

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ
ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ
11-12 ΕΤΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΠΑΚΟΓΙΑΝΝΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ
1900

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2009-2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| <u>1.1 Εισαγωγή</u> | <u>6</u> |
| Έννοια του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον | 6 |
| <u>1.2 Ορισμοί και έννοιες του εκφοβισμού</u> | <u>7</u> |
| Ορισμός του Bullying | 7 |
| <u>1.3 Επιδημιολογικά στοιχεία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού</u> | <u>9</u> |
| Ποσοστά της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού από διεθνείς έρευνες | 9 |
| Είδη-Τρόποι του σχολικού εκφοβισμού | 10 |
| Φύλο θυμάτων-θυτών του σχολικού εκφοβισμού | 12 |
| Ηλικιακές ομάδες και επικινδυνότητα του σχολικού εκφοβισμού | 12 |
| Κοινωνικό-Πολιτισμικό περιβάλλον θυμάτων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού | 13 |
| <u>1.4 Αίτια του σχολικού εκφοβισμού</u> | <u>14</u> |
| Σημασία κοινωνικού περιβάλλοντος | 14 |
| Σχολείο | 15 |
| Οικογένεια | 19 |
| Μέσα ενημέρωσης | 23 |
| Φιλία | 24 |
| <u>1.5 Χαρακτηριστικά θυμάτων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού</u> | <u>25</u> |
| Χαρακτηριστικά θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού | 25 |
| Χαρακτηριστικά θυτών του σχολικού εκφοβισμού | 27 |
| Χαρακτηριστικά των παρισταμένων του σχολικού εκφοβισμού | 28 |
| <u>1.6 Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού</u> | <u>29</u> |
| Εγκληματικότητα στα σχολεία | 29 |
| Επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία | 31 |
| <u>2.1 Έρευνα – Στόχος</u> | <u>38</u> |
| Υποθέσεις | 38 |
| <u>2.2 Μεθοδολογία</u> | <u>39</u> |
| Δείγμα | 39 |
| Ερευνητικά εργαλεία | 41 |
| i. Ερωτηματολόγιο βιωμάτων με τους συνομιλήκους (Vernberg) | 41 |
| ii. Κλίμακα μέτρησης άγχους για παιδιά (CDI) | 42 |
| iii. Κλίμακα μέτρησης κατάθλιψης για παιδιά (RCMAS) | 42 |
| Διαδικασία | 43 |

| | |
|--|-----------|
| <u>3 Ευρήματα</u> | <u>45</u> |
| i. Περιγραφικά | 45 |
| ii. Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού | 46 |
| iii. Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών | 49 |
| iv. Συσχετίσεις | 50 |
| v. Ανάλυση παλινδρόμησης | 52 |
| vi. Ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) και πολλαπλές συγκρίσεις | 54 |
| <u>4 Συμπεράσματα</u> | <u>56</u> |
| <u>5 Περιορισμοί έρευνας</u> | <u>58</u> |
| <u>6 Συζήτηση για περαιτέρω έρευνα</u> | <u>60</u> |
| <u>7 Συμπεράσματα και προτάσεις για αντιμετώπιση</u> | <u>61</u> |
| <u>8 Αγγλική Βιβλιογραφία</u> | <u>65</u> |
| <u>9 Ελληνική Βιβλιογραφία</u> | <u>88</u> |
| <u>10 Παράρτημα</u> | |
| Ερωτηματολόγιο θυματοποίησης (Vernberg) | |
| Ερωτηματολόγιο Κατάθλιψης (Cdi) | |
| Ερωτηματολόγιο Άγχους (Rcmas) | |

Πίνακας 1.2 : Χαρακτηριστικά σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας 1.4α : Γενικό μοντέλο ιεραρχικής δομής του κοινωνικού περιβάλλοντος (Collins, Read, 1994)

Πίνακας 1.4β : Μοντέλο επιρροής σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών

Πίνακας 1.4γ : Το μοντέλο διαδικασιών πληροφορίας για τους τύπους δεσμού (Crittenden, 1995)

Πίνακας 1.4δ : Πολιτισμικές διαφορές παιδιών Gusii (Κένυα) και Η.Π.Α.

Πίνακας 1.5α : Διαταραχές από το DSM-IV που συνδέονται με τον εκφοβισμό

Πίνακας 1.5β : Ποσοστά παιδιών θυτών, θυτών-θυμάτων, ομάδα ελέγχου

Πίνακας 15γ : Ποσοστά παιδιών σε σχέση με την κατάθλιψη (CDI)

Πίνακας 2.1 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συμμετεχόντων προς το φύλο και προς την τάξη

Πίνακας 2.2 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συμμετεχόντων προς το Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 2.3 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των γονιών των συμμετεχόντων προς το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο

Πίνακας 3.1 Σύνολο παιδιών τα οποία είτε απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του PEQ

Πίνακας 3.2. Συντελεστής αξιοπιστίας άλφα του Cronbach για τις κατηγορίες θύμα, θύτης, παριστάμενος (συμπάσχον, επιθετικός, θύμα), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Πίνακας 3.3. Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο.

Πίνακας 3.4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίησης και του εκφοβισμού.

Πίνακας 3.5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών..

Πίνακας 3.6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων θυματοποίησης ως προς το φύλο των παιδιών..

Πίνακας 3.7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της θυματοποίησης και του εκφοβισμού ως προς το φύλο του παιδιού.

Πίνακας 3.8 Πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών άγχους, κατάθλιψης με τις μεταβλητές του σχολικού εκφοβισμού, της θυματοποίησης και των παριστάμενων.

Πίνακες 3.9 και 3.10. Μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης και μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συμπτώματα άγχους.

Πίνακες 3.11 και 3.12. Συνεισφορά της θυματοποίησης στην πρόβλεψη του άγχους και της κατάθλιψης

Πίνακες 3.13 και 3.14. Συνεισφορά του εκφοβισμού στην πρόβλεψη του άγχους και της κατάθλιψης

Πίνακες 3.15 και 3.16 Μέσοι όροι και διαφορές σε θύτες, θύματα, ούτε θύτες/ούτε θύματα και θύτες/θύματα σε επίπεδα άγχους και κατάθλιψης

Πίνακες 3.17 και 3.18 Έλεγχος ομοιότητας Levene σε κατάθλιψη και άγχος

1.1 Εισαγωγή

Έννοια του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με το Δαρβίνο, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσικό στοιχείο του ζωικού βασιλείου. Η φύση λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε τα δυνατά είδη να επιβιώσουν και να εξελιχθούν. Τα δυνατά στοιχεία είχαν περισσότερες ευκαιρίες ζευγαρώματος, μεταβιβάζοντας τα δυνατά γονίδια μέσω της κληρονομικότητας στους απογόνους τους. Επιπλέον αναλάμβαναν ηγετικό ρόλο στην ομάδα τους, καθιστώντας τοιοιτοτρόπως μία ιεραρχημένη κοινωνική δομή, έτσι ώστε το καθένα επιμέρους στοιχείο γνώριζε το ρόλο του μέσα σε αυτή. Συνεπώς η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτέλεσε μία ιστορική αναγκαιότητα, αποτελεσματική για την εξέλιξη των ειδών.

Συνεχίζοντας τη σύντομη ιστορική αναδρομή, ο εκφοβισμός εξηγήθηκε επίσης ως ένα γονίδιο, εγωιστικής φύσης (Dawkins, 1989). Σε πολλούς αρχέγονους πολιτισμούς αποτέλεσε επίσης κριτήριο κοινωνικής αναγνωρισιμότητας (Σπάρτη 6^{ου} αιώνα, φυλή Yanomano).

Στην καθημερινή ορολογία οι όροι «παρενόχληση» (psychological terror) (Leymann, 1990), «εκφοβισμός» (mobbing) (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweys, Catalano & Slee, 2000), «θυματοποίηση» (victimisation) (Olweus, 1993) σχετίζονται με φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα σε πολλούς χώρους όπως σχολικό περιβάλλον, τόποι δραστηριοτήτων (γήπεδο, παιδική χαρά, πλατεία, γειτονιά-γκέτο), εργασιακός χώρος, οικογενειακό περιβάλλον και γενικά οπουδήποτε δημιουργείται αλληλεπίδραση των ατόμων και κατ' επέκταση προκύπτει μία οποιουδήποτε είδους μικρή κοινότητα (Crawford, 1997).

Στην ξένη βιβλιογραφία ο όρος «εκφοβισμός» είναι κυρίως γνωστός ως bullying. Αναφέρεται πρωτίστως σε ομάδες παιδιών (θύτες) που παρενοχλούν άλλα παιδιά (θύματα) με διάφορους τρόπους. Τέτοιοι τρόποι μπορεί να είναι πείραγμα, αποκλεισμός, απειλές, χειρονομίες, σωματική βία (Olweus, 1993). Ένα φαινόμενο ομαδικής επιθετικότητας αποτελεί κλασσική περίπτωση εκφοβισμού, όπου η ομάδα επιδεικνύει επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα προς ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982).

Στην Αγγλία, το Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας (The Department of Education and Employment's) το 1994 εντόπισε τρία βασικά χαρακτηριστικά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά αποτελεί αναμφισβήτητα μία συνειδητή κακοπροαίρετη

συμπεριφορά, επαναλαμβάνεται συχνά και είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τα θύματα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

Οι τελευταίοι δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές με δύο τρόπους. Από τη μία με ευθύ τρόπο όπως σωματική επιθετικότητα, σωματική ή λεκτική απειλή και από την άλλη με πλάγιο τρόπο όπως αποκλεισμός, κοινωνική απόρριψη, διάδοση φημών. Έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως τον ευθύ τρόπο σε αντίθεση με τους ενήλικες που τείνουν στον πλάγιο (Rivers & Smith, 1994).

1.2 Ορισμοί και έννοιες του εκφοβισμού

Ορισμός του bullying

Έχουν διεξαχθεί πληθώρα ερευνών για να εξεταστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού (Einarsen, 1999), ξεκινώντας από τις Σκανδιναβικές χώρες (Olweus, 1973; Laperspetz et al., 1982; Salmiralli, 1996), συνεχίζοντας στην Αγγλία (Ahmad & Smith, 1989), την Ιρλανδία (O'moore & Hillery, 1989), την Ιταλία (Genta, 1996), τις Ηνωμένες Πολιτείες (Perry et al., 1988), την Αυστραλία, (Rigby & Slee, 1991), μέχρι και την Ιαπωνία (Hirano, 1992), όπου το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι γνωστό ως ijime (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002).

Πρώτος ο Heinemann το 1973 ερεύνησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Smith et al., 2000). Εισήγαγε τον όρο θέλοντας να περιγράψει τη συστηματική επίθεση ενός δυνατού παιδιού σε ένα πιο αδύναμο (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Η πρώτη εκτεταμένη έρευνα πάνω στο θέμα πραγματοποιήθηκε στην Νορβηγία σε παιδιά ηλικίας 8-16, όπου η ανάλυση της βάσης δεδομένων των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν έδειξαν ότι 15% του δείγματος είχε αναμειχθεί σε φαινόμενα εκφοβισμού ως θύτες ή θύματα (Olweus, 1973). Ένα ποσοστό 7% αναγνωρίστηκε ως θύμα κι ένα 7% ως θύτες. Αυτή ήταν και η κινητήρια δύναμη που πυροδότησε πλήθος ερευνών αργότερα.

Το bullying αποτελεί τον επικρατέστερο από τους όρους που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Ορίζεται ως μία κλιμακούμενη κατάσταση, κατά την οποία το άτομο δε μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 2002; Smith, 2004). Πρόκειται για μία συνειδητή και εκ προθέσεως συμπεριφορά από κάποιο μαθητή που έχει κάποιου είδους δύναμη πάνω στο θύμα (Johnstone, 1991). Στην αντίθετη περίπτωση, όπου δύο μαθητές ίσης δύναμης συγκρούονται, δεν αποτελεί φαινόμενο εκφοβισμού, απλά τσακωμό (Olweus, 1993).

Για τον πληρέστερο καθορισμό του όρου bullying, παρουσιάζονται τα 5 κυριότερα σημεία του, όπως τα εντοπίζει ο Greene (2000).

Πίνακας 1.2 : Χαρακτηριστικά σχολικού εκφοβισμού

1. Ο θύτης αποσκοπεί στο να προκαλέσει τραύμα ή φόβο στο θύμα
2. Πρόκειται για συχνά επαναλαμβανόμενη έκφραση επιθετικότητας προς το θύμα
3. Το θύμα δεν ακολουθεί οιαδήποτε προκλητική συμπεριφορά προς το θύτη
4. Ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα σε οικεία προς τον θύτη κοινωνικά περιβάλλοντα
5. Ο θύτης κατέχει σαφώς μεγαλύτερη ‘δύναμη’ από το θύμα

Στην παιδική και εφηβική ηλικία, τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού αποτελούν αντικείμενο πρωταρχικής σημασίας καθότι πρόκειται για την ηλικία όπου βασίζεται η εξέλιξη του ατόμου (Asher & Parker, 1989; Asher & Coie, 1990). Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους σε αυτή την ηλικία λειτουργεί ως κοινωνική ανταμοιβή, τα προβλήματα λοιπόν που προκύπτουν αποτελούν πηγή άγχους για το άτομο (Asher & Coie, 1990).

Τα συναισθήματα που εκδηλώνονται από τα θύματα κινούνται στα πλαίσια άγχους, θυμού, εκδικητικότητας, αδυναμίας και αδιέξοδου (Slee, 1994; Borg, 1998). Κάποια παιδιά επηρεάζονται τόσο πολύ που αρνούνται να πάνε σχολείο, παρουσιάζουν χρόνιες ασθένειες, επιχειρούν να το σκάσουν, ή και να αυτοκτονήσουν (Elliott, 1992). «Ο σχολικός εκφοβισμός (school bullying) αποτελεί ένα σημαντικό ψυχολογικό πρόβλημα...υπεύθυνο για τη γέννηση και ανάπτυξη του πόνου στα παιδιά και της ανησυχίας στους γονείς» (Borg, 1998,σελ 433-444).

Το Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας στην Αγγλία (The Department for Education and Employment) (DfEE *et al.*, 1999) εκτιμά ότι το ένα τρίτο των κοριτσιών και το ένα τέταρτο των αγοριών έχουν περάσει από περίοδο αποφυγής και άρνησης του σχολείου επειδή είχαν κυριευθεί από φόβο. Εντοπίζει δε, τρεις βασικούς τομείς στην προσπάθεια καθορισμού του σχολικού εκφοβισμού:

- i. αναμφισβήτητα συνειδητή, κακόβουλη και σκόπιμη συμπεριφορά
- ii. συχνή επανάληψη της συμπεριφοράς
- iii. ιδιαίτερη δυσκολία για τα θύματα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους

Το Κέντρο Προστασίας Παιδιού ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό: «Η κυριαρχία ενός μαθητή από κάποιον άλλο, ή ένα σύνολο μαθητών, η οποία είναι προμελετημένη και συνήθως συνθέτει μία συμπεριφορά παρά ένα μεμονωμένο γεγονός» (Children' s Legal Centre, 1996, σελ. 2; DfE, 1994a). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος bullying για να περιγραφεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

1.3 Επιδημιολογικά στοιχεία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Ποσοστά της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού από διεθνείς έρευνες

Η πρώτη εκτεταμένη έρευνα (Olweus, 1973), που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όπως προλέχθηκε, διεξήχθη στη Νορβηγία και απέδειξε την αναγκαιότητα για προσοχή και περαιτέρω έρευνα, καθώς αποκάλυψε ότι ένα ποσοστό 15% του δείγματος (8-16 ετών) έχει εμπλακεί σε επεισόδιο εκφοβισμού, έστω μία φορά στη ζωή του, είτε ως θύτης είτε ως θύμα.

Εν συνεχεία, στην Αγγλία (Whitney & Smith, 1993) χρησιμοποιώντας μία τροποποιημένη μορφή του ίδιου ερωτηματολογίου, προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα. 27% ενός δείγματος 6.700 μαθητών ηλικίας 8-16 ετών υπήρξαν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Στην Ιρλανδία αντιστοίχως, σε μία έρευνα σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 6-13 ετών, οι O'Moore και Hillery (1989) βρήκαν ότι ένα ποσοστό 10% έχει υπάρξει θύμα ή θύτης παρόμοιας συμπεριφοράς.

Στο Βέλγιο, οι Stevens και Van Oost (Vettenburg, 1999) διερεύνησαν το φαινόμενο σε παιδιά δημοτικού της ίδιας ηλικίας (6-13 ετών) και κατέληξαν σε ποσοστά που ανέρχονταν σε 27% που αντιστοιχεί σε θύματα συχνά εκτεθειμένα σε εκφοβιστικά επεισόδια και σε 15.9% θυτών που εκφοβίζουν με την ίδια συχνότητα.

Επιπροσθέτως, στην Ιταλία το ποσοστό που αντιστοιχεί σε θύματα ηλικίας 8-11 έτη ανέρχεται σε 40%, ενώ για παιδιά ηλικίας 11-14 έτη ανέρχεται σε 27%, ενώ ένα ποσοστό 15 με 20% αντίστοιχα για κάθε ομάδα, παραδέχτηκε τη δράση αυτή εις βάρος άλλων παιδιών (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996).

Στην Πορτογαλία από την άλλη, το ποσοστό παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπήρξαν αποδέκτες τέτοιας συμπεριφοράς τρεις ή παραπάνω φορές στο παρελθόν ανέρχεται σε 21.9%, ενώ 19.6% υπήρξαν θύτες (Tomas de Almeida, 1999).

Η Τουρκία παρουσιάζει υψηλά ποσοστά επίσης. Για ένα δείγμα σχετικά μικρό (692 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ένα 35.5% έχει υποστεί άμεσο (σωματικό) εκφοβισμό, ένα 28% έμμεσο (συναισθηματικό) και ένα 15.5% σεξουαλική παρενόχληση τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2000-2001 (Keremeci, Cinkir, 2005).

Στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμα εκτεταμένη μελέτη γύρω από το ζήτημα. Οι λιγοστές πληροφορίες που έχουν προκύψει ωστόσο, δείχνουν ότι σε ένα δείγμα 1.312 μαθητών της πρωτεύουσας, ένα 14.7% αποτελεί θύματα εκφοβιστικών δράσεων, ένα 6.25% θύτες και ένα 4.8% και τα δύο. Αξιοσημείωτο καθίσταται το γεγονός ότι ένα 15% εξ αυτών σημείωσε ότι δεν ένιωσε τίποτα το ιδιαίτερο ως μάρτυρας του περιστατικού (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Στην Αυστραλία, ένα στα δέκα παιδιά έχουν υποβληθεί σε ανάλογες διαδικασίες (Rigby & Slee, 1991), ενώ στον Καναδά σημειώθηκε ένα ποσοστό 21.3% παιδιών ηλικίας 8-12 ετών που έχουν υπάρξει θύματα, κι ένα 11.6% που υπήρξαν θύτες (Bentley & Li, 1995).

Είδη-Τρόποι του σχολικού εκφοβισμού

Η εκφοβιστική συμπεριφορά, όπως και η επιθετικότητα, δύναται να λάβει πολυάριθμες μορφές. Ο Olweus (1993) σημείωσε ότι ένα άτομο ή μία ομάδα μπορεί να υπάρξει είτε επιθετική είτε εκφοβιστική. Ένα τυπικό παράδειγμα εκφοβισμού αποτελεί ένα φαινόμενο συχνής επιθετικότητας από μία ομάδα προς ένα άτομο ή μια ομάδα (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982), όπως έχει προαναφερθεί.

Ο εκφοβισμός εκφράζεται με δύο κυρίως τρόπους (Rivers & Smith, 1994).. Από τη μία υπάρχει ο ευθύς τρόπος, που λαμβάνει μορφές όπως και σωματική επίθεση και από την άλλη, υπάρχει ο πλάγιος τρόπος όπου εμφανίζεται με τη μορφή βρησίματος ή αποκάλεσμα λέξεων. Κάποιοι νεότεροι ερευνητές προσθέτουν στο σωματικό και στο λεκτικό τρόπο και μία τρίτη κατηγορία (relational bullying,) που σχετίζεται με τη συνειδητή προσπάθεια από κάποιον να προκαλέσει πρόβλημα στις κοινωνικές σχέσεις του θύματος μέσω διάδοσης φημών, αποκλεισμού ή και κοινωνικής απόρριψης (Bauman & Del Rio, 2006).

Επιπλέον, ο εκφοβισμός διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες ανάλογα με το αν ο θύτης προκαλεί ή αντιδρά σε κάτι που δεν του αρέσει με αυτά τα εκφοβιστικά επεισόδια, δηλαδή αν υπάρχει ερέθισμα ή όχι για να ξεκινήσει ένα επεισόδιο (Pelligrini, Bartini & Brooks, 1999). Σε μία έρευνα (Salmivalli & Nieminen, 2002) που διεξήχθη για τον προσδιορισμό

και τη συχνότητα της διάκρισης αυτής του σχολικού εκφοβισμού, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι παιδιών 10-11 ετών σημείωσαν ότι η αντιδραστική εκφοβιστική συμπεριφορά είναι συχνότερη. Αυτό ίσως οφείλεται όμως στο γεγονός ότι υπάρχει ο δάσκαλος ως παρατηρητής.

Φύλο θυμάτων-θυτών του σχολικού εκφοβισμού

Ο Craig (1998) παρατήρησε ότι όταν πρόκειται για πλάγιας μορφής εκφοβισμό, η επιθετική συμπεριφορά σε σχέση με το φύλο δεν είναι αξιοσημείωτη. Ο Olweus (1993), από την άλλη, συμπέρανε ότι αναφορικά με τη θυματοποίηση (victimisation), ένα ποσοστό 60% κοριτσιών είχε δεχτεί επίθεση από αγόρια, ένα 20% και από τα δύο φύλα και ένα 80% αγοριών είχε δεχτεί επίθεση από αγόρια. Αυτό το συμπέρασμα δείχνει ότι τα αγόρια είναι πιθανότερο να βρίσκονται στην ομάδα θυτών και θυμάτων.

Μία δίχρονη έρευνα στη Φιλανδία έδειξε ότι τα αγόρια αποτελούν πιο σταθερό δείγμα στο χρόνο για εκφοβιστικά επεισόδια (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). Συνεχίζοντας τη διερεύνηση των διαφορών των δύο φύλων σε σχέση με τη συχνότητα και τη σταθερότητα των επεισοδίων, οι Whitney και Smith (1993) βρήκαν ότι δεν υπάρχει διαφορά στη συχνότητα των επεισοδίων θυματοποίησης ανάλογα με το φύλο, κι επιπλέον ότι δεν υπάρχει διαφορά στα ποσοστά των αγοριών-κοριτσιών θυτών.

Σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο προέκυψαν στο είδος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Τα αγόρια φαίνονται να έχουν υψηλότερο δείκτη επικινδυνότητας εμπλοκής σε σωματικές επιθέσεις από αγόρια, ενώ τα κορίτσια υποφέρουν από λεκτική επιθετικότητα και κοινωνικό αποκλεισμό (Olweus, 1978; Olweus, 1991; Stephenson & Smith, 1989).

Σε μία πρόσφατη έρευνα του Qing Li (2006) σχετικά με τον εκφοβισμό μέσω ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, βρέθηκε ότι ένα 22% των αγοριών και ένα 12% των κοριτσιών αποτελούσε τους δράστες της εκφοβιστικής δράσης. Ένα ποσοστό του ύψους 25% του ανδρικού μαθητικού πληθυσμού και ένα 25.6% του γυναικείου, υπήρξαν θύματα αυτού του είδους εκφοβισμού. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια γίνονται θύτες, ενώ αναφορικά με τη θυματοποίηση, δεν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στα ποσοστά.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε εκφοβιστικές δράσεις. Αγόρια και κορίτσια φαίνονται να υποφέρουν το ίδιο σε επίπεδο θυματοποίησης. Τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε πλάγιας μορφής εκφοβισμό ενώ αντίθετα τα

αγόρια δέχονται επιθέσεις σωματικού χαρακτήρα. (Baldry, 1998; Bjorkqvist et al., 1992; Owens et al., 2000; Roland & Ids, 2001).

Ηλικιακές ομάδες και επικινδυνότητα του σχολικού εκφοβισμού

Ο Olweus (1993) αναφέρει ότι ο βαθμός της επικινδυνότητας θυματοποίησης κινείται δυσανάλογα με την αύξηση της ηλικίας. Η μείωση δεν είναι τόσο αξιοσημείωτη ώστε να μην υπάρχει λόγος να ασχοληθούμε με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 11.3% των αγοριών και 2.5% των κοριτσιών Γυμνάσιου σημειώνουν ότι εκφοβίζουν άλλα παιδιά, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για παιδιά δημοτικού είναι 10.3% και 4%.

Ο λόγος στον οποίο αποδίδεται αυτή η σταδιακή μείωση είναι ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες που δεν κατείχαν νωρίτερα (Smith, Madsen & Moody, 1999). Αυτό υποστηρίζει την άποψη ότι τα παιδιά ξεφεύγουν από τον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού μεγαλώνοντας και ότι το φαινόμενο αυτό αποτελεί μία φάση, την οποία τα παιδιά βιώνουν αναπόφευκτα ως μέρος της εξέλιξης τους. Ο Olweus (1994) εν αντιθέσει, παρατηρεί ότι τα παιδιά έχουν κάποιους φίλους αλλά μπαίνουν στη εφηβεία, η ανάγκη τους για δημοτικότητα αυξάνεται.

Η ηλικία με τον υψηλότερο δείκτη επικινδυνότητας θυματοποίησης σημειώνεται ανάμεσα στα 9 και 15 έτη (Carney & Merrell, 2001), με αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό ότι στις χαμηλότερες ηλικίες τα θύματα επιλέγονται από θύτες μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ οι έφηβοι επιλέγονται από συνομηλίκους με κριτήριο την αδυναμία ή την αργή ανάπτυξη του ατόμου-θύματος. Μια άλλη έρευνα (Elsea & Rees, 2001) αποκαλύπτει ότι 73% των θυμάτων βρίσκονταν στην ηλικία των 11-13 ετών. Ωστόσο, οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού της μέσης παιδικής ηλικίας, σοβαρότερα καθότι είναι πιο έντονα ως αναμνήσεις στην ενηλικίωση.

Τελειώνοντας την καταγραφή των επικρατέστερων θεωριών σχετικά με την ηλικιακή διαστρωμάτωση της επικινδυνότητας, καθίστανται αξιοσημείωτες δύο ακόμα έρευνες. Οι Boulton και Underwood (1992) στην διερεύνηση τριών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, βρήκαν ότι με την αύξηση της ηλικίας υπήρχε όντως μία μείωση των φαινομένων εκφοβισμού. Οι Ahmad και Smith (1989), συγκρίνοντας σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, δε βρήκαν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά παρουσίας του φαινομένου. Πιθανότατα ένας παράγοντας που επηρεάζει την ανάλυση αυτού του επιπέδου και έχει παραβλεφθεί, είναι η πολιτισμική και κοινωνική διαφοροποίηση του φαινομένου. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σχετικά με την

ηλικιακή επικινδυνότητα λοιπόν καθίσταται αδύνατη αν δε ληφθούν υπ' όψιν κάποιες άλλες παράμετροι.

Κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον θυμάτων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού

Για τη διερεύνηση αυτής της θεματικής επιλέχθη να παρουσιαστεί μία έρευνα (Unnever & Cornell, 2004) που διεξήχθη σε μία μητροπολιτική πόλη, την Roanoke, της Virginia, με πληθυσμό 100,000 κατοίκους ποικίλης καταγωγής. Τα έξι σχολεία που έλαβαν μέρος, αποτέλεσαν για την έρευνα ένα αξιόλογο δείγμα 3,038 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό 46.5% αποτελείτο από έγχρωμους μαθητές (40% Αφρικανο-αμερικανοί) και ένα 52% λάμβανε δωρεάν σίτιση, εκ των οποίων το 50% ήταν αγόρια. Το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε στα πλαίσια των αναγκών της έρευνας.

Η έρευνα έδειξε αξιοσημείωτα αποτελέσματα καταδεικνύοντας αφενός το γεγονός αυξημένης εκφοβιστικής δραστηριότητας και αφετέρου μειωμένης παρέμβασης από παρατηρητές μαθητές ή δασκάλους και γονείς. Υψηλά ποσοστά των παιδιών έδειξαν ότι δεν θα απευθύνονταν σε κάποιον εκτός από τα θύματα αυξημένης συχνότητας. Σε γενικές γραμμές όμως δεν είναι δυνατόν να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, παρά μόνο να τα θεωρήσουμε επαρκή για την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του ζητήματος, ώστε να βρεθούν λύσεις αποτελεσματικές σε πλαίσια πολυσύνθετου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Στη Δανία ξεκίνησε μία έρευνα (Pernille Due Damsgaard, Lund, Holstein, 2009) το 1990 σε ένα αντιπροσωπευτικό για τη χώρα δείγμα δεκαπεντάχρονων παιδιών. Ολοκληρώθηκε το 2002, με το δείγμα να ανέρχεται, μετά από σημαντικές απώλειες, σε 614 ενήλικα άτομα. Η έρευνα διερεύνησε το κοινωνικό υπόβαθρο των ατόμων που ενεπλάκησαν σε επεισόδια εκφοβισμού και την μετέπειτα εξέλιξη τους, σε επίπεδο ψυχικής υγείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικο-μορφωτικά επίπεδα (ερευνώντας το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονιών των εν λόγω παιδιών), παρουσιάζουν υψηλό δείκτη επικινδυνότητας για εμπλοκή σε επεισόδια, κυρίως στη θέση του θύματος. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από μία επίσης πρόσφατη έρευνα, όπου παιδιά με χαμηλή κοινωνική θέση είναι πιθανότερο να βρεθούν θύματα μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Barker, 2008).

Η δανέζικη έρευνα δίνει μία ερμηνεία σε αυτό το εύρημα, αναφέροντας ότι αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν σε μοναχικό περιβάλλον, απουσία των γονιών τους λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα να είναι πιο αδύναμα για ζητήσουν

βοήθεια σε μία εκφοβιστική δράση προς το μέρος τους. Έτσι, καταλήγουν να είναι πιο ευάλωτα στην επανάληψη των φαινομένων από τους θύτες.

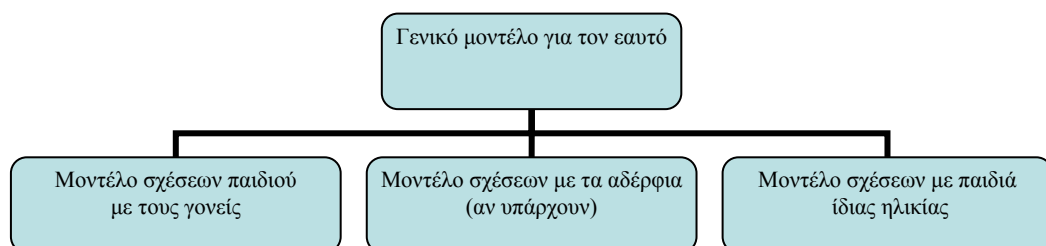
Η πολιτισμική διαφορετικότητα του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται επίσης σε μία έρευνα (Janson, Carney, Hazier & Insoo, 2009) που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε ενήλικες συμμετέχοντες σε επεισόδια, είτε σαν θύματα, θύτες ή σαν παριστάμενοι στην παιδική τους ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν παρόμοια στοιχεία για τους αμερικάνους ευρωπαϊκής και αφρικανικής καταγωγής, ενώ για τους λατινοαμερικάνους, τους γηγενείς αμερικάνους και τους αμερικάνους ασιατικής καταγωγής, οι τιμές βρέθηκαν πολύ υψηλότερες, σε παρόμοια μεταξύ τους επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι οι αμερικάνοι ευρωπαϊκής και αφρικανικής καταγωγής ενεπλάκησαν λιγότερο σε περιστατικά εκφοβισμού σαν παιδιά από τις υπόλοιπες κατηγορίες αμερικάνων. Συνεπώς το πολιτισμικό υπόβαθρο του ατόμου παίζει κάποιον ρόλο στο φαινόμενο του εκφοβισμού.

1.4 Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Σημασία κοινωνικού περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τους Collins και Read (1994), το γενικό μοντέλο για την εικόνα του εαυτού και ως φυσικό επόμενο για τη συμπεριφορά, βασίζεται στις σχέσεις με τους άλλους, όπως αναπαρίσταται γνωστικά στο μυαλό. Για ένα παιδί το κοινωνικό του περιβάλλον, δηλαδή η σχέση του με τους ‘σημαντικούς άλλους’, περιορίζεται στις σχέσεις του με τους γονείς και με τους συνομηλικούς φίλους, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.

Πίνακας 1.4α : Γενικό μοντέλο ιεραρχικής δομής του κοινωνικού περιβάλλοντος (Collins & Read, 1994)



Από την άλλη, η McLaughlin (1993) αναπτύσσει μία θεωρία σχετικά με τη διαμόρφωση του ατόμου, χρησιμοποιώντας τον όρο «σφηνωμένες ταυτότητες» (embedded identities) για να περιγράψει το πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν το περιβάλλον για να σχηματίσουν τη δική τους ταυτότητα. Αυτή η θεωρία ουσιαστικά αποτελεί μετεξέλιξη της θεωρίας του James (1986), όπου στέκεται στο γεγονός ότι διαφορετικές μορφές πολιτισμικής έκφρασης διαμορφώνουν διαφορετικές προσωπικότητες.

Η McLaughlin (1993) συνεχίζει με τις ταυτότητες των ομάδων, οι οποίες χρησιμοποιούν το στυλ ως όριο για τους άλλους συνομήλικους. Ο James (1986) σημειώνει ότι για τους έφηβους, πρωταρχικό ρόλο παίζει η εικόνα του σώματος. Δεν αρκεί μόνο μία ικανοποιητική εξωτερική εικόνα αλλά το στυλ παίζει τον πρώτο ρόλο για να γίνει κάποιος αποδεκτός από τη δημοφιλή ομάδα. Η άσκηση δύναμης και εξουσίας, σύμφωνα με τον ίδιο, βρίσκει χώρο να επιδειχθεί σε μέρη όπως το σχολείο, η γειτονιά. Όπως είναι αναμενόμενο, προκύπτουν μάχες για την απόκτηση και άσκηση αυτής της δύναμης.

Πάνω σε αυτές τις θεωρίες, δημιουργήθηκε ο όρος «μικρογεωγραφίες» (microgeographies) για να διαχωρίσει «τα διαφορετικά ρεύματα που κυριαρχούν στις ομάδες των νεαρών ατόμων που συναντιούνται σε καθημερινή βάση» (Wulff, 1995). Υπάρχει μεγάλη ποικιλία σε αυτές τις αντιλήψεις που δημιουργούν προσωρινές μορφές κουλτούρας (temporal culture) (James, 1995). Ο εκφοβισμός γεννάται από μία επιθυμία για κοινωνική ηγεμονία καθώς τα όρια του ίδιου και σε συνάρτηση με τους άλλους δοκιμάζονται. (Commission for Racial Equality, 1987; Keith, 1995; Watt & Stenson, 1998, Webster, 1996;).

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν, ο εκφοβισμός έχει ένα σκοπό ύπαρξης: «Αυτές οι δράσεις ρουτίνας που διαδραματίζονται καθημερινά ανάμεσα σε ομάδες, σε συμβολικό επίπεδο 'κερδίζουν χώρο' για να δώσουν τη δυνατότητα στους νικητές να επιβάλλουν τις αξίες και τους κανόνες τους στο ευρύτερο περιβάλλον. Για την επίτευξη του στόχου αυτού δεν πραγματοποιούνται τρομοκρατικές δράσεις αλλά εκφοβιστικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Επομένως ο εκφοβισμός δύναται να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε και οποιαδήποτε ώρα» (Percy-Smith & Weil, 2000b).

Σχολείο

Στις νεαρές ηλικίες το σχολείο φαίνεται να διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στις συμπεριφορές, τάσεις, επιλογές του ατόμου. Το σχολείο μαζί με τους φίλους και την

κουλτούρα τους συγκροτεί αυτό που ονομάζεται «σχολικός τρόπος ισορροπίας» (class-patterning equalization) (West, 2000), το οποίο εκτυλίσσεται από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση. Ένα παιδί δύναται να στραφεί περισσότερο και να εξαρτηθεί από τους συνομήλικούς του και από το σχολείο κατ'επέκταση. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σε μειωμένη επαφή με τους γονείς, μεταφορά ή αύξηση των επιρροών-ενδιαφερόντων του (Laflamme, Engstr, Miller, Alldahl, Hallqvist, 2002).

O Slee (1995) σημειώνει ότι «ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί προσδιορισμένη υπο-ομάδα της επιθετικότητας του παιδιού, που έχει ως στόχο να βλάψει, να ντροπιάσει, να κυριαρχήσει και να ασκήσει εξουσία πάνω σε ένα άλλο παιδί». Έτσι, η εκφοβιστική συμπεριφορά εμπεριέχει ανεπιθύμητες, επαναλαμβανόμενες αρνητικές συμπεριφορές προς ένα παιδί με άνιση δύναμη, σωματική ή ψυχολογική.

Έρευνες έχουν δείξει ότι δύο στα δέκα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα σωματικού τραυματισμού, είχαν δεχτεί επίθεση στο σχολείο (Laflamme & Engstro., 2002). Επιπλέον ένα στα δέκα παιδιά είχε παρενοχληθεί πολλάκις πριν τον τραυματισμό για να θεωρηθεί διαμάχη κι όχι επεισόδιο εκφοβισμού. Παραδείγματα τέτοιων ενεργειών αποτελούν τα ακόλουθα :

- ένα 14χρονο κορίτσι βρίσκεται σε εκδρομή με το σχολείο της στα χιόνια. Παίζει χιονοπόλεμο με τους συμμαθητές της, ώσπου ένα παιδί την χτυπάει με δύναμη με μία χιονόμπαλα, χάνει την ισορροπία της και πέφτει κάτω σπάζοντας έτσι τον αστράγαλό της. Η ίδια σημειώνει ότι την προηγούμενη μέρα είχε δεχτεί επίθεση από μία ομάδα συμμαθητών της, επειδή η ίδια θα άλλαζε σχολείο και θα 'εγκατέλειπε' μία φίλη της. Προσθέτει ότι στην τάξη οι καθηγητές αλλάζουν διαρκώς και έρχονται αναπληρωτές και ότι υπάρχουν έντονοι καυγάδες ανάμεσα στους μαθητές.
- Ένα 10χρονο κορίτσι συμμετέχει σε ένα ομαδικό παιχνίδι της 'μακριάς γαϊδούρας'. Όταν έρχεται η σειρά της, αυτός που είναι να την πάρει στην πλάτη του μετακινείται, χάνοντας έτσι την ισορροπία της. Πέφτει κάτω και σπάει το χέρι της. Ο συμμαθητής που αναμένεται να τη βοηθήσει δεν πλησιάζει καν. Η ομάδα της χάνει στο παιχνίδι. Η ίδια αναφέρει ότι δέχεται συχνά επιθέσεις λόγω του βάρους της και κανείς δεν τη θέλει στην ομάδα του στα παιχνίδια.
- Ένα 14χρονο αγόρι σπάει το γόνατό του παίζοντας καλαθοσφαίριση. Ένα παιδί του κάνει φάουλ και τον ρίχνει κάτω. Το ίδιο παιδί σε διάλειμμα νωρίτερα του έχει εξαπολύσει υβριστικούς χαρακτηρισμούς για τη μάνα του. Το αγόρι δεν έδινε σημασία μέχρι το συμβάν αυτό.

- Ένα 13χρονο κορίτσι στο δρόμο της για το σχολείο παρέα με κάποιους φίλους της, βλέπει μία ομάδα παιδιών που όλοι φοβούνται στο σχολείο γιατί παρενοχλούν τους πάντες. Περνώντας κάθετα λοιπόν με το ποδήλατο από μία διάβαση πεζών, την χτυπάει ένα αμάξι. Το κορίτσι αναφέρει ότι βλέποντας τα παιδιά αυτά, τρομοκρατήθηκε, αποσυντονίστηκε και επέλεξε να αλλάξει δρόμο για το σχολείο της.

Ένας πιο πρόσφατος τρόπος εκφοβισμού είναι ο εκφοβισμός μέσω ηλεκτρονικών συσκευών όπως κινητά ή διαδίκτυο (cyberbullying). Η εισαγωγή ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας στις μαθητικές αίθουσες, αν και προοριζόταν αρχικά για εκπαιδευτικούς λόγους, έχει λάβει μία μορφή εκφοβισμού που αξίζει την ιδιαίτερη προσοχή μας (Beran & Li, 2004). Οι δάσκαλοι αν και είναι ενήμεροι για την ύπαρξη και το βαθμό του σχολικού εκφοβισμού, λίγοι είναι αυτοί που γνωρίζουν ότι πολλοί μαθητές εκφοβίζονται με μέσα ηλεκτρονικής μορφής (Beran & Li, 2005). Αυτή η εκφοβιστική δράση ορίζεται ως εξής : 'αποστολή ή ανάρτηση επιβλαβών ή βίαιων κειμένων ή εικόνων χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή κάποια άλλη ψηφιακή συσκευή' (Willard, 2004; Σελ. 1). Παραδείγματα τέτοιων ενεργειών είναι τα ακόλουθα

- Στην Ιαπωνία, ένας χοντρός μαθητής φωτογραφήθηκε με κινητό στις τουαλέτες του σχολείου και διαδόθηκε μέσω αποστολής μηνυμάτων σε όλη την σχολική κοινότητα (Paulson, 2003).
- Στην Καλιφόρνια δημιουργήθηκε ένας ιστοχώρος με σχολικά σκάνδαλα, όπου ο κάθε μαθητής μπορούσε να αναρτήσει οποιοδήποτε σχόλιο κακεντρεχές, ρατσιστικό ή απειλητικό προς οποιονδήποτε μαθητή. Οι θύτες εδώ ήταν ανώνυμοι. (Paulson, 2003).
- Στο Κάνσας σε παρόμοιο ιστοχώρο, αναρτήθηκε η ψηφοφορία του πιο άσχημου ή χοντρού παιδιού του σχολείου. Ένας μαθητής που έτυχε να χωρίσει με την κοπέλα του στο μεσοδιάστημα, διασύρθηκε τρομερά από την κοπέλα του μέσω απειλών, διάδοση φημών (Paulson, 2003) .

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Δεν είναι απαραίτητο να απειληθεί άμεσα η σωματική ακεραιότητα του ατόμου. Δύναται να πραγματοποιείται σε δεύτερο επίπεδο λόγω της τρομοκρατίας που επικρατεί από τους θύτες.

Κατά γενική ομολογία, η μορφή που έλαβε το σχολείο, απέχει από τον αρχικό του στόχο. Το σχολείο στην εποχή μας δεν ενθαρρύνει το μαθητή να αναπτύξει καινούριες

ικανότητες, αλλά περισσότερο να εμφυτεύσει συνήθειες πειθαρχίας, σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς και ηθικότητας, στοιχεία που θα συμβάλλουν στη μείωση της κοινωνικής δυσλειτουργίας (Green, 1990). Το σχολείο είναι έτσι οργανωμένο ως εκπαίδευση στους μελλοντικούς εργαζόμενους, αναγκαία για τη μελλοντική γραφειοκρατία και μέγιστη παραγωγικότητα που προαπαιτούνται από τους εργοδότες. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από ένα σύστημα 'πειθαρχίας και τιμωρίας'(Foucault, 1977) που όμως δεν θεωρείται ότι εμπεριέχει μορφές εκφοβισμού από τους δασκάλους στα παιδιά. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να επιβάλλονται με τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Στο παρελθόν, τα σχολεία εξυπηρετήσαν και πολιτικά συμφέροντα (Harber, 1989), όπως στις περιπτώσεις της ναζιστικής Γερμανίας, της ιμπεριαλιστικής Ιαπωνίας, της Σοβιετικής Ένωσης. Συνεχίζοντας αυτό το μοτίβο μέσω της αποίκησης, το φαινόμενο επεκτάθηκε και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης ήταν να πειθαρχήσουν τα σώματα και να ελέγξουν τη σκέψη, σε όφελος της μητροπολιτικής χώρας. (Rousmaniere, Dehli & Conink-Smith, 1997). Για πολλούς συγγραφείς, αυτού του είδους η εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της διδαχή αποδοχής της βίας (Meighan, 1999)

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με αναφορά της UNESCO (2000), το αυξανόμενο ποσοστό επεισοδίων βίας στις μαθητικές αίθουσες ανάμεσα σε δάσκαλο-μαθητή ή μαθητή-μαθητή συνδέεται με το γεγονός της καθεαυτής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού ενυπάρχει μία αίσθηση καταπίεσης σε αυτό το πλαίσιο, που ίσως οφείλεται για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο το δικαίωμα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης είναι καλό να είναι υποχρεωτικό (Harber, 2002).

Ένα αξιοσημείωτο επίπεδο, από την άλλη, είναι το σχολείο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικής αγωγής. Αυτός ο πληθυσμός των παιδιών έχει υψηλό δείκτη επικινδυνότητας για εμπλοκή σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως θύτης είτε ως θύμα (O'Moore, 1995). «Εάν τα δείγματα των παιδιών στις έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό συμπεριλάμβαναν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών με κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες, τα επεισόδια θα έδειχναν αναμφισβήτητα άλλα ποσοστά» (Nabuzoca, Whitney, Smith & Thomson, 1993).

Το Kingston πάνω στο Πρόγραμμα Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού (Anti-Bullying Project) ήρθε αντιμέτωπο με αρκετά περιστατικά του φαινομένου στις Υπηρεσίες Υποστήριξης Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Special Educational Needs Support Service) (Yoynng, 1998). Ωστόσο καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο να αξιολογηθεί η φύση και ο λόγος απόδοσης του φαινομένου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Jenner, Greetham,

1995). Έρευνες αποκαλύπτουν ότι αυτά τα παιδιά έχουν αναπτύξει μηχανισμούς για τη διευκόλυνση τους να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα (Whithney & Smith, 1993). Άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτά τα παιδιά είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε εκφοβιστικές δράσεις αφού προσφέρουν μία εύκολη δικαιολογία αναφορικά με τον εκφοβισμό καθότι φαίνονται απομονωμένα, τρωτά, 'εύθραυστα' και παρουσιάζουν μία ευαισθησία που τους οδηγεί να αντιδρούν έντονα (overreact) (Train, 1995).

Εν κατακλείδι, μία πρόσφατη έρευνα (Samara, Smithb, 2008) στο Ηνωμένο Βασίλειο έδωσε μία νότα αισιοδοξίας για την παρούσα κατάσταση. Τα σχολεία μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Εργασίας έχουν πρόσβαση ηλεκτρονικά σε υλικό για προγράμματα παρέμβασης και χρησιμοποιούν πολλές μεθόδους όπως οπτικοακουστικά μέσα, δραματοθεραπεία, συνεργασία με τους γονείς. Από τα ευρήματα της έρευνας, ο σχολικός εκφοβισμός έχει σταδιακά μειωθεί κατά πολύ από το 1997 (Smith & Madsen, 1997), ως το 2002 (Smith & Samara, 2003), μέσω αυτών των μεθόδων.

Οικογένεια

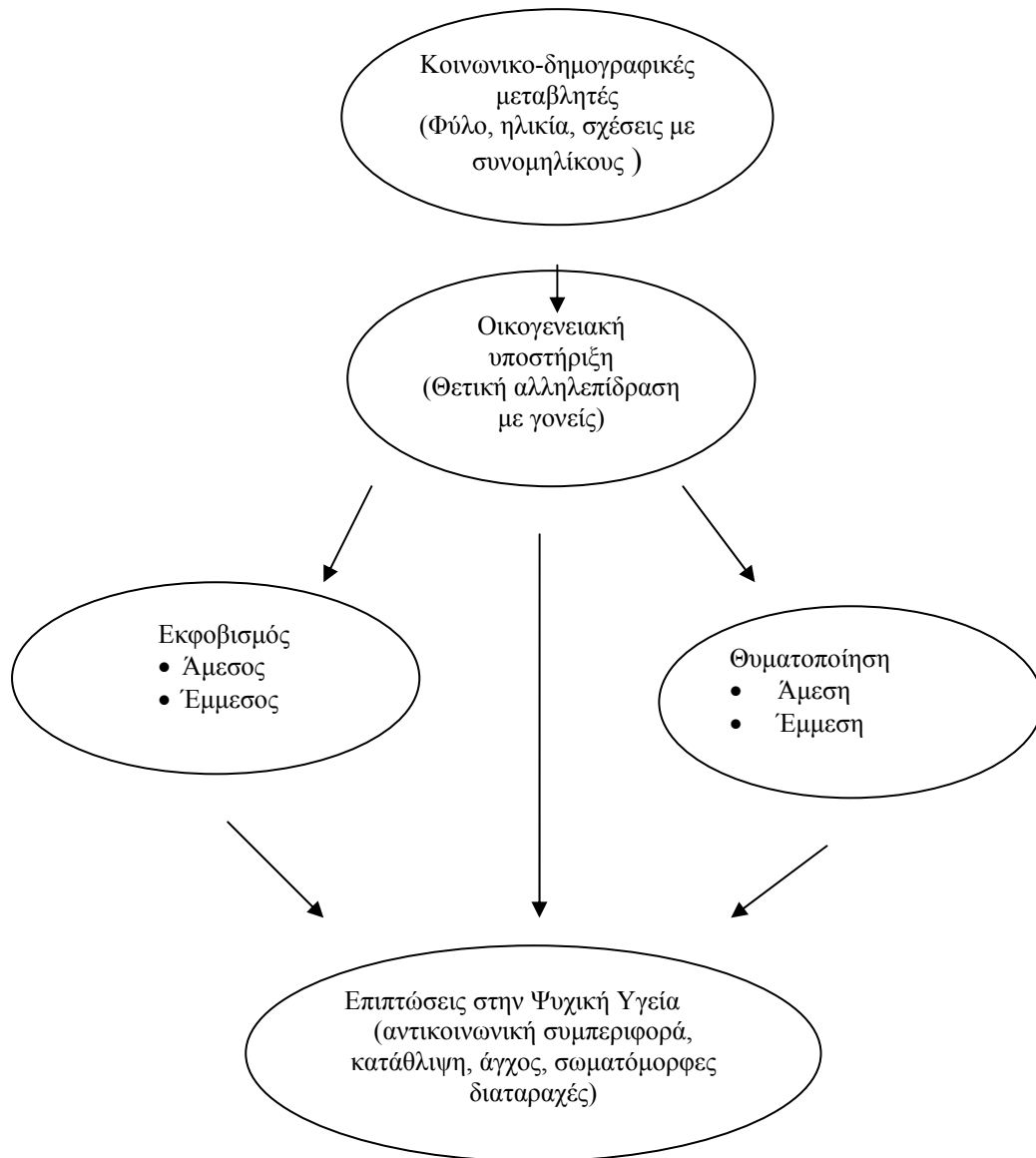
Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του Bandura (1986) σχετικά με την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου, η διαμόρφωση ενός συστήματος αυτοαποτελεσματικών κοινωνικών συμπεριφορών εξαρτάται από την αλληλεπίδραση και δη την ενίσχυση και ενθάρρυνση των κατάλληλων συμπεριφορών, πράγμα το οποίο έχει τις βάσεις του στην αρχική καθοδήγηση του ατόμου από τους γονείς. Με βάση αυτή τη θεωρία γίνεται εύκολα κατανοητή η σημασία των αντιδράσεων των γονιών απέναντι σε περιστατικά επιθετικότητας. Ο Fry (1988) παρατήρησε ότι οι ενήλικες ενθάρρυναν άμεσα τους γιους τους να είναι επιθετικοί και δεν σταματούσαν πάντα τους καυγάδες μεταξύ των παιδιών.

Οι τελικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στην κοινωνικότητα του ατόμου αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις σχετικά με τον εαυτό όπως αντανακλάται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Bandura, 1997). Συνεπώς αφού οι γονείς συνιστούν το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, γίνεται αντιληπτό ότι η σχέση μαζί τους αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ανάπτυξη συμπεριφορών, ανάμεσα σε πολλές και των επιθετικών.

Επηρεασμένοι από την παραπάνω θεωρία, οι Cairns, Sackett και Suomi συνέθεσαν τη θεωρία της 'κοινωνικής αλληλεπίδρασης' ('social interaction'). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υπάρχουν κάποια 'σχήματα' συμπεριφοράς που υιοθετούνται από την οικογένεια και οδηγούν στην εκδήλωση οιασδήποτε συμπεριφοράς. Στην εκδήλωση της επιθετικής

συμπεριφοράς, το μοντέλο προτείνει ότι η αυστηρή τιμωρία καθώς και η ενίσχυση αρνητικών συμπεριφορών από μέρους των γονιών παίζουν πρωταρχικό ρόλο. Αθροιστικά λειτουργούν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους όπως φαίνεται στο 1.4β σχήμα (Achenbach, McConayghy & Howell, 1987).

Πίνακας 1.4β : Μοντέλο επιρροής σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών



Η συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται άλλωστε ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις τους με τους γονείς (Egan & Perry, 1998). Η διερεύνηση σχετικά με το βαθμό και τον τύπο δεσμού των παιδιών με τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το φαινόμενο του εκφοβισμού (Cohn, 1990).

Τα παιδιά που κατάφεραν να αναπτύξουν ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους, φαίνονται να προσαρμόζονται εύκολα σε καινούριες καταστάσεις, παρουσιάζουν μία επάρκεια σε επίπεδο συναισθήματος, αναφέρουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και απουσία φόβου συναισθηματικού δεσίματος.(Bowlby, 1973) Συνεπώς απουσιάζει το συναίσθημα της ανασφάλειας και είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επεισόδια

Συγκεκριμένα, ο Καφέτσιος σημειώνει σχετικά με το θέμα «Πρόσφατα ευρήματα σχετικά με τα ασφαλή άτομα δείχνουν ότι είναι λιγότερα εχθρικά απέναντι σε μέλη της εξωομάδας (Mikulincer & Shaver, 2001) και δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τα άτομα που έχουν ανάγκη (Mikulincer, Gillath, Halevy, Avihou, Avidan & Eshkoli, 2001,).»(Καφέτσιος,2005, σελ.160).

Σε αντίθεση με τα παιδιά με ασφαλή δεσμό, τα παιδιά με δεσμό τύπου εμμονής δείχνουν μεγάλη ζήλια προς τους κοντινούς τους ανθρώπους, έχουν την ανάγκη επιβεβαίωσης από τους άλλους και χαρακτηρίζονται από μεγάλες συναισθηματικές διακυμάνσεις (Hazan & Shaver, 1990). Σύμφωνα με το μοντέλο διαδικασιών πληροφορίας για τους τύπους δεσμού του Crittenden (1995), η επιθετική και απειλητική συμπεριφορά παρουσιάζεται σε αυτόν τον τύπο δεσμού άγχους-εμμονής. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με βάση τους τύπους δεσμού φαίνονται στο παρακάτω σχήμα (Crittenden, 1995).

Πίνακας 1.4γ : Το μοντέλο διαδικασιών πληροφορίας για τους τύπους δεσμού (Crittenden, 1995)

| ΘΕΤΙΚΑ | ΑΡΝΗΤΙΚΑ |
|---|---|
| Ασφαλής Καλές διαπροσωπικές σχέσεις Κατάλληλος έλεγχος θετικών και αρνητικών συναισθημάτων Συναισθηματικά επαρκής | Άγχους-Εμμονής Εμμονή στις διαπροσωπικές σχέσεις Έμφαση σε αρνητικά συναισθήματα Απειλητικός-Αφοπλιστικός Επιθετικός-Αβοήθητος |
| Αποφυγής-Απορριπτικός Αποφεύγει επαφές-Επιδιώκει αυτονομία | Αποφυγής-Φοβικός Αποφεύγει επαφές |

| | |
|--|---|
| Καταπίεση συναισθημάτων Απομονωμένος-Έκλυτος Μανιακός-Παρανοικός | Καταπίεση συναισθημάτων-Άγχος Ψυχαναγκαστική αλλαγή ρόλου με γονείς Αποτροπή |
|--|---|

Συνεχίζοντας, οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού, εν προκειμένω, χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, σκληρότητα, υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και ανταγωνιστικότητας (Olweus, 1994; Stephenson & Smith, 1989). Σε γενικές γραμμές έχει βρεθεί ότι οι γονείς των θυτών έχουν αντίστοιχα κάποια χαρακτηριστικά. Βρίσκονται σε διαμάχη μεταξύ τους, δεν είναι τρυφεροί, ζεστοί, ενώ αντιθέτως είναι αυταρχικοί και δογματικοί, χρησιμοποιώντας μεθόδους πειθαρχίας όπως τιμωρία μέσω ξυλοδαρμού (Lowenstein, 1978; Olweus, 1994; Smith & Myron-Wilson, 1998). Αυτά τα αίτια φωτίζουν τις σκοτεινές πλευρές των θυτών στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και επιβεβαιώνουν τη θεωρία της μάθησης του Bandura, αφού τα παιδιά μαθαίνουν σε επιθετικές σκηνές και σκηνές βίας από την οικογένεια τους.

Ως επιπλέον επιβεβαίωση, αναφέρεται μία κλασική μελέτη σχετικά με την οικογενειακή οργάνωση και την κοινωνική συμπεριφορά (Whiting, 1975), όπου πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στις Ινδίες, στην Κένυα και στο Μεξικό. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν συγκλονιστικές διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις αλλά και τις αποκλίσεις στην οικογενειακή οργάνωση που χαρακτήριζε κάθε οικογένεια. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.4δ : Πολιτισμικές διαφορές παιδιών Gusii (Κένυα) και Η.Π.Α.

| Συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς γονιών | Κατηγορία συμπεριφοράς παιδιών | Πολιτισμική ομάδα |
|---|-------------------------------------|-------------------|
| Προσφέρει βοήθεια Προσφέρει υποστήριξη Κάνει υπεύθυνες υποδείξεις | Βοηθητική-Υπεύθυνη | Gusii |
| Αναζητεί βοήθεια Αναζητεί κυριαρχία | Εξαρτημένη-Κυριαρχική- Επιθετική | Η.Π.Α. |

| | | |
|--|---------------------|--------|
| Αναζητεί προσοχή | | |
| Ενεργεί κοινωνικά Εμφανίζει θορυβώδη συμπεριφορά Αγγίζει | Κοινωνική-Στενή | Η.Π.Α. |
| Επιπλήττει Επιτίθεται Προσβάλλει | Τυραννική-Επιθετική | Gusii |
| ΠΗΓΗ: Whiting&Whiting, 1975 | | |

Είναι εμφανές ότι το κοινωνικό, σε πρώτο επίπεδο, και οικογενειακό, σε δεύτερο επίπεδο, πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται τα άτομα παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση συμπεριφορών και δη επιθετικών. Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητό γιατί σε κάποιες περιοχές (όπως Η.Π.Α.) ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκεται σε έξαρση. Η αναγκαιότητα για διερεύνηση του φαινομένου ξεχωριστά σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο καθίσταται αναγκαία για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μέσα ενημέρωσης

Ο μεγάλος βαθμός έκθεσης των παιδιών στα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας κάνει σημαντική την κατανόηση της επίδρασης των μέσων αυτών στην ανάπτυξη των παιδιών. Υπάρχει αμφιβολία για το αν τα παιδιά καταλαβαίνουν το περιεχόμενο αυτών που βλέπουν στην τηλεόραση και του σημασιολογικού περιεχομένου που φέρουν τα μηνύματα αυτά (Cole, 1992).

Στο βαθμό που τα παιδιά δέχονται τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται στη τηλεόραση ως αποδεκτές, υπάρχει σοβαρός λόγος ανησυχίας σχετικά με το περιεχόμενο όσων προβάλλονται. Σε μία μελέτη για τα εθνικά στερεότυπα βρέθηκε ότι οι Αфро-Αμερικάνοι εμφανίζονταν στην τηλεόραση σαν υπηρέτες, μουσικοί, γελωτοποιοί (Smythe, 1954). Οι Ιταλοί συνήθως παρουσιάζονται σαν μαφιόζοι, οι Λατινοαμερικάνοι σαν εγκληματίες έμποροι ναρκωτικών (Berry & Asamen, 1993).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικοί ρόλοι που παρουσιάζονται στην τηλεόραση είναι συνήθως για τους άντρες αποφασιστικότητα και επιθετικότητα ενώ για τις γυναίκες η θυματοποίηση καθίσταται σύνηθης. Στη μεταξύ τους σχέση οι άντρες κατέχουν μία θέση εξουσίας και κυριαρχίας ενώ οι γυναίκες διατηρούν μια στάση υπακοής απέναντί τους

(Signorelli, 1991, 1993). Όλα τα παραπάνω συνδέονται με τη στάση των παιδιών απέναντι σε μειονότητες αλλά και κοινωνικά και γνωστικά σχήματα.

Πολλές μελέτες επίσης βρίσκουν μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θέαση τηλεοπτικής βίας και στην επιθετική δράση. Βρέθηκε ότι υπάρχει μία αιτιώδη σχέση μεταξύ τηλεόρασης και επιθετικότητας (Cole, 1992). Αυτό σημαίνει ότι τα πιο επιθετικά παιδιά παρακολουθούσαν βίαια προγράμματα. Οι πιο πειστικές έρευνες είναι αυτές που πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν η τηλεόραση δεν είχε κάνει αισθητή την παρουσία της. Ο Tannis Williams (1986) πραγματοποίησε μία τέτοια μελέτη σε τρεις κοινότητες στον Καναδά, όπου η μία δεν είχε ποτέ πριν τηλεόραση, η άλλη είχε μόνο ένα κανάλι και η τρίτη είχε αρκετά διαθέσιμα κανάλια. Βρήκε ότι στην προηγούμενως απομονωμένη κοινότητα, η συμπεριφορά των παιδιών του δημοτικού έγινε εμφανώς πιο επιθετική στα δύο χρόνια μετά την εισαγωγή της τηλεόρασης. Το επίπεδο επιθετικότητας δεν άλλαξε στις άλλες δύο κοινότητες που είχαν πρότερη επαφή.

Φιλία

Καθώς ο σχολικός εκφοβισμός αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής έρευνας, άρχισε η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και η προσπάθεια προσδιορισμού της σχέσης τους με το φαινόμενο. Το προφίλ των θυτών και των θυμάτων είναι γνωστό και αναγνωρίσιμο από τους συνομηλίκους. Σε ποσοστό 85% των επεισοδίων, υπάρχουν παριστάμενοι (Pepler & Craig, 1994). Πολλές φορές μάλιστα στα επεισόδια δε συμμετέχουν μόνο θύτες και θύματα αλλά παρευρίσκονται και άλλα άτομα που παίζουν διάφορους ρόλους, όπως τον υπερασπιστή ή το βοηθό του θύτη και τον ενισχυτή (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, O'Sterman & Kaukianen, 1996). Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι έμμεσα εμπλεκόμενοι των περιστατικών είναι πιθανό να βρεθούν και οι ίδιοι στη θέση του θύματος (Ireland, 1999, 2001a; Ireland & Ireland, 2000).

Είναι πολύ σημαντικές οι σχέσεις εμπιστοσύνης σε αυτό το επίπεδο και για το θύμα και για το θύτη, αφού φαίνονται ότι επηρεάζουν την αυτοεικόνα του (Boulton and Smith, 1994), και ενισχύουν τις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας του (Ahmad & Smith, 1990, Menesini & Giannetti, 1997).

Σύμφωνα με τους Hodges and Perry (1996) τρεις είναι οι βασικοί κίνδυνοι για τη θυματοποίηση, ξεκινώντας από το να έχει ένα παιδί λίγους φίλους, να έχει φίλους που δεν μπορούν να τον υπερασπιστούν, και να απορριφθεί από μία ομάδα συνομήλικων. Μία έρευνα στις Η.Π.Α. δείχνει ότι τα περισσότερα θύματα δεν έχουν 'κολλητό' φίλο ή μία

φιλική σχέση υψηλής ποιότητας (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999). Σε μία άλλη έρευνα στην Αγγλία αυτή τη φορά, τα θύματα βρέθηκαν με τα υψηλότερα επίπεδα μοναχικότητας (Boulton & Underwood, 1992).

Ερευνώντας αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, προέκυψε ότι τα παιδιά που είχαν κάποιον να απευθυνθούν για βοήθεια την ώρα της επίθεσης, ήταν πιθανότερο να θέσουν ένα τέλος στο φαινόμενο γενικότερα (Kochenderfer & Ladd, 1997). Τα αγόρια από τη μία φαίνονται να έχουν λιγότερους φίλους και να βρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό μόνοι κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων από την άλλη (Maccoby, 1999). Το γεγονός αυτό ίσως εξηγείται λόγω του ότι τα κορίτσια έχουν πιο στενές φίλιες και φαίνονται πιο εκφραστικά (Pellegrini & Smith, 1998).

1.5 Χαρακτηριστικά θυμάτων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού

Στο παρελθόν έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του θύματος και του θύτη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Swain, 1998). Παρ' όλα αυτά το προφίλ των θυτών και των θυμάτων είναι αναγνωρίσιμο και ευδιάκριτο από τη νεανική κοινότητα (Pepler & Craig, 1994). Παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια να διευκρινιστούν οι διαφορές μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το λόγο αυτό.

Χαρακτηριστικά θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού

Μερικά στοιχεία που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις με νεαρούς υποστηρικτές των θυμάτων, σε μία προσπάθεια να προσδιοριστεί η μορφή του θύματος, τα θύματα παρουσιάζονται μικρής ηλικίας και ασυνήθιστης εμφάνισης (Connell & Farrington, 1996). Μελέτες επίσης έδειξαν ότι τα θύματα σπανίως έχουν υπάρξει στο παρελθόν δράστες επιθετικής συμπεριφοράς (Ireland, 1999; Power, Kusel, & Perry 1997). Τα θύματα επίσης σκιαγραφούνται ως άτομα με δυσκολία ένδειξης αποφασιστικότητας σε καταστάσεις, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, στερούνται εμφανώς σεβασμού από την πλειοψηφία των συνομηλίκων, είναι ντροπαλοί, αδύναμοι και δεν έχουν σταθερό και ισορροπημένο δίκτυο φίλων (DfEE, 1994). Επιπλέον, η ανεκτικότητά τους και η έλλειψη αντίδρασης σε επεισόδια που δέχονται επιθετικότητα, έχει αποδειχθεί ότι ενθαρρύνει την επανάληψη τους (Kochenderfer-Ladd, 2003; Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

Η υπόθεση για τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στα θύματα, επιβεβαιώθηκε και από τους O'Moore και Hillery (1991) σε παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Ο Byrne (1994) προσέθεσε σε αυτά τα στοιχεία και τις ενδείξεις χαμηλής αυτό-αξιολόγησης και αυτοπραγμάτωσης.

Η ψυχική υγεία των παιδιών-θυμάτων θίγεται αναμφίβολα από το φαινόμενο του εκφοβισμού, αφού από έρευνες έχει αποδειχθεί η αιτιώδης σχέση μεταξύ άγχους, κατάθλιψης και επεισοδίων εκφοβισμού (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Σε μία εκτεταμένη επιδημιολογική έρευνα σε έφηβους ηλικίας 14-16, βρέθηκε ένα ποσοστό 26% κοριτσιών που εμφάνισαν κατάθλιψη και ένα 8% που εμφάνισαν αυτοκτονικό ιδεασμό, ενώ για τα αγόρια τα ποσοστά ανέρχονται σε 16% και 4% αντίστοιχα (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rimpelae & Rantanen 1999). Αυτά τα στοιχεία μαρτυρούν την επιτακτική αναγκαιότητα αντιμετώπισης του φαινομένου.

Αντίθετα, έχουν διεξαχθεί έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην ίδια κατεύθυνση που αποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό 70% των παιδιών με κατάθλιψη υποφέρουν από επεισόδια σχολικού εκφοβισμού (Salmon, James, Cassidy, & Javaloyes, 2000). Επιπλέον τα θύματα συνδέονται με μοναχικότητα, χαμηλή ικανότητα κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής καθώς και με υψηλή επικινδυνότητα σε χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών. Η χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση και η έλλειψη κοινωνικού δικτύου είναι επίσης πιθανά (Nansel et al., 2001).

Εν συνεχεία, τα θύματα των επεισοδίων φαίνονται να μην έχουν γερές βάσεις από την οικογένεια τους στο αίσθημα αγάπης και σεβασμού κι έτσι σχηματίζουν το ίδιο σύστημα και στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Perry, Hodges & Egan, 2001). Επίσης, όταν στην οικογένεια ενυπάρχει επιθετικότητα, τα παιδιά αναπτύσσουν ενοχοποιητικά συναισθήματα, που με τη σειρά τους επιτρέπουν στους θύτες να επιβληθούν (Graham and Junonen, 2001a).

Τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού έχουν συνδεθεί επίσης με πονοκεφάλους, στομαχόπονους, 'βρέξιμο' του κρεβατιού και αϋπνίες (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Παρά τις αναφορές και το συσχετισμό της παρενόχλησης με όλα τα παραπάνω, μέχρι πρόσφατα, το bullying δε θεωρείτο παράγοντας επίδρασης στην ψυχική και σωματική υγεία (Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1998).

Χαρακτηριστικά θυτών του σχολικού εκφοβισμού

Η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζει πολλές ψυχολογικές δυσλειτουργίες, όπως περιγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχολογικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV, American Psychological Association (APA), 1994). «Η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί στις μέρες μας το συχνότερο λόγο για ένα παιδί ή έφηβο ώστε να απευθυνθεί σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας» (Carlson, 1995).

Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι οι θυτές εκφοβιστικών ενεργειών προέρχονται από οικογένειες όπου η επιθετική συμπεριφορά είναι συνήθης, υπό την έννοια ότι τα παιδιά αυτά έχουν μάθει αυτό τον τρόπο αλληλεπίδρασης μέσα από διαδικασίες όπως τιμωρία μέσω σωματικής βίας (corporal punishment) (Carney & Merrell, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Olweus (1980) αναφέρει ότι οι γονείς των θυτών σημειώνουν ανεκτικότητα σε φαινόμενα επιθετικότητας ως ανάξια προσοχής.

Επιπρόσθετα, το οικογενειακό περιβάλλον των θυτών δίνει παραδείγματα επιθετικής συμπεριφοράς, τα οποία αναπαράγονται από τα παιδιά μέσω της παρατήρησης (Bernstein & Watson, 1997). Αυτά τα δεδομένα ισχυροποιούν τις θεωρίες της μάθησης μέσω του περιβάλλοντος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Bandura, 1997).

Φαίνεται επίσης ότι οι θυτές έχουν σχηματίσει στο μυαλό τους μία θετική εικόνα για τη χρήση της επιθετικότητας για τη διεκδίκηση αυτού που θέλουν (proactive aggression). Αυτό το σχήμα είναι δεδομένο ότι προέρχεται από την ανατροφή τους (Carney & Merrell, 2001).

Η εμπάθεια επίσης στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζει όλα τα επίπεδα των θυτών (Bernstein & Watson 1997). Πολλοί θυτές παρουσιάζουν αισθήματα δυστυχίας και δυσαρέσκειας προς το σχολείο, κάτι που συνδέεται άρρηκτα με ότι αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με το Δικαίωμα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης (Rigby & Slee, 1993b).

Τα επίπεδα άγχους και αυτοεκτίμησης των θυτών φαίνονται να κινούνται στα ίδια επίπεδα με αυτά των συνομηλίκων τους (Carney & Merrell, 2001). Το ίδιο δεν ισχύει για την καταθλιπτική διαταραχή, όπου οι θυτές παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001).

Όσον αφορά στο άγχος, τα παιδιά παρουσίασαν ωστόσο χαμηλότερα επίπεδα από τους συνομηλίκους τους (Kumpulainen *et al*, 1998). Σε μία άλλη έρευνα μάλιστα, βρέθηκε

ότι η υπόθεση που υποστηρίζει τα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό για τους θύτες, καταρρίπτεται ολοκληρωτικά (Slee 1995).

Χαρακτηριστικά των παρισταμένων του σχολικού εκφοβισμού

Στη σύγχρονη εποχή, είναι γνωστό πλέον ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητική επίδραση σε παιδιά που δέχονται συχνές και επαναλαμβανόμενες επιθέσεις (Rigby, 2003b). Τα τελευταία χρόνια, η προσέγγιση του φαινομένου έχει αλλάξει και οι ειδικοί δε μελετούν το φαινόμενο πλέον σαν το αποτέλεσμα των διαπροσωπικών συγκρούσεων της σχολικής κοινότητας. Η σημερινή προσέγγιση στρέφεται στους κοινωνικούς ρόλους των υποομάδων που συμμετέχουν στα επεισόδια (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Pepler & Craig, 1995). Τοιουτοτρόπως, δίνεται έμφαση στους κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν οι παριστάμενοι του φαινομένου (Andreou & Metallidou, 2004). Υποστηρίζεται ότι ο ρόλος τους έχει πρωταρχική σημασία για την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση του φαινομένου (Menesini, Codecasa, & Benelli, 2003).

Σε μία πρόσφατη έρευνα (Rigby & Johnson, 2006) στην Αυστραλία, μελετήθηκε το φαινόμενο σε συνάρτηση με τη στάση των παρισταμένων συνομιλήκων. Βρέθηκε ότι ένα ποσοστό 20% με 31% δέχονται συχνά επιθέσεις. Ένα 43% των παρισταμένων απάντησαν ότι σε μία υποθετική επίθεση θα επενέβαιναν σίγουρα προς υπεράσπιση του θύματος, ενώ ένα 23% πως σίγουρα δεν θα επενέβαιναν. Στην πραγματικότητα όμως, όταν ερωτήθησαν για προηγούμενες στάσεις τους στο παρελθόν, τα ποσοστά μειώθηκαν στο 13.7% και 14.2% αντίστοιχα για τις δύο περιπτώσεις.

Ο ρόλος των παριστάμενων λοιπόν είναι καθοριστικός για την πορεία του φαινομένου καθώς παίζουν κάποιους ρόλους 'κλειδιά', όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη σχετική βιβλιογραφία (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Farmer et al., 2002; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006; Salmivalli, 1999). Όταν οι παριστάμενοι πάρουν θέση στα επεισόδια, το συνηθέστερο είναι να τερματιστούν επιτυχώς (Craig et al., 2000).

Δυστυχώς όμως οι παριστάμενοι τις περισσότερες φορές εθαρρύνουν τους θύτες εκφράζοντας προσοχή και σεβασμό, ακόμα και έμπρακτη ενθάρρυνση προς τα άτομα τους (Craig & Pepler, 1997; Salmivalli, 1999, Smith-Khuri et al., 2004). Μια άλλη έρευνα (Cowie, 2000) έφερε στο φως στοιχεία σχετικά με το φύλο των παρισταμένων. Τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλές τιμές στην υποστήριξη των θυμάτων. Επιπλέον δυσκολεύονται σαν παριστάμενοι να αναφέρουν ένα επεισόδιο εκφοβισμού.

Η έρευνα των Frey , Hirschstein και Edstrom (2009) υπέδειξε τρεις κατηγορίες παρισταμένων. Αρχικά είναι οι παθητικοί που χαρακτηρίζονται από μία αδιαφορία για το γεγονός πουπραγματοποιείται μπροστα τους ή αλλιώς διακατέχονται από μία συναισθηματική διέγερση η οποία καταλήγει σε βίωση φόβου. Σε κάθε περίπτωση, οι παθητικοί (passive) παριστάμενοι δεν αντιδρούν για τους δικούς τους λόγους. Από την άλλη, είναι οι ενθαρρυντικοί παριστάμενοι, οι οποίοι επικροτούν τη συμπεριφορά των θυτών με γέλια ή φωνές στα επεισόδια. Τέλος, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, υπάρχουν οι ‘εριστικοί’ (destructive) παριστάμενοι, οι οποίοι δεν είναι επιθετικοί προς τα θύματα αλλά διακρίνονται από έναν αρνητισμό προς αυτά.

Μία διαφορετική έρευνα (Janson, Carney, Hazier, & Insoo, 2009) που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες που είχαν παρευρεθεί σε επεισόδια όταν ήταν παιδιά, ερεύνησε την επίδραση των επεισοδίων στη μετέπειτα ζωή τους και συγκεκριμένα μελετήθηκε η εμφάνιση αγχώδους διαταραχής. Οι γυναίκες βρέθηκαν να επηρεάζονται από τον έμμεσο εκφοβισμό (relational bullying) περισσότερο από τους άντρες, και ειδικότερα από την ψυχολογική βία (emotional harm) με έντονα συναισθήματα εκμετάλλευσης (Crick & Grotpeter, 1995; Monks & Smith, 2006). Το ψυχολογικό τραύμα που δημιουργήθηκε από προηγούμενα επεισόδια εκφοβισμού στην παιδική ηλικία (Janson & Hazier, 2004) συγκρίθηκε σε αυτή την έρευνα με το τραύμα ατόμων μετά από σεισμούς (Marmar, Weiss, Metzler, Ronfeldt, & Foreman, 1996; Weis, Marmar, Metzler, & Ronfeldt, 1995). Τα ευρήματα δεν υπέδειξαν σημαντικές διαφορές στα δύο είδη ψυχολογικού τραύματος.

Η ίδια έρευνα, προσφέρει στοιχεία σχετικά με τις παραμέτρους του εκφοβισμού για την εμφάνιση άγχους μελλοντικά. Ανάμεσα στο είδος του εκφοβισμού, την επανάληψη, τη διάρκεια και την ένταση του επεισοδίου, βρέθηκε ότι η συχνή παρατήρηση του φαινομένου επιδρά περισσότερο.

1.6 Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Εγκληματικότητα στα σχολεία

Σύμφωνα με τους Singer, Miller, Guo, Flannery, Frierson και Slovak (1999), η βία στα σχολεία δε δείχνει να μειώνεται σταδιακά ενώ η βία στην εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών φαίνεται να αυξάνεται ραγδαία (U.S. Department of Education, 2002a).

Ο σχολικός εκφοβισμός κάνει αισθητή την παρουσία του με επεισόδια όπως απειλές (Singer & Flannery, 2000), οπλοφορία (Centers for Disease Control, 2000), σπάνια ανθρωποκτονία (Kachur et al., 1996), και σπέρνει το φόβο για δολοφονίες (Anderson et al., 2001; Moore, Petrie, Braga, & McLaughlin, 2003).

Προς αποφυγή αυτών των χειρίστων μορφών εγκληματικότητας, η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση της Καρολίνας αποφάσισε να θέσει το ζήτημα της ασφάλειας σε πρώτο επίπεδο (U.S. Department of Education, 1993). Έτσι, η κατάληξη ήταν «από το 2000, κάθε σχολείο στην Αμερική θα είναι ελεύθερο από τα ναρκωτικά και από τη βία και θα προσφέρει ένα πειθαρχημένο περιβάλλον προαγωγή της γνώσης» (U.S. Department of Education, 1993).

Γίνεται έτσι κατανοητό ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Αμερική έχει θορυβήσει όχι μόνο το χώρο της επιστήμης, αλλά έχει κινητοποιήσει και τις τοπικές αρχές. «Παρά τη λήψη αυτών των μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης, τα σχολεία μας υποφέρουν ακόμα από αυτό το φαινόμενο» (Safe Schools, Healthy Start Initiative (U.S. Department of Education, 2001b)).

Στη διάρκεια των ετών 1994-1999, στην Καρολίνα, παρατηρήθηκαν 220 επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, από τα οποία τα 172 κατέληξαν σε ανθρωποκτονίες, 30 ανθρωποκτονίες, 5 νόμιμοι θάνατοι παρέμβασης, 2 θάνατοι λόγω φωτιάς με το 68% των περιστατικών αυτών να οφείλεται σε μαθητές (Anderson, et al., 2001).

Παρά το γεγονός ότι πάλι στην Αμερική, η πιθανότητα να βρεθεί θύμα ανθρωποκτονίας ένα παιδί είναι χαμηλή, οι μαθητές δεν είναι εφησυχασμένοι από άλλες μορφές βίας. Το σχολικό έτος 2000 καταμέτρησε 1,9 εκατομμύρια άλλα εγκλήματα σε μαθητές ηλικίας 12-18 ετών. 128.000 εξ αυτών υπήρξαν θύματα σοβαρών επεισοδίων βίας (σεξουαλική παρενόχληση, βιασμός) (U.S. Department of Education, 2002a).

Επίσης, αναφορικά με την οπλοφορία τα ποσοστά σημειώνουν ότι 17% του δείγματος έφεραν όπλο τις περασμένες 30 μέρες και ένα 7% το έφερε και στο σχολικό περιβάλλον (Centers for Disease Control, 2000). Ένα ποσοστό 10% του μαθητικού πληθυσμού ηλικίας 15-18 ετών, βρέθηκε να έχει απειληθεί ή τραυματιστεί από όπλο (U.S. Department of Education, 2002a). Στη διάρκεια των ετών 1992-2001, καταμετρήθηκαν 35 επεισόδια, κατά τα οποία μαθητές εμφανίστηκαν στο σχολείο και άρχισαν να πυροβολούν τους συμμαθητές και καθηγητές τους (Moore, 2003).

Τα περιστατικά αυτά είναι ενδεικτικά ώστε να περιγραφθούν οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Αυτά τα στατιστικά στοιχεία δεν αποτελούν σαφώς

αντιπροσωπευτικά δείγματα του εκφοβισμού παγκοσμίως και σε σφαιρικό επίπεδο, αλλά είναι χαρακτηριστικά των πιο έντονων μορφών του φαινομένου, ώστε το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις ή σε μελλοντικό επίπεδο, όπου δεν έχει αντιμετωπιστεί το ζήτημα, να αποτελεί ένα μη ασφαλές πλαίσιο για τα παιδιά, την εκπαίδευση και την ανατροφή τους.

Επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία

Η έκθεση ενός παιδιού στη βία, είτε υπάρξει απλά μάρτυρας είτε θύμα του επεισοδίου, συνδέεται με πολυάριθμες συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, όπως μετατραυματικό στρες, άγχος, θυμός, κατάθλιψη, απομόνωση, αυτοκαταστροφική και επιθετική συμπεριφορά (Breslau, Davis, Andreski & Peterson, 1991; Flannery, 1999; Flannery, Singer, & Wester, 2001; Hurt, Malmud, Brodsky & Gianetta, 2001; Overstreet & Braun, 2000).

Τα παιδιά που έχουν θυματοποιηθεί συστηματικά έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και μοναξιάς από εκείνα που δεν είχαν ποτέ πρότερη εκφοβιστική εμπειρία (Crick & Grotpeter, 1995; Crick & Bigbee, 1998). Ο Reardon (1997) για παράδειγμα αναφέρει ότι «ο εκφοβισμός δύναται να επιφέρει σοβαρή ψυχολογική, ακαδημαϊκή και σωματική βλάβη στο θύμα, ένα ανεπανόρθωτο τραύμα στο δράστη και μία ανευθυνότητα στον παρατηρητή».

Σε μία φιλανδική έρευνα του 2001 (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001) φάνηκαν εμφανώς τα ψυχιατρικά προβλήματα σε θύτες και θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Το 1/3 των θυτών παρουσίασε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, το 12.9% κατάθλιψη και το 12.5% εναντιωματική διαταραχή συμπεριφοράς. Στα θύματα από την άλλη, το 14.4% έπασχε από Δ.Ε.Π., το 17.7% από κατάθλιψη και τέλος υψηλό δείκτη άγχους (8.7%), κάτι που δε συναντάται στους θύτες. Η πιθανότητα συνάντησης ψυχιατρικού προβλήματος ήταν σαφέστατα μεγαλύτερη στα παιδιά που εμπλέκονταν σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σε μία έρευνα που ξεκίνησε στη Δανία το 1990 και ολοκληρώθηκε το 2002, μελετήθηκε η επίπτωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών των σχολικών χρόνων στην ενήλικη ζωή. Βρέθηκε ότι η έκθεση του ατόμου σε επεισόδια εκφοβισμού αυξάνουν το δείκτη επικινδυνότητας για την εμφάνιση κατάθλιψης στα επόμενα χρόνια προς την ενηλικίωση (Pernille Due, Damsgaard, Lund & Holstein, 2009).

Σε μία εκτενή έρευνα (Coolidge, Denboer & Segal, 2004) (41 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που διεξήχθη στην Αμερική, όπου όπως σημειώθηκε

παραπάνω το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα έντονο, μελετήθηκαν οι διαταραχές από το DSM-IV. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν οι κλινικές διαταραχές του άξονα 1 και οι διαταραχές προσωπικότητας του άξονα 2 σύμφωνα με το CPNI (Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory των Coolidge, 1998; Coolidge, Thede, Stewart, & Segal, 2002). Οι διαταραχές που συναντώνται, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.5α : Διαταραχές από το DSM-IV που συνδέονται με τον εκφοβισμό

| Άξονας 1 | T-Σκορ Θυτών | T-Σκορ Ομάδας ελέγχου |
|------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ΔΕΠΥ | 10.9 | 10.9 |
| Διαγωγής | 15.4 | 10.5 |
| Εναντιωματική-προκλητική | 13.0 | 11.6 |
| Μείζων καταθλιπτική | 15.6 | 13.1 |
| Αγχώδεις | 9.8 | 11.4 |
| Άξονας 2 | | |
| Ψυχαναγκαστική- Καταναγκαστική | 13.7 | 12.0 |
| Παρανοειδής | 10.9 | 11.1 |
| Δραματική | 13.4 | 12.7 |
| Εξαρτημένη | 11.7 | 10.3 |
| Μεταιχμιακή | 13.1 | 11.7 |
| Κατάθλιψη | 12.6 | 10.1 |
| Σχιζοειδής | 11.7 | 11.5 |
| Ναρκισσιστική | 12.6 | 10.5 |
| Σχιζότυπη | 11.7 | 11.6 |
| Αποφευκτική | 13.4 | 13.5 |
| Νευροψυχολογικές κλίμακες | | |
| Μη προσδιοριζόμενες αλλιώς | 12.7 | 11.3 |
| Νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες | 12.2 | 12.2 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| Ήπιες γνωσιακές | 12.2 | 11.8 |
| Άλλες κλινικές κλίμακες | | |
| Επικινδυνότητα | 13.6 | 12.9 |
| Επιθετικότητα | 12.2 | 11.3 |
| Δυσκολία αυτοελέγχου αναστολής | 11.8 | 9.8 |

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μία συσχέτιση της ψυχοπαθολογίας με το σχολικό εκφοβισμό. Αξιοσημείωτα σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους θύτες και στην ομάδα ελέγχου διακρίνονται στην εναντιωματική διαταραχή και στη διαταραχή κατάθλιψης. Οι αγχώδεις διαταραχές δε σημειώνουν μεγάλη απόκλιση από τις τιμές της ομάδας ελέγχου, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά η διαφορά δεν είναι και ανάξια λόγου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου σημειώνει υψηλότερα σκορ στις αγχώδεις διαταραχές! Αυτό δεν είναι δυνατό να το ερμηνεύσουμε εφόσον πολλές παράμετροι της έρευνας δε μας είναι γνωστές.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, στον άξονα 2, προκύπτουν πολλές διαφορές στις δύο ομάδες παιδιών, μεταξύ των οποίων οι σημαντικότερες εντοπίζονται στην ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή, στην παρανοειδή διαταραχή, στη δραματική διαταραχή, στην καταθλιπτική διαταραχή και στη σχιζοειδή διαταραχή.

Τα εν προκειμένω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από μία πρόσφατη έρευνα (Shojaei, Wazana, Gilbert & Kovess, 2009) που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία σε ένα δείγμα 1.274 μαθητών. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν τη μεγάλη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και ψυχικής υγείας, ειδικότερα στην εναντιωματική διαταραχή και στην κατάθλιψη.

Σε άλλες έρευνες παρατηρούνται ευρήματα σχετικά με την εμφάνιση διαταραχών στην ομάδα των θυτών του σχολικού εκφοβισμού. Μερικές από αυτές είναι η χρήση ουσιών (Nansel et al., 2001), η εναντιωματική και η καταθλιπτική διαταραχή (Kumpulainen et al., 2001) και ο αυτοκτινικός ιδεασμός (Kaltiala-Heino et al., 2000).

Ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται επίσης με χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση, κάτι που επιβεβαιώνεται από πολυάριθμες έρευνες (Nansel et al., 2001, cf. Schwartz et al., 2005). Σύμφωνα με τον Hazler (1996), 17% των θυμάτων υποφέρουν από προβλήματα χαμηλής ακαδημαϊκής απόδοσης.. Σε μία άλλη έρευνα, ένα 14% θυμάτων-μαθητών λυκείου και ένα 22% θυμάτων-μαθητών γυμνασίου ανέφεραν ότι με την έκθεσή τους σε επεισόδια,

μειώθηκε σημαντικά η ικανότητά τους να μάθουν στο σχολείο (Hoover & Oliver, 1996). Ως συμπέρασμα, η ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί πρωταρχικής σημασίας προϋπόθεση για τη διαδικασία της μάθησης (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry 2003)..

Κατά γενική ομολογία, η έκθεση στη βία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον κίνδυνο αναπαραγωγής επιθετικών και βίαιων επεισοδίων (Flannery, Singer, & Wester, 2001). Για παράδειγμα, σε μία διαχρονική έρευνα, έφηβοι που είχαν υπάρξει θύματα κακομεταχείρισης πριν την ηλικία των 12 ετών ήταν 24% πιθανότερο να επιδείξουν δείγματα παρόμοιας συμπεριφοράς στο λύκειο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν τέτοιο παρελθόν (Thornberry, 1994). Η διεθνής βιβλιογραφία φαίνεται να συμφωνεί στο ότι οι πιθανότητες εκδήλωσης κάποιας διαταραχής του συναισθήματος συνδέεται άμεσα με την πρότερη εμπειρία επεισοδίων εκφοβισμού (Verhulst & van der Ende, 1992).

Σύμφωνα με το Rigby, (1999) η εφηβεία αποτελεί την ηλικιακή ομάδα με την μεγαλύτερη επικινδυνότητα εκδήλωσης και εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και τα φαινόμενα παρατηρούνται με μία έντονη και διαρκή μορφή σε αυτή την ηλικία. Ίσως αυτό συνδέεται και με φαινόμενα προηγούμενης έκθεσης του ατόμου σε επεισόδια, τα οποία δρουν αθροιστικά σε αυτή την ηλικία. Για αυτό το λόγο θεωρείται ότι σε αυτή την ηλικία εμφανίζονται έντονα διαταραχές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Whitney and Smith, 1993).

Φαίνεται από προηγούμενες έρευνες ότι τα παιδιά που δεν έχουν εμπλακεί σε παρόμοια επεισόδια χαρακτηρίζονται από εξωστρεφείς συμπεριφορές, ενώ οι θύτες και τα θύματα παρουσιάζουν εσωστρεφείς συμπεριφορές και ο κοινωνικός τους κύκλος καθίσταται περιορισμένος, επηρεάζοντας έτσι και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Hugh-Jones & Smith, 1999).

Άλλοι ερευνητές πάλι, δε δέχονται την αιτιώδη σχέση του εκφοβισμού με τις διαταραχές στην ψυχική υγεία. Προτείνουν ως πιθανή εξήγηση αυτής της σύνδεσης διαταραχών και εκφοβισμού, μία θεωρία βασισμένη σε προσαρμοστικές δυσλειτουργίες των παιδιών (Kochenderfer and Ladd, 1996). Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με αυτούς, ο σχολικός εκφοβισμός προκαλείται από την αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, προς επιβεβαίωση της αιτιώδους σχέσης ψυχικής υγείας και εκφοβισμού, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες αυτή τη φορά, οι οποίοι εκδήλωναν κοινωνική φοβία από τη μία και προβλήματα εθισμού και κρίσεις πανικού,

έδειξε επίσης πως τα προβλήματα αυτά σχετίζονταν με επεισόδια σχολικού εκφοβισμού στο παρελθόν σε ποσοστά 92%, 50% και 35% αντίστοιχα. (McCabe, Martin, Summerfeldt, Liss & Swinson, 2003)

Σε μία έρευνα, το 8% παιδιών που βίωναν καθημερινά βία στο σχολείο προσπάθησαν να το σκάσουν ή να αυτοκτονήσουν (Cullingford & Morrison, 1995). Τα θύματα εκφοβιστικής δράσης και ειδικά τα κορίτσια είναι πολύ πιθανότερο να αναφέρουν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού (Kaltiala et al., 1999; Rigby & Slee, 1999).

Μελετώντας τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία στη Φιλανδία, οι Kumpulainen, Rasanen και Henttonen (1999), χρησιμοποίησαν το Ερωτηματολόγιο για την κατάθλιψη στα παιδιά (Children Depression Inventory-CDI) ερωτηματολόγιο, το ίδιο που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα για τη μελέτη του επιπέδου άγχους των παιδιών. Η έρευνα επαναλήφθηκε μετά από τέσσερα χρόνια στα ίδια παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν στην πρώτη έρευνα ότι σε δείγμα 1268 παιδιών, ένα 8.5% των παιδιών ήταν θύτες, ένα 6.8% θύμα-θύτης, ένα 11% θύματα, ενώ στη δεύτερη έρευνα, τα ποσοστά για τους θύτες ήταν 7.9% , για την κατηγορία θύμα-θύτης 10.3% και για τα θύματα 5.3%. Ένα ποσοστό 56% των παιδιών θυτών, ύστερα από τέσσερα χρόνια κατηγοριοποιήθηκε στα θύματα-θύτες. Οι διαφορές στο φύλο, αναφορικά με τα θύματα δεν ήταν μεγάλες. Σοβαρές διαφορές σημειώθηκαν στην ομάδα των θυτών, όπως φαίνεται και από το παρακάτω πίνακα

Πίνακας 1.5β : Ποσοστά παιδιών θυτών, θυτών-θυμάτων, ομάδα ελέγχου

| κατηγορίες | 1 ^η έρευνα | 2 ^η έρευνα |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| Θύτες | 8.5% | 7.9% |
| Αγόρια | 14.2%δείγματος | 13.3% δείγματος |
| Κορίτσια | 2.6%δείγματος | 2.3% δείγματος |
| Θύτες-Θύματα | 6.8% | 10.3% |
| Αγόρια | 11.3%δείγματος | 12.3% δείγματος |
| Κορίτσια | 2.1% δείγματος | 7.9% δείγματος |
| Θύματα | 11% | 5.3% |
| Αγόρια | 11.8% δείγματος | 6.0% δείγματος |
| Κορίτσια | 10.1% δείγματος | 4.5% δείγματος |

| | | |
|---------------|-----------------|-----------------|
| Ομάδα ελέγχου | 73.7% | 76.6% |
| Αγόρια | 62.7% δείγματος | 68.1% δείγματος |
| Κορίτσια | 85.2% δείγματος | 85.4% δείγματος |

Σχετικά με τις ηλικιακές διαφορές στο φαινόμενο του εκφοβισμού, πράγμα το οποίο θα εξεταστεί και στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν για ακόμη μία φορά ότι τα μικρότερα παιδιά είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν (Whitney & Smith, 1993), ενώ τα μεγαλύτερα να εκφοβίσουν (Boulton & Underwood, 1992).

Εν προκειμένω, η διερεύνηση της ψυχικής υγείας, σύμφωνα με το CDI, έδειξε τα εξής αποτελέσματα για την καταθλιπτική διαταραχή.

Πίνακας 15γ : Ποσοστά παιδιών σε σχέση με την κατάθλιψη (CDI)

| κατηγορίες | CDI κατάθλιψη |
|-----------------------|---------------|
| Θύτες | |
| 1 ^η έρευνα | 9.3% |
| 2 ^η έρευνα | 19.0% |
| Θύτες-Θύματα | |
| 1 ^η έρευνα | 32.6% |
| 2 ^η έρευνα | 8.5% |
| Θύματα | |
| 1 ^η έρευνα | 17.3% |
| 2 ^η έρευνα | 35.8% |
| Ομάδα ελέγχου | |
| 1 ^η έρευνα | 7.0% |
| 2 ^η έρευνα | 7.1% |

Φαίνεται ξεκάθαρα λοιπόν ότι η ψυχική υγεία σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό. Η ομάδα ελέγχου σημειώνει πολύ χαμηλά σκορ στην καταθλιπτική διαταραχή. Υψηλή επικινδυνότητα προκύπτει στην ομάδα των θυτών-θυμάτων και στα θύματα. Στη συνέχεια,

θα μελετηθούν εκ νέου τα παραπάνω στοιχεία (φύλο, ηλικία, ψυχική υγεία) με τη βοήθεια του ίδιου ψυχομετρικού εργαλείου (CDI), προς επιβεβαίωση ή απόρριψη των στοιχείων αυτών στην ελληνική πραγματικότητα.

Ολοκληρώνοντας, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς συναντάμε και στην σωματική υγεία των παιδιών-θύματων υπό τη μορφή σωματόμορφων διαταραχών. Ο Rigby (1999, 2000) βρήκε ότι τα θύματα επίμονης επιθετικής συμπεριφοράς ανέπτυσαν μία σειρά από σωματικές ενοχλήσεις όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους σαν αποτέλεσμα του σωματικού και ψυχολογικού στρες που βίωναν εκτεθειμένα στο σχολικό περιβάλλον, που συχνά απαιτείτο ιατρική παρακολούθηση και επίβλεψη (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Τα θύματα επίσης χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα υγείας σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους συνομηλίκους τους, με τα κορίτσια να βρίσκονται σε σοβαρότερη θέση από τα αγόρια (Junger, Stroebe & Van der Laan, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelae & Rantanen, 2000).

2.1 Έρευνα-Στόχος

Υποθέσεις

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, στόχος της έρευνας είναι η μελέτη του παιδικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, όπως εμφανίζεται στα δημόσια ελληνικά σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε το βαθμό του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με:

A) το φύλο

B) την ηλικία

Γ) την ψυχική υγεία (άγχος, κατάθλιψη)

Υποθέτουμε λοιπόν ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού από τα κορίτσια, είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998).

Σε ότι σχετίζεται με την ηλικία, υποθέτουμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (ΣΤ΄ τάξης) εμπλέκονται συχνότερα σε επεισόδια από τα μικρότερα παιδιά (Ε΄ τάξης). Όσον αφορά δηλαδή τους θύτες του φαινομένου, τα παιδιά ηλικίας 12 ετών είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν τη συμπεριφορά αυτή (Carney, Merrell, 2001). Αντίθετα, τα θύματα θα βρεθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε μικρότερη τάξη, όπως υπαγορεύει και η σχετική βιβλιογραφία (Elsea, Rees, 2001).

Επιπρόσθετα, υποθέτουμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται θετικά με την ψυχική υγεία. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που φαίνονται από την έρευνα να εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού καθοιονδήποτε τρόπο (ως θύμα, θύτης ή παριστάμενος), αναμένεται να παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές διαταραχές, όπως άγχος, κατάθλιψη από τα παιδιά που απέχουν από επεισόδια (ομάδα ελέγχου-ούτε θύμα/ούτε θύτης) (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001).

Τέλος, αναμένεται ότι το φύλο, στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, συνεισφέρει στην πρόβλεψη της ψυχικής υγείας, σε επίπεδο κατάθλιψης και άγχους. Αναλυτικότερα, υποθέτουμε ότι τα αγόρια που χαρακτηρίζονται μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία, θύματα, θύτες ή παριστάμενοι θα εκδηλώνουν συναισθηματικές διαταραχές σε μεγαλύτερο επίπεδο από τις μη εμπλεκόμενες μαθήτριες (Roland & Idse, 2001).

2.2 Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 369 παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών, ηλικία που αντιστοιχεί σε Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου. Ένα ποσοστό 50.4% στο συνολικό δείγμα είναι κορίτσια και ένα ποσοστό 49.6% είναι αγόρια. Επίσης ένα ποσοστό 50.4% αντιστοιχεί στα παιδιά της Ε' τάξης και ένα 49.6% αντιστοιχεί στην ΣΤ' (βλ.πίνακα 2.2 α).

Πίνακας 2.1 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 | 92 | 50.3 | 91 | 49.7 | 183 | 49.6 |
| Κορίτσια | 94 | 50.5 | 92 | 49.5 | 186 | 50.4 |
| Σύνολο | 186 | 50.4 | 183 | 49.6 | 369 | 100 |

Όπως παρατηρείται από τους πίνακες, το δείγμα είναι ισομερώς καταμερισμένο τόσο προς το φύλο όσο και προς την τάξη. Τα αποτελέσματα λοιπόν θα είναι το ίδιο αντιπροσωπευτικά για τα αγόρια και τα κορίτσια, αλλά και για την Ε' και ΣΤ' τάξη. Το γεγονός ότι λήφθηκε ίδιο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα είναι σημαντικό καθότι κατά γενική ομολογία τα κορίτσια στο σχολείο είναι πολύ περισσότερα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 9 σχολεία της Αθήνας. Το 1^ο, 2^ο, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής, το 3^ο, 4^ο Γαλατσίου, το 81^ο και 82^ο Αθηνών στα Πετράλωνα, το 2^ο Κηφισίας και το 1^ο Αμαρουσίου. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.2β, το δείγμα από τα σχολεία των Πετραλώνων είναι πολύ χαμηλό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία, τα οποία συστεγάζονταν, δε φιλοξενούσαν εκ των πραγμάτων πολλά παιδιά. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προήλθε από την Αγία Παρασκευή, σε ποσοστό 13.6%, 17.3% και 21.1%, δηλαδή συνολικά 52%. Το μισό δείγμα λοιπόν προέρχεται από τα Δημοτικά Σχολεία της Αγίας Παρασκευής.

Πίνακας 2.2 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συμμετεχόντων προς το Δημοτικό Σχολείο

| Δημοτικά Σχολεία | f | % |
|------------------------------|-----|------|
| 1 ^ο Αγ.Παρασκευής | 50 | 13.6 |
| 2 ^ο Αγ.Παρασκευής | 64 | 17.3 |
| 3 ^ο Αγ.Παρασκευής | 78 | 21.1 |
| 3 ^ο Γαλατσίου | 58 | 15.7 |
| 4 ^ο Γαλατσίου | 35 | 9.5 |
| 81 ^ο Αθηνών | 14 | 3.8 |
| 82 ^ο Αθηνών | 11 | 3.0 |
| 2 ^ο Κηφισίας | 28 | 7.6 |
| 1 ^ο Αμαρουσίου | 31 | 8.4 |
| Σύνολο | 369 | 100 |

Όσον αφορά τους μαθητές με αλλοεθνή καταγωγή, ένα ποσοστό της τάξης του 5.4%, το οποίο αντιστοιχεί σε 20 μαθητές, προέρχεται από άλλη χώρα. Αυτό που δε γνωρίζουμε ωστόσο σε αυτό το σημείο είναι η χρονική στιγμή της άφιξης του παιδιού στην Ελλάδα, καθότι στην περίπτωση που το παιδί έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα, δεν έχει μεγάλες διαφορές από τους έλληνες μαθητές. Για αυτούς τους λόγους, δε θα μελετηθεί αναλυτικά αυτή η παράμετρος.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατανομές ανάλογα με τον αν αυτοί είναι απόφοιτοι/τες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου ή ΑΕΙ/ΤΕΙ.2.2 γ.

Πίνακας 2.3 Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα.

| Επίπεδο Εκπαίδευσης | Μητέρα | | Πατέρας | |
|---------------------|--------|------|---------|------|
| | f | % | f | % |
| Δημοτικό | 9 | 2.4 | 13 | 3.5 |
| Γυμνάσιο | 18 | 4.9 | 26 | 7.1 |
| Λύκειο | 105 | 28.5 | 87 | 23.6 |
| ΑΕΙ/ΤΕΙ | 236 | 64.1 | 242 | 65.8 |

Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε στη χορήγηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια Το ερωτηματολόγιο Θυματοποίησης (Vernberg, Jacobs, & Hershberger, 1999), Η Κλίμακα Μέτρησης Της Κατάθλιψης, και η Κλίμακα Μέτρησης του Άγχους.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται μία σύντομη περιγραφή του σκοπού της μελέτης. Εν συνεχεία, γίνεται μία διευκρινιστική αναφορά στο απόρρητο και εθελοντικό χαρακτήρα του ερωτηματολογίου. Έχοντας υπ' όψιν ότι η έρευνα απευθύνεται σε παιδιά, υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα η προσπάθεια να καταλάβουν ότι δεν υπάρχει καμία πιθανότητα αναγνώρισης της ταυτότητας τους και ότι είναι πολύ σημαντικό να απαντήσουν ειλικρινά στις ερωτήσεις. Στην περίπτωση δε που το ερωτηματολόγιο τους προκαλέσει οποιαδήποτε αναστάτωση, η διακοπή της χορήγησης είναι επιτρεπτή και απόλυτα αποδεκτή.

Σε δεύτερο επίπεδο, ζητούνται κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως ηλικία, σχολείο, καταγωγή, διαμονή, μορφωτικό επίπεδο γονέων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή των τριών ερωτηματολογίων.

i. Peer Experiences Questionnaire (Vernberg)

Πρώτο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο για «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομιλήκους» (“Peer Experiences Questionnaire - PEQ”) του Vernberg (1999) (μτφ. – προσαρμογή Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2007) όπου τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με τη χρήση κλιμάκων Likert (1 έως 5) σε ερωτήσεις του τύπου: «ένας μαθητής με πείραξε με κακόβουλο τρόπο», «κυνήγησα μια μαθήτριά προσπαθώντας να της κάνω κακό». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ουσιαστικά 10 τμήματα ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα 4 πρώτα μέρη του ερωτηματολογίου για την ανάλυση.

Στην συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν κάποια από αυτά όπως: η έκθεση παιδιών σε συμπεριφορές εκφοβισμού (μέρος 1^ο), η διάπραξη τέτοιων συμπεριφορών σε άλλα παιδιά (μέρος 2^ο), το πώς αισθάνονται όταν παρίστανται ως θεατές σε καταστάσεις παρενόχλησης (μέρος 3^ο), ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές (μέρος 4^ο), το αν καταφεύγουν σε άλλες επικίνδυνες συμπεριφορές (μέρος 5^ο), η θυματοποίηση για λόγους διαφορετικότητας (μέρος 6^ο), τα χαρακτηριστικά των φίλων τους (μέρος 7^ο), η ψυχική τους διάθεση (μέρος 8^ο) και το πώς

αντιλαμβάνονται το σχολείο τους (μέρος 9^ο). Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι ικανοποιητική και κυμαίνεται από .48 έως .78 (Πίνακας 3).

ii. Revised Children's Manifest Anxiety Scale- RCMAS (Reynolds & Richmond, 1978)

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε από τους Cecil Reynolds και Bent Richmond για να αξιολογήσει τα επίπεδα άγχους στα παιδιά και τους εφήβους ηλικίας 6 με 17 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το παιδί μπαίνει σε μία από τις 5 κατηγορίες, σε κάθε μία από τις οποίες το άγχος μεταφράζεται σε α) φυσιολογικό, β) ανησυχία / υπερευαίσθησία, γ) κοινωνική ανησυχία / ελλιπή συγκέντρωση, δ) υπερβολικό άγχος και ε) τέλος προσποιούμενο.

Στο RCMAS υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης της προσποίησης ή αλλιώς εντοπισμού των έγκυρων και ειλικρινών απαντήσεων, μέσα από 9 ερωτήσεις που συνθέτουν την 'κλίμακα ψεύδους' (Lie Scale). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 ερωτήσεις και από 9 της 'κλίμακας ψεύδους'. Στην παρούσα έρευνα, η 'κλίμακα ψεύδους' δε συμπεριλήφθη για λόγους έλλειψης χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά).

Το RCMAS έχει σταθμιστεί σε ένα δείγμα 4.972 παιδιών στις ΗΠΑ. Το μέγιστο σκορ που λαμβάνει το τεστ είναι στην ανάλυση του T-test, $M=50$ και τυπική απόκλιση $sd=10$, εκφράζοντας έτσι την δ κατηγορία. Η αξιοπιστία του τεστ είναι ιδιαίτερα υψηλή, με τον δείκτη Cronbach να κυμαίνεται από $\alpha = .79$ και $\alpha = .85$. Η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του RCMAS, κυμαίνεται από $r = .49$ και $r = .85$. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία με τον δείκτη Alpha Cronbach $\alpha = .889$.

iii. Children Depression Inventory (Kovacs, 1980, 1992)

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε από την Maria Kovacs το 1980 για να αξιολογήσει τη συμπτωματολογία της κατάθλιψης στα παιδιά και τους εφήβους ηλικίας 7 με 17 ετών. Αρχικά το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε γιατί η κατάθλιψη στα παιδιά ήταν δύσκολο να διαγνωσθεί αφού η νόσος είχε συνδεθεί αποκλειστικά με τους ενήλικες μέχρι τη δεκαετία του '70. Μέχρι τότε, επικρατούσε η άποψη ότι το νευρικό σύστημα των παιδιών δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά για να υποστεί τις χημικές αλλαγές που συνοδεύουν την κατάθλιψη. Το διαγνωστικό εργαλείο CDI αναθεωρήθηκε και έγινε αποδεκτό και

τυπικά στους επιστημονικούς χώρους (Finch, 1987). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του εργαλείου (1992).

Το CDI είναι κατασκευασμένο για να διαγιγνώσκει τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και τη δισθυμική διαταραχή σε παιδιά και εφήβους. Αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο εκτίμησης της σοβαρότητας των συμπτωμάτων. Έχει χρησιμοποιηθεί επίσης σε παιδιά με μετατραυματικό στρες. Είναι επίσης κατάλληλο για την επανεξέταση του ατόμου ως κριτήριο για την πορεία της νόσου και τα αποτελέσματα της θεραπείας (Heidi, 2002).

Όσον αφορά τη δομή του, είναι ένα τεστ αυτοαναφοράς για το χρονικό διάστημα των δύο τελευταίων εβδομάδων. Το CDI αποτελείται από 26 ερωτήματα με απαντήσεις σε τριπλή κλίμακα που έχει είτε αυξητική πορεία σε κάποιες ερωτήσεις, είτε μειωτική σε άλλες. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί δε μπορεί να υποθέσει την προσδοκώμενη απάντηση με βάση τις προηγούμενες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τη διάθεση, την αυτοεικόνα, τις φιλικές σχέσεις του ατόμου, την όρεξη για φαγητό, τις διαταραχές ύπνου.

Από στατιστικής άποψης, το CDI αποτελεί ένα σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο. Χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Οι τιμές από 1.0 μέχρι 2.0 στις τυπικές αποκλίσεις θεωρούνται θετικά αποτελέσματα για τη συμπτωματολογία της κατάθλιψης (Kurt, 1998). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία βρέθηκε επίσης υψηλή ($\alpha = .73$).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Σε αρχικό στάδιο, η παρούσα έρευνα όφειλε να εξεταστεί και μελετηθεί ως προς το περιεχόμενο της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων προκειμένου να εγκριθεί για χορήγηση στα σχολεία. Αφού η έγκριση πραγματοποιήθηκε, η εγκύκλιος εστάλη στα σχολεία που επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Τόσο ο διευθυντής όσο και οι υπεύθυνοι δάσκαλοι ενημερώνονταν για την ταυτότητα των ερευνητών, το σκοπό και τις προϋποθέσεις της έρευνας. Επίσης πριν από την χορήγηση των ερωτηματολογίων υπήρξε διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων για τους γονείς, όπου δίνονταν βασικές πληροφορίες για την έρευνα και ζητούνταν η συγκατάθεσή τους.

Στη χορήγηση συνεργάστηκαν 2 άτομα στην Αθήνα. Η διεύθυνση των σχολείων, στη συνέχεια, έκρινε εάν θα δεχόταν να συνεργαστεί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι λόγοι που αυτό ήταν αδύνατο για κάποια σχολεία, ήταν κυρίως η μη διαθεσιμότητα χρόνου που προέκυπτε από την πίεση της εκπαιδευτικής ύλης στα πλαίσια των μαθημάτων του σχολείου.

Ξεπερνώντας ωστόσο αυτές τις δυσκολίες, 9 Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας δέχτηκαν να φιλοξενήσουν την έρευνα. Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε η επικοινωνία με τους γονείς για την έγγραφη συγκατάθεση τους σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά πραγματοποιήθηκε στις σχολικές αίθουσες, μετά τη συνεννόηση με τον αρμόδιο δάσκαλο. Στην αρχή επισημαινόταν ο στόχος της έρευνας, ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τονιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η πλήρης εχεμύθεια. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν όσο διαρκεί μία διδακτική ώρα, δηλαδή κατά μέσο όρο 45 λεπτά. Τις περισσότερες φορές βέβαια χρειάστηκε και ο χρόνος του διαλείμματος που ακολουθούσε. Τα παιδιά έδειχναν συχνά να δυσανασχετούν με αυτό. Στο τέλος κάθε χορήγησης των ερωτηματολογίων, δίνονταν ευχαριστίες για τη συνεργασία των παιδιών.

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους, τα παιδιά καλωσόριζαν την έρευνα, πιθανότατα διότι την αντιλαμβάνονταν σαν διάλειμμα από το μάθημα. Έκαναν συχνά διευκρινιστικές ερωτήσεις για την απάντηση των ερωτήσεων σε επίπεδο άγνωστου λεξιλογίου ή διατύπωσης. Κανένα παιδί ωστόσο δε διέκοψε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αν και απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση και ιδιαίτερη προσπάθεια στην ολοκλήρωση του μέσα στα χρονικά πλαίσια.

Αξιοσημείωτο καθίσταται το γεγονός ότι δε δόθηκε η απαιτούμενη προσοχή ως προς τη διαδικασία από μέρους των παιδιών και μερικές φορές έφταναν στο σημείο να απαντούν τυχαία στις ερωτήσεις. Πολλά ερωτήματα προκαλούσαν γέλιο στα παιδιά όσον αφορά τις επικίνδυνες συμπεριφορές. Ορισμένα παιδιά έγραψαν σχόλια πάνω στο ερωτηματολόγιο για το θέμα αυτό, όπως «δεν κάπνισα ποτέ κι ούτε πρόκειται!». Άλλες φορές πάλι, ίσως τους μπερδεύαν οι ερωτήσεις και κατέφευγαν στο να ζητήσουν τη γνώμη των φίλων τους, πράγμα το οποίο υπήρξε προσπάθεια να αποφευχθεί.

Μετά τη συλλογή, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 17.0) στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

3. Ευρήματα

i. Περιγραφικά

Από το συνολικό δείγμα των 369 παιδιών τα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο βρέθηκε ότι τα 333 παιδιά απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις, δηλαδή η πλήρης ανταπόκριση ισοδυναμεί σε ένα ποσοστό της τάξης του 90,2% του συνόλου του δείγματος. Από την άλλη πλευρά ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 10% περίπου των παιδιών δεν απάντησε στις ίδιες ερωτήσεις είτε για προσωπικούς λόγους είτε διότι παρέβλεψαν άθελά τους μερικές από αυτές (Πίνακας 3.1). Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα παιδιά που απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις (333 παιδιά) και τα παιδιά που άφησαν ημιτελή τα ερωτηματολόγια (36 παιδιά).

Πίνακας 3.1 *Σύνολο παιδιών τα οποία είτε απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του PEQ*

| Σύνολο παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα | | | | | | |
|---|---|---------|---|---------|------------------|---------|
| | Παιδιά τα οποία απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις | | Παιδιά τα οποία δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις | | Σύνολο δείγματος | |
| | Πλήθος | Ποσοστό | Πλήθος | Ποσοστό | Πλήθος | Ποσοστό |
| Σύνολο παιδιών | 333 | 90,2% | 36 | 9,8% | 369 | 100,0% |

Εν συνεχεία, προϋπόθεση για την ανάλυση των ερωτηματολογίων αποτελεί η εκτίμηση της αξιοπιστίας των τεστ. Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας των τεστ χρησιμοποιήθηκε το άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0 έως 1. Ο συντελεστής άλφα μετράει την εσωτερική συνέπεια ενός τέστ. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας μεγαλύτερες του 0.70, σημαίνει ότι το τεστ παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία. Στα πλαίσια της ανάλυσης, που ακολουθεί στον παρακάτω πίνακα, θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας α για το σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν τις κατηγορίες θύτης, θύμα και παριστάμενος (συμπάσχον, επιθετικός, θύμα).

Πίνακας 3.2. Συντελεστής αξιοπιστίας άλφα του Cronbach για τις κατηγορίες θύμα, θύτης, παριστάμενος (συμπάσχων, επιθετικός, θύμα), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

| PEG | Items | Cronbach a | M.O | T.A |
|-------------------------|---------|------------|------|-----|
| Θυματοποίηση του Εαυτού | 9 items | .78 | 1.70 | .64 |
| Εκφοβισμός | 9 items | .77 | 1.29 | .38 |
| Συμπάσχων Παριστάμενος | 5 items | .74 | 3.04 | .69 |
| Επιθετικός Παριστάμενος | 5 items | .65 | 1.31 | .45 |
| Θύμα Παριστάμενος | 5 items | .58 | 1.99 | .61 |

Παρατηρώντας συνολικά τις τιμές τις οποίες παίρνει ο συντελεστής άλφα του Cronbach, για τον οποίο οι δύο τελευταίες κατηγορίες έχουν τιμή μικρότερη του 0.70 μπορεί να οφείλεται στο ότι οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια βιαστικά και τυχαία. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε διότι οι ερωτήσεις που αφορούσαν την κατηγορία του θύματος ήταν πρώτες στο ερωτηματολόγιο και είχαν και τη μεγαλύτερη τιμή συντελεστή άλφα. Στη συνέχεια παρατηρείται σταδιακή πτώση του συντελεστή άλφα με την τελευταία κατηγορία εκείνη του παριστάμενου θύματος να παίρνει την μικρότερη τιμή συντελεστή άλφα.

ii. Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού

Στον πίνακα 6 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 $\chi^2(3, n=369)= 7.92, p< .05$. 3 κορίτσια (60%) βρέθηκαν να συμμετέχουν σε επεισόδια ως «θύτες» και 2 αγόρια (40%) αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο ποσοστό και στα αγόρια και στα κορίτσια βρίσκεται στην ομάδα «ούτε δράστες/θύματα» (πίνακας 3.3).

Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένα είναι τα ποσοστά και για την ομάδα των θυμάτων. Για το σύνολο των ατόμων που έπεσαν «θύματα» του εκφοβισμού, 45 άτομα (53.6%) ήταν αγόρια και 39 (46.4%) ήταν κορίτσια. Για την ομάδα των «δραστήων» παρατηρούμε πως τα κορίτσια υπερτερούν κατά 1 άτομα από τα αγόρια στο ότι θυματοποιούν περισσότερο άλλα άτομα. Εντούτοις, οι διαφορές στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι μηδαμινές.

Πίνακας 3.3. Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο.

| | Φύλο | | | | | |
|---------------------|----------|------|----------|------|-----------------|------|
| | Αγόρια | | Κορίτσια | | Συνολικό Δείγμα | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Δράστες | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 5 | 1.4 |
| Θύματα | 45 | 53.6 | 39 | 46.4 | 84 | 22.8 |
| Δράστες και Θύματα | 11 | 84.6 | 2 | 15.4 | 13 | 3.5 |
| Ούτε δράστες/θύματα | 125 | 46.8 | 142 | 53.2 | 267 | 72.4 |

Στη συνέχεια διασταυρώσαμε τα επίπεδα της μεταβλητής «θυματοποίησης του εαυτού» με τα επίπεδα της μεταβλητής «εκφοβισμού». Ύστερα από υπολογισμό του χ^2 διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικώς σημαντικές, $\chi^2 (1, n=369) = 20.61$ $p < .001$. Από τον πίνακα 3.4 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος παρουσιάζει χαμηλή θυματοποίηση και χαμηλό εκφοβισμό (ως δράστης) ταυτόχρονα, γεγονός που δηλώνει ότι είναι «ούτε δράστες ούτε θύματα». Καθίσταται αναγκαίο εδώ να σημειωθεί ότι υψηλή θυματοποίηση έχουμε όταν ένας μαθητής/τρια υφίσταται εκφοβισμό τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα ή συχνότερα.

Χαμηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό παρουσιάζουν 5 μαθητές, που τους εντάσσει στην κατηγορία των «δραστών». Ακόμη, 84 μαθητές παρουσιάζουν υψηλή θυματοποίηση και χαμηλή εμφάνιση εκφοβισμού προς άλλους μαθητές (ως δράστες) και ανήκουν στην ομάδα των «θυμάτων». Τέλος, 13 άτομα δηλώνουν ταυτόχρονα υψηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό χαρακτηριζόμενα ως «δράστες και θύματα».

Πίνακας 3.4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίησης και του εκφοβισμού.

| Θυματοποίηση του εαυτού | Εκφοβισμός | | | |
|-------------------------|------------|------|----------|------|
| | Χαμηλή | | Υψηλή | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Χαμηλή | 267 | 98.2 | 5 | 1.8 |
| Υψηλή | 84 | 86.6 | 13 | 13.4 |

Στον πίνακα 3.5 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 $\chi^2(1, n=369)= 3.88, p < .05$.

Συγκεκριμένα, τα κορίτσια στο 97.3% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν κάποιον άλλον μαθητή τους μία ή δύο φορές το μήνα, το ίδιο και το 92.9 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση, με ένα 7.1 % των αγοριών και το 7.1% των κοριτσιών που αναφέρει πως εκφοβίζει και παρενοχλεί τους συμμαθητές του συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας.

Πίνακας 3.5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών.

| Φύλο | Εκφοβισμός | | | |
|----------|------------|------|-------|-----|
| | Χαμηλή | | Υψηλή | |
| | f | % | f | % |
| Αγόρια | 170 | 92.9 | 13 | 7.1 |
| Κορίτσια | 181 | 97.3 | 5 | 2.7 |
| Σύνολο | 351 | 95.1 | 18 | 4.9 |

Επιχειρήθηκε και η κατανομή των επιπέδων της θυματοποίησης ως προς το φύλο. Όπως έδειξε το χ^2 , στην ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα της θυματοποίησης υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο $\chi^2(1, n=369)= 3.49, p < .10$.

Ειδικότερα, τα κορίτσια σε ποσοστό 84.1% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλήθηκαν ή έπεσαν θύματα εκφοβισμού μία ή δύο φορές, το ίδιο και το 64.4 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση, με ένα 30.6 % των αγοριών και το 15.9% των κοριτσιών που αναφέρει πως έχει εκφοβίζει και παρενοχλεί από συμμαθητές του από συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας (Πίνακας 3.6).

Πίνακας 3.6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων θυματοποίησης ως προς το φύλο των παιδιών..

| Φύλο | Θυματοποίηση του Εαυτού | | | |
|------|-------------------------|---|-------|---|
| | Χαμηλή | | Υψηλή | |
| | f | % | f | % |

| | | | | |
|-----------------|-----|------|----|------|
| Αγόρια | 84 | 64,4 | 37 | 30,6 |
| Κορίτσια | 95 | 84,1 | 18 | 15,9 |
| Σύνολο | 179 | 76,5 | 55 | 23,5 |

iii. 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 3.7).

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 ($M = 1.35$, $T.A = .42$) συγκριτικά με τα κορίτσια ($M = 1.23$, $T.A = .33$). Για τον τύπο – θυματοποίηση εαυτού - δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 3.7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της θυματοποίησης και του εκφοβισμού ως προς το φύλο του παιδιού.

| | Φύλο | | | | t (df=367) |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|------------|----------------------|
| | Αγόρια | | Κορίτσια | | |
| | M | T.A | M | T.A | |
| Θυματ/ση Εαυτού | 1.76 | .67 | 1.64 | .59 | σ.α |
| Εκφοβισμός | 1.35 | .42 | 1.23 | .33 | 3.03** |

Σημείωση. ** $p < .01$

Επιπλέον, το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των μέσων όρων στις Στάσεις-Πεποιθήσεις (και στους τρεις παράγοντες που απορρέουν από το τμήμα 4 («Στάσεις και Αντιλήψεις») και σχετίζονται με τις αντιλήψεις για την επιθετική συμπεριφορά (Aggression Legitimate/Η επιθετικότητα είναι δικαιολογημένη, Aggression Pays/Η επιθετικότητα έχει οφέλη and Stay out/Μένω αμέτοχος/η, αντίστοιχα), στις Επικίνδυνες Συμπεριφορές και τέλος, στο Σχολικό Κλίμα.

Από την επισκόπηση των μέσων όρων δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί πως τα αγόρια εκτός από τον παράγοντα « Μένω

αμέτοχος» σημείωσαν σε όλους τους άλλους μεγαλύτερο μέσο όσο από τα κορίτσια απλά οι διαφορές δεν άγγιζαν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας.

iv. Συσχετίσεις

Στο σημείο αυτό της έρευνας θα θέσουμε την υπόθεση ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται θετικά με την ψυχική υγεία. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που φαίνονται από την έρευνα να εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού καθιονδήποτε τρόπο (ως θύμα, θύτης ή παριστάμενος), αναμένεται να παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές διαταραχές, όπως άγχος, κατάθλιψη από τα παιδιά που απέχουν από επεισόδια (ομάδα ελέγχου-ούτε θύμα/ούτε θύτης).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.8 διαπιστώνουμε ότι υφίσταται μία αρνητική συσχέτιση των μεταβλητών του σχολικού εκφοβισμού, της θυματοποίησης, του παριστάμενου θύματος, του επιθετικού παριστάμενου και του συμπάσχοντα παριστάμενου ως προς τις μεταβλητές του άγχους και της κατάθλιψης. Η αρνητική συσχέτιση υποδηλώνει πως όσο αυξάνεται η μία κλίμακα, μειώνεται η άλλη. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιθανό είναι να συμμετέχει ένα παιδί στο φαινόμενο του εκφοβισμού, καθιονδήποτε τρόπο, τόσο πιθανό είναι να παρουσιάσει κατάθλιψη και άγχος.

Αναφορικά με τη μεταβλητή άγχος, συμπεραίνουμε βάσει του ίδιου πίνακα ότι περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει συμπτώματα άγχους έχει το θύμα, ο παριστάμενος θύμα και ο θύτης αντίστοιχα. Αυτό συμβαίνει διότι ο συντελεστή συσχέτισης του θύματος με το άγχος έχει τιμή - .41, το οποίο και δηλώνει σημαντική αρνητική συσχέτιση. Έπειτα ακολουθούν ο παριστάμενος θύμα με συντελεστή συσχέτισης - .24. Ο θύτης επίσης φαίνεται να συσχετίζεται με το άγχος, σε χαμηλότερα επίπεδα βέβαια από τις άλλες δύο κατηγορίες, με συντελεστή συσχέτισης - .21. Αυτό σημαίνει ότι αυτές οι κατηγορίες μαθητών οι οποίοι αποτελούν θύματα, παρισταμένους θύματα ή θύτες έχουν πιθανότητα αυξημένη να εμφανίσουν συμπτώματα άγχους έναντι των συμμαθητών τους οι οποίοι δεν συμμετέχουν στο φαινόμενο.

Όσον αφορά τη συσχέτιση των προαναφερθεισών μεταβλητών με τη μεταβλητή της κατάθλιψης συμπεραίνουμε ότι, συμπτώματα κατάθλιψης έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν οι μαθητές οι οποίοι αποτελούν τα θύματα, τους θύτες και τους παριστάμενους θύματα. Συγκεκριμένα η τιμή του συντελεστή συσχέτισης για την ομάδα των θυμάτων είναι - .36, υψηλότερη από όλες τις άλλες συσχετίσεις για την κατάθλιψη. Έπειτα ακολουθούν οι

θύτες με τιμή συντελεστή συσχέτισης 0,468. Τέλος, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κατάθλιψη εμφανίζουν οι παριστάμενοι θύματα με το δείκτη να είναι $- .15$. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιούνται σε επίπεδο σημαντικότητας $p=1\%$ αλλά και $p=5\%$.

Πίνακας 3.8 Πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών άγχους, κατάθλιψης με τις μεταβλητές του σχολικού εκφοβισμού, της θυματοποίησης και των παριστάμενων.

| Πίνακας Συσχετίσεων | | | |
|----------------------------|------------------------|-------------|-------------|
| | | Άγχος | Κατάθλιψη |
| | Συντελεστής συσχέτισης | $-.24^{**}$ | $-.15^*$ |
| Παριστάμενος θύμα | Έλεγχος συσχέτισης | .000 | .011 |
| | Σύνολο δείγματος | 311 | 289 |
| | Συντελεστής συσχέτισης | $-.08^*$ | $-.07$ |
| Επιθετικός παριστάμενος | Έλεγχος συσχέτισης | .14 | .24 |
| | Σύνολο δείγματος | 308 | 286 |
| | Συντελεστής συσχέτισης | $-.04$ | $.12^*$ |
| Συμπάσχον παριστάμενος | Έλεγχος συσχέτισης | .54 | .000 |
| | Σύνολο δείγματος | 307 | 154 |
| | Συντελεστής συσχέτισης | $-.18^{**}$ | $-.21^{**}$ |
| Σχολικός εκφοβισμός | Έλεγχος συσχέτισης | .001 | .000 |
| | Σύνολο δείγματος | 311 | 289 |
| | | | $-.36^{**}$ |
| | | | .000 |
| | | | 289 |

Το συμπέρασμα το οποίο εξάγεται συνολικά από την έρευνα είναι το γεγονός ότι τα παιδιά που φαίνονται να εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού καθοιονδήποτε τρόπο αναμένεται να παρουσιάσουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές διαταραχές, όπως άγχος, κατάθλιψη από τα παιδιά που απέχουν από επεισόδια. Στην υψηλότερη κατηγορία όμως επικινδυνότητας ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι αποτελούν τα θύματα ή τους θύτες στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά και οι παριστάμενοι θύματα.

v. *Ανάλυση παλινδρόμησης*

Στο σημείο αυτό θα εξεταστεί κατά πόσο ο παράγοντας φύλο, στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, συνεισφέρει στην πρόβλεψη της ψυχικής υγείας, σε επίπεδο κατάθλιψης και άγχους. Αρχικά εξετάζεται το γεγονός της εμφάνισης συνπτωματολογίας της καταθλιπτικής και αγχώδους διαταραχής, στο υπάρχον δείγμα 369 μαθητών. Τα αποτελέσματα φαίνονται στους πίνακες.

Πίνακες 3.9 και 3.10. *Μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης και μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συμπτώματα άγχους.*

| Παράγοντας Κατάθλιψη | | | |
|-----------------------------|-----|-----|--------|
| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Σύνολο |
| Αγόρια | 143 | 46 | 183 |
| Κορίτσια | 146 | 40 | 186 |
| Σύνολο | 289 | 86 | 369 |

| Παράγοντας Άγχος | | | |
|-------------------------|-----|-----|--------|
| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Σύνολο |
| Αγόρια | 149 | 34 | 183 |
| Κορίτσια | 162 | 24 | 186 |
| Σύνολο | 311 | 58 | 369 |

Σε σύνολο 369 μαθητών διαπιστώνεται ότι οι 289 εξ αυτών παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Ένας αριθμός ο οποίος μόνο καθησυχαστικός δεν είναι.. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την επικινδυνότητα για τις κατηγορίες θύμα, θύτης, παριστάμενοι στο επίπεδο της ψυχικής υγείας.

Παράλληλα κάτι το οποίο επιβάλλεται να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι τα κορίτσια φαίνεται να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα αγόρια.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα για τον παράγοντα άγχος, καθώς σε σύνολο 369 μαθητών, οι 311 παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους, το οποίο σε ποσοστά ερμηνεύεται σε λίγο υψηλότερο από το 80% των μαθητών. Παρατηρείται στην κλίμακα άγχους ότι η πλειοψηφία των μαθητών βιώνουν συναισθήματα άγχους. Και σε αυτή την περίπτωση αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν διαφοροποίηση.

Συνεχίζοντας σε μία πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση για την συνεισφορά του άγχους και της κατάθλιψης στο φαινόμενο του εκφοβισμού, πραγματοποιείται ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές την κατάθλιψη και το άγχος και εξαρτημένες τις υποομάδες του σχολικού εκφοβισμού (θυματοποίηση, εκφοβισμός). Αρχικά εξετάζονται οι μεταβλητές πρόβλεψης του άγχους και της κατάθλιψης για τη θυματοποίηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακες 3.11 και 3.12. Συνεισφορά της θυματοποίησης στην πρόβλεψη του άγχους και της κατάθλιψης

| | B | Τυπικό σφάλμα B | Beta |
|------------------|----------|------------------------|-------------|
| Κατάθλιψη | - .27 | .22 | - .1 |
| Άγχος | - .68 | .17 | - .33 |

α. εξαρτημένη μεταβλητή : θυματοποίηση

β. σημαντικό σε επίπεδο 0.01

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το άγχος και η κατάθλιψη είναι αρνητική μεταβλητή πρόβλεψης για τη θυματοποίηση με τιμές $B = -.68$ και $B = .27$. Επίσης γίνεται αντιληπτό ότι το άγχος παίζει σημαντικότερο ρόλο από την κατάθλιψη στην προβλεπτικότητα της θυματοποίησης. Όλες οι μεταβλητές πρόβλεψης είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 1%.

Εν συνεχεία, εξετάζονται οι ίδιες μεταβλητές για τον εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακες 3.13 και 3.14. Συνεισφορά του εκφοβισμού στην πρόβλεψη του άγχους και της κατάθλιψης

| | B | Τυπικό σφάλμα B | Beta |
|------------------|----------|------------------------|-------------|
| Κατάθλιψη | - .26 | .12 | - .02 |
| Άγχος | - .4 | .1 | - .03 |

α. εξαρτημένη μεταβλητή : εκφοβισμός

β. σημαντικό σε επίπεδο 0.01

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η κατάθλιψη και το άγχος είναι αρνητική μεταβλητή πρόβλεψης για τον εκφοβισμό με τιμές $B = -.26$ $B = -.04$ αντίστοιχα. Επίσης γίνεται αντιληπτό ότι το άγχος δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην προβλεπτικότητα της θυματοποίησης. Αντιθέτως η κατάθλιψη συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη του εκφοβισμού. Όλες οι μεταβλητές πρόβλεψης είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 1%.

vi. *Ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) και πολλαπλές συγκρίσεις στην ANOVA (Post Hoc test)*

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε το εάν υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες θύτες, θύματα, ούτε θύτες/ούτε θύματα και θύτες/θύματα στα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακες 3.15 και 3.16 Μέσοι όροι και διαφορές σε θύτες, θύματα, ούτε θύτες/ούτε θύματα και θύτες/θύματα σε επίπεδα άγχους και κατάθλιψης

| | | N | M.O. | T.A. | T.Σ. |
|------------------|---------------|----------|-------------|-------------|-------------|
| Κατάθλιψη | Ούτε | 205 | 2.4 | .22 | .02 |
| | θύμα/θύτης | | | | |
| | Θύτης | 5 | 2.24 | .3 | .13 |
| | Θύμα | 71 | 2.22 | .3 | .03 |
| | Θύμα/θύτης | 8 | 2.31 | .2 | .07 |
| | Σύνολο | 289 | 2.35 | .25 | .01 |
| Άγχος | Ούτε | 223 | 2.28 | .28 | .02 |
| | θύμα/θύτης | | | | |
| | Θύτης | 5 | 2.15 | .31 | .14 |
| | Θύμα | 75 | 2.00 | .31 | .04 |
| | Θύμα/θύτης | 8 | 2.17 | .39 | .14 |
| | Σύνολο | 311 | 2.21 | .32 | .02 |

Από τον παραπάνω πίνακα, οι διαφορές στους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα των ομάδων δε φαίνονται μεγάλες. Πράγματι ο έλεγχος Levene, ο οποίος εξετάζει την ομοιότητα των διακυμάνσεων, για τα επίπεδα άγχους δεν είναι σημαντικός (σημαντικότητα 0.508). αυτό σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις των υποομάδων θύτες, θύματα, ούτε θύτες/ούτε θύματα και θύτες/θύματα είναι παρόμοιες ή ομοιογενείς.

Ωστόσο δεν ισχύει το ίδιο και για τον έλεγχο Levene στην περίπτωση της κατάθλιψη (0.001), όπου η σημαντικότητα ισχύει σε επίπεδο 1%. Αυτό σημαίνει ότι οι προαναφερθείσες υποκατηγορίες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές και διακυμάνσεις.

Πίνακες 3.17 και 3.18 Έλεγχος ομοιότητας Levene σε κατάθλιψη και άγχος

| | Έλεγχος Levene | Σημαντικότητα |
|------------------|----------------|---------------|
| Κατάθλιψη | 5.442 | 0.001 |
| Άγχος | .775 | 0.508 |

Από την ανάλυση διακύμανσης ωστόσο ο λόγος F για την κατάθλιψη ισούται με $F = 10.362$ και για το άγχος αντίστοιχα $F = 16.540$. Αναμένεται ότι θα συμφωνήσει με τον έλεγχο Levene, όμως το επίπεδο σημαντικότητας εδώ παρουσιάζεται τόσο για το άγχος όσο και για την κατάθλιψη $p = 0.000$. Συνεπώς, για να εξακριβώσουμε εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αλλά και που βρίσκονται αυτές, προσαρμόζουμε κατά Bonferroni και πραγματοποιούμε πολλαπλές συγκρίσεις (Post Hoc test).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σχετικά με την κατάθλιψη σημαντικές διαφορές της κατηγορίας ούτε θύμα/θύτης με την κατηγορία θύτης ($p = 0.000$). Αναφορικά με το άγχος, η κατηγορία θύμα διαφέρει σημαντικά με την κατηγορία ούτε θύμα/θύτης ($p = 0.000$). Οι κατηγορίες λοιπόν που διαφέρουν, δηλαδή θύμα και θύμα/θύτης, είναι οι ίδιες για το άγχος και την κατάθλιψη.

4 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση παρατηρούνται σημαντικά αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλά στην κατηγορία 'θυματοποίηση', της τάξης του 1.4% και 22.8% αντίστοιχα. Αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνονται με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών σε Ιταλία (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, Smith, 1996), Βέλγιο (Stevens, Van Oost, 1999), Πορτογαλία (Tomas de Almeida, 1999), Καναδά (Bentley & Li, 1995), όπου τα αντίστοιχα στοιχεία σημειώνουν υψηλά επίσης ποσοστά κρουσμάτων του φαινομένου. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην έρευνα του Tomas de Almeida στην Πορτογαλία σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό για τους δράστες του εκφοβισμού αντιστοιχεί σε 19.6%, ενώ για τα θύματα το ποσοστό ανέρχεται σε 21.7%. Σε επίπεδο θυματοποίησης δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ωστόσο η χρήση διαφορετικών κριτηρίων ανάμεσα στις διάφορες έρευνες για την κατηγοριοποίηση αυτή, όπως η χρήση διαφορετικών ερωτηματολογίων. Επιπροσθέτως, τα ποσοστά της παρούσας έρευνας ίσως οφείλονται κυρίως για τους θύτες, στην τάση των ελλήνων παιδιών να μην αναφέρουν και να μην παραδέχονται τη δράση εκφοβιστικών επεισοδίων, επειδή υποτιμούν την αναπαραγωγή εκφοβιστικών δράσεων. Φαίνεται και από τις σημειώσεις-σχόλια στα ερωτηματολόγια των παιδιών ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά αναπαρίσταται ως κοινωνικώς αποδεκτή στα πλαίσια του παιχνιδιού. Συχνά απαντούν με «ποτέ» στο αν έχουν πειράξει, τραβήξει ή σπρώξει κάποιο παιδί, ενώ αναφέρουν σε υποσημείωση «μόνο για πλάκα» ή «για να γελάσουμε».

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι γνωστό στην Ελλάδα. Υπάρχει λοιπόν μία αντίδραση στην αναφορά του 'εκφοβισμού', κάτι που παρατηρήθηκε όχι μόνο σε παιδιά, αλλά και στη Διεύθυνση του σχολείου, όπου θεωρούσε την έρευνα υπερβολική αφού οι ίδιοι σημείωναν ότι «δεν υπάρχει τέτοιο πρόβλημα στο σχολείο μας». Τα παιδιά, από την άλλη, δείχνουν γενικά επιφυλακτικά στην αναφορά του εκφοβισμού, ίσως διότι το να αναφέρουν ότι «εκφοβίζουν», τους προκαλεί φόβο.

Καθίσταται επίσης αναγκαίο σε αυτό το σημείο να υπογραμμιστεί η αντίληψη που συναντήθηκε στα σχολικά περιβάλλοντα περί ηθικής απόκρυψης της θυματοποίησης, κάτι που συναντάται και σε άλλες βιβλιογραφικές αναφορές (Cowie & Olafsson, 1999; Smith & Sharp, 1994). Τα παιδιά συχνά αναφέρονταν στο ότι δε δύνανται να αποκαλύψουν

συμπεριφορές τρίτων παιδιών γιατί δε θέλουν να «τους καρφώσουν», όπως χαρακτηριστικά σημείωναν. Το γεγονός ότι υπάρχει θυματοποίηση σε επίπεδο 22.8% ενώ ο εκφοβισμός παρατηρήθηκε σε ύψος 1.4% που αντιστοιχεί σε 5 άτομα από τα 369, ενώ τα θύματα είναι 84, αποτελεί απόδειξη από μόνο του ότι ο εκφοβισμός δε μαρτυράται αλλά αποκρύπτεται. Ωστόσο, συνολικά οι εμπλεκόμενοι (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα) φαίνονται να αποτελούν το 27.6% του δείγματος, ποσοστό πολύ υψηλό.

Όσον αφορά τις διαφορές με βάση το φύλο, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των διεθνών, επιβεβαιώνοντας και τις υποθέσεις της έρευνας. Βρέθηκε ότι τα αγόρια υπερτερούν στην ομάδα 'θύμα-θύτης' και 'θύμα' έναντι των κοριτσιών (Olweus, 1991; Rigby & Slee, 1991; Whitney & Smith, 1993).

Σχετικά με την αποχή από επεισόδια, βρέθηκε ότι και σε αυτή την κατηγορία (ούτε θύμα/θύτης) τα κορίτσια (142) υπερτερούν έναντι των αγοριών (125), γεγονός που επίσης επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση για μεγαλύτερη εμπλοκή των αγοριών σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998).

Εν συνεχεία, η ηλικία παρουσιάζει δυσανάλογη σχέση με τη θυματοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν χαμηλότερο σκορ στη θυματοποίηση και τα μικρότερα υψηλότερο. Δηλαδή παρατηρείται ότι τα μικρότερα παιδιά τείνουν να θυματοποιούνται περισσότερο (Whitney & Smith, 1993; Genta *et al.*, 1996, Eslea, Rees, 2001).

Αναφορικά με τον εκφοβισμό, οι θύτες βρέθηκαν σε ίδιο ποσοστό στις δύο τάξεις, γεγονός που απορρίπτει την αρχική μας υπόθεση ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναμένεται να εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα (Monks, Ortega, Torrado, 2002).

Σχετικά με τους μαθητές που παρουσίασαν συμπτώματα άγχους, πολλοί ήταν εκείνοι που έδειξαν σημάδια αγχώδους διαταραχής (McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, Swinson, 2003). Αυτό αποτελεί ένα πολύ υψηλό ποσοστό, αφού το ένα τρίτο των μαθητών παρουσιάζει συμπτώματα. Από την άλλη, πολλοί παρουσίασαν συμπτώματα κατάθλιψης, ποσοστό επίσης πολύ υψηλό (Salmon, James, Smith, 1998).

Όσον αφορά τη συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού με την ψυχική υγεία, οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας για τη θετική συσχέτιση των κατηγοριών εκφοβισμού (θύμα-θύτης-θύμα παριστάμενος-επιθετικός παριστάμενος-συμπάσχον παριστάμενος) με το άγχος και την κατάθλιψη επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα (Patton, Glover, Bond, Butler, Godfrey, Di Pietro, 2000)

Αρχικά, σχετικά με το άγχος παρατηρήθηκε στα ευρήματα μία υψηλού βαθμού συσχέτιση στην κατηγορία παριστάμενος θύμα με το άγχος (Cowie, 2000). Στις κατηγορίες θύμα και θύτης ο συντελεστής συσχέτισης έδειξε μία θετική συσχέτιση .

Η θετική συσχέτιση και στο επίπεδο της κατάθλιψης είναι γεγονός. Η υψηλότερη συσχέτιση βρέθηκε στην κατηγορία θύμα- θύτης (συντελεστής συσχέτισης =0,585^{**}). Τα παιδιά που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες παρουσιάζουν υψηλές πιθανότητες να εκδηλώσουν κατάθλιψη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από διεθνείς έρευνες (Cicchetti, Toth, 1998). Μία πιθανή ερμηνεία είναι η συναισθηματική φόρτιση που χαρακτηρίζει τις δύο αυτές κατηγορίες (θύμα- θύτης), αφού είναι οι κύριοι εμπλέκοντες των επεισοδίων εκφοβισμού, και είναι αδύνατο να διαχειριστεί από αυτούς, ειδικά στην ηλικία των 11-12 .

Υψηλή συσχέτιση επίσης βρέθηκε στην κατηγορία του συμπάσχοντος παριστάμενου για την εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (0,468^{**}). Χαμηλότερα επίπεδα συσχέτισης βρέθηκαν στις κατηγορίες του επιθετικού παριστάμενου (0,199^{*}) και του παριστάμενου θύμα (0,181^{*}), πιθανότατα διότι ο συμπάσχον παριστάμενος ταυτίζεται με το θύμα και αναπόφευκτα ο δεύτερος μεταβιβάζει την ένταση που βιώνει στον συμπάσχον παριστάμενο.

Η ανάλυση της παλινδρόμησης για το άγχος και την κατάθλιψη, έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συνεισφορά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0.01$, στην πρόβλεψη του σχολικού εκφοβισμού αλλά και στην πρόβλεψη της θυματοποίησης.

Ο έλεγχος διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις κατηγορίες θύμα, θύτης, ουτε θύμα/θύτης και θύμα/θύτης. Η σημαντικότερη διαφορά , σε επίπεδο σημαντικότητας =0.000) βρέθηκε στις κατηγορίες ούτε θύμα/θύτης και θύτη.

5 Περιορισμοί έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας, εντοπίζεται στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Τα 9 σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα δεν αντιπροσωπεύουν την ελληνική αθηναϊκή πραγματικότητα. Τα 5 από τα 9 σχολεία, που χορηγήσαμε και τα περισσότερα ερωτηματολόγια, είναι στην Αγία Παρασκευή, στο Μαρούσι, στην Κηφισιά, δηλαδή σε περιοχές με υψηλό βιοτικό επίπεδο. Το ποσοστό του δείγματος που αντιστοιχεί σε αυτές τις περιοχές αντιστοιχεί σε 68%. Τα άλλα 4 Δημοτικά

Σχολεία, που κατέχουν το 32% του δείγματος, είναι στο Γαλάτσι και στα Πετράλωνα, όπου οι δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού τους είχε ελάχιστους μαθητές.

Η συντριπτική λοιπόν πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, κατοικούν σε περιοχές με πολύ καλό κοινωνικό, οικονομικό, βιοτικό επίπεδο και ανήκουν σε μία καλύτερη από τη μέση αστική τάξη της Αθήνας. Επιπρόσθετα, το ποσοστό των οικονομικών μεταναστών που διαμένει σε αυτές τις περιοχές είναι ασύγκριτα μικρότερο από άλλες περιοχές της Αθήνας. Το 5.4% των μαθητών που αντιστοιχεί στους αλλοεθνείς μαθητές, προέρχεται από τα σχολεία των Πετραλώνων και του Γαλασίου. Ιδιαίτερα στα Πετράλωνα, η μαθητική τάξη αποτελείτο από 2/3 ελλήνων μαθητών και 1/3 αλλοεθνών, όπως παρατηρήθηκε από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Έτσι, δεν είναι δυνατό να μελετηθεί ο εκφοβισμός σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Τα γενικότερα αποτελέσματα που διεξάγονται λοιπόν από την έρευνα δε δύναται να γενικευτούν καθότι θα υποπέσουμε σε σφάλμα εξιδανίκευσης της ελληνικής κοινωνίας.

Ένας επιπλέον περιορισμός της διεξαχθείσας έρευνας είναι το δυσνόητο για τα παιδιά λεξιλόγιο που περιέχει το χορηγηθέν ερωτηματολόγιο. Πολλές λέξεις όπως «κακόβουλος τρόπος», «επευφημούμε», «παινεύει» δυσκόλεψαν τα παιδιά στην κατανόηση των ερωτημάτων. Η μεταφορά του ερωτηματολογίου στη ελληνική γλώσσα, όπως σε οποιαδήποτε ξένη γλώσσα, πρέπει να λάβει υπόψη το γλωσσικό, αντιληπτικό επίπεδο των παιδιών, ώστε να δύνανται να αποκριθούν σωστά.

Πολιτισμικά στοιχεία επίσης πρέπει να ληφθούν υπόψη καθότι τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών στην Ελλάδα, όπου γενικά χαρακτηρίζεται από μία πιο συντηρητική, παραδοσιακή κοινωνική δομή, δε συνηθίζεται να έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν βιομηχανικά τσιγάρα, πόσο μάλλον απαγορευμένες ουσίες. Αυτό έγινε αντιληπτό από τις σημειώσεις των παιδιών στο πλάι της κόλλας τους, όπου έγραφαν σχόλια, αλλά και από την εικόνα μέσα στην αίθουσα, όπου υπήρχε έντονη αντίδραση σε σχέση με αυτές τις ερωτήσεις. Συνεπώς, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να προκαταβάλλει αρνητικά το παιδί στο περιεχόμενο του μέρους που ακολουθούσε και ίσως ακολούθησε μία όχι τόσο ειλικρινής απάντηση και στα άλλα κομμάτια που πιθανόν το παιδί σύνδεσε ως εξίσου υπερβολικές συμπεριφορές.

Εν συνεχεία, τα παιδιά φαίνονται να αντιδρούν σε άμεσες ερωτήσεις, δείχνοντάς μας ότι έχουν ήδη δημιουργήσει γνωστικά σχήματα για το ποια είναι η κοινωνικώς αποδεκτή συμπεριφορά ή το πώς να μην εκθέσουν τους γονείς τους. Επίσης σχολίαζαν, σχετικά με το αν οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου «το θέλουν αλλά δεν προλαβαίνουν», «πάντα», «εννοείται» και στο αν κυνήγησαν ένα παιδί «πλάκα έκανα» και στο αν πειράζει να παρενοχλούμε «αν είναι για πλάκα μόνο».

Σε γενικές γραμμές, το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει εξεταστεί περιορισμένες φορές στην Ελλάδα, αποτελεί από μόνο του έναν περιορισμό. Δεν υπάρχει πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με το θέμα στον ελληνικό χώρο, γεγονός που δυσχεραίνει τη διεξαγωγή της έρευνας από βιβλιογραφική υποστήριξη των υποθέσεων για τον ερευνητή, αλλά και από μέρους του πληθυσμού, ο οποίος δεν έχει πρότερη επαφή με το θέμα και φαίνεται να αντιδρά όταν έρθει σε επαφή με τους όρους ‘εκφοβισμός’, ‘θυματοποίηση’. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο κάποιες σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ύπαρξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία και μπορούν να αποτελέσουν υποθέσεις για καινούρια μελέτη.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις υποθέσεις, κυρίως σε επίπεδο εκφοβισμού δεν έφτασαν σε υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας, τα αποτελέσματα υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

6 Συζήτηση για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά όσον αφορά τα μέσα συλλογής δεδομένων, προτείνεται η χρήση πολλαπλών ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με συνέντευξη (Lochman & Dodge, 1994). Με αυτόν τον τρόπο, θα δοθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου και θα διαλευκανθούν πολλά μελανά σημεία που προκύπτουν αναφορικά με τις συσχετίσεις των διαφορετικών παραμέτρων του σχολικού εκφοβισμού. Πολλά ευρήματα από τις διεθνείς έρευνες που διεξάγονται σχετικά με το φαινόμενο είναι αντιφατικά ή πολλές φορές και εκ διαμέτρου αντίθετα. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου χρειάζεται μία ολοκληρωμένη σκιαγράφηση του προφίλ του δράστη και του θύματος πάνω από όλα (Shaffer, et al., 1996).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης καθώς και της μαρτυρίας ενός τέτοιου επεισοδίου σε σχέση με την ψυχική υγεία, η οποία όπως αποδείχθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο. Περαιτέρω έρευνα θεωρείται αναγκαία για τη συσχέτιση του φαινομένου με το κοινωνικό του δίκτυο (Schneider, 2000). Τα παιδιά με ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε επεισόδια ή μήπως οι ουσιώδεις σχέσεις παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην αποφυγή των επεισοδίων;

Επιπλέον η σχέση του δεσμού με τους γονείς έχει αποδειχθεί ότι παίζει πρωταρχικό ρόλο στην παιδική κυρίως ηλικία (Bowlby, 1973). Η διερεύνηση της σχέσης αυτής θα οδηγήσει σε σημαντικά για τα παιδιά αποτελέσματα (Rutter, Giller & Hagell, 1998). Σε

αυτή την κατεύθυνση, η μελέτη των αποτελεσματικών τρόπων χειρισμού από μέρους των γονιών είναι βασικό να προσδιοριστεί.

Εν συνεχεία, οι μειονότητες που όπως υπαγορεύει και η σχετική διεθνής βιβλιογραφία, αποτελούν ομάδα υψηλής επικινδυνότητας, επιβάλλεται να μελετηθούν εκτενέστερα (Sey, 2000). Στην παρούσα έρευνα κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό λόγω της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και συνεπώς της έλλειψης τέτοιων δεδομένων.

Καταλήγοντας στις προτάσεις για αντιμετώπιση του προβλήματος, που είναι και το ζητούμενο όλων των μελετών, θα πρέπει να εντοπιστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι για την τελική επιθυμητή εξαφάνιση του φαινομένου (Menesini & Gini, 2000).

7 Συμπεράσματα και προτάσεις για αντιμετώπιση

Με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπογραμμίζεται για ακόμη μία φορά η σημασία της εμφάνισης, αξιολόγησης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς παρατηρούν ότι σημειώνεται μία μείωση του φαινομένου με την αύξηση της ηλικίας (Eslea & Rees, 2001), η ηλικία 11-12 συνοδεύεται από περιστατικά.

Αυτό ίσως οφείλεται στη σταδιακή μετάβαση από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, στις πρώτες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πράγματα εξομαλύνονται με τον επαναπροσδιορισμό και την εκ νέου εξισορρόπηση των ρόλων (Pelligrini & Long, 2002).

Σημαντικό παρατηρείται το γεγονός ότι ενυπάρχει ένας φόβος στην αναφορά των εκφοβιστικών δράσεων από τα παιδιά (Olweus, 1993; Smith et al., 1999), ίσως λόγω του κοινωνικού στιγματισμού τους ως «καρφιά», κάτι το οποίο αποτελεί σοβαρό στίγμα για τις μαθητικές κοινότητες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πραγματοποιείται μία προσπάθεια από διάφορους φορείς για την επαγρύπνηση και ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού πάνω στο ζήτημα με στόχο την κινητοποίηση και την αντίδραση των παριστάμενων μαθητών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. (Menesini, Codecasa & Benelli, 2003). Κύριο μέλημα αυτής της δράσης είναι η κατάρριψη του παραπάνω στιγματισμού των μαθητών ως «καρφιά».

Μεγάλο μέρος των μαθητών σημειώνει επίσης την απουσία παρέμβασης της Διεύθυνσης του σχολείου όταν διαδραματίζεται ένα επεισόδιο (Olweus, 1993, 1994). Ως αποτέλεσμα το φαινόμενο δε δύναται να αξιολογηθεί ως είναι και κατ' επέκταση οι αρχές αδυνατούν να προβούν σε δραστική αντιμετώπιση (Pepler & Craig, 1994). Κάτι που έχει

διευκρινισθεί, ωστόσο, είναι ότι τα θύματα του εκφοβισμού διαφέρουν από τα θύματα εγκληματικών δράσεων στο ότι είναι μικρότερα ηλικιακά και πλήρως εξαρτημένα από τη γονική παρουσία για υποστήριξη και προστασία (Perry, Hodges & Egan, 2001).

Ο εκφοβισμός συνδέεται άρρηκτα με την εμφάνιση άγχους και κατάθλιψης. Τα κορίτσια τείνουν να αντιδρούν εσωτερικεύοντας την κατάσταση και έτσι αισθάνονται λύπη και κατάθλιψη, σε αντίθεση με τα αγόρια που τείνουν να εξωτερικεύουν την ένταση, αντιδρώντας στα επεισόδια που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Duncan, 1999).

Σύμφωνα με την έρευνα των Patton, Glover, Bond, Butler, Godfrey, DiPietro και Bowes για τη δημιουργία του Gatehouse Project (2000), για να μειωθεί ο κίνδυνος ή να αποτραπεί η εμφάνιση της διαταραχής της κατάθλιψης, χρειάζεται:

- Η υπεροχή των σχολείων στην εξασφάλιση των μαθητών σε ευκαιρίες και προσόντα για την βελτίωση και προαγωγή της επικοινωνίας και παράλληλα σε στρατηγικές διαχείρισης των ευκαιριών ζωής
- Η προαγωγή ενός ασφαλούς και ακίνδυνου περιβάλλοντος για την υγιή αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, δασκάλων και της κοινότητας γενικότερα
- Η διασφάλιση και επιβεβαίωση ότι οι μαθητές «αξίζουν» στο σχολείο, παρέχοντας δυνατότητες για θετική συμμετοχή, ενισχύοντας τις κατάλληλες συμπεριφορές.

Η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων θα φέρει αποτελέσματα και σε άλλα πλαίσια, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα οικογενειακά δυναμικά, η ενηλικίωση και η μελλοντική εργασία.

Εν συνεχεία, ο Tattum (1997) προτείνει ότι ο περιορισμός του bullying αποτελεί μία «άσκηση» πολλαπλών κατευθύνσεων και πλαισίων. Η προτεινόμενη προσέγγιση βασίζεται σε μία από κοινού προσπάθεια του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας στρατηγική.

Ο Olweus (1994) υποστηρίζει ότι για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το καταλληλότερο εργαλείο θα ήταν ένα πρόγραμμα απευθυνόμενο ισότιμα σε όλο το σχολείο. Ειδικότερα μέτρα για την κάθε τάξη, τμήμα και άτομο ξεχωριστά είναι επιθυμητά και αποτελεσματικά. Ωστόσο ο Olweus (1994) αναγνωρίζει ότι πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος, προϋποτίθεται η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος καθότι ενυπάρχουν ακόμα διαδικαστικά προβλήματα και ενστάσεις για την καταλληλότητα της μεθόδου. Ο ίδιος (Olweus & Limber, 2000) έχει δημιουργήσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Olweus Bullying Prevention Programme, BPP), το οποίο παρουσίασε μέχρι και 65% μείωση

των φαινομένων. Το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει πολιτισμικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τον καθορισμό κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό αλλά και την επίβλεψη των παιδιών ως προς την τήρηση των κανονισμών, με τη βοήθεια της γονικής συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Σε μία προσπάθεια να διευκρινιστεί η ποιότητα και το περιεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δημιουργήθηκαν προγράμματα παρέμβασης με σκοπό να κατανοήσουν οι ειδικοί το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ή αλλιώς ‘ενόχληση’ όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν τα παιδιά (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Τέτοια προγράμματα είναι το ‘Ease the Teasing’ (Freedman, 2002), το ‘Don’t Laugh at Me: The Terrible Toll of Teasing’ (Seskin & Shamblyn, 2002), and How to Stop Being Teased and Bullied Without Really Trying (Kalman, 1999). Όλα τα προγράμματα είχαν ως αποτέλεσμα να μειωθεί η επιθετικότητα στα σχολεία.

Αντίστοιχα ο Roland (1993) διεξάγωντας μία έρευνα για τη διευκρίνιση των πλαισίων όπου το φαινόμενο είχε παρουσιάσει μείωση, κατέληξε στο ότι τα σχολεία με αυστηρή δέσμευση στην εφαρμογή του προγράμματος φαίνονταν αποτελεσματικότερα σε σχέση με εκείνα που είχαν υποδείξει μία πιο χαλαρή εφαρμογή.

Μια επιπλέον έρευνα (Eversa , Prochaskab, Van Martera, Johnsona.& Prochaska, 2007) πραγματοποιήθηκε μέσω ενός προγράμματος σε ηλεκτρονική μορφή. Το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις υποομάδες , τους θύτες, τα θύματα και τους παθητικούς παριστάμενους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το πρόγραμμα είχε επίδραση στους μαθητές και μετά τη λήξη του, πολλοί μαθητές έδειξαν υψηλές τιμές στην απομάκρυνση από εμπλοκή σε κάποιον από τους τρεις ρόλους.

Η απουσία παρεμβατικών στρατηγικών από μέρος του σχολείου είναι γεγονός, όπως προαναφέρθηκε. Αυτό οφείλεται κυρίως στη μονοδιάστατη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Επικρατεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων στο μαθητή. Δε θεωρούν μέρος των καθηκόντων τους τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών και κατ’ επέκταση την εξασφάλιση της ψυχικής υγείας τους (Boulton and Flemington, 1996).

Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν μία έλλογη διστακτικότητα για τη χρήση εργαλείων και τη μορφή παρέμβασης, δεδομένης της έλλειψης σαφών ερευνητικών αποτελεσμάτων στον τομέα επίλυσης του προβλήματος (Tattum 1997).

Στην Ελλάδα βέβαια, όπου το θέμα δεν τυγχάνει ιδιαίτερης αναγνώρισης, δεν ευθύνονται αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί αλλά ολόκληρος ο επιστημονικός κύκλος που δεν έχει ασχοληθεί εκτενώς με το ζήτημα. Υπάρχει λοιπόν επιτακτική ανάγκη γνωστοποίησης σε

επίπεδο κοινωνικής ευαισθητοποίησης του ευρύτερου κοινού (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Για το λόγο ελλιπούς παρουσίας και επιτήρησης των παιδιών, δημιουργήθηκε στην Αμερική μία ομάδα «σχολικών νοσοκόμων» («school nurses»), οι αρμοδιότητες των οποίων απομακρύνονται αρκετά από το έργο των τυπικών νοσοκόμων καθώς επεισέρονται σε καθήκοντα ενασχόλησης με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες (Lightfoot and Bines, 1998).

Ενας καινούριος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος που ερευνάται σήμερα, εισάγει την έννοια της ‘συγχώρεσης’ στα παιδιά. Σύμφωνα με αυτήτη θεωρία, τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν προκληθεί με τόση ένταση λόγω των εκφοβιστικών συμπεριφορών, δύνανται να αντικατασταθούν με το να εστιάσουν σε θετικά συναισθήματα μέσω της συγχώρεσης (Egan & Todorov, 2009).

Στα πλαίσια μίας άλλης έρευνας για τον εκφοβισμό στην Τουρκία (Keremeci, Sakir 2005), όπου όπως αποδείχθηκε υπάρχουν σοβαρά κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά ερωτήθηκαν για πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω.

- «Πρέπει να πραγματοποιούνται συχνοί έλεγχοι γιατί πολλοί μαθητές κουβαλούν στο σχολείο μαχαίρια ή άλλα αιχμηρά αντικείμενα. Εκείνοι που πιάνονται να τιμωρούνται αυστηρά.»
- «Πρέπει να διεξάγονται ειδικά σεμινάρια και άλλα εκπαιδευτικά μαθήματα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό.»
- «Αστυνομικοί θα πρέπει να βρίσκονται στην κεντρική είσοδο του σχολείου για τη συμμόρφωση των ατίθασων μαθητών.»
- «Το σχολείο θα πρέπει να υιοθετήσει ένα σύστημα πειθαρχίας απέναντι στον εκφοβισμό.»
- «Ένα φιλικό περιβάλλον να προαχθεί μέσω συγκεντρώσεων γονέων και πάρτι.»
- «Διαφορετικές δραστηριότητες πολιτισμικού, καλλιτεχνικού, αθλητικού χαρακτήρα θα προήγαγαν ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο, μειώνοντας έτσι τον εκφοβισμό.»
- «Οι σχολικοί ψυχολόγοι θα πρέπει να δουλέψουν σκληρότερα για την αντιμετώπιση του προβλήματος.»
- «Οι γονείς των δραστών θα πρέπει να συμβουλευονται κάποιον και τα παιδιά να επισκέπτονται κάποιον ψυχολόγο.»

Τα παιδιά δεν είναι ειδικοί αλλά ίσως οι λύσεις που προτείνουν θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν, καθότι περιέχουν κάποιους τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου. Είναι κοινώς αποδεκτό βέβαια για την επιστημονική και ερευνητική κοινότητα η διάχυτη φύση και οι αρνητικές συνέπειες του προβλήματος και αναγνωρίζεται η επιτακτική ανάγκη για διευθέτηση της κατάστασης, η οποία θα επέλθει μέσα από μία ουσιαστική συνεργασία των αρμόδιων επιστημών (Tattum,1997).

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101:213–232.
- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1990). Bullying in school. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12:26–27.
- Ahmad, Y. & Smith, P. (1989). Bully/victim problems among schoolchildren. *Poster presented at Conference of the Developmental section of the BPS*, Guildford.
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T.R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., & Potter, L. (2001). School-associated violent deaths in the United States, (1994–1999). *Journal of the American Medical Association*, 286, 2695–2702.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27–41.
- Asher, S.R., Parker, J.G., (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In: Schneider, B.H., Attili, Nadel, J., Weissberg, R.P., editors. *Social competence in developmental perspective*. Amsterdam: Kluwer, p 5–23.
- Asher, S.R., Coie, J.D., (1990). Peer rejection in childhood. New York: *Cambridge University Press*.
- Baldry, A.C., (1998). Bullying Among Italian Middle School Students: Combining Methods to Understand Aggressive Behaviours and Victimisation. *Sch Psychol Int.*, 19:155–168.

- Bandura, A., Babaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C., (1996). Multifaceted impact of self-efficacy on academic functioning. *Child Development*, 67: 1206–1222.
- Bandura, A., (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A., (1989). *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*.
- Bandura, A., (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman: New York.
- Barker ED, Boivin M, Brendgen M. (2008) Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Arch Gen Psychiatry*.;65:1185–1192.
- Barta, M.T., (2000). Death in the classroom: Violence in schools. In Capuzzi, D., & Gross (Eds), D.R., *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents (3rd ed.)*,(pp. 385–408). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219_231.
- Bentley, K.M., & Li, A.K.F., (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Beran, T. and Li, Q. (2004) Is Cyber-Harassment a Significant Problem? A Report On Children's Experiences. Calgary: University of Calgary.
- Beran, T. and Li, Q. (2005) 'Cyber-Harassment: A New Method for an Old Behavior', *Journal of Educational Computing Research* 32(3): 265–77.
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W., (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483–498.

- Berry, G. L., & Asamen, J. K., (1993). *Children and television*. Newbury. Park: Sage.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18:117–127.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Lagerspetz, K.M.J., (1994). Aggression among university employees. *Aggressive behaviour*, 20, 173-184.
- Borg, M., (1998). The emotional reactions of schools bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18(4) (pp. 433- 444).
- Boulton, M.J., Smith, P.K., (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *Br. J. Dev Psychol*, 12:315–329.
- Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., Amatya, K., (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22:461–466.
- Boulton, M.J., Underwood, K., (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62:73–87.
- Bowlby, J., (1973). *Attachment and Loss: Separation: Anxiety and Anger (Vol.2)*. N.Y.: Basic Books.
- Breslau, N., Davis, G.C., Andreski, P., & Peterson, E., (1991). Traumatic events and posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults. *Archives of General Psychiatry*, 48, 216–222.
- Byrne, B., (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15:574–586.
- Cairns, R B., (1979a). *The Analysis of Social Interaction*.

- Cairns, R B.,(1979b).*Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. San
- Carlson, G. A., (1995). Commentary: National plan for research on child and adolescent mental health disorders.*Archives of General Psychiatry*, 52, 724–726.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W., (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W., (2001).Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Centers for Disease Control, (2000). Youth risk behavior surveillance United States, (1999).MMWR, 49, SS-5.*Child Development*, 61: 152–162.
- Champion, K. M., (1997). Bullying in middle school: Exploring the individual and interpersonal characteristics of the victim. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.
- Children’s legal centre, (1996). *Bullying: a guide to the law*, Information Sheet 217 (Essex; Children’ s Legal Centre).
- Cohn, D.A., (1990). *Child-mother attachment at six years and social competence at school*.
- Coolidge, F. L., Denboer, J. W., Segal, D. L., (2004).Personality and neuropsychological correlates of bullying behaviour. *Personality and Individual Differences*,36,(p.1559-1569).
- Commission for Racial Equality, (1987). *Racial Attacks: a survey in 8 areas of Britain* (London, Commission for Racial Equality).

- Connell, A., Farrington, D. P., (1996). Bullying among incarcerated young offenders: Developing an interview schedule and some preliminary results. *Journal of Adolescence*, 19:75–93.
- Cowie, H., & Olafsson, R., (1999). The role of peer support against bullying. *School Psychology International*, 20:96-105.
- Cowie H. (2000) Bystanding or Standing By: Gender Issues in Coping With Bullying in English Schools *AGGRESSIVE BEHAVIOR* Volume 26, pages 85–97
- Craig, W. M., (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130.
- Crawford, N., (1997). Bullying at work: A psychoanalytic perspective. *Journal of community & applies social psychology*, 7, 219-225.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A., (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K., (1995). Relational aggression, gender, and social–psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crittenden, P. M., (1995). Attachment Theory: Social. *Developmental and clinical perspectives*, (pp.367-406). Hillsdale, N.L.:The analytic Press.
- Cullingford, C., & Morrison, J., (1995). Bullying a formative influence: The relationship between the experience of school and criminality. *British Educational Research Journal*, 21, 547–561.
- Lane, D. L., (Eds), Bullying in Schools. *Stoke-on-Trent. Developmental Psychology*, (pp. 45-58), Trentham Books, 25: 729–735.

- DfE,(Department of Education) (1994a).Circular No. 8/94, *Pupil Behaviour and Discipline* (London,HMSO).
- DfE, (1994b). *Bullying: Don' t Suffer in Silence. An anti-bullying pack for schools* (London, HMSO).
- DfEE, (1994). *Bullying: don't suffer in silence* (London, HMSO).
- DfEE, Social Exclusionunit,home, office & doh (1999) Circular No. 10/99.*Social Inclusion: pupil support* (London, DfEE).
- Egan, S., Perry, D.G., (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*
- Egan L. A & Todorov N. (2009) Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion, *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 28, No. 2, 2009, pp. 198-222
- Einarsen,S., (1999).The nature and causes of bullying at work.*International Journal of Manpower*,20,16-27.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D. and Perry, C.L. (2003) 'Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement', *Journal of School Health* 73: 311–17.
- Elliott, M., (1992). *Bullying: a practical guide to coping for schools* (Harlow, Longman).
- Eversa, K. E., Prochaska, J. O., Van Martera, D. F. , Johnsona J. L.& Prochaska, J. M.(2007) Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools, *Educational Research*, Vol. 49, No. 4, December 2007, pp. 397 – 414
- Eslea, M., & Rees, J., (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*,27, 419–429.

- Esteve, J., (2000) The transformation of the teachers role at the end of the twentieth century: new challenge s for the future, *Educational Review*, 52(2), (pp. 197–208).
- Flannery, D.J., Singer, M.I., & Wester, K.L., (2001). Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 435–442.
- Finch, A. J., and others (1987). Children's Depression Inventory: Reliability Over Repeated Administrations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16: 339-341.
- Foucault, M., (1977) *Discipline and Punish* (London, Penguin Books).
 Francisco W.H. Freeman and Company.
- Freedman, J. S. (2002). Easing the teasing: Helping your child cope with name-calling, ridicule, and verbal bullying. *Blacklick*, OH: McGraw-Hill.
- Frey K. S. & Hirschstein M. K (2009) Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation, *Journal of Educational Psychology* Vol. 101, No. 2, 466–481
- Fry, D. P., (1988). Intercommunity differences in aggression among Zapotec children. *Children Development*, 59, 1008-1018.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K., (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, 97–110.
- Green, A., (1990). *Education and State Formation* (London, Macmillan).
- Green, D., (1998) *Hidden Lives: voices of children in Latin America and the Caribbean* (London, Cassell).

- Greene, M. B., (2000). Bullying and harassment in schools. In Moser, R. S., & Franz C. E. (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims. A multidisciplinary perspective*, (pp. 72–101). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Harber, C., (1989) *Politics in African Education* (London, Macmillan).
- Harber, C., (1996a). Educational violence and education for peace in Africa, *Peace Education in the Postmodern World. Peabody Journal of Education*, 71(3), special edition, (pp. 151–169).
- Harber, C., (1996b). *Small Schools and Democratic Practice* (Nottingham, Educational Heretics Press).
- Harber, C., (1997). International developments and the rise of education for democracy, *Compare*, 27(2), (pp. 179–191), 16 C. Harber.
- Harber, C., (2002). Not quite the revolution: citizenship education in England, in: Davies, L., Harber, C., & Schweisfurth, M., (Eds). *Learning Democracy and Citizenship : international experiences* (Oxford, Symposium Books).
- Phares, H., Phares, L., Phares, V., & Liljequist, L., Symptom Endorsement Differences on the Children's Depression Inventory with Children and Adolescents on an Inpatient Unit. *Journal of Personality Assessment*, 76: 396-411.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K., (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141–158.
- Harber, Davies, C., & Schweisfurth, M., (Eds). *Learning Democracy and Citizenship : international experiences*, (Oxford, Symposium Books).
- Hazan, C., Shaver, P., (1990). Love and work: an attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 2.

- Hazler, R.J., (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization.* Washington, DC: Accelerated Development.
- Heinemann, P. P., (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne.* Oslo: Gyldendal.
- Hirano, K., (1992). Bullying and victimization in Japanese classrooms. Paper presented at the 5th European Conference on Developmental Psychology, Seville, Spain.
- Hodges, E.V.E., Perry, D.G., (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 5:23–28.
- Hoover, J.H., & Oliver, R., (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers and counselors.* Bloomington, IN: National Educational Services.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., (2001): *Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece*, Educational Psychology, Vol. 21, No. 2.
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N.L., & Giannetta, J., (2001). Exposure to violence: Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 155, 1351–1356.
- Ireland, C.A., Ireland, J.L., (2000). Descriptive analysis of the nature and extent of bullying behavior in a maximum- security prison. *Aggressive Behaviour*, 26:213–223.
- Ireland, J.L., (1999). Bullying behaviors among male and female prisoners: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behaviour*, 25:161–178.
- Ireland, J.L., (2001a). Distinguishing the perpetrators and victims of bullying behaviour in a prison environment: A study of male and female adult prisoners. *Legal and Criminological Psychology*, 6:229–246.
- James, A., (1986). Learning to belong: the boundaries of adolescence , in: Cohen, A., (Ed.) *Symbolising Boundaries* (Manchester, Manchester University Press).

- James, A., (1995). Talking of children and youth: language, socialisation and culture, in: Amit-Talai V., & Wulff, H., (Eds). *Youth Cultures: a cross-cultural perspective* (London, Routledge).
- Janson, G, R., & Hazier, R, J, (2004), Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence and Victims, 19*, 239-255,
- Janson, G.R., Carney, J. V , Hazier, R. J., & Insoo Oh, (2009) Bystanders' Reactions to Witnessing Repetitive Abuse Experiences, *Journal of Counseling & Development, 87*,3-5
- Jenner, S. & Greetham, C., (1995). *Forming a whole school anti-bullying policy*, Pastoral Care.September,6-13.
- Johnstone, M., Munn, P., & Edwards, L., (1991). *Action against Bullying: drawing from experience* (Edinburgh, Scottish Council for Research in Education).
- Junger, M., Stroebe, W., van der Laan A.M., (2001).Delinquency, health behaviour and health. *British Journal of Health Psychology, 6*:103–120.
- Juvonen, J., Graham, S. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York:Guilford Press.
- Kachur, S.P., Stennies, G.M., Powell, K.E., Modzeleski, W., Stephens, R., Murphy, R., Kresnow, M.J., Sleet, D., & Lowry, R., (1996). School-associated violent deaths in the United States,1992 to 1994. *Journal of the American Medical Association, 275*, 1729–1733.
- Kalman, I. (1999). How to stop being teased and bullied without really trying. Retrieved June 12,2008, from <http://www.bullies2buddies.com/pdf/VictimManual.pdf>.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelae, M., Rantanen, P., Rimpelae, A., (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*:661–674.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rimpelae, A., Rantanen, P., (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finish adolescents: school survey. *British Medicational Journal*, 319:348–351.
- Kepenekci, Y. K., Sakir, C., (2005). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 193-204.
- Kochenderfer, B.J., Ladd, G.W., (1996). Peer victimization:Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34:267–283.
- Kochenderfer, B.J., Ladd, G.W., (1997). Victimized children’s responses to peers’ aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development of Psychopathology*, 9:59–73.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 401–425
- 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.
- Kumpulainen, K.,Räsänen, E., Puura, K., (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying.*Aggressive behaviour*, Volume 27,(pp.102–110).
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., HenttonenI.,(1999).*Children involved in bullying:psychological disturbance and the persistence of the involvement*, Pergamon, Vol. 23, No. 12, (pp. 1253–1262).
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, Y., (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705–717.

- Kurt, M. D. Reliability of Children's Self-Reported Internalizing Symptoms Over Short- to Medium-Length Time Intervals. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 37 (February 1998): 205-212.
- Laflamme, L, Engstro, M. K.,(2002). Socio-economic differences in traffic-related injuries among Swedish children and adolescents. *A cross-sectional study. British Medical Journal*, 324:396–397.
- Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E., (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- Leymann, H.,(1990). *The content and development of mobbing at work. European Journal of work and organizational psychology*, 5, 165-184.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A., (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366–374.
- Lowenstein, L. F., (1978) 'Who is the bully?' *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Maccoby, E.E., (1999). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marmar, C. R., Weiss, D. S., Metzler, T., Ronfeldt, H., & Foreman, C. (1996). Stress responses of emergency services personnel to the Loma Prieta Earthquake Interstate 880 freeway collapse and control traumatic incidents. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 63-85
- Matthiesen, S.B., & Einarsen, S., (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 10, 467-484.

- McCabe, R. E., Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., Swinson R. P., (2003). Preliminary Examination of the Relationship Between Anxiety Disorders in Adults and Self-Reported History of Teasing or Bullying Experiences. *Brunner Rutledge Cognitive Behaviour Therapy* Vol 32, No 4, (pp. 187–193).
- McMahon, L., (2000). Bullying and harassment in the workplace. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12, 384-387.
- McLaughlin, M. W., (1993). Embedded identities, in: Heath, S.B., & McLaughlin M.V. (Eds), *Identity and Inner City Youth: beyond ethnicity and gender* (New York, Teachers College Press).
- Mellor, A., (1993). *Bullying and How to Fight It: A Guide for Families*. Scottish Council for Research in Education: Edinburgh.
- Menesini, E., Giannetti, E., (1997). Il questionario sulle prepotenze per la popolazione Italiana: problemi teorici e metodologici. In: Fonzi A, editor. *Il Bullismo In Italia*. Florence: Giunti. *Methods, Issues, and Illustrations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menesini, E., & Gini, G., (2000) Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del questionario ruoli dei partecipanti alla popolazione italiana [Bullying as a group process. Adaptation and validation of the Participant Role Scales for Italian population], *Eta` Evolutiva*, 66, 18 – 32.
- Menesini, E., Codecasa, E., & Benelli, B. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 10–14.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R., (2001). Attachment theory and intergroup bias : Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 97-115.

- Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S., Eshkoli, N. (2001). Attachment theory and reactions to other's needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathetic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1205-1224
- Moore, M., Petrie, C.V., Braga, A.A., & McLaughlin, B.L., (2003). *Deadly lessons: Understanding lethal school violence*. Washington DC: The National Academies Press.
- Monks, C. P., & Smith, R. K. (2006). Definitions of hullyng: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Nabuzoca, D., Whitney, I., Smith, P., Thomson, D., (1993). *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann School Management
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Ramani, S. P., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P., (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- O'Moore, A.M., & Hillery, B., (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426–441.
- O'Moore AM, Hillery B., (1991). What do teachers need to know. In: Elliott M, editor. *A practical guide to coping for schools*. London: Longman. (pp. 56–59).
- O'Moore ,A.M., (1995). Bullying behaviour in children and adolescents in Ireland, *Children and Society*, 9(2),54-72.

- Olweus, D., (1973). *Hackkylingar och O"versittare*. Stockholm: Almqvist & Wicksell Fo"rlag AB.
- Olweus D., (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D., (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644–660.
- Olweus, D., (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D.J., & Rubin K.H., (Eds). *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D., (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell
- Olweus, D., (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.
- Overpeck, T.R., Pilla, M., Ruan, R.S., Simons-Morton W.J., & Scheidt, P. (2001) 'Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment', *Journal of the American Medical Association* 285: 2094–100.
- Overstreet, S., & Braun, S., (2000). Exposure to community violence and post-traumatic stress symptoms: Mediating factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 263–271.
- Owens, L., Shute, R., Slee, P., (2000). "Guess what I just heard!" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behaviour*, 26:67–83.
- Paulson, A. (2003) *Internet Bullying*. Retrieved 18 december 2009 from <http://www.csmonitor.com/2003/1230/p11s01-legn.htm>

- Pellegrini, A.D., Smith, P.K., (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69:577–598.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F., (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216–224.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., (1994). Peek Behind The Fence: Naturalistic Observations Of Children Using Video Cameras And Remote Microphones. Poster presented to the 13th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam, The Netherlands.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Percy-Smith, B., & Weil, S., (2000b). Strengths and limitations of mainstream practices: a case study of New Deal (available at <http://www.northampton.ac.uk/solar/tser/case1UK.htm>).
- Pernille, D., Damsgaard, M. T., Lund, R., Holstein, B. E. (2009) Is bullying equally harmful for rich and poor children?: a study of bullying and depression from age 15 to 27, *European Journal of Public Health*, Vol. 19, No. 5, 464–469 (Published by Oxford University Press on behalf of the European Public Health Association. All rights reserved on 8 July 2009.)
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., Egan, S.K., (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In: Juvonen, J., Graham, S., editors. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York: Guilford Press, (pp 73–104).
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.C., (1988). Victims of Peer Aggression, *Developmental Psychology*, 24, 807–814.

- Power, K.G., (1997). Bullying among Scottish young offenders: Offenders' selfreported attitudes and behaviour. *Journal of Communi.,Appl. Soc. Psychol.*, 7:209–218.
- Qing, L. (2006) Cyberbullying in Schools, A Research of Gender Differences, Faculty of Education, University of Calgary, Calgary, AB, Canada,2006
- Reardon, B.A., (1997). *Tolerance: the threshold of peace* (pp. 17–22). Paris: UNESCO Publishing.
- Rigby, K., Slee, P., (1999). Suicidal Ideation among adolescent school children, involvement in bully: Victim problems, and perceived social support. *Suicide Life Threat Behaviour*, 29:119–130.
- Rigby, K., (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educationl Psychology*, 69:95–104.
- Rigby, K., (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescence wellbeing. *Journal of Adolescent*, 23:57–68.
- Rigby, K., & Slee, P.T., (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615–627.
- Rigby, K., & Slee, P. T., (1993b). Dimensions of interpersonal relation among Australian schoolchildren and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42.
- Rigby, K. (2003b). *Stop the bullying: A handbook for schools* (rev. ed.). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rigby K.& Johnson B.(2006) Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied, *Educational Psychology Vol. 26, No. 3, June 2006, pp. 425–440*

- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20,359–363.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A., (1998). *Antisocial Behaviour by Young People*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rousmaniere, K., Dehli, K., & De Conink-Smith, N., (1997) *Discipline, Moral Regulation and Schooling*, (New York, Garland). Routledge.
- Sackett, G.P., (1977). the lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. In *Osofsky Journal* (ed): "Handbook of Infant Development." New York: Wiley.
- Salmivalli C., Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., O'Sterman, K., Kaukianen, A., (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22:1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J., (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow up. *Aggressive Behaviour*, 24, 205–218.
- Salimivalli, C., & Nieminen, E., (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33,198–206.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A., (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563–579.

- Samara M.A. & Smith P.K. (2008) How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: changes over the last decade *Educational Psychology* Vol. 28, No. 6, October 2008, 663–676
- Schneider, B.H., (2000). *Friends and Enemies: Peer relations in Childhood*. London: Arnold.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, T. M. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425–435
- Seskin, S., & Shamblin, A. (2002). Don't laugh at me. *Berkeley, CA: Tricycle Press*
- Sey, P., (2000). Culture, Democracy and School Effectiveness: a study of Gambian primary schools, Unpublished PhD. Thesis, University of Birmingham.
- Shaffer, D., Fisher, P., Dulcan, M. K., Davies, M., Piacentini, J., Schwab-Stone, M. E., Lahey, B. B., Bourdon, K., Jensen, P. S., Bird, H. R., Canino, G., & Regier, D. A. (1996). The NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children 2.3 (DISC 2.3): Description, acceptability, prevalence rates, and performance in the MECA study. *Methods for the Epidemiology of Child and Adolescent Mental Disorders Study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 865–877.
- Shojaei, T., Wazana, A., Gilbert, F., Kovess, V., (2009) Self-Reported Peer Victimization and Child Mental Health: Results of a Cross-Sectional Survey Among French Primary School Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* April 2009
- Schwab-Stone, M.E., Ayers, T.S., Kasrow, W., Voyce, C., Barone, C., Shriver, T., & Weissberg, R.P., (1995). No safe haven: A study of violence exposure in an urban community. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1343–1352.
- Signorelli, N., (1991). *A sourcebook on children and television*. Westport, CT: Greenwood.

- Signorelli, N., (1993). Television, portrayals of women and children's attitudes. *Children and Television*, Newbury Park: Sage.
- Singer, M.I., & Flannery, D.J., (2000). The relationship between children's threats of violence and violent behavior. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 154, 785–790.
- Singer, M.I., Miller, D.B., Guo, S., Flannery, D., Frierson, T., & Slovak, K., (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104, 878–884.
- Slee, P.T. (1995) Bullying in the playground. The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12:320–327.
- Slee, P.T., (1994) Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, (pp. 97- 107).
- Smith, P.K., & Madsen, K. (1997). *A follow-up of the DFE anti-bullying pack for schools: Its use, and the development of anti-bullying work in schools*. London: HMSO.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R., (1998) 'Parenting and school bullying', *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C., (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe, P.D., (2002). Definition of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweys, D., Catalano, R., & Slee, P., (2000). *The nature of school bullying: A Cross-National Perspective*, London Routledge.
- Smith, P.K., Sharp, S., (1994). *School bullying: Insights and perspectives*, London : Routledge.
- Smith, P.K., & Samara, M. (2003). *Evaluation of the DfES anti-bullying pack* (Research Brief RBX06- 03). London: Department for Education and Skills.
- Smith, P.S., (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9,98-103.
- Smythe, D.W., (1954). Reality as presented by television. *Public Opinion Quarterly*, 18,143-156.
- Stein, N., (1995). Sexual harassment in school—the public performance of gendered violence. *Harvard Education Review*, 65(2): 145–162.
- Stephenson, P., & Smith, D., (1989). Bullying in the junior school. In Tattum, D.P., & Lane, D.A., (Eds). *Bullying in Schools*, (pp. 45–57). London: Trentham.
- Suomi, S., Lamb, M., Stephenson, G., (1979). "Social Interaction Analysis: Methodological Issues." Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Swain, J., (1998). What does bullying really mean?, *Educational Research*, 40(3), (pp. 358–364).
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J.W., & Mickelson, W. T., (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In Geffner, R.A., Loring, M., & Young, M., (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*, (pp. 95–121). Binghamton, NY: Haworth Maltreatment & Trauma Press.

- Thornberry, T.P., (1994). *Violent families and youth violence*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Tomas de Almeida, A.M., (1999). Portugal. In: Smith P.K., Morita, Y., Junger, J., Tas, Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P., (Eds). *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective* (pp. 174–186). London: Routledge.
- Train, A., (1995), *The Bullying Problem: How to deal with Difficult Children*. London: Souvenir Press
- U.S. Department of Education, (1993). *Goals 2000: Educate America Act*. Washington, DC: Government Printing Office.
- U.S. Department of Education, (2001b). *Safe Schools Healthy Students Initiative Press Release*. Retrieved January 17, 2003, from <http://www.ed.gov/PressReleases/01-2001/010042001e.html>.
- U.S. Department of Education, (2002a). *Indicators of school crime and safety: 2002*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Unnever J. D., Cornell D.G. (2004) , Middle School Victims of Bullying: Who reports being bullied?, *Aggressive Behavior*, 373-388
- Verhulst, F. C., & van der Ende, J., (1992). Six-year developmental course of internalizing and externalizing problem behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 924–931.
- Vernberg, E.M., Jacobs, A.K., & Hershberger, S. L., (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 386–395.
- Vernberg, E. M., Fonagy, P., & Twemlow, S., (2000). *Preliminary report of the Topeka Peaceful Schools Project*. Topeka, KS: Menninger Clinic.

- Vettenburg, N., (1999). Belgium. In: Smith P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P., (Eds). *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*, (pp. 187–204), London.
- Weiss, D. S., Marmar, C. R., Metzler, T. J., & Ronfeldt, H. M. (1995). Predicting symptomatic distress in emergency services personnel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*, 361-368.
- West, D., (2000) Ban on the use of the cane, *Times Educational Supplement*, 27 October.
- Whiting, B.B., & Whiting, J.W.M, (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitney, I., Smith, P.K., (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35:3–25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., Robinson, D., (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313:17–19.
- Williams, T.M., (1986). The impact of television: A natural experiment in three communities. Orlando, FL: Academic Press.
- Willard, N. (2004) An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Retrieved 6 October 2005 from <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>
- Wulff, H., (1995). Inter-racial friendship: consuming youth styles, ethnicity and teenage femininity in South London, in: V. Amit-Talai & H. Wulff (Eds) *Youth Cultures: a cross-cultural perspective* (London, Routledge).
- Young, S., (1998), The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 4(1), 32-39.

9 Ελληνική Βιβλιογραφία

Κακούρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2005). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων, *τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.*

Καφέτσιος, Κ., (2005). Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές Σχέσεις, *τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.*