



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Η
διερεύνηση της σχέσης της Ψυχικής Υγείας και
του φύλου του παιδιού.**

ΒΕΡΓΟΥ ΙΩΑΝΝΑ Α.Μ. 2005
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2009-10

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

«Είναι πραγματικά θεμελιώδες δημοκρατικό και ανθρώπινο δικαίωμα το να μπορεί να απαλλαγεί το άτομο από αυτό το είδος ταπεινωτικής και εξευτελιστικής συμπεριφοράς, που κάνει τη ζωή χιλιάδων νέων ανθρώπων δυστυχισμένη χωρίς λόγο».

Dan Olweus, Πανεπιστήμιο Bergen, Νορβηγία.

«Ο σχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να είναι προτεραιότητα όλων όσων ενδιαφέρονται για την υγεία των παιδιών και των νέων».

Spivak & Prothrow-Stith, 2001.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διατριβή αυτή δεν θα ολοκληρώνονταν (και ίσως να μην ξεκινούσε) αν δεν είχα την πολύτιμη βοήθεια πολλών ανθρώπων. Το λιγότερο που μπορώ να κάνω είναι να τους ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της διατριβής μου κ. *Νικολόπουλο Δημήτρη*, καθηγητή του τμήματος Ψυχολογίας, του οποίου οι διαλέξεις στα πλαίσια των προπτυχιακών μαθημάτων με παρακίνησαν να εργαστώ περαιτέρω στην ερευνητική περιοχή της Σχολικής Ψυχολογίας. Ακόμη, μου έδωσε την ευκαιρία να δουλέψω σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, με εμπιστεύτηκε και με υποστήριξε όλα αυτά τα χρόνια.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. *Γιοβαζολιά Άκη*, καθηγητή του τμήματος Ψυχολογίας, για τις κατευθύνσεις και τις πολύτιμες συμβουλές του, που έπαιξαν σημαίνοντα ρόλο στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ιδιαίτερη μνεία, επίσης, οφείλω στην *Μητσοπούλου Έφη*, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, της οποίας οι συμβουλές και η καθοδήγηση αποτέλεσαν λύση σε πολλά εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω τους φίλους μου, *Παυλίδη Θεόδωρο*, *Τσαπατσάρη Παναράια*, *Γρηγορακάκη Παναγιώτα* και *Κουκιά – Κουτελλάκη Ευφροσύνη*, για τις συμβουλές τους και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν, ιδιαίτερα, κατά τον τελευταίο χρόνο των σπουδών μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, στην οποία και αφιερώνω την εργασία αυτή. Τους γονείς μου, *Νικόλαο* και *Κυριακή Βέργου* για την άνευ όρων υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, και όχι μόνο.

Βέργου Ιωάννα,
Ρέθυμνο 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Εισαγωγή	σελ. 4
2.	Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.....	σελ. 6
3.	Επιδημιολογία/Στατιστικά.....	σελ. 8
3.1	Εξωτερικό.....	σελ. 8
3.2	Ελλάδα.....	σελ. 11
4.	Θεωρητικές Προσεγγίσεις	σελ. 13
4.1	Μορφές Θυματοποίησης.....	σελ. 13
4.2	Χαρακτηριστικά θυτών	σελ. 14
4.3	Χαρακτηριστικά θυμάτων.....	σελ. 15
4.4	Παραβρισκόμενοι/Θεατές	σελ. 17
4.5	Στάσεις – Πεποιθήσεις.....	σελ. 18
4.6	Συνέπειες Εκφοβισμού.....	σελ. 20
4.7	Διαστάσεις Ψυχικής Υγείας.....	σελ. 21
4.8	Παράγοντες Επικινδυνότητας.....	σελ. 26
4.9	Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	σελ. 28
5.	Υποθέσεις έρευνας.....	σελ. 31
6.	Μεθοδολογία.....	σελ. 33
7.	Αποτελέσματα.....	σελ. 37
8.	Συζήτηση.....	σελ. 45
8.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 46
8.2	Παρέμβαση	σελ. 50
8.3	Πρόληψη	σελ. 51
9.	Επίλογος.....	σελ. 53
10.	Βιβλιογραφία.....	σελ. 54
11.	Παράρτημα Ερωτηματολογίων.....	σελ. 60

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα μεγαλύτερα "αγκάθια" της σύγχρονης εποχής μας είναι η ροπή των νέων στην παραβατικότητα. Το πρόβλημα της νεανικής εγκληματικότητας άρχισε να απασχολεί τον κόσμο των ειδικών και το ευρύτερο κοινό τα τελευταία χρόνια μετά από μερικά έντονα ξεσπάσματα εφηβικής επιθετικότητας, προκλητικότητας, σχολικής απειθαρχίας καθώς και εκδηλώσεων αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Τα φαινόμενα αυτά υποδηλώνουν ότι οι ηλικίες που αφορούν στην εγκληματικότητα των νέων μπορεί να ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια του παιδιού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να φτάνουν μέχρι και το 21^ο έτος.

Δυστυχώς η νεανική εγκληματικότητα ακολουθεί συνεχώς μια ανιούσα τάση και το ανησυχητικό είναι ότι οι δείκτες είναι πιο υψηλοί στις ευαίσθητες ηλικιακές περιόδους των 16 έως 19 ετών. Ανάλογα, λοιπόν, με τις ηλικίες που σημειώνονται τα φαινόμενα εγκληματικότητας, δημιουργούνται και διαφορετικές κατηγορίες, όπως είναι η σχολική βία, οι παιδικές συμμορίες ή οι συμμορίες ανηλίκων, η εφηβική παραβατικότητα και η εγκληματικότητα στην ενήλικη ηλικία.

Αναλυτικότερα, αν ως "σχολική βία" ορίσουμε ακραία φαινόμενα χρήσης βίας από μαθητές προς μαθητές ή και διδάσκοντες, όπως αυτά εκδηλώνονται συχνά στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού (ΗΠΑ), ή ακόμα και φαινόμενα δημιουργίας ενδοσχολικών "συμμοριών" από μαθητές που συστηματικά τρομοκρατούν και βιαιοπραγούν κατά συμμαθητών τους, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην Ελλάδα το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι ελαφρώς σπάνιο. Παγκοσμίως όμως, το πρόβλημα υπήρχε από τη γέννηση της μαζικής εκπαίδευσης και πήρε μεγάλες διαστάσεις στη λεγομένη εποχή της παγκοσμιοποίησης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη δημιουργία πολυπληθών και ανομοιογενών τάξεων και σχολείων γενικότερα. Ειδικότερα, στην Ελλάδα, η περίοδος κατά την οποία αυξήθηκε ο μαθητικός πληθυσμός της (με την έλευση αλλοδαπών μαθητών), είχε ως αποτέλεσμα τη μετατροπή του εκπαιδευτικού της συστήματος από μονοπολιτισμικό σε πολυπολιτισμικό και τη σχολική επιθετικότητα κομμάτι των εμπειριών πολλών παιδιών στο σχολείο.

Η αίσθηση της σχολικής επιθετικότητας είναι πάρα πολύ κατανοητή από την στιγμή που οι περισσότεροι ενήλικες μπορούν να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τα επεισόδια από τις σχολικές τους μέρες. Οι άνθρωποι δέχονται τη σχολική επιθετικότητα σαν φυσιολογική διαδικασία στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συνηθισμένη αντίληψη είναι ότι ανέχοντάς την και, πιθανώς, ανταποδίδοντας την, αγόρια και κορίτσια σκληραίνουν και προετοιμάζονται για την ζωή. Παρ' όλα αυτά, είναι αξιοσημείωτη η σχέση που υπάρχει μεταξύ επιθετικότητας και εκφοβισμού, σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση της επιθετικότητας σε μικρή ηλικία προβλέπει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού σε μεγαλύτερη ηλικία (Farrington, 1993).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, το φαινόμενο της θυματοποίησης αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης. Η πιθανότητα να σχετίζεται ο εκφοβισμός με το κίνδυνο να οδηγηθούν τα θύματα σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως αυτοκτονία, έχει αναγνωρισθεί παγκοσμίως από ειδικούς, όπως ψυχιάτρους, ψυχολόγους και άλλους ειδικούς. Ωστόσο, επιδημιολογικές μελέτες δεν έχουν αξιολογήσει ακόμα τη σχέση αυτή (Abada et al., 2008).

Οι πρόσφατες έρευνες (Jimenez et al., 2009, Abada et al., 2008, Baldry, 2004) προσπαθούν να εξετάσουν τον αντίκτυπο της έκθεσης στη βία στην ψυχική υγεία και τη συμπεριφορά, αλλά λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον αντίκτυπο της έκθεσης στη βία ειδικά στα σχολεία, αναφερόμενοι είτε στους παρατηρητές είτε στους θύτες είτε στα θύματα επεισοδίων βίας στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν εστιάσει σχεδόν αποκλειστικά σε εφήβους ή σε δείγματα υψηλού κινδύνου (Flanery et al., 2004). Αντίθετα, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια εξετάζει τα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού σ' ένα μικρό δείγμα παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας και τη σχέση του με την αντιλαμβανόμενη ψυχική υγεία είτε αυτών που πέφτουν θύματα βίας από συνομηλίκους τους είτε αυτών που αποτελούν τους θύτες.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η θυματοποίηση κατά την παιδική και εφηβική ηλικία συνεπάγεται συνήθως την εμφάνιση ψυχολογικών συμπτωμάτων και προβληματικών συμπεριφορών στο εγγύς μέλλον αλλά και κατά την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του αντίκτυπου της παρενόχλησης και της θυματοποίησης στην υγεία των νέων, έτσι ώστε να αξιολογηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται και να δημιουργηθούν, τελικά, τα αναγκαία προγράμματα παρέμβασης για την θεραπεία και την προαγωγή της υγείας των ατόμων αυτών.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, λοιπόν, επιχειρείται, αρχικά, να αξιολογηθεί η διάδοση του φαινομένου του εκφοβισμού σ' ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά Πέμπτης και Έκτης τάξης. Στη συνέχεια, στόχο αποτελεί η διερεύνηση, γενικότερα, των ψυχολογικών επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στην υγεία των παιδιών πριν την εφηβεία, αναλύοντας κάποιες διαστάσεις της Ψυχικής Υγείας, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, το άγχος ως κατάσταση, το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και η κατάθλιψη. Ακόμη, πέρα από την καταγραφή των συχνότητων των παρατηρούμενων και βιωμένων περιστατικών εκφοβισμού, κλίθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη βία και την επιθετικότητα, έτσι ώστε να συγκριθούν με τη συχνότητα του φαινομένου και τις παραπάνω διαστάσεις τη ψυχικής κατάστασης των παιδιών. Τέλος, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις πιθανές διαφορές που ίσως να υπάρχουν μεταξύ των θυτών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με την κατάσταση της ψυχικής τους υγείας.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η επιθετικότητα και η θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ παιδιών αναγνωρίζεται πλέον ως ένα μείζον πρόβλημα δημόσιας υγείας που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες αναπτυσσόμενες και αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου (Abada et al., 2008). Η συμπεριφορά της θυματοποίησης είναι μια μη αποδεκτή συμπεριφορά η οποία μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, να επηρεάσει τη σχολική επίδοση και την κοινωνική δραστηριοποίηση των ατόμων, να καταπονήσει συναισθηματικά τα άτομα που βιώνουν τη συγκεκριμένη μορφή παρενόχλησης και τέλος, σε ακραίες περιπτώσεις να οδηγήσει σε βίαιες συμπεριφορές (Νικολόπουλος, 2009).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η συμπεριφορά της σχολικής επιθετικότητας συναντάται ως σχολικός εκφοβισμός (bullying). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αρχικά μελετήθηκε στις σκανδιναβικές χώρες από τον Dan Olweus στη δεκαετία του 1970. Ο Olweus αναφέρει, λοιπόν, πως κάποιος θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένως και μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών (Κυριακίδης, 2009). Σύμφωνα με τον Olweus (1999), αρνητικές πράξεις είναι «τα άσχημα και δυσάρεστα λόγια, η κοροϊδία και το κάλεσμα με κακόβουλα ονόματα που πληγώνουν τον άλλο», «η παντελής αγνόηση ή ο αποκλεισμός από την ομάδα των φίλων ή ο εσκεμμένος αποκλεισμός από τα δρώμενα», «τα χτυπήματα, οι κλωτσιές, ο παραμερισμός ή οι απειλές», «τα ψέματα ή η διάδοση ψευδών πληροφοριών, η αποστολή κακόβουλων σημειωμάτων και η προσπάθεια για να αντιπαθήσει το σύνολο κάποιον», και άλλα παρόμοια.

Το τελευταίο στοιχείο πραγματικά προκαλεί πολλά ερωτήματα. Κάποιος θα περίμενε περαιτέρω επεξήγηση για τη φύση των «και άλλων παρόμοιων». Μερικές φορές ίσως μένει τόσο ανοιχτό το θέμα ώστε όλα επιτρέπονται να συμπεριληφθούν υπό τον τίτλο σχολικό εκφοβισμό. Για παράδειγμα στη Γαλλία, ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει «εγκλήματα και παραπτώματα κατά ατόμων και σχολικής παρουσίας» (Rigby, 2002).

Σύμφωνα με τον Fandrem και τους συνεργάτες του (2009), υπάρχουν κάποια κινητήρια γνωστικά συστήματα που προβλέπουν την επιθετική συμπεριφορά και ονομάζονται μηχανισμοί επιθετικής συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία, δύο μοντέλα περιγράφονται ως βαθύτεροι μηχανισμοί επιθετικής συμπεριφοράς, η επιθετικότητα ως αντίδραση (reactive) και η επιθετικότητα ως πρότερη δράση (proactive). Το μοντέλο της αντιδραστικής συμπεριφοράς έχει τις ρίζες του στη θεωρία αποτυχίας – θυμού, συμβαίνει ως συνέπεια της αντιλαμβανόμενης αφορμής, απειλής, ή αποτυχίας και συνήθως συνοδεύεται από έντονα αισθήματα θυμού. Αυτός ο τύπος επιθετικότητας για το λόγο αυτό περιγράφει ένα ευέξαπτο, οργισμένο, εκδικητικό και παρορμητικό άτομο. Αντίθετα, το μοντέλο της επιθετικότητας ως πρότερη δράση βασίζεται στην κοινωνιο - γνωστική θεωρία του Bandura και περιγράφεται ως μια

προσχεδιασμένη συμπεριφορά που έχει σκοπό να πετύχει το στόχο ενός ατόμου με επιθετικό τρόπο. Τα επικρατέστερα συναισθήματα που εμπλέκονται σε αυτό τον τύπο επιθετικότητας είναι η ευχαρίστηση και η διέγερση. Αυτός ο τύπος επιθετικότητας συνεπώς περιγράφει ένα σκληρό, ανηλεές και αποκρουστικό άτομο (Fandrem et al., 2009).

Παραδοσιακά, ο όρος σχολικός εκφοβισμός έχει συνδεθεί με «τις συστηματικές προσπάθειες ενός ατόμου (ή μιας ομάδας ατόμων) που έχουν ως στόχο να βλάψουν είτε σωματικά είτε έναν ή περισσότερους μαθητές (Carney & Merrell, 2001). Ο όρος, εντούτοις, συνιστά μια εξαιρετικά επικίνδυνη συμπεριφορά μιας και συνήθως ενέχει επαναλαμβανόμενες σωματικές, λεκτικές, ψυχολογικές επιθέσεις, ή ενέργειες κατατρομοκράτησης, πειθαναγκασμού και καταπτόησης. Τις περισσότερες φορές οι επιθέσεις αυτές απευθύνονται σε ένα «θύμα» το οποίο δεν μπορεί να αμυνθεί εξαιτίας είτε του μεγέθους του είτε της δύναμής του είτε της αριθμητικής υπεροχής του είτε της μειωμένης ψυχικής του ανθεκτικότητας. Συνεπώς, ο συνδυασμός α) της επαναλαμβανόμενης παρενόχλησης με στόχο την ψυχολογική φθορά του άλλου, β) της ασύμμετρης σχέσης εξουσίας που συνήθως υπάρχει ανάμεσα στο θύτη και το θύμα και γ) της συνεπακόλουθης αδυναμίας του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό να αμυνθεί αποτελούν τις βασικότερες παραμέτρους προσδιορισμού του σχολικού εκφοβισμού αλλά και διαχωρισμού του από άλλες πιο ήπιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που συνήθως εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η κατάχρηση εξουσίας όταν επαναλαμβάνεται συστηματικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει τεράστιες ψυχολογικές επιπτώσεις για τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό (Νικολόπουλος, 2009).

Η θυματοποίηση στα σχολεία συχνά εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμων ίδιας ηλικίας, αν και η θυματοποίηση που συμβαίνει έξω από το χώρο του σχολείου ίσως δε διαπράττεται απαραίτητα από ομότιμα άτομα. Η παρενόχληση και η θυματοποίηση συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία, συνεπάγοντας έτσι τη λεκτική βία (εξύβριση), τις απειλές, τη σωματική βλάβη ή επίθεση. Άλλοι έχουν χρησιμοποιήσει παρόμοιους ορισμούς, όπως απροκάλυπτη/φανερή (overt) επίθεση που παραπέμπει σε σωματική διένεξη και απειλές ενώ συναφής (relational) επίθεση περιλαμβάνει αποκλεισμό, διάδοση μιας φήμης π.χ. λεκτική επίθεση. Καθώς καθίστανται αναγκαίες διαφορετικές διαστάσεις του όρου, η θυματοποίηση περιλαμβάνει ανισομέρεια ως προς τη δύναμη(μυϊκή) μεταξύ του θύτη και του θύματος. Χρησιμοποιώντας την Καναδική Εθνική Διαχρονική Έρευνα σε παιδιά και νέους από το 1996 μέχρι το 2001, η μελέτη αυτή υιοθετεί τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της θυματοποίησης π.χ. λεκτική επίθεση, απειλή και σωματική βλάβη/επίθεση, έτσι ώστε να εκτιμήσει τον αντίκτυπό τους στην υγεία των μαθητών. Επίσης, οι όροι παρενόχληση και θυματοποίηση εδώ χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Abada et al., 2008).

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ/ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ

Περίπου ένα στα δέκα παιδιά αναφέρουν ότι θυματοποιούνται κάθε εβδομάδα στο σχολείο. Τα αγόρια φαίνονται να εμπλέκονται πιο συχνά από τα κορίτσια, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Σύμφωνα με μια σύντομη ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, παιδιά δημοτικών σχολείων είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού από ό, τι έφηβοι, αλλά ο αριθμός των θυτών τείνει να παραμένει σταθερός σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ποσοστό των ατόμων που εμπλέκεται σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, κυμαίνεται από 15% - 46% και ποικίλει ανάλογα με τη χώρα και τη μεθοδολογία κάθε ερευνητικής προσπάθειας. Το υψηλότερο ποσοστό, συνήθως, καταγράφεται στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Σημασίας χρήζει το γεγονός ότι τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού είναι απομονωμένα, ντροπαλά, και μη εμπλεκόμενα με άλλους ανθρώπους. Επίσης, τα θύματα τείνουν να εκδηλώνουν χαμηλότερο βαθμό αυτό-εκτίμησης, αλλά και ταυτόχρονα μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης μοναξιάς, άγχους, κατάθλιψης και απομόνωσης στον εαυτό τους από ό, τι τα άτομα που προβαίνουν σε ενέργειες σχολικού εκφοβισμού (Νικολόπουλος, 2009).

3.1 Εξωτερικό

Η έρευνα στη θυματοποίηση (ειδικότερα στον εκφοβισμό) στις αναπτυγμένες (εκβιομηχανισμένες) χώρες αποκαλύπτει ποικίλες εκτιμήσεις. Μία περιεκτική/ευρεία έρευνα στον εκφοβισμό με δεδομένα από 25 χώρες σε παιδιά ηλικίας 11-16 χρονών έδειξε ένα εύρος ποσοστοτικής μεταβολής για εκείνους που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου δύο φορές ή και περισσότερο, από 5% στη Σουηδία μέχρι 22% στη Λιθουανία, με μέσο όρο για τις περισσότερες χώρες γύρω στο 11%. Για τους Αυστραλούς μαθητές ηλικίας 12-16 χρόνων, 34% από τα αγόρια και 27% από τα κορίτσια είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα, ενώ 19% των αγοριών και 11% των κοριτσιών μία φορά την εβδομάδα ή και περισσότερο. Οι Craig, Peters, and Konarski (1998) εκτιμούν ότι το 5% από τους Καναδούς μαθητές ηλικίας 4 με 11 χρόνων υπήρξαν θύματα εκφοβισμού. Αυτά τα στοιχεία επηρεάστηκαν από τον ορισμό και τον τύπο του εκφοβισμού, αριθμός στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τον εκφοβισμό και την περίοδο αναφοράς κατά τη οποία αναφέρθηκε ότι διαδραματίστηκε.

Έρευνες που στρέφονται μόνο προς τον σχολικό εκφοβισμό αποκαλύπτουν υψηλά ποσοστά που ποικίλουν από 75% μέχρι 15 – 20%, ποσοστά που αναφέρονται στο ότι έφηβοι της Αμερικής έχουν βιώσει εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά κατά τη σχολική χρονιά (Abada et al., 2008). Στις Η.Π.Α., περίπου 15% με 20% παιδιών και εφήβων βιώνουν επαναλαμβανόμενη ή έντονη θυματοποίηση σε μορφή εκφοβισμού, εξοστρακισμού, ή σωματικής βίας από συνομηλίκους τους κάποια στιγμή στη

σχολική τους πορεία. Η θυματοποίηση στο πλαίσιο των προβλημάτων των θυτών και των θυμάτων περιλαμβάνει επιθετικότητα που διενεργείται επανειλημμένα από έναν υπερισχύων θύτη προς ένα αδύναμο θύμα. Αν και τα προβλήματα των θυτών – θυμάτων συμβαίνουν κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία... (Champion et al., 2003). Σε μια έρευνα που διεξήχθη σε δύο πολιτείες σε δημοτικά σχολεία, τα κορίτσια που ανήκαν στην ομάδα έκθεσης σε υψηλά επίπεδα βίας ήταν σημαντικά πιο πιθανό να βιώσουν κλινικά επίπεδα άγχους, θυμού, κατάθλιψης, ψυχικό διχασμό και μετα- τραυματικό στρες σε σύγκριση με τα κορίτσια που ανήκαν στην ομάδα έκθεσης σε χαμηλά επίπεδα βίας (Flannery, 2004).

Ο Reardon (1997) αναφέρει για παράδειγμα, ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα πολλά ψυχολογικές, ακαδημαϊκές ή σωματικές επιζήμιες επιπτώσεις στη ζωή του θύματος, ανεπανόρθωτη ζημιά στη ζωή του θύτη, και απόρριψη υπευθυνότητας από τους παρατηρητές, ειδικότερα εάν η επιθετική ή βίαση συμπεριφορά εξακολουθεί να συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε μια έρευνα, το 8% των παιδιών ανέφεραν ότι η βία στο σχολείο ή ο σχολικός εκφοβισμός επηρέασε τις ζωές τους σε βαθμό που προσπάθησαν να αυτοκτονήσουν, έτρεξαν μακριά, ή αρνήθηκαν να πάνε στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Hazler (1996), το 17% των μαθητών που είχαν θυματοποιηθεί, ανέφεραν ότι υπέφεραν από ακαδημαϊκά προβλήματα (Flannery, 2004).

Συγκεκριμένα, στην Ολλανδία, ο Mooij (1992), απευθυνόμενος σε παιδιά ηλικίας 9 με 12, αναφέρει ότι 15% των μαθητών ήταν συχνά θύματα εκφοβισμού, ενώ 14% των μαθητών αποτελούσαν τους θύτες. Απευθυνόμενος σε παιδιά ηλικίας 13 με 17 ετών, τα ποσοστά μειώνονταν σε 4% και 11%, αντίστοιχα. Σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, η έρευνα έδειξε ότι τα ποσοστά των βιωμένων περιστατικών εκφοβισμού μειώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία.

Στο Βέλγιο, σύμφωνα με δύο έρευνες, του Stevens (1994) και του Van Oost (1995), το 15,9% των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκφοβίζουν άλλους μαθητές συχνά και το 5,6% τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό είναι 12,3% και 3,9%, αντίστοιχα. Στα πλαίσια της θυματοποίησης, το 23% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πέφτουν θύματα εκφοβισμού συχνά και το 9,1% αναφέρουν ότι θυματοποιούνται τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό είναι 15,2% και 6,4%, αντίστοιχα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης όσον αφορά τον άμεσο εκφοβισμό συμβαίνει πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αντίθετα, περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού σημειώθηκαν συχνότερα στα κορίτσια. Επίσης, παρατηρήθηκε, όπως κι παραπάνω, ότι τα ποσοστά της θυματοποίησης και του εκφοβισμού μειώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών.

Στην Αυστρία, ο Krumm και οι συνεργάτες του (1997), σ' ένα δείγμα 11χρονων μαθητών, βρήκαν ότι 35% των αγοριών και 22% των κοριτσιών απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση “Έχετε δράσει ποτέ ως θύτες ή έχετε

θυματοποιηθεί”. Αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας που διεξήχθη από τους Klicpera και Gasteiger – Klicpera (1996) σε 8χρονους μαθητές αναγνώρισε ότι το 14% ήταν θύτες, το 6% θύματα και το 8% και θύτες και θύματα εκφοβισμού. Συγκρίσεις διαφορετικών μορφών βίας μεταξύ των διαφόρων ερευνών έφεραν σταθερά αποτελέσματα: το υψηλότερο ποσοστό διάδοσης του φαινομένου παρατηρήθηκε ως λεκτική επίθεση, ακολουθούμενη από τη σωματική επίθεση και την έμμεση.

Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επιθετική συμπεριφορά, τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών φαίνεται να είναι σχετικά ομοιογενή. Οι θύτες και τα θύματα – θύτες επιδεικνύουν λιγότερη ικανοποίηση σχετικά με το σχολείο από ό, τι οι συμμαθητές τους που δεν έχουν θυματοποιηθεί. Γενικότερα, ο μηχανισμός επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών των παραπάνω φαίνεται να είναι διαταραγμένος. Σε συγκρουσιακές καταστάσεις, οι θύτες πιο συχνά αντιδρούν παρορμητικά και είναι πιο πιθανό να εντείνουν τη σύγκρουση. Παρ’ όλα αυτά, οι αυτοεκτίμησή τους είναι αρκετά υψηλή, ενώ τα θύματα περιγράφουν τους εαυτούς τους μη δημοφιλή και απομονωμένα από τους άλλους μέσα στην τάξη. Τα θύματα, επίσης, τείνουν να σημειώνουν υψηλά ποσοστά στα επίπεδα άγχους, εξάρτησης από τους άλλους, και αισθήματος αδυναμίας.

Στη Γερμανία, η τυπική μορφή εκφοβισμού που συναντάται στα σχολεία είναι η λεκτική βία, ωστόσο μεταξύ των διαφόρων γερμανικών σχολείων, έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη διάδοση του φαινομένου. Οι Schwind, Roitsch και Gielen, συγκρίνοντας δείγμα της ανατολικής και της δυτικής Γερμανίας βρήκαν ότι τα ποσοστά διάδοσης του φαινομένου είναι μόνο ελαφρώς διαφορετικά. Μέσα σε ένα χρόνο, ένα 9% των μαθητών έκτης δημοτικού, δευτέρας γυμνασίου και πρώτης λυκείου ανέφεραν ότι γενικά είχαν “χτυπήσει άλλους” αρκετές φορές το μήνα ή και πιο συχνά, ένα 7% είχαν “πάρει κάτι από άλλους που δεν ήταν δικό τους με τη βία”, περίπου ένα 4% είχαν “χτυπήσει άλλους στο δρόμο πηγαίνοντας για το σχολείο” και περίπου το ίδιο είχαν “πάρει όπλο στο σχολείο” (Smith, 2003).

Στην Αυστραλία, όπως φαίνεται από τα δεδομένα πολλών ερευνών, ο εκφοβισμός συνίσταται κυρίως σε λεκτικές μορφές, ενώ ο σωματικού τύπου εκφοβισμός ή ο αποκλεισμός από την ομάδα, εξαρτάται από το αν το παιδί είναι αγόρι ή κορίτσι. Σε μια μεγάλη έρευνα που διεξήχθη από τους Rigby και Slee, για τη χρονιά του 1998, περίπου οι μισοί μαθητές, ηλικίας 8 – 13 ετών, δήλωσαν ότι δεν έχουν υποστεί εκφοβισμό, ενώ κάποιοι μαθητές δήλωσαν ότι έπесαν θύματα εκφοβισμού κατ’ επανάληψη. Υπάρχουν άφθονα στοιχεία που δείχνουν ότι όσοι υφίστανται περισσότερο εκφοβισμό ενοχλούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από έλλειψη αυτοεκτίμησης και να βιώσουν αισθήματα λύπης ή/και θυμού (Rigby, 2002).

Αρκετά ευρήματα ερευνών προτείνουν ότι τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα παρενόχλησης, χλευασμού και εκφοβισμού μέσα στο σχολείο ταλαιπωρούνται περισσότερο από αγχώδη συμπτώματα, κατάθλιψη, τάσεις μοναξιάς και

ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Σε περίπου όλες τις 25 χώρες που συμπεριλήφθηκαν σε μια έρευνα για τις Συμπεριφορές Υγείας παιδιών σχολικής ηλικίας (Health Behavior in School-aged Child Study) φάνηκε ότι και οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής προσαρμογής, της σχολικής, όπως, επίσης, και προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Αν και υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη συνολική μονιμότητα του φαινομένου της θυματοποίησης σε αυτές τις χώρες, σημειώθηκε μια αξιοσημείωτη σταθερότητα στη σχέση του εκφοβισμού με φτωχότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Μια επίδοξη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία σε παιδιά ηλικίας 9 με 11 χρονών έδειξε ότι, σε σύγκριση με παιδιά που δεν υπήρξαν θύματα εκφοβισμού, τα παιδιά θύματα είχαν σημαντικά πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν νέα ψυχοσωματικά και ψυχολογικά προβλήματα, όπως ήταν η ενούρηση κατά τη διάρκεια του ύπνου, οι πονοκέφαλοι, η διαταραχή της όρεξης, τα αισθήματα υπερέντασης ή κόπωσης και διάφορα άλλα.

Ο εκφοβισμός, επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται και με αυτοκτονικό ιδεασμό. Πράγματι, ο εκφοβισμός ήταν ένας από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν σε μια αξιολόγηση 22% των Ιρλανδών εφήβων, οι οποίοι είχαν εμπλακεί σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές χρίζοντας νοσοκομειακής περίθαλψης. Άλλες ερευνητικές προσπάθειες, τέλος, έδειξαν ότι τα παιδιά θύματα του εκφοβισμού έχουν χαμηλούς βαθμούς στο σχολείο, εκφράζουν δυσαρέσκεια γι' αυτό και, αποφεύγοντας τα παιδιά που τους παρενοχλούν, αρνούνται να πάνε στο σχολείο. Οι επιδράσεις, λοιπόν, της παρενόχλησης και της θυματοποίησης στα παιδιά και τους νέους μεταφράζονται, σαφέστατα, ως αρνητικές συνέπειες, καθιστώντας αναγκαία και κρίσιμη τη διάκριση των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων σε ατομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, έτσι ώστε να κατανοηθεί ο ρόλος των ατομικών διαφορών στην κατάσταση υγείας (Abada et al., 2008).

3.2 Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο της βίας στο χώρο του σχολείου άρχισε να ερευνάται σχετικά πρόσφατα. Η θυματοποίηση στο σχολείο είναι ένα διαχρονικό, υπαρκτό φαινόμενο στη σχολική ελληνική πραγματικότητα, όπως φαίνεται από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικούς μαθητικούς πληθυσμούς (Κυριακίδης, 2009). Από έρευνα που διεξήχθη από το τμήμα Κοινωνικής πολιτικής του ΕΚΚΕ στην Αθήνα, το 37% των μαθητών του Δημοτικού δήλωσε ότι υπήρξαν θύματα σχολικής βίας, έναντι του 11% των μαθητών του Γυμνασίου. Το 13% των μαθητών του Δημοτικού και το 11% των μαθητών του Γυμνασίου δήλωσε ότι επιτέθηκαν και αυτοί σε συμμαθητές τους (Γκουντσίδου, 2007).

Η πρώτη έρευνα στην Ελλάδα χρονολογείται από το 1990, όταν μελετήθηκε η επιθετική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. Ακολούθησε η έρευνα του Καλλιώτη σε 117 μαθητές/-τριες, 11 – 12 ετών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης στην Ανατολική Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε κάθε σχολείο περίπου 30% των μαθητών/-τριών είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τα αγόρια να δηλώνουν πολύ περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού από ό, τι τα κορίτσια.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα έρευνας των Pateraki και Houndoumandi (2001) στην οποία πήραν μέρος 1321 μαθητές/-τριες τρίτης έως έκτης τάξεις δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς το 14,7% των παιδιών υπήρξαν θύματα, το 25% θύτες και το 4,8% θύτες – θύματα. Επιπλέον, σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα φύλα τόσο ως προς τις αυτοαναφορές συμμετοχής τους σε πράξεις εκφοβισμού όσο και ως προς το είδος του εκφοβισμού που δέχτηκαν (Korakidi et al., 2009).

Επίσης, στην έρευνα των Boulton, Καρέλλη, Λανίτη, Μανούσο και Λεμονή (2001) σε 664 μαθητές/-τριες ηλικίας 8 με 11 χρονών, ένας σημαντικός αριθμός των παιδιών του δείγματος, και μάλιστα πολύ περισσότερα αγόρια από ό, τι κορίτσια, δήλωσαν ότι υπήρξαν δράστες και θύματα κάποιου από τα τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς που μελετήθηκαν (σωματική, λεκτική και μέσω αποκλεισμού). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις που εξέφρασαν οι μαθητές/-τριες ήταν γενικά κατά της επιθετικής συμπεριφοράς, κάτι που ίσχυε ιδιαίτερα για τα κορίτσια και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες του φαινομένου στην Ελλάδα (Γιοβαζολιάς και συν., 2009, Pateraki & Houndoumandi, 2001, Kalliotis 2000) αφορούν και πάλι μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στη μελέτη της σύνδεσης του εκφοβισμού με ψυχολογικές παραμέτρους, όπως η αυτοεκτίμηση, ο τόπος ελέγχου και η αυτο - αποτελεσματικότητα με στρατηγικές αντιμετώπισης των παιδιών σε καταστάσεις σύγκρουσης, καθώς και με τις στάσεις των γονέων απέναντι στη χρήση σωματικής τιμωρίας.

Όπως διαπιστώνεται από μια σύντομη ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, οι έρευνες περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αναφέρονται σε δείγματα από συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας (κυρίως Αττική και Θεσσαλία) (Ψάλτη και συν., 2007). Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια προσανατολίζεται σε κάποιο άλλο μέρος της Ελλάδας, τη Μακεδονία, με σκοπό να συγκρίνει τα αποτελέσματά της σχετικά με τη διάδοση του φαινομένου και τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία που αυτό συνεπάγεται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

4.1 Μορφές Θυματοποίησης

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός, είναι πιθανό να πάρει πολλές και διάφορες μορφές, όπως είναι η σωματική, η έμμεση ή κοινωνική. Ο σωματικός εκφοβισμός (για παράδειγμα, το χτύπημα, το σπρώξιμο, και η κλωτσιά) και ο λεκτικός εκφοβισμός (για παράδειγμα, το κάλεσμα με παρατσούκλια, το πείραγμα με άσχημο τρόπο ή ο χλευασμός) θεωρούνται συνήθως άμεσος εκφοβισμός, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός αναφέρεται σε μια δευτερεύουσα (έμμεση) μορφή εκφοβισμού, όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση φημών. Μελέτες που σχετίζονται με τον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό αναδεικνύουν σταθερά ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε μορφές άμεσου εκφοβισμού, σε αντίθεση με τα κορίτσια που εμπλέκονται συχνότερα σε μορφές έμμεσου εκφοβισμού (Rigby, 2002).

Όσο οι υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα γίνονται ραγδαίως όλο και περισσότερο δημοφιλή, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying), ανακλύπτει ως μια νέα μορφή εκφοβισμού (Νικολόπουλος, 2009). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός θα μπορούσε να οριστεί ως μια μορφή επιθετικότητας που συμβαίνει μέσω προσωπικών υπολογιστών (για παράδειγμα, μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και απειλητικών γραμμμάτων) ή μέσω κινητών τηλεφώνων (για παράδειγμα, απειλητικά μηνύματα κειμένου). Οι Kowalski και Limber αναφέρουν ότι σε ένα δείγμα 3.767 μαθητών σχολείου μέσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, 22% δήλωσαν εμπλοκή σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό, 4% ως θύτες, 11% ως θύματα, και 7% ως και τα θύτες και θύματα (Wang et al., 2009).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές πάλι σχολιάζουν ότι οι επιπτώσεις διαφορετικών μορφών εκφοβισμού στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών έχει παραβλεφθεί αρκετά. Συνήθως, η άμεση, σωματική ή απροκάλυπτη επιθετικότητα (π.χ., χτύπημα, κλωτσιά) διακρίνεται από την πλάγια ή έμμεση επιθετικότητα (π.χ., αποκλεισμός από την ομάδα, διάδοση φημών). Επιπλέον, η λεκτική επιθετικότητα που αναφέρεται στο κάλεσμα με παρατσούκλια ή οι απειλές μπορούν επίσης να ενταχθούν στην κατηγορία άμεσης επιθετικότητας.

Ο Wolke και οι συνεργάτες του (2000) ανακάλυψαν ότι τα αυξανόμενα συμπεριφορικά προβλήματα στα δημοτικά σχολεία εντάσσονται στον άμεσο εκφοβισμό, και υψηλότερα ποσοστά να πετυχαίνουν η ομάδα των άμεσων θυτών και θυμάτων. Ο Craig (1998), όπως επίσης και ο Prinstein και οι συνεργάτες του (2001), χρησιμοποιώντας αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης, παρείχαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με το σοβαρό αντίκτυπο του έμμεσου εκφοβισμού και της θυματοποίησης ως προβλεπτικούς παράγοντες ψυχολογικών προβλημάτων. Ειδικότερα, όταν έλεγχαν τη μεταβλητή της άμεσης επιθετικότητας, η έμμεση επιθετικότητα σχετιζόταν σημαντικά με εξωτερίκευση συμπτωμάτων από τα

κορίτσια. Ακόμη, η έμμεση θυματοποίηση συνεισφέρει επιπρόσθετα στην άμεση θυματοποίηση για την πρόβλεψη εσωτερίκευσης προβλημάτων μεταξύ και των δύο φύλων.

Μεταξύ των νέων ερευνών που έχουν διεξαχθεί, κάποιες μελέτες έχουν εξετάσει και την επίδραση των διαφορετικών μορφών επιθετικότητας και θυματοποίησης στην ψυχική υγεία των παιδιών. Για παράδειγμα, ο Prinstein και οι συνεργάτες του (2001) σε μια έρευνά τους διαχώρισαν το δείγμα τους σε τέσσερις ομάδες επιτιθέμενων και θυμάτων, αντίστοιχα: α) έμμεσος επιτιθέμενος ή θύμα μόνο, β) άμεσος επιτιθέμενος ή θύμα μόνο, γ) και έμμεσος και άμεσος επιτιθέμενος ή θύμα, δ) ούτε έμμεσος ούτε άμεσος επιτιθέμενος ή θύμα. Έπειτα, βρήκαν ότι, μεταξύ 546 παιδιών Γ' γυμνασίου και Γ' λυκείου, η ομάδα των έμμεσων και άμεσων θυμάτων σημείωσε υψηλότερα ποσοστά στην κατάθλιψη σε σχέση με την ομάδα των έμμεσων θυμάτων μόνο και την ομάδα των άμεσων θυμάτων μόνο, ακολουθούμενη από τα μη θυματοποιημένα παιδιά. Επιπρόσθετα, έφηβοι που ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα και έμμεσης και άμεσης θυματοποίησης πέτυχαν υψηλότερα επίπεδα εξωτερίκευσης προβλημάτων από ό, τι οι άλλες τρεις ομάδες. Οι άμεσοι μόνο ή απροκάλυπτοι επιτιθέμενοι και η ομάδα των έμμεσων και άμεσων επιτιθέμενων σημείωσε υψηλότερα επίπεδα εξωτερίκευσης προβλημάτων από ό, τι οι άλλες ομάδες. Ως εκ τούτου, ο Wolke και οι συνεργάτες του (2000) εξετάζοντας 1.982 παιδιά δευτέρας και τετάρτης τάξης δημοτικού, συμπέραναν ότι η ομάδα των έμμεσων και άμεσων επιτιθέμενων σημείωσε τα υψηλότερα ποσοστά συμπεριφορικών προβλημάτων (Hampel et al. 2009).

4.2 Χαρακτηριστικά θυτών

Παρ' όλο που το ενεργό και υποστηρικτικό παιχνίδι είναι ένα καλό και θετικό σημάδι για την παιδική ηλικία, ειδικά των αγοριών, οι θύτες είναι σαφώς αυτοί που θα ξεκινήσουν πιο γρήγορα έναν καυγά. Η επιθετικότητα, η χρήση της μυϊκής δύναμης και ο πειθαναγκασμός, είναι τα μέσα που χρησιμοποιούν οι θύτες για να πετύχουν το σκοπό τους. Είναι υπερβολικά επιθετικοί, καταστρεπτικοί και διασκεδάζουν να εξουσιάζουν τους συμμαθητές τους. Πολλές φορές, «οι θύτες βλέπουν τον κόσμο με ένα παρανοϊκό μάτι, αντιλαμβάνονται απειλές αν και δεν υπάρχουν και αντιλαμβάνονται αυτές τις φανταστικές απειλές ως πρόκληση για να ανταποδώσουν (NSSC, 1995).

Οι θύτες συχνά είναι θετικά διακείμενοι προς τη χρήση της βίας έτσι ώστε να λύσουν μια προβληματική κατάσταση ή να πάρουν αυτό που θέλουν. Γενικότερα, πρόκειται για παρορμητικά άτομα, τα οποία νιώθουν μια ισχυρή ανάγκη να υπερισχύουν των άλλων, δε διαθέτουν ενσυναίσθηση για τα θύματά τους και συχνά δεν αντιλαμβάνονται πόσο επιθετικοί είναι. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι αυτή η ευκαιριακή συμπεριφορά μπορεί να υιοθετηθεί και από τους φίλους ενός θύτη και από τα θύματα του. Τα παιδιά που έχουν το ρόλο του θύτη εκτελούν καλύτερα δοκιμασίες κοινωνικής αναγνώρισης από ό, τι τα παιδιά που έχουν το ρόλο του

«ακόλουθου» βοηθού του θύτη ή αυτοί που έχουν το ρόλο να ενισχύουν τη συμπεριφορά του θύτη. Η υπόθεση αυτή συνεπάγεται ότι οι πιο ενεργοί θύτες, οι αρχηγοί πιθανότατα, χρησιμοποιούν ίσως αυτήν την ικανότητα για να κατανοήσουν και να επηρεάσουν τις σκέψεις και τις διαθέσεις και των υποστηρικτών τους και των θυμάτων τους.

Μια κοινή διαφιλονικούμενη ιδέα που σχετίζεται με τους σημαντικότερους λόγους της συμπεριφοράς του θύτη προέρχεται από τη βασική αντίληψη της ανεπάρκειας και/ή τους άγχους που διακατέχει το θύτη, και γι' αυτό αντισταθμίζει αυτά τα αισθήματά του αντιδρώντας επιθετικά απέναντι στους άλλους. Πρόσφατες έρευνες ωστόσο, συντελούν στην απόρριψη αυτής της υπόθεσης. Πολλές μελέτες, λοιπόν, έχουν δείξει ότι οι θύτες αισθάνονται πολύ καλά για τον εαυτό τους, τα επίπεδα άγχους τους και ανασφάλειας υπολογίζονται χαμηλά και βλέπουν ή, δικαιολογημένη πράξη που επιβάλλεται να γίνει, διότι να θύματα τους προκαλούν κατά κάποιον τρόπο. Η μόνη εξαίρεση σ' αυτό το εύρημα μπορεί ίσως να εξηγηθεί από τους παθητικούς θύτες ή τους πιστούς οπαδούς τους. Οι θύτες αυτοί, συνήθως, δεν ξεκινούν την επιθετική συμπεριφορά, αλλά στέκονται δίπλα στον ενεργό δράστη κατά τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτή η ομάδα των μαθητών είναι πιθανό να εμπλέκεται ελαφρώς και ίσως, επίσης, εμπεριέχει ανασφαλείς και αγχώδεις μαθητές.

Από πρόσφατες αξιολογήσεις προκύπτει ότι οι θύτες τείνουν να απολαμβάνουν μέτρια ή κάτι λιγότερο από μέτρια δημοτικότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Συνήθως, περιτριγυρίζονται από μια εκλεκτή, μικρή ομάδα συνομηλίκων που τους μοιάζουν. Όσο οι θύτες εξελίσσονται στο σχολείο, όμως, τόσο μειώνεται η δημοτικότητά τους, με αποτέλεσμα, μέχρι την ηλικία περίπου των 15 ετών, να είναι σημαντικά λιγότερο δημοφιλείς όσο τα θύματα). Μια παρόμοια υπόθεση συμβάλλει στην υποστήριξη αυτής της αντίληψης. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν, τα παιδιά με παρόμοιες συμπεριφορές και στάσεις θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται λογικά ότι οι θύτες θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους, επειδή είναι το ίδιο επιθετικοί και έχουν τις ίδιες θετικές απόψεις για τον εκφοβισμό. Πρότυπα θυτών που αλληλεπιδρούν μπορούν να αθροιστούν αφού το πρότυπο της επιθετικής αντίδρασης συνδυάζεται (κυρίως όταν εμπλέκονται αγόρια) με τη σωματική δύναμη (Carney & Merrell, 2001).

4.3 Χαρακτηριστικά θυμάτων

Αν και ο καθένας θα μπορούσε να αποτελέσει κάποια στιγμή θύμα σχολικού εκφοβισμού υπό ορισμένες, βέβαια, προϋποθέσεις, είναι ξεκάθαρο ότι κάποια άτομα είναι περισσότερο επιρρεπή στο να θυματοποιηθούν από συμμαθητές τους. Οι περισσότερες από τις επιστημονικές έρευνες που σχετίζονται με τα θύματα των περιστατικών βίας που διεξάγονται στο σχολείο, δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι πιθανότερο να θυματοποιηθούν είναι ξεχωρίζουν. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά

αυτά είναι σωματικά αδύναμα (ειδικά αν είναι αγόρια που φοιτούν στο δημοτικό), σχετικά εσωστρεφή, κοινωνικά αδέξιοι, εκπέμπουν αρνητισμό και έχουν λίγους φίλους ή καθόλου (Rigby, 1999).

Τα παιδιά που αποτελούν θύματα επιθετικών συμπεριφορών θα μπορούσαν να περιγραφούν ως υποχωρητικά ή προκλητικά. Τα υποχωρητικά θύματα είναι συχνά αγχώδη, ανασφαλή και τείνουν να αποσύρονται και/ή να κλαίει όταν τους επιτίθενται. Δεν υιοθετούν τη λογική της βίας. Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις των παθητικών/υποχωρητικών θυμάτων δείχνει στους άλλους ότι είναι ανασφαλείς και θεωρούν τον εαυτό τους ανάξιο και ότι δεν θα ανταποδώσουν αν τους επιτεθούν. Επίσης, χαρακτηρίζονται από ένα αγχώδες και υποχωρητικό πρότυπο αντίδρασης που συνδυάζεται (κυρίως όταν εμπλέκονται αγόρια) με σωματική αδυναμία.

Τα υποχωρητικά θύματα, από την άλλη, είναι μακράν ο πιο κοινός τύπος θυμάτων και αποτελεί την πιο στερεοτυπική εικόνα στόχου. Ένας δεύτερος, πιο σπάνιος, τύπος θυμάτων, είναι τα προκλητικά θύματα. Αυτοί οι μαθητές έχουν συνήθως προβλήματα προσοχής και ίσως είναι και υπερδραστήριοι. Γενικά, αυτά τα θύματα τείνουν να προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις από τους περισσότερους μαθητές στην τάξη, εξαγριώνουν και προκαλούν τη δυσαρέσκεια και την απογοήτευση σε μόνιμη βάση. Αυτά τα θύματα χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό προτύπων αγχωδών και επιθετικών αντιδράσεων. Αυτοί οι μαθητές, ακολούθως, αποτελούν τους λιγότερο αρεστούς από το σύνολο της τάξης και βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν αργότερα προβλήματα προσαρμογής.

Σχετικά και με τους δύο τύπους θυμάτων, το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Αυτό συμβαίνει, διότι τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους αφελή, άσχημο και ανάξιο, και, συνήθως, λανθασμένα κατηγορούν τον εαυτό τους για τις επιθέσεις που δέχονται. Τα θύματα έχουν συχνά λίγους φίλους ή καθόλου, έτσι ώστε να τους υποστηρίζουν συναισθηματικά. Διαχρονικές έρευνες δύο σταδίων που αφορούν ενηλίκους, οι οποίοι ήταν στην παιδική τους ηλικία θύματα σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύουν ανησυχητικά χαρακτηριστικά. Χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξανόμενα επίπεδα κατάθλιψης και ποικίλων ψυχολογικών και/ή ψυχοσεξουαλικών δυσκολιών εμμένουν σταθερά ακόμα κι αν πάψει να υφίσταται θυματοποίηση. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού φοβούνται το σχολείο και αντιμετωπίζουν αυξανόμενο κίνδυνο να κάνουν κοπάνα ή να εγκαταλείψουν το σχολείο. Επιπλέον, η θυματοποίηση και τα συνοδά ψυχολογικά χαρακτηριστικά και συνέπειες της μπορεί να προκαλέσει εύκολα ένα φαύλο κύκλο αντιδράσεων: τα θύματα ίσως αρνούνται να συμμετέχουν και είναι λιγότερα πρόθυμα να θέσουν τον εαυτό τους σε κοινωνικό και πνευματικό κίνδυνο, τη ίδια στιγμή που έχουν ανάγκη ενθάρρυνσης από τους φίλους και ικανοποίησης από περάτωση νέων εγχειρημάτων.

Τα θύματα είναι πολύ πιο πιθανό από ό, τι τα μη θυματοποιημένα παιδιά μα φέρουν όπλα στο σχολείο για να προστατεύσουν τους εαυτούς τους. Σε σπάνιες περιπτώσεις, τα θύματα παρενοχλούνται από επιτιθέμενους οι οποίοι σχεδιάζουν και, πολλές φορές, ενεργού για να εκδικηθούν. Πρόσφατοι αλλά και παλαιότεροι θύτες των σχολικών αυλών έχουν κυνηγηθεί ή δολοφονηθεί από θύματά τους. Γενικότερα, παρ' όλα αυτά, έχουν λίγες πιθανότητες να υιοθετήσουν ως ενήλικες εγκληματική συμπεριφορά. Τέλος, πιο σπάνια, η εξύβριση εσωτερικεύεται σε βαθμό που ο αμείλικτος και χωρίς έλεος σχολικός εκφοβισμός έχει οδηγήσει αρκετά θύματα στην αυτοκτονία.

4.4 Παραβρισκόμενοι/Θεατές

Μία αξιοσημείωτη διάσταση σχετικά με τη διάδοση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας, που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, είναι η συμπεριφορά των παρατηρητών. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον Καναδά, τη Φιλανδία και την Αγγλία γνωρίζουμε ότι οι παρατηρητές είναι συνήθως παρόντες σε περιστατικά σχολικής επιθετικότητας. Υποδεικνύεται, λοιπόν, ότι η συμπεριφορά τους αυτή ενισχύει τη συμπεριφορά της επιθετικότητας, είτε θετικά ενθαρρύνοντας τους θύτες να επαναλάβουν τη συμπεριφορά είτε αποσιωπώντας ή αποφεύγοντας να σχολιάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά των θυτών. Με αυτόν τον τρόπο, το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας θα συνεχίζεται. Αυτό που μέχρι τώρα δεν είναι γνωστό είναι το γεγονός εάν υπάρχουν διαφορές στη συμπεριφορά των παρατηρητών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών σχολείων και ακόμα, δεν γνωρίζουμε αρκετά για το τι θα μπορούσε να συμβεί για να αυξηθεί το επίπεδο ενεργής αποθάρρυνσης των παρατηρητών απέναντι σε συμπεριφορές επιθετικότητας μέσα στο χώρο του σχολείου (Rigby, 2002).

Υπάρχουν, λοιπόν, κάποιοι μαθητές οι οποίοι πιστεύουν ότι δεν είναι δική τους αρμοδιότητα ή καθήκον να σχετιστούν με τα προβλήματα εκφοβισμού στο σχολείο, αλλά ότι είναι υποχρέωση των δασκάλων και των άλλων μελών του προσωπικού του σχολείου. Έχει αποδειχθεί, όμως, ότι 85% των μαθητών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού, μέσω του οποίου όλοι αυτοί οι μαθητές έχουν ευθύνη για την πρόκληση περιστατικών εκφοβισμού. Οι παρευρισκόμενοι, συγκεκριμένα, που δεν εμπλέκονται ούτε ως θύματα ούτε ως θύτες ούτε ως θύτες/θύματα, κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο, αφού μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κατάσταση είτε αναφέροντας το περιστατικό είτε σταματώντας το μόνοι τους. Αν και οι παρευρισκόμενοι ίσως πιστεύουν ότι η καλύτερη ενέργεια είναι αν μην παρέμβουν καθόλου, αυτή τους η αδράνεια μπορεί πιθανότατα να τους δημιουργήσει μια παρόμοια αίσθηση αδυναμίας ως θύματα αυτή τη φορά (Collins et al. 2004).

4.5 Στάσεις και πεποιθήσεις

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις απέναντι στον εκφοβισμό είναι σημαντικές. Βοηθούν στην καθοδήγηση των ανθρωπίνων πράξεων, είτε αυτές κατευθύνονται προς τον εκφοβισμό των άλλων είτε στην παροχή ή όχι βοήθειας όσων θυματοποιούνται. Οι πρώτες συστηματικές μελέτες για τη στάση των παιδιών απέναντι στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού διεξήχθησαν από τους Rigby και Slee (1993a, 1993b), σε μαθητές που κλήθηκαν να απαντήσουν σε περίπου 20 ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό. Όλο και περισσότερο οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι ήταν υποστηρικτικοί προς τα θύματα.

Μια προσέγγιση για να κατανοήσουμε τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό εστιάζει την προσοχή μας στα αισθήματά τους για τις πράξεις των δραστών. Σύμφωνα με τους Rigby και Slee (1993), η αποδοχή των εκφοβιστικών πράξεων από μέρους των παιδιών ήταν σχετικά χαμηλή, αλλά με κανέναν τρόπο δεν ήταν αμελητέα. Για παράδειγμα, περίπου το 22% των αγοριών και το 16% των κοριτσιών πίστευαν ότι ήταν «εντάξει να βρίζει κανείς κάποια παιδιά» και περίπου το 19% των αγοριών και το 10% των κοριτσιών συμφωνούσαν ότι «τα παιδιά που τα πειράζουν συχνά το αξίζουν». Εδώ οι διαφυλετικές διαφορές είναι κάπως μεγάλες, με τα αγόρια να εγκρίνουν περισσότερο τον εκφοβισμό, ενώ είναι ξεκάθαρο ότι η πράξη του εκφοβισμού έχει υποστηρικτές τόσο ανάμεσα στα αγόρια όσο και στα κορίτσια.

Μια πιο άμεση προσέγγιση στην εκτίμηση των στάσεων απέναντι στην πράξη του εκφοβισμού έγινε αργότερα, με δείγμα και πάλι Αυστραλών μαθητών από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Rigby (1996). Σε κάποια από τις μετρήσεις χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα στάσης απέναντι στον εκφοβισμό. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να πουν σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο ποιες πίστευαν ότι θα ήταν οι συνέπειες της εμπλοκής σε συγκεκριμένες εκφοβιστικές πράξεις, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 7 βαθμών, με κατηγορίες που κυμαίνονταν από το «εξαιρετικά απίθανο» έως το «πολύ πιθανό». Επίσης, τους ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο σημαντική θα ήταν γι' αυτούς η συνέπεια, χρησιμοποιώντας πάλι κλίμακα 7 βαθμών, αυτή τη φορά από το «καθόλου σημαντικό» μέχρι το «πολύ σημαντικό».

Ως προς τα αποτελέσματα, οι μαθητές διέφεραν στις απαντήσεις τους ως προς το τι θεωρούν «κέρδος» από τον εκφοβισμό. Η κατάταξη των πιθανών συνεπειών όπως την αντιλαμβάνονται τα αγόρια και τα κορίτσια είναι παρόμοια, παρόλο που τα περισσότερα κορίτσια πιστεύουν ότι θα ένιωθαν ντροπή εάν εκφόβιζαν κάποιον και λιγότερα ότι θα θαύμαζαν και θα ένιωθαν καλά με τον εαυτό τους. Ακόμη, παρόλο που πολλοί μαθητές θεώρησαν τον εκφοβισμό ως μια πράξη που π.χ. δυνητικά κάνει τους άλλους να σε φοβούνται, οι περισσότεροι δεν βαθμολόγησαν αυτά τα αποτελέσματα ως σημαντικά. Αντίθετα, το να μη νιώσουν ντροπή ήταν σημαντικό για τους περισσότερους μαθητές.

Πολλά σημεία της παραπάνω μελέτης υπονοούν ότι η τάση για εκφοβισμό συνδέεται εν μέρει με την προσδοκία συγκεκριμένων αποτελεσμάτων: οι άλλοι θα με φοβηθούν, θα νιώσω καλύτερα από τους άλλους, θα νιώθω καλά με τον εαυτό μου, θα με θαυμάσουν. Όμως, μόνο εν μέρει. Ωστόσο, το γεγονός ότι υπάρχει μία τάση που υποστηρίζει τον εκφοβισμό, αποδεικνύει ότι αυτά τα αποτελέσματα είναι επίσης σημαντικά. Άρα, όπως πρότειναν και οι θεωρητικοί της συμπεριφοράς Ajzen και Fishbein (1980), στην εκτίμηση των στάσεων απέναντι στον εκφοβισμό λογικό είναι να σταθμίζουμε το κάθε αποτέλεσμα βάσει της σημασίας υπό την οποία το αντιλαμβάνεται ο κάθε μαθητής χωριστά.

Ωστόσο, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η στάσεις και οι αντιλήψεις που σχετίζονται με τον εκφοβισμό των άλλων μπορεί να επηρεάζεται σημαντικά από τα πρότυπα των μαθητών και την πίεση που αυτά τους ασκούν. Σύμφωνα πάλι με τον Rigby (1996), κάποια παιδιά αναφέρουν ότι επηρεάζονται από τους συνομηλίκους τους και σε μικρότερο βαθμό από κάποιους ενήλικες (γονείς και δασκάλους) για να εκφοβίσουν τους άλλους στο σχολείο. Συχνά έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να δεχθούμε πιέσεις από τρίτους για να κάνουμε πράγματα τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τις επιθυμίες μας και τις στάσεις μας (Rigby, 2002).

Σύμφωνα με τον Dill και τους συνεργάτες του (2004), οι στάσεις και οι αντιλήψεις που αφορούν στην επιθετικότητα και τη βία αποτελούν τους γνωστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι, σε συνδυασμό με τη θυματοποίηση, μπορούν να εξηγήσουν τη σχέση μεταξύ συμπεριφορικού τύπου (κοινωνική απόρριψη, φοβητσιάρικη διάθεση) με τα εσωτερικευμένα συμπτώματα κατά τη μέση παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, τα άτομα που θυματοποιούνται από συμμαθητές τους ίσως τείνουν να υιοθετούν μια στάση κατά την οποία θα κατηγορούν τον εαυτό τους και η οποία στη συνέχεια θα τους οδηγήσει στο να βιώσουν συμπτώματα εσωτερικευμένης δυστυχίας. Οι αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα κατηγορούν τον εαυτό τους έχει βρεθεί ότι αποτελούν μεσολαβητικό παράγοντα της σχέσης θυματοποίησης και εσωτερικευμένων δυσκολιών (Dill και συν., 2004).

Αναφορικά τώρα με τις τάσεις της ηλικίας για τα δύο φύλα, οι στάσεις στον τομέα του εκφοβισμού έχουν την τάση να διαφέρουν για τα αγόρια και τα κορίτσια. Για κάθε ηλικιακή ομάδα βρίσκουμε ότι τα κορίτσια νιώθουν περισσότερη συμπόνια απέναντι στα θύματα και είναι λιγότερο υποστηρικτικά προς τον εκφοβισμό από ό, τι τα αγόρια.

Γενικά τα αποτελέσματα από Αυστραλούς μαθητές δείχνουν ότι γενικώς τα παιδιά του δημοτικού είναι πιο υποστηρικτικά προς τα θύματα, λιγότερο προς τους δράστες και νιώθουν μικρότερη πίεση για να εκφοβίσουν από τα κοινωνικά πρότυπα από ό, τι τα παιδιά του γυμνασίου. Αυτό φαίνεται να διαφέρει από την κατάσταση στην Ιταλία, όπου έχει αναφερθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπαθούν περισσότερο τους δράστες (Rigby, 2002).

4.6 Συνέπειες του εκφοβισμού

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα προτείνουν ότι η θυματοποίηση μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες στα άτομα, συμπεριλαμβάνοντας συνεισφορά στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κατάθλιψη και το άγχος, και συμπεριφορές αποφυγής. Μία ακόμη συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού με την αντιλαμβανόμενη ψυχική υγεία των παιδιών αποδεικνύεται και μέσα από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, όπως είναι αυτή του Salmon και των συνεργατών του, του Kumrulainen και των συνεργατών του, οι οποίοι διαπίστωσαν τη σχέση των θυμάτων του εκφοβισμού με την κατάθλιψη. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στα παιδιά, έχει βρεθεί ότι η θυματοποίηση συνδέεται άμεσα με αύξηση της εμφάνισης ψυχολογικών και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ενούρησης στον ύπνο, των διαταραχών στον ύπνο, των πονοκεφάλων, των πόνων στην κοιλιακή χώρα και πολλά άλλα. Τέλος, το άγχος, είτε λόγω της κατάστασης που δημιουργείται είτε ως προδιάθεση, τα αισθήματα ανασφάλειας και θλίψης που νιώθουν μέσα στο σχολείο και τα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης ή αυτοεκτίμησης έχουν αναφερθεί πολύ συχνά ως συνέπειες του να είναι κάποιο παιδί κατ' επανάληψη θύμα εκφοβισμού μέσα στο χώρο του σχολείου (Abada et al., 2008).

Ο O'Moore (2000), για παράδειγμα, ανέφερε ότι τα θύματα του εκφοβισμού μπορεί να βιώσουν απόρριψη, μοναξιά και σε ακραίες περιπτώσεις, μπορεί να αντιμετωπίσουν σοβαρό κίνδυνο αυτοκτονίας. Αν και κάποιοι ερευνητές έχουν βρει ότι τα θύματα αναφέρουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ., Ανδρέου, 2001), τα ευρήματα αυτά βασίζονται σε έρευνες με αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η πιθανότητα, ωστόσο, που υπάρχει ακόμα είναι ότι είναι εξίσου πιθανό οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση να αποτελούν στόχο των μαθητών που εκφοβίζουν. Όταν οι μαθητές θυματοποιούνται, αυτό ίσως επιδρά αρνητικά στα αισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς για το σχολείο, μειώνει την προθυμία τους να παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο, και συνεπώς να αποτυγχάνουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ακόμα και οι δευτερεύουσες μορφές θυματοποίησης, όπως είναι οι ασήμαντες κλοπές και θυματοποίηση, αν και μη αξιόλογες, δε θα πρέπει να αγνοούνται. Σε σχετικά πρόσφατη επισκόπηση, ο Rigby (2003) κατηγοριοποιεί τις συνέπειες της θυματοποίησης σε τέσσερις τύπους σε: α) χαμηλά ψυχική ευεξία, β) φτωχή κοινωνική προσαρμογή, γ) ψυχολογική κατάπτωση και δ) κακή σωματική υγεία (Esbensen & Carson, 2009). Για παράδειγμα, ο Rigby (2001) αναφέρει ότι σε ένα δείγμα Αυστραλών εφήβων η θυματοποίηση συσχετίστηκε με προβλήματα στη σωματική υγεία (όπως πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, βήχα, πονόλαιμο και άλλα), ακόμα και τρία χρόνια αργότερα, ελέγχοντας την μεταβλητή της αρχικής κατάστασης της σωματικής υγείας (Salmivalli, 2004).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν δεχθεί κριτική βασίστηκαν σε μελέτες περιπτώσεων, έρευνες με αντιπροσωπευτικό δείγμα, ή σε αναδρομικές έρευνες. Κάποιες μελέτες που χαρακτηρίζονται από διαχρονικό σχεδιασμό και αυτό του

επιτρέπει την αξιολόγηση της αιτίας και του αποτελέσματος. Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα θύματα του εκφοβισμού τείνουν να είναι ευάλωτα, ανασφαλή, νιώθουν κοινωνικά απομονωμένοι, και δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Γενικά, οι έρευνες φανερώνουν αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα θύματα, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, της μοναξιάς, των δυσκολιών στο σχολείο και της χαμηλής αυτοπεποίθησης (π.χ. Andreou, 2001, O'Moore, 2000; Rigby, 2003) (Esbensen & Carson, 2009). Σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια, εξετάζονται οι επιπτώσεις το εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην ψυχική υγεία των μαθητών, ως προς την αυτοεκτίμηση, το άγχος και την κατάθλιψη.

4.7 Διαστάσεις Ψυχικής Υγείας

Ο βασικός λόγος που η επιθετικότητα απασχολεί τους περισσότερους ανθρώπους είναι επειδή θεωρείται επιζήμιος για την υγεία των ευάλωτων ατόμων. Διάφοροι ερευνητές προσπάθησαν κατά καιρούς να εξετάσουν την πιθανότητα η ανάμιξη σε προβλήματα θυτών ή θυμάτων να συσχετίζεται με μία ή περισσότερες πλευρές της υγείας. Οι ισχυρισμοί ότι ο εκφοβισμός είναι η αιτία για ένα μεγάλο μέρος της προσωπικής οδύνης και της επιδείνωσης της υγείας του θύματος, περιπλέκουν τα πράγματα, γιατί συχνά είναι εξαιρετικά υποκειμενικοί και βασίζονται σε επιλεγμένα στοιχεία. Συνεπώς, για ασφαλέστερα συμπεράσματα, χρειαζόμαστε μελέτες που να αποδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην υγεία και την εμπλοκή (είτε ως δράστης είτε ως θύμα) σε φαινόμενο σχολικής επιθετικότητας.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού ή θυματοποίησης αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης. Ο Card (2003) έδειξε ότι, σύμφωνα με διαχρονικές μελέτες, σταθερά η θυματοποίηση βρέθηκε να οδηγεί και σε εσωτερικευμένα προβλήματα και σε εξωτερικευμένα, μειώνοντας την προκοινωνική συμπεριφορά, και υποβιβάζοντας το κοινωνικό πρότυπο του εαυτού (Salmivalli, 2004).

Συμπερασματικά, πολλές από τις σύγχρονες συσχετίσεις της θυματοποίησης φαίνεται να πως την παρουσιάζουν και ως αιτία αλλά και ως συνέπεια, προτείνοντας έτσι ένα φαύλο κύκλο στον οποίο εισέρχονται τα παιδιά και διακονίζουν τη θυματοποίηση. Σε αυτήν τη μελέτη, ωστόσο, η θυματοποίηση εξετάζεται ως αιτία της κακής ψυχικής υγείας, και συγκεκριμένα της αυτοεκτίμησης, του άγχους και της κατάθλιψης σε παιδιά που δεν είναι έφηβοι, όπως στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί.

Αυτοεκτίμηση

Από τη ευρύτερη βιβλιογραφία σχετικά με τη συμπεριφορά του σχολικού εκφοβισμού, έχει αναγνωριστεί ότι τα παιδιά που έχουν γίνει αντικείμενα

θυματοποίησης έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι O'Moore and Hillery (1991) και ο O'Moore (1997) βρήκαν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν μοιράζονται με τα θύματα χαμηλά επίπεδα αισθημάτων αυτο - αξίας από ό, τι τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Ο Byrne (1994), επίσης, επισημαίνει χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ παιδιών δημοτικών και μετά των δημοτικών σχολείων που είτε εκφοβίζουν άλλους είτε θυματοποιούνται. Επιπρόσθετα, ο O'Moore και οι συνεργάτες του (1997a) υπογραμμίζουν ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν βρεθεί μεταξύ θυμάτων και θυτών δημοτικών και μετά των δημοτικών σχολείων, διακρινόμενα και στα αγόρια και στα κορίτσια

Ο Olweus (1993 b) ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, αν και αναγνώρισε ότι οι παθητικοί θύτες (θιασώτες και πιστοί οπαδοί) ίσως είναι αγχώδεις και ανασφαλείς. Οι Rigby και Slee (1991, 1992) και οι Slee και Rigby (1993), επίσης, αναφέρουν ότι η τάση του να εκφοβίζεις άλλους δεν έχει συσχετισθεί με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Απεναντίας, οι Rigby και Slee (1992) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός των άλλων ίσως επιδρά ακόμη και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, οι Pearce και Thompson (1998) αναφέρουν ότι οι τυπικοί θύτες σημειώνουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Παρ' όλα αυτά, κάποια ερευνητικά δεδομένα που προσανατολίζονται στους θύτες επισημαίνουν ότι τα παιδιά αυτά υποφέρουν από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Πιο πρόσφατα, οι Rigby και Cox (1996) βρήκαν ότι μεταξύ των εφήβων κοριτσιών, αλλά όχι αγοριών, χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης συσχετίστηκαν με αναφερόμενη συμπεριφορά εκφοβισμού.

Ο O'Moore (1995) υποστήριξε ότι οι διαφορές που έχουν σημειωθεί μεταξύ προηγούμενων ερευνών δεν έχουν τονισθεί και ελεγχθεί ενδελεχώς. Μια εκτενής εξήγηση για τη διαμάχη που έχει δημιουργηθεί για τη σχέση της αυτοεκτίμησης και των παιδιών που εκφοβίζουν θα μπορούσε να είναι η αδυναμία διάκρισης της ολιστικής αυτοεκτίμησης και της πολυδιάστατης φύσης της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, οι Rigby και Slee (1992) δε βρήκαν σημαντικότητα στη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την τάση να εκφοβίσει κάποιος χρησιμοποιώντας την κλίμακα Αυτοεκτίμησης των 10 στοιχείων του Rosenberg (Rosenberg 10-Item Self-Esteem Scale). Ωστόσο, χρησιμοποιώντας όλες τις μετρήσεις βρήκαν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν ήταν λιγότερο χαρούμενα και δεν τους άρεσε περισσότερο το σχολείο από ό, τι τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό. Οι Austin and Joseph (1996) και οι Mynard and Joseph (1997) επιπλέον αναφέρουν ότι υψηλότερα ποσοστά στη δική του κλίμακα για τη συμπεριφορά του σχολικού εκφοβισμού συσχετίστηκαν με χαμηλότερα επίπεδα συνολικής αυτοεκτίμησης και χαμηλότερα ποσοστά σχετικά με την ακαδημαϊκή ικανότητα, την κοινωνική και συμπεριφορική επικοινωνία. Η Salmivalli (1998), επίσης, βρήκε διαφορές στις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης μεταξύ εφήβων θυτών. Η ίδια αναφέρει ότι, ενώ οι θύτες διατηρούν θετικές εικόνες για τον εαυτό τους σε σχέση με τη σωματική τους ελκυστικότητα και τη δημοτικότητά τους, βλέπουν τον εαυτό τους αρνητικά σε

σχέση με τα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά και τα οικογενειακά επίπεδα.

Ένας άλλος παράγοντας που ίσως συνεισφέρει στη διαμάχη για τη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την τάση του εκφοβισμού είναι η αδυναμία να ληφθεί υπόψη η τυπολογία της συμπεριφοράς του σχολικού εκφοβισμού. Οι O'Moore και Hillery (1991) και ο O'Moore (1995, 1997) έχουν βρει σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως επίσης, και στα επίπεδα της συνολικής και ανά διαστάσεις αυτοεκτίμηση, όταν τα παιδιά διακρίνονται σε αυτά που μόνο εκφοβίζουν («καθαρόαιμοι θύτες») και σε εκείνα που και εκφοβίζουν και θυματοποιούν («θύτες – θύματα»). Οι καθαρόαιμοι θύτες βρίσκονται πιο κοντά στον τυπικό θύτη όπως ορίζεται από τον Olweus (1993b). Εντούτοις, οι θύτες που αναφέρουν ότι έχουν επίσης θυματοποιηθεί τρέφουν σημαντικά περισσότερα συναισθήματα ανεπάρκειας από ό, τι οι καθαρόαιμοι θύτες. Άλλωστε, οι θύτες που είναι συχνά και θύματα φαίνεται να είναι πιο αγχώδεις, λιγότερο δημοφιλείς, και περισσότερο δυστυχισμένοι από ό, τι όσοι θυματοποιούνται περιστασιακά ή σε μικρό βαθμό. Τα υψηλά επίπεδα άγχους που χαρακτηρίζουν του θύτες – θύματα βρέθηκαν επίσης και από τον Olweus (1993b) να διακρίνουν τον τυπικό θύτη από τον παθητικό θύτη, με τους δεύτερους να είναι πιο αγχωμένοι.

Είναι πιθανό, συνεπώς, οι παθητικοί θύτες, τους οποίους ο Olweus ανέφερε ως πιστούς οπαδούς και ακολούθους να περιλαμβάνουν κάποιους θύτες – θύματα. Η Salmivalli (1998), της οποίας η τυπολογία του σχολικού εκφοβισμού είναι παρόμοια με του Olweus (1993b), ίσως έχει θύτες – θύματα μεταξύ των ομάδων των «ενισχυτών» και των «βοηθών» των θυτών. Αυτός είναι ο λόγος, όπως περιγράφει η Salmivalli (1998) τις μετέπειτα ομάδες, που πετυχαίνουν χαμηλή βαθμολογία σε όλες τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης. Παρ' όλα αυτά, η ίδια δεν παρέχει μετρήσεις για το άγχος, που θα μας επέτρεπαν περαιτέρω συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων της και εκείνων του Olweus (1993b) και των O'Moore and Hillery (1989).

Επιπλέον υποστήριξη για την άποψη ότι οι ρόλοι των συμμετεχόντων της Salmivalli ίσως περιλαμβάνει θύτες – θύματα μπορεί να προστεθεί από τους Sutton and Smith (1999). Αν οι ομάδες της Salmivalli περιελάμβαναν, όπως υποθέτουμε, θύτες – θύματα, τότε αυτό θα μπορούσε να επιδρά στα ευρήματά τους για την αυτοεκτίμηση. Και οι Austin και Joseph (1996) και οι Mynard και Joseph (1997) έχουν βρει, όπως οι O'Moore and Hillery (1991), ότι οι θύτες – θύματα ηλικίας 8 με 11 ετών έχουν χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση από ό, τι η ομάδα των καθαρόαιμων θυτών. Εξάλλου, οι Mynard and Joseph (1997), οι οποίοι χρησιμοποίησαν την ίδια τυπολογία με τους Austin and Joseph (1996)], βρήκαν ότι οι θύτες – θύματα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους να είναι στο ελάχιστο κοινωνικά αποδεκτοί. Αυτοί είναι, ακόμη, πιο νευρωτικοί. Οι Stephenson and Smith (1989), χρησιμοποιώντας εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, βρήκαν, επίσης, ότι οι θύτες – θύματα ήταν οι λιγότερο δημοφιλείς από το δείγμα των θυτών. Ακόμη, μια άλλη

κατηγοριοποίηση των θυτών, η οποία ίσως επιδρά στην αυτοεκτίμηση, είναι αυτή των Sutton και των συνεργατών του (1999). Αυτοί κατηγοριοποίησαν τους θύτες σε αυτούς που ήταν επιδέξιοι χειριστές των άλλων και σε αυτούς που χαρακτηρίζονταν από κοινωνιο – γνωστικά ελλείμματα. Θα μπορούσαμε να αναμένουμε διαφορές έτσι στην αυτοεκτίμηση, εάν αυτοί που ήταν επιδέξιοι χειριστές των άλλων έτειναν μόνο προς τον εκφοβισμό και αν εκείνοι που χαρακτηρίζονταν από κοινωνιο – γνωστικά ελλείμματα έτειναν να γίνουν θύτες – θύματα. Παρ' όλα αυτά, μόνο περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε προσδιορίσει τα παραπάνω.

Είναι ξεκάθαρο από τις διάφορες μελέτες ότι υπάρχουν και ομοιότητες και διαφορές που μπορούν να βρεθούν σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα των θυτών και των θυμάτων. Είναι πιθανό ότι οι διαφορές που έχουν βρεθεί στις διάφορες μελέτες προέρχονται περισσότερο από τις αποκλίσεις του μεγέθους του δείγματος, τις ηλικίες που περιλαμβάνονται, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να κατηγοριοποιήσουν τα παιδιά σε υποομάδες, και τις μετρήσεις που αξιολογούν την αυτοεκτίμηση παρά από οποιεσδήποτε άλλες πραγματικές διαφορές στις σχέσεις που έχουν βρεθεί μεταξύ της αυτοεκτίμησης και τους συμμετέχοντες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (O'Moore & Kirkham, 2001).

Άγχος

Επίδοξες μελέτες που εξετάζουν την προσωρινή σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων προτείνουν ότι οι εμπειρίες ίσως προκαλούν αυξημένα επίπεδα άγχους μεταξύ εφήβων. Έρευνες που απευθύνονται σε μεγαλύτερο πληθυσμό έχουν, επίσης, βρει ότι η θυματοποίηση μεταξύ συνομηλίκων τείνει να προτάσσει συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης μεταξύ των εφήβων, ανεξάρτητα από άλλες πιθανές συ - μεταβλητές των κοινωνικών σχέσεων των εφήβων, όπως η ελλιπής διαθεσιμότητα προσαρμογής, και οι συγκρουσιακές σχέσεις. Σε πιο πρόσφατη επίδοξη έρευνα αναδεικνύεται ότι η έμμεση, αλλά όχι η άμεση, θυματοποίηση μεταξύ συνομηλίκων προβλέπει συμπτώματα κοινωνικής φοβίας. Παρ' όλα αυτά, η ίδια χρονική ακολουθία δε φαίνεται να συσχετίζεται με μετέπειτα συμπτώματα γενικότερου κοινωνικού άγχους ή κατάθλιψης (Ranta et al., 2007).

Τα περισσότερα παράπονα υγείας, όπως προβλήματα στον ύπνο, δερματολογικά προβλήματα, κοιλιακοί πόνοι, και άγχος δε φαίνεται να είναι περισσότερο έντονα σε παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά. Πονοκέφαλοι και ενούρηση φαίνεται να αντιμετωπίζουν ελαφρώς συχνότερα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Fekkes και συν., 2004).

Κατάθλιψη

Η κύρια ιδέα που προκύπτει από την εκτενή βιβλιογραφία είναι ότι η θυματοποίηση που συμβαίνει στο σχολείο είναι επιβλαβής για την υγεία των

μαθητών. Όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα θυματοποίησης εντός σχολικού περιβάλλοντος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα οι νέοι να αντιμετωπίσουν φτωχή συνολικά υγεία και κατάθλιψη. Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι δεν είναι όλοι εξίσου επηρεασμένοι από το σχολικό εκφοβισμό, αναφερόμενοι ιδιαίτερα στα κορίτσια. Αυτή η παρατήρηση είναι παρόμοια με πρόσφατες έρευνες, οι οποίες βρίσκουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν πιο σοβαρά ένα είδος συναισθηματικού άγχους, κατάθλιψης, ακόμα και αυτοκτονικού ιδεασμού (Abada et al., 2008).

Σε μια έρευνα των Fekkes και των συνεργατών του (2004), φάνηκε να υπάρχει σταθερή συσχέτιση μεταξύ των θυμάτων εκφοβισμού και συμπτωμάτων υγείας. Τα παιδιά που ήταν θυματοποιημένα βρίσκονταν σε υψηλότερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν αργότερα ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκέφαλο, προβλήματα στον ύπνο, κοιλιακούς πόνους, άγχος, αισθήματα δυστυχίας, διαταραχές στην όρεξη και ενούρηση στον ύπνο. Τα παιδιά θύματα αντιμετώπιζαν, επίσης, μεγαλύτερο κίνδυνο όσον αφορά την κατάθλιψη. Η επικράτηση συνηθισμένων ενδείξεων κατάθλιψης ήταν τρεις φορές μεγαλύτερη μεταξύ των παιδιών που είχαν θυματοποιηθεί, ενώ η επικράτηση έντονων και ισχυρών ενδείξεων έφτανε να είναι περίπου επτά φορές μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονταν στη συμπεριφορά του εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη έρευνα, επιπλέον, δείχνει ότι δεν υπάρχει κάποια σταθερή και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των θυτών, αυτών, δηλαδή, που εκφοβίζουν άλλους, και των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ή της κατάθλιψης. Η επικράτηση μιας συγκρατημένης και σοβαρής ένδειξης για κατάθλιψη ήταν επίσης η ίδια μεταξύ παιδιών που εκφοβίζουν και παιδιών που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Fekkes και συν., 2004).

Ενώ εδραιώνονται χρήσιμες συσχετίσεις σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και την κατάθλιψη και τον αυτοκτονικό ιδεασμό, οι περισσότερες αντιπροσωπευτικές μελέτες δεν είναι σε θέση να παρέχουν αρκετές αποδείξεις ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά κάτι περισσότερο από απλές συσχετίσεις με την κατάθλιψη και τον αυτοκτονικό ιδεασμό. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διεξαχθούν διαχρονικές μελέτες που θα εδραιώνουν και την αιτιολογία μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες διαχρονικές έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό και την κατάθλιψη, ενώ καμία δεν εξετάζει τον αυτοκτονικό ιδεασμό παρά μόνο μία, των Klomek και των συνεργατών του (2008). Μία έρευνα σε Νορβηγούς νεαρής ηλικίας αναφέρει ότι τα παιδιά που αναγνωρίζονται ως θύματα από την ηλικία των 11 ετών υπέφεραν από υψηλότερα επίπεδα «καταθλιπτικών τάσεων» από ό, τι οι νέοι που δεν είχαν θυματοποιηθεί.

Οι Haavisto και οι συνεργάτες τους (2004) σε προηγούμενες αναφορές τους, τονίζουν ότι τα αγόρια που ήταν θύματα και όχι θύτες στην ηλικία των 8 ετών βιώνουν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης στην ηλικία των 18. Από την άλλη μεριά, οι Kim και οι συνεργάτες του (2006) σε μια έρευνα δύο σταδίων

(διάστημα 10 μηνών) σε Κορεάτες μαθητές δεν βρήκαν συσχέτιση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και της κατάθλιψης (Klomek και συν., 2008).

4.8 Παράγοντες Επικινδυνότητας

Προγενέστερες μελέτες έχουν βρει, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση, αλλά και η επιθετικότητα γενικότερα, δεν κατανέμονται ομοιόμορφα στο γενικό νεανικό πληθυσμό. Αντίθετα, φαίνεται να ποικίλουν ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, και την ηλικία ή την τάξη φοίτησης. Τα αγόρια, μέλη φυλετικών ομάδων μειονότητας, και μαθητές μέσης σχολικής εκπαίδευσης, τείνουν να βιώνουν περισσότερη θυματοποίηση από ό, τι τα κορίτσια, οι λευκοί και οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Η γενικότερη περιγραφική βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι οι εθνικές μειονότητες βιώνουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης στο σχολείο (Esbensen & Carson, 2009).

Φύλο

Η πλειοψηφία των ερευνών έχει βρει ότι τα αγόρια βιώνουν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού από ό, τι τα κορίτσια. Επιπρόσθετα, πολλοί ερευνητές, όπως οι Baldry & Farrington (1999), ο Olweus (1993) και οι Smokowski & Kopasz (2005), έχουν αναφέρει διαφορές στα δύο φύλα σχετικά με τις μορφές εκφοβισμού που ασκούνται. Αν και οι διενεργούντες την παρενόχληση και τον εκφοβισμό είναι συχνά αγόρια, είναι πιο σύνηθες να είναι τα κορίτσια θύματα, συγκεκριμένα σε περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης και κοινωνικής επιθετικότητας. Έρευνες που εξετάζουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τη θυματοποίηση δείχνουν καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια εκθέτονται περισσότερο σε συναισθηματική θυματοποίηση, ενώ, αντίθετα, τα αγόρια βιώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αποκάλυπτη (overt) θυματοποίηση. Οι Craig και Pepler (2003) σημειώνουν, επιπλέον, ότι ένας σημαντικός μέσος όρος Καναδών κοριτσιών παρενοχλούνται (79% έναντι 67%), ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να βιώσουν σωματική θυματοποίηση (45% έναντι 21%). Τα ευρήματα αυτά προτείνουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια αντιμετωπίζουν παρόμοια ποσοστά (αλλά διαφορετικά είδη) θυματοποίησης.

Η βιβλιογραφία είναι πλήρης με ευρήματα που δείχνουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης στα κορίτσια από ό, τι στα αγόρια, ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια της εφηβείας και συνεχίζοντας μέχρι την ενήλικη ζωή. Η έναρξη αυτή των συμπτωμάτων κατάθλιψης εξισώνεται με την αύξηση των αρνητικών επεισοδίων της ζωής, τα οποία κορυφώνονται κατά τη μέση εφηβική ηλικία. Τέτοιου είδους επεισόδια ίσως προέρχονται από το γεγονός ότι οι έφηβοι παίρνουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο για την επιλογή των φίλων τους και δέχονται μικρότερο έλεγχο από τους γονείς τους σχετικά με τους φίλους τους.

Η εμπειρία της θυματοποίησης κατά τη μέση εφηβική ηλικία είναι αναμενόμενο να έχει σημαντικότερες άμεσες επιπτώσεις στην υγεία των κοριτσιών από των αγοριών. Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι τα κορίτσια θύματα είναι πιθανότερο να αντιδράσουν καταστάσεις συναισθηματικού άγχους και κατάθλιψης από ό, τι τα αγόρια. Οι Paquette και Underwood (1999) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επιθετικότητα είναι ιδιαίτερα επιβλαβής για την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών, αφού το γεγονός αυτό αποτελεί απειλή για την αυτο - αξία τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές του παρόντος, αυτή η συνεχής απειλή για την κοινωνική τους υπόσταση μπορεί να οδηγήσει σε φτώχη αυτο - αντίληψη για την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την εξωτερική τους εμφάνιση.

Εθνικότητα

Ο ρόλος της εθνικότητας στον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση δεν έχει δεχθεί προσοχή στον ίδιο βαθμό και τα μέχρι τώρα ευρήματα παρέχουν αντιφατικά μοντέλα. Δύο μελέτες για παράδειγμα, δεν αναφέρουν διαφορές ως προς τη θυματοποίηση ανάμεσα σε Αφρικανούς Αμερικάνους και Λευκούς μαθητές, ενώ δύο άλλες μελέτες βρίσκουν διαφορές με βάση την εθνικότητα. Σύμφωνα με το περιοδικό *School Crime and Safety* του 2003, οι Λευκοί μαθητές (8%) ήταν πιθανότερο να αναφέρουν ότι θυματοποιήθηκαν από ό, τι οι Ισπανοί μαθητές (6%). Ο Mouttara και οι συνεργάτες του (2004) ανέφεραν ότι οι Ασιάτες είναι η πιο συχνά θυματοποιημένη φυλετική ομάδα στην έρευνά τους. Ασφαλώς, ένας σημαντικός παράγοντας που συνεισφέρει στην ασυνέπεια των ευρημάτων σχετικά με την εθνικότητα είναι η έλλειψη απεικόνισης των πολλαπλών φυλετικών ομάδων στις περισσότερες έρευνες.

Από την άλλη, παιδιά μειονοτήτων και παιδιά μεταναστών είναι, επίσης, πολύ ευάλωτα και ευπαθή στις επιδράσεις της παρενόχλησης και της θυματοποίησης. Οι δυσκολίες της πολιτισμικής προσαρμογής και η διάκριση από τους συνομηλίκους στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον αποτελούν γνωστούς παράγοντες που συνεισφέρουν στις διαταραχές άγχους και την κατάθλιψη που βιώνουν έφηβοι μετανάστες. Έρευνες στην Ολλανδία βρίσκουν ότι μεταξύ των μαθητών ηλικίας 10 με 13 ετών, ανάμεσά τους 42% και 33% Τούρκων Μαροκινών και Σουριναμέζων φυλετικών μειονοτήτων έχουν πέσει θύματα προσφωνήσεις ρατσιστικών ονομάτων μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές που προέρχονται από φυλετικά διαφορετικά σχολεία και είναι μέλη ομάδων εθνικών μειονοτήτων σημειώνουν μια σημαντική τάση να πέφτουν θύματα παρενόχλησης, και, άρα, τείνουν περισσότερο να αρνούνται την αποδοχή και να μένουν μόνοι τους. Σύμφωνα με τους Pumariega, Rogers και Rothe (2005), το παιδί μετανάστης που αισθάνεται απόρριψη από την επικρατούσα τάση της κοινωνίας ίσως ταυτίζεται με αυτήν την αρνητική αυτο - αντίληψη και, όταν αντιδρά με έναν παθητικό τρόπο, αντιμετωπίζει σοβαρό κίνδυνο να εμφανίσει συμπτώματα κατάθλιψης. Μια άλλη πρόσφατη έρευνα σε νέους μετανάστες Καναδούς δείχνει ότι

η θυματοποίηση εξαιτίας της εθνικής ταυτότητας κάποιου συσχετίζεται με γενικευμένες δυσκολίες που διατηρούνται σταθερές στο χρόνο.

Ηλικία

Η επιστημονική έρευνα προτείνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανότερο να λαμβάνει χώρα σε μικρότερες τάξεις και να τείνει να μειώνεται σε μεγαλύτερες. Σύμφωνα με τον DeVoe (2004), το 2003 14% παιδιών έκτης τάξης δημοτικού ανέφεραν ότι θυματοποιήθηκαν στο σχολείο, 7% παιδιών τρίτης γυμνασίου και μόνο 2% παιδιών τρίτης λυκείου. Η χρήση της σωματικής βίας επίσης τείνει να μειώνεται κι αυτή στις μεγαλύτερες τάξεις, μετατρέπόμενη από επιθετική σε πιο παθητικές, λεκτικές μορφές. Κατά τον Stockdale (2002), η ερμηνεία αυτών των αλλαγών των μορφών εκφοβισμού προτείνεται μέσα από το γεγονός ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας βρίσκουν νέους τρόπους να διαχειριστούν το άγχος και την αποτυχία (Esbensen & Carson, 2009).

4.9 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Σε σχέση με τα αίτια ή, αντίθετα, τους προστατευτικούς παράγοντες που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό, προηγούμενες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι γονείς (οικογένεια) και οι φίλοι είναι δύο από τις πιο σημαντικές πηγές κοινωνικής επιρροής που σχετίζονται με την επιθετικότητα στο σχολείο και τη θυματοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα, προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι η καθημερινή θετική τριβή με τους γονείς, όπως η γονική ζεστασιά και η υποστήριξη, μπορεί να προστατέψει τα παιδιά από πιθανή εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Σε σύγκριση με την οικογένεια, όμως, οι φίλοι φαίνεται να έχουν ένα πιο ιδιαίτερο και πολύπλοκο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το να έχεις πολλούς φίλους συσχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση, ενώ αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που δηλώνουν θύτες είναι, συνήθως, λιγότερο κοινωνικά απομονωμένοι (Wang et al., 2009). Πολλές έρευνες, τέλος, εξηγούν την ποικιλία των μορφών βίας στο σχολείο ως συνάρτηση της γειτονιάς και του σχολικού περιβάλλοντος.

Οικογένεια

Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και οι αλληλεπιδράσεις μέσα σ' αυτό μπορούν να επιδράσουν στις συμπεριφορές επιθετικότητας με ποικίλους τρόπους (Spriggs et al., 2007). Η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί, επίσης, να επιδεινώσει ή να παρεμποδίσει τις επιπτώσεις της θυματοποίησης και της παρενόχλησης. Μία έρευνα που βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη επικυρώνει ότι ο ρόλος των οικογενειακών διαδικασιών είναι κρίσιμος για την κατανόηση της εμφάνισης της κατάθλιψης στους εφήβους και για την εξακρίβωση του τρόπου με τον οποίο οι νέοι αντιδρούν όταν δέχονται ξαφνικά άμεση ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους. Η ευρέως εδραιωμένη η άποψη ότι η υποστήριξη, η προσαρμογή και η επιδοκιμασία της

οικογένειας σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης. Οι συμπεριφορές των γονέων που κυμαίνονται σε εχθρικότερα και αυστηρότερα επίπεδα πειθαρχίας σχετίζονται με γενικευμένα αρνητικά συμπτώματα. Λίγες έρευνες, στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν την αυτο – εκτιμώμενη σωματική υγεία, φανερώνουν ότι οι υγιείς σχέσεις μέσα στην οικογένεια συνεισφέρουν στην καλή συνολική υγεία. Μια θετική και ζεστή σχέση με έναν από τους δύο γονείς μπορεί να αποτελέσει μια μορφή κοινωνικής υποστήριξης, παρέχοντας τις απαραίτητες πηγές που θα καταστήσουν τους εφήβους ικανούς να αντιμετωπίσουν δυσμενείς καταστάσεις. Περαιτέρω ενδεικτικά στοιχεία προτείνουν ότι η εμπλοκή του πατέρα μπορεί να παίξει ένα ρόλο καταπράυνσης των επιβλαβών επιδράσεων που σχετίζονται με τη μέγιστη θυματοποίηση ειδικά των αγοριών. Συνεπώς οι έφηβοι που παρενοχλούνται και είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα υγείας, αν απουσιάζει γι' αυτούς η υποστήριξη του πατέρα και η συνοχή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Φίλοι

Οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι ο πιο εξεζητημένος καθοριστικός παράγοντας που σχετίζεται με την ανάμιξη των παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Spriggs et al. , 2007). Οι στενές φιλικές σχέσεις προσφέρουν μια πηγή συναισθηματικής υποστήριξης και ασφάλειας, η οποία μπορεί να μετριάσει τις άμεσες επιπτώσεις που σχετίζονται με τη θυματοποίηση και την παρενόχληση. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι φίλιες παρέχουν επιβεβαίωση των ελπίδων κάποιου, των φόβων του και των ενδιαφερόντων του, και είναι κρίσιμοι παράγοντες της ψυχολογικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειάς του. Πρόσφατες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία των στενών φιλικών σχέσεων για τη διατήρηση της κοινωνικής ψυχολογικής δυσπροσαρμοστικότητας που πηγάζει από τη συναισθηματική θυματοποίηση. Η έλλειψη ενός ικανοποιητικού συστήματος ίσως να συνεισφέρει στην ευπάθεια κάποιου να γίνει θύμα εκφοβισμού και στην ευπάθεια ενός νέου που δεν χαίρει υποστηρικτικού δικτύου συνομηλίκων. Διαφορετικά, ο νέος αυτός αναμένεται πιθανώς να υποφέρει από φτωχή υγεία και υψηλά επίπεδα κατάθλιψης ως αποτέλεσμα της θυματοποίησης και της παρενόχλησης.

Γειτονιά

Η θεωρία της κοινωνικής σύγχυσης περιγράφει τα περιστατικά βίας που διαδραματίζονται στις γειτονιές ως υποπροϊόν της συνοχής της γειτονιάς που προέρχεται από τους συγκεκριμένους δομικούς παράγοντες: το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την ετερογένεια εθνικοτήτων και την υψηλή κινητικότητα των κατοίκων. Σε μια ασταθή γειτονιά η κοινωνία διαθέτει αδύναμο κοινωνικό έλεγχο προς τα μέλη της, γεγονός που οδηγεί στην αύξηση των ποσοστών βίας (Mateu-Gelabert, 2000).

Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που διεγείρονται στο πλαίσιο της γειτονιάς διαδραματίζουν κι αυτοί σημαντικό ρόλο στην υγεία των εφήβων. Η αντιλαμβανόμενη συνοχή της γειτονιάς που προέρχεται από το μοντέλο της συλλογικής κοινωνικοποίησης δίνει έμφαση στο μέγεθος των κοινωνικών δεσμών που απορρέει από την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί μέσα στη γειτονιά προάγουν μία αίσθηση συνάφειας, ενώ, αντίθετα, η έλλειψη της συνοχής μπορεί να συνεισφέρει σε αισθήματα αδυναμίας και, ως εκ τούτου, αυξανόμενους κινδύνους για δυσμενή ψυχική υγεία. Πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συνοχή της γειτονιάς σχετίζεται με καλύτερη αυτο – εκτιμώμενη υγεία και χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Οι στενές σχέσεις με τους γείτονες ή ύπαρξη κάποιου ενήλικου εκτός των γονέων που αξίζει εμπιστοσύνη παρέχει επιπρόσθετη οικογενειακή υποστήριξη για στρεσογόνες περιστάσεις που οι νέοι ίσως αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση. Οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί μέσα στην κοινωνία έχουν εξέχουσα σημασία, αφού αυτό είναι το στάδιο της ανάπτυξης των νέων, κατά το οποίο άλλες επιρροές πέρα του οικογενειακού περιβάλλοντος παίζουν σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της ζωής τους. Το επίπεδο της συνοχής ειδικά μέσα στη γειτονιά μπορεί να είναι ένας σημαντικός υποστηρικτικός μηχανισμός για τους νέους, τα μοντέλα των ρόλων των ενηλίκων και οι ανεπίσημες μορφές κοινωνικού ελέγχου μπορούν να λειτουργήσουν ως πιθανά εμπόδια κατά της θυματοποίησης και της παρενόχλησης (Abada et al., 2008).

Σχολικό Περιβάλλον

Τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου που μπορούν να προβλέψουν υψηλά ποσοστά επιθετικότητας αποτελούνται από το μέγεθος του (μεγάλο σχολείο), το ανθρώπινο δυναμικό του (υψηλή αναλογία των μαθητών προς τους δασκάλους), και τις οικονομικές πηγές του (χαμηλός λειτουργικός προϋπολογισμός για εκπαιδευτικό υλικό). Τα σχολεία που αντιμετωπίζουν τα χειρότερα πειθαρχικά προβλήματα είναι εκείνα που έχουν συγκεκριμένους κανόνες ή κανόνες που επιβάλλονται με ασυνέπεια και αδρανή διεύθυνση (Wei et al., 2009).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι η σχολική επιθετικότητα συσχετίζεται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς από ό, τι με τα χαρακτηριστικά τους σχολείου. Αυτό το συμπέρασμα θα μπορούσε να υποδείξει ότι τα σχολεία δεν γεννούν βία τόση όση αντανακλούν περιοχές οι οποίες διαποτίζονται από αυτήν. Ωστόσο, οι Hellman και Beaton (1986) αποκαλύπτουν ότι τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου είναι ο υπέρτατος παράγοντας που προβλέπει τη σχολική επιθετικότητα στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Ο Anderson (1998), τέλος, με τον οποίο συμφωνεί και ο Spriggs και οι συνεργάτες του (2007,) αναφέρει ότι οι ενέργειες του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων που έχουν να κάνουν με την πρόληψη βίαιων συμπεριφορών μπορούν να βελτιώσουν τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κύριος στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η αξιολόγηση της ύπαρξης ή μη του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας σε ένα δημοτικό σχολείο της Βορείου Ελλάδος. Ένας δεύτερος στόχος ήταν η εξέταση του βαθμού συσχέτισης της επιθετικότητας και της θυματοποίησης με διαστάσεις της ψυχικής υγείας παιδιών ηλικίας 9 – 12 ετών. Αρχικά, οι στόχοι πραγματοποιήθηκαν αφενός μέσω της σύντομης αποτίμησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, που μας υποδεικνύει τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αφετέρου, μέσα από την κύρια ερευνητική προσπάθεια.

Αναφορικά με τη διάδοση του φαινομένου της επιθετικότητας μέσα στο χώρο του σχολείου, μέσα από τη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιδημιολογικών στοιχείων, αποδεικνύεται ότι υπάρχει μια γενικότερη τάση αύξησης του φαινομένου, ανάλογα, βέβαια, τα δημογραφικά και τα μεθοδολογικά στοιχεία κάθε έρευνας (Κυριακίδης, 2009). Έτσι, εν προκειμένω, η αρχική υπόθεση ήταν ότι και στο συγκεκριμένο σχολείο σημειώνονται περιστατικά επιθετικότητας, αλλά σκοπός μας ήταν να εξετάσουμε τη συχνότητα και τη σημαντικότητα αυτών των συμπεριφορών, όπως επίσης, και κάποιες από τις συνέπειες που σχετίζονται με αυτές, τον αντίκτυπο, δηλαδή, της επιθετικότητας στην ψυχική υγεία των παιδιών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μία πιθανή συσχέτιση της σχολικής επιθετικότητας με την αντιλαμβανόμενη ψυχική υγεία των παιδιών επικεντρώνεται στη σχέση των θυμάτων του εκφοβισμού με την κατάθλιψη (Salmon και συν., Kumrulainen και συν). Η σχέση μεταξύ θυματοποίησης και επιδείνωσης της υγείας, επίσης, γίνεται πιο εμφανής όταν λάβουμε υπόψη μας την αγχογόνα φύση της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους, μεταβλητή που θέλαμε να εξετάσουμε και στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Το άγχος, λοιπόν, είτε λόγω της κατάστασης που δημιουργείται είτε ως προδιάθεση, αναφέρεται επανειλημμένα σε πολλές έρευνες ως συνέπειες του να είναι κάποιο παιδί κατ' επανάληψη θύμα εκφοβισμού μέσα στο χώρο του σχολείου (Abada et al., 2008). Τα υψηλά επίπεδα άγχους που χαρακτηρίζουν του θύτες – θύματα βρέθηκαν επίσης και από τον Olweus (1993b) να διακρίνουν τον τυπικό θύτη από τον παθητικό θύτη, με τους δεύτερους να είναι πιο αγχωμένοι. Τέλος, οι O'Moore και Hillery (1991) και ο O'Moore (1995, 1997) έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως επίσης, και στα επίπεδα της συνολικής και ανά διαστάσεις αυτοεκτίμησης, όταν τα παιδιά διακρίνονται σε αυτά που μόνο εκφοβίζουν («καθαρόαιμοι θύτες») και σε εκείνα που και εκφοβίζουν και θυματοποιούν («θύτες – θύματα»). Οι καθαρόαιμοι θύτες βρίσκονται πιο κοντά στον τυπικό θύτη όπως ορίζεται από τον Olweus (1993b). Εντούτοις, οι θύτες που αναφέρουν ότι έχουν επίσης θυματοποιηθεί τρέφουν σημαντικά περισσότερα συναισθήματα ανεπάρκειας από ό, τι οι καθαρόαιμοι θύτες. Άλλωστε, οι θύτες που είναι συχνά και θύματα φαίνεται να είναι πιο αγχώδεις, λιγότερο δημοφιλείς, και περισσότερο δυστυχημένοι από ό, τι όσοι θυματοποιούνται

περιστασιακά ή σε μικρό βαθμό. Η πρωτοτυπία αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι ότι αξιολογεί το δείγμα ως προς τα τρία επίπεδα των τριών αυτών διαστάσεων (κατάθλιψη, άγχους, αυτοεκτίμησης), παρ' όλο που δεν φαίνεται σε άλλες έρευνες να εξετάζονται και οι τρεις μαζί.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι τα δύο φύλα δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό, όσον αφορά την κατάσταση της ψυχικής υγείας, από συμπεριφορές επιθετικότητας στο σχολείο. Αυτή η παρατήρηση είναι παρόμοια με πρόσφατες έρευνες, οι οποίες βρίσκουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν πιο σοβαρά ένα είδος συναισθηματικού άγχους, κατάθλιψης, ακόμα και αυτοκτονικού ιδεασμού (Abada et al., 2008).

Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες, ωστόσο, έχουν εστιάσει σχεδόν αποκλειστικά σε εφήβους ή σε δείγματα υψηλού κινδύνου (Flanerry et al., 2004). Αντίθετα, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια εξετάζει τα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού σ' ένα μικρό δείγμα παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας και τη σχέση του με θέματα ψυχικής υγείας είτε αυτών που πέφτουν θύματα βίας από συνομηλίκους τους είτε αυτών που αποτελούν τους θύτες. Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μελέτη αυτή είναι ότι ταυτόχρονα προσπαθεί να προσδιορίσει και τις διαφορές που πιθανότατα εντοπίζονται μεταξύ των θυτών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού, ως προς τις συνέπειες της επιθετικότητας στην ψυχική τους υγεία.

Τέλος, πέρα από την καταγραφή των συχνοτήτων των παρατηρούμενων και βιωμένων περιστατικών εκφοβισμού, κλίθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη βία και την επιθετικότητα, έτσι ώστε να συγκριθούν με τη συχνότητα του φαινομένου και τις παραπάνω διαστάσεις τη ψυχικής κατάστασης των παιδιών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 84 άτομα, εκ των οποίων 50 (59,6%) ήταν κορίτσια και 34 (40,5%) ήταν αγόρια. Οι μαθητές προέρχονται από το 1^ο δημοτικό σχολείο Σκύδρας, ένα 12θέσιο σχολείο που περιλαμβάνει κυρίως τυπικούς μαθητές.

Όσο αφορά τον *τόπο μόνιμης κατοικίας* τους, το 93,8% (76) των παιδιών ζουν σε μικρή πόλη και το 6,2% (5) ζουν σε χωριό. Δεν υπήρχαν άτομα που να δήλωσαν ότι έμεναν σε κάποια πόλη.

Ως προς το *μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας* των παιδιών, ακολουθεί ο πίνακας 1, όπου παρουσιάζονται οι κατανομές ανάλογα με το εάν είναι απόφοιτοι-ες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου ή ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Πίνακας 1. Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα.

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Μητέρα		Πατέρας	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημοτικό,	1	1,3	2	2,5
Γυμνάσιο	10	12,5	11	13,9
Λύκειο	28	35,0	41	51,9
ΑΕΙ/ΤΕΙ	41	51,3	25	31,6

Μέσα συλλογής δεδομένων

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

Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού και Θυματοποίησης

Το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους» (“Peer Experiences Questionnaire - PEQ”) του Vernberg (1999) (μτφρ. – προσαρμογή Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2007). Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν με την χρήση κλιμάκων Likert (1 έως 5) σε ερωτήσεις του τύπου «ένας μαθητής σε πείραξε με κακόβουλο τρόπο», «κυνήγησα μια μαθήτριά προσπαθώντας να της κάνω κακό». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ουσιαστικά 10 τμήματα ερωτήσεων που αφορούν: την

έκθεση παιδιών σε συμπεριφορές εκφοβισμού (μέρος 1), την διάπραξη τέτοιων συμπεριφορών σε άλλα παιδιά (μέρος 2) και ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές (μέρος 4). Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι αρκετά ικανοποιητική και κυμαίνεται από 0,75 έως 0,81.

Ερωτηματολόγιο Κατάθλιψης

Το δεύτερο ψυχομετρικό εργαλείο που χορηγήθηκε στα παιδιά είναι το ερωτηματολόγιο για την κατάθλιψη για παιδιά ηλικίας 7 έως 17 χρόνων (“Children’s Depression Inventory_ CDI”) της Maria Kovacs (2003). Το CDI περιέχει 27 ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες αποτελείται από τρεις δηλώσεις- απαντήσεις, και τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν την δήλωση που περιγράφει καλύτερα τα αισθήματά τους κατά την διάρκεια των τελευταίων δυο εβδομάδων. Η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου για την Κατάθλιψη αξιολογείται ως ικανοποιητική καθώς βρέθηκε Cronbach $\alpha=0,86$.

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965). Ο ίδιος ο κατασκευαστής όρισε την αυτοεκτίμηση ως την θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του. Κατά τον Rosenberg ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα άτομο με αυτοσεβασμό που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο. Η κλίμακα απαρτίζεται από δέκα ερωτήσεις του τύπου « γενικότερα είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου». Οι απαντήσεις δίνονται σε μια τετράβαθμη διαβάθμιση από «συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα». Η αξιοπιστία της κλίμακας έφτασε σε ικανοποιητικά επίπεδα με Cronbach $\alpha= 0,75$.

Ερωτηματολόγιο Άγχους

Τέλος, το Ερωτηματολόγιο Άγχους λόγω καταστάσεων και δομικού άγχους του Spielberger (State – Trait Anxiety Inventory) των Spielberger, Gorush και Lushene (1970) (μτφρ. – προσαρμογή Λιάκος και Γιαννίτση 1984). Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται για να μετρήσει το άγχος. Η κλίμακα αναφέρεται στο άγχος λόγω κατάστασης (A – State) και στο δομικό άγχος (A – Trait).

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 40 θέματα. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό (καθόλου, κάπως, μέτρια και πάρα πολύ) στον οποίο τους χαρακτηρίζουν οι περιγραφές του κάθε θέματος. Τα πρώτα 20 θέματα αφορούν το πώς αισθάνεται κανείς τη στιγμή που απαντά στο ερωτηματολόγιο (το άγχος ως κατάσταση), ενώ τα υπόλοιπα 20 θέματα απαντώνται με βάση το πώς το άτομο αισθάνεται γενικά (άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας). Η βαθμολόγηση γίνεται με την άθροιση όλων των ερωτήσεων (Πίνακας 3).

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και εγκυρότητα κριτηρίου. Επίσης, η αξιοπιστία εσωτερικές συνέπειας και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων κρίνονται ικανοποιητικές.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων του STAI

Παράγοντες	STAI			
	M.O	T.A.	Items	Cronbach a
A- State	31,70	8,52	1 έως 20	0,91
A- Trait	34,83	7,37	21 έως 40	0,87

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

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

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

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

Οι οδηγίες που δόθηκαν από τον ερευνητή ως προς τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ήταν ίδιες προς όλους τους μαθητές. Δεν ήταν λίγες οι φορές βέβαια που ζητήθηκαν επεξηγήσεις σε κάποια ερωτήματα. Τονίζόταν από την αρχή πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις (όπως αναφερόταν και στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου), και πως η συμμετοχή των παιδιών θα είναι ανώνυμη και προαιρετική. Δεν δόθηκαν κίνητρα για την συμμετοχή στην έρευνα (π.χ. χρηματικές αποζημιώσεις), παρά μόνο προφορικές ευχαριστίες τόσο στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και στους δασκάλους και τον διευθυντή των σχολείων για την συμμετοχή τους και τον χρόνο τους

Ο διευθυντής του σχολείου και οι υπεύθυνοι δάσκαλοι είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για την πραγματοποίηση της έρευνας, τον σκοπό και τις προϋποθέσεις της, καθώς επίσης και για την ταυτότητα των ερευνητών. Επίσης, είχε ζητηθεί

εγγράφως και η έγκριση των γονέων για να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα λίγες μέρες πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων. Είχε προηγηθεί η έγκριση της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

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

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσοι όροι του συνολικού δείγματος

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

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

PEG	Items	Cronbach a	M.O	T.A
Θυματοποίηση του Εαυτού (VS)	9 items	0,80	1,67	0,64
Θυματοποίηση των Άλλων (VO)	9 items	0,81	1,41	0,52
Στάσεις και Αντιλήψεις (Part 3)	13 items	0,75	1,65	0,47

Στον Πίνακα 4, εμφανίζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης και αξιοπιστίας Cronbach’a για το ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης (CDI).

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

CDI	Items	Cronbach a	M.O	T.A
CDI_συνολικός μέσος όρος	26 items	0,86	0,56	0,28

Στον Πίνακα 5, εμφανίζονται επίσης οι δείκτες κεντρικής τάσης και αξιοπιστίας Cronbach a για την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg.

Πίνακας 5. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του CDI.

ROS	Items	Cronbach a	M.O	T.A
ros_συνολικός μέσος όρος	10 items	0,75	1,87	0,45

Τέλος, στον πίνακα 6, παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες Ερωτηματολόγιο Άγχους λόγω καταστάσεων και δομικού άγχους του Spielberger.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων του STAI

STAI	Items	Cronbach a	M.O	T.A
A- State	31,70	8,52	1 έως 20	0,91
A- Trait	34,83	7,37	21 έως 40	0,87

Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού

Στον πίνακα 7 φαίνεται η κατανομή της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου ως προς το φύλο αλλά και στο συνολικό δείγμα, όπως προκύπτει και από την ανάλυση που ακολούθησαν ο Solberg και οι συνεργάτες του (2007) σε έρευνα τους (Solberg et al., 2007). Σύμφωνα με το χ^2 κριτήριο, η ταξινόμηση των μαθητών στις διαφορετικές ομάδες (θύματα, δράστες, κ.ο.κ.) δε διαφέρει ως προς το φύλο χ^2 (3, n=81)= 5,93, $p > 0,05$. Εντούτοις, παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό και στα αγόρια και στα κορίτσια βρίσκεται στην ομάδα «ούτε δράστες/θύματα». Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένα είναι τα ποσοστά και για την ομάδα των θυμάτων. Για το σύνολο των ατόμων που έπεσαν «θύματα» του εκφοβισμού 7 άτομα (50,0%) ήταν αγόρια και 7 (50,0%) ήταν κορίτσια. Για την ομάδα των «δραστών» διακρίνουμε πως τα αγόρια (4 άτομα) εμφανίζονται να θυματοποιούν συχνότερα από τα κορίτσια (1 άτομο).

Πίνακας 7. Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο.

	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Συνολικό Δείγμα	
	f	%	f	%	f	%
Δράστες	4	80,0	1	20,0	5	6,2
Θύματα	7	50,0	7	50,0	14	17,3
Δράστες και Θύματα	4	57,1	3	42,9	7	8,6
Ούτε δράστες/ούτε θύματα	18	32,7	37	67,3	55	67,9

Σημείωση: Στην ομάδα των «θυμάτων» ανήκουν τα άτομα που διάλεξαν από το μέρος πρώτο του ερωτηματολογίου (θυματοποίηση) 3 έως 5 (λίγες έως λίγες φορές την εβδομάδα). Αντίστοιχα, για την ομάδα των θυτών έγινε η επιλογή με βάση πάλι τις επιλογές τους στο μέρος δεύτερο (εκφοβισμός) του ερωτηματολογίου. Αυτό σημαίνει πως τσέκαραν από 3 έως 5 στην κλίμακα Likert. Αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες, διασταυρώθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο (spss) τα επίπεδα των δυο προηγούμενων ομάδων με βάση το αν σκόραραν χαμηλά ή υψηλά ταυτόχρονα στο μέρος 1 και μέρος 2.

Στη συνέχεια διασταυρώσαμε τα επίπεδα της μεταβλητής «θυματοποίησης του εαυτού» με τα επίπεδα της μεταβλητής των «θυματοποίηση των άλλων». Ύστερα από υπολογισμό του χ^2 διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικώς σημαντικές, $\chi^2 (1, n=81) = 7,70 p < 0,01$. Από τον πίνακα 8 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος παρουσιάζει χαμηλή θυματοποίηση και χαμηλό εκφοβισμό (ως δράστης) ταυτόχρονα, γεγονός που δηλώνει ότι είναι «ούτε δράστες ούτε θύματα».

Χαμηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό παρουσιάζουν 5 μαθητές, που τους εντάσσει στην κατηγορία των «δραστών». Ακόμη, 14 μαθητές παρουσιάζουν υψηλή θυματοποίηση και χαμηλή εμφάνιση εκφοβισμού προς άλλους μαθητές (ως δράστες) και ανήκουν στην ομάδα των «θυμάτων». Τέλος, 7 μόνο άτομα, δηλώνουν ταυτόχρονα υψηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό χαρακτηριζόμενοι ως «δράστες και θύματα» (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίησης εαυτού και της μεταβλητής θυματοποίησης των άλλων.

	Θυματοποίηση των άλλων			
	Χαμηλή		Υψηλή	
Θυματοποίηση του εαυτού	f	%	f	%
Χαμηλή	55	91,7	5	8,3
Υψηλή	14	66,7	7	33,3

Στον πίνακα 9 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 $\chi^2(1, n=81) = 3,81, p < 0,05$.

Συγκεκριμένα, τα κορίτσια στο 91,7% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν κάποιον άλλον μαθητή τους μία ή δύο φορές, το ίδιο και το 75,8 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση, με ένα 24,2 % των αγοριών και το 8,3% των κοριτσιών που αναφέρει πως εκφοβίζει και παρενοχλεί τους συμμαθητές του συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας.

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών.

Φύλο	Θυματοποίηση των άλλων			
	Χαμηλή		Υψηλή	
	f	%	f	%
Αγόρια	25	75,8	8	24,2
Κορίτσια	44	91,7	4	8,3
Σύνολο	69	85,2	12	14,8

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 δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο $\chi^2(1, n=81)= 1,59, p>0,05$.

Ειδικότερα, τα κορίτσια σε ποσοστό 79,2% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλήθηκαν ή έπεσαν θύματα εκφοβισμού μία ή δύο φορές, το ίδιο και το 66,7% του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση, με ένα 33,3% των αγοριών και το 20,8% των κοριτσιών που αναφέρει πως έχει παρενοχληθεί από συμμαθητές του από συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων θυματοποίησης ως προς το φύλο των παιδιών..

Φύλο	Θυματοποίηση του Εαυτού			
	Χαμηλή		Υψηλή	
	f	%	f	%
Αγόρια	22	66,7	11	33,3
Κορίτσια	38	79,2	10	20,8
Σύνολο	60	74,1	21	25,9

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 11).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων επιθετικότητας ως προς το φύλο του παιδιού.

	Φύλο				t (df =79)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	T.A	M	T.A	
Θυματ/ση Εαυτού	1,81	0,68	1,57	0,58	σ.α
Θυματ/ση Άλλων	1,59	0,66	1,28	0,35	2,49**
Στάσεις-Αντιλήψεις	1,77	0,57	1,57	0,37	σ.α.

Σημείωση. ** $p < .01$

Το κριτήριο έδειξε πως ο τύπος επιθετικότητας συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Ειδικότερα, τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα εκφοβισμού των άλλων ($M = 1,59$, $T.A = 0,66$) συγκριτικά με τα κορίτσια ($M = 1,28$, $T.A = 0,35$). Για τον τύπο – θυματοποίηση εαυτού και στάσεις αντιλήψεις - δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Η ανάλυση έδειξε πως η κατάθλιψη δε συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Στην προκειμένη περίπτωση, τα κορίτσια ($M = 0,57$, $T.A = 0,29$) εκφράζουν με τις δηλώσεις τους μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα CDI από τα αγόρια ($M = 0,54$, $T.A = 0,27$) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατάθλιψης ως προς το φύλο του παιδιού.

	Φύλο				t (df = 81)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	T.A	M	T.A	
CDI_συνολικός μέσος όρος	0,54	0,27	0,57	0,29	σ.α

Επίσης, το κριτήριο t-test ανέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς το φύλο του παιδιού. Μπορούμε να διαπιστώσουμε πως τα αγόρια ($M = 0,98$, $T.A$

=0,47) σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια στην αυτοεκτίμηση (M = 0,79, T.A = 0,43) (Πίνακας 13).

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

	Φύλο				t (df = 232)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	T.A	M	T.A	
ros_συνολικός μέσος όρος	1,98	0,47	1,79	0,43	1,95*

Σημείωση. * p=.055

Τέλος, το κριτήριο t έδειξε πως το άγχος είτε ως κατάσταση είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας δεν συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Μπορούμε να παρατηρήσουμε από την επισκόπηση των μέσων όρων πως τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα του άγχους ως κατάσταση (M= 32,21 T.A= 8,86) συγκριτικά με τα κορίτσια (M= 31,36, T.A.= 8,37). Αντιθέτως, στο παράγοντα του άγχους ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, τα κορίτσια (M=35,18, T.A=8,44) σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα αγόρια (M=34,30, T.A=5,46) (Πίνακας 14).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των γονικών τύπων ως προς το φύλο του παιδιού.

	Φύλο				t (df = 170)
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	T.A	M	T.A	
A_state	32,21	8,86	31,36	8,37	σ.α
A_trait	34,30	5,46	35,18	8,44	σ.α

Σημείωση 2 state: κατώτερη τιμή =20 & ανώτερη τιμή =56,

Σημείωση 3 trait : κατώτερη τιμή = 22 & ανώτερη τιμή = 57

Διαφορές μέσων όρων ως προς τον τύπο επιθετικότητας

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού στο δείγμα μας. Οι υποθέσεις μας επικεντρώνονται μόνο στις δύο ομάδες, των δραστών (5 άτομα) και των θυμάτων (14 άτομα). Πραγματοποιήθηκαν t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Το κριτήριο ανέδειξε πως οι στάσεις-αντιλήψεις και το άγχος ως κατάσταση συνδέεται με τον τύπο επιθετικότητας. Χαρακτηριστικά, οι θύτες σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = 2,37$, $T.A=0,52$) από τα θύματα ($M = 1,85$, $T.A= 0,33$) που φυσικά συνάδει και με τη βιβλιογραφία πως οι θύτες παρουσιάζονται πιο θετικά διακείμενοι προς τη βία.

Επίσης ως προς το άγχος ως κατάσταση οι θύτες σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M= 2,16$, $T.A= 0,20$) από τα θύματα ($M= 1,45$, $T.A =0,25$). Αυτό το εύρημα αναφέρεται στο γεγονός ότι ίσως οι θύτες να αγχώνονται περισσότερο όταν βιώνουν μια συγκεκριμένη κατάσταση από ότι τα θύματα. Το συγκεκριμένο πόρισμα επιδέχεται και περαιτέρω ερμηνεία.

Για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων επιθετικότητας ως προς τον τύπο επιθετικότητας (θύτες- θύματα).

	Τύπος Επιθετικότητας				t (df =17)
	Θύτες		Θύματα		
	M	T.A	M	T.A	
Στάσεις-Αντιλήψεις	2,37	0,52	1,85	0,33	2,61**
Κατάθλιψη	0,57	0,31	0,51	0,28	σ.α
Αυτοεκτίμηση	1,68	0,53	1,99	0,39	σ.α
A_state	2,16	0,20	1,45	0,25	7,11***
A_trait	1,74	0,25	1,69	0,36	σ.α

Σημείωση. ** $p < .01$ *** $p < .001$

Συνάφειες ανάμεσα στον εκφοβισμό και στις διαστάσεις της ψυχικής υγείας

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στη θυματοποίηση Εαυτού και Άλλων και στις διαστάσεις της ψυχικής υγείας. Μόνο έξι δείκτες που προέκυψαν είναι θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των δεικτών κυμαίνεται από 0,24 (A-Trait * A-State) μέχρι 0,69 (A-Trait * κατάθλιψη). Δηλαδή, όσο πιο υψηλά αξιολογεί το άτομο το άγχος του ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας τόσο πιο πολύ είναι αγχώδες σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και τόσα περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης παρουσιάζει (Πίνακας 16)

Πίνακας 13. Συνάφειες (Pearson r) ανάμεσα στον εκφοβισμό και τους παράγοντες ψυχικής υγείας

Pearson (r)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Θυματ/ση Εαυτού	1,00						
2. Θυματ/ση Άλλων	0,60**	1,00					
3. Στάσεις-Αντιλήψεις	0,41**	0,57**	1,00				
4. Αυτοεκτίμηση	0,07	0,01	-0,12	1,00			
5. Κατάθλιψη	-0,06	-0,04	-0,08	-0,11	1,00		
6. A- State	-0,13	0,01	0,03	-0,04	0,28**	1,00	
7. A-Trait	0,06	-0,15	-0,10	-0,16	0,69**	0,24*	1,00

Σημείωση * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν διττός. Πρώτον, έγινε προσπάθεια να καταγραφεί το ποσοστό εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε αγόρια και κορίτσια πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σε μια επαρχιακή πόλη της Μακεδονίας, και να συγκριθεί το ποσοστό αυτό με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων μαθητών. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η σύγκριση των επιπέδων επιθετικότητας και θυματοποίησης με την κατάσταση της ψυχικής υγείας των μαθητών και συγκεκριμένα, της αυτοεκτίμησης, του άγχους και της κατάθλιψης.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα γενικά είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, έτσι ώστε να συμφωνούν με την ευρύτερη βιβλιογραφία. Το γεγονός αυτό οφείλεται πιθανότητα στο μικρό μέγεθος του δείγματος. Για το λόγο αυτό, θεωρείται σημαντική σε αυτό το σημείο η παράθεση των περιορισμών αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το εύρος των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια υστερεί σε κάποια μεθοδολογικά και όχι μόνο θέματα, έτσι και στην συγκεκριμένη μελέτη υπάρχουν κάποια αδύναμα στοιχεία. Το σημαντικότερο, αρχικά, μεθοδολογικό ζήτημα που αντιμετωπίζει είναι το μικρό της δείγμα. Το γεγονός ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του σχολείου δεν επιτρέπει σύνθετες συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών, περιορίζοντας, επίσης, σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν. Εντούτοις, κάποια από τα αποτελέσματα που αναδεικνύονται από τις αναλύσεις είναι στατιστικώς σημαντικά και όσα δεν είναι, προσφέρουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με διάφορες τάσεις που δημιουργούνται. Για το λόγο αυτό, θα ήταν καλό να δοθεί σημασία στα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής και η ίδια η έρευνα να αποτελέσει αντικείμενο για περισσότερη διεπιστημονική συζήτηση.

Μειονέκτημα της μελέτης, επιπρόσθετα, αποτελεί το γεγονός ότι η αξιολόγηση της διάδοσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όπως επίσης, και η εκτίμηση της ψυχικής υγείας των μαθητών μετρήθηκαν μόνο με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς των ίδιων των μαθητών. Συνεπώς, επειδή είναι πιθανό κάποιοι μαθητές να έχουν λανθασμένη αντίληψη για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και για το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι ή συνομήλικοί τους εμπλέκονται, υπάρχει περίπτωση τα αποτελέσματα να μην αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αγνοηθούν.

Τέλος, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που δεν εξετάστηκαν, όπως είναι η εθνο – πολιτισμική προέλευση. Παρ' όλο που η κοινή γνώμη μαζί με κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η παρουσία μαθητών/-τριών από διάφορες χώρες στα ελληνικά σχολεία την τελευταία δεκαετία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των κρουσμάτων βίας στο χώρο του σχολείου, ο παράγοντας αυτός θεωρείται παράγοντας

επικινδυνότητας και θα ήταν καλό να εξετασθεί. Μία άλλη μεταβλητή που δεν εξετάστηκε ήταν η ακαδημαϊκή ικανότητα. Εξετάζοντας το επίπεδο της σχολικής ικανότητας θα μπορούσε να εκτιμηθεί η επίδραση της στη συμπεριφορά της θυματοποίησης και ακόμη καλύτερα στην ψυχική υγεία των παιδιών.

Παρ' όλα αυτά, οι εννοιολογικές μεταβλητές που συμπεριλήφθησαν στη δημιουργία των υποθέσεων τις συγκεκριμένης μελέτης σε επίπεδο διπλωματικής εργασίας και αξιολογήθηκαν στη συνέχεια είναι αρκετές και προσφέρουν στη βιβλιογραφία νέα ευρήματα και αντικείμενο για πιο σύνθετες ερευνητικές προσπάθειες στο μέλλον. Έτσι, δεν είναι δυνατό να μην αναφερθούν κάποια αποτελέσματα που αφορούν στη σχέση του εκφοβισμού με κάποιους από τους παράγοντες της ψυχικής υγείας, τα οποία επιτρέπουν με τη σειρά τους τη συζήτηση σχετικά με τις τάσεις που δημιουργούνται.

8.1 Συμπεράσματα

Εκτός από κάποιες αναμενόμενες διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όπως, επίσης, και μεταξύ θυτών (ή δραστών) και θυμάτων, τα κύρια ευρήματα της μελέτης αυτής είναι δύο. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ούτε εκφοβίζουν ούτε θυματοποιούνται, με την κατηγορία των μαθητών που θυματοποιούνται να ακολουθούν, χωρίς όμως να σημειώνονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Επίσης, σχετικά με τις διαστάσεις ψυχικής υγείας διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια ($M = 0,98$, $T.A = 0,47$) σημειώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια στην αυτοεκτίμηση. Το άγχος, είτε ως κατάσταση είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, δε βρέθηκε να συνδέεται με το φύλο του παιδιού, και ακόμη, δεν παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά που να δηλώνουν ότι το συγκεκριμένο δείγμα υποφέρει γενικότερα από καταθλιπτικά συμπτώματα.

Πιο αναλυτικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτει, αρχικά, ότι στο δείγμα σημειώνεται η τάση τα αγόρια να θυματοποιούνται περισσότερο από τα κορίτσια, όπως επίσης, και να είναι αυτά που εκφοβίζουν περισσότερο. Το δεύτερο εύρημα είναι στατιστικώς σημαντικό ($p < 0,5$). Το γεγονός αυτό ίσως να εξηγείται από το ότι τα αγόρια είναι αυτά συμμετέχουν περισσότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία (Totura et al. , 2009, Fandrem et al. , 2009, Esbensen & Carson, 2009, Hampel et al. , 2009, Forero et al. , 1999, Rigby & Slee, 1991). Αναφορικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις παρατηρήθηκε η τάση τα αγόρια υιοθετούν θετικότερες αντιλήψεις προς τη βία και την επιθετικότητα απ' ότι τα κορίτσια, εύρημα που αν συγκριθεί με τη συχνότητα εκφοβισμού είναι λογικό.

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθεί το δείγμα με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Γιοβαζολιάς και συν., 2009) σε παρατηρητές, ομάδα που περιλαμβάνει μαθητές που ούτε εκφοβίζουν ούτε θυματοποιούν, θύτες, θύματα και

θύτες – θύματα, ομάδα που περιλαμβάνει μαθητές που και εκφοβίζουν και θυματοποιούν. Περίπου περισσότερα από τα μισά παιδιά του δείγματος δε συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού ούτε ως θύτες ούτε ως θύματα. Από το υπόλοιπο δείγμα τα περισσότερα παιδιά εντάχθηκαν, ανάλογα με τις απαντήσεις τους, στην ομάδα των θυμάτων, ακολουθούσε η ομάδα των θυτών – θυμάτων, με τελευταία την ομάδα των θυτών. Το γεγονός, όμως, του ότι το δείγμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι αρκετά μικρό, οπότε και οι ομάδες ανισοπληθείς, δεν επιτρέπει σύνθετες συγκρίσεις, παρά μόνο σύγκριση μέσων όρων (t - test) και συσχετίσεις.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις, το σημαντικότερο εύρημα ήταν ότι ο παράγοντας αυτός μαζί με το άγχος ως κατάσταση συνδέονται με τον τύπο επιθετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = 2,37$, $T.A = 0,52$) από τα θύματα ($M = 1,85$, $T.A = 0,33$) που φυσικά συνάδει και με τη βιβλιογραφία πως οι θύτες παρουσιάζονται πιο θετικά διακείμενοι προς τη βία και το σχολικό εκφοβισμό ($p < 0,5$). Σύμφωνα με τον Craig και τους συνεργάτες του (1998), οι θύτες παρουσιάζονται πιο επιθετικοί γενικότερα απέναντι στους συνομηλίκους τους, τους δασκάλους και τους γονείς τους, έχουν θετικές αντιλήψεις σχετικές με τη βία και μεγαλύτερη ανάγκη να εξουσιάζουν τους άλλους (Craig et al. , 1998). Επομένως, οι στάσεις τους αυτές τους οδηγούν ευκολότερα στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του σχολικού εκφοβισμού.

Σχετικά με τις διαστάσεις της ψυχικής υγείας, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό στην κλίμακα του Rosenberg που αφορά στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια, με δείκτη σημαντικότητας $p = 0,55$. Στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, εάν το δείγμα μας ήταν μεγαλύτερο, πιθανότατα και το εύρημα να ήταν στατιστικά σημαντικό. Ως προς την κλίμακα κατάθλιψης, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια υποφέρουν ελαφρώς περισσότερο από συμπτώματα κατάθλιψης από ό, τι τα αγόρια ($M = 0,57$, $T.A = 0,29$) εκφράζοντας με τις δηλώσεις τους μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα CDI από τα αγόρια. Ολοκληρώνοντας τις συγκρίσεις που σχετίζονται με το φύλο, παρατηρήθηκαν διαφορές και στην κλίμακα του άγχους, η οποία διακρίνεται στο άγχος που προκαλεί μία κατάσταση και στο άγχος ως προδιάθεση ή αλλιώς ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Σχετικά με το άγχος που προκαλείται από μια κατάσταση, τα αγόρια φάνηκε να είναι ελαφρώς περισσότερο αγχώμενα απ' ότι τα κορίτσια. Αυτή η τάση πιθανότατα σχετίζεται και πάλι με τη συχνότητα συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού. Αντίθετα, αναφορικά με το άγχος ως προδιάθεση, αναδεικνύεται η τάση τα κορίτσια να είναι περισσότερο αγχώδη από ό, τι είναι τα αγόρια. Η τάση αυτή υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Abada et al. , 2008, Cummings et al. , 2005, Baldry 2004, Timmons-Mitchell et al. , 1997).

Όσον αφορά τα επίπεδα της κατάστασης της ψυχικής υγείας των θυτών και των θυμάτων, παρατηρήθηκαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι θύτες αγχώνονται σημαντικά περισσότερο όταν βιώνουν μια συγκεκριμένη

κατάσταση από ό, τι συμβαίνει με τα θύματα ($p < 0,5$). Επίσης, σημειώθηκε η τάση οι θύτες να πετυχαίνουν μεγαλύτερα ποσοστά στην κλίμακα του άγχους ως προδιάθεση σε σύγκριση με τα θύματα. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγήσει και το πρώτο. Δηλαδή, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι θύτες είναι αρχικά από μόνοι τους αρκετά αγχώδεις με αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη κατάσταση να τους αγχώνει ακόμη περισσότερο. Όπως και να έχει, ωστόσο, η διαπίστωση αυτή χρήζει περαιτέρω συζήτησης.

Για παράδειγμα, η διεθνής βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο αντικείμενο αποκαλύπτει πως τα θύματα συχνών περιστατικών εκφοβισμού αναφέρουν ότι βιώνουν μια σειρά από ψυχολογικά, ψυχοσωματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα, συμπεριλαμβανομένων του άγχους και της ανασφάλειας (Salmon et al. , 1998). Σύμφωνα, ωστόσο, με τον Forero και τους συνεργάτες του, από την έρευνά του προκύπτει ότι και οι θύτες βιώνουν συχνά υψηλά ποσοστά ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Forero et al. , 1999). Ακόμη, σύμφωνα με τον Olweus (1993b), τα παιδιά που θυματοποιούν δείχνουν κατ' ασυνήθη τρόπο λίγο άγχος και η άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται και από τους Moore και Kirkham (2001), οι οποίοι προσθέτουν ότι αυτό που τους προστατεύει από τη θυματοποίηση είναι η σημασία που δίνουν στη σωματική του γοητεία και στη δημοτικότητά τους. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι θα άξιζε τον κόπο να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος του άγχους στη συμπεριφορά των θυτών και των θυμάτων του εκφοβισμού.

Σχετικά με την κλίμακα κατάθλιψης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα επίπεδα που επικράτησαν γενικότερα στην κλίμακα δεν ήταν υψηλά. Εν τούτοις, σημειώθηκε και πάλι κάποια τάση, σύμφωνα με την οποία, οι θύτες φαίνεται να υποφέρουν περισσότερο από συμπτώματα κατάθλιψης σε σχέση με τα θύματα. Το εύρημα αυτό αν και δεν συμφωνεί με τη βιβλιογραφία γενικότερα, συμφωνεί με την άποψη ότι όταν οι μαθητές υποφέρουν από καταθλιπτικά συμπτώματα, εκτός του ότι μπορούν να προκαλέσουν κακό στον εαυτό τους, μπορούν να προκαλέσουν κακό και σε άλλους, με άλλα λόγια να εκφοβίζουν (Flannery et al., 2001, 2004). Ίσως, λοιπόν, στους μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος τα συμπτώματα της κατάθλιψης να αποτελούν αίτιο του εκφοβισμού και όχι αποτέλεσμα.

Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα αυτοεκτίμησης, παρατηρήθηκε η τάση οι θύτες να είναι αυτοί που έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση παρά τα θύματα. Τα τελευταία αυτά δύο ευρήματα έρχονται να προσθέσουν περισσότερα στοιχεία στη διαμάχη που έχει δημιουργηθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική κατάσταση των θυμάτων και των θυτών, εφόσον προσανατολίζονται περισσότερο στην άποψη ότι και η ομάδα των θυτών είναι αυτή που αντιμετωπίζει ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Moore & Kirkham 2001, Salmon et al. , 1998, Salmivalli 1998). Αυτό, λοιπόν, που τονίζεται είναι ότι θα πρέπει να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα, ώστε να εξαχθούν εγκυρότερα και πληρέστερα αποτελέσματα ή συμπεράσματα σε σχέση με την ψυχική

κατάσταση των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα.

Προχωρώντας με τις αναλύσεις, προκύπτει μια συζήτηση σχετικά με τις τάσεις που δημιουργούνται μέσα από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αναφέρονται στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, τις στάσεις των μαθητών και τα επίπεδα στις διάφορες διαστάσεις της ψυχικής υγείας, αναδεικνύονται τα εξής: Αρχικά, έπειτα από μια σημαντική παρατήρηση, σημειώνεται τάση θετικής συσχέτισης στο συγκεκριμένο δείγμα μεταξύ των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών με τα επίπεδα του άγχους που προκαλείται από μια κατάσταση. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο θετικότερα διακείμενες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη βία και την επιθετικότητα τόσο τείνει να αυξάνεται το άγχος που τους δημιουργεί η κατάσταση του εκφοβισμού. Όπως προκύπτει και από τον Dill και τους συνεργάτες του (2004), οι γνωστικοί μηχανισμοί των παιδιών (αντιλήψεις σχετικές με τη βία) ερμηνεύουν πιθανώς τη σχέση του συμπεριφορικού τύπου με τα εσωτερικευμένα συμπτώματα (άγχος) κατά την παιδική ηλικία. Το εύρημα αυτό, ωστόσο, θα ήταν πιο έγκυρο και ίσως, στατιστικώς σημαντικό, εάν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο (Dill et al., 2004).

Επιπλέον, παρατηρήθηκαν κάποιες τάσεις που καλό θα ήταν να αναδειχθούν κι αυτές, έτσι ώστε, έπειτα από περαιτέρω έρευνα με σκοπό να επαληθευθούν ή να απορριφθούν. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι η μεταβλητή του εκφοβισμού τείνει να συσχετίζεται θετικά με την κατάσταση της αυτοεκτίμησης και αρνητικά με τα συμπτώματα κατάθλιψης και του άγχους ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (προδιάθεση). Δηλαδή, όσο πιο συχνά σημειώνουν τα άτομα ότι καταφεύγουν σε συμπεριφορές εκφοβισμού (γίνονται θύτες), τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έχουν, αντιμετωπίζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης, αλλά ταυτόχρονα, τόσο περισσότερο δηλώνουν την παρουσία άγχους σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αντιθέτως, όσο πιο συχνά τα άτομα δηλώνουν ότι έχουν θυματοποιηθεί (γίνονται θύματα) τους αγχώνει λιγότερο η κατάσταση καθεαυτή ενώ είναι πιο αγχωμένοι σαν ιδιοσυγκρασίες.

Η βία μεταξύ των ανηλίκων είναι πλέον συνηθισμένο φαινόμενο στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία, τόσο στα αστικά και ημιαστικά κέντρα όσο και στις αγροτικές περιοχές. Ο εκφοβισμός και η επιθετική συμπεριφορά είναι κάτι που αντιμετωπίζουν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο τα περισσότερα παιδιά, το σοβαρό πρόβλημα όμως ξεκινά όταν ένα συγκεκριμένο παιδί γίνεται σταθερός στόχος άλλου ή άλλων ανηλίκων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους και με βάση τη διεθνή εμπειρία, αναδεικνύεται η ανάγκη θεσμοθέτησης του σχολικού ψυχολόγου και στη χώρα μας, διότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αποτελέσει συνέπεια, αλλά και πρόδρομο άλλων παραβατικών συμπεριφορών κατά την ενηλικίωση. Η διεθνής εμπειρία,

ωστόσο, οδηγεί και σε ένα ακόμη βασικό συμπέρασμα: Η κατάσταση μπορεί να ξεφύγει από τον έλεγχο αν δεν ληφθούν έγκαιρα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης.

8.2 Παρέμβαση

Χωρίς κατάλληλη παρέμβαση, οι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού τείνουν να αυξάνονται και να συνεισφέρουν σε ακόμα πιο αρνητικό σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα παρέμβασης στον σχολικό εκφοβισμό του Olweus ((Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)) σχεδιάστηκε για να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και να προαχθεί ένα ασφαλές και θετικό σχολικό περιβάλλον ευνοώντας την πλήρη πληροφόρηση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό σε ολόκληρο το σχολείο. Οι συνιστώσες του προγράμματος στόχευαν σε παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τάξης, μαθητών και κοινωνίας και περιελάμβαναν τακτικές συζητήσεις σχετικά με κανόνες για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού και άλλες δραστηριότητες σχεδιασμένες που δέσμευαν τους μαθητές να ασχοληθούν με τη μακροπρόθεσμη αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των συνομηλίκων τους σχετικών με τον εκφοβισμό. Η πρωτότυπη μελέτη του OBPP που περιελάμβανε 2500 μαθητές σε 42 σχολεία της Νορβηγίας σημείωσε μια 50% ελάττωση των συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές, 2 χρόνια μετά την εφαρμογή του. Από τότε, κι άλλες μελέτες, συμπεριλαμβανομένης μιας που πραγματοποιήθηκε σε αγροτικές περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών, αντίγραφα του OBPP, έχουν αναδείξει μπερδεμένα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα OBPP έχει διαδοθεί ευρέως στις Ηνωμένες Πολιτείες και στο εξωτερικό (Bauer et al. , 2007).

Συνακόλουθα, η σπουδαιότητα του θέματος αποτελεί κριτήριο άμεσης παρέμβασης, στη βάση μιας διεπιστημονικής αντιμετώπισης. Η δική μας οπτική αφορά την ενεργοποίηση μεθόδων παιδαγωγικής παρέμβασης στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης κοινοτικής φροντίδας για την υγεία. Αποβλέπουμε στην παροχή γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σε επαγγελματίες υγείας και λειτουργούς εκπαίδευσης π.χ. σχολικούς νοσηλευτές, σχολικούς ψυχολόγους, σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές κ.ά. Ένα τέτοιο σύγχρονο περιβάλλον μάθησης, βασισμένο στην *επικοινωνία* και την *παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, μπορούν να το εφαρμόζουν, ως επαγγελματίες υγείας και λειτουργοί εκπαίδευσης, με επιτυχία στην καθημερινή τους σχολική πρακτική ή σε σχολικές δραστηριότητες π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή, εκπαίδευση για την αειφορία (Ioannidi και συν., 2008).

Τα παραπάνω ευρήματα προτείνουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να ενισχύσουν την ανάγκη για προγράμματα που έχουν ως απόλυτο στόχο την καταστολή της παρενόχλησης και της θυματοποίησης. Μια αξιολόγηση ενός τέτοιου προγράμματος σε μια πόλη του Καναδά έδωσε έμφαση στο ρόλο των γονέων, των δασκάλων και της κοινωνίας, όχι μόνο για να προσδιορίσει τα προβλήματα που έπονται του σχολικού εκφοβισμού αλλά και για να παρέχει υποστήριξη σε θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Είναι, ακόμη, ανησυχητική η σημασία των συνομηλίκων ως

αποτελεσματικά μοντέλα ρόλων προς άλλους συνομήλικους και η ανάγκη να παρέμβουν όταν λαμβάνει χώρα ο σχολικός εκφοβισμός. Στην προσπάθεια προαγωγής ενός ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι συγκεκριμένες υποομάδες είναι πιθανώς πιο ευπαθείς στη θυματοποίηση, ειδικά οι νέοι μετανάστες που ίσως τείνουν προς το φυλετικό σχολικό εκφοβισμό. Επιβάλλεται, λοιπόν, οι εκτιμήσεις της αντι – θυματοποίησης να αναγνωρίζουν τη φυλή και την εθνικότητα ως πιθανή βάση της παρενόχλησης και οι νέοι μετανάστες να μην αποκλείονται από ωφέλιμες παρεμβάσεις που βασίζονται στο σχολείο. Είναι απαραίτητη, άρα, η κατανόηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολείων και των τοπικών τους αναγκών προαγωγή στρατηγικών που έχουν στόχο την καταστολή της θυματοποίησης. Αν δεν εφαρμοστούν έγκαιρα παρεμβάσεις δημόσιας υγείας, το φαινόμενο της παρενόχλησης μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες, όχι μόνο για τα θύματα και τους θύτες αλλά και για εκείνους που είναι μάρτυρες σχετικών επεισοδίων εντός σχολικού περιβάλλοντος (Abada et al. 2008).

8.3 Πρόληψη

Η σημασιολογική θεώρηση του όρου «Bullying» παραπέμπει στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της παρενόχλησης στο σχολικό περιβάλλον, στις γειτονιές, μέσα στην κοινότητα. Ο εκφοβισμός αποτελεί μορφή αντικοινωνικότητας και έκφραση παραβατικής συμπεριφοράς. Συνδέεται με διαδικασίες θυματοποίησης, προκαλώντας ανησυχία σε γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, εφόσον η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική βία υπονομεύει την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων, την εξοικείωση με δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία τόσο ως ψυχολογικό φαινόμενο όσο και ως θεσμοθετημένη διαδικασία. Οι όποιες προληπτικές στρατηγικές σκόπιμο είναι να υλοποιούνται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, με σημεία αναφοράς τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, και τελικό στόχο την προώθηση της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου και την απομάκρυνση κινδύνων εμπλοκής σε βία, συμμορίες ανηλίκων και παραβατικών εκδηλώσεων, καθώς και την προαγωγή της υγείας μέσα σε αυτό, κοινωνικής, πνευματικής, συναισθηματικής και σωματικής.

Έχοντας υπόψη τη σημασία του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο, προτείνεται ότι οι μαθητές που συμπεριφέρονται διαφορετικά από τις νόρμες των τάξεων ακόμα και ως προς τις αντιλήψεις, ειδικά εκείνοι οι μαθητές που δείχνουν λυπημένοι και απομονωμένοι, θα πρέπει να λαμβάνουν από το προσωπικό του σχολείου ιδιαίτερη προσοχή. Αυτό γιατί αυτοί οι μαθητές είναι πιθανότερο να αποτελούν στόχο των συμμαθητών τους. Είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται συνεχής εργασία για την εξέλιξη του σχολικού κλίματος, έτσι ώστε να μειώνονται οι απειλές για την ασφάλεια των μαθητών, να εξομαλύνονται συγκεκριμένες συμπεριφορές και να αυξάνονται οι ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση. Αν και οι συνέπειες της επιθετικότητας στο σχολείο έχουν περιορισθεί, κάποια ευρήματα, ωστόσο, προτείνουν ότι ο προγραμματισμός των σχολείων θα πρέπει να αναπτυχθεί

έτσι ώστε να στραφούν προς τις ανάγκες των μαθητών που βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες και είναι εμπλεγμένοι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Πολύ συχνά, δυστυχώς, αυτοί που δέχονται προσοχή από το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς είναι οι θύτες, διότι, βασικά, η συμπεριφορά τους είναι πιο ευδιάκριτη και παρατηρήσιμη ως προβληματική. Πρόσφατα τραγικά περιστατικά που συμβαίνουν σε σχολεία θυμίζουν ότι αυτό είναι το ζήτημα που πρέπει να μας ανησυχεί (Totura et al. ,2009).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αν και η συσχέτιση μεταξύ της επιθετικότητας και της ψυχικής υγείας δεν έχει δεχτεί τη δέουσα προσοχή σε προηγούμενες έρευνες, οι θύτες και τα θύματα αυτού του φαινομένου φαίνεται να αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα ψυχικής υγείας. Για παράδειγμα, το να είναι κάποιος θύτης έχει συσχετιστεί με νεανική εγκληματικότητα, κατάχρηση αλκοόλ, βία κατά την ενήλικη ζωή, και εγκληματικές συμπεριφορές. Το κοινωνικό υπόστρωμα αυτών των παιδιών, επίσης, προτείνει ότι είναι πιθανότατα ευπαθή και σε ψυχιατρική συννοσηρότητα. Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως φαίνεται και από την παρούσα έρευνα, συσχετίζεται και με απόρριψη από τους συνομηλίκους και κοινωνική απομόνωση. Στις οικογένειες των θυτών του σχολικού εκφοβισμού και των θυμάτων, αποδεικνύεται ότι υπάρχει, επιπρόσθετα, συναισθηματική απόσταση μεταξύ των μελών, έλλειψη ζεστασιάς και αλλοπρόσαλλο οικογενειακό σύστημα κανόνων και ποινών. Επομένως, τα παιδιά αυτά χρήζουν υποστήριξης και κάποιου είδους παρέμβαση, έτσι ώστε αναγνωριστεί ο ρόλος των διαταραχών της κατάθλιψης στη συμπεριφορά τους και να ακολουθήσουν έπειτα μια φυσιολογική ανάπτυξη.

Ο ρόλος του παιδιού και του εφήβου παραμένει σταθερός κατά τη διάρκεια της μακράς διαδικασίας θυματοποίησης και σχολικού εκφοβισμού. Η έντονη συσχέτιση, επομένως, των θυτών και θυμάτων με την ψυχική υγεία, την κατάθλιψη και τον αυτοκτονικό ιδεασμό, το άγχος, και την αυτοεκτίμηση τονίζει τη σημασία της επιπρόσθετης και πληρέστερης διερεύνησης των κοινωνικών, ψυχολογικών, και περιβαλλοντικών παραγόντων, σχετικών με την παρενόχληση και τη θυματοποίηση.

Αυτή η εργασία προσπάθησε να αγγίξει, μεταξύ άλλων ενδιαφερόντων σχετικών θεμάτων, τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες όπως ο πολιτισμός (διαφορετικοί ορισμοί φαινομένου) ή χρονική διάρκεια ίσως επιδρούν στην ικανότητα να προσδιορίσουμε το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ανάγκη οι μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν ποιοτικές και ποσοτικές μεταβλητές ως προς τη μεθοδολογία τους, με σκοπό να μελετηθούν οι επιδράσεις των διαφορετικών ορισμών ή και διαστάσεων, ακόμα, της παρενόχλησης και της θυματοποίησης. Συνεπώς, αναπόφευκτα τα παρεμβατικά προγράμματα, ο πρωταρχικός στόχος που δημιουργείται εξαιτίας του φαινομένου, καθίστανται εφαρμόσιμα και πιο χρήσιμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abada T., Hou F., & Ram B. (2008), The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among Canadian adolescents, *Social Science & Medicine*, 67, 557 – 567.
2. Ahmed E., & Braithwaite V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35–54.
3. Andreou E. (2000), Bully/Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren, *Aggressive Behavior*, 26, 49 – 56.
4. Andreou E. (2001), Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children, *Educational Psychology*, 21.
5. Baldry A. C. (2004), The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters, *Aggressive Behavior*, 30, 343 – 355.
6. Batsche G. M. & Knoff H. M. (1994), Bullies and their victims: Understanding pervasive problem in the schools, *School Psychology Review*, 23, 165–175.
7. Bauer N. S., Lozano P., & Rivara F.P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial, *Journal of Adolescent Health*, 40, 266–274.
8. Berger K. S. (2007), Update on bullying at school: Science forgotten?, *Developmental Review*, 27, 90 – 126.
9. Bradshaw C.P. & Waasdorp T.E. (2009). Measuring and changing a “culture of Bullying”. *School psychology review*, 38, 356-361.
10. Buhs Eric S., Ladd G. W., & L. Herald S. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children’s Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.
11. Carney A. M. & Merrell K. W. (2001), Perspectives on Understanding and preventing an international problem, *School Psychology International*, 22.
12. Cassidy T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context, *Soc Psychol Educ*, 12, 63–76.

13. Champion K., Vernberg E., & Shipman K. (2003), Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics, *Applied Developmental Psychology*, 24, 535–551.
14. Collins K., McAleavy G., & Adamson G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46.
15. Craig W. M., Peters R. DeV., & Konarski R. (1998). Bullying and Victimization Among Canadian School Children. *Applied Research Branch*.
16. Cummings E. M., Keller P. S., & Davies P. T. (2005). Towards a family process model of maternal and paternal depressive symptoms: exploring multiple relations with child and family functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 479–489
17. Dake J. A., Price J. H., & Telljohann S. K. (2003), The nature and extent of Bullying at school, *Journal of School Health*, 73.
18. Dill E. J., Vernberg E.M., Fonagy P., Twemlow S.W., & Gamm B. K. (2004), Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159 – 173.
19. Dukes R. L., Stein J. A., & Zane J.I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal*, 46, 671–688.
20. Esbensen F.-A. & Carson D.C. (2009). Consequences of Being Bullied. Results From a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society*, 41, 209-233.
21. Elgar F. J., Craig W., Boyce W., Morgan A., & Vella-Zarb R. (2009). Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries, *Journal of Adolescent Health*, 45, 351 – 359.
22. Fandrem H., Strohmeier D., & Roland E. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923.
23. Farmer E.M. Z. & Farmer T. W. (1999). The Role of Schools in Outcomes for Youth: Implications for Children's Mental Health Services Research, *Journal of Child and Family Studies*, 8, 377-396.
24. 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.

25. Flannery D. J., Wester K.L., & Singer M.I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of community psychology*, 32, 559–573.

26. Forero R., McLellan L., Rissel C., & Bauman A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 319.

27. Garandeau C. F. & Cillessen A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* 11, 612– 625.

28. Hampel P., Manhal S., & Hayer T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30, 474-490.

29. Jimenez T. I., Musitu G., Ramos M. J., & Murgui S. (2009), Community involvement and victimization in school: An analysis through family, personal and social adjustment, *Journal of Community Psychology*, 37, 959 – 974.

30. Johnson H. R., Thompson M. J.J., Wilkinson S., Walsh L., Balding J., & Wright V. (2002). Vulnerability to Bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22.

31. Kalliotis, P.A. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression - Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21. 47-64.

32. Kokkinos C. M. & Panayiotou G. (2004), Predicting Bullying and Victimization among Early Adolescents: Associations With Disruptive Behavior Disorders, *Aggressive Behavior*, 30, 520 – 533.

33. Korakidi D., Kotrotsiou S., Mitsiou G., Kourkoutas E., Paralikas T., Georgitziki G., & Rizoulis A. (2009), Students' Victimization at School in Relation to their Personality, *International Journal of Caring Sciences*.

34. Mahady-Wilton M. M., Craig W.M., Perler D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of Bullying: Characteristic expressions of effect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9.

35. Mateu-Gelabert P. (2000). School violence: The bi – directional conflict flow between neighborhood and school.

36. Mayer G. R., Ybarra W. J., & Fogliatti H. (2001). Addressing Bullying in Schools. *Safe School Center*.
37. Nation M., Vieno A., Perkins D. D., & Santinello M. (2008), Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211 – 232.
38. O'Moore M. & Kirkham C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269–283.
39. Prinstein M. J., Boergers J., & Vernberg E. M. (2001), Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social–Psychological Adjustment of Aggressors and Victims, *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479 – 491.
40. Rigby K. (1999), What harm does Bullying do? *Conference convened by the Australian Institute of Criminology*, 17-18 June.
41. Rigby K. (2003), Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48.
42. Salmivalli C. (2004). Consequences of school bullying and violence (unpublished data).
43. Salmon G., James A., Smith D.M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression and self esteem in secondary school children. *BMJ*, 317.
44. Scholte R. H. J., Engels R. C. M. E., Overbeek G., de Kemp R.A.T., Haselager G.J.T. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *J Abnorm Child Psychol*, 35, 217–228.
45. Smith P.K & Ananiadou K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5.
46. Smith P.K. & Brain P. (2000), Bullying in schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*, 26, 1 – 9.
47. Solberg M. E., Olweus D. & Endresen I. M. (2007) Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441–464.
48. Spivak H. & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying: an important component of violence prevention. *Journal of the American Medical Association*, 285, 16.

49. Spriggs A.L., Iannotti R. J., Nansel T. R., & Haynie D. L. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*, 283–293.
50. Timmons-Mitchell J., Brown C., Schulz S.C., Webster S.E., Underwood L.A. & Semple W.E.(1997). Comparing the Mental Health Needs of Female and Male Incarcerated Juvenile Delinquents. *Behavioral Sciences and the Law 15*, 195-202.
51. Totura C. M. W., Green A. E., Karver M. S., & Gesten E. L. (2009), Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school, *Journal of Adolescence, 32*, 193 – 211.
52. Totura C. M. W., MacKinnon-Lewis C., Gesten E. L., Gadd R., Divine K.P., Dunham S., & Kamboukos D. (2009). Bullying and Victimization among Boys and Girls in Middle School. The Influence of Perceived Family and School Contexts. *Journal of Early Adolescence, 29*, 571-609.
53. 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.
54. Wang J., Iannotti R. J, & Nansel T.R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber, *Journal of Adolescent Health, 45*, 368–375.
55. Wei H.-S., Williams J. H., Chen J.-K., & Chang H.-Y. (2009), The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan, *Children and Youth Services Review*.
56. Woods S. & Wolke D. (2004), Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement, *Journal of School Psychology, 42*, 135 – 155.
57. Zaborskis A., Cirtautienė L., & Žemaitienė N. (2005). Bullying in Lithuanian schools in 1994–2002. *Medicina (Kaunas) 41*.
58. Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2009). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (επιμ). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

59. Γκουντσίδου Β., (2007). Το φαινόμενο Bullying και πως να το αντιμετωπίσετε. Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
60. Ιωαννίδη Β., Βασιλείου Μ., Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου Α. Υγεία και κοινωνική συμπεριφορά: το παράδειγμα του εκφοβισμού (bullying). Εστιάζοντας στην παιδαγωγική παρέμβαση.
61. Κυριακίδης Σ., (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο: ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές. *Ψυχολογία*, 16, 77-98.
62. Νικολόπουλος Δ., (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση (Cyberbullying). Στο Σοφός Αλιβίζος (Επιμ.) Παιδαγωγικές διαστάσεις των νέων μέσων. Αθήνα Εκδόσεις Γρηγόρης.
63. Ψάλτη Α. & Κωνσταντίνου Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο – πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
- ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο που έχεις μπροστά σου αποτελεί μέρος μιας πανελλαδικής έρευνας πάνω στο ζήτημα της ψυχολογικής και σωματικής βίας που συχνά ασκείται από ομάδες μαθητών σε συμμαθητές τους ή σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, στο χώρο του σχολείου. Θα θέλαμε να σε παρακαλέσουμε να συμπληρώσεις όλες τις ερωτήσεις ώστε να αποκτήσουμε μια καλή εικόνα του τι συμβαίνει με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Να θυμάσαι ότι:

- Όλες οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, δεν χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου!
 - Κανείς δεν θα μπορεί να καταλάβει ποιες απαντήσεις έχεις δώσει εσύ προσωπικά!
 - Αν κάποια στιγμή θελήσεις, μπορείς να διακόψεις την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χωρίς να χρειάζεται να εξηγήσεις τους λόγους για αυτό!
- Αν όμως αποφασίσεις να το συμπληρώσεις, είναι σημαντικό να απαντήσεις με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Σε ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σου!

Οι Υπεύθυνοι της έρευνας,

Ηλίας Κουρκούτας

Άκης Γιοβαζολιάς

Επίκουρος Καθηγητής Ψυχολογίας

Λέκτορας Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όπου έχει τελίτσες, γράψε την απάντηση που λείπει και όπου έχει α,β,γ,δ, βάλε ένα κύκλο γύρω από το γράμμα που σου ταιριάζει.

1) Σχολείο: Τάξη:

2) Φύλο: α) αγόρι β) κορίτσι

3) Πότε γεννήθηκες; Έτος Μήνας

4) Σε ποια χώρα γεννήθηκες; α) στην Ελλάδα

β) σε άλλη χώρα. Σε ποια;

5) Που μένεις; α) σε πόλη. Σε ποια;.....

β) σε κωμόπολη. Σε ποια;

γ) σε χωριό. Σε ποιο;

6) Ο πατέρας σου έχει φοιτήσει μέχρι το: α) δημοτικό

β) γυμνάσιο

γ) λύκειο

δ) πανεπιστήμιο / ΤΕΙ

- 7) Η μητέρα σου έχει φοιτήσει μέχρι το:
- α) δημοτικό
 - β) γυμνάσιο
 - γ) λύκειο
 - δ) πανεπιστήμιο / ΤΕΙ

A. Ερωτηματολόγιο θυματοποίησης

Μέρος 1 – Τι σου συνέβηκε

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

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

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

Μέρος 2 – Τι έκανες

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

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

- Πείραξα ή κοροΐδεψα έναν μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. -----
-----1 2 3 4 5

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

Μέρος 3-Τι πιστεύω

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείς με κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. -----1 2 3 4
2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιον τα βάλει
μαζί τους. -----1 2 3 4
3. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους
σταματούν. ---1 2 3 4
4. Κάποιες φορές αξίζει σε έναν μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. -----
-----1 2 3 4
5. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. -----
-----1 2 3 4
6. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν τον σπουδαίο στους άλλους. -----
-----1 2 3 4

7. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. -----
-----1 2 3 4
8. Ένας μαθητής μπορεί να νιώθει μεγάλος και σκληρός όταν παρενοχλεί. -----
-----1 2 3 4
9. Κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους. -----
-----1 2 3 4
10. Οι μαθητές που φωνάζουν στους άλλους μαθητές μπορούν να τους κάνουν ό,τι
θέλουν. -- ---1 2 3 4
11. Οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση ή τους αγριεύουν συνήθως έχουν κάνει κάτι
και τους αξίζει. -----1 2 3 4
12. Όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση οι άλλοι μαθητές πρέπει να
προσπαθούν να το σταματήσουν. -----1 2 3 4
13. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να βλέπουμε. -----
--1 2 3 4

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που διέθεσες!

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης

Rosenberg S- E

Παρακάτω είναι μία σειρά από προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στα συναισθήματα που μπορείς εσύ να έχεις. Ανάλογα με το τι σε εκφράζει έχεις τέσσερις επιλογές.

Διάλεξε ποια απάντηση σε εκφράζει και 'μαύρισε' τον αντίστοιχο μικρό κύκλο

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1) Γενικότερα, είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Ορισμένες στιγμές, νιώθω ότι δεν είμαι καθόλου ικανός.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Νιώθω ότι έχω πολλά προτερήματα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Είμαι ικανός να κάνω διάφορα πράγματα, όπως και οι άλλοι δίπλα μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Νιώθω ότι δεν έχω πολλά για το οποία μπορώ να νιώθω υπερήφανος για τον εαυτό μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Πραγματικά νιώθω ότι είμαι άχρηστος αρκετά συχνά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Νιώθω ότι αξίζω σαν άτομο στον ίδιο βαθμό όπως και τα άτομα που έχουν την ίδια ηλικία με εμένα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Θα ευχόμουν να είχα περισσότερο σεβασμό/εκτίμηση για τον εαυτό μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Τελικά, τείνω να νιώθω ότι στο σύνολο μου είμαι μία αποτυχία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Έχω μία θετική προσέγγιση προς τον εαυτό μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ερωτηματολόγιο Άγχους

STAIC-1 State

Κωδικός: Αγόρι Κορίτσι
Ηλικία: Τάξη: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Πιο κάτω θα βρεις μερικές προτάσεις, με τις οποίες τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τον εαυτό τους. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και αποφάσισε πώς νοιώθεις εσύ αυτή τη στιγμή. Μετά βάλε ένα ☒ στο τετράγωνο, το οποίο είναι μπροστά από τη φράση που περιγράφει καλύτερα το πώς νοιώθεις τώρα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση. Θυμήσου, βρες τη λέξη ή τη φράση, που περιγράφει καλύτερα το πώς εσύ νοιώθεις αυτή τη στιγμή.

1. Νοιώθω πολύ ήρεμος ήρεμος καθόλου ήρεμος
2. Νοιώθω πολύ αναστατωμένος ... αναστατωμένος καθόλου αναστατωμένος
3. Νοιώθω πολύ ευχάριστα ευχάριστα καθόλου ευχάριστα
4. Νοιώθω πολύ νευρικός νευρικός καθόλου νευρικός
5. Νοιώθω πολύ ταραγμένος ταραγμένος καθόλου ταραγμένος
6. Νοιώθω πολύ ξεκούρατος ξεκούρατος καθόλου ξεκούρατος
7. Νοιώθω πολύ φοβισμένος φοβισμένος καθόλου φοβισμένος
8. Νοιώθω πολύ χαλαρωμένος χαλαρωμένος καθόλου χαλαρωμένος
9. Νοιώθω πολύ ανήσυχος ανήσυχος καθόλου ανήσυχος
10. Νοιώθω πολύ ικανοποιημένος ... ικανοποιημένος καθόλου ικανοποιημένος
11. Νοιώθω πολύ τρομαγμένος τρομαγμένος καθόλου τρομαγμένος
12. Νοιώθω πολύ ευτυχισμένος ευτυχισμένος καθόλου ευτυχισμένος
13. Νοιώθω πολύ σίγουρος σίγουρος καθόλου σίγουρος
14. Νοιώθω πολύ καλά καλά καθόλου καλά
15. Νοιώθω πολύ στεναχωρημένος .. στεναχωρημένος ... καθόλου στεναχωρημένος
16. Νοιώθω πολύ ενοχλημένος ενοχλημένος καθόλου ενοχλημένος
17. Νοιώθω πολύ ωραία ωραία καθόλου ωραία
18. Νοιώθω πολύ τρομοκρατημένος.. τρομοκρατημένος... καθόλου τρομοκρατημένος
19. Νοιώθω πολύ μπερδεμένος μπερδεμένος καθόλου μπερδεμένος
20. Νοιώθω πολύ κεράτος κεράτος καθόλου κεράτος

© 1995 ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΕΦΑΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΝΟΙΞΤΟ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

STAIC-2 Trait

Κωδικός: Αγόρι Κορίτσι
 Ηλικία: Τάξη: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Πιο κάτω θα βρεις μερικές προτάσεις, με τις οποίες τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τον εαυτό τους. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και αποφάσισε αν αυτή ισχύει για σένα «πολύ συχνά», «μερικές φορές» ή «σπάνια». Μετά βάλε ένα στο τετράγωνο, το οποίο είναι μπροστά από τη φράση που περιγράφει καλύτερα το πώς νοιώθεις συνήθως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση. Θυμήσου, διάλεξε τη λέξη ή τη φράση, που περιγράφει καλύτερα το πώς εσύ νοιώθεις συνήθως.

- | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| 1. Ανησυχώ μήπως κάνω λάθη | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 2. Αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 3. Αισθάνομαι δυστυχισμένος | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 4. Δυσκολεύομαι να πάρω αποφάσεις | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 5. Μου είναι δύσκολο να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 6. Ανησυχώ πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 7. Στο σπίτι μου γίνομαι άνω-κάτω (αναστατώνομαι) | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 8. Είμαι ντροπαλός | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 9. Αισθάνομαι σκοτισμένος, στεναχωρημένος | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 10. Ασήμαντες σκέψεις τριγυρίζουν στο μυαλό μου και μ' ενοχλούν | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 11. Ανησυχώ για το σχολείο (τα μαθήματά μου) | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 12. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι να κάνω ... | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 13. Νοιώθω την καρδιά μου να κτυπάει γρήγορα | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 14. Αισθάνομαι ένα κρυφό φόβο | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 15. Ανησυχώ για τους γονείς μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 16. Ιδρώνουν τα χέρια μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 17. Ανησυχώ για πράγματα που μπορεί να συμβούν | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 18. Δύσκολα με παίρνει ο ύπνος το βράδυ | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 19. Έχω μια περίεργη ενόχληση στο στομάχι ... | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 20. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |

Ερωτηματολόγιο Κατάθλιψης

CDI

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που περιγράφουν πως αισθάνεσαι για διάφορα πράγματα.
Διάβασε τις προτάσεις με προσοχή και βάλε σε κύκλο μια από τις 3 απαντήσεις (α, β, ή γ) ανάλογα με το πώς
αισθάνεσαι για κάθε μια από αυτές. Μην ξοδεύεις πολύ χρόνο σε καμία πρόταση.

CID 1

Είμαι λυπημένος-η,

(α) μία στο τόσο..... (β) αρκετές φορές..... (γ) όλη την ώρα

CID 2

Τα πράγματα πάνε καλά για μένα*,

(α) ποτέ δεν πάνε καλά..... (β) μερικές φορές..... (γ) τις περισσότερες φορές

CID 3

Τα καταφέρνω σε ό,τι κάνω,

(α) τις περισσότερες φορές..... (β) λίγες φορές..... (γ) ποτέ (ό,τι κάνω είναι λάθος)

CID 4

Διασκεδάζω (Νιώθω όμορφα),

(α) πολύ συχνά/με πολλά πράγματα..... (β) μερικές φορές/με μερικά πράγματα..... (γ) ποτέ /τίποτε δεν με ευχαριστεί

CID 5

Είμαι κακός,

(α) όλη την ώρα..... (β) αρκετές φορές..... (γ) μία στο τόσο

CID 6

Πιστεύω πως κάτι κακό θα μου συμβεί,

(α) κάποια στιγμή..... (β) μερικές φορές..... (γ) είμαι σίγουρος ότι κάτι κακό θα μου συμβεί

CID 7

Νιώθω,

(α) να μισώ τον εαυτό μου..... (β) ότι δεν μου αρέσει ο εαυτός μου..... (γ) πως μου αρέσει ο εαυτός μου

CID 8

Για ό,τι άσχημο συμβαίνει

(α) εγώ φταίω σχεδόν πάντα..... (β) εγώ φταίω αρκετές φορές..... (γ) συνήθως δε φταίω ποτέ εγώ

CID 9

Μπορεί για κάποιο παιδί η ζωή να μην έχει νόημα,

(α) δεν συμφωνώ καθόλου..... (β) το σκέφτομαι ορισμένες φορές..... (γ) συμφωνώ απόλυτα

CID 10

Αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω,

(α) σχεδόν κάθε μέρα..... (β) αρκετές φορές..... (γ) μία στο τόσο

CID 11

Με ενοχλούν διάφορα πράγματα,

(α) πολύ συχνά/όλη την ώρα..... (β) μερικές φορές..... (γ) μία στο τόσο

CID 12

Θέλω να είμαι με άλλα παιδιά*, (UCLA 4)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δεν θέλω να είμαι με άλλα παιδιά

CID 13

Όταν πρέπει να πάρω αποφάσεις,

(α) δεν τα καταφέρνω..... (β) είναι για μένα δύσκολο..... (γ) αποφασίζω εύκολα

Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Η διερεύνηση της
σχέσης της Ψυχικής Υγείας και του φύλου του παιδιού.

- CID 14
Σε σχέση με τους συμμαθητές μου, είμαι,
(α) όμορφος-η, (β) μέτριος-α στην εμφάνιση, (γ) άσχημος-η.
- CID 15
Για να κάνω τα μαθήματα μου, ^(UCLA 18)
(α) δυσκολεύομαι σχεδόν πάντα, (β) μερικές φορές δυσκολεύομαι, (γ) ποτέ δε δυσκολεύομαι
- CID 16
Τα βράδια δε μπορώ να κοιμηθώ (έχω αϋπνίες),
(α) σχεδόν κάθε βράδυ, (β) ορισμένες φορές, (γ) σχεδόν ποτέ (κοιμάμαι άνετα)
- CID 17
Είμαι (νιώθω) κουρασμένος-η,
(α) μία στο τόσο, (β) αρκετές φορές, (γ) όλη την ώρα
- CID 18
Δεν έχω όρεξη για φαγητό,
(α) πολύ συχνά, (β) ορισμένες φορές, (γ) έχω πάντοτε όρεξη
- CID 19
Έχω πονοκεφάλους,
(α) σχεδόν ποτέ, (β) ορισμένες φορές, (γ) συχνά
- CID 20
Νιώθω μόνος-η, ^(UCLA 21)
(α) σχεδόν ποτέ, (β) αρκετές φορές, (γ) όλη την ώρα
- CID 21
Στο σχολείο περνώ καλά (διασκεδάζω), ^(UCLA 4)
(α) σχεδόν ποτέ, (β) ορισμένες φορές (μία στο τόσο), (γ) πολλές φορές
- CID 22
Σχετικά με τους φίλους-ες μου, ^(UCLA 24)
(α) έχω αρκετούς-ές, (β) έχω λίγους-ες (θα ήθελα περισσότερους), (γ) δεν έχω καθόλου,
- CID 23
Στα μαθήματα τα πάω,
(α) μια χαρά, (β) όχι τόσο καλά όπως παλιά, (γ) άσχημα
- CID 24
Σε σχέση με τα άλλα παιδιά,
(α) ποτέ δεν θα γίνω τόσο καλός όσο οι άλλοι,
..... (β) μπορώ να γίνω καλός, άμα το θελήσω,
..... (γ) είμαι εξίσου καλός όσοι κι οι άλλοι
- CID 25
Νιώθω ότι
(α) δεν με αγαπά κανείς, (β) δεν είμαι σίγουρος εάν με αγαπά κανείς, (γ) είμαι σίγουρος πως με αγαπά
..... κάποιος
- CID 26
Κάνω αυτό που μου λένε,
(α) πολύ συχνά, (β) πολύ λίγες φορές, (γ) ποτέ δεν κάνω αυτό που μου λένε
- CID 27
Μαλώνω με τα άλλα παιδιά, ^(UCLA 29)
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) δε μαλώνω ποτέ