερη ανθεκτικότητα. Παραδείγματα των ερωτήσεων είναι: Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου, και, όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία. Οι

αρχικοί συγγραφείς δηλώνουν ότι η κλίμακα έχει συγχρονική εγκυρότητα (Concurrent validity) σε σχέση με άλλες κλίμακες ηθικού, ικανοποίησης από τη ζωή και κατάθλιψη, ενώ οι Neill και Dias (2001) σημειώνουν ότι το Cronbach's για την παρούσα κλίμακα είναι $\alpha = 0,91$. Η αξιοπιστία στο ελληνικό δείγμα είναι $\alpha = ,79$.

Επιπλέον, η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale) χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή, προσαρμοσμένη στα ελληνικά από τη Σ. Λεοντοπούλου. Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 = συμφωνώ απόλυτα έως 4 = διαφωνώ απόλυτα. Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεκτίμησης. Παραδείγματα: Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους, ή, Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τίποτα καλό επάνω μου. Η αξιοπιστία στο ελληνικό δείγμα είναι $\alpha = ,75$.

Τέλος, δόθηκε η Γενική Κλίμακα Υγείας (General Health Questionnaire, GHQ-28: Goldberg, 1978. Απόδοση στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο) η οποία χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ψυχικής υγείας των συμμετεχόντων, μέσα από τον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων *ψυχοπαθολογίας*. Η κλίμακα αξιολογεί την κατάθλιψη, το περιστασιακό άγχος, την ύπαρξη σωματικών συμπτωμάτων και την κοινωνική δυσλειτουργία. Οι ερωτήσεις αφορούν ενοχλήματα που το άτομο είχε τον τελευταίο καιρό. Οι πιθανές απαντήσεις δίνονται σε μία 4-βάθμια κλίμακα. Θα πρέπει να πούμε ότι για τη στατιστική επεξεργασία, οι απαντήσεις 1 και 2 κωδικοποιήθηκαν ως 0, και οι απαντήσεις 3 και 4 κωδικοποιήθηκαν ως 1. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = ,68$). Παραδείγματα: Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις; Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν. Υψηλότερη βαθμολογία στο GHQ σηματοδοτεί χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας. Η αξιοπιστία της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα είναι $\alpha = ,76$.

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία εξεύρεσης δείγματος ξεκίνησε με επαφές με τους διευθυντές των σχολείων και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης προκειμένου να εξασφαλισθεί η συμμετοχή τους στην έρευνα. Αφού δόθηκε η άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας, κανονίστηκαν ημέρες και ώρες για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τα σχολεία που συνεργάστηκαν στην έρευνα αυτή ήταν τα εξής: α. στα Ιωάννινα, 10^ο Δημοτικό Σχολείο 18^ο Δημοτικό Σχολείο και β. στην Καλαμάτα, 16^ο Δημοτικό Σχολείο, 10^ο Δημοτικό Σχολείο, 12^ο Δημοτικό Σχολείο, 8^ο Δημοτικό Σχολείο και 1^ο Δημοτικό Σχολείο.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες τον Μάρτιο 2008 και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Στις περιπτώσεις που ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός επέλεξε να παραβρίσκεται μέσα στην τάξη, η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες ησυχίας και σε 30' περίπου.

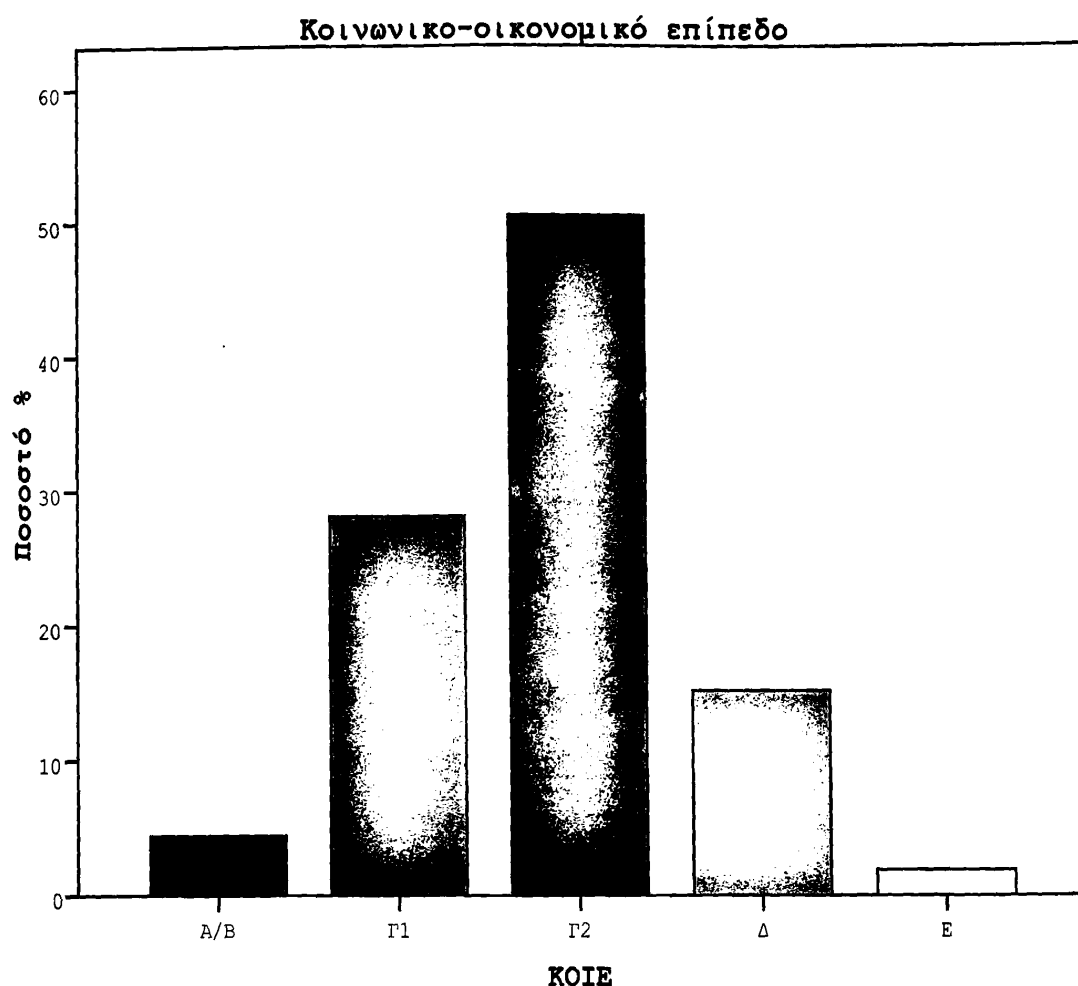
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 2, σελ. 68, φαίνονται οι διαφορές στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) των συμμετεχόντων/-ουσών στο σύνολο του δείγματος, όπως και σε καθεμιά από τις δύο πόλεις ξεχωριστά. Διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικό-οικονομικά στρώματα (ΚΟΙΕ - η κατάταξη των συμμετεχόντων/-ουσών έγινε σύμφωνα με τον Μητσόπουλο, 1990), σε ποσοστό 49,4%. Η συντριπτική πλειοψηφία (91%) των μαθητών/-τριών του δείγματος είχαν τουλάχιστον έναν ακόμη αδελφό ή αδελφή. Σχετικά με τη βαθμολογία που πέτυχαν στο προηγούμενο τρίμηνο, η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών και στις δύο πόλεις πήρε άριστα όπως γίνεται εμφανές στον Πίνακα 3, σελ. 69.

Πίνακας 2. Κατανομή του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου των συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος και ανά πόλη

	Σύνολο δείγματος (N = 317)	Ιωάννινα (N = 170, 53,6%)	Καλαμάτα (N = 147, 46,4%)
Ανώτερο ΚΟΙΕ	89 (27,5%)	51 (29,8%)	38 (24,8%)
Μεσαίο ΚΟΙΕ	160 (49,4%)	80 (46,8%)	80 (52,3%)
Κατώτερο ΚΟΙΕ	48 (14,8%)	27 (15,8%)	21 (13,7%)



Σχήμα 1. Πίνακας με τα ποσοστά του συνολικού δείγματος αναφορικά με το ΚΟΙΕ

Πίνακας 3. Η βαθμολογία των μαθητών/-τριών στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών

ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΣΤΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
Ε' Δημοτικού	107 (79,2%)	16 (11,9%)
Στ' Δημοτικού	155 (82,9%)	23 (12,3%)
ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΑΡΙΣΤΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
Ε' Δημοτικού	91 (67,4%)	32 (23,7%)
Στ' Δημοτικού	146 (78,1%)	26 (13,9%)

4.1. Διαφοροποίηση των ομάδων με βάση τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια επεισοδίων εκφοβισμού και σύνδεσή τους με το φύλο.

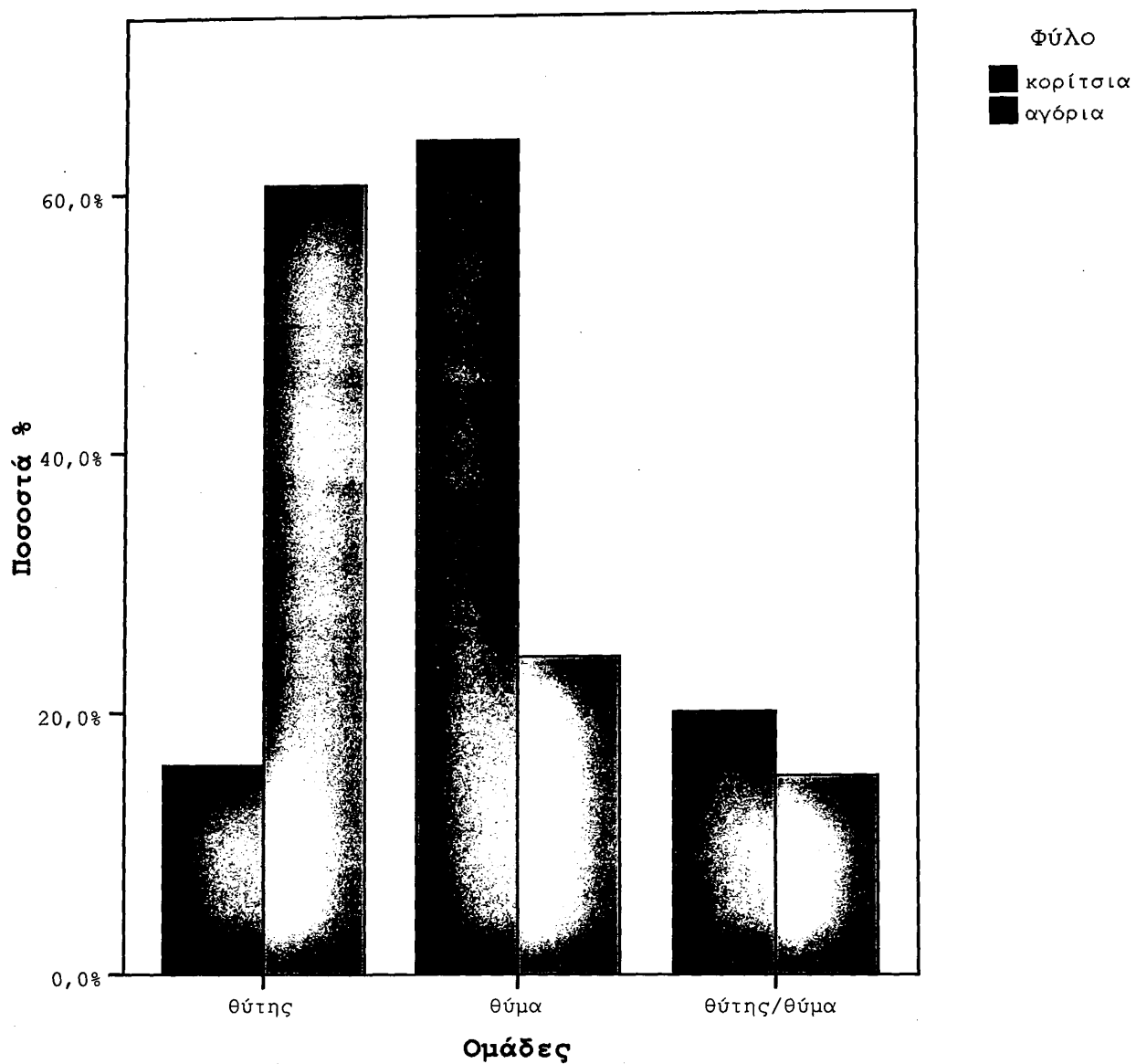
Τα κριτήρια, με τα οποία ταξινομήσαμε τους μαθητές στις ομάδες των «θυτών», των «θυμάτων» και των «θυτών/θυμάτων» αντίστοιχα, ορίστηκαν με τη χρήση ενός στατιστικού κριτηρίου της τάξης του ανώτερου και κατώτερου 10% (π.χ. οι συμμετέχοντες που είχαν βαθμολογία στην υποκλίμακα «Τι έκανες» του *Ερωτηματολογίου Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους* στο υψηλότερο 10% του δείγματος ορίστηκαν ως «θύτες»). Από τον Πίνακα 4, σελ. 71, γίνεται εμφανές ότι ως προς το συνολικό δείγμα, τόσο η ομάδα των «θυτών» όσο και των «θυμάτων» αντιπροσωπεύεται ισόποσα με ποσοστό 7,4% η καθεμία, ενώ η ομάδα των «θυτών/θυμάτων» αντιστοιχεί στο 3,1% του δείγματος. Επιπλέον, βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τα κορίτσια να θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια, 10,2% και 4,8% αντίστοιχα. Αντιθέτως, τα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες σε μεγαλύτερο ποσοστό (12%) απ' ό,τι τα κορίτσια (2,5%). Όσον αφορά στην ομάδα των «θυτών/θυμάτων» δεν υπάρχει σχεδόν καμία διαφορά για τα δύο φύλα. Με τον ίδιο τρόπο έγινε και ο διαχωρισμός των μαθητών αναφορικά με την ομάδα των παριστάμενων, όπου και εδώ υπάρχουν τρεις υποομάδες, ο «συμπάσχων» παριστάμενος, ο «επιθετικός» παριστάμενος και το «θύμα» παριστάμενος. Στον Πίνακα 5, σελ. 73, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει η ομάδα του «θύματος» παριστάμενου (14,8%), ακολουθεί η ομάδα του «συμπάσχοντα» παριστάμενου (13%) και τελευταία είναι η ομάδα του «επιθετικού» παριστάμενου (7,1%). Επίσης, όσον αφορά στα δύο φύλα, βλέπουμε ότι η ομάδα του «επιθετικού» παριστάμενου αποτελείται αποκλειστικά από αγόρια, ενώ στις άλλες δύο υποομάδες υπερέχουν τα κορίτσια.

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του φύλου και της ομάδας που υποδεικνύει το ρόλο κάθε παιδιού στα επεισόδια του εκφοβισμού. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική

συσχέτιση του φύλου με το ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε παιδί σε περιστατικά εκφοβισμού, τόσο ως θύτης, θύμα, θύτης/θύμα ($\chi^2 = 12,46$, $p < .01$), όσο και ως παριστάμενος ($\chi^2 = 18,77$, $p < .001$). Επίσης, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί και η σχέση που υπάρχει μεταξύ του ΚΟΙΕ των μαθητών και των ρόλων που αναλαμβάνουν τα παιδιά στα εκφοβιστικά επεισόδια. Ωστόσο, αν και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σύνδεση του ΚΟΙΕ και των άμεσα εμπλεκόμενων παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού ($\chi^2 = 5,37$, $p > .05$), υπήρχε στατιστικά σημαντική σύνδεση του ΚΟΙΕ και των παριστάμενων ($\chi^2 = 20,50$, $p < .01$).

Πίνακας 4. Ποσοστά του συνολικού δείγματος καθώς και των δύο φύλων ξεχωριστά για τις ομάδες των «θυτών», των «θυμάτων» και των «θυτών/θυμάτων»

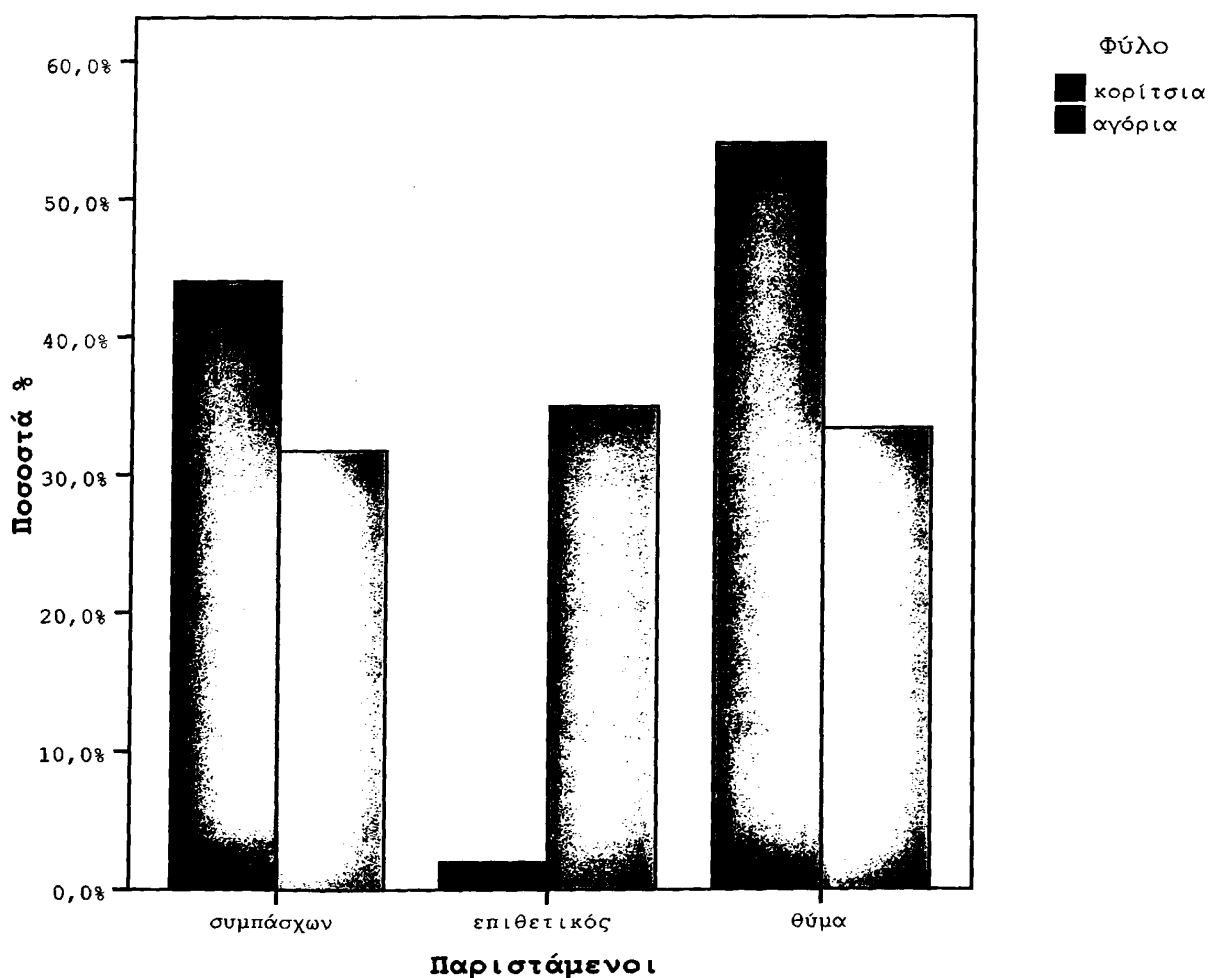
	Θύτες	Θύματα	Θύτες/Θύματα
Σύνολο δείγματος	7,4%	7,4%	3,1%
Αγόρια	12%	4,8%	3%
Κορίτσια	2,5%	10,2%	3,2%



Σχήμα 2. Ποσοστά των ομάδων των θυτών, θυμάτων και θυτών/θυμάτων και για τα δύο φύλα

Πίνακας 5. Ποσοστά του συνολικού δείγματος, καθώς και των δύο φύλων ξεχωριστά για τις ομάδες του «συμπάσχοντα» παριστάμενου, του «επιθετικού» παριστάμενου και του «θύματος» παριστάμενου

	«Συμπάσχων» παριστάμενος	«Επιθετικός» παριστάμενος	«Θύμα» παριστάμενος
Σύνολο δείγματος	13%	7,1%	14,8%
Αγόρια	12%	13,3%	12,7%
Κορίτσια	14%	0,6%	17,2%



Σχήμα 3. Ποσοστά των τριών ομάδων των παριστάμενων και για τα δύο φύλα

4.2. Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα

Η τέταρτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση αναφέρεται στο «τι πιστεύουν» οι μαθητές για τα περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Vernberg, Jacobs και Hershberger (1999), η υποκλίμακα αυτή εκφράζει τρεις κύριες αντιλήψεις: α) η επιθετικότητα είναι νόμιμη και επιβεβλημένη (ερωτήσεις 1, 2, 4, 7, 9, 11), β) η επιθετικότητα αυξάνει το κύρος και την ισχύ του ατόμου (ερωτήσεις 5, 6, 8, 10) και γ) δεν πρέπει κάποιος να μεσολαβεί στους τσακωμούς (ερωτήσεις 3, 12, 13). Στον Πίνακα 6α, σελ. 75, φαίνονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για ολόκληρο το δείγμα. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι οι μαθητές δεν πιστεύουν ότι η επιθετικότητα είναι θεμιτή ή ότι αυξάνει το γόητρο και τη δύναμη του άλλου, ενώ θεωρούν ότι θα πρέπει να επεμβαίνουν όταν βλέπουν κάποιον να θυματοποιείται.

Για να διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις που εκφράζουν οι μαθητές για την επιθετικότητα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Από τον Πίνακα 6β, σελ. 75, παρατηρούμε ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δύο φύλων και στις τρεις αντιλήψεις. Αναλυτικότερα, τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια θεωρούν ότι η επιθετικότητα δεν είναι θεμιτή και δικαιολογημένη ($F(1,321) = 7,21, p < .01$), καθώς και ότι η χρήση της επιθετικότητας δεν αυξάνει το κύρος και την ισχύ του ατόμου ($F(1,321) = 6,23, p < .05$). Επιπλέον, τα κορίτσια ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι θα πρέπει κάποιος να επεμβαίνει για να σταματήσει το επεισόδιο εκφοβισμού ($F(1,321) = 11,65, p \leq .001$).

Πίνακας 6α. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών όλου του δείγματος για την επιθετικότητα

Αντιλήψεις για την επιθετικότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θεμιτή επιθετικότητα	3,37	,48
Επιθετικότητα που ανταμείβει	3,48	,59
Μεσολάβηση	3,65	,57

Πίνακας 6β. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των δύο φύλων για την επιθετικότητα

		Θεμιτή επιθετικότητα	Επιθετικότητα που ανταμείβει	Μεσολάβηση
Αγόρια	Μ.Ο.	3,30	3,40	3,54
	Τ.Α.	,52	,60	,68
Κορίτσια	Μ.Ο.	3,45	3,56	3,76
	Τ.Α.	,41	,57	,40
Διαφορές φύλων		Κορίτσια> Αγόρια	Κορίτσια> Αγόρια	Κορίτσια> Αγόρια

4.3. Αντιλήψεις των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων σχετικά με την επιθετικότητα

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των τριών ομάδων που εμπλέκονται άμεσα σε επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης, βρέθηκαν με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA), στατιστικά σημαντικές διαφορές

μεταξύ των τριών ομάδων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι θύτες πιστεύουν περισσότερο από τα θύματα και τους θύτες/θύματα ότι η επιθετικότητα είναι αρκετές φορές θεμιτή και δικαιολογημένη ($F(2,55) = 6,96, p < .01$), καθώς και ότι μπορεί κάποιος να έχει απολαβές από τη χρήση της ($F(2,55) = 5,25, p < .01$), ενώ συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες θεωρούν ότι δεν θα πρέπει κανείς να επεμβαίνει για να σταματήσει το επεισόδιο εκφοβισμού ($F(2,55) = 4,85, p < .05$). Τα θύματα και οι θύτες/θύματα τείνουν να έχουν μια πιο αρνητική άποψη απέναντι στη χρήση της επιθετικότητας και θεωρούν σωστό να βοηθά κανείς στον τερματισμό των εκφοβιστικών επεισοδίων με μικρές διαφορές μεταξύ τους. Στον Πίνακα 7, σελ. 76, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών ομάδων.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων

	Θεμιτή επιθετικότητα		Επιθετικότητα Ανταμείβει		Μεσολάβηση	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θύτες	2,70	,82	2,88	,71	3,15	1,05
Θύματα	3,34	,38	3,46	,55	3,84	,35
Θύτες/θύματα	3,18	,38	3,30	,57	3,40	,73

4.4. Μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού και η επίδραση του φύλου

Οι μορφές της θυματοποίησης και του εκφοβισμού διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: στην άμεση λεκτική, στην άμεση σωματική και στην έμμεση. Στον Πίνακα 8α, σελ. 77, παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. για ολόκληρο το δείγμα, καθώς και οι Μ.Ο., οι Τ.Α. και οι διαφορές για κάθε φύλο χωριστά αναφορικά με τις τρεις μορφές της θυματοποίησης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά θυματοποιούνται περισσότερο με έμμεσο τρόπο, με το 8,7% του

συνόλου να αναφέρει ότι έχει θυματοποιηθεί κατά αυτό τον τρόπο «λίγες φορές μέσα στο τελευταίο 3μηνο» και το 3,3% «λίγες φορές την εβδομάδα».

Πίνακας 8α. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές για το σύνολο του δείγματος και για τα δύο φύλα αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης

		Λεκτική	Σωματική	Έμμεση
Σύνολο Δείγματος	Μ.Ο.	1,55	1,51	1,70
	Τ.Α.	,70	,67	,88
Αγόρια	Μ.Ο.	1,56	1,65	1,55
	Τ.Α.	,72	,74	,68
Κορίτσια	Μ.Ο.	1,54	1,37	1,86
	Τ.Α.	,69	,57	1,03
Διαφορές φύλων		-	Αγόρια > Κορίτσια	Κορίτσια > Αγόρια

Προκειμένου να εξετάσουμε την επίδραση του φύλου στις μορφές της θυματοποίησης, εφαρμόσαμε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που θυματοποιούνται παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικό φύλο. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια υπόκεινται σε έμμεσο εκφοβισμό περισσότερο από τα αγόρια ($F(1,319) = 9.95, p < .01$), ενώ τα αγόρια θυματοποιούνται σωματικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια ($F(1,319) = 13,62, p < .001$). Για το λεκτικό εκφοβισμό, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων ($F(1,318) = .043, p > .05$).

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι μορφές του εκφοβισμού. Στον Πίνακα 8β, σελ. 78, παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. για ολόκληρο το δείγμα, καθώς και οι Μ.Ο., οι Τ.Α. και οι διαφορές για κάθε φύλο χωριστά αναφορικά με τις τρεις μορφές της θυματοποίησης. Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους κάνοντας χρήση περισσότερο της λεκτικής μορφής του

εκφοβισμού, με το 1,5% του συνόλου να αναφέρει ότι εκφοβίζει λεκτικά «λίγες φορές στο 3μηνο» και το 1,2% «λίγες φορές την εβδομάδα».

Για την επίδραση του φύλου στις μορφές του εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των φύλων ως προς τη χρήση του λεκτικού και του σωματικού εκφοβισμού, με τα αγόρια να υπερέχουν σημαντικά και στις δύο αυτές μορφές ($F(1,319) = 13,30, p < .001$ – για τον λεκτικό εκφοβισμό) και ($F(1, 319) = 26,57, p < .001$ – για τον σωματικό εκφοβισμό).

Πίνακας 8β. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές για το σύνολο του δείγματος και για τα δύο φύλα αναφορικά με τις μορφές εκφοβισμού

		Λεκτικός	Σωματικός	Έμμεσος
Σύνολο Δείγματος	Μ.Ο.	1,34	1,31	1,22
	Τ.Α.	,60	,61	,48
Αγόρια	Μ.Ο.	1,46	1,48	1,25
	Τ.Α.	,73	,78	,54
Κορίτσια	Μ.Ο.	1,22	1,13	1,18
	Τ.Α.	,37	,28	,42
Διαφορές φύλων		Αγόρια > Κορίτσια	Αγόρια > Κορίτσια	-

4.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στην κλίμακα για τις αντιδράσεις των ενηλίκων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων τους με Μ.Ο. = 3,09. Όσον αφορά στην κλίμακα των επικίνδυνων συμπεριφορών, φαίνεται ότι τα παιδιά σπανίως εμπλέκονται σε τέτοιου είδους συμπεριφορές με Μ.Ο. = 1,22, ενώ πιστεύουν ότι οι μαθητές λίγες φορές συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο

σε συνομηλίκους τους λόγω της διαφορετικότητάς τους (Μ.Ο.= 1,46). Επιπλέον, από τις απαντήσεις των μαθητών στην κλίμακα για τους φίλους βρέθηκε, με Μ.Ο.= 3,74, ότι έχουν δύο με τρεις καλούς φίλους στο σχολείο, ενώ τείνουν να έχουν θετική άποψη τόσο για το σχολείο τους με Μ.Ο.= 3,01 όσο και για τη στήριξη που λαμβάνουν από τους γονείς τους σχετικά με τα σχολικά δρώμενα (Μ.Ο.= 3,41). Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα «Πώς αισθάνθηκα», τα παιδιά ανέφεραν ότι «ελάχιστες φορές μέσα στο 3μηνο» διακατέχονταν από αρνητικά συναισθήματα. Στον Πίνακα 9, σελ. 79, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση για το συνολικό δείγμα

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αντιδράσεις ενηλίκων	3,09	,61
Επικίνδυνες συμπεριφορές	1,22	,34
Παρενόχληση και αδιαλλαξία	1,46	,55
Πώς είναι οι φίλοι μου	3,74	,96
Πώς αισθάνθηκα	2,63	,70
Πώς είναι το σχολείο μου	3,01	,44
Γονική υποστήριξη στο σχολείο	3,41	,57

4.6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνολικού δείγματος των παιδιών στην κλίμακα της κοινωνικής στήριξης βρέθηκε ότι τα παιδιά λαμβάνουν «σχεδόν πάντα» στήριξη από την μητέρα με Μ.Ο.= 6,17, ενώ από τον πατέρα «αρκετές

φορές» (Μ.Ο.= 5,60) και από τα αδέρφια «μερικές φορές» (Μ.Ο.= 4,52). Όσον αφορά στην κλίμακα της ανθεκτικότητας, οι μαθητές δήλωσαν, με Μ.Ο.= 5,91, ότι «συμφωνούν» σε ικανοποιητικό βαθμό ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις δυσκολίες και να τα καταφέρουν. Θετικές απαντήσεις δόθηκαν από τα παιδιά και στις κλίμακες της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας, με Μ.Ο.= 3,08 και Μ.Ο.= 3,34. Στον Πίνακα 10, σελ. 80, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω κλιμάκων για το σύνολο του δείγματός μας.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας για το συνολικό δείγμα

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στήριξη από μητέρα	6,17	,99
Στήριξη από πατέρα	5,60	1,42
Στήριξη από αδέρφια	4,52	2,24
Ανθεκτικότητα	5,91	,79
Αυτοεκτίμηση	3,08	,48
Ψυχική Υγεία	3,34	,43

4.7. Επίδραση του φύλου στις κλίμακες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, καθώς και στις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

Προκειμένου να εξετάσουμε την επίδραση του φύλου σε όλες τις μεταβλητές της έρευνάς μας, εφαρμόσαμε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις κλίμακες του εκφοβισμού, του «επιθετικού» παριστάμενου, των αντιλήψεων για τη χρήση της επιθετικότητας και τη μεσολάβηση στα επεισόδια

εκφοβισμού, των επικίνδυνων συμπεριφορών και της γονικής στήριξης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 11, σελ. 82, παρατηρούμε ότι τα αγόρια

Πίνακας 11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές των δύο φύλων αναφορικά με τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση

		Αντιδράσεις ενηλίκων	Επικίνδυνες συμπεριφορές	Παρενόχληση & Αδιαλλαξία	Φίλοι	Πώς αισθάνθηκα	Πώς είναι το σχολείο μου	Γονική υποστήριξη στο σχολείο
Αγόρια	Μ.Ο.	3,02	1,90	1,47	3,79	2,54	2,93	3,29
	Τ.Α.	,62	,40	,59	,92	,64	,42	,65
Κορίτσια	Μ.Ο.	3,16	1,81	1,45	3,68	2,73	3,08	3,54
	Τ.Α.	,59	,35	,52	1	,74	,44	,43
Διαφορές φύλων		Κορίτσια> Αγόρια	Αγόρια> Κορίτσια	-	-	Κορίτσια> Αγόρια	Κορίτσια> Αγόρια	Κορίτσια> Αγόρια

ανέφεραν σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια ότι εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους ($F(1,319) = 15,62, p < .001$) ή ότι επικροτούν συμπεριφορές εκφοβισμού ($F(1,320) = 18,47, p < .001$). Αντιθέτως, τα κορίτσια αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια το ρόλο του «συμπάσχοντα» παριστάμενου ($F(1,321) = 7,64, p < .01$). Επιπλέον, τα αγόρια φαίνεται να επιδίδονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές περισσότερο από τα κορίτσια ($F(1,321) = 13,01, p < .001$). Αντιθέτως, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερο από τα αγόρια ότι η χρήση τα επιθετικότητας δεν είναι δικαιολογημένη και ότι θα πρέπει να επεμβαίνουν για να σταματούν τα εκφοβιστικές καταστάσεις ($F(1,321) = 14,28, p < .001$), ενώ ισχυρίστηκαν ότι απολάμβαναν μεγαλύτερη στήριξη από τα γονείς του στο σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια ($F(1,320) = 15,84, p < .001$). Άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο φύλων διαπιστώθηκε τα απόψεις που διατυπώνουν σχετικά με τα αντιδράσεις των ενηλίκων και τα απόψεις τα για το σχολείο τα. Φάνηκε ότι τα κορίτσια υποστηρίζουν περισσότερο από τα αγόρια την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να βοηθήσουν τα μαθητές ($F(1,321) = 4,73, p < .05$), ενώ έχουν και περισσότερο θετική άποψη για το σχολείο τα ($F(1,321) = 9,74, p < .01$). Τέλος, τα κορίτσια φαίνεται να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα συχνότερα από τα αγόρια ($F(1,321) = 6,04, p < .05$).

Από τον Πίνακα 12, σελ. 84, παρατηρούμε ότι, αναφορικά με την κοινωνική στήριξη, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη στήριξη που λαμβάνουν από τη μητέρα και από τον πατέρα. Ειδικότερα, τα κορίτσια αναφέρουν ότι λαμβάνουν περισσότερη στήριξη από τη μητέρα σε σύγκριση με τα αγόρια ($F(1,319) = 7,70, p < .01$), ενώ αντιθέτως τα αγόρια αναφέρουν ότι λαμβάνουν περισσότερη στήριξη από τον πατέρα ($F(1,319) = 11,37, p \leq .001$). Δεν βρέθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο φύλων με τη στήριξη από τα αδέρφια ($F(1,318) = 2,51, p > .05$). Επιπλέον, δεν βρέθηκε επίδραση του φύλου τα κλίμακες τα ανθεκτικότητας ($F(1,320) = .16, p > .05$), τα αυτοεκτίμησης ($F(1,318) = .11, p > .05$) και τα ψυχικής υγείας ($F(1,317) = .06, p > .05$).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές των δύο φύλων αναφορικά με τα κλίμακες τα κοινωνικής στήριξης, τα ανθεκτικότητας, τα αυτοεκτίμησης και τα ψυχικής υγείας

		Στήριξη μητέρας	Στήριξη πατέρα	Στήριξη αδερφών	Ανθεκτικότητα	Αυτοεκτίμηση	Ψυχική Υγεία
Αγόρια	Μ.Ο.	6,02	5,86	4,31	5,89	3,09	3,34
	Τ.Α.	1,05	1,27	2,15	,78	,43	,44
Κορίτσια	Μ.Ο.	6,33	5,34	4,71	5,92	3,07	3,33
	Τ.Α.	,90	1,52	2,32	,79	,52	,42
Διαφορές φύλων		Κορίτσια> Αγόρια	Αγόρια> Κορίτσια	-	-	-	-

4.8. Σχέση της κλίμακας της ανθεκτικότητας με τις υποκλίμακες του εκφοβισμού.

Χωρίσαμε το συνολικό μας δείγμα σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά που εμφανίζουν χαμηλή ανθεκτικότητα και η άλλη εκείνα που έχουν υψηλή ανθεκτικότητα. Το κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε για αυτόν τον διαχωρισμό είναι η ± 1 Τ. Α. (τυπική απόκλιση).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των ομάδων των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων με τις ομάδες χαμηλής και υψηλής ανθεκτικότητας. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2 = ,33$, $p > ,05$). Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις ομάδες των παριστάμενων, όπου και εκεί δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παριστάμενων και των ομάδων χαμηλής και υψηλής ανθεκτικότητας ($\chi^2 = ,14$, $p > ,05$).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) για να εξεταστεί η επίδραση των ομάδων χαμηλής και υψηλής ανθεκτικότητας στις υποκλίμακες του εκφοβισμού. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις υποκλίμακες της θυματοποίησης, των επικίνδυνων συμπεριφορών, των φίλων, του σχολείου και της γονικής στήριξης. Ειδικότερα, στον Πίνακα 13, σελ. 86, παρατηρούμε ότι τα παιδιά με χαμηλή ανθεκτικότητα είναι περισσότερο πιθανό να θυματοποιηθούν από τους συνομηλίκους τους ($F(1,312) = 4,12$, $p < ,05$), ενώ έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές ($F(1,313) = 6,10$, $p < ,05$). Ένα άλλο εύρημα είναι ότι τα παιδιά που έχουν υψηλή ανθεκτικότητα τείνουν να έχουν περισσότερο καλούς φίλους ($F(1,309) = 5,64$, $p < ,05$). Τέλος, η ομάδα υψηλής ανθεκτικότητας φαίνεται ότι έχει περισσότερο θετικές αντιλήψεις για το σχολείο ($F(1, 313) = 10,38$, $p \leq ,001$) και λαμβάνει περισσότερη στήριξη από τους γονείς αναφορικά με τα σχολικά δρώμενα ($F(1,312) = 22,12$, $p < ,001$) συγκριτικά με την ομάδα χαμηλής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές τών ομάδων χαμηλής και υψηλής ανθεκτικότητας αναφορικά με τις υποκλίμακες της θυματοποίησης, των επικίνδυνων συμπεριφορών, των φίλων, του σχολείου και της γονικής στήριξης στο σχολείο

		Θυματοποίηση	Επικίνδυνες συμπεριφορές	Φίλοι	Πώς είναι το σχολείο μου	Γονική υποστήριξη στο σχολείο
Ομάδα υψηλής ανθεκτικότητας	Μ.Ο.	1,52	1,18	3,85	3,08	3,55
	Τ.Α.	,58	,24	,97	,45	,49
Ομάδα χαμηλής ανθεκτικότητας	Μ.Ο.	1,66	1,27	3,59	2,93	3,25
	Τ.Α.	,63	,42	,93	,39	,62
Διαφορές ομάδων		ομάδα Υ.Α.<	ομάδα Υ.Α.<	ομάδα Υ.Α.>	ομάδα Υ.Α.>	ομάδα Υ.Α.>
		ομάδα Χ.Α.	ομάδα Χ.Α.	ομάδα Χ.Α.	ομάδα Χ.Α.	ομάδα Χ.Α.

4.9. Συσχετίσεις του συνολικού δείγματος των μαθητών με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.

Μελετήθηκαν οι συσχετίσεις των κλιμάκων της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας στο συνολικό δείγμα της έρευνάς μας. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα 14, σελ. 88, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση της στήριξης που λαμβάνει το παιδί από τη μητέρα με αυτή του πατέρα και των αδερφών. Επίσης, η στήριξη της μητέρας φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με την ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική υγεία του παιδιού. Αντιθέτως, η στήριξη του πατέρα, ενώ συσχετίζεται θετικά με τη στήριξη από τα αδέρφια, την ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση, ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη κλίμακα της ψυχικής υγείας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ανθεκτικότητα έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση και τη ψυχική υγεία, ενώ και οι δύο αυτές τελευταίες κλίμακες συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους.

4.10. Συσχετίσεις της ομάδας των θυτών με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.

Μελετήθηκαν οι συσχετίσεις των κλιμάκων της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας στην ομάδα των θυτών. Στον Πίνακα 15, σελ. 89, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των κλιμάκων. Όπως φαίνεται, λοιπόν, και από τον Πίνακα 15, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της υποστήριξης που λαμβάνει ο θύτης από τη μητέρα με την υποστήριξη από τον πατέρα ($r = .47, p < .05$). Επιπλέον, τόσο η στήριξη της μητέρας ($r = .41, p < .05$) όσο και η στήριξη του πατέρα ($r = .49, p < .05$) συσχετίζονται θετικά με την κλίμακα της ανθεκτικότητας. Επίσης, διαπιστώθηκε μια σημαντικά θετική συσχέτιση ($r = .53, p < .01$) ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις του συνολικού δείγματος των μαθητών με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

	Στήριξη από μητέρα	Στήριξη από πατέρα	Στήριξη από αδέρφια	Ανθεκτικότητα	Αυτοεκτίμηση
Στήριξη από μητέρα					
Στήριξη από πατέρα	,50**				
Στήριξη από αδέρφια	,24**	,21**			
Ανθεκτικότητα	,16**	,17**	,10		
Αυτοεκτίμηση	,14*	,23**	,05	,44**	
Ψυχική Υγεία	,13*	,08	,001	,31**	,48**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Πίνακας 15. Συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα του εκφοβισμού (ομάδα των θυτών) και τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

	Στήριξη από μητέρα	Στήριξη από πατέρα	Στήριξη από αδέρφια	Ανθεκτικότητα	Αυτοεκτίμηση
Στήριξη από μητέρα					
Στήριξη από πατέρα	,47*				
Στήριξη από αδέρφια	,24	-,08			
Ανθεκτικότητα	,41*	,49*	-,09		
Αυτοεκτίμηση	,23	,37	-,06	,53**	
Ψυχική Υγεία	-,006	,39	-,25	,37	,38

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

4.11. Συσχετίσεις την ομάδα των θυμάτων με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.

Στον Πίνακα 16, σελ. 91, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις της κλίμακας της θυματοποίησης με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας στην ομάδα των θυμάτων. Διαπιστώθηκε μια σημαντική θετική συσχέτιση της υποστήριξης που λαμβάνει το θύμα από τη μητέρα με την υποστήριξη από τον πατέρα ($r = .66, p < .001$). Όσον αφορά στη στήριξη της μητέρας και τη σχέση της με την κλίμακα της ψυχικής υγείας διαπιστώθηκε μια σημαντικά θετική συσχέτιση ($r = .48, p < .05$). Επιπλέον, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16, σημαντικά θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν και μεταξύ της κλίμακας της ανθεκτικότητας και των κλιμάκων της αυτοεκτίμησης ($r = .63, p = .001$) και της ψυχικής υγείας ($r = .46, p < .05$), καθώς και μεταξύ των κλιμάκων της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας ($r = .60, p < .01$).

4.12. Συσχετίσεις της ομάδας των θυτών/θυμάτων με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της γενικής υγείας.

Στον Πίνακα 17, σελ. 92, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των κλιμάκων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας για την ομάδα των θυτών/θυμάτων. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση, παρά μόνο αυτή της στήριξης που λαμβάνει από την μητέρα με τη στήριξη του πατέρα ($r = .69, p < .05$).

Πίνακας 16. Συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα της θυματοποίησης (ομάδα των θυμάτων) και τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

	Στήριξη από μητέρα	Στήριξη από πατέρα	Στήριξη από αδέρφια	Ανθεκτικότητα	Αυτοεκτίμηση
Στήριξη από μητέρα					
Στήριξη από πατέρα	,66**				
Στήριξη από αδέρφια	,21	,36			
Ανθεκτικότητα	,35	,31	,31		
Αυτοεκτίμηση	,35	,27	,24	,63**	
Ψυχική Υγεία	,48*	,22	,26	,46*	,60**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Πίνακας 17. Συσχετίσεις ανάμεσα στις κλίμακες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (ομάδα των θυτών/θυμάτων) και στις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

	Στήριξη από μητέρα	Στήριξη από πατέρα	Στήριξη από αδέρφια	Ανθεκτικότητα	Αυτοεκτίμηση
Στήριξη από μητέρα					
Στήριξη από πατέρα	,69*				
Στήριξη από αδέρφια	,10	,48			
Ανθεκτικότητα	-,19	,03	,16		
Αυτοεκτίμηση	,04	,20	,58	,25	
Ψυχική Υγεία	-,08	-40	,15	-,07	,60

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

4.13.Σύνδεση του φύλου του θύτη, του θύματος και του θύτη/θύματος με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας

Για να διερευνηθεί η συσχέτιση του φύλου των παιδιών που εμπλέκονται άμεσα σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως θύτες, είτε ως θύματα είτε ως θύτες/θύματα με τις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σύνδεση του φύλου με καμία από τις παραπάνω κλίμακες.

4.14.Διαφορές στις κλίμακες της κοινωνικής στήριξης, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας στις υποομάδες των εμπλεκομένων και στις υποομάδες των παριστάμενων σε επεισόδια εκφοβισμού.

Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από αναλύσεις one-way ANOVA για να εξετασθεί κατά πόσο υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές της έρευνας. Όσον αφορά στις ομάδες των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις υπό εξέταση κλίμακες. Στις υποομάδες των παριστάμενων, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που υπήρξε αφορούσε στη στήριξη που λαμβάνουν από τη μητέρα τους. Συγκεκριμένα, οι «συμπάσχοντες» παριστάμενοι και τα «θύματα» παριστάμενοι ανέφεραν ότι λάμβαναν περισσότερη στήριξη από τη μητέρα από ότι η ομάδα των «επιθετικών» παριστάμενων ($F(2,110) = 9,17, p < .001$).

4.15.Συσχετίσεις των κλιμάκων της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας με τις υποκλίμακες των επικίνδυνων συμπεριφορών, της παρενόχλησης, των φίλων, των συναισθημάτων, του σχολείου και της γονικής υποστήριξης για το συνολικό δείγμα

Όπως μπορούμε να δούμε και από τον Πίνακα 18, σελ. 95, η αυτοεκτίμηση ($r = -,15$, $p < ,05$) και η ψυχική υγεία ($r = -,23$, $p < ,001$) συσχετίζονται αρνητικά με την υποκλίμακα των επικίνδυνων συμπεριφορών. Αντιθέτως, εντοπίστηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας με τους φίλους, το σχολείο και τη γονική υποστήριξη στο σχολείο (αναλυτικότερα βλ. Πίνακα 18).

4.16. Ψυχομετρικές ιδιότητες της Κλίμακας Ανθεκτικότητας

Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνας ήταν μεθοδολογικός ως προς τη φύση του και αφορούσε στις κλίμακες μέτρησης της ανθεκτικότητας. Σκοπός μας ήταν η διερεύνηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Ανθεκτικότητας (Wagnild & Young, 1993, τροποποίηση των Neill & Dias, 2001) και η σχέση της με άλλες κλίμακες που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται στη μέτρηση της ανθεκτικότητας, όπως κλίμακες αυτοεκτίμησης και ψυχικής υγείας. Πράγματι, η Κλίμακα Ανθεκτικότητας είχε μέτρια στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση ($r = ,44$) με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965), ενώ είχε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη Γενική Κλίμακα Υγείας (Goldberg, 1978). Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. σελ. 66), η Κλίμακα Ανθεκτικότητας διέθετε υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = ,79$). Αυτό το εύρημα μας δίνει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης της συγκεκριμένης, πιο ευσύνοπτης κλίμακας αντί άλλων κλιμάκων για την αξιολόγηση της ανθεκτικότητας νεαρών ατόμων.

Πίνακας 18. Συσχετίσεις των κλιμάκων της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας με τις υποκλίμακες των επικίνδυνων συμπεριφορών, της παρενόχλησης, των φίλων, των συναισθημάτων, του σχολείου και της γονικής υποστήριξης για το συνολικό δείγμα

	Επικίνδυνες συμπεριφορές	Παρενόχληση και Αδιαλλαξία	Φίλοι	Πώς αισθάνθηκα	Πώς είναι το σχολείο μου	Γονική υποστήριξη στο σχολείο
Ανθεκτικότητα	-,76	-,01	,13*	,09	,21**	,29**
Αυτοεκτίμηση	-,15**	-,09	,21**	,02	,42**	,25**
Ψυχική Υγεία	-,23*	-,07	,17*	-,10	,34**	,20*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε Έλληνες μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Επίσης, θελήσαμε να ερευνήσουμε το προφίλ των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο, με τη στήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, με την αυτοεκτίμηση που διαθέτουν και με την ψυχική τους υγεία. Η παρούσα έρευνα είχε και ένα μεθοδολογικό στόχο: να διερευνήσει κατά πόσο η κλίμακα της ανθεκτικότητας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μόνη της, χωρίς να συμπληρώνεται από τις κλίμακες της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας, και να μπορεί να αξιολογήσει την ύπαρξη ανθεκτικότητας στο νεαρό άτομο.

Αναφορικά με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν για την παρούσα έρευνα, βρέθηκε ότι επιβεβαιώθηκαν οι περισσότερες από αυτές. Συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι θα βρούμε χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης συγκριτικά με άλλων χωρών. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Στη συνέχεια, υποθέσαμε ότι τα θύματα θα ήταν περισσότερα από τους θύτες. Αντιθέτως, βρήκαμε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα οι δύο αυτές ομάδες αντιπροσωπεύονται ισόποσα με ποσοστό 7,4% η καθεμία. Οι διαφορές διαφάνηκαν στα δύο φύλα, όπου τα κορίτσια αναλαμβάνουν περισσότερο τον ρόλο του θύματος και τα αγόρια αυτόν του θύτη. Πάντως, η υπόθεσή μας ότι η ομάδα των θυτών/θυμάτων θα αντιστοιχεί στο μικρότερο ποσοστό του δείγματος επιβεβαιώθηκε. Επιπλέον, όπως αναμενόταν, βρήκαμε ότι τα αγόρια όντως χρησιμοποιούν περισσότερο τον λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό συγκριτικά με τα κορίτσια. Ωστόσο, η υπόθεση ότι τα κορίτσια εκφοβίζουν τους άλλους περισσότερο έμμεσα δεν επιβεβαιώθηκε, αφού φάνηκε ότι κυρίως χρησιμοποιούν την λεκτική μορφή εκφοβισμού και ακολουθεί η έμμεση. Όσον

αφορά στη στάση των παιδιών απέναντι στην επιθετικότητα, βρέθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι διάκεινται αρνητικά προς τη χρήση της επιθετικότητας ως μέσο επίτευξης στόχων, ενώ πιστεύουν ότι θα πρέπει να παρεμβαίνει κανείς στην λήξη επιθετικών επεισοδίων και δηλώνουν ότι θα προστρέξουν να βοηθήσουν το θύμα. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η άποψή μας ότι τα παιδιά θα έχουν εμπιστοσύνη στους δάσκαλούς τους ότι θα τα βοηθήσουν με τα προβλήματά τους. Μία άλλη υπόθεση που διατυπώσαμε ήταν ότι οι θύτες θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τις ομάδες των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων, ενώ τα θύματα θα έχουν χαμηλότερα ποσοστά στην κλίμακα υγείας. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι θύτες δήλωσαν ότι έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Αναφορικά με την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας στα θύματα, η υπόθεσή μας δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα θύματα φαίνεται να δήλωσαν ότι έχουν καλή ψυχική υγεία. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι για να εμφανίσει ένα παιδί ανθεκτικότητα, θα πρέπει να λαμβάνει στήριξη από την οικογένειά του και να έχει καλή αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία.

Όσον αφορά στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού στα Δημοτικά σχολεία, βρήκαμε ότι το ποσοστό τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων ήταν στο 7,4%, ενώ οι θύτες/θύματα εμφανίζονται σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 3,1%. Τα ποσοστά αυτά είναι σχετικά χαμηλότερα από αυτά που έχουν βρεθεί σε άλλες χώρες. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 27% των μαθητών ήταν θύματα «μερικές φορές μέσα στο 3μηνο» και το 10% τουλάχιστον «μία φορά την εβδομάδα», ενώ το 12% ήταν θύτες «μερικές φορές» και το 4% «μία φορά την εβδομάδα» (Whitney & Smith, 1993). Στην Ιταλία, 42% των μαθητών του Δημοτικού ήταν θύματα και το 20% θύτες «μερικές ή περισσότερες φορές στο τελευταίο τρίμηνο» (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996). Στις ΗΠΑ, το 10% έχει χαρακτηριστεί ως «ακραία θύματα» (Perry, Kusel, & Perry, 1988). Στην Αυστραλία, 1 στα 10 παιδιά θυματοποιείται συχνά (Rigby & Slee, 1991). Ωστόσο, οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί όταν προβαίνουμε σε συγκρίσεις με στοιχεία που προέρχονται από άλλες χώρες εξαιτίας των διαφορών στους ορισμούς της επιθετικότητας και της θυματοποίησης και στα μέσα συλλογής

των δεδομένων (π.χ. αυτό-αναφορές, αναφορές συνομηλίκων και δασκάλων ή άμεση παρατήρηση). Επίσης, τα ποσοστά της δικής μας έρευνας συμπίπτουν μερικώς με τα ποσοστά που βρήκαν στην έρευνά τους οι Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000), (14,7% θύματα, 6,24% θύτες και 4,8% θύτες/θύματα), ενώ είναι χαμηλότερα από εκείνα της Andreou (2000), (18,8% θύματα, 10,5% θύτες και 18,2% θύτες/θύματα). Ωστόσο, τα ποσοστά της παρούσας έρευνας διαφέρουν από τα αντίστοιχα της έρευνας των Γιοβαζολιά, Κουρκούτα, & Μητσοπούλου, (2008), οι οποίοι βρήκαν πολύ υψηλά ποσοστά στις ομάδες των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων (16,4% και 12, 4% αντίστοιχα), ενώ βρήκαν πολύ χαμηλό ποσοστό στην ομάδα των θυτών (4,1%) και χρησιμοποίησαν το ίδιο ερευνητικό εργαλείο ("Peer Experiences Questionnaire – PEQ" των Vernberg, Jacobs & Hershberger, 1999) που δόθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Τα χαμηλά ποσοστά που βρέθηκαν στην έρευνά μας μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού πράγματι δεν έχει πάρει ακόμα τις διαστάσεις που έχει σε άλλες χώρες και οι μαθητές δεν το αναγνωρίζουν ως πρόβλημα στη σχολική ζωή τους. Επιπλέον, ο εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο δεν έχει προσελκύσει ακόμα την προσοχή των κοινωνικών επιστημόνων ή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ενώ ούτε η ελληνική κοινωνία και το σχολείο είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τη φύση αυτού του φαινομένου (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Επίσης, τέτοιου είδους φαινόμενα αντιμετωπίζονται από την ελληνική κοινωνία ως «ταμπού», με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εμπόδια και περιορισμοί στη διερεύνησή του από τους διευθυντές των σχολείων και των εκπαιδευτικών, καθώς και από τους γονείς των μαθητών (Andreou, 2000). Ένας άλλος πιθανός λόγος των χαμηλών ποσοστών θυματοποίησης και εκφοβισμού μπορεί να αποτελεί το γεγονός ότι πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά και εμπειρία ως έναν τρόπο ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων του (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000). Τέλος, τα ίδια τα παιδιά δεν δίνουν κάποιες φορές ειλικρινείς απαντήσεις για τέτοιου είδους αρνητικές συμπεριφορές, είτε γιατί ντρέπονται για τη

θυματοποίηση τους, είτε γιατί δεν θεωρούν ως μεμπτή μια τέτοιου είδους συμπεριφορά, είτε γιατί δεν θέλουν να έχουν τον ρόλο του «καταδότη».

Αναφορικά με το φύλο των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, ενώ η ομάδα των θυμάτων αποτελείται κυρίως από κορίτσια. Αντιθέτως, η ομάδα των θυτών/θυμάτων είναι ομοιόμορφα κατανεμημένη και στα δύο φύλα, και καταλαμβάνει το μικρότερο ποσοστό. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Baldry & Farrington (1998). Ωστόσο, ο Fekkes και οι συνεργάτες του (2005) ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με την θυματοποίηση, καθώς τα αγόρια θυματοποιούνται το ίδιο συχνά με τα κορίτσια. Αντιθέτως, οι Atlas & Pepler (1998) βρήκαν, μέσω της παρατήρησης των παιδιών στο προαύλιο του σχολείου και στην τάξη, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν τις ίδιες πιθανότητες να εκφοβίσουν τους άλλους καθώς και ότι τα αγόρια θυματοποιούνταν πιο συχνά από τα κορίτσια. Τα ίδια ευρήματα αναφορικά με την θυματοποίηση των αγοριών βρέθηκαν από τον Olweus (1994) και τους Rigby & Slee (1991). Σχετικά με την ομάδα των θυτών/θυμάτων, το πολύ χαμηλό ποσοστό που βρέθηκε στην έρευνά μας, συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι η ομάδα αυτή συναντάται λιγότερο συχνά και σε μικρότερο ποσοστό από τις άλλες δύο ομάδες (Griffin & Gross, 2004. Olweus, 1994. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999. Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996α. Salmivalli & Nieminen, 2002).

Όσον αφορά στις μορφές της θυματοποίησης και του εκφοβισμού, εξετάστηκαν στην έρευνά μας και οι τρεις: άμεση σωματική, άμεση λεκτική και έμμεση, τόσο από την πλευρά των θυτών όσο και από των θυμάτων και τις συσχετίσαμε με το φύλο. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα αγόρια υιοθετούν περισσότερο από τα κορίτσια τη χρήση του λεκτικού και του σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια θυματοποιούνται περισσότερο μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού και της διάδοσης φημών. Μια πιθανή εξήγηση αυτή της διαφοράς των φύλων στην επιθετική συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί, σύμφωνα με τις Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen (1988), ο

τρόπος με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια σχηματίζουν και δομούν τις φιλίες του. Συγκεκριμένα, τα αγόρια προτιμούν να συναναστρέφονται μέσα σε μεγάλες ομάδες, με χαλαρά όρια, ενώ τα κορίτσια προτιμούν μικρές ομάδες με στενά όρια, συνήθως δύο μόνο ατόμων, μέσα στις οποίες εκφράζουν τα συναισθήματά τους και συζητούν τις σχέσεις του περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια. Αυτό έχει ως συνέπεια, το συγκεκριμένο μοντέλο φιλίας να αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη έμμεσων στρατηγικών επιθετικότητας (Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 2000). Επιπλέον, ο εκφοβισμός έχει διαφορετικό νόημα και σκοπό στον κοινωνικό κόσμο των αγοριών απ' ό,τι στον κορίτσιών (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). Για τα αγόρια, δηλαδή, μπορεί να αποτελεί ζήτημα δύναμης, κυριαρχίας στους άλλους και επίδειξης, ενώ για τα κορίτσια, η εκφοβιστική συμπεριφορά σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο αντιμετώπισης των κοινωνικών τους σχέσεων και των κοινωνικών καταστάσεων. Άλλωστε, η χρήση της άμεσης επιθετικότητας συμφωνεί με την κοινωνική νόρμα της συμπεριφοράς των αρσενικών (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988) και γι' αυτό το λόγο είναι ευκολότερο για τα αγόρια να αναφέρουν ότι εκφοβίζουν τους άλλους, εύρημα που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την παρούσα μελέτη. Επίσης, στην έρευνά μας βρέθηκε ότι τα αγόρια υπερτερούν και στη χρήση του λεκτικού εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τις Bjorkqvist, Osterman και Kaukiainen (2000), στο γεγονός ότι, εξαιτίας της μεγαλύτερης σωματικής τους δύναμης, οι λεκτικές απειλές που διατυπώνονται εκ μέρους τους είναι περισσότερο πιστευτές και τρομακτικές από εκείνες των κοριτσιών. Ωστόσο, αναφορικά με τη χρήση της λεκτικής μορφής θυματοποίησης δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992. Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988. Rivers & Smith, 1994).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε αυτή την εργασία, ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα φαινόμενο που αφορά μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους (θύτη και θύμα), αλλά εκτυλίσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και επηρεάζει τα άτομα που γίνονται μάρτυρες των επεισοδίων εκφοβισμού (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, &

Kaukiainen, 1996 β). Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά που δεν συμμετέχουν άμεσα στα επεισόδια του εκφοβισμού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο του Vernberg και των συνεργατών του (1999): στους «συμπάσχοντες» παριστάμενους, στους «επιθετικούς» παριστάμενους και στα «θύματα» παριστάμενους. Αντίστοιχοι ρόλοι δόθηκαν στους παριστάμενους και από τις Craig & Pepler (1995) και τον O' Connell και τους συνεργάτες του (1999). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, τα παιδιά αναλαμβάνουν περισσότερο το ρόλο του «θύματος» παριστάμενου, δηλώνοντας ότι «τις περισσότερες φορές» διστάζουν να επέμβουν σε καταστάσεις εκφοβισμού ή νιώθουν την πίεση να συμμετάσχουν και τα ίδια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Craig & Pepler, 1995. Hazler, 1996. Olweus, 1993. Whitney & Smith, 1993. Ziegler & Pepler, 1993), οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά δεν επεμβαίνουν επειδή φοβούνται ότι θα είναι τα επόμενα θύματα. Η αμέσως επόμενη ομάδα παριστάμενων που καταλαμβάνει μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας είναι αυτή που αποτελείται από τα παιδιά εκείνα που αισθάνονται άσχημα όταν βρίσκονται μπροστά σε επεισόδια εκφοβισμού και γι' αυτό προσπαθούν να τα σταματήσουν είτε επεμβαίνοντας τα ίδια είτε αναφέροντας το περιστατικό στον δάσκαλό τους. Το γεγονός ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που συμπάσχει με το θύμα δείχνει ότι τα παιδιά είναι αντίθετα με τη χρήση τακτικών εκφοβισμού και θεωρούν σωστό να υποστηρίξουν το παιδί που θυματοποιείται (Boulton & Underwood, 1992. Menesini και συνεργ., 1997. Rigby & Slee, 1991. Whitney & Smith, 1993). Τέλος, το 7% του δείγματός μας ανήκει στην ομάδα των «επιθετικών» παριστάμενων η οποία αποτελείται αποκλειστικά από αγόρια. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα αγόρια έχουν περισσότερο θετική αντίληψη απέναντι στην επιθετικότητα απ' ό,τι τα κορίτσια, ενώ θεωρούν ότι αν γίνουν συνεργοί του θύτη, τότε θα μπορούν να μοιραστούν μαζί του το κύρος και τη δύναμη που του δίνει η θέση του (Craig & Pepler, 1995. O' Connell και συνεργ., 1999). Αντιθέτως, στις άλλες δύο ομάδες των παριστάμενων βρήκαμε ότι υπερέχουν τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα περιστατικά εκφοβισμού αναστατώνουν περισσότερο τα κορίτσια, ενώ έχουν μια πιο θετική αντίληψη απέναντι στα θύματα (Menesini και συνεργ., 1997.

Rigby & Slee, 1991). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996β), τα κορίτσια συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη ευαισθησία, ενσυναίσθηση και διάθεση να βοηθήσουν, αφού μια τέτοια συμπεριφορά αποτελεί μέρος του κοινωνικού ρόλου των γυναικών. Επιπλέον, αυτή η άποψη μπορεί να εξηγήσει και το γεγονός ότι βρήκαμε ότι τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι αποτελούν σύμμαχοι και βοηθοί τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και επομένως είναι σε θέση να επέμβουν για να λήξει ένα επεισόδιο εκφοβισμού.

Στην μελέτη μας ερευνήσαμε και τις αντιλήψεις που εκφράζουν οι μαθητές σχετικά με την χρήση της επιθετικότητας. Όπως αναμενόταν, τα παιδιά του δείγματός μας δεν πιστεύουν ότι η επιθετικότητα είναι νόμιμη και επιβεβλημένη ή ότι αυξάνει το κύρος και την ισχύ του άλλου, ενώ συγχρόνως θεωρούν ότι θα πρέπει να επεμβαίνουν στα επεισόδια εκφοβισμού για να τα σταματήσουν. Και εδώ, τα κορίτσια είναι αυτά που εκφράζουν περισσότερο τις παραπάνω αντιλήψεις, εύρημα που εξηγεί επιπλέον και τις διαφορές των δύο φύλων στις ομάδες των άμεσα εμπλεκόμενων και των παριστάμενων. Επιπλέον, τα κορίτσια υποστηρίζουν περισσότερο από τα αγόρια την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές με τα προβλήματά τους· εύρημα που υποστηρίζεται και από τις έρευνες των Whitney και Smith (1993) και της Menesini και των συνεργατών της (1997).

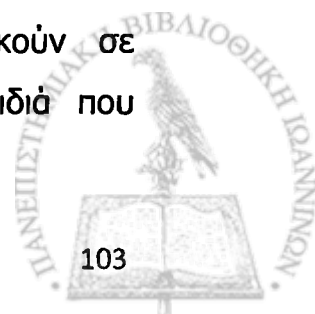
Οι αντιλήψεις για την επιθετικότητα εξετάστηκαν και από την πλευρά των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων. Βρέθηκε ότι οι θύτες έχουν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα, ενώ, συγχρόνως, πιστεύουν ότι η χρήση της μπορεί να τους αποφέρει απολαβές. Αυτή η θετική συσχέτιση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τις αντιλήψεις υπέρ της βίας έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Bosworth, Espelage & Simon, 1999. Lagerspetz και συν., 1982. Olweus, 1994.). Επιπλέον, έχουμε ήδη αναφέρει ότι ο εκφοβισμός έχει περιγραφεί από τους ερευνητές ως επιθετικότητα που προκαλεί κάποιος με σκοπό να πετύχει κάτι, όπως κύρος, δύναμη, κυριαρχία (Dodge & Coie, 1987. Price & Dodge, 1989). Αναφορικά με τα θύματα, όπως αναμενόταν, βρέθηκε ότι έχουν αρνητική στάση απέναντι στη βία. Αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι



το εύρημα σχετικά με την ομάδα των θυτών/θυμάτων, όπου βρήκαμε να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη βία. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι αυτή η ομάδα παιδιών σχετίζεται θετικά με τη χρήση βίας (Olweus, 1994, 1997. Salmivalli και συν., 1996α. Salmivalli & Nieminen, 2002). Μια πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος είναι ότι τα παιδιά μπορεί να μην θεωρούν τον εαυτό τους θύμα και να πιστεύουν ότι απλώς αντεπιτίθενται μόνο όταν κάποιος τα παρενοχλεί.

Ένα άλλο εύρημα είναι το γεγονός ότι τα κορίτσια ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια ότι λαμβάνουν στήριξη από τη μητέρα, ενώ αντιθέτως τα αγόρια από τον πατέρα. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς πράγματι τα κορίτσια έχουν την τάση να στρέφονται περισσότερο στη μητέρα τους για συμβουλές και βοήθεια, ενώ τα αγόρια προτιμούν να μιλάνε περισσότερο στον πατέρα τους γι' αυτά που τα απασχολούν. Πάντως, φάνηκε γενικότερα ότι το δείγμα μας λαμβάνει πολλή στήριξη και από τους δύο γονείς.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε και το φαινόμενο της ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ύπαρξη παραγόντων κινδύνου (π.χ. εκφοβισμός) μπορεί να οδηγήσει στην κακή προσαρμογή του ατόμου και στην εμφάνιση ψυχοπαθολογίας, ενώ η ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων (π.χ. κοινωνική στήριξη, αυτοεκτίμηση) οδηγεί στην ομαλή προσαρμογή. Συνεπώς, εξετάστηκε πρώτα η σχέση της ανθεκτικότητας με τον εκφοβισμό. Χωρίσαμε, λοιπόν, το δείγμα μας σε δύο ομάδες: η μία ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά που βρέθηκε ότι έχουν υψηλή ανθεκτικότητα και η άλλη εκείνα που έχουν χαμηλή ανθεκτικότητα. Διερευνώντας τις διάφορες υποκλίμακες του εκφοβισμού και το κατά πόσο διαφέρουν ανάμεσα στα άτομα με υψηλή και χαμηλή ανθεκτικότητα, διαπιστώσαμε ότι το μοντέλο της ανθεκτικότητας επιβεβαιώνεται, αφού βρήκαμε ότι τα παιδιά που έχουν φίλους, αντιλαμβάνονται θετικά το σχολείο και οι γονείς τους συμμετέχουν στη μόρφωσή τους και τους προσφέρουν στήριξη και αγάπη έχουν υψηλή ανθεκτικότητα και επομένως ελάχιστες πιθανότητες να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές ή να εκφοβιστούν. Αντιθέτως, τα παιδιά που



επιδίδονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και κινδυνεύουν να εμφανίσουν ψυχοπαθολογία.

Ωστόσο, ένα εύρημα που θα πρέπει να αναφερθεί είναι η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει το δείγμα αυτής της μελέτης. Συγκεκριμένα, βρήκαμε ότι όσο περισσότερη στήριξη λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς τους τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να έχουν αυτοεκτίμηση και καλή ψυχική υγεία, και επομένως να αναπτύξουν ανθεκτικότητα. Όπως, λοιπόν, έχουμε ήδη αναφέρει τα παιδιά του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσαν ότι λαμβάνουν στήριξη από τους γονείς τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί και την πιθανή εξήγηση γιατί βρήκαμε ότι οι θύτες και τα θύματα έχουν αυτοεκτίμηση και παρουσιάζουν ανθεκτικότητα. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν και έχουμε ένα μεγάλο δείγμα παιδιών ($N=324$), οι διαφορές ωστόσο δεν είναι πολύ μεγάλες. Επομένως, τα παιδιά αυτά δεν έχουν βιώσει ακραίες μορφές του εκφοβισμού. Αντιθέτως, τα περιστατικά που έχουν βιώσει φαίνεται να μπορούν να τα αντιμετωπίσουν χωρίς να έχουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχική τους υγεία.

Τέλος, υπήρχε και ένας μεθοδολογικός στόχος σε αυτή την έρευνα. Μας ενδιέφερε να εξετάσουμε κατά πόσο η κλίμακα της ανθεκτικότητας που χρησιμοποιήθηκε εδώ ήταν από μόνη της αρκετή να μας δώσει αποτελέσματα για την αξιολόγηση της ανθεκτικότητας στα παιδιά. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι πράγματι η κλίμακα της ανθεκτικότητας παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες που της επιτρέπουν να χρησιμοποιηθεί χωρίς να χρειάζεται τη στήριξη των κλιμάκων της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας.

5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Η διερεύνηση των φαινομένων του εκφοβισμού και της ανθεκτικότητας έγινε μέσω συγχρονικής έρευνας. Το είδος αυτό της έρευνας έχει περιορισμούς, καθώς μας επιτρέπει την παρατήρηση των ατόμων μόνο μία φορά στη ζωή τους. Εντούτοις, όταν μελετούμε σύνθετα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, όπως είναι ο εκφοβισμός και η ανθεκτικότητα στην

προκειμένη περίπτωση, καλό θα ήταν να επιχειρήσουμε τη διεξαγωγή μίας διαχρονικής έρευνας, η οποία θα μας επιτρέψει να δούμε πώς αλλάζει η κατάσταση με την πάροδο του χρόνου. Για παράδειγμα, στη παρούσα μελέτη, θα είχε ενδιαφέρον να δούμε τα συγκεκριμένα παιδιά κατά την είσοδό τους στο Γυμνάσιο και τις αλλαγές που αυτή η μετάβαση μπορεί να φέρει στη ζωή τους. Άλλωστε, όσον αφορά στον εκφοβισμό, γνωρίζουμε από έρευνες ότι τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως θύτες στο Δημοτικό μετατρέπονταν σε θύματα στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, καθώς αυτοί τώρα ήταν οι μικρότεροι στο σχολείο, οπότε και εκφοβίζονταν από τα μεγαλύτερα παιδιά.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση μόνο κλιμάκων αυτοαναφοράς, οι οποίες, βεβαίως, έχουν ορισμένους περιορισμούς, καθώς εξετάζουν τα φαινόμενα μόνο από τη σκοπιά των ερωτώμενων. Συνεπώς, μία μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει και αναφορές συνομηλίκων, εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες θα δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη του προβλήματος. Άλλωστε, οι αυτοαναφορές και οι αναφορές από τρίτους θα επιτρέψουν στον ερευνητή να κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του και σε εκείνες που έχουν οι άλλοι γι' αυτό και κατά αυτό τον τρόπο να σχηματίσει ένα πιο ειλικρινές προφίλ των παιδιών που εμπλέκονται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, σε περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, επειδή ο εκφοβισμός είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία που εκτυλίσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, η χρήση της παρατήρησης αυτών των αλληλεπιδράσεων θα μπορούσε να δώσει επιπλέον πληροφορίες, να επικυρώσει κάποιες πλευρές που έχουν αναδυθεί μέσα από τις αυτοαναφορές και να ενισχύσει τις γνώσεις μας για κάποια συμπεριφορικά μοτίβα που δεν είναι εμφανή μέσω των αυτοαναφορών (Atlas & Pepler, 1998).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει κατά πόσο η ύπαρξη ανθεκτικότητας στα νεαρά άτομα μπορεί να αξιολογηθεί μόνο μέσα από την Κλίμακα της Ανθεκτικότητας των Wagnild & Young (1993), τροποποιημένη από τους Neill & Dias (2001) < χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση και άλλων κλιμάκων, όπως της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής υγείας. Διαπιστώσαμε ότι κάτι τέτοιο είναι



εφικτό. Επομένως, μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε στη θέση των κλιμάκων της Αυτοεκτίμησης και της Ψυχικής Υγείας, που χρησιμοποιήθηκαν εδώ, να χρησιμοποιήσει μια κλίμακα που να εξετάζει γεγονότα ζωής. Μια τέτοια κλίμακα θα επιτρέψει στον ερευνητή να διερευνήσει και άλλα γεγονότα, κυρίως αρνητικά, που συμβαίνουν στη ζωή των θυτών και των θυμάτων και πώς αυτά συμβάλλουν στην εμφάνιση ή μη της ανθεκτικότητας.

Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μία διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό. Με αυτό τον τρόπο, μας δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουμε τους λόγους που κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό, ενώ κάποια άλλα υποφέρουν από τις αρνητικές συνέπειές του. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hunter και Boyle (2004), η κατανόηση των διαδικασιών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα θύματα του εκφοβισμού μπορεί να βελτιώσει την ικανότητά μας να βοηθήσουμε αυτή την ομάδα παιδιών, αφού μια σαφέστερη εικόνα των αιτιών και των τρόπων που ανταπεξέρχονται σε μια δύσκολη κατάσταση θα μας επιτρέψει να κατευθυνθούμε σε συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 - to 12 - year - old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49 - 56.
- ✓ Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classrooms. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86 - 99.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447 - 456.
- Baldry, A.C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343 - 355.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423 - 426.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Ανάκτηση 1/6/2008 από www.cce.umn.edu/nrrc
- Berthold, K.A., & Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65 - 78.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and Victims in Schools. A guide to understanding and management*. England: Open University Press.
- Bjorkqvist, K. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117 - 127.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and Victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307 - 313.

- 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*, 117 – 127.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – Empathy = Aggression? *Aggression and Violent Behavior, 5*(2), 191 – 200.
- Blum, R.W., McNeely, C., & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk and protection. *Journal of Adolescent Health, 31*, 28 – 39.
- Borg, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18*, 433 – 444.
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research, 41*, 137 – 153.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*(3), 341 – 362.
- Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων, *Ψυχολογία, 8*(1), 12 – 29.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/Victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315 – 329.
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle school children, *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73 – 87.
- Buyse, W.H. (1997). Behavior problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence, 20*, 645 – 659.
- Cappella, E., & Weinstein, R.S. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758 – 771.

Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και τύποι διαπαιδαγώγησης του πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55 – 71.

Connor, D.F., Melloni, R.H., & Harrison, R.J. (1998). Overt categorical aggression in referred children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 66 – 73.

Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 352 – 358.

Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W.C., & Iker, M.R. (1995). A preventive intervention for enhancing resilience among highly stressed urban children. *The Journal of Primary Prevention*, 15(3), 247 – 260.

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

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

Craig, W.M., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41 – 60.

Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22 – 36.

✓ Craig, W.M., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying. What works? *School Psychology International*, 28(4), 465 – 477.

- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710 – 722.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1996). Children' treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367 – 380.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134 – 1142.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163 – 176.
- Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, Β. (2006). Ο σχολικός εκφοβισμός. Ανάκτηση 20/4/2008, από <http://www.e-enosh.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=1396> και από <http://www.alfavita.gr/typos/typos20061109l.php>
- Dent, R.J., & Cameron, R.J.S. (2003). Developing resilience in children who are in Public Care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3 – 19.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146 – 1158.
- Dumont, M., & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343 – 363.
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512 – 520.
- Eslea, M., & Rees J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419 – 429.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81 – 91.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839 – 852.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992 – 1003.

Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory Into Practice*, 43(1), 14 – 22.

Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, 97 – 110.

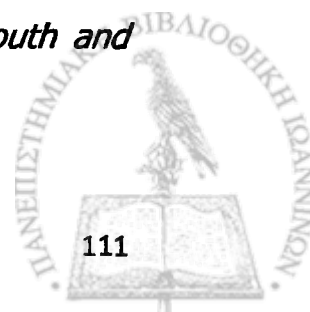
Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467 – 476.

Goldberg, D. P. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER_Nelson.

Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg.

Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379 – 400.

Grossman, F.K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., & Flaherty, M. (1992). Risk and Resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(5), 529 – 550.



Harris, S., & Petrie, G.F. (2003). *Bullying: the bullies, the victims, the bystanders*. Lanham, Md: Scarecrow Press.

Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86, 3 – 14.

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

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

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19 – 26.

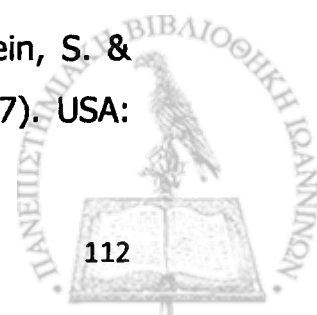
Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120 – 1134.

Hunter, S.C., & Boyle, J.M.E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early intervention. *Educational Research*, 44(3), 323 – 336.

Hunter, S.C., & Boyle, J.M.E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83 – 107.

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

Kaplan, H.B. (2005). Understanding the concept of resilience. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 39 – 47). USA: Springer.



- Keogh, B.K. (2000). Risk, families and schools. *Focus on Exceptional Children*, 33(4), 1 – 10.
- Kliewer, W., & Sandler, I.N. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor-symptom relations in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 393 – 413.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267 – 278.
- Krovetz, M.L. (1999a). Fostering resiliency. *Thrust for Educational Leadership*, 28(5), 28 – 31.
- Krovetz, M.L. (1999β). Resiliency: A key element for supporting youth at-risk. *The Clearing House*, 73(2), 121 – 123.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705 – 717.
- 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, 403 – 414.
- Lewis, R.E. (1999). A write way: Fostering resiliency during transitions. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 37(4), 200 – 211.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857 – 885.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543 – 562.

Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227 – 238.

Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205 – 220.

McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., & McWhirter, E.H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists and human service professionals*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Minnard, C.V. (2001). A strong building: Foundation of protective factors in schools. *Children and Schools*, 24(4), 233 – 246.

Menésini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245 – 257.

Μητσόπουλος, Α. (1990). Προσαρμογή στα Ελληνικά των Οδηγιών της ESOMAR για την Κατάταξη του Κοινωνικού-Οικονομικού Επιπέδου: Παρουσίαση στο Συνέδριο της ΣΕΔΕΑ. *Προσωπική επικοινωνία με τον συγγραφέα*.

Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183 – 186.

Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure Education and Resilience: The Double-Edged Sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 35-42.

Nezlek, J.B., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor*, 14(4), 395 – 413.



O' Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D.J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., & Charach, A. (1997). Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. Ανακτήση 3/5/2008 από www.eric.ed.gov.

✓ Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology, 35*(7), 1171-1196.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 196 – 200.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying. *Educational Leadership, 60*(6), 12 – 17.

O' Moore, M. (1988). *The CDCC's Teacher Bursaries Scheme: European teacher's seminar on "Bullying in Schools"*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France.

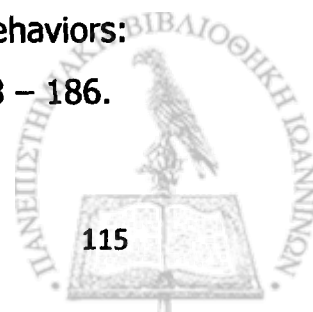
O' Moore, M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426 – 441.

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

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67 – 83.

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

Patterson, J.M., & McCubbin, H.I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurements. *Journal of Adolescence, 10*, 163 – 186.



- Pellegrini, A.D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216 – 224.
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259 – 280.
- Pepler, D.J., & Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548 – 553.
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807 – 814.
- Price, J.M., & Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455 – 471.
- Reid, P., Mosen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 241 – 258.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95 – 104.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57 – 68.
- ✓ Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287 – 300.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). Notes and Shorter Communications: The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609 – 612.

- Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology, 131*(5), 615 – 627.
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359 – 368.
- ✓ Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior, 28*, 198 – 206.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446 – 462.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect, 31*, 205 – 209.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research, 44*(3), 269 – 277.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K.M.J (1996 α). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22*, 99 – 109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996 β). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1 – 15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*, 205 – 218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30 – 44.

- Sameroff, A., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, A. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year old children: Social environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 343 – 350.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support. Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: The influence of early family environment and long-term consequences. *Children & Society*, 16, 260 – 272.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1(4), 293 – 317.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181 – 192.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87 – 99.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675 – 691.
- Slee, P.T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87(1), 47 – 57.
- Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57 – 62.
- Slee, P.T., & Rigby, K. (1993 a). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23(4), 273 – 282.

- Slee, P.T., & Rigby, K. (1993 β). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371 – 373.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 294 – 303.
- Smith, C., & Carlson, B.E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71, 231 – 248.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of Bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119 – 1133.
- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267 – 285.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565 – 581.
- Smokowski, P.R., Reynolds, A.J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37(4), 425 – 448.
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239 – 268.
- Springer, J.F., Wright, L.S., & McCall, G.J. (1997). Family interventions and adolescent resiliency: the Southwest Texas state high-risk youth program. *Journal of Community Psychology*, 25(5), 435 – 452.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents' and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266–277.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing.

Tsiantis, J. (xx). "Needs assessment and awareness raising programme for bullying in schools". Daphne Project. Ανάκτηση 20/4/2008, από <http://www.epsype.gr/daphne.pdf>

Unnever, J.D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*, 153 – 171.

Vernberg, E.M., Jacobs, A.K., & Hershberger, S.L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology, 28* (3), 386 – 395.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165-178.

Waller, M.A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290 – 297.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Fostering resilience: What do we know? *Principal, 77*(2), 18 – 20.

Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox.

✓ Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3 – 25.

Worrell, F.C., & Hale, R.L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 370 – 388.



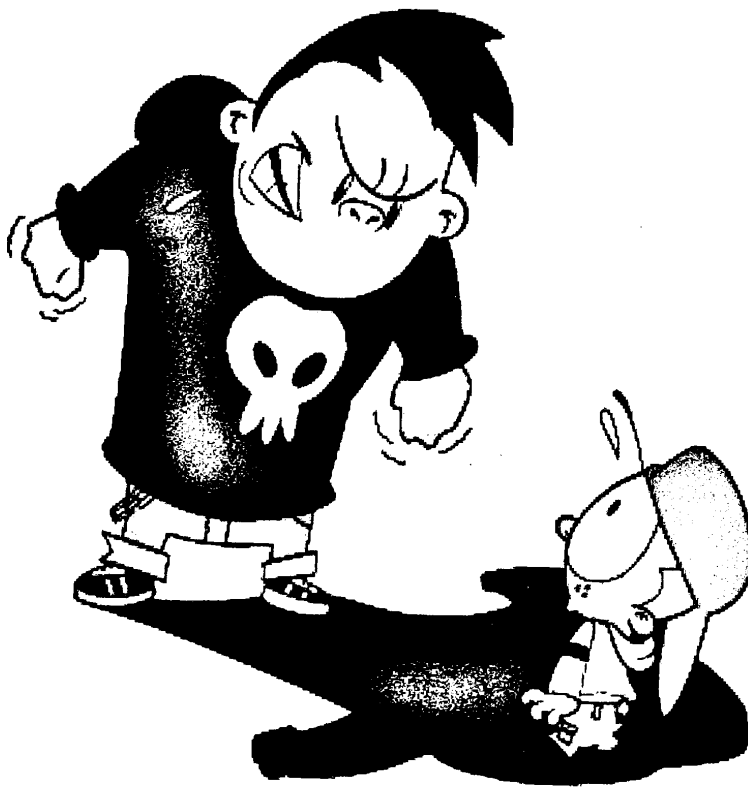
Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K.B., & Fagen, D.B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: A replication and extension. *Child Development, 70*(3), 645 – 659.

✓ Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος, 2* (1), 97 – 111.

Ziegler, S., & Pepler, D.J. (1993). Bullying at school: Pervasive and persistent. *Orbit, 24*, 29 – 31.

Zimmer-Gembeck, M.J., & Locke, E.M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviors: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence, 30*, 1 – 16.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΟΔΗΓΙΕΣ

Αγαπητέ μαθητή/ Αγαπητή μαθήτριά,

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα ερωτηματολόγιο που αφορά στη καθημερινή ζωή στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συμμαθητές σου, τους δασκάλους και τους γονείς σου, καθώς και στο πώς αισθάνεσαι για τον εαυτό σου. Σ' αυτά τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από τους άλλους, είναι φυσιολογικό ο καθένας σας να δώσει διαφορετικές απαντήσεις. Επομένως, προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ανεξάρτητα από το πόσο σίγουρος/η είσαι για την απάντησή σου. Απάντησε με ειλικρίνεια και αυθόρμητα - μην ξοδέψεις πολύ χρόνο για κάθε απάντηση. Όλες οι απαντήσεις και τα στοιχεία σου είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου!!!

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Α/Α: _____

2. ΣΧΟΛΕΙΟ - ΤΑΞΗ: _____

3. ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ _____ ΑΓΟΡΙ _____

4. ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____ Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____ Μέση (-Λύκειο) _____ Ανώτερη _____ Ανώτατη _____

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: _____

6. ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____ Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____ Μέση (-Λύκειο) _____ Ανώτερη _____ Ανώτατη _____

7. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: _____

8. ΚΥΡΙΟΣ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΑΣ: Μητέρα. _____ Πατέρας _____

9. ΕΧΕΤΕ ΑΔΕΛΦΙΑ; Ναι _____ Πόσα; _____ Όχι _____

10. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:

Ελλάδα, μεγαλωμένος/η στην Ελλάδα (παρακαλώ προσδιορίστε πόλη ή χωριό): _____

Ελλάδα, μεγαλωμένος/η στο εξωτερικό (παρακαλώ προσδιορίστε χώρα): _____

Άλλη Ευρωπαϊκή χώρα (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

Άλλη χώρα (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

11. ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΛΕΓΧΟ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Γλώσσα: _____

Μαθηματικά: _____



B. Μέρος 1 – Τι σου συνέβηκε

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει με ποιο τρόπο οι άλλοι μαθητές σε παρενόχλησαν ή τα έβαλαν μαζί σου. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

1 = Ποτέ, 2 = Μια ή δυο φορές, 3 = Λίγες φορές, 4 = Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5 = Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο. -----1 2 3 4 5
2. Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυμάτιζε. -----1 2 3 4 5
3. Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματά μου. -----1 2 3 4 5
4. Ένας μαθητής/τρια είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές. -----1 2 3 4 5
5. Ένας μαθητής/τρια με χτύπησε, με κλώτσησε ή με έσπρωξε με κακοήθη τρόπο. -----1 2 3 4 5
6. Ένας μαθητής/τρια με άρπαξε, με κράτησε ή με άγγιξε με τρόπο που δεν μου άρεσε. -----1 2 3 4 5
7. Κάποιοι μαθητές με άφησαν έξω από τα πράγματα από κακία και μόνο. -----1 2 3 4 5
8. Ένας μαθητής/τρια με κυνήγησε σαν να ήθελε πραγματικά να μου κάνει κακό. -----1 2 3 4 5
9. Κάποιοι μαθητές μαζεύτηκαν εναντίον μου και μου φέρθηκαν άσχημα -----1 2 3 4 5

Μέρος 2 – Τι έκανες

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά παρενόχλησες ή τα έβαλες με έναν άλλο μαθητή/τρια στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

1 = Ποτέ, 2 = Μια ή δυο φορές, 3 = Λίγες φορές, 4 = Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5 = Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Πείραξα ή κορόϊδεψα έναν μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. -----1 2 3 4 5
2. Απειλήσα άλλον μαθητή/τρια ότι θα τον/την χτυπήσω ή θα τραυματίσω. -----1 2 3 4 5
3. Αγνόησα άλλον μαθητή/τρια μόνο και μόνο για να πληγώσω τα αισθήματά του/της. -----1 2 3 4 5
4. Είπα ψέματα για έναν άλλο μαθητή/τρια ώστε οι άλλοι μαθητές
να μην τον/την συμπαθούν. -----1 2 3 4 5
5. Χτύπησα, κλώτσησα ή έσπρωξα άλλον μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. -----1 2 3 4 5
6. Άρπαξα, κράτησα ή άγγιξα άλλον μαθητή/τρια με τρόπο που δεν του/της άρεσε. -----1 2 3 4 5
7. Συντέλεσα κι εγώ στο να αποκλειστεί της μαθητής/τρια από τα πράγματα από
κακία και μόνο. -----1 2 3 4 5
8. Κυνήγησα έναν μαθητή/τρια προσπαθώντας να του/της κάνω κακό. -----1 2 3 4 5
9. Εγώ και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια. -----1 2 3 4 5

Μέρος 3 – Τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή όταν τα βάζουν μαζί του/της.

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει τι πιστεύεις ότι συμβαίνει όταν της μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή τα βάζουν μαζί του/της στο σχολείο. Ανέφερε πώς συνέβηκαν τα γεγονότα **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1 = Σχεδόν ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Τις περισσότερες φορές, 4 = Πάντα

Αντιδράσεις των ενηλίκων

1. Οι δάσκαλοι σ' αυτή την περίπτωση βοηθούν τους μαθητές/τριες να επιλύσουν τα προβλήματά τους με την συζήτηση.-----1 2 3 4
2. Οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν τι συμβαίνει με τους μαθητές/τριες-----1 2 3 4
3. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως σε καλή διάθεση όταν συζητούν με τους μαθητές/τριες. -----1 2 3 4
4. Οι δάσκαλοι ακούν την εκδοχή του μαθητές/τριας. -----1 2 3 4
5. Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι. -----1 2 3 4

Συμπάσχων παριστάμενος

1. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παραμερίζουν επίτηδες.-----1 2 3 4
2. Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παρενοχλούν ή να τον/την μπλέκουν σε καβγά. -----1 2 3 4
3. Προσπαθώ να το σταματήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. -----1 2 3 4
4. Με ενοχλεί πολύ να βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν του/της. -----1 2 3 4
5. Το λέω στο δάσκαλο όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. -----1 2 3 4

Επιθετικός παριστάμενος

1. Παίρνω κι εγώ μέρος ή επικροτώ όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. -----1 2 3 4
2. Νομίζω ότι είναι συναρπαστικό να παρακολουθώ έναν μαθητή να τα βάζουν μαζί του/της ή να τον/την χτυπούνε. -----1 2 3 4
3. Συνήθως παίρνω το μέρος αυτού που παρενοχλεί όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση. -----1 2 3 4
4. Παίρνω μέρος σε καβγάδες ή παρενοχλήσεις αφού έχουν αρχίσει. -----1 2 3 4
5. Είναι διασκεδαστικό να παίρνω μέρος σε καβγά και να συμμετέχω στην παρενόχληση ενός μαθητή/τριας. -----1 2 3 4

Θύμα παριστάμενος

1. Αισθάνομαι πολύ τρομαγμένος για να βοηθήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. -----1 2 3 4
2. Συμμετέχω κι εγώ στην παρενόχληση γιατί φοβάμαι τι μπορεί να κάνει και σε μένα αυτός που παρενοχλεί. -----1 2 3 4
3. Αισθάνομαι ένοχος όταν δέχομαι πίεση για να συμμετάσχω σε παρενόχληση. -----1 2 3 4
4. Φοβάμαι ότι αυτοί που παρενοχλούν θα τα βάλουν μαζί μου αν προσπαθήσω να βοηθήσω τα θύματα μιας παρενόχλησης. -----1 2 3 4
5. Είναι πολύ δύσκολο να αντιδράσω στις παρενοχλήσεις. -----1 2 3 4

Μέρος 4 - Τι πιστεύω

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείς με κάθε δήλωση.

1 = Δε συμφωνώ καθόλου, 2 = Συμφωνώ λίγο, 3 = Συμφωνώ πολύ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα

1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. -----1 2 3 4
2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιον τα βάλει μαζί τους. -----1 2 3 4
3. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους σταματούν. -----1 2 3 4
4. Κάποιες φορές αξίζει σε έναν μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. -----1 2 3 4
5. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. -----1 2 3 4
6. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν τον σπουδαίο στους άλλους. -----1 2 3 4
7. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. -----1 2 3 4
8. Ένας μαθητής μπορεί να νιώθει μεγάλος και σκληρός όταν παρενοχλεί. -----1 2 3 4
9. Κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους. -----1 2 3 4
10. Οι μαθητές που φωνάζουν στους άλλους μαθητές μπορούν να τους κάνουν ό,τι θέλουν. -----1 2 3 4
11. Οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση ή τους αγριεύουν συνήθως έχουν κάνει κάτι και τους αξίζει. -----1 2 3 4
12. Όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση οι άλλοι μαθητές πρέπει να προσπαθούν να το σταματήσουν. -----1 2 3 4
13. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να βλέπουμε. -----1 2 3 4

Μέρος 5 – Επικίνδυνες συμπεριφορές

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά έκανες κάτι που θα μπορούσε να σε βλάψει. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1 = Ποτέ, 2 = Μια ή δυο φορές, 3 = Λίγες φορές, 4 = Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5 = Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Μπλέχτηκα σε καβγά. -----1 2 3 4 5
2. Κάπνισα τσιγάρα. -----1 2 3 4 5
3. Σκέφτηκα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
4. Σχεδίασα πώς να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
5. Προσπάθησα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5

Μέρος 6 – Παρενόχληση και αδιαλλαξία

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά οι μαθητές συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1 = Σχεδόν ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Τις περισσότερες φορές, 4 = Πάντα

1. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετική φυλή. -----1 2 3 4
2. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί έδειχναν ή ντύνονταν διαφορετικά. -----1 2 3 4
3. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί δεν είχαν πολλά λεφτά. -----1 2 3 4
4. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. -----1 2 3 4

Μέρος 7 – Πώς είναι οι φίλοι μου

Σκέψου τέσσερις ανθρώπους που γνωρίζεις καλύτερα και περνάς την περισσότερη ώρα μαζί τους. Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσοι απ' τους ανθρώπους αυτούς ταιριάζουν στις περιγραφές.

1 = Κανένας, 2 = Ένας, 3 = Δύο, 4 = Τρεις, 5 = Τέσσερις ή περισσότεροι

1. Αριθμός των στενότερων φίλων σου που πηγαίνουν σ' αυτό το σχολείο. -----1 2 3 4 5
2. Αριθμός φίλων που είναι αγαπητοί στους δασκάλους. -----1 2 3 4 5
3. Αριθμός φίλων που έχουν συμμετάσχει σε σχολικές ομάδες/ομίλους. -----1 2 3 4 5
4. Αριθμός φίλων που αρέσουν στους περισσότερους μαθητές. -----1 2 3 4 5

Μέρος 8 – Πώς αισθάνθηκα

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά αισθάνθηκες όπως λένε οι δηλώσεις **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1 = Ποτέ, 2 = Μια ή δυο φορές, 3 = Λίγες φορές, 4 = Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5 = Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένωσα λυπημένος/η. -----1 2 3 4 5
2. Ένωσα μοναξιά. -----1 2 3 4 5

3. Ένωσα αισιόδοξα για το μέλλον. -----1 2 3 4 5
4. Είχα περιόδους κλάματος. -----1 2 3 4 5
5. Δεν είχα διάθεση να φάω. -----1 2 3 4 5
6. Απολάμβανα τη ζωή. -----1 2 3 4 5
7. Ήθελα να μετράνε περισσότερο τα αισθήματά μου στους ανθρώπους γύρω μου. -----1 2 3 4 5

Μέρος 9 – Πώς είναι το σχολείο μου

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο μοιάζει το σχολείο σου με κάθε δήλωση.

1 = Δε συμφωνώ καθόλου, 2 = Συμφωνώ λίγο, 3 = Συμφωνώ πολύ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα

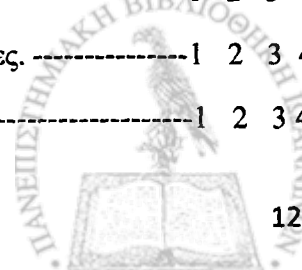
1. Μ' αρέσει το σχολείο. -----1 2 3 4
2. Είναι εύκολο να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο. -----1 2 3 4
3. Οι δάσκαλοί μου φέρονται με εκτίμηση. -----1 2 3 4
4. Αισθάνομαι ότι ταιριάζω με τους ανθρώπους γύρω μου στο σχολείο. -----1 2 3 4
5. Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι στο σχολείο με γνωρίζουν καλά. -----1 2 3 4
6. Κανείς δε με γνωρίζει πραγματικά στο σχολείο. -----1 2 3 4
7. Αισθάνομαι ότι ανήκω ή ταιριάζω στο σχολείο. -----1 2 3 4
8. Οι μαθητές/τριες στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί στους βαθμούς. -----1 2 3 4
9. Οι μαθητές/τριες στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί/κες στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-σχολικές δραστηριότητες. -----1 2 3 4
10. Αισθάνομαι μεγάλη πίεση για να έχω καλούς βαθμούς. -----1 2 3 4
11. Συχνά αισθάνομαι ότι είναι χαμένος/η ανάμεσα σε όλους τους άλλους μαθητές. -----1 2 3 4
12. Αισθάνομαι μεγάλη πίεση να τα πάω καλά στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-σχολικές δραστηριότητες. -----1 2 3 4
13. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος/α με καταλαβαίνει. -----1 2 3 4
14. Αν δεν είσαι ο καλύτερος/η σε κάτι, τότε δεν μετράς και πολύ στο σχολείο. -----1 2 3 4
15. Εύχομαι να μπορούσα να πάω σε άλλο σχολείο. -----1 2 3 4

Μέρος 10 – Γονική υποστήριξη στο σχολείο

Κύκλωσε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα πόσο ταιριάζουν οι γονείς σου σε κάθε δήλωση.

1 = Δε συμφωνώ καθόλου, 2 = Συμφωνώ λίγο, 3 = Συμφωνώ πολύ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα

1. Οι γονείς μου ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο σχολείο. -----1 2 3 4
2. Οι γονείς μου πηγαίνουν στις σχολικές συναντήσεις ή σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. -----1 2 3 4
3. Οι γονείς μου με υποστηρίζουν στις σχολικές δραστηριότητές μου. -----1 2 3 4



4. Οι γονείς μου γνωρίζουν πολλά για το τι κάνω στο σχολείο. -----1 2 3 4

5. Οι γονείς μου με ρωτούν πώς ήταν η μέρα μου στο σχολείο. -----1 2 3 4

Γ. Οδηγίες: Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στα μέλη της οικογένειάς σου. Για κάθε πρόσωπο ξεχωριστά βάλε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7, για να δείξεις σε ποιο βαθμό αυτό το πρόσωπο σου παρέχει το είδος της στήριξης που αναφέρεται στην ερώτηση.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα

ΜΕΡΟΣ 1 - Μητέρα

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στη μητέρα σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

3. Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

ΜΕΡΟΣ 2 - Πατέρας

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στο πατέρα σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

3. Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

ΜΕΡΟΣ 3 - Αδέρφια

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στα αδέρφια σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα



3. Σου προσφέρουν πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

Δ. Οδηγίες: Θα θέλαμε να ξέρουμε αν είχες κάποια ενοχλήματα και γενικά πώς ήταν η υγεία σου τις τελευταίες εβδομάδες. Παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας απλά σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι σου ταιριάζει καλύτερα. Πρόσεξε, θα θέλαμε να ξέρουμε τα τωρινά και πρόσφατα ενοχλήματά σου και όχι εκείνα που είχες στο παρελθόν.

Έχει σημασία να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου.

Πώς νοιώθεις τον τελευταίο καιρό :

- | | |
|---|---|
| 1. Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις; | 7. Μπορείς να απολαύσεις τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες; |
| 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως | 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 2. Το ίδιο όπως συνήθως | 2. Το ίδιο όπως συνήθως |
| 3. Λιγότερο από το συνηθισμένο | 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ λιγότερο από το συνηθισμένο | 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως |
| 2. Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι; | 8. Είσαι σε θέση να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου; |
| 1. Καθόλου | 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως | 2. Το ίδιο όπως συνήθως |
| 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως | 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως | 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως |
| 3. Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό,τι κάνεις; | 9. Νοιώθεις δυστυχισμένος/η και θλιμμένος/η; |
| 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως | 1. Καθόλου |
| 2. Το ίδιο όπως συνήθως | 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 3. Λιγότερο χρήσιμος από ό,τι συνήθως | 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ λιγότερο χρήσιμος | 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν; | 10. Έχεις χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου; |
| 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως | 1. Καθόλου |
| 2. Το ίδιο όπως συνήθως | 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως | 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως | 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 5. Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση; | 11. Βλέπεις τον εαυτό σου σαν να μην αξίζει πολύ. |
| 1. Καθόλου | 1. Καθόλου |
| 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως | 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως | 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως | 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 6. Αισθάνεσαι ότι δεν μπορείς να υπερνικήσεις τις δυσκολίες; | 12. Γενικά αισθάνομαι αρκετά χαρούμενος/η. |
| 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως | 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως |
| 2. Το ίδιο όπως συνήθως | 2. Το ίδιο όπως συνήθως |
| 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως | 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως |
| 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως | 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως |

Ε. Οδηγίες: Παρακαλώ βάλε σε κύκλο τον αριθμό εκείνο που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε πρόταση. Αν διαφωνείς απόλυτα με την πρόταση, βάλε έναν κύκλο στον αριθμό 1. Αν συμφωνείς απόλυτα, τότε βάλε έναν κύκλο στον αριθμό 7. Αν είσαι κάπου στη μέση, βάλε έναν κύκλο σε έναν από τους μεσαίους αριθμούς.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

1. Όταν κάνω σχέδια φροντίζω να τα φέρνω σε πέρας.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

2. Συνήθως τα καταφέρνω, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

3. Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

4. Συνήθως κάνω πράγματα με την άνεσή μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

5. Είμαι φίλος/η με τον εαυτό μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

6. Αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω πολλά πράγματα μαζί.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

7. Είμαι αποφασιστικός/η.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

8. Έχω αυτοπειθαρχία.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

9. Ενδιαφέρομαι για διάφορα πράγματα.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ						Συμφωνώ

10. Συνήθως μπορώ να βρω κάτι να με κάνει να γελάσω.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

11. Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να τα καταφέρνω στις δύσκολες στιγμές.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

12. Συνήθως μπορώ να δω τα πράγματα από πολλές πλευρές.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

13. Η ζωή μου έχει νόημα.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

14. Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

15. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

ΣΤ. Οδηγίες: Καθεμιά από τις δέκα παρακάτω προτάσεις ακολουθείται από 4 πιθανές απαντήσεις:

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

Διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεσαι για τον εαυτό σου **αυτήν τη στιγμή**.

1. Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους.

1

2

3

4

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

2. Πιστεύω ότι έχω αρκετά θετικά στοιχεία.

1

2

3

4

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

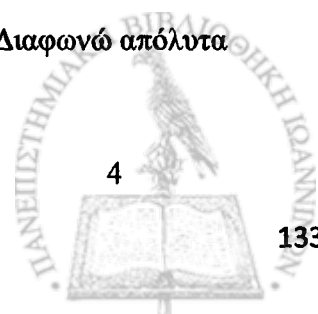
3. Σε γενικές γραμμές τείνω να αισθάνομαι αποτυχημένος.

1

2

3

4



Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
4. Μπορώ να κάνω τα πράγματα το ίδιο καλά όσο οι περισσότεροι άλλοι.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
5. Αισθάνομαι ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στην ζωή μου για τα οποία μπορώ να είμαι περήφανος.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
6. Έχω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
7. Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
8. Θα ήθελα να είχα περισσότερο αυτοσεβασμό.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
9. Κάποιες στιγμές αισθάνομαι τελείως άχρηστος.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
10. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τίποτα καλό επάνω μου.			
1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα