

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Πτυχιακή Εργασία**

*Θέμα: Παιδιά που δεν εκφοβίζονται: Τα συναισθήματα του «ανήκειν» στο σχολείο ή οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού κάνουν τη διαφορά;*

Όνοματεπώνυμο: Τσιακυρούδη Σοφία

A.M. 1010045

Επόπτριες: Ε. Ανδρέου

Ε. Διδασκάλου

**ΒΟΛΟΣ**

**2014**

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής



*Παιδιά που δεν εκφοβίζονται: Τα συναισθήματα του «ανήκειν» στο σχολείο  
ή οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού κάνουν τη  
διαφορά;*

**Όνοματεπώνυμο: Γσιακυρούδη Σοφία**

**A.M. 1010045**

**Επόπτριες: Ε. Ανδρέου**

**Ε. Διδασκάλου**

**ΒΟΛΟΣ, 2014**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12806/1 ΠΕΑ  
Ημερ. Εισ.: 11-08-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2014  
ΤΣΙ

## *Ευχαριστίες*

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες της παρούσας εργασίας, κα Ελένη Ανδρέου και κα Ελένη Διδασκάλου, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα είχα εκπονήσει την παρούσα εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Χριστίνα Ρούσση- Βέργου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με υποστηρίζει σε κάθε βήμα και με κάνει να πιστεύω στον εαυτό μου.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
2. Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ .....	8
2.1. Ορισμοί.....	8
2.2. Περιγραφή φαινομένου .....	9
3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ .....	12
3.1. Οικογενειακοί παράγοντες .....	12
3.2. Σχολικοί παράγοντες .....	13
3.3. Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες .....	14
3.4. Ατομικοί παράγοντες .....	15
4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ .....	17
5. ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΣΤΑ ΑΝΘΕΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ .....	20
5.1. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού .....	21
5.2. Τα συναισθήματα του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο .....	26
6. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	28
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	31
1. ΜΕΘΟΔΟΣ .....	31
1.1. Συμμετέχοντες .....	31
1.2. Μετρήσεις .....	32
1.2.1. Θυματοποίηση.....	32
1.2.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού.....	32
1.2.3. Συναισθήματα του ανήκειν .....	33
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	35
2.1. Αυτό- αναφορά έκθεσης στον εκφοβισμό .....	35
2.2. Περιγραφή των Μέσων Όρων και των Τυπικών Αποκλίσεων στις Ερωτήσεις των Κλιμάκων.....	36
2.2.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	36
2.2.2. Συναισθήματα του ανήκειν .....	36

2.4.1.	Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	44
2.4.2.	Συναισθήματα του Ανήκειν.....	45
2.4.3.	Σύγκριση στρατηγικών αντιμετώπισης και συναισθήματος του ανήκειν .....	46
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	47
	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	50
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	52
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	56

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο στις δυτικές κοινωνίες αποτελεί μία πολύ σημαντική δομή για τα παιδιά, καθώς βοηθά στην παροχή γνώσεων, αλλά ακόμη πιο πολύ στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Gilligan, 1997). Ωστόσο, ιδιαίτερα απασχολεί τη σχολική κοινότητα τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του «Σχολικού Εκφοβισμού» ή αλλιώς «Bullying». Στις έρευνες έχουν μελετηθεί εκτενώς παράγοντες (Ames, 1996· Huang, Hong, & Espelage, 2013· Vassallo, Edwards, Renda, & Olsson, 2014) που συνδέονται με τον εκφοβισμό των παιδιών στο σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι οικογενειακοί (Davidov & Grusec, 2006· Jones, Eisenberg, Fabes, & MacKinnon, 2002· Mize, Pettit, & Meece, 2000) και σχολικοί (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013· Newman-Carlson, Horne, & Bartolomucci, 2000) ή κοινωνικοί (Espelage & Swearer, 2003· Lakayo, 1995) και ατομικοί (Newman-Carlson κ.ά., 2000· Rigby, 2008a). Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών, καθιστώντας τα ευάλωτα στον εκφοβισμό, με αποτέλεσμα να γίνονται θύματα. Από την άλλη, έχει ενδιαφέρον η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των παιδιών που δεν εκφοβίζονται, ώστε να βρεθούν ποια είναι τα στοιχεία αυτά, που καθιστούν τα παιδιά ανθεκτικά στον εκφοβισμό. Αναφερόμαστε στην ανθεκτικότητα, καθώς, όπως βρήκε ο Donnon (2010), οι μαθητές που παρουσιάζουν ισχυρή ανθεκτικότητα στον εκφοβισμό, είναι και αυτοί που εμπλέκονται λιγότερο ή καθόλου σε εκφοβιστικά περιστατικά. Με τον όρο ανθεκτικότητα, αναφερόμαστε σε μια έννοια, που, σύμφωνα με τον Rutter (2006), αφορά τη σχετική αντίσταση ενός ατόμου σε καταστάσεις κινδύνου, καθώς και στην ικανότητα κάποιου να καταπολεμά το άγχος και τις δύσκολες, προβληματικές καταστάσεις (όπ. αναφ. στο Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010). Μια τέτοιου είδους προβληματική και δύσκολη κατάσταση αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός, σύμφωνα με τους Beightol, Jeverson, Gray, Carter και Gass (2009).

Υπάρχουν, λοιπόν, κάποια ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να καθιστούν τα παιδιά περισσότερο ή λιγότερο ανθεκτικά στο σχολικό εκφοβισμό. Τα ατομικά

χαρακτηριστικά μπορεί να είναι, σύμφωνα με τον Rigby (2002) η διεκδικητικότητα, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική προσαρμογή, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, η καλή υγεία (ψυχική και σωματική), όπως και άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια. Στα κοινωνικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το κοινωνικό πλαίσιο, το κλίμα της τάξης, τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και οι κύριες αξίες του σχολείου (Mykota & Muhajarine, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως εξετάζονται αρκετά δύο από τους παραπάνω παράγοντες: τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο και, πολύ περισσότερο, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά στα συναισθήματα του ανήκειν, τα ευρήματα πολλών ερευνών (Bond, Butler & Thomas, 2007· Cunningham, 2007· Furlong, Sharkey, Quirk & Diwdy, 2011) συμφωνούν στο ότι η θετική αντίληψη των μαθητών για το σχολείο, καθώς και το «δέσιμο» που νιώθουν με το σχολείο τους, δρουν σαν προστατευτικοί παράγοντες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (όπ. αναφ. στο Κοκκέβη κ.ά., 2010). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Κοκκέβη κ.ά. (2010, σ. 7), *«φαίνεται πως οι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών,(...) καθώς και στην βελτίωση του σχολικού κλίματος, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την ανάπτυξη μιας ουσιαστικότερης επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών»*. Αντίστοιχα, σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, έχει φανεί πως το κατά πόσο ένα παιδί θα παραμείνει θύμα εκφοβισμού για σύντομο ή μεγάλο χρονικό διάστημα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο (αποτελεσματικές ή μη στρατηγικές- προσέγγισης ή αποφυγής) που το ίδιο αντιμετωπίζει τον εκφοβισμό που δέχεται (Kanetsuna, Smith & Morita, 2006). Στην παρούσα εργασία θα δοθεί έμφαση στους δύο αυτούς παράγοντες: τις στρατηγικές αντιμετώπισης έναντι του σχολικού εκφοβισμού και τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο, που αφορούν σε ατομικούς και κοινωνικούς αντίστοιχα παράγοντες.



## 2. Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει δραματικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά παιδιών, κι έτσι καθιστά το σχολείο λιγότερο κατάλληλο για την πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε, λοιπόν, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας ορισμούς και συζητώντας τα χαρακτηριστικά του.

### 2.1. Ορισμοί

Αν και ο σχολικός εκφοβισμός έχει τις ρίζες του στο μακρύ παρελθόν και δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο, τα τελευταία χρόνια πλήθος ερευνών έχει στραφεί σε αυτόν. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει, προκειμένου να βρεθεί ένας ορισμός για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και το πώς αυτός διαφοροποιείται σε σύγκριση με τα απλά φιλικά πειράγματα. Ο Rigby (2008b, σ. 22) ορίζει τον εκφοβισμό ως *«τη συστηματική κατάχρηση εξουσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις»*.

Ένας άλλος ορισμός, που δόθηκε από τον Olweus (2009, σ. 29), αναφέρει πως *«ένας μαθητής εκφοβίζεται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών»*. Με τον όρο αρνητικές πράξεις εννοούμε βρισιές, απειλές, πειράγματα, παρατσούκλια, κοροϊδία, διάδοση αβάσιμων φημών, χτυπήματα, κλωτσιές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, σεξουαλική κακοποίηση, καθώς και τον αποκλεισμό, την απομόνωση, την υποτίμηση ή και άλλες ενέργειες, όπως συναισθηματική κακοποίηση (Olweus, 1993· Veenstra et al., 2005).

Μια ακόμη προσπάθεια ορισμού του φαινομένου έγινε από τους Whitney και Smith (1993, σσ. 92-93), οι οποίοι αναφέρουν το εξής: *«Θεωρούμε ότι ένα παιδί εκφοβίζεται όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών λένε άσχημα και δυσάρεστα πράγματα σε αυτό. Εκφοβισμός είναι, επίσης, όταν κάποιος χτυπάνε, κλωτσάνε, απειλούν, κλειδώνουν σε δωμάτιο, στέλνουν δυσάρεστες σημειώσεις, όταν δε μιλούν ποτέ σε κάποιον και άλλες τέτοιες συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές συμβαίνουν συχνά και είναι δύσκολο για το παιδί που εκφοβίζεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ακόμη, εκφοβισμός αποτελεί το να πειράζουν ένα παιδί επανειλημμένα με άσχημο τρόπο. Ωστόσο, δε θεωρείται εκφοβισμός όταν δυο παιδιά της ίδιας περίπου σωματικής δύναμης έχουν έναν περίεργο καυγά ή έναν τσακωμό»*.

## 2.2. Περιγραφή φαινομένου

Αρχικά, είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις εκφοβιστικές πράξεις από τις απλές εκφράσεις επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων, επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, καθώς πολλές φορές, όπως αναφέρεται παρακάτω, οι εμπλεκόμενοι δυσκολεύονται να καθορίσουν ποιες συμπεριφορές αποτελούν εκφοβισμό. Στην προσπάθειά τους να διαχωρίσουν τις εκφοβιστικές από τις μη εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι Smith και Sharp (1994) αναφέρουν πως συμπεριφορές, όπως τα πειράγματα, ο αποκλεισμός ή τα χτυπήματα είναι ανεπιθύμητες συμπεριφορές σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων. Ωστόσο, θεωρούν πως οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζονται ως εκφοβιστικές, όταν συμβαίνουν συστηματικά, κατ' επανάληψη και σκοπίμως, έχοντας ως στόχο συγκεκριμένα άτομα, και ειδικότερα όταν υπάρχει διαφορά δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Σύμφωνα με τον Olweus (1994), ένα άτομο εκφοβίζεται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων ατόμων. Για να θεωρηθεί, τελικά, μια συμπεριφορά ως εκφοβισμός, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα, με σταθερή συχνότητα, δηλαδή να συμβαίνει σχεδόν σε καθημερινή βάση και για πολλούς μήνες (Leymann, 1996). Αυτό σημαίνει πως ένα μόνο περιστατικό δεν αποτελεί εκφοβισμό, αν και μερικοί ερευνητές (Randall, 1991· Rigby, 2002· Stephenson & Smith, 1991) πιστεύουν πως εκφοβισμό συνιστούν και μεμονωμένες συμπεριφορές, που προκαλούν ψυχικό τραύμα (όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011). Επιπλέον, βασική διαφορά για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστική, είναι η διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, πράγμα το οποίο καθιστά το θύμα αδύναμο να αμυνθεί και το τοποθετεί σε μειονεκτική θέση έναντι του θύτη (Olweus, 2009). Η διαφορά δύναμης μπορεί να είναι είτε σωματική, είτε ψυχολογική, όπως μεγαλύτερη σωματική δύναμη, περισσότερη αυτοπεποίθηση, σιγουριά, διεκδικητικότητα, ανώτερες κοινωνικές ή χειριστικές δεξιότητες, υψηλότερη κοινωνική θέση ή ικανότητα επιβολής (Rigby, 2008b). Επιπλέον, μια εκφοβιστική πράξη χαρακτηρίζεται και από το γεγονός ότι δεν αποτελεί μία τυχαία πράξη, αλλά μία αδικαιολόγητη μελετημένη πράξη με σκοπό την άσκηση εξουσίας, για την ευχαρίστηση του θύτη (Smith & Sharp, 1994).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Παραδείγματα αυτών είναι η λίστα του Olweus για τις αρνητικές πράξεις, που δίνονται

παραπάνω. Ωστόσο, υπάρχει μια κοινώς αποδεκτή και πιο σαφής διάκριση των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού. Γίνεται, λοιπόν, διαχωρισμός σε άμεσες και έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ανάλογα με τον τρόπο που ο θύτης θα ασκήσει εξουσία στο θύμα (Smith & Sharp, 1994). Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός, λεκτικός, ηλεκτρονικός/διαδικτυακός ή να έχει τη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Όπως αναφέρει η Ανδρέου (2001, σ. 44) «η άμεση θυματοποίηση (εκφοβισμός) αφορά ανοικτές σωματικές ή/και λεκτικές επιθέσεις, οι οποίες συνήθως εντοπίζονται εύκολα, ενώ η έμμεση καλυμμένες μορφές λεκτικής ή/και μη λεκτικής επιθετικότητας».

Όσον αφορά την πρώτη μορφή εκφοβισμού, το σωματικό εκφοβισμό, αυτός συμβαίνει, όταν κάποιος δέχεται χτυπήματα, κλωτσιές, τσιμπήματα, όταν του αρπάζουν ή του καταστρέφουν τα προσωπικά του αντικείμενα. Ο σωματικός εκφοβισμός είναι κατά βάση άμεση μορφή εκφοβισμού, στην οποία φαίνεται πως οι μαθητές συνηθίζουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους, ενώ προσπερνούν την κοινωνική απομόνωση (Naylor, Cowie, & Del Rey, 2001). Κάτι άξιο αναφοράς είναι πως τα αγόρια χρησιμοποιούν πιο συχνά αυτή τη μορφή εκφοβισμού σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Ο λεκτικός εκφοβισμός, ο οποίος εξίσου θεωρείται κατά κύριο λόγο άμεση μορφή εκφοβισμού, αφορά συμπεριφορές όπως ο σαρκασμός, το πείραγμα, ο χλευασμός, οι ανοιχτές απειλές, οι ειρωνείες, τα υποτιμητικά σχόλια, ο χαρακτηρισμός με επίθετα, οι βρισιές, ο εκβιασμός ή και τα εξευτελιστικά πειράγματα. Βέβαια, μπορεί να έχει και τη μορφή έμμεσου εκφοβισμού μέσα από συμπεριφορές, όπως η χειραγώγηση, το επίμονο βλέμμα, ή η χρήση φράσεων ή λέξεων που ανασύρουν κακές μνήμες στο άτομο από δυσάρεστα γεγονότα της ζωής του. Επίσης, όπως αναφέρει η Ανδρέου (2011, σ. 47) «έμμεση είναι όταν εκδηλώνεται με συκοφαντίες, κακοήθη κουτσομπολιά, φαινομενικά αθώα πειράγματα, σχόλια και αστεϊάκια, καλυμμένες απειλές και ειρωνείες, διάδοση αβάσιμων φημών, υπονοούμενα και υπαινιγμούς, ψευδολογίες, δυσνόητα μηνύματα κ.ά, τα οποία πολύ δύσκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως θυματοποιητικές πρακτικές».

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, απ' την άλλη είναι ο συστηματικός αποκλεισμός κάποιου από τις κοινωνικές ομάδες. Συχνά συνδέεται με την τελευταία μορφή εκφοβισμού, τον έμμεσο εκφοβισμό. Αυτή η μορφή εκφοβισμού είναι πιο δύσκολα αντιληπτή, καθώς, από την έρευνα της Ανδρέου (2006) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν, ότι εκφοβισμό αποτελούν αποκλειστικά οι συμπεριφορές εκείνες, οι οποίες θέτουν σε άμεσο κίνδυνο το θύμα, όπως οι σωματικές επιθέσεις, οι απειλές και ο εξαναγκασμός του θύματος να κάνει πράγματα που δεν θέλει. Αντίθετα, δεν θεωρούσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό ως

μια μορφή εκφοβισμού. Παραδείγματα έμμεσου εκφοβισμού είναι η διάδοση άσχημων φημών, η απαγόρευση να κάνουν με κάποιον παρέα. Στην ευρεία αυτή κατηγορία εκφοβισμού περιλαμβάνονται και συμπεριφορές, όπως η έκφραση βίας όσων έχουν σχέσεις με το θύμα ή και η κριτική της εμφάνισης κάποιου ή η αποφυγή του, λόγω κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η εθνικότητα, το χρώμα, η φυλή ή η θρησκεία (Μάλαμα, 2010).

Τέλος, υπάρχει και ένας ακόμη τύπος εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός. Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό οι θύτες χρησιμοποιούν κυρίως τον υπολογιστή και το κινητό τηλέφωνο, με σκοπό να πληγώσουν άλλους μέσα από εικόνες, βίντεο, ηχογραφημένα μηνύματα, ιστοσελίδες, chat-rooms, emails ή ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Άλλες μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τους O'Higgins, Norman και Connolly (2011), θεωρούνται οι απειλές, η παρενόχληση/ παρακολούθηση, ο εξευτελισμός και η δυσφήμιση, ο αποκλεισμός, η πειρατεία ή η πλαστοπροσωπία και η αποκάλυψη μυστικών (όπ. αναφ. στο Paul, Smith, & Blumberg, 2012).

Στον εκφοβισμό συμμετέχουν άτομα με διαφορετικούς ρόλους. Συγκεκριμένα, υπάρχουν οι θύτες, τα θύματα, οι θύτες/ θύματα και οι μη εμπλεκόμενοι/ θεατές (Atik & Guneri, 2013· Ball et al., 2008· Gumpel, Zioni-Koren, Bekerman, 2014· Habashy, 2013). Μερικοί, βέβαια προσθέτουν στις κατηγορίες αυτές και άλλη μία, τα πιθανά θύματα. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα θύματα, και κυρίως με τους μη εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού.

### 3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Οι λόγοι που ένα παιδί θα οδηγηθεί σε εκφοβιστική συμπεριφορά ή θα πέσει θύμα εκφοβισμού μέσα στο σχολείο είναι πολλοί. Αυτοί μπορεί να έχουν τις ρίζες τους στην οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο ή το ίδιο το άτομο. Οι αιτιολογικοί αυτοί παράγοντες, λοιπόν, παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί πως γύρω από το θέμα του εκφοβισμού επικρατεί μια σειρά εσφαλμένων αντιλήψεων, όπως η αντίληψη των Ball et al. (2007), ότι ο εκφοβισμός μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. Σύμφωνα με αυτήν, οι βιολογικοί/ γενετικοί παράγοντες δημιουργούν μια προδιάθεση για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, αν και η εκδήλωσή τους, τελικά, όπως αναφέρουν οι Capaldi & Patterson (1994), εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011). Ο Olweus (1995) κάνει αναφορά σε τρεις μύθους σχετικά με τον εκφοβισμό. Ο πρώτος, αφορά την αντίληψη ότι ο εκφοβισμός είναι απόρροια του μεγάλου μεγέθους μιας σχολικής τάξης ή ενός σχολείου, ο δεύτερος ότι οφείλεται στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ως προς την απόκτηση μεγαλύτερων βαθμών στο σχολείο ή αντίθετα στην αποτυχία στο σχολείο, και ο τρίτος αναφέρεται στις διαφορές της εμφάνισης, ως παράγοντας που καθιστά τα παιδιά θύματα εκφοβισμού. Όσον αφορά τον τελευταίο αυτό μύθο, υπάρχει η εσφαλμένη αντίληψη ότι παιδιά που είναι παχουλά, φορούν γυαλιά, έχουν κόκκινα μαλλιά ή μιλούν σε μία ασυνήθιστη διάλεκτο είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού, σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις.

#### 3.1. Οικογενειακοί παράγοντες

Ένας πολύ σημαντικός λόγος που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι η ενδοοικογενειακή βία, καθώς και τα αρνητικά πρότυπα των γονέων, τα οποία υιοθετούν τα παιδιά. Η αυταρχικότητα των γονέων, και οι τιμωρητικοί τρόποι πειθαρχίας δίνουν στα παιδιά το μήνυμα πως για να πετύχουν το σκοπό τους, ο κατάλληλος τρόπος έκφρασης είναι να βλάψουν τον άλλο (Μάλαμα, 2010). Όπως αναφέρει ο ίδιος, αυτό

γίνεται στην περίπτωση που τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει πως τιμωρείται η πράξη και όχι το άτομο. Κάτι ακόμη είναι η αδιαφορία από μέρους των γονιών του παιδιού, η έλλειψη επικοινωνίας και υποστήριξη, καθώς, σύμφωνα με τον Schneider (2000), υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της επιθετικότητας των γονέων και της επιθετικότητας των παιδιών έναντι των συνομηλίκων τους.

Έρευνες έχουν δείξει πως η κοινωνική επάρκεια των παιδιών, δηλαδή το κατά πόσο καλά τα καταφέρνουν στις κοινωνικές τους σχέσεις, η οποία εξαρτάται τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, έχει άμεση σχέση με τις στρατηγικές που επιλέγουν σε περιπτώσεις εκφοβισμού (Wilton, Craig, & Pepler, 2000), ενώ παράλληλα σχετίζεται με τη συμπεριφορά των γονιών τους (Mize et al., 2000). Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Chan (2011), το εάν τα παιδιά θα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, και κατ' επέκταση θα τα πηγαίνουν καλά με τους συνομηλίκους τους, εξαρτάται από την αυταρχικότητα των γονέων (Baumrind, 1989), από την γονική υπευθυνότητα και ζεστασιά (Davidov & Grusec, 2006), από τον ασφαλή δεσμό γονιού- παιδιού (Kerns et al., 1996), καθώς και από τη θετική αντίδραση των γονιών στην έκφραση των συναισθημάτων εκ μέρους του παιδιού (Jones κ.ά., 2002). Αυτό συμβαίνει, γιατί, για παράδειγμα, αν οι γονείς αντιδράσουν με κατανόηση σε μια περίπτωση έκφρασης συναισθημάτων του παιδιού, αυτό μπορεί να μοντελοποιήσει την αντίδραση αυτή και να τη μεταφέρει σε μια αντίστοιχη περίπτωση με έναν συνομήλικο (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Όλα τα παραπάνω έχουν σημαντική επίδραση στο εάν τα παιδιά θα αποτελούν στόχο μιας εκφοβιστικής κατάστασης, καθώς τα χαμηλά επίπεδα φροντίδας των γονέων προς τα παιδιά τους και οι εχθρικές συμπεριφορές συνδέονται με δυσλειτουργικές κοινωνικές σχέσεις (Randall, 2001), γεγονός που συνεπάγεται υψηλό κίνδυνο για θυματοποίηση (Smith & Myron-Wilson, 1998). Ωστόσο, παρ' όλα τα παραπάνω, είναι αδιαμφισβήτητο αυτό που βρήκαν οι Veenstra et al. (2005), ότι από μόνος του ο τύπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού δεν μπορεί να αποτελεί παράγοντα πιθανής έκθεσης σε θυματοποίηση (όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011).

### **3.2. Σχολικοί παράγοντες**

Το ήθος του σχολείου, δηλαδή η πολιτική συμπεριφοράς που υιοθετεί και η στάση που κρατά σε διάφορες καταστάσεις, παίζει καθοριστικό ρόλο στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Αυτό συμβαίνει, γιατί το ήθος του σχολείου είναι αυτό που ορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών, δηλαδή το εάν θα νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο, αν θα φέρονται με σεβασμό

και φροντίδα ή εάν θα βλέπουν τους γύρω τους ανταγωνιστικά, με αποτέλεσμα να τους είναι πιο εύκολο να φτάσουν στη θυματοποίηση των συμμαθητών τους (Rigby, 2008a).

Επιπλέον, έχει φανεί πως υπάρχουν κάποιοι ενδοσχολικοί παράγοντες, που συντηρούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους Newman-Carlson et al. (2000) οι σχολικοί αυτοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη, αλλά και τη διατήρηση του εκφοβισμού είναι η σχολική πειθαρχία, η ενίσχυση εκφοβιστικών συμπεριφορών από το προσωπικό του σχολείου ή η παράβλεψή τους, η ύπαρξη επιθετικών προτύπων από τους συνομήλικους και η ύπαρξη επιθετικών προτύπων από το προσωπικό του σχολείου ή η χρήση από αυτούς καταναγκαστικών συμπεριφορών (όπ. αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011). Επιπλέον, οι Goldweber et al. (2013), αναφέρουν πως οι μαθητές που θεωρούν πως το σχολείο τους δεν είναι ασφαλές και υποστηρικτικό, τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε εκφοβιστικά περιστατικά, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που νιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη στο σχολείο (Bradshaw, Sawyer, & O' Brennan, 2009).

Ακόμη μία σχολική αιτία για εκφοβισμό μπορεί να αποτελεί η πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων. Μιλώντας για την ομάδα των συνομηλίκων εννοούμε τη φύση και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων, καθώς και το κλίμα των σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο. Η επίδραση των συνομηλίκων στα περιστατικά του εκφοβισμού έχει απασχολήσει τους ερευνητές περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα (Espelage, 2003, 2004) όπως αναφέρουν οι Ψάλτη κ.ά. (2012). Οι ίδιες αναφέρουν πως, μπορεί η πλειοψηφία των συνομηλίκων να μη λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όμως δρουν με τέτοιο τρόπο, που είτε προκαλούν είτε διατηρούν το φαινόμενο. Μάλιστα, έρευνες (Olson, 1992· Olweus, 1994· Perry, Kusel, & Perry, 1988) έχουν βρει πως η θυματοποίηση συνδέεται στενά με την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (όπ. αναφ. στο Wilton & Craig, 2000).

### *3.3. Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες*

Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες στην αλληλεπίδραση των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που επηρεάζουν με τη σειρά τους την γένεση του εκφοβισμού στο σχολείο. Κάποιοι από αυτούς, σύμφωνα με τον Lacayo (1995), είναι η συνεχής ανοχή βίας και η κατάχρηση εξουσίας, όπως παρουσιάζεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (όπ. αναφ. στο (Μάλαμα, 2010). Καθημερινά βλέπουμε στην τηλεόραση βία ή ακούμε γι' αυτή στο ραδιόφωνο. Επιπλέον, οι Parke & Slavy (1983), όπως και ο Lacayo (1995) πιστεύουν πως τα παιδιά, που ακόμη διαπλάθουν το χαρακτήρα τους, επηρεάζονται άμεσα από αυτά τα

πρότυπα συμπεριφοράς, καθώς συνηθίζουν στη θέα της βίας, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο φαινόμενα εκφοβισμού, αντί να τα περιορίζουν (όπ. αναφ. στο (Μάλαμα, 2010). Την ίδια επιρροή ασκούν και τα βιντεοπαιχνίδια, δεδομένου ότι πολλά παιδιά περνούν ατελείωτες ώρες μπροστά στον υπολογιστή ή στα video games, παίζοντας παιχνίδια με ξύλο και όπλα, τα οποία, όπως αναφέρουν οι Anderson & Bushman (2001) «προκαλούν επιθετική διέγερση και μειώνουν τις προ-κοινωνικές συμπεριφορές» (όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011, σ. 224).

Τέλος, οι Whitney και Smith (1993) βρήκαν πως τα παιδιά που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Κατ' επέκταση η γειτονιά στην οποία μεγαλώνει το παιδί παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση και διατήρηση εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα παιδιά (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012).

### **3.4. Ατομικοί παράγοντες**

Σύμφωνα με τους Kochenderfer και Ladd (1996), τα παιδιά που νιώθουν εντονότερα το αίσθημα μοναξιάς στο σχολείο, αλλά και την αντιπάθεια προς το σχολείο, τείνουν να είναι συχνότερα θύματα εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο (όπ. αναφ. στο Rigby, 2002). Φαίνεται, λοιπόν, πως τα παιδιά που εκφοβίζονται τείνουν να έχουν χαμηλή αυταξία και αυτοεκτίμηση (Andreou, 2000· O'Moore, 2000· Slee & Rigby, 1993), να είναι μη- διεκδικητικά (Olweus, 1991), να μη διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες (Tim Field, 1999) και να είναι σχετικά μη συνεργάσιμα (Schwartz, 2000· Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003), να είναι εσωστρεφή (Randall, 2001), λιγότερο δυνατά σωματικά (Olweus, 1993), να μην διαθέτουν ομαδική νοοτροπία, ούτε ανταγωνισμό (Tim Field, 1999), να τους λείπει η αυτοκυριαρχία, να είναι μοναχικά και απομονωμένα και τέλος, όπως βρήκε η Andreou (2000), να έχουν προδιάθεση για άγχος, κατάθλιψη ή ακόμα και αυτοκτονία (όπ. αναφ. στο Rigby, 2002). Οι Egan και Perry (1998) στη μελέτη τους συμπέραναν πως είχαν χαμηλή αυτό-εικόνα τα παιδιού που δήλωναν πως επιθυμούν να τα συμπαθούν οι συμμαθητές τους και τα οποία δυσκολεύονται εξαιρετικά να κάνουν φίλους. Από τα παραπάνω φαίνεται η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της αυτό-εικόνας και της θυματοποίησης/του εκφοβισμού. Αυτό συμβαίνει καθώς η χαμηλή αυτό-εικόνα ενός παιδιού έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, ενώ παράλληλα «ευνοεί» την πιθανότητα εκφοβισμού, ενώ, αντίστοιχα, η απουσία κοινωνικών σχέσεων ή η έκθεση σε εκφοβισμό έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση της αυτό-εικόνας του (Egan & Perry, 1998).



Σύμφωνα με τους Wilton & Craig (2000), τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται πως παρουσιάζουν ελλείμματα στις συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ επιλέγουν μη αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό που βιώνουν. Κάτι που αξίζει να αναφερθεί είναι η σχέση που έχει η εμπλοκή σε περιστατικά θυματοποίησης όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θεωρούν τα παιδιά σημαντικές. Οι Paul et al. (2012) βρήκαν πως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με αυτούς που δεν συμμετάσχουν, όσον αφορά τη βαθμολογία των στρατηγικών αντιμετώπισης, συμπεριλαμβανομένων και των στρατηγικών εσωτερίκευσης και αποφυγής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που θυματοποιούνταν θεωρούσαν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές, όπως την αποφυγή του σχολείου και του θύτη, το κλάμα και τη στενοχώρια ή την απομάκρυνση από τους άλλους, για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ. Επιπλέον, όπως βρήκαν οι Goldweber et al. (2013), οι μαθητές που έχουν υψηλό βαθμό εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού φάνηκε πως νιώθουν το σχολείο τους ως ένα λιγότερο ασφαλές μέρος, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν εκφοβίζονται, ενώ είχαν ασθενέστερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο.

#### 4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν οι παράγοντες που καθιστούν τα παιδιά ευάλωτα σε περιστατικά εκφοβισμού, δηλαδή έγινε αναφορά στα παιδιά που εκφοβίζονται. Στην επιστημονική βιβλιογραφία φαίνεται να εξετάζονται ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, καθώς και αυτών που εκφοβίζουν. Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στην ομάδα εκείνη των παιδιών που δε λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών που είναι πιο ανθεκτικά στον εκφοβισμό, και που, επομένως, δεν εκφοβίζονται.

Υπάρχουν, λοιπόν, κάποιοι παράγοντες που σε μεγάλο ή μικρό βαθμό βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις και κατ' επέκταση οπλίζουν τα παιδιά έναντι της θυματοποίησης και το αντίθετο. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ατομικοί, κοινωνικοί ή και μεικτοί. Στους ατομικούς παράγοντες συγκαταλέγονται το φύλο (Underwood & Rosen, 2011) και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η διεκδικητικότητα, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική προσαρμογή (Marini, Dane, & Bosacki, 2006; Patchin & Hinduja 2010), η αυτοπεποίθηση, η ιδιοσυγκρασία, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, η καλή υγεία (ψυχική και σωματική) και τα σωματικά χαρακτηριστικά.

Στους περιβαλλοντικούς περιλαμβάνονται οι κοινωνικοί και οι οικογενειακοί. Στους πρώτους συγκαταλέγονται γενικότερα το κοινωνικό πλαίσιο, ο βαθμός εγκληματικότητας στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο, καθώς και μια δυσλειτουργική γειτονιά και ειδικότερα το κλίμα της τάξης, τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και οι κυρίαρχες αξίες του σχολείου (Mykota & Muhajarine, 2005). Στους δεύτερους ενυπάρχουν γενικά η οικογενειακή υποστήριξη, η σταθερότητα και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Arseneault, Bowes, & Shakoor 2010) και ειδικότερα η θετική αντιμετώπιση των παιδιών από τους γονείς τους (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010).

Βεβαίως, υπάρχουν και οι μεικτοί, καθώς όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ποτέ δεν εμφανίζονται μεμονωμένα. Επιπλέον, η κατάταξη σε ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες είναι βοηθητική, αφού όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελέσουν κοινωνικό ή ατομικό παράγοντα ανάλογα με τη σκοπιά που το βλέπει κάποιος. Για παράδειγμα, η κοινωνική προσαρμογή ενός ατόμου αποτελεί και κοινωνικό χαρακτηριστικό, αφού αφορά την προσαρμογή στο σύνολο.

Οι παράγοντες αυτοί, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, βοηθούν τα παιδιά με το να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους να ανταπεξέλθουν σε μια δύσκολη κατάσταση είτε με την αλλαγή ή την προσαρμογή μιας δύσκολης κατάστασης, είτε με την αλλαγή του τρόπου που τα ίδια αντιλαμβάνονται μια κατάσταση (από μη ελέγξιμη σε ελέγξιμη), είτε με το να ελέγξουν τις επιπτώσεις (σωματικές ή ψυχικές) που επιφέρει η δύσκολη κατάσταση στους ίδιους (Ανδρέου, 2011).

Στις έρευνες παρουσιάζονται κάποιες διαφορές των παιδιών που είναι ανθεκτικά στον εκφοβισμό, σε σύγκριση με παιδιά που είναι ευάλωτα, κι έτσι λαμβάνουν μέρος στο φαινόμενο. Για παράδειγμα γνωρίζουμε πως οι μαθητές που δεν εκφοβίζονται παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ψυχολογικών διαταραχών σε σχέση με τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού (Κοκκέβη κ.ά., 2010). Βέβαια, κάτι σημαντικό είναι πως τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται αποτελούν την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού (Kristensen & Smith, 2003· Olafsen & Viemero, 2000) , με αποτέλεσμα να είναι ευκολότερη η εντόπιση των χαρακτηριστικών τους. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Baldry και Farrington (2005), ενώ εξετάζονται ιδιαίτερα οι παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα συμμετοχής στον εκφοβισμό, πολύ λίγο ερευνώνται οι παράγοντες που καθιστούν τα άτομα ανθεκτικά, ώστε να μην εμπλακούν σε τέτοια περιστατικά.

Κάτι σημαντικό, λοιπόν, είναι η ανθεκτικότητα των παιδιών που δεν εκφοβίζονται. Με τον όρο ανθεκτικότητα, αναφερόμαστε σε αυτό που ορίζει ο Rutter (2006) ως μια *«διαδραστική έννοια, που αναφέρεται σε μια σχετική αντίσταση σε καταστάσεις περιβαλλοντικού κινδύνου ή στην ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς το άγχος και τις αντίξοες καταστάσεις»* (όπ. αναφ. στο Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010, σ. 809). Μια τέτοιου είδους αντίξοη κατάσταση αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός, σύμφωνα με τους Beightol, Jeverson, Gray, Carter και Gass (2009). Όσον αφορά στην ανθεκτικότητα, λοιπόν, έρευνες έχουν δείξει πως η ικανότητα να ανταπεξέρχεται κάποιος τις δυσκολίες επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι ατομικοί, οικογενειακοί, αλλά και κοινωνικοί (McVie, 2014).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την McVie (2014), όσον αφορά στους πρώτους, περιλαμβάνουν το φύλο (Underwood & Rosen, 2011), τη σχολική επίδοση (Woods & Wolke, 2004) και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, η παρορμητικότητα και η μοναξιά (Marini, Dane, & Bosacki, 2006· Patchin & Hinduja 2010). Στους δεύτερους, τους οικογενειακούς, περιλαμβάνονται η οικογενειακή σταθερότητα και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Arsenault et al., 2010), καθώς και η θετική άσκηση του γονικού ρόλου (Bowes et al., 2010). Τέλος, υπάρχουν και οι κοινωνικοί παράγοντες, δηλαδή

το κοινωνικό πλαίσιο ή το κοινοτικό επίπεδο, στα οποία συγκαταλέγονται η χαμηλή εγκληματικότητα και μια δυσμενής και αποδιοργανωμένη γειτονιά (Mykota & Muhajarine, 2005).

Η οικογένεια, και συγκεκριμένα οι γονείς, φαίνεται πως έχουν ένα δυνατό όπλο στα χέρια τους, καθώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα με διάφορες ενέργειες, τις οποίες παρουσιάζει στο βιβλίο του ο Rigby<sup>1</sup>. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Ανδρέου (2011, σ. 365), «*Φαίνεται πως τα προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολύ αποτελεσματικά, καθώς εστιάζουν στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεσμών, τη δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, την εκμάθηση χρήσιμων για τη ζωή κοινωνικών δεξιοτήτων, την παροχή στήριξης και φροντίδας, την ύπαρξη ρεαλιστικών και υψηλών προσδοκιών και την παροχή ευκαιριών για την ανάληψη ευθύνης για το τι συμβαίνει στο χώρο του σχολείου και την ουσιαστική συμμετοχή. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, της αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα, το όραμα μιας κοινής αποστολής, την ύπαρξη κοινών στόχων και αξιών απέναντι στη βία, δημιουργούν μια αντί-θυματοποιητική σχολική κουλτούρα που ενδυναμώνει τα παιδιά και τα θωρακίζει απέναντι στις καταχρηστικές διαθέσεις και συμπεριφορές της εκάστοτε εξουσίας».*

Ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι ο εκφοβισμός οφείλεται σε παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα, όπως είναι η ανθεκτικότητα σε αυτόν, ενώ οι Rivers και Shouter (1996) έχουν την αντίθετη άποψη, καθώς θεωρούν ότι είναι ένα φαινόμενο που είναι αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων. Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα ποιος παράγων φαίνεται να οπλίζει περισσότερο τα παιδιά, ώστε αυτά να είναι πιο ανθεκτικά στον εκφοβισμό και κατ' επέκταση εάν η ανθεκτικότητα αυτή έχει τις ρίζες της σε ατομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

---

<sup>1</sup> Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators can reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishings

## 5. ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΣΤΑ ΑΝΘΕΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ

Από τους παράγοντες, λοιπόν, που καθιστούν τα παιδιά λιγότερο ή περισσότερο ανθεκτικά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, συχνά στη βιβλιογραφία ερευνώνται τα συναισθήματα του ανήκειν (Goldweber et al., 2013· Goodenow, 1993) και, κυρίως, οι στρατηγικές αντιμετώπισης (Kanetsuna et al., 2006· Naylor et al., 2001· Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011). Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα, ώστε να δημιουργηθεί μια καθαρή εικόνα των προτιμήσεών τους. Ωστόσο, από τα λίγα δεδομένα που υπάρχουν, σύμφωνα με τους Olafsen και Viemero (2000), δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης που επιλέγουν οι μαθητές, σε σχέση με το ρόλο τους στον εκφοβισμό. Ωστόσο, στην έρευνα των ιδίων, οι μαθητές που δε συμμετείχαν στον εκφοβισμό, επέλεξαν με μικρότερη συχνότητα στρατηγικές αποφυγής, όπως η επιθετικότητα και η αυτό- καταστροφή. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν στην αντίληψη πως η επιλογή μη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης σχετίζεται με τη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού.

Κάτι ακόμη είναι πως οι μαθητές που είναι ανθεκτικοί στον εκφοβισμό συνηθίζουν να επιλέγουν στρατηγικές προσέγγισης, με επίλυση προβλημάτων, και όχι άλλες, λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές αποφυγής, ενώ η εξωτερίκευση φαίνεται να είναι γι' αυτούς η πιο σπάνια επιλογή στρατηγικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Kristensen & Smith, 2003). Ωστόσο, οι Paul et al. (2012), βρήκαν σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζονται σε σχέση αυτούς που δεν εκφοβίζονται, όσον αφορά στην βαθμολόγηση των στρατηγικών αντιμετώπισης, όμως η προσοχή ήταν και πάλι στραμμένη στην πρώτη κατηγορία παιδιών. Κάτι ακόμη είναι το εύρημα των Brooks et al. (2001), ότι τα χαμηλά επίπεδα επικινδυνότητας για εκφοβισμό, δηλαδή η υψηλή ανθεκτικότητα σ' αυτόν, προσφέρουν ένα εμπειρικό πλαίσιο, ώστε να μάθουμε περισσότερα για τον αντίκτυπο συμπεριφορών που ενθαρρύνουν την ορθή επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης από τα παιδιά στο μέλλον (όπ. αναφ. στο Donnon, 2014).

Όσον αφορά στα συναισθήματα του ανήκειν των παιδιών που δεν εκφοβίζονται, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να δείχνουν μια τάση των παιδιών αυτών. Ωστόσο, γνωρίζουμε πως οι μαθητές που θεωρούν το σχολείο τους μη ασφαλές και μη υποστηρικτικό,

είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Bradshaw et al., 2009, όπ. αναφ. στο Goldweber et al., 2013). Κάτι ακόμη είναι πως οι σχολικές τάξεις που εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερη εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού είναι και αυτές, οι μαθητές των οποίων αναφέρουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων του ανήκειν σε σχέση με τάξεις μεγαλύτερης εμπλοκής στον εκφοβισμό (Goldweber et al., 2013).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε τη σχέση των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού και των συναισθημάτων του ανήκειν στο σχολείο, όσον αφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι δύο αυτοί παράγοντες δεν είναι αποκομμένοι μεταξύ τους, αλλά αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Wilton et al. (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές που θα επιλέξουν οι μαθητές επηρεάζονται άμεσα από την συναισθηματική τους κατάσταση. Ωστόσο, ένα ερώτημα που δημιουργείται είναι, εάν οι παράγοντες αυτοί αποτελούν προγνωστικά της πιθανότητας εκφοβισμού στα άτομα αυτά ή είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας εκφοβισμού, καθώς, όπως λέει ο Κυριακίδης (2009), *«οι περισσότερες έρευνες έχουν συναφειακό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μη μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα αν οι δυσλειτουργίες των θυμάτων προηγούνται ή έπονται του εκφοβισμού τους»* (όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 2011, σ. 93).

### **5.1. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού**

Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο “coping strategies”. Ο όρος αυτός αφορά κατά βάση τις προσπάθειες του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις που προκαλούν άγχος (Parker & Endler, 1996). Ωστόσο, ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται, όταν αναφερόμαστε στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο εκφοβισμός αποτελεί εξίσου μια κατάσταση που προκαλεί άγχος στα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτή. Η διαδικασία αντιμετώπισης του άγχους βρίσκει εφαρμογή σε περιστατικά εκφοβισμού, όπου, σύμφωνα με τον Terranova (2009), οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν πιο αποτελεσματικές μεθόδους αντίδρασης στον εκφοβισμό, ώστε να αντιμετωπίσουν το άγχος τους και κατ’ επέκταση τον ίδιο τον εκφοβισμό (όπ. αναφ. στο Skrzypliec et al., 2011). Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εύρεση ενός πλήρους ορισμού της έννοιας αυτής, δε φαίνεται να υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός. Επιπλέον, στη χώρα μας δεν υπάρχει μια μοναδική λέξη που να μπορεί να αποδώσει το

νόημα του αγγλικού όρου “coping», γι’ αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος «στρατηγικές αντιμετώπισης», που φαίνεται να τον προσεγγίζει καλύτερα.

Γενικά οι στρατηγικές αντιμετώπισης χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Parker & Endler, 1996· Pierce, Sarason, & Sarason, 1996) : α) προσανατολισμένες στο συναίσθημα, β) προσανατολισμένες στο πρόβλημα (Parker & Endler, 1996), και γ) στρατηγικές αποφυγής (Roth & Cohen, 1986· Suls & Fletcher, 1985). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν στρατηγικές, όπως η φαντασία, η ενασχόληση με τον εαυτό, ή άλλες ενέργειες που στοχεύουν στη ρύθμιση του συναίσθηματος. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές εκείνες, οι οποίες στοχεύουν στην επίλυση του προβλήματος ή στο να επαναπροσδιορισθούν και να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές συνέπειες της εκάστοτε αγχογόνας κατάστασης. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν στρατηγικές, όπως η αναζήτηση βοήθειας ή η απόσπαση της προσοχής.

Οι Lazarus και Folkman (1984) επέλεξαν δύο από τις παραπάνω κατηγορίες, προκειμένου να διαχωρίσουν τις διαφορετικές διαστάσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τα παιδιά. Οι κατηγορίες αυτές είναι η προσέγγιση και η αποφυγή. Ο ίδιος διαχωρισμός έχει υιοθετηθεί και από άλλους ερευνητές (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001· Suls & Fletcher, 1986). Οι στρατηγικές που κατατάχθηκαν στην κατηγορία της προσέγγισης, είναι αυτές που είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να περιορίσουν τον εκφοβισμό και αναφέρονται στις προσπάθειες του ατόμου, νοητικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές, οι οποίες απευθύνονται απευθείας στο πρόβλημα, όπως η αναζήτηση βοήθειας από τους φίλους ή τους ενήλικες. Από την άλλη, στην κατηγορία της αποφυγής περιλαμβάνονταν οι στρατηγικές εκείνες, που θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικές έναντι του εκφοβισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν τις νοητικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που κατευθύνονται μακριά από την αγχογόνα κατάσταση, σε μία προσπάθεια αποφυγής από αυτήν, όπως είναι η άρνηση ή η αδιαφορία (Boekaerts, 1996).

Μια πιο λεπτομερής ομαδοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης των παιδιών έναντι του σχολικού εκφοβισμού, ήταν αυτή των Naylor et al. (2001), όπου τις χώρισαν στις εξής κατηγορίες : 1) αγνόηση/ υπομονή, 2) σωματική/ λεκτική αντεκδίκηση, 3) αποφυγή, 4) αναφορά σε κάποιον ενήλικα ή συνομήλικο, 5) υποταγή- μη αντιμετώπιση, 6) σχεδιασμός εκδίκησης. Από αυτές οι μαθητές προτιμούσαν πιο συχνά να χρησιμοποιούν την δεύτερη, δηλαδή να προσπαθούν να υπομείνουν τον εκφοβισμό ή να αγνοήσουν τον θύτη, είτε το έχουν πει σε κάποιον είτε όχι. Πολλά θύματα σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν να αποσιωπήσουν και να μην αναφέρουν το γεγονός αυτό. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως

υποστηρίζουν οι Cowie και Olafsen (1999), πολλές φορές οι μαθητές που εκφοβίζονται μπορεί να μην κατανοούν ότι πράγματι εκφοβίζονται, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της κοινωνικής απομόνωσης, ενώ και σε περιπτώσεις που το κατανοούν, μπορεί να φοβούνται την εκδίκηση του θύτη, τον εξευτελισμό των συνομηλίκων ή να μην έχουν εμπιστοσύνη στο υποστηρικτικό σύστημα του σχολείου ή της οικογένειας (όπ. αναφ. στο Naylor et al., 2001). Με το παραπάνω καταλαβαίνουμε το σημαντικό ρόλο που παίζει το επίπεδο ευαισθησίας του κάθε ατόμου στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Rigby 2008), καθώς κάποιοι φορτίζονται συναισθηματικά ευκολότερα από άλλους. Το τελευταίο εξαρτάται και από το είδος του εκφοβισμού που δέχεται το άτομο, καθώς κάποιον μπορεί, για παράδειγμα, να τον επηρεάζει περισσότερο η κοινωνική απομόνωση και η ονομασία με παρατσούκλια, ενώ κάποιον άλλο η σωματική βία.

Οι Paul et al. (2012) χρησιμοποίησαν την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Frydenberg και Lewis (1994) στην κλίμακα στρατηγικών αντιμετώπισης «*Adolescent Coping Scale*» (ACS). Στην κλίμακα, λοιπόν, αυτή οι στρατηγικές αντιμετώπισης διαχωρίζονται σε τρεις τύπους: 1) την παραγωγική αντιμετώπιση, όπως η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η χαλάρωση και η φυσική δραστηριότητα, 2) τη μη παραγωγική αντιμετώπιση, όπως η ανησυχία, η κατηγορία του εαυτού και η ευχολογία, και 3) την αναφορά σε άλλους, όπως η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, η πνευματική καθοδήγηση και η επαγγελματική βοήθεια.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί πολλές φορές η παρακάτω κατάταξη των στρατηγικών αντιμετώπισης από πολλούς ερευνητές (Kristensen & Smith, 2003· Naylor et al., 2001· Price & Dalgleish, 2010) :

1) Αναζήτηση βοήθειας και συμβουλών, όπως η αναζήτηση βοήθειας από μέλη της οικογένειας (οικογένεια), η αναφορά του περιστατικού στους γονείς ή τους κηδεμόνες (γονείς), συζήτηση με τους δασκάλους και το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι) ή επικοινωνία με έναν ειδικό υποστήριξης (γραμμή βοήθειας),

2) ανεξάρτητη προσέγγιση, όπως το να ληφθεί ενεργός δράση με το να προσπαθεί να σταματήσει αυτό που συμβαίνει (αποτροπή), να ζητήσει από τον θύτη να σταματήσει (αντιμετώπιση του θύτη), η απειλή στον θύτη (ανταπόδοση) ή η απειλή ότι θα αναφέρει το περιστατικό σε κάποιον (απειλή),

3) αποφυγή προβλημάτων, όπως το να κρατά παθητική στάση με το να αποφεύγει να πάει στο σχολείο (σχολική φοβία), να αποφεύγει το θύτη (αποφυγή), η αγνόηση και η προσπάθεια να υπομείνει τον εκφοβισμό (ανοχή), ή το να προσπαθεί να ξεχάσει ότι συνέβη (άρνηση),



4) Εσωτερίκευση των προβλημάτων, όπως το να τα βάζει με τον εαυτό του με τη μορφή κλάματος και εκνευρισμού (απελπισία), ανησυχία και στρες (άγχος), λύπηση και κατηγορία του εαυτού (κατάθλιψη) ή απόσυρση από τους άλλους (αποκοπή) και

5) Εξωτερίκευση των προβλημάτων, όπως το ξέσπασμα σε άλλους με τη μορφή εκφοβισμού (αντίδραση), ο θυμός (επιθετικότητα), βρίσιμο και κατάρες (λεκτική επιθετικότητα) ή οι φωνές και οι τσιρίδες με στόχο την εκτόνωση (φωνητική αντίδραση).

Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στην ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν την επιλογή από τα παιδιά των στρατηγικών αντιμετώπισης, που θα επιλέξουν και θα εφαρμόσουν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Cunningham et al., 1998· Naylor et al., 2001· Smith et al., 2001· Kristensen & Smith, 2003· Skrzypiec et al., 2011). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τις φυλετικές διαφορές (Olweus, 2009· Rigby, 2008a), τον ρόλο που τα παιδιά υιοθετούν στα περιστατικά εκφοβισμού (Olafsen & Viemero, 2000), την ηλικία τους (Bijttebier & Vertommen, 1998· Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996· Smith et al., 2001), αλλά και τον τύπο του εκφοβισμού που δέχονται (Kristensen & Smith, 2003). Οι φυλετικές διαφορές αναφέρονται στο γεγονός ότι τα κορίτσια προτιμούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως το να αναφέρουν τον εκφοβισμό σε κάποιον ενήλικα και να ζητήσουν βοήθεια από αυτόν (Skrzypiec et al., 2011). Οι διαφορές αυτές οφείλονται εν μέρει στη δυσκολία των αγοριών να μοιραστούν συναισθήματα για προσωπικά ζητήματα (Cunningham et al., 1998) και γενικότερα, όπως βρήκαν οι Naylor και Cowie (1999), εξαρτώνται από το τι αναμένεται από τον κοινωνικό περίγυρο να κάνει ένα αγόρι (όπ. αναφ. στο Naylor et al., 2001). Όσον αφορά στις διαφορές που οφείλονται στο ρόλο που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται πως τα παιδιά που δεν λαμβάνουν ενεργά μέρος σε αυτά επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας από τους φίλους ή την αποφυγή (Skrzypiec et al., 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Smith et al. (2001), οι διαφορές που οφείλονται στην ηλικία αφορούν την επιλογή πιο αποτελεσματικών στρατηγικών από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, σε αντίθεση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, που αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό κλαίγοντας ή αποφεύγοντάς τον (όπ. αναφ. στο Kristensen & Smith, 2003). Τέλος, την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης από τα παιδιά καθορίζει και το είδος του εκφοβισμού που θα δεχτούν, δηλαδή εάν θα είναι μια σωματική- λεκτική επίθεση, κοινωνικός αποκλεισμός ή μια έμμεση επίθεση.

Στη βιβλιογραφία, επίσης, βλέπουμε να μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές που είναι ευάλωτοι σε περιστατικά εκφοβισμού, και ως εκ τούτου εκφοβίζονται, προκειμένου να τον αντιμετωπίσουν. Αυτό γίνεται σε μια προσπάθεια να βρεθεί η πιο αποτελεσματική στρατηγική, ώστε να εκλείψει ο εκφοβισμός στα σχολεία.

Ωστόσο, δεν υπάρχει μια στρατηγική που να φαίνεται ότι προτιμάται από όλους τους θυματοποιημένους μαθητές στην πλειοψηφία, καθώς άλλες έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά προτιμούν να χρησιμοποιούν την αναζήτηση της βοήθειας (Paul, Smith, & Blumberg, 2012), ενώ άλλες την αποφυγή του προβλήματος ή την εσωτερικοποίηση, οι οποίες εξηγούνται παρακάτω. Ωστόσο, όπως βρήκαν οι Hunter και Boyle (2004), η επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης από τους μαθητές φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την εκτίμηση που οι ίδιοι κάνουν για την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής. Άλλες έρευνες πάλι έχουν δείξει πως οι μαθητές θεωρούν ως πιο αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης την υποστήριξη από το περιβάλλον, και κυρίως από την οικογένειά τους (Paul et al., 2012).

Στις έρευνες ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δηλώνει πως συμμετάσχει ενεργά στον εκφοβισμό, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, και ως εκ τούτου φαίνεται πως η πλειοψηφία των στρατηγικών αντιμετώπισης και των παρεμβάσεων κατά του σχολικού εκφοβισμού γίνονται κυρίως από αυτούς που δεν λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό (Paul et al., 2012). Το παραπάνω γεγονός θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη λεγόμενη «μαθημένη αδυναμία» (Seligman, 1975). Σύμφωνα με αυτή ένα άτομο δημιουργεί συναισθήματα αβοήθητου και αδυναμίας να ανταπεξέλθει μία δύσκολη κατάσταση, καθώς πιστεύει πως, ό,τι κι αν κάνει, δεν θα έχει κανέναν θετικό αποτέλεσμα, αφού η κατάσταση αυτή δεν περνά από το χέρι του. Με αυτό τον τρόπο αδρανεί και γίνεται παθητικός δέκτης μιας δυσάρεστης κατάστασης, στην προκειμένη περίπτωση του εκφοβισμού, προωθώντας έτσι την συνέχεια του εκφοβισμού εις βάρος του.

Μια ιδιαίτερη στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όπως φαίνεται στην ξένη βιβλιογραφία, είναι η συγχώρεση. Η συγχώρεση από μόνη της δεν αποτελεί στρατηγική αντιμετώπισης του ίδιου του εκφοβισμού, σπλίζει, όμως, τα θύματα με θετικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα με την δύναμη της συγχώρεσης ένα άτομο αποκτά και μεγαλύτερη σωματική και ψυχική υγεία, πράγμα που ίσως να τα καθιστά λιγότερα ελκυστικά στα μάτια των θυτών. Οι Egan και Todorov (2009) πρότειναν τη συγχώρεση, ώστε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν με αυτή τον συναισθηματικό πόνο της θυματοποίησης.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της συγχώρεσης, αυτή είναι ένα μέσο για να αντιμετωπίσει κάποιος τη «μη συγχώρεση» (Worthington & Wade, 1999), η οποία γεννάται μετά από περιστατικά προδοσίας, προσωπικής διαμάχης ή άλλου τύπου αδικήματα (όπ. αναφ. στο Egan και Todorov, 2009). Με τη συγχώρεση, λοιπόν, αντικαθίστανται τα αρνητικά συναισθήματα που γεννά η μη συγχώρεση, με άλλα ουδέτερα ή θετικά, τα οποία, όμως, δεν συνεπάγονται με μη αποδοχή της προηγηθείσας κατάστασης. Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν τη συγχώρεση, οι συμμετέχοντες όχι μόνο είχαν υψηλά επίπεδα συγχώρεσης, αλλά

και βελτιωμένη αυτό-εκτίμηση, αυξημένη ενσυναίσθηση και χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, θρήνου και άγχους.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η συγχώρεση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αφού αποτελεί προσωπικό ζήτημα, χωρίς να χρειάζονται κοινωνικές προσαρμογές. Με τη συγχώρεση τα άτομα νιώθουν ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο των καταστάσεων και έτσι οι μαθητές μπορούν να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά έναν ενδεχόμενο εκφοβισμό. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η συγχώρεση δεν αποτελεί τρόπο παρέμβασης κατά του εκφοβισμού, αλλά τρόπο καταπολέμησης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί ένα περιστατικό εκφοβισμού.

### *5.2. Τα συναισθήματα του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο*

Το συναίσθημα του ανήκειν αποτελεί μια σημαντική πτυχή του σχολικού κλίματος (Goldweber et al., 2013). Ο Maslow (1962) υποστηρίζει πως η κοινωνική αποδοχή και η αίσθηση της συμμετοχής είναι σημαντικές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Goodenow, 1993). Βεβαίως, ο καθένας μας μπορεί να σκεφτεί τη σημαντικότητα που έχει η αίσθηση της αποδοχής από τους γύρω μας και η συμμετοχή μας στα κοινά, δηλαδή το να «ανήκουμε» σε ένα πλαίσιο, μια ομάδα ή ένα σύνολο. Τα συναισθήματα του ανήκειν αναφέρονται κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «*sense of belongingness*». Στη χώρα μας δεν υπάρχει μία λέξη ελληνική που να αποδίδει το νόημα αυτής της φράσης, κι έτσι προτιμούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο «*συναισθήματα του ανήκειν*», που φαίνεται να είναι πιο ξεκάθαρος. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία βλέπουμε πολλές διαφορετικές έννοιες του όρου αυτού (Libbey, 2004), οι οποίες φαίνεται να αναφέρονται στις διάφορες πτυχές του συναισθήματος του ανήκειν και που, τελικά, περισσότερο μας μπερδεύουν παρά μας βοηθούν να κατανοήσουμε τι πραγματικά αποτελεί συναίσθημα του ανήκειν. Οι έννοιες αυτές είναι η σχολική εμπλοκή, η σχολική σύνδεση, ο σχολικός δεσμός, το σχολικό κλίμα, η σχολική συμμετοχή, η υποστήριξη των δασκάλων και η σχολική συνεκτικότητα/ ορθότητα (Libbey, 2004).

Λέμε, λοιπόν, πως, όταν αναφερόμαστε στα συναισθήματα του ανήκειν, μιλούμε για τα συναισθήματα της προσωπικής αποδοχής, του σεβασμού, της συμμετοχής και της υποστήριξης από το κοινωνικό πλαίσιο. Τα συναισθήματα του ανήκειν είναι εξαιρετικής σημασίας στο σχολείο, αφού, σύμφωνα με τον Weiner (1990), αποτελούν κλειδί για τη γένεση κινήτρων, και κατ' επέκταση, όπως αναφέρει ο Finn (1989), για την προσπάθεια, τη

συμμετοχή και την επικείμενη επιτυχία (όπ. αναφ. στο Goodenow, 1993). Τα συναισθήματα του ανήκειν επηρεάζουν την σχολική επίδοση των παιδιών (Goodenow, 1993) και σε περίπτωση που τα παιδιά έχουν χαμηλά συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο, οδηγούνται σε χαμηλότερη εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα, ενώ παράλληλα μπορεί να διαθέτουν υψηλό βαθμό επικινδυνότητας για θυματοποίηση. Επιπροσθέτως, όμως, φαίνεται πως επηρεάζουν και τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία (Goodenow, 1993). Αυτό γίνεται, καθώς τα παιδιά νιώθουν ότι όχι μόνο έχουν τις προσωπικές ικανότητες για να επιτύχουν, αλλά και την ασφάλεια του κοινωνικού πλαισίου, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων, για να τα καταφέρουν και να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες.

Τα συναισθήματα του ανήκειν δεν αποτελούν, όμως, αποκλειστικά κοινωνικό παράγοντα. Αντιθέτως, φαίνεται πως υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τα άτομα, ώστε να αυτά να έχουν υψηλό ή χαμηλό αίσθημα του ανήκειν. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, το κοινωνικό πλαίσιο ή αλλιώς η κοινωνική κατάσταση και το φύλο (Goodenow, 1993). Για παράδειγμα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μπορεί κάποιος να αντιλαμβάνεται κάποιες καταστάσεις ως περισσότερο φιλικές, δεκτικές και υποστηρικτικές απ' ότι πραγματικά είναι, ή αντίθετα περισσότερο απορριπτικές και ψυχρές. Επομένως, μπορεί να νιώθει ότι είναι δεκτός και ανήκει σε ένα πλαίσιο ενώ συμβαίνει το αντίθετο, και αντίστροφα. Αντίστοιχα, ως μέρος των κοινωνικών παραγόντων, κάτι το οποίο φαίνεται να επηρεάζει τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο είναι το εάν αυτό βρίσκεται σε αστική ή προαστιακή περιοχή. Η Goodenow (1993) στην έρευνά της στην Αμερική για τα συναισθήματα του ανήκειν βρήκε πως τα παιδιά που μένουν σε προαστιακές περιοχές έχουν ισχυρότερο αίσθημα του ανήκειν και αυτά που μένουν σε αστικές ασθενέστερο. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι προαστιακές περιοχές κατοικούνται από οικογένειες υψηλότερου κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου, καθώς και από το ότι στις μικρές περιοχές η κοινότητα είναι σχετικά πιο ομοιογενής (Goodenow, 1993). Βέβαια, δεν γνωρίζουμε εάν μια τέτοια υπόθεση διαφοροποιείται με βάση τα ελληνικά δεδομένα. Φαίνεται, επίσης, πως υπάρχουν φυλετικές διαφορές όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κορίτσια εμφανίζονται πιο ικανά στο να αναγνωρίζουν το κοινωνικό πλαίσιο όταν πρόκειται να εξομαλύνουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, σε σύγκριση με τα αγόρια, και ως εκ τούτου έχει φανεί πως έχουν μεγαλύτερο σκορ στα τεστ για τα συναισθήματα του ανήκειν (Goodenow, 1993).

## 6. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου 15% των μαθητών έχουν βιώσει εκφοβισμό στο σχολικό πλαίσιο. Στη χώρα μας, ωστόσο, έχει φανεί πως βιώνουν σχολικό εκφοβισμό 1 στα 10 παιδιά, όπως αναφέρει η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Επιπλέον, σύμφωνα με το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.), το 2010 8,5% του Ελληνικού μαθητικού πληθυσμού ανέφερε πως βίωσε σχολικό εκφοβισμό, τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα, με ποσοστό 15,8% του συνόλου των μαθητών να δηλώνουν πως οι ίδιοι υπήρξαν θύτες σχολικού εκφοβισμού με την ίδια συχνότητα, ενώ οι Pateraki και Houndoumadi (2001), βρήκαν πως 14,7% των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη τους λάμβαναν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύματα, ενώ 6,2% ήταν θύτες και 4,8% θύτες/θύματα. Οι Έλληνες γονείς και δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, προκειμένου να προλάβουν ή να περιορίσουν τέτοια περιστατικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Κοκκέβη κ.ά. (2010), οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό, κυρίως οι θύτες και λιγότερο τα θύματα, είναι πιο πιθανό να έχουν προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς τους ή να νιώθουν πως δεν λαμβάνουν την συναισθηματική στήριξη που χρειάζονται, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν παίρνουν μέρος σε τέτοια περιστατικά.

Φαίνεται πως, σε σύγκριση με το 2002 ο αριθμός των παιδιών που εκφοβίζουν έχει αυξηθεί, ενώ το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο, αφού οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο βιώνουν συχνότερα εκφοβισμό σε σύγκριση με μαθητές υψηλότερου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (Κοκκέβη κ.ά., 2010). Επιπλέον, οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν λαμβάνουν μέρος, πως δεν τους αρέσει το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι θύτες αναφέρουν πως λείπουν συχνά απ' το σχολείο, ενώ τα θύματα πως δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν παίρνουν μέρος σε εκφοβιστικά περιστατικά υποστηρίζουν πως ανυπομονούν να πάνε στο σχολείο, πως νιώθουν ότι ανήκουν στον πλαίσιο αυτό και πως απολαμβάνουν τα όσα κάνουν όταν βρίσκονται εκεί. Επίσης, όπως βρήκαν οι Paretaki και Houndoumadi (2001), δεν υπάρχουν φυλετικές διαφορές ως προς τον τύπο εκφοβισμού, παρά μόνο όσον αφορά στον σωματικό εκφοβισμό, τον οποίο

προτιμούν περισσότερο τα αγόρια, και στην διάδοση φημών, η οποία προτιμάται περισσότερο από τα κορίτσια (Sarouna, 2008).

Έχει φανεί πως οι νεώτεροι μαθητές, δηλαδή αυτοί που φοιτούν στο δημοτικό, είναι πιο πιθανό να εκφοβιστούν, σε σύγκριση με αυτούς που φοιτούν στο γυμνάσιο (Sarouna, 2008). Επιπροσθέτως, οι Paretaki και Houndoumadi (2001), βρήκαν και άλλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού και αυτούς του γυμνασίου, καθώς οι πρώτοι δεν παρουσιάζουν διαφορές ανά φύλο ως προς τη συμμετοχή στον εκφοβισμό, ενώ οι δεύτεροι παρουσιάζουν, με τα αγόρια να εκφοβίζουν περισσότερο από τα κορίτσια. Όπως αναφέρει η Sarouna (2008), όσο μεγαλώνουν οι μαθητές συνηθίζουν να καταφεύγουν σε πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα στο προαύλιο. Όπως αναφέρει η Γιαννακούρα (2011, σ. 51), *«Οι συμπεριφορές τύπου «δράστη συμμοριών» βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα στη χώρα μας, ενώ πιο συχνά είναι τα περιστατικά επιθέσεων ξυλοδαρμών μεταξύ μαθητών, με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο απ' ότι στο Λύκειο»*.

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει πάρει στην Ελλάδα τις διαστάσεις που έχει πάρει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Sarouna, 2008). Ωστόσο, στη χώρα μας η έρευνα στον τομέα αυτό είναι σχετικά περιορισμένη, έως μηδαμινή όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και τα συναισθήματα του ανήκειν σε σχέση με τον εκφοβισμό. Παράλληλα δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στον πληθυσμό των παιδιών που δεν εκφοβίζονται.

Επομένως, όπως είδαμε παραπάνω, υπάρχουν διάφοροι ρόλοι και μορφές σχολικού εκφοβισμού, όπως και παράγοντες που οπλίζουν τους μαθητές έναντι του εκφοβισμού αυτού και τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν τις αρνητικές ψυχικές και σωματικές συνέπειές του. Οι παράγοντες αυτοί είναι είτε ατομικοί, είτε κοινωνικοί, είτε μικτοί.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ειδικότερα των στρατηγικών αποφυγής και προσέγγισης, και του συναισθήματος του ανήκειν, στα παιδιά που δεν εκφοβίζονται (ανθεκτικότητα στον εκφοβισμό) σε σύγκριση με τα παιδιά που εκφοβίζονται.

Αναλυτικά τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνάς μας είναι:]

Αρχικά, σε περιγραφικό επίπεδο των μετρήσεων της έρευνάς μας θα διερευνηθούν οι επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας στις στρατηγικές αντιμετώπισης και στα συναισθήματα του ανήκειν.



Στη συνέχεια θα εξεταστούν τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας που είναι τα εξής:

1) Διαφέρουν τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται ως προς το βαθμό προτίμησης των στρατηγικών αποφυγής και προσέγγισης;

**Υπόθεση 1<sup>α</sup>:** Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται θα επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές προσέγγισης,

**Υπόθεση 1<sup>β</sup>:** Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται θα επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές αποφυγής σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται.

2) Διαφέρουν τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται ως προς το βαθμό του συναισθήματος του ανήκειν στο σχολείο;

**Υπόθεση 2:** Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται θα παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στα συναισθήματα του ανήκειν.

3) Οι στρατηγικές αντιμετώπισης ή τα συναισθήματα του ανήκειν συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ανθεκτικότητα των παιδιών στο σχολικό εκφοβισμό;

**Υπόθεση 3:** Υποθέτουμε ότι ένας από τους δύο παράγοντες θα συνδέεται περισσότερο με την ανθεκτικότητα των παιδιών στο σχολικό εκφοβισμό.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με κατόπιν λήψεως έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας (Τμήμα Β' Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής), Α.Π. 143 202 / Γ7 (15-11-2012) και αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο» το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με Επιστημονική Υπεύθυνη την Αναπ. Καθ. Ελένη Ανδρέου.

Κατ' αρχάς στάλθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια) της Θεσσαλίας το κάλεσμα για τη συμμετοχή στην έρευνα. Τα σχολεία που ανταποκρίθηκαν εξασφάλισαν και την έγκριση των γονέων των μαθητών. Στη συνέχεια οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είτε ηλεκτρονικά (με πρόσβαση στην ηλεκτρονική συμπλήρωσή του από τους Η/Υ του σχολείου) κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Στις περιπτώσεις όπου το σχολείο δε διέθετε Η/Υ ή υπήρχαν άλλες τεχνικές δυσκολίες, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν έντυπα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη.

#### *1.1. Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 872 μαθητές γυμνασίου, εκ των οποίων οι 435 ήταν αγόρια και οι 425 κορίτσια. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε διάφορες περιοχές της Θεσσαλίας, κυρίως από την περιοχή του Ν. Μαγνησίας (καθώς λόγω της έδρας του Π.Θ. ήταν πιο εύκολη η προσέγγιση σε σχολεία του Νομού). Οι ηλικίες των παιδιών οι οποίοι προέρχονταν και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, κυμαίνονταν από 11 έως 17 χρονών, ενώ οι περισσότεροι μαθητές ήταν 13 χρονών, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Οι μαθητές ηλικίας 11, 16 και 17 αποκλείστηκαν από την ανάλυση, με σκοπό την ομογενοποίηση, καθώς θεωρήθηκαν ακραίες



περιπτώσεις, που αποτελούσαν πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος. Επομένως, ο τελικός αριθμός παιδιών που λήφθηκαν υπόψη στις αναλύσεις ήταν 816 μαθητές.

**Πίνακας Ι: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση της ηλικία και το φύλο**

		Ηλικία							
Φύλο		11	12	13	14	15	16	17	Σύνολο
Αγόρια	Συχνότητα	2	70	166	112	66	14	5	435
	Ποσοστό	(0.5%)	(16.1)	(38.2%)	(25.7%)	(15.2%)	(3.2%)	(1.1%)	(100%)
Κορίτσια	Συχνότητα	1	53	172	115	67	17	0	425
	Ποσοστό	(0.2%)	(12.5%)	(40.5%)	(27.1%)	(15.8%)	(4%)	(0%)	(100%)
Σύνολο	Συχνότητα	3	123	338	227	133	31	5	860
	Ποσοστό	(0.3%)	(14.3%)	(39.3%)	(26.4%)	(15.5%)	(3.6%)	(0.6%)	(100%)

## 1.2. Μετρήσεις

### 1.2.1. Θυματοποίηση

Για την κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων ως θύματα ή μη του εκφοβισμού, δόθηκε η εξής ερώτηση: «Κατά το τελευταίο τρίμηνο πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει ένας ή πολλοί συμμαθητές σου στο Γυμνάσιο;». Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια κλίμακα Likert από το 1 έως το 6, δηλώνοντας ότι εκφοβίζονταν κάθε μέρα έως ποτέ αντίστοιχα. Οι μαθητές που απάντησαν ότι εκφοβίζονταν κάθε μέρα (1) έως και λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα (5) θεωρήθηκαν ως θύματα, ενώ αυτοί που απάντησαν «ποτέ» (6) κατηγοριοποιήθηκαν ως μη-θυματοποιημένοι.

### 1.2.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού

Για τον καθορισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές προσέγγισης – αποφυγής που αποτελείται από 18 ερωτήσεις (Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey & Pereira, 2011). Η μετάφραση και η

προσαρμογή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου στα ελληνικά σε μαθητές Γυμνασίου πραγματοποιήθηκε από την Andreou, κ.ά. (2012).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$  του Cronbach ήταν 0,68 για το σύνολο των ερωτήσεων, ενώ ήταν 0,58 για την υποκλίμακα της αποφυγής και 0,72 για την υποκλίμακα της προσέγγισης.

Η βασική ερώτηση ήταν «Τι θα έκανες εσύ εάν σε απειλούσαν ή σε εκφοβίζαν;». Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις αυτές σε μια κλίμακα Likert από το 1 έως το 4, δηλώνοντας πόσο συχνά χρησιμοποιούν ή θα χρησιμοποιούσαν τις παρακάτω στρατηγικές. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνταν, ώστε να δηλώνουν προσέγγιση ή αποφυγή του εκφοβισμού, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω. Αναλυτικότερα, υπήρχαν οι εξής ομάδες :

#### Στρατηγικές Προσέγγισης

- Αναζήτηση βοήθειας από ενήλικα («θα ζητούσα βοήθεια από κάποιον ενήλικα», «θα το έλεγα σε έναν καθηγητή», «θα το έλεγα στους γονείς μου/ κηδεμόνες»)
- Αναζήτηση βοήθειας από τους συνομηλίκους («θα ζητούσα βοήθεια από τους φίλους μου»)
- Υποταγή («θα υποχωρούσα στους εκφοβιστές»)

#### Στρατηγικές Αποφυγής

- Αποστασιοποίηση («θα έκανα σαν να μη συμβαίνει τίποτα»)
- Εξωτερίκευση («θα ξέσπαγα σε κάποιον ή κάτι άλλο»)
- Εσωτερίκευση («θα έκλαιγα», «θα θύμωνα». «θα στεναχωριόμουν», «θα έδειχνα δυστυχισμένος», «θα έδειχνα τρομαγμένος»)
- Αδιαφορία («θα αγνοούσα τους εκφοβιστές»)
- Αποφυγή («θα έφευγα μακριά από τους εκφοβιστές»)

Από τις αναλύσεις αφαιρέθηκε η ερώτηση υποταγής «θα υποχωρούσα στους εκφοβιστές», καθώς χαμήλωνε το δείκτη εσωτερικής συνέπειας.

### 1.2.3. Συναισθήματα του ανήκειν

Για την διερεύνηση των συναισθημάτων του ανήκειν των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα PSSM (Psychological Sense of School Membership), όπως χρησιμοποιήθηκε από την Goodenow (1993). Η κλίμακα αυτή προσαρμόστηκε στα ελληνικά σε μαθητικό πληθυσμό από τον Παπαδόπουλο (2012). Αποτελείται από 18 ερωτήσεις, με προσανατολισμό στο άτομο, στους συμμαθητές και στους καθηγητές. Οι

συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «Κατά πόσο ισχύει για σένα η φράση...», βαθμολογώντας τις ερωτήσεις από το 0 έως το 4, δηλώνοντας πως ισχύει καθόλου έως πάρα πολύ αντίστοιχα. Τα συναισθήματα του ανήκειν προκύπτουν ως ένα ενιαίο τελικό άθροισμα όλων των επιμέρους ερωτήσεων. Για να εξαχθεί το ενιαίο άθροισμα κάποιες ερωτήσεις βαθμολογούνται αντίστροφα, καθώς η υψηλές τιμές σε αυτές σημαίνουν και χαμηλό συναίσθημα του ανήκειν (π.χ. ερ. 3 «Είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ»).

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$  του Cronbach για το σύνολο των ερωτήσεων στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε στο 0,85.

## 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Με τη χρήση του προγράμματος υπολογίσαμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις ενώ ο έλεγχος των διαφορών ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες (φύλου, ηλικίας, θυματοποίησης) πραγματοποιήθηκαν με τον υπολογισμό του κριτηρίου F με ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA). Υπολογίστηκε επίσης και το μέγεθος επίδρασης  $\eta^2$ .

### 2.1. Αυτό- αναφορά έκθεσης στον εκφοβισμό

Αρχικά, έγινε η κατανομή των συμμετεχόντων, όσον αφορά την αυτό-αναφορά τους για έκθεση στον εκφοβισμό κατά το τελευταίο τρίμηνο. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 67,8%, δήλωσε πως δεν έχει εκφοβιστεί ποτέ, ενώ μόνο ένα 1,4% δήλωσε πως εκφοβίζεται κάθε μέρα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 2,9% δήλωσαν πως εκφοβίζονται τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας, 1,8% μία ή δύο φορές την εβδομάδα, 2,8% σχεδόν μία φορά την εβδομάδα και 23,8% δήλωσαν πως εκφοβίζονται λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα. Τα δεδομένα δείχνουν πως οι περισσότεροι μαθητές γυμνασίου (553) δεν βιώνουν καθόλου τον εκφοβισμό στο σχολείο, ενώ ένα πάρα μικρό ποσοστό των μαθητών (12) βιώνουν έντονο, καθημερινό εκφοβισμό.

**Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αυτό-αναφορά έκθεσης στον εκφοβισμό**

Φύλο	Κάθε μέρα	Τις περισσότερες μέρες	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Σχεδόν μία φορά την εβδομάδα	Λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα	Ποτέ
<b>Συχνότητα</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>189</b>	<b>553</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,9%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>23,2%</b>	<b>67,8%</b>

## **2.2. Περιγραφή των Μέσων Όρων και των Τυπικών Αποκλίσεων στις Ερωτήσεις των Κλιμάκων**

### **2.2.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης**

Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά, έγινε ανάλυση για σύγκριση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στον πίνακα 2, δείχνουν πως στο σύνολο του πληθυσμού των συμμετεχόντων, η πιο συχνή στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού που επιλέγουν οι μαθητές είναι να φεύγουν μακριά από τους εκφοβιστές (Μ.Ο. 3,05 και Τ.Α. 1,13). Η αμέσως επόμενη είναι να ζητούν βοήθεια από τους φίλους τους (Μ.Ο. 2,95 και Τ.Α. 1,01), ενώ αμέσως μετά επιλέγουν το να το πουν στους γονείς τους ή τους κηδεμόνες τους (Μ.Ο. 2,74 και Τ.Α. 1,23). Στη συνέχεια, οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό με το να θυμώνουν (Μ.Ο. 2,72 και Τ.Α. 1,15) και να αγνοούν τους εκφοβιστές (Μ.Ο. 2,60 Τ.Α 1,18). Αντίθετα, οι στρατηγικές που φαίνεται πως οι μαθητές προτιμούν λιγότερο συχνά εξίσου είναι να ξεσπούν σε κάποιον άλλο (Μ.Ο. 1,56 και Τ.Α. 0,90), να κλαίνε (Μ.Ο. 1,63 και Τ.Α. 0,96) και να δείχνουν τρομαγμένοι (Μ.Ο. 1,70 και Τ.Α. 0,94) ή δυστυχισμένοι (Μ.Ο. 1,76 και Τ.Α. 0,96).

### **2.2.2. Συναισθήματα του ανήκειν**

Για τη διερεύνηση των συναισθημάτων του ανήκειν στο σχολείο, έγιναν συγκρίσεις των μέσων όρων, αλλά και των τυπικών αποκλίσεων στις βαθμολογίες που έδωσαν οι μαθητές σε κάθε ερώτηση, συνολικά και κατά φύλο. Βλέποντας τον πίνακα 3 παρατηρούμε πως στο σύνολό τους οι μαθητές νιώθουν πως τους συμπαθούν στο σχολείο έτσι όπως είναι, καθώς η ερώτηση αυτή έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο. 3,07 και Τ.Α. 1,09) σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Στη συνέχεια, φαίνεται πως οι μαθητές νιώθουν πως μπορούν να είναι πραγματικά ο εαυτός τους στο σχολείο που φοιτούν (Μ.Ο. 2,96 και Τ.Α. 2,96), ενώ πιστεύουν πως οι καθηγητές στο σχολείο τους τους σέβονται (Μ.Ο. 2,82 και Τ.Α.1,23). Επίσης, οι μαθητές φαίνεται πως νιώθουν σε μεγάλο βαθμ'ο περήφανοι που ανήκουν στο σχολείο στο οποίο φοιτούν (Μ.Ο. 2,80 και Τ.Α. 1,26), ενώ βαθμολόγησαν εξίσου υψηλά όσον αφορά το αίσθημά τους ότι είναι πραγματικά μέλη του σχολείου (Μ.Ο. 2,77 και Τ.Α. 1,19), καθώς και ότι οι άνθρωποι στο σχολείο αυτό είναι φιλικόι προς αυτούς (Μ.Ο. 2,77 και

**Πίνακας 2: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού κατά Φύλο**

Στρατηγική	ΣΥΝΟΛΟ		ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	M.O.	T.A	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
θα έφηνγα μακριά από τους εκφοβιστές	3,05	1,13	2,83	1,19	3,28	1,03
θα ζητούσα βοήθεια από τους φίλους μου	2,95	1,01	2,90	1,01	3,01	1,01
θα το έλεγα στους γονείς μου/ κηδεμόνες θα θύμωνα	2,74	1,23	2,42	1,21	3,08	1,15
θα αγνοούσα τους εκφοβιστές	2,72	1,15	2,77	1,16	2,67	1,14
θα ζητούσα βοήθεια από κάποιον ενήλικα	2,60	1,18	2,63	1,20	2,56	1,17
θα το έλεγα σε έναν καθηγητή	2,60	1,10	2,49	1,10	3,05	1,04
θα έκανα σαν να μη συμβαίνει τίποτα	2,55	1,17	2,34	1,17	2,75	1,14
Θα στεναχωριόμουν	2,19	1,13	2,17	1,14	2,20	1,11
θα έδειχνα δυστυχισμένος	2,19	1,11	1,84	1,01	2,55	1,09
θα έδειχνα τρομαγμένος	1,76	0,96	1,58	0,86	1,93	1,01
θα έκλαιγα	1,70	0,94	1,51	0,79	1,90	1,04
θα ξέσπαγα σε κάποιον ή κάτι άλλο	1,63	0,96	1,26	0,61	2,01	1,10
	1,56	0,90	1,54	0,90	1,58	0,90

**Πίνακας 3: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Ερωτήσεις για τα Συναισθήματα του Ανήκειν στο Σχολείο Κατά Φύλο**

Ερώτηση	ΣΥΝΟΛΟ		ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Μ.Ο.	Τ.Α	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι	3,07	1,09	2,99	1,14	3,15	1,04
Μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου σε αυτό το σχολείο	2,96	1,20	2,87	1,26	3,04	1,13
Οι καθηγητές εδώ με σέβονται	2,82	1,23	2,69	1,28	2,96	1,16
Αισθάνομαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο	2,80	1,26	2,77	1,28	2,82	1,25
Αισθάνομαι πραγματικό μέλος του σχολείου	2,77	1,19	2,72	1,21	2,82	1,17
Οι άνθρωποι σε αυτό το σχολείο είναι φιλικόι προς εμένα	2,77	1,15	2,66	1,19	2,88	1,08
Μου συμπεριφέρονται με τον ίδιο						

σεβασμό που συμπεριφέρονται σε άλλους μαθητές	2,75	1,26	2,64	1,31	2,86	1,20
Οι άνθρωποι εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά.	2,75	1,18	2,71	1,22	2,79	1,15
Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου	2,64	1,30	2,66	1,34	2,63	1,27
Οι άνθρωποι εδώ το αντιλαμβάνονται όταν είμαι καλός/ή σε κάτι.	2,61	1,16	2,61	1,22	2,60	1,10
Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου ενδιαφέρονται για μένα	2,46	1,18	2,38	1,21	2,54	1,15
Υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής ή ένας άλλος ενήλικας σε αυτό το σχολείο στον οποίο μπορώ να μιλήσω αν έχω πρόβλημα	2,21	1,49	2,03	1,51	2,40	1,46
Οι άλλοι μαθητές σε αυτό το σχολείο παίρνουν τις απόψεις μου στα σοβαρά	2,09	1,19	2,03	1,23	2,14	1,15



Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ	1,14	1,27	1,20	1,29	1,08	1,24
Οι καθηγητές εδώ δεν ενδιαφέρονται για άτομα σαν κι εμένα	0,96	1,34	0,96	1,29	0,95	1,38
Είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ	0,81	1,16	0,89	1,16	0,74	1,15
Μερικές φορές νιώθω σαν να μην ανήκω εδώ	0,79	1,18	0,75	1,16	0,82	1,20
Εύχομαι να ήμουν σε διαφορετικό σχολείο	0,68	1,16	0,74	1,23	0,63	1,09

Τ.Α. 1,15). Σε αντίθεση, οι μαθητές δεν πιστεύουν πως οι καθηγητές τους αδιαφορούν για αυτούς (Μ.Ο. 0,96 και Τ.Α. 1,34), ούτε πως είναι δύσκολο να γίνουν αποδεκτοί στο σχολείο τους (Μ.Ο. 0,81 και Τ.Α. 1,16). Επιπροσθέτως, οι μαθητές πιστεύουν σε πολύ μικρό βαθμό πως μερικές φορές νιώθουν σαν να μην ανήκουν στο σχολείο τους (Μ.Ο. 1,79 και Τ.Α. 1,18), ενώ σχεδόν καθόλου δεν εύχονται να ήταν σε διαφορετικό σχολείο (Μ.Ο. 0,68 και Τ.Α. 1,16).

### ***2.3. Επίδραση του Φύλου και της Ηλικίας στις Στρατηγικές Αντιμετώπισης και στα Συναισθήματα του Ανήκειν***

#### **2.3.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης**

Βλέποντας τον πίνακα 2, φαίνεται πως υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τα αποτελέσματα, αν εξετάσουμε το κάθε φύλο ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, για τα κορίτσια παραμένει η στρατηγική του να φεύγουν μακριά από τους εκφοβιστές ως η πιο συχνή επιλογή, με μέσο όρο μεγαλύτερο του συνόλου των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 2,28 και Τ.Α. 1,03). Σε αντίθεση, τα αγόρια επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό να ζητούν βοήθεια από τους φίλους τους (Μ.Ο. 2,90 και Τ.Α. 1,01). Επιπλέον, οι στρατηγικές που είναι δημοφιλείς για τα κορίτσια είναι το να το λεν στους γονείς τους ή τους κηδεμόνες τους (Μ.Ο. 3,08 και Τ.Α. 1,15), το να ζητούν βοήθεια από κάποιον ενήλικα (Μ.Ο. 3,08 και Τ.Α. 1,15) και το να ζητούν βοήθεια από τους φίλους τους (Μ.Ο. 3,01 και Τ.Α. 1,01). Όσον αφορά στα αγόρια η σειρά προτίμησης των στρατηγικών διαφοροποιείται. Για αυτά, πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές, μετά από την αναζήτηση βοήθειας από φίλους είναι το να φεύγουν μακριά από τους εκφοβιστές, σε μικρότερο βαθμό από ότι τα κορίτσια (Μ.Ο. 2,83 και Τ.Α. 1,19), το να θυμώνουν (Μ.Ο. 2,77 και Τ.Α. 1,16) και να αγνοούν τους εκφοβιστές (Μ.Ο. 2,63 και Τ.Α. 1,20).

Επομένως, βλέπουμε πως τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές αποφυγής, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν την κατάσταση που βιώνουν, και αναζητούν πηγές βοήθειας, είτε από τους ενήλικες είτε από τους φίλους τους. Αντίθετα, τα αγόρια συνηθίζουν να εσωτερικεύουν το πρόβλημα, ανατρέχοντας σε λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στρατηγικές αποφυγής, όπως το να θυμώνουν, είτε αποφεύγοντας τον εκφοβισμό, αγνοώντας τους εκφοβιστές είτε φεύγοντας μακριά από αυτούς. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί είναι το ότι οι

στρατηγικές που χρησιμοποιούνται λιγότερο από τους συμμετέχοντες δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, αλλά παραμένουν οι ίδιες. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να σημαίνει πως το να ξεσπούν σε κάποιον ή κάτι άλλο, να κλαίνε και να δείχνουν τρομαγμένοι και δυστυχισμένοι, είναι ενέργειες που δεν φαίνεται να ταιριάζουν στους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο.

Ως προς την ηλικία, βλέπουμε στον πίνακα 4 πως η επιλογή των στρατηγικών προσέγγισης μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, ενώ, οι στρατηγικές αποφυγής διακυμαίνονται αρκετά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ηλικίας 14 ετών φαίνεται πως προτιμούν περισσότερο (Μ.Ο. 17,09 και Τ.Α. 4,64) στρατηγικές αποφυγής από τους μαθητές των υπόλοιπων ηλικιών, με τους μαθητές ηλικίας 15 χρονών να τις χρησιμοποιούν λιγότερο (Μ.Ο. 15,83 και Τ.Α. 4,86) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, στο σύνολο των δεδομένων, φαίνεται πως οι στρατηγικές προσέγγισης επιλέγονται λιγότερο συχνά από τους μαθητές, σε σχέση με τις στρατηγικές αποφυγής. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν οι μαθητές βρίσκουμε μόνο στις στρατηγικές προσέγγισης ( $p \leq 0,005$ ).

**Πίνακας 4: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Στρατηγικών Προσέγγισης και Αποφυγής, καθώς και του Συναισθήματος του Ανήκειν σε σχέση με το φύλο, η Διακύμανση Σφάλματος και η Σημαντικότητα της Διαφοράς τους**

	12		13		14		15		F	df	$\eta^2$
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
<b>Προσέγγιση</b>	11,46	3,23	11,42	3,12	10,88	3,51	10,19	3,54	5,090*	3. 808	0,019
<b>Αποφυγή</b>	16,65	3,84	16,83	4,05	17,09	4,64	15,83	4,86	2,418	3. 801	0,009
<b>Συναίσθημα του ανήκειν</b>	51,38	9,92	51,34	11,63	49,56	12,09	48,89	12,01	2,092	3. 780	0,008

\* $p \leq 0,005$

### 2.3.2. Συναισθήματα του ανήκειν

Αν κοιτάξουμε τα δεδομένα κατά φύλο, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 3, παρατηρούμε πως τα κορίτσια βαθμολογούν υψηλότερα τις ερωτήσεις για τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο τους, αφού νιώθουν πως τις συμπαθούν περισσότερο (Μ.Ο. 3,15 και Τ.Α. 1,04) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. 2,99 και Τ.Α. 1,14). Επίσης, τα κορίτσια δηλώνουν πως μπορούν να είναι πραγματικά ο εαυτός τους στο σχολείο τους περισσότερο από ότι τα αγόρια (Μ.Ο. 3,04 και Τ.Α. 1,13 για τα κορίτσια · Μ.Ο. 2,87 και Τ.Α. 1,26 για τα αγόρια) και πως τους σέβονται οι καθηγητές (Μ.Ο. 2,96 και Τ.Α. 1,16 για τα κορίτσια · Μ.Ο. 2,69 και Τ.Α. 1,28 για τα αγόρια). Συνεχίζοντας, τα κορίτσια δηλώνουν περισσότερο από τα αγόρια πως είναι περήφανα που ανήκουν στο συγκεκριμένο σχολείο (Μ.Ο. 2,82 και Τ.Α. 1,25 για τα κορίτσια · Μ.Ο. 2,77 και Τ.Α. 1,28 για τα αγόρια), καθώς και πως νιώθουν πραγματικά μέλη του σχολείου τους (Μ.Ο. 2,82 και Τ.Α. 1,25 για τα κορίτσια · Μ.Ο. 2,72 και Τ.Α. 1,21 για τα αγόρια). Κοιτώντας τις ερωτήσεις που βαθμολόγησαν χαμηλότερα οι μαθητές παρατηρούμε πως συμβαίνει το αντίθετο. Τα αγόρια έχουν βαθμολογήσει υψηλότερα τις ερωτήσεις αυτές από ότι τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ», τα αγόρια είχαν Μ.Ο. 1,20 με Τ.Α. 1,29, ενώ τα κορίτσια είχαν Μ.Ο. 1,08 με Τ.Α. 1,24. Επιπλέον, τα αγόρια δηλώνουν περισσότερο πως είναι δύσκολο γι' αυτά να γίνουν αποδεκτά στο σχολείο τους (Μ.Ο. 0,89 και Τ.Α. 1,16 για τα αγόρια · Μ.Ο. 0,74 και Τ.Α. 1,15 για τα κορίτσια), ενώ τα κορίτσια εύχονται λιγότερο το να φοιτούσαν σε διαφορετικό σχολείο (Μ.Ο. 0,63 και Τ.Α. 1,09), σε σύγκριση με τα αγόρια του σχολείου τους (Μ.Ο. 0,74 και Τ.Α. 1,23). Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά όσον αφορά εάν νιώθουν τα παιδιά μερικές φορές ότι δεν ανήκουν στο σχολείο τους. Σε αυτή την ερώτηση τα δεδομένα αντιστρέφονται, καθώς τα κορίτσια βαθμολογούν περισσότερο την ερώτηση αυτή (Μ.Ο. 0,82 και Τ.Α. 1,20) από τα αγόρια (Μ.Ο. 0,74 και Τ.Α. 1,23). Έχει ενδιαφέρον το γεγονός πως τα κορίτσια βαθμολογούν με υψηλότερο βαθμό τις ερωτήσεις εκείνες που είναι θετικές όσον αφορά τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο, και χαμηλότερα εκείνες που αφορούν τη μη αποδοχή στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι τα κορίτσια βαθμολογούν υψηλότερα από τα αγόρια ερωτήσεις όπως «οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι», «μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου σε αυτό το σχολείο», αισθάνομαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο» ή «οι άνθρωποι

εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά». Αντιστρόφως, τα αγόρια βαθμολογούν υψηλότερα ερωτήσεις, όπως «αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ», «οι καθηγητές εδώ δεν ενδιαφέρονται για άτομα σαν κι μένα» ή «είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ». Από τα παραπάνω μπορούμε να υποθέσουμε πως τα κορίτσια ως επί το πλείστον έχουν μια θετικότερη αντίληψη για το σχολείο στο οποίο φοιτούν, ενώ τα αγόρια νιώθουν λιγότερο ισχυρό το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους.

Και πάλι στον πίνακα 4 παρατηρούμε τις διαφορές της ηλικίας ως προς το συναίσθημα του ανήκειν. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως το συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο εξασθενεί ελαφρώς όσο μεγαλώνουν οι μαθητές. Οι τιμές για τους μαθητές μικρότερων ηλικιών είναι υψηλότερες, καθώς τα παιδιά 12 ετών έχουν Μ.Ο. 51,38 και Τ.Α. 9,92, αυτοί 13 ετών Μ.Ο. 51,34 και Τ.Α. 11,63, οι μαθητές Ωστόσο, στο συναίσθημα του ανήκειν ανά την ηλικία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

#### **2.4. Ανθεκτικότητα, Στρατηγικές Αντιμετώπισης και Συναίσθημα του Ανήκειν**

##### **2.4.1. Στρατηγικές αντιμετώπισης**

Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των στρατηγικών προσέγγισης και αποφυγής, αυτή τη φορά σε σχέση με το ρόλο των μαθητών στον εκφοβισμό, δηλαδή εάν εκφοβίζονται ή δεν εκφοβίζονται. Συνολικά, από την ανάλυση των δεδομένων φαίνονται οι τάσεις ως προς το ποιες στρατηγικές προτιμούν οι μαθητές που δεν εκφοβίζονται. Στον πίνακα 5 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά που εκφοβίζονται, αλλά και αυτά που δεν εκφοβίζονται, καθώς και η διακύμανση του σφάλματος και η σημαντικότητα της διαφοράς τους. Κοιτώντας τα δεδομένα, βλέπουμε πως τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται τείνουν επιλέγουν στρατηγικές προσέγγισης, σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 11,27 και Τ.Α. 3,36) από ότι τα παιδιά που εκφοβίζονται (Μ.Ο. 10,71 και Τ.Α. 3,28). Επιπλέον, οι μαθητές που είναι ανθεκτικοί στον εκφοβισμό, δηλαδή αυτοί που δεν εκφοβίζονται, χρησιμοποιούν λιγότερο στρατηγικές αποφυγής (Μ.Ο. 16,35 και Τ.Α. 4,31) από τους μαθητές που είναι

ευάλωτοι σε αυτόν (Μ.Ο. 17,47 και Τ.Α. 4,26), και επομένως εκφοβίζονται. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο στις στρατηγικές αποφυγής, όπου  $p \leq 0,001$ .

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές που δεν εκφοβίζονται διαφέρουν με αυτούς που εκφοβίζονται ως προς το βαθμό προτίμησης των στρατηγικών προσέγγισης και αποφυγής, καθώς αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τον εκφοβισμό, επιλέγοντας στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα, ζητώντας βοήθεια. Με βάση τα δεδομένα αυτά, λοιπόν, απαντούμε στην πρώτη μας υπόθεση, η οποία φάνηκε αληθής.

**Πίνακας 5: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Στρατηγικών Αποφυγής και Προσέγγισης σε σχέση με τη Θυματοποίηση, η Διακύμανση Σφάλματος και η Σημαντικότητα της Διαφοράς τους**

	Παιδιά που δεν εκφοβίζονται		Παιδιά που εκφοβίζονται		F	df	$\eta^2$
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
<b>Προσέγγιση</b>	11,27	3,36	10,71	3,28	4,956	1. 805	0,006
<b>Αποφυγή</b>	16,35	4,31	17,47	4,26	11,976*	1. 798	0,015

\* $p \leq 0,001$

#### 2.4.2. Συναισθήματα του Ανήκειν

Συνεχίζοντας, έγινε ανάλυση, προκειμένου να βρεθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του συναισθήματος του ανήκειν στα παιδιά που δεν εκφοβίζονται και σε αυτά που εκφοβίζονται, καθώς να για να βρεθούν η διακύμανση του σφάλματος και η σημαντικότητα της διαφοράς των δύο αυτών μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς το συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους (Μ.Ο. 51,73 και Τ.Α. 10,89) σε σύγκριση με τα παιδιά που βιώνουν εκφοβισμό (Μ.Ο. 47,22 και Τ.Α. 12,71). Με τον τρόπο αυτό δίνουμε απάντηση και στο δεύτερο ερώτημα που έχουμε θέσει, καθώς η υπόθεση αποδείχθηκε αληθής. Τα παιδιά, λοιπόν, που δεν εκφοβίζονται παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθήματος του ανήκειν στο σχολείο τους.

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, δηλαδή στη θυματοποίηση και τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο ( $p \leq 0,001$ ).

**Πίνακας 6: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στο Συναίσθημα του Ανήκειν στα Παιδιά που δεν Εκφοβίζονται και στα Παιδιά που εκφοβίζονται, η Διακύμανση Σφάλματος και η Σημαντικότητα της Διαφοράς τους**

	Παιδιά που δεν εκφοβίζονται		Παιδιά που εκφοβίζονται		F	df	$\eta^2$
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
<b>Συναίσθημα του ανήκειν</b>	51,73	10,89	47,22	12,71	26,073*	1. 778	0,032

\* $p \leq 0,001$

#### 2.4.3. Σύγκριση στρατηγικών αντιμετώπισης και συναισθήματος του ανήκειν

Κοιτώντας τόσο τον πίνακα 5, όσο και τον πίνακα 6, μπορούμε να δούμε πως μεγαλύτερη επίδραση ασκεί το συναίσθημα του ανήκειν στους μαθητές ( $\eta^2 = 0,032$ ) και όχι οι στρατηγικές προσέγγισης ( $\eta^2 = 0,006$ ) και αποφυγής ( $\eta^2 = 0,015$ ). Με αυτή, λοιπόν, την παρατήρηση απαντούμε και στο τρίτο μας ερώτημα, όπου φαίνεται πως τα συναισθήματα του ανήκειν παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην ανθεκτικότητα των μαθητών στον σχολικό εκφοβισμό, από ότι οι στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές για να τον αντιμετωπίσουν.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν οι μαθητές που είναι ανθεκτικοί στον εκφοβισμό, κι έτσι δεν συμμετάσχουν σε αυτόν, καθώς και για τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται κάποια στοιχεία για την επίδραση που ασκούν το φύλο και η ηλικία στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης από τα παιδιά, αλλά και στο συναίσθημα του ανήκειν που αυτά νιώθουν στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα, φαίνονται οι διαφορές ως προς την επιλογή στρατηγικών προσέγγισης και αποφυγής, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, στα παιδιά ηλικιών από 12 έως 15 και στα παιδιά που εκφοβίζονται σε σύγκριση με αυτά που δεν εκφοβίζονται. Τέλος, παρατίθενται τα ευρήματα ως προς το ποιος από τους δύο παράγοντες συνδέεται περισσότερο με την ανθεκτικότητα των παιδιών στον εκφοβισμό, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού ή το συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Δεδομένου ότι στη βιβλιογραφία δεν ερευνώνται οι στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές που δε λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό, ούτε και τα συναισθήματα του ανήκειν των μαθητών αυτών, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουμε πληροφορίες για τα παραπάνω.

Αναλυτικότερα, φαίνονται αρχικά οι διαφορές ως προς το φύλο σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, αλλά και τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο. Στη βιβλιογραφία έχει βρεθεί πως τα κορίτσια επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ενώ τα αγόρια προτιμούν να ξεσπούν ή να το κρατούν μέσα τους (Skrzypiec et al., 2011). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα, καθώς βρέθηκε πως τα κορίτσια εστιάζουν στο πρόβλημα, αφού χρησιμοποιούν στρατηγικές αποφυγής, όπως η αναζήτηση βοήθειας. Αντίθετα, τα αγόρια συνηθίζουν να εσωτερικεύουν το πρόβλημα, προτιμώντας στρατηγικές αποφυγής, όπως το να θυμώνουν, είτε αποφεύγοντας τον εκφοβισμό, με το να αγνοούν τους εκφοβιστές ή να φύγουν μακριά από αυτούς.

Οι διαφορές του φύλου ως προς τα συναισθήματα του ανήκειν των παιδιών στο σχολείο αφορούν το μεγαλύτερο σκορ των κοριτσιών στο αίσθημα του ανήκειν, σε σχέση με τα αγόρια (Goodenow, 1993). Στην παρούσα εργασία εξίσου βρέθηκε πως τα κορίτσια έχουν ισχυρότερο συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους, από ότι τα αγόρια. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα κορίτσια βαθμολογούν με υψηλότερο



βαθμό τις ερωτήσεις εκείνες που είναι θετικές όσον αφορά τα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολείο, και χαμηλότερα εκείνες που αφορούν τη μη αποδοχή στο σχολικό πλαίσιο, ενώ τα αγόρια βαθμολογούν υψηλότερα τις αρνητικές ερωτήσεις, όπως η ερώτηση που αναφέρει πως είναι δύσκολο να γίνουν αποδεκτά στο σχολείο τους. Από αυτό το εύρημα, μπορούμε να συμπεράνουμε πως κατά γενική ομολογία τα κορίτσια βλέπουν πιο αισιόδοξα και θετικά τη φοίτησή τους στο σχολείο, ενώ τα αγόρια έχουν μια αρνητικότερη αντίληψη για το σχολείο τους και τις σχέσεις τους μέσα σε αυτό.

Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας ως προς τις στρατηγικές που επιλέγουν τα παιδιά, στη βιβλιογραφία έχει φανεί πως υπάρχουν διαφορές, όπου τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών επιλέγουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Smith et al., 2001). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι αντίθετα με αυτά των Smith et al. (2011), καθώς φάνηκε πως όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, τόσο λιγότερο επιλέγουν στρατηγικές προσέγγισης, οι οποίες είναι και πιο αποτελεσματικές έναντι του εκφοβισμού. Αντίστοιχα, τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών προτιμούν περισσότερο τις στρατηγικές αποφυγής από ότι οι μικρότεροι μαθητές του Γυμνασίου.

Αναφορικά με τις ηλικιακές διαφορές ως προς το συναίσθημα του ανήκειν των μαθητών, είναι κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί σε προηγούμενη έρευνα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας δείχνουν πως το συναίσθημα του ανήκειν μειώνεται όσο οι μαθητές μεγαλώνουν. Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, λοιπόν, φαίνεται πως έχουν ασθενέστερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους. Αυτό, βέβαια, θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ηλικία αυτή είναι μεταβατική, καθώς τα παιδιά περνούν από την εφηβία και βιώνουν πολλές αλλαγές, τόσο σωματικές όσο και ψυχικές. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάζει την ψυχολογική τους κατάσταση μέσα στο σχολείο και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους μέσα σε αυτό.

Συνεχίζοντας, είχαμε υποθέσει, αρχικά, πως τα παιδιά που δεν εκφοβίζονται θα επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές προσέγγισης, οι οποίες εστιάζουν στο πρόβλημα και είναι πιο αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές αποφυγής, οι οποίες είναι λιγότερο αποτελεσματικές, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εκφοβίζονται. Πράγματι, τα αποτελέσματα μας έδειξαν πως οι ανθεκτικοί στον εκφοβισμό μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές της προσέγγισης, και όχι τόσο αυτές της

αποφυγής. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν εκφοβίζονται, προτιμούν να καταφεύγουν σε στρατηγικές αποφυγής. Με βάση το εύρημα φαίνεται πως οι ανθεκτικοί μαθητές έχουν τα εφόδια, ώστε να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό πιο αποτελεσματικά.

Αναφορικά με το συναίσθημα του ανήκειν, είχαμε υποθέσει πως οι μαθητές που είναι ανθεκτικοί στον εκφοβισμό, θα έχουν και υψηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους. Πράγματι, μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν οι μαθητές που δεν εκφοβίζονται σε σύγκριση με αυτούς που λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό ως θύματα, με αποτέλεσμα να συμπεραίνεται πως οι ανθεκτικοί μαθητές νιώθουν περισσότερο πως ανήκουν στο σχολείο τους. Επομένως, το εύρημα αυτό μας δείχνει πως υπάρχει διαφορά στο κατά πόσο θα νιώθουν τα παιδιά ότι ανήκουν στο σχολείο τους, με βάση το εάν εκφοβίζονται ή όχι. Αυτό, βέβαια, ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι τα ανθεκτικά παιδιά δεν εκφοβίζονται, αφού δεν νιώθουν πως απειλούνται ή πως δεν γίνονται αποδεκτά από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων στο σχολείο τους. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί εάν το υψηλότερο αυτό αίσθημα του ανήκειν οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν βιώσει εκφοβισμό, ή εάν αποτελεί γενικότερα ένα στοιχείο των ατόμων της ομάδας αυτής των παιδιών.

Τέλος, είχαμε υποθέσει πως ένας από τους δύο παραπάνω παράγοντες, δηλαδή τα συναισθήματα του ανήκειν και οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, θα συνδέεται περισσότερο με την ανθεκτικότητα των παιδιών σε αυτόν. Η συγκεκριμένη συσχέτιση δεν έχει απασχολήσει άλλους ερευνητές στο παρελθόν, κι έτσι δεν υπάρχουν κατευθύνσεις ως προς το ποιος παράγοντας είναι πιθανότερο να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στα ανθεκτικά παιδιά. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται πως το συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο επιδρά περισσότερο στην ανθεκτικότητα των παιδιών στο σχολικό εκφοβισμό, ενώ λιγότερο επιδρά η επιλογή των στρατηγικών αποφυγής και προσέγγισης. Με αυτά, καταλαβαίνουμε πως αυτό που βοηθά περισσότερο τα ανθεκτικά παιδιά, ώστε αυτά να μην εκφοβίζονται, είναι το γεγονός ότι έχουν υψηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους, και όχι τόσο η επιλογή των στρατηγικών προσέγγισης. Θα μπορούσαν, λοιπόν, οι παρεμβάσεις ή η πρόληψη κατά του σχολικού εκφοβισμού, να λάβουν υπόψη το εύρημα αυτό, εστιάζοντας στην ενίσχυση του συναισθήματος του ανήκειν μέσα στο σχολείο και όχι στις στρατηγικές αντιμετώπισής του.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τον βασικότερο περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές ήταν ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές κλίθηκαν να απαντήσουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν και το συναίσθημα του ανήκει στον σχολείο τους. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις που δόθηκαν να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές επιλογές των παιδιών αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν, ούτε στα αντίστοιχα συναισθήματα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, ο περιορισμός αυτός είναι δύσκολο να ξεπεραστεί, καθώς αναφερόμαστε στην ομάδα των παιδιών που δε λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό. Ως εκ τούτου δεν θα μπορούσε, για παράδειγμα, να γίνει παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών σε αντίστοιχα περιστατικά, προκειμένου να επαληθευτεί η ορθότητα των απαντήσεων που δόθηκαν.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι το γεγονός ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μαθητές που δέχτηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, ενώ αυτοί που δεν ήθελαν να απαντήσουν δεν έλαβαν μέρος στη μελέτη. Δεν γνωρίζουμε, επομένως, εάν οι μαθητές που δεν ήθελαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ήταν ανθεκτικοί ή όχι στον εκφοβισμό. Η συμμετοχή αυτών στην έρευνα ίσως να διαφοροποιούσε τα αποτελέσματα, αφού δε συμμετείχε όλος ο μαθητικός πληθυσμός σε αυτή. Ο περιορισμός αυτός θα μπορούσε να ξεπεραστεί, με το να γίνει απαραίτητη η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από όλους τους μαθητές, με εξαιρέσεις, όπου υπάρχει λόγος για τη μη συμπλήρωσή του.

Ένας τρίτος περιορισμός είναι το ότι δεν γνωρίζουμε εάν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι ισοδύναμα με τα έντυπα. Αυτό σημαίνει πως, συμπληρώνοντας κάποιος ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, μπορεί να διαφοροποιεί τις απαντήσεις που δίνει, σε σχέση με την έντυπη συμπλήρωσή του. Για την επιλογή του καταλληλότερου μέσου συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου θα μπορούσε να γίνει μια μελέτη, προκειμένου να φανεί εάν υπάρχουν διαφορές ως προς τους διαφορετικούς τρόπους συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου, ώστε να φανεί και ο πιο έμπιστος τρόπος.

Τέλος, θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών, εκτός από το φύλο, την ηλικία και τη θυματοποίηση, που πιθανώς να επιδρούν στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης ή στο συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Τέτοια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να είναι η εθνικότητα, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η ύπαρξη αναπηριών ή και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ύψος, κιλά, χρώμα). Κάτι τέτοιο θα έδινε πληροφορίες για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και για το συναίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, ώστε να προσεγγίσουμε τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών παιδιών με σφαιρικότερο τρόπο.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasiades, C., & Delliymianni- Kouimtzis, V. (2010). The Experience of Bullying Among Secondary School Students. *Psychology in the Schools, 47* (4), 328-341.
- 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., Roussi – Vergou, C., Zafiropoulou, M., Didaskalou, E., Skrzypiec, G., & Slee, P. (2012). Coping with Bullying: A pilot intervention study. *13<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, 29<sup>th</sup> August-1<sup>st</sup> September*. Greece, Spetses.
- Arsenault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’? *Psychological Medicine, 40*, 717-729.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49* (1), 104-112.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The Effect of an Experiential, Adventure- Based “Anti- Bullying Initiative” on Levels of Resilience: A Mixed Methods Study. *Journal of Experiential Education, 31* (3), 420-424.
- Boekaerts, M. (1996). *Coping with Stress in Childhood and Adolescence*. In Zeidner, M., & Endler, N. S. (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Application* (pp. 452-484). New York: John Wiley.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51* (7), 809-817.
- Chan, S. M. (2010). Social competence of elementary-school children: relationships to maternal authoritativeness, supportive maternal

- responses and children's coping strategies. *Child: care, health and development*, 37 (4), 524-532.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or Standing By: Gender Issues in Coping With Bullying in English Schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Donnon, T. (2010). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 101-113.
- Egan, L. A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a Coping Strategy to Allow School Students to Deal With the Effects of Being Bullied: Theoretical and Empirical Discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (2), 198-222.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives*. London, New York: Routledge
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child and Family Social Work*, 3, 13-25.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469-485.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 20, 79-90.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupil's attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, 53 (1), 19-26.
- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts. *J Child Fam Stud*, 22, 881-892.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping With Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School- Based Interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.

- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 479-488.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74* (7), 274-283.
- McVie, S. (2014). The Impact of Bullying Perception and Victimization on Later Violence and Psychological Distress: A Study of Resilience Among a Scottish Youth Cohort. *Journal of School Violence, 13*, 39-58.
- Naylor, P., Cowie, H., & Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review, 6* (3), 114-120.
- Olafsen, R. N., & Viemero, V. (2000). Bully/Victim Problems and Coping With Stress in School Among 10- to 12- Year- Old Pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior, 26*, 57-65.
- Olson, C. K., Kutner, L. A., Baer, L., Beresin, E. V., Warner, D. E., & Nicholi II, A. M. (2009). M- Rated Video Games and Aggressive or Problem Behavior Among Young Adolescents. *Applied Developmental Science, 13* (4), 188-198.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention*. American Psychological Society, (n.p.). Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in Schools: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80* (1), 124-134.
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1996). *Coping and Defense: a Historical Overview*. In Zeidner, M., & Endler, N. S. (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Application* (pp. 3-23). New York: John Wiley.
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education, 30* (2), 127-146.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος

- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators can reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishings
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29 (2), 199-213.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32 (3), 288-311.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Wilton, M. M. M., Craig, W. M., & Pepler, D.J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9 (2), 226-245.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός και Σχολικό Κλίμα στο Γυμνάσιο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). *Έφηβοι και βία*. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Μάλαμα, Β. (2010). *Συστηματικός εκφοβισμός- Σχολική θυματοποίηση*. Στο Κολιάδης (επιμ.), Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα (415-450). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαδόπουλος, Ο. (2012). Συσχέτιση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού και του Παράγοντα του Σεξουαλικού Προσανατολισμού: Η Επίδρασή τους στην Ψυχολογική Ευεξία Δείγματος Μαθητών Λυκείου (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία*. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

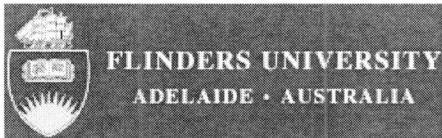


**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

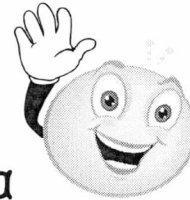
# ΖΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ:



Σε παρακαλούμε διάβασε αυτά πρώτα



- Παρακαλούμε δήλωσε τη γνώμη σου για κάθε μία από τις προτάσεις / ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
- Προσπάθησε να απαντήσεις στα θέματα όσο καλύτερα μπορείς ακόμα και αν δεν είσαι εντελώς σίγουρος/-η.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. **Γράψε έναν προσωπικό κωδικό που θα σου δοθεί. Ο κωδικός και οι απαντήσεις που θα δώσεις είναι εμπιστευτικές.**

Για να απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου, ακολούθησε αυτές τις οδηγίες:

- Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι ή στυλό
- Εάν κάνεις κάποιο λάθος, διάγραψε την επιλογή σου όπως στο παράδειγμα:

(εάν για παράδειγμα, απάντησες το 4 αλλά άλλαξες γνώμη και θέλεις το 6):

**ΠΡΟΣΟΧΗ! ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ!**  
Βασικό παράδειγμα: **ΠΡΟΣΟΧΗ! ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ!**  
οποίο διαφωνείς ή συμφωνείς με τις παρακάτω δηλώσεις.

Διαφω- νώ πολύ	Διαφω- νώ	Διαφωνώ κάπως	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Κάπως συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ εντελώς
-------------------	--------------	------------------	------------------------------------	------------------	---------	--------------------

1. Μου αρέσει να έρχομαι  
στο σχολείο

①                      ②                      ③                      ④                      ⑤                      ⑥                      ⑦

2. Πόσο χρονών είσαι;

- 10 ετών
- 11 ετών
- 12 ετών
- 13 ετών
- 14 ετών
- 15 ετών
- 16 ετών
- 17 ετών
- 18 ετών
- 18 άνω ετών

3. Είσαι:

- αγόρι
- κορίτσι

Επόμενη

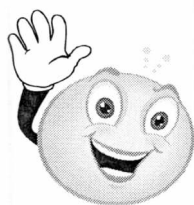
#### ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Οι μαθητές μερικές φορές εκφοβίζουν άλλους μαθητές με το να τους πληγώνουν ή να τους στεναχωρούν κατά κάποιο τρόπο, σκόπιμα και επανειλημμένα. Για παράδειγμα, τους χτυπούν ή τους σπρώχνουν, τους κοροϊδεύουν ή τους παίρνουν αντικείμενα που τους ανήκουν, συνέχεια και επίτηδες. Δεν αποτελεί κατάσταση εκφοβισμού όταν δύο παιδιά, που έχουν ίδια περίπου δύναμη μαλώνουν ή διαφωνούν.

Σημείωσε την απάντησή σου σε ένα κύκλο.	Κάθε μέρα	Τις περισσότερες μέρες	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	Σχεδόν μια φορά την εβδομάδα	Λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα	Ποτέ
1. Κατά το τελευταίο τρίμηνο πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει ένας ή πολλοί συμμαθητές σου στο Γυμνάσιο;	①	②	③	④	⑤	⑥

Τι θα έκανες ΕΣΥ εάν σε απειλούσαν ή σε εκφόβιζαν;

Εάν με εκφόβιζαν ή με απειλούσαν θα...	Ποτέ	Κάπου-κάπου	Κάπως συχνά	Πολύ συχνά
2. Θα αγνοούσα τους εκφοβιστές	①	②	③	④
3. Θα ζητούσα βοήθεια από κάποιον ενήλικα	①	②	③	④
4. Θα στεναχωριόμουν	①	②	③	④
5. Θα ζητούσα βοήθεια από τους φίλους μου	①	②	③	④
6. Θα έφευγα μακριά από τους εκφοβιστές	①	②	③	④
7. Θα έκανα σαν να μη συμβαίνει τίποτα	①	②	③	④
8. Θα το έλεγα σε έναν καθηγητή	①	②	③	④
9. Θα θύμωνα	①	②	③	④
10. Θα το έλεγα στους γονείς μου / κηδεμόνες	①	②	③	④
11. Θα έκλαιγα	①	②	③	④
12. Θα έδειχνα δυστυχημένος	①	②	③	④
13. Θα έδειχνα τρομαγμένος	①	②	③	④
14. Θα ξέσπαγα σε κάποιον ή κάτι άλλο	①	②	③	④
15. Θα υποχωρούσα στους εκφοβιστές	①	②	③	④



ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΠΟΥ ΜΑΣ ΒΟΗΘΑΣ  
ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΤΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ!

ΠΡΟΣΟΧΗ!! ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΚΑΙ  
ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΕΛΙΔΑ...



Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν το πώς μπορεί να νιώθουν οι μαθητές ορισμένες φορές. Δίπλα σε κάθε πρόταση, σημείωσε το βαθμό στον οποίο ισχύει για εσένα η συγκεκριμένη κατάσταση που περιγράφεται, σημειώνοντας στο περιθώριο το αντίστοιχο νούμερο από το 0=δεν ισχύει καθόλου, έως το 4=ισχύει πάρα πολύ.

0	1	2	3	4
Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Κατά πόσο ισχύει για σένα η φράση... \_\_\_\_\_ Ισχύει για μένα

...

(διαλέγω από το 0 = καθόλου, έως το 4=πάρα πολύ)

1. Αισθάνομαι πραγματικό μέλος αυτού του σχολείου.	
2. Οι άνθρωποι εδώ το αντιλαμβάνονται όταν είμαι καλός/ή σε κάτι.	
3. Είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ.	
4. Οι άλλοι μαθητές σε αυτό το σχολείο παίρνουν τις απόψεις μου στα σοβαρά.	
5. Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου ενδιαφέρονται για μένα.	
6. Μερικές φορές νιώθω σαν να μην ανήκω εδώ.	
7. Υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής ή ένας άλλος ενήλικας σε αυτό το σχολείο στον οποίο μπορώ να μιλήσω αν έχω πρόβλημα	
8. Οι άνθρωποι σε αυτό το σχολείο είναι φιλικοί προς εμένα	
9. Οι καθηγητές εδώ δεν ενδιαφέρονται για άτομα σαν κι εμένα	
10. Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου.	

11. Μου συμπεριφέρονται με τον ίδιο σεβασμό που συμπεριφέρονται σε άλλους μαθητές.	
12. Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ.	
13. Μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου σε αυτό το σχολείο.	
14. Οι καθηγητές εδώ με σέβονται.	
15. Οι άνθρωποι εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά.	
16. Εύχομαι να ήμουν σε διαφορετικό σχολείο.	
17. Αισθάνομαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο.	
18. Οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι.	

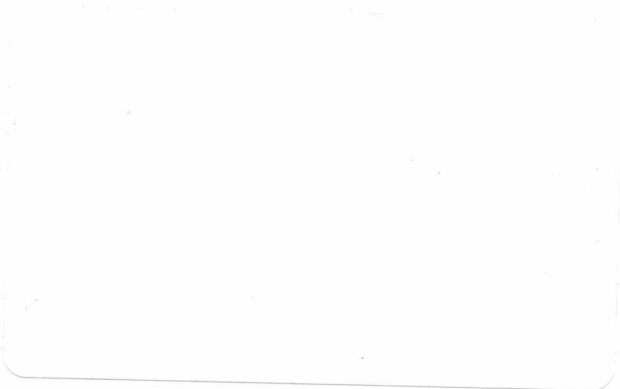
**ΣΕ ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΕΛΕΓΞΕΙΣ ΑΝ ΕΧΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ!**

**ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ!**

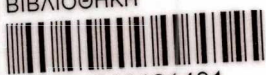
**ΜΗΝ ΞΕΧΑΣΕΙΣ ΝΑ ΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΥ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ!**

**ΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΝΑ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣΑΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ: [www.stopbullying.gr](http://www.stopbullying.gr)**





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121491