

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

Οι επιδράσεις του σχολικού εκφοβισμού στα επίπεδα άγχους (RCMAS) των μαθητών

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΠΑΝΔΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

A.M.: 1789

ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ: Ζ' ΕΠΑΝ.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :Α.ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2008-2009

Περιεχόμενα.....	2
1. Εισαγωγή – Περίληψη.....	3
1.1 Σχολική θυματοποίηση/εκφοβισμός.....	4
1. 1 α. Άμεση μορφή θυματοποίησης.....	5
1. 1 β Έμμεση μορφή θυματοποίησης.....	6-7
1. 2 Τα εμπλεκόμενα μέλη	
α. Θύτες.....	8
β. Θύματα	9-10
γ. Παρατηρητές	11-12
1. 3 Γένος και συστηματική θυματοποίηση.....	13-14
1. 4 Εξηγώντας το φαινόμενο του συστηματικού εκφοβισμού στο σχολείο....	15-16
1. 5 Συνέπειες της συστηματικής θυματοποίησης.....	17-21
Τα συμπτώματα άγχους των μαθητών.....	22-25
1. 6 Αντιμέτωπιση του φαινομένου.....	26-28
1. 7 Προγράμματα παρέμβασης.....	29
1.8 Πρόγραμμα συμβουλευτικής.....	30-34
2.Στόχος της Έρευνας.....	35
2.1 Μεθοδολογία	
2.1 α. Δείγμα.....	36-37
2.1 β. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	37-38
2.1 γ Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	38-39
3. Αποτελέσματα	
3.1 Μέσοι όροι του συνολικού δείγματος.....	40
3.2 Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού.....	41-43
3.3 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	43-45
3.4 Συσχετίσεις.....	46
3.5 Παλινδρομήσεις.....	47-51
4. Συμπεράσματα και περιορισμοί.....	52-56
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	57-62

1. Εισαγωγή - Περίληψη

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης έχει κινητοποιήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών ανά τον κόσμο ειδικότερα τα τελευταία χρόνια. Οι έρευνες οι οποίες διεξάγονται, καταδεικνύουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για μεγάλο ποσοστό μαθητών με βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες..

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία ειδικότερα τα τελευταία χρόνια έχει διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στη σχολική θυματοποίηση και στα συμπτώματα άγχους των μαθητών, στη χώρα μας η έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα παραμένει περιορισμένη.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού εκφοβισμού στα επίπεδα άγχους των μαθητών. Ειδικότερα διερευνάται η συμβολή της έμμεσης και της άμεσης μορφής θυματοποίησης στην εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους στους μαθητές. Επιχειρείται η μελέτη του ρόλου του φύλου στην εκδήλωση συμπεριφορών θυματοποίησης και στα επίπεδα άγχους. Επίσης θα μελετηθεί ο ρόλος των στάσεων και των πεποιθήσεων αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά.

Λέξεις κλειδιά: θυματοποίηση/εκφοβισμός, άγχος

1.1 Σχολική θυματοποίηση/εκφοβισμός

Η μελέτη του φαινομένου της σχολικής θυματοποίησης έχει κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε πολλές χώρες. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει διάφορους τύπους θυματοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής, της λεκτικής και της κοινωνικής. Θεωρείται ότι υφίσταται σε κάθε σχολείο και έχει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες (Berger, 2007).

Το φαινόμενο της θυματοποίησης/εκφοβισμού διαφοροποιείται απ' τη γενικότερη επιθετικότητα επειδή θεωρείται ως επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη πράξη και χαρακτηρίζεται από ανισοροπία ως προς τη δύναμη. Το θύμα βρίσκεται συνήθως σε πιο αδύναμη θέση. Ο όρος θυματοποίηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει επιθετικές συμπεριφορές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μεταξύ των μαθητών. Βασικό στοιχείο που προκαλεί το φαινόμενο είναι η πρόκληση σκόπιμη δυσφορίας ή βλάβης (Monks et al., 2009).

Αποτελέσματα της έρευνας του Dao και των συνεργατών του (2006) έδειξαν ότι 14.6% του συνολικού δείγματος εφήβων μαθητών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν ομάδα η οποία έχει βιώσει κάποιας μορφής επιθετικότητα τον τελευταίο μήνα.

Από ένα δείγμα 2.086 μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στη Γερμανία, παρουσιάστηκε ένα ποσοστό 12.1% των μαθητών να θυματοποιεί άλλους και ένα ποσοστό 11.1 αυτών να έχει υποστεί θυματοποίηση (Scheithauer & Hayer & Petermann & Jugert, 2006).

Αναφορές μαθητών ηλικίας κυρίως 10 ετών σχετικά με επιθετικές πράξεις που έχουν παρατηρήσει τον τελευταίο καιρό, δείχνουν ότι 64.4% των μαθητών είδε κάποιον να χτυπάει, να σπρώχνει ή να χαστουκίζει και 54.8% των μαθητών δηλώνουν ότι έχουν παρατηρήσει πράξεις εκφοβισμού και απειλών. Η πιο κοινή αντίδραση μετά τις επιθέσεις θυματοποίησης των παιδιών που αποτελούν στόχους των παραπάνω πράξεων ήταν επίσης τα λακτίσματα, οι βίαιες απωθήσεις και γενικότερα οι προφυλακισμοί. (Weaver & Borkowski & Thomas, 2008).

1.1 α. Άμεση μορφή θυματοποίησης

Το φαινόμενο εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και συχνά αναφέρεται σε άμεση, λεκτική και έμμεση μορφή θυματοποίησης. Καθένας από τους παραπάνω τύπους αποτελεί ξεχωριστή και ευδιάκριτη κατηγορία αλλά όλοι μαζί μπορεί να υιοθετηθούν απ' το ίδιο άτομο και να κατευθυνθούν προς τον ίδιο στόχο.

Φυσική θυματοποίηση: Τα σπρωξήματα, οι βίαιες απωθήσεις και τα χτυπήματα αποτελούν τις πιο εμφανείς εκδηλώσεις του φαινομένου και τις πιο εύκολα παρατηρήσιμες πράξεις όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τους μαθητές όλων των ηλικιών σε κάθε τόπο. Επίσης πράξεις όπως αρπαγή του φαγητού ενός μαθητή ή καταστροφή των πραγμάτων που του ανήκουν, αποτελούν μέρος της συμπεριφοράς άμεσης θυματοποίησης. Σημαντικό στοιχείο της αποτελεί το γεγονός ότι ελλατώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αντίθετα με τη λεκτική θυματοποίηση που αυξάνεται με την ηλικία.

Λεκτική θυματοποίηση: Επαναλαμβανόμενες υποτιμητικές φράσεις και παρωνύμια αποτελούν πιο συχνές πράξεις απ' ότι η εκδήλωση φυσικής βίας. Ο χλευασμός, οι προσβολές και η διαπόμπευση αποτελούν έμμεσους τρόπους πρόκλησης ψυχικής δυσλειτουργίας με σοβαρές ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες βραχυπρόθεσμα αλλά και βραχυπρόθεσμα (Berger K. S., 2007).

Όταν ρωτήθηκαν μαθητές αναφορικά με την αξιολόγηση της έμμεσης και άμεσης μορφής θυματοποίησης απάντησαν ότι οι άμεσες προσβολές επιθετικότητας είναι πάντα περισσότερο σοβαρές από ότι είναι οι έμμεσες. Στοιχειοθέτησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε περιστατικά ανοιχτής βίας είναι διότι θεωρούνται σοβαρότερες και επειδή οι αρχές τους υποχρεώνουν να παρέμβουν ώστε να τις σταματήσουν (Bauman & Del Rio, 2006).

1.1 β Έμμεση μορφή θυματοποίησης

Πολλά επεισόδια εκφοβισμού θεωρείται ότι ανήκουν στην έμμεση μορφή θυματοποίησης επειδή αυτά καταστρέφουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα θύματα και την ομάδα τους. Η κοινωνική θυματοποίηση αυξάνεται καθώς αναπτύσσονται οι μαθητές, ενώ υφίσταται όταν τα παιδιά αγνοούν ολοκληρωτικά την προσπάθεια ενός συμμαθητή τους να επικοινωνήσει ή να πάρει μέρος σε ένα παιχνίδι, όταν απομακρύνονται την ώρα που ο μαθητής-στόχος πλησιάζει ή όταν επαναλαμβάνουν προσβλητικά σχόλια εναντίον κάποιου άλλου (Berger, 2007).

Η έμμεση μορφή θυματοποίησης προκαλεί δυσφορία μέσω της καταστροφής ή της χειραγώγησης μιας φιλικής σχέσης. Η έλλειψη κατανόησης της φύσης αυτού του τύπου επιθετικότητας, της επιρροής της ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή και του τρόπου που σχετίζεται με την ψυχική υγεία αποτελούν στοιχεία που διαιωνίζουν την ύπαρξη της και αφήνουν αβοήθητους τους μαθητές (Young & Boye & Nelson, 2006).

Η έμμεση μορφή θυματοποίησης θα μπορούσε να θεωρηθεί δυσδιάκριτη και ενδέχεται να μην υποπέσει εύκολα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού. Οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται στην έμμεση εκδήλωση της θυματοποίησης είναι λιγότερο πιθανό να σταματήσουν απ' τις παρεμβάσεις τρίτων, απ' ότι η άμεση μορφή θυματοποίησης. Όταν ένας εκπαιδευτικός παρατηρεί ένα παιδί το οποίο βιώνει τη συχνή απόρριψη από τους συνομιλήκους του, είναι πιθανό να πιστέψει ότι αν ο ίδιος ζητήσει απ' τα άλλα παιδιά να συμπεριλάβουν ξανά στην ομάδα τους το εξοστρακισμένο άτομο, αυτό είναι αρκετό. Ένας μαθητής όμως που γίνεται μέλος μιας ομάδας εξαιτίας της απαίτησης του δασκάλου του, είναι πιθανό να μη νιώθει αρκετά άνετα μέσα σ' αυτή. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φοβούνται την πιθανότητα να χαρακτηριστούν ως αναποτελεσματικοί και για το λόγο αυτό δεν αναφέρουν συχνά περιστατικά έμμεσης θυματοποίησης στους διευθυντές των σχολείων, αντίθετα αναφορές γεγονότων φυσικής και λεκτικής θυματοποίησης είναι αναμενόμενα. (Bauman & Del Rio, 2006).

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας έδειξαν ότι οι θύτες και τα θύματα της έμμεσης μορφής θυματοποίησης μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με το δεσμό πατέρα-παιδιού και το γονεϊκό έλεγχο (Zopito et al., 2006).

Η έμμεση μορφή θυματοποίησης είναι πιθανόν να έχει καταστροφικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και ειδικότερα στους μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι επιδράσεις μπορεί να είναι σοβαρότερες και πιο μακροχρόνιες απ' αυτές της άμεσης μορφής θυματοποίησης (Woods & Wolke, 2004).

Σαν έμμεση μορφή θυματοποίησης παρουσιάζεται και η σκόπιμη πράξη επιθετικότητας ενάντια σε ένα άλλο πρόσωπο που λαμβάνει χώρα στο δυαδικτυακό τόπο επικοινωνίας. Μπορεί να πάρει τη μορφή σχολίων που κατευθύνονται ενάντια στο νέο ή πληροφοριών και εικόνων που παρουσιάζονται για να τις δει ο μαθητής, με σκοπό να τον βλάψουν ή να κάνουν το νέο να αισθανθεί ντροπή. Οι περισσότεροι μαθητές που εμφανίστηκαν να έχουν θυματοποιηθεί μία φορά το μήνα ή πιο συχνά on-line, ανέφεραν ότι βιώνουν τη θυματοποίηση και στο σχολείο. (Ybarra & Diener-West & Leaf, 2007).

Το cyberbullying χαρακτηρίζεται από άλλους ερευνητές σαν ξεχωριστός τύπος επιθετικότητας που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα και βασίζεται στη χρήση πληροφοριών μέσω της τεχνολογίας. Θεωρείται ως καλυμμένη μορφή της λεκτικής και γραπτής μορφής θυματοποίησης. Περιλαμβάνει την πρόκληση δυσφορίας, το πείραγμα, τον εκφοβισμό και την τρομοκράτηση ενός άλλου ατόμου και διεξάγεται με την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails), μηνυμάτων μέσα από την έκθεση κειμένων, παρουσίαση εικόνων ή μηνυμάτων σε διάφορες ιστοσελίδες καθώς και προβολή ανάλογων βίντεο (Mason, 2008).

1. 2 Τα εμπλεκόμενα μέλη

α. Θύτες

Οι θύτες χαρακτηρίζονται για την ενεργητική επιθετικότητα που παρουσιάζουν καθώς επίσης ότι αντιλαμβάνονται την επιθετικότητα ως αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς μέσω του οποίου μπορούν να κατακτήσουν στόχους (Unnevern, 2005).

Οι θύτες μπορούν να κυριαρχήσουν έναντι των αδύναμων συμμαθητών τους. Επιλέγουν θύματα τα οποία διατηρούν φτωχές φιλικές σχέσεις και φτωχό κοινωνικό προφίλ. Η πράξη θυματοποίησης προσδίδει κύρος στο θύτη γεγονός που λειτουργεί ως ενισχυτής της συμπεριφοράς θυματοποίησης του (Sijtsema & Veenstra & Lindenberg & Salmivalli, 2009).

Οι θύτες εκδηλώνουν ενεργητική και παθητική επιθετικότητα, την οποία χρησιμοποιούν για να επιδείξουν κυριαρχικότητα, για να κερδίσουν τις εντυπώσεις και να αυξήσουν τη δύναμη τους. Αντιδρούν παρορμητικά και επιπόλαια σε πραγματικές η φανταστικές πιθανές επιθέσεις εναντίον τους. Παρουσιάζονται ως κοινωνικά ανταγωνιστικοί ενώ ελλοτώνουν τις άμεσες μορφές θυματοποίησης που εφαρμόζουν μεγαλώνοντας. Οι θύτες επιζητούν όχι μόνο ένα θύμα αλλά και κοινό το οποίο θα τους παρατηρεί (Berger, 2007).

β . Θύματα

Παθητικά θύματα: Τα παθητικά θύματα παρουσιάζονται φυσικά αδύναμα, ανίκανα να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους και υποχωρητικά. Έχουν ελάχιστους φίλους, δείχνουν την αδυναμία τους γεγονός που προσελκύει τους θύτες και κατηγορούν τον εαυτό τους. Ενδέχεται να είναι περισσότερο προσκολλημένα στους δασκάλους και τους γονείς τους, ενώ αμφιβάλλουν ότι κάποιος μπορεί να τα βοηθήσει. Τα παθητικά θύματα εσωτερικεύουν το θυμό τους και έχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν εσωτερικευμένα προβλήματα (Berger, 2007).

Τα παθητικά θύματα τροποποιούν ευκολότερα τις δυσλειτουργικές τους απόψεις συγκριτικά με τα επιθετικά θύματα αν και παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό αποτελεσματικές απόψεις αναφορικά με την επιθετικότητα (Toblin & Schwartz & Gorman & Abou, 2005).

Θύτες-θύματα: Οι θύτες-θύματα ή αλλιώς επιθετικά θύματα επιτίθενται στα άλλα παιδιά ενώ συγχρόνως δέχονται και τις επιθέσεις τους. Είναι προκλητικά άτομα με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και φτωχές ικανότητες ως προς την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων. Οι γονείς τους τα τιμωρούν συχνά, οι εκπαιδευτικοί τους δείχνουν ενοχλημένοι απ' τη στάση τους και οι συνομήλικοί τους δεν επιζητούν την παρέα τους. Παρενοχλούν τους θύτες, δεν είναι συνεργάσιμα, εμφανίζονται ως εκδικητικά και ενοχλητικά άτομα και προκαλούν την αντιπάθεια των άλλων (Berger, 2007).

Τα επιθετικά θύματα γενικότερα απορρίπτονται από τους άλλους μαθητές και βιώνουν τον αποκλεισμό απ' την ομάδα. Εμφανίζονται να έχουν λιγότερους φίλους ακόμη και από τους θύτες. Τα επιθετικά θύματα ενδέχεται να θεωρούν ότι οι άλλοι μαθητές δε θα τους στηρίξουν στις προσπάθειες τους ενάντια στη λεκτική θυματοποίηση και ότι δεν υπάρχει ο δεσμός εκείνος με την ομάδα, ώστε να τους εμπλέξουν στις κοινωνικές δραστηριότητες. Αντίθετα κατά τη φυσική και άμεση ως προς το χρόνο διεξαγωγή της θυματοποίησης δεν υπολογίζουν στην υποστήριξη της ομάδας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα επιθετικά θύματα παρουσιάζουν περισσότερο μειωμένο αυτοέλεγχο από τα παθητικά θύματα και ότι εμφανίζουν αντιδραστική επιθετικότητα. Φάνηκε επίσης ότι τα επιθετικά

θύματα δε διαφέρουν από τους απλούς θύτες ως προς τη συχνότητα θυματοποίησης άλλων. Επίσης ήταν πιο πιθανό να θυματοποιηθούν και να θυματοποιηθούν άμεσα παρά να θυματοποιηθούν και να θυματοποιηθούν λεκτικά. (Unnevern, 2005).

Οι μαθητές της ίδιας ομάδας βρέθηκε επίσης ότι παρουσιάζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα με τους συνομηλίκους τους και ότι διατηρούν θετικές σκέψεις ως προς την επιθετικότητα, αποδεχόμενα την αντικοινωνική συμπεριφορά (Dempsey & Storch, 2008).

Οι επιθετικές προθέσεις των θυμάτων μπορούν να εξηγηθούν απ' την αδυναμία τους να επιλέξουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια μιας συμπλοκής. Μια πιθανή ερμηνεία ως προς το γεγονός αυτό είναι ότι η «μεταφραστική» δύναμη των στάσεων, των προθέσεων και των απόψεων τους ενδέχεται να είναι περιορισμένη και έτσι αδυνατούν να διαχειριστούν την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Champion & Vernberg & Shipman, 2003).

Σε μια πρόσφατη έρευνα βρέθηκε ότι η ομάδα των επιθετικών θυμάτων αποτελείται από άτομα τα οποία έχουν εμπειρίες πολλαπλής θυματοποίησης στο σχολείο, στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν σχετικά με τη σχολική τους κοινωνικοποίηση αποτελούν προέκταση της πολύπλευρης θυματοποίησης και οι επιθετικές πράξεις στις οποίες προβαίνουν στο σχολείο αποτελούν μίμηση των πράξεων που έχουν βιώσει. (Holt & Finkelhor & Kantor, 2007).

γ. Παρατηρητές

Το φαινόμενο της θυματοποίησης διαδραματίζεται με την παρουσία των θυτών, των θυμάτων και των παρατηρητών. Η ομάδα των μαθητών που δε θυματοποιεί, ούτε θυματοποιείται, αποτελεί τους παρατηρητές του φαινομένου. Ωστόσο η ομάδα αυτή δεν παραμένει αμμέτοχη.

Υποστηρικτές του θύτη: Εκείνοι που βλέπουν θετικά την επιθετικότητα και ενδεχομένως αρνητικά το σχολείο είναι πιθανό να ενθαρρύνουν τους θύτες για τις πράξεις τους και να παρουσιάζονται ως φίλοι ή βοηθοί τους. Σε περιστατικά θυματοποίησης στέκονται γύρω απ' τους θύτες και τα θύματα, γελούν με τις επιθετικές προσβολές και τάσσονται εναντίον του θύματος. Η ομάδα αυτή των παρατηρητών αυξάνεται ως προς τα μέλη της καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν.

Διαφεντευτές: Κάποια άτομα απ' την ομάδα των παρατηρητών λειτουργούν ως διαφεντευτές της σύγκρουσης και επιδιώκουν να σταματήσουν την πράξη υποστηρίζοντας τα θύματα. Τα συγκεκριμένα άτομα χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα αγαπητά από τους μαθητές.

Οι πιο πολλοί χαρακτηρίζονται **αδιάφοροι παρατηρητές** ως προς την επιθετική πράξη που εκτυλλίσεται μπροστά τους. Οι θύτες ενισχύονται από τη στάση τους καθώς την αδιαφορία την εκλαμβάνουν ως επικρότηση της πράξης τους (Berger, 2007).

Η ομάδα των συνομηλίκων χαρακτηρίζεται ως ένα μικροσύστημα μέσα στο οποίο ο μαθητής κοινωνικοποιείται και μαθαίνει να λύνει διαφορές και διαφωνίες που ενυπάρχουν στις σχέσεις. Το μικροσύστημα αυτό περιλαμβάνει άτομα τα οποία έχουν άμεση επαφή καθώς και αλληλεπιδράσεις με άλλους (Dorothy et al., 2007).

Ένας παράγοντας κινδύνου αναφορικά με τη θυματοποίηση αποτελεί η απόρριψη των συνομηλίκων ενώ η αποδοχή απ' την ομάδα των συνομηλίκων χαρακτηρίζεται ως προστατευτικός παράγοντας. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Τα θύματα του εκφοβισμού συχνά παρουσιάζονται ως μη δημοφιλή, έχουν λίγους φίλους και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν νέους. Συμπτώματα όπως κοινωνική αποφευκτικότητα, κοινωνικές φοβίες και φτωχές κοινωνικές ικανότητες, καθιστούν

τους μικρούς μαθητές και τους εφήβους ιδιαίτερα ευπαθείς στη θυματοποίηση (Rantaa & Kaltiala-Heino & Pelkonen & Marttunen, 2009).

Ερευνώντας την επιρροή του “κοινωνικού δικτύου” υποστήριξης στα θυματοποιημένα άτομα ο Ystgaard και οι συνεργάτες του (2008), βρήκαν ότι τα κορίτσια που δέχτηκαν τη βοήθεια των φίλων κατά τη διάρκεια της πράξης θυματοποίησης αλλά και μετά, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ως προς την αυτοεκτίμησή τους συγκρινόμενα με τα κορίτσια που δεν είχαν βοηθηθεί.

Η σχετική έρευνα επιβεβαιώνει την αξία των φιλικών σχέσεων. Ανάμεσα σε 208 μαθητές-θύματα ηλικίας 13-16, βρέθηκε ότι το 72% αυτών δε βρισκόταν στην κατηγορία των θυμάτων δύο χρόνια αργότερα και ο βασικότερος λόγος ήταν ότι απέκτησαν πιο καλούς και πιο υποστηρικτικούς φίλους (Berger, 2007).

1.3 Γένος και συστηματική θυματοποίηση

Μέσα στα σχολεία τα κορίτσια δράστες τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την έμμεση μορφή θυματοποίησης όπως διάδοση φημών και κοινωνικό αποκλεισμό. Τα αγόρια εμφανίζονται περισσότερο να σχετίζονται με άμεσες επιθετικές προσβολές όπως φυσική βία και λεκτική βία (Monks et al., 2009).

Στην έρευνα τους οι Carlyle & Steinman (2007) βρήκαν πως τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα και στους δύο τύπους επιθετικότητας. Παρομοίως τα αγόρια είχαν περισσότερες πιθανότητες από τα κορίτσια να χαρακτηριστούν ως θύτες ή θύματα.

Σε μία άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα αγόρια στην εφηβική ηλικία βρίσκονταν σε μεγαλύτερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν και να θυματοποιηθούν ενώ τα μικρότερα αγόρια παρουσιάζονται πιο ευπαθή στο να θυματοποιηθούν (Liang & Flisher & Lombard, (2007).

Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την εμπλοκή ενός μαθητή τεσσάρων ετών στο φαινόμενο της θυματοποίησης θεωρούνται: οι μικρές τάξεις, τα προβλήματα συμπεριφοράς και σχολεία που στηρίζουν τη λειτουργία τους αποκλειστικά στην εφαρμογή αυστηρών κανόνων. Επίσης αν ένας μαθητής είναι αγόρι, αν η γενικότερη δραστηριότητα του να είναι ανάλογη του μέσου όρου και αν φοιτά σε μικρό σχολείο ενδέχεται να βιώσει συμπεριφορές θυματοποίησης. (Woods & Wolke, 2004).

Σε μια έρευνα (Dao et. Al., 2006) αναφορικά με τη σχέση ανάκλησης παρελθοντικών εμπειριών θυματοποίησης και εσωτερικευμένων προβλημάτων, βρέθηκε ότι οι τύποι της επιθετικότητας εξαρτώνται από το γένος ενώ η εκδήλωση άγχους και κατάθλιψης είναι το ίδιο πιθανή και στα δύο φύλα. Τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ως προς τις εμπειρίες φυσικής επιθετικότητας και την πρόκληση βλάβης στην "περιουσία" άλλων μαθητών αλλά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια ως προς τις εμπειρίες συναισθηματικής επιθετικότητας. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε επίσης ότι τα κορίτσια ήταν πιο πιθανό να χαρακτηρίσουν τους εαυτούς τους ως πιο ευπαθείς σε πιθανές μορφές θυματοποίησης.

Η έρευνα που έγινε ανάμεσα σε μηθητές γερμανικών σχολείων (Scheithauer & Hayer & Petermann & Jugert, 2006) μελέτησε τη συχνότητα στις αυτοαναφορές ως προς τους διάφορους τύπους θυματοποίησης, το γένος και το βαθμό. Σημαντικά περισσότερες αναφορές αγοριών εμφανίστηκαν να θυματοποιούν άλλους ανεξάρτητα απ'τους τύπους θυματοποίησης και σημαντικά περισσότερα αγόρια παρουσιάστηκαν ως θύτες/θύματα.

Οι αυτοαναφορές των μαθητών σε σχετική έρευνα παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά άμεσης θυματοποίησης σε αγόρια μικρής ηλικίας και απ' την πλευρά του θύτη και απ' την πλευρά του θύματος. Τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζονται να έχουν φτωχές φιλικές σχέσεις, να μην είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομιλήκους, να μην αρέσκονται στα διαλλείμματα και να βρίσκονται σε μια τάξη στην οποία πλειοψηφία αποτελούν τα αγόρια (Scheithauer & Hayer & Petermann & Jugert, 2006).

1. 4 Εξηγώντας το φαινόμενο του συστηματικού εκφοβισμού στο σχολείο

Γνωστική θεωρία

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας έχει βρεθεί ότι οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την αποδοχή της επιθετικότητας, σχετίζονται θετικά με τις αυτοαναφορές τους ως προς την επιθετικότητα και το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των συνομηλίκων. Αυτές οι απόψεις έχει βρεθεί ότι διαφοροποιούν τα παιδιά με υψηλή επιθετικότητα από εκείνα με χαμηλή και σκιαγραφούν απόψεις όπως ότι η επιθετικότητα βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό προφίλ αυτού που την ασκεί, ότι τα θύματα αξίζουν λόγω των πράξεων τους τη βία που δέχονται και ότι τα θύματα δεν υποφέρουν από τη θυματοποίηση που τους ασκείται (Vernberg & Jacobs, 1999).

Θεωρία του δεσμού

Η συγκεκριμένη θεωρία υποθέτει ότι η ποιότητα του δεσμού που έχει αναπτυχθεί με τους γονείς, επηρεάζει την ανάπτυξη ενός εσωτερικού προτύπου λειτουργίας των σχέσεων. Το συγκεκριμένο πρότυπο επιδρά στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο σχετίζεται με τους άλλους στη υπόλοιπη ζωή του. Ανασφαλής δεσμός μπορεί να οδηγήσει σε ατομικιστικές στάσεις απέναντι στους άλλους με υψηλά επίπεδα εχθρικότητας και επιθετικότητας.

Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες εστιάζονται στην κατανόηση του συστήματος στο οποίο λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά θυματοποίησης και όχι σε μεμονωμένους παράγοντες. Η κουλτούρα του σχολείου είναι αυτή που κρίνεται απαραίτητο να διαφοροποιηθεί για να μειωθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού και όχι τα άτομα που περιλαμβάνονται σ' αυτό. Η θυματοποίηση υφίσταται όταν επικρατούν σε ένα σχολείο αυταρχικοί κανόνες και αυστηρή ιεραρχία. Επίσης ενδέχεται άλλα μέλη της κοινότητας να ενισχύουν το φαινόμενο με τις στάσεις τους απέναντι του.

Θεωρία κοινωνικής μάθησης

Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας σχετίζονται με την εμπλοκή των μαθητών στο φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης και ο μαθητής τα ενσωματώνει μέσω της κοινωνικής μάθησης. Η παρατήρηση συμβάλλει στην εκμάθηση της συμπεριφοράς θυματοποίησης, όπως η δοκιμή διάφορων ρόλων και η ανατροφοδότηση.

Κοινωνικογνωστική θεωρία

Η κατανόηση του τρόπου που αναπτύσσεται η γνώση και η διαμόρφωση των κοινωνικών ικανοτήτων, επηρεάζει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Βασική συνιστώσα της συγκεκριμένης θεωρίας αποτελούν οι ατομικές διαφορές. Διαστρέβλωση ή παρανόηση των κοινωνικών πληροφοριών συνεπάγεται έναρξη της επιθετικότητας (Monks et al., 2009).

1.5 Συνέπειες της συστηματικής θυματοποίησης

Τα συμπτώματα άγχους των μαθητών

Η σχολική θυματοποίηση χαρακτηρίζεται ως απειλή για την κοινωνική-ψυχολογική λειτουργία των παιδιών καθώς και για τις απόψεις τους αναφορικά με το κλίμα του σχολείου. (O'Brennan & Bradshaw & Sawyer, 2009). Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε χώρα σε μαθητές δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων και είχε στόχο να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε περιστατικά συχνής θυματοποίησης και στην εκδήλωση επιθετικών προσβολών. Επίσης μελέτησε στάσεις ως προς τις επιθετικές προσβολές, εσωτερικευμένα προβλήματα και απόψεις αναφορικά με το κλίμα του σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι δράστες και τα θύματα είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως προς την εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων, προβλημάτων στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και αρνητικών απόψεων ως προς το σχολικό περιβάλλον.

Και οι δύο εμπλεκόμενες στη θυματοποίηση ομάδες παρουσίασαν σε παρόμοιο βαθμό πιθανότητα εκδήλωσης εσωτερικευμένων προβλημάτων συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι και οι δράστες και τα θύματα παρουσιάζουν φτωχές και ακατάλληλες ικανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς με τους άλλους.

Τα ευρήματα έδειξαν επίσης διαφοροποίηση ως προς την ομάδα των δραστών και την ομάδα των θυμάτων. Οι μαθητές που παρουσιάζονται ως συχνοί δράστες και συχνοί δράστες/θύματα φαίνεται να εκδηλώνουν επιθετική-παρορμητική συμπεριφορά και να συμφωνούν με πράξεις αντεκδίκησης. Οι δράστες παρουσίασαν συναισθήματα ανησυχίας και έντονου άγχους ότι κάτι κακό μπορεί να συμβεί.

Τα ευρήματα για τα θύματα, τα οποία παρουσίασαν υψηλά επίπεδα εσωτερικευμένων συμπτωμάτων, είναι παρόμοια με προηγούμενη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η έκθεση των μαθητών στη θυματοποίηση των συνομηλίκων αποτελεί μεγάλο κίνδυνο για την εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης.

Φάνηκε ακόμα μια ενδιαφέρουσα αυξητική τάση σύμφωνα με την οποία η πιθανότητα παρουσίασης εσωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών που βρίσκονται στην ομάδα υψηλού κινδύνου αυξάνεται με την ηλικία και οι δράστες/θύματα έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης αυτών των προβλημάτων (O'Brennan & Bradshaw & Sawyer, 2009).

Η σχέση της έμμεσης μορφής θυματοποίησης που εκδηλώνεται στην εφηβική ηλικία με την εκδήλωση συμπτωμάτων κατάθλιψης και κοινωνικού άγχους κατά την πρώιμη ενηλικίωση, επιβεβαιώθηκε από τους Dempsey και Storch (2008) ενισχύοντας την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η έμμεση μορφή θυματοποίησης προκαλεί ψυχολογική δυσλειτουργία.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ανάκληση περιστατικών θυματοποίησης συνδέεται με την παρουσία καταθλιπτικών συμπτωμάτων και την ύπαρξη φόβου για αρνητικές κρίσεις από τους συνομηλίκους. Τα θυματοποιημένα παιδιά φαίνεται να εσωτερικεύουν τις αρνητικές απόψεις και αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερο στρες καθώς και σε αποφευκτική συμπεριφορά σε περιπτώσεις αλληλεπίδρασης στις οποίες ενυπάρχει ο κίνδυνος θυματοποίησης. Σαν αποτέλεσμα της χειραγώγησης και του οστρακισμού από τους συνομηλίκους, το θύμα ενδέχεται να περιορίσει τις πιθανότητες να δημιουργήσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες και θα τον βοηθούσαν να διαχειριστεί το υπάρχον στρες (Dempsey & Storch, 2008).

Η παιδική επιθετικότητα έχει χαρακτηριστεί ως στρεσογόνο γεγονός ή συνθήκη που μπορεί να συνδυαστεί και να συμβάλλει στην αύξηση του κινδύνου για την εκδήλωση ψυχικών προβλημάτων. Η εμπλοκή στο φαινόμενο της θυματοποίησης δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από εμπειρίες επιθετικότητας και βίας που βιώνει ο μαθητής σε άλλα πλαίσια και οι οποίες συνδέονται με τη σχολική βία. Μειονοτικές ομάδες, φτωχό κοινωνικό-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, μονογονεϊκές οικογένειες, αποτελούν παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί σε πρώιμη έκθεση του σε διάφορες άλλες μορφές θυματοποίησης (Turnera & Finkelhorb & Ormrod, 2006).

Αρκετά ψυχικά προβλήματα στα παιδιά ως συνέπεια της θυματοποίησης αναφέρουν άλλοι ερευνητές ανάμεσα στα οποία άγχος, κατάθλιψη, αντικοινωνικότητα, εχθρικότητα, θυμός, επιθετικότητα, σεξουαλικά συμπτώματα και πρόθεση χρήσης ουσιών (Gilbert et. al.,2009).

Η έρευνα των Wienke Totura και Green και Karver και Gesten (2008) σχετικά με την αξιολόγηση των ψυχολογικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προεκτάσεων της

συμπεριφοράς θυματοποίησης έδειξε ότι τα θύματα εμφάνισαν μεγαλύτερα επίπεδα ψυχολογικού στρες απ' ότι οι δράστες. Οι μαθητές οι οποίοι αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τις δικές τους αναφορές ως θύματα, εκδήλωσαν μεγαλύτερα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους ενώ οι μαθητές που αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τις αναφορές των δασκάλων τους ως θύματα, παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχολογικού στρες.

Στην κλίμακα μέτρησης του άγχους οι μαθητές που αυτοαξιολογήθηκαν ως θύματα παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους απ' ότι η ομάδα ελέγχου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι καμιά ομάδα μαθητών που αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τις αναφορές των δασκάλων τους δεν έδειξε ίδια ή μεγαλύτερα ποσοστά άγχους απ' αυτή (Wienke Totura & Green & Karver & Gesten, 2008).

Η σχέση μεταξύ της εμπειρίας θυματοποίησης που οι μαθητές έχουν βιώσει κατά το παρελθόν και της παρατήρησης του κινδύνου έκθεσης σε νέα περιστατικά θυματοποίησης ερευνήθηκε από τον Dao και τους συνεργάτες του (2006). Γενικότερο αποτέλεσμα ήταν η εκδήλωση γενικού ψυχολογικού στρες.

Μια άλλη έρευνα (Storch & Masia-Warner & Crisp & Klein, 2005) μελετά τη σχέση ανάμεσα στις δύο μορφές θυματοποίησης (άμεση/έμμεση) με την ύπαρξη κοινωνικού άγχους και κοινωνικής φοβίας σε ένα δείγμα εφήβων μαθητών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έμμεση μορφή θυματοποίησης μπορεί να προβλέψει ένα χρόνο νωρίτερα συμπτώματα κοινωνικής φοβίας αλλά όχι γενικευμένου κοινωνικού άγχους και αποφευκτικότητα. Η αύξηση των συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους και κοινωνικής φοβίας βρέθηκε επίσης να συμβάλλει στην περαιτέρω αύξηση συμπεριφορών θυματοποίησης για την ομάδα των αγοριών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα συμπεριφορικά, γνωστικά, και φυσιολογικά συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας μπορεί να αποτελέσουν συνέπειες της επαναλαμβανόμενης έμμεσης θυματοποίησης.

Αλλαγές στα επίπεδα του κοινωνικού άγχους και στα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας στα αγόρια σχετίζονται με αλλαγές στην έμμεση θυματοποίηση αντίστοιχα. Η αυξημένη ανησυχία για τη γνώμη των άλλων μπορεί να κάνει τους μαθητές εξαιρετικά ευάλωτους σε έμμεσες επιθέσεις συνομηλίκων.

Σε μια έρευνα με σκοπό την μελέτη της σχέσης της θυματοποίησης στην ηλικία των 8 ετών και την ύπαρξη συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης στην ηλικία των 9 ετών, βρέθηκε ότι ποσοστό 30% όλων των μαθητών της έρευνας παρουσίασε συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους. (Bond & Carlin & Thomas & Rubin & Patton, 2001).

Για το συνολικό δείγμα μιας πρόσφατης έρευνας (2007) και συγκεκριμένα για τα κορίτσια, βρέθηκε ότι τα θύματα και τα επιθετικά θύματα είναι δύο φορές πιο πιθανό να παρουσιάσουν αυξανόμενα επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων, όπως άγχος και κατάθλιψη, συγκρινόμενα με τις άλλες ομάδες που εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Peskin & Tortolero & Markham & Addy & Baumler, 2007).

Επίσης τα κορίτσια που χαρακτηρίζονται ως θύματα της έμμεσης μορφής θυματοποίησης, βρέθηκε να παρουσιάζουν σχεδόν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κλινικής σημαντικότητας ψυχολογικά προβλήματα συγκρινόμενα με τα αγόρια (κορίτσια:15.49%,αγόρια:6.38%) (Woods & Done & Kalsi, 2008).

Το στάτους των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων παρουσιάστηκε να συσχετίζεται με την εκδήλωση εσωτερικευμένων συμπτωμάτων, όπως κατάθλιψη και άγχος κυρίως για τα κορίτσια (Fleschler et al., 2007).

Η θυματοποίηση και η πρόκληση πόνου από τους συνομηλίκους, αποτελεί μια τραυματική εμπειρία για τα παιδιά με πολλές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες. (Rosen & Milich & Harris, 2007). Η αναζήτηση της σχέσης των γνωστικών κοινωνικών σχημάτων που διατηρούν τα θύματα ως προς το φαινόμενο της θυματοποίησης και της πιθανότητας οι απόψεις ως προς τη θυματοποίηση να οδηγούν τα μεγάλης συχνότητας θυματοποιημένα παιδιά σε νέους κύκλους θυματοποίησης και βίας, είχε τα εξής αποτελέσματα:

Τα θύματα εμφανίζονται να αυτοαποκαλούνται ως θύματα, να παρουσιάζονται με περισσότερο στρες και άγχος σε καταστάσεις που υπάρχει πιθανότητα θυματοποίησης και να εμφανίζουν δυσκολία ως προς τη διαχείριση των σημμάτων εκφοβισμού. Εμφανίζονται σίγουροι ότι πρόκειται να αποτελέσουν στόχους θυματοποίησης και διατηρούν υψηλά επίπεδα στρες. Μοιάζουν αδύναμοι να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης περιπτώσεων θυματοποίησης

και να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απειλές και έτσι η πιθανότητα επανέκθεσης τους στη βία μεγαλώνει. Το στρες που βιώνουν στις συγκρουσιακές καταστάσεις είναι μάλλον αναγνωρίσιμο απ' τους παρατηρητές και έτσι οι δράστες ενδέχεται να τους στοχοποιήσουν ξανά σε ένα νέο κύκλο βίας (Rosen & Milich & Harris, 2007).

Η έρευνα των Abada και Hou και Ramc (2008) αναφορικά με τις συνέπειες της θυματοποίησης σε αλλοδαπούς μαθητές έδειξε ότι αυτοί βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και παραβατικής συμπεριφοράς απ' τους μαθητές που θεωρούνται γηγενείς.

Στοιχεία από διάφορες έρευνες δείχνουν ότι η συχνή έκθεση των παιδιών στη θυματοποίηση αυξάνει τα επίπεδα της ψυχοπαθολογίας. Η υπερδραστηριότητα, η έλλειψη προσοχής, το άγχος, τα συναισθηματικά προβλήματα, η έμμεση επιθετικότητα, τα προβλήματα επικοινωνίας, η φυσική επιθετικότητα και η καταστροφή της παρουσίας του άλλου αποτελούν εκφάνσεις συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Walsh & Mac Millan & Trocni & Jamieson & Boyled, 2008).

1. 6 Αντιμετώπιση του φαινομένου

Προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν βασικούς άξονες στις παρεμβάσεις που επιχειρούνται και ενθαρρύνεται η χρήση τους ώστε να ενδυναμώσουν τους μαθητές οι οποίοι είναι θύματα του φαινομένου για πολλά χρόνια. Η έρευνα των Rosen και των συνεργατών του (2007), αναφορικά με το ρόλο των γνωστικών σχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά καταδεικνύουν ότι μια αποκλειστικά συμπεριφοριστική προσέγγιση έχει αναφορά σε ένα μικρό μόνο μέρος των χρόνιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα θύματα καθώς δεν επηρεάζεται η γνωστική διαδικασία που εμποδίζει την ικανότητα τους να αγνοήσουν τον εκφοβισμό και αποτελεσματικά να εφαρμόσουν αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται η σπουδαιότητα των πολυδιάστατων παρεμβάσεων οι οποίες επικεντρώνονται σε γνωστικές, συναισθηματικές δυσκολίες που οδηγούν σε ελλείμματα στη συμπεριφορά. Οι παρεμβάσεις σε θύματα του χρόνιου συστηματικού εκφοβισμού είναι δυνατό να αποβούν πολύ αποτελεσματικές εάν αυτές περιλαμβάνουν γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Τα χρόνια θύματα μπορούν να ωφεληθούν από παρεμβάσεις που εστιάζονται στον έλεγχο της συναισθηματικής διέγερσης, στην καλλιέργεια ικανοτήτων μη-παθητικής ανταπόκρισης στις περιβαλλοντικές απειλές, στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των φόβων, στην αναγνώριση των δυσλειτουργικών απόλυτων γνωστικών σχημάτων, στην ανάπτυξη αποτελεσματικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και στη γνωστική επανεκπαίδευση (Rosen & Milich & Harris, 2007).

Η κατεύθυνση που ακολουθούν πολλοί ερευνητές αναφορικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου της θυματοποίησης, συνίσταται σε παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην πρόληψη της δυσλειτουργίας, πριν αυτή εμφανιστεί. Ως πρωτογενές περιβάλλον στο οποίο ένα παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την επιθετική συμπεριφορά θεωρείται η οικογένεια. Το πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς που προτείνουν ο MacMillan και οι συνεργάτες του, περιλαμβάνει γενικές και συγκεκριμένες προσεγγίσεις αναφορικά με την αποφυγή της εκδήλωσης της επιθετικότητας, της επανάληψης αυτής και της αντιμετώπισης των αρνητικών αποτελεσμάτων της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (& Wathen & Barlow & Fergusson & Leventhal & Taussig, 2009).

Ο Murphy και οι συνεργάτες του (2007) τάσσονται υπέρ του να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ θυματοποίησης και πειράγματος και να γίνεται διασαφήνιση της διαφοράς ανάμεσα σε αυτές τις δύο εμπειρίες. Προτείνει τεχνικές ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν τις εμπειρίες της θυματοποίησης στο σχολείο και σε άλλα περιβάλλοντα. Επίσης προτείνεται η διδασκαλία τεχνικών ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να διαχειριστούν και να ελαχιστοποιήσουν τη θυματοποίηση. Έτσι ο μαθητής που θα έχει αναπτύξει ικανότητες ώστε να λύνει προβληματικές καταστάσεις θα μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις λεκτικές ή σωματικές προσβολές.

Μια τεχνική που συμβάλλει στη διατήρηση της προσοχής και της ενεργοποίησης των μαθητών, είναι το παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων έχει το πλεονέκτημα να επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάσουν διάφορες αντιδράσεις αναφορικά με ένα θέμα, σε ένα ασφαλές περιβάλλον και να εξασκηθούν αναφορικά μ' αυτές μέχρι να κερδίσουν αρκετή αυτοπεποίθηση ώστε να καταστούν ικανοί να τις χρησιμοποιήσουν σε πραγματικές καταστάσεις. Δραστηριότητες όπως «Ας κάνουμε μία ταινία» διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών κατά το παιχνίδι ρόλων και επιτρέπουν στο μαθητή να δοκιμάσει πολλούς ρόλους και να αποφανθεί ύστερα ποιοι είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικοί (Murphy & Yaruss & Quesal, 2007).

Επιπλέον παρουσιάζεται η ανάγκη τα προγράμματα παρέμβασης να παρέχουν εκπαίδευση ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική αποτελεσματικότητα των παιδιών και ειδικότερα των κοριτσιών που βρίσκονται στην ομάδα υψηλού κινδύνου να θυματοποιηθούν (Weaver & Borkowski & Thomas, 2008).

Θεωρώντας το φαινόμενο της θυματοποίησης σαν μία κοινωνική διαδικασία και αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ομάδα των συνομηλίκων κατά τη θυματοποίηση άλλων ατόμων ή ομάδων στο χώρο του σχολείου, προτείνεται μια παρέμβαση προσαρμοσμένη στα δεδομένα της αντίστοιχης κάθε φορά σχολικής μονάδας, που εστιάζεται στις νόρμες της ομάδας και συγκεκριμένα στη διδασκαλία συνεργατικών δραστηριοτήτων και ικανοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης προτείνεται η διεξαγωγή προγραμμάτων υποστήριξης των συνομηλίκων, όπως τρόποι για τη δημιουργία φιλίας και παρέμβασης σε προβληματικές καταστάσεις. Τα προγράμματα αυτά έχουν παρουσιάσει υψηλή αποτελεσματικότητα

ως προς τη μείωση του φαινομένου της θυματοποίησης στο σχολείο και την απόκτηση αποδεκτής συμπεριφοράς απέναντι στα θύματα (Gini, 2006).

Η διδασκαλία για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους μαθητές που παρατηρούν συνομηλίκους τους να θυματοποιούνται αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την πρόληψη και τη μείωση του φαινομένου. Η έμφαση στο γεγονός ότι τα κοινωνικά παιδιά πρέπει να είναι υποστηρικτικά στους μαθητές που βιώνουν ψυχική δυσφορία και πόνο, μπορεί να είναι καθοριστική σε τέτοιες προσπάθειες (Nickerson & Mele & Princiotta, 2008). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από μια έρευνα σχετικά με τη γενικότερη αξία της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τα οποία η καλλιέργεια θετικών στάσεων και ενσυναίσθησης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς και προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην αντικοινωνική μορφή επικοινωνίας (Rogstad & Rogers, 2008).

Ο Glew και οι συνεργάτες του (2008) προτείνουν στους ερευνητές του φαινομένου της θυματοποίησης να εστιάσουν τις προσπάθειες τους ώστε να ευαισθητοποιήσουν τις αρχές της εκάστοτε σχολικής μονάδας αναφορικά με τη σημαντικότητα της εφαρμογής προσπαθειών παρέμβασης. Η μεταξύ τους συνεργασία θα καθορίσει ποιες παρεμβάσεις λειτουργούν αποτελεσματικότερα και σε ποιους πληθυσμούς καθώς επίσης ποια μέρη από επιτυχημένα προγράμματα παρέμβασης ταιριάζουν περισσότερο σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Αρκετές τεχνικές αντιμετώπισης μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές που θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένες τεχνικές περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε επικδομοτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής να αναπτύξει κατάλληλες αντιδράσεις σε προβληματικές καταστάσεις.

Ο Wethington και οι συνεργάτες του (2008) αξιολόγησαν επτά τεχνικές παρέμβασης ως προς την αποτελεσματικότητά τους να μειώνουν τον ψυχικό πόνο σε παιδιά με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Αυτές αναφέρονται στη γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία, στην ομαδική γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία, στο παιχνίδι ρόλων, στη θεραπεία μέσω της τέχνης, στην ψυχοδυναμική θεραπεία, στη φαρμακολογική θεραπεία για παιδιά και εφήβους με συμπτώματα άγχους/κατάθλιψης και στη γενική ψυχολογική στήριξη ανεξάρτητα απ' τα συμπτώματα. Η αξιολόγηση έδειξε πως η ατομική και ομαδική γνωστική-

συμπεριφοριστική θεραπεία μπορεί να μειώσει τον ψυχικό πόνο σε παιδιά και εφήβους ενώ αμφίβολης αποτελεσματικότητας κρίθηκαν οι υπόλοιπες θεραπείες για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης εξαρτάται εκτός απ'τα εσωτερικά στοιχεία καταλληλότητας και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η συχνή αξιολόγησή του. Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις δραστηριότητες αξιολόγησης που υιοθετούν τα σχολεία στα οποία ήδη εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης έδειξαν ότι τα $\frac{3}{4}$ ενός δείγματος 326 σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν αξιολογήσει ποτέ τα προγράμματα αυτά (Smith & Ryan & Cousins, 2007).

1. 7 Προγράμματα παρέμβασης

Αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης θεωρούνται εκείνα που βασίζονται στην πρόωπη παρέμβαση, στην εκπαίδευση των γονέων καθώς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναφορικά με τις συνέπειες της σωματικής και ψυχολογικής παρενόχλησης.

Ο August και οι συνεργάτες του τάσσονται υπέρ της μοναδικότητας του ατόμου και ενστερνίζονται προγράμματα παρέμβασης που προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης. Οι προστατευτικοί και οι μη προστατευτικοί παράγοντες ποικίλουν ανάμεσα στα παιδιά που θεωρείται ότι βρίσκονται στην ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και για το λόγο αυτό προσαρμοστικές προσεγγίσεις παρέμβασης θεωρούνται και αποτελεσματικότερες. Το Needs-based adaptive model και το Preference-based adaptive model χαρακτηρίζονται για την ευελιξία που παρουσιάζουν ως προς την εφαρμογή τους και την ουσιαστική συμβολή των εμπλεκόμενων μελών στο σχεδιασμό τους (August & Gewirtz & Realmuto, 2009).

Ο σκοπός της έρευνας των Bauer και Lozano και Rivara (2007), ήταν η αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα του ευρέως διαδεδομένου προγράμματος πρόληψης της θυματοποίησης, του Olweus Bullying Prevention Program. Το παραπάνω πρόγραμμα απαρτίζεται από τις ακόλουθες θεματικές:

Έλεγχος των μαθητών και καταγραφές περιστατικών με τη μορφή πρωτοκόλλου, συναντήσεις των μελών του προσωπικού του σχολείου και συζητήσεις με στόχο την προσοχή στην εφαρμογή των τεχνικών πρόληψης του φαινομένου, συναντήσεις με ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό, συγχρονισμός απόψεων του προσωπικού του σχολείου ως προς την τήρηση και την εφαρμογή κανόνων, εμπλοκή των γονέων, εμπλοκή των μαθητών, ανάδειξη προβληματικών περιοχών στη συμπεριφορά μαθητών, εκπαίδευση προσωπικού σε ικανότητες διαχείρισης του φαινομένου και καλλιέργεια ικανοτήτων ενσυναίσθησης, συζητήσεις εντός τάξεως και ευαισθητοποίηση της κοινότητας ως προς τις συνέπειες της ύπαρξης του φαινομένου.

Το παραπάνω πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικότητας παρουσίασε θετικά αποτελέσματα σε μικρό βαθμό, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, το βαθμό και το οικογενειακό περιβάλλον. Εντούτοις οι ίδιοι ερευνητές

ενθαρρύνουν τα σχολεία να μη σταματήσουν να εφαρμόζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο αποτελεί μια ολική παρέμβαση στη συνολική λειτουργία ενός σχολείου (Bauer & Lozano & Rivara, 2007).

Η έρευνα των Young & Boye & Nelson (2006) προτείνει την εφαρμογή των προγραμμάτων Empower Program και Ophelia Project για την αντιμετώπιση της έμμεσης θυματοποίησης. Το πρώτο πρόγραμμα βασίζεται στη διδασκαλία ικανοτήτων διαχείρισης του φαινομένου και στην εγκαθίδρυση ικανοτήτων λήψης πρωτοβουλιών. Μια άποψη αυτού του προγράμματος είναι ότι η βία υφίσταται όταν τα μέλη μιας κοινωνίας δρουν σύμφωνα με την ύπαρξη συγκεκριμένων στερεοτύπων αναφορικά με το φύλο. Λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος των παρατηρητών της θυματοποίησης και περιλαμβάνονται παρεμβάσεις αναφορικά με τους μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με το δίλλημα να προσπαθήσουν να σταματήσουν την επιθετική συμπεριφορά και να προκαλέσουν το θύτη ή να τον αγνοήσουν και συνεπακόλουθα να ενισχύσουν τη συμπεριφορά του θύτη. Το πρόγραμμα Ophelia Project έχει σκοπό να δημιουργήσει ένα ασφαλέστερο περιβάλλον για τα κορίτσια. Εστιάζεται στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και καλεί τους γονείς να γίνουν μέλη της διαδικασίας αλλαγής που επιχειρείται. Περιλαμβάνονται ενότητες σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων αναφορικά με τη φύση της έμμεσης επιθετικότητας και τρόπους διαχείρισης της. Με τον τρόπο αυτό τους θέτει σε μια ενεργητικότερη θέση ώστε να αποθαρρύνουν τέτοιες συμπεριφορές και τους προτρέπει να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους γονείς για την καλλιέργεια εναλλακτικών αποδεκτών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Young & Boye & Nelson, 2006).

Η έρευνα των Camodeca & Goossens, (2005) σχεδιάστηκε με σκοπό να ερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το ποιες παρεμβάσεις θεωρούν οι ίδιοι ως αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου της θυματοποίησης. Ζητήθηκε από τους μαθητές να φανταστούν τον εαυτό τους ως θύτη, ως θύμα και ως παρατηρητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις που προτείνονται, διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρόλο των μαθητών (θύτες, θύματα, παρατηρητές). Οι θύτες παρουσίασαν σαν πιο αποτελεσματικό τρόπο παρέμβασης την αντεκδίκηση. Οι διαφεντευτές, οι απλοί παρατηρητές, τα θύματα και όσοι δεν εμπλέκονται στο φαινόμενο, προτίμησαν στρατηγικές που βασίζονται στην ειρηνική επίλυση των

συγκρουσιακών καταστάσεων μέσω του διαλόγου και της εμφατικής διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προτείνουν τη διαφοροποίηση ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης ανάλογα με το ρόλο του κάθε μαθητή στο φαινόμενο. Επί παραδείγματι, οι θύτες, οι οποίοι θεωρούν τις πράξεις αντεκδίκησης αποτελεσματικότερες για την αντιμετώπιση του φαινομένου μπορούν να διδαχθούν μορφές συμπεριφοράς μη-επιθετικών αντιδράσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων και τον τρόπο που μπορούν να διαχειριστούν διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις (Camodeca & Goossens, 2005).

Σε έναν πληθυσμό 2.597 μαθητών ηλικίας 10-18 ετών ερευνήθηκε η σχέση της έκθεσης τους σε ένα στρεσογόνο γεγονός που προκαλεί ψυχική ένταση και στα επίπεδα του παρατηρούμενου στρες και των σωματικών πόνων που εμφανίζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλωθούν δύο συμπτώματα απ' την έκθεση σε στρεσογόνο παράγοντα παρά ένα. Επί παραδείγματι πονοκέφαλοι και κάποιος ασυνήθιστος πόνος είναι πιθανότερο να εμφανιστούν στα κορίτσια σαν αποτέλεσμα έντονης έκθεσης στο στρες (Alfven & Östberg & Hjertqvist, 2008).

1.8 Πρόγραμμα συμβουλευτικής

Το KYS Youth Counselling Service αποτελεί ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης με βασικό στόχο την πρόληψη και την παροχή υπηρεσιών σε νέους που παρουσιάζουν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς λόγω περιβαλλοντικών απειλών (οικογενειακών, κοινωνικών, οικονομικών), στην ευρύτερη περιοχή της Ιρλανδίας. Αποτελεί ένα εξειδικευμένο και εύκολα εφαρμόσιμο πρόγραμμα συμβουλευτικών, εκπαιδευτικών και πληροφοριακών υπηρεσιών σε νέους (11-25 ετών), στις οικογένειες τους και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι ερευνητές της δομής και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα μοντέλο για παρόμοιες προσεγγίσεις συμβουλευτικών υπηρεσιών και σε άλλα μέρη. Η εγγύτητα του ειδικά εκπαιδευμένου ως προς την άσκηση συμβουλευτικής με τους νέους αποτελεί βασικό στοιχείο καθώς ο σύμβουλος παρευρίσκεται εντός της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές μπορούν να συναντηθούν μαζί του οποιαδήποτε στιγμή ακόμα και κατά την ώρα του μαθήματος και δε χρειάζεται να σπαταλήσουν χρόνο οι ίδιοι και οι γονείς τους για να τον συναντήσουν εκτός σχολείου. Η ελευθερία που παρέχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται πολύ σημαντική και η ανατροφοδότηση που παρουσιάζουν οι μαθητές παρουσιάζεται αξιοσημείωτη. Η εξοικείωση των μαθητών με τις παροχές υπηρεσιών του συμβούλου εντός σχολείου τους διευκολύνει να εκφραστούν και αντιπαρέρχεται την πιθανότητα στιγματισμού από τους συνομηλίκους.

Τα πλεονεκτήματα της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών θεωρούνται πολύ σημαντικά και η ψυχολογική στήριξη των παιδιών λειτουργεί προληπτικά και προστατευτικά (Lalor & O'Dwyer & McCranna, 2006).

1. 9 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θυματοποίηση

Σε μια πρόσφατη μελέτη των Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008), ερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι απόψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη θυματοποίηση επηρεάζουν τη στάση τους και την παρέμβαση τους στο φαινόμενο. Τα ευρήματα υποστηρίζουν πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικές ενδείξεις σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης που θα υιοθετήσουν σε αλληλεπιδράσεις θυματοποίησης και των τεχνικών που θα εφαρμόσουν ώστε να διαχειριστούν το φαινόμενο μέσα στην τάξη. Αυτές αναφέρονται σε παθητικές ως προς το φαινόμενο απόψεις, απόψεις που κάνουν λόγο για φυσιολογική, κανονική συμπεριφορά καθώς επίσης και αποφευκτικές απόψεις.

Παθητικές απόψεις υποστηρίζουν πως αν οι μαθητές θέλουν να προστατεύσουν τον εαυτό τους δε θα γίνονται πια θύματα του φαινομένου. Τέτοιες απόψεις επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών ώστε δεν παρεμβαίνουν άμεσα αλλά προτιμούν να αφήνουν τους μαθητές να επιλύσουν μόνοι τους τη συγκρουσιακή κατάσταση. Οι παθητικές απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να συνδυαστούν με στρατηγικές διαχείρισης του φαινομένου όπως παρότρυνση των θυτών και θυμάτων να λύσουν μόνοι τους την προβληματική κατάσταση (independent coping) ενώ συμβουλεύουν τα θύματα να αναφέρουν τα περιστατικά θυματοποίησης και να γίνονται πιο ενεργητικά (advocate assertion) (Kochenderfer-Ladd και Pelletier, 2008).

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η συμπεριφορά θυματοποίησης που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές εντάσσεται στα πλαίσια της κανονικής συμπεριφοράς είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν τις πράξεις της επιθετικότητας. Επιπλέον επειδή οι θετικές απόψεις υποθέτουν πως δεν υπάρχει κάτι επιλείψιμο, δεν υιοθετούν τη στάση σχετικά με την αναγκαιότητα παρέμβασης. Τέτοιες στάσεις θεωρείται ότι όχι μόνο δε συμβάλλουν στη μείωση της θυματοποίησης αλλά επιπλέον ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες να εμπλέξουν στη διαδικασία αντιμετώπισης τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η επιθετικότητα αποτελεί μέρος της κανονικής/φυσιολογικής συμπεριφοράς αντιδρούν παθητικά σε ανάλογες περιπτώσεις, όπως παρότρυνση των θυμάτων να αγνοούν τη δυσλειτουργική ομάδα

μαθητών ή παρότρυνση αποστασιοποίησης εξ' αφορμής της άποψης ότι οι μαθητές θα τα βρουν μεταξύ τους.

Οι Idsoe και Solli και Cosmonici (2008) υποστηρίζουν ότι ο δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού ασκεί καθοριστική επιρροή στη συμπεριφορά του πρώτου και ο δεσμός αυτός προστίθεται στα εσωτερικευμένα πρότυπα σχέσεων του μαθητή με τις διάφορες διακυμάνσεις και τροποποιήσεις που αυτή η σχέση συνεπάγεται. Μια αισθητή αλλαγή στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή συνεπάγεται διαφοροποίηση στη σχέση τους αλλά και στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Στην έρευνα τους βρέθηκε ότι ο μαθητής εσωτερικεύει το πρότυπο αυτής της σχέσης και ότι υπάρχει συσχέτιση με τη συμπεριφορά θυματοποίησης.

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν πως ένα σχολικό πρόγραμμα ολικής παρέμβασης με άξονα τον εκπαιδευτικό της τάξης, το οποίο δε θα εστιάζεται στα παιδιά με αποκλείουσα συμπεριφορά μόνο αλλά θα έχει γενικές προεκτάσεις, μειώνει την επιθετικότητα και βελτιώνει τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης τα οποία διαμεσολαβούνται από τον εκπαιδευτικό θεωρούνται αποτελεσματικότερα από αυτά που διαμεσολαβούνται από ειδικούς, ερευνητές και άλλους ενήλικες. Ένα πρόγραμμα το οποίο δεν εστιάζεται στα επιθετικά παιδιά αλλά γενικότερα στο φάσμα των κοινωνικών σχέσεων, έχει σημαντικά αποτελέσματα με θεωρητική και πρακτική σημασία (Fonagy et al., 2009).

Η έκθεση των μαθητών στη βία και σε επικίνδυνες πράξεις βρέθηκε επίσης να σχετίζεται θετικά με αρνητικές απόψεις των μαθητών για το κλίμα του σχολείου στο οποίο φοιτούν καθώς επίσης και με την αμφίβολη ποιότητα των σχέσεων που διατηρούν με τους δασκάλους τους. (Bacchini & Esposito & Affuso, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι γονείς κρίνεται απαραίτητο να ενισχύουν την ανάπτυξη αυτονομίας των μαθητών τους. Στο σχολικό πλαίσιο και ειδικότερα στη σχολική τάξη η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με την καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους για ενεργή συμμετοχή κατά τη λήψη αποφάσεων, για την απόφαση κατάλληλων επιλογών καθώς και για τη δυνατότητα αυτοδιαχείρισης. Όταν δεν επιδιώκεται η

καλλιέργεια της υγιούς ψυχολογικής αυτονομίας των μαθητών ενισχύεται το φαινόμενο της θυματοποίησης ειδικότερα για τα αγόρια (Idsoe & Solli & Cosmonici, 2008). Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφών με τα παιδιά συγκριτικά με όλους τους άλλους εξειδικευμένους ως προς την αντιμετώπιση της θυματοποίησης φορείς. Βρίσκονται σε θέση να παρατηρήσουν τις αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών και την έκθεση τους σε στρεσογόνους παράγοντες. Μπορούν να κάνουν συγκρίσεις με σταθμισμένες νόρμες συνομιλήκων και μπορούν να είναι διαθέσιμοι για κάθε παιδί που θέλει να εξωτερικεύσει τη δυσφορία του. Έχει παρατηρηθεί ότι μόνο το 30-37% περιπτώσεων παιδιών με δυσλειτουργία έχει αναφερθεί σε αρμόδιες αρχές παρόλο που γίνονται συχνότερες αναφορές για συγκεκριμένα περιστατικά εντός σχολείου. Οι λόγοι για τους οποίους οι συγκεκριμένοι σχολικοί παράγοντες δεν αναφέρουν τις περιπτώσεις αυτές περιλαμβάνουν την ανεπαρκή εκπαίδευση και την περιορισμένη γνώση τους αναφορικά με τα σημάδια της παιδικής δυσλειτουργίας ή έλλειψη γνώσης των διαδικασιών παρατήρησης. Επίσης πιθανοί λόγοι είναι ο φόβος της διάσπασης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ή γονέα-μαθητή και η έλλειψη βοήθειας από άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου (Gilbert et al., (2009).

Τα ευρήματα της έρευνας του Ystgaard και των συνεργατών του αναφορικά με εφήβους που λαμβάνουν βοήθεια και εφήβους των οποίων η δυσλειτουργία δεν αντιμετωπίζεται, βρέθηκε ότι υπάρχει ένας "κρυμμένος πληθυσμός" αγχωμένων μαθητών, μερικοί εκ των οποίων ενδέχεται να έχουν σοβαρά ψυχικά προβλήματα εξαιτίας της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησής τους (Ystgaard et al., 2008).

Όταν ερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών (2006) αναφορικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης και τις μορφές που αυτό μπορεί να πάρει, βρέθηκε ότι αυτοί θεωρούν την έμμεση μορφή θυματοποίησης λιγότερο σοβαρή ως προς τις συνέπειες της στα θύματα. Παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης ως προς τα θύματα αυτά, μικρή πιθανότητα παρέμβασης καθώς επίσης μικρή πιθανότητα να εφαρμόσουν αρκετές απ' τις τεχνικές που θα εφαρμόζαν κατά την ύπαρξη περιστατικών άμεσης επιθετικότητας και βίας. Τα αποτελέσματα αυτά θεωρήθηκαν αρκετά ανησυχητικά καθώς οι συνέπειες που παρατηρούνται στα θύματα της έμμεσης θυματοποίησης αλλά και στους θύτες είναι ιδιαίτερα σοβαρές και προκαλούν δυσλειτουργία άμεση αλλά και μακροπρόθεσμη (Bauman & Del Rio, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση ως προς την προσοχή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε ανάλογα φαινόμενα, τη γνώση τους ως προς την κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά και την προθυμία τους να παρουσιάσουν αξιόπιστες αναφορές προτείνεται η εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τις συμπεριφορές που κρίνεται απαραίτητο να παρατηρούνται. Η έμμεση μορφή θυματοποίησης όταν έχει τη μορφή της διάδοσης φημών ή του έμμεσου πειράγματος είναι πιθανόν να παραβλεφτεί από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές που υπόκεινται συστηματικά σε έμμεσες πράξεις θυματοποίησης να μην κινητοποιούν τη διάθεση παρέμβασης των δασκάλων τους (Griffin & Gross, 2004).

Η θυματοποίηση των άλλων λειτουργεί ως αυτοενισχυτής για το θύτη στην περίπτωση που καθοδηγεί την ομάδα και απολαμβάνει αίγλη και έτσι αυτοεπιβεβαιώνεται ως προς τη συμπεριφορά που επιδεικνύει. Χωρίς παρέμβαση οι θύτες είναι πιθανόν να συνεχίσουν τη αποκλείουσα αυτή συμπεριφορά και να οδηγηθούν σε παραβατικότητα κατά την εφηβεία και την ενήλική τους ζωή. (Sijtsema & Veenstra & Lindenberg & Salmivalli, 2009). Για την επιτυχία των προσπαθειών παρέμβασης προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να δώσουν έμφαση στην αναθεώρηση της άποψης σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εμπλέκονται στο φαινόμενο της θυματοποίησης με απώτερο σκοπό την απόκτηση φήμης και κύρους μεταξύ των συνομηλίκων. Κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αποδυναμώσουν τέτοιες απόψεις γνωστοποιώντας στους μαθητές τους ότι αποτελούν ανεπιθύμητες ενέργειες στο σχολικό περιβάλλον. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι μπορούν να καθορίσουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να ικανοποιήσουν αυτή την επιθυμία τους, όπως αθλητικές δραστηριότητες και εργασία σε ομάδες.

Η άμμεση ή έμμεση θυματοποίηση που ασκείται από μέλη του προσωπικού του σχολείου αυξάνει το στρες και το άγχος των μαθητών και δημιουργεί εντονότερο κλίμα ανασφάλειας στους μαθητές (Khoury-Kassabri & Astor & Benbenishty, 2008).

Σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη μεγαλύτερη ασφάλεια των μαθητών και μείωση του φαινομένου της θυματοποίησης αποτελούν μια υποστηρικτική ομάδα συνομηλίκων, η διαθέσιμη στήριξη του προσωπικού του σχολείου και τα

προγράμματα παρέμβασης κατά της επιθετικότητας (Goodenow & Szalacha & Westheimer, 2006).

2. Στόχος της Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προβλέψει την εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους των μαθητών.

Συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε το κατά πόσο οι διαστάσεις της άμεσης και έμμεσης μορφής θυματοποίησης ευθύνονται για την εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους στους μαθητές που παρουσιάζονται ως θύτες, ως θύματα και ως παρατηρητές.

Κεντρική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι μαθητές που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους από τους μαθητές που εμφανίζονται αμέτοχοι στην πράξη θυματοποίησης.

Υποθέτουμε επίσης ότι τα άτομα που παρουσιάζονται ως θύματα εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους απ' ότι τα άτομα που ανήκουν στην ομάδα των θυτών ή των παρατηρητών.

Υποθέτουμε ότι τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά άμεσης θυματοποίησης ενώ τα κορίτσια υιοθετούν συχνότερα συμπεριφορές άμεσης θυματοποίησης..

Στην έρευνα θα διερευνηθεί και ο ρόλος των στάσεων και των πεποιθήσεων αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά, με το γενικότερο κλίμα του σχολείου και τα επίπεδα άγχους.

2.1 Μεθοδολογία

2.1 α. Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 200 άτομα, εκ των οποίων 101 (51,5%) ήταν κορίτσια και 95 (48,5%) ήταν αγόρια. Το δείγμα περιλαμβάνει 100 (50,8%) μαθητές της Ε' και 97 (49,2%) της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού (συνολικά 3 (1,5%) μαθητές δεν σημείωσαν τα εν λόγω δημογραφικά στοιχεία αλλά συνέχισαν κανονικά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων). Οι μαθητές προέρχονται από έξι διαφορετικά δημοτικά σχολεία του Νομού Ρεθύμνης. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι συνδυαστικές συχνότητες ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και της τάξης φοίτησής τους.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το φύλο και την τάξη τους.

Φύλο	Τάξη				Σύνολο	
	Ε' Τάξη		ΣΤ' Τάξη			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Αγόρια	51	54,3	43	45,7	94	48,7
Κορίτσια	48	48,5	51	51,5	99	51,3
Σύνολο	99	51,3	94	48,7	193	100

Όσο αφορά τον *τόπο μόνιμης κατοικίας* τους, το 62,8% (125) των μαθητών ζουν σε πόλη, το 13,6% (27) ζουν σε κωμόπολη και το 23,6% (47) ζουν σε χωριό.

Ως προς το *μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας* των παιδιών, ακολουθεί ο πίνακας 2, όπου παρουσιάζονται οι κατανομές ανάλογα με το εάν είναι απόφοιτοι-ες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου ή ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Πίνακας 2. Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα.

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Μητέρα		Πατέρας	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημοτικό,	16	9,1	24	14
Γυμνάσιο	24	13,7	42	24,4
Λύκειο	64	36,6	46	26,7
ΑΕΙ/ΤΕΙ	71	40,6	60	34,9

2. 1 β. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ήταν η διανομή και συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τις αρχικές ερωτήσεις που αφορούν ηλικία, φύλο, τόπο κατοικίας κλπ, αλλά και τρία ψυχομετρικά εργαλεία. Παρουσιάζονται στην συνέχεια με βάση την σειρά χορήγησής τους κατά την ερευνητική διαδικασία.

Το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το για «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους» (“Peer Experiences Questionnaire - PEQ”) του Vernberg (1999) (μτφρ. – προσαρμογή Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2007). Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν με την χρήση κλιμάκων Likert (1 έως 5) σε ερωτήσεις του τύπου «ένας μαθητής σε πείραξε με κακόβουλο τρόπο», «κινήγησα μια μαθήτρια προσπαθώντας να της κάνω κακό». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ουσιαστικά 4 τμήματα ερωτήσεων που αφορούν: την έκθεση παιδιών σε συμπεριφορές εκφοβισμού (μέρος 1), την διάπραξη τέτοιων συμπεριφορών σε άλλα παιδιά (μέρος 2), το πώς αισθάνονται όταν παρίστανται ως θεατές σε καταστάσεις παρενόχλησης (μέρος 3) και ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές (μέρος 4), Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι αρκετά ικανοποιητική και κυμαίνεται από 0,61 έως 0,82 (Πίνακας 3).

Για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα RCMAS (Revised Children's Manifest Anxiety Scale). Σύμφωνα με τον Cole (2000) και Varela και συνεργάτες (2006), η κλίμακα περιλάμβανε 28 ερωτήσεις οι οποίες μετρούσαν τρεις διαφορετικές διαστάσεις: την κοινωνική αποξένωση, την υπερευαισθησία και ψυχολογικές ανησυχίες. Αντιπροσωπευτικές ερωτήσεις του δείγματος ήταν «Νιώθω μόνος ακόμη και όταν υπάρχει κόσμος τριγύρω μου» (κοινωνική αποξένωση), «Πληγώνομαι» (υπερευαισθησία) και «Ανησυχώ για πολλά πράγματα» (ψυχολογικές ανησυχίες). Ο δείκτης αξιοπιστίας του συνολικού μέσου όρου της κλίμακας ήταν 0,90.

2. 1 γ. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνά μας βασίστηκε στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων από παιδιά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η μέθοδος των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε λόγω των ευκολιών που παρουσιάζει τόσο ως προς την συλλογή, όσο και ως προς την ανάλυση των δεδομένων, αλλά και λόγω της επιθυμίας συλλογής όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος σε ένα ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα.

Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στα παιδιά με την ίδια σειρά και η συμπλήρωσή τους γινόταν παρουσία του ερευνητή και διήρκεσε περίπου 25 λεπτά.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου δίνονται κάποιες επεξηγήσεις για τον σκοπό και την διαδικασία της έρευνας και στην δεύτερη εμφανίζονται ερωτήσεις που αφορούν κάποια βασικά κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη, ο τόπος μόνιμης κατοικίας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Οι οδηγίες που δόθηκαν από τον ερευνητή ως προς τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ήταν ίδιες προς όλους τους μαθητές. Δεν ήταν λίγες οι φορές βέβαια που ζητήθηκαν επεξηγήσεις σε κάποια ερωτήματα. Τονιζόταν από την αρχή πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις (όπως αναφερόταν και στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου), και πως η συμμετοχή των παιδιών θα είναι ανώνυμη

και προαιρετική. Δεν δόθηκαν κίνητρα για την συμμετοχή στην έρευνα (π.χ. χρηματικές αποζημιώσεις), παρά μόνο προφορικές ευχαριστίες τόσο στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και στους δασκάλους και τον διευθυντή των σχολείων για την συμμετοχή τους και τον χρόνο τους

Ο διευθυντής του κάθε σχολείου και οι υπεύθυνοι δάσκαλοι είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για την πραγματοποίηση της έρευνας, τον σκοπό και τις προϋποθέσεις της, καθώς επίσης και για την ταυτότητα των ερευνητών. Επίσης, είχε ζητηθεί και η έγκριση των γονέων για να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα λίγες μέρες πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων. Είχε προηγηθεί η έγκριση της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μετά από την συλλογή, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με την χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο).

3. Αποτελέσματα

3.1 Μέσοι όροι του συνολικού δείγματος.

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι αξιοπιστίες για τα τμήματα του «Ερωτηματολογίου Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους» (“Peer Experiences Questionnaire - PEQ”) που αφορούν την θυματοποίηση και την εμφάνιση συμπεριφορών παρενόχλησης/εκφοβισμού.

Πίνακας 3. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων για το «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους».

PEG	Items	Cronbach a	M.O	T.A
Θυματοποίηση Εαυτού (VS)	9 items	0,81	1,78	0,69
Θυματοποίηση Άλλων (VO)	9 items	0,81	1,41	0,52
Αντιδράσεις Ενηλίκων (3)	5 items	0,70	2,95	0,70
Συμπάσχων Παριστάμενος (3)	5 items	0,82	3,07	0,78
Επιθετικός Παριστάμενος (3)	5 items	0,78	1,36	0,57
Θύμα Παριστάμενος (3)	5 items	0,61	1,98	0,69
Στάσεις και Αντιλήψεις (4)	13 items	0,78	1,68	0,54

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι αξιοπιστία του συνολικού μέσου όρου για την Κλίμακα άγχους RCMAS.

Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του RCMAS

	Items	Cronbach's a	M.O	T.A
RCMAS	28 items	0,90	2,08	0,33

3.2 Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού

Στον πίνακα 5 φαίνεται η κατανομή της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου ως προς το φύλο αλλά και στο συνολικό δείγμα. Σύμφωνα με το χ^2 κριτήριο, η ταξινόμηση των μαθητών στις διαφορετικές ομάδες (θύματα, δράστες, κ.ο.κ.) διαφέρει ως προς το φύλο $\chi^2 (3, n=196)= 7,84, p<0,05$. Το μεγαλύτερο ποσοστό και στα αγόρια και στα κορίτσια βρίσκεται στην ομάδα «ούτε δράστες/θύματα». Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένα είναι τα ποσοστά και για την ομάδα των θυμάτων. Για τα αγόρια το 22,1% θυματοποιείται συχνά και το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια του δείγματός μας είναι το 23,8%.

Πίνακας 5. Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο.

	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Συνολικό Δείγμα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δράστες	8	8,4	3	3,0	11	2,7
Θύματα	21	22,1	24	23,8	45	16,2
Δράστες και Θύματα	10	10,5	3	3,0	13	7,8
Ούτε δράστες/θύματα	56	58,9	71	70,3	127	73,3

Στη συνέχεια διασταυρώσαμε τα επίπεδα της μεταβλητής «θυματοποίησης του εαυτού» με τα επίπεδα της μεταβλητής των «θυματοποίηση των άλλων». Ύστερα από υπολογισμό του χ^2 διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικώς σημαντικές, $\chi^2 (1, n=200)= 9,65 p<0,01$. Από τον πίνακα 6 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος παρουσιάζει χαμηλή θυματοποίηση και χαμηλό εκφοβισμό (ως δράστης) ταυτόχρονα, γεγονός που δηλώνει ότι είναι «ούτε δράστες ούτε θύματα».

Χαμηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό παρουσιάζουν 11 μαθητές, το 7,8 % του συνόλου που τους εντάσσει στην κατηγορία των «δραστών». Ακόμη, 45 μαθητές παρουσιάζουν υψηλή θυματοποίηση και χαμηλή εμφάνιση εκφοβισμού προς άλλους μαθητές (ως δράστες) και ανήκουν στην ομάδα των «θυμάτων». Τέλος, 14 μόνο

άτομα, δηλώνουν ταυτόχρονα υψηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό χαρακτηριζόμενοι ως «δράστες και θύματα» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίηση εαυτού και της μεταβλητής θυματοποίησης των άλλων.

Θυματοποίηση του εαυτού	Θυματοποίηση των άλλων			
	Χαμηλή		Υψηλή	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Χαμηλή	130	92,2	11	7,8
Υψηλή	45	76,3	14	23,7

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των επιπέδων του εκφοβισμού ως προς το φύλο. Όπως έδειξε το χ^2 , η ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα του εκφοβισμού διαφέρει ως προς το φύλο $\chi^2(1, n=196)= 7,71, p<0,01$.

Συγκεκριμένα, τα κορίτσια στο 94,1% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν κάποιον άλλον μαθητή τους μία ή δύο φορές, το ίδιο και το 81,1 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση, με ένα 18,9 % των αγοριών και το 5,9% των κοριτσιών που αναφέρει πως εκφοβίζει και παρενοχλεί τους συμμαθητές του συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών..

Επιχειρήθηκε και η κατανομή των επιπέδων της θυματοποίησης ως προς το φύλο. Όπως έδειξε το χ^2 , η ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα της θυματοποίησης δεν

Φύλο	Θυματοποίηση των άλλων			
	Χαμηλή		Υψηλή	
	f	%	f	%
Αγόρια	77	81,1	18	18,9
Κορίτσια	95	94,1	6	5,9
Σύνολο	172	87,8	24	12,2

διαφέρει ως προς το φύλο $\chi^2 (1, n=196)= 0,82, p=0,37$.

3.3 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους τύπους επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων με το t- κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων επιθετικότητας ως προς το φύλο του παιδιού.

	Φύλο				t (df = 194)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	SD	M	SD	
Θυματ/ση Εαυτού	1,76	0,66	1,79	0,71	σ. α
Θυματ/ση Άλλων	1,54	0,64	1,29	0,35	3,38***

Σημείωση. *** $p < .001$

Το κριτήριο έδειξε πως ο τύπος επιθετικότητας συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Ειδικότερα, τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα θυματοποίησης των άλλων (M= 1,54, SD= 0,64) συγκριτικά με τα κορίτσια (M=

1,29, SD= 0,35). Για τον τύπο – θυματοποίηση εαυτού - δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Επίσης, τέθηκε η υπόθεση αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου και στους τύπους επιθετικότητας. Πραγματοποιήθηκε παρόμοια ανάλυση. Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε πως δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές τόσο για την πέμπτη όσο και για την έκτη τάξη.

Κατασκευάστηκαν επιπλέον τέσσερις υποκλίμακες στο Ερωτηματολόγιο «Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους», που αναφέρονται στην Άμεση/Έμμεση ή Σχεσιακή Θυματοποίηση ('Overt and Relational Victimization') καθώς και Άμεση/Έμμεση ή Σχεσιακή Έπιθετικότητα ('Overt and Relational Aggression'). Εξετάστηκαν αναφορικά με το εάν τα αγόρια ή τα κορίτσια πέφτουν περισσότερο θύματα είτε άμεσου είτε έμμεσου εκφοβισμού/Θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 9 και όπως είναι φανερό υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο έλεγχος των μέσων όρων με το t- κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι υποκλίμακες αυτές του ερωτηματολογίου συνδέονται σημαντικά με το φύλο των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο στις υποκλίμακες Άμεσης θυματοποίησης και Επιθετικότητας ($M = 1,83$, $SD = 0,78$ και $M = 1,60$, $SD = 0,82$ αντίστοιχα) καθώς και στην υποκλίμακα της Έμμεσης Επιθετικότητας ($M = 1,49$, $SD = 0,59$) από τα κορίτσια ($M = 1,59$, $SD = 0,74$, $M = 1,24$, $SD = 0,45$ και $M = 1,33$, $SD = 0,40$ αντιστοίχως). Αυτό το εύρημα υποδεικνύει πως τα αγόρια θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια με άμεσο τρόπο (όπως με έντονη σωματική βία και η σεξουαλική παρενόχληση) και ταυτόχρονα καταφεύγουν συχνότερα σε συμπεριφορές τόσο άμεσης όσο και έμμεσης επιθετικότητας προς άλλα παιδιά (όπως πειράγματα και λεκτικές εκφράσεις προσβλητικού τύπου)

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων Άμεσης ή Έμμεσης Θυματοποίησης/Εκφοβισμού ως προς το φύλο του παιδιού.

	ΦΥΛΟ				t (df = 194)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	SD	M	SD	
Άμεση Θυματοπ.	1,83	0,78	1,59	0,74	2,15*
Έμμεση θυματοπ.	1,72	0,70	1,94	0,86	-2,00*
Άμεση Επιθετικότητας	1,60	0,82	1,24	0,45	3,75***
Έμμεση Επιθετικότητας	1,49	0,59	1,33	0,40	2,19*

Σημείωση. * $p < .05$ *** $p < .001$

Το ίδιο στατιστικό τεστ χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των δύο δημογραφικών μεταβλητών (φύλο και τάξη) στο μέσο όρο και της κλίμακας του Άγχους. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν αναδείχθηκαν και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές. Τους σχετικούς μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών παρατηρούμε στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του RCMAS ως προς το φύλο του παιδιού.

	Φύλο				t (df = 193)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	SD	M	SD	
RCMAS_συνολικός μέσος όρος	2,10	0,36	2,06	0,31	σ. α

3.4 Συσχετίσεις

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι συνάφειες των δύο τύπων (θυματοποίησης του εαυτού και θυματοποίησης των άλλων) με την κλίμακα Άγχους RCMAS.

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στις υποκλίμακες του «Ερωτηματολογίου Βιωμάτων με τους Συνομιλήκους» και την κλίμακα Άγχους RCMAS. Οι περισσότεροι δείκτες είναι θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί με εξαίρεση τις συσχετίσεις της Κλίμακας Άγχους με τις υποκλίμακες θυματοποίησης και εκφοβισμού. Το μέγεθος των δεικτών κυμαίνεται από 0,25 (RCMAS * VO και Άμεση Επιθετικότητα * Έμμεση Θυματοποίηση) έως 0,91 (VS * Έμμεση Θυματοποίηση). Δηλαδή, όσο πιο αρνητικά αξιολογείται από το μαθητή το επίπεδο άγχος του τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα είτε να γίνει θύμα παρενόχλησης (άμεσης είτε έμμεσης) ($r_{\text{ΆΜΕΣΗ}} = -0,25, p < 0,01$ και $r_{\text{ΕΜΜΕΣΗ}} = -0,30, p < 0,01$). Αντίθετα θετική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στη θυματοποίηση του Εαυτού και στην Παρενόχληση από τους άλλους ($r = 0,47, p < 0,01$). (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ των δύο τύπων επιθετικότητας και της Κλίμακας RCMAS

Pearson (r)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Θυματ/ση Εαυτού (VS)	1,00						
2. Θυματ/ση Άλλων (VO)	0,47**	1,00					
3. Άμεση θυματοποίηση	0,84**	0,54**	1,00				
4. Έμμεση θυματοποίηση	0,91**	0,31**	0,54**	1,00			
5. Άμεση επιθετικότητα	0,42**	0,90**	0,52**	0,25**	1,00		
6. Έμμεση επιθετικότητα	0,41**	0,88**	0,44**	0,30**	0,59**	1,00	
7. RCMAS	-0,32**	-0,10	-0,25**	-0,30**	-0,05	-0,13	1,00

Σημείωση ** $p < 0,01$.

3.5 Παλινδρομήσεις

Χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (με τη μέθοδο Enter) που εκφράζεται με τον τύπο $y' = bx + a$ και δείχνει πως η ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται γραμμικά με την εξαρτημένη. Η μέθοδος αναπαριστά μια γραμμική εξίσωση, η οποία περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα και δείχνει την σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών. Η συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της θυματοποίησης του ατόμου (“Victimization of Self”) με βάση το φύλο, την κλίμακα του Άγχους RCMAS και τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολικό περιβάλλον. Βρέθηκε ότι το 15,1% της διασποράς της πιθανότητας να πέσει θύμα της συμπεριφοράς του εκφοβισμού μπορεί να ερμηνευτεί από το σχολικό περιβάλλον και από την κλίμακα άγχους. Από τον έλεγχο των B-τιμών διαπιστώνουμε πως το πώς αξιολογεί το άτομο το σχολικό περιβάλλον ($\beta = -0,30$, $t = -3,08$, $p < 0,01$) και το αν είναι αγχωμένο ή όχι ($\beta = -0,45$, $t = -2,47$, $p < 0,05$) συμβάλλει στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Δηλαδή, το παιδί όσο περισσότερο αγχωμένο δηλώνει και ταυτόχρονα αξιολογεί αρνητικά τις συνθήκες στο σχολικό του περιβάλλον τόσο περισσότερο πιθανό είναι να πέσει θύμα εκφοβισμού (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Πολλαπλή Ανάλυση παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη της πιθανότητας θυματοποίησης του ατόμου από το φύλο, το RCMAS και το σχολικό περιβάλλον (N= 188).

<i>Predictor Variables</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>Beta</i>	<i>t-value</i>
Σχολικό Περιβάλλον	-0,30	0,09	-0,22	-3,08**
RCMAS_συνολικός μέσος όρος	-0,45	0,18	-0,22	-2,47*

Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$. Εξαρτημένη μεταβλητή: θυματοποίηση ατόμου. $R^2 = 0,15$ $F(4,188) = 8,38$, $p < 0,001$.

Σχεδιάστηκε, επίσης, ένα παρόμοιο προβλεπτικό μοντέλο για να διαπιστωθεί αν μπορούμε να προβλέψουμε την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού από τη πλευρά του θύτη (“Victimization Others”) με βάση το φύλο, την κλίμακα του Άγχους RCMAS και το σχολικό περιβάλλον. Βρέθηκε ότι το 16% της διασποράς της

εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού από τη πλευρά του θύτη μπορεί να ερμηνευτεί από κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από τον έλεγχο των Β-τιμών διαπιστώνουμε πως η μεταβλητή του φύλου ($\beta = -0,21$, $t = -2,99$, $p < 0,01$) και από το πώς αξιολογεί το σχολικό του περιβάλλον ($\beta = -0,29$, $t = -4,05$, $p < 0,001$) συμβάλλει στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Δηλαδή, τα αγόρια κυρίως που αξιολογούν λιγότερο θετικά το σχολικό περιβάλλον τόσο πιο αυξημένη είναι η πιθανότητα να ασκήσουν σε άλλα παιδιά συμπεριφορές ανάλογες του εκφοβισμού (bullying) (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Πολλαπλή Ανάλυση παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη της συμπεριφοράς εκφοβισμού από το φύλο, το RCMAS και το σχολικό περιβάλλον (N=188).

Predictor Variables	<i>B</i>	SE <i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t-value</i>
Φύλο	-0,21	0,07	-0,20	-2,99**
Σχολικό περιβάλλον	-0,29	0,07	-0,28	-4,05***

Σημείωση. ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Εκδήλωση συμπεριφοράς εκφοβισμού. $R^2 = 0,16$, $F(4,188) = 8,89$, $P < 0,001$.

Προκειμένου να ελεγχθούν οι επιπλέον υποθέσεις της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, η απλή ανάλυση παλινδρόμησης (Linear Regression Analysis) και η απλή ανάλυση διακύμανσης (One Way ANOVA). Η πρώτη ανάλυση εφαρμόστηκε για να μελετήσει τις δύο ερευνητικές υποθέσεις «η εμπλοκή των μαθητών σε συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να προβλεφτεί από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την συγκεκριμένη συμπεριφορά» καθώς για την «ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση μπορούν να προβλέψουν την εκδήλωση των συμπτωμάτων του άγχους των μαθητών». Τέλος, η απλή ανάλυση διακύμανσης παραγόντων (ANOVA) εφαρμόστηκε για να αναλύσει την ακόλουθη ερευνητική υπόθεση «Ότι τα άτομα που παρουσιάζονται ως θύματα εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους από τα άτομα που ανήκουν στις υπόλοιπες ομάδες».

Στην πρώτη υπόθεση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της απλής παλινδρόμησης (Enter) για να αν μπορούμε να προβλέψουμε την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού από τη πλευρά του θύτη (“Victimization Others”). Ως μεταβλητή πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για την συμπεριφορά του εκφοβισμού. Βρέθηκε ότι το 26% της διασποράς της εκδήλωσης συμπεριφοράς εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη μπορεί να ερμηνευτεί από την ανεξάρτητη. Από τον έλεγχο των B-τιμών διαπιστώνουμε ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις του ατόμου απέναντι στην συμπεριφορά του εκφοβισμού ($\beta = 0,49$ $t = 8,31$, $p < 0,001$) συμβάλλουν στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Δηλαδή, το παιδί όσο πιο θετικά αξιολογεί την επιθετική συμπεριφορά τόσο πιθανότερο είναι να προβεί και στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Απλή Ανάλυση παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη της συμπεριφοράς εκφοβισμού από τις στάσεις και αντιλήψεις του εκφοβισμού (N= 197).

<i>Predictor Variables</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>Beta</i>	<i>t-value</i>
Στάσεις και Αντιλήψεις	0,49	0,06	0,51	8,31***

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Εκδήλωση συμπεριφοράς εκφοβισμού. $R^2 = 0,26$, $F(1,197) = 69,04$, $P < 0,001$.

Ταυτόχρονα, η ίδια ακριβώς ανάλυση εφαρμόστηκε για την ακόλουθη υπόθεση: «ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση μπορούν να προβλέψουν την εκδήλωση των συμπτωμάτων του άγχους των μαθητών». Από τον Πίνακα 11, διαπιστώνουμε πως δεν υφίσταται συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή μας «Θυματοποίηση των Άλλων» και της κλίμακας του Άγχους και σύμφωνα με τις προϋποθέσεις της ανάλυσης παλινδρόμησης η εκτέλεσή της θα ήταν ούτως αλλιώς στατιστικώς ασήμαντη. Συνεπώς η υπόθεσή μας επανασχεδιάζεται μόνο για την εξαρτημένη «Θυματοποίηση του Εαυτού». Βρέθηκε ότι το 10% της διασποράς του άγχους τους μπορεί να ερμηνευτεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή. Από τον έλεγχο των B-τιμών διαπιστώνουμε πως η μεταβλητή της θυματοποίησης του Εαυτού ($\beta = -0,15$, $t = -4,70$, $p < 0,001$) συμβάλλει στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Δηλαδή, τα παιδιά που

σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα του άγχους και έτσι σημείωσαν πως είναι αρκετά αγχωμένα αντιμετωπίζουν και μεγαλύτερη πιθανότητα να πέσουν θύματα συμπεριφορών ανάλογες του εκφοβισμού (bullying) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Πολλαπλή Ανάλυση παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη του άγχους των παιδιών από την θυματοποίηση τους (N= 197).

Predictor Variables	<i>B</i>	SE <i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t-value</i>
Θυματοποίηση του Εαυτού	-0,15	0,03	-0,32	-4,70***

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: RCMAS_συνολικός μέσος. $R^2 = 0,10$, $F(1, 1197) = 22,13$. $P < 0,001$.

Τέλος, σχεδιάστηκε ένα μοντέλο μονομεταβλητής, μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης με ανεξάρτητη την ομάδα που ανήκουν τα άτομα (θύματα, θύτες, παρατηρητές) και εξαρτημένη την μεταβλητή του άγχους. Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, $F(3, 195) = 1,13$, $p = 0,350$. Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(3, 195) = 4,51$, $p < 0,01$ (Πίνακας 16). Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του Scheffé κριτηρίου (η επιλογή του έγινε καθώς πληρείται η παραδοχή της ομοιογένειας). Συγκεκριμένα ο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε από την ομάδα των Δραστών ($M = 2,21$, $SD = 0,37$), όμως τα Post hoc tests ανέδειξαν ότι η ομάδα ούτε Δράστες ούτε Θύματα ($M = 2,13$, $SD = 0,30$) διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μόνο από την ομάδα των ατόμων που είναι Θύματα ($M = 1,94$, $SD = 0,33$) Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη ομάδα (ούτε Δράστες/Θύματα ή Παρατηρητές) παρουσιάζει ένα αυξημένο επίπεδο άγχους περισσότερο από τα άτομα που τελικώς θυματοποιούνται παρά από όσα άτομα τελικά καταλήγουν να εφαρμόσουν μια συμπεριφορά εκφοβισμού. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει γιατί πολλές φορές παρίστανται σε μια τέτοια πράξη και τις περισσότερες φορές αποφεύγουν να αναμειχθούν πλήρως ή να αναλάβουν την ευθύνη για την αμέλεια ή την απώλεια βοήθειας προς το θύμα.

Πίνακας 16. Μέσοι όροι του άγχους των μαθητών ως προς τις διαφορετικές ομάδες.

	Ομάδες Παιδιών				
	Θύματα Μ	Δράστες Μ	Δράστες και Θύματα Μ	Ούτε δράστες/θύματα Μ	F-τιμή (df (3,196)
RCMAS_συνολικός μέσος όρος	1,94	2,21	1,99	2,13	4,51**

Σημείωση. ** p<.01.

4. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η έρευνα μας αναφορικά με την έκθεση των μαθητών σε υψηλά και χαμηλά επίπεδα σχολικής θυματοποίησης είναι σύμφωνη με αποτελέσματα προηγούμενων μελετών σύμφωνα με τα οποία η ομάδα των μαθητών που εκτίθεται σε υψηλά επίπεδα θυματοποίησης είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσει συμπτώματα ψυχολογικής δυσλειτουργίας συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που εκτίθενται σε χαμηλά ποσοστά θυματοποίησης (Varela & Biggs, 2006).

Στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειοψηφία του δείγματος θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην ομάδα των παρατηρητών καθώς παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά θυματοποίησης των άλλων και χαμηλά ποσοστά θυματοποίησης εαυτού. Χαμηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό παρουσιάζουν 11 μαθητές, το 7,8 % του συνόλου που τους εντάσσει στην κατηγορία των «δραστών». Ακόμη, 45 μαθητές παρουσιάζουν υψηλή θυματοποίηση και χαμηλή εμφάνιση εκφοβισμού προς άλλους μαθητές και ανήκουν στην ομάδα των «θυμάτων». Τέλος, 14 μόνο άτομα, δηλώνουν ταυτόχρονα υψηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό χαρακτηριζόμενοι ως δράστες και θύματα. Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένα είναι τα ποσοστά και για την ομάδα των θυμάτων. Για τα αγόρια το 22,1% θυματοποιείται συχνά και το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια του δείγματός μας είναι το 23,8%.

Η σχετική με την έρευνα του άγχους βιβλιογραφία, προτείνει τη χρήση του ευρέως διαδεδομένου εργαλείου Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) για τη μελέτη των συμπτωμάτων άγχους (Varela & Biggs, 2006). Η αξιοπιστία του συνολικού μέσου όρου για την κλίμακα άγχους RCMAS στην έρευνα μας αναφέρεται σε 0,90. Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου αποδεικνύει την καταλληλότητα χρήσης του στο δείγμα της έρευνας μας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενθαρρύνουν τη χρήση της κλίμακας (RCMAS) για τη μελέτη των συμπτωμάτων άγχους μαθητών ηλικίας 11-12 ετών που εμπλέκονται στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Ο υπολογισμός των δεικτών συνάφειας ανάμεσα στις υποκλίμακες του «Ερωτηματολογίου Βιωμάτων με τους Συνομιλήκους» και την κλίμακα Άγχους RCMAS καταδεικνύει ότι η πιθανότητα να

γίνει ένας μαθητής θύμα της άμεσης ή της έμμεσης μορφής θυματοποίησης αυξάνεται όσο αυξάνεται η αρνητική αξιολόγηση των επιπέδων άγχους του από τον ίδιο. Το συγκεκριμένο εύρημα μαρτυρά τη σχέση του άγχους με το φαινόμενο της θυματοποίησης και αναδεικνύει την ύπαρξη εσωτερικευμένων προβλημάτων σε μαθητές που ενδεχομένως ανήκουν στην ομάδα των χρόνιων θυμάτων. Βρέθηκε ότι το 15,1% της διασποράς της πιθανότητας να πέσει θύμα της συμπεριφοράς του εκφοβισμού ένας μαθητής, μπορεί να ερμηνευτεί από την κλίμακα άγχους.

Η υπόθεση μας σύμφωνα με την οποία ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση των άλλων μπορούν να προβλέψουν την εκδήλωση των συμπτωμάτων άγχους των μαθητών δεν επαληθεύτηκε. Αντίθετα ο επανασχεδιασμός της υπόθεσης σύμφωνα με τον οποίο ερευνήθηκε το κατά πόσο μπορεί να προβλέψει την εκδήλωση άγχους η θυματοποίηση του εαυτού επαληθεύτηκε. Δηλαδή, τα παιδιά που σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα του άγχους και έτσι σημείωσαν πως είναι αρκετά αγχωμένα, αντιμετωπίζουν και μεγαλύτερη πιθανότητα να πέσουν θύματα συμπεριφορών ανάλογες του εκφοβισμού.

Βρέθηκε ότι τα παιδιά που σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα του άγχους και έτσι σημείωσαν πως είναι αρκετά αγχωμένα αντιμετωπίζουν και μεγαλύτερη πιθανότητα να πέσουν θύματα συμπεριφορών ανάλογες του εκφοβισμού. Τα ευρήματα συμφωνούν με σχετικές έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η ψυχολογική δυσλειτουργία και ο χαμηλός κατα συνέπεια αυτοέλεγχος αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την έκθεση και εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης (Holtfreter K., Reisig M. D., 2008).

Στόχο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσε επίσης και η μελέτη του τρόπου με τον οποίο θετικές στάσεις και απόψεις απέναντι στην επιθετικότητα μπορούν να προβλέψουν την εκδήλωση συμπεριφοράς θυματοποίησης από την πλευρά του θύτη. Βρέθηκε ότι το 26% της διασποράς της εκδήλωσης συμπεριφοράς εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη μπορεί να ερμηνευτεί από την υιοθέτηση θετικών στάσεων και πεποιθήσεων ως προς την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Όσο περισσότερο θετικά αξιολογείται η παραβατική συμπεριφορά τόσο περισσότερο αυξάνεται η πιθανότητα εμπλοκής σε επιθετικές πράξεις. Η σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τις αρνητικές της συνέπειες έχει βρεθεί ότι μπορεί να εξηγηθεί από την υιοθέτηση

θετικών στάσεων των μαθητών ως προς την παραβατική συμπεριφορά. Η αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων ως προς την επιθετικότητα μπορεί να προβλέψει τη μείωση των συμπεριφορών θυματοποίησης (Dill & Vernberg & Fonagy & Twemlow & Gamm, 2004).

Αναφορικά με το ρόλο του φύλου στο φαινόμενο της θυματοποίησης τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια στο 94,1% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν κάποιον άλλον συμμαθητή τους μία ή δύο φορές. Αντίστοιχα τα αγόρια αναφέρουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν άλλους σε ποσοστό 81,1 % μία ή δύο φορές. Αντίθετα ποσοστό 18,9 % των αγοριών και 5,9% των κοριτσιών αναφέρει πως εκφοβίζει και παρενοχλεί τους συμμαθητές του συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας. Η ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα της θυματοποίησης (υψηλή/χαμηλή) φάνηκε ότι δε διαφέρει ως προς το φύλο. Γεγονός που μαρτυρά ότι αγόρια και κορίτσια παρουσιάζουν ομοιομορφία ως προς την εκδήλωση συμπεριφορών θυματοποίησης άλλων (Woods & Hall & Dautenhahn & Wolke, 2007).

Επαληθεύτηκε η υπόθεση σύμφωνα με την οποία το φύλο σχετίζεται με τον τύπο θυματοποίησης που εφαρμόζουν οι μαθητές. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία τα αγόρια εμφανίζονται να εφαρμόζουν περισσότερο συμπεριφορές άμεσης θυματοποίησης και επιθετικότητας. Επίσης παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά και στην υποκλίμακα της έμμεσης θυματοποίησης συγκριτικά με τα κορίτσια. Στην έρευνα μας τα αγόρια παρουσιάζονται να εκτίθενται περισσότερο σε περιστατικά έντονης σωματικής βίας και σεξουαλικών παρενοχλήσεων και να εκδηλώνουν αντίστοιχα συμπεριφορές άμεσης και έμμεσης επιθετικότητας προς τα άλλα παιδιά όπως πειράγματα και λεκτικές φράσεις προσβλητικού τύπου. Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άμεσης και έμμεσης μορφής θυματοποίησης έχει βρεθεί ότι βιώνουν σημαντικότερες ψυχολογικές δυσλειτουργίες συγκριτικά με τους δράστες ή τα θύματα που έρχονται αντιμέτωποι με μία μορφή θυματοποίησης (Prinstein & Boergers & Vernberg , 2001).

Επίσης βρέθηκε ότι τα αγόρια κυρίως που ταυτόχρονα με την εκδήλωση υψηλών επιπέδων άγχους αξιολογούν αρνητικά και το γενικότερο κλίμα του σχολείου

παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προβούν σε πράξεις θυματοποίησης των συνομιλήκων τους.

Αντίθετα η έρευνα έδειξε ότι η μορφή της επιθετικότητας σχετίζεται με το φύλο και ειδικότερα τα αγόρια εμφανίστηκαν πιο συχνά να θυματοποιούν τους άλλους συγκριτικά με τα κορίτσια ενώ αναφορικά με τον τύπο θυματοποίησης του εαυτού δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Επιπρόσθετα δε βρέθηκε συσχέτιση της τάξης (πέμπτης/έκτης) και του τύπου θυματοποίησης.

Η διερεύνηση των επιπέδων άγχους των εμπλεκομένων στο φαινόμενο της θυματοποίησης ομάδων, θύτες, θύματα, παρατηρητές και των επιπέδων άγχους που εκδηλώνουν, έδειξε ότι οι θύτες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες. Η ομάδα των παρατηρητών, των παιδιών δηλαδή που εμφανίζονται ούτε να θυματοποιούν αλλά ούτε και να θυματοποιούνται βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά μόνο από την ομάδα των θυμάτων. Η συγκεκριμένη ομάδα των παρατηρητών παρουσίασε αυξημένα ποσοστά άγχους, μεγαλύτερα από την ομάδα των παιδιών που τελικά θυματοποιούνται και μικρότερα απ' την ομάδα των ατόμων που εφαρμόζουν συμπεριφορές θυματοποίησης και εκφοβισμού. Μια πιθανή εξήγηση των αυξημένων επιπέδων άγχους των παρατηρητών συγκριτικά με τα θύματα είναι το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές που παρίστανται σε μια επιθετική πράξη αποφεύγουν να εμπλακούν. Η αδράνεια που επιδεικνύουν ως προς την παροχή βοήθειας και υποστήριξης προς τα θύματα ενδέχεται να αυξάνει τα επίπεδα άγχους που βιώνουν. Τα συγκεκριμένα ευρήματα κρίνεται σκόπιμο να ενεργοποιήσουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων παρέμβασης ώστε να εστιαστούν στην κατάρτιση προγραμμάτων εκπαίδευσης των παρατηρητών ως προς την παροχή βοήθειας στα θύματα, διαδικασία απ' την οποία ωφελούνται και οι παρατηρητές. Αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μειώνεται η ψυχολογική τους ένταση (Cowie & Hutson, 2005).

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζεται με το γεγονός ότι επιχειρήθηκε η μελέτη του συνολικού άγχους που εκδηλώνουν οι μαθητές που εμπλέκονται στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Η μελέτη των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου RCMAS και οι οποίες αναφέρονται στην εκδήλωση κοινωνικής

ανησυχίας, στην υπερευαίσθησία και στην εκδήλωση άλλων φόβων προτείνεται για περαιτέρω έρευνα.

Η οικουμενικότητα που λαμβάνει πλέον ως προς την παρουσία του το φαινόμενο του συστηματικού σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται απαραίτητο να ευαισθητοποιήσει τους ερευνητές του φαινομένου ώστε να εστιαστούν στην κατάρτιση προγραμμάτων αποτελεσματικής παρέμβασης. Τα εσωτερικευμένα καθώς και τα εξωτερικευμένα προβλήματα που παρουσιάζουν τα εμπλεκόμενα στο φαινόμενο μέλη, επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογική τους υγεία και λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας σχετικά με την κοινωνικότητα τους, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και την ψυχολογική τους αρτιότητα.

Η κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης που θα εστιάζονται και στην αλλαγή δυσλειτουργικών ως προς την επιθετική συμπεριφορά στάσεων και στην εκπαίδευση των παρατηρητών ως προς την παροχή υποστήριξης στα θύματα, θεωρούνται απαραίτητες ενότητες σε αντίστοιχες παρεμβάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου της θυματοποίησης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Abada T., Hou F., Ramc B., (2008). The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among Canadian adolescents, *Social Science & Medicine*, 67, 557–567

Alfvena G., Östberg V., Hjercn A., (2008). Stressor, perceived stress and recurrent pain in Swedish schoolchildren, *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 381–387

August G. J., Gewirtz A., Realmuto G. M. (2009) Moving the field of prevention from science to service: Integrating evidence-based preventive interventions into community practice through adapted and adaptive models

Bacchini D., Affuso G., Trotta T., (2008). Temperament, ADHD and Peer Relations Among Schoolchildren: The Mediating Role of School Bullying Aggressive Behavior, 34, 447–459

Bacchini D., Esposito G., Affuso G. (2009). Social Experience and School Bullying, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 17–32

Bauer N. S., Lozano P., Rivara F. P., (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial, *Journal of Adolescent Health*, 40, 266–274

Bauman S., Del Rio A.,(2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying, *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 219–231

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

Bond L., Carlin J. B, Thomas L., Rubin K., Patton G., (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers, *BMJ*, 323, 480–4

Camodeca M., Goossens F. A., (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective, *Educational Research*, 47, 1, 93 – 105

Carlyle K. E., Steinman K. J, (2007). Demographic Differences in the Prevalence, Co-Occurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School, *Journal of School Health*, 77, No. 9

Champion K., Vernberg E., Shipman K., (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics, *Applied Developmental Psychology*, 24, 535–551

Coyne S. M., Archer J., Eslea M., (2006). “We’re Not Friends Anymore! Unless”: The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression, *Aggressive Behavior*, 32, 294–307

Dao T. K., Kerbs J. J., Rollin S. A., Potts I., Gutierrez R., Choi K., Creason A. H., Wolf A., Prevatt F., (2006). The Association between Bullying Dynamics and Psychological Distress, *Journal of Adolescent Health*, 39, 277–282

Dempsey A. G., Storch E. A., (2008). Relational Victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood, *Psychology in the Schools*, 45, 4

Dill E. J., Vernberg E. M., Fonagy P., Twemlow S. W., Gamma B. K., (2004). Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 2, 159–173

Dorothy L. Espelage, Harold D. Green Jr., Stanley Wasserman, (2007). Statistical Analysis of Friendship Patterns and Bullying Behaviors Among Youth, *New Directions For Child And Adolescent Development*, 118

Eisenberg M. E., Aalsma M. C., (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine, *Journal of Adolescent Health*, 36, 88–91

Ernst A.A., Weiss S. J., Enright-Smith S., Hansen J. P., (2008). Positive outcomes from an immediate and ongoing intervention for child witnesses of intimate partner violence, *American Journal of Emergency Medicine*, 26, 389–394

Fleschler M. Peskin, Tortolero S. R., Markham C. M., Addy R. C. and Baumler E. R. (2007). Bullying and Victimization and Internalizing Symptoms among Low-Income Black and Hispanic Students, *Journal of Adolescent Health* 40, 372–375

Fonagy P., Twemlow S. W., Vernberg E. M., Mize Nelson J., Dill E. J., Little T. D., Sargent J. A., (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*

Gilbert R., Kemp A., Thoburn J., Sidebotham P., Radford L., Glaser D., MacMillan H. L., (2009). Recognising and responding to child maltreatment, *Child Maltreatment* 2, (373), 167–80

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school, *Journal of School Psychology*, 44, 51–65

Glew G. M., Ming-Yu Fan, Katon W., Rivara F. P. (2008). Bullying and School Safety, *J Pediatr*, 152, 123-8

Goodenow C., Szalacha L., Westheimer K., (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents, *Psychology in the Schools*, 43, 5

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

Heino K.R., Rimpela M., Rantanen P.I., Rimpela A, (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders, *Journal of Adolescence*, 23, 661–674

Holt M. K., Finkelhor D., Kantor G. K., (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance, *Child Abuse & Neglect*, 31, 503–515

K. Holtfreter, M. D. Reisig, (2008). Low self-control, routine activities, and fraud victimization *Criminology*, 46

Idsoe T., Solli E., Cosmovici E. M. (2008). Social Psychological Processes in Family and School: More Evidence on Their Relative Etiological Significance for Bullying Behavior, *Aggressive Behavior*, 34,460–474

Khoury-Kassabri M., Astor R. A., Benbenishty R., (2008). Student Victimization by School Staff in the Context of an Israeli National School Safety Campaign, *Aggressive Behavior*, 34, 1–8

Klomek A. B., Sourander A., Kumpulainen K., Piha J., Tamminen T., Moilanen I., Almqvist F., Gould M. S., (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males, *Journal of Affective Disorders*, 109, 47–55

Lalor K., O'Dwyer S., McCranna D., (2006). Review of a community-based youth counselling service in Ireland, *Children and Youth Services Review*,28, 325– 345

Liang H., Flisher A. J., Lombard C. J., (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students, *Child Abuse & Neglect*, 31, 161–171

Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization, *Journal of School Psychology*, 46, 431–453

MacMillan H. L., Wathen C. N., Barlow J., Fergusson D. M., J. Leventhal M., Taussig H. N., (2009), Interventions to prevent child maltreatment and associated impairment, *Child Maltreatment* 3

Mason K. L., (2008). Cyber bullying: A preliminary assessment for school personnel, *Psychology in the Schools*, 45, (4)

Monks C. P., Smith P. K., Naylor P., Barter C., L.Ireland J., Coyne I., (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory, *Aggression and Violent Behavior*

Nickerson A.B., Mele D., Princiotta D. (2008), Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions, *Journal of School Psychology*, 46, 687–703

O'Brennan L. M., Bradshaw C. P., Sawyer A. L., (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims, *Psychology in the Schools*, 46, (2)

Rantaa K., Kaltiala-Heino A., Pelkonene M., Marttunen M., (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: The role of comorbidity, *Journal of Adolescence* 32 ,77–93

Rosen J. P., Milich R., Harris M. J., (2007). Victims of their own cognitions: Implicit social cognitions, emotional distress, and peer victimization, *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 211–226

Rogstad J. E., Rogers R., (2008). Gender differences in contributions of emotion to psychopathy and antisocial personality disorder, *Clinical Psychology Review*, 28, 1472–1484

Rosen P. J., Milich R., Harris M. J., (2007). Victims of their own cognitions: Implicit social cognitions, emotional distress, and peer victimization, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 211–226

Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., Jugert G., (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates, *Aggressive behavior*, 32, 261–275

Sijtsema J. J., Veenstra R., Lindenberg S., Salmivalli C., (2009). Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige, *Aggressive Behavior*, 35, 57–67

Smith J. D., Ryan W., Cousins J. B., (2007). Antibullying program: A survey of evaluation activities in public schools, *Studies in Educational Evaluation* 33 120–134

Storch E. A., Masia-Warner C., Crisp H., Klein R. G., (2005). Peer Victimization and Social Anxiety in Adolescence: A Prospective Study, *Aggressive Behavior*, 31, 437–452

Toblin R. L., Schwartz D., Gorman A. H., Abou T., (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying, *Applied Developmental Psychology*, 26, 329–346

Turnera H. A., Finkelhor D., Ormrod R., (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents, *Social Science & Medicine*, 62, 13–27

Underwood L. A., Robinson S. B., Mosholder E., Warren K. M., (2008). Sex offender care for adolescents in secure care: Critical factors and counseling strategies, *Clinical Psychology Review*, 28, 917–932

Unnever J. D., (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups?, *Aggressive behavior*, 31, 153–171

You S., Furlong M. J., Felix E., Sharkey J. D., Tanigawa D., (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization, *Psychology in the Schools*, 45, 5

Young E.L., Boye A. E., Nelson D. A., (2006). Relational aggression: Understanding, Identifying and responding in schools, *Psychology in the Schools*, 43, (3)

Ystgaard M., Arensman E., Hawton K., Madge N., Heeringen K., Hewitt A., Wilde E. J., De Leo D., Fekete S., (2008). Deliberate self-harm in adolescents: Comparison between those who receive help following self-harm and those who do not, *Journal of Adolescence*, xx, 1-17

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

Ybarra M. L., Diener-West M., Leaf P. J., (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention, *Journal of Adolescent Health* 41

Walsh C. A., MacMillanb H. L., Trocmtc N., Jamiesond E., Boyled M. H., (2008). Measurement of victimization in adolescence: Development and validation of the Childhood Experiences of Violence Questionnaire, *Child Abuse & Neglect*, 32, 1037–1057

Wethington H. R., Hahn R. A., Fuqua-Whitley D. S., Sipe T. A., Crosby A. E., Johnson R. L., Liberman A. M., Mos'cicki E., Price L. N., Tuma F. K., Kalra G., Chattopadhyay S. K., (2008). The Effectiveness of Interventions to Reduce Psychological Harm from Traumatic Events Among Children and Adolescents, *American Journal of Preventive Medicine*, 35, 287–313

Weaver C. M., Borkowski J. G., Thomas L., (2008). Violence breeds violence: Childhood exposure and adolescent conduct problems, *Journal of community Psychology*, 36, 96–112

Wied M., Goudena P. P., Matthys W., (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 8, 867–880

Wienke Totura C. M., Green A. E., Karver M. S., Gesten E. L., (2008). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school *Journal of Adolescence*, xx, 1-19

Woods S., Done J., Kalsi H., (2008), Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality, *Journal of Adolescence* xx 1-16

Woods S., Wolke D., (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement, *Journal of School Psychology*, 42, 135–155

Zopito A. Marini¹, Andrew V. Dane, Sandra L. Bosacki, Ylc-Cura, (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated With Adolescents Involved in Bullying and Victimization, *Aggressive behaviour*, 32, 551–569