

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ:
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

Όνοματεπώνυμο: Νιφόρα Παναγιώτα

Αριθμός Μητρώου: 1330

Επιβλέπων Καθηγητής: Θ. Γιοβαζολιάς

Ρέθυμνο, 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| 1. Περίληψη | 2 |
| 2. Εισαγωγή | 3 |
| 2.1. Σχολικός εκφοβισμός | 3 |
| 2.2. Αιτιολογικοί παράγοντες | 4 |
| 2.2.1. Επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών | 4 |
| 2.2.2. Λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης | 4 |
| 2.2.3. Στάσεις και αντιλήψεις για τη βία | 5 |
| 2.2.4. Ενσυναίσθηση..... | 6 |
| 2.3. Μορφές επιθετικότητας | 7 |
| 2.3.1. Κατηγορίες | 7 |
| 2.3.2. Ο ρόλος του φύλου | 8 |
| 2.3.3. Ο ρόλος της ηλικίας | 9 |
| 2.4. Κατηγορίες εμπλεκόμενων στη θυματοποίηση..... | 9 |
| 2.4.1. Θύτης | 10 |
| 2.4.2. Θύμα | 11 |
| 2.4.2.1. Παθητικό θύμα | 12 |
| 2.4.2.2. Επιθετικό θύμα | 13 |
| 2.4.3. Παριστάμενοι | 14 |
| 2.4.3.1. Τύποι παριστάμενων | 14 |
| 2.4.3.2. Μηχανισμοί διαμόρφωσης της συμπεριφοράς..... | 15 |
| 2.5. Συνέπειες του εκφοβισμού | 16 |
| 2.6. Υποθέσεις | 18 |
| 3. Μεθοδολογία | 18 |
| 3.1. Δείγμα | 18 |
| 3.2. Διαδικασία | 19 |
| 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων | 20 |
| 4. Αποτελέσματα | 21 |
| 4.1. Συχνότητα εμφάνισης της θυματοποίησης του εαυτού και άλλων | 21 |
| 4.2. Φύλο και ενσυναίσθηση | 23 |
| 4.3. Στάσεις προς την επιθετικότητα | 25 |
| 4.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της εμφάνισης επιθετικότητας | 26 |
| 5. Συζήτηση | 27 |
| 5.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων | 27 |
| 5.2. Περιορισμοί της έρευνας | 32 |
| 5.3. Προτάσεις για σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων | 33 |
| 6. Επίλογος | 34 |
| 7. Βιβλιογραφία | 35 |
| 8. Παράρτημα | 41 |

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια σκιαγράφησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και προσδιορισμού των επιμέρους παραγόντων που προβλέπουν την εμφάνισή του. Η έρευνα έλαβε χώρα στο Ρέθυμνο Κρήτης και δείγμα της αποτέλεσαν 141 μαθητές (69 αγόρια και 72 κορίτσια) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού), με μέσο όρο ηλικίας 11.5 έτη. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η κλίμακα Peer Experiences Questionnaire (Vernberg Jacobs και Hershberger, 1999) και Index of Empathy for Children and Adolescents (Bryant, 1982), οι οποίες βρίσκονται σε διαδικασία στάθμισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που υφίστανται θυματοποίηση, αλλά και αυτοί που την διεξάγουν, ανέρχονται σε ένα μεγάλο ποσοστό του σχολικού πληθυσμού. Όσον αφορά στην πρόβλεψη της εμφάνισης του εκφοβισμού, η προηγηθείσα θυματοποίηση του εαυτού, οι θετικές στάσεις προς τη βία και η έλλειψη ενσυναίσθησης βρέθηκαν ότι συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη για άμεσο σχεδιασμό και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2.1. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που μαστίζει το σχολικό πληθυσμό, συνίσταται στη σχολική βία, φαινόμενο το οποίο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει παρουσιάσει όξυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις ακραίες μορφές επιθετικότητας που παρατηρούνται σε σχολεία των ΗΠΑ, όπως στο σχολείο Columbine στο Κολοράντο. Η βία στα σχολεία, ωστόσο, αποτελεί ένα φαινόμενο πολύ παλιό. Οι πρώτες αναφορές σε αυτό το θέμα χρονολογούνται από τον 19^ο αιώνα (Hughes, 1968, στο Rigby, 2003a). Ωστόσο, δεν είχε αποτελέσει αντικείμενο μελέτης μέχρι την δεκαετία του '70, οπότε ξεκίνησε η συστηματική μελέτη του φαινομένου στην Νορβηγία, στα πλαίσια μιας κυβερνητικής προσπάθειας να μειωθεί η θυματοποίηση και να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ του σχολικού πληθυσμού (Olweus, 2003). Στην δεκαετία του '80 και στις αρχές του '90 οι έρευνες σχετικά με την θυματοποίηση των μαθητών άρχισαν να ελκύουν το ενδιαφέρον και άλλων χωρών, όπως η Αυστραλία (Rigby και Johnson, 2005), οι ΗΠΑ (Sanders και Phye, 2004, στο Junonen, 2005· Bucher και Manning, 2005), η Αγγλία και η Ουαλία (Cowie και Hutson, 2005· Cartwright, 2005· DfEE, 2002, στο Smith, Talamelli, Cowie, Naylor και Chauhan, 2004), ο Καναδάς, το Βέλγιο, η Γερμανία, η Σουηδία, η Φιλανδία και η Ιταλία (Smith, Schneider, Smith και Ananiadou, 2004), οι οποίες, με τη σειρά τους, προέβησαν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Olweus (Olweus, 1993, στο Olweus, 2003), ένας μαθητής θυματοποιείται όταν εκτίθεται, επανειλημμένα και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε εχθρικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή πολλών μαθητών. Η σχολική επιθετικότητα, ή αλλιώς εκφοβισμός, έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: τη συχνότητα εμφάνισης, τον σκοπό να βλάψει και την ασυμμετρία στην σχέση του θύτη και του θύματος. Ασυμμετρία μπορεί να υπάρχει σε διάφορους τομείς, όπως στη σωματική δύναμη, την υποστήριξη από τους συνομηλίκους (Smith και συν., 2004), την ηλικία (Baldry και Farrington, 1999), ή την αυτοεκτίμηση (Andreou, 2000).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το φαινόμενο του εκφοβισμού εμφανίζεται με την ίδια συχνότητα στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τις ΗΠΑ: σοβαρή

θυματοποίηση δέχεται το 5% του συνόλου των μαθητών, ενώ πιο ήπια, ένα ποσοστό μεταξύ 15% και 30% (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton και Scheidt, 2001, στο Smokowski και Kopasz, 2005· Rigby και Johnson, 2005· Baldry και Farrington, 1999· Sutton και Smith, 1999· Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow και Gamm, 2004). Ωστόσο, τα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων διαφέρουν. Τα αγόρια, σύμφωνα με έρευνες, διενεργούν, αλλά και δέχονται θυματοποίηση πιο συχνά και πιο ακραίας μορφής σε σχέση με τα κορίτσια (Olweus, 2003· Bendixen, Endresen και Olweus, 2003).

2.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία ως προς τα αίτια εμφάνισής τους. Όσον αφορά στους κοινωνικο-γνωστικούς παράγοντες, η εμφάνιση τέτοιων αντικοινωνικών συμπεριφορών ενδέχεται να οφείλεται στην έλλειψη ικανοτήτων επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, στις μη φυσιολογικές εμπειρίες που παρεμβαίνουν στην ανάπτυξη ενός λειτουργικού μοντέλου κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή στις διαστρεβλωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη βία. Σχετικά με τους συναισθηματικούς παράγοντες, κρίσιμο ρόλο φαίνεται να παίζει η έλλειψη ενσυναίσθησης.

2.2.1. Επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών

Σύμφωνα με το μοντέλο των κοινωνικών ικανοτήτων των Crick και Dodge (Crick και Dodge, 1994, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999), η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών ενδέχεται να οφείλεται σε αποκλίσεις ή ελλείψεις σε ένα ή περισσότερα από τα πέντε στάδια της διαδικασίας καθορισμού και απόκρισης στις κοινωνικές συνθήκες: κοινωνική αντίληψη, ερμηνεία των αντιλαμβανόμενων κοινωνικών νύξεων, επιλογή στόχου, δημιουργία στρατηγικής της απόκρισης και αποφάσεις για την απόκριση (Sutton, Smith και Swettenham, 1999). Όπως υποστηρίζει ο Hazler (Hazler, 1996, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999), ο εκφοβισμός αποτελεί μια έκφραση κοινωνικής τύφλωσης.

2.2.2. Λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Στην διαδικασία διαμόρφωσης ενός προσωπικού μοντέλου αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, εμπλέκονται, σε σημαντικό βαθμό, τέσσερις οικογενειακοί παράγοντες (O'Leary, 1993, στο Γαλάνης και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, 2004). Πρώτον, καθοριστικό ρόλο παίζει ο τύπος δεσμού με τους γονείς και ιδιαίτερα με τη μητέρα, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ανασφαλείς τύποι δεσμού αυξάνουν την πιθανότητα να εμφανίσει το παιδί εχθρική και επιθετική στάση απέναντι στους άλλους (Curtner-Smith, 2000, στο Smokowski και Korasz, 2005). Ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας συνίσταται στον βαθμό υποχωρητικότητας, ανοχής και έλλειψης παρέμβασης για οριοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς, από το βασικό πρόσωπο ανατροφής (McNamara και McNamara, 1997, στο Smokowski και Korasz, 2005). Τρίτον, η χρήση ανάρμοστων μεθόδων ανατροφής, όπως η σωματική τιμωρία και τα βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα εκ μέρους των γονέων, γίνονται αποδεκτά από τα παιδιά ως μοναδικοί τρόποι κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή επίδειξης ισχύος (Fonagy και συν., 1995). Στη συνέχεια, αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς γενικεύονται και εφαρμόζονται σε όλες τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Sutton, Smith και Swettenham, 1999). Ο τέταρτος παράγοντας συνίσταται στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Ένα παιδί οξύθυμο, με υψηλά επίπεδα ενέργειας είναι περισσότερο πιθανό να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά, όταν συντρέξουν και άλλοι παράγοντες. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι παιδιά, τα οποία πάσχουν από διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς, εμφανίζουν αυξημένη επιθετικότητα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

2.2.3. Στάσεις και αντιλήψεις για τη βία

Ένας επιπλέον γνωστικός μηχανισμός που φαίνεται να συντελεί στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών είναι οι στάσεις και αντιλήψεις του παιδιού σχετικά με τη βία (Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999). Σύμφωνα με τον Dodge (Dodge, 1993, στο Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999), η αντίληψη ότι ο πειθαναγκασμός ή η άμεση επιθετικότητα είναι αναγκαίες συμπεριφορές για να επιτύχει κάποιος επιθυμητά αποτελέσματα, μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο στην επικέντρωση της προσοχής στα αρνητικά στοιχεία των κοινωνικών νύξεων, στην άμεση χρήση επιθετικής συμπεριφοράς και στην

προσδοκία θετικών αποτελεσμάτων από αυτήν. Οι επικρατέστερες αντιλήψεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών συνίστανται στο ότι η βία προωθεί (Sutton, Smith και Swettenham, 1999) και διασφαλίζει την υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία (Junonen, 2005· Eslea και συν., 2003), αυξάνει την αυτοεκτίμηση (Slaby και Guerra, 1988, στο Vernberg, Jacobs και Hersberger, 1999) και συντελεί στο να νιώθει το παιδί ισχυρό και να δείχνει “άνετο” (Ziegler και Rosenstein-Manner, 1991, στο Sutton και Smith, 1999). Οι αντιλήψεις αυτές, όταν τις ενστερνίζονται και οι υπόλοιποι μαθητές, λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία και συντελούν στη διατήρηση τέτοιων συμπεριφορών.

2.2.4. Ενσυναίσθηση

Παράλληλα με τους κοινωνικο-γνωστικούς παράγοντες, αιτιακή σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού φαίνεται να έχει η έλλειψη ενσυναίσθησης (Farrington, 1998, στο Baldry και Farrington, 2000). Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου σε αντιλαμβανόμενες συναισθηματικές εμπειρίες άλλων (Mehrabian και Epstein, 1972, στο Bryant, 1982). Σύμφωνα με τον Mealey (Mealey, 1995, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999), η αντικοινωνική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από “ψυχρή νόηση”: βασίζεται σε μια “θεωρία του νου”¹ δομημένη αποκλειστικά με συντελεστικούς όρους, χωρίς πρόσβαση στη συναισθηματική κατανόηση και συμμετοχή. Ο μακιαβελισμός², που διακρίνει τους εκφοβιστές, οφείλεται στην υψηλή επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, συνοδευόμενη από έλλειψη ικανότητας ή επιθυμίας να μοιραστούν αυτά τα συναισθήματα (έλλειψη ή χαμηλή διάθεση ενσυναίσθησης) (Hoffman, 1975, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999). Οι Arsenio και Lemerise (Arsenio και Lemerise, 2001), σε

¹ Θεωρία του νου (theory of mind): η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και σε άλλους, με σκοπό να εξηγήει και να προβλέπει συμπεριφορές (Premack και Woodruff, 1978, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999).

² Μακιαβελισμός: χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, όπου το άτομο χρησιμοποιεί οποιοδήποτε μέσο, ακόμα και αθέμιτο, προκειμένου να πετύχει το σκοπό του. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τους ψυχολόγους Richard Christie και Florence L. Geis. (Χουντουμάδη και Πατεράκη, 1997, σ.248).

μια κριτική της μελέτης των Sutton, Smith και Swettenham, προτείνουν ότι η φαινομενική έλλειψη ενσυναίσθησης των εκφοβιστών συνίσταται, στην πραγματικότητα, σε μαθημένες στρατηγικές αντιμετώπισης, με σκοπό την ελαχιστοποίηση της ευαισθησίας τους στην καταπόνηση που προκαλούν οι ίδιοι στα θύματα.

2.3. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.3.1. Κατηγορίες

Η θυματοποίηση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, η οποία, σύμφωνα με τους Baldry και Farrington (Baldry και Farrington, 1999), λαμβάνει χώρα συνήθως στην αίθουσα διδασκαλίας, μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων μεθόδων, όπως μέσω χλευασμού, χτύπηματος, απειλών, κλπ. Οι διάφοροι τρόποι επιθετικότητας κατηγοριοποιούνται σε δύο γενικές ομάδες: άμεση και έμμεση επιθετικότητα. Στην άμεση περιλαμβάνονται η σωματική (π.χ. χτύπημα, λάκτισμα) και η λεκτική βία (π.χ. προσβολές, γελοιοποίηση). Η έμμεση ή σχεσιακή επιθετικότητα συνίσταται σε συμπεριφορές εξοστρακισμού (π.χ. αποκλεισμός από την ομάδα ή το παιχνίδι) ή προσβολής της σχέσης του θύματος με άλλα άτομα. Σε κάποιες περιπτώσεις το θύμα μπορεί να είναι ενήμερο της ταυτότητας του θύτη (π.χ. σκόπιμη αγνόηση από ένα συγκεκριμένο άτομο), ενώ σε άλλες μπορεί να δέχεται έμμεση επιθετικότητα εν αγνοία του (π.χ. διάδοση φημών), η οποία ορίζεται ως mobbing (Gail, 2003, στο Γαλάνης και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, 2004).

Η ουσιαστική διαφοροποίηση των δύο μεθόδων θυματοποίησης συνίσταται στο λόγο αποτελέσματος-κινδύνου. Η έμμεση επιθετικότητα μειώνει τον κίνδυνο αντεπίθεσης αλλά και την αποτελεσματικότητα, ενώ η άμεση είναι πιο επικίνδυνη αλλά και πιο άμεσα αποτελεσματική (Björkqvist, 1994, στο Archer, 2001). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Boulton, Trueman και Flemington (Boulton, Trueman και Flemington, 2002), στην οποία καταδεικνύεται ότι τα παιδιά δε συμφωνούν με την άποψη των ενηλίκων ως προς το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται εκφοβιστικές. Συγκεκριμένα, οι πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι συμπεριφορές, όπως χτύπημα, σπρώξιμο, απειλή και εξαναγκασμός, αποτελούν εκφοβισμό, αλλά δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο και για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αξιοσημείωτο, είναι το εύρημα ότι ένα

μικρό ποσοστό μαθητών δεν αναγνωρίζει καμία από αυτές τις συμπεριφορές ως εκφοβισμό. Οι λανθασμένες αυτές αντιλήψεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή ενός μεγάλου αριθμού μαθητών σε επεισόδια έμμεσου εκφοβισμού και στην μειωμένη υπεράσπιση του θύματος στα αντίστοιχα περιστατικά.

2.3.2. Ο ρόλος του φύλου

Όσον αφορά στη σχέση του φύλου με τις μορφές βίας, από την βιβλιογραφία απορρέει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις τακτικές που χρησιμοποιούν τα αγόρια και σε αυτές που επιλέγουν τα κορίτσια για να επιτεθούν στο θύμα. Πέρα από τη λεκτική βία, που αποτελεί την πιο συχνά εφαρμοζόμενη μέθοδο και από τα δύο φύλα (McLaughlin, Arnold και Boyd, 2005), τα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν άμεση επιθετικότητα (σωματική), ενώ τα κορίτσια δρουν συνήθως έμμεσα, διαδίδοντας φήμες και καταστρέφοντας τις σχέσεις του θύματος με άλλα παιδιά (Schäfer και συν., 2004).

Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ενδέχεται να οφείλεται σε βιολογικές διαφορές (MacCoby και Jacklin, 1980, στο Houbre, Tarquinio, Thuillier και Hergott, 2006) ή στους κοινωνικούς ρόλους του κάθε φύλου (Eagly και Steffen, 1986, στο Conway, Irannejad και Giannopoulos, 2005). Ωστόσο, μια άλλη θεωρία αποδίδει αυτή τη διάσταση των δύο φύλων στις κοινωνικο-γνωστικές ικανότητές τους. Σύμφωνα με τη 'θεωρία του νου' (theory of mind)³, τα κορίτσια εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες κατανόησης και χειρισμού του μυαλού των άλλων σε σύγκριση με τα αγόρια (Baron-Cohen και Hammer, 1996, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999). Οι ικανότητες αυτές αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για το χειρισμό έμμεσων μεθόδων επιθετικότητας (Kaukiainen και συν., 1999). Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστούμε την περιπλοκότητα της διαμόρφωσης τέτοιων καταστάσεων, όπου ο θύτης πρέπει να «διαβάσει το μυαλό των συμμαθητών του», με σκοπό να επιλέξει τα σωστά άτομα που θα εμπλακούν στη θυματοποίηση, να βρει τις κατάλληλες δικαιολογίες για τον αποκλεισμό του θύματος, οι οποίες θα γίνουν αποδεκτές από το κοινωνικό περιβάλλον και να επιλέξει τις φήμες που θα

³ βλ. υποσημείωση 1

προκαλέσουν την μεγαλύτερη βλάβη στο θύμα (Sutton, Smith και Swettenham, 1999).

2.3.3. Ο ρόλος της ηλικίας

Έναν επιπλέον παράγοντα που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή διαφορετικών τρόπων επιθετικότητας αποτελεί το ηλικιακό στάδιο του θύτη (Schuster, 1996, στο Andreou, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούν συνήθως άμεσους τρόπους επιθετικότητας, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι πιο συχνή η έμμεση επιθετικότητα (Owens, 1996· Rivers και Smith, 1994, στο Houbre και συν., 2006· Junonen, 2005). Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με τους Björkqvist και συν. (Björkqvist και συν., 1992, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999), από το γεγονός ότι η χρήση έμμεσων τρόπων επιθετικότητας εξαρτάται από το χειρισμό μιας πλήρους ανεπτυγμένης κοινωνικής υποδομής, η οποία δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί στις μικρότερες ηλικίες. Η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο και στη συχνότητα εμφάνισης των επιθετικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με έρευνες, ο αριθμός των παιδιών που κακοποιούν συναισθηματικά τους συμμαθητές τους μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας (Rigby, 2003b· Sourander, Helstelä, Helenius και Piha, 2000).

2.4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Ο εκφοβισμός, στην πιο απλή του μορφή, συνίσταται σε συνειδητές, εσκεμμένες εχθρικές ενέργειες ενός ατόμου εναντίον ενός άλλου. Σε αυτή τη βάση είχαν στηριχθεί και οι πρώτες έρευνες, οι οποίες περιορίζονταν στη μελέτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του θύματος και του θύτη. Ωστόσο, δεδομένου του ότι ο εκφοβισμός έχει χαρακτηριστεί ως “βία μέσα σε ένα ομαδικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές ενισχύουν, μέσω της αλληλεπίδρασης, τη συμπεριφορά των άλλων” (Pikas, 1975, στο Sutton και Smith, 1999, σ.97), μια τέτοια αποκλειστικά δυαδική σχέση μοιάζει αδύνατη.

Οι Lagerspetz, Björkqvist, Berts και King (Lagerspetz, Björkqvist, Berts και King, 1982, στο Sutton, Smith και Swettenham, 1999) επισημαίνουν δύο χαρακτηριστικά του εκφοβισμού: α) τη συλλογική του φύση και β) το γεγονός ότι βασίζεται στις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας. Η συλλογική του φύση αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 63% του συνόλου των μαθητών κατέχει

ένα σημαντικό, διακριτό ρόλο στις διαδικασίες εκφοβισμού, είτε ως θύτες και θύματα, είτε ως δευτερεύοντες συντελεστές, δηλαδή ενεργητικοί ή παθητικοί παριστάμενοι (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman και Kaukiainen, 1996). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, ο σχολικός πληθυσμός μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής: 8.2% θύτες, 11.7% θύματα, 19.5% ενισχυτές, 6.8% βοηθοί, 17.3% υπερασπιστές του θύματος, 23.7% μη εμπλεκόμενοι και 12.7% χωρίς συγκεκριμένο ρόλο.

Η ουσία του εκφοβισμού, μπορεί να συμπυκνωθεί σε μια και μόνο φράση, σύμφωνα με τους Rigby και Johnson (Rigby και Johnson, 2005, σ.10), οι οποίοι ορίζουν αυτό το φαινόμενο ως “συστηματική κατάχρηση δύναμης”. Σχέσεις εξουσίας είναι παρούσες σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και το σχολείο δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Το κοινωνιόγραμμα των τάξεων δείχνει ότι κάθε παιδί κατέχει μια διακριτή κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα, η οποία καθορίζεται και διατηρείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Τσιπλητάρης, 1996).

Η δυναμική της ομάδας φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο και στην περίπτωση του εκφοβισμού. Οι διάφοροι παρευρισκόμενοι, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσω της υποστήριξης ή της ανοχής των εχθρικών συμπεριφορών, δρουν ως ενίσχυση για τον θύτη και συντελούν στη συντήρηση τέτοιων συμπεριφορών (Junonen, 2005), στη διόγκωση της αυτοεκτίμησής του και στην εξύψωση του κοινωνικού του status (Sutton και Smith, 1999), μέσω της διάδοσης φημών για τη δύναμή του. Οι φήμες αυτές, στηριζόμενες στην επικρατούσα αντίληψη των μαθητών ότι η εξουσία ταυτίζεται με την βία (Junonen, 2005), λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία και εγκλωβίζουν το θύμα και τον θύτη στους ρόλους τους (De Rosier, Cillessen, Coie και Dodge, 1994, στο Sutton και Smith, 1999).

2.4.1. Θύτης

Στα παιδιά θύτες, τα οποία είναι στην πλειονότητα αγόρια (Kumpulainen, Räsänen και Henttonen, 1999), παρόλο που η εκάστοτε περίπτωση διαφέρει σημαντικά από τις άλλες, εμφανίζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Προέρχονται, συνήθως, από οικογένειες με έντονες διαμάχες και οι γονείς τους είναι ψυχροί και αυταρχικοί και κάνουν χρήση σωματικής τιμωρίας (Baldry και

Farrington, 2000). Στην πλειοψηφία τους, οι εκφοβιστές, διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα (Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999), ειδικά ως μέσο για να λύνουν τα προβλήματά τους και να παίρνουν αυτό που θέλουν. Είναι υπερβολικά επιθετικοί, παρορμητικοί και επιθυμούν να εξουσιάζουν τους άλλους, το οποίο καταφέρνουν, εν μέρει, λόγω της σωματικής τους δύναμης, η οποία υπερέχει των θυμάτων (Olweus, 1984· 1994, στο Houbre και συν., 2006).

Οι περισσότεροι θύτες στερούνται ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Andreou, 2001) και τείνουν να εξωτερικεύουν τα προβλήματά τους (Sourander και συν., 2000). Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης και ο μακιαβελισμός (Sutton, Smith και Swettenham, 1999).

Οι εκφοβιστές είναι, συνήθως, παιδιά δημοφιλή, με χαμηλά επίπεδα ανασφάλειας (O'Moore και Kirkham, 2001). Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια ασυμφωνία ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά: κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν τους θύτες μεταξύ των μη δημοφιλών και με χαμηλή αυτοεκτίμηση παιδιών, ενώ άλλοι, το αντίθετο. Οι Farmer, Leung, Pearl, Rodkin, Cadwallader και Van Acker (Farmer, Leung, Pearl, Rodkin, Cadwallader και Van Acker, 2002, στο Smokowski και Kopasz, 2005), προσπάθησαν να εξηγήσουν αυτή την ασυμφωνία, προτείνοντας την ύπαρξη δύο διαφορετικών τύπων θύτη: τους δημοφιλείς και μη. Ωστόσο, οι O'Moore και Kirkham (O'Moore και Kirkham, 2001), υποστηρίζουν ότι οι ασυμφωνίες αυτές οφείλονται, μόνο, σε διαφορές στα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις εκάστοτε έρευνες και στην τυπολογία που εφαρμόζεται κατά τη διάκριση των παιδιών που εμπλέκονται σε διαδικασίες εκφοβισμού.

2.4.2. Θύμα

Τα θύματα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με την αντίδρασή τους στον εκφοβισμό που δέχονται. Το πιο κοινό είδος συνίσταται στα παθητικά ή υποχωρητικά θύματα και αντιπροσωπεύει το 80-85% του συνόλου των θυμάτων (Olweus, 2003). Λιγότερες πληροφορίες από έρευνες υπάρχουν για τη δεύτερη κατηγορία, τα προκλητικά ή επιθετικά θύματα, αποκαλούμενα και θύτες-θύματα, τα οποία χρησιμοποιούν την επιθετικότητα ως

μέσο αντεκδίκησης, έκφρασης του θυμού τους (Garbarino, 1995) ή αυτοεπιβεβαίωσης (Andreou, 2000).

Παρόλο που οι θύτες είναι, στο μεγαλύτερο βαθμό, αγόρια, στα θύματα δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστοιχη διάκριση: αγόρια και κορίτσια θυματοποιούνται με την ίδια συχνότητα (Baldry και Farrington, 1999· Piek, Barrett, Allen, Jones και Louise, 2005· Kumpulainen, Räsänen και Henttonen, 1999). Τα θύματα, είτε είναι παθητικά είτε επιθετικά, εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Χαρακτηρίζονται από φοβικού τύπου δεσμό (Schäfer και συν., 2004), χαμηλά επίπεδα προσαρμογής (Smith και συν., 2004) και ενσωμάτωσης στην ομάδα, απόρριψη από τους συνομηλίκους και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Solberg και Olweus, 2003· Andreou, 2000). Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με το μοντέλο του Harter (Harter, 1987, στο Piek και συν., 2005), από το γεγονός ότι ο αντιλαμβανόμενος σεβασμός από τους άλλους είναι δυνατός προβλεπτικός παράγοντας αυτοαξίας. Όσον αφορά στο οικογενειακό υπόβαθρο, τα θύματα έχουν, συνήθως, υπερπροστατευτικές μητέρες και αποστασιοποιημένους πατέρες (Bernstein και Watson, 1997, στο Kokkinos και Panayiotou, 2004).

2.4.2.1. Παθητικό θύμα

Αναλυτικά για την κάθε υποομάδα, τα παθητικά θύματα είναι παιδιά με χαμηλό ανάστημα, σωματική αδυναμία και πολλές φορές, με σωματικές ιδιομορφίες και ειδικές ανάγκες (Lowenstein, 1978, στο Piek και συν., 2005), χαρακτηριστικά τα οποία τα καθιστούν ανίκανα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους, όταν δέχονται επίθεση από τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, μια έρευνα των Piek και συν. (Piek και συν., 2005) έδειξε ότι παιδιά με προβλήματα κινητικού συντονισμού δεν δέχονται περισσότερο εκφοβισμό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Όσον αφορά στο βασικό χαρακτηριστικό των παθητικών θυμάτων, αυτό συνίσταται στις συμπεριφορές εσωτερίκευσης –απόσυρση, εσωστρέφεια, κλπ. (Sourander και συν., 2000). Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία τείνουν, να είναι πιο ήσυχα, προσεκτικά, ευαίσθητα, αγχώδη και ανασφαλή σε σύγκριση με τα περισσότερα παιδιά και έχουν φτωχές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας (Glew, Rivara και Feudtner, 2000, στο Smokowski και Korasz, 2005). Παρουσιάζουν, επιπλέον, ελλείμματα στις

κοινωνικές δεξιότητες (Dill και συν., 2004), δεν είναι δημοφιλή, έχουν ελάχιστους ή καθόλου φίλους, αλλά όχι “κολλητούς” (Eslea και συν., 2003) και συνήθως, απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Συνήθως, έχουν μεγαλύτερη ευκολία να συναναστραφούν ενήλικες από ότι συνομηλίκους (Γαλάνης και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, 2004). Έχουν, επίσης, χαμηλές επιδόσεις σε μαθήματα, αθλήματα και άλλες σχολικές δραστηριότητες (Oliveus, 1993, στο Smokowski και Korasz, 2005) και σύμφωνα με αυτοαναφορές, δεν τους αρέσουν τα παιχνίδια (Eslea και συν., 2003).

Τα θύματα βλέπουν συχνά τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους: μη ελκυστικούς, έξυπνους ή σημαντικούς. Λόγω αυτών των αρνητικών αντιλήψεων συχνά κατηγορούν τους ίδιους για την επιθετικότητα που δέχονται (Graham και Junonen, 1998, στο Smith και συν., 2004). Το γεγονός αυτό, μαζί με την έλλειψη αυτοπεποίθησης για να υπερασπίσουν τον εαυτό τους (Andreou, 2000), μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να μην αναζητήσουν βοήθεια από το κοινωνικό τους περιβάλλον –δάσκαλοι, συμμαθητές, γονείς– και να συμβάλλουν, κατά αυτό τον τρόπο, στη διατήρηση της θυματοποίησής τους (Smokowski και Korasz, 2005).

2.4.2.2. Επιθετικό θύμα

Όσον αφορά στα επιθετικά θύματα, τα βασικά χαρακτηριστικά, που τους διακρίνουν από τα παθητικά, είναι η θετική στάση προς τη βία (Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999) και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου της συμπεριφοράς τους (Andreou, 2000). Χαρακτηριστικό στοιχείο, επίσης, αυτής της ομάδας είναι η υψηλή βαθμολογία που λαμβάνουν σε κλίμακες νευρώσεων και ψυχώσεων (Mynard και Joseph, 1997, στο Houbre και συν., 2006). Σύμφωνα με την Andreou (Andreou, 2000), η συμπεριφορά τους διακατέχεται από μακιαβελιστικές τάσεις.

Τα προκλητικά θύματα επιδεικνύουν ένα ιδιαίτερο προφίλ κοινωνικο-συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών, ενδεικτικό άλλων υποκείμενων διαταραχών, όπως η υπερκινητικότητα και άλλες διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς (Smokowski και Korasz, 2005). Παρουσιάζουν έντονα προβλήματα ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Junonen, 2005) είναι οξύθυμα και τείνουν να εξωτερικεύουν τα προβλήματά

τους, καταφεύγοντας στη βία, παρερμηνεύοντας, συχνά, ουδέτερες κοινωνικές νύξεις ως προκλητικές (Smokowski και Korasz, 2005). Οι τρόποι, με τους οποίους αλληλεπιδρούν, προκαλούν ένταση και νευρικήτητα στο περιβάλλον τους, συμβάλλοντας, με αυτό τον τρόπο, οι ίδιοι στο να βρίσκονται στη βάση της κοινωνικής αποδοχής και να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και από τους δασκάλους (Γαλάνης και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, 2004· Andreou, 2000). Οι φτωχές σχέσεις με τα πρόσωπα του κοινωνικού τους πλαισίου μπορούν να ερμηνεύσουν την ιδιαίτερα αρνητική εικόνα εαυτού και τα προβλήματα ταυτότητας που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά (Houbre και συν., 2006).

2.4.3. Παριστάμενοι

2.4.3.1. Τύποι παριστάμενων

Σύμφωνα με τους Pepler και Craig (Pepler και Craig, 1995, στο Ahmed, 2005), παριστάμενοι είναι παρόντες στο 85% των περιπτώσεων εκφοβισμού. Κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και διατήρηση των συμπεριφορών συναισθηματικής κακοποίησης εκ μέρους του θύτη, είτε μέσω της συμπεριφοράς τους είτε μέσω της υιοθέτησης και υποστήριξης λανθασμένων αντιλήψεων για τη βία και τα οφέλη που προσφέρει στο θύτη.

Οι ρόλοι που μπορούν να πάρουν οι παρευρισκόμενοι στη διαδικασία του εκφοβισμού συνίστανται στους εξής:

- α) **βοηθοί** (ή οπαδοί) του θύτη, οι οποίοι λαμβάνουν, ενεργά, μέρος στο χλευασμό ή στην τρομοκράτηση του θύματος. Δεν υποκινούν τον εκφοβισμό, αλλά συμμετέχουν διευκολύνοντάς τον,
- β) **ενισχυτές** (ή υποστηρικτές), οι οποίοι ενθαρρύνουν τον θύτη δείχνοντάς του σημάδια επιδοκίμασίας , π.χ. χαμόγελα, ζητωκραυγές, κλπ. Ως ενθάρρυνση μπορεί να εκλάβει ο θύτης και την παθητική απόκριση (π.χ. έλλειψη παρέμβασης ή αναζήτησης βοήθειας),
- γ) **υπερασπιστές** του θύματος, οι οποίοι παίρνουν το μέρος του και καταβάλλουν προσπάθειες είτε να σταματήσουν τον εκφοβισμό είτε να παρηγορήσουν το θύμα,
- δ) **μη εμπλεκόμενοι**, οι οποίοι δεν παίρνουν το μέρος κανενός, αλλά σιωπηλά επιδοκιμάζουν το θύτη (McLaughlin, Arnold και Boyd, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μολονότι η πλειοψηφία των παριστάμενων διατηρεί αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι στη βία, η συμπεριφορά τους δείχνει το αντίθετο. Ένα πέμπτο των μαθητών δηλώνουν ότι, αν δουν κάποιον να θυματοποιείται, ενδέχεται να συμμετάσχουν (Whitney και Smith, 1993, στο Sutton και Smith, 1999), ενώ ένα ποσοστό 23% των μαθητών αναφέρουν ότι βρίσκουν τα σενάρια εκφοβισμού διασκεδαστικά (Boulton και Flemington, 1996, στο Sutton και Smith, 1999). Σχετικά με την παρέμβασή τους, το 44% των παιδιών δηλώνει ότι προσπαθεί να βοηθήσει με κάποιο τρόπο: τα αγόρια υπερασπιζόμενοι, συνήθως, οι ίδιοι το θύμα και τα κορίτσια ενημερώνοντας τους δασκάλους (Rigby και Johnson, 2005· McLaughlin, Arnold και Boyd, 2005). Το υπόλοιπο 56% προτιμά να μην συμμετέχει καθόλου, καθώς πιστεύουν ότι δεν είναι δική τους υπόθεση (Whitney και Smith, 1993, στο Sutton και Smith, 1999). Ωστόσο, οι Menesini και συν. (Menesini και συν., 1997, στο Sutton και Smith, 1999) υποστηρίζουν ότι η αντίληψη των παιδιών για το πρόβλημα του εκφοβισμού δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε παρέμβαση υπέρ του θύματος.

2.4.3.2. Μηχανισμοί διαμόρφωσης της συμπεριφοράς

Καθώς ο εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας, υπάρχουν συγκεκριμένοι μηχανισμοί που λαμβάνουν χώρα κατά τα επεισόδια εκφοβισμού και καθορίζουν τις συμπεριφορές των παριστάμενων.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura περί μίμησης προτύπου (Bandura, 1977, στο Andreou, 2000), τα παιδιά ενδέχεται να δράσουν επιθετικά ως απόκριση στην παρατήρηση ενός επιθετικού προτύπου. Ο μηχανισμός αυτός, λαμβάνει χώρα, συνήθως, σε παιδιά τα οποία δεν κατέχουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα και επιθυμούν, με αυτό τον τρόπο, να την επιβάλλουν (Andreou, 2000).

Ένας επιπλέον μηχανισμός, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί και ως προϋπόθεση για να λάβει χώρα ο προηγούμενος, αφορά στις συνέπειες που θα επιφέρει η επιθετική συμπεριφορά. Εάν αυτές είναι θετικές και προσκομίσει κάποια οφέλη στο θύτη (π.χ. ενίσχυση του κοινωνικού του status), ο έλεγχος ή η αναστολή των επιθετικών τάσεων του παρατηρητή θα μειωθούν και θα συμμετέχει στον εκφοβισμό. Αντιθέτως, στην περίπτωση που ο θύτης-πρότυπο

υποστεί κάποιες αρνητικές συνέπειες (π.χ. τιμωρία από το δάσκαλο ή αποδοκιμασία από τους συμμαθητές), οι αναστολές του παρατηρητή θα ενισχυθούν.

Ένας τρίτος παράγοντας, που ενδέχεται να συμβάλλει στην συμμετοχή των παριστάμενων στις διαδικασίες εκφοβισμού, συνίσταται στη μειωμένη αίσθηση ατομικής ευθύνης. Το γεγονός ότι δεν υποκινούν τα ίδια τον εκφοβισμό, αλλά απλά συμμετέχουν, προβάλλοντας, ταυτόχρονα, την ευθύνη για τον εκφοβισμό αποκλειστικά στο ζεύγος θύτης- θύμα, παρέχει στα παιδιά μια δυνατότητα απενοχοποίησης της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς (Twemlow, Fonagy και Sacco, 2004).

2.5. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές συνέπειες, τόσο στα θύματα, παθητικά και επιθετικά, όσο και στους θύτες, σε τέσσερις τομείς: στην ταυτότητα, στο συναίσθημα, στην υγεία και στη συμπεριφορά. Για κάποιους ερευνητές, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν τα αίτια της θυματοποίησης και όχι τις συνέπειες αυτής (Hodges και Perry, 1999, στο Houbre και συν., 2006), ενώ άλλοι τα εκλαμβάνουν ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που προϋπάρχουν της θυματοποίησης, αλλά ενισχύονται με αυτήν (Houbre και συν., 2006).

Όσον αφορά στα προβλήματα ταυτότητας, τυπικό και για τις τρεις κατηγορίες εμπλεκόμενων είναι η αρνητική εικόνα του εαυτού και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, με τα επιθετικά θύματα να αντιμετωπίζουν τα σοβαρότερα προβλήματα (Andreou, 2000). Οι Houbre και συν. (Houbre και συν., 2006) βρήκαν ότι σε έξι τομείς αυτοαντίληψης –κοινωνική, σχολική, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, αυτοέλεγχος και καθολική αυτοαξία– τα προκλητικά θύματα είχαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες, ακολουθούμενα από τα παθητικά θύματα και τέλος, από τους θύτες. Η βαθμολογία και των τριών ομάδων ήταν σημαντικά μικρότερη αυτής των μη συμμετεχόντων στον εκφοβισμό. Τα θύματα, συνήθως, αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και έχουν τάσεις απόσυρσης. Οι συχνές απουσίες από το σχολείο έχουν ως αποτέλεσμα μειωμένες σχολικές επιδόσεις, γεγονός το οποίο,

σύμφωνα με τον Charman (Charman, 1988, στο Houbre και συν., 2006), επιδεινώνει την αρνητική εικόνα του εαυτού.

Αναφορικά με τα συναισθήματα, τα θύματα νιώθουν μεγάλη σύγχυση, θυμό και μοναξιά (Eslea και συν., 2004), τα οποία εντείνονται με την απόρριψη που δέχονται από τους συνομηλίκους τους. Στα παθητικά θύματα, τα προβλήματα εσωτερικεύονται και εντείνουν την καταπόνηση, ενώ στα επιθετικά εξωτερικεύονται και προκαλούν περαιτέρω απόρριψη από την ομάδα. Πολλά πάσχουν από σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, όπως έντονο κοινωνικό άγχος, κατάθλιψη (Sourander και συν., 2000) και διαταραχή μετά από τραυματικό στρες (Houbre και συν., 2006), οι οποίες, σε περιπτώσεις χρόνιας θυματοποίησης, μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και σε αυτοκτονικές απόπειρες (Prewitt, 1988, στο Kumpulainen, Räsänen και Henttonen, 1999).

Η διαρκής έκθεση σε επεισόδια συναισθηματικής κακοποίησης φαίνεται να επηρεάζει και τη σωματική υγεία των θυμάτων (Rigby, 1999, στο Rigby, 2003b). Τα πιο συχνά εμφανιζόμενα ψυχοσωματικά προβλήματα μεταξύ των θυμάτων είναι διαταραχές πρόσληψης τροφής (Bond, Carlin, Thomas, Rubin και Patton, 2001, στο Smokowski και Korasz, 2005), σωματικοί πόνοι, δερματικές παθήσεις, διαταραχές ύπνου και νυχτερινή ενούρηση (Houbre και συν., 2006). Πολλά θύματα είναι απρόθυμα ή φοβούνται να πάνε στο σχολείο, το οποίο εκφράζεται με πονοκεφάλους και στομαχόπονους το πρωί (Smokowski και Korasz, 2005). Όσον αφορά στους θύτες, συχνά αναφέρουν διαταραχές της πέψης (Houbre και συν., 2006).

Μια επιπλέον κατηγορία προβλημάτων, που ενδέχεται να σχετίζονται με τον εκφοβισμό, αποτελούν τα προβλήματα εθισμού. Συχνά τα θύματα, ιδιαίτερα τα επιθετικά (Smokowski και Korasz, 2005), καταφεύγουν στη χρήση ουσιών, όπως καπνού και αλκοόλ, ως μέσο αντίδρασης ή ως στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος, προσπαθώντας, με αυτό τον τρόπο, να διατηρήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοεκτίμησης ή να βελτιώσουν την κοινωνική τους εικόνα (Houbre και συν., 2006). Ωστόσο, μια έρευνα των Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen και Rimpela (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen και Rimpela, 2000, στο Houbre και συν., 2006) κατέδειξε ότι χρήση ουσιών γίνεται, με μεγαλύτερη συχνότητα, από θύτες και όχι θύματα. Οι θύτες, επίσης, εμπλέκονται και σε άλλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως κλοπές,

βανδαλισμούς και παραβάσεις κυκλοφορίας (Baldry και Farrington, 2000· Roberts, 2000, στο Smokowski και Korasz, 2005). Αναφορικά με τα επιθετικά θύματα, τείνουν να εμφανίζουν τις πιο ακραίες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ως αντεκδίκηση για τη θυματοποίηση που έχουν δεχθεί. Οι εκτελέσεις συμμαθητών και δασκάλων στο σχολικό χώρο, φαινόμενο το οποίο παρουσιάζει όξυνση τα τελευταία χρόνια, πραγματοποιούνται, συνήθως, από επιθετικά θύματα (Smokowski και Korasz, 2005· Junonen, 2005).

Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Olweus, Limber και Mihalic (Olweus, Limber και Mihalic, 1999, στο Whitted και Dupper, 2005), το φαινόμενο του εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά όχι μόνο τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα σε αυτόν –θύτες και θύματα– αλλά έχει, επίσης, καταστροφικά αποτελέσματα στην σχολική ατμόσφαιρα, δημιουργώντας ένα κλίμα φόβου και τρομοκρατίας.

2.6. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στον ελληνικό χώρο άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόλις την τελευταία δεκαετία και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έκτοτε έχουν μελετήσει την εμφάνιση του φαινομένου σε διάφορους νομούς της χώρας, όπως π.χ. στην Αττική (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου και Λεμονή, 2001· Houndoumadi και Pateraki, 2001· Pateraki και Houndoumadi, 2001) και στη Θεσσαλία (Andreou, 2000· 2001· 2006). Στην παρούσα έρευνα θα γίνει μια προσπάθεια να καταδειχθεί το μέγεθος του προβλήματος στην Κρήτη (νομός Ρεθύμνου) και να καθοριστούν οι παράγοντες που συσχετίζονται με αυτό.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αναμένεται ότι θα υπάρχει διαφορά στη συχνότητα διεξαγωγής και αποδοχής του εκφοβισμού, αλλά και στο μέγεθος της ενσυναίσθησης, μεταξύ των δύο φύλων. Αναμένεται, επίσης, ότι οι επιθετικές συμπεριφορές θα προβλέπονται από την προηγηθείσα θυματοποίηση του παιδιού, την ηλικία, τη μειωμένη ενσυναίσθηση, τις λανθασμένες αντιλήψεις για τη βία, καθώς και την απουσία γονικής υποστήριξης σε θέματα που αφορούν στο σχολείο.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 μαθητές της Ε΄(52.5%) και ΣΤ΄(47.5%) τάξης του δημοτικού, με μέσο όρο ηλικίας 11.5 έτη. Τα σχολεία (N=2) επιλέχθηκαν τυχαία μεταξύ των δημοτικών σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου. Από τους συμμετέχοντες, το μεγαλύτερο ποσοστό καταγόταν από την Ελλάδα (90.1%) και το υπόλοιπο από άλλες χώρες, ενώ ο τόπος κατοικίας τους ήταν η πόλη του Ρεθύμνου (80.9%) ή χωριά του νομού Ρεθύμνου (19.1%). Εξετάζοντας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είχε φοιτήσει μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (πατέρας 47.5%, μητέρα 54.6%). Το υπόλοιπο ποσοστό των πατέρων μοιραζόταν μεταξύ λυκείου (23.4%) και γυμνασίου (20.6%), ενώ μόνο ένα 4.3% είχε φοιτήσει μέχρι το δημοτικό. Για τις μητέρες, το εναπομείναν ποσοστό της τάξης του 45.4% μοιραζόταν μεταξύ λυκείου (31.9%), γυμνασίου (10.6%) και δημοτικού (1.4%) Τέλος, για να ελεγχθεί η σχολική επίδοση των συμμετεχόντων, ζητήθηκε η βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι των βαθμολογιών ήταν 9.48 και 9.52.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, αποκλείστηκαν κάποια ερωτηματολόγια με σκοπό την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας, μειώνοντας τον αριθμό του δείγματος σε 141 άτομα (48.9% αγόρια, 51.1% κορίτσια). Τα ερωτηματολόγια, τα οποία απορρίφθηκαν, περιείχαν μεγάλο ποσοστό αναπάντητων ερωτημάτων ή είχαν απαντηθεί με αμφισβητήσιμο τρόπο, επαναλαμβάνοντας ένα μοτίβο απόκρισης {π.χ. σύστημα κάθετο(5,5,5..) ή διαγώνιο (1,2,3,4,5,4,3,2,1..)}.

3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα έλαβε χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας του εκάστοτε τμήματος κατά την ώρα διδασκαλίας δευτερεύοντος μαθήματος. Οι οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επεξηγήθηκαν στους μαθητές για αποφυγή ενδεχομένων προβλημάτων κατανόησης. Είχε προηγηθεί συνεννόηση με τους διευθυντές και το δάσκαλο κάθε τμήματος, ενώ δεν κρίθηκε αναγκαίο να ζητηθεί άδεια από τους γονείς, λόγω της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η ανωνυμία διατηρήθηκε με την μη συμπλήρωση ονομάτων στα ερωτηματολόγια και με την τοποθέτησή τους μέσα σε ένα φάκελο, από τους ίδιους τους μαθητές, κατά την επιστροφή τους, με στόχο να ενισχυθεί η ειλικρίνεια στις απαντήσεις.

3.3. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

α) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούσαν από τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, που περιλάμβαναν το σχολείο και το τμήμα φοίτησης, το φύλο, την ηλικία, τη χώρα καταγωγής και τον τόπο διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και τη βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Εκτός από το φύλο και την ηλικία, οι υπόλοιποι παράμετροι δεν συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις, καθώς δεν φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με το φαινόμενο της επιθετικότητας στα σχολεία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, 1999· Sourander και συν., 2000· Γαλάνης και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, 2004).

β) Peer Experiences Questionnaire -PEQ-, Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας αυτής, η οποία είναι υπό στάθμιση. Χωρίζεται σε 10 υποκλίμακες, οι οποίες αναφέρονται σε εμπειρίες επιθετικότητας και παράγοντες που σχετίζονται με επιθετικές συμπεριφορές (Τι σου συνέβη, Τι έκανες, Τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή όταν τα βάζουν μαζί του, Τι πιστεύω, Επικίνδυνες συμπεριφορές, Παρενόχληση και αδιαλλαξία, Πώς είναι οι φίλοι μου, Πώς αισθάνθηκα, Πώς είναι το σχολείο μου, Γονική υποστήριξη στο σχολείο). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν την συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών σε μια 5θάθμια κλίμακα (1=ποτέ, 2= μια ή δυο φορές, 3=λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=λίγες φορές την εβδομάδα). Η εύρεση της συνολικής βαθμολογίας κάθε υποκλίμακας έγινε με τον υπολογισμό του μέσου όρου του συνόλου των απαντήσεων.⁴

Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας ήταν ικανοποιητική. Πιο αναλυτικά για την κάθε υποκλίμακα, Cronbach's $\alpha_1=.78$, $\alpha_2=.87$, $\alpha_{3\alpha}=.67$, $\alpha_{3\beta}=.83$, $\alpha_{3\gamma}=.53$, $\alpha_{3\delta}=.58$, $\alpha_4=.66$, $\alpha_5=.90$, $\alpha_6=.84$, $\alpha_7=.76$, $\alpha_8=.72$, $\alpha_9=.77$, $\alpha_{10}=.85$.

γ) Index of Empathy for Children and Adolescents, Bryant, 1982

⁴ Για πιο λεπτομερή παρουσίαση του ερωτηματολογίου, βλ. Vernberg, Jacobs και Hershberger (Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, η μεταφρασμένη κλίμακα ενσυναίσθησης της Bryant (Bryant, 1982), η οποία βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης, περιλαμβάνει 22 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων, ως προς τα δικά τους συναισθήματα (π.χ. “μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση”), καθώς και τη συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς συναισθηματικές εμπειρίες άλλων και πιο συγκεκριμένα, παιδιών ίδιου φύλου (π.χ. “στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει”), παιδιών αντίθετου φύλου (π.χ. “τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα”), ενηλίκων (π.χ. “οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι”) και ζώων (π.χ. “θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει”). Οι συμμετέχοντες, στην κλίμακα αυτή, έπρεπε να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τις προτάσεις (‘Ναι’ ή ‘Όχι’). Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας ισούται με το άθροισμα των απαντήσεων (Όχι=0, Ναι=1), με αποτέλεσμα μεγαλύτερο άθροισμα να υποδεικνύει υψηλότερη ενσυναίσθηση.⁵ Η ανάλυση έδειξε ότι ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας ήταν σχετικά χαμηλός [$\alpha = .57$].

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Ως πρώτο βήμα, έγινε μια ταξινόμηση των συμμετεχόντων σε θύτες, θύματα ή παριστάμενους, με σκοπό να καταδειχθεί ο βαθμός στον οποίο εμπλέκεται η σχολική κοινότητα σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η κατανομή έγινε, αντίστοιχα, με βάση μια αναφορά εκφοβισμού άλλων παιδιών, θυματοποίησης του εαυτού ή παρεύρεσης σε επεισόδια εκφοβισμού, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών μηνών. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Συχνότητα εμφάνισης του κάθε ρόλου

| ΡΟΛΟΙ | Απόλυτη συχνότητα | Σχετική συχνότητα |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Θύτες | 6 | 4 |
| Θύματα | | |
| Παθητικά | 24 | 17 |
| Επιθετικά | 88 | 63 |
| Παριστάμενοι | | |

⁵ Για πιο λεπτομερή παρουσίαση του ερωτηματολογίου, βλ. Bryant (Bryant, 1982).

| | | |
|---------------|------------|------------|
| Υπερασπιστές | 14 | 10 |
| Αμφιλεγόμενοι | 6 | 4 |
| Αμέτοχοι | 3 | 2 |
| Σύνολο | 141 | 100 |

Παρόλο που ο εκφοβισμός, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, είναι ένα φαινόμενο που επηρεάζει σχεδόν όλο το σχολικό πληθυσμό, δεν εμφανίζεται σε συχνά χρονικά διαστήματα. Λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό μέσο όρο των αυτοαναφορών των μαθητών στις υποκλίμακες “Τι σου συνέβη” και “Τι έκανες”, οι ίδιοι, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών μηνών, εμφάνισαν επιθετικές συμπεριφορές κατά 1.60 [SD=.6], ενώ δέχθηκαν εκφοβισμό από άλλους κατά 1.37 [SD=.6].⁶ Με άλλα λόγια, κατά μέσο όρο, κάθε μαθητής το τελευταίο τρίμηνο διέπραξε ή δέχθηκε εκφοβισμό καμία ή μια-δύο φορές (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Θυματοποίηση εαυτού και άλλων σε αγόρια και κορίτσια

| Μορφές επιθετικότητας | Θυματοποίηση άλλων | | | | Θυματοποίηση εαυτού | | | |
|---|--------------------|-----|----------|-----|---------------------|-----|----------|-----|
| | Αγόρια | | Κορίτσια | | Αγόρια | | Κορίτσια | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Λεκτική | | | | | | | | |
| Πείραγμα με κακοήθη τρόπο | 1.82 | 1.2 | 1.48 | 1.0 | 1.90 | 1.2 | 1.67 | 1.0 |
| Απειλή για σωματική βία | 1.43 | 0.9 | 1.15 | 0.5 | 1.49 | 0.9 | 1.31 | 0.6 |
| Συσπείρωση πολλών εναντίων ενός με κακοήθεια | 1.49 | 1.0 | 1.25 | 0.6 | 1.51 | 1.1 | 1.29 | 0.6 |
| Σωματική | | | | | | | | |
| Χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο με κακοήθεια | 1.79 | 1.2 | 1.36 | 0.8 | 1.96 | 1.3 | 1.68 | 0.9 |
| Αρπαγή, κράτημα, άγγιγμα με ανεπιθύμητο τρόπο | 1.45 | 0.9 | 1.15 | 0.4 | 1.66 | 1.1 | 1.42 | 0.7 |
| Κυνηγητό με κακοήθη σκοπό | 1.43 | 1.0 | 1.04 | 0.2 | 1.74 | 1.2 | 1.18 | 0.4 |
| Ψυχολογική | | | | | | | | |
| Σκόπιμη αγνόηση | 1.61 | 1.2 | 1.15 | 0.4 | 1.78 | 1.2 | 1.63 | 1.0 |
| Ψέματα | 1.43 | 1.1 | 1.06 | 0.2 | 1.78 | 1.3 | 1.65 | 1.0 |
| Αποκλεισμός από δραστηριότητες | 1.40 | 0.9 | 1.17 | 0.5 | 1.66 | 1.0 | 1.53 | 0.8 |
| Συνολικός μέσος όρος | | | 1.60 | | | | 1.37 | |
| Τυπική απόκλιση | | | 0.6 | | | | 0.6 | |

Σημείωση: Οι μέσοι όροι απορρέουν από τις απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα με τιμές 1 (ποτέ), 2 (μια ή δυο φορές), 3 (λίγες φορές), 4 (περίπου μια φορά την εβδομάδα), 5 (λίγες φορές την εβδομάδα).

⁶ Οι συνολικοί Μ.Ο. βρίσκονται μεταξύ 1(ποτέ) και 2(μια ή δυο φορές).

Με την χρήση t τεστ για ανεξάρτητα δείγματα, βρέθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι η συχνότητα, με την οποία τα αγόρια [$N=69$, $M=1.5$, $SD=.75$] εμφάνισαν επιθετικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον ήταν σημαντικά υψηλότερη [$t_{(91)}=3.4$, $p<.001$] από αυτή των κοριτσιών [$N=72$, $M=1.2$, $SD=.32$]. Στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η διαφορά των δύο φύλων ως προς τη θυματοποίηση που δέχονται [$t_{(109)}=2.4$, $p<.05$]: τα αγόρια υπολογίσθηκε ότι θυματοποιούνται πιο συχνά [$M=1.7$, $SD=.72$] σε σύγκριση με τα κορίτσια [$M=1.5$, $SD=.42$].

Στον Πίνακα 2, πιο αναλυτικά, βλέπουμε τις πιο συχνά εμφανιζόμενες μορφές σχολικής βίας για το κάθε φύλο. Αυτές που εμφανίζονται με την μεγαλύτερη συχνότητα, κοινές και για τα δύο φύλα, είναι: α) η λεκτική επιθετικότητα, με τη μορφή κακοήθους πειράγματος [$M_{αγόρια}=1.82$, $SD=1.2$, $M_{κορίτσια}=1.48$, $SD=1.0$] και β) η σωματική υπό τη μορφή κακοήθους χτυπήματος, λακτίσματος ή σπρωξίματος [$M_{αγόρια}=1.79$, $SD=1.2$, $M_{κορίτσια}=1.36$, $SD=0.8$]. Η τρίτη κατά σειρά εμφανιζόμενη μέθοδος επιθετικότητας συνίσταται, για τα αγόρια, στην σκόπιμη αγνόηση του θύματος με σκοπό να πληγωθούν τα αισθήματά του [$M=1.61$, $SD=1.2$], ενώ για τα κορίτσια, στην συσπείρωση πολλών σε ομάδα και την εφαρμογή λεκτικής βίας [$M=1.25$, $SD=0.6$].

4.2. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε t τεστ για ανεξάρτητα δείγματα, για να εξεταστεί η επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια [$N=72$] έχουν μέσο όρο 15.4 [$SD=3.1$] στην κλίμακα ενσυναίσθησης, ενώ για τα αγόρια [$N=69$] ο μέσος όρος είναι 12.9 [$SD=2.8$] και η διαφορά αυτή [$Mean\ Difference= 2.5$] είναι στατιστικά σημαντική [$t_{(139)}=4.97$, $p<.001$].⁷ Όπως ήταν αναμενόμενο, τα κορίτσια τείνουν να αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματα άλλων, καθώς και τα δικά τους και να ανταποκρίνονται σε αυτά περισσότερο από τα αγόρια.

⁷ Η βαθμολόγηση της κλίμακα έγινε με υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων [$N_{απαντήσεων}=22$, με τιμές 0(Όχι) και 1(Ναι)].

Πίνακας 3: Ενσυναίσθηση σε αγόρια και κορίτσια ⁸

| Ενσυναίσθηση | Αγόρια | | Κορίτσια | |
|---|--------|-----|----------|-----|
| | M | SD | M | SD |
| 1. Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει | 0.65 | 0.5 | 0.94 | 0.2 |
| 2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι * | 0.72 | 0.5 | 0.74 | 0.4 |
| 3. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα * | 0.78 | 0.4 | 0.78 | 0.4 |
| 4. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο | 0.67 | 0.5 | 0.83 | 0.4 |
| 5. Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω και εγώ | 0.30 | 0.5 | 0.42 | 0.5 |
| 6. Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι | 0.55 | 0.5 | 0.93 | 0.3 |
| 7. Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος | 0.41 | 0.5 | 0.46 | 0.5 |
| 8. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση | 0.49 | 0.5 | 0.72 | 0.5 |
| 9. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα * | 0.68 | 0.5 | 0.89 | 0.3 |
| 10. Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται * | 0.52 | 0.5 | 0.53 | 0.5 |
| 11. Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει | 0.80 | 0.4 | 0.88 | 0.3 |
| 12. Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει | 0.78 | 0.4 | 0.81 | 0.4 |
| 13. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω | 0.34 | 0.5 | 0.65 | 0.5 |
| 14. Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι | 0.63 | 0.5 | 0.69 | 0.5 |
| 15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι * | 0.57 | 0.5 | 0.49 | 0.5 |
| 16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα * | 0.68 | 0.5 | 0.76 | 0.4 |
| 17. Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο * | 0.31 | 0.5 | 0.30 | 0.5 |
| 18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν * | 0.78 | 0.4 | 0.85 | 0.4 |
| 19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω και εγώ | 0.21 | 0.4 | 0.42 | 0.5 |
| 20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο * | 0.69 | 0.5 | 0.85 | 0.4 |
| 21. Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα * | 0.87 | 0.3 | 0.94 | 0.2 |
| 22. Δε στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλος μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου * | 0.63 | 0.5 | 0.63 | 0.5 |

* Στις ερωτήσεις αυτές εφαρμόστηκε αντίστροφη βαθμολόγηση [0=Ναι, 1=Όχι]

Όπως υποδεικνύουν οι μέσοι όροι στον Πίνακα 3, τα αγόρια παρουσίασαν μειωμένη ενσυναίσθηση, τόσο προς τα κορίτσια όσο και προς τα υπόλοιπα αγόρια. Το αντίθετο φαίνεται να ισχύει για τα κορίτσια, τα οποία εμφάνισαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και προς το αντίθετο φύλο, ωστόσο, χαμηλότερη σε σύγκριση με αυτή που δείχνουν προς τα άτομα του ίδιου φύλου.

⁸ Ο μέσος όρος κάθε ερώτησης υπολογίστηκε από το σύνολο των απαντήσεων (N=141), όπου κάθε απάντηση έπαιρνε την τιμή 0(Όχι) ή 1(Ναι).

4.3. ΣΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των επιθετικών [N=93] και μη επιθετικών συμμετεχόντων [N=48], στην κλίμακα “τι πιστεύω”. Από τους συνολικούς μέσους όρους φαίνεται ότι οι αντιλήψεις για την βία των ενεργητικά εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό και μη, διαφέρουν. Παρατηρώντας τις επιμέρους απαντήσεις, είναι φανερό ότι οι επιθετικοί συμμετέχοντες έχουν πιο θετική στάση προς τη βία σε σύγκριση με τους υπολοίπους. Συγκεκριμένα, συμφωνούν περισσότερο και με τις τρεις υποκατηγορίες –“η επιθετικότητα είναι δικαιολογημένη”, “η επιθετικότητα αποδίδει” και “δεν πρέπει κανείς να παρεμβαίνει σε επεισόδια εκφοβισμού”–, ενώ οι μη επιθετικοί υποστηρίζουν πιο έντονα την υποχρέωση εμπλοκής σε επεισόδια εκφοβισμού, υπέρ του θύματος.

Πίνακας 4: Αντιλήψεις για την επιθετικότητα των θυτών και όλων των συμμετεχόντων ⁹

| Στάσεις προς την επιθετικότητα | Μη επιθετικοί | | Επιθετικοί ¹⁰ | |
|---|---------------|-----|--------------------------|-----|
| | M | SD | M | SD |
| A. Η επιθετικότητα είναι δικαιολογημένη. | | | | |
| 1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. | 1.2 | 0.7 | 1.2 | 0.6 |
| 2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιον τα βάλει μαζί τους. | 2.2 | 1.2 | 2.4 | 1.2 |
| 3. Κάποιες φορές αξίζει σε ένα μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. | 1.8 | 1.1 | 1.9 | 0.9 |
| 4. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. | 1.6 | 1.1 | 1.7 | 1.1 |
| 5. Κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους. | 1.3 | 0.9 | 1.6 | 1.0 |
| 6. Οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση ή τους αγριεύουν συνήθως έχουν κάνει κάτι και τους αξίζει. | 1.4 | 0.6 | 2.0 | 1.1 |
| 7. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να παρακολουθούμε. | 1.4 | 0.9 | 1.4 | 0.9 |
| B. Η επιθετικότητα αποδίδει. | | | | |
| 8. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. | 1.4 | 0.8 | 1.9 | 1.1 |

⁹ Η βαθμολογία απορρέει από μια 4βάθμια κλίμακα, με 1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα.

¹⁰ μη επιθετικοί συμμετέχοντες= παθητικά θύματα και παριστάμενοι
επιθετικοί συμμετέχοντες= θύτες και επιθετικά θύματα

| | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|
| 9. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν το σπουδαίο στους άλλους. | 1.7 | 1.2 | 1.7 | 1.1 |
| 10. Ένας μαθητής μπορεί να νιώθει μεγάλος και σκληρός όταν παρενοχλεί. | 1.4 | 0.7 | 2.0 | 1.2 |
| 11. Οι μαθητές που φωνάζουν στους άλλους μαθητές μπορούν να τους κάνουν ό,τι θέλουν. | 1.3 | 0.8 | 1.5 | 0.9 |
| Γ. Δεν πρέπει κανείς να παρεμβαίνει σε επεισόδια εκφοβισμού. | | | | |
| 12. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους σταματούν. * | 1.3 | 0.8 | 1.7 | 1.0 |
| 13. Όταν ένας μαθητής δέχεται παρενόχληση, οι άλλοι μαθητές πρέπει να προσπαθούν να το σταματήσουν. * | 1.7 | 1.2 | 2.0 | 1.2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 1.5 | 0.3 | 1.7 | 0.5 |

* Στις ερωτήσεις αυτές εφαρμόστηκε αντίστροφη βαθμολόγηση [1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ πολύ, 3=συμφωνώ λίγο, 4=δε συμφωνώ καθόλου].

4.4. ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Όπως έχει υποδειχθεί από τη βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που τείνουν να προβλέπουν την εμφάνιση επιθετικότητας μεταξύ του σχολικού πληθυσμού. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε ορισμένους από αυτούς.

Αρχικά, έγινε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η προβλεπτική αξία της ενσυναίσθησης, των στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τη σχολική βία, καθώς και της γονικής υποστήριξης στην εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού. Η ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση σε τρία βήματα. Στο πρώτο βήμα, καταχωρήθηκε η μεταβλητή “ενσυναίσθηση”, στο δεύτερο, εισήχθη η “αντίληψη των μαθητών για τη βία” ως προβλεπτική μεταβλητή και στο τελευταίο βήμα, η “υποστήριξη που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς σε θέματα που αφορούν στο σχολείο” (βλ. Πίνακα 5).

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, οι μεταβλητές “ενσυναίσθηση”, “αντιλήψεις για τη βία” και “γονική υποστήριξη” είναι υπεύθυνες για το 22% της διακύμανσης στην επιθετικότητα [$F_{3,137}=12.5$, $p<.001$]. Πιο αναλυτικά, η ενσυναίσθηση συσχετίζεται αρνητικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού [$Beta=-0.17$, $p<.05$], με αποτέλεσμα η έλλειψη και όχι η ύπαρξή της, να ερμηνεύει το 3% της διακύμανσης στο κριτήριο [$F_{1,139}=4.2$, $p<.05$]. Η δεύτερη μεταβλητή, οι στάσεις και αντιλήψεις για τη βία, υπολογίσθηκε ότι προσθέτουν ένα ποσοστό επιρροής 19% στη διακύμανση [$F_{1,138}=32.6$, $p<001$], ενώ η

υποστήριξη που παρέχεται από τους γονείς σε σχολικά ζητήματα δεν φάνηκε να συνεισφέρει καθόλου στην διακύμανση της επιθετικότητας [$F_{1,137}=.00$, $p>.05$].

Πίνακας 5: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμφάνιση επιθετικότητας (I)

| Μεταβλητές | Beta | R ² change | β |
|----------------------------------|---------|-----------------------|---------|
| Βήμα 1: Ενσυναίσθηση | -0.17 * | | -0.03 * |
| Βήμα 2: Ενσυναίσθηση | -0.08 | | -0.01 |
| Αντιλήψεις για την επιθετικότητα | 0.44 ** | | 0.59 ** |
| Βήμα 3: Ενσυναίσθηση | -0.08 | 0.03 * | -0.01 |
| Αντιλήψεις για την επιθετικότητα | 0.44 ** | 0.19 ** | 0.59 ** |
| Γονική υποστήριξη | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

Σημείωση: $R^2_{(1,2,3)} = 0.22$, $F_{3,137} = 12.52$, $p<.001$

* $<.05$, ** $<.001$

Τέλος, με μια εκ νέου διεξαγωγή πολλαπλής παλινδρόμησης, υπολογίστηκε η συμβολή της προγενέστερης θυματοποίησης του εαυτού και της ηλικίας στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (βλ. Πίνακα 6). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θυματοποίηση, που έχει υποστεί ένα παιδί στο παρελθόν, είναι υπεύθυνη για το 35% της διακύμανσης στο κριτήριο [$F_{1,134}=70.5$, $p<.001$], ενώ η συμβολή της ηλικίας, σύμφωνα με τον συντελεστή R^2_{square} , ανέρχεται μόνο σε ένα ποσοστό της τάξης 1% [$F_{1,133}=2.4$, $p>.05$].

Πίνακας 6: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμφάνιση επιθετικότητας (II)

| Μεταβλητές | Beta | R ² change | β |
|-----------------------------|--------|-----------------------|--------|
| Βήμα 1: Θυματοποίηση εαυτού | 0.59** | | 0.59** |
| Βήμα 2: Θυματοποίηση εαυτού | 0.58** | 0.35** | 0.58** |
| Ηλικία | 0.11 | 0.01 | 0.08 |

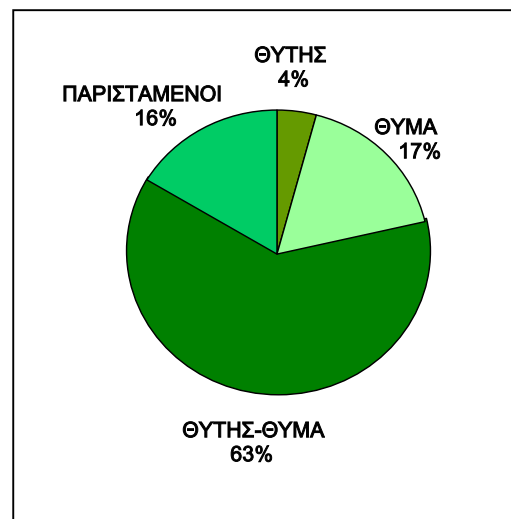
Σημείωση: $R^2_{(1,2)} = 0.36$, $F_{2,133} = 36.8$, $p<.001$

* $<.05$, ** $<.001$

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

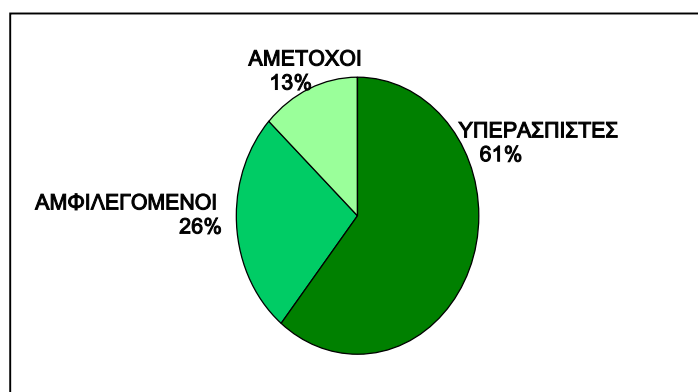
5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, στα σχολεία του Ρεθύμνου, οι επιθετικές συμπεριφορές αποτελούν μια ευρύτατα διαδεδομένη τακτική αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι –θύτες και θύματα– ανέρχονται σε ένα ποσοστό 84%, από τους οποίους το 63% είναι επιθετικά θύματα (βλ. Σχήμα 1). Με άλλα λόγια, το 67% των μαθητών (θύτες και θύτες-θύματα) έχει κακοποιήσει συναισθηματικά τους συμμαθητές του και



παράλληλα, ένα 80% (παθητικά και επιθετικά θύματα) έχει δεχθεί εκφοβισμό. Τα ποσοστά αυτά συγκλίνουν με τα ευρήματα της έρευνας των Boulton και συν., που διεξήχθη στην Ελλάδα, όπου υπολογίστηκε ότι τέσσερα στα πέντε παιδιά έχουν υποστεί θυματοποίηση (Boulton και συν., 2001), αλλά απέχουν κατά πολύ από αυτά άλλων χωρών, όπου υπολογίζεται ότι εκφοβισμό δέχεται ένα στα τέσσερα παιδιά (Lumsden, 2002, στο Whitted και Dupper, 2005· Baldry και Farrington, 1999).

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, μεταξύ των παριστάμενων βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (61%) αναλαμβάνει το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος, είτε αντιμετωπίζοντας προσωπικά τον θύτη είτε αναφέροντας το περιστατικό στο δάσκαλο. Έναν επιπλέον τύπο παρευρισκόμενων αποτελούν οι αμφιλεγόμενοι (26%). Τα παιδιά αυτά δεν έχουν συγκεκριμένο ρόλο και η αντίδρασή τους αλλάζει ανάλογα με την περίπτωση: σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρίζουν τον θύτη και σε άλλες το θύμα. Τέλος, τα αμέτοχα παιδιά, δηλαδή αυτά που δεν συμμετέχουν στον εκφοβισμό και δεν παίρνουν το μέρος ούτε του θύτη ούτε του θύματος, ανέρχονται στο 13% των παριστάμενων. Ωστόσο, δεν ερευνήθηκε αν τα παιδιά αυτά, μολονότι δε συμμετέχουν, είναι



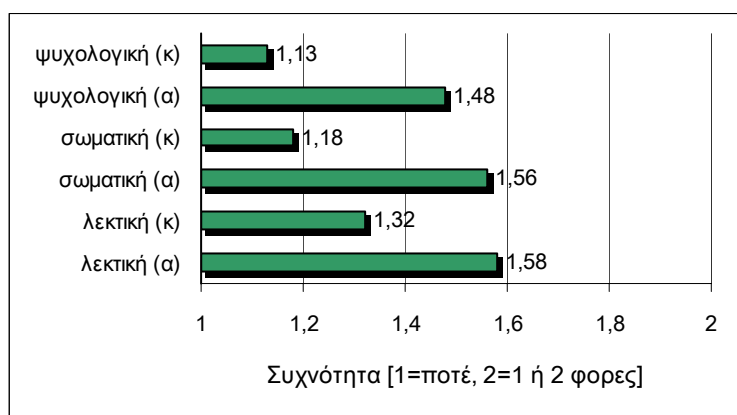
Σχήμα 2: Τύποι παριστάμενων

παρόντα στα επεισόδια εκφοβισμού, παρέχοντας στο θύτη κοινό, το οποίο λειτουργεί ενισχυτικά για τη συνέχιση τέτοιων συμπεριφορών (Sutton και Smith, 1999).

Κατά την ταξινόμηση σε ρόλους, ο κάθε συμμετέχον εντάχθηκε σε μια μόνο κατηγορία, με αποτέλεσμα να μην υπολογισθούν ως παριστάμενοι οι θύτες και τα θύματα, οι οποίοι ενδέχεται να έχουν υπάρξει και σε αυτό το ρόλο σε επεισόδια θυματοποίησης άλλων παιδιών. Το γεγονός αυτό, αφήνει ένα περιθώριο αμφιβολίας ως προς το αν τα προαναφερθέντα ποσοστά αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα.

Παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός χρησιμοποιείται ως τρόπος αλληλεπίδρασης από ένα μεγάλο μέρος του σχολικού πληθυσμού, δεν παρουσιάζεται σε συχνά χρονικά διαστήματα. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών μηνών, οι συμμετέχοντες κακοποίησαν συναισθηματικά τους συμμαθητές τους, αλλά και δέχθηκαν οι ίδιοι θυματοποίηση, καμία ή μια-δυο φορές, κατά μέσο όρο. Ωστόσο, στην ανάλυση, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων και όχι ατομικές περιπτώσεις, το οποίο ενδέχεται να συνέβαλε στο να χαθούν σημαντικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, ακραίες τιμές θυματοποίησης ή επιθετικότητας λίγων μόνο ατόμων.

Όσον αφορά στο φύλο, τα αποτελέσματα έδειξαν, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι τα αγόρια τείνουν να κακοποιούν συναισθηματικά τους συμμαθητές τους πιο συχνά από ότι τα κορίτσια. Το ίδιο συμβαίνει και από την πλευρά του θύματος. Τα αγόρια ανέφεραν ότι θυματοποιούνται πιο συχνά σε σύγκριση με τα κορίτσια, το οποίο συμφωνεί με την έρευνα των Vernberg, Jacobs και Hershberger (Vernberg, Jacobs και Hershberger, 1999). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων: το ρόλο του στόχου αναλαμβάνουν και αγόρια και κορίτσια με την ίδια συχνότητα (Andreou, 2001· Baldry και Farrington, 1999· Kumpulainen, Räsänen και Henttonen, 1999).

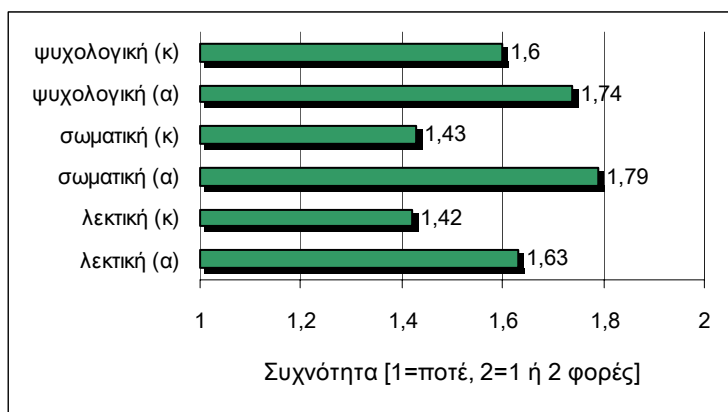


Σχήμα 3: Μέθοδοι εκφοβισμού

Αναφορικά με τις μεθόδους

εκφοβισμού που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν συμφωνούν απόλυτα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Βρέθηκε ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, χρησιμοποιούν, κυρίως, λεκτική επιθετικότητα κατά τη θυματοποίηση άλλων παιδιών, λιγότερο συχνά σωματική βία και σπανιότερα ψυχολογική (βλ. Σχήμα 3). Τα αποτελέσματα των αγοριών ήταν τα αναμενόμενα, λαμβάνοντας υπόψη άλλες έρευνες (π.χ. Baldry και Farrington, 1999· Boulton και συν., 2001), ενώ των κοριτσιών έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, όπου, ως πιο κοινή μέθοδος εκφοβισμού, θεωρείται ο αποκλεισμός (π.χ. Liepe-Levinson και Levinson, 2005). Το φαινόμενο αυτό, της υπερίσχυσης της σωματικής επιθετικότητας σε αγόρια και κορίτσια, συναντάται σε παιδιά ηλικίας κάτω των 8 ετών (Monks, Smith και Swettenham, 2005), ενώ οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είχαν μέσο όρο ηλικίας 11.5 έτη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι αυτοαναφορές των θυμάτων, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με αυτές των θυτών. Η ανάλυση των δεδομένων ως προς τη θυματοποίηση του εαυτού έδειξε ότι τα θύματα δέχονται λεκτικό εκφοβισμό λιγότερο συχνά σε σύγκριση με τις άλλες μεθόδους.



Σχήμα 4: Μέθοδοι θυματοποίησης

Ως επικρατούσα μορφή θυματοποίησης υπολογίσθηκε η σωματική για τα αγόρια και η ψυχολογική για τα κορίτσια (βλ. Σχήμα 4).

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την ενσυναίσθηση, η οποία, σύμφωνα με τον Hoffman (Hoffman, 1984, στο Eagle και Wolitzky, 1997) αποτελεί την γενετικά προκαθορισμένη βάση για την ανάπτυξη του αλτρουισμού, κατέδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια είχαν γενικά χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης, τόσο ως προς τα κορίτσια όσο και προς τα άλλα αγόρια. Αντιθέτως, τα κορίτσια επέδειξαν μεγαλύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων, ανεξαρτήτου φύλου. Εμφανής ήταν, ωστόσο και στα δύο φύλα, μια τάση για πιο θετική ανταπόκριση σε άτομα του ίδιου φύλου. Το γεγονός αυτό οφείλεται,

πιθανόν, στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονο διαφυλικό διαχωρισμό, ο οποίος εκφράζεται με τη δημιουργία ομόφυλων ομάδων και τις συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους (Παρασκευόπουλος, 1982· Cole και Cole, 2002).

Τα παρόντα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά άλλων ερευνών (π.χ. Bryant, 1982· Smith και συν., 2004). Στις έρευνες αυτές, ωστόσο, προστίθεται ακόμα ένα στοιχείο: η ηλικία. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η κατανόηση και η συμμετοχή στις συναισθηματικές εμπειρίες άλλων μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου: στα κορίτσια αυξάνεται και προς τα δύο φύλα, παραμένοντας, ωστόσο, σχετικά υψηλότερη προς τα κορίτσια, ενώ στα αγόρια, αυξάνεται απέναντι στα κορίτσια αλλά μειώνεται προς τα άτομα του ίδιου φύλου.

Τα χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης που βρέθηκαν στα αγόρια, εξηγούν, μερικώς, την τάση τους να κακοποιούν συναισθηματικά τους συμμαθητές τους πιο συχνά από ότι τα κορίτσια. Σύμφωνα με την ανάλυση παλινδρόμησης, η ενσυναίσθηση σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Όπως έχουν αναφέρει και οι Kaukiainen και συν. (Kaukiainen και συν., 1999), η ύπαρξη ενσυναίσθησης σε ένα παιδί μετριάζει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, ενώ η έλλειψή της συνεισφέρει σε αυτήν. Ωστόσο, οι αναλύσεις έδειξαν ότι η απουσία ή η μικρή διάθεση ενσυναίσθησης ερμηνεύει μόνο το 3% της διακύμανσης του εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι στην ανάλυση παλινδρόμησης συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, όχι μόνο των εκφοβιστών, με αποτέλεσμα η βαθμολογία της ενσυναίσθησης να είναι υψηλή και να μειωθεί η συσχέτισή της με τον εκφοβισμό.

Πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα του εκφοβισμού αποτελεί η προηγηθείσα θυματοποίηση του θύτη, καθώς εξηγεί το 35% της εμφάνισης του φαινομένου. Με άλλα λόγια, ένα παιδί που έχει δεχθεί συναισθηματική κακοποίηση από τους συμμαθητές τους στο παρελθόν, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά. Σε σημαντικό βαθμό (19%) φαίνεται να συμβάλλουν και οι στάσεις των παιδιών προς την επιθετικότητα. Όπως αναφέρουν και οι Boulton και συν. (Boulton και συν., 2001, σ.26), “η αντίληψη ότι η βία επιφέρει θετικά αποτελέσματα και είναι δικαιολογημένη συμβάλλει στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφορά, η οποία, με τη σειρά της,

ενισχύει παραπάνω τις στάσεις υπέρ της επιθετικότητας”. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Dill και συν. (Dill και συν., 2004), στην οποία υποστηρίζεται ότι η συνύπαρξη της θυματοποίησης του εαυτού με λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με αυτή (π.χ. ότι είναι δικαιολογημένη) εντείνει τις αρνητικές συνέπειες (συναισθηματική καταπόνηση, δυστυχία, κοινωνική απόρριψη, κλπ.), το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της διαπροσωπικής ευαισθησίας του θύματος και τη μετάβασή του από το ρόλο του θύματος στο ρόλο του θύτη.

Ο βαθμός, στον οποίο συνεισφέρει η γονική υποστήριξη και η ηλικία του θύτη στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, υπολογίσθηκε ότι είναι στατιστικά μη σημαντικός. Η μη εύρεση συσχέτισης μεταξύ της γονικής υποστήριξης σε σχολικά θέματα και το φαινόμενο του εκφοβισμού, οφείλεται, πιθανόν, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες, κατά μέσο όρο, κυμαίνονταν μεταξύ “3, συμφωνώ πολύ” και “4, συμφωνώ απόλυτα” [$M= 3.2$, $SD=0.8$]. Η υπεραναφορά της γονικής υποστήριξης ενδέχεται να οφείλεται στην αβεβαιότητα των συμμετεχόντων ως προς την ανωνυμία των ερωτηματολογίων ή σε μια επιθυμία να προβάλλουν μια ωραιοποιημένη εικόνα της οικογενειακής τους κατάστασης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της ηλικίας με τον εκφοβισμό, η οποία, παρόλο που εκτιμήθηκε ως μη σημαντική και σχεδόν μηδενική, ήταν θετική. Με άλλα λόγια, με την αύξηση της ηλικίας φαίνεται να μεγαλώνει και η συχνότητα εμφάνισης των επιθετικών συμπεριφορών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται πιο συχνά στις μικρότερες ηλικίες (Kumpulainen, Räsänen και Henttonen, 1999· Smith, Madsen και Moody, 1999, στο Eslea και συν., 2003). Ωστόσο, σε μια έρευνα των Boulton, Trueman και Flemington (Boulton, Trueman και Flemington, 2002), βρέθηκε ότι οι επιθετικές συμπεριφορές δεν μειώνονται σταδιακά: μεταξύ 9 και 11 ετών εμφανίζονται διαδοχικά υφέσεις και εξάρσεις του φαινομένου και μόνο κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρουσιάζεται σταδιακή μείωση. Αυτό σημαίνει ότι η ηλικία ενδέχεται να αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της εμφάνισης του εκφοβισμού σε πιο μικρά ή μεγάλα παιδιά, αλλά όχι στις ηλικίες που μελετάει η παρούσα έρευνα.

5.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να ερμηνευτούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς. Ως πιο σημαντικός περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί το μικρό δείγμα της έρευνας [N=141], το οποίο ενδέχεται να συνέβαλλε στο γεγονός ότι κάποιες αναλύσεις δεν έφτασαν σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας (σφάλμα τύπου 2). Στο μικρό δείγμα ενδέχεται να οφείλονται, επίσης, κάποιοι χαμηλοί δείκτες εσωτερικής συνοχής, όπως της υποκλίμακας “τι πιστεύω” και της κλίμακας “ενσυναίσθηση”. Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας αφορά στο γεγονός ότι τα ερευνητικά εργαλεία, στα οποία στηρίχθηκε η συλλογή των δεδομένων, δεν έχουν σταθμιστεί στην χώρα μας.

Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων, οι οποίες δεν μπορούν να αποτελούν απόλυτα ειλικρινείς περιγραφές της συμπεριφοράς, καθώς κανείς δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός παρατηρητής του εαυτού του. Καθώς η επιθετικότητα αποτελεί μια συμπεριφορά κατακριτέα από τους κοινωνικούς κανόνες, τα παιδιά, αποζητώντας την κοινωνική αποδοχή, τείνουν να υποαναφέρουν τις επιθετικές τους συμπεριφορές. Το αντίθετο συμβαίνει ως προς την ενσυναίσθηση, όπου τα παιδιά συνηθίζουν να υπεραναφέρουν την έκφρασή της (Kaukiainen και συν., 1999· Österman και συν., 1994, στο Boulton και συν., 2001). Επομένως, χρήσιμο θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να χρησιμοποιούνται αναφορές των συνομηλίκων και των δασκάλων, οι οποίοι είναι περισσότεροι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν αμερόληπτα τις συμπεριφορές άλλων.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες στον ελληνικό χώρο θα πρέπει να διερευνήσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού από την σκοπιά των παριστάμενων, το οποίο δεν ήταν δυνατό να γίνει στην παρούσα μελέτη, λόγω του χαμηλού δείκτη Cronbach's α , που παρουσίασαν οι υποκλίμακες των παριστάμενων.

5.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Το μέγεθος του προβλήματος της επιθετικότητας στα σχολεία του Ρεθύμνου καθιστά αναγκαίο τον άμεσο σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο τον περιορισμό των αντικοινωνικών συμπεριφορών και τη μείωση των αρνητικών συνεπειών στα θύματα. Ήδη εφαρμοζόμενα

προγράμματα παρέμβασης, προτείνουν ως αποτελεσματικές μεθόδους τις εξής: α) ως προς το θύμα, την συμβουλευτική υποστήριξη, την εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων αντίδρασης στο θύτη, αντί της αγνόησης ή υποταγής (Liere-Levinson και Levinson, 2005) και την ενίσχυση των διαπροσωπικών του σχέσεων με άλλα παιδιά (Smokowski και Korasz, 2005) και β) ως προς τον θύτη, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Morrison και Sandowicz, 1995, στο Smokowski και Korasz, 2005) και ενσυναίσθησης, καθώς και την εκμάθηση τεχνικών χειρισμού του θυμού (Liere-Levinson και Levinson, 2005).

Ωστόσο, δεδομένου ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν περιορίζεται μεταξύ του θύτη και του θύματος, αλλά τροφοδοτείται από την αλληλεπίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, η παρέμβαση, για να επιφέρει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα, πρέπει να εφαρμόζεται σε καθολικό σχολικό επίπεδο. Όπως έχουν αναφέρει οι Atlas και Pepler (Atlas και Pepler, 1998, στο Whitted και Dupper, 2005), τα πιο επιτυχημένα σχολικά παρεμβατικά προγράμματα, είναι αυτά τα οποία στοχεύουν στην αλλαγή της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ευαισθητοποίησης όλου του σχολικού πληθυσμού, με τη χρήση role-play (Cossa, 2006), συζητήσεων (Olweus, 2003), βίντεο (Boulton και Flemington, 1996, στο Boulton, Trueman και Flemington, 2002) και θεατρικών παραστάσεων (Salas, 2005) σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού, της αντικατάστασης των θετικών στάσεων προς τη βία με υγιείς κοινωνικές αξίες (Dill και συν., 2004) και της προώθησης της ενεργής υποστήριξης των θυμάτων (Coloroso, 2005· Cartwright, 2005).

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συναισθηματική κακοποίηση στα ελληνικά σχολεία δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο, ωστόσο, μόλις λίγα χρόνια πριν άρχισε να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα. Οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το θέμα έχουν δείξει ότι η συχνότητα, με την οποία εμφανίζεται στην Ελλάδα, είναι ίση και σε μερικές περιπτώσεις μεγαλύτερη από αυτήν άλλων χωρών (Boulton και συν., 2001· Houndoumadi και Pateraki, 2001· Pateraki και Houndoumadi, 2001· Andreou, 2001). Το ίδιο επιβεβαιώθηκε και από την παρούσα έρευνα, όπου εκτιμήθηκε ότι το 84% των μαθητών εμπλέκονται σε ρόλους θύτη ή/και θύματος.

Πέρα από τη συχνότητα εμφάνισης του εκφοβισμού, στην παρούσα μελέτη έγινε μια προσπάθεια να προσδιορισθούν κάποιοι πιθανοί παράγοντες πρόβλεψης του φαινομένου, οι οποίοι συνιστούν παράγοντες επικινδυνότητας. Η μειωμένη διάθεση και έκφραση ενσυναίσθησης, οι θετικές στάσεις προς τη βία και η προηγηθείσα θυματοποίηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ερμηνεύουν συνολικά το 57% της διακύμανσης του εκφοβισμού.

Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, τους οποίους οφείλουν να προσδιορίσουν οι μελλοντικές έρευνες, ώστε να καταδειχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του προβλήματος, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό ολιστικών παρεμβατικών προγραμμάτων.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmed, E. (2005). Pastoral care to regulate school bullying: Shame management among bystanders. *Pastoral Care, June*, 23-29.
- 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.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21(1)*, 59-66.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. *School Psychology International, 27(3)*, 339-351.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development, 10(2)*, 267-271.
- Arsenio, W.F. και Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, Emotion processes and social competence. *Social Development, 10(1)*, 59-73.
- Baldry, A.C. και Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence, 22*, 423-426.
- Baldry, A.C. και Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*, 17-31.

- Bendixen, M., Endresen, I.M. και Olweus, D. (2003). Variety and frequency scales of antisocial involvement: Which one is better? *Legal and Criminological Psychology, 8*, 135-150.
- Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. και Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 8(1)*, 12-29.
- Boulton, M.J., Trueman, M. και Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies, 28(4)*, 353-370.
- Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Bucher, K.T. και Manning, M.L. (2005). Creating safe schools. *The clearing house, 79(1)*, 55-60.
- Cartwright, N. (2005). Setting up and sustaining peer support systems in a range of schools over 20 years. *Pastoral Care, June*, 45-50.
- Cole, M. και Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *The Education Digest, April*, 49-51.
- Conway, M., Irannejad, S. και Giannopoulos, C. (2005). Status-based expectancies for aggression, with regard to gender differences in aggression in social psychological research. *Aggressive Behavior, 31*, 381-198.
- Cossa, M. (2006). How rude!: Using sociodrama in the investigation of bullying and harassing behavior and in teaching civility in educational communities. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry, Winter*, 182-194.
- Cowie, H. και Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care, June*, 40-44.
- Crick, N.R., Casas, J.F. και Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11(3)*, 98-101.

- Dill, E.J., Vernberg, E.M., Fonagy, P., Twemlow, S.W. και 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(2), 159-173.
- Eagle, M. και Wolitzky, D.L. (1997). Empathy: A psychoanalytic perspective (σ. 217-244). Στο A.C. Bohart και L.S. Greenberg (επ.). *Empathy Reconsidered*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B. και Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. και Target, M. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states (σ. 233-278). Στο S. Goldberg, R. Muir και J. Kerr (επ.). *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical perspectives*. London: The Analytic Press.
- Γαλάνης, Γ.Ν. και Τριανταφυλλίδου-Γαλάνη, Σ. (2004). Ψυχολογική τρομοκρατία στο σχολείο σήμερα. *Ελεύθερα*, 1, 33-59.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I. και Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (2), 183-208.
- Houndoumadi, A. και Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational review*, 53(1), 19-26.
- Juvonen, J. (2005). Myths and facts about bullying in schools. *Behavioral Health Management*, March/April, 36-40.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. και Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

- Kokkinos, C.M. και Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. και Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect, 23(12)*, 1253-1262.
- Liepe-Levinson, K. και Levinson, M.H. (2005). A general semantics approach to school-age bullying. *ETC, January*, 4-16.
- McLaughlin, C., Arnold, R. και Boyd, E. (2005). Bystanders in schools: What do they do and what do they think? Factors influencing the behaviour of English students as bystanders. *Pastoral care, June*, 17-22.
- Monks, C.P., Smith, P.K. και Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*, 571-588.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, March*, 12-17.
- O'Moore, M. και Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμος 3). Αθήνα.
- Pateraki, L. και Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21(2)*, 167-175.
- Piek, J.P., Barrett, N.C., Allen, L.S.R., Jones, A. και Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 453-463.
- Rigby, K. (2003a). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48(9)*, 583-590.
- Rigby, K. (2003b). Addressing bullying in schools: Theory and practice. *Australian Institute of Criminology, 259*, 1-6.
- Rigby, K. και Johnson, B. (2005). Students bystanders in Australian schools. *Pastoral Care, June*, 10-16.
- Salas, J. (2005). Using theater to address bullying. *Educational Leadership, September*, 78-82.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. και Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., Singer, M.M. και van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K. και Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. και Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Smokowski, P.R. και Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Solberg, M.E. και Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. και Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24(7), 873-881.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Sutton, J. και Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K. και Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P. και Sacco, F.C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232.

- Vernberg, E.M., Jacobs, A.K. και Hershberger, S.L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology, 28(3)*, 386-395.
- Whitted, K.S. και Dupper, D.R. (2005). Best practises for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27(3)*, 167-175.
- Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*. Αθήνα: Δωδώνη.

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A) Peer Experiences Questionnaire (PEQ)

Μέρος 1 – Τι σου συνέβηκε

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

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

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

Μέρος 2 – Τι έκανες

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

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

1. Πείραξα ή κοροϊδεψα έναν μαθητή/τρια με κακόβουλο 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 μαθητή/τρια από τα πράγματα από κακία και μόνο. -----1 2 3 4 5
8. Κυνήγησα έναν μαθητή/τρια προσπαθώντας να του/της κάνω κακό. -----
--1 2 3 4 5
9. Εγώ και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια. ---
--1 2 3 4 5

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

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

1=Σχεδόν ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα

Αντιδράσεις των ενηλίκων

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

Συμπάσχων παριστάμενος

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

Επιθετικός παριστάμενος

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

Θύμα παριστάμενος

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

Μέρος 4-Τι πιστεύω

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει **πόσο συμφωνείς** με κάθε δήλωση.

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

1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. -----1 2 3 4
2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιοι τα βάλει μαζί τους. -----1 2 3 4
3. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους σταματούν. -----1 2 3 4
4. Κάποιες φορές αξίζει σε έναν μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. -----
-----1 2 3 4
5. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. -----
-----1 2 3 4
6. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν τον σπουδαίο στους άλλους. -----
-----1 2 3 4
7. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. -----
-----1 2 3 4
8. Ένας μαθητής μπορεί να νιώθει μεγάλος και σκληρός όταν παρενοχλεί. -----
-----1 2 3 4

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

Μέρος 5 – Επικίνδυνες Συμπεριφορές

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά έκανες κάτι που θα μπορούσε να σε βλάψει.

Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

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

1. Είχα μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο. -----
----1 2 3 4 5
2. Μπλέχτηκα σε καβγά. -----1 2 3 4 5
3. Κάπνισα τσιγάρα. -----1 2 3 4 5
4. Ήπια 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε διάστημα λίγων ωρών. -
----1 2 3 4 5
5. Έκανα χρήση απαγορευμένων ουσιών. -----1 2 3 4 5
6. Σκέφτηκα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
7. Σχεδίασα πώς να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
8. Προσπάθησα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5

Μέρος 6 – Παρενόχληση και Αδιαλλαξία

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

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

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

5. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. -----1
2 3 4

Μέρος 7 – Πώς είναι οι φίλοι μου

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

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

1. Αριθμός των στενότερων φίλων σου που πηγαίνουν σ' αυτό το σχολείο. -----
-1 2 3 4 5
2. Αριθμός φίλων που είναι αγαπητοί στους δασκάλους. -----1 2 3 4
5
3. Αριθμός φίλων που έχουν συμμετάσχει σε σχολικές ομάδες/ομίλους. -----1 2 3 4 5
4. Αριθμός φίλων που μπορεί να έμπλεκαν με την αστυνομία για κάποια πράγματα που έκαναν. -----1 2 3 4 5
5. Αριθμός φίλων που αρέσουν στους περισσότερους μαθητές. -----
--1 2 3 4 5
6. Αριθμός φίλων που μπλέκουν σε φασαρίες με τους δασκάλους ή με τον διευθυντή. -----
--1 2 3 4 5
7. Αριθμός φίλων που είχαν μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο.
--1 2 3 4 5
8. Αριθμός φίλων που έμπλεξαν σε καβγά. -----1 2 3 4 5
9. Αριθμός φίλων που κάπνισαν τσιγάρα. -----1 2 3 4 5
10. Αριθμός φίλων που ήπιαν 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε
διάστημα λίγων ωρών. -----1 2 3 4 5
11. Αριθμός φίλων που έκαναν χρήση απαγορευμένων ουσιών. -----1 2 3 4 5
12. Αριθμός φίλων που προσπάθησαν να βλάψουν τον εαυτό τους. -----1 2 3 4 5

Μέρος 8 – Πώς αισθάνθηκα

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

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

1. Ένιωσα λυπημένος/η. -----1 2 3 4 5
2. Ένιωσα μοναξιά. -----1 2 3 4 5
3. Ένιωσα αισιόδοξα για το μέλλον. ----1 2 3 4 5
4. Είχα περιόδους κλάματος. ----- -1 2 3 4 5
5. Δεν είχα διάθεση να φάω. ----- -1 2 3 4 5
6. Απολάμβανα τη ζωή. -----1 2 3 4 5

7. Ήθελα να μετράνε περισσότερο τα αισθήματά μου στους ανθρώπους γύρω μου. -----
1 2 3 4 5

Μέρος 9 – Πώς είναι το σχολείο μου

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

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

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

Μέρος 10 – Γονική υποστήριξη στο σχολείο

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

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

1. Οι γονείς μου ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο σχολείο. -----1 2 3 4
2. Οι γονείς μου πηγαίνουν στις σχολικές συναντήσεις ή σε άλλες σχολικές
δραστηριότητες. ---1 2 3 4
3. Οι γονείς μου με υποστηρίζουν στις σχολικές δραστηριότητές μου. -----1 2 3 4
4. Οι γονείς μου γνωρίζουν πολλά για το τι κάνω στο σχολείο. -----1 2 3 4
5. Οι γονείς μου με ρωτούν πώς ήταν η μέρα μου στο σχολείο. -----1 2 3 4

B) Index of Empathy for Children and Adolescents

Αγαπητέ μαθητή /αγαπητή μαθήτρια,

Σε παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν το περιεχόμενο δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

| | ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | | |
|----|--|------------|------------|
| 1 | Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίξει. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 2 | Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 3 | Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 4 | Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 5 | Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 6 | Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 7 | Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 8 | Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 9 | Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 10 | Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 11 | Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 12 | Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 13 | Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 14 | Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |

| | | | |
|----|--|------------|------------|
| 15 | Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίει χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 16 | Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 17 | Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 18 | Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 19 | Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 20 | Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίει οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 21 | Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 22 | Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |