

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ»

Πετροπούλου Βασιλική

A.M. 0108091

Επιβλέπουσες καθηγήτριες

Ανδρέου Ελένη

Μπονώτη Φωτεινή

Βόλος, 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10819/1
Ημερ. Εισ.: 31-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ-ΠΔΕ
2012
ΠΕΤ

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	6
A Μέρος: Θεωρητικό.....	9
Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός.....	9
1.1. Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού.....	9
1.2. Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.....	10
1.3. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	14
Κεφάλαιο 2: Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού.....	17
2.1. Λεκτικός εκφοβισμός.....	19
2.2. Σωματικός εκφοβισμός.....	19
2.3. Ψυχολογικός εκφοβισμός.....	20
2.4. Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	21
2.5. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	22
Κεφάλαιο 3: Τα προφίλ των μαθητών σύμφωνα με τη στάση τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό.....	24
3.1. Προφίλ των δραστών-θυτών.....	24
3.2. Προφίλ των θυμάτων.....	27
3.3. Προφίλ των θυτών/θυμάτων.....	29
3.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι.....	29
Κεφάλαιο 4: Απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών.....	32
Κεφάλαιο 5: Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	36

Β' Μέρος: Ερευνητικό.....	40
Κεφάλαιο 1: Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	40
1.1. Υποθέσεις εργασίας.....	41
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας.....	42
2.1. Δειγματοληψία.....	42
2.2. Πεδίο μελέτης.....	44
2.3. Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....	44
2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	45
Κεφάλαιο 3: Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	49
3.1. Αποτελέσματα.....	49
3.1.1. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες.....	49
3.1.2. Αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο.....	49
Θύτης.....	49
Θύμα.....	52
Σύγκριση.....	54
3.1.3. Συμπεριφορά θύματος.....	55
3.1.4. Συμπεριφορά θύτη.....	56
3.1.5. Συμπεριφορά ενισχυτή-βοηθού δράστη-υπερασπιστή-παρατηρητή.....	56
3.1.4. Απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό.....	58
3.1.5 Διαφοροποιήσεις στα ερωτηματολόγια με βάση τα αντιλαμβανόμενα συναισθήματα θύτη και θύματος.....	58
3.1.6. Ιχνογραφήματα.....	61
3.2.Συζήτηση.....	65

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	67
Βιβλιογραφία.....	68
Πίνακας εικόνων.....	72
Πίνακας γραφημάτων.....	73
Παράρτημα.....	74

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες σε όσους προσέφεραν την πολύτιμη βοήθειά τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της.

Κατ' αρχήν θα ήθελα ιδιαίτερα και οφείλω να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, κα. Ανδρέου Ελένη και κα. Μπονώτη Φωτεινή, η οποίες μου προσέφεραν απλόχερα την πολύτιμη στήριξη και ενθάρρυνσή τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστίες θέλω να αποδώσω σε όλους τους διευθυντές και δασκάλους για τη συνεργασία και διάθεσή τους να βοηθήσουν στη συλλογή των ερωτηματολογίων. Χωρίς την πολύτιμη αυτή συνεργασία και συγκατάθεσή τους δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

Κυρίως, όμως, ευχαριστώ τα παιδιά που θέλησαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό εκφοβισμό και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων σε αυτόν παιδιών, σε σχέση με το ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές αυτοί σε ανάλογα περιστατικά.

Στην έρευνα εξετάζεται η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στο ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και σε δύο μεταβλητές: το φύλο τους και τις αντιλήψεις τους για τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ενός τέτοιου περιστατικού.

Από την αναφερόμενη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν, φαίνεται ο σημαντικός ρόλος των αντιλήψεων των μαθητών για την καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Μέσω της παρούσας έρευνας, προσπαθούμε να εμβαθύνουμε ακόμη περισσότερο στην ψυχολογία των μαθητών αξιολογώντας τα ιχνογραφήματά τους αλλά και εξετάζοντας που υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις τους και το ρόλο που υιοθετούν σε τέτοιου είδους περιστατικά.

Στην έρευνα έγινε χρήση, εκτός των ερωτηματολογίων, και ιχνογραφημάτων τα οποία σχεδίασαν οι μαθητές προκειμένου να μας εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και με ένα πιο εύκολο και γνώριμο τρόπο για εκείνους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 48 μαθητές που φοιτούν σε σχολεία στο κέντρο του Βόλου και για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης.

Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η έξαρση της βίας, με τη μορφή των επιθετικών συμπεριφορών, μεγαλώνει όλο και περισσότερο με το πέρασμα των εποχών.

Ο εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Espelage & Swearer, 2003. Olweus, 1993). Η διαφορά του από τις υπόλοιπες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και συνάμα το στοιχείο που τον καθιστά ιδιαίτερα επονείδιστο είναι ότι προϋποθέτει διαφορά εξουσίας: το θύμα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί ικανοποιητικά τον εαυτό του (Smith & Brain, 2000).

Σχέσεις εξουσίας γεννώνται σχεδόν αναπόφευκτα σε κάθε ανθρώπινη ομάδα, οπότε σε κάθε ανθρώπινη ομάδα ελλοχεύει και ο κίνδυνος κατάχρησης ισχύος (Morita & Smith, 1999. Smith & Brain, 2000). Το αν θα συμβεί τελικά ή όχι σε γενικές γραμμές εξαρτάται από την ψυχική συγκρότηση του εν δυνάμει θύτη, την αντίδραση του εν δυνάμει θύματος, την ενδεχόμενη ανοχή έως συνενοχή από την πλευρά των υπόλοιπων μελών της ομάδας και το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας καθ' αυτό (Morita & Smith, 1999). Η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς είναι πιθανότερη σε πλαίσια, από όπου το θύμα δεν μπορεί να διαφύγει άμεσα, όπως είναι οι φυλακές, τα ιδρύματα ανηλίκων, αλλά και το εργασιακό περιβάλλον, καθώς επίσης το οικογενειακό (Morita & Smith, 1999. Smith & Brain, 2000). Τέτοιο πλαίσιο αποτελεί και το σχολικό περιβάλλον.

Παρόλο που σαν φαινόμενο υπήρχε ανέκαθεν, παρατηρούμε ότι οι ερευνητές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μελέτη των αιτιών της εμφάνισής του αλλά και για την ανακάλυψη μεθόδων εξάλειψής του, τα τελευταία χρόνια. Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι τα περιστατικά βίας είναι όλο και πιο συχνά. Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της ζωής τους πέφτουν θύματα καψωνιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών, πειραγμάτων, ψευτοπαλικαρισμών και άλλων μορφών ή στάσεων συμπεριφοράς τέτοιου είδους (Schuster, 1996. Smith & Sharp, 1994). Το γεγονός αυτό, καθιστά το σχολικό εκφοβισμό ένα από τα σημαντικότερα και πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα.

Στην παρούσα εργασία, δεν διαπραγματευόμαστε την ύπαρξη ή όχι του σχολικού εκφοβισμού, αλλά την παίρνουμε ως δεδομένη, έχοντας και ως αποδείξεις τις διάφορες μελέτες, που όπως προείπαμε έχουν γίνει. Στόχος μας είναι η οπτική των πρωταγωνιστών του φαινομένου, των ίδιων δηλαδή των μαθητών. Το είδος του σχολικού εκφοβισμού στο οποίο περιορίζεται η θεματική της εργασίας είναι ο εκφοβισμός μεταξύ της ομάδας συμμαθητών/τριών. Προσπαθούμε να δούμε μέσα από τα μάτια των μαθητών, τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων παιδιών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, πραγματοποιήσαμε μια έρευνα μέσω ερωτηματολογίων και αντλήσαμε όσα περισσότερα στοιχεία μπορέσαμε από βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το θέμα.

Στην έρευνα αυτή, οι μαθητές μας σχολιάζουν πώς πιστεύουν ότι μπορεί να νιώθει ο θύτης σε μια περίπτωση σχολικού εκφοβισμού, το θύμα, αλλά ερμηνεύουν και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμετεχόντων ενός τέτοιου περιστατικού (βοηθός δράστη, ενισχυτής, υπερασπιστής θύματος, παρατηρητής).

Προκειμένου να μπούμε βαθύτερα στην ψυχολογία των παιδιών και πιθανότατα να αποκρυπτογραφήσουμε απόψεις και συναισθήματα τα οποία δεν θα ήταν σε θέση, είτε λόγω συστολής είτε λόγω μειωμένης εκφραστικής ικανότητας, να μας αποκαλύψουν, τους ζητήσαμε παράλληλα με την προφορική περιγραφή τους να μας ζωγραφίσουν κιόλας τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας σχολικού εκφοβισμού. Οι ζωγραφιές των μαθητών έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας, και μας βοήθησαν να προσεγγίσουμε ολιστικά την οπτική τους για το συγκεκριμένο θέμα καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές κόμπιαζαν στο να μας περιγράψουν σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών ενός περιστατικού σχολικής βίας.

Σχετικές έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει και στο παρελθόν τις εικαστικές ικανότητες των μαθητών. Σε αυτές τις έρευνες, οι ζωγραφιές των μαθητών μας αποκαλύπτουν κάποια στερεότυπα σχετικά με το φύλο των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια απεικονίζουν τον εαυτό τους πολύ περισσότερο ως πρωταγωνιστές σε τέτοιου είδους καταστάσεις, σε αντίθεση με τα κορίτσια που αναπαριστούν τον εαυτό τους περισσότερο ως υπερασπιστές του θύματος (Andreou and Bonoti, 2010). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με άλλες μελέτες, οι οποίες ισχυρίζονται ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύτες ή θύματα ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να διαλέξουν το ρόλο του

υπερασπιστή του θύματος (Andreou and Mettalidou, 2004; Boulton and Underwood, 1992; Menesini et al., 2003; O'Moore and Hillery, 1989; Salmivalli et al., 1996). Στην έρευνα που έγινε για την παρούσα εργασία, ασχοληθήκαμε περισσότερο με συγκεκριμένες στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στα σχέδιά τους, ηθελημένα ή ακούσια, για να αποδώσουν ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιες στρατηγικές είναι η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, το πλαίσιο σχεδίου (αντικείμενα, καιρός, κατάσταση αντικειμένου, λεζάντες) και το χρώμα το μέγεθος και το είδος των γραμμών που επέλεξε να χρησιμοποιήσει ο μαθητής προκειμένου να απεικονίσει το κάθε συναίσθημα.

A Μέρος: Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται διάφορες συμπεριφορές οι οποίες, σύμφωνα με τους μελετητές στο χώρο της ψυχολογίας, συνθέτουν τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχει πληθώρα διατυπωμένων ορισμών για το εν λόγω φαινόμενο, επομένως εμείς θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε μερικούς από τους επικρατέστερους και πιο περιεκτικούς.

1.1. Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού

Με τον όρο επιθετικότητα, προσδιορίζουμε τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές διαγωγές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι ορισμοί της επιθετικότητας και της βίας εμφανίζονται υπέρμετρα διευρυμένοι. Οι διάφορες προσεγγίσεις αναφέρονται συνήθως σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους διδάσκοντες, τη συμπεριφορά των διδασκόντων μεταξύ τους, τη συμπεριφορά των διδασκόντων προς τους μαθητές και τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους. Στα παραπάνω προστίθενται και οι βανδαλισμοί, οι καταστροφές που οι μαθητές προκαλούν στο υλικό του σχολείου, καθώς και η γενική στάση των μαθητών απέναντι στον σχολικό θεσμό. (Courtecuisse, Μπεζέ)

Παρατηρούμε πως στις περισσότερες περιπτώσεις με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» υπονοείται ένα είδος κακόβουλης επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους, που συμβαίνει συχνά στο σχολείο. Φαίνεται πως αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο και μπορεί να παρατηρηθεί σχεδόν σε όλες τις σχολικές τάξεις (Berger, 2007). Χαρακτηρίζεται από αρνητικές πράξεις απέναντι σε συνομηλίκους, με την πρόθεση να τους βλάψουν (Olweus, 1991, 1993). Οι πράξεις του θύτη είναι επαναλαμβανόμενες και μπορεί να συμπεριλαμβάνουν σωματική ή λεκτική επίθεση (Bjorkqvist et al., 1992; Crick and Grotpeter,

1995; Wolke et al., 2000) όπως και μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, χειραγώγησης και διάδοση κακόβουλων φημών.

Οι ορισμοί της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (bullying) δεν είναι απόλυτοι αλλά μπορούν να επηρεαστούν από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Το bullying είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης από τους Βρετανούς, Ολλανδούς και Σκανδιναβούς και είναι συνυφασμένος με την κοροϊδία, το πείραγμα και τον αστεϊσμό. Ο όρος σχολική βία χρησιμοποιείται από τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (Αρτινοπούλου, 2001).

1.2. Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία

Πριν την παράθεση των ποικίλων ορισμών του φαινομένου, αξίζει να αναφέρουμε πότε πρωτοεμφανίστηκε ο όρος bullying.

Στη διεθνή βιβλιογραφία τον όρο εισήγαγε για πρώτη φορά ο Olweus Dan το 1978 προκειμένου να περιγράψει τις περιπτώσεις εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος μαζί με τους Smith & Sharp έθεσαν τις βασικές προϋποθέσεις για τη σωστή χρησιμοποίηση του όρου αυτού.

Ο εκφοβισμός περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμπεριέχει την πρόθεση για πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου στους άλλους (οι οποίοι είναι συνήθως πιο αδύναμοι από τον επιτιθέμενο) μέσα από διάφορες ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών και φραστικών επιθέσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Ανδρέου & Smith, 2002. Olweus, 1994, 1993. Rigby, 2000). Όπως ο ίδιος ο Olweus τονίζει, οι περιπτώσεις στις οποίες δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο όρος bullying είναι εκείνες όπου δύο άτομα ίσης σωματικής ή ψυχικής δύναμης απλά φιλονικούν, ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη (Smith P.K. & Ανδρέου 2002).

Σχετικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένας ευρύς ορισμός αναφέρει ότι το bullying είναι όταν ένας μαθητής επανειλημμένα είναι εκτεθειμένος σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς (Ασημακόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκ, Οιαρεμέ, Γιαννακοπούλου, & Τσιάντης, 2000). Το bullying, ακόμη, συνεπάγει έλλειψη ισορροπίας στη δύναμη μεταξύ των

ατόμων που εκφοβίζουν και του θύματος, καθώς το δεύτερο καθίσταται αδύναμο να υπερασπιστεί τον εαυτό του και παραμένει αβοήθητο μπροστά στους άλλους, γεγονός που οι ειδικοί ονομάζουν μία ασύμμετρης δύναμης σχέση (Olweus, 1993).

Στους ορισμούς για το bullying θα πρέπει να συμπεριληφθεί και εκείνος που έχει διατυπωθεί από τους Besag και Olweus. Οι ίδιοι περιγράφουν το φαινόμενο ως τη χρήση τη δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίσει, πληγώσει ή ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με λιγότερη δύναμη ή χαμηλότερη θέση. Αναφέρουν επίσης, ότι το bullying πρέπει να διακρίνεται από άλλες ομοιόβαθμες επιθέσεις ή συγκρούσεις, διότι πάντα προϋποθέτει την ανισομέρεια μεταξύ του ατόμου που εκφοβίζει και του θύματος (Besag, 1989 & Olweus, 1993).

Ο Olweus παραθέτει, επίσης, τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» αυτό, συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Από την άλλη μεριά, ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει ανάμεσα σε παιδιά τα οποία δεν είναι φίλοι. Η χαρακτηριστική ανισορροπία δύναμης που υφίσταται, οφείλεται στο γεγονός ότι ένα παιδί τυχαίνει να είναι πιο μεγάλωσωμο ή δημοφιλέστερο ή ακόμη στο ότι μπορεί κάποια παιδιά να συνωμοτούν εναντίον κάποιου άλλου. Το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και το σημαντικότερο όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 2007)

Η αγωνιώδης προσπάθεια, την οποία βλέπουμε να καταβάλλεται και στο συμβούλιο της Ε.Ε. το 1997, να βρεθεί ένας ορισμός, ενωτικός, γενικός, αφαιρετικός και καθολικός για τη βία στα σχολεία, υπακούει σε μια θετικιστική προσέγγιση, και τίθεται ως προϋπόθεση για την περαιτέρω ερμηνεία του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001). Προσπαθώντας λοιπόν να παραθέσουμε τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί ώστε να βοηθήσουν στην κατανόηση του φαινομένου, θα προβούμε σε ένα γενικό ορισμό, ο οποίος ανήκει στον Olweus και αναφέρει ότι το bullying αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2008). Εκείνο που διαφοροποιεί το είδος αυτό

βίας από τα υπόλοιπα μέσα σε μία κοινωνία είναι ότι η σχολική βία αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους προς ένα άλλο με σκοπό την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης μέσα στα πλαίσια, όμως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αλαμπρίτης, 2008).

Σε γενικές γραμμές δηλαδή, οι αρκετοί και διαφορετικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό συγκλίνουν στα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- Οι συμπεριφορές παρενόχλησης και εκφοβισμού των παιδιών από συνομηλίκους είναι συστηματικές, επίμονες, σκόπιμες και απρόκλητες. Δεν αφορούν, επομένως, μεμονωμένα και σπάνια περιστατικά. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα εντός του άμεσου ή ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου της ομάδας των συνομηλίκων.
- Οι παραπάνω συμπεριφορές προκαλούν φόβο στο θύμα καθώς υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού, εξευτελισμού, επιβολής και πρόκλησης σωματικού ή/και ψυχολογικού πόνου.
- Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν μια συγκεκριμένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να είναι άμεση (π.χ. ανοικτές λεκτικές επιθέσεις και ξυλοδαρμοί), έμμεση ή συνεπακόλουθη (π.χ. κουτσομπολιό, αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων κ.α.) με σκοπό την ταπείνωση και την «υποταγή του θύματος»
- Οι συμπεριφορές εκφοβισμού βασίζονται και συντηρούνται από την ασύμμετρη σωματική και ψυχολογική δύναμη που υπάρχει ανάμεσα στο δράστη και το θύμα ή την καταχώρηση της μεγαλύτερης εξουσίας που διαθέτει ο δράστης συγκριτικά με το θύμα.

Επιπλέον, οι σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζουν ότι η εμφάνιση και συντήρηση του εκφοβισμού εξαρτώνται από τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων ενώ το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου μπορεί είτε να ενισχύει και να συντηρεί ή να αποδυναμώνει και να περιορίζει τέτοια φαινόμενα (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007)

Παρατηρούμε, μετά από την παράθεση των παραπάνω, πως είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας καθολικός ορισμός που να περιέχει τα χαρακτηριστικά όλων των υπολοίπων. Η ποικιλία των ορισμών που διατυπώνονται, οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι

διαφορετικές πολιτισμικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την κάθε χώρα και το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί.

1.3. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι στην Ευρώπη το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία προέκυψε κατά τη δεκαετία του '90, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ όπου η σχολική βία και κυρίως ο βανδαλισμός απασχόλησε την επιστημονική ατζέντα και τη χάραξη της πολιτικής από τη δεκαετία του '70.

Εν αντιθέσει με την ξένη βιβλιογραφία, στην Ελλάδα οι έρευνες γύρω από το χώρο του σχολικού εκφοβισμού είναι περιορισμένες. Οι λιγοστές που έχουν γίνει ωστόσο, καταδεικνύουν ότι το φαινόμενο της βίας δεν περιορίζεται σε μικρό αριθμό μαθητών, αλλά εξελίσσεται συνεχώς και εμφανίζεται σε χαμηλά ποσοστά γιατί προφανώς δεν καταγγέλλεται από τα θύματα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ανάγκη να γίνουν πιο συστηματικές έρευνες αλλά και την ανάγκη λήψης ουσιαστικών μέτρων μέσω προγραμμάτων πρόληψης για την αποφυγή περαιτέρω εξάπλωσης του φαινομένου.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Πατεράκη και Χαντουμάδη (Pateraki & Houndoumadi, 2001), η συχνότητα του εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας είναι μικρότερη από εκείνη στην Ιταλία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία και τον Καναδά. Πιο συγκεκριμένα, οι Πατεράκη και Χουντουμάδη (Pateraki & Houndoumadi, 2001) βρήκαν ότι 14.7% των μαθητών και μαθητριών αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα, 6.2% ως θύτες και 4.8% ως θύτες/θύματα.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος δεν περιορίζονται σε μειονότητες (Μπεζέ, 1998. Καλαμπαλίκη, 1995. Kalliotis, 2000). Σχετική μελέτη σε δείγμα 664 μαθητών ηλικίας 8 έως 11 χρονών της εκπαιδευτικής περιφέρειας των Αθηνών έδειξε ότι 58,9% των αγοριών και 47,4% των κοριτσιών είχαν συμμετάσχει σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας, ενώ 51,5% των κοριτσιών και 58,4% των αγοριών της ίδιας ηλικίας είχαν εμπλακεί σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας (Boulton, et al, 2001). (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007).

Το ότι τα ποσοστά αυτά είναι μικρότερα από τα αντίστοιχα διεθνή ίσως οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι μαθητές και μαθήτριες του ελληνικού σχολείου δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» όσο οι μαθητές άλλων χωρών με τον αντίστοιχο όρο της γλώσσας τους. Επίσης, ο μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας δεν είναι ακόμη αρκετά ευαισθητοποιημένος απέναντι στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, καθώς ο

σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο δεν έχει συναντήσει ακόμη τη δέουσα προσοχή από τα ελληνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης και τόσο το ευρύ κοινό όσο και η σχολική κοινότητα δε γνωρίζουν αρκετά για αυτόν (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Επιπλέον οι δράστες ακόμη κι αν ομολογούν προφορικός ότι ασκούν εκφοβισμό, έχουν την τάση να μην το παραδέχονται γραπτώς. Άλλωστε, οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Και όπως αποκάλυψαν ανεπισήμως στις Πατεράκη και Χουντουμάδη, ήταν απρόθυμοι να γίνουν πληροφοριοδότες των ενήλικων ερευνητριών σπάζοντας έτσι την (υποτιθέμενη) αλληλεγγύη μεταξύ των ομηλίκων τους.

Μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών που εμπλέκεται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο γυμνάσιο και το λύκειο. Η διεθνής έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ-ΗΒSC-WHO,2000) η οποία αφορά στη σωματική και ψυχική υγεία των Ελλήνων μαθητών της πρώτης και της μέσης εφηβικής ηλικίας, σε συνολικό αριθμό 4.300 μαθητών ηλικίας 11, 13 και 15 ετών κατέδειξε ότι τα ποσοστά θυματοποίησης είναι 34% και 39% αντίστοιχα, ενώ το 45% των αγοριών και το 30% των κοριτσιών δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο. Επίσης ένα 30% των μαθητών φαίνεται ότι θεωρεί πως το σχολείο είναι αυστηρό απέναντι στους μαθητές, και πως οι καθηγητές και οι σχολικοί κανονισμοί είναι άδικοι, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών καταφεύγει στο σκασιαρχείο, γεγονός που προβληματίζει για το εάν και κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες του μαθητή.

Όπως συμβαίνει διεθνώς, έτσι και στην Ελλάδα, ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού έχει επικρατήσει ο λεκτικός. Συγκεκριμένα στο δημοτικό, συχνές είναι η εσκεμμένη διάδοση κακών φημών και η απόρριψη, ο κοινωνικός δηλαδή αποκλεισμός, και ακολουθούν οι απειλές, η φυσική βία και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Sapouna, 2008). Σύμφωνα με τη Σαπουνά επίσης, ο άμεσος εκφοβισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι απειλές και ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι συχνότεροι στο δημοτικό παρά στο γυμνάσιο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία που αντλούμε από τις μαρτυρίες των θυμάτων σχετικά με το είδος του εκφοβισμού που υφίστανται, κάποιες φορές δίστανται από τις ομολογίες των θυτών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Πατεράκη και Χουντουμάδη τα θύματα αναφέρουν συχνότερα το λεκτικό εκφοβισμό, ενώ οι θύτες το σωματικό (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Αυτό ίσως υποδηλώνει ότι οι θύτες δεν ντρέπονται να παραδεχθούν ότι ασκούν φυσική βία, ενώ τα θύματα είναι απρόθυμα να κοινοποιήσουν ότι υφίστανται

σωματικό εκφοβισμό (Pateraki & Houndoumadi, 2001) ίσως γιατί τον ερμηνεύουν ως δική τους αδυναμία.

Στην Ελλάδα, όπως και διεθνώς, η πλειοψηφία των εκφοβιστικών επεισοδίων λαμβάνει χώρα στο προαύλιο του σχολείου (Sarouna, 2008). Ακολουθούν, σύμφωνα με την έρευνα της Σαπουνά (Sarouna, 2008), οι αίθουσες διδασκαλίας κατά την απουσία του δασκάλου, ο δρόμος προς και από το σχολείο και οι διάδρομοι.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των θυμάτων (1 στα 4) υφίσταται τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της γυμναστικής (Sarouna, 2008). Το γεγονός αυτό προβληματίζει σχετικά με την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων και ιδιαιτέρως των γυμναστών, ώστε να μπορούν να χειριστούν τα εκφοβιστικά επεισόδια.

Κεφάλαιο 2: Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού

Είναι σύνηθες να βρίσκουμε σε διάφορα κείμενα καταγεγραμμένες λίστες με συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως μορφές του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι τα χτυπήματα, οι φωνές προς τους άλλους και ο κοινωνικός αποκλεισμός τους. Το να περιορίζουμε, ωστόσο, τον σχολικό εκφοβισμό σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, ελλοχεύει κινδύνους. Και αυτό γιατί το να χτυπάς, για παράδειγμα, κάποιον δεν καθιστά τη συμπεριφορά αυτή, αυτόματα περίπτωση σχολικού εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί που ανταποδίδει σε ένα θύτη το χτύπημα, δεν είναι απαραίτητα και το ίδιο θύτης, παρόλο που θα θέλαμε να είχε αντιδράσει διαφορετικά. Παρομοίως, το να υψώσεις τη φωνή σου δεν αποτελεί απαραίτητα περίπτωση εκφοβισμού, αλλά εξαρτάται κυρίως για ποιο λόγο το κάνεις. Όπως επίσης δικαιολογημένη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ο αποκλεισμός κάποιου: δεν θα συμπεριλαμβάναμε στην ομάδα σκακιού του σχολείου ένα παιδί που δεν ξέρει να παίζει σκάκι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο αποκλεισμός αυτός αποτελεί σχολικό εκφοβισμό.

Μολαταύτα, είναι χρήσιμο να λάβουμε υπ' όψιν τα είδη συμπεριφοράς που ξεχωρίζουν συνήθως σε πραγματικά επεισόδια σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2008). Σε γενικές γραμμές, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: τον άμεσο και τον έμμεσο.

Ο σχολικός εκφοβισμός στην **άμεση** μορφή του, προϋποθέτει την επαφή «πρόσωπο με πρόσωπο», ενώ στην **έμμεση** μορφή δεν υπάρχει προσωπική αντιπαράθεση, παρά μόνο διάδοση φημών ή αποκλεισμός από την ομάδα.

Ο Rigby (2008) παραθέτει τον παρακάτω πίνακα, διαχωρίζοντας τις άμεσες και τις έμμεσες μορφές σχολικού εκφοβισμού

	Άμεσες	Έμμεσες
Λεκτικές	Προσβλητικά λόγια Παρατσούκλια Εξευτελισμός Σκληρά πειράγματα ή χλευασμός	Παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον Διάδοση άσχημων φημών Ανώνυμα τηλεφωνήματα Προσβλητικά μηνύματα και e-mails.
Σωματικές	Επιθέσεις, κλωτσιές Φτύσιμο Ρίψη αντικειμένων Χρήση όπλου	Εσκεμμένος και άδικος αποκλεισμός Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
Μέσω χειρονομιών	Απειλητικές κινήσεις Επίμονες ματιές	Επανειλημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος.

Πίνακας 1: Άμεσες και έμμεσες μορφές σχολικού εκφοβισμού

Επίσης, σύμφωνα με τον Rigby, ο σχολικός εκφοβισμός κάποιες φορές προσδιορίζεται με βάση συγκεκριμένους τομείς, όπως:

Φυλετικός εκφοβισμός: όταν απευθύνεται σε κάποιον λόγο της φυλετικής του ταυτότητας

Σεξουαλικός εκφοβισμός: όταν ο εκφοβισμός περιλαμβάνει αρνητικούς σεξιστικούς υπαινιγμούς

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: όταν χρησιμοποιούνται τεχνολογικά μέσα, όπως η αποστολή απειλητικών μηνυμάτων ή e-mails ή η ανάρτηση συκοφαντικών ιστοσελίδων.

Ας εξετάσουμε όμως λίγο πιο αναλυτικά τις παραπάνω μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

2.1. Λεκτικός εκφοβισμός

Είναι η επανειλημμένη χρήση λέξεων από τους δράστες για να πληγώσουν ή να ντροπιάσουν κάποιο άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Σε αυτόν εντάσσονται ταπεινωτικά και προσβλητικά λόγια, παρατσούκλια, βλαστήμιες, αισχρές παρατηρήσεις, και ομοφοβικά, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια. Αποτελεί μια από τις συνηθέστερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μπορεί να περιλαμβάνει άμεση δράση και επιρροή, ενδεχομένως και μπροστά σε κοινό. Τα παρατσούκλια και οι προσβλητικές, απειλητικές παρατηρήσεις είναι μορφές αυτού του είδους εκφοβισμού και στοχεύουν στο να δημιουργήσουν ευάλωτες ομάδες ανθρώπων. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η καταγωγή και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι «καταλύτες» γι' αυτούς που επιδεικνύουν τη δύναμή τους έναντι άλλων.

Λόγω του ότι οι λέξεις δεν αφήνουν «αποδεικτικά στοιχεία», ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί προσφιλή μέθοδο των μικρών νταήδων. Οι επιπτώσεις του μπορούν να είναι πιο καταστροφικές, αν εκδηλωθεί με συγκεκριμένους τρόπους, από την σωματική ή σεξουαλική μορφή του εκφοβισμού διότι δεν υφίστανται ορατά σημάδια. Ο λεκτικός εκφοβισμός συχνά υποσκάπτει την αυτοπεποίθηση του θύματος και εκείνο χάνει την εμπιστοσύνη του προς τους άλλους με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες.

Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της μορφής εκφοβισμού, το οποίο θεωρείται ενδιαφέρον να αναφερθεί στο σημείο αυτό, είναι το γεγονός ότι συχνά μπορεί να εκδηλωθεί χωρίς ιδιαίτερη σκέψη από τους θύτες. Οι λέξεις εκφράζονται με τέτοιο τρόπο που δεν δείχνουν κανένα ίχνος σεβασμού προς το άτομο που θυματοποιείται (Clarke, 2007)

Σημαντικό κρίνεται να τονιστεί ότι, με τις προαναφερθείσες εκδηλώσεις του, ο λεκτικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται ως μία ύπουλη επίδειξη ισχύος από εκείνους τους μαθητές που την χρησιμοποιούν, ενώ όπως έρευνες έχουν καταδείξει, είναι δυνατόν να προκληθεί από άτομα που υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση.

2.2. Σωματικός εκφοβισμός

Περιλαμβάνει χτυπήματα, σπρώξιμο, τσιμπήματα, τρικλοποδιές, ανεπιθύμητο άγγιγμα και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η εκβιαστική

αρπαγή χρημάτων. Όταν όμως μια διαφωνία καταλήγει σε καβγά αυτό δεν θεωρείται εκφοβισμός γιατί απουσιάζει η πρόθεση της αποδυνάμωσης.

Θεωρείται μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους, τόσο αυτός μειώνεται. Ακόμη, είναι το είδος που τα αγόρια συχνότερα επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν σε σύγκριση με τα κορίτσια (Ασημακόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Οιαρεμέ, Γιαννακοπούλου & Τσιάντης, 2000).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), έχει διαπιστωθεί ότι το 37% των μαθητών δημοτικού στην Αθήνα δήλωσαν ότι έχουν υποστεί σωματική βία και το 13% των παιδιών ομολογούν ότι έχουν διαπράξει τέτοιες ενέργειες (Καρανάτση & Μπουλούτζα, 2006).

Ενδιαφέρον είναι επιπλέον να αναφερθεί ότι ο θύτης αισθάνεται ρωμαλέος, δυνατός, κυρίαρχος, και με την πρώτη ευκαιρία επιδεικνύει αυτά τα «χαρίσματα». Ο αδύναμος συμμαθητής είναι ο καλύτερος «σάκος» για τις βίαιες φιγούρες του. Τα χτυπήματά του σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύονται και από αφαίρεση διά της βίας αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα (αδιάφορης αξίας) (Louwes, 2009)

2.3. Ψυχολογικός εκφοβισμός

Εδώ ανήκουν η επανειλημμένη καταδίωξη, οι απειλές, τα ανεπιθύμητα e-mails και μηνύματα, οι προσβλητικές ιστοσελίδες, οι απειλητικές κινήσεις, η εκμετάλλευση, ο συναισθηματικός εκβιασμός και οι απειλές σε κάποιον για την ασφάλειά του. Επιπλέον εκδηλώνεται μέσω της αποφυγής συνομηλίκων, της σκόπιμη απομόνωσης του μαθητή-θύματος, όπως για παράδειγμα από το παιχνίδι ή τις συζητήσεις, της διάδοσης άσχημων φημών ή ψεμάτων με απώτερο σκοπό τον εξοστρακισμό του.

Η παράθεση των μορφών εκδήλωσης του συναισθηματικού εκφοβισμού καταδεικνύει πως αυτός σε μεγάλη συχνότητα σχετίζεται άμεσα με τη λεκτική επιθετικότητα, η οποία εκτός από τις προαναφερθέντες εκδηλώσεις της περιλαμβάνει σαρκασμούς, ακατάπαυστα πειράγματα, ταπείνωση, υποτίμηση, απαξίωση του θύματος αλλά και ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια. Σημαντικό στοιχείο σχετικά με αυτή τη μορφή εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι

συναντάται πιο συχνά μεταξύ των κοριτσιών παρά ανάμεσα στα αγόρια, παρ' όλο που και αυτά κάποιες φορές μπορεί να τη χρησιμοποιήσουν (Alward, 2005).

Εξετάζοντας το συγκεκριμένο θέμα από την πλευρά του μαθητή – θύματος παρατηρούμε ότι οι επιπτώσεις του συναισθηματικού εκφοβισμού είναι πολύ σοβαρές καθώς μπορεί να κυμαίνονται από την ταπείνωση που το άτομο μπορεί να βιώσει ως τη σοβαρή ψυχολογική βλάβη και έκπτωση στην κοινωνική του λειτουργικότητα (Αρτινοπούλου, 2009)

Πιο συγκεκριμένα, ειδικοί έχουν διαπιστώσει ότι το θύμα ενθαρρύνεται να αισθανθεί, εκτός από την ενοχή που αναφέρθηκε σε παραπάνω σημείο, ντροπή, αμηχανία, συστολή και φόβο. Όλα αυτά τα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε κατάπτωση, χαμηλό αυτοσεβασμό, αιδημοσύνη, απομόνωση, μελλοντική χαμηλή εκπαιδευτική και επαγγελματική απόδοση και, θα τολμούσαμε να πούμε, απειλή ή απόπειρα αυτοκτονίας.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο συναισθηματικός εκφοβισμός επιβαρύνει σε τεράστιο βαθμό την υγεία και τον αυτοσεβασμό του θύματος καθώς μια τέτοια συμπεριφορά και επιθέσεις είναι τόσο καταστροφικές για το μυαλό και το σώμα όσο και ο σωματικός.

Γίνεται, λοιπόν, εύκολα κατανοητό πόσο σοβαρός μπορεί να καταστεί ο ψυχολογικός εκφοβισμός για το θύμα που τον βιώνει. Η σοβαρότητα των επιπτώσεων του έγκειται στο γεγονός ότι ένα παιδί μπορεί να έχει εκφοβηθεί ψυχολογικά και κανείς να μην γνωρίζει ότι υποφέρει από αυτό. Σε αντίθεση με το σωματικό εκφοβισμό, δεν αφήνει αποδείξεις, όπως σημάδια ή μελανιές. Έτσι, είναι δύσκολο να παρατηρηθεί από τους ενήλικες.

2.4. Σεξουαλικός εκφοβισμός

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου που σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση.

Η σοβαρότητα και η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η μορφή αυτή του σχολικού εκφοβισμού καταδεικνύονται και από μία συνταρακτική νέα διαπίστωση έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία. Όπως παρουσιάζεται στην αγγλική εφημερίδα «Independent», τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αποκαλύπτουν ότι περισσότεροι από 3.000 μαθητές σε σχολεία της συγκεκριμένης ευρωπαϊκής χώρας αναστέλλουν την

παρακολούθηση των μαθημάτων τους εξαιτίας της απρεπούς σεξουαλικής συμπεριφοράς που έχουν βιώσει.

Σύμφωνα με στοιχεία μιας άλλης έρευνας, που πραγματοποίησαν οι Gruber και Finerans, η συχνότητα εμφάνισης του σεξουαλικού εκφοβισμού δεν διαφέρει μεταξύ των δύο φύλων, ενώ το 35% των μαθητών έχουν υποστεί σεξουαλική παρενόχληση (Robinson, 2008).

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει ένα εύρος συμπεριφορών: από ένα περιστατικό άτεχνης και λεπτομερειακής ζωγραφιάς, μέχρι υβριστικά σχόλια, απρεπές άγγιγμα και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις, όπως επίσης απειλές, λεκτική παρενόχληση, προσβλητικά γράμματα και εικόνες, αλλά και προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο χωρίς τη θέληση του παιδιού στο οποίο απευθύνονται.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω είναι ότι οι μαθητές εξαναγκάζονται σε μια σεξουαλική πράξη για την οποία δεν αισθάνονται καθόλου άνετα και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τους είναι πολύ δύσκολο να μιλήσουν γι' αυτή.

Την κατάσταση αυτή τη βιώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την σεξουαλική παρενόχληση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, να υποφέρουν από χαμηλότερο αυτοσεβασμό, φτωχότερη πνευματική και φυσική υγεία και περισσότερα τραυματικά συμπτώματα καθώς σκέψεις και συναισθήματα αναδύονται από εμπειρίες στις οποίες έχουν βιώσει έντονο άγχος (Gruber & Fineran 2008)

2.5. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός γνωστός και ως cyber bullying αποτελεί μια μορφή εκφοβισμού που έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια. Έχει ήδη αρχίσει μάλιστα να λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις, εκθέτοντας τα παιδιά σε πλήθος αγνώστων, πέρα από τα όρια του σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνα της Μονάδας Εφηβικής Υγείας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προέκυψε ότι το 5% των παιδιών έχει δεχθεί απειλητικά μηνύματα μέσω του διαδικτύου, αναφέροντας ως πιο πιθανούς θύτες τους συμμαθητές τους (Γιάνναρου, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, τα παιδιά και οι νέοι έχουν αποκτήσει ένα καινούργιο μέσο εκφοβισμού, το οποίο τους επιτρέπει να παρενοχλούν τα θύματά τους και μετά το σχολείο, εκτός του προαύλιου χώρου, ακόμη και τα Σαββατοκύριακα. Τα σχολεία είναι αυτά ωστόσο που βιώνουν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού αυτού. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί είτε μέσω της χρήσης του κινητού τηλεφώνου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή ,είτε με τη χρήση κάμερας, με τις πιο πρόσφατες μελέτες να εστιάζουν στον εκφοβισμό μέσω αποστολής μηνυμάτων και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των εκφοβισμών ηλεκτρονικής μορφής αποτελεί το προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο τους με σκοπό την ταπείνωση και την απειλή του παιδιού αλλά και το γεγονός ότι διαφέρουν από τις υπόλοιπες μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Μέσα από τις έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνουμε ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διαφέρει από τις άλλες μορφές εκφοβισμού σε διάφορα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν το γεγονός ότι μπορεί να λάβει χώρα οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας, τα μηνύματα και οι εικόνες μπορούν να μεταδοθούν γρήγορα σ' ένα τεράστιο κοινό και τα παιδιά μπορούν να παραμείνουν ανώνυμα όταν εκφοβίζουν ηλεκτρονικά, κάτι το οποίο καθιστά δύσκολο και κάποιες φορές αδύνατο να τα ανακαλύψουν.

Κεφάλαιο 3: Τα προφίλ των μαθητών σύμφωνα με τη στάση τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό

Όλοι οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να εμπλακούν τουλάχιστον μια φορά στη ζωή τους σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχουν όμως κάποια χαρακτηριστικά που είτε εντάσσουν αυτούς που τα φέρουν στην ομάδα κινδύνου είτε καθιστούν εκείνους που τα φέρουν επιρρεπείς στο να πέσουν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν συνήθως την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η τυχόν αναπηρία (Pepler, Rigby & Smith, 2004).

Εξάλλου, όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές, η άσκηση ψυχολογικής και σωματικής βίας στα πλαίσια της σχολικής ομάδας ενισχύεται όχι μόνο από τις συμπεριφορές των άμεσα εμπλεκόμενων σε αυτά τα επεισόδια, αλλά και από τους τρόπους που αντιδρά η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της (Ανδρέου & Smith, 2002. Olweus, 1993. Salmivalli, 2001. Salmivalli, et al., 1996. Smith, et al., 2004. Stevens et al., 2000). Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχουν οι ακόλουθοι εξής διακριτικοί ρόλοι, που συστηματικά τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης: δράστης, βοηθός δράστη, ενισχυτής, θύμα, υπερασπιστής θύματος, παρατηρητής (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007)

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ των δραστών-θυτών, των θυμάτων και στις στάσεις που υιοθετούν οι παρευρισκόμενοι μαθητές.

3.1. Προφίλ των δραστών-θυτών

Ο δράστης κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, προκαλεί και καθοδηγεί επεισόδια παρενόχλησης και εκφοβισμού (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007). Γενικά το ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες («κλίκες»), μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών ή, λιγότερο συχνά, κορίτσια, κατά κανόνα σε ομάδες (Sharp & Smith, 1994.) Συνήθως, οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι

παιδιά με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικά, ακόμα και προς τους ενήλικες, παρορμητικά και έχουν σωματική δύναμη, ιδίως τα αγόρια.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους, είναι ότι έχουν ασυνήθιστα ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν τον έλεγχο προκειμένου να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους και να νιώσουν καλύτερα , ενώ αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτοεκτίμηση και τους διακρίνει από τους άλλους μαθητές η αντεπίθεση και η βιασιότητα που χρησιμοποιούν ως μέσο διαχείρισης των προβλημάτων τους.

Συνηθέστερα η εκφοβιστική συμπεριφορά λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών ή/και μαθητριών του ίδιου τμήματος (Ο' Moore, 2000) ή έστω της ίδιας τάξης και επομένως μεταξύ συνομηλίκων· στις περιπτώσεις όμως που υπάρχει διαφορά ηλικίας μεγαλύτερος είναι κατά κανόνα ο θύτης.

Οι δράστες είναι διασπαστικά άτομα, που αρέσκονται να αρχίζουν καυγάδες και διακρίνονται από επιθετικότητα (Sharp & Smith, 1994). Σύμφωνα με τον Olweus (1993) και τους Sharp και Smith (1994) , το κυριότερο χαρακτηριστικό των θυτών είναι η επιθετικότητα τόσο προς τους συνομηλίκους τους όσο και προς τους ενήλικες, γονείς και δασκάλους. Γενικά η στάση τους απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων είναι πιο θετική από του μέσου μαθητή. Επιπλέον διακρίνονται από παρορμητικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση, αλλά θετική αυτοεικόνα. Ως προς τη σωματική διάπλαση, κατά κανόνα υπερέχουν από το μέσο συμμαθητή τους και πολύ περισσότερο από τους συγκεκριμένους συμμαθητές τους που επιλέγουν για στόχους της επιθετικής τους συμπεριφοράς (Olweus, 1993).

Όσον αφορά το κοινωνικό τους προφίλ, σύμφωνα με τον Olweus (1993), δεν υπολείπονται από τους συμμαθητές τους σε κοινωνικές δεξιότητες. Έχει υποστηριχθεί πάντως και το αντίθετο, ότι δηλαδή έχουν περιορισμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες ενώ υπάρχουν και στοιχεία ότι τρέφουν αισθήματα ανεπάρκειας, διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ο' Moore, 2000). Η Ο' Moore (2000) μάλιστα έχει βρει ότι όσο πιο συχνά εκφοβίζει ένας μαθητής/ μία μαθήτρια, τόσο πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει. Γενικά όμως η σχέση μεταξύ εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης είναι αμφιλεγόμενη.

Επιπλέον, σε έρευνα των Γαλανάκη, Αμανάκη και Νοικοκύρη διαπιστώθηκε πως τα παιδιά-θύτες νιώθουν την ίδια μοναξιά στην ομάδα και στη δυαδική φιλία που νιώθουν τα

παιδιά τα οποία δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα (των Γαλανάκη, Αμανάκη Νοικοκύρη, 2009). Ένα συναφές εύρημα μιας άλλης έρευνας είναι ότι οι θύτες αναφέρουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και υποκειμενική δυσφορία απ' ότι τα παιδιά-θύματα και τα παιδιά-θύτες και θύματα (Toblin, Schwartz, Hornmeyer Gorman, & Abou-ezzedine, 2005). Μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα της μοναξιάς είναι ότι, όπως έχει υποστηριχθεί (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), ο εκφοβισμός είναι πάντοτε μια αλληλεπίδραση που συμβαίνει μέσα σε μια πολύπλοκη κοινωνική δομή. Το παιδί-θύτης ενεργεί ενώπιον ενός κοινού που παρακολουθεί τη συμπεριφορά του είτε ενισχύοντάς την (παιδιά- ενισχυτές) είτε απλά μην παρεμβαίνοντας (παιδιά- παρατηρητές), που είναι και αυτό μια μορφή αποδοχής (Pepler, Craig & Roberts, 1998. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman & Kaukianen, 1996).

Όταν ερωτώνται τα παιδιά εάν έχουν εκφοβίσει άλλους ως άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας τα μισά περίπου παραδέχονται ότι το έχουν κάνει ως μέλη μιας ομάδας (Rigby, 2002), επιβεβαιώνοντας την άποψη που θεωρεί τον εκφοβισμό ως αντίδραση στις πιέσεις των συνομηλίκων μέσα στο σχολείο (Rigby, 2004). Επομένως, οπωσδήποτε μια μερίδα των παιδιών- θυτών έχουν υψηλό κύρος στην ομάδα, με την έννοια κυρίως της δύναμης και της επιβεβαίωσης της δύναμης μέσω του εκφοβισμού, πράγμα που μπορεί να μειώνει τη μοναξιά τους.

Όσον αφορά τους έφηβους θύτες, έχει βρεθεί πως το άγχος τους κινείται σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από των μη θυτών, χαρακτηριστικό που τους προσδίδει μία άνεση και επικαλύπτει ίσως το αίσθημα ανεπάρκειάς τους, οπότε προς τα έξω δείχνουν σκληροί, δημοφιλείς και με αυτοπεποίθηση (Olweus, 1993. Ο' Moore, 2000). Συνήθως περιβάλλονται από δυο- τρεις φίλους που τους υποστηρίζουν. Η ευρύτερη δημοτικότητά τους κινείται σε μέσα επίπεδα, τουλάχιστον μέχρι την τελευταία τάξη του γυμνασίου, οπότε και μειώνεται αισθητά, υπερτερώντας όμως και πάλι της δημοτικότητας των θυμάτων (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) το ψυχολογικό τους προφίλ σκιαγραφείται ως εξής:

α. Αισθάνονται την ανάγκη να κυριαρχούν και να χαλιναγωγούν ή και να υποτάσσουν τους άλλους και απολαμβάνουν την αίσθηση ελέγχου της ομάδας ομηλίκων (Olweus, 1993).

β. Αδυνατούν να διακρίνουν τη διεκδικητικότητα από την επιθετικότητα.

γ. Αντλούν ικανοποίηση και μια αίσθηση κύρους από το να βλάπτουν τους άλλους. Βέβαια αποκομίζουν και υλικά οφέλη από το να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, καθώς συχνά τους αναγκάζουν να τους παραδώσουν το χαρτζιλίκι τους (μπορεί για παράδειγμα να

παραμονεύουν στην ουρά του κυλικείου και να αρπάζουν τα ρέστα στη θέση των θυμάτων), το κολατσιό τους, αναψυκτικά ή σε μεγαλύτερες τάξεις μπύρες, τσιγάρα και άλλα αντικείμενα αξίας· οπότε η αίσθηση κύρους που αποκτούν ίσως σχετίζεται με τα υλικά οφέλη που εξασφαλίζουν εκφοβίζοντας.

Στο βιβλίο του ο Rigby (2008), μας παραθέτει μια λίστα, βασισμένη σε μια Αυστραλιανή έρευνα, με τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι μαθητές εκφοβίζουν τους άλλους, ταξινομημένους από τον επικρατέστερο προς τον πιο σπάνιο:

1. «Με ενόχλησαν»
2. «Το έκανα για να εκδικηθώ»
3. «Για πλάκα»
4. «Επειδή το έκαναν και οι άλλοι»
5. «Τα παιδιά που πείραξα ήτανε κλαψιάρηδες»
6. «Για να δείξω πόσο σκληρός είμαι»
7. «Για να πάρω αντικείμενα ή χρήματα από τους άλλους»

Τέλος, σύμφωνα με τον Rigby (2008), οι θύτες είναι συνήθως πιο πιθανό να υποκύψουν σε εγκληματικές δραστηριότητες

3.2. Προφίλ των θυμάτων

Το παιδί-θύμα αποτελεί συχνό στόχο εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικής συμπεριφοράς. Τα θύματα είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα (Sharp & Smith, 1994), επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή (Olweus, 1993). Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993. Ο' Moore, 2000) και αρνητική αυτό-εικόνα, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μάλιστα χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή (Olweus, 1993).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα τυπικά θύματα υπολείπονται ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Sharp & Smith, 1994). Σύμφωνα με την Ο' Moore (2000), διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας. Έχουν λίγους φίλους στο σχολείο και ακόμη λιγότερους έως κανέναν στενό φίλο, με αποτέλεσμα να περνούν συχνά το διάλειμμα μόνα και να κατακλύζονται από ένα γενικότερο αίσθημα μοναξιάς έως εγκατάλειψης το σχολείο (Olweus,

1993. Sharp & Smith, 1994). Ως εκ τούτου τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες που γίνονται θύματα εκφοβισμού, σε όλη τη σχολική τους πορεία απολαμβάνουν λιγότερο το σχολείο από ότι οι θύτες και οι παρευρισκόμενοι (Olweus, 1993).

Η χαμηλή τους δημοτικότητα μπορεί να θεωρηθεί και αποτέλεσμα αλλά και αιτία του εκφοβισμού που υφίστανται. Μπορεί δηλαδή ένας από τους λόγους που μπαίνουν στο στόχαστρο των θυτών να είναι η χαμηλή τους κοινωνικότητα αλλά από την άλλη μπορεί αυτή η κοινωνική απομόνωση να είναι αποτέλεσμα της θυματοποίησης που υφίστανται.

Η διεκδικητικότητά τους βρίσκεται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, καθώς τους είναι δύσκολο να υποστηρίξουν τον εαυτό τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να επιβληθούν στην ομάδα (Olweus, 1993. Sharp & Smith, 1994). Η αντίδρασή τους σε ενδεχόμενες επιθέσεις άλλων μαθητών είναι η απομόνωση και το κλάμα. Η στάση τους απέναντι στη βία και την επιθετικότητα είναι κατά κανόνα αρνητική (Olweus, 1993. O' Moore, 2000).

Υπάρχουν κάποιες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ειδικά τα αγόρια-θύματα και πριν ακόμα από την έναρξη του εις βάρος τους εκφοβισμού. Συνεντεύξεις με τους γονείς τους κατέδειξαν ότι από μικρή ηλικία διακρίνονται από μια συγκεκριμένη επιφυλακτικότητα και ευαισθησία (Olweus, 1993). Επίσης από σωματικής πλευράς τα αγόρια-θύματα είναι κατά πάσα πιθανότητα πιο αδύναμα από το συνολικό πληθυσμό των αγοριών (Olweus, 1993).

Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια θύματα έχουν από πριν στενότερες και καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους από ό,τι τα αγόρια συνολικά, και ιδιαίτερα με τις μητέρες τους· κάτι που συχνά οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν ως υπερπροστατευτικότητα από την πλευρά των μητέρων (Olweus, 1993).

Συνήθως κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών-θυμάτων αποτελεί η διαφορετικότητα, ή πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιο κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Γι' αυτό παρατηρούμε συχνά να υφίστανται εκφοβισμό παιδιά που διαπρέπουν στις σχολικές δραστηριότητες, παιδιά άλλης εθνικότητας ή/και θρησκείας ή παιδιά με κάποια αναπηρία.

Οι δράστες ενοχλούν τα κλασικά θύματα χωρίς αυτά να τους έχουν προκαλέσει. Για αυτό και ο Olweus (1993) αποκαλεί αυτά τα θύματα παθητικά (passive). Υπάρχουν όμως και κάποια παιδιά που προκαλούν τους συμμαθητές τους συμπεριφερόμενα τα ίδια ακατάλληλα: «χώνονται» στο παιχνίδι και δεν τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού και της τάξης και

γενικά γίνονται «μπελάς» για τους συμμαθητές τους (Olweus, 1993. Sharp & Smith, 1994) και όταν οι τελευταίοι αντιδρούν, αυτά σπεύδουν να διαμαρτυρηθούν. Αυτά κατονομάζονται «προκλητικά» θύματα (provocative victims), γιατί θεωρείται ότι τουλάχιστον εν μέρει προκαλούν τα ίδια τον εις βάρος τους εκφοβισμό (Smith & Brain, 2000).

3.3. Προφίλ των θυτών/θυμάτων

Μια άλλη κατηγορία μαθητών είναι εκείνοι που συμπεριφέρονται είτε ως θύτες είτε ως θύματα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Αυτοί αποκαλούνται θύτες/θύματα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, το θύμα αφού δεχθεί επίθεση από κάποιον άλλον, αντανακλά την επιθετική αυτή συμπεριφορά προς άλλους μαθητές, πιο αδύναμους από αυτόν οπότε πρόκειται για θύτη/θύμα. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι περισσότεροι θύτες/θύματα είναι αγόρια.

Οι θύτες/θύματα επιδεικνύουν ένα συνδυασμό αγχωδών και επιθετικών συμπεριφορικών σχημάτων και εκδηλώνουν προβλήματα συγκέντρωσης και υπερδραστηριότητα· συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους, ενώ είναι άτομα ανασφαλή, ανήσυχα και έχουν αρνητική αυτό-εικόνα. Γενικά δε διακρίνονται από κοινωνική συμπεριφορά αντ' αυτού φέρονται αδέξια, ανώριμα και προσβλητικά στους συμμαθητές τους. Ειδικά όταν δέχονται επίθεση ή κάποια προσβολή, προσπαθούν να ανταποδώσουν, μαλώνουν και ξεσπούν επιθετικά (Olweus, 1993)

3.4. Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι

Εκτός από τους παραπάνω ρόλους που αναφέραμε, οι μαθητές σε μια περίπτωση σχολικού εκφοβισμού μπορεί να υιοθετήσουν και άλλους, δευτερεύοντες, αλλά εξίσου σημαντικούς ρόλους. Αυτοί είναι οι εξής: βοηθός δράστη, ενισχυτής, υπερασπιστής θύματος, παρατηρητής (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, ως **βοηθός του δράστη** χαρακτηρίζεται ο μαθητής εκείνος που υποστηρίζει το δράστη και υποκινεί την εμπλοκή άλλων μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007). Ο μαθητής αυτός έχει

θετική στάση προς τον εκφοβισμό και συμμετέχει ενεργά στον εκφοβισμό, αλλά συνήθως δεν παίρνει την πρωτοβουλία για την έναρξη ενός επεισοδίου ούτε αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο.

Στους **ενισχυτές** ανήκουν οι μαθητές που παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στους άμεσα εμπλεκόμενους σε επεισόδια εκφοβισμού και βίαιης παρενόχλησης. Λειτουργούν ως ακροατήριο, γελάνε εις βάρος του θύματος και ενισχύουν τον εκφοβισμό του θύματος (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007).

Οι **υπερασπιστές του θύματος** είναι εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι παρέχουν άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα και προσπαθούν να σταματήσουν την παρενόχληση και τον εκφοβισμό του (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007).

Τέλος, ως **παρατηρητές**, ορίζονται οι μαθητές που όταν αντιλαμβάνονται να λαμβάνουν χώρα επεισόδια επιθετικής παρενόχλησης και εκφοβισμού, τότε αποχωρούν ή παραμένουν ουδέτεροι παρατηρητές των επεισοδίων (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση, 2007). Εκείνοι μπορεί να σκέφτονται ή και να λένε: «Δεν είναι δική μου δουλειά» ή «Ας παρακολουθήσουμε να δούμε πώς θα εξελιχθεί η κατάσταση».

Σύμφωνα με έρευνα της Ανδρέου Ε. οι στάσεις που συνδέονται με το ρόλο που υιοθετούν τα παιδιά στη θυματοποίηση διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στα αγόρια μπορούν να μεταφραστούν ως έκφραση αρνητικών στάσεων απέναντι στην ανθρώπινη φύση γενικά και τις διαπροσωπικές σχέσεις ειδικότερα. Επιπλέον, οι μειωμένες θετικές αλληλεπιδράσεις συνδέονται με τη θυματοποίηση των κοριτσιών, αλλά όχι των αγοριών, και με την εκφοβιστική συμπεριφορά και των δύο φύλλων. Αυτό σημαίνει ότι στα αγόρια που θυματοποιούνται είναι πιο πιθανό να προσφερθεί βοήθεια απ' ό,τι στα κορίτσια και ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μοιραία οδηγεί σε περιορισμένη διαθεσιμότητα φίλων και αλληλεπιδράσεων και στα δύο φύλλα. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να απομένουν τελικά στους δράστες ως φίλοι εκείνοι που ενθαρρύνουν τις προϋπάρχουσες επιθετικές διαθέσεις και να δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένας φαύλος κύκλος παγίωσης και εξάπλωσης των συμπεριφορών βίας και θυματοποίησης στο σχολείο (Ανδρέου, 2004).

Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώνεται επίσης, πως τα κορίτσια που δεν έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, εμπλέκονται ενεργητικά σε περιστατικά θυματοποίησης ως δράστες, βοηθοί ή/και ενισχυτές μόνο όταν θεωρούν ότι η εμπλοκή τους αυτή θα τους αποφέρει κέρδη ως προς το κοινωνικό τους status, ενώ η συμπεριφορά των αγοριών που

επιλέγουν να παίξουν το ρόλο του ενισχυτή του δράστη, συνδέεται με την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις και δεν σχετίζεται με τον ανταγωνισμό και τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (Ανδρέου, 2004). Επιπροσθέτως, αναφέρεται, πως τα κορίτσια που δεν ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό ανταγωνισμό και έχουν σωστή ακαδημαϊκή συμπεριφορά, θα υπερασπιστούν τα θύματα ενός επεισοδίου εκφοβισμού, αδιαφορώντας για τις συνέπειες, ενώ η ουδετερότητα των αγοριών συνδέεται με την άποψή τους ότι δεν αξίζει τον κόπο να αναμειχθούν, αφού οι άλλοι δεν πρόκειται να το εκτιμήσουν (έλλειψη εμπιστοσύνης). Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν εάν λάβουμε υπ' όψιν τις διαφορετικές μορφές θυματοποίησης που προκαλούν και υφίστανται τα δύο φύλλα (λεκτικός και σωματικός εκφοβισμός).

Κεφάλαιο 4: Απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις στάσεις και τα συναισθήματα απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, τους θύτες και τα θύματα, οι Χουντουμάδη και Πατεράκη (Houndoumadi & Pateraki, 2001) διαπίστωσαν ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ θυτών και θυμάτων. Τα θύματα αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ δυσάρεστος και τους ενοχλεί δε θέλουν να έχουν σχέσεις με τους θύτες. Από τους θύτες μόλις οι μισοί αναφέρουν ότι είναι πολύ δυσάρεστο να βλέπουν ένα παιδί να υφίσταται εκφοβισμό, ενώ το 1/3 δηλώνουν ότι «κατανοούν» την εκφοβιστική συμπεριφορά και ότι τα θύματα «το άξιζαν» (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Περίπου ίσο ποσοστό των θυτών (1/3) δηλώνει ότι αφού εκφοβίσει κάποιον, μετά νιώθει λύπη/συμπόνια προς αυτόν (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Σύμφωνα με την έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), περισσότερο από το 85% των κοριτσιών και το 55% των αγοριών αισθάνονται οίκτο και συμπόνια προς τα θύματα. Όμως ένα 20%, αποτελούμενο κυρίως από αγόρια, δηλώνει ότι μένει συναισθηματικά αμέτοχο. Γενικά, τα κορίτσια που εκφράζουν συμπόνια για το θύμα είναι περισσότερα, ενώ τα αγόρια εμφανίζονται συναισθηματικά αμέτοχα ή πιστεύουν ότι το άξιζε (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη γενική διαπίστωση ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες ως προς την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της κατάστασης κάποιου τρίτου. Όμως λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος δε θα ήταν ορθό να αναγάγουμε τις παρατηρούμενες τάσεις σε στατιστικά δεδομένα (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Ως προς τις στάσεις απέναντι στους θύτες, η πλειοψηφία του συνόλου των μαθητών/-ητριών δηλώνει ότι δε θέλει να τους συναναστρέφεται. Όμως το 1/4 των θυμάτων και των μαθητών/-ητριών που δεν αυτοπροσδιορίστηκαν ούτε ως θύτες ούτε ως θύματα απάντησαν «δεν το έχω σκεφτεί» (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Αυτό ίσως δείχνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει ακόμη αποσπάσει την απαραίτητη προσοχή και ενδιαφέρον ούτε από τον ίδιο το μαθητικό πληθυσμό. Μεταξύ των δύο φύλων παρατηρούνται οι εξής διαφορές: φαίνεται ότι τα κορίτσια αναστατώνονται και στενοχωριούνται περισσότερο από τα αγόρια με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον το ποσοστό των κοριτσιών που κατανοεί γιατί οι θύτες φέρονται έτσι, είναι πολύ μικρότερο από το αντίστοιχο των αγοριών. Και τα κορίτσια που θεωρούν τους θύτες «άνετους και ωραίους τύπους», «κουλ», είναι λιγότερα από τα αγόρια (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, βλέπουμε σε έρευνα της Ανδρέου πως όσον αφορά αρχικά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρεί τις σωματικές επιθέσεις, τις απειλές και τον εξαναγκασμό άλλων μαθητών να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν ως εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ωστόσο, περίπου ένας στους τρεις δεν πιστεύει πως συμπεριφορές όπως τα παρατσούκλια ή οι κοροϊδίες, οι άσχημες και αβάσιμες φήμες που στρέφονται εναντίον κάποιων μαθητών, η κλοπή ξένων πραγμάτων και τα επίμονα βλέμματα που τρομοκρατούν ή προσβάλλουν τον άλλον εμπεριέχονται στην έννοια «εκφοβισμός». Επιπλέον περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι ο αποκλεισμός κάποιων παιδιών από τις παρέες των συνομηλίκων και το γεγονός ότι κάποια παιδιά γελούν εις βάρος άλλων παιδιών αποτελούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, με σκοπό τον εξευτελισμό και την ταπείνωση των θυμάτων. Αυτό σημαίνει πως δεν είναι σαφώς οριοθετημένη η έννοια του εκφοβισμού από πολλούς εκπαιδευτικούς, αφού τείνουν να αναγνωρίζουν ως συμπεριφορές θυματοποίησης μόνο τις συμπεριφορές εκείνες που θέτουν σε άμεσο και εμφανή κίνδυνο τους μαθητές. (Ανδρέου, 2006).

Δεδομένου ότι τα πειράγματα και οι κοροϊδίες στο σχολείο είναι από τους πιο συχνούς λόγους περιθωριοποίησης των μαθητών, θεωρείται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από τα θέματα αυτά προκειμένου να μπορούν να παρεμβαίνουν άμεσα και με το σωστό τρόπο σε τέτοιου είδους περιπτώσεις θυματοποίησης. Η απέχθεια, άλλωστε, απέναντι στα φαινόμενα εκφοβισμού των περισσότερων εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παραπάνω έρευνα, η οποία δημιουργεί ισχυρά κίνητρα για παρέμβαση, φαίνεται από το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν γενικά αρνητικές στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό και τους εκφοβιστές και θετικές απέναντι στα θύματα (Ανδρέου, 2006).

Διαπιστώθηκε επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στα θύματα από τους άλλους συναδέλφους τους. Αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει είτε λόγω της κούρασης των εκπαιδευτικών από τη συνεχή ενασχόλησή τους με τους μαθητές-θύματα, είτε λόγω της γενικότερης απογοήτευσης που έχει παρατηρηθεί στους Έλληνες εκπαιδευτικούς από τη ματαιώση των επαγγελματικών, οικονομικών και προσωπικών προσδοκιών τους, αλλά σίγουρα χρειάζεται και περαιτέρω διερεύνηση. (Ανδρέου, 2006)

Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος της παραπάνω έρευνας, δήλωσε πως είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προστατεύουν τα παιδιά από τον εκφοβισμό που παρατηρείται

στη σχολική τάξη αλλά και στο προαύλιο του σχολείου, όπου πολλές μελέτες δείχνουν πως είναι συχνή η θυματοποίηση. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν θεωρούν πως είναι δική τους ευθύνη η προστασία των μαθητών από τον εκφοβισμό έξω από το σχολείο, φανερώνει πως πιστεύουν ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως μέσα από μια «αστυνόμηση» των χώρων που εποπτεύουν, παρά μέσα από συντονισμένες προσπάθειες με σκοπό την αλλαγή των στάσεων των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό, αντίληψη που χρήζει αλλαγής καθώς η στρατηγική της «αστυνόμησης» έχει κριθεί αναποτελεσματική.

Τέλος, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του εκφοβισμού, παρατηρήθηκε γενικά χαμηλός βαθμός αυτοπεποίθησης στον τομέα αυτό. Διαπιστώθηκε επίσης, πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το εύρος της εργασιακής εμπειρίας, θα επιθυμούσε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό (Ανδρέου, 2006).

Υπάρχουν γενικά αρκετές λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες οφείλονται κυρίως στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης. Παραθέτουμε επιγραμματικά δέκα από αυτές όπως αναφέρονται από τη Γαλανάκη (2011) και προκύπτουν τόσο από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, όσο και από πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα:

1. Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί πρόβλημα στο σχολείο μου (στην τάξη μου).
2. Ο εκφοβισμός είναι σοβαρό πρόβλημα και απαιτεί παρέμβαση μόνο όταν απειλείται η σωματική ακεραιότητα των παιδιών.
3. Είναι καλύτερα να αφήνουμε τους μαθητές να λύνουν μόνοι τους τις συγκρούσεις τους και να μην παρεμβαίνουμε.
4. Ο εκφοβισμός είναι αναπόφευκτο φαινόμενο της καθημερινής ζωής στο σχολείο, συνέβαινε ανέκαθεν.
5. Ο εκφοβισμός είναι φυσιολογικό φαινόμενο της ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων και είναι πιθανό να τα ενδυναμώνει για να αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες στη ζωή.
6. Ο εκφοβισμός δεν είναι τίποτε άλλο παρά τα «παιδιάστικα» πειράγματα μεταξύ μαθητών.
7. Μερικά παιδιά-θύματα του εκφοβισμού αξίζουν αυτό που παθαίνουν.

8. Για να σταματήσει ο εκφοβισμός θα πρέπει να «θεραπευθούν» τα παιδιά-δράστες και οι οικογένειές τους.
9. Ο εκφοβισμός αυξάνεται με την ηλικία.
10. Ο εκφοβισμός ασκείται από ένα παιδί σε ένα άλλο παιδί.

Κεφάλαιο 5: Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Η έκταση του σχολικού εκφοβισμού σε συνδυασμό με την κρισιμότητα των συνεπειών του καθιστούν επιτακτική την ανάγκη άμεσης αντιμετώπισής του. Οι περιστάσεις καλούν για άμεση παρέμβαση. Από την άλλη αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η πρόληψη είναι αποτελεσματικότερη της θεραπείας. Στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, παρέμβαση και πρόληψη είναι αλληλένδετες.

Σύμφωνα με τις Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου και Ματή-Ζήση, τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα, εφαρμόζονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- α) σε ατομικό επίπεδο, μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων
- β) σε επίπεδο τάξης, μέσω παρεμβατικού προγράμματος
- γ) σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης σχολικής πολιτικής-πρακτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόζεται και αφορά ολόκληρο το σχολείο (Rigby, 2004. Thomson, et al., 2002.)

Ανεξάρτητα από το ποιο από τα τρία προαναφερθέντα είδη παρεμβατικών προγραμμάτων (ατομικό επίπεδο, επίπεδο τάξης, επίπεδο ολόκληρου σχολείου), που θα επιλέξει ένα συγκεκριμένο σχολείο να εφαρμόσει, υπάρχουν μερικά κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας και επιτυχίας:

- Εμπλοκή όλων των μαθητών στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, όχι μόνο εκείνων που άμεσα ή έμμεσα συμμετέχουν σε επεισόδια εκφοβισμού, αλλά και των υπολοίπων.
- Συνυπολογισμός των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών αλλά και των ικανοτήτων που διαθέτουν να επέμβουν.
- Έμφαση στις κυρίαρχες δυναμικές, αξίες και σταθερές της ομάδας των συνομηλίκων αλλά και άμεση διδασκαλία κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.

- Θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς, εκείνων των μαθητών που έμπρακτα προσπαθούν να περιορίσουν ή και να σταματήσουν την εξέλιξη επιθετικών συμπεριφορών και επεισοδίων εκφοβισμού. (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου, Ματή-Ζήση)

Όσον αφορά την πρόληψη σε επίπεδο σχολείου, υπάρχουν κάποια βήματα που, σύμφωνα με τον Rigby, ακολουθούν όλα τα καλά σχολεία:

1. Αποδέχονται την πρόταση πως ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται σε όλα τα σχολεία συμπεριλαμβανομένου και του δικού τους.
2. Δεν προσπαθούν να δικαιολογήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά με κανένα τρόπο.
3. Αναγνωρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί μείζον ζήτημα.
4. Αναλαμβάνουν κάποια ευθύνη για την ύπαρξή του.
5. Αναγνωρίζουν ότι μερικά παιδιά κινδυνεύουν περισσότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού από κάποια άλλα.
6. Πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να αναλάβει δράση η οποία θα μειώσει το σχολικό εκφοβισμό. (Rigby, 2008)

Επιπλέον, όπως διαβάζουμε στην έρευνα των Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου και Ματή-Ζήση, οι Smith, et al., (2004), στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις έντονες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας που διαθέτουν τα διαφορετικά παρεμβατικά προγράμματα, επισημαίνουν μερικούς βασικούς παράγοντες επιρροής. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν:

- Τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης. Παρεμβάσεις που εφαρμόζονται περιστασιακά και αποσπασματικά χαρακτηρίζονται από επιτυχία μικρής διάρκειας.
- Το βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής καθώς και συντονισμού και συνέπειας εφαρμογής του προγράμματος από ολόκληρο το σχολείο.
- Το βαθμό υποστήριξης που λαμβάνει το σχολείο από ειδικούς επιστήμονες για την εφαρμογή του προγράμματος. (Διδασκάλου, Βλάχου, Ανδρέου και Ματή-Ζήση).

Σε επίπεδο τάξης, μια μέθοδος για την ανάπτυξη θετικού κλίματος είναι η εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών μάθησης, που ευνοούν την καθιέρωση πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών και συμμαθητριών (Ο' Moore, 2000). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές δουλεύουν για ένα κοινό έργο σε μικρές ομάδες των δύο έως έξι ατόμων. Τα μέλη

της ομάδας συνομιλούν ήρεμα, καθισμένα σε κύκλο. Παίρνουν όλα τον ίδιο βαθμό που χαρακτηρίζει τη συλλογική προσπάθεια και απόδοση της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται να μπορεί να παρουσιάσει το έργο της ομάδας κάθε μέλος. Επιπροσθέτως, κάθε μέλος της ομάδας είναι υπεύθυνο για το τι έμαθαν όλα τα υπόλοιπα. Έτσι, όλα τα μέλη εξαρτώνται αμοιβαία το ένα από το άλλο (Olweus, 1993). Η συνεργατική μάθηση βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποδέχονται και να τηρούν θετική στάση αλληλεγγύης ο ένας προς τον άλλον, καθώς επίσης να αναπτύσσουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που δε συμμετέχουν σε κάποια ομάδα συνεργασίας στο σχολείο (Olweus, 1993).

Ένας άλλος τρόπος να θεμελιωθούν θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών και συμμαθητριών είναι να συμμετέχουν σε διασκεδαστικές ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, όπως πάρτυ, χοροεσπερίδες, εκδρομές ή ακόμα και κατασκηνώσεις, με τη συμμετοχή βέβαια κάποιων γονέων. Απαιτείται όμως ιδιαίτερη προσοχή και η διακριτική εποπτεία των δασκάλων, ώστε να εξασφαλιστεί ότι κανένας μαθητής και καμία μαθήτρια δε θα αποκλεισθεί από αυτές τις ευχάριστες δραστηριότητες (Olweus, 1993).

Σε ατομικό επίπεδο, οι περισσότερες παρεμβάσεις εστιάζουν στο θύμα και το δράστη, μη περιλαμβάνοντας τους παριστάμενους που γίνονται αυτόπτες μάρτυρες των εκφοβιστικών επεισοδίων, μολονότι ο ρόλος των τελευταίων είναι πολύ σημαντικός. Ο τρόπος που αντιδρούν οι παρευρισκόμενοι στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει την τροπή και την τυχόν επανάληψή τους. Επόμενο είναι ότι η κατάλληλη παρέμβαση των παρευρισκομένων μπορεί και να αποτρέψει κάποια επεισόδια.

Για αυτό η Ahmed (2005) προτείνει ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού θα έπρεπε να περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων διαχείρισης των αισθημάτων ντροπής στους μαθητές και τις μαθήτριες (αλλά και στους δασκάλους) και αναλυτικότερα να τους καλλιεργούν:

- α. την ικανότητα να αισθάνονται ντροπή και ενοχή όταν έχουν σφάλει
- β. την ικανότητα να αποδέχονται την προσωπική τους ευθύνη για τα τυχόν λάθη τους και
- γ. την επιθυμία να επανορθώνουν όταν έχουν κάνει λάθος.

Αντίστοιχα, συνεχίζει η Ahmed (2005), τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού χρειάζεται να εκπαιδεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να μην κατηγορούν τους άλλους όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά, να μην κυριεύονται από θυμό και εκδικητικότητα κατά των άλλων και να μη μεταθέτουν το θυμό τους σε εντελώς άσχετα πρόσωπα και καταστάσεις. Πολλές έρευνες (βλέπετε Ο' Moore, 2000) έχουν επισημάνει πόσο ωφέλιμη είναι η ενδυνάμωση των παρευρισκομένων ώστε να αναλαμβάνουν θετική δράση κατά του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν στο πώς να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να γίνουν περισσότερο προκοινωνικοί (Ο' Moore, 2000)

B' Μέρος: Ερευνητικό

Κεφάλαιο 1: Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Μετά την παράθεση όλων των παραπάνω, συνειδητοποιούμε πως αποτελεί πλέον κοινό τόπο η ύπαρξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Διαπιστώσαμε επίσης, πως σημαντικό ρόλο στην εξάλειψή του διαδραματίζει η αντιμετώπιση και οι πρόληψη μέσω προγραμμάτων που έχουν ως κύριο στόχο τη σωστή προσέγγιση των μαθητών και την εξοικείωση τους σε συμπεριφορές οι οποίες δεν ευνοούν την ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού.

Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και πώς συλλαμβάνουν και χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων σε αυτό, παιδιών. Επιθυμούμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο συνειδητοποιούν το σχολικό εκφοβισμό ως συμπεριφορά, αλλά και τα συναισθήματά τους για αυτόν. Επίσης, μέσω των ερωτηματολογίων, διαφαίνεται και ο ρόλος που υιοθετεί ο μαθητής σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, και έτσι βλέπουμε απόψεις μαθητών από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να:

- μελετηθούν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για τους εμπλεκόμενους ρόλους στο σχολικό εκφοβισμό
- γίνει συσχέτιση και ερμηνεία των αντιλήψεων του κάθε μαθητή, ανάλογα με το ρόλο που υιοθετεί σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού
- διαπιστωθεί πιθανή σύνδεση των ιχνογραφημάτων με τις απόψεις των μαθητών και το ρόλο που υιοθετούν όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό
- ερευνηθεί τυχόν διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους
- εξεταστεί τυχόν διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού

- διαπιστωθεί εάν υπάρχουν συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά στον τρόπο που επιλέγει ο μαθητής, ανάλογα και με το ρόλο που υιοθετεί, προκειμένου να περιγράψει και να ζωγραφίσει τους εμπλεκόμενους ρόλους στο σχολικό εκφοβισμό
- παρατηρηθεί πιθανή διαφοροποίηση στην αντίληψη των συναισθημάτων, ανάλογα με το ρόλο που υιοθετεί ο κάθε μαθητής

1.1. Υποθέσεις εργασίας

Υποθέσεις της έρευνας είναι ότι:

1. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό και τους εμπλεκόμενους σε αυτόν ρόλους σχετίζονται με το ρόλο που υιοθετούν οι ίδιοι σε ένα τέτοιου είδους περιστατικό
2. Οι μαθητές έχουν ορισμένες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν τον θύτη ή το θύμα του σχολικού εκφοβισμού
3. Οι στρατηγικές αυτές σχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχει ο καθένας για τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο σχολικό εκφοβισμό
4. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη των συναισθημάτων, ανάλογα με το ρόλο που υιοθετεί ο κάθε μαθητής στο σχολικό εκφοβισμό
5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλλα σχετικά με το ρόλο και τις αντιλήψεις που υιοθετούν όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό

Στην παρούσα έρευνα δηλαδή, προσπαθούμε να διαπιστώσουμε το ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια να ανακαλύψουμε τυχόν συσχετίσεις αυτών με δύο παραμέτρους: το φύλο των μαθητών και τις αντιλήψεις τους για το σχολικό εκφοβισμό. Επιπλέον, επιθυμούμε να εξακριβώσουμε εάν υπάρχει οποιαδήποτε σχέση ανάμεσα σε όλα τα παραπάνω (στο ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές, το φύλο και τις αντιλήψεις τους) και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται στα ιχνογραφήματα.

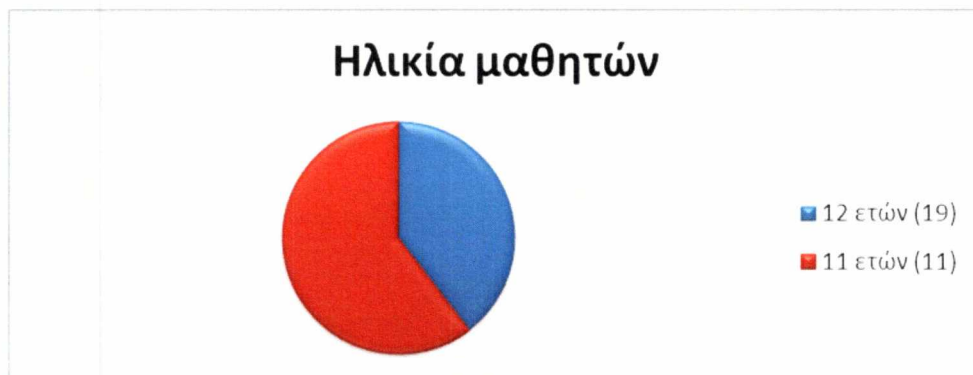
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Δειγματοληψία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης του δημοτικού. Η επιλογή αυτής της ηλικιακής ομάδας, έγινε και λόγω του ότι οι μαθητές είναι πιο ώριμοι να κατανοήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και λόγω του ότι έχουν αποκτήσει αρκετή εμπειρία από την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές και έχουν παρατηρήσει τους διάφορους ρόλους που τυχόν αναπτύσσονται μεταξύ των συμμαθητών τους. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια ανέρχεται σε 48, από τους οποίους οι 24 είναι αγόρια και οι υπόλοιποι 24, κορίτσια.

Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών έχουν ως εξής:

Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 11 και 12 ετών όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Ηλικία μαθητών

Το μορφωτικό επίπεδο των πατεράδων των μαθητών κυμαίνεται από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τους περισσότερους να ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (σχήμα 2).

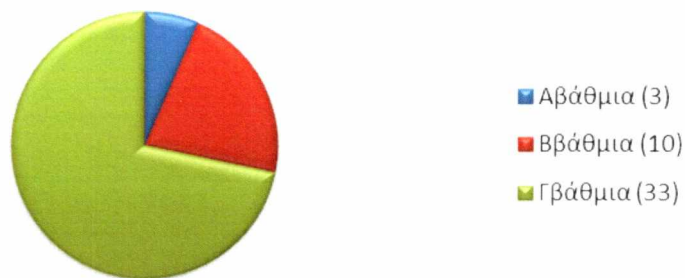
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα



Σχήμα 2: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Το ίδιο ισχύει και για τις μητέρες των μαθητών, η κατανομή των οποίων παρουσιάζεται παρακάτω (σχήμα 3).

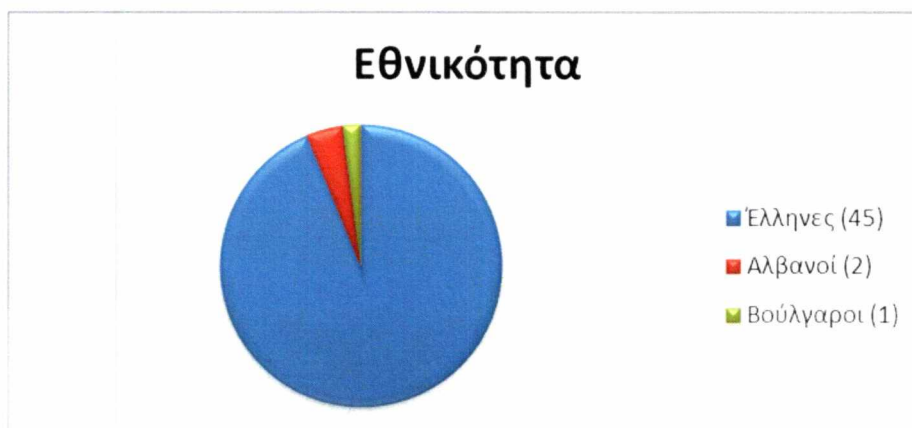
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Σχήμα 3: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Οι γονείς της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών είναι παντρεμένοι (44), μόλις τέσσερις μαθητές δήλωσαν πως οι γονείς τους είναι διαζευγμένοι, ενώ κανείς μαθητής του δείγματος δεν αποτελεί παιδί μονογονεϊκής οικογένειας ή άλλου τύπου οικογένειας.

Τέλος, συντριπτική πλειοψηφία παρατηρείται και όσον αφορά την εθνικότητα των μαθητών (σχήμα 4).



Σχήμα 4: Εθνικότητα

2.2. Πεδίο μελέτης

Ως πεδίο μελέτης ορίστηκαν περιοχές του δήμου Βόλου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία στο κέντρο του Βόλου, το 6^ο Δ.Σ. Βόλου και το 8^ο Δ.Σ. Βόλου.

2.3. Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων

Το πρώτο βήμα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν η επαφή με το διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου. Αρχικά έλαβε χώρα η επαφή, η ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και η παρουσίαση του ερευνητικού μας εργαλείου στον εκάστοτε διευθυντή. Στη συνέχεια έγινε ενημέρωση και στους δασκάλους των τάξεων και ακολούθησε συνεννόηση μαζί τους για τα διαδικαστικά θέματα, δηλαδή ποιες ώρες και μέρες θα ήταν οι πιο βολικές για να πραγματοποιηθεί η έρευνα και πόσους μαθητές θα χρειαζούμε.

Μετά τον απαραίτητο διακανονισμό, ξεκίνησε η κυρίως διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε να δώσουν απαντήσεις σε ουσιαστικά εννιά ερωτηματολόγια, τα οποία είχαμε κατηγοριοποιήσει σε δύο, χάριν δικής μας διευκόλυνσης. Η συμπλήρωση έγινε ως εξής: στο πρώτο ερωτηματολόγιο οι μαθητές απαντούσαν προφορικά στις ερωτήσεις, τις οποίες κάναμε προφορικά εμείς και σημειώναμε τις απαντήσεις, ενώ το δεύτερο το συμπλήρωναν οι μαθητές μόνοι τους και στη συνέχεια το παρέδιδαν.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του πρώτου ερωτηματολογίου γινόταν για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, καθώς θέλαμε οι απαντήσεις τους να είναι αληθείς και εντελώς ανεπηρέαστες από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το φόβο έκθεσης σε

κάποιο συμμαθητή τους ή την ανησυχία αμαύρωσης του κοινωνικού προφίλ τους. Πριν την έναρξη της διαδικασίας στον εκάστοτε μαθητή, προηγείτο ενημέρωση του για την ταυτότητα μου, το σκοπό της εργασίας αυτής και τη διασφάλιση του απορρήτου και της ανωνυμίας.

Πριν τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου, δινόταν οι κατάλληλες οδηγίες, οι οποίες ήταν σε κάθε περίπτωση απαραίτητες και έπειτα προχωρούσαν οι μαθητές στην απάντηση των ερωτήσεων. Φυσικά ήμουν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να παρέχονται στους μαθητές οι απαραίτητες απαντήσεις σε τυχόν ερωτήσεις και απορίες τους.

Η παραπάνω διαδικασία πραγματοποιούνταν σε μια αίθουσα διαφορετική από την τάξη των μαθητών, λόγω του ότι ο κάθε μαθητής έπρεπε να ερωτάται ξεχωριστά στην αρχή της διαδικασίας για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, και διαρκούσε περίπου πενήντα λεπτά για τον κάθε μαθητή. Η κάθε διαδικασία συμπλήρωσης ολοκληρωνόταν με την απόδοση ευχαριστιών προς τους μαθητές για τη σημαντική συμβολή τους στην εκπόνηση της εργασίας.

Η ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του συνόλου των ερωτηματολογίων διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες.

2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Το πρώτο ερωτηματολόγιο, το συμπλήρωσα εγώ με βάση τις απαντήσεις που μου έδιναν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι αυτοσχέδιο και αποτελείται από δύο μέρη και τα δημογραφικά στοιχεία.

Η καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων γίνεται στην αρχή του ερωτηματολογίου όπου ζητούνται από τους συμμετέχοντες οι εξής πληροφορίες: Ονοματεπώνυμο, φύλο, ημερομηνία γέννησης, στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων και ο τύπος της οικογένειας του παιδιού. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα έργο προετοιμασίας-εξοικείωσης των ερωτηθέντων με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα, κατά το οποίο κάναμε μια κουβέντα με τον εκάστοτε μαθητή για το εάν του αρέσει το σχολείο, εάν έχει αδέρφια και ζητούσα να μου πει τα ονόματα δύο προσώπων της οικογένειάς του (π.χ. αδελφού [X] και μητέρας [Ψ]). Με βάση τις απαντήσεις του μαθητή, συνεχίζεται η κουβέντα

και του έκανα διάφορες ερωτήσεις σχετικά με τις εκφράσεις συναισθημάτων των παραπάνω προσώπων όπως: «Είναι ο [Χ] κάποιες φορές χαρούμενος;» «Η [Ψ] φοβάται καμιά φορά;» «Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;» «Έχεις αισθανθεί ποτέ θυμό;». Σκοπός των παραπάνω ερωτήσεων είναι να εισάγουμε στην κουβέντα μας λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα, να εξοικειωθεί με αυτές ο μαθητής και γενικά να προσανατολίσουμε σιγά σιγά το διάλογο προς αυτό το περιεχόμενο.

Ακολουθεί το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει την αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες μέσω μιας σειράς κλειστών ερωτήσεων. Παρατίθεντο στους μαθητές μια σειρά φωτογραφιών, δέκα στο σύνολό τους. Οι φωτογραφίες εμφανίζονται ανά δύο στον κάθε μαθητή και η κάθε φωτογραφία απεικόνιζε ένα παιδί που μέσω της έκφρασης του προσώπου του μας δείχνει ένα συναίσθημα (λύπη, θυμό, χαρά, φόβο και απάθεια). Οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τη φωτογραφία στην οποία απεικονίζεται το συναίσθημα που θα τους έλεγα. Κάθε φορά που δινόταν δύο φωτογραφίες στον μαθητή εξεταζόταν και ένα διαφορετικό συναίσθημα, από τα παραπάνω. Ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών, σημείωνα στο ερωτηματολόγιο εάν η απάντηση ήταν σωστή ή λανθασμένη. Φυσικά οι απαντήσεις ήταν συγκεκριμένες, σύμφωνα με τις εικόνες που δινόταν στους μαθητές.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητείτο από τους μαθητές η αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο μέσω διάφορων ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων που θα τους θέταμε. Προηγήθηκε ενημέρωση στον κάθε μαθητή πως πρόκειται να ακούσει μια ιστορία την οποία πρέπει να προσέξει γιατί θα του ζητηθεί να περιγράψει τα συναισθήματα του κάθε προσώπου που συμμετέχει στην ιστορία και ακολούθησε η ανάγνωση μιας ιστορίας σχολικού εκφοβισμού με δύο πρωταγωνιστές, το θύτη και το θύμα. Η ιστορία είχε τις παρακάτω δύο εκδοχές:

«Ο Γιώργος είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ' τάξης που έχει βάλει στο μάτι τον Περικλή, ένα παιδί από τη Δ' Δημοτικού. Ο Γιώργος κοροϊδεύει και απειλεί τον Περικλή καθημερινά, του σκίζει τα τετράδια, τον σπρώχνει ή τον χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν τον αφήνει να παίξει με τους φίλους του στο διάλειμμα.»

«Η Μαρία είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ' τάξης που έχει βάλει στο μάτι την Αγγελική, ένα κορίτσι από τη Δ' Δημοτικού. Η Μαρία κοροϊδεύει και απειλεί την Αγγελική καθημερινά, της σκίζει τα τετράδια, την σπρώχνει ή την χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν την αφήνει να παίξει με τις φίλες της στο διάλειμμα.»

Ανάλογα με το φύλο του μαθητή, αλλάζανε και τα ονόματα των πρωταγωνιστών, στα αγόρια χρησιμοποιήθηκαν αρσενικά ονόματα και στα κορίτσια θηλυκά, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη ταύτιση με την ιστορία.

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας, ακολούθησε η αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων αλλά και μέσω ιχνογραφήματος. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών με τρεις τρόπους: υπέδειξαν τη φωτογραφία που δείχνει, κατά τη γνώμη τους, τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, μας είπαν προφορικά ποια πιστεύουν ότι είναι σε κάθε περίπτωση τα συναισθήματα αυτά και έκαναν δύο σχέδια, ένα για το θύτη και ένα για το θύμα, τα οποία απεικονίζουν τα συναισθήματα του καθενός. Η συλλογή των παραπάνω στοιχείων έγινε ξεχωριστά μια φορά για την περίπτωση του θύτη και μια για την περίπτωση του θύματος. Στο τέλος της παραπάνω διαδικασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα, και το σχέδιο αυτό χρησιμοποιήθηκε στη διαδικασία αξιολόγησης των ιχνογραφημάτων ως σχέδιο αναφοράς με το οποίο έγινε η σύγκριση των άλλων σχεδίων και διαπιστώθηκε η αποτύπωση ή μη των συναισθημάτων. Σε κάθε περίπτωση, μόλις οι μαθητές σχεδίαζαν κάτι, τους ζητούνταν να περιγράψουν τι ήταν αυτό που σχεδίασαν, γενικά να πουν δύο λόγια για τη ζωγραφιά τους.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε είναι το ίδιο που χρησιμοποιήθηκε το 2004 σε σχετική έρευνα των Ανδρέου και Μεταλλίδου με τίτλο «The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children». Το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε αργότερα (2008) και ως μέσο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος παρέμβασης των Ανδρέου, Διδασκάλου, Βλάχου, με τίτλο «Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior». Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 44 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες είναι κατηγοριοποιημένες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις είναι χωρισμένες σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος, περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του θύματος (Austin & Joseph, 1996). Κάθε ερώτηση περιλαμβάνει την περιγραφή δύο ειδών μαθητών: μια περίπτωση μαθητή-θύματος και μια περίπτωση μαθητή που δεν εκφοβίζεται από τους συμμαθητές του (Andreou, 2000, 2001), και οι συμμετέχοντες έπρεπε αρχικά να αποφασίσουν ποια από τις δύο περιπτώσεις τους ταιριάζει περισσότερο και στη συνέχεια να επιλέξουν εάν αυτή η

συμπεριφορά τους ταιριάζει απόλυτα ή εάν τους ταιριάζει λίγο. Οι απαντήσεις είναι βαθμονομημένες από το ένα μέχρι το τέσσερα, όπου το τέσσερα αντιστοιχεί στο ρόλο του θύματος («μου ταιριάζει απόλυτα»).

Στο δεύτερο μέρος ακολουθείται η ίδια τακτική, υπάρχουν μάλιστα οι ίδιες ερωτήσεις με μια αλλαγή όμως στη σύνταξη (Austin & Joseph, 1996). Εκείνο που αλλάζει είναι ότι σε αυτή την περίπτωση οι ερωτήσεις αναφέρονται στη συμπεριφορά του θύτη, υπάρχει δηλαδή περιγραφή δύο ειδών μαθητών: μια περίπτωση μαθητή που εκφοβίζει τους συμμαθητές του και μια περίπτωση μαθητή που δεν τους εκφοβίζει (Andreou, 2000, 2001), και οι ερωτώμενοι πρέπει πάλι να αποφασίσουν ποια από τις δύο περιπτώσεις τους εκφράζει και στη συνέχεια να επιλέξουν κατά πόσο τους ταιριάζει αυτή η συμπεριφορά («μου ταιριάζει απόλυτα» ή «μάλλον μου ταιριάζει»). Και σε αυτή την περίπτωση, οι απαντήσεις είναι βαθμολογημένες από το ένα μέχρι το τέσσερα, όπου το τέσσερα αντιστοιχεί στη συμπεριφορά του θύτη («μου ταιριάζει απόλυτα»).

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει πέντε προτάσεις οι οποίες περιγράφουν το ρόλο του ενισχυτή, τρεις προτάσεις που περιγράφουν το ρόλο του βοηθού του δράστη, πέντε προτάσεις για τη συμπεριφορά του υπερασπιστή και ακόμη τέσσερις προτάσεις για το ρόλο του παρατηρητή (Sutton & Smith, 1999a). Αυτή τη φορά όμως, οι μαθητές πρέπει απλά να επιλέξουν εάν η περιγραφή της κάθε πρότασης τους ταιριάζει απόλυτα, εάν μάλλον τους ταιριάζει, μάλλον δεν τους ταιριάζει ή εάν δεν τους ταιριάζει καθόλου. Η βαθμολογία των απαντήσεων κυμαίνεται από το ένα μέχρι το τέσσερα, όπου το τέσσερα σημαίνει πως ο ερωτώμενος υιοθετεί τη συμπεριφορά του ενισχυτή, του βοηθού του δράστη, του υπερασπιστή του θύματος και του παρατηρητή αντίστοιχα («μου ταιριάζει απόλυτα»).

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, εξετάζει τις απόψεις των παραβρισκόμενων για τον σχολικό εκφοβισμό μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία κατασκευάστηκε από τους Stevens, Van Oost και De Bourdeaudhuij (2000) για να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά δημοτικού. Περιλαμβάνει εννέα προτάσεις οι οποίες εκφράζουν απόψεις υπέρ του σχολικού εκφοβισμού και των θυτών και επτά προτάσεις οι οποίες τάσσονται υπέρ των θυμάτων και κατά του σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης («Διαφωνώ πολύ», «Διαφωνώ», «Δεν ξέρω», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ πολύ»). Οι επιλογές αυτές έχουν βαθμολογία από το ένα μέχρι το πέντε, με το πέντε να αντιπροσωπεύει την απόλυτη αποδοχή του περιεχομένου της πρότασης («Συμφωνώ πολύ»).

Κεφάλαιο 3: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1. Αποτελέσματα

3.1.1. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες

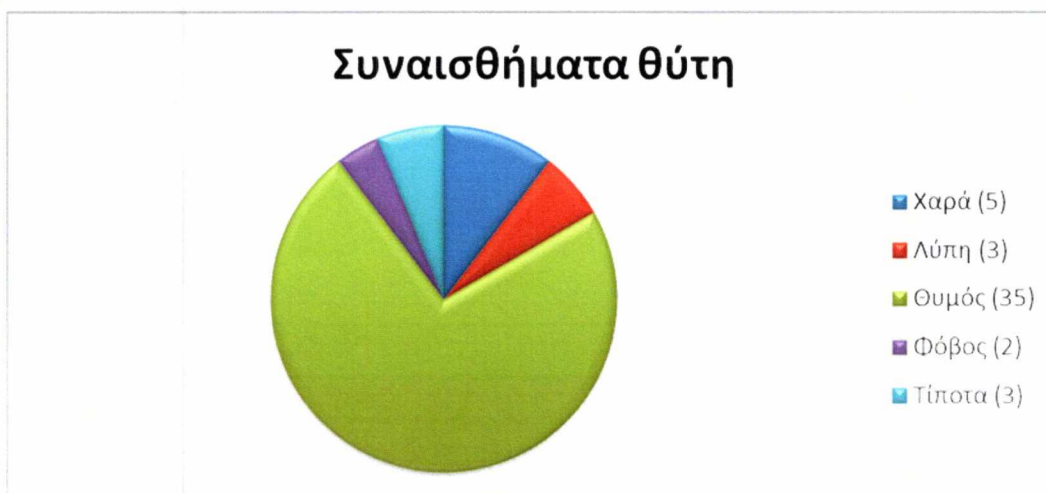
Η πλειοψηφία των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα απάντησε σωστά στις ερωτήσεις για την αναγνώριση των συναισθημάτων. Για να μιλήσουμε με αριθμούς, αυτό σημαίνει πως σωστά αναγνώρισαν στις φωτογραφίες τα συναισθήματα που τους ζητήθηκαν 32 μαθητές από τους 48. Από τους υπόλοιπους 16, ένας μαθητής έκανε λάθος όταν του ζητήθηκε να υποδείξει τη φωτογραφία με το παιδί που είναι χαρούμενο, τρεις μαθητές έκαναν λάθος στην αναγνώριση της απάθειας, ενώ δέκα μαθητές έκαναν λάθος στο συναίσθημα του φόβου. Από αυτούς τους δέκα, ένας μαθητής έκανε λάθος και στην αναγνώριση του θυμού στις εικόνες και αποτελεί και το μοναδικό μαθητή που έκανε δύο λάθη σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα καταλαβαίνουμε πως οι μαθητές κατά κύριο λόγο δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, γεγονός που διευκολύνει κατά πολύ την αλληλεπίδρασή με τους άλλους και αποτελεί βασικό συστατικό καταπολέμησης ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, που μπορεί να υιοθετούν και να προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα.

3.1.2. Αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο

Θύτης

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας (βλ. σελ. 41) ζητήσαμε από τους μαθητές να μας υποδείξουν τη φωτογραφία που πιστεύουν ότι απεικονίζει καλύτερα το συναίσθημα του θύτη και στη συνέχεια να μας ζωγραφίσουν το συναίσθημα αυτό και να μας σχολιάσουν το σχέδιό τους. Τα συναισθήματα από τα οποία είχαν να επιλέξουν οι μαθητές μέσω των φωτογραφιών είναι τα εξής: χαρά, θυμός, λύπη, φόβος, τίποτα (κανένα συναίσθημα). Τα ίδια συναισθήματα χρησιμοποίησαν οι μαθητές στα ιχνογραφήματά τους αλλά και στη λεκτική περιγραφή του σχεδίου τους. Η συχνότητα με την οποία χρησιμοποίησαν οι μαθητές τα συναισθήματα αυτά φαίνεται παρακάτω (σχήμα 5).



Σχήμα 5: Συναισθήματα θύτη

Αξίζει να παρατηρήσουμε πως οι επιλογές των μαθητών κυμάνθηκαν σε όλο το εύρος των συναισθημάτων, καθώς κάποιοι μαθητές επέλεξαν να αποδώσουν στο θύτη ακόμη και το συναίσθημα της λύπης. Μάλιστα μια μαθήτρια συγκεκριμένα η οποία επέλεξε το συναίσθημα της λύπης αναφέρει:

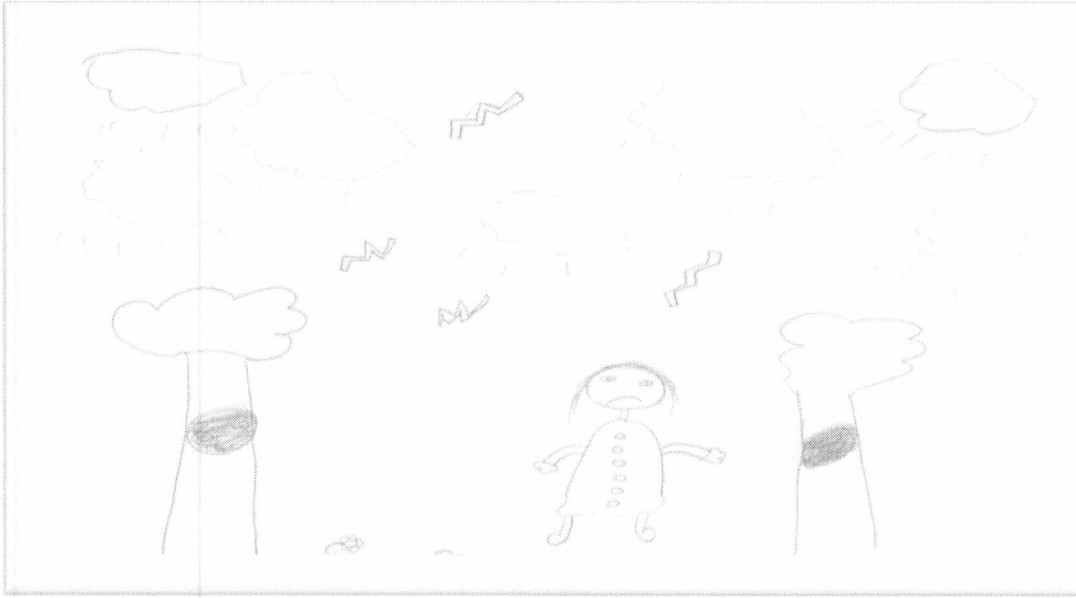
«Η Μαρία σκίζει τα τετράδια της Αγγελικής γιατί μπορεί να ζηλεύει που η Αγγελική είναι πιο καλή μαθήτρια» (Φιλένια, 11 ετών).

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης και η άποψη ενός άλλου μαθητή ο οποίος επέλεξε μεν να αποτυπώσει το πιο κοινό συναίσθημα (θυμός) αλλά το σχολίασε με ιδιαίτερο τρόπο:

«Ο Γιώργος είναι στενοχωρημένος γιατί μπορεί να τον χτυπάν οι γονείς του και κάθε μέρα να μαλώνει και αυτό του βγαίνει σε θυμό» (Νίκος, 11 ετών).

Επίσης, μια διαφορετική αποτύπωση συναισθήματος στο ιχνογράφημα, παρατηρούμε από μια μαθήτρια η οποία επέλεξε να ζωγραφίσει τον εσωτερικό κόσμο της Μαρίας (θύτης) προκειμένου να αποδώσει το θυμό που κατά τη γνώμη της αισθάνεται. Συγκεκριμένα μας είπε:

«Δείχνω την καρδιά της Μαρίας, που είναι σα δάσος με κεραυνούς και σύννεφα και φαίνεται και η Μαρία που αισθάνεται άσχημα γιατί μπορεί να της έχουν κάνει κάτι στο σπίτι και να το βγάζει στα παιδιά στο σχολείο. Μπορεί να έχει ψυχολογικά προβλήματα» (Σύλια, 11 ετών)



Εικόνα 1: Ιχνογράφημα θύτη (Σίλια, 11 ετών)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές εμβαθύνουν στη συμπεριφορά των άλλων και σκέφτονται πέρα από το εμφανές. Επιπλέον οι παραπάνω μαθητές πολύ πιθανό να αποτελούν περιπτώσεις παιδιών που έχουν ενημερωθεί για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ίσως και για τους τρόπους αντιμετώπισής του.

Μία άσχημη απόδοση του θύτη βλέπουμε στην περίπτωση μιας μαθήτριας, η οποία επέλεξε το συναίσθημα της χαράς και ανέφερε:

«Η Μαρία αισθάνεται χαρούμενη, σατανική, χαίρεται που πειράζει την Αγγελική» (Μαριάννα, 11 ετών)



Εικόνα 2: Ιχνογράφημα θύτη (Μαριάννα, 11 ετών)

Οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στα λεγόμενά τους ούτε και στον τρόπο αποτύπωσης των συναισθημάτων, τα οποία έδειξαν κυρίως μέσω της έκφρασης του προσώπου. Η πιο συχνή φράση που χρησιμοποίησαν για την περιγραφή των συναισθημάτων του θύτη ήταν, με μικρές παραλλαγές, η εξής:

«Η Μαρία είναι θυμωμένη με την Αγγελική και θέλει να την κάνει να αισθανθεί άσχημα»
(Ιωάννα, 11 ετών)

Παρατηρούμε πως στην πλειονότητά τους οι μαθητές αποδίδουν άσχημα και εκδικητικά συναισθήματα στο θύτη τον οποίο απεικονίζουν ως χαιρέκακο άτομο.

Θύμα

Για την απόδοση των συναισθημάτων του θύματος προηγήθηκε των φωτογραφιών η λεκτική περιγραφή των συναισθημάτων. Όσον αφορά το θύμα δεν είχαμε μεγάλες αποκλίσεις στα λεγόμενα των μαθητών, καθώς υπήρξε πόλωση ανάμεσα στα συναισθήματα της λύπης και του φόβου με επικρατέστερο κατά πολύ το συναίσθημα της λύπης. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια αναφέρει:

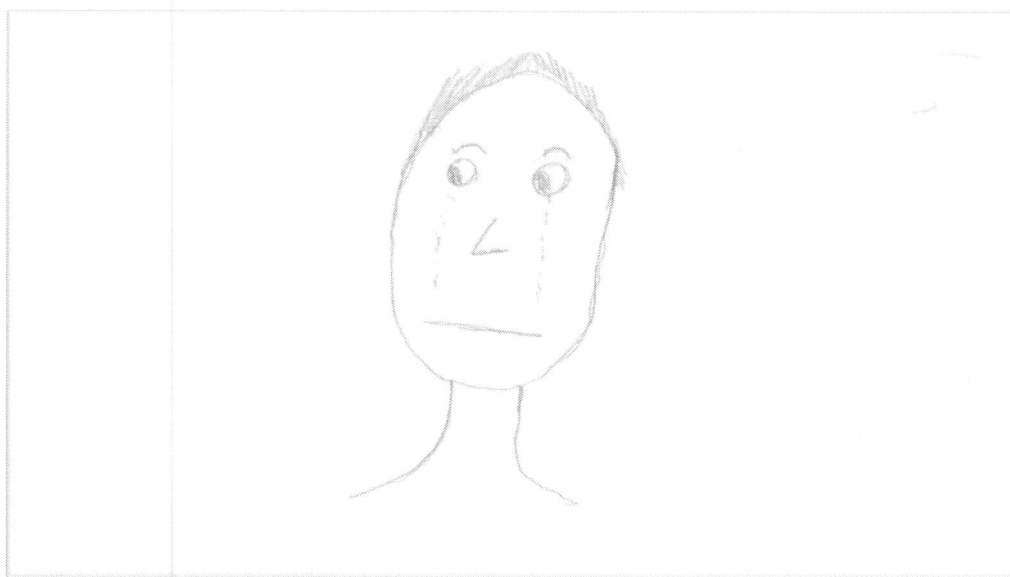
«Η Αγγελική είναι πολύ λυπημένη και θα ήθελε να ήταν αλλιώς τα πράγματα» (Ιωάννα, 11 ετών)



Εικόνα 3: Ιχνογράφημα θύματος (Ιωάννα, 11 ετών)

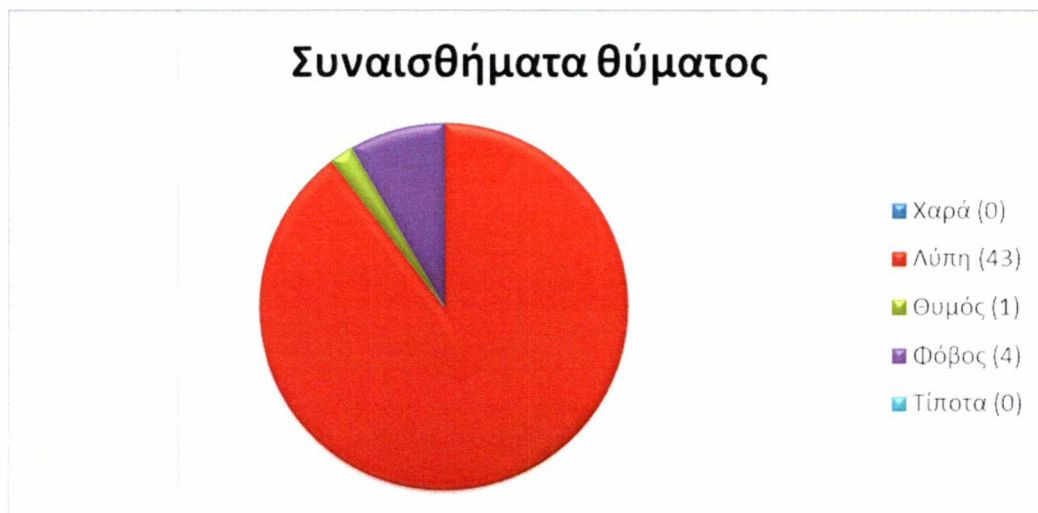
Ένας από τους μαθητές που επέλεξε το φόβο, αναφέρει:

«Ο Περικλής είναι λυπημένος, φοβισμένος και νιώθει ότι απειλείται» (Αθανάσιος, 12 ετών)



Εικόνα 4: Ιχνογράφημα θύματος (Αθανάσιος, 12 ετών)

Στη συνέχεια, δείξαμε πάλι στους μαθητές μερικές εικόνες από τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που θεωρούσαν πως αποδίδει καλύτερα το πώς νιώθει το θύμα. Οι επιλογές των μαθητών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (σχήμα 6).



Σχήμα 6: Συναισθήματα θύματος

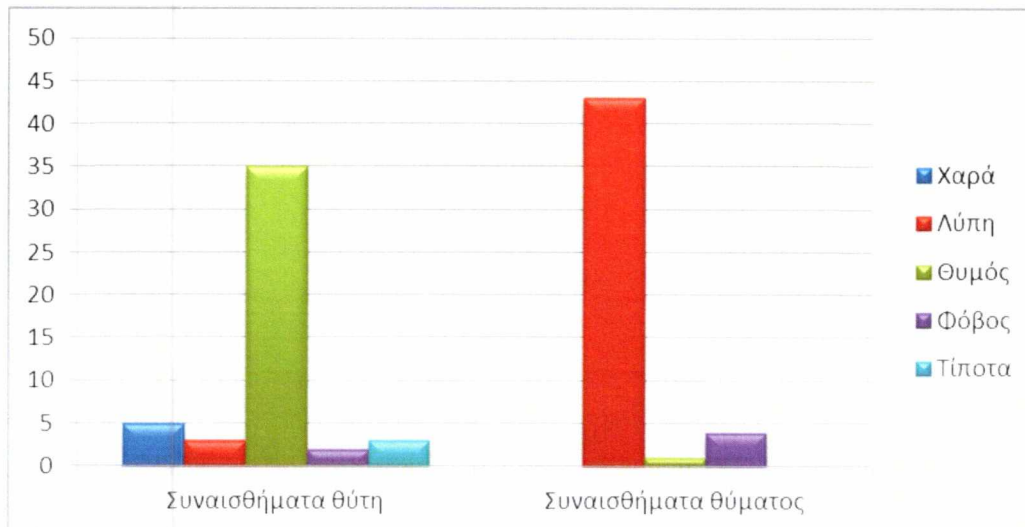
Παρατηρούμε πως το συναίσθημα της λύπης απαντάται στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ενώ η χαρά και η απάθεια δεν απαντήθηκαν από κανένα μαθητή. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές κατανοούν πως το θύμα ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού αισθάνεται άσχημα, γεγονός που δεν θα έπρεπε να συμβαίνει, βρίσκονται δηλαδή σε ένα πολύ καλό στάδιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η περιγραφή που μας έδωσαν οι μαθητές για το συναίσθημα που απεικονίζεται στα σχέδιά τους ήταν πάλι σε γενικές γραμμές η ίδια, εφόσον και το συναίσθημα ήταν το ίδιο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε την περιγραφή της Κλεοπάτρας, η οποία μας λέει:

Η Αγγελική είναι λυπημένη και αναρωτιέται γιατί της τα κάνει αυτά η Μαρία, αφού εκείνη δεν της έχει κάνει κάτι» (Κλεοπάτρα, 11 ετών).

Σύγκριση

Μετά την παράθεση των παραπάνω αποτελεσμάτων δεν μπορούμε παρά να συγκρίνουμε τα συναισθήματα που απέδωσαν οι μαθητές στο θύτη και στο θύμα του περιστατικού που τους διαβάστηκε. Τη σύγκριση αυτή μπορούμε να δούμε στο παρακάτω γράφημα (σχήμα 7).



Σχήμα 7: Σύγκριση αποτελεσμάτων

Φαίνεται ολοκάθαρα η επικράτηση δύο κυρίαρχων συναισθημάτων, του θυμού για το θύτη και της λύπης για το θύμα. Αυτό είναι ένα πολύ θετικό και υγιές αποτέλεσμα από το οποίο μπορούμε να διαπιστώσουμε πως το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών έχει υιοθετήσει τις κατάλληλες απόψεις πάνω στις οποίες μπορεί να οικοδομηθεί ένα πρόγραμμα καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό φαίνεται άλλωστε όπως είπαμε και από την έλλειψη θετικών συναισθημάτων στο ρόλο του θύματος.

3.1.3. Συμπεριφορά θύματος

Στο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές, εξετάζονται οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές και οι απόψεις τους για το σχολικό εκφοβισμό. Το πρώτο μέρος όπως αναφέραμε (βλ. σελ. 42), αφορά το ρόλο του θύματος.

Σχετικά με τους μαθητές που υιοθετούν τη συμπεριφορά του θύματος, δεν προέκυψαν ιδιαίτερες αποκλίσεις από τη νόρμα μέσω της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρήθηκαν κατ' αρχάς ποσοτικές διαφορές στα δύο φύλλα, δηλαδή ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών που προέκυψε ότι υιοθετούν το ρόλο του θύματος δεν διέφερε σημαντικά.

Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφορές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές-θύματα αντιλαμβάνονται τα διάφορα συναισθήματα (φόβος, χαρά, θυμός, λύπη, απάθεια) αλλά ούτε και στα συναισθήματα που απέδωσαν στο θύτη και στο θύμα της

ιστορίας σχολικού εκφοβισμού που τους διαβάστηκε. Η συντριπτική πλειοψηφία των θυμάτων, απέδιδε θυμό στον θύτη της ιστορίας και λύπη στο θύμα.

3.1.4. Συμπεριφορά θύτη

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει περιγραφές παιδιών με τις οποίες ταυτίστηκαν οι μαθητές-θύτες. Το ρόλο του θύτη φάνηκε να υιοθετούν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Στο σημείο αυτό δεν σημειώνεται μεγάλη διαφορά συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες αφενός το ρόλο του θύτη φαίνεται να υιοθετούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα αγόρια, αλλά και ο αριθμός των κοριτσιών δεν είναι μικρός, με τη διαφορά πως τα κορίτσια επιλέγουν κυρίως το λεκτικό εκφοβισμό, έναντι των αγοριών που προτιμούν τη σωματική βία.

Όσον αφορά την αντίληψη των συναισθημάτων, και στην περίπτωση των παιδιών-θυτών είχαμε σωστές απαντήσεις, χαρακτηριστικό που δεν διαφέρει από τα θύματα. Απόκλιση ωστόσο παρατηρήθηκε όσον αφορά την απόδοση των συναισθημάτων στους πρωταγωνιστές της ιστορίας σχολικού εκφοβισμού που διαβάστηκε στους μαθητές. Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να μας περιγράψουν ποια νομίζουν ότι είναι τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας, οι μαθητές που υιοθετούν το ρόλο του θύτη, ανέφεραν το θυμό ως συναίσθημα τόσο για το θύτη όσο και για το θύμα του περιστατικού περισσότερο από τους μαθητές που υιοθετούν άλλους ρόλους. Αυτό αποτελεί μια σημαντική διαφοροποίηση από την οποία μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές-θύτες υιοθετούν περισσότερο το συναίσθημα του θυμού και το ίδιο θεωρούν ότι συμβαίνει και με τους υπόλοιπους.

3.1.5. Συμπεριφορά ενισχυτή-βοηθού δράστη-υπερασπιστή-παρατηρητή

Οι παραπάνω συμπεριφορές που πιθανό να υιοθετούν κάποιοι μαθητές εξετάστηκαν στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις. Από αυτό προέκυψαν διάφοροι τύποι μαθητών οι οποίοι όμως δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες αποκλίσεις σχετικά με τις απόψεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, ας εξετάσουμε αρχικά τις πέντε πρώτες ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στο ρόλο του ενισχυτή. Οι μαθητές που απάντησαν θετικά («μου ταιριάζει

απόλυτα») στις ερωτήσεις αυτές, κατατάχθηκαν στην ομάδα των ενισχυτών του θύτη, οι οποίοι ενθαρρύνουν το δράστη είτε ενεργά, φωνάζοντας και γελώντας, είτε παθητικά απλά με την παρουσία τους μέσω της οποίας ανέχονται και επιτρέπουν το γεγονός του εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί δεν παρουσίασαν διαφορά όσον αφορά την κατανομή τους ανάμεσα στα δύο φύλλα. Προέκυψε πως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια υιοθετούν το ρόλο του ενισχυτή. Επιπλέον οι ενισχυτές του δράστη, παρατηρήθηκε πως δεν διαφέρουν στην αντίληψη των συναισθημάτων από τους υπόλοιπους ρόλους που υπάρχουν σε ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, αλλά ούτε και στα συναισθήματα που απέδωσαν στο θύμα και τον θύτη της ιστορίας του σχολικού εκφοβισμού που τους διαβάστηκε.

Σχετικά με το ρόλο του βοηθού του δράστη, ισχύουν τα ίδια συμπεράσματα, ο αριθμός δηλαδή των αγοριών που βοηθούν έμπρακτα τον δράστη είναι ο ίδιος με αυτόν των κοριτσιών, αλλά και οι μαθητές αυτοί απάντησαν σωστά στην αναγνώριση των συναισθημάτων και δεν παρουσίασαν διαφορές στα συναισθήματα τα οποία απέδωσαν στους συμμετέχοντες της ιστορίας σχολικού εκφοβισμού.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ωστόσο σχετικά με τους μαθητές που υιοθετούν τη συμπεριφορά του υπερασπιστή του θύματος. Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι πως τα κορίτσια που δήλωσαν πως τους ταιριάζει η συμπεριφορά του υπερασπιστή, υπερείχαν συγκριτικά με τα αγόρια του δείγματος. Το αποτέλεσμα αυτό ταυτίζεται με τη γενική αντίληψη σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια παρουσιάζονται ως βοηθοί των θυμάτων και γενικά πιο συμπνετικά και ευαίσθητα από τα αγόρια σχετικά με τα θέματα σχολικού εκφοβισμού. Κατά τα άλλα, τα αποτελέσματα παραμένουν ίδια με των άλλων ρόλων, δηλαδή και σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις αναγνώρισης συναισθημάτων αλλά και τα συναισθήματα που απέδωσαν στο θύτη και στο θύμα της ιστορίας που τους διαβάστηκε ήταν τα ίδια με τους υπολοίπων (θυμός και λύπη αντίστοιχα).

Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις αναφορικά με το φύλο των μαθητών που δήλωσαν πως υιοθετούν τη συμπεριφορά του παρατηρητή σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, και αυτοί οι μαθητές μπόρεσαν με επιτυχία να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που τους παρουσιάστηκαν μέσω των φωτογραφιών, αλλά και οι απαντήσεις τους σχετικά με τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας ήταν οι αναμενόμενες.

3.1.4. Απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι πρώτες εννιά προτάσεις ταιριάζουν σε μαθητές οι οποίοι τάσσονται υπέρ του σχολικού εκφοβισμού και οι υπόλοιπες επτά σε εκείνους που τάσσονται κατά. Και σε αυτή την περίπτωση, μαθητές οι οποίοι εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα για το σχολικό εκφοβισμό ανέφεραν θυμό στην απόδοση συναισθημάτων στο θύμα και στο θύτη περισσότερο από τους υπόλοιπους. Όσον αφορά τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ούτε σχετικά με το φύλο των μαθητών που υιοθετούν τις εν λόγω απόψεις αλλά ούτε και με την αναγνώριση των συναισθημάτων και την απόδοσή τους στο θύτη και στο θύμα της ιστορίας που διαβάστηκε.

3.1.5. Διαφοροποιήσεις στα ερωτηματολόγια με βάση τα αντιλαμβανόμενα συναισθήματα θύτη και θύματος

Η εισαγωγή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και η επεξεργασία τους έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων στα ερωτηματολόγια με βάση τα συναισθήματα που δήλωναν οι μαθητές για το θύμα και το θύτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης. Η ανάλυση της διακύμανσης (ANalysis Of VAriance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο στις αντιλήψεις των θυτών για τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων σε μια ιστορία σχολικού εκφοβισμού, $F(4,43)=3,781, p=.01$),

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SUMQA	Between Groups	132,303	4	33,076	3,781	,010
	Within Groups	376,176	43	8,748		
	Total	508,479	47			

Εικόνα 5: Μεταβλητή F για τον θύτη

όπου παρατηρούμε πως οι θύτες αναφέρουν το θυμό περισσότερο από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες με μέσο όρο 8,1143 και τυπική απόκλιση 2,78411.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence ...
						Lower Bound
SUMQA	joy	5	12,2000	3,11448	1,39284	8,3329
	sadness	3	11,3333	5,13160	2,96273	-1,4143
	anger	35	8,1143	2,78411	,47060	7,1579
	fear	2	10,5000	2,12132	1,50000	-8,5593
	nothing	3	12,3333	2,88675	1,66667	5,1622
	Total	48	9,1042	3,28918	,47475	8,1491

Εικόνα 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση θύτη

Διαφορές υπήρξαν και στο ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές σύμφωνα με το φύλο τους, όπου προέκυψε πως ο ρόλος του υπερασπιστή του θύματος συναντάται περισσότερο στα κορίτσια, παρά στα αγόρια $F(1,46)=12,082, p=0,01$.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SUMGB	Between Groups	11,021	1	11,021	12,082	,001
	Within Groups	41,958	46	,912		
	Total	52,979	47			

Εικόνα 7: Μεταβλητή F για το φύλο

Εδώ οι τιμές του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης ήταν 9,4167 για τα αγόρια και 8,7917 για τα κορίτσια και 3,25599 για τα αγόρια και 3,36192 για τα κορίτσια αντίστοιχα.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence ...
						Lower Bound
SUMQA	boy	24	9,4167	3,25599	,66463	8,0418
	girl	24	8,7917	3,36192	,68625	7,3721
	Total	48	9,1042	3,28918	,47475	8,1491

Εικόνα 8: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση φύλου

3.1.6. Ιχνογραφήματα

Η αποτύπωση των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών της ιστορίας του σχολικού εκφοβισμού που διαβάστηκε στους μαθητές έγινε, όπως προαναφέρθηκε, μέσω της υπόδειξης της φωτογραφίας που απεικονίζει το κατάλληλο συναίσθημα, λεκτικά αλλά και μέσω ιχνογραφήματος που ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν. Επιπλέον, μετά τη σχεδίαση, ζητήθηκε από τους μαθητές να μας εξηγήσουν με λόγια τι ζωγράρισαν.

Τα ιχνογραφήματα που συγκεντρώσαμε, αξιολογήθηκαν με βάση τέσσερις στρατηγικές ζωγραφικής: την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, το πλαίσιο σχεδίου και την αφηρημένη έκφραση (χρώμα, μέγεθος, γραμμές). Σε κάθε περίπτωση, συγκρίναμε το σχέδιο αναφοράς (σχέδιο με ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα) με το αντίστοιχο σχέδιο του θύτη και του θύματος. Εξετάσαμε δηλαδή αν τα παραπάνω στοιχεία διαφοροποιούνταν σημαντικά στα εκφραστικά σχέδια σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την έκφραση του προσώπου, εάν παρατηρούσαμε πλατύ και ανασηκωμένο στόμα και έντονες βλεφαρίδες σήμαινε πως ο μαθητής ήθελε να αποτυπώσει χαρά στο σχέδιό του. Εάν βλέπαμε στόμα που γυρίζει προς τα κάτω, δάκρυα και φρύδια ανασηκωμένα (/ \), καταλαβαίναμε πως πρόκειται για το συναίσθημα της λύπης, εάν υπήρχε ζωγραφισμένο στόμα σε ίσια γραμμή, δόντια και ανασηκωμένα φρύδια (\ /) διαπιστώναμε το συναίσθημα του θυμού, ενώ σε περίπτωση που στο σχέδιο ο μαθητής χρησιμοποιούσε όρθιες γραμμές για τα μαλλιά και ανοιχτά μάτια, τότε επρόκειτο για αποτύπωση του συναισθήματος του φόβου.

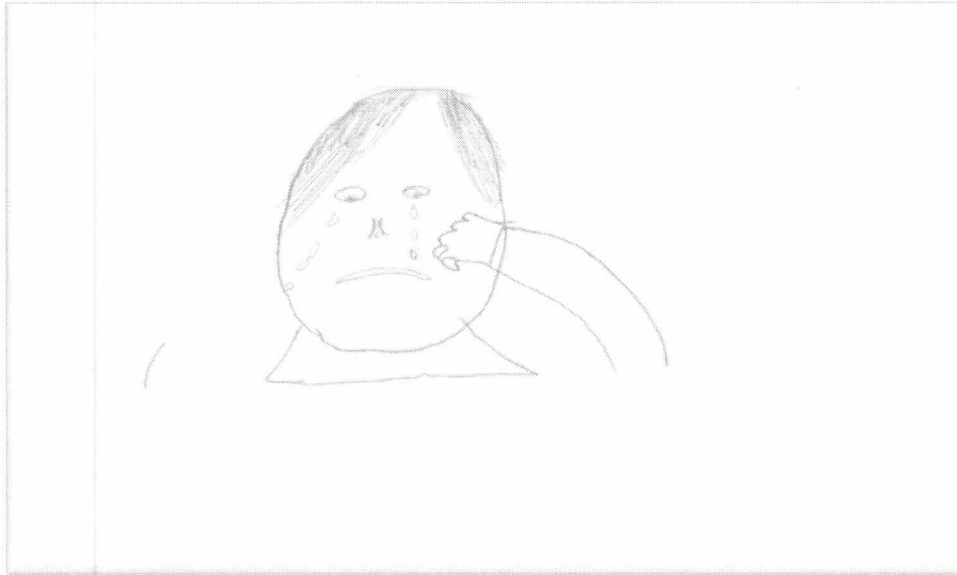
Για την αξιολόγηση της στάσης του σώματος, βασιστήκαμε στο βαθμό τροποποίησής της από τη στάση του σώματος του σχεδίου αναφοράς. Εάν δηλαδή τα χέρια του ανθρώπου στο σχέδιο αναφοράς ήταν σχεδιασμένα κάτω ενώ στο σχέδιο που μας ενδιέφερε ήταν ανασηκωμένα, υπήρχε ξεκάθαρα αποτύπωση χαράς. Εάν τα χέρια του ανθρώπου ήταν ζωγραφισμένα κοντά στο σώμα επρόκειτο για λύπη, με τα χέρια ζωγραφισμένα κοντά στο σώμα, να το αγκαλιάζουν ή το κουλουριασμένο σώμα υποδεικνύονταν ο φόβος, ενώ θυμός διαπιστωνόταν σε περίπτωση που παρατηρούσαμε τα χέρια ανασηκωμένα ή στους γοφούς.

Αναφορικά με το πλαίσιο σχεδίου αξιολογήθηκε ο καιρός (για παράδειγμα ο ήλιος αντιπροσώπευε τη χαρά, τα σύννεφα ή η βροχή τη λύπη και το σκοτάδι ή η καταιγίδα το φόβο), τα αντικείμενα (απεικόνιση αντικειμένων όπως άνθρωποι, λουλούδια κ.α. δηλώνουν χαρά, άλλα όπως γυρτά λουλούδια, αράχνες κ.α. δηλώνουν φόβο κ.ο.κ.), η κατάσταση του αντικειμένου (ο διπλασιασμός των χαρακτηριστικών, όπως πολλά λουλούδια, φύλλα, πουλιά, εκλαμβάνονται ως δήλωση χαράς, ενώ η μείωση των χαρακτηριστικών ως αποτύπωση της λύπης) και οι λεζάντες.

Τέλος, στην αφηρημένη έκφραση συγκαταλέγονται το χρώμα, σχετικά με το οποίο η πρόσθεση τριών τουλάχιστον νέων χρωμάτων αντιπροσωπεύει τη χαρά, ενώ η εξαφάνιση τη λύπη, το μέγεθος, όπου η αύξηση του μεγέθους κατά τουλάχιστον το $\frac{1}{6}$ του ύψους ή της επιφάνειας δηλώνει χαρά ενώ η μείωση δηλώνει λύπη/φόβο και οι γραμμές, οι οποίες όταν είναι απαλές και καμπύλες δηλώνουν χαρά ενώ όταν είναι απότομες δείχνουν θυμό και λύπη.

Παρ' όλα αυτά, δεν μπορέσαμε δυστυχώς να συλλέξουμε επαρκείς πληροφορίες από τα ιχνογραφήματα. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω της μορφής των ιχνογραφημάτων, τα οποία στην πλειονότητά τους περιλαμβάνουν μόνο το πρόσωπο του απεικονιζόμενου (θύτης, θύμα, παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα) αλλά και της έλλειψης χρωμάτων λόγω του ότι όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν μόνο μολύβι. Αποτέλεσμα αυτών είναι να επικεντρωθούμε περισσότερο στην έκφραση του προσώπου μέσω της οποίας οι μαθητές επέλεξαν να αποτυπώσουν τα συναισθήματα που επιθυμούσαν αλλά και να αποκλείσουμε σχεδόν τη συνισταμένη της αφηρημένης έκφρασης. Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός ήταν και ο μικρός αριθμός του δείγματος

Εκείνο που διαπιστώσαμε από την εξέταση των ιχνογραφημάτων είναι πως η πλειονότητα των μαθητών αποδίδει στο θύτη το συναίσθημα του θυμού και στο θύμα το συναίσθημα της λύπης τα οποία απεικόνισαν με συγκεκριμένες τεχνικές, κάποιες από τις οποίες ήταν ίδιες για όλες τις περιπτώσεις (στόμα που γυρίζει προς τα κάτω, δάκρυα και φρύδια ανασηκωμένα για τη λύπη, δόντια και ανασηκωμένα φρύδια για το θυμό, πλατύ και ανασηκωμένο στόμα για τη χαρά) . Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις τα λεγόμενα των μαθητών ταυτίζονταν με το σχέδιό τους, γεγονός που διευκόλυνε την έρευνα.



Εικόνα 9: Χαρακτηριστικό ιχνογράφημα θύματος (Θεμιστοκλής, 12



ετών)

Εικόνα 10: Χαρακτηριστικό ιχνογράφημα θύτη (Φώτης, 11 ετών)



Εικόνα 11: Ιχνογράφημα θύματος που περιέχει και στρατηγική στάσης σώματος (Κυριακή, 12 ετών)



Εικόνα 12: Ιχνογράφημα θύτη που περιέχει στρατηγική στάσης σώματος και πλαισίου σχεδίου (Νίκος, 11 ετών)

3.2. Συζήτηση

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές του δείγματος, διακρίνονται από υψηλή αντίληψη όσον αφορά τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό προκύπτει από το αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απάντησε σωστά στο ερωτηματολόγιο αναγνώρισης συναισθημάτων σε εικόνες και αποτελεί ένα εξαιρετικά ενθαρρυντικό αποτέλεσμα για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων και την εξάλειψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της απόδοσης συναισθημάτων στο θύτη και το θύμα του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού που διαβάστηκε στους μαθητές, είδαμε πως η πλειονότητα των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι το θύμα ενός τέτοιου περιστατικού διακατέχεται κατ' εξοχήν από αρνητικά συναισθήματα (λύπη, θυμός, φόβος) και καθόλου από θετικά. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν και στο θύτη το αρνητικό συναίσθημα του θυμού, γεγονός που καταδεικνύει πως οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι οι συμμετέχοντες σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, μόνο αρνητικά συναισθήματα μπορεί να βιώνουν και τίποτα θετικό δεν υπάρχει ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Από το εύρημα αυτό συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές βρίσκονται σε ένα πολύ γνωστικό επίπεδο σχετικά με τις αποδεκτές και κατακριτέες συμπεριφορές που θα πρέπει να υιοθετούν και επομένως είναι σε θέση να πάρουν μέρος σε παρεμβατικά προγράμματα για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με τις επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (διαφορές των ρόλων που υιοθετούν οι μαθητές με βάση τα αντιλαμβανόμενα συναισθήματα του δράστη και του θύματος αλλά και του φύλου των μαθητών), μια πρώτη συσχέτιση που προέκυψε είναι η εξής: τα κορίτσια βρέθηκε πως υιοθετούν περισσότερο το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος, συγκριτικά με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) τα οποία αναφέρουν πως γενικά, τα κορίτσια που εκφράζουν συμπόνια για το θύμα είναι περισσότερα, ενώ τα αγόρια εμφανίζονται συναισθηματικά αμέτοχα ή πιστεύουν ότι το άξιζε (βλ. σελ. 32).

Από την άλλη πλευρά στους υπόλοιπους ρόλους δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση σχετικά με το φύλο των μαθητών. Αυτό αποτελεί έκπληξη εάν λάβουμε υπ' όψιν όπως είπαμε τη φύση των κοριτσιών να μένουν μακριά από τσακωμούς, γεγονός που

ανατρέπεται μέσω της παρούσας έρευνας και έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Sharp & Smith, 1994), καθώς και τα κορίτσια φαίνεται να υιοθετούν το ρόλο του θύτη σε ίδιο ποσοστό με τα αγόρια. Μια εξήγηση για το γεγονός αυτό, είναι πως τα κορίτσια επιλέγουν διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, όπως είναι η διάδοση φημών και ο αποκλεισμός από την ομάδα, μορφές δηλαδή έμμεσου εκφοβισμού, όπου δεν υπάρχει αντιπαράθεση πρόσωπο με πρόσωπο.

Μια δεύτερη συσχέτιση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που υιοθετούν το ρόλο του θύτη, ανέφεραν στις ερωτήσεις απόδοσης συναισθημάτων θυμό περισσότερο από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν θυμό όχι μόνο για το θύτη, αλλά και για το θύμα του περιστατικού. Από το γεγονός αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε πως λόγω του θυμού που αισθάνονται οι ίδιοι, και προφανώς τον εξωτερικεύουν στους άλλους, οι μαθητές-θύτες ερμηνεύουν και τις συμπεριφορές των άλλων με γνώμονα αυτό το συναίσθημα. Έτσι θεωρούν πως κάποιος ο οποίος εκφοβίζεται από τους συμμαθητές τους είναι πιο πιθανό να αισθάνεται θυμό για αυτό το γεγονός, παρά λύπη και απογοήτευση. Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύει την ανάγκη αυτών των μαθητών για βοήθεια ίσως με ένα πρόγραμμα μέσω του οποίου θα εξασκηθούν στην ενσυναίσθηση και στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνεται και από εύρημα του Olweus (1993) αλλά και των Sharp και Smith (1994), οι οποίοι αναφέρουν πως το κυριότερο χαρακτηριστικό των θυτών είναι η επιθετικότητα τόσο προς τους συνομηλίκους τους όσο και προς τους ενήλικες, γονείς και δασκάλους. Γενικά η στάση τους απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων είναι πιο θετική από του μέσου μαθητή

Σχετικά με τις απαντήσεις για τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας του σχολικού εκφοβισμού που έδωσαν οι μαθητές που υιοθετούν το ρόλο του θύματος, του ενισχυτή, του βοηθού του δράστη και του παρατηρητή, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Εξετάζοντας τα ιχνογραφήματα των μαθητών, παρατηρήσαμε πως οι μαθητές όντως χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές για την απόδοση των συναισθημάτων που τους ζητήθηκε, όπως είναι το ανασηκωμένο στόμα και οι μεγάλες βλεφαρίδες για τη χαρά, το κατεβασμένο στόμα και τα ανασηκωμένα φρύδια για τη λύπη, τα δόντια και τα ανασηκωμένα φρύδια για το θυμό. Επιπλέον, παρατηρήθηκε, πως όλοι οι μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν το θύτη είτε θυμωμένο είτε χαρούμενο και το θύμα είτε λυπημένο είτε φοβισμένο. Εκείνο

όμως που δεν προκύπτει από τα ιχνογραφήματα είναι η συσχέτιση των παραπάνω στρατηγικών, με το ρόλο που ο κάθε μαθητής υιοθετεί σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, οι υποθέσεις που είχαμε κάνει στην αρχή και τελικά επαληθεύθηκαν από την παρούσα έρευνα, είναι ότι οι μαθητές έχουν ορισμένες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν τον θύτη ή το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, πως οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό και τους εμπλεκόμενους σε αυτόν ρόλους σχετίζονται με το ρόλο που υιοθετούν οι ίδιοι σε ένα τέτοιου είδους περιστατικό αλλά και το ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλλα σχετικά με το ρόλο και τις αντιλήψεις που υιοθετούν όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Εκείνο που θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί από μια πιθανή μελλοντική έρευνα και το οποίο δεν ήταν δυνατό να προκύψει από την παρούσα έρευνα, είναι η συσχέτιση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αποδώσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, με το ρόλο που υιοθετούν οι ίδιοι σε ανάλογο περιστατικό.

Κατ' αρχάς, για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει το δείγμα που θα χρησιμοποιηθεί να ξεπερνά κατά πολύ το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί ή και να «επιβληθεί» στους μαθητές η χρήση χρωμάτων στα σχέδιά τους ούτως ώστε να μπορεί να εξεταστεί η διαφορά σε όλες τις πιθανές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Για τον ίδιο λόγο αυτό θα πρέπει επίσης να ζητηθεί από τους μαθητές στα ιχνογραφήματά τους να παρουσιάζουν όλο το σώμα των απεικονιζόμενων και όχι μόνο το πρόσωπό τους.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον αν η έρευνά μας κάλυπτε μεγαλύτερο φάσμα σχολείων σε ολόκληρη την περιφέρεια καθώς με αυτό τον τρόπο θα περιελάμβανε μαθητές οι οποίοι ζουν τόσο σε υποβαθμισμένες περιοχές όσο και σε περιοχές με βελτιωμένο υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

- Αλαμπρίτης, Μ. (2008). Σύγχρονα Μοντέλα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Επιθετικότητας: διεθνής και τοπική εμπειρία
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 34, 9-25.
- Ανδρέου, Ε. (2004) Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές στάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Εκδ.) Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού (σελ. 227-244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ανδρέου Ελένη (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα του εκφοβισμού.
- Αρτινοπούλου, Β., (2001): Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Αρτινοπούλου, Β. (21-03-2009). «Η υπόγεια διαδρομή από θύμα σε δράστη».
- Ασημόπουλος Χ, Χατζηπέμος Θ, Σουμάκη Ε, Διαρεμέ Σ, Γιαννακοπούλου Δ, Τσιάντης Ι. (2007). Ο εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. Παιδί και Έφηβος.
- Γαλανάκη Ε., Αμανάκη Ε., Νοικοκύρη Ε. (2009). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στο δίκτυο των συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία Φροσύνης, Α., Λαμπής, Σ. & Μπούκικας, Κ. (2008). Ο Ρόλος του Σχολείου στη Πρόληψη του Φαινομένου της Παιδικής Επιθετικότητας
- Γαλανάκη Ε. (2011). Δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση
- Γιάνναρου, Λ. (14-04-2009). Τα θύματα μετατρέπονται σε θύτες. Καθημερινή
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Δ. Σακκά & Χ. Κουρέττα. (1999) «Ο άνδρας το' χει μέσα του...: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα». Στο Ε. Συγκολλίτου & Ε. Γωνίδα. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής τ. 3ος,, σ. 219-250

- Διδασκάλου Ε., Βλάχου Α., Ανδρέου Ε., Ματή-Ζήση Ε. (2007). «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο» Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 80-81, 65-81.
- Καρανάτση, Ε. & Μπουλούτζα, Π. (16-06-2006). Βίαη συμπεριφορά εξ απαλών ονύχων. Καθημερινή
- Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»).
- Ψάλτη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία
- Alward, M. (2005). Bullying: How to Help Your Child Cope.
<http://www.googobits.com/articles/2506-bullying-how-to-help-your-child-cope.html>
- Ahmed, E. (2005). Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders. Pastoral Care in Education
- Berger, K. S. (2007) 'Update on Bullying at School: Science Forgotten?', Developmental Review 27: 90–126.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. and Kaukiainen, A (1992) 'Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends to Regard to Direct and Indirect Aggression', Aggressive Behavior 18: 117–27.
- Clarke, M.J. (2007). Verbal Bullying- Words Are Powerful.
<http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128>
- Crick, N. R. and Grotpeter, J. K. (1995) 'Relational Aggression: Gender and Social-Psychological Adjustment', Child Development
- Eleni Andreou, Fotini Bonoti, Children's bullying experiences expressed through drawings and self reports

- Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Louwes, J. (11-09-2009). Ψευτοπαλικάρισμός στα σχολεία. Ελευθεροτυπία.
<http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171>
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1991) 'Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program', in D. Pepler and K. Rubin (eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression.* Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire-Standard School Report.* U.S.A: Hazelden- PDA
http://www.featraining.org/documents/bullying/Olweus_Sample_Standard_School_Report.pdf
- O'Moore, M. (2000). *Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland.* *Aggressive Behavior*
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). *Bullying among primary school children in Athens, Greece.* *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pepler, D., Rigby, K., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in schools: How successful can intervention be?* Cambridge University Press.
- Robinson, J. (2008). *Sexual harassment at school -- more harmful than bullying*
<http://www.bio-medicine.org/medicine-news-1/sexual-harassment-at-school----more-harmful-than-bullying-17544-1/>
- Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek primary and secondary schools.* *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives,* London: Routledge
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: lessons from two decades of research.* *Aggressive Behavior*, 26,1-9.

- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: an integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and Karstadt, L. (2000) 'The Association Between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems Among Primary School Children', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41: 989–1002.

Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1: Ιχνογράφημα θύτη (Σίλια, 11 ετών).....	51
Εικόνα 2: Ιχνογράφημα θύτη (Μαριάννα, 11 ετών).....	52
Εικόνα 3: Ιχνογράφημα θύματος (Ιωάννα, 11 ετών).....	53
Εικόνα 4: Ιχνογράφημα θύματος (Αθανάσιος, 12 ετών).....	53
Εικόνα 5: Μεταβλητή F για τον θύτη.....	59
Εικόνα 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση θύτη.....	59
Εικόνα 7: Μεταβλητή F για το φύλο.....	59
Εικόνα 8: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση φύλου.....	60
Εικόνα 9: Χαρακτηριστικό ιχνογράφημα θύματος (Θεμιστοκλής, 12 ετών).....	62
Εικόνα 10: Χαρακτηριστικό ιχνογράφημα θύτη (Φώτης, 11 ετών).....	62
Εικόνα 11: Ιχνογράφημα θύματος που περιέχει και στρατηγική στάσης σώματος (Κυριακή, 12 ετών).....	63
Εικόνα 12: Ιχνογράφημα θύτη που περιέχει στρατηγική στάσης σώματος και πλαισίου Σχεδίου (Νίκος, 11 ετών).....	63
Πίνακας 1: Άμεσες και έμμεσες μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	18

Πίνακας γραφημάτων

Σχήμα 1: Ηλικία μαθητών.....	42
Σχήμα 2: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα.....	43
Σχήμα 3: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας.....	43
Σχήμα 4: Εθνικότητα.....	44
Σχήμα 5: Συναισθήματα θύτη.....	50
Σχήμα 6: Συναισθήματα θύματος.....	54
Σχήμα 7: Σύγκριση αποτελεσμάτων.....	55

Παράρτημα

Το ερευνητικό εργαλείο



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Φύλο: ΑΓΟΡΙΑ: ΚΟΡΙΤΣΙΑ:

Ημερομηνία εξέτασης:.....

Ημερομηνία γέννησης:.....

Ηλικία σε μήνες

Στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο/επάγγελμα των γονέων

Πατέρας:
Αβάθμια 1
Ββάθμια 2
Γβάθμια 3

Επάγγελμα.....

Μητέρα:
Αβάθμια 1
Ββάθμια 2
Γβάθμια 3

Επάγγελμα.....

Τύπος οικογένειας παιδιού:

Παντρεμένοι 1 Διαζευγμένοι 2 Μονογονεϊκή 3

Άλλη 4 (αν άλλη τι)

Εθνικότητα

Έλληνας 1 Άλλη 2 (αν άλλη τι).....

Έργο προετοιμασίας – εξοικείωσης με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα

Ξεκινάς μια κουβέντα με το παιδί και το ρωτάς αν του αρέσει το σχολείο, αν έχει αδέρφια κ.ά. Το ρωτάς στη συνέχεια να σου πει τα ονόματα δύο προσώπων στην οικογένειά του (π.χ. αδελφού [X], μητέρας [Ψ]). Το παιδί απαντά και μετά του λες:

- Είναι ο Χ κάποιες φορές χαρούμενος;
- Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;
- Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ θυμώ;
- Ο Ψ φοβάται καμιά φορά;

A. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες.

Αυτές είναι οι φωτογραφίες μερικών παιδιών. Καθένα από αυτά αισθάνεται κάτι, λύπη, θυμό, χαρά, έκπληξη:

A1. Μπορείς να μου πεις ποιο παιδί είναι θυμομένο.

Σωστό 1

Λάθος 2

A2. Ποιο παιδί είναι λυπημένο;

Σωστό 1

Λάθος 2

A3. Ποιο παιδί είναι χαρούμενο;

Σωστό 1

Λάθος 2

A4. Ποιο παιδί είναι φοβισμένο;

Σωστό 1

Λάθος 2

A5. Ποιο παιδί δεν αισθάνεται τίποτα, ούτε φόβο, ούτε λύπη, ούτε χαρά, ούτε θυμό;

Σωστό 1

Λάθος 2

B Αναγνώριση συναισθημάτων σε ιστορία και σχέδιο

Τώρα θέλω να προσέξεις πολύ! Θα σου πω μια ιστορία. Θα ήθελα να την ακούσεις προσεκτικά και να μου πεις στη συνέχεια πώς αισθάνεται το κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτή.

ΟΔΗΓΙΑ: Όταν το παιδί που εξετάζεται είναι αγόρι, οι ήρωες των ιστοριών πρέπει να είναι αγόρια, όταν είναι κορίτσι οι ήρωες πρέπει να είναι κορίτσια. Αντικαταστήστε

Ο Γιώργος είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ' τάξης που έχει βάλει στο μάτι τον Περικλή, ένα παιδί από τη Δ' Δημοτικού. Ο Γιώργος κοροϊδεύει και απειλεί τον Περικλή καθημερινά, του σκίζει τα τετράδια, τον σπρώχνει ή τον χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν τον αφήνει να παίξει με τους φίλους του στο διάλειμμα.

Η Μαρία είναι ένα ψηλό και δυνατό παιδί της ΣΤ' τάξης που έχει βάλει στο μάτι την Αγγελική, ένα κορίτσι από τη Δ' Δημοτικού. Η Μαρία κοροϊδεύει και απειλεί την Αγγελική καθημερινά, της σκίζει τα τετράδια, την σπρώχνει ή τη χτυπάει όταν είναι στο κυλικείο και δεν την αφήνει να παίξει με τις φίλες της στο διάλειμμα.

B1. Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία (θύτης);



Χαρά 1



Λύπη 2



Θυμό 3



Φόβο 4



Τίποτα 5

B2. (Πρώτο εκφραστικό σχέδιο): Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο Γιώργος/η Μαρία; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται

B3. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;

Τώρα θα σου ξαναδιαβάσω μια φορά την ιστορία για να τη θυμηθείς.

B4. Τι νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική (θύμα);

B5. Δείξε μου στις φωτογραφίες, πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Περικλής/η Αγγελική (θύμα);



Χαρά 1



Λύπη 2



Θυμό 3



Φόβο 4



Τίποτα 5

B6. (Δεύτερο εκφραστικό σχέδιο): Μπορείς να μου ζωγραφίσεις πώς αισθάνεται ο ο Περικλής/η Αγγελική; (δηλαδή να δείχνει η ζωγραφιά ότι αισθάνεται

B7. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;

B8. (Σχέδιο αναφοράς) Τέλος, θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (δηλαδή ούτε χαρά, ούτε λύπη, ούτε κανένα άλλο συναίσθημα).

B9. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;

Κριτήρια αξιολόγησης σχεδίων

(Συμπληρώνονται αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία κατά τη διάρκεια ανάλυσης των σχεδίων και συγκρίνοντας κάθε φορά το σχέδιο αναφοράς με το αντίστοιχο σχέδιο του θύτη/θύματος)

Στρατηγικές	Σχέδιο θύτη	Σχέδιο θύματος
Εκφραση προσώπου		
Στάση σώματος		
Πλαίσιο σχεδίου		
Χρώμα, μέγεθος, γραμμές		

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....
 Τάξη:..... Σχολείο :.....

ΜΕΡΟΣ Α'

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν πράγματα που μπορεί να συμβούν στο σχολείο. Θα θέλαμε, αφού αποφασίσεις πρώτα ποια περιγραφή σου ταιριάζει -αυτή που είναι στην αριστερή πλευρά ή η άλλη στη δεξιά- να σημειώσεις αν σου ταιριάζει *απόλυτα* ή *μάλλον*, βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

- | | | | | |
|--|---|-------------|---|--|
| <p>1. Μερικά παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους
 Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 4</p> | <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 3</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά δεν τα πειράζουν
 Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 2</p> | <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 1</p> |
| <p>2. Μερικά παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους
 Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 4</p> | <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 3</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά δεν τα απειλούν ούτε τα τρομάζουν
 Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 2</p> | <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 1</p> |
| <p>3. Μερικά παιδιά δεν τα βρίζουν άσχημα
 Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 1</p> | <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά τα βρίζουν συχνά
 Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 3</p> | <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 4</p> |
| <p>4. Μερικά παιδιά τα βάζουν στο μάτι κάποιοι συμμαθητές τους
 Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 4</p> | <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 3</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά δεν τα βάζουν στο μάτι
 Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 2</p> | <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 1</p> |
| <p>5. Μερικά παιδιά ούτε τα χτυπάνε ούτε τα κάνουν ό,τι θέλουν οι συμμαθητές τους
 Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 1</p> | <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά, συχνά και τα χτυπάνε και τα κάνουν ό,τι θέλουνε
 Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/>
 3</p> | <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/>
 4</p> |

6. Μερικά παιδιά δεν τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

Μάλλον μου ταιριάζει

2

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά, συχνά, τα κοροϊδεύουν

Μάλλον μου ταιριάζει

3

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

ΜΕΡΟΣ Β'

1. Μερικά παιδιά ούτε χτυπάνε ούτε κάνουν ό,τι θέλουν τους συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

Μάλλον μου ταιριάζει

2

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά και τους χτυπάνε και τους κάνουν ό,τι θέλουν

Μάλλον μου ταιριάζει

3

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

2. Μερικά παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

Μάλλον μου ταιριάζει

3

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά δεν τους απειλούν ούτε τους τρομάζουν

Μάλλον μου ταιριάζει

2

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

3. Μερικά παιδιά δεν κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

Μάλλον μου ταιριάζει

2

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά, συχνά τους κοροϊδεύουν

Μάλλον μου ταιριάζει

3

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

4. Μερικά παιδιά βάζουν στο μάτι κάποιους συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

Μάλλον μου ταιριάζει

3

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά δεν βάζουν στο μάτι κανέναν συμμαθητή τους

Μάλλον μου ταιριάζει

2

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

5. Μερικά παιδιά, συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους

Μου ταιριάζει απόλυτα

4

Μάλλον μου ταιριάζει

3

ΟΜΩΣ άλλα παιδιά δεν τους πειράζουν

Μάλλον μου ταιριάζει

2

Μου ταιριάζει απόλυτα

1

6. Μερικά παιδιά δεν βρίζουν - άσχημα τους συμμαθητές τους	ΟΜΩΣ	άλλα παιδιά τους βρίζουν άσχημα	
Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει	Μου ταιριάζει απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ Γ'

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τι κάνουν τα παιδιά της ηλικίας σου σε μία συγκεκριμένη περίπτωση. Διάλεξε πόσο σου ταιριάζει η κάθε περιγραφή και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που βρίσκεται κάτω απ' αυτό που πιστεύεις πως ισχύει για σένα.

Όταν γτυπάνε, κοροϊδεύουνε, απειλούνε, πειράζουν ή βρίζουν κάποιον παιδί στο σχολείο, μερικά παιδιά:

1. Είναι συνήθως μπροστά, ακόμα κι αν δεν συμμετέχουν σ' αυτό που γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

2. Γελάνε, γιατί το βρίσκουν αστείο.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

3. Ενθαρρύνουν το δράστη, ζητωκραυγάζοντας.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

4. Λένε στο δράστη: «Μπράβο! Καλά του κάνεις, να μάθει να φέρεται!» ή κάτι παρόμοιο.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

5. Φέρνουν κι άλλα παιδιά να δούνε τι γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

1. Βοηθάνε το δράστη, πιάνοντας ή κρατώντας το θύμα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μάλλον μου ταιριάζει	Μάλλον δεν μου ταιριάζει	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

2. Συμμετέχουν, αν κάποιος άλλος έχει αρχίσει πρώτος.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Όταν γτυπάνε, κοροϊδεύουνε, απειλούνε, πειράζουν ή βρίζουν κάποιο παιδί στο σχολείο, μερικά παιδιά:

1. Αναφέρουν σε κάποιο μεγάλο (γονέα, δάσκαλο ή άλλον) το περιστατικό.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
2. Προσπαθούν να σταματήσουν αυτό που γίνεται.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
3. Προσπαθούν να παρηγορήσουν το θύμα.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
4. Φέρνουν κόσμο για να βοηθήσουν το θύμα.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
5. Παίρνουν το μέρος του θύματος.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1

1. Δεν είναι συνήθως εκεί ή φεύγουν μακριά από αυτό που γίνεται.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
2. Προσποιούνται πως δεν είδαν τίποτα.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
3. Δεν κάνουν τίποτα ή δεν παίρνουν το μέρος κανενός.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
4. Ούτε καν ξέρουν πως συμβαίνουν τέτοια πράγματα.			
Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1

ΜΕΡΟΣ Α'

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τι πιστεύουν ορισμένα παιδιά της ηλικίας σου για τους άλλους ανθρώπους ή γενικά για τον κόσμο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θα θέλαμε να δηλώσεις πόσο συμφωνείς με κάθε πρόταση, βάζοντας σε κύκλο την αντίστοιχη απάντηση.

1. Έχει πλάκα να ενθαρρύνεις όσους κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

2. Έχει πλάκα να παρατηρείς χωρίς να κάνεις απολύτως τίποτα κάποιους μαθητές να κοροϊδεύουν, να φοβερίζουν, να βρίζουν ή να χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

3. Δεν με ενοχλεί όταν κάποιοι μαθητές κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν, ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

4. Έχει πλάκα να βάζεις τους άλλους μαθητές σε μελάδες.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

5. Τα παιδιά εκείνα τα οποία τα κατηγορούν άδικα ή τα τιμωρούν άδικα κάποιοι άλλοι μαθητές, γίνονται τελικά πιο δυνατοί χαρακτήρες.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

6. Όποια παιδιά τα πειράζουν και τα ενοχλούν στο σχολείο, προκαλούν τους άλλους.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

7. Τα παιδιά εκείνα που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά το κάνουν για πλάκα.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

8. Τα παιδιά εκείνα τα οποία τα κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλοι μαθητές στο σχολείο δεν πρέπει να λένε το πρόβλημά τους.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

9. Καταλαβαίνω και δικαιολογώ αυτούς τους μαθητές που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

1. Τα παιδιά που τα κοροϊδεύουν, τα φοβερίζουν, τα βρίζουν ή τα χτυπούν άλλοι μαθητές στο σχολείο, λυπούνται γι' αυτό που τους συμβαίνει.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

2. Είναι γενναίοι όσοι προσπαθούν να εμποδίσουν ή να σταματήσουν εκείνους τους μαθητές που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν κάποια παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

3. Είναι άσχημο και με κάνει να λυπάμαι κάθε φορά που βλέπω μαθητές να κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

4. Όσοι υποστηρίζουν εκείνους τους μαθητές που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή κοροϊδεύουν άλλα παιδιά στο σχολείο, είναι το ίδιο κακοί με αυτούς.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

5. Όσοι υποστηρίζουν και βοηθούν αυτά τα παιδιά που κάποιοι άλλοι μαθητές τα κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν κάνουν κάτι πολύ σωστό.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

6. Είναι ανόητοι όσοι παρακολουθούν χωρίς να κάνουν απολύτως τίποτα κάποιους συμμαθητές τους να κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

7. Αναστατώνομαι και ανησυχώ κάθε φορά που ένας μαθητής κοροϊδεύει, φοβερίζει, βρίζει ή χτυπά κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο.

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110400